

Quel rapport à l'orthographe chez les enseignants pour quel rapport à construire chez les élèves ?

Partie 3 : Littératie ordinaire et littératie scolaire

Belinda Lavieu-Gwozdz

Maître de conférence, ESPE-UPEC, équipe Circeft-Escol.

Thierry Pagnier

Maître de conférences, ESPE-UPEC, équipe Circeft Escol

Pourriez-vous présenter quelques exemples pour qu'on comprenne bien le lien que vous faites entre les manières de faire des étudiants/apprenants et le concept de littératie ordinaire ou littératie scolaire ?

Oui, bien sûr. Nous prendrons deux ou trois exemples significatifs pour illustrer ce que nous venons de dire. A partir des résultats d'une recherche que nous avons menée il y a deux ans (Lavieu & Pagnier, 2017) auprès d'étudiants de 1^{ère} année de master MEEF.

Cette recherche montre par exemple que lorsqu'il s'agit de justifier l'identification d'une phrase simple parmi des phrases complexes, les étudiants interrogés construisent dans leur discours une catégorie « phrase simple ». En effet, la dénomination « phrase simple » n'est pas identifiée comme relevant de la nomenclature grammaticale et n'a donc pas le statut de dénomination mais de désignation, au sens de Kleiber, dans le discours des étudiants. Ainsi, faute de renvoyer à un concept défini par une série de propriétés fonctionnant comme des conditions nécessaires et suffisantes d'appartenance à une catégorie, les étudiants mobilisent des caractéristiques que leur expérience les a conduits à identifier comme des propriétés souvent partagées par les membres de la catégorie et peu par les membres des autres catégories.

Ce faisant, la dénomination « phrase simple » n'est pas repérée et beaucoup d'étudiants en font une désignation dans laquelle l'adjectif *simple* a son sens le plus courant dans le français ordinaire. Une phrase simple est donc « une phrase courte » ; étant courte, elle doit correspondre à la « description d'une action » ; ou encore c'est une phrase qui est « sans indications, ni de précisions de lieux, temps... ». On retrouve cette dimension sémantique voire communicative dans de nombreuses justifications, ainsi « Elle ne présente pas de double sens », « Une phrase simple c'est une phrase simple qui désigne une seule action », « C'est la seule phrase simple ». Ce mécanisme de catégorisation, ou plus exactement de nomination (Pagnier, 2010) par approximation, par négociation des frontières catégorielles est très souvent mobilisé par les étudiants dans leur verbalisation des procédures. Ainsi, la phrase peut être « **relativement** simple », « C'est la phrase qui est **la plus** simple », « C'est la phrase **qui me semble** la plus simple ».

Cette même recherche montre que pour une part importante des étudiants futurs PE (Professeurs des écoles) l'activité grammaticale/orthographique demeure une activité tendue par une finalité que l'on qualifierait volontiers **d'autotélique** (Belin, 2002 ; Delarue-Breton, 2012a) tant elle s'épuise dans la réalisation même de l'activité : faire de la grammaire, c'est étiqueter.

L'appariement se réalise sur la base de la vérification dans une liste mentale d'éléments et/ou sur le sens que les étudiants donnent aux éléments stéréotypiques de cette catégorie (la catégorie « nom » regroupe les éléments désignant des choses, la catégorie « sujet » regroupe des éléments qui désignent celui qui fait l'action, la catégorie « verbe » indique l'action et ainsi de suite).

Cette procédure d'étiquetage relève bien d'un usage littéraire de la langue. Pour autant elle s'écarte de l'activité d'analyse que vise l'enseignement grammatical, notamment aujourd'hui. Lorsqu'il s'agit d'identifier la nature de « le » dans un énoncé du type *Pierre est triste et il le masque*, un tiers des étudiants en première année de master MEEF catégorise « le » comme déterminant. La tâche était paramétrée de telle manière que l'étudiant devait accepter ou refuser chacune des catégories grammaticales (nature). La sélection de la réponse « déterminant » est sans nul doute le résultat d'une procédure de vérification d'appartenance à la catégorie conçue comme une liste, un stock. L'appariement se réalise donc en vérifiant que l'unité appartient bien à la liste.

On peut expliquer la fréquence de cette erreur par une focalisation sur le contexte étroit « masque » mettant en jeu un effet d'homophonie entre nom et verbe. La focalisation sur le contexte étroit n'explique pourtant pas entièrement la difficulté. En effet, on peut déduire des réponses fournies que cette focalisation se couple, là

encore, d'une catégorisation de l'unité « masque » qui relève de la vérification de la présence/absence dans le stock des noms (ou des verbes) en l'occurrence.

Enfin, lorsque nous posons explicitement la question *A quoi sert la grammaire ?* 98 % des réponses indiquent qu'elle sert (entre autre) à lire et à comprendre un texte mais, dans le même temps les items interrogeant les relations entre l'analyse de la structure de la phrase et le sens construit par l'énoncé sont ceux qui restent massivement sans réponse ou avec le plus de réponses erronées.

Dans une phrase ambiguë comme *Mon voisin rêve à ses vacances au bord de la mer*, un tiers s'étonne que cet énoncé puisse recevoir deux segmentations possibles qui véhiculent deux sens différents.

La segmentation syntaxique d'une phrase ne sert donc pas, pour les étudiants, à construire le sens d'une phrase.

(Lorsque les étudiants ont à sélectionner la segmentation grammaticale qui correspond à l'un des deux sens d'une phrase ambiguë comme *Mon voisin a rapporté un vase de Chine*, seule la moitié d'entre eux sélectionne la bonne segmentation.)

L'un des résultats majeurs de cette recherche est avant tout d'avoir mis en évidence la manière dont la nature des difficultés des futurs PE n'est immédiatement perceptible ni par les étudiants eux-mêmes ni pour les enseignants qui les forment. En effet, le malentendu quant aux finalités et plus largement à l'inscription de leur pratique dans le champ de la littératie scolaire est difficilement perceptible tant que ne sont pas interrogées les procédures et les catégories mobilisées.

Reste encore à penser comment se réalise concrètement, dans les interactions en classe, la construction collective de ce savoir que les élèves doivent s'approprier individuellement.

En effet, à quel moment le raisonnement grammatical est verbalisé « jusqu'au bout » pourrait on dire et a contrario à quelle condition la correction d'une phrase comme *les oiseaux chantent*, formulée en :

« à la fin de chantent, on met quoi ? »

« -ent »

« très bien pourquoi ? »

« parce que c'est au pluriel »

« très bien parce que c'est au pluriel »

constitue une interaction susceptible de construire un savoir orthographique, surtout pour les élèves les moins connivents avec les manières de faire de l'école et les plus en difficulté en orthographe.