



HAL
open science

Verbaliser ses règles orthographiques

Jean-Pierre Sautot

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Sautot. Verbaliser ses règles orthographiques. La lettre de l'AIRDF, 2016, 59, pp.10-16.
halshs-01348630

HAL Id: halshs-01348630

<https://shs.hal.science/halshs-01348630>

Submitted on 4 Aug 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.

Copyright

Verbaliser ses règles orthographiques

Jean-Pierre Sautot, Université Claude Bernard Lyon 1, Laboratoire ICAR – École normale supérieure de Lyon

Aux enseignants qui nous laissent les regarder travailler

La négociation graphique, comme activité d'apprentissage de l'orthographe, s'inscrit dans une évolution didactique. Le terme de « négociation graphique » apparaît sous la plume de G. Haas en 1999. L'émergence de cette notion est conjointe à une modification du "rapport au savoir" (Charlot, 1997) orthographique, rapport compris comme une relation de sens (au pluriel) entre le code orthographique et ses usagers (scripteur, élève ou enseignant). Cette relation peut se décliner en :

- une relation à la compréhension du système d'écriture et à la capacité d'en user ;
- une relation à la charge culturelle de l'orthographe et donc aux représentations sociales ;
- une relation aux pratiques pédagogiques et éducatives mises en œuvre et vécues diversement selon que l'on est élève ou enseignant.

Les relations de sens au savoir orthographique évoluent chez les individus, mais aussi compte tenu le champ de la recherche. L'émergence de la négociation graphique se lit donc dans l'évolution de la didactique du français. Si des enseignants invitent aujourd'hui leurs élèves à raisonner l'orthographe à haute voix et publiquement, c'est parce que la didactique de la discipline a démontré les bienfaits de la chose. C'est dans la relation à l'enseignement-apprentissage mais aussi dans la relation au code que les avancées didactiques ont été manifestes.

En 1971, le Plan de rénovation de l'enseignement du français indique que : "À l'expérience, il apparaît que c'est surtout en se corrigeant, et par une organisation méthodique de la réflexion collective sur ses textes et sur ceux de ses camarades, que l'enfant parvient à maîtriser sa langue écrite et à perfectionner son style. Le maître peut donc, en partant d'un texte d'élève, et après une mise au point collective de l'orthographe, engager la classe à une critique constructive conjointe de la forme et du sens"¹. Les enseignants sont ainsi invités à mener en classe des réflexions collectives sur les textes. Les bases d'une activité collective à propos du texte et de sa mise en forme sont posées. Les prémisses de la négociation graphique sont posées mais les obstacles à sa mise en œuvre vont s'avérer assez résistants, puisqu'il faudra vingt ans pour qu'émerge ce type d'activité.

Une prédominance du code

Un obstacle majeur à un développement plus efficace de cette pédagogie est l'émergence d'un intérêt pour les travaux de Thimonnier (1967) qui colore l'orthographe d'une aura de scientificité absolue et dont les transpositions ont exercé une certaine séduction pédagogique, notamment en prônant une analyse du matériau graphique et en prétendant décrire un ensemble stable et copieux de règles enseignables. Mais l'attention reste fixée sur le code et la transposition d'un savoir savant opérée sans trop de précautions psycho-pédagogiques conduit à une impasse relativement similaire à la

¹ Page 54 du document <http://michel.delord.free.fr/rouchette.pdf> (consulté le 18-02-2016). On peut utilement consulter une version antérieure sur le site de l'AIRDF : <http://airdf.ouvaton.org/archives/plan/Plan-de-renovation.pdf>

pédagogie du Bled². Le code, rien que le code, comme si la norme orthographique pouvait être ingurgitée (incorporée aurait dit Bourdieu) sans qu'une activité du sujet permette la constitution d'un habitus orthographique qui structurerait son activité future. En d'autres termes, la didactique de l'orthographe, dans les années soixante-dix, néglige encore le sujet dans l'acquisition.

