

Former à l'enseignement de l'orthographe : quelles médiations ?

Marie-Laure Elalouf¹

¹ CY Cergy Paris Université (France), ÉMA, ÉA 4507

Résumé. Cet article présente les effets d'un dispositif de formation à l'enseignement de l'orthographe sur la pratique d'enseignants se destinant à devenir formateurs. Dans le cadre d'un master, ils sont invités dans leur mémoire à analyser leur propre pratique et l'année suivante à concevoir l'accompagnement d'un débutant. Nous montrons à travers l'analyse de deux corpus longitudinaux comment la pratique régulière de la transcription permet une prise de distance au service de la construction d'une posture métalinguistique explicite et d'un traitement de l'accord plus conscient des conceptions des élèves et des savoirs en jeu pour leur permettre d'évoluer.

Abstract. Training in the teaching of spelling: what mediations? This article presents the effects of a system of training in the teaching of spelling on the practice of teachers destined to become trainers. As part of a master's degree, students are invited in their dissertation to analyse their own practice and, the following year, to design the accompaniment of a beginner. We show through the analysis of two longitudinal corpora, how the regular practice of transcription allows a distance to be taken in the service of the construction of an explicit metalinguistic posture. Thus, future trainers teach agreement by being more aware of the students' conceptions and the knowledge at stake in order to allow them to evolve.

L'histoire personnelle de chaque enseignant est tissée d'expériences scolaires qui ont façonné ses représentations de la langue écrite, de la norme orthographique et des formes socialement reconnues de son enseignement (Brissaud et Mortamet, 2015 ; Combaz, 2017, 2018 ; Crinon, Ferone et Font, 2021 ; Delarue-Breton et Bautier, 2021 ; Pagnier et Lavieu-Gwozdz, 2021). C'est à travers ce filtre que sont interprétées les prescriptions et appréhendées les propositions issues de la recherche en didactique. Prendre en compte les conceptions des élèves dans un enseignement renouvelé à l'appui de savoirs actualisés (Brissaud et Cogis, 2011) exige des remaniements de la pratique qui nécessitent du temps. Dans le cadre d'un master de formation de formateurs d'enseignants, l'exercice de la transcription s'est révélé un puissant outil d'objectivation des pratiques, support d'analyses et de confrontations en ateliers, inscrit dans la durée. La première année, le mémoire de recherche à visée professionnelle s'élabore à partir d'un corpus d'analyse de sa propre pratique ; la seconde année il s'agit d'en constituer un, en observant et accompagnant un débutant.

Nous présenterons les apports de la transcription à travers deux études longitudinales. On montrera dans un premier temps comment un recueil suivi de séances ritualisées permet à une enseignante d'analyser sa propre pratique. On s'intéressera ensuite au rôle de transcriptions à intervalles réguliers dans l'accompagnement d'une débutante. Pour offrir des points de comparaison entre ces deux études de cas, on examinera comment chaque enseignante modélise dans son discours une posture métalinguistique et crée les conditions pour que les élèves s'y installent. On observera comment les conceptions des élèves sont prises en compte et travaillées dans le traitement de l'accord dans le groupe nominal et de l'accord entre le sujet et le verbe¹.

Une étude longitudinale pour objectiver sa propre pratique

C*** a mis en place la phrase du jour avec ses élèves d'UPE2A² pour leur permettre de suivre progressivement les enseignements dans leur classe du cursus ordinaire. Elle a choisi ce dispositif pour le double objectif qui est le sien : faire découvrir le fonctionnement du français, langue de scolarisation qui est elle-même objet d'apprentissage (Verdelhan-Bourgade, 2002). Elle s'inspire en cela du dispositif de la « phrase cadeau » proposé par Mireille

¹ Je remercie Claudia Baliros-Demir et Juliette Lloyd de m'avoir permis de soumettre à de nouvelles analyses les corpus qu'elles ont recueilli et exploité dans le cadre universitaire et dont j'ai tutoré les travaux.

² Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants.

Brigaudiot (2004) pour mettre les élèves prioritaires en situation d'utiliser le langage sous sa forme écrite, avec l'étayage de l'adulte qui accompagne le parcours du langage à la langue. Ainsi, les élèves de C*** élaborent chacun oralement une phrase à partir du vécu de la classe. L'enseignante les aide à corriger leur production puis choisit, en fonction de ses objectifs d'apprentissage, l'une d'entre elles qu'elle dicte à tous. Elle observe les choix graphiques de ses élèves, afin de désigner celui qui écrira au tableau la phrase sur laquelle portera la négociation graphique.

La construction d'une posture métalinguistique

La phrase conçue pour rendre compte d'une expérience partagée au sein de la classe devient objet d'examen linguistique à partir du moment où elle est dictée. L'enseignante fait le choix de la dicter plusieurs fois, d'abord avec les liaisons qui soulignent les solidarités sémantiques, puis sans les liaisons pour faciliter la segmentation en mots. L'étude de 17 transcriptions de phrases du jour, réparties sur 4 mois, permet d'observer par quels gestes langagiers l'enseignante rend les élèves sensibles à la conversion du langage en langue (Elalouf, 2021). Ces gestes, témoins d'une vigilance métalinguistique, ont pu être décrits dans la recherche *Lire-écrire au CP* (Goigoux, 2016) comme caractéristiques des interactions dans les classes qui progressent le plus (Elalouf et al., 2017 ; Gourdet et al., 2015).

Dans les premières phrases du jour, l'enseignante signale nettement le passage à l'autonomie et utilise deux termes qui relèvent à la fois du métalangage courant et du métalangage grammatical, *mot* et *phrase*. Dans son discours, les segments de la langue objet sont systématiquement introduits, soit par un verbe d'activité langagière, soit par l'un de ces deux termes, *mot* ou *phrase*. L'enseignante se met en scène lisant pour interroger les élèves sur l'écart entre la contrepartie sonore de la graphie proposée et le mot visé.

