

Regard sur les compétences orthographiques d'étudiants futurs enseignants : ce que révèlent les entretiens métagraphiques

Lavieu-Gwozdz, Belinda, INSPE de Créteil, UPEC, CIRCEFT-ESCOL
Belinda.lavieu-gwozdz@u-pec.fr

Mots-clés : *dispositif d'accompagnement, enseignement supérieur, réussite, entretiens métagraphiques, orthographe*

Quand on se décida à adopter une orthographe, le lundi 8 mai 1673 ... on voulut qu'elle distinguât les gens de lettres d'avec les ignorants et les simples femmes ... On la fit donc si étymologique ... qu'elle eût suffi, à elle seule, à discréditer le Dictionnaire.

(Brunot, 1905)

Résumé :

Cet article vise à faire le point sur les compétences orthographiques de futurs professeurs des écoles. Pour cela, notre recherche est construite autour d'entretiens métagraphiques qui est une méthodologie de plus en plus utilisée auprès d'apprenants de tous âges dans les recherches en didactique du français. Ce type d'entretien permet d'avoir accès aux représentations des scripteurs à l'égard de leurs écrits. Nous utilisons ici de manière complémentaire à la production d'écrits. L'analyse de ces entretiens combinée à celle des écrits (une dictée individuelle) permet de dresser un portrait plus complet et plus précis des acquis réalisés par ces étudiants, futurs PE, qui auront, dans quelques mois, à enseigner l'orthographe à leurs élèves de 6 à 10 ans. Cet article vise donc à éclairer les compétences de ce public et à établir de manière plus précise le rapport à la langue qu'ils ont construit.

1. Introduction

Les dernières enquêtes menées par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP 2022) pour évaluer les compétences orthographiques d'élèves de fin d'école primaire montrent une baisse régulière de ces compétences depuis une trentaine d'années. En effet, les compétences orthographiques mesurées continuent de diminuer en 2021 mais moins qu'à la période précédente. La baisse des résultats continue de concerner l'ensemble des élèves quels que soient leur sexe et leur âge, les performances restent très liées à l'environnement social, c'est l'orthographe grammaticale et notamment les marquages morphologiques des accords (S-V, dans le GN et les participes passés) qui demeurent la source principale de difficultés.

A l'université, on note que les difficultés orthographiques -et plus largement les difficultés rédactionnelles- des étudiants apparaissent aujourd'hui comme une réalité. Les articles à destination du grand public alarmistes se succèdent qui dénoncent le faible niveau orthographique des étudiants, y compris à l'entrée des grandes écoles.

Contrairement aux recherches qui portent sur l'orthographe des élèves de 6 à 15 ans qui sont nombreuses, celles consacrées aux compétences orthographiques des étudiants à l'université restent rares. Quelques chercheurs s'intéressent à ce public ainsi on trouve les travaux de David (2014), Le Levier & Brissaud, 2020 ; ceux de David & Rinck, 2021. Ceux-ci concernent majoritairement les formes verbales. Ainsi, on ne sait pas dans quelle mesure les difficultés repérées chez les élèves de primaire ou secondaire posent durablement problèmes et sont encore présentes dans le supérieur. On souhaite savoir ce qui fait résistance dans le domaine orthographique chez des étudiants, futurs PE.

Les connaissances explicites nécessaires pour réussir en orthographe dans diverses situations d'écriture vont bien au-delà des savoirs déclaratifs des règles d'accords. C'est la raison pour laquelle, nous avons retenu pour cette recherche un dispositif de dictées métacognitives. Il s'agit de faire prendre conscience des procédures et des méthodes qui doivent être mises en œuvre pour résoudre des situations problèmes en orthographe.

La didactique de l'orthographe s'est renouvelée en proposant aux élèves davantage de réflexions métalinguistiques (Brissaud et Cogis, 2011) : il s'agit de s'attacher davantage aux procédures plutôt qu'au produit final. Des compétences linguistiques et métalinguistiques sont donc attendues pour les futurs professeurs des écoles.

