

Analyse de l'efficacité d'un dispositif d'enseignement de l'orthographe fondé sur une nouvelle approche

Analysis of the effectiveness of a spelling teaching device based on a new approach

Roxane JOANNIDÈS

Université de Rouen,

Laboratoire DySoLA
(EA 4701)

Résumé :

Après avoir décrit dans un précédent article les fondements d'une nouvelle approche didactique pour l'enseignement de l'orthographe française, nous tentons dans le présent article d'en évaluer l'efficacité, notamment par le biais d'une analyse comparative des copies de 96 apprenants d'une école supérieure. Les résultats rendent compte d'une évolution positive des compétences orthographiques des apprenants concernés, ainsi que des conditions favorables au développement de celles-ci.

Mots-clés : Orthographe, didactique, méthode d'enseignement

Abstract :

After having described in a previous article the foundations of a new didactic approach to teaching French spelling, we attempt in this article to evaluate its effectiveness, in particular through a comparative analysis of the papers of 96 learners at higher education school. The results point to a positive evolution in the spelling skills of the learners concerned, as well as conditions conducive to their development.

Keywords :

Spelling, didactics, teaching method

Pour citer ce texte :

JOANNIDÈS Roxane (2024), Analyse de l'efficacité d'un dispositif d'enseignement de l'orthographe fondé sur une nouvelle approche, In Scolagram, https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/1348-analyse-de-l-efficacite-d-un-dispositif-d-enseignement-de-l-orthographe-fonde-sur-une-nouvelle-approche

Introduction

Dans un article paru dans la revue *Le français aujourd'hui* intitulé « Analyse critique de dispositifs d'enseignement de l'orthographe et propositions didactiques » (Joannidès, 2023), nous décrivons de façon critique et argumentée comment s'est imposée à l'école et sur le marché de la formation pour adultes une approche traditionnelle de l'orthographe, peu fondée sur la compréhension du système orthographique et de plus en plus inadaptée au profil des apprenants d'aujourd'hui (Brissaud, 2011 ; Chiss et David, 2018), si tant est qu'elle l'ait un jour été, sinon à une minorité (Chartier, 2022).

Pour faire face aux enjeux éducatifs et socioprofessionnels que compromet i) le déclin du niveau orthographique attesté par la recherche (Manesse et Cogis et alii 2007 ; Eteve, Nghiem et Philbert 2022) et ii) l'inadaptation des formations de remédiation, notamment digitales (Pallanti, 2021 ; Benzitoun, 2023), nous présentons un nouveau dispositif d'enseignement fondé sur une approche du nom de marque "Méthode Joannidès" (Joannidès, 2022), construite à partir des travaux des sciences du langage menés depuis les années mille-neuf-cent-soixante-dix, dont nous avons montré (Joannidès, 2023), à la suite de Danièle Cogis (2005), qu'ils n'étaient pas suffisamment pris en compte dans la construction des dispositifs existants.

Il y va de la démocratisation de l'accès à l'orthographe, donc à l'écrit, et par là même de l'accès au pouvoir symbolique que confère la compétence orthographique ; et nous postulons que seule une approche didactique innovante efficace sera en mesure de pallier les déficiences orthographiques et d'assurer ainsi la réussite scolaire, l'employabilité et le bien-être des individus (Martin-Lacroux, 2016).

1. Objectif de l'étude

Dans ce contexte, il convient d'évaluer l'efficacité d'une approche critique des pratiques traditionnelles, lesquelles reposent sur la mémorisation et la répétition de règles, souvent incomplètes ou confuses, alors même que la plupart du temps, les usagers connaissent déjà celles-ci sans parvenir à les appliquer. Dans notre approche, qui est donc une transposition des résultats de recherches en sciences du langage sur le terrain de la formation pour adulte en particulier, il ne s'agit plus d'apprendre par cœur des règles mais de comprendre, lorsque celles-ci ne sont pas spontanément assimilées, les logiques du code orthographique qui régissent ces règles, et ce, par le biais de nouveaux outils scientifiques sécurisants et accessibles à tous les profils d'apprentissage (visuel, auditif et/ou kinesthésique), à savoir par le biais de nouvelles catégories, de termes et de définitions moins ambigus (ex. : du pluriel), et d'exercices de verbalisation et manipulation (ex. : avec des briques de jeu). Grâce à un travail de modélisation et de didactisation du système orthographique grammatical en particulier, il s'agit notamment pour les apprenants et pour leurs enseignants de gérer l'accord et la conjugaison à partir d'un arbre de décision, qui fera l'objet d'une autre publication.

Dans l'objectif d'évaluer l'efficacité d'un dispositif de formation fondé sur une telle approche, nous présentons avec un regard critique les résultats d'une première enquête, qui apporte des éléments de réponse aux deux questions suivantes : i) Le dispositif permet-il une évolution positive et significative des compétences en orthographe grammaticale ? ii) Comment favoriser le développement des compétences

visées ?