25 octobre

Phrase du jour : *Il y a vingt-six lettres dans l'alphabet.*

Au tableau, Aïcha écrit : *iala vingt-six lit Dans fadi.*

(...)

M : Je lis³ *Il y a 26 li*, ça ne va pas, comment l'écrire ?

Anderson : *l-e-t-r-e-s*

À ce stade, l'épellation est l'un des seuls moyens dont disposent les élèves pour parler de la langue objet. L'année avançant, la mise en scène de l'autonomie par l'enseignante s'enrichit de l'expression des modalités.

7 janvier

Phrase du jour : *Bonne année !*

Ayoub écrit au tableau : *bone ane*

(Les élèves se sont accordés sur l'ajout d'un accent aigu sur « ane »)

M : Là, je *peux lire* [e] (M écrit l'accent)

(...)

M : Le *mot année*, j'arrive à le lire mais ça ne s'écrit pas comme ça. *Année* a aussi 2 *n* et il manque quelque chose à la fin.

Anderson : *e*.

M : Oui, un *e* muet. *Année* s'écrit toujours avec un *e* muet.

L'écart entre une transcription phonétique fidèle et la norme orthographique est signifiée par l'opposition entre *lire* et le pronominal de sens passif *s'écrire*. Les élèves commencent à manier l'autonomie dans des amorces de phrases complétées par des gestes, que l'enseignante reformule dans un raisonnement sous forme négative puis positive.

M : Je lis *bon année*. Alors, qu'est-ce qui ne va pas ?

Ziya Eren : *bon*. Avec 2 *n*.

Anderson : Avec un *e*.

M : Oui, alors, avec un *e*, pourquoi ?

Anderson : Parce que *bonne*.

M : Oui, mais pourquoi, Qu'est-ce que ça change avec le *e* ?

³ Nous avons choisi de ne pas modifier la transcription de l'enseignante qui a choisi de ponctuer selon les normes de l'écrit. Mais nous avons ajouté un code couleur pour comparer les études de cas : les verbes d'activité langagière sont en vert, les segments autonomes sont en italiques rouge et les métatermes en rouge. Les élèves sont désignés par leur prénom, E+++ désigne une prise de parole collective.

Anderson : On **peut**... (*montre l'oreille*)

M : Oui, on **peut entendre** le [n]. D'accord. Si je n'**écris** pas le e, je n'**entends pas** le [n] et je **lis on**. Si j'**écris la lettre e**, je **peux entendre** [n] et **lire bonne**.

Si le métatерme courant *mot* est utilisé par l'enseignante dans chacune des 17 phrases du jour, il n'est utilisé par un élève que dans un cas que l'enseignante juge suffisamment significatif pour en faire un évènement collectif.

25 janvier

Phrase du jour : *Hier, Aryan n'est pas venu à l'école.*

Aryan écrit au tableau : *Eir Aryan ne pas vinu a l'école*

(...)

Anderson : h majuscule.

M : Pourquoi ?

Anderson : Parce que c'est le premier phrase.

M : Premier **mot**.

Anderson : Le premier **mot** de la **phrase**.

M : Oui, vous **répétez** ?

E+++ : Parce que c'est le premier **mot** de la **phrase**.

Les élèves sont systématiquement sollicités à entrer dans une activité qui les engage cognitivement (Brissaud et Cogis, 2011) par la question *Qu'en pensez-vous ?* Dans les premiers échanges, la tentation d'une validation immédiate limite la réflexion métalinguistique des élèves. Mais au fur et à mesure, l'enseignante entre dans le raisonnement de ses élèves et expose ses hypothèses à la classe, en jouant sur l'alternance de personne (*je/tu*) et l'opposition présent/passé.

11 février

Phrase du jour : *Dimanche, il a neigé.*

Anderson écrit au tableau : *Dimanche, il a neigée et aujourd'hui il plee.*

Aryan : p-l-e-u.

M : Pourquoi tu **penses**⁴ à e-u ?

Aryan : ...

M : Tu **penses** à quel **mot**, à un autre **mot** écrit comme ça ?

Aryan : Oui, **peux**.

M : Ah, dans *Viens jouer avec moi petite souris !* il y a le **mot peux** ! (*M écrit au tableau*)

E+++ : **e-u** !

M : Oui, **e-u**. Et à la fin du **mot**, il y a une **lettre** que l'on n'entend pas.

Anderson : **x**

M : Non, **pleut** est un **verbe**, c'est le **verbe pleuvoir**. Le **sujet** de **pleut**, c'est **il**. Avec **il**, je regarde quelle est la **lettre** à la fin du **verbe**.

Aryan : **t** !

M : Oui, comme sur l'affiche. Anderson, tu **avais pensé** au **x** mais le **x s'écrit** quand le **sujet** est **je**. Comme dans la question *est-ce que je peux distribuer les cahiers ?* par exemple.

14 février

Phrase du jour : *Ilknur ne sait pas à quelle heure elle va à la piscine.*

Aryan écrit au tableau : *Ilknur ne sait pas à cel ear elle va à la pisine.*

Anderson : Je ne suis pas d'accord avec **heure**.

M : Moi, je lis au tableau [ear]. Comment tu **penses** l'**écrire** ?

Anderson : **h-e-u-r-e**

M : Pourquoi ?

Anderson : Parce que je **pense** à **horloge** avec le **h**.

M : Oui, **tu as pensé** que c'était un **mot** de la même famille ?

Anderson : Oui, c'est ça.

⁴ Code couleur : les termes d'activité cognitive sont en bleu.

Hypothèses et raisonnements sont menés dans le cadre d'une langue, le français, ce que l'enseignante rappelle à huit reprises pour signaler le domaine de validité des propos. Cela permet à l'enseignante de sensibiliser les élèves à des régularités statistiques et à des régularités strictes qui relèvent surtout d'un apprentissage implicite chez des natifs.

5 février

J'ai vu que tu **as écrit z** mais, **en français**, il n'y a **pas beaucoup** de **mots** avec la **lettre z**.