2. Méthode

Nous cherchons à savoir dans quelle mesure, des futurs PE dont l'orthographe est incertaine pourront-ils l'enseigner ? C'est sur ces bases que nous avons enquêté. En nous appuyant sur les recherches de Fisher & Nadeau, 2014 ou sur celles de Cogis, Fisher & Nadeau, 2015 nous avons construit un protocole de recherche qui vise à informer sur ce qui pose encore problèmes en orthographe à des étudiants de master. Notre cohorte est un public d'étudiants en première année de master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (désormais MEEF) où près de 75% d'entre eux sont salariés et parmi eux, près de la moitié enseigne comme contractuels (AED¹, AESH², etc.). On sait que 45 % sont titulaires d'une licence en sciences de l'éducation, qu'environ le quart sont licenciés en sciences sanitaires et sociales. Des licences obtenues dans 50% des cas dans les universités partenaires (Paris 8, Paris 13 ou UPEC). Ils se déclarent faibles en compréhension et production de textes mais s'estiment moyen pour ce qui relève des domaines de l'étude de la langue (orthographe, grammaire, conjugaison). Enfin, 4% de notre public n'a pas le français comme langue maternelle.

Nous entendons ainsi analyser ce corpus de « littéracie avancée² » que nous mettons en parallèle avec les verbatims recueillis qui rendent compte des justifications orthographiques des étudiants. Notre protocole de recherche s'organise en deux phases : une première où un texte est dicté aux étudiants individuellement avec pour objectif de repérer les zones qui sont encore fragiles à ce stade universitaire suivi d'une seconde phase consistant en un entretien de 20 à 25 minutes avec le chercheur en binôme ou trinôme d'étudiants pour connaître les raisonnements orthographiques sous-jacents aux choix graphiques. Les verbalisations sur la langue sont alors le pivot des activités d'orthographe et nous formulons l'hypothèse que ces activités métagraphiques permettent le développement des compétences orthographiques des étudiants. Une série d'entretiens, semi-directifs, a donc été enregistrée auprès de 80 étudiants (68 filles et 12 garçons) entre octobre et avril 2023 à l'INSPE de Créteil se destinant à devenir professeur des écoles. Ces étudiants sont inscrits dans un parcours en semi-présentiel c'est-à-dire que 30% de leurs enseignements (quelle que soit la matière) sont dispensés à distance.

Le texte dicté cumule plusieurs difficultés orthographiques (déjà rencontrées chez un public plus jeune) qui portent tantôt sur les accords des participes, sur les accords sujet-verbe ou encore sur les adjectifs de couleurs. L'ensemble du corpus a été transcrit³ et nous disposons donc de plus de 15 heures d'enregistrement. Le rôle de l'interviewer est de provoquer et d'animer la discussion orthographique en favorisant la réflexion des étudiants par des questions⁴ qui font préciser le doute et les justifications. L'étudiant se trouve au cœur du dispositif lors duquel il est amené à expliciter, à déplier, à ajuster ses conceptions en interaction avec le formateur et/ou les autres étudiants.

¹ AED = Assistant d'Education, AESH = Accompagnants d'Elèves en Situation de Handicap

² « Lé désignation de « littéracie avancée » se base sur l'idée d'apprentissages de l'écrit en continu et se justifie par le fait qu'il s'agit de pointer un niveau de compétences plutôt qu'un contexte ou une visée communicative spécifique » (David & Rinck, 2017 : 218).

³ La transcription utilise au plus près le codage mis au point par le groupe aixois de recherche en syntaxe (GARS) tel qu'il a été présenté dans l'ouvrage de C. Blanche-Benveniste, publié en 1997 et réédité en 2004.

⁴ Voici le type de question (et la forme des questions) que nous posons aux étudiants lors des entretiens : « Pourquoi pensez-vous que cela devrait s'écrire ainsi ? », « Qu'est-ce qui vous fait dire que ce mot est un verbe ? » ou « comment avez-vous fait pour écrire la fin du mot *locale* dans *Une entreprise locale* ? » Questions inspirées des travaux de Cogis et coll. 2015, p. 71-72.

