

Une phrase dictée, trois enseignants, trois formes d'étayage

Marie-Laure Elalouf, Catherine Combaz

▶ **To cite this version:**

Marie-Laure Elalouf, Catherine Combaz. Une phrase dictée, trois enseignants, trois formes d'étayage. Glottopol : Revue de sociolinguistique en ligne, 2015, 26, pp.92-110. hal-02979960

HAL Id: hal-02979960
https://cyu.hal.science/hal-02979960

Submitted on 11 Feb 2022

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.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n° 26 – juillet 2015

La dictée, une pratique sociale emblématique

Numéro dirigé par Catherine Brissaud et Clara Mortamet

SOMMAIRE

Catherine Brissaud, Clara Mortamet : *Présentation*

Jean-Pierre Jeantheau : *La dictée dans les enquêtes sur la « littéracie » des adultes : pratiques, résultats, exemples d'analyses, perspectives.*

Carole Blondel et Jeanne Conseil : *La dictée dans l'enquête IVQ : variation et compétences d'écriture des scripteurs en difficulté avec l'écrit dans les régions Haute-Normandie et Rhône-Alpes*

Mickael Lenfant : *La dictée dans un bilan orthophonique : analyse psycho-sociolinguistique des données de l'étalonnage du texte à trous d'Exalang 8-11 ans*

Sophie Anxionnaz : *Le barème graduel : l'évaluation de la dictée au service des apprentissages*

Bruno Trosseille par Catherine Brissaud : *Entretien : La place de la dictée dans les évaluations conduites par la DEPP*

Eugenie Grace Essoh Ndobo et Veronica Ebica Odey : *Difficultés et erreurs dans le passage de la phonie à la graphie en dictée de langue française : cas des apprenants du FLE de l'université de Calabar (Nigéria)*

Sophie Briquet : *La dictée de lettres : qu'en est-il au CM1 ?*

Jeanne Gonach' : *Des variations orthographiques dans les dictées de CM1*

Danièle Cogis, Carole Fisher, Marie Nadeau : *Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage*

Catherine Combaz, Marie-Laure Elalouf : *Une phrase dictée, trois enseignants, trois formes d'étayage*

Véronique Miguel Addisu : *Conscience métalinguistique et norme orthographique : qu'apprend-on en corrigeant sa dictée ?*

Evelyne Delabarre et Marie-Laure Devillers : *Mise(s) en œuvre d'une activité orthographique : la dictée*

Téguia Bogni et Mohamadou Ousmanou : *Pratiques de la dictée en classe de français dans l'enseignement secondaire au Cameroun. Analyse des approches et de la performance d'élèves dans un lycée à Ngaoundéré*

Malo Morvan : *La* skrivadek*, une communion en paradoxes*

Compte rendu

Amandine Denimal : XXXX

UNE PHRASE DICTÉE, TROIS ENSEIGNANTS, TROIS FORMES D'ÉTAYAGE

Catherine Combaz, Marie-Laure Elalouf

Université de Cergy-Pontoise, ÉMA (École, Mutations, Apprentissage), ÉA 4507, F-95100 Cergy-Pontoise

« Faut-il des connaissances explicites pour enseigner les accords en français écrit ? » Cette question posée par deux chercheuses québécoises (Nadeau, Fisher, 2009) pourrait paraitre incongrue à nombre d'enseignants français, tant elle semble relever de l'évidence dans notre tradition grammaticale. Mais qu'en est-il des mises en œuvre dans le quotidien des classes ? Des travaux ont montré qu'il était possible de réussir une majorité d'exercices d'orthographe sans recourir à un véritable raisonnement grammatical explicite (Nadeau et Fisher, 2009 : 209), d'autres ont mis en évidence l'utilisation limitée du métalangage en classe de français, même à des niveaux avancés (Bain, Canelas-Trévisi, 2009). Nous nous intéressons ici à la façon dont des enseignants de l'école primaire gèrent les interactions pour amener leurs élèves à identifier une erreur résultant d'un phénomène d'attraction[1] (Fayol, Jaffré 2008 : 158) et à mettre en œuvre une procédure permettant de la comprendre et de la rectifier. Vont-ils utiliser le remplacement d'un verbe du premier groupe par un verbe du 3^{e} groupe comme un truc mnémotechnique ou comme une manipulation heuristique permettant d'analyser la forme verbale et de choisir la désinence adéquate (Pellat *et al.*, 2009) ? C'est une opération bien délicate qui nécessite pour l'élève d'enchainer des opérations mentales en mobilisant ses connaissances sur la langue : sélectionner, identifier, remplacer un élément linguistique, apprécier la grammaticalité de la phrase en se détachant du sens de celle-ci, déduire, choisir des marques morphologiques, mais cela exige aussi des opérations liées à la qualité du raisonnement : réguler, revenir en arrière si nécessaire, se souvenir, décomposer le processus…

Or, le rôle des interactions entre les élèves comme entre l'enseignant et ses élèves s'avère fondamental pour faire naitre des questions, provoquer des justifications, argumenter, guider un raisonnement, conceptualiser, … bref pour réfléchir. Les interactions orales en situation d'enseignement/apprentissage en classe imposent aux locuteurs des adaptations, des rétroactions, des improvisations par lesquelles se joue l'appropriation des connaissances. C'est en effet là « l'objectif prioritaire de l'école que d'installer à travers la verbalisation et les échanges des démarches d'apprentissage et de conceptualisation, l'acquisition de connaissances, d'attitudes intellectuelles et l'accès à une culture commune » (Nonnon, 1996 :

[1] Ici la concurrence entre *chantez* et *chanter* dans la phrase « La maitresse des petits souhaite vous chanter une des plus belles chansons françaises entendues ».

56). Nous faisons l'hypothèse que la qualité de l'étayage du maitre est étroitement liée à son rapport à l'orthographe et à sa capacité à entrer dans le raisonnement de ses élèves.

Nous avons choisi de filmer trois séances d'une même dictée, menées par trois enseignants différents qui ont agi, selon leurs dires, en procédant à une mise en œuvre habituelle de la conduite de cet exercice. Après avoir cerné leur rapport à l'orthographe sur la base d'un entretien semi-directif et présenté le dispositif, nous observons comment est gérée une difficulté particulière du texte relative à l'orthographe d'un verbe à l'infinitif, en analysant les interactions verbales que suscite le débat sur ses graphies, pour apprécier plus particulièrement la part d'implicite et d'explicite qu'elles contiennent.

Trois enseignants, leur rapport à l'orthographe et leurs pratiques déclarées

Les séances observées ont eu lieu dans trois classes de CM2 d'une école élémentaire située en Réseau de Réussite Scolaire (éducation prioritaire) de la banlieue parisienne.

Classe A

La première classe, appelée classe A, est composée d'élèves de CE2 et de CM2. Seuls étaient présents les élèves de CM2, soit 9 élèves. L'enseignant a onze ans d'ancienneté professionnelle. Il a mené des études de Sciences physiques. Lors d'un entretien semi-directif destiné à approcher son rapport à la norme orthographique, il se déclare en insécurité orthographique et révèle un parcours scolaire orthographique très douloureux :

> je me souviens de toute la souffrance que j'ai eue quand j'étais petit à apprendre l'orthographe. Je ne lisais pas assez. Tout ce qui était orthographe lexicale, c'était une horreur. C'était vraiment une souffrance avec des enseignants, notamment au collège, qui n'ont pas toujours été corrects, qui n'hésitaient pas à lire les productions écrites en mettant en exergue les grosses erreurs de phonétique notamment[2].

La difficulté a pu être surmontée au prix d'efforts :

> ce qui m'a sauvé […], c'est la connaissance des règles. Je pense qu'avec l'orthographe, comme avec la conjugaison et avec la grammaire, même si on n'est pas littéraire mais plutôt scientifique, en utilisant les règles de grammaire comme on utilise les règles de mathématiques, on arrive à progresser et écrire correctement sans jamais être un excellent écrivain.

En tant qu'enseignant, il en déduit que le développement des capacités orthographiques repose sur la connaissance et l'application de règles apprises :

> pour l'orthographe grammaticale, je leur dis que c'est vraiment l'apprentissage des cours qui est essentiel même si on ne les utilise pas maintenant. Quand on va grandir, à maturité, à un moment cela va faire tilt et c'est comme cela qu'on progresse mais si on n'apprend pas dès le plus jeune âge les règles, on est sûr qu'après, arrivé en tant que jeune adulte c'est fini. […] Quand on apprend, au bout d'un moment, cela fait tilt et on progresse. Mais il n'y a pas de secret pour moi, il faut apprendre. Apprendre, c'est apprendre par cœur.

