

Danièle Cogis

MoDyCo (UMR 7114 Université Paris Ouest Nanterre La Défense – CNRS)

ENCORE UN PETIT TOUR DE GRAPHÈMES ? *QUELQUES RÉFLEXIONS EN HOMMAGE À JCP*

J **comme jeu, joyau**

Je me souviens, ou plutôt, je ne me souviens pas exactement quand j'ai connu Jean-Christophe Pellat. Mais c'est une présence en mémoire, qui remonte au temps des séminaires de Nina Catach à Paris 3 ou des journées d'étude à Ivry, le lieu des commencements.

Je n'ai pas retrouvé de notes de ces moments où Jean-Christophe Pellat communiquait sa connaissance de l'orthographe du XVII^e siècle, mais je détiens un objet sans doute rare aujourd'hui, à savoir *Pour enseigner l'orthographe*, brochure émanant de l'A.F.E.F. du Haut-Rhin (Association française des enseignants de français) et datant de 1983. La grammaire et l'orthographe, leur histoire, leur description, leur enseignement, font ainsi partie depuis toujours des intérêts de recherche de ce spécialiste reconnu, qui n'hésite pas à inscrire sur son site, dans ses publications significatives, à côté de la *Grammaire méthodique du français*, un ouvrage sur la pratique des accords destiné aux enseignants de l'école primaire et du collège (Pellat et Teste, 2001).

Nous nous sommes donc croisés au fil du temps, à Paris et à Ivry, mais aussi à Besançon, Strasbourg ou Grenoble – autant de jalons dans un parcours où enseignement, formation et recherche se rejoignent. J'ai choisi de m'intéresser à cette connexion et de proposer ici quelques réflexions sur l'apport des travaux de Jean-Christophe Pellat à la didactique de l'orthographe, comme autant de joyaux sur lesquels méditer.

Cette évocation prendra la forme d'un (pseudo) acrostiche – *JCP* –, initiales familières qui codaient les fichiers de sa contribution à *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* (Pellat, in Brissaud et Cogis, 2011).

Le jeu a déjà commencé. Trois lettres moins une, restent deux.

C **comme complexité, changement**

Complexité de l'orthographe française, complexité de son histoire. L'art de Jean-Christophe Pellat est de nous permettre d'en saisir les fils. À la suite de Nina Catach, il est un de ceux qui savent jeter de la clarté dans ce domaine touffu et rendre accessibles les tendances d'une période longue de plusieurs siècles. De la lecture de ses articles, on ressort tout à la fois étonné, réjoui et un brin chagrin.

L'orthographe occupe une place à part dans notre société à plus d'un titre. Pour la plupart des gens, c'est une contrainte apprise à l'école, et qui vous met en danger dès que vous prenez la plume ou le clavier. Les dictionnaires ne mâchent pas leurs mots, comme celui-ci : « *Orthographe*. Manière d'écrire un mot qui est considérée comme la seule correcte¹ ». Dans l'enseignement, c'est la seule « discipline² » qui n'offre aux élèves qu'une face négative. L'aventure intellectuelle qui s'ouvre avec le mot *orthographe* tourne en effet autour des fautes, celles qu'on commet, celles qu'on n'a pas vues, celles qu'on a corrigées, celles qu'il faut corriger. Si, aujourd'hui, le terme d'*erreur* supplante celui de *faute*, il n'en reste pas moins que l'horizon d'attente en orthographe n'a pas changé. Il y a des règles et des exceptions à connaître. Mais d'où viennent les règles ? La question paraît saugrenue, le questionnement n'étant guère encouragé. Au mieux, la réponse s'en tient à ces deux mots : *Académie française*. Quant aux élèves, ils pensent que c'est ce qu'on a trouvé pour les embêter. L'idée que l'orthographe puisse faire l'objet de descriptions scientifiques à l'instar d'autres domaines culturels et sociaux n'atteint pas ceux que l'orthographe du français concerne, à savoir les scripteurs de cette langue. De l'histoire de l'écriture comme invention humaine, des principes qui ont guidé écrivains et imprimeurs des XVI^e et XVII^e siècles quand il s'est agi de communiquer en français et non plus en latin, des débats qui ont présidé aux choix orthographiques quand mission a été donnée de fixer les formes du français, on ne sait généralement rien. Pourtant, cette histoire se révèle passionnante.