8 février

M : Oui, avec un **e** à la fin parce qu'un **mot** qui finit avec un **v**, **ça n'existe pas en français**. Ce n'est **pas possible**. Il faut **toujours** un **e** à la fin d'un **mot** qui finit avec le son [v].

Une approche contrastive est proposée dans la dernière phrase du jour comme aide à la discrimination d'homophones en français.

21 février

Phrase du jour : *Aujourd'hui, le ciel est bleu et il y a du soleil.*

Ziya Eren écrit au tableau : *Aujourd'hui, le siel et bleu et il y a de soley*

(...)

M : Oui, c'est ça. Il y a encore une **erreur**. C'est le premier **et**. Il s'écrit **e-s-t** car ça **dit** comment est le ciel. L'autre **et** qui s'écrit **e-t** sert à ajouter quelque chose.

(Aryan fronce des sourcils.)

M : **En anglais**, c'est **is** et **and** (*M écrit au tableau sous les mots équivalents en français*)

Aryan : Ah !

Anderson : **En espagnol**, **el cielo es azul**.

M : J'**écris**.

Aryan : Oh, c'est facile !

M : Oui c'est facile pour Anderson ! Ziya Eren, c'est comment **en turc** ?

Ziya Eren : **gökyüzü mavi**.

M : J'**écris**. Vous voyez, **en turc**, c'est très différent ! C'est plus difficile pour Ziya Eren.

L'étude de la progression entre les 17 phrases du jour montre la construction conjointe d'une posture métalinguistique chez l'enseignante et ses élèves. Elle passe par un étayage progressif du discours métalinguistique des élèves et des incitations à formuler des réponses phrastiques lorsque les structures commencent à être maîtrisées.

Le traitement de l'accord dans le groupe nominal

L'apprentissage de la morphologie muette du français est difficile pour tous les élèves, elle l'est plus particulièrement chez des élèves turcophones comme Ziya Eren puisqu'en turc, un phonème correspond à un seul graphème et qu'il n'y a pas de morphogramme sans correspondance sonore. Lorsque Anderson propose d'accorder le nom au pluriel, il suscite un désaccord unanime :

8 février

Phrase du jour : *Mardi, il n'y a pas école parce que les maîtresses⁵ font la grève.*

Ziya Eren écrit au tableau : *Mardi il ni a pas école parce que l maîtresse font la grev.*

Anderson : **Maîtresse** avec un **s** à la fin.

E+++ : Non !

L'enseignante constate la divergence de conceptions sans valider immédiatement la justification conforme à la norme orthographique.

M : Vous n'êtes pas d'accord.

Anderson : Parce qu'il y a plusieurs maîtresses.

(*Ziya Eren est en train de chercher dans son cahier*).

M : Alors, Ziya Eren, tu regardes sur les autres pages de ton cahier et où trouves-tu le **mot maîtresse** ?

Ziya Eren : Là.

⁵ L'enseignante a choisi d'enseigner la graphie avec accent circonflexe, que les élèves peuvent rencontrer dans leur classe ordinaire où les rectifications orthographiques de 1990 ne sont pas nécessairement suivies.

Ziya Eren a compris qu'en français, à un phonème peuvent correspondre plusieurs graphèmes : il utilise le cahier où il consigne chacune des phrases du jour comme aide-mémoire. C'est en observant l'élève que l'enseignante entre dans son raisonnement :

M : Je lis *Aujourd'hui, la maîtresse de Sophie n'est pas là*. Est-ce qu'il y a plusieurs maîtresses ici ?

Ziya Eren : Non, *la maîtresse*.

M : C'est écrit *la*, donc il n'y a qu'une seule maîtresse. Ici (*en montrant la phrase au tableau*), il y a combien de maîtresses ?

Anderson : Plusieurs !

M : Oui, alors je mets un *s* parce que ce sont *les maîtresses*.

Aryan : *les*

En rectifiant la graphie du déterminant, transcrit au tableau par le seul nom de la lettre, [ɛl], l'enseignante attire l'attention des élèves sur une régularité morphographique.

M (*montrant la phrase écrite au tableau*) : Oui, ça, ce n'est pas *les* mais la lettre *l*.

Anderson : *l-e-s*

M : Oui, d'accord Ziya Eren ?

(*Ziya Eren hoche la tête en souriant*).

M : On voit le *s* dans *les* (*M souligne le s*) et ça aide à penser au *s* de *maîtresses* (*M souligne le s*). Je dis : *maîtresse s'accorde avec les*.

Mais l'institutionnalisation proposée fait débat au sein de l'atelier de formation : comment faire comprendre aux élèves que les déterminants les plus courants fonctionnent comme des signaux de l'accord au pluriel mais que c'est le nom qui est donneur d'accord (Chartrand, 2011, p. 270) ? C'est en s'appuyant sur le raisonnement sémantique d'Anderson et sur l'observation morphographique de Ziya Eren que l'enseignante institutionnalise à la séance suivante la notion de nom au pluriel.

12 février

Phrase du jour : *Cet après-midi, les élèves de Madame Baris vont apprendre le code de la route.*

E écrit au tableau : *Set apres-midi, les élév de Madame Baris vont apprendr le cod de la route.*

Anderson : Je ne suis pas d'accord avec *élèv*. Il faut *e-s*.

M : Où ? A la fin ?

Anderson : Oui, à la fin de *élèves*.

M : Pourquoi ?

Anderson : Parce que il y a plusieurs élèves.

M : Comment tu sais qu'il y a plusieurs élèves ?

Anderson : Parce que la classe.

M : Ziya Eren ?

Ziya Eren : *Les*.

M : Oui, parce qu'il y a *les*. C'est bien. (...) Il faut donc un *s* à *élèves* parce que ce sont *les élèves*. C'est du *pluriel* parce qu'ils sont plusieurs. Le *pluriel*, d'accord ? *Élève* est un *nom* au *pluriel*. Je l'écris sur l'affiche : *un nom au pluriel*.

