



**HAL**  
open science

# Comment les professeurs des écoles parlent-ils de la langue et de l'orthographe à leurs élèves de CE1, au moment de l'entrée en grammaire ?

Sylvie Guffond

► **To cite this version:**

Sylvie Guffond. Comment les professeurs des écoles parlent-ils de la langue et de l'orthographe à leurs élèves de CE1, au moment de l'entrée en grammaire ?. Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01177743

**HAL Id: dumas-01177743**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01177743>**

Submitted on 17 Jul 2015

**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.



Nom : **GUFFOND**

Prénom : **Sylvie**

Numéro étudiant : **21332025**

Comment les professeurs des écoles  
parlent-ils de la langue  
et de l'orthographe  
à leurs élèves de CE1,  
au moment de l'entrée en  
grammaire ?

Sous la direction de Catherine BRISSAUD et Corinne TOTEREAU

UFR des Sciences du langage

---

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits -  
Spécialité Didactique du français, langage et littérature

Année universitaire 2014-2015



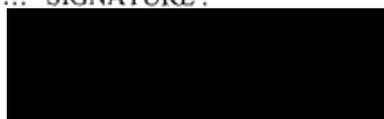
### DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : **GUFFOND**.....

PRENOM : **Sylvie**.....

DATE : **16/06/15**..... SIGNATURE :



# SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	3
INTRODUCTION.....	6
PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE.....	9
1. Les concepts en jeu.....	9
A. L'orthographe.....	9
a. L'orthographe du français : un système organisé.....	9
b. L'orthographe : un système plus ou moins régulier.....	11
c. L'orthographe répond à des critères de complexité.....	11
d. L'orthographe : entre norme et usage.....	12
B. Les grammaires.....	12
a. Grammaire et linguistique.....	12
b. D'une grammaire traditionnelle à une grammaire nouvelle.....	13
2. La didactique de l'orthographe.....	14
A. L'enseignement-apprentissage de l'orthographe.....	14
a. L'évolution des finalités de l'enseignement de la langue.....	14
b. Qu'enseigner ?.....	18
c. Des pratiques traditionnelles qui montrent leurs limites.....	20
d. Des pratiques innovantes.....	21
e. Vers des aménagements du système.....	24
B. Les difficultés des élèves.....	25
a. Baisse réelle ou fantasmée du niveau ?.....	25
b. L'origine des mauvais résultats : des causes multiples.....	26
C. Les difficultés des enseignants.....	33
a. En termes de connaissances.....	33
b. En termes de didactique : dilemmes enseignants.....	37

3.	Les méthodes d'investigation .....	40
A.	L'activité réalisée .....	40
a.	L'observation écologique .....	40
b.	L'ingénierie didactique.....	40
B.	L'activité réelle des enseignants.....	41
a.	Le questionnaire .....	41
b.	Le recours à l'autoconfrontation.....	42
4.	Mes hypothèses .....	44
PARTIE 2 : EXPÉRIMENTATION .....		45
1.	Les choix méthodologiques .....	45
A.	Choix de l'ingénierie didactique .....	45
B.	Choix du questionnaire et de l'autoconfrontation .....	46
C.	Choix du dispositif : la négociation orthographique .....	46
2.	Le recueil de données .....	47
A.	Possibilités et difficultés.....	47
a.	Le dilemme du formateur / chercheur .....	47
b.	La validité de l'analyse.....	48
B.	Choix du niveau.....	48
C.	Choix des classes et des enseignants .....	48
D.	Choix des données retenues pour l'analyse.....	50
PARTIE 3 : RÉSULTATS ET ANALYSES.....		51
1.	Les savoirs des enseignants .....	51
A.	Ce qui est perçu comme zones de complexité.....	51
B.	Les forces et difficultés qui émergent lors de la mise en œuvre et de l'autoconfrontation .....	53
a.	Autour du verbe .....	53
b.	Autour du nombre.....	56

c.	Autour des lettres finales non flexionnelles .....	58
d.	Autour des relations graphophonétiques .....	63
C.	Un premier bilan .....	67
2.	Les conceptions des enseignants sur l'orthographe.....	68
A.	Définitions de l'orthographe et rapport des enseignants à la norme .....	68
B.	Finalités de l'orthographe et mise en œuvre de son enseignement .....	71
C.	Le poids des savoirs initiaux .....	73
D.	Bilan d'étape.....	74
CONCLUSION .....		76
1.	Rappel de l'état de la recherche.....	76
2.	Premières conclusions concernant les outils de l'expérimentation .....	76
3.	Conclusion générale .....	77
A.	Les savoirs enseignants .....	77
B.	Enseignants débutants VS enseignants expérimentés .....	78
C.	Une insécurité coupable.....	79
4.	Premières pistes didactiques.....	79
BIBLIOGRAPHIE .....		81
SITOGRAFIE.....		85
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....		87
TABLE DES ANNEXES .....		88

