

ACQUISITION DE POSTURES NORMATIVES EN RAPPORT AVEC L'ORTHOGRAPHE : DISCOURS ET ATTITUDES DE L'ENSEIGNANT DANS SA CLASSE

Jean Pierre SAUTOT – IUFM de Lyon – Lidilem Grenoble III

Résumé : L'orthographe est une norme appréhendée de diverses manières par les enfants. Les plus compétents gèrent la norme autant que le système orthographique. Les moins compétents subissent la norme et en infèrent des explications pseudo rationnelles du système orthographique. Face à la variation orthographique, ces apprenants adoptent donc diverses postures normatives qui les placent dans des situations de sécurité ou d'insécurité linguistique. Le sentiment d'insécurité conduit parfois l'apprenant jusqu'à l'autocensure et/ou la dépréciation de sa propre compétence.

Faisant suite à une enquête sur la lecture de l'orthographe, menée dans le cadre d'une thèse de doctorat, l'observation de séances d'apprentissage de l'orthographe montre que l'enseignant normalise autant l'activité proposée que l'écriture elle-même. Sur le plan didactique, ce constat ouvre la problématique de l'interférence entre normes scolaires liées au fonctionnement de la classe et normes disciplinaires, ici l'orthographe.

Cette contribution présentera brièvement la notion de postures normatives mises en évidence dans l'enquête sur la lecture de l'orthographe, et proposera une analyse de séances d'apprentissage de l'orthographe au travers du discours pédagogique du maître en situation. Elle mettra en évidence la posture normative de l'enseignant et posera la problématique du rapport au savoir dans l'école, du rapport à l'écriture et de l'acquisition de ce rapport au travers des activités pédagogiques.

Les recherches sur le rapport au savoir mettent en évidence une vaste incompréhension à propos du langage. Le langage est un outil d'apprentissage mais les élèves n'en ont pas toujours conscience et la manipulation d'un tel outil est implicitement considérée comme acquise par l'école. Les travaux sur le rapport à l'écriture (Barré de Miniac, 2000 par exemple) nous montrent le rôle du contexte social dans l'apprentissage de l'écriture. Si la connaissance d'une stratification sociale des usages scolaires de la langue écrite ou parlée est d'un grand intérêt pour la compréhension des capacités des élèves, elle ne permet pas de résoudre certains problèmes pédagogiques, je veux parler ici de la manière dont les enseignants font « passer » les savoirs à leurs élèves. La socio-

logie du langage apporte une contribution à la didactique de la langue, mais cet apport se réalise à un tel niveau de généralité pédagogique qu'apparaît un questionnement à son propos : comment cela s'actualise-t-il dans les apprentissages spécifiques ? S'il n'y a pas de neutralité des usages du langage dans la classe (Bautier, 1997), comment ces usages font-ils « passer » un savoir donné et quelle est la conséquence de ce « passage » par le langage particulier d'un enseignant dans sa classe ?

Ces questions, je les adresse à la pédagogie de l'orthographe. La didactique de l'orthographe s'est nourrie de nombreux travaux de sociolinguistique, de psychologie cognitive ou génétique. Il apparaît cependant que la relation maître-élève et la relation aux savoirs que constitue l'objet « orthographe » sont un peu restées dans l'ombre. Bref, on travaille beaucoup sur l'acquisition de ces savoirs, moins sur la relation pédagogique qui les permet.

La recherche présentée ici veut aborder la question du « rapport à » en prenant en compte les apports des études de sociologie du langage qui montrent les limites de certaines pratiques scolaires sans négliger les aspects sociolinguistiques qui s'inscrivent dans les discours eux mêmes inscrits dans les pratiques pédagogiques des enseignants.

L'école enseigne des savoirs et je souhaite observer comment l'instauration d'un certain rapport au savoir s'actualise dans les pratiques pédagogiques « disciplinaires » et comment le phénomène de la reproduction sociale est en charge par l'école. L'orthographe est, de ce point de vue, un terrain fort propice à cause des différents statuts qu'y revêt la norme.