Avec cette inscription, elle lève également un malentendu en clarifiant le statut des affichages par rapport au recueil de phrases du jour que les élèves utilisent pour mémoriser la forme orthographique des mots. Lors de la séance précédente, la procédure de Ziya Eren a suscité chez Anderson une question qui peut surprendre dans la bouche d'un élève qui semble avoir compris le principe de la variation en nombre : c'est qu'il s'interroge sur le principe de catégorisation entre mots variables et invariables :

Anderson : Pourquoi on ne met pas *maîtresse* dans les *mots invariables* ?

M : Non, ce n'est pas un *mot invariable*. Il change. Ziya Eren avait cherché le *mot maîtresse* et il n'y avait pas de *s* à la fin. Mais dans cette *phrase*, il y avait un *s* à la fin parce qu'elles sont plusieurs maîtresses. Donc le *mot* peut changer. Si j'écris sur l'affiche, *maîtresse* avec un *s*, vous l'écririez toujours comme ça ?

E++ : Non.

M : D'accord, ce n'est pas un *mot invariable*.

L'enseignante s'assure que l'opposition *variable/invariable* est comprise avant d'introduire à la séance suivante le nom de la classe de mots variables et donneurs d'accord. L'élaboration d'un savoir partagé s'appuie

sur une attention aux procédures différenciées de ses élèves, en partie liées à leur grammatisation dans leur langue d'origine mais également tributaire d'implicites scolaires que les verbalisations permettent de lever comme le statut des affichages.

Le traitement de l'accord dans le groupe verbal

Consciente de la complexité de l'accord entre le sujet et le verbe, l'enseignante attire d'abord l'attention des élèves sur les solidarités morphosyntaxiques et morphographiques au sein du groupe nominal et s'abstient au début de commenter des conceptions déroutantes.

21 janvier 2013

Phrase du jour : *On a fait des batailles de boules de neige dans la cour.*

Aryan écrit au tableau : *On a fait de batae de bule de nege dans la cour.*

M : Oui, i deux l, ça fait [j]. J'écris. Et qu'est-ce que j'**écris** à la fin de bataille ?

Aryan : s.

M : Pourquoi ?

Aryan : Parce que **on**.

M : Non, parce que ce sont **des batailles** (en soulignant **des**). On n'a pas écrit **une bataille**. (M écrit au tableau pour comparer).

L'explication sémantique sous-jacente à la mention de *on* (*on* désigne *les enfants* qui ont fait des batailles de boules de neige) ne tient compte ni des propriétés morphologiques du pronom, ni des relations syntaxiques qui commandent l'accord. Ce constat conduit l'enseignante à sélectionner une phrase complexe produite par les élèves pour travailler sur la variation morphologique *nous / ils* et la relation d'accord *sujet / verbe*.

1^{er} février 2013

Phrase du jour : *Ce matin, nous comptons les pages qui restent.*

Anderson écrit au tableau : *Cet matin, nous compto le pages qui reste.*

(...)

Ziya Eren : Ah ! **reste**, c'est bien.

M : Vous êtes d'accord ?

Aryan: Oui, **e-n**.

M : Alors, pourquoi un **n** ?

Anderson : Parce qu'il y a plus.

M : Plusieurs. Est-ce que **reste**, c'est quelque chose ?

E+++ : Non.

M : D'accord, c'est un **verbe**. Je peux **dire nous restons à l'école** par exemple. Pour savoir comment **écrire** la fin du **verbe**, il faut chercher son **sujet**. Pour ça, je pose la question **qui reste** ? C'est **nous** ?

E+++ : Non, **les pages**.

M : Oui ! Ce sont les pages. Il y a plusieurs pages. Pour **pages**, je **peux dire elles** (M écrit **elles au-dessus de les pages**) Avec **elles**, comment **écrire** la fin du **verbe** ? Regardez l'affichage.

E+++ : **n-t**.

L'enseignante s'efforce de limiter l'explication référentielle du pluriel à la catégorie des noms dans une première approximation, avec la question *Est-ce que reste, c'est quelque chose ?*, reprise par l'explication concernant les pages. Par contraste, elle pose l'accord indirect du verbe en jouant sur la covariation en personne (*restons, reste, restent*) et modélise la manipulation de commutation. En formation, une discussion s'instaure sur l'opportunité d'utiliser l'encadrement par *c'est qui* pour délimiter le sujet. Les élèves ont appris la construction pour signaler le foyer d'information dans un dialogue. Peuvent-ils l'utiliser comme procédure syntaxique indépendamment de cette valeur pragmatique ? Pour initier une progression dans l'utilisation des manipulations, la commutation se révèle plus appropriée (Beumanoir-Secq, Cogis et Elalouf, 2010). Le remplacement d'un groupe nominal par un pronom relève aussi de l'activité langagière mais n'entraîne pas le même type de distorsion sémantique.

La pratique régulière de la transcription a permis à l'enseignante d'anticiper sur les phrases à retenir en fonction des procédures différenciées qu'elle a pu observer chez ses élèves. Elle peut ainsi ajuster sa progression du métalangage usuel au métalangage grammatical en tenant compte des conceptions à travailler. Attentive aux silences qui signalent une réflexion métalinguistique et une recherche des moyens d'expression pour la traduire, elle parvient à proposer les structures syntaxiques au moment où elles pourront être comprises et mémorisées.

Une étude longitudinale pour accompagner une débutante

La visite est une modalité courante de l’observation des débutants. Transcrire avec l’accord de la personne observée une séance à différents moments de sa formation aide à entrer dans la logique de la personne novice et à interpréter avec elle les effets de ses choix sur les apprentissages de ses élèves. Le corpus présenté dans cette section correspond au suivi d’un étudiante de M1 MEEF alternante, en stage une journée par semaine dans un CE2-CM1 ; il comporte trois transcriptions correspondant à trois visites, lors de la première période (10 octobre), de la seconde (12 décembre) et de la troisième (13 février). La formatrice ménage un temps d’analyse avec la débutante après chaque séance et s’appuie sur la transcription pour continuer de la guider entre deux prises d’information.