Prenons l'exemple de trois des péchés capitaux qui sont régulièrement reprochés aux élèves : 1) ils écrivent comme ils prononcent ; 2) ils écrivent un même mot de façon différente dans un même texte ; 3) ils écrivent les finales homophones sans distinction, particulièrement les finales en /E/.

1. Quand les élèves écrivent comme ils prononcent – formulation bien peu rigoureuse au regard de leurs productions réelles –, sans le savoir, ils prennent position dans les grands débats du XVII^e siècle en faveur d'une des « deux traditions historiques déterminées » observées à partir du XVI^e siècle, « l'orthographe moderne » vs « l'orthographe ancienne », (Pellat, 2001 : 241). Ils pourraient invoquer des écrivains et savants prestigieux, ainsi qu'une profession innovante (Pellat, 2001 : 243-244) :

Les auteurs de la Pléiade, et en particulier Ronsard, ont voulu retrouver la tradition romane primitive, et moderniser l'orthographe héritée des praticiens, qui leur paraissait vraiment « ancienne ». Au XVI^e siècle se rassemblent, dans un même souci de modernisation et de simplification, des auteurs, des grammairiens et des typographes (voir Catach, 1968).

Ils pourraient aussi se revendiquer de Ménage, « le plus savant des grammairiens normatifs », qui écrivait *segond, segret, il a u* (Pellat, 2001 : 247-248 ; 2003 : 143) :

C'est une grande question, de savoir si on doit écrire les mots selon l'étymologie, ou selon la prononciation. [...] je conclus enfin ; mais avecque quelques tempéramens, pour l'orthographe qui suit la prononciation (*Observations*, 2^e partie, 1676, ch. LXXV).

1. *Petit Robert électronique*, 2009.

2. « Fouet fait de cordelettes ou de petites chaînes utilisé pour se flageller, se mortifier », *Petit Robert électronique*, 2009.

Ils pourraient encore se ranger derrière Richelet dont le *Dictionnaire français* paru en 1680 a largement précédé celui de l'Académie qui n'a rendu sa copie qu'en 1694 (Pellat, 2003 : 140) :

Touchant l'ortographe, on a gardé un milieu entre l'ancienne, & celle qui tout à fait moderne, & qui défigure la Langue. On a seulement retranché de plusieurs mots les lettres qui ne rendent point les mots méconnoissables quand elles en sont otées, et qui ne se prononçant point, embarassent les Etrangers, & la plu-part des Provinciaux.

Il manque à cette liste les élèves, tout autant embarrassés, mais ce serait un anachronisme. Pourtant, si Ronsard et Richelet l'avaient emporté, nul doute que la vie des petits écoliers francophones en eût été bien changée. Un peu d'histoire permet donc de se garder des jugements abrupts à leur rencontre. Ainsi, celui qui confond *conte* et *compte*, *dessin* et *dessein*, ne fait que rappeler la contradiction de l'Académie française : celle-ci, en forçant la distinction d'homophones pourtant issus du même étymon, a péché contre le principe étymologique qui lui est si cher en utilisant des graphèmes contraires au latin originel (Pellat, 2003 : 143).

2. L'image d'une orthographe fixée depuis la nuit des temps et pour l'éternité domine largement. La plongée dans l'histoire de l'orthographe du français montre pourtant une réalité bien différente, et à un point peu imaginable de nos jours. La variation individuelle était fréquente, et nul ne trouvait à redire quand, dans un même manuscrit, un scripteur graphiait sous deux formes différentes un même mot. Même dans les imprimés, la variation se rencontre.