1. APPORTS DE LA DIDACTIQUE DE L'ORTHOGRAPHE

Les pratiques nouvelles font leur chemin et l'école s'achemine depuis quelques temps déjà vers une fin du « tout répressif » en orthographe. De nouvelles approches du code sont proposées, mais quelle est leur pénétration dans les classes, de quelle manière y pénètrent elles et comment sont elles transposées dans les pratiques de chaque enseignant ? Toutes ces questions à la didactique de l'orthographe se résument en une seule : quelle norme enseigne-t-on et comment ?

Ce questionnement autour du rapport à l'orthographe a été suscité par les résultats d'une recherche sur l'utilisation de l'orthographe en lecture (Sautot, 2000). Il apparaît que les lecteurs usagers de l'orthographe adoptent des comportements variés face à une tâche d'interprétation d'un événement orthographique¹. Ces comportements mettent en évidence la complémentarité et l'interaction qui existent entre représentation cognitive et représentation sociale de l'orthographe. Divers profils d'usagers de l'orthographe se sont révélés, parmi lesquels deux catégories d'apprenants sont apparues en difficulté :

1. Donner la fonction du S de « temps » ou donner la signification de jeux d'écriture comme « Kiabi » (magasin de vêtements) ou « Karfour » (variante de « Carrefour », hypermarché).

- ceux dont la connaissance du code n'est pas suffisante pour gérer la tâche qui leur était imposée ;
- ceux chez qui le savoir est avant tout structuré en termes de proscription, c'est à dire d'interdits ;

les deux caractères pouvant se révéler présents chez certains apprenants.

Pour ceux dont les connaissances sont insuffisantes, des travaux nombreux offrent des solutions didactiques. Depuis la description de l'orthographe réalisée sous la direction de Nina Catach (1986), des propositions ont été construites pour tenter de rompre avec une pédagogie de l'orthographe purement prescriptive (Bled, 1948 par exemple et tous ses prédécesseurs ou continuateurs, qui sont nombreux) et aller vers une découverte du système et de son fonctionnement : propositions pour une évaluation formative (Gruaz et al., 1986), pour une découverte du système (Gey, 1987) ou pour une approche grammatologique (Chignier et al., 1990).

Pour les apprenants gênés par leurs représentations sociales, des exercices comme la dictée dialoguée (Arabyan, 1990), l'atelier de négociations graphiques (Lorrot, 1998) ou encore les débats argumentés sur la norme orthographique (Brissaud, 2001) sont des pratiques pédagogiques susceptibles de modifier le rapport normatif au code. Mais les pratiques dans les classes n'évoluent pas au même rythme que la recherche et les innovations ne pénètrent les pratiques courantes que lentement. Nombre d'enseignants ont rompu avec les pratiques purement prescriptives sans que leur représentation du code ait été bouleversée. Inversement, certains enseignants ont conscience de la nécessité d'une rupture avec un enseignement trop rigide du code sans en avoir trouvé les moyens pédagogiques. Positionnement pédagogique et positionnement normatif se télescopent donc dans l'offre didactique des classes, créant ainsi une forme de polyphonie éducative. À la polyphonie scolaire s'ajoutent les pratiques et les discours familiaux.

C'est à l'étude de cette polyphonie et à ses conséquences sur les élèves en difficulté que l'étude en cours veut se consacrer. Cet article se consacre essentiellement à l'attitude sociolangagière de l'enseignant dans sa classe. C'est donc sous l'angle de la pratique langagière et de la rencontre des subjectivités des élèves et de l'enseignant en matière d'orthographe que j'aborderai la problématique de la transmission de la norme orthographique.