Lors de la première séance, la débutante, L***, dicte aux élèves une phrase sur leur cahier d’essai : *En haut du nouveau piano, il y a de drôles de petites chaussures*. Deux élèves volontaires l’écrivent sur une affiche qui devient le support du débat. La préoccupation essentielle de L*** lors de sa première séance est de faire participer tous les élèves. De fait 18 sur 27 interviennent le 10 octobre, mais dans une cacophonie dont nous montrerons qu’elle repose sur un manque de vigilance métalinguistique déjà observé chez d’autres débutants s’essayant à la dictée négociée (Combaz et Elalouf, 2015 ; Elalouf et Péret, 2009). Le dispositif évolue à partir de l’analyse de la première séance. Une semaine avant la seconde séance filmée (12 décembre), la débutante introduit les balles d’accord abordées avec sa formatrice (Cogis, 2005, p. 270-278). Après la phase individuelle, les élèves se répartissent en groupes de trois pour confronter leurs graphies et s’accorder sur une production commune, avec un rôle assigné à chacun ; l’enseignante collecte les graphies et organise la mise en commun. Les phrases sont : *Sans t’y attendre, tu commences à glisser dans les escaliers. Ils ne sont pas secs !* (12 décembre), *Pendant mes longues promenades à la campagne, mes amis et moi ramassons des champignons* (13 février). La lecture des travaux sur les dictées métacognitives (Nadeau et Fisher, 2014) a permis à la formatrice d’affiner son questionnement grâce à une grille d’analyse (Fisher et Nadeau, 2016) qui répertorie les gestes de l’enseignant favorisant le débat et spécifie ceux qui favorisent le recours à la grammaire chez les élèves : utilisation du métalangage, conduite d’un raisonnement grammatical complet, utilisation d’une manipulation syntaxique en portant un jugement sur son résultat.

La construction d'une posture métalinguistique

Comparé au discours de l’enseignante d’UPE2A, celui de la débutante se caractérise par un recours à l’autonymie et aux déictiques associés à des gestes de pointage vers les phrases affichées au tableau, sans que le constant va-et-vient entre le langage et la langue soit signalé.

10/10 ⁶	65	L	non mais attendez on est resté avec nos petites chaussures là oui Irina
--------------------	----	---	---

Un tel énoncé peut s’interpréter comme parlant du monde ou de la langue, même s’il semble évident pour L*** qu’elle oriente l’attention des élèves sur le syntagme *nos petites chaussures*. Sa principale difficulté est de réguler l’examen successif des mots de la phrase, mais les moyens mis en œuvre n’y parviennent pas. Le recours à l’autonymie et aux déictiques reste un obstacle à la conduite du questionnement dans la séance suivante (en gras dans la transcription).

12/12	174	L	ce [sã] là il n'existe pas donc cette proposition aussi je la supprime [sã] <i>s-e-n-t</i> c'est le <i>verbe sentir</i> et dans notre <i>phrase</i> ça ne va pas+ <i>quel sans est-ce ?</i> + on l'a vu la semaine dernière dans la dictée aussi+ parler de ce [sã] là+ Cristovao
18'38	175	L6	c'est sans t'y attendre c'est euh+ tu es là tranquillement et puis soudain
	176	L	alors là tu me donnes+ oui+ comment tu comprends cette expression+ comment tu comprends le <i>mot</i> + mais moi je te demande <i>quel [sã] est-ce ?</i> Méllila
	177	L4	[sã] avec <i>a-n</i> parce que <i>a-n</i> il est dans ce mot
	178	L	<i>c'est quoi ce [sã] là ?</i> (<i>L entoure le 1^{er} mot : « sans » attendu mais orthographié différemment</i>)
	179	CM1	Brouhaha
19'20	180	L	Daria tu parles de <i>ce [sã] là</i> + celui qui coule dans nos veines+ sang avec un <i>g</i> (<i>L écrit sang au tableau</i>)
	181	L4	c'est le [sã] <i>s-a-n-s</i>

⁶ Cette transcription est faite selon les conventions du GARS. Sont indiqués la date et l’heure (1^{re} colonne), le tour de parole (2^e colonne), le locuteur (L pour l’enseignante et L+nombre pour un élève).

21'07	188		si je vous dis sans rien ça marque quoi
	189		ça marque l'absence
	190		oui c'est ce [sā] là

La formulation de la question ne permet pas de poser le problème de l’homophonie : quel est le sens de ce mot qui se prononce [sā] et s’écrit de telle façon ? La question initiale est répétée sous la même forme, L*** écarte la reformulation globale de L6 et le raisonnement circulaire de L4, avant de proposer en 190 une institutionnalisation qui reprend exactement la même formulation. Toutefois, deux gestes professionnels se mettent en place : l’utilisation du tableau en 178 et 179 et l’utilisation d’un verbe de parole pour introduire l’autonymie en 188. C’est aussi dans la deuxième séance qu’apparaissent les termes du métalangage usuel *mot*, *phrase* et *verbe*, complètement absents du discours de l’enseignante dans la première séance. Malgré les difficultés à conduire les interactions, le pointage par la formatrice des gestes favorisant le débat et le recours à la grammaire conduit la débutante à diversifier son questionnement et valider explicitement l’aboutissement d’une discussion, comme on peut le voir dans les tableaux suivants.