2. Méthodologie de constitution et d'analyse du corpus

Avant d'analyser les résultats de cette première enquête, nous présentons et critiquons la méthodologie de recueil et d'analyse des données.

2.1. Présentation du terrain

Depuis la fin de l'année 2022, notre dispositif fait l'objet de formations privées dans les entreprises, collectivités et écoles supérieures, à destination d'adultes ayant besoin de renforcer leurs compétences orthographiques et, ainsi, leur employabilité, leur bien-être et leur efficacité au travail ; mais aussi à destination de professionnels de la langue, tels que les (futurs) formateurs, orthophonistes et enseignants, qui veulent se former ou renouveler leur enseignement de l'orthographe.

Les données que nous présentons ici ont été recueillies à l'occasion de formations de deux journées non consécutives de quatorze heures au total, dispensées en présentiel à chaque classe de BTS première année d'une école supérieure spécialisée dans la formation continue en alternance : l'ESCCI, école supérieure de la Chambre de commerce et d'industrie Portes de Normandie. Le choix de l'ESCCI s'explique par le fait qu'elle est la première école à avoir tenté de déployer le dispositif, nous permettant d'obtenir un échantillon important au plan statistique et représentatif des apprenants de l'école qui préparent le BTS, diplôme d'état de niveau Bac+2. En tout, les formations ont été dispensées à 107 apprenants, répartis en sept groupes de la façon suivante, dans l'ordre des formations :

Tableau 1. Répartition des apprenants

Groupes	G1 GPME	G2 MCO1	G3 SAM	G4 NDRC1	G5 MCO2	G6 NDRC2	G7 COM
Effectif	12	20	9	20	15	23	8

G : groupe,

GPME : gestion petites et moyennes entreprises,

MCO groupe 1 : management commercial opérationnel,

SAM : support à l'action managériale, NDRC groupe 1 : négociation et digitalisation de la relation client, MCO groupe 2, NDRC groupe 2,

COM : communication.

Dans l'ensemble, les apprenants sont jeunes, avec une moyenne d'âge \pm déviation standard (DS) de 20 ± 4 ans (minimum 17, maximum 42) ; quatre seulement dépassent les trente ans.

2.2. Protocole de recueil et d'analyse des données

Ainsi, notre objectif n'est pas d'évaluer le niveau des apprenants mais d'apporter, par le biais de deux corpus, des indices qui attestent de l'efficacité de notre dispositif à permettre à ces apprenants de surmonter les difficultés grammaticales qui sont étudiées dans le temps de la formation.

2.2.1. Premier corpus : copies et analyse comparative

Le premier corpus, constitué de copies obtenues à la suite d'évaluations diagnostique, formative et sommative des apprenants (en annexe), fournit en particulier des indices de l'évolution des compétences des apprenants, autrement dit de leur progression. Les apprenants ont dû, en début de formation (T0), écrire individuellement des phrases que nous avons dictées. En fin de première journée (T1), la consigne a été de corriger, toujours individuellement et avec un stylo de couleur distincte, ces mêmes phrases préalablement produites. À la fin de la seconde journée de formation (T2), les phrases ont de nouveau été dictées et écrites par les apprenants sans modèle. L'analyse des copies a alors consisté à comparer le nombre d'erreurs produites lors des trois phases d'évaluation pour chacun des apprenants (Le Levier, Brissaud, Huard, 2018).

Pour savoir si les différences observées sont significatives, nous avons eu recours au test de Student directement sur Excel (TEST T) et avons retenu comme degré de signification minimum $p < 0.05$. Dans les tableaux, les différences significatives sont indiquées par une étoile * lorsque la valeur p est inférieure à 0.01, par † lorsque celle-ci est inférieure à 0.05.

Les phrases évaluées sont des phrases qui regroupent un ensemble de difficultés orthographiques étudiées dans le temps de la formation :

Je me permets de te rappeler qu'il faut que je te voie en rendez-vous.

Les sports violents sont interdits dans la mesure où ils compromettent la sécurité.

On vous avait donné son accord et on était tous fiers. Tout le monde l'était !

Il a écrit qu'il a fini ton collier et qu'il finit le sien : la promesse est tenue.

L'envoi du colis est reporté mais il faut que tu envoies les autres que j'ai emballés ; c'est urgent.

Je prie le ciel d'avoir pris soin de toi.