2. ORTHOGRAPHE ET PRATIQUE SOCIO-LANGAGIÈRE SCOLAIRE

Dès lors que l'apprentissage passe par une médiation sociale (Vygotsky, 1985), la parole du maître revêt une importance capitale dans la reproduction de la norme. Savoir si l'école est ou n'est pas responsable de l'adoption par les élèves d'un rapport normatif peu adéquat dans l'exercice de la compétence orthographique n'est pas une question anodine sur le plan pédagogique. Le savoir se construit dans une interaction langagière qui dépend (Bautier, 1995) :

- des représentations des composantes de la situation de communication qui induisent une interprétation de la situation d'apprentissage ;

- des représentations des usages du langage qui découlent d'un mode de socialisation ;
- des représentations des objets du discours et de leur statut même d'objet, y compris sur le plan métacognitif.

En rapportant ces représentations à l'apprentissage de l'orthographe, que constate-t-on ?

- Les objets du discours : De quoi discute-t-on au cours de la leçon ? De norme ou de système orthographique, d'écriture ou de graphies ? Les élèves ont-ils conscience qu'ils peuvent parler de la norme, y sont-ils incités ? Et vers quoi s'oriente le discours collectivement construit sous la direction magistrale ?
- Un mode de socialisation : Si « le langage (tout comme le savoir) est une pratique qui s'ignore comme telle, qui s'oublie dans son fonctionnement pour se fondre dans les actes, les événements et les situations » (Bautier, Rochex, 1997), l'orthographe, elle, ne semble pas devoir se faire oublier. Les représentations sur l'orthographe s'appuient aussi (surtout ?) sur ce qu'on en dit : l'usage scolaire de l'orthographe est un usage particulier. L'orthographe est à la fois outil et objet (au même titre que le reste du langage à l'école) mais son évaluation scolaire ou extra-scolaire est fortement axiologique et donc symboliquement très puissante. Quelles conséquences ces pratiques scolaires ont-elles sur la construction de la norme ?
- L'interprétation de la situation d'apprentissage : Comment les élèves comprennent-ils ce qui se passe, ce qui se dit au cours de la leçon d'orthographe ? Que partagent-ils vraiment avec l'enseignant, avec les autres élèves ?

Toutes ces questions ne trouveront pas de réponse dans cet article. Elles ouvrent des perspectives et notamment celle de la rencontre des subjectivités de l'enseignant et de l'élève que je vais aborder successivement.

3. LA SUBJECTIVITÉ DES ÉLÈVES

Très tôt dans leur cursus scolaire, les élèves établissent un rapport personnel à la norme de l'écriture. Ce rapport à la norme se construit parallèlement aux apprentissages formels liés à l'écriture. Quand est institué l'apprentissage de l'orthographe (au cours du cycle II de l'école élémentaire) les élèves se sont déjà positionnés par rapport à la norme : ce positionnement je l'ai nommé la posture normative. Cette notion rend compte de la subjectivité en matière d'orthographe. Elle a été développée au cours d'une recherche sur l'utilisation de l'orthographe en lecture qui imposait des tâches interprétatives à des usagers de l'orthographe dont l'âge variait de 6 à 50 ans (Sautot, 2000). Les lecteurs ont donné des divers événements orthographiques qui leur étaient présentés des interprétations qui ont permis d'analyser leurs compétences orthographiques dans une perspective sociocognitive.

La norme orthographique peut être décrite comme un ensemble de règles morales et techniques. Les règles techniques décrivent le système formel de