	Comment tu fais ?	Comment tu comprends ?	Comment tu sais ?	Comment je peux savoir ?	Comment ça s'appelle ?
10 octobre	0	0	0		2
12 décembre	4	2	5 (<i>tu</i>)		1
12 février	2 (<i>je peux trouver</i>)	0	10 (<i>je, tu, vous</i>)	2	1+ 2 (<i>quelle est la nature</i>)

	octobre	décembre	février
Validation explicite	1	2 (dont une avec modélisation)	5 (dont 2 avec modélisation)
Absence d'institutionnalisation explicite (oui / non)	4	2	1

Cette évolution est également liée à une clarification essentielle : distinguer entre les savoirs reposant sur la mémorisation et ceux reposant sur l’analyse (Brissaud et Cogis, 2011, p. 10-15). Alors que dans la première séance 37 tours de parole sont consacrés à savoir si la préposition *en* s’écrit *e-n* ou *a-n*, dans les suivantes le débat se recentre sur les morphogrammes grammaticaux et les moyens de distinguer les homophones.

Le traitement de l'accord dans le groupe nominal

Dans la première séance, la débutante n’a pas anticipé la difficulté que revêtirait pour ses élèves la graphie du syntagme *de petites chaussures*. Elle fait examiner les mots dans l’ordre où ils apparaissent en confrontant les graphies des deux élèves volontaires, Hugo et Marie. Cela la conduit à faire discuter l’accord de *petite* sans s’intéresser au donneur d’accord que L3 est pourtant prêt à identifier en 41. L’attention des élèves est ainsi dirigée vers le déterminant dépourvu de marque de pluriel, ce qui conduit L9 à énoncer une règle selon laquelle le déterminant commande l’accord.

10-10	39	L10	en fait, Hugo il a mis un s à petite et Marie pas de s
	40		alors Irina
	41	L3	chaussure c’est un...
	42	L	non, tu as entendu ce qu’a dit Mariam elle nous a parlé du s de chaussure (<i>lapsus pour petite</i>) qui a été mis par Hugo mais qui n’est pas là
	43	L3	ben sinon ce serait au pluriel
	44	L	oui Elsa
	45	L11	ben y a pas écrit des + des petites chaussures
	46	L	Yannis
	47	L12	Hugo là-haut

	48	L	non non non
	49	L12	il a mis
	50	L	tu as écouté on est sur <i>petites</i> là il a un <i>s</i> , là il n'y a pas de <i>s</i> + est-ce qu'on doit mettre un <i>s</i> ou pas ? oui Mellila
	51	L1	non parce que il n'y a pas <i>des</i> y a pas <i>les</i> ...
	52	L9	si on mettait un <i>s</i> à <i>de</i> on mettrait un <i>s</i> à <i>petite</i> mais comme il n'y a pas de <i>s</i> à <i>de</i> on ne met pas de <i>s</i> à <i>petite</i>
	53	L	pour vous on ne met pas de <i>s</i> parce que devant on est au singulier Flora ?

Il faut attendre le tour de parole 114 pour que le pluriel de *chaussure* soit abordé. La stratégie consistant à étudier successivement les mots dans leur ordre d'apparition conduit suggérer une relation de causalité entre le pluriel de l'adjectif et celui du nom (*du coup* en 122 et 130). Les interactions montrent une absence de clarté cognitive sur la portée de l'accord (toute la phrase ? en 123, 125, le verbe ? en 129) Tendue vers l'attente d'une réponse qui ne vient pas, la débutante ne peut entendre ces propos déroutants.

	114		qu'est-ce que vous pouvez me dire à chaussure je vois encore un petit truc.
	115	L5	y a un <i>es</i>
	116	L	pourquoi ?
	117	L5	parce que c'est une paire de chaussures
	118	L4	ah oui
	119	L5	une paire de chaussures c'est deux chaussures.
	120	L	regardez bien ma phrase + qu'est-ce qu'on a fait à <i>petit</i> on a mis un
	121	classe	un <i>s</i>
	122	L	et alors du coup
	123	L9	toute la <i>phrase</i> prend un <i>s</i> si on met un <i>s</i> au début.
	124	L	et pourquoi ?
	125	L12	et du coup on transforme la <i>phrase</i> un petit peu
	126	L	comment ça s'appelle quand on met...
	127	classe	un <i>s</i>
	128	L	oui on accorde tout le
	129	classe	le <i>verbe</i>
12'50	130	L	non pas le <i>verbe</i> tout le + alors du coup à <i>chaussure</i> on met quoi ?
	131	classe	un <i>s</i>

L'introduction des balles d'accord appliquées à un groupe nominal minimal, *les escaliers*, permet à la débutante lors de la seconde séance de présenter une description de l'accord plus adéquate. Ayant à choisir entre deux graphies, l'une au pluriel, l'autre au singulier, L10 justifie le choix de la première par la concordance des marques entre le déterminant et le nom en utilisant les métatermes *nom* et *pluriel*. L'enseignante verbalise la réalisation graphique des balles d'accord mais n'utilise aucun terme métalinguistique permettant de valider le raisonnement de l'élève.

12/12	38	L10	c'est le premier parce que comme il y a <i>les</i> devant + le <i>nom</i> derrière il est au <i>pluriel</i>
	39	L	et c'est le <i>s</i> que j'entoure et que je vais relier avec le <i>les</i> devant+ d'accord

C'est dans la troisième séance qu'elle parvient à utiliser les balles d'accord comme outil pour fixer le métalangage. Les élèves traitent à nouveau d'un groupe nominal complexe au pluriel introduit par *de* : *Pendant mes longues promenades à la campagne, mes amis et moi ramassons des champignons*. Au lieu de traiter les mots dans l'ordre linéaire, L*** appréhende d'abord le groupe nominal entier (Cogis et Leblay, 2010), puis elle focalise l'attention des élèves sur l'adjectif et sa relation avec le nom avant d'aborder le problème du déterminant dépourvu de marque de pluriel.