Précisément, les phrases contiennent 86 mots dont 55 sont évalués, répertoriés dans le tableau suivant selon le type d'erreur concerné, d'après la typologie des erreurs de Nina Catach (1978, 1980) vulgarisée à dessein, dans une intention didactique (Joannidès, 2022). C'est dans ce cadre que les différentes marques morphogrammiques qui résultent des relations entre les mots (paradigmatiques ou syntagmatiques) sont comparées aux relations humaines (de famille, bande, travail). Parmi ces marques, nous distinguons ce que Nina Catach (1978, p. 55) regroupe sous l'appellation de « marques dérivatives », en intégrant la proposition de Danièle Cogis (2005 : 44) de considérer le -s final d'un grand nombre d'adverbes et de prépositions comme des marques de « série », au même titre donc qu'un affixe dérivationnel. La typologie intègre enfin la distinction de Jean-Paul Vaubourg (2010) entre accord et conjugaison.

Tableau 2. Occurrences évaluées

Types d'erreurs	Occurrences (n = effectif)
-----------------	----------------------------

Analyse de l'efficacité d'un dispositif d'enseignement de l'orthographe

Erreurs de transcription d'un son (phonogrammique)		Rappeler, rendez, sécurité (n = 3)	
Erreurs sur un homophone (logogrammique)		sont, dans, où, ils, on, son, et, on, a, a, et, est, envoi, est, mais, ai, c', est (n = 18)	
Erreurs sur une unité de sens (morphogrammique)	Sur une marque de famille (lettres dérivatives)	sports, violents, interdits, accord, écrit, fini, colis, urgent, pris (n = 9)	
	Sur une marque de bande (affixes dérivationnels)	(dans, mais : déjà comptabilisé comme homophones)	
	Sur une marque de travail	Marque d'accord (nominale)	il, (sports, violents, interdits : déjà comptabilisé), tous, fiers, tout, monde, sien, tenue, il, autres, emballés, soin (n = 11)
		Marque de conjugaison (non nominale)	Sur é/er : rappeler, donné, reporté (n = 3) Sur une marque de personne : permets, faut, voie, (sont : déjà comptabilisé comme homophone), compromettent, avait, était, était, finit, faut, envoies, prie (n = 11)

Les phrases ont par ailleurs été répétées et étudiées dans le temps de la formation en même temps que d'autres phrases, au travers de l'exercice de « la phrase du jour » (Cogis, 2005), qui a consisté pour les apprenants à épeler lettre par lettre au formateur ou à l'apprenant au tableau les mots de la phrase dictée puis, une fois la phrase notée au tableau, à réfléchir collectivement et oralement aux différentes graphies proposées.

Je	prie	le ciel d'avoir	pris	soin de toi.
	pris		prit	soins

2.2.1. Second corpus : questionnaires et analyse qualitative de contenu

Constitué de questionnaires de satisfaction « à chaud », remplis sur place en notre présence à la fin des deux journées de formation par le biais du téléphone ou d'un ordinateur, le second corpus recueilli dans le cadre de notre enquête n'a pas pour ambition de rendre compte de l'efficacité de l'approche, mais peut fournir des clés pour l'interprétation des données issues du premier corpus.

La consigne donnée aux apprenants a été d'être le plus transparent possible. Nous avons précisé que les réponses seraient anonymisées et que les critiques, même négatives, étaient les bienvenues pour nous permettre d'offrir une amélioration continue des formations et d'évaluer scientifiquement leur efficacité. Le questionnaire fourni en

annexe donne un aperçu des questions et des modalités de réponse. Les réponses ouvertes font l'objet d'une analyse qualitative de contenu qui a consisté à identifier des thèmes, puis à relever manuellement et avec le logiciel Sphinx les occurrences correspondant aux thèmes identifiés, et enfin à décompter ces occurrences thématiques. Nous avons par exemple identifié une rubrique à laquelle nous avons donné le titre générique « supports de formation », puis rassemblé sous ce titre les occurrences « papier(s) » ou « document(s) ».

S'ajoute à cette méthodologie notre observation libre.

2.2.3. Les limites de l'étude

Notre travail se heurte à la difficulté d'évaluer et les dispositifs et les compétences orthographiques, surtout dans un temps très contraint. Sur le plan méthodologique, d'aucun pourrait considérer que la diminution du taux d'erreurs est prévisible dans la mesure où les phrases évaluées sont toujours les mêmes. Précisons que les apprenants ne savent pas au préalable que les phrases leur seront plusieurs fois présentées et qu'ils en produisent un si grand nombre pendant la formation qu'ils peuvent difficilement retenir par cœur les formes correctes. L'absence de modification dans le texte final de certains apprenants montre par ailleurs que la répétition des phrases n'implique pas nécessairement un bon résultat et une évolution du taux d'erreur. En admettant que les apprenants orthographient par mimétisme et non par compréhension, les modifications correctes peuvent au moins attester de l'attention qu'ils ont portée à la formation, alors même que le sujet ne les motivait pas de prime abord. On peut alors supposer que c'est l'approche, dont l'innovation est évoquée dans les réponses au questionnaire, qui a en partie permis d'intéresser ces apprenants, en plus, peut-être, de la prise de conscience des enjeux et de l'éventuelle qualité de la formatrice. Pour éviter ce biais, nous proposons à la fin de formations de trois jours une série de nouvelles phrases qui présentent exactement les mêmes lieux de difficulté et la même structure syntaxique. La prochaine étape sera d'évaluer les apprenants en production et dans le cadre d'une enquête longitudinale afin de vérifier la validité des résultats et l'évolution des compétences sur le long terme. Dans la mesure du possible, nous ne mènerons pas le travail nous-même afin d'éviter le soupçon concernant l'objectivité de la démarche. Nous précisons que ce travail engage notre légitimité de docteur et que nous nous sommes attachée à respecter les règles déontologiques d'une démarche scientifique.