Un exemple ? Nous le prendrons chez le grand imprimeur Robert Estienne, un des partisans les plus actifs de l'orthographe ancienne, mais qui a adopté le premier l'accent aigu sur le *é* fermé final (Catach, citée par Pellat et Andrieux-Reix, 2006 : 9). On relève dans son *Traicté de la Grammaire françoise* de 1569 pour le mot *féminin(s)* les graphies *foeminins* et *femenin* (*ibid.*, 9). Le lien entre le mot et sa forme graphique n'avait pas le caractère d'évidence absolue qu'il a aujourd'hui, du moins quand on n'y regarde pas de trop près³. L'histoire aide alors à admettre plus facilement que la notion de permanence des formes lexicales ne va pas de soi⁴.

3. L'orthographe du français se caractérise par une grande variation morphologique, elle-même caractérisée par un jeu complexe d'alternances de marques et de nombreuses finales homophones hétérographes.

On sait que l'orthographe grammaticale suscite de très nombreux écarts à la norme et est longue à acquérir (Cogis, 2007). On sait moins que les graphies actuellement considérées comme les plus graves de toutes les infractions ont été des graphies courantes dans les temps anciens. Passons sur Louise Labé écrivant *des feus* (Pellat et Andrieux-Reix, 2006 : 10) pour en venir aux formes en /E/, point nodal des difficultés de notre orthographe (Brissaud,

3. Par exemple : *clé/clef, lis/lys, cariatide/caryatide, dorade/daurade, acupuncture/acuponcture, téléphérique/téléférique...* Depuis la parution des Rectifications orthographiques en 1990, le nombre de ces doubles entrées s'est multiplié, puisque les dictionnaires introduisent, parfois en entrée, mais le plus souvent à côté de la forme désormais ancienne, la forme de l'orthographe moderne contemporaine.

4. Les variations de ce type suscitent régulièrement l'expression d'une grande incompréhension de la part des enseignants.

Chevrot et Lefrançois, 2006). La liste des contrevenants est longue : Robert Estienne, encore lui, écrit *vous deués, vous me voyés, tachés* ; Louise Labé, encore elle, écrit les participes passés *destournez, obstinez* et le nom *beaultez* ; Corneille, *vous preniés, m'accordés, les trois unitez, les seuretez, reseruez* ; Racine, *vous pensés, parliés* (Pellat et Andrieux-Reix, 2006 : 10-11) ; Boileau, *vous pensés, croiés, avés* (Pellat, 2003, 148)⁵. Ce n'est que vers la fin du XVII^e siècle que se mettent en place dans les imprimés les distinctions grammaticales qu'on connaît encore aujourd'hui. Comme le précise Pellat (2003 : 148) :

On aboutit à un compromis qui distingue finement les classes grammaticales : les verbes à la deuxième personne du pluriel se terminent en *-ez* (*vous venez*), alors que les substantifs (*les beautés*) et les participes passés (*ils sont blessés*) se terminent en *-és*. Cette distinction *-ez / -és* n'est peut-être pas indispensable pour les substantifs, mais elle est bien utile pour distinguer les formes verbales entre elles (participe passé au pluriel vs 2^{ème} personne du pluriel), confondues dans l'usage ancien (*blessez* pris isolément était équivoque).

C'est donc bien une orthographe pour la lecture qui s'est construite peu à peu, rendant la tâche des scripteurs infiniment compliquée. Mais, à cette époque, le nombre de scripteurs était sans commune mesure avec ce qu'il est devenu aujourd'hui (Chervel, 2006). La lente spécialisation des graphèmes au cours des siècles rappelle immanquablement la lenteur qui caractérise l'apprentissage de la morphographie du français par les élèves, car elle implique l'intériorisation d'un ensemble de connaissances relatives aux classes et structures syntaxiques, ainsi qu'aux marques qui les différencient. Les « erreurs » actuelles n'auraient donc été que la manifestation de la variation graphique des temps anciens. Et l'on comprend mieux que les élèves ne puissent assimiler en quelques années un fonctionnement qui a pris plusieurs siècles à s'établir en raison de principes concurrents tout aussi acceptables.

Car les débats ont été soutenus, comme en témoignent les *Cahiers* de Mézeray (1673), pour s'en tenir au XVII^e siècle. On peut y lire en effet les arguments des uns et des autres en faveur d'une des deux tendances, lors de la préparation de la 1^{re} édition du *Dictionnaire de l'Académie française* (Pellat, 2003 : 144-147). La voix de Bossuet s'élève ainsi, non pour un de ses grands sermons, mais pour défendre « l'orthographe moderne », comme on la nomme depuis le XVI^e :

Il y a aussi une autre orthographe qui s'attache scrupuleusement à toutes les lettres tirées des langues dont la nostre a pris ses mots et qui ueut écrire nuict, ecripture, etc ; celle la blesse les yeux d'une autre sorte en leur remettant en ueüe des lettres dont ils sont desaccoustumez et que l'oreille n'a iamais connus. C'est la ce qui s'appelle l'ancienne orthographe uicieuse. (Mézeray 1673, p. 102) (Pellat, 2003 : 145.)

Les traces des débats qui ont eu cours au fil des siècles traduisent une vraie réflexion linguistique sur les principes à retenir pour l'écriture du français. La double inscription de l'orthographe dans le champ des systèmes d'écriture et dans l'histoire (Jaffré et Pellat, 2007) nous délivre dès lors de cet enfermement où la question de l'orthographe se réduit à la « capacité d'écrire sans faute⁶ » ou au problème du niveau des élèves (Manesse et Cogis, 2007 ; MEN, Rocher, 2007).

5. En 1990, l'un des arguments déployés contre les propositions de Rectifications, à côté du refus de *nénufar* qui retrouvait pourtant sa graphie perdue en 1935, était qu'on ne pourrait plus lire les écrivains du passé. On peut toutefois douter qu'il se soit trouvé parmi les grands vindicatifs beaucoup de lecteurs de Corneille, Racine, Boileau dans le texte.

6. *Le Robert électronique*, 2009.

On est d'autant plus chagrin de la méconnaissance de cette histoire qu'il en ressort l'image d'une entreprise humaine difficile, qui a débouché, avec les faibles moyens matériels de l'époque, sur des options non dénuées de cohérence, mais qui auraient pu être différentes. Si cette histoire était connue, l'orthographe actuelle apparaîtrait un peu moins immuable et davantage susceptible d'amélioration, les circonstances et les besoins ayant complètement changé. Il en va, par exemple, de la volonté de l'Académie de privilégier le principe étymologique (Pellat, 2001 : 248) :

L'Académie s'est attachée à l'ancienne orthographe receüe parmi tous les gens de lettres, parce qu'elle ayde à faire connoistre l'origine des mots. Préface du *Dictionnaire* (1694).

Puisque ces lettres, aujourd'hui, ne suffisent plus à faire connaître l'origine des mots, qu'elles ne disent rien à personne (ou si peu), ne pourrait-on aller vers un choix plus radical en supprimant les « lettres vicieuses » de notre époque – consonnes doubles, lettres grecques⁷ – et profiter du temps gagné pour raconter l'orthographe aux élèves et les inciter à réfléchir à sa raison d'être ? On serait alors juste réjoui de voir tant de connaissances éveiller la curiosité et l'intérêt.

D'une façon plus réaliste, il serait essentiel de faire connaître un autre visage de l'orthographe en restituant un peu de son histoire, en premier lieu aux enseignants qui souffrent d'une position inconfortable (Pellat, 2011). Ce sont les moteurs du changement orthographique. Ce sont eux qui peuvent promouvoir l'orthographe moderne contemporaine. Quand, en 1990, l'Académie française se refuse à adopter les *Rectifications* en disant que l'usage tranchera, le propos est parfaitement hypocrite. À la différence de 1740 où elle a dû s'accommoder de graphies modernes passées dans l'usage et les imprimés (Pellat, 2003 : 141), aujourd'hui elle peut laisser faire, tout est verrouillé : l'édition⁸, la presse, l'école imposent la norme de son *Dictionnaire*. Et si, depuis 2007, le Ministère de l'Éducation nationale mentionne l'existence des *Rectifications*, il continue à cultiver l'ambiguïté, peut-être pour éviter une levée de boucliers⁹. En attendant un prochain mouvement, une nouvelle génération de scripteurs est née, qui adopte l'orthographe qu'elle juge suffisante pour communiquer librement sur la Toile. D'autres innovations orthographiques sont donc à venir, avec ou sans autorisation. Qui a jamais pu arrêter les peuples de faire évoluer leur langue ?

La connaissance de l'histoire de l'orthographe plaide donc en faveur de la tolérance, et c'est à des chercheurs comme Nina Catach, Jean-Pierre Jaffré ou Jean-Christophe Pellat, pour ne citer qu'eux, que nous devons de bénéficier d'une représentation de l'orthographe moins rigide, plus riche, que celle qui était la nôtre au sortir de l'école ou dans nos premières années d'enseignement.

7. Voir « Une réforme qui nous rapprocherait de l'Europe » (Chervel, 2008 : 75-77).

8. Aux dictionnaires près, nombreux à diffuser peu à peu les formes rectifiées.

9. « On s'inscrit dans le cadre de l'orthographe rectifiée. Les rectifications définies par l'Académie française ont été publiées au Journal officiel de la République française le 6 décembre 1990, édition des Documents administratifs. Elles se situent tout à fait dans la continuité du travail entrepris par l'Académie française depuis le XVII^e siècle, dans les huit éditions précédentes de son Dictionnaire. » (MEN, 2007 : 119).

« L'orthographe révisée est la référence. » (MEN, 2008 : 37).

« Les rectifications proposées en 1990 restent une référence mais ne sauraient être imposées. » (MEN, 2012).

P

comme production (d'accords, d'écrits)

Produire des morphogrammes, produire des textes, ces deux thèmes se rejoignent dans le champ d'investigation de Jean-Christophe Pellat, puisque la finalité première de l'apprentissage de l'orthographe est d'amener les élèves à savoir orthographier leurs écrits.

1. Jean-Christophe Pellat est ainsi le rédacteur de ce qui est sans doute une des toutes premières enquêtes sur la production morphographique des élèves à l'ère du plusisystème (Pellat, 1979). Avant même les premières évaluations nationales de 1989, il a pu montrer avec une méthodologie rigoureuse que certaines des exigences des programmes étaient hors de portée d'une partie des élèves avant l'entrée en sixième, le but étant d'aider à définir des priorités pour l'école. Relire « Enquête à l'école élémentaire » (Pellat, 1979) est une expérience fort intéressante à bien des égards. Les questions qui étaient alors soulevées dans le cadre de recherche conviennent encore aujourd'hui :

Malgré une place plus grande accordée aujourd'hui à l'oral, l'écrit demeure un sujet de préoccupation quotidien pour les enseignants, et c'est l'orthographe qui représente trop souvent un souci permanent de l'enseignant de français et de ses collègues, sans parler des parents d'élèves. Or, si l'on considère le temps consacré à l'apprentissage des règles graphiques au regard des résultats couramment déplorés (« les enfants ne savent plus l'orthographe », « les élèves ne sont plus capables d'attention... »), on peut se demander à quoi tient ce sentiment d'inefficacité répandu chez les enseignants et les parents d'élèves. (61)

Quant aux résultats, en totale convergence avec ceux de nos propres recherches, ils montrent que l'existence d'une variation à l'oral et certaines configurations syntaxiques facilitent la production des marques de genre (Cogis, 2003) ou du pluriel verbal (Cogis, à par.). L'étude atteste la même hiérarchie de difficultés, dont il serait temps de reconnaître l'origine dans la complexité de l'orthographe française, et non dans l'inattention supposée des élèves. La piste didactique suggérée est donc une conclusion logique :

Quand la marque est à la fois orale et écrite, l'acquisition est précoce, ce qui implique que la pédagogie parte d'abord [...] des cas marqués à l'oral, avant d'envisager les marques purement écrites. (65)

Pour notre part, c'est bien le choix que nous avons fait dans *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* (Brissaud et Cogis, 2011). Mais que de temps gâché, ne peut-on s'empêcher de penser, devant la situation actuelle (formation des enseignants insuffisante ou inexistante, temps imparti à l'enseignement du français fortement réduit, programmes inadaptés, démarches figées dans l'immobilisme). On ne peut qu'espérer qu'un prochain changement, annoncé, permette enfin de tirer profit de connaissances accumulées sur plusieurs décennies.

2. Produire des accords en produisant des textes, tel est l'enjeu des propositions de Jean-Christophe Pellat, en collaboration avec Gérard Teste (2001), puisque « production écrite et savoirs métagraphiques constituent les deux moteurs de l'acquisition de l'orthographe » (Pellat et Teste, 2004 : 92). Partant du constat d'un « écart entre une mobilisation satisfaisante

des acquis lors des moments institutionnalisés d'observation réfléchie de la langue et une appropriation problématique des savoir-faire », ils ont élaboré « une nouvelle classe d'exercices du type “productions écrites-problèmes” » (Pellat et Teste, 2004 : 88 ; 93). Cet espace intermédiaire entre exercices centrés sur l'orthographe et production d'écrits spontanée se révèle essentiel pour la pratique des accords. Il comble le gouffre qui sépare un apprentissage en situation artificielle et une pratique réelle de production de texte.

Les propositions prennent souvent la forme d'un jeu d'écriture à contraintes. Par exemple, la fiche 6, « Par la fenêtre I », qui invite à la description rêveuse et à la production de marques de pluriel (Pellat et Teste, 2001 : 69-77), ou encore ces « brefs récits litaniques incluant un passé composé » pour travailler l'accord du participe passé, ici sur le thème *Les pompiers ont fait des exercices* (Pellat et Teste, 2004 : 91) :

*Ils ont éteint un feu
Ils sont montés sur un immeuble
Ils sont passés par une fenêtre
Ils ont dégagé des mannequins
Ils se sont entraînés à s'habiller.*

C'est la fiche 3, « Beurre ou confiture ? », qui a toutefois ma préférence (Pellat et Teste, 2001 : 43-52) :

*Délicieuse au petit déjeuner,
je m'étale sur le pain.
Je suis... le beurre ou la confiture ?*

*Bleue le jour
noire la nuit
je suis... la mer ou le ciel ?*

Après avoir été expérimentée dans un cours préparatoire à l'occasion d'un module de formation des enseignants, la devinette sert maintenant de point de départ à la découverte du genre au cycle 2 dans *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* (Brissaud et Cogis, 2011 : 173-190). C'est dire combien les principes et les choix de Jean-Christophe Pellat (et de Gérard Teste) sont aussi les miens. Écriture et orthographe, indissociablement liées – pour le meilleur.



L'article de Jean-Christophe Pellat paru dans le *Français Aujourd'hui* en 1979 faisait partie du dossier « Et vous, pour l'orthographe qu'est-ce que vous faites ? ». Il conduisait à une prise de conscience d'une relation fine entre les fautes d'orthographe des élèves et la complexité propre au système orthographique du français. Y figurait aussi l'article de Claire Blanche-Benveniste, « La pelle à godets ou les ravages de l'orthographe dans le technique court », qui a entraîné une rupture dans la façon de concevoir l'évaluation des écrits. Elle y démontrait que la capacité d'écriture ne se résume pas aux marques de surface, en particulier aux fautes d'orthographe.

Ce dossier a marqué le point de départ d'une réflexion sur l'enseignement de l'orthographe chez bien des enseignants que les pratiques habituelles ne convainquaient pas, et, pour ma part, m'a menée peu après à la découverte du plurisystème de Nina Catach et de l'équipe HESO. Au contact de ses chercheurs et de ses chercheurs invités – dont Jean-Christophe Pellat –, j'ai à mon tour muri des projets de recherche.

Ainsi se racontent les histoires...

Ainsi tourne le manège du temps...

Références bibliographiques

- AFEF du Haut-Rhin, (1983), *Pour enseigner l'orthographe*. Strasbourg, CRDP, Colmar, Mulhouse, CDDP.
- Blanche-Benveniste, C., (1979), « La pelle à godets ou les ravages de l'orthographe dans le technique court », *Le français aujourd'hui*, 48, 33-39.
- Brissaud, C., Chevrot, J.-P., Lefrançois, P., (2006), « Les formes verbales homophones en /E/ entre 8 et 15 ans : contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté orthographique majeure du français », *Langue française*, 151, 74-93.
- Brissaud, C., Cogis, D., (2011), *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Chervel, A., (2006), *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris : Retz.
- Chervel, A., (2008), *L'orthographe en crise à l'école. Et si l'histoire montrait le chemin ?*, Paris : Retz.
- Cogis, D., (2003), « Marques orthographiques du féminin et pratiques de l'écrit », *Lidil*, 27, 103-115.
- Cogis, D., (2007), « L'orthographe grammaticale : une difficulté majeure », in Manesse, D., Cogis, D., *L'orthographe, à qui la faute ?* Paris : ESF éditeur, 97-136.
- Cogis, D. (à par. 2013), « Du prescrit au réel en CM2 : l'accord sujet-verbe dans le *corpus Grenouille*. », in Gunnarson-Largy, C. ; Auriac-Sluzarczyk, E. (éd.), *Écritures et réécritures chez les élèves : un corpus à la croisée entre des genres discursifs et des méthodologies d'analyse*, Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant / L'Harmattan, pag. en cours.
- Jaffré, J.-P., Pellat, J.-C., (2008), « Sémiographie et orthographes : le cas du français », in Brissaud, C., Jaffré, J.-P., Pellat, J.-C., (dir.), *Nouvelles recherches en orthographe*. Limoges : Lambert Lucas, 9-30.
- Le Nouveau Petit Robert électronique 2009*, éditions Le Robert.
- Manesse, D., Cogis, D., (2007), *Orthographe : à qui la faute ?*, Paris : ESF.
- Pellat, J.-C., IDEN du Haut-Rhin, (1979), « Enquête à l'école élémentaire », *Le français aujourd'hui*, 48, 61-67.
- Pellat, J.-C., (2001), « Repères pour l'histoire de l'orthographe française : le XVII^e siècle », in Gruaz, C., Honvault, R., (dir.), *Variations sur l'orthographe et les systèmes d'écriture. Mélanges en hommage à Nina Catach*, Paris : Champion, 241-256.
- Pellat, J.-C., Teste, G., (2001), *Orthographe et écriture : pratique des accords*. Strasbourg : CRDP d'Alsace.
- Pellat, J.-C., (2003), « Variation et plurisystème graphique au XVII^e siècle », *Faits de Langues*, 22, 139-150.
- Pellat, J.-C., Teste, G., (2004), « Morphographie et production d'écrits au cycle 3 des écoles », *Lidil*, 30, 87-100.
- Pellat, J.-C., Andrieux-Reix, N., (2006), « Histoire d'É ou de la variation des usages graphiques à la différenciation réglée », *Langue française*, 151, 7-25.
- Pellat J.-C., (2011), « Aperçu sur l'histoire de l'orthographe du français », in Brissaud, C., Cogis, D., (2011), *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier, 96-106.

Rocher, T., MEN-DEPP, (2008), *Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, note 08.38.

Documents du Ministère de l'Éducation nationale :

B.O., Hors Série n° 5, 12 avril 2007.

B.O., Hors Série n° 3, 19 juin 2008.

Circulaire n° 2012-067, 27 avril 2012.