Cependant, il ne s'agit pas uniquement dans l'esprit de cet enseignant d'apprendre une règle constituée d'un texte déclaratif à portée générale pour savoir orthographier ; il indique également que pour orthographier :

[2] Pour des raisons de lisibilité, la ponctuation de l'écrit a été introduite dans les transcriptions d'entretiens.

> il y a la règle et les moyens mnémotechniques basiques, par exemple, pour les verbes du premier groupe en ER comment savoir si leur terminaison est –é ou –er, je le remplace par un verbe du troisième groupe, *mordre* c'est la substitution.

Ainsi, cet enseignant considère que l'apprentissage d'une règle permet de résoudre les problèmes orthographiques parce qu'à un moment donné, chacun est capable de récupérer en mémoire une règle et de l'appliquer, mais que parallèlement, si cela parait insuffisant, il faut compléter cet apprentissage d'un savoir formel par un apprentissage de procédures cognitives, des « moyens mnémotechniques basiques ». Il déclare réserver ces procédures de substitution linguistiques essentiellement aux élèves en difficulté lors des temps de remédiation. Livrant sa représentation de l'exercice qu'est la dictée, il indique qu'il

> est l'occasion de voir les moyens mnémotechniques, comment on peut éviter certaines erreurs. Les enfants proposent leur orthographe et après on revient dessus. Selon le temps qu'on a, c'est moi qui explique pourquoi, ou alors j'associe les enfants. C'est la réflexion sur l'orthographe, comment on fait quand on écrit.

Cet enseignant semble considérer que la dictée est un exercice piège, que réussissent les enfants qui ont « l'orthographe naturelle » mais qui nécessite pour d'autres le recours à des moyens mnémotechniques.

Classe B

La deuxième classe, ou classe B, est composée de 23 élèves. L'enseignant est une enseignante néo-titulaire de première année (NT1). C'est donc sa première année d'exercice professionnel. Elle a suivi un cursus de STAPS[3]. Elle se déclare en sécurité orthographique. Elle se sent redevable à son maitre d'école pour son niveau orthographique. Elle se souvient des pratiques pédagogiques de son maitre :

> il y avait une enfant du voyage qui était venue un ou deux mois dans notre école et qui avait de grandes difficultés. Notre maitre avait instauré un tutorat, il nous demandait de lui expliquer pour les dictées comment nous on raisonnait pour qu'elle fasse moins d'erreurs.

Ainsi cette enseignante perçoit l'orthographe comme un apprentissage à construire grâce aux interactions de l'environnement. Elle déclare que savoir orthographier, « ce n'est pas un don, il y a l'école et tout ce que les parents peuvent faire autour ». Cette facilité orthographique, ses souvenirs scolaires et familiaux heureux et une formation récente amènent cette jeune enseignante à déclarer que l'intérêt de la dictée est de permettre aux élèves de dire comment ils raisonnent pour orthographier tel ou tel mot :

> c'est ce que je fais en dictée négociée : répertorier tout ce qu'on a pu voir sur les dictées et demander à chacun pourquoi il a fait comme ça. Moi, j'essaie de me mettre le plus à l'écart possible pour les laisser discuter entre eux. J'attends qu'ils explicitent leur démarche. Ils expliquent leur démarche et je leur redemande s'ils ne le font pas. Je leur dis que leur orthographe ça m'est égal, je veux savoir comment ils ont réfléchi pour en arriver là. Parfois ils expliquent des procédures, parfois ils disent des règles.

Cette jeune enseignante privilégie les interactions entre élèves et dit mettre au second plan le guidage du maitre et la norme orthographique pour les susciter.

[3] Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives.

Classe C

Enfin, la troisième classe, ou classe C, est composée de 21 élèves. L'enseignante a une ancienneté professionnelle de 19 ans. Elle a poursuivi des études de Langues et Civilisations Orientales. Elle se déclare en sécurité orthographique et évoque un vécu scolaire orthographique heureux. Cette enseignante est très soucieuse de la participation des élèves à la construction des compétences orthographiques, notamment à travers l'utilisation autonome d'outils :

> quand ils font des erreurs, je les oblige à analyser l'erreur, qu'ils se posent la question, qu'ils s'interrogent. Eux ils doivent analyser, rechercher dans l'outil et s'ils n'y arrivent pas ils m'appellent.

Lorsqu'elle raconte comment se déroulent les exercices de dictée dans sa classe, elle insiste sur cette autonomie, sur la prise en charge de sa réflexion par l'élève lui-même :

> la dictée classique : je dicte un texte en donnant des indices, je vais leur poser des questions du genre : « *Béfort c'était plus qu'un chien*, attention à *c'était*, il y a une règle qu'on utilise souvent, oui, *c'était* c'est le passé de c'est ». Le fait de dire *c'est/c'était*, ça les aide. Voilà je donne des indices comme ça. Après pour les accords, je leur dis : « attention, je vous rappelle que tout s'accorde : le déterminant, le nom, l'adjectif ». Ils me répondent, enfin il y en a toujours un et tout le monde en bénéficie mais tout le monde n'est pas capable de répondre, ça c'est sûr. Ensuite quand on a fini de dicter, ils prennent leur crayon à papier et ils doivent essayer de corriger tous seuls sur des mots dont ils pensent qu'ils ont fait des erreurs, ils ont droit à tous les outils, dictionnaire […] Le but, c'est qu'ils trouvent eux-mêmes avec les outils. […] Je les aide ou ils se font aider par un camarade.

Par conviction intime, elle ne veut pas stigmatiser les *« fautes d'orthographe* » et dénonce leur tyrannie :

> on met de la pression par le biais des dictées parce qu'on est que sur les fautes dans les dictées. La pression des parents, la pression des médias, c'est uniquement pointer un document où il y a des fautes, donc on ne voit que ça. On ne voit pas ce que le document dit mais on met en valeur la faute d'orthographe. On a toujours eu cette attitude.

Pour autant, elle s'interroge sur les limites de l'apprentissage :

> depuis que je suis enseignante, la question je me la suis posée, est-ce que le fait de ne pas lire beaucoup, le fait de ne pas avoir un esprit d'analyse, c'est pas ça qui empêche d'écrire correctement ? Je ne pense même plus que ce soit ça la raison parce que j'ai rencontré des élèves qui lisaient énormément et qui n'étaient pas capables d'écrire correctement beaucoup de mots. Donc je me demande s'il n'y a pas un don d'écrire bien naturellement et si après ceux qui ne l'ont pas doivent faire beaucoup plus d'efforts que les autres pour acquérir une écriture orthographique parfaite. […] C'est pour dire que je ne sais pas dans quelle mesure ce n'est pas un don quelque part aussi. Mais un don, ça se développe aussi.

Ainsi on peut dégager chez ces trois enseignants trois représentations contrastées de leur rôle dans l'enseignement de l'orthographe :

- pour le premier, la maitrise de l'orthographe passe essentiellement par l'apprentissage de règles et de façon accessoire par la mobilisation de procédures linguistiques mais aussi par des apprentissages implicites ;
- pour la deuxième enseignante, l'apprentissage de l'orthographe relève essentiellement des interactions entre les élèves et entre le maitre et ses élèves. Le rôle de l'école est jugé primordial ;

– enfin pour la troisième enseignante, cet apprentissage suppose autonomie matérielle des élèves qui utilisent des supports de référence mais surtout autonomie intellectuelle nécessaire pour réfléchir. Il est à noter que selon elle, l'apprentissage de l'orthographe peut être favorisé pour certains élèves par une aptitude jugée innée, par un don.

On peut faire l'hypothèse que la conduite d'une séance d'orthographe prendra des formes différentes chez ces trois enseignants. Pour élaborer un protocole permettant cette comparaison, ces enseignants ont été associés à une recherche collaborative dans le cadre d'un master de formation de formateurs[4].