Nous recourons ici à un dispositif réflexif dont le but est d'amener les étudiants à adopter une posture réflexive sur la langue et son fonctionnement pour qu'ils mobilisent et construisent des savoirs ajustés à la résolution de problèmes orthographiques. Grâce aux justifications et argumentations linguistiques déployées par les étudiants pour expliquer leurs choix d'écriture, les étudiants développent des compétences métaorthographiques leur permettant d'instaurer un autre rapport à la langue et aux savoirs orthographiques. L'objectif est d'identifier où en sont les étudiants dans leur maîtrise de l'orthographe française et de voir comment ils parlent de la langue. Cela suppose de prendre en compte, sans a priori, la complexité de l'orthographe dans l'environnement habituel universitaire. Ainsi l'entretien s'est tenu au cours d'une séance de TD, une semaine après les dictées.

3. Résultats

3.1. Intuition linguistique et mémoire orthographique

On note une automatisation de certains processus orthographiques que les étudiants ne parviennent pas toujours à expliciter, à verbaliser et ils recourent massivement à leur mémoire orthographique.

Un premier constat est que le moment de l'entretien métagraphique est un moment où un quart des étudiants (21/80) corrige spontanément la forme orthographique erronée. Par exemple **désiré* (27/80⁵) dans *La nourriture laisse à désirer* ou **précipitamment* (30/80) dans *C'est bientôt l'heure du retour, précipitamment ils écrivent un courrier*.

Un second constat est que les justifications orthographiques relèvent parfois du jugement esthétique « j'ai écrit au brouillon mais ça faisait bizarre », « ça me choquait », « c'était étrange de l'écrire comme ça ». Cette « explication » esthétique est parfois la seule qui soit convoquée pour corriger l'erreur. Il arrive que les étudiants recherchent des justifications extralinguistiques⁶ :

D2E7 : « nourrir 2R parce qu'avec 2R on se nourrit mieux »

Globalement, le commentaire esthétique n'est qu'une étape dans la verbalisation des justifications. Pour certaines occurrences, les étudiants tentent de trouver une règle pour justifier l'orthographe. Ils n'y parviennent pas toujours mais cela manifeste qu'ils savent qu'il existe une règle sous-jacente pour les adjectifs de couleurs par exemple (52/80) dans *des eaux turquoise* ou *des palmiers vert émeraude* ou pour les noms composés (55/80) comme *des gratte-ciel*, *des allers-retours*. Ainsi à la question pourquoi vous avez écrit **turquoises* avec un S ? Un premier étudiant répond :

D2E67. « bah je sais que y a un truc, une règle avec les adjectifs de couleurs. Par exemple orange, marron mais je ne me souviens plus trop »

Son camarade qui forme un binôme avec lui au moment de l'entretien argumente de la manière suivante :

D2E47 : Tu as raison. Moi je n'ai pas mis de S à turquoise, justement parce que comme *marron* et *orange* c'est aussi le nom d'une pierre. Tu vois c'est bleu turquoise et pas bleu ou bleu ciel.

Mais ni l'un ni l'autre ne formule de règle de fonctionnement de la langue sur ce point. Ainsi aucun terme tel que « couleur composé » ou « mot composé » n'est utilisé. De la même manière, la justification pour l'accord de *gratte-ciel* est laborieuse dans la mesure où les étudiants ne convoquent pas de termes métalinguistiques précis :

D2E23 : Pour *des gratte-ciel* y a *des* devant donc j'ai mis un S

D2E62 : j'ai écrit *gratte-ciel* sans S parce que sinon je me dis que vous auriez dictée *gratte-cieux*, non ?

Ainsi, on note que moins du quart des étudiants interrogés utilisent le terme de « groupe nominal », « nom » ou « déterminant » pourtant jugé comme des « termes de base » dans les programmes des cycles des approfondissements. Les justifications, quoique correctes, sont vagues :

On observe ainsi que les règles grammaticales peuvent être connues mais non appliquées, entre autres en raison d'une mauvaise maîtrise et compréhension des termes métalinguistiques ou de savoirs linguistiques peu fiables.

⁵ 27/80 se lit comme 27 étudiants sur 80 produisent une forme erronée sur le mot *désirer*.