	129	L	on accorde mon notre adjectif au pluriel comme avant avec <i>longues</i> + mais alors moi devant c'est <i>de magnifiques champignons</i>
	130	L1	c'est pareil
	131	L	Hugo

	132	L16	<i>de</i> c'est comme <i>des</i>
	133	L	<i>de</i> c'est comme <i>des</i> ?
	134	La classe	Non
	135	L	Méllila elle nous a dit qu'on était plusieurs à aller chercher des champignons donc il devait y avoir plusieurs champignons
	136	L10	<i>de</i> c'est un peu comme <i>plusieurs</i> car deux y en a plus que un (<i>elle fait deux avec ses doigts</i>)
	137	L	non + tu voulais parler + ce n'est pas grave si tu n'es pas sûr
	138	L2	<i>de</i> on peut dire que c'est avec <i>plusieurs</i> car c'est une <i>préposition</i>
	139	L19	<i>de</i> ça peut être plusieurs comme <i>des</i>
	140	L	eh oui effectivement il y a plusieurs champignons+ alors s'il y a plusieurs champignons
	141	L4	on accorde
	142	L	oui très bien Méllila on <i>accorde</i> mon <i>adjectif</i> avec <i>les champignons</i> + qu'est-ce que c'est ?
	143	L2	un <i>nom commun</i>
21'38	144	L	on accorde l' <i>adjectif</i> et le <i>nom</i> et on met des <i>s</i> (<i>L trace les balles d'accord</i>)

La lecture des transcriptions a permis à la débutante de revenir sur les obstacles cognitifs qu'elle n'avait pu entendre tout en clarifiant sa propre conception de l'accord. Un choix reste difficile pour elle : la priorité est-elle de faire intervenir le maximum d'élèves (18 en octobre, 15 en décembre, 19 en mars) lors de la mise en commun ou de permettre à un élève de mener un raisonnement grammatical complet au bénéfice de tous. Dans la recherche de Marie Nadeau et Carole Fisher (2014, 2016), c'est la possibilité pour un élève de tenir un raisonnement grammatical complet devant la classe qui permet à l'ensemble de progresser. Solliciter d'autres opinions ou points de vue pour alimenter la discussion est un adjuvant, non une alternative. Mais le poids des doxas à la source des inégalités scolaires (Rochex et Crinon, 2011) l'emporte chez cette débutante qui élabore ses gestes professionnels au prisme de son histoire scolaire.

Le traitement de l'accord dans le groupe verbal

Le traitement de l'accord dans le groupe verbal suppose le repérage du verbe. C'est sur ce point que la comparaison des trois transcriptions marque un début d'évolution. Dans la première transcription, la graphie de *il y a*, sans doute mémorisée globalement, n'appelle aucun commentaire. Dans les deux suivantes, on voit coexister deux procédures : une « petite astuce » pour distinguer les homophones *à* et *a* et une manipulation pour identifier le verbe. Dans le premier cas, l'astuce repose sur une propriété du verbe, la variation temporelle, sans que celle-ci soit présentée comme telle. Exposée sans aucun métalangage, elle se révèle source de malentendus.

12/12	7	L	vous vous souvenez, je vous ai donné une petite astuce vous vous en souvenez ou pas ? Méllila
	8	L4	le <i>a</i> avec un accent le <i>a</i> sans accent on le remplace...
	9	L	oui Nathan
	10	L3	on remplace par <i>avait</i>
2'09	11	L	je remplace quoi par <i>avait</i> ?++
	12	classe	le <i>a</i>
	13	L	qui veut bien me le faire dans la phrase + Elsa
	14	L5	<i>tu commences avait glisser</i>
	15	classe	Non + c'est <i>a</i> avec un accent
2'39''	16	L	Oui + si je ne peux pas <i>dire avait</i> c'est que je dois mettre le <i>a</i> avec accent +++ qui me répète ? comment est-ce que je sais ? Cristovao
	17	L6	si on peut mettre <i>avec</i>
	18	L	si on peut mettre ?
	19	L6	<i>Avec</i>
	20	L7	non <i>avait</i>
	21	L6	si on peut mettre <i>avait</i> c'est un <i>a</i> + si on ne peut pas mettre <i>avait</i> c'est un <i>a</i> avec accent

S'agissant de monosyllabes, l'hésitation est possible : raisonne-t-on sur des mots ou sur des lettres ? Quant au sens de la commutation, s'il n'est pas commenté et que la manipulation se fait uniquement à l'oral, on peut comprendre que la paronymie vienne interférer avec la variation temporelle. À côté de cet automatisme trompeur, la pratique de manipulations raisonnées coexiste. Confrontés à la graphie de *sont* dans la phrase *Ils ne sont pas secs*, les élèves disent hésiter entre *sons* et *sont*.

12'12	78	L	qu'est-ce que c'est dans ma phrase ? ça (L pointe « sont »)
	79	L7	c'est le verbe
10'26	80	L4	c'est le verbe être
	81	L	C'est le verbe être + comment est-ce que je trouve mon verbe ?
	82	classe	ne pas
	83	L3	il est déjà mis le ne pas
	84	L	il est déjà mis + alors comment est-ce que je sais
	85	L4	ben parce que (L écrit au tableau)
10'59	86	L	oui + Nathan
	87	L3	tu le sais parce que le verbe il est entre le ne et le pas + et sont c'est un verbe + conjugué
	88	L	oui + Nour
	89	L11	ou alors on peut mettre la phrase à un autre temps
	90	L	oui aussi mais comment est-ce que je sais si c'est sont ou sons ? je regarde quoi dans ma phrase (question)

	105	L10	si c'est ils avec un s alors forcément sont il va avoir un t parce que le t c'est comme un s (L fait la grimace)
--	-----	-----	--

C'est là que l'étagage métalinguistique de la débutante fait défaut. L'élève a compris le caractère systématique de l'accord entre le sujet et le verbe (*si... alors forcément*), il sait que la marque du pluriel du verbe est spécifique. Mais que la marque porte sur le verbe (*t*) ou sur le non (*s*), il s'agit d'une marque de pluriel. L'assimilation de *t* à *s* suscite la grimace de l'enseignante sans qu'une verbalisation vienne expliciter ce malaise.