Au cours du travail sur le Plan de rénovation, ce sont d'abord les tâches proposées qui sont questionnées par la didactique, la première d'entre elles étant la dictée. Ainsi il est affirmé que "la dictée n'est pas un moyen d'acquisition" (Repères, 5 juin 1970, page 31). Il y a donc comme une friction entre d'une part, une propension à partir d'un code jugé immuable et justifiant des règles plus ou moins pertinentes, et, d'autre part, la remise en cause d'une tradition pédagogique normative basée sur la dictée et l'enseignement-apprentissage des règles. L'invention de la "dictée dialoguée" et de la "dictée zéro faute" montre que la situation de dictée peut être productive en apprentissage dès lors qu'on autorise les élèves à y prendre une place. Mais il faudra que la psycholinguistique intervienne dans ce champ didactique pour surmonter le double obstacle d'un code posé comme premier et d'une activité où, fondamentalement, l'élève se taisait.

Derrière le code, l'élève

Les premières recherches sur la mise en relation de la production des erreurs avec le milieu socioculturel d'origine des élèves sont dues à Gruaz (1978). Il s'agit "d'envisager un enseignement minimaliste et évolutif" (Gruaz, 1979) de l'orthographe. Sont ainsi posées les bases d'une différenciation pédagogique, que Jaffré (1979) corrobore en cherchant à "noter les réflexions qui pouvaient naître d'une situation de classe au cours de laquelle le rôle du maître était aussi peu contraignant que possible". De fait, le code et l'enseignant sont remisés au second plan de la préoccupation didactique quand l'élève est placé au premier plan.

Cette modification de la perspective didactique induit, malgré une absence de réflexion sur l'exercice de la dictée, une réflexion d'ordre psycho-pédagogique. Ainsi Angoujard (1983) estime qu'il convient "d'aider l'élève à acquérir une maîtrise du système" et qu'une "découverte explicite" doit être mise en œuvre. Ces conditions de l'acquisition questionnent donc le comportement des enseignants. Le numéro 75 de la revue Repères (1988) fait état du souci de prendre en compte les stratégies des élèves, souci réaffirmé par Ducancel (1988) sous la forme de résolution de problèmes. Ainsi, "la résolution de problèmes orthographiques fait partie de l'apprentissage d'une pratique autonome de la production de texte" (Sandon, 1988). On entre alors dans un aménagement de la situation pédagogique sans évitement du problème linguistique. Les bases de la négociation graphique sont posées. Qui dit négociation, dit verbalisations !

L'outil didactique

La négociation graphique est une activité méta-linguistique, c'est-à-dire une activité de réflexion sur le langage impliquant la conscience que le sujet a de ses connaissances sur celui-ci (Haas, 1999, citant Gombert, 1990) et notamment, ici, sur le système d'écriture. Progressivement, plusieurs dispositifs servant de base aux diverses activités de négociation graphique ont été proposés et mis en œuvre dans les classes. On en citera cinq, classés chronologiquement :

- la dictée sans faute (Angoujard, 1985) ;
- la dictée dialoguée (Arabyan, 1990) ;
- l'atelier de négociation graphique (Haas, 1999) ;
- la phrase donnée du jour (Cogis, 2005) ;

2 Sans minimiser l'avancée que constitua le Bled en son temps.

- la phrase dictée/donnée (Geoffre, 2012).

Des dispositifs émergent encore actuellement, qui ne semblent pas apporter de changements notables dans la négociation graphique. Mais preuve que le concept de « négociation graphique » fait son chemin, on l'observe en dehors de tout dispositif institué. On observe ainsi certains enseignants en flagrant délit de négociation graphique au détour de séances d'enseignement qui ne le prévoyaient pas. On observe alors un temps de négociation au milieu d'une leçon normative. Ces pratiques sortent aussi du cadre de l'école et apparaissent parfois dans le cadre de la formation pour adultes. Qu'il soit institué dans la classe ou pratiqué plus librement, le dispositif présente toujours des caractéristiques communes et des divergences.

Structure des dispositifs

La négociation étant verbale, l'instauration d'une "communauté discursive" (Bernié, 2002) autour de la recherche d'une solution au problème orthographique est nécessaire. Cette "perspective didactique, inspirée des travaux de Léontiev et Vygotski, est fondée sur la nécessité pour l'élève d'intérioriser des savoirs et outils élaborés hors de lui, dans l'histoire, et déposés dans la culture. Il y a alors nécessité à se doter d'un cadre permettant de cerner, de transposer à des fins diverses [...] les conditions sociales d'élaboration des savoirs" (Ibid.). Cette communauté discursive est constituée du groupe classe en interaction avec l'enseignant ou de groupes d'élèves autonomes.