⁶ On trouve souvent dans les classes cette fameuse phrase mnémotechnique : « Mourir ne prend qu'un « r » car on ne meurt qu'une fois. » mais *nourrir* en prend deux car on se nourrit plusieurs fois. »

3.2. Le recours au métalangage

Les accords entre sujet et verbe sont discutés par tous les étudiants et soulèvent questionnement notamment dans des structures syntaxiques du type **il les avaient*, **l'histoire qui les liaient*, et les échanges permettent de corriger les erreurs. Cependant, le terme « sujet », « pronom » est utilisé seulement pas 12 étudiants sur 80. Le test de l'extraction en *C'est...que* est utilisé de manière spontanée sans que les étudiants se rendent compte qu'ils pratiquent là une manipulation linguistique qui leur permet (et qui permettra à leurs élèves) de repérer le sujet quel que soit sa nature grammaticale puis ensuite d'accorder le verbe avec le sujet repéré.

L'accord des participes passés a également été l'occasion d'une discussion grammaticale laborieuse dans la mesure où le recours au métalangage fait défaut. Les étudiants sont ainsi démunis pour argumenter et présenter leurs choix orthographiques à leur camarade qui ne connaissent pas la règle. L'échange suivant le manifeste pour expliquer l'accord de *écrit* dans les deux exemples suivants : *ils ont écrit les courriers précipitamment* et **ils les ont écrits précipitamment* :

D2E12 : moi pour les participes, je ne sais jamais

D2E38 : ce n'est pas compliqué : avec être tu accordes, avec avoir tu n'accordes pas

D2E52 : c'est quand même pas si simple avec avoir des fois t'accordes quand le COD est placé avant.

D2E12 : attendez, t'accordes avec quoi ? et tu dis est placé avant mais placé avant quoi ?

Cet extrait nous permet de constater que les étudiants ne sont pas suffisamment précis dans l'énoncé de la règle et que l'interaction entre pairs permet, par approximation successivement, de circonscrire le problème que posent les accords des participes.

Compte tenu de la spécificité de notre public, nous le rappelons, il s'agit de futurs professeurs des écoles qui auront à enseigner aux élèves de 3 à 10 ans, il est important qu'ils soient amenés à « déplier » un raisonnement orthographique jusqu'au bout et à ne pas laisser des blancs implicites, interprétatifs que les élèves combleront (ou pas) comme ils pourront. L'objectif de ces entretiens métagraphiques visent à faire prendre conscience aux étudiants des difficultés auxquelles se heurtent les élèves qui sont en cours d'apprentissage de la grammaire. Ce « jeu de rôle » grandeur nature semble une mise en œuvre laissant entrevoir une potentielle réussite (au moins amélioration) des étudiants dans la maîtrise de leurs compétences orthographiques.

Notons que notre corpus contenait un accord de participe d'un verbe pronominal *ils se sont nourris*. Alors que la règle d'accord des verbes pronominaux est complexe, l'objet de la discussion n'a pas porté sur ce point mais davantage sur la désinence verbale utilisée pour un participe dans **les vacanciers se sont nourrient* :

D2E44 : alors le problème ici il vient de *nourrient* ça c'est le verbe *nourrir* mais là on peut pas mettre ENT

D2E12 : bah pourquoi on peut pas c'est bien *les vacanciers* devant

D2E29 : ouai mais *sont* c'est déjà au pluriel. Là c'est le passé composé ton verbe alors c'est *sont nourris* et comme c'est *être* et ben t'accorde donc y a un S à *nourris*.

D2E07 mais y pas aussi une histoire de verbe quand il se construit avec *se* [...] parce que *nourrir* et *se nourrir* c'est pas pareil

On constate que le terme de « participe passé » n'est pas utilisé au cours de la discussion orthographico-grammaticale, pas plus que celui d'« auxiliaire ». L'échange est long (5'19) et soulève questionnement. Seuls deux étudiants évoquent à la fin de l'échange (4'06) la présence d'un verbe pronominal sans toutefois parvenir à formuler précisément la règle à utiliser ni même à nommer la construction syntaxique. En effet, le terme « pronominal » ne sera pas prononcé.

Si le métalangage fait à de multiples reprises défaut au cours de ces entretiens métagraphiques, nous avons repéré en revanche l'utilisation de plusieurs procédures permettant de résoudre certains problèmes orthographiques posés par la complexité de l'orthographe française.