l'orthographe et les règles morales en limitent l'usage. La représentation du système formel ne suffit pas à rendre compte de l'attitude interprétative des enfants face à l'orthographe (Sautot, 2000-2). La dynamique de l'interprétation métagraphique s'appuie conjointement sur la représentation que le lecteur a construit de la norme et sur sa connaissance du système. Cette dynamique qui allie les deux facettes de la norme, je la nomme posture normative. Ainsi, la posture est une attitude mentale qui détermine une heuristique. Cette *méthode*, appliquée de manière non consciente, oriente l'interprétation de l'orthographe par son usager. De même que le rapport au savoir gêne l'apprenant dans son cursus scolaire, la posture normative liée à l'orthographe peut être un frein puissant à son apprentissage. Certains apprenants se trouvent en situation d'insécurité linguistique du seul fait d'être confronté à un problème orthographique (Sautot, 2001). Il y a alors autocensure et éventuellement blocage des processus interprétatifs. Le socioculturel l'emporte sur le rationnel et ce glissement d'un système heuristique à un autre bloque une partie des apprentissages. C'est en fait le statut de la norme dans la représentation que s'en construit l'élève en difficulté qui pose problème. En conséquence, il s'agit de s'interroger sur le mode de socialisation scolaire et/ou familial de l'enfant, et il convient de savoir :

- comment se forment les postures normatives ;
- si l'école porte une responsabilité dans leur constitution ou dans leur pérennisation.

4. LA SUBJECTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT

S'intéresser aux représentations de la norme que véhicule l'enseignant dans sa classe est une étape nécessaire dans la description des phénomènes de l'échec dans l'apprentissage de l'orthographe. Pour ce faire, je me suis adressé à des enseignants volontaires qui ont accepté que soient enregistrées leurs séances d'orthographe. Il s'agit donc d'un recueil qui se veut aussi « écologique » que possible. Ces enseignants ne sont pas des spécialistes de la langue, ils ne sont pas engagés dans des innovations pédagogiques autour de l'écriture. Les écoles sont situées à Grenoble et dans sa zone péri-urbaine, en dehors des réseaux d'éducation prioritaire. Les publics scolarisés y sont d'origines sociales variées.

Les observations qui suivent sont le produit d'une analyse pragmatique des discours des enseignants dans leurs classes, sans exclure *a priori* le niveau pédagogique. Il s'y révèle que le message normatif que transmettent les enseignants est passablement brouillé.

Auroux (1998) souligne quelques contradictions dans l'exercice de « l'art » grammatical. L'activité de description linguistique est normative par essence, la langue et ses usages étant régis par des normes. Chaque énoncé contient sa part de norme et s'intéresser à la valeur de vérité d'un énoncé descriptif de la langue concourt assurément à s'intéresser à sa valeur normative. On ne peut donc échapper à la norme en construisant une grammaire, c'est-à-dire un ensemble de règles formelles. La norme ne pouvant avoir de valeur de vérité puisque elle exprime des jugements sociaux, la confusion entre vérité d'un énoncé descriptif de la langue et valeur sociale conduit à une posture inadé-

quate pour l'apprentissage comme pour l'enseignement. Ce type de confusion est au cœur du problème épistémologique qui habite la pédagogie de l'orthographe. La suite de cet exposé présente quelques confusions relevées dans les pratiques des classes et qui tissent un véritable dédale normatif dans lequel certains élèves doivent bien se perdre.

4.1. Confusion entre écriture et orthographe

Les élèves amalgament fréquemment dans leur discours écriture et orthographe. Cette confusion qui s'explique aisément par la polysémie du terme « écriture » existe néanmoins dans les pratiques ordinaires de la classe. Elle n'est pas non plus spécifique à l'orthographe. Elle a trait à l'institution par les enseignants d'une norme de présentation des écrits scolaires, pour l'essentiel les cahiers : *on a tracé le trait de cinq carreaux sous dictée, on a mis deux petites croix sans oublier de sauter une ligne*². Il n'est pas question de remettre en cause ici les exigences topographiques de la présentation des écrits scolaires : elles ont leur utilité sémiographique. En revanche, la normalisation dont elles font preuve est plus discutable et les sanctions symboliques qu'elles génèrent sont aussi redoutables que celles liées à l'orthographe. Ainsi l'écriture, acte quotidien de l'écolier se teinte d'arbitraire.