Le problème orthographique posé échappant au contexte cognitif immédiat des élèves, le but de la transaction didactique, donc de la négociation, nécessite que le contenu de cette transaction soit redéfini en permanence. Le temps de négociation graphique s'apparente ainsi à une situation adidactique, au sens de Brousseau (1998). De ce point de vue, les opérations de "mésogenèse" (Cf. Sensevy 2007 par ex.) sont très présentes. Le milieu, fait de concepts linguistiques et de matériaux graphiques, est sans cesse questionné et reconfiguré.

La résolution du problème s'organise dans le temps. La "chronogenèse" (Ibid.) présente des points de passage obligé :

- un temps où l'élève écrit seul ;
- un temps où l'élève réfléchit, seul ou en groupe, à la manière dont il peut écrire ;
- un temps où la communauté discute de la manière d'écrire ;
- un temps en fin où la norme est dite.

Dans le questionnement du milieu, la "topogenèse" (Ibid.), ou distribution des rôles au sein de l'action didactique, fait la part belle à l'élève. La verbalisation de ses stratégies cognitives est valorisée au détriment d'une parole magistrale normative³. Mais un énoncé normatif conclusif doit toujours émerger, qu'il soit le fait de l'enseignant ou de l'élève, car le but de ces verbalisations est bien de fixer une règle au cours d'une activité sociale normative.

Quelles verbalisations ?

Le premier intérêt de la négociation graphique est de donner la parole aux élèves. L'enseignant ne reste cependant pas muet (pour les postures de l'enseignant, voir. Brissaud & Cogis, 2011:51-75). Certes, il écoute ce qui se dit dans sa classe (ce que devrait faire tout enseignant indépendamment de la discipline), mais observe une « neutralité active » (Ibid.). Son premier rôle est d'animer la négociation. Il appartient à l'enseignant de produire les relances nécessaires à la progression de l'activité. Dans ces relances, la reformulation des propositions des élèves, notamment en usant de la terminologie adéquate est un facteur de renforcement de l'acquisition. Fisher & Nadeau (2014) montrent que les élèves progressent plus quand les enseignants

3 Cela ne signifie pas que toute parole magistrale soit normative.

utilisent plus la terminologie grammaticale.

Le second intérêt de la négociation est de permettre aux élèves de répondre eux-mêmes. Le plus fréquemment, la réponse adéquate est fournie par la classe et c'est là que réside une des grandes valeurs de l'activité : les élèves fournissent les bonnes réponses. Les élèves ne se trompent que rarement sur l'expertise de leurs pairs (Cf. Guernier & Sautot, 2004). Ils savent qui est « fort » et qui ne l'est pas, et la valeur des théories du « fort en orthographe » est importante : elle sert de modèle. C'est un puissant vecteur de motivation ou de remotivation.

Mais la négociation graphique n'est pas qu'un « laisser faire les élèves » de même qu'elle n'est pas le lieu de l'administration d'une leçon. L'équilibre entre « laisser faire » et administration est parfois périlleux. En effet, les élèves rebondissent possiblement sur une théorie approximative apportée par l'enseignant. La négociation graphique ne fonctionne pas sans un apport métalinguistique en amont. Une théorie graphique ne naît pas spontanément dans la classe par le seul fait de l'existence d'une communauté discursive. Ainsi, un enseignant véhiculait-il une règle en vogue à une époque qui dit qu'une marque lexicale muette en fin de mot « habille » le son terminal. Par exemple, le « T » de « chocolat » devrait entrer dans la composition du graphème du son [a]. Un élève fort intéressé par cette proposition théorique la jugea fort pertinente puisqu'elle expliquait enfin les lettres doubles comme dans « patte » : un « T » pour le [a], un « T » pour le [t]. L'enseignant ne validera pas cette intéressante proposition qu'il avait provoquée. Le rôle de l'enseignant est pourtant de rebondir sur les propositions des élèves et de reformuler, quand cela est nécessaire, le raisonnement enfantin dans un métalangage adéquat. Le choix d'opérer une reformulation suppose qu'il y ait sélection dans les propositions. Mais sélection ne signifie pas censure, surtout pas quand la proposition est directement issue d'une règle édictée par l'enseignant. Celui-ci, s'il s'érige en censeur doit donc maîtriser les aspects linguistiques de ce qu'il enclenche.