Une recherche collaborative

La phrase dictée proposée aux élèves – « La maitresse des petits souhaite vous chanter une des plus belles chansons françaises entendues » – a été conçue en concertation avec les trois enseignants. Ce n'est pas un texte authentique mais une phrase forgée pour mettre en œuvre des connaissances orthographiques et grammaticales que les enseignants souhaitaient se fixer comme objectifs d'apprentissage. Elle a été construite à partir, d'une part des éléments des programmes de l'école primaire de 2008 (p. 36) : *connaitre les règles de l'accord du verbe avec son sujet ; de l'accord entre déterminant et nom, nom et adjectif*, et d'autre part des observations menées dans les classes sur les erreurs régulières des élèves (erreurs d'accord dans le groupe nominal et dans la chaine d'accord sujet/verbe et erreurs de graphie du son [e] pour le verbe, dues à la variété des formes homophones).

L'échelle d'acquisition en orthographe lexicale (EOLE), élaborée par B. et P. Pothier (2004), a été utilisée pour neutraliser les difficultés liées à l'orthographe lexicale, afin qu'elles ne soient pas l'objet principal des interactions orales suivant l'encodage. Un seul mot (*souhaite*) se situe légèrement au-dessous du niveau de réussite jugé satisfaisant (71 % vs 75 %). Ce choix permet donc de concentrer les efforts de la classe sur les chaines d'accord et les marques verbales. En effet, tous les mots ne réclament ni le même degré d'attention, ni le même type d'intervention. L'expertise pédagogique de l'enseignant tient dans les décisions qu'il prend de traiter tel ou tel objet orthographique, après avoir évalué les difficultés réelles qu'il recouvre selon les élèves. C'est en effet à partir des connaissances que les maitres possèdent des procédures et des savoirs de leurs élèves qu'ils peuvent anticiper au mieux leurs interventions.

Pour notre part, nous leur avons fait état des difficultés orthographiques que recèle cette phrase afin qu'ils puissent se préparer au mieux. La première difficulté réside dans l'accord sujet/verbe. Il faut donc que les élèves délimitent correctement le sujet grammatical. C'est une tâche difficile en raison de la présence d'un rupteur (qui a un effet distracteur), c'est-à-dire un élément qui interrompt la chaine d'accord entre l'élément qui gouverne l'accord du verbe en personne et celui-ci. Certains élèves risquent de se tromper, faute d'une bonne identification de la tête du syntagme nominal. Fayol (2008 : 158) nomme cette catégorie d'erreur *erreur d'attraction* : « tout se passe comme si les individus appliquaient une procédure consistant à infléchir le verbe avec la marque induite par le mot immédiatement antérieur ». Peuvent apparaitre les marques du pluriel verbal (*souhaitent)* ou du pluriel des noms et des adjectifs (*souhaites*). Ces erreurs prévisibles sont renforcées par le fait que le groupe prépositionnel *des petits* est placé immédiatement à gauche du verbe conjugué (ordre habituel de la distribution des éléments sujet/verbe). La sensibilité des élèves à cette contigüité sera un indicateur pour

[4] Université de Cergy-Pontoise, Institut d'éducation, Parcours *Formation de formateurs d'enseignants*, inscrit dans la mention MEEF 4, *Pratiques et ingénierie de la formation* de l'Espé de l'académie de Versailles.

analyser leurs conceptions de la notion de groupe syntaxique (Cogis *et al.*, 2009) et de la chaine d'accord sujet-verbe.

La seconde difficulté réside dans l'orthographe du mot *chanter* au sein du groupe verbal *souhaite vous chanter une des plus belles chansons*[5]. La périphrase à valeur modale suit un schéma de construction – *souhaiter faire quelque chose à quelqu'un* – qui impose l'antéposition du pronom s'il est clitique. Or, concernant le pronom *vous*, la forme sujet et la forme complément du pronom personnel sont identiques. Les élèves le rencontrent souvent comme pronom de conjugaison sujet lors de l'apprentissage des tables de conjugaison. Certains d'entre eux lui attribueront sans doute cette fonction d'autant qu'il est placé juste devant un verbe dont le son final [e] est aussi celui d'un verbe conjugué à la deuxième personne du pluriel. Les élèves savent en effet que la fonction sujet est assurée par un constituant de type nominal (au cycle 3 : nom propre, pronom, groupe nominal). Le pronom complément *vous* a donc un effet distracteur. Il peut provoquer un faux accord : **La maitresse des petits souhaite vous chantez une des plus belles chansons*[6].

Ces analyses menées, il reste aux trois enseignants, entre autres, à passer de connaissances linguistiques, psycholinguistiques et didactiques à des repérages effectifs dans le feu de l'action et bien sûr à assurer un étayage efficace pour lever les obstacles rencontrés.

Nous analysons maintenant exclusivement les commentaires métagraphiques des élèves et les interactions orales engagées par l'enseignant pour dépasser une seule des difficultés orthographiques exposées précédemment, celle qui consiste à orthographier correctement la forme verbale *chanter*.

Des pratiques déclarées aux pratiques effectives

Comme attendu, seuls 37, 7 % des élèves orthographient le mot *chanter* correctement. On constate une certaine variété des graphies portant sur le son final [e] : *chanter / chantez / chanté / chantait*. Cogis (2005 : 114) parle à ce sujet d'une difficulté majeure : *« De toute la morphologie verbale, les formes en /E/ constituent le secteur le plus difficile. [...] la différenciation des finales en /E/ repose sur des graphèmes qui sont eux-mêmes porteurs de valeurs grammaticales et participent à la construction syntaxique de l'écrit. »* Parmi les 62,3 % des élèves qui proposent une orthographe erronée, ils sont 84,8 % à l'orthographier « ez », en appelant la marque de personne du verbe conjugué à la deuxième personne du pluriel du présent de l'indicatif. Cela corrobore notre hypothèse. L'élément *vous*, placé à gauche du verbe est réellement un distracteur. Les interactions autour de l'orthographe du verbe *chanter* (toutes graphies confondues) ne sont pas quantitativement équivalentes dans les trois classes.

CLASSE A	CLASSE B	CLASSE C
16 tours de parole, soit 17,6 % des échanges	76 tours de parole, soit 25,3 % des échanges	26 tours de parole, soit 11,2 % des échanges
À l'initiative d'un élève	À l'initiative de l'enseignant	À l'initiative d'un élève

Le recours à la commutation (c'est-à-dire au remplacement du verbe du premier groupe *chanter* par un verbe du troisième groupe pour repérer qu'il s'agit d'un verbe à l'infinitif) est

[5] Nous n'étudierons pas dans le cadre de cet article le groupe nominal complexe « une des plus belles chansons entendues ».

[6] L'astérisque indique l'agrammaticalité de la séquence.

présent dans les trois classes. Les enseignants des classes A et C y font appel dès le moment où ils dictent :

> alors attention + [ʃãte] + on remplace par un verbe du troisième groupe pour connaitre la terminaison
>
> Vous allez faire attention quand vous allez écrire le deuxième verbe [vuʃãte] +++ réfléchissez + par quoi vous pouvez remplacer [ʃãte] ?[7]

Quant à l'enseignante de la classe B, elle fait observer la diversité des graphies produites lors du débat collectif pour engager ensuite la commutation : « *[ʃãte] + alors 5 propositions* ».

Nous abordons tout d'abord, pour les trois classes, la délimitation des portions de langue à encoder présentées aux élèves à travers la façon de dicter de chaque enseignant, puis nous observons leur manière de nommer les éléments de la langue à travers l'emploi qu'ils font des métatermes et enfin nous nous intéressons à la façon dont ils accompagnent les étapes du raisonnement analogique. Nous limitons ici l'analyse aux interactions langagières permettant de lever l'accord erroné à la deuxième personne du pluriel *chantez* à travers les deux manipulations relevées : la commutation avec un verbe du troisième groupe dont l'infinitif est immédiatement repérable et la commutation du pronom personnel pluriel complément avec un autre pronom personnel complément (notamment singulier). Pour ce faire, nous présentons les corpus qui représentent, selon nous, les matériaux indispensables à la compréhension.

Classe A : des règles et des trucs mnémotechniques ?

Façon de dicter

> MA-1 : « La maitresse des petits souhaite vous chanter[8] » +
> « La maitresse des petits souhaite vous chanter » ++ donc +
> « La maitresse des petits » +
> « La maitresse DES petits souhaite vous chanter » ++ alors attention + *[ʃãte]* + on remplace par un verbe du troisième groupe pour connaitre la terminaison ++
> « La maitresse des petits souhaite vous chanter ++ une des plus belles chansons françaises entendues » ++
> « une » + on continue Olivier [9]? +
> « La maitresse des petits souhaite vous chanter une des plus belles chansons françaises entendues » ++
> « une des plus belles chansons françaises entendues » ++ on fait attention aux accords dans le groupe nominal ++
> « une des plus belles chansons françaises entendues » + point + c'est bon pour tout le monde ?
> E-1 : oui
> MA-2 : « La maitresse des petits souhaite vous chanter une des plus belles chansons françaises entendues » ++ c'est bon ? ++ c'est qu'une seule phrase ++ faites bien attention pour la deuxième partie de la dictée aux accords dans le groupe nominal.

Les élèves n'ont pas entendu la phrase entière avant de commencer à l'encoder. Aussi se sont-ils trouvés en position de « naviguer à vue », c'est-à-dire dans l'impossibilité d'anticiper sur la construction et le sens de la phrase. Toutefois, l'enseignant a dicté dans une même séquence le sujet et la périphrase verbale permettant ainsi aux élèves de marquer l'accord du semi-auxiliaire conjugué.

[7] Pour transcrire les interactions orales en classe, les conventions adoptées par Claudine Garcia-Debanc et Sylvie Plane ont été utilisées (voir annexe 1).
[8] Les passages dictés ayant une valeur autonymique, ils sont entre guillemets.
[9] Pour préserver l'anonymat, les prénoms des enfants ont été modifiés.

Le discours du maitre fait alterner plusieurs registres que les élèves doivent distinguer seuls :

- la dictée de la phrase ou des groupes de mots ;
- les indications de recherche adressées aux élèves pour mettre en œuvre une procédure (manipulation) afin de trouver la graphie juste d'un mot précis :

  [ʃɑ̃te] + on remplace par un verbe du troisième groupe pour connaitre la terminaison

- l'appel à la vigilance des élèves sur un savoir grammatical :

  on fait attention aux accords dans le groupe nominal

  faites bien attention pour la deuxième partie de la dictée aux accords dans le groupe nominal

- les régulations de l'avancée de l'acte graphique des élèves pour régler le rythme :

  on continue Olivier ?

  c'est bon pour tout le monde ?

  c'est bon ?

En rappelant le remplacement possible de l'infinitif de *chanter* par celui d'un verbe du 3e groupe, l'enseignant pense avoir levé la difficulté. C'est à la demande d'un élève qu'il doit y revenir.

Interactions pour lever les difficultés

E-2 (Élève) : à *[ʃɑ̃te]* il y a pas *ez* à la fin ?
MA-3 (Maitre A) : pourquoi ce serait *ez* et pas… ?
E-3 : parce qu'il y a *vous*
MA-4 : oui + t'es sûr que c'est **le sujet du verbe** là ? ++ lis la phrase entièrement ++ « La maitresse des petits souhaite vous chanter une des plus belles chansons françaises » ++ souhaite quoi faire ?
E-4 : chanter
MA-5 : elle souhaite chanter et à qui ?
E-5 : à nous
MA-6 : à vous
EE-6 : c'est *er*
MA-7 : oui + c'est *er* +++ sinon + on peut dire + pour *[ʃɑ̃te]* c'est un **verbe du +++ troisième groupe**. Si ça avait été *[ʃɑ̃te]* avec *ez* + ça aurait fait quoi avec **le verbe** *mordre* par exemple ?
E-7 : « vous mordrez »
E-8 : « la maitresse des petits souhaite vous mordre »
MA-8 : « la maitresse des petits souhaite vous mordez » +++ ça ne se dit pas
E-9 : « vous vendre »
MA-8 : voilà + « vous vendre » + « vous mordre » + donc ça veut dire que si c'est à **l'infinitif au troisième groupe** + ça veut dire **qu'au premier groupe ça doit être à l'infinitif** aussi +++ ça doit être *er* +++ il faut être cohérent *er*

Seul l'enseignant utilise les métatermes désignant précisément la langue : *sujet du verbe, verbe du troisième groupe, verbe, infinitif du troisième groupe, infinitif du premier groupe*[10]. Ils sont assez peu nombreux mais ne sont jamais repris par les élèves qui ne sont pas incités à utiliser ces métatermes ni dans leur réflexion ni dans leur réponses. L'enseignant ne leur permet pas d'identifier *vous* comme le complément d'objet second.

[10] En gras dans la transcription.

De plus, les métatermes ne sont pas employés quand la difficulté se manifeste. En effet, le dialogue entre le maitre et l'élève s'ouvre sur des désignations implicites communes : aucun ne fait référence ni à la classe de mots, ni au fait que le questionnement porte sur une désinence de verbe conjugué. Par conséquent, la localisation de la difficulté est exprimée par le digramme « ez » dont la valeur n'est pas explicitée.

Le maitre comprend cependant l'inférence erronée réalisée mentalement par l'élève et en explicite une partie lorsqu'il évoque la fonction grammaticale du *vous* sujet du verbe (verbe qui n'est ici ni identifié, ni nommé : il est sous-entendu qu'il s'agit du mot qui suit). Le pointage *« t'es sûr que c'est le sujet du verbe là ? »* repose sur l'idée que la graphie *vous chantez* serait possible si *vous* était le sujet de *chanter* mais qu'elle ne convient pas à la construction du verbe *souhaiter,* que l'enseignant met en évidence par un jeu de questions. Mais l'élève interrogé en propose une interprétation référentielle (*c'est nous*), qui le détourne de la recherche grammatico-orthographique tandis que d'autres élèves sont déjà passés à la conclusion et proposent *er*. Il en résulte un malentendu qui perdure avec la réponse *vous mordrez*. Ce n'est que lorsqu'il entend la réponse attendue (*vous mordre*) que l'enseignant propose une ébauche de raisonnement hypothético-déductif en *si=>alors* fondé sur l'analogie, mais sans en expliciter les étapes.

En fin d'échange, l'enseignant verbalise une des conditions du raisonnement (la similitude de fonctionnement des verbes quel que soit leur groupe) et sa conclusion. Cependant il n'établit pas de lien explicite entre les deux verbes à l'infinitif à rapprocher *chanter/mordre* car il emploie le déictique *ça* .

Classe B : L'enseignant est-il aussi en retrait qu'il le dit ?

Façon de dicter

MB-1 : je vous lis d'abord la phrase et ensuite je vous la dicte pour que vous l'écriviez +++ pour l'instant vous m'écoutez ++
« La maitresse des petits souhaite vous chanter une des plus belles chansons françaises entendues +++ » voilà ce sera la phrase à écrire +++ on y va
« La maitresse des petits » ++
« La maitresse des petits » +++
« La maitresse des petits » + « souhaite vous chanter » +
« La maitresse des petits souhaite vous chanter » +
« La maitresse des petits souhaite vous chanter une des plus belles chansons françaises entendues » point +
« La maitresse + La maitresse des petits souhaite vous chanter une des plus belles chansons françaises entendues » +++
« La maitresse des petits souhaite vous chanter une des plus belles chansons françaises entendues » +++
« La maitresse des petits souhaite vous chanter une des plus belles chansons françaises entendues » point + je répète une dernière fois+
« La maitresse des petits souhaite vous chanter une des plus belles chansons françaises entendues » point +
« françaises entendues » +++ qui n'a pas terminé ? c'est bon ? + vous vérifiez de ne pas avoir oublié de mots + je la relis une dernière fois ++
« La maitresse des petits souhaite vous chanter une des plus belles chansons françaises entendues » point +++ alors on y va + je vous écoute +++ premier mot

La phrase a d'abord été entendue en son entier par les élèves. Puis elle a été dictée par « morceaux » : groupe sujet : trois fois ; périphrase verbale ; sujet + périphrase verbale ; phrase entière : cinq fois ; deux derniers mots. Il faut remarquer que la première fois que la périphrase verbale est dictée, elle est détachée du sujet. Le groupe nominal complément n'a

jamais été dicté seul. C'est la phrase entière qui est dictée. Implicitement les élèves comprennent que le groupe nominal complément constitue un groupe ayant son unité propre puisque, ayant déjà écrit le sujet et la périphrase verbale, ils peuvent en percevoir la cohésion. Pour finir, les élèves entendent la phrase entière. Au total, que ce soit pour s'en imprégner ou pour l'encoder, les élèves l'ont entendue sept fois. Les élèves n'interviennent pas durant cette phase.

Là aussi, le discours du maitre fait alterner plusieurs registres, avec un cadrage plus net :

– les indications permettant aux élèves de situer le déroulement temporel de l'activité (anticipation, vérification) :

  je vous lis d'abord la phrase et ensuite je vous la dicte pour que vous l'écriviez

  pour l'instant vous m'écouter 

  je la relis une dernière fois

– les régulations de l'avancée de l'acte graphique des élèves pour régler le rythme :

  qui n'a pas terminé ? c'est bon ?

– l'appel à la vigilance des élèves sur les oublis de mots :

  vous vérifiez de ne pas avoir oublié de mots

Interactions pour lever les difficultés

E-1 (Élève) : parce que c'est « vous chantez » alors à *[ʃãte]* + ça se termine en *er*
MB-2 (Maitresse B) : tu me dis *er* alors que tu me dis que la bonne c'est la deuxième[11] c'est *ez* +++ tu viens de me dire c'est *er*
E-2 : non *ez*
MB-3 : qui n'est pas d'accord ?
E-3 : ah je dis pourquoi ?
MB-4 : pourquoi tu n'es pas d'accord avec Alain ?
E-4 : parce qu'on remplace *[ʃãte]* par un **verbe du troisième groupe**
MB-5 : vas-y
E-5 : eh + *vouloir* + et puis on garde **son infinitif**
MB-6 : vas-y + fais la phrase avec *mordre* + parce que tu as choisi *mordre*
E-6 : « la maitresse des petits souhaite vous mordre »
MB-7 : « vous mordre » + donc tu dis que **le verbe du troisième groupe + il reste à l'infinitif** + donc ça nous dit quoi pour *[ʃãte]* ?
E-7 : donc on garde *er*
MB-8 : on garde *er* qui est ici + qui n'est pas d'accord avec Jeanne ? Béatrice ?
E-8 : parce que c'est plusieurs + NORMALEMENT[12] il est **conjugué**
MB-9 : NORMALEMENT il est **conjugué** +++ regarde + Jeanne elle a voulu prendre un **verbe d'un autre groupe** + elle a pris **un verbe du troisième groupe** + ce qu'on fait assez fréquemment et si tu mets **le verbe du troisième groupe** + Jeanne + tu peux faire **la phrase avec le verbe du troisième groupe** + s'il te plait ?
E-9 : « la maitresse des petits souhaite vous mordre »
MB-10 : est-ce que « mordre » + **il se conjugue** ?
E-10 : non
MB-11 : donc
E-11 : **c'est l'infinitif**
MB-12 : **c'est l'infinitif + donc l'infinitif** + c'est lequel ?

[11] Les graphies *chanter* et *chantez* ont été notées au tableau l'une sous l'autre.
[12] L'adverbe *normalement* a été mis en capitales au moment de la transcription, pour attirer l'attention sur sa circulation entre la parole des élèves et celle du maitre dans les classes B et C.

> E-12 : c'est le premier[13] *(chanter)*
> MB-13 : c'est le premier + donc Jeanne a raison + si je remplace par un **verbe du troisième groupe + le verbe du troisième groupe reste à l'infinitif + donc la terminaison de mon verbe du premier groupe** c'est bien « ER ». D'accord + alors lorsque vous n'êtes pas sûrs pour un **verbe du premier groupe** qui se termine par le son [e] + vous faites le remplacement que nous a proposé Jeanne + qui n'a pas compris ?

Le premier métaterme est introduit par un élève (*verbe du troisième groupe*) ainsi que le deuxième (*son infinitif*). L'enseignante reprend ces deux métatermes donnés par les élèves dans la première partie du raisonnement qu'elle leur soumet et pour lequel elle souhaite qu'ils le complètent, grâce à l'introduction de la conjonction « donc ». Cette façon de récupérer des éléments proposés par les élèves eux-mêmes et d'introduire un élément de raisonnement déductif permet aux élèves de s'engager dans la compréhension de l'amorce du raisonnement proposé par l'enseignante. Il y a là un geste de tissage opportun, c'est-à-dire un geste professionnel permettant d'associer un élément de connaissance de l'élève à un facteur embrayeur vers un autre élément de savoir (Bucheton, 2009). C'est un raisonnement à « double détente » qui s'amorce, porté par les métatermes. Ce faisant, elle renforce positivement les propos de l'élève.

La seconde utilisation de la conjonction *donc* (« donc ça nous dit quoi pour *chanter* ? ») lui permet d'orienter la réflexion sur les conséquences pour le mot *chanter*. Le troisième métaterme est lui aussi introduit par un élève : « normalement il est conjugué ». Il s'agit d'une objection qui repose sur l'interprétation de vous comme pronom pluriel (« c'est plusieurs »), identifié implicitement comme sujet communiquant au verbe une marque de personne. Cette objection est reprise par l'enseignante qui la réfute en récapitulant la totalité du raisonnement issu des interactions qui viennent d'avoir lieu. Pour ce faire, elle réintroduit tous les métatermes proposés par les élèves jusque-là. Il y a là une réelle adaptation de l'enseignante à ses élèves.

En fin d'échange, l'enseignante formule de façon explicite une synthèse du raisonnement analogique mis en œuvre. Elle introduit celui-ci par la conjonction *si* pour signifier une condition. Cette condition est formulée en employant le pronom *je*, déictique de la première personne du singulier, qui correspond à deux niveaux de généricité :

- le raisonnement de l'enseignant dans une phase d'institutionnalisation ;
- une modélisation dont chacun peut s'emparer : chacun peut dire *je* qui est alors l'équivalent du pronom *on*.

L'enseignante emploie le verbe *remplace* sans que celui-ci ne soit suivi d'un complément d'objet direct explicitement énoncé. Ce dernier est donc à reconstruire par les élèves. Seul le complément second est exprimé (« par un verbe du troisième groupe »). Les élèves doivent restituer « si je remplace le verbe du premier groupe par un verbe du troisième groupe » et déduire ce qui est commun aux deux compléments essentiels : le mot *verbe*. L'analogie porte donc sur le verbe. La forme du verbe du troisième groupe est clairement identifiée : « il reste à l'infinitif ». Il n'y a pas d'exemple donné (ce qui pourrait permettre de faire produire une liste d'exemples variés, à moins que les élèves n'emploient un verbe prototypique collectif pour réaliser les commutations). L'emploi du mot *reste* traduit une conception fréquente selon laquelle quand le verbe n'est pas conjugué (sa forme « normale »), il reste à l'infinitif (une forme dépourvue de marque de personne)[14]. L'emploi de la conjonction *donc* conclut le raisonnement analogique. Cette fois-ci l'enseignant ne nomme pas la forme du verbe (infinitif) mais sa réalité graphique finale en épelant les deux lettres *er*.

[13] Pointage dans une liste de graphies au tableau.
[14] Cet emploi correspond à l'étymologie de *conjuguer* : joindre ensemble, mettre sous le même joug.

Au final, les métatermes qui ont été nécessaires pour résoudre ce problème orthographique sont nombreux : *verbe du troisième groupe, infinitif, conjugué, verbe d'un autre groupe, phrase, se conjugue, la terminaison*. L'enseignante n'a eu recours qu'à une seule manipulation, à savoir la commutation du verbe du premier groupe à l'infinitif avec un verbe du troisième groupe à l'infinitif. Elle n'a pas choisi d'engager les élèves dans la commutation du verbe du premier groupe conjugué en P5 avec un verbe d'un autre groupe conjugué en P5 *(La maitresse des petits souhaite vous vendez…)*, ce qui aurait eu pour avantage de poursuivre la pensée de l'élève qui a initié la réflexion mais aurait obligé à porter un jugement sur un énoncé agrammatical.

Classe C : Des indices pour encoder suffisants ?

Façon de dicter

MC-1 : « La maitresse des petits souhaite vous chanter une des plus belles chansons françaises entendues » +++ ça + c'est la phrase + ce sera la seule phrase +++ vous allez faire très attention +++ d'accord ? on y va ? n'oubliez pas de sauter des lignes + je commence + il n'y a pas de titre +
« La maitresse » +++
« des petits » ++ je reprends
« La maitresse des petits » + vous faites attention aux accords + d'accord vous faites bien attention ++
« la maitresse des petits souhaite » +++ réfléchissez bien quel est **le sujet du verbe conjugué** ++
« La maitresse des petits souhaite » + pour **accorder le verbe** + faites attention +++ on continue +++ je reprends
« la maitresse des petits souhaite vous chanter » +++ vous allez faire attention quand vous allez écrire le **deuxième verbe** *[vuʃãte]*
réfléchissez + par quoi vous pouvez remplacer *[ʃãte]* ?
E-1 : « vendre »
MC-2 : pourquoi « vendre » ?
E-2 : parce qu'il faut remplacer par un **verbe du troisième groupe**
MC-3 : voilà par un **verbe du troisième groupe** + ça aide bien + voilà vous remplacez par « vendre » et vous **accordez correctement** ++ je reprends « la maitresse des petits souhaite vous chanter »

La phrase a d'abord été entendue en entier par les élèves. L'enseignante l'a explicitement qualifiée comme étant une phrase « c'est la phrase + ce sera la seule phrase ». Puis elle a été dictée par « morceaux ». Il est à noter que le groupe sujet a été dicté en deux parties (séparation du nom et de son expansion). Les élèves n'ont entendu la phrase en entier qu'une seule fois.

Durant la dictée de cette phrase, deux élèves sont intervenus pour répondre à une question de l'enseignante concernant le remplacement du verbe *[ʃãte]*.

Le discours de l'enseignante fait alterner des registres plus divers que les précédents. En effet les élèves doivent distinguer :

– la caractérisation grammaticale de la phrase dictée :

  c'est la phrase + ce sera la seule phrase

– la dictée de la phrase ou des groupes de mots ;
– les indications de recherche adressées aux élèves pour mettre en œuvre une procédure (manipulation) afin de trouver la graphie juste d'un mot :

par quoi vous pouvez remplacer [ʃãte] là par un verbe du troisième groupe + ça aide bien, voilà vous remplacez par « vendre » et vous accordez correctement

– l'appel à la vigilance des élèves sur un mot particulier :

vous allez faire attention quand vous allez écrire le deuxième verbe [vuʃãte] réfléchissez + par quoi vous pouvez remplacer [ʃãte] ?[15]

– l'appel à la vigilance des élèves sur un savoir grammatical :

vous faites attention aux accords + d'accord vous faites bien attention

réfléchissez bien quel est le sujet du verbe conjugué »

pour accorder le verbe + faites attention

– l'appel à la vigilance des élèves de façon générale :

vous allez faire très attention +++ d'accord

il y a peut-être un petit piège alors relisez plusieurs fois s'il faut

– les indications permettant aux élèves de situer comment l'enseignant déploie le déroulement de la dictée de la phrase :

je commence, je reprends, alors je reprends la phrase

– l'interpellation des élèves :

quelqu'un a une idée ?

Interactions pour lever les difficultés

E-3 : *[ʃãte]* à la fin + c'est *ez (l'enseignante écrit « chantez » sous le mot « chanter » au tableau)*
MC-4 : pourquoi *ez* à *[ʃãte]* ?
E-4 : parce que c'est *vous*
MC-5 : toi + tu dis que c'est *vous* qui **s'accorde** avec *[ʃãte]*?
E-5 : on peut changer *[ʃãte]* avec **un verbe du troisième groupe**
MC-6 : alors **si on prend un verbe du troisième groupe** + ça donne quoi ?
E-6 : « la maitresse des petits souhaite vous vendre »
MC-7 : « la maitresse des petits souhaite vous vendre »
E-7 : « une des plus belles chansons »
E-8 : mais ça ne va pas
MC-8 : si + « elle souhaite vous vendre » + est-ce que ça pourrait **fonctionner** ?
EE-9 : oui
MC-9 : excuse-moi + je t'interromps parce que toi + tu t'éloignes + tu pars dans des choses qui s'éloignent trop du sens + tu écoutes ce qu'il a dit + « la maitresse souhaite vous chanter une des plus belles chansons » ++ « la maitresse vous vendre une des plus belles chansons » + « vous vendre »
E-10 : là + si on mettait un *z* c'est « vous chantez » + alors que là + c'est « elle veut vous chanter »
MC-10 : elle veut chanter à qui ?
E-11 : à vous
MC-11 : tiens « à qui » + cela ne vous rappelle rien ?

[15] Il est à noter que les deux mots « vous chanter » ainsi désolidarisés du reste de la phrase et ainsi assemblés évoquent immédiatement une relation sujet/verbe conjugué et donc un accord à la deuxième personne du pluriel, soit *-ez*.

E-12 : **COI**
MC-12 : **complément d'objet indirect** + donc « elle souhaite vous chanter » + « elle souhaite chanter » + « à qui » + « à vous » ++ donc + « elle souhaite vendre » + on reprend l'idée de Michaël + **le verbe va s'écrire à l'infinitif** + d'accord + « elle souhaite chanter à vous »
E-13 : à nous ?
MC-13 : non + « vous » est dans la phrase + Odile ?
E-14 : c'est pour nous aider **qu'on propose tout ça** + **de prendre je sais pas quoi** + mais pourquoi + c'est « chanter » qui est **le verbe** + alors **ça s'accorde** avec « vous » NORMALEMENT
MC-14 : non + on vient d'expliquer pourquoi +++ NORMALEMENT + on dit « je chante + tu chantes + nous chantons + vous chantez » mais là + c'est pas « vous » qui « chantez » + c'est « la maitresse » qui veut chanter + qui souhaite chanter +++ si tu enlèves « vous » + c'est toujours la maitresse qui souhaite chanter une des plus belles chansons + tu es d'accord ? est-ce que tu es d'accord + si tu enlèves « vous » + « la maitresse des petits souhaite chanter une des plus belles chansons » + cela te convient mieux ? donc + elle souhaite chanter à qui ? à « vous » + c'est une précision + tu comprends + **ce n'est pas le sujet de** *[[ãte]*

Les métatermes employés sont, pour partie, identiques à ceux observés dans les deux autres classes. Cependant on observe aussi un mot essentiel qui n'apparait qu'ici : *fonctionner*. C'est ainsi que l'enseignante demande aux élèves de juger de la grammaticalité de la phrase. Ce terme invite davantage les élèves à observer la langue que ne le ferait une question telle que « est-ce que ça se dit ? », qui peut être comprise diversement : est-ce acceptable ? grammatical ? conforme aux règles de la politesse ?[16]. C'est également l'enseignante qui exprime la relation d'accord sujet/verbe que les élèves imaginent en employant explicitement le métaterme *s'accorde* même si elle intervertit le donneur d'accord (sujet grammatical) et le receveur (verbe conjugué)[17].

Cette enseignante s'appuie sur la mémoire de la classe pour introduire une observation du pronom personnel complément en le faisant identifier comme un complément d'objet indirect. Ces métatermes s'ajoutent aux précédents pour faire converger plusieurs arguments linguistiques qui doivent dicter l'orthographe. Les élèves sont donc amenés en fin de séance à comprendre que *vous* n'est pas le sujet de *chanter* mais qu'il est un « complément d'objet indirect ». Cette double caractérisation positive et négative (« c'est/ce n'est pas ») manifeste une bonne anticipation des difficultés potentielles de la phrase dictée.

Les échanges débutent par la prise de parole d'un élève qui établit implicitement le rapport entre le pronom personnel *vous* le sujet et la désinence du verbe conjugué *chantez* « ez ». Lorsque l'enseignante renvoie au groupe classe l'assertion « tu dis que c'est *vous* qui s'accorde avec *chanter* », celle-ci n'est pas explicitement réfutée : le remplacement par un verbe du 3^{e} groupe tient lieu de réfutation pour les élèves qui ont compris son rôle, mais pas pour ceux qui s'en tiennent à une interprétation référentielle, refusant l'équivalence *chanter/ vendre* ou interprétant *à vous* comme *à nous*. Devant la résistance qui s'exprime à travers l'adverbe *normalement*, l'enseignante le reprend pour s'ajuster à la pensée de l'élève, convoque alors le sens de la relation agent/action (« c'est la maitresse qui veut chanter ») et a recours à la suppression du pronom *vous* pour montrer que ce n'est pas le sujet de *chanter*.

[16] On comparera avec l'enseignant A qui énonce : « ça ne se dit pas ».
[17] Les termes de donneur et de receveur d'accord ont été introduits en grammaire nouvelle au Québec. Sur le site de l'office québécois de la langue française, on peut lire : « On appelle *donneur* le mot variable qui donne ses marques et ses traits grammaticaux à d'autres mots variables. Le donneur est habituellement un nom ou un pronom. Les donneurs donnent leur genre, leur nombre et leur personne aux mots qui leur sont liés dans la phrase. » « On appelle *receveur* le mot variable qui reçoit les marques et les traits grammaticaux du donneur. Le receveur est un déterminant, un adjectif, un participe passé ou un verbe. Les déterminants, adjectifs et participes passés reçoivent le genre et le nombre du donneur. Les verbes reçoivent la personne et le nombre du donneur. » (http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=4307, consulté le 29 avril 2015).

Seule cette enseignante indique aux élèves explicitement que *vous* n'est pas le sujet du verbe *chanter*. C'est même la conclusion des échanges et cela réfute sans ambigüité la graphie observée *chantez* qui a été la source de ces interactions.

Ces trois relevés des interactions montrent la variété et l'étendue des formes d'étayage mises en œuvre. Cela s'observe tout d'abord à travers la différence du nombre de tours de parole destinés à lever la difficulté orthographique et par conséquent au temps qui y a été consacré. Cet aspect quantitatif n'est pas anodin lors de la correction d'une dictée qui recèle (bien entendu !) de multiples difficultés orthographiques. Les enseignants agissent alors en fonction de plusieurs paramètres dont ils ont plus ou moins conscience : leur facilité à mobiliser des scénarios d'enseignement plus ou moins bien intériorisés, leur volonté d'être exhaustif au regard du savoir en jeu (ou du savoir à enseigner), leur souhait de répondre aux obstacles que chacun des élèves leur a donné à voir et à comprendre… Un regard plus qualitatif permet aussi d'observer le recours aux métatermes comme un élément différenciateur des pratiques et plus ou moins facilitateur des échanges à visée d'apprentissage ou de correction. En effet, ceux-ci sont parfois imposés par l'enseignant (MA-4) de façon directive pour faire évoluer un raisonnement implicite ou parfois proposés par les élèves (E-4 et E-5 classe B) et repris par l'enseignant (MB-7) pour synthétiser les bribes de savoir.

On observe dans chacune des classes que les enseignants se heurtent au caractère implicite des formulations langagières réalisées « à chaud ». Cela peut prendre la forme de raccourcis linguistiques ou reposer sur une connivence présumée de savoirs partagés. Le recours à l'implicite peut intervenir à différents niveaux : dans la résolution même du problème orthographique au moyen de manipulations linguistiques mais aussi dans la compréhension par les élèves qu'ils doivent accepter d'entrer dans un raisonnement grammatico-orthographique.

Bref, les différentes formes d'étayage observées peuvent révéler plus que les uniques enjeux du savoir orthographique.

Des écarts entre représentations et mises en œuvre de l'enseignement de l'orthographe

Le premier enseignant, bien qu'ayant affirmé lors de l'entretien semi-directif que le recours aux règles (grammaticales et/ou orthographiques) est nécessaire pour bien orthographier, ne mène aucune action dans ce sens. La fameuse règle « quand deux verbes se suivent, le deuxième s'écrit à l'infinitif » n'est ni énoncée ni appliquée[18]. L'enseignant n'a recours qu'à la substitution. L'étayage langagier qu'il déploie est bien souvent laconique, imprécis et syntaxiquement malhabile. La forme du questionnement ne permet pas à l'élève interrogé d'adopter une posture métalinguistique *(M A : elle souhaite chanter et à qui ?/E : à nous /M A : à vous)*. Elle empêche l'élève interrogé de faire la différence entre une demande d'élucidation à laquelle il répond naturellement *à nous* et une manipulation destinée à identifier un complément du verbe pour lever l'obstacle orthographique. La reprise du maitre *à vous* est ambigüe : poursuit-il sur le mode de la conversation en confirmant les propos de l'élève ou revient-il aux mots en mention du texte dicté ?

[18] Règle problématique s'il en est, en raison de l'ambigüité du verbe *suivre* qui peut s'appliquer à une séquence auxiliaire + participe passé ; verbe attributif + participe passé attribut ; énumération ; et non aux seuls cas de dépendance syntaxique.

La deuxième enseignante mise tout son accompagnement sur la commutation avec un verbe du troisième groupe. Elle demande aux élèves de se répondre les uns aux autres, attitude congruente avec le titre de la séance : « dictée négociée ». Le « négoce » ne concerne pas la norme orthographique (bien évidemment !) mais les réflexions des élèves sur leurs graphies respectives. L'enseignante B demande aux élèves de se mettre d'accord, elle respecte le choix du verbe de substitution, elle renvoie en écho le raisonnement d'un élève à un autre, elle reformule les propos d'un élève en citant son auteur. En ce sens, elle met en actes ses propos déclarés. Formée très récemment à l'IUFM, elle tient la dictée comme un temps de co-apprentissage. Ses interventions sont explicites. En s'exprimant ainsi et en mettant en valeur le raisonnement analogique, elle souhaite que celui-ci emporte l'adhésion de tous les élèves, suivant ainsi les propos de Jaffré qui affirme qu'aucune autre procédure n'a une telle force de conviction. Notons son emploi des mots *si* et *donc* pour la réalisation du raisonnement hypothético-déductif qui accompagne la manipulation. Il semble qu'elle ne perçoive pas réellement la part qu'elle prend dans les interactions. En effet, elle « n'est pas à l'écart » et l'orthographe des élèves « ne lui est pas égale ». Ce positionnement est caractéristique de la compréhension du rôle du maitre en fin de formation initiale. En écoutant ces jeunes enseignants, nous les entendons dire que les élèves doivent découvrir par eux-mêmes les savoirs, qu'ils doivent être actifs et acteurs de leurs apprentissages. Mais ils verbalisent moins facilement le rôle qui leur revient dans le processus d'enseignement/apprentissage.

La troisième enseignante a recours à deux orientations pour faire évoluer la pensée des élèves. Celles-ci témoignent du travail mené en classe régulièrement. La situation de dictée est intégrée aux apprentissages grammaticaux réalisés par ailleurs. Les manipulations utilisées sont considérées comme des outils développant l'autonomie intellectuelle des élèves. L'enseignante entre dans le raisonnement de l'élève en difficulté et le poursuit pour lui montrer qu'elle est capable d'interpréter ses pensées mais elle le contre aussitôt pour rétablir le cheminement cognitif attendu. Cela rappelle les préconisations de Brigaudiot (2004 : 23) aux maitres : développer une attitude VIP (Valoriser – Interpréter – Poser un écart). Cette enseignante semble avoir un regard réflexif assez juste sur son style d'enseignement. Elle ne se leurre pas en pensant que les « indices » donnés lors de l'encodage premier suffisent à tous les élèves.

Conclusion

Cette recherche collaborative a mis en évidence auprès des maitres le fait que l'exercice de dictée, même étroitement encadré par des analyses en amont, donnait lieu à des réalisations concrètes extrêmement différentes, qui tiennent à la diversité des élèves mais aussi à la variabilité des rapports personnels et professionnels de l'enseignant à l'objet enseigné.

Les enseignants rencontrés ont été surpris de constater les écarts entre leurs façons de conduire leur propre raisonnement analogique pour réaliser la manipulation linguistique devant les élèves et leur façon d'accompagner ceux-ci dans leurs procédures. Ils disent comprendre à quel point il est nécessaire d'accompagner le raisonnement analogique de l'enfant pour considérer la commutation autrement que comme un truc ou une astuce. En effet, énoncée de façon explicite, tous se rendent compte que cette manipulation est complexe et qu'une difficulté peut survenir à l'une ou l'autre des étapes et mettre en péril la réussite et la conclusion orthographique (Beaumanoir-Secq *et al.*, 2010). Cependant, ils conviennent que de grandes étapes structurent la réalisation de cette manipulation et que leur étayage serait plus efficace si elles leur étaient connues. Cela éviterait à une élève de dire « c'est pour nous aider qu'on propose tout ça + de prendre je sais pas quoi ». De même, ils reconnaissent

l'importance des métatermes pour parler de la langue et pour éviter à leurs élèves de se perdre dans le déroulement d'un raisonnement.

Pour ce faire, il est proposé aux enseignants d'élaborer une grille « pense-bête » concernant cette manipulation. Les élèves doivent comprendre :

– son but orthographique c'est-à-dire la raison pour laquelle on la réalise :

  on n'est pas sûr de la graphie du son [e] à la fin du verbe [ʃãte] dans cette phrase, alors on va mettre en place un test.