4.2. Confusion entre norme graphique et algorithme

C'est dans cet environnement normatif que se développent les activités d'analyses métagraphiques. Une autre confusion fréquemment constatée y intervient entre deux modalités de prescription : la norme linguistique et l'algorithme cognitif qui permet de la mettre en œuvre. Se dessine ainsi un dogme méthodologique : *on regarde si on a bien les syllabes, [...] on regarde si on a respecté les règles de l'écrit, regardez si vous n'avez pas oublié de mots, on cherche le verbe et on le souligne*. Cette confusion instituée entre objet de l'apprentissage et algorithme est assez répandue et n'est pas spécifique à l'orthographe, mais elle intervient alors dans des domaines de la connaissance où les normes sont moins prégnantes (sciences physiques par exemple). Cette pratique pédagogique devrait se traduire par une énonciation spécifique. Un énoncé contenant une norme (implicite ou non) ne se confond pas avec l'énonciation de la norme qu'il contient. Ce qui pose problème dans le cas de cette confusion, c'est qu'à aucun moment les normes ne soient énoncées pour elles-mêmes. Les enseignants oublient ainsi de préciser dans quel registre normatif ils se situent, l'orthographique ou le méthodologique³, et neutralisent les registres par une énonciation identique faisant largement appel à l'indéfini *on*.

2. Les citations en italiques sont issues du corpus de transcriptions des séances d'orthographe.

3. Ériger une méthode en norme interne à la classe peut en soi être discuté.

4.3. Confusion des registres de normes

À l'intérieur même du registre normatif de la langue, des confusions apparaissent, montrant une voie possible à la transformation de l'orthographe en sur-norme de l'écrit. Il s'agit du choix et du traitement d'exemples. L'exemple est activé à la demande de l'enseignant pour permettre un raisonnement analogique, la règle sous jacente étant une règle d'écriture phonographique (par exemple). Chaque exemple proposé est validé ou non par l'enseignant : *Élève : caca ; Enseignant : oui bon c'est peut être pas un exemple*. La confusion normative intervient dès lors que l'exemple n'est plus validé en fonction du critère linguistique travaillé par les élèves mais en fonction d'une acceptabilité relevant d'un autre niveau de structuration (le sens), comme si dans la catégorie des exemples existait une sous-catégorie s'apparentant à celle des gros-mots⁴. La subjectivité de l'enseignant joue alors à plein et c'est sa représentation du joli petit mot ou de la *jolie phrase* qui est activée.

Il en va de même pour le choix des supports de travail issus des corpus (phrases ou mots) produits par les élèves. Bien plus, les exemples illustrant les règles inscrites comme traces écrites du travail réalisé sont souvent sélectionnés par l'enseignant dans un arbitraire opaque, les critères du choix n'étant pas explicités. Ce dernier cas induit une représentation contradictoire : la trace écrite tend à structurer le savoir (norme et système) de manière rationnelle, mais ses exemples sont choisis de manière arbitraire !

4.4. La contradiction épistémologique

Les confusions que je viens de citer ne nous disent rien de la pédagogie de l'orthographe mise en œuvre et probablement en sont elles indépendantes. Elles relèvent de comportements inconscients de la part des enseignants et s'il convient de s'interroger sur leurs effets dans l'apprentissage, les implications qu'elles peuvent avoir tant dans la didactique de l'orthographe que dans la formation des enseignants sont encore à explorer. Je voudrais situer la discussion sur un autre plan, le plan pédagogique, c'est-à-dire au niveau des dispositifs mis en œuvre dans les classes pour assurer l'apprentissage. Deux tendances se dessinent qui traduisent deux rapports à la norme. L'un pose la norme ou la règle comme axiome, l'autre s'appuie sur la méthode inductive pour faire émerger la norme.