L'enseignant conserve bien une fonction d'évaluation mais qui s'exerce sur la nature de la verbalisation, sur la nature du raisonnement, mais pas sur la réalisation orthographique... ou sur le contenu du raisonnement s'il en est lui-même l'auteur.

Ignorer un raisonnement enfantin serait laisser l'enfant face à son problème. L'enseignant exerce donc sa responsabilité pédagogique, en orientant la négociation. Plusieurs aspects des verbalisations peuvent être évalués et donc exigés des élèves pour mener à bien les activités de négociation graphique.

Le premier aspect de cette évaluation porte sur la nature des verbalisations (voir l'exemple ci-dessus). Il s'agit avant toute chose du respect des contraintes posées dans la situation et c'est donc la pertinence de l'intervention de l'enfant dont il est question. L'enseignant valide alors la nature de la question posée par l'élève à propos d'une graphie. Dans le même registre, la nature de l'intervention de l'élève - raisonnement, recherche de réponse fermée, proposition de justification... - peut être évaluée. L'enseignant se pose simplement en arbitre, faisant respecter les règles du jeu de la situation problème qu'il a configurée. En effet, l'activité métalinguistique des élèves est plus ou moins contrainte. Dans la situation de « dictée dialoguée » (Arabyan, 1990), par exemple, on interdit aux élèves de nommer les lettres afin de les contraindre à user d'étiquettes conceptuelles : « Je me demande s'il y a un « S » à la fin de ce mot » peut être proscrit et, « je crois qu'il y a un truc pour dire plusieurs au bout », valorisé par l'enseignant en « tu te demandes s'il y a une marque de pluriel à la fin de ce mot ». Les élèves ont fréquemment recours à des recherches de solutions immédiates au moyen de questions très fermées. Il s'agit d'une recherche de validation quand l'activité demandée est un raisonnement linguistique. Assez rapidement les élèves à la compétence la plus avancée formulent leurs questions avec plus de pertinence, qui

serviront de modèle aux autres élèves. Apparaissent ainsi des questions quasi-expertes qui contournent les contraintes posées dans la situation : « je me demande s'il n'y a pas une lettre qui ne s'entend pas à la fin ». De telles verbalisations sont le fait d'élèves qui cherchent une assurance auprès du collectif ou de l'enseignant.

Le second aspect concerne la configuration de l'énoncé métalinguistique. Plusieurs entrées linguistiques peuvent être convoquées par les élèves. Parfois, cependant, la recherche collective échoue à formuler une solution pertinente. Ainsi une classe de seconde année primaire a été confrontée à l'écriture du mot « dans » dans le contexte : « Les tortues sont dans les fusées ». Tous les autres mots portant une marque de pluriel, le S de « dans » en était-il une ? Le dialogue entre enfants amorcé par un commentaire de l'un d'entre eux. Auquel l'enseignant répondit par « Cela pourrait être quoi d'autre ? ». Face à la réponse négative de l'enseignant, concernant une éventuelle marque de pluriel, le groupe d'enfants a exploré différentes autres solutions. La lettre avait-elle une fonction phonographique spécifique ou était-elle une marque dérivative de la série « danse, danser », ou encore s'agissait-il d'une histoire de « dents », mais alors, « quel rapport avec la fusée ? » Finalement, l'enseignant indiquant qu'il s'agissait d'un mot invariable a vu sa classe fort satisfaite de cette explication qui relève somme toute d'un arbitraire, fût-il validé historiquement. C'est donc par une demande de raisonnement que l'enseignant déclenche l'échange. C'est par une réponse normative qu'il le clôt.

D'autres voies sont possibles. L'enseignant peut exprimer une demande de reformulation de la question ou du raisonnement par l'élève émetteur ou par un autre élève ou une demande d'explicitation d'un raisonnement. Cette dimension explicative est sans doute la plus fructueuse : une demande de justification normée déclenche une verbalisation de réponse à la question « pourquoi cela est-il écrit de cette manière ? » ; une demande d'explicitation de la démarche déclenche des formes de raisonnement du type « je vois que..., je sais que..., alors je décide que... ».