En admettant que les conditions contraignantes de ce travail ne permettent pas d'évaluer au mieux l'efficacité de l'approche, considérons néanmoins que les limites dans une enquête sont à la fois inévitables et constructives : « Toute enquête est entachée "d'erreurs" [...] il ne faut pas voir ces erreurs ou biais comme des écarts à un idéal, à une réalité. Il est préférable de les penser comme heuristiques, d'en tirer profit. Il faut apprendre à faire avec [...] (Martin, 2005 : 28, 30). Cette enquête se situe comme préalable à une autre et a le mérite d'offrir déjà des pistes intéressantes pour l'apprentissage de l'orthographe.

3. Analyse des données et résultats

Le premier corpus de copies nous offre des données complètes pour 96 apprenants sur les 107 que nous avons rencontrés. Le questionnaire de satisfaction constituant le second corpus a été rempli par 89 apprenants. Les apprenants pour lesquels nous n'avons pas toutes les données sont ceux qui ont répondu au questionnaire sans rendre leur(s) copie(s), ou l'inverse, ou qui ont rendu des copies sans nom.

3.1. Évolution des productions orthographiques des apprenants

Dans quelle mesure le dispositif en question a-t-il permis une évolution positive des compétences en orthographe grammaticale des apprenants ? Pour rappel, notre méthodologie permet d'analyser l'évolution des productions, c'est-à-dire du nombre d'erreurs à T0, T1, T2, dont on considère qu'elle peut rendre compte de l'évolution des compétences.

En début de formation, les apprenants font 10 erreurs en moyenne, ce qui représente un pourcentage de 12 % de mots erronés sur l'ensemble des 86 mots du texte, 18 % de mots erronés sur l'ensemble des 55 mots évalués (soit un mot sur cinq). Le nombre d'erreurs maximum est de 21, ce qui représente 24 % de mots erronés sur l'ensemble des mots du texte (soit presque un quart des mots) et 38 % des mots évalués (soit plus d'un tiers).

Au cours de la formation, ce nombre moyen d'erreurs baisse significativement de T0 à T2 de 37 % (Tableau 3). Cette diminution du nombre d'erreurs est significativement plus importante de T0 à T1 (-31 %) que de T1 à T2 (-5 %).