– son nom :

  ce test s'appelle *un* remplacement

– sa procédure de mise en œuvre : le raisonnement complet accompagné verbalement et grâce à des outils : étiquettes mobiles, tirettes ; système de flèches en couleur… (Sève, Ambroise, 2009) :

  1. « On émet une hypothèse : le mot [ʃãte] dans la phrase est un verbe à l'infinitif qui se termine donc par -er ;

  2. Pour vérifier que cette hypothèse est juste, on remplace le verbe [ʃãte] par un verbe dont on est sûr qu'il est à la forme de l'infinitif parce qu'on l'entend. On fait ce remplacement parce qu'on sait que le mot qu'on remplace fonctionne comme le mot qui est son remplaçant. Pour cela on prend un verbe sans ambigüité pour soi, par exemple « écrire » ;

  3. On réalise le remplacement oralement et on s'aide de l'écrit (en barrant la graphie du verbe « chanter » et en plaçant juste dessous celle du verbe « écrire » – ou en tirant une tirette, ou en plaçant une étiquette mobile : « la maîtresse des petits souhaite vous écrire une des plus belles chansons françaises entendues » ;

  4. On juge de la grammaticalité de la phrase : est-ce que cela fonctionne, même si la phrase résultant de ce remplacement est moins plausible? On répond : oui ;

  5. On conclut (« donc ») qu'on peut écrire le verbe [ʃãte] à l'infinitif dans la phrase de la dictée.

– sa portée locale :

  dans cette phrase, le verbe [ʃãte] est à l'infinitif

– sa portée générale quant à l'analyse grammaticale qu'elle construit : identification des éléments d'une phrase grâce à leur appellation spécifique et aux différents codages qui les mettent en relief : balles d'accord, flèches, encadrement… Il est important que les traces des raisonnements et des opérations formelles restent présentes.

L'observation fine des comportements des élèves et des enseignants, menée conjointement avec tact, montre combien il est délicat de co-construire un raisonnement complet en justifiant sa finalité et chacune de ses étapes et en utilisant un métalangage partagé. Cette démarche se heurte en effet à la force du raisonnement local « vous, c'est plusieurs, donc, chantez », soutenu par l'apprentissage des tables de conjugaison qui privilégient l'approche morphologique au détriment de la prise en compte des relations syntaxiques (Gourdet, 2014). Elle se heurte aussi aux raccourcis résultant de l'application mécanique d'un « truc mnémotechnique » dont la reproductibilité est limitée par le manque d'explicitation. Elle

exige du maitre des gestes appropriés de tissage qui assurent les différentes phases de la conduite de l'activité et d'étayage afin d'anticiper sur ces obstacles prévisibles.

Ce premier élément de conclusion touchant à la didactique du français peut être engagé assez facilement dans une recherche collaborative. Quant au rapport des enseignants à l'orthographe et à son enseignement, il appartient à d'autres dimensions du métier. Il ne se laisse entrevoir en classe qu'à condition de réaliser un pas de côté. Il ne s'agit plus alors de s'intéresser exclusivement à l'organisation des savoirs mais aussi d'être attentif aux mots prononcés par l'enseignant pour désigner ce savoir auprès des élèves, à la façon dont il les exhorte à s'engager intellectuellement, aux jugements qu'il leur adresse quand ils réfléchissent, aux formes d'encouragements qu'il leur manifeste, à la sévérité imposée de l'emploi d'un langage scientifique spécifique, aux sollicitations qu'il adresse aux élèves les plus éloignés de ce savoir, etc. Autant d'éléments pour apprécier la relation didactico-pédagogique qui sont enracinés dans l'intime de chacun (enseignants et formateurs). Ce pas de côté ne peut se faire seul ou de manière imposée autoritairement par une institution car il exige un engagement consenti et un accompagnement respectueux et bienveillant.

Bibliographie

BAIN D., CANELAS-TREVISI S., 2009, « Utilisation de la grammaire scolaire pour le texte argumentatif. Circulation entre deux domaines de la discipline français », dans B. Schneuwly et J. Dolz, *Des objets enseignés en classe de français,* Presses Universitaires de Rennes, pp. 231-265.

BEAUMANOIR-SECQ M., COGIS D., ELALOUF M.-L., 2010, « Du maniement de la commutation en classe à des choix de progression », dans *Repères,* n° 41, pp. 47-70.

BRIGAUDIOT M., 2004, *Première maîtrise de l'écrit – CP, CE1 et secteur spécialisé*, Hachette Education, Paris.

BUCHETON D. (dir.), 2009, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Octarès Editions, Toulouse.

COGIS D., BRISSAUD C., 2003, « L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie de la langue ? », dans *Repères*, n°28, pp. 47-70.

COGIS D., 2005, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Delagrave, Paris.

COGIS D., ELALOUF M.-L., BRINKER V., 2009, « La notion de « groupe » dans la phrase : une mise à l'épreuve en formation », dans *Repères,* n° 39, pp. 57-81.

FAYOL M., JAFFRÉ J.-P., 2008, *Orthographier*, PUF, Paris.

GOURDET P., 2014, *« Les explications linguistiques sur le verbe. Un suivi sur une année scolaire d'une cohorte d'élèves de CE2 »,* dans M.-N. Roubaud et J.-P. Sautot (dir.), *Le verbe en friche, approches linguistiques et didactiques,* Peter Lang, Bruxelles, pp. 217-234.

JAFFRÉ J.-P., 1999, « Quinze ans après…retour sur les recherches en didactique de l'orthographe », dans *Repères*, n°20, pp. 111-119.

NADEAU M., FISHER C., 2009, « Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit ? Résultats d'élèves de 6e année du primaire », dans DOLZ, J. & SIMARD C (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical,* PUL, Laval, pp. 209-231.

NONNON E., 1996, « Interactions et apprentissages », *Le français aujourd'hui* n° 113, pp. 55-62.

PELLAT J.-C. (dir.), 2009, *Quelle grammaire enseigner ?*, Hatier, Paris.

POTHIER B., POTHIER P., 2004, *Échelle d'acquisition en Orthographe Lexicale,* Retz, Paris.
SÈVE P., AMBROISE C., 2009, « Images, ciseaux, tirettes… Un exemple de bricolage didactique au CE1 autour des relations nom/verbe », dans *Repères,* n° 39, pp. 103-123.

Programmes cités

Programmes de l'Éducation nationale pour l'école primaire, BO du 19 juin 2008.

Annexe 1 : les conventions pour la transcription de l'oral

Référence : Garcia-Debanc C, Plane S., 2004, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris, Hatier.

Orthographe

Transcription en orthographe standard
Les aménagements concernent :

- la ponctuation : Aucun signe n'est employé dans le texte. Toutefois, dans certains cas, on utilise le point d'interrogation pour guider l'interprétation de l'énoncé transcrit.
- Les majuscules : On ne les utilise pas au début des prises de parole, on les conserve pour l'initiale des prénoms ou les noms propres cités dans le texte.
- Les propos prononcés de façon insistante sont écrits en majuscule.

Prononciation

On utilise d'API (alphabet phonétique international) seulement lorsque la réalisation phonétique constitue un fait pertinent

Notation des pauses

Les signes + ou ++ ou +++ notent une pause courte, moyenne ou longue.

Repérage des locuteurs

- Le maitre est le plus souvent identifié par la lettre M (pour *maitre*).
- Les enfants sont identifiés par le début de leur prénom, ou par leur prénom.
- Un enfant non identifié par la lettre E (pour élève).
- Quand plusieurs enfants parlent simultanément, on utilise plusieurs fois E.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Stéphanie Galligani, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédactrice en chef : Clara Mortamet.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolaï, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffélec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro :

Margaret Bento, Marie-Madeleine Bertucci, Jacqueline Billiez, Marie-Line Bosse, Véronique Castellotti, Anne Dister, Martine Dreyfus, Valentin Feussi, Claudine Garcia-Debanc, Emmanuelle Huver, Jean-Pierre Jaffré, Fabrice Jejcic, Jean Le Du, Normand Labrie, Gudrun Ledegen, Fabienne Leconte, Marinette Matthey, Bruno Maurer, Agnès Millet, Marie-Louise Moreau, Marie-Françoise Morin, Jean-Christophe Pellat, Corinne Totereau, Fanny Rink, Pierre Sève.

Laboratoire Dysola – Université de Rouen
http://glottopol.univ-rouen.fr

ISSN : 1769-7425