Auroux (ibid.) indique que la méthode inductive est une impasse quand il s'agit de décrire la norme linguistique. En effet « la norme ne se déduit pas de la moyenne, elle se traduit dans la moyenne ». Cela est particulièrement vrai pour l'orthographe où connaître la graphie la plus fréquente d'un phonème n'assure pas de pouvoir graphier correctement un mot. On ne peut donc faire émerger la norme par cette méthode bien qu'il soit possible de mettre à jour le système orthographique qui, lui, la contient. Par exemple :

4. « *Caca* » peut passer pour un gros-mot mais pas « *cadavre* » qui a subi le même traitement dans la classe observée.

- au cours d'une séance sur les graphies du son [a] en Cycle II, les enfants n'ont utilisé que deux graphies « a » et « â ». (1)
- au cours de cette séance, l'enseignant a fait émerger « a », « at » et « â ». (2)
- et la trace écrite finale mentionne « a », « à », « at » et « â ». (3)

Le système collectif des élèves (1), incomplet certes, est cependant le plus proche du savoir de référence⁵. On voit que l'activité magistrale fait apparaître un système plus complexe : (2) puis (3). La méthode inductive est donc doublement faussée. Premièrement, parce qu'elle ne permet pas de dire la norme en s'appuyant sur le système mis en œuvre par les élèves, et deuxièmement parce que l'enseignant outrepassa les résultats obtenus par la méthode. « On peut dès lors légitimement se demander si, à l'issue de ce travail, les élèves ont appris et conceptualisé autre chose que ce que leur aurait montré l'enseignant en opérant la [...] manipulation devant eux » (Charlot et Al, *ibid.* p.217). La réponse laissée en suspens par ces auteurs obtient, pour l'orthographe, une réponse : les élèves ont appris quelque chose : l'intime certitude que l'orthographe est, pour bonne part, arbitraire. La méthode inductive, mise en œuvre pour éclairer un système, est donc instrumentalisée pour produire une norme et c'est l'attitude de l'enseignant, la manipulation qu'il opère sur le savoir construit qui produit cet arbitraire. L'orthographe n'est peut être pas traitée autrement que d'autres disciplines, mais le fait qu'elle soit norme et surnorme mériterait justement que soient prises quelques précautions.

Pour contourner ce piège, certains enseignants prennent la précaution de poser la norme, ou son représentant : la règle, en axiome de l'activité des élèves. La consigne, implicite le plus souvent, se résume en : « La norme existe, voici sa traduction, prenez la en compte dans votre activité ». Nonobstant les confusions déjà citées, cette attitude de l'enseignant a quelques avantages. Dans l'exemple ci-dessus, la norme était le produit de l'activité de la classe, mais très nettement ré-orientée par l'enseignant. C'est donc une pédagogie de la découverte quelque peu faussée par l'activité spécifique de l'enseignant. L'option d'une norme axiomatique la pose en préalable de l'activité, ce qui correspond à l'exacte réalité des faits : la norme pré-existe à l'activité. Mais cette seconde option ne soulage pas l'activité des confusions normatives que l'enseignant y introduit.

5. EN CONCLUSION

Au final, ce n'est pas tant le choix des exercices et leur mise en œuvre qui compte que les aspects symboliques de leur traitement par l'enseignant. De ce point de vue, la posture normative et pédagogique de l'enseignant doit jouer la transparence. En effet, curieux de savoir ce que pouvait apporter à cette recherche l'avis des élèves sur ce qu'ils vivaient pendant la séance d'orthographe, je me suis entretenu avec quelques uns d'entre eux. Une demoiselle de 7 ans m'a affirmé savoir que la maitresse faisait semblant de ne pas savoir, pour

5. Si l'on prend comme savoir de référence la description de Catach (1986) qui me semble acceptable.

mieux apprendre à ses élèves. Mais l'intérêt de la déclaration résidait dans l'air effaré de sa copine qui elle, visiblement, ne le savait pas. Ainsi, le jeu quasi-théâtral auquel se livre l'enseignant n'est pas nécessairement perçu comme tel et les manipulations normatives ne sont alors pas relativisées. Pour qui a compris la nature du jeu de société qu'est la leçon, la norme qui en émerge est indépendante de l'activité qui la rend visible. Pour celui qui ne l'a pas compris, l'activité de la classe mène à un arbitraire. Il est alors peu douteux que des transferts symboliques se fassent et que cet arbitraire s'intègre à l'habitus culturel de l'enfant.

Pour autant, faut-il en revenir au Bled sous prétexte que la norme y est clairement définie ? La réponse est négative tant que n'est pas mis en place un accord entre rapport de l'enseignant à la norme, dispositif et attitude pédagogiques. Le choix conscient d'une méthode en fonction de la posture de l'enseignant, de l'objectif, et des contenus est incontournable. Cela pose à la didactique de l'orthographe deux questions au moins :

- l'objectivation de leur posture normative par les enseignants, ce qui constitue un enjeu en terme de formation initiale et continuée et donc nécessite que soient réfléchis des dispositifs de formation ;
- l'énonciation des normes en classe qui se traduit par une dimension sociolinguistique et une dimension socio-éducative.

Alors le Bled pourquoi pas ? si l'enseignant est au clair avec sa pédagogie, c'est-à-dire s'il est capable de dire sa subjectivité avant de commencer la séance.

BIBLIOGRAPHIE

- ARABAYAN M. (1990) : L'École des Lettres-Collèges n° 12, page 79.
- AUROUX S. (1998) : *La raison, le langage et les normes*. Presses Universitaires de France.
- BARRÉ DE MINIAC C. (2000) : *Le rapport à l'écriture*, Presses Universitaires du Septentrion
- BAUTIER E. (1995) : *Pratiques Langagières, pratiques sociales*, L'Harmattan
- BAUTIER E. (1997) : « Les pratiques socio-langagières dans la classe de Français ? ». *Pratiques langagières et enseignement du français à l'école*, Repères n° 15, pages 11 à 25, INRP
- BAUTIER E., ROCHEX J.Y. (1997) : « Apprendre : des malentendus qui font les différences ». *La scolarisation de la France*. TERRAIL J.P. (Dir.). La Dispute, pages 105 à 122.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.Y. (1992) : *École et savoirs dans les banlieues ... et ailleurs*. Armand Colin
- BLÉD E. ET O. (1948) : *Cours d'orthographe*. Hachette.
- BRISAUD C. & BESSONAT D. (2001) : *L'orthographe au collège*. CRDP de Grenoble.
- CATACH N. (1986) : *L'orthographe française*. Nathan.

- CHIGNIER et al. (1990) : *Les systèmes d'écriture, un savoir sur le monde un savoir sur la langue*. CRDP Dijon.
- GEY M. (1987) : *Didactique de l'orthographe française*. Nathan.
- GRUAZ C. et al. (1986) : « L'évaluation de l'orthographe ». *Les cahiers de l'évaluation formative à l'école élémentaire*, n° 6. CRDP Rouen.
- LORROT D. (1998) : « Pour l'orthographe une nouvelle conception de l'apprentissage ». *Le français aujourd'hui*, n° 122, pages 90 à 99.
- SAUTOT J.P. (2000) : *Utilisation de l'orthographe et d'autres indices dans la construction du sens en lecture*. Thèse de doctorat de sciences du langage. Lucci V. (Dir.). Université Stendhal Grenoble III.
- SAUTOT J.P. (2000-2) : « L'orthographe filtre ou accès aux signifiés lexicaux ». *Enseignement apprentissage du lexique*. CALAQUE E. & GROSSMANN F. (Dir.). Lidil n° 2, pages 55 à 74.
- SAUTOT J.P. (2001) : « Apprentissage de l'orthographe et insécurité linguistique face à l'écrit ». *Émotion, interaction et développement*. COLLETTA J.M. & TCHERKASSOF A. (Dir.). Universités de Grenoble II et III.
- VYGOTSKY L.S. (1985) : *Pensée et langage*. Traduction française F. SÈVE. Éditions Sociales.