Tableau 3. Nombre moyen d'erreurs à T0, T1, T2

	T0	T1	T2
Moyenne	10	7*	6*†
Écart type	5	5	4
Minimum	1	0	0
Maximum	21	20	15

* : $p < 0,01$ vs T0, † : $p < 0,05$ vs T1

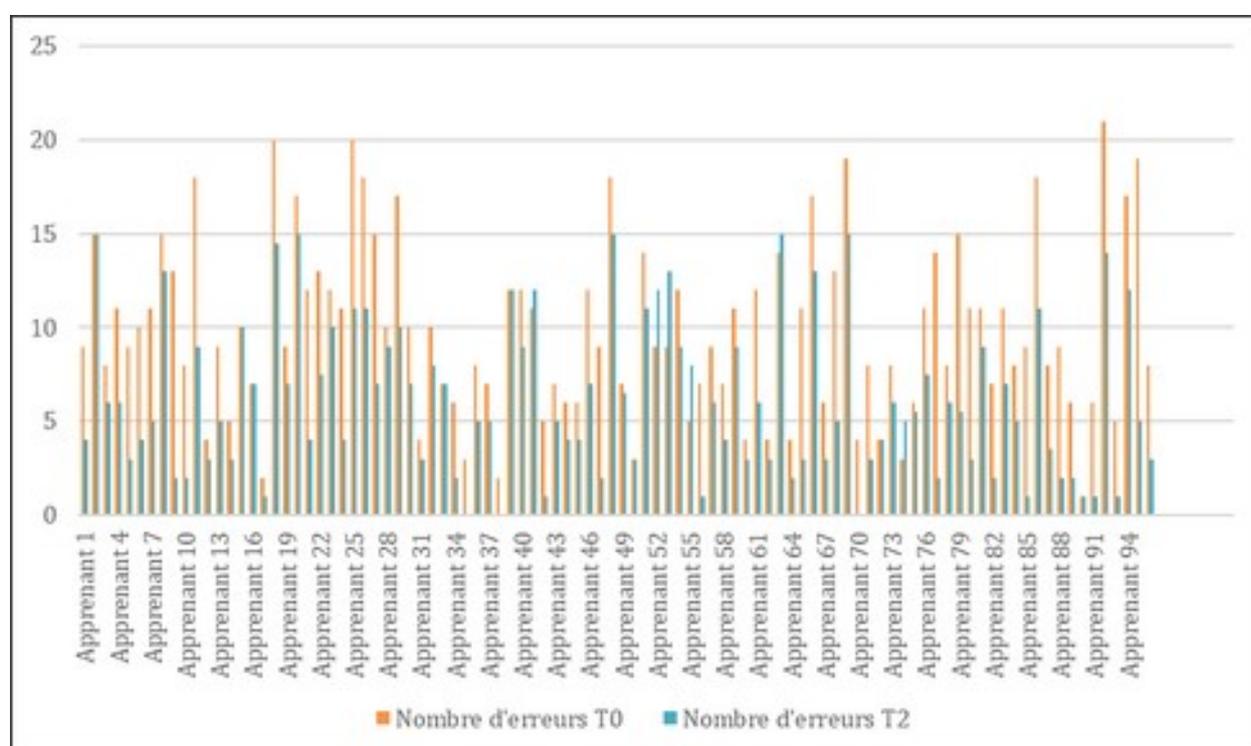
Plusieurs raisons peuvent expliquer la plus faible évolution, voire l'augmentation des erreurs pour certains apprenants, entre T1 et T2. D'abord, les méthodologies d'évaluation ne sont pas les mêmes à T1 et T2, celle à T2 étant en revanche la même qu'à T0. D'autre part, l'introduction de nouvelles notions le second jour constitue peut-être un apport trop important pour les apprenants, d'autant plus que certaines de ces notions introduites le second jour sont particulièrement complexes à assimiler, comme c'est le cas du participe passé. Le premier jour se concentre au contraire sur ce qu'il y a de plus régulier dans l'orthographe, donc plus compréhensible et assimilable, à savoir la conjugaison du verbe. On peut aussi envisager un effet de lassitude le second jour, surtout si la formation est trop dense pour maintenir l'attention. Certains apprenants nous expliquent en effet qu'ils décrochent volontairement parce qu'ils estiment en avoir déjà assez appris ; qu'ils ne veulent pas que de nouvelles informations leur fassent perdre le bénéfice de la première journée. La régression de certains pourrait enfin être

Analyse de l'efficacité d'un dispositif d'enseignement de l'orthographe

considérée positivement comme constitutive de l'apprentissage : l'indice de développement du doute orthographique. Les apprenants se posent de nouvelles questions et embrassent une posture de vigilance ; ce qu'ils verbalisent également pendant nos échanges : "je me pose plein de questions maintenant". À ce propos, l'arbre de décision évoqué précédemment (partie « Objectif de l'étude ») s'impose comme un outil de vigilance et de correction orthographique particulièrement efficace. Il peut en outre constituer un guide opératoire pour lever les difficultés que rencontrent les enseignants à mener l'exercice de la phrase du jour en classe, et plus largement à expliquer les graphies (Lavieu-Gwozdz, 2023).

En définitive, au cours de la formation, 83 % des apprenants progressent, 8% régressent et 8% stagnent (Figure 1) ; 37,5 % d'entre eux voient leurs erreurs diminuer de moitié.

Figure 1. Évolution individuelle du nombre d'erreurs entre T0 et T2



Le choix de classer les apprenants selon l'ordre de participation de ceux-ci permet de présenter les résultats de façon neutre. Trois facteurs d'hétérogénéité permettent ensuite de préciser les résultats et d'interpréter les contrastes observés, même si la majorité des apprenants bénéficient de la formation.

3.1.1. Variable « Effectif »

On constate en premier lieu que l'effectif du groupe est un élément à prendre en considération pour la réussite du dispositif. En effet, en groupant les résultats selon que l'effectif du groupe est inférieur à 12, ou supérieur et/ou égal à 12, et alors que le nombre d'erreurs des deux groupes en début de formation n'est pas significativement différent, on constate que le pourcentage de diminution des erreurs est plus important quand l'effectif est faible, de façon particulièrement marquée entre T0 et T1 (Tableau 4).

Analyse de l'efficacité d'un dispositif d'enseignement de l'orthographe

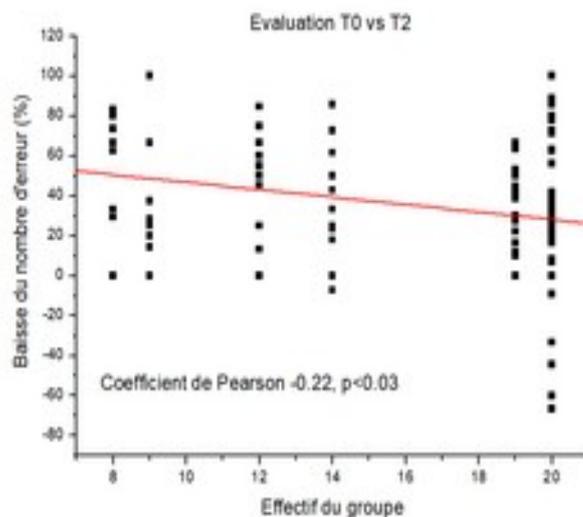
L'influence de l'effectif des groupes sur le pourcentage de diminution du nombre d'erreurs est confirmée par l'analyse globale du lien entre ces deux variables (Figure 2). Ainsi, même si l'effectif des groupes est un peu faible pour l'analyse, l'émergence d'un résultat significatif ouvre une piste intéressante à explorer.

Tableau 4. Pourcentage de diminution du nombre d'erreurs en fonction de l'effectif du groupe à T0, T1, T2

Effectif	% T0 à T1	% T1 à T2	% T0 à T2
n < 12	-45	-8	-48
n ≥ 12	-28,4*	-6	-36§

* : p < 0,01 vs n<12, § : p=0,05

Figure 2. Pourcentage de diminution du nombre d'erreurs en fonction de l'effectif du groupe de T0 à T2



3.1.2. Variable « Niveau initial »

D'autre part, il existe un lien significatif entre le niveau initial des apprenants, c'est-à-dire le nombre d'erreurs qu'ils ont commises à l'évaluation diagnostique (deux seuils testés : 5 et 10 erreurs), et le bénéfice du dispositif : le bénéfice est significativement plus important si le niveau initial est plus bas (Tableau 5). La formation est donc particulièrement adaptée aux personnes en difficulté. Les apprenants avec un bon niveau décrochent peut-être, comme peut le suggérer la déclaration de l'un d'entre eux : « la formation est bien mais très longue pour les personnes qui ont moins de difficultés ». Et ceux qui n'ont pas fait de faute à T0 ne peuvent pas progresser.

Tableau 5. Diminution des erreurs en fonction du niveau initial des apprenants

	T0 < 5		T0 ≥ 5		T0 < 10		T0 ≥ 10	
	Nombre d'erreurs à T0	Diminution du nombre d'erreurs à T2	Nombre d'erreurs à T0	Diminution du nombre d'erreurs à T2	Nombre d'erreurs à T0	Diminution du nombre d'erreurs à T2	Nombre d'erreurs à T0	Diminution du nombre d'erreurs à T2
Moyenne	4	-1	11*	-4*	6	-2	14*	-5
Écart type	1	2	4	3	2	3	3	3

* : p < 0,01 vs T0 < 5

* : p < 0,01 vs T0 < 10

3.1.3. Variable « Sexe »

Pour finir, il existe une différence significative du niveau de départ en fonction de la variable « sexe », caractérisée par un nombre d'erreurs légèrement plus élevé chez les hommes (Tableau 6). La diminution du nombre d'erreurs du dispositif est cependant comparable dans les deux groupes. On aurait pu penser que les hommes bénéficieraient davantage du dispositif étant donné leur niveau plus faible de départ. Cette absence de bénéfice supérieur chez les hommes pourrait s'expliquer par le nombre plus élevé de copies manquantes lors de l'évaluation finale (F = 2/52, H = 9/55) et par une moindre concentration des apprenants de sexe masculin pendant la formation.

Tableau 6. Diminution des erreurs en fonction du sexe des apprenants

	F (n = 52)		M (n = 55)	
	Nombre d'erreurs à T0	Diminution du nombre d'erreurs à T2	Nombre d'erreurs à T0	Diminution du nombre d'erreurs à T2
Moyenne	9	-4	11*	-3
Écart type	4	3	4	3

* : p < 0,01 vs F

3.2. Les conditions favorables au développement des compétences visées

Avec 37 % de bénéfice moyen en deux jours, on peut considérer que les résultats sont très positifs, d'autant plus que l'on conçoit aisément que les conditions de formations données dans un cadre scolaire ne sont pas aussi favorables que dans le cadre de formations plus longues à destination d'adultes volontaires utilisant leur compte professionnel de formation, conscients de l'utilité de celles-ci et de leurs difficultés, dans des groupes de taille restreinte, dans des salles et avec des équipements adaptés.

L'importance de la temporalité dans la réussite du dispositif ressort de l'analyse des copies, mais aussi de celle des questionnaires de satisfaction. En effet, si les réponses

Analyse de l'efficacité d'un dispositif d'enseignement de l'orthographe

au questionnaire attestent d'une bonne satisfaction moyenne, les questions sur la durée et la densité de la formation obtiennent des valeurs minimales relativement basses de 2 et 1 sur 5 (Tableau 7). On constate aussi une faible motivation initiale.

Tableau 7. Note de satisfaction des apprenants sur 5 ou 10 points

	Durée de la formation / 5	Densité des contenus / 5	Motivation de départ / 5	Clarté de la formation / 5	Utilité de la formation / 5	Recommandation /10
Moyenne	4	4	4	5	5	9
Médiane	4	4	4	5	5	9
Écart type	1	1	1	1	1	1
Minimum	2	1	2	3	3	5
Maximum	5	5	5	5	5	10

Dans les réponses aux questions ouvertes du questionnaire cette fois, on trouve 31 occurrences négatives sur le thème de la durée et de la densité des formations (ex. : « long » dans « C'était bien mais long » ou « bourratif » dans « Que se soit fait en demi journée pour être moins lourd et bourratif »). Cela représente 14 % des 224 éléments de réponse que nous avons relevés (Tableau 8).

Parmi les occurrences positives, largement majoritaires (191/224), nous n'avons pas tenu compte des adverbes « bien » et « mieux », ni des 55 adjectifs axiologiques (ex. : top, super, géniale, bonne...), dans l'objectif de ne conserver que des éléments davantage descriptifs. Pour exprimer leur avis, les apprenants évoquent d'abord le bénéfice du dispositif : ils expliquent qu'il permet « d'apprendre », « retenir », se « relire », « effacer » ses doutes, « progresser ». Les apprenants évoquent ensuite l'innovation de l'approche : c'est une « méthode », « nouvelle », « autre », qui « change ». Ils critiquent par contraste les approches traditionnelles, notamment scolaires : « mieux que l'école », « Une super méthode qui diffère totalement de ce qu'on apprend à l'école », « Très bonne méthode à instaurer dans les écoles primaires ». Les apprenants considèrent par ailleurs l'approche du point de vue de sa simplicité : « parfait, méthode simple et efficace », « Il faut l'instaurer dans les programmes de l'éducation nationale. Elle est beaucoup plus simple et logique ». Parmi les éléments descriptifs relevés se distinguent enfin des occurrences qui évoquent la dimension explicative de l'approche, telles que « logique », « explicite », « comprendre », « compréhensif » : « Très intéressante et très explicite », « Bien compréhensif ».

Tableau 8. Nombre d'occurrences par thème dans les réponses aux questions ouvertes du questionnaire

Thème	Nombre d'occurrences	
Bénéfice du dispositif	40	
Méthode innovante	32	Précisément, les valeurs les plus citées sont : « méthode » (20 occurrences), « intéressant » (15), « apprendre » (14), « jour » (10), « simple » (9), « comprendre » (9).
Durée/densité	31	
Approche scolaire/traditionnelle	27	
Utilité	25	
Formatrice	20	
Simplicité	17	
Dimension explicitative	17	
Supports de formation	7	

Ainsi, nous déduisons de l'ensemble des données que, pour favoriser le développement des compétences orthographiques, autrement dit pour diminuer le nombre d'erreurs ou pour rendre pérenne l'amélioration des compétences, il est nécessaire de proposer une approche qu'on pourrait qualifier de « logique » ou « explicitative » fondée sur la compréhension du système orthographique, au sein d'un dispositif qui favorise l'individualisation de la formation et puisse ainsi répondre au mieux aux besoins uniques de chaque apprenant, à savoir dans des groupes de moins de douze apprenants, sur des temps de formation plus longs, au moins dans le cadre de demi-journées.

Conclusion

En conclusion, les résultats présentés attestent qu'une approche telle que nous la proposons, fondée notamment sur la compréhension du système orthographique et sur des exercices de manipulation, est susceptible de favoriser le développement des compétences en orthographe, puisque l'approche a permis à 83 % des 96 apprenants évalués d'augmenter leurs compétences, en moyenne de 37 % en seulement deux jours et dans des conditions d'enseignement dont l'enquête atteste qu'elles sont défavorables à l'apprentissage. L'arbre de décision dont il est question dans l'approche peut constituer un outil opératoire à la fois pour l'apprentissage de l'orthographe et pour son enseignement par les professionnels de la langue, souvent démunis face aux difficultés orthographiques de leurs apprenants (Lavieu-Gwozdz, 2023), faute de bénéficier eux-mêmes de formations en orthographe qui leur permettent i) de maîtriser la norme orthographique et ii) de proposer un enseignement renouvelé plus efficace de l'orthographe. Les spécialistes s'accordent à le dire depuis longtemps déjà : « il est temps que la formation des maîtres inclut enfin une véritable formation linguistique et

didactique » (Cogis, 2005 ; Chervel, 2008).

L'augmentation des compétences orthographiques associée au dispositif est donc d'autant plus satisfaisante qu'elle serait probablement plus importante encore dans d'autres conditions, comme l'atteste l'enquête, dont le second intérêt est ainsi de mettre en lumière les conditions favorables au développement des compétences, à savoir : la nécessité d'adapter la temporalité de la formation pour que celle-ci soit moins dense et assure l'ancrage des connaissances sur le long terme, ainsi que la taille des groupes à moins de 12 apprenants pour permettre au mieux d'individualiser l'apprentissage aux besoins spécifiques de chacun.

Face au manque de temps et de moyens des écoles supérieures, l'approche en question aurait vocation à intégrer la formation initiale ou continue des enseignants pour être proposée plus tôt, sur le temps de l'année scolaire dans les établissements du primaire et du secondaire.

Une autre solution, plus économique en budget temps, réside dans le développement d'une formation digitale de remédiation en orthographe fondée sur cette nouvelle approche, les formations actuelles n'étant pas suffisantes pour remédier au problème si l'on tient compte de la baisse du niveau qui va croissante.

Références bibliographiques

BENZITOUN, C. (2023). « Le Projet Voltaire est-il à la hauteur de ses promesses ? ». *Le français aujourd'hui*, 223, 99-108.

BRISSAUD, C. (2011). « Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? » *Pratiques*, 149-150, 207-226.

Catach, N. (1978). *L'orthographe* (éd. 2011, 10e). Paris : Presses Universitaires de France.

Catach, N. (1980). *L'orthographe française. Traité théorique et pratique* (éd. 2016). Paris : Armand Colin.

Catach, N., Duprez, D. & Legris, M., (1980). *L'enseignement de l'orthographe : l'alphabet phonétique international, la typologie des fautes, la typologie des exercices*. Paris : F. Nathan.

CHARTIER, A.-M. (2022). *L'école et l'écriture obligatoire*, Paris, Retz.

CHERVEL, A. (2008). *L'orthographe en crise à l'école. Et si l'histoire montrait le chemin ?* Paris : Retz.

CHISS, J.-L. & DAVID, J. (2018). *Didactique du français. Enjeux disciplinaires et étude de la langue*. Paris : Armand Colin.

COGIS, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux, pratiques nouvelles*. Paris : Delagrave.

ETEVE, Y., NGHIEM, X. & PHILBERT, L. (2022). *Les Performances en orthographe des élèves de CM2 toujours en baisse, mais de manière moins marquée en 2021 : Enquête Orthographe 1987, 2007, 2015, 2021. 2022. Note d'information, ministère de l'Éducation nationale, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)*.

JOANNIDÈS, R. (2022). Écrire sans faute, vous pouvez ! Les 10 clés pour maîtriser l'orthographe. Paris : E.S.F. « Sciences humaines ».

JOANNIDÈS, R. (2023). « Analyse critique de dispositifs d'enseignement de l'orthographe et propositions didactiques ». Le Français d'aujourd'hui, 223, 89 à 97.

LAVIEU-GWOZDZ, B. (2023). « Le discours métagraphique : un outil de formation des futurs enseignants pour mieux réussir en orthographe », Le Français d'aujourd'hui, 223, 49-59.

LE LEVIER, H., BRISSAUD, C. & HUARD, C. (2018). « Le raisonnement orthographique chez des élèves de troisième : analyse d'un corpus d'entretiens métagraphiques ». Pratiques : linguistique, littérature, didactique, 177-178.

MARTIN, O. (2005). L'enquête et ses méthodes : L'analyse de données quantitatives, Paris : A. Colin.

MANESSE, D. & COGIS, D. et alii (2007). Orthographe : à qui la faute ? Issy-les-Moulineaux : E.S.F.

MARTIN LACROUX, C. (2016). « L'évaluation des compétences orthographiques lors du processus de recrutement. Une analyse expérimentale des décisions et des discours d'un échantillon de recruteurs ». La Revue des sciences de gestion, 277, 79-89.

PALLANTI, L. (2021). « Projet Voltaire et Orthodidacte : quels modèles didactiques pour quels objectifs ? ». Enseigner et apprendre l'orthographe à l'heure du numérique. Créteil : Université Paris-Est.

VAUBOURG, J.-P. (mars 2010). « Comment aider les élèves à surmonter des difficultés orthographiques ? ». Les cahiers pédagogiques, 480.

Annexes

Annexe 1. Tableau des résultats des évaluations à T0, T1 et T2 du groupe G7

Annexe 2. Questionnaire de satisfaction

Annexe 3. Copies d'apprenant