Pour Fisher et Nadeau (2014), l'amélioration des compétences orthographiques des élèves passe par un enseignement explicite de la grammaire et du métalangage. Je les cite : « un concept n'a pas d'existence sans un mot pour le désigner » qui aide les élèves à donner du sens à ces mots pour s'en servir eux-mêmes.

3.3. Le recours aux manipulations linguistiques

Tout d'abord, dans le cas des analyses grammaticales concernant des accords, nous avons mentionné que les étudiants faisaient ressortir le sujet grâce à la procédure d'extraction, pertinente en *c'est...que*, même s'ils ne la nomment pas et ne sont pas conscients que c'est une manipulation linguistique qu'ils sont en train de faire et qu'elle sert à quelque chose :

D2E33 : bah là c'est les voyageurs qui se sont nourris donc S à nourris

D2E02 : oui comme dans *Voyager était un pur bonheur* (titre de la dictée) c'est voyager qui est un pur bonheur donc -ATT

La procédure d'identification des compléments de verbe (direct ou indirect) est plus sommaire dans la mesure où les étudiants posent la (traditionnelle) question *qui/à qui ?* ou *quoi/à quoi ?* après le verbe dont on sait qu'il ne s'agit pas d'une procédure efficace lorsqu'il s'agit d'exercices d'analyse syntaxique mais qui fonctionne plutôt bien dans le cas d'accords (ou de non-accords) des participes.

Quelques étudiants (25/80) se servent de l'oral pour justifier certains accords. Là encore, il s'agit d'un test de substitution, de remplacement (non nommé) :

D2E41 : moi pour les accords je choisis une forme où ça s'entend pour *des palmiers vert émeraude* je me dis que si ça avait été *des plantes* et ben on n'aurait pas *vertes émeraude* alors ça veut dire que *vert émeraude* y a pas d'accord ni féminin, ni masculin. Pareil pour *des photos ont été publiées* j'ai mis ÉES par exemple *des photos ont été prises*

Ce même test de remplacement (par un verbe du troisième groupe) est pourtant convoqué de manière beaucoup plus systématique (66/80) lorsqu'il s'agit de choisir entre l'infinitif et le participe d'un verbe.

4. Conclusion & Discussion

Au terme de notre analyse, nous pouvons constater que les étudiants ne perçoivent pas la langue comme un système mais l'envisagent plutôt comme non organisée, avec de nombreux contre-exemples où pour réussir en orthographe « il faut lire beaucoup », sous-entendu il faut avoir photographié (mémorisé) beaucoup de mots pour être performant dans ce domaine. Les étudiants n'envisagent pas l'orthographe (et de manière plus générale l'étude de la langue) avec une visée réflexive correspondant à un enseignement de la langue pour elle-même, cette conception rejoignant le point de vue saussurien -tel qu'exprimé dans le *Cours de linguistique générale*- selon lequel la linguistique a pour unique objet la langue, l'objectif est la description de celle-ci et l'acquisition de procédures d'analyse linguistique. Or, notre public envisage la langue selon une autre visée qui est davantage utilitaire avec un enseignement de la langue qui a pour objectif l'amélioration de « l'expression ». Cette visée utilitaire de la langue ne serait en soit pas gênante si les étudiants en question ne se destinaient pas dans un futur (très proche) à devoir enseigner l'étude de la langue et à conduire les élèves à une certaine représentation du système qu'est la langue. Envisager la langue de manière utilitaire conduit le futur enseignant à ne pas percevoir le système et à ne pas le percevoir comme régulier, d'où les « trucs et astuces » pour ne pas tomber dans les « pièges ».

Il apparaît ainsi au terme de notre recherche que l'entraînement au discours métagraphique est un outil d'apprentissage/de formation qui est double, dans la mesure où :

- (a) **Sur le plan des compétences orthographiques**, nous outillons nos étudiants en leur faisant verbaliser les procédures de raisonnement leur permettant de se rendre compte qu'aucune procédure ne réussit systématiquement et qu'elles ne sont efficaces qu'adossées à une compréhension globale du système linguistique. Orthographier est une activité cognitive de résolution de problème et ne doit pas être considéré comme une application mécanique de règles.
- (b) **Sur le plan didactique**, ce dispositif est une mise en œuvre qu'ils peuvent reproduire avec leurs élèves pour l'avoir eux-mêmes expérimentée en tant qu'apprenant. S. Fischer et M. Nadeau (2014) démontrent l'efficacité de ces verbalisations, en particulier quand elles sont accompagnées d'un étayage étroit reposant sur un métalangage précis et l'utilisation de manipulations syntaxiques. Et c'est justement ce à quoi contraignent nos entretiens métagraphiques.