# INTRODUCTION

L'orthographe française semble en crise permanente, souffrant de la rumeur sur la baisse du niveau des élèves (réelle ou fantasmée ?), des critiques des médias, des politiques et des parents envers l'institution scolaire et ses pratiques, du découragement des enseignants et du peu d'appétence des élèves. Il ne se déroule en effet pas une rentrée scolaire sans qu'un journal télévisé n'évoque l'incompétence des élèves en français, et pas une journée sans que le courrier des lecteurs de tel ou tel quotidien ne pointe la mauvaise orthographe des jeunes, l'influence néfaste des nouvelles technologies et le regret de méthodes anciennes soi-disant éprouvées, tel le recours à la dictée traditionnelle. Cogis (2005) mentionne à ce propos des « levées d'obscurantismes » et « des nostalgies absurdes » (p. 7).

La presse édite régulièrement des articles plus ou moins documentés sur le sujet, et voici à titre d'illustration, quelques exemples pour l'année 2014, qui ne se veulent en aucun cas exhaustifs : « Le retour en force de l'orthographe » (Le Figaro, 22/03/14) ; « Une dictée pour réconcilier les ingénieurs avec l'orthographe » (Le Figaro, 02/04/14) ; « L'éducation nationale veut réformer la dictée » (TF1, 10/04/14) ; « La fin de la dictée punition à l'école » (Le Nouvel Observateur, 14/04/2014) ; « La fin du zéro pointé non mérité en dictée » (Le Monde, 15/04/14) ; « La dictée ELA » (relayée de façon intensive par les médias la semaine du 13/10/14) ; « Les justiciers de l'orthographe » (Marianne, 16/10/14) ; « De la dictée à la twictée » (Le Monde, L'Express, Le Point, 19/12/14) ; « L'orthographe préoccupe les universités » (Le Figaro, 26/12/14). Pour le grand public, il est difficile de supposer qu'il existe des spécialistes. Brissaud (2011) évoque des croyances enracinées qui s'opposent aux avancées, Daunay et Reuter (2011) parlent d'« experts médiatiques » (p. 14) opposés au discours scientifique et sans référence aucune à la didactique, qui entretiennent une « culture du mépris ».

Si chacun se reconnaît un degré variable d'expertise, tout le monde en revanche se sent concerné. Brissaud (2011) explique que l'orthographe appartient à chaque citoyen, idée entretenue par les souvenirs d'un apprentissage couteux et le sentiment d'exceptionnalité de la langue française. De plus, une bonne orthographe reste un marqueur social clé en France et cette dimension de notre langue fait l'objet d'enjeux de société forts, pas seulement dans l'univers scolaire. L'orthographe véhicule des vertus d'effort et d'attention qui donnent des gages de confiance et de sérieux chers au monde professionnel. Déficitaire, elle peut très clairement hypothéquer l'insertion sociale et professionnelle.

Du côté des élèves, le champ conceptuel à maîtriser semble si étendu et complexe qu'il en décourage bon nombre. Les plus fragiles sont dans une posture de fatalité ou de magie du succès : il y a d'un côté ceux qui sont performants, et les autres qui ne le sont pas, sans que ces derniers puissent envisager de pouvoir améliorer les choses. Ils attendent parfois d'être touchés par la grâce. Malgré tout, quasiment tous ont la volonté de bien faire et répondent consciencieusement aux demandes des enseignants, se pliant aux dictées et exercices avec docilité, sachant souvent réciter parfaitement des leçons sans être capables d'appréhender leur domaine de validité et sans voir leurs efforts payer.

Face à ce poids, les enseignants sont investis d'une lourde responsabilité, envers leurs élèves qui semblent peu progresser, envers les parents qui mettent en doute les pratiques d'enseignement, et envers l'Éducation Nationale qui ne propose pas vraiment de formation de fond pour permettre de faire évoluer la situation. Les demandes de l'institution placