HAL open science

Orthographe : Construction de quelques " parasites " normatifs en classe

Jean Pierre Sautot

▶ To cite this version:

Jean Pierre Sautot. Orthographe : Construction de quelques " parasites " normatifs en classe. LIDIL - Revue de linguistique et de didactique des langues, 2002, Pratiques de lecture et d'écriture : Des usages sociaux aux savoirs scolaires. halshs-01269760

HAL Id: halshs-01269760
https://shs.hal.science/halshs-01269760v1

Submitted on 5 Feb 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Sautot Jean-Pierre, "Orthographe : Construction de quelques “ parasites ” normatifs en classe", *Pratiques de lecture et d'écriture : Des usages sociaux aux savoirs scolaires*, Lidil n°25, Coordonné par F. Boch et C. Frier, Lidilem, 2002

Orthographe : Construction de quelques “ parasites ” normatifs en classe

Jean Pierre Sautot
IUFM de Lyon
LIDILEM Grenoble III

L’orthographe et son apprentissage

Quel est le rôle de l’école en matière d’apprentissage de l’orthographe? Assurément l’école élémentaire doit faire acquérir le système dans ces aspects les plus cohérents et rationnels. Sur le plan normatif, la part du système que l’élève doit maitriser en fin des cycles de l’école primaire est restreinte aux graphies les plus stables et les plus fréquentes. Les subtilités et exceptions du code sont donc exclues. L’école élémentaire française se trouve tiraillée entre deux objectifs : l’acquisition d’une part raisonnable du système et le respect (sans doute excessif) d’une norme réclamée par le corps social (les parents d'élèves). Il apparait ainsi une contradiction majeure entre l’attente institutionnelle et les pratiques pédagogiques qui tendent à demander trop à tous les élèves. Cette contradiction n’induit-elle pas des perturbations dans l’acquisition du code orthographique chez certains élèves? N’y a-t-il pas interférence entre les deux niveaux - norme et système - qui soit susceptible de bloquer une part de l’acquisition?

Qui n’a pas vécu une acquisition perturbée par un conflit entre l’apprenant et l’enseignant, entre l’enfant et ses parents, qu’il s’agisse d’un pipi sur le pot, de manger proprement à table, ou de ranger sa chambre ! Il arrive que l’enjeu social autour de l’apprentissage soit plus prégnant pour l’individu, que l’apprentissage lui même. L’élève est un individu social, et la société pèse sur l’école et donc sur l’apprentissage. Cela est particulièrement vrai avec quelques normes (l’orthographe bien sur !) ou quelques techniques scolaires (celle de la division par exemple). De fait l’école et le corps social érige en norme des objets qui ne le mérite pas (il y a plusieurs techniques pour calculer une division !) et en surnorme des normes qui ne le méritent pas plus. L’apprentissage de l’orthographe est donc triplement difficile puisqu’il faut tout à la fois acquérir une norme, un système graphique, et assumer la charge symbolique que véhicule le code. Il est donc pertinent de s’interroger sur le processus d’acquisition du code orthographique en prenant en compte les divers paramètres qui constituent le rapport de l’enfant à l’objet de son apprentissage. La notion de rapport au savoir inscrit dans une même dynamique l’apprenant et son apprentissage, le produit et le processus, l’individu et les conditions dans lesquelles il apprend. Concernant l’orthographe, ce rapport peut être défini

selon trois axes[1] :

- un axe “ connaissances ” qui inclut les savoirs techniques relatifs au code écrit,

un axe “ pédagogique ” qui englobe la relation de l’individu à l’apprentissage et les données relatives à la pédagogie de l’orthographe,
un axe “ culturel ” qui intègre les représentations sociales liées à la norme et plus particulièrement à la norme orthographique.

Mon propos délaissera un peu l’axe cognitif pour s’intéresser aux deux autres. Au cours d’une enquête sur la lecture de l’orthographe[2] ont été mises en évidence différentes attitudes interprétatives. Ces attitudes que j’ai nommées postures normatives sont un indice fort du rapport de l’individu à l’orthographe. La mise en évidence de ces postures ainsi que des traces, apparemment douloureuses, que laisse l’apprentissage m’ont incité à entamer une observation de séances d’enseignement de l’orthographe.

Les postures normatives

L’analyse de verbalisations de lecteurs fait apparaitre une herméneutique de l’écriture ordinaire. Le lecteur de l'orthographe est comme plongé dans un *cercle herméneutique*[3] où l’interprétation des unités orthographiques se construit par un étayage réciproque entre connaissances et croyances. La posture normative est une attitude mentale qui régule l'activité du lecteur, qui trace son cercle herméneutique personnel. Plusieurs postures normatives se sont révélées. Elles sont conditionnées par deux données majeures : la compétence orthographique[4] et la disposition sociale du lecteur par rapport au code.
La disposition sociale, dans laquelle entrent les valeurs culturelles liées à l'orthographe, s'exprime de manière assez dichotomique par une attitude prescriptive destinée à réguler les usages, ou par une attitude proscriptive destinée à faire respecter des interdits. Cette combinaison compétence-disposition oriente le rapport de l'individu au code orthographique et donc influence, voire entrave, ses actions sur ce code, bloquant possiblement les apprentissages.
Le fait le plus marquant dans la définition des postures normatives des apprentis est qu’elles apparaissent de manière contrastée relativement tôt au regard du cursus scolaire des enfants et se figent assez durablement dans le temps. J’observe en effet des postures identiques chez des enfants d’âges variés. Dit autrement, sur le plan normatif, il y a un effet de seuil durable et le gain de compétence doit être important pour que la posture évolue.

---

1 Qui sont définis d’après Bernard Charlot, Elisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, “ Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs ”, Armand Colin, 1992,1999, page 29.
2 Sautot Jean Pierre, “ Utilisation de l’orthographe et d’autres indices sémiographiques dans la construction du sens en lecture ”, Thèse de doctorat de sciences du langage, Vincent Lucci : Directeur, Université Grenoble III, 2000.
3 Bernard Dupuy citant Paul Ricœur, “ Herméneutique ”, Encyclopédie Universalis, CD-Rom Version 5.
4 Décrite en termes d'interfaces métagraphiques par Jean Pierre Jaffré, in Honvault et al., “ L’orthographe en trois dimensions ”, Nathan, 1995.

Ce constat pose deux questions à la didactique de l'orthographe :

- Premièrement, il convient de s'interroger sur la nature des activités proposées aux élèves pendant le cycle primaire et au début du cycle secondaire.

Deuxièmement, il apparait nécessaire de questionner les pratiques pédagogiques des enseignants en terme de " discours sur ".

La première interrogation n'entre pas dans le cadre de cet article et malgré tout l'intérêt que présente cette question je ne m'y arrêterai pas. La seconde, en revanche, mérite une attention immédiate. En effet, les enfants ne viennent pas au monde avec la norme. Quel qu'en soit le domaine d'application, la norme est le fruit d'une éducation.

Norme, école et éducation

Comment l'école structure-t-elle le rapport à l'orthographe des enfants et, dans l'offre didactique des classes, y a-t-il une place pour cette structuration? L'orthographe, faisant partie intégrante de l'écriture, est un comportement social. L'objectif de l'école est-il alors de normaliser ce comportement sans se préoccuper d'un rapport sain entre l'individu et le code? En d'autres termes, l'école peut-elle se permettre d'inciter à une uniformité de comportement des élèves dont les représentations sont fondamentalement différentes? Le message normatif qu'un enseignant adresse à ses élèves est unique[5] mais sa réception est différenciée et ses effets divers. Compte tenu des résultats que j'ai pu observer, l'école ne lamine pas les individualités. La diversité des postures normatives existantes l'atteste. Il convient cependant de s'interroger sur la part que prend l'école au développement chez certains enfants d'une posture inefficace pour traiter de l'orthographe.

Deux notions entrent ici en concurrence[6] : l'*habitus* et le *rapport à*. La notion d'*habitus* rend compte des comportements sociaux relatifs à un groupe social dont l'individu fait partie. L'*habitus* socioculturel primaire conditionne une part des comportements de l'individu[7]. Il est essentiellement structuré au sein de la famille. Des habitus secondaires se construisent ultérieurement et notamment à l'école. La notion de *rapport à* va au delà de l'*habitus* en intégrant à la description sociologique les variations individuelles de l'*habitus* et donc l'appropriation du monde par le sujet. S'agissant d'apprentissage de l'orthographe, le rôle de l'école, outre celui de faire acquérir une connaissance du système, est d'accompagner l'apprenant dans sa structuration du rapport au code écrit. Or, si l'offre didactique de la classe tend à normaliser pratiques et démarches du groupe d'élèves[8], il devrait en découler la constitution d'un

---

5 Tout particulièrement dans la situation frontale classe/enseignant. En toute rigueur il faudrait aussi s'intéresser aux interactions interpersonnelles dans les différents dispositifs pédagogiques mis en œuvre dans une même classe.

6 Pour une discussion plus étayée, le lecteur peut notamment se reporter à Christine Barré De Miniac, " Le rapport à l'écriture " , Presses Universitaires du Septentrion, 2000, pages 75 et suivantes.

7 L'habitus socioculturel est une notion développée dans la sociologie de Pierre Bourdieu.

8 Ce qui semble assez légitime dans le fonctionnement et les visées de l'école.

habitus qui conditionne une forme de comportement face à l'orthographe. Cela n'est vrai qu'en apparence et ne semble fonctionner que pour une certaine catégorie d'apprenants. Il y aurait donc un conformisme de façade pour les uns et un conformisme vrai pour les autres : certains adopteraient les comportements attendus en fonction de la situation, d'autres adoptant les mêmes comportements mais de manière univoque, n'en ayant aucun autre de disponible à activer. Le fait que tous les élèves, et donc les plus performants d'entre eux, tendent à se conformer à un comportement normatif valide celui-ci au sein du groupe social que constitue la classe. En apparence, chacun adopte un conformisme de rigueur, mais, nous l'avons vu ci-dessus les attitudes face à l'orthographe sont diverses. L'action de l'école contribuerait alors, selon l'individu auquel elle s'adresse, soit à renforcer un habitus culturel acquis ailleurs, soit à raffermir un peu plus le rapport à l'orthographe. Ce qui revient à dire que la sédimentation des expériences[9] que l'individu vit à l'école en matière d'orthographe se fait en fonction de ce qu'il est et non pas en fonction de ce qu'on lui apprend. Cela pose très clairement une équation dont la résolution n'est pas simple : comment l'enseignant doit-il parler d'orthographe? Ce qui suit souhaite mettre en évidence certains paramètres didactiques qui favorisent ces phénomènes.

Une observation de classe(s)

Puisque des apprentis scripteurs développent une posture normative peu à même de favoriser l'apprentissage du code, l'hypothèse que je formule est que cette posture est d'origine éducative et pas seulement cognitive. Cela revient à montrer ce qui dans la pratique ordinaire de l'orthographe en classe tend à l'instaurer en norme arbitraire alors que c'est l'acquisition du système qui devrait être l'objectif de l'apprentissage, la norme n'en étant que le corollaire. Pour ce faire j'ai demandé à des professeurs des écoles de bien vouloir enregistrer une séance d'apprentissage de l'écriture. Les quatre classes couvrent le cursus scolaire de la moyenne section de maternelle (5 ans) au CM1 (9 ans). Les échanges maitres-élèves sont ensuite transcrits et analysés. C'est une observation limitée à la fois par le nombre des classes, la taille du corpus, et l'origine géographique des élèves qui sont tous issus d'une zone péri-urbaine de Grenoble. Parmi ces relevés, un retient particulièrement l'attention. Il s'agit d'une séance relevée en cycle II (CE1 - 7 ans). Cette séance concentre les données intéressant la problématique de l'éducation à la norme orthographique. C'est l'analyse de cette séance qui est présentée maintenant.

La séance consiste en une forme de dictée dialoguée où l'enseignant, parallèlement à la dictée du texte, suscite des interventions d'ordre méthodologique de la part des élèves. L'enseignant est chevronné et toute son expérience transparait dans la séance dont le déroulement est bien rodé. Au cours de la séance, apparaissent ce que je nomme, à défaut de terme plus élégant, des parasites normatifs. Ils se trouvent aussi, en

9 En référence à François Dubet, cité par Philippe Corcuff, in Lahire Bernard (Dir .), " Le travail sociologique de Pierre Bourdieu ", La Découverte, 1999.

partie, dans les autres séances observées. Ces parasites sont au nombre de quatre sans préjuger de l'existence de quelques autres. Ils se situent dans des domaines en corrélation plus ou moins directe avec l'activité " orthographe ". Il s'agit :

- d'une normalisation de l'espace graphique ;

d'un dogme méthodologique ;
d'une normalisation du lexique de référence ;
d'un chantage affectif.

La normalisation de l'espace graphique

Le premier parasite observé est en relation avec la présentation des travaux scolaires des enfants. Ceux-ci sont soumis en permanence à une norme de présentation totalement immotivée. Cela se traduit dans le discours de l'enseignant par : " *c'est bon on a tracé le trait de cinq carreaux sous dictée on a mis deux petites croix sans oublier de sauter une ligne* ". L'usage de l'impersonnel *on* dénote clairement une consigne de type normatif. Ce type de pratique extrêmement répandue dans les classes dès le cours préparatoire contribue vraisemblablement à construire chez les élèves la représentation d'un espace graphique scolaire très rigide. Une expérience pédagogique édifiante consiste en début d'année à ne pas donner de consignes de ce type et à demander aux élèves d'exercer des choix dans le domaine de la présentation topographique de leurs cahiers. Certains sont totalement désorientés par le bris de la routine, preuve de la nécessité d'un travail sur la topographie des textes qu'ils soient scolaires ou non. Cette normalisation de l'espace graphique commence dès l'entrée à l'école maternelle. Il n'est pas rare d'y admirer des séries de réalisations plastiques standardisées.
La question se pose alors de savoir si cette standardisation de la production, qu'elle soit plastique ou topographique, n'est pas contre-productive à long terme. Ce n'est d'ailleurs pas tant la standardisation que son imposition arbitraire qui nuit à la construction de savoirs rationnels. Mais ce sont aussi les motivations de la standardisation qui sont en cause. En effet, un des enseignants avouera (hors micro) que ce type de pratiques est un mal nécessaire destiné à rassurer les parents d'élèves sur la qualité pédagogique de l'école! L'engrenage du conformisme est à l'œuvre: l'activité est motivée plus par une certaine pression sociale que par un apprentissage précis. Dans la représentation des enfants, *écrire* n'est pas toujours une activité aux contours bien définis. La mise en œuvre d'un dogme topographique (comme dans l'activité orthographique) ou d'une standardisation de la production (comme dans l'activité scripturo-plastique de maternelle) constitue un cadre abusivement rigide aux activités scolaires diverses et ne peut que conforter le statut arbitraire de l'écriture chez les enfants. Si ces pratiques ne sont pas en lien direct avec l'acquisition des connaissances orthographiques, elles n'en constituent pas moins un élément de structuration de l'habitus scolaire des enfants en lien avec l'écriture ou avec l'espace graphique. Par extension le rapport à l'écriture qui se construit sur de telles bases ne peut qu'en être affecté.

Le dogme méthodologique

Si le premier *parasite normatif* est quelque peu périphérique par rapport à l'activité orthographique proposée dans la classe, le second est en rapport direct avec l'acquisition. Il se situe dans la méthodologie que l'enseignant tente de mettre en œuvre chez les enfants. L'activité proposée est une dictée dialoguée, réaménagée par l'enseignant. Dans l'exercice de la dictée dialoguée, l'échange au sein de la classe consiste à s'interroger mutuellement sur les problèmes rencontrés dans le but de parvenir à des graphies normées et donc à acquérir empiriquement une méthodologie de doute et de relecture orthographique. L'exercice dans sa forme d'origine est intéressant par la négociation qu'il génère. La norme est le fruit d'un raisonnement mené collectivement. La norme dite publiquement et par les élèves prend une valeur symbolique toute autre que lorsque son énonciation est le fait du maitre seul. Or le réaménagement que subit l'exercice se fait ici au détriment de la construction d'un savoir par les enfants pour imposer une méthode de travail, la même pour tout le monde. Le relevé des différentes interventions méthodologiques de l'enseignant au cours de la séance se condense comme suit :

- *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
on cherche le petit mot de la conjugaison que l'on peut mettre devant et on fait la flèche
on cherche si il y a des pluriels

- *on fait des flèches pour ne pas oublier la petite lettre à la fin* (sous entendu le s)

L'exercice ni la méthode en elle-même ne sont en cause ici. Il est par trop facile d'éreinter dans un article le travail d'un collègue et mon propos n'entre pas dans cette perspective. Le propos est de montrer comment l'orthographe s'érige en norme arbitraire. Ici comme pour le phénomène précédent il faut s'interroger sur l'impact à long terme de la pratique. Pour des raisons évidentes de confort pédagogique, l'enseignant installe dans la classe des - ses? – méthodes de travail. Ces routines utiles au fonctionnement quotidien de la classe conduisent à la création de dogmes méthodologiques ordinaires. Au même titre que les cinq carreaux réglementaires devant la date du jour (voir le parasite précédent), la méthode d'investigation pour traquer l'erreur orthographique s'érige en norme scolaire pour le groupe-classe. Le discours normatif de l'enseignant est dilué dans la séance mais toujours présent. La formulation indéfinie dominante (*on*) renvoie au groupe plus qu'à l'individu. Or une énonciation plus personnelle, comme il en apparait une occurrence (*vous*), est sans doute plus propice à la constitution d'une méthodologie qui passe par la mise en œuvre de stratégies individuelles. Encore une fois, l'élève est renvoyé à un conformisme qui risque de lui faire confondre tâche et activité[10]. Ce n'est donc pas le contenu du discours pédagogique qui est

10 L'activité est une mobilisation intellectuelle tandis que la tâche est une opération ou

en cause mais d'abord sa mise en forme linguistique qui indique ou non qu'il s'agit d'une intervention normative. La construction de savoirs linguistiques ne semblant pas pouvoir se faire sans intervention normative[11], la question de la mise en forme du discours de l'enseignant n'est pas neutre. En effet, si un discours prescriptif est nécessaire pour trier entre le possible, l'acceptable et l'inacceptable, il conviendrait de réserver les modalités de ce discours à la structuration de la langue. En ne respectant pas ce simple précepte, l'enseignant est susceptible d'introduire une confusion sur le niveau d'application de la norme. S'agissant d'une activité linguistique, la séance d'orthographe est particulièrement sensible à ce type de distinction.
Ainsi, indépendamment de l'épistémologie que sous-tend la démarche proposée par l'enseignant, la modalisation de son discours suffit à enrayer la construction du savoir. D'autres interventions sont susceptibles de brouiller le message pédagogique. C'est le cas du troisième *parasite* normatif.

Le bon petit mot

Le troisième parasite se situe au cœur même de l'activité. L'enseignant demande à ses élèves des exemples de mots dont la graphie est partiellement identique au mot à transcrire (voir l'exemple ci-dessous).

Enseignant[…] *combien de syllabe à cachent Stéphane*
Elève *deux*
Enseignant *tu les frappes*
Elève *ca che*
Enseignant *la première c'est ca ca comme dans quel autre mot Stéphanie*
Elève *caca*
Enseignant *oui bon c'est peut être pas un exemple Meg*
Elève *cartable*
Enseignant *cartable oui je préfèrerais un autre parce que la première syllabe de cartable ce n'est pas tout à fait ça Gladys*
Elève *carte*
Enseignant *pas tout a fait la même syllabe dans carte la première syllabe c'est car et nous c'est ca Isabelle*
Elève *caché*
Enseignant *ah oui mais c'est le mot qu'on veut écrire Florian*
Elève *cadavre*
Enseignant *cadavre oui c'est pas très gai comme exemple Adrien*
Elève *car*
Enseignant *car mmoui je préférerai un autre Alexandre*
Elève *cadre*
Enseignant *cadre oui vous allez pouvoir acheter un cadre pour le téléthon*

---

une suite d'opérations matérielles orientées vers un but précis, généralement défini par l'enseignant. Un exemple en lecture scolaire : construire du sens est une activité la tâche peut être répondre à des questions, faire un résumé … Voir à ce sujet le dossier *Pratiques enseignantes / activités des élèves dans la classe de français*, DFLM n° 21, 1997, les articles d'Elisabeth Bautier, de Bernard Schneuwly et Joachim Dolz.

11 Elisabeth Nonnon, " Tout un nuage de philosophie condensé dans une goutte de grammaire ", *Interactions et apprentissages*, Pratiques n° 103-104, Novembre 1999.Corps

Stéphane
Elève *camion*
Enseignant *camion eh bien on ira pas plus loin ca comme camion la deuxième syllabe du mot c'est quoi déjà je l'ai oubliée quelle est la deuxième syllabe Meg*

L'échange entre l'enseignant et les élèves consiste à trouver un mot-exemple dont la syllabe initiale est identique à celle de *cachent*. Sont proposés successivement : *caca, cartable, carte, cadavre* et *camion*. Deux mots sont écartés sous un motif linguistique : *cartable, carte.* Deux mots qui eux correspondent au critère linguistique recherché sont validés du bout des lèvres puis écartés sur un critère sémantique : *caca, cadavre*. Enfin deux mots sont validés parce que satisfaisant à la fois le critère linguistique et sémantique : *cadre, camion*.
Implicitement, l'enseignant établit une hiérarchie de valeur entre les exemples proposés. En écartant certaines propositions sur le critère linguistique, l'enseignant dit la norme : il est dans son rôle d'éducateur. Dès lors que le critère utilisé par l'enseignant échappe au cadre qu'il a lui-même posé, l'activité se teinte d'arbitraire. L'échelle de valeurs axiologiques appliquée aux propositions des enfants ne peut que nuire à la structuration des connaissances. Ici le mot de parasite n'est pas trop fort car une norme langagière (registre de langage) vient interférer avec la norme orthographique. L'enseignant, comme pour la méthodologie, dit une norme dans un domaine qui n'est pas en rapport direct avec l'acquisition à mener. Les modalités de la tâche en cours (recherche d'analogie graphique) sont en contradiction avec l'activité que l'enseignant souhaite mettre en place (activation du lexicon orthographique). Cela signifie que la délicate adéquation entre tâche proposée et activité mentale visée est perturbée par ces confusions normatives.

Un chantage affectif?

J'ai signalé plus haut le recours à une énonciation personnelle indéfinie (*on*) pour dire la norme. Je ne sais s'il faut parler de parasite à propos de ce quatrième phénomène. Cependant le lecteur attentif aura noté que, dans l'exemple précédent, apparait une alternance entre occurrence indéfinie et occurrence définie (*je*). Si cette alternance est plutôt positive puisqu'elle indique aux élèves le statut de l'énoncé proféré, encore faudrait-il que le système énonciatif soit cohérent. Il est possible d'imaginer que l'enseignant se place un instant en diseur de norme (*on*) puis formule un avis personnel (*je*), comme en témoigne ce dernier exemple.

Elève *à abri il faut pas de n on fait la liaison avec le un*
Enseignant *voilà qui est ce qui m'a mis le n à abri est ce que tu sais ce que c'est je vais me mettre dans le nabri tu dis eh non c'est parce que on a fait la liaison comme nous l'a dit Stéphanie encore autre faute abri faut pas un t et pourtant certains m'ont mis un t à la fin d'abri pourquoi marine*
Elève [néant]

Enseignant *Florian*
Elève *parce qu'il y a un devant*
Enseignant *non Léa*
Elève *parce que c'est du masculin*
EnseignantCorps *non pourquoi certains m'ont mis un t à la fin de abri Stéphane*
Elève *parce qu'on peut dire abriter*
Enseignant *eh oui on peut dire abriter et bien qu'on puisse dire abriter il ne faut pas de t à abri c'est comme ça certains m'avait mis un s à la fin de abri qu'est ce qu'on va leur dire à ceux qui avait mis un s Gladys*

Le traitement du cas *un abri* est une réelle difficulté pour un enfant de 7 ans. Alors que la difficulté est explicitée, l'enseignant sonde sa classe en utilisant la première personne (*qui est-ce qui m'a mis …*) suivit presque aussitôt d'une formulation indéfinie (*on*) pour dire la règle. Que signifie ici cette première personne? Est-ce la formulation d'un avis, d'une évaluation? Si cela est l'énonciation de première personne en est la seule trace explicite. On passe ainsi d'une formulation moins personnelle pour dire la règle à une formulation plus personnelle pour dire l'irrégulier, le non conforme, le déviant quel qu'en soit la nature. L'enseignant se pose donc en juge de la conformité linguistique et morale des productions graphiques. Peut-on parler ici de chantage affectif? Dans une certain mesure oui! En effet le statut de l'enseignant lui donne le droit de dire la norme dans la classe. L'utilisation de la première personne joue en fait de la relation personnelle entre l'enseignant et ses élèves, comme si faire des erreurs d'orthographe allait chagriner réellement l'enseignant. C'est donc bien l'affect qui est en jeu, *chantage* étant un terme excessif que *levier* remplacera avantageusement.
Le peu d'observations ne permet pas de conclure de manière définitive sur l'utilisation de la première personne dans la tâche scolaire. Cependant, cette tournure surgit fréquemment quand surgit une difficulté pédagogique, quelle qu'en soit la nature.

Rapport au savoir et enseignement disciplinaire

Au final, l'observation des classes montre le délicat équilibre que constitue chez l'enseignant la confrontation entre son statut et les différents rôles qu'il joue. L'exemple exposé ici montre comment au cours d'une même séance ses différents rôles transparaissent dans son énonciation. D'autres observations similaires montrent des positionnements différents de l'enseignant mais confirment l'ambiguïté dont est chargée sa manière de dire la norme. Une analyse pragmatique de ces discours reste à effectuer. Surtout, il reste à montrer comment ils sont perçus et interprétés par les élèves. Cette étape de la recherche est indispensable à la détermination des processus de construction du rapport à l'orthographe.
Les pratiques pédagogiques ne pourront pas non plus ne pas être analysées tant il est évident que le discours du maitre s'ancre dans la situation d'apprentissage. L'analyse du discours ne sera pertinente que conjointe à une analyse de l'offre didactique de la classe. Enfin, les visites effectuées dans les classes et les entretiens informels avec les

enseignants révèlent combien l'enseignant est non conscient de ses pratiques langagières. Ce fait insère la problématique dans la formation de l'enseignant. Peut-il faire acquérir un rapport efficient au code écrit sans être lui-même au clair vis à vis de son propre rapport au code ?
Corps