La grille de Marie Nadeau et Carole Fisher a permis à la formatrice de montrer à la débutante comment elle s'est approprié progressivement certains des principes des dictées métacognitives : utiliser un métalangage minimal mais précis, encourager les élèves à l'utiliser, susciter l'utilisation de manipulations syntaxiques. Toutefois la comparaison entre les transcriptions des séances montre qu'une représentation du débat proche de la conversation informelle entre en tension avec les exigences du raisonnement métalinguistique.

Pour conclure : une réflexion sur les modalités d'introduction du métalangage

Modéliser le raisonnement métalinguistique en étayant la parole des élèves se révèle une tâche délicate qui requiert une grande expertise. L'apport de la transcription en formation est d'objectiver des gestes langagiers et de donner à entendre les conceptions qui n'ont pu être interprétées sur le vif. Il est aussi de mettre au jour des gestes spécifiques aux enseignants qui se sont approprié les travaux en didactique de l'orthographe en actualisant leurs connaissances sur le fonctionnement de la langue écrite.

C'est ainsi que des enseignantes qui, à l'occasion d'un master *Pratiques et ingénierie de la formation*, ont intégré dans leur pratique le fait de se filmer régulièrement, ont contribué à la conception de supports de formation (Bois-Masson et Elalouf, 2013 ; Sévely et Elalouf, 2020). Leurs transcriptions font apparaître des régularités : reprendre les termes métalinguistiques des élèves ou les images qui en tiennent lieu, les mettre en scène par des verbes de parole ou de pensée, ménager des silences pour soutenir l'activité cognitive de tous, jouer sur plusieurs modes de sémiotisation en les explicitant, catégoriser les erreurs ou les phénomènes qui sont traités et poser le cadre de la réflexion comme un domaine de savoir spécifique (*en grammaire*) quand les considérations sémantico-référentielles brouillent les échanges.

Bibliographie

Beaumanoir-Secq, M., Cogis, D. et Elalouf, M.-L. (2010). Pour un usage raisonné et progressif de la commutation en classe. *Repères*, 41, 47-70.

Bois-Masson, N. et Elalouf, M.-L. (2013). Entrer dans la grammaire avec la phrase du jour. *Vivre le Primaire*, 26(1), 41-43. <https://aqep.org/revues/vivre-primaire-vol-26-no1/>

- Brigaudiot, M. (2004). *Première maîtrise de l'écrit, CP, CE1 et secteur spécialisé*. Paris : Hachette.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Brissaud, C. et Mortamet, C. (dir.) (2015). La dictée, une pratique sociale emblématique, *Glottopol*, 26. http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_26.html
- Chartrand, S.-G. (2011). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, 2^e édition. Montréal : Chenelière éducation.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, École/collège*. Paris : Delagrave.
- Cogis, D. et Leblay, C. (2010). D'une version d'un texte à l'autre : aperçus sur la morphologie du nombre et sa révision en production verbale écrite. *Synergie, pays scandinaves*, 5, 65-80.
- Combaz, C. et Elalouf, M.-L. (2015). Une phrase dictée, trois enseignants, trois formes d'étayage, *Glottopol*, 26, 92-110. http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_26.html
- Combaz, C. (2017). *De la variabilité du rapport des enseignants de l'école primaire à l'orthographe appréhendée comme une norme sociale : discours et pratiques*. Thèse de doctorat, université de Cergy-Pontoise.
- Combaz, C. (2018). Les figures rhéto-orthographiques comme révélateurs du rapport des enseignants à l'orthographe, *Lidil*, 58. <http://journals.openedition.org/lidil/5067>
- Crinon, J., Ferone, G. et Font, H. (2021). Les enseignants et l'orthographe, une enquête au cycle 3. *Glottopol*, 35, 132-143. <https://journals.openedition.org/glottopol/298>
- Delarue-Breton, C. et Bautier, É. (dir.) (2021). La langue à l'école, de l'institution à la classe : quelles conceptions, quelles normes, pour quels usages ? *Glottopol*, 35. <https://journals.openedition.org/glottopol/276>
- Elalouf, M.-L. et Péret, C. (2009). Pratiques d'observation de la langue en France : quelles évolutions ? quels obstacles ? Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 49-72). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Elalouf, M.-L., Gomila, C., Bourhis, V., Péret, C., Avezard-Roger, C. et Gourdet, P. (2017). Le rôle du maître dans l'étude de la langue au CP : description et analyse de pratiques différenciées. *Repères*, 55, 183-204.
- Elalouf, M.-L., Dezutter, O., Dufays, J.-L. et Le Goff, F. (2021). « Discipline », « progression », « gestes didactiques », échanges croisés autour de trois concepts stratégiques pour les recherches actuelles en didactique du français. *Pratiques*, 189-190. DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.10060>
- Lord, M.-A. et Elalouf, M.-L. (2016). Enjeux de l'utilisation de la métalangue en classe de français. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire, Pistes didactiques et activités pédagogiques* (p. 63-79). Montréal : Erpi éducation.
- Goigoux, R. (2016). *Lire et écrire au CP, Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Lyon : Ifé.
- Gourdet, P., Gomila, C., Bourhis, V., Elalouf, M.-L., Péret, C. et Avezard-Roger, C. (2015). De la grammaire au CP pour lire et écrire ? Description et analyse de pratiques dans le cadre de la recherche Lire-écrire au CP. *Repères*, 52, 39-58.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2016). Pistes d'observation pour la conduite des activités. *Scolagram*, 3. https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/213-pistes-d-observation
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49, 169-191.
- Pagnier, T. et Lavieu-Gwozdz B. (2021). Regards sur le discours scolaire : saisir de conceptions de la langue et de son enseignement, *Glottopol*, 35, 113-131. <https://journals.openedition.org/glottopol/295>
- Rochex, J.-Y. et Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sévély, E. et Elalouf, M.-L. (2020). Les effets d'une formation filée sur le regard professionnel, les pratiques pédagogiques des enseignants de cycles 2 et 3 et les résultats de leurs élèves en orthographe grammaticale. *Repères*, 60, 197-239.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation, Pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.