

Le savoir orthographique : du collectivement construit à l'individuellement approprié ?

Belinda Lavieu-Gwozdz, Université Paris Est Créteil, CIRCEFT

Thierry Pagnier, Université Paris Est Créteil, CIRCEFT

Résumé. L'objet de notre recherche est de comprendre la manière dont les élèves se saisissent de manières différenciées des situations didactiques qui leurs sont proposées dans le cadre de l'orthographe, notamment les interactions. La question de recherche qui guide notre protocole de recherche est la suivante : le savoir orthographique, collectivement construit peut-il être individuellement mobilisé, ressaisi par les élèves lorsqu'ils se trouvent confrontés à une forme à orthographier ?

Abstract. *Spelling knowledge: from the collectively constructed to the individually appropriate?* The purpose of our research is to understand how students grasp different ways of learning situations that are proposed to them in the context of spelling, including interactions. The research question that guides our research protocol is the following: Can orthographic knowledge, collectively constructed, be mobilized individually, re-entered by students when they are confronted with a form to be spelled?

1. Introduction

La recherche dont nous rendons compte ici s'inscrit dans la suite des travaux initiés dans le cadre du projet TAO « Twictée pour apprendre l'orthographe » dont l'objectif est d'évaluer l'efficacité et les conditions d'efficacité du dispositif Twictée¹⁰ (contraction de dictée et twitter) et d'autres manières d'enseigner l'orthographe au cycle 3. Plus précisément, cette étude s'inscrit dans la continuité de nos recherches sur le discours scolaire et fait suite à notre publication au CMLF (Lavieu et Pagnier, 2020) dans laquelle nous avons analysé des séances de correction de dictées ou d'exercices d'orthographe en classe entière. En effet, la place et le rôle qu'occupent aujourd'hui les moments interactionnels dans le discours pédagogique invitent à interroger les conditions de son efficacité. De nombreuses recherches ont montré l'inégale efficacité des interactions lorsqu'il s'agit d'apprendre. Utiliser le langage pour apprendre et qui plus est pour apprendre le fonctionnement de la langue nécessite effectivement la construction d'un discours second sur cet objet du monde particulier qu'est la langue. Selon Bernstein (2007) et Bautier (2002) tous les échanges ne se valent pas, n'ont pas de fonction cognitive d'apprentissage d'une part, et tous les élèves n'ont pas les mêmes « habitus langagiers » ou modes d'usage du langage d'autre part (Bernstein, 1975 ; Lahire, 2000 ; Pagnier, 2011). Dans un contexte d'horizontalisation des échanges (entre pairs), nous avons cherché à savoir ce qu'il en était du discours adressé au groupe classe.

Il s'agit dans cette communication de comparer ce qui a été collectivement construit lors de corrections collectives, en groupe classe, d'exercices de grammaire ou de dictées (Lavieu et Pagnier, 2020) et de voir ce qu'il en reste quand on interroge individuellement les élèves lors d'entretiens métagraphiques à partir d'une dictée : le savoir orthographique, collectivement

¹⁰ <https://www.twictee.org/twictee/>

construit est-il individuellement approprié et mobilisé, ressaisi par les élèves lorsqu'ils se trouvent confrontés à un choix orthographique et quelles différences peut-on observer selon les profils d'élèves, les bassins d'enseignement, la participation ou non à un dispositif innovant comme celui de la Twictée ?