Notre analyse montre que les difficultés sont extrêmement variables d'un sujet à l'autre et que ces difficultés sont dues, chez les étudiants les moins performants, à une maîtrise très aléatoire des connaissances orthographiques mais surtout ce que nous apprennent les entretiens métagraphiques c'est que ces savoirs orthographiques sont plus difficiles à convoquer chez les étudiants les plus faibles.

Pour comprendre le manque de maîtrise de l'orthographe plusieurs facteurs explicatifs :

- **L'arrêt précoce de l'enseignement de l'étude de la langue** (au collège en classe de troisième), la réforme de l'EAF (Epreuve Anticipée de Français) intègre désormais une épreuve de grammaire à l'oral du baccalauréat en classe de première. On peut donc imaginer que l'enseignement de la grammaire (et de l'EDL de manière plus générale) risque de se poursuivre au-delà du collège,
- **Le rapport à la langue et plus spécifiquement le rapport à l'orthographe que les étudiants ont construit.** Envisagée dans un sens général, le *rapport au savoir* (Charlot, 1997) centre la réflexion sur la relation entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage. La notion de *rapport à* amène à s'interroger sur l'influence des caractéristiques propres à un individu, quelles soient psychologiques ou socioculturelles, sur la façon dont il va aborder les contenus proposés par l'institution scolaire/universitaire. C'est parce qu'il existe une culture écrite qu'on crée un lieu spécifique pour le transmettre. Au fur et à mesure des siècles, s'est donc développé un rapport « scriptural-scolaire au savoir » (2008, p. 55).

Nous souhaitons développer un rapport spécifique au langage chez nos étudiants futurs PE supposant que ce savoir 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 spécifique, d'une manipulation consciente, volontaire et intentionnelle. Or, les étudiants 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 (*ibid*, p. 57).

Références :

- Andreu, S. & Steinmetz, C. (2016). « *Les performances en orthographe des élèves de fin d'école primaire (1987-2007-2015)* ». *Note d'information 28*, Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Poche éducation, Anthropos, 112p.
- Charlot, B. (2008). « La recherche en Éducation entre savoirs, politiques et pratiques : spécificité et défis d'un champ de savoir », *Recherches & Éducatives*, 1, DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.455>
- Cogis, D. ; Fisher, C. et Nadeau, M. (2015). Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage. *Glottopol*, 26, 69-91.
- Crinon, J., Bautier, E. Lavieu-Gwozdz, B. & Brissaud, C. (2022). « Préparation collaborative de dictées : analyse des échanges et des textes produits », *Pratiques*, 193-194 <https://doi.org/10.4000/pratiques.11830>
- David, J. (2014). Les écarts orthographiques à l'entrée à l'université. *Le français aujourd'hui*, 185, 95-106. <https://doi.org/10.3917/lfa.185.0095>
- David, J. & Rinck, F. (2021). Orthographier les formes verbales du français : quelle persistance des erreurs chez les étudiants ? *Langue française*, 211, 67-81.
- Fayol, M. & Jaffré, J.-P. (2016). « L'orthographe : des systèmes aux usages », *Pratiques*, 169-170, 1-15.
- 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.
- Lavieu-Gwozdz, B. & Pagnier, T. (2017). « Quelles pratiques littéraires sont mobilisées par les futurs professeurs des écoles lorsqu'ils « font de la grammaire » ? *Lidil*, 56, <https://doi.org/10.4000/lidil.4806>
- Lavieu-Gwozdz, B. *et alii* (2021).
- Levier, H. & Brissaud, C. (2020). Marquer le nombre du nom et de l'adjectif : une difficulté persistante dans deux corpus de dictées d'élèves avancés, *SHS Web of Conferences* 78, <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207807012>

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