Le troisième aspect concerne le commentaire. La négociation graphique porte sur trois types de graphies : des graphies à réaliser, des graphies erronées, des graphies normées. Quand la graphie n'est pas encore réalisée, les verbalisations des élèves sont prospectives et prennent une forme interrogative. Quand les graphies sont réalisées et sont le fait des élèves, les verbalisations ont deux objectifs possibles : 1) verbaliser le raisonnement adopté ; 2) évaluer la pertinence du raisonnement au regard de la graphie observée. Quand la graphie est réalisée et identifiée comme normée (dans la situation de phrase donnée), les verbalisations visent à identifier le raisonnement adéquat. On est alors dans un commentaire métacognitif de ce que le scripteur a réalisé.

Le quatrième aspect concerne les opérations de classification des erreurs. Concernant les verbalisations, la constitution d'une typologie d'erreurs est une tâche difficile (Sautot, 2002) qui ne peut être que réalisée collectivement. Elle oblige en effet à identifier des erreurs de raisonnement en même temps que le domaine linguistique concerné (phonographie, morphographie ...). Le travail d'abstraction est mené à son terme quand la classe réussit à produire une typologie opérationnelle dans les situations de productions de texte. Dans cette perspective, les verbalisations spécifiques viennent en conclusion d'activités de négociation. Elles visent alors à identifier les raisonnements déviants ce qui suppose que les raisonnements pertinents soient identifiés explicitement au sein de la classe.

Conclusion

Le mot de la fin revient à un élève en grande difficulté d'apprentissages, qui n'écrivait pas encore en troisième année de scolarisation primaire. En dictant son texte à l'enseignant dans une situation de production, il lui indiqua : « et là tu feras attention de mettre un « S » parce qu'il y en a plusieurs ». Dans cette classe, on pratiquait la dictée dialoguée depuis deux mois...

Bibliographie

- Angoujard, A. (1983). Pédagogie de l'orthographe : esquisse d'une stratégie différente. *Repères*, 59, 79-86. Paris : INRP.
- Angoujard, A. (1985). Rencontres avec des erreurs du troisième type. *Repères*, 65, 42-43. Paris : INRP.
- Arabyan, M. (1990). La dictée dialoguée. *L'école des lettres*, 12.
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, 141 (1), 77-88. Paris : INRP.
- Brissaud, C. & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Anthropos.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Delagrave.
- Ducancel, G. (1988). De la gestion des marques de surface à la connaissance du fonctionnement du système graphique. *Repères*, 75, 1-6. Paris : INRP.
- Geoffre, T. (2012). *Vers le contrôle orthographique en cycle 3 de l'école primaire. Analyses psycholinguistiques et propositions didactiques*. Thèse de doctorat de sciences du langage. Université de Grenoble, 13-11-2013.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement méta-linguistique*. Paris : PUF.
- Gruaz, C. (1978). Analyse oppositionnelle de la liaison entre la production des fautes d'orthographe et l'appartenance à un milieu socio-culturel. *Repères*, 45, 70-78. Paris : INRP.
- Gruaz, C. (1979). Pour une pédagogie évolutive de l'orthographe. *Repères*, 52, 2-4. Paris : INRP.
- Gruaz, C., Karabetian, E. & Mitaine G. (1986). L'évaluation de l'orthographe. *Les cahiers de l'évaluation formative*, 6. Rouen : CRDP de Rouen.
- Guernier, M.-C. & Sautot, J.-P. (2004). Celui qui ne parle pas apprend-il aussi ? Actes du Colloque international d'Arras : *Faut-il parler pour apprendre ?* CD-ROM, IUFM Nord – Pas de Calais.
- Haas, G. (1999). Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3. *Repères* 20, 127-142. INR.,
- Jaffré, J.-P. (1979). Comment observer l'enfant aux prises avec les systèmes graphiques de sa langue maternelle au CE1 ? *Repères*, 54, 25-44. Paris : INRP.
- Fisher, C., & Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49, 169-191. Lyon : IFE.
- Sandon, J.-M. (1988). Étude du comportement des maîtres face aux demandes des élèves. *Repères*, 75, 19-28. Paris : INRP.
- Sautot, J.-P. (2002). *Raisonnement l'orthographe au cycle III*. Grenoble : SCEREN, CRDP de Grenoble.
- Sensévy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In Mercier, A. & Sensévy, G. (dir.), *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Thimonnier, R. (1967). *Le système graphique du français*. Paris : Plon.