2. Protocole d'enquête et corpus

Le recueil de données a été effectué par l'ensemble des membres de l'équipe. Grâce à la collaboration avec les partenaires du projet (association Twictée et rectorats), 41 classes ont été sélectionnées au total dans des milieux contrastés dans deux académies (Créteil et Grenoble). Les critères de choix étaient que les enseignants devaient avoir plusieurs années d'expériences, pratiquer la Twictée depuis au moins un an pour les enseignants des classes twictantes et être d'accord pour participer à l'étude qui s'est déroulée en 2017-2018. Parmi les classes répondant à ces critères, celles du cycle 3, les plus nombreuses, ont été retenues. Ce cycle, à la charnière du premier et second degré, vise à consolider l'acquisition des savoirs fondamentaux en vue des apprentissages ultérieurs : il offre ainsi un terrain propice à l'évaluation des apprentissages orthographiques qui y sont moins fragiles qu'au cycle 2. Pour des raisons d'homogénéité entre classes twictantes vs non twictantes, REP vs non REP, nous avons, pour cette étude, sélectionné uniquement les élèves de cycle 3 (CM1, 4^e primaire et CM2, 5^e primaire) de 5 classes de chacune de ces catégories dans l'académie de Créteil.

Les élèves de ces classes ont effectué un pré-test (sept. 2017) et un post-test (juin 2018) avec différentes épreuves dont une dictée¹¹ qui a été le support des entretiens individuels, en tête à tête avec un adulte, chercheur ou non. Ces entretiens métagraphiques¹² ont donc été l'occasion de s'entretenir individuellement avec les élèves sur leurs choix orthographiques. Pour notre analyse, nous avons choisi de suivre neuf élèves par classe soit ici une cohorte de 180 élèves issus de trois profils différents (performants, moyens, faibles).

3. Résultats

3.1. Des réponses de tous les élèves et un recours à l'identification

Un premier résultat de l'analyse de ces entretiens est que les élèves ont tous proposé des réponses aux questions méta-orthographiques qui leur étaient posées. Qu'il s'agisse des classes twictantes ou non, en zone d'éducation prioritaire ou non, la situation d'entretien en tête à tête avec un adulte inconnu à propos de leur production orthographique n'a pas empêché les élèves – même les plus en difficultés – de fournir des réponses. Ceci nous semble toutefois témoigner d'un malentendu particulièrement différenciateur. En effet, comme l'ont montré plusieurs recherches récentes sur la question, tous les élèves ne parviennent pas « à produire un discours explicitant leurs choix orthographiques [...] » (Le Levier, Brissaud et Totereau, 2017, p. 69-70) et « certains élèves ne font « que » répondre aux questions posées, quand d'autres argumentent leurs réponses » (Vinel et Bautier, 2021). Selon nous, ceci peut s'expliquer par deux facteurs conjugués : d'une part, les élèves sont habitués à cette situation de communication tant dans son format (mis à part la situation de tête-à-tête) que dans son objet (la « justification » des choix orthographiques après une dictée). En effet, ce type de situation ou d'évènement de littératie s'inscrit dans le quotidien des élèves, d'autant plus après cinq années à l'école

¹¹ Dictée de la DEPP « Le soir tombait... ».

¹² Nous analysons ici plus précisément les réponses des élèves aux questions suivantes : Comment as-tu fait pour écrire la fin du mot [tôbɛ] ? Comment as-tu fait pour écrire la fin du mot « inquiets » ? Comment as-tu fait pour décider comment écrire la fin de « se demandaient » ?

primaire. D'autre part, les élèves se saisissent de manière différenciée de cette situation. Ainsi, le spectre des réponses possibles à une même question est très ouvert autorisant des manières de répondre très diverses. Ceci fait écho aux résultats de notre analyse (Lavieu-Gwozdz et Pagnier, 2019) quant à la mise en discours du savoir orthographique dans les interactions en groupe classe qui soulignait le fait que la forme du questionnement ne contraignait pas strictement la nature de la réponse fournie. L'analyse est alors conduite au moyen d'une grille distinguant trois types de réponses.

- des réponses qui visent l'identification¹³
- des réponses qui visent les procédures¹⁴
- des réponses qui visent le fonctionnement de la langue¹⁵

Comme en classe, le questionnement pendant l'entretien (« comment as-tu fait pour savoir comment écrire la fin de ce mot ») était suffisamment ouvert pour recevoir des réponses tantôt sur l'identification (« quoi »), tantôt sur les procédures (« comment ») ou encore des réponses qui visaient les régularités de la langue (« pourquoi »), même si l'introducteur « comment » pouvait orienter préférentiellement vers les procédures.

De fait, les habitudes de classe nous semblent avoir conduit les élèves à massivement s'interroger sur l'identification de la forme correcte ou de la catégorie grammaticale et à délaissier les justifications fondées sur des procédures et des régularités du système de la langue. Cette prépondérance de l'identification dans la justification rejoint également nos précédentes analyses. Si on ne peut savoir si les pratiques observées ont un impact directement observable dans les entretiens, on peut néanmoins faire l'hypothèse que ce phénomène répond à une pratique installée de longue date. Pour justifier, ce qui est verbalisée est avant tout la forme correcte ou la catégorie grammaticale sans que nécessairement cette identification soit au service d'un raisonnement (ou sa conclusion).

Ce constat général mérite par ailleurs d'être précisé en croisant ces types de réponses avec le « profil » des élèves, le bassin d'enseignement et l'adoption ou non d'un dispositif tel que la Twictée.

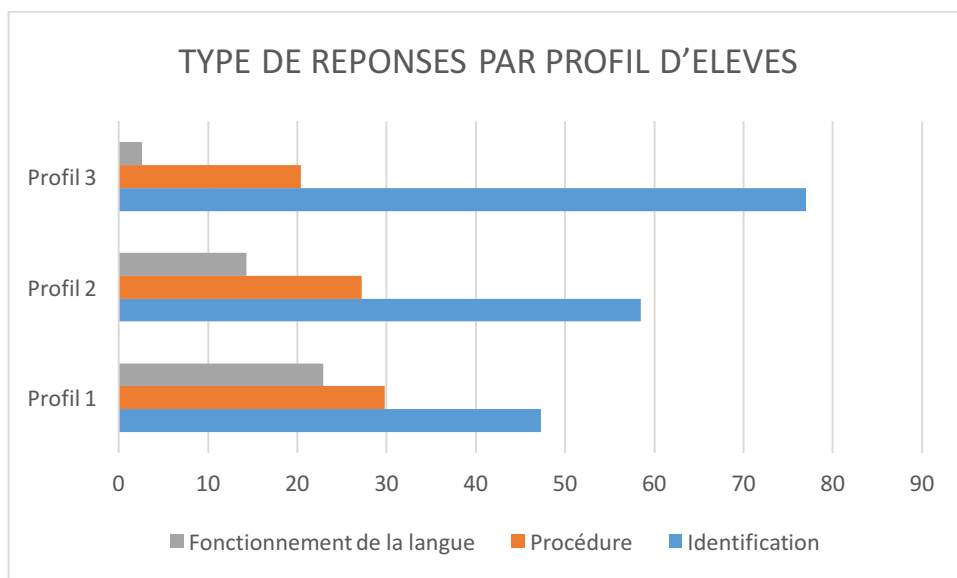
3.2. Profil, dispositif d'enseignement, bassin d'enseignement : premiers éléments de compréhension de la variété des réponses

Nous disposons pour chaque élève interrogé de l'estimation, par l'enseignant, de son niveau en orthographe, estimation corroborée par les pré-tests de notre protocole de recherche. Quel que soit le profil des élèves, c'est-à-dire qu'ils appartiennent au profil 1 (bon), au profil 2 (moyen) ou au profil 3 (faible), tous les élèves formulent des réponses dans lesquelles on trouve des éléments d'identification, c'est-à-dire la bonne réponse, la catégorie grammaticale de l'item... Toutefois, la part de chacun de ces types de réponses indique des tendances caractérisant ces profils.

¹³ Les réponses des élèves contiennent des éléments sur la bonne orthographe, ce qu'il fallait mettre.

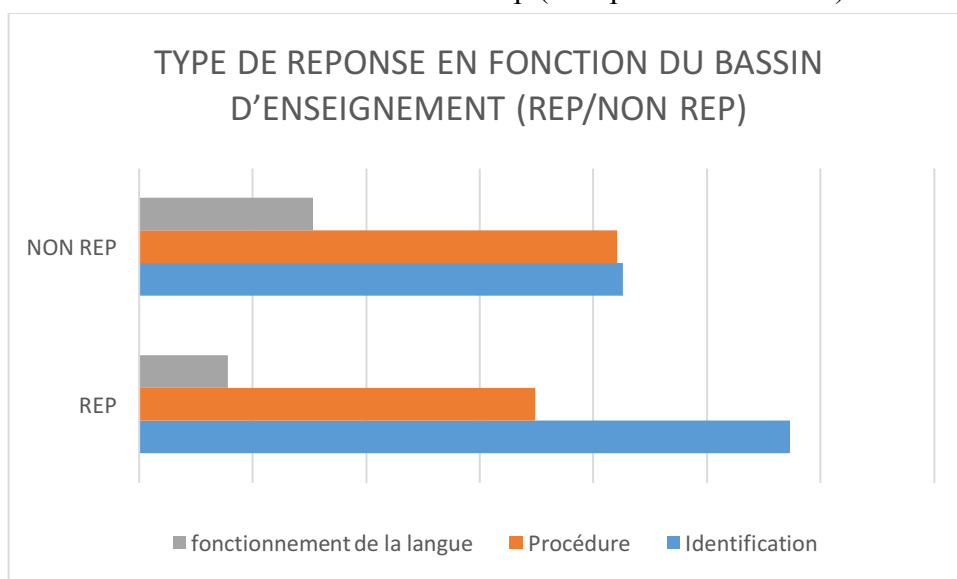
¹⁴ Les réponses des élèves contiennent des éléments sur « comment je sais que ça s'écrit comme ça ? », « quel test je peux faire pour le savoir ? »

¹⁵ Les réponses des élèves comportent une justification par une règle de fonctionnement de la langue, généralisable à d'autres mots dont le fonctionnement syntaxique serait identique. Les élèves ont donc ici repéré des comportements syntaxiques analogues et utilisent peu les mots en mention mais davantage le métalangage (voir partie 3).



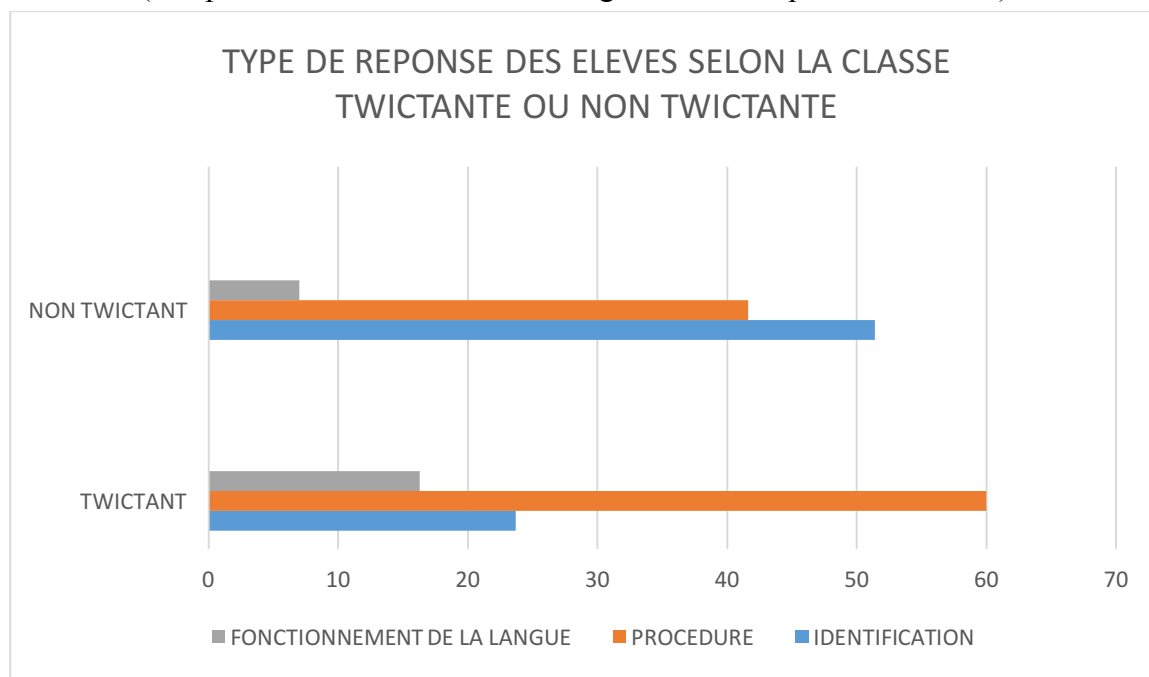
Les élèves des profils 1 et 2 ont recourt de manière comparable à des réponses qui annoncent ou qui décrivent une procédure. En revanche, l'identification y est moins présente pour les élèves de profil 1 au profit – et dans une proportion significativement élevée – d'éléments qui explicitent le système qu'est la langue et son fonctionnement avec la volonté de généraliser leur réponse. Autrement dit, les élèves de profil 1 (plus rarement ceux du profil 2 et plus rarement encore ceux de profil 3) sont capables de mobiliser un discours élaboré (au sens de Bernstein) sur les régularités du fonctionnement de la langue et d'avoir une vue surplombante et généralisante dans leur manière de répondre explicitement, témoignant très certainement ainsi d'une identification de la finalité de ce questionnement. C. Delarue-Breton (2012) recourt aux notions de visée allotélique vs autotélique pour expliquer comment les visées des dispositifs scolaires ont une visée « seconde » (réfléchir sur la langue) qui redouble la visée immédiate (vérifier la correction de la production écrite) et comment cette finalité seconde n'est pas nécessairement identifiée par tous les élèves et notamment les moins connivents avec les manières de faire de l'école.

Nous avons ensuite analysé les réponses des élèves selon qu'ils fréquentent un établissement classé en REP ou non-Rep (tous profils confondus).



Plus de la moitié des élèves qui fréquentent un établissement classé REP mentionnent dans leur réponse des éléments qui relèvent de l'identification alors que moins de 10% d'entre eux mobilisent des éléments de réponse qui visent le fonctionnement de la langue. Inversement, les élèves des établissements Non-Rep recourent dans leurs réponses autant à des éléments qui visent l'identification que la procédure mais la proportion des réponses qui indiquent des informations sur le fonctionnement de la langue double par rapport au public de REP.

Nous avons également cherché à savoir si le dispositif Twictée – dont une étape consiste à établir des twoutils¹⁶ – était une aide dans la manière d'établir, de structurer, d'organiser sa réponse lors des raisonnements orthographiques et s'il donnait lieu à un type privilégié de réponses au niveau de sa structuration. Nous ne constatons pas d'effet du dispositif. Autrement dit, que les élèves pratiquent la Twictée ou non la forme de leur réponse est identique. Les élèves twictants ne s'inspirent pas des modèles des twoutils pour formuler une réponse complète aux interrogations métagraphiques. Néanmoins, s'il n'est pas possible de constater d'effet sur la structure, l'organisation de la justification que pourrait laisser supposer l'entraînement à la production de twoutils, on remarque toutefois une proportion significativement plus élevée de réponses qui s'appuient sur des procédures dans les classes twictantes (indépendamment du bassin d'enseignement et du profil des élèves).



3.3. Le métalangage et l'explicitation : une diversité de raisonnements et de difficultés difficilement accessibles

Jusqu'ici, nous avons analysé les types de réponses sans prendre en compte leur degré de pertinence, leur validité et l'usage des méta-termes avec lesquels elles sont formulées. Notons d'emblée que les entretiens conduits n'avaient pas de visées d'enseignement. De fait, le questionnement ne visait ni à enseigner ni à évaluer mais à comprendre la manière dont les

¹⁶ Il s'agit des corrections envoyées via Twitter aux classes correspondantes et respectant un format précisément défini : @ClassePartenaire#Twoutil MOT CORRECTEMENT ORTHOGRAPHIÉ s'écrit FORME CORRECTE car [justification argumentée].#Balise, par exemple : @ClassePartenaire#Twoutil ARGENTEE s'écrit avec -ÉE car c'est un adjectif qualificatif qui s'accorde avec le nom commun « sphère » au féminin singulier. #AccordGN (<https://twictee.org/>)

élèves s'emparaient de ce questionnement orthographique. Conséquemment, de nombreux entretiens n'ont pas été l'occasion d'un étayage qui aurait visé une explicitation du raisonnement. C'est tout à fait le cas de l'exemple ci-dessous.

Adulte : Comment est-ce que tu as fait pour écrire la fin de « tombait » ?

Élève : Bah parce que c'est le soir qui tombait

L'élève utilise ici une procédure d'extraction en *c'est... que* qui permet d'isoler le sujet et de justifier ainsi de l'accord du verbe *tomber* avec le sujet *le soir*. Or, à aucun moment l'élève – on ne sait d'ailleurs pas si elle en est consciente ou bien si elle raisonne sur un plan purement sémantique en recherchant, au niveau du sens uniquement « ce qui tombe » – ne mentionne le fait qu'elle a recourt à un test. Cette absence d'explicitation peut aussi s'expliquer par le fait qu'elle apparaît superflue aux yeux de l'élève qui doit répondre à un adulte expert censé être capable de combler les blancs de cet implicite conversationnel. Pour autant qu'on ne puisse trancher, la récurrence de ces justifications très implicites caractérise profondément ces échanges que ce soit lors des entretiens ou des séances de correction de classe. Par ailleurs, ces réponses mobilisent plus ou moins de méta-termes (*parce qu'il y en a plusieurs / parce que c'est du pluriel*) sans que cela permette d'en apprécier la mise au service d'un réel raisonnement. La quantité de méta-termes mobilisé ne semble pas être un indicateur de performance ni dans la production ni dans le raisonnement grammatical.

Enfin comme l'ont montré Bautier et Vinel (2021), dans les réponses des élèves en difficultés en orthographe, les procédures ou les règles se transforment en obstacles pour une grande partie des élèves en raison de leur surgénéralisation, de la non prise en compte de leur condition de validité ou encore de leur compréhension erronée. Ceci les conduit à conclure que les élèves se réfèrent à ces procédures « sans aucune validité linguistique, sans tenir compte des contextes, c'est en ce sens qu'elles deviennent des procédés. Ils appliquent ainsi des formules de façon quasi systématique et ce faisant de façon non pertinente. Certains énoncent la procédure mais n'en tirent aucune conséquence pour la correction orthographique » (Bautier et Vinel, 2021, p. 97). Cela rejoint d'une certaine manière les constats d'Elalouf qui transposait les quatre modes de raisonnement identifiés par J. Isidore-Prigent (2004) pour rendre compte des obstacles liés au malentendu sur le niveau d'analyse attendu que rencontrent les élèves du 2nd degré en distinguant les effets selon qu'ils mobilisent, dans des proportions différentes, des savoirs conceptuels et des savoir-faire (manipulations linguistiques), des connaissances « intuitives » de la langue (recours au sémantisme), des procédures construites empiriquement (le sujet est le premier mot devant le verbe) qui causent des raisonnements erronés ; ou encore des procédés mémorisés, relevant de savoirs expérientiels parcellaires, souvent acquis hors de l'école (« toujours » prend toujours un « s ») sans efficacité parce que non transférable (Elalouf, 2005, p. 176).

Dans l'ensemble de ces cas, la forme conversationnelle des échanges, lorsqu'elle ne vise pas explicitement la verbalisation du raisonnement entièrement « déplié », ne permet pas d'accéder aux difficultés des élèves.

En guise de conclusion : la révision des réponses lors des entretiens métagraphiques

Pour conclure, nous nous sommes intéressés à la manière dont les élèves réagissaient à la situation qui leur était proposée : justifier leur choix orthographique a posteriori. Ainsi, on peut observer de nombreuses révisions des solutions orthographiques retenues lors de la dictée. Néanmoins, ces révisions ne sont pas toutes aussi productives selon la manière dont l'élève semble avoir interprété la situation d'entretien. Alors que pour certains, il s'agissait d'une nouvelle chance qui leur était accordée, pour d'autres il s'agissait de montrer que l'on savait

réfléchir sur la langue. Ainsi, alors que certains élèves se permettent le doute et laisse ouvert le questionnement avant de trancher ou pas (ceux de profil 1), d'autres révisent leurs réponses sans une justification qui relèverait de l'argumentation (majoritairement les élèves de profils 2 et 3).

En somme, les entretiens ont montré que ces moments de justifications orthographiques sont interprétés et réalisés sensiblement différemment chez les élèves selon les finalités qu'ils identifient. Si on ne peut pas conclure quant à l'effet direct d'un dispositif sur les manières de faire de l'école, la prépondérance des réponses visant des procédures chez les élèves des classes twictantes, nous laisse cependant penser que les pratiques de classes ne sont pas sans effet et expliquent certainement également le tropisme du questionnement sur l'identification, faiblement porteur d'apprentissage lorsqu'il n'est pas explicitement articulé avec un questionnement sur les régularités de la langue et les procédures à mobiliser.

Références

- Bautier, É. (2002). Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique ? *Pratiques* 113-114, 41-54.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*. Les Éditions de Minit.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*. Presses Université Laval.
- Delarue-Breton, C. (2012). Dispositifs et logiques dispositives : perception des enjeux et inégalités scolaires. Dans M.-L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin et M.-F. Bishop (dir.), *Les didactiques en question : état des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (p. 120-130). Bruxelles : De Boeck.
- Elalouf, M.-L. (2005). De la 6^e à la 1^{re}, comment mobilisent-ils leurs connaissances sur la langue dans des tâches d'explication ? *Pratiques*, 125-126, 157-178.
- Isidore-Prigent, J. (2004). Une année d'ateliers de négociation graphique au CM pour développer savoirs et savoir-faire sur l'écrit. Dans C. Vargas (dir.), *Langues et écritures* (p. 323-332). Publications de l'université de Provence.
- Lahire, B. (2000). *Pour une sociologie psychologique de la famille*. Presses Universitaire de France.
- Lavieu-Gwozdz, B. et Pagnier, T. (2020). La mise en discours du savoir orthographique : que se passe-t-il dans la salle de classe ? Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2020. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207807011>
- Pagnier, T. et Lavieu-Gwozdz, B. (2021). Regards sur le discours scolaire : saisir des conceptions de la langue et de son enseignement. *Glottopol*, 35, 113-131. http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_35/gpl35_07pagnier_lavieugwozdz.pdf
- Le Levier, H., Brissaud, C. et Huard, C. (2018). Le raisonnement orthographique chez des élèves de troisième : analyse d'un corpus d'entretiens métagraphiques. *Pratiques*, 177-178. <https://journals.openedition.org/pratiques/4464>
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ? *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4(4), 1-31.
- Pagnier, T. (2011). Quelle "langue de départ" avant la transmission scolaire de la "norme standard" ? La nomination des bruits, des odeurs, et des couleurs. Dans O. Bertrand et I. Schaffner (dir.), *Variétés, variations et formes du français* (p. 295-309). Éditions de l'École polytechnique.
- Vinel, É. et Bautier, É. (2021). Des discours des élèves sur l'orthographe aux pratiques des enseignants, analyse d'entretiens métagraphiques. *Glottopol*, 35, 93-112. http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_35/gpl35_06vinel_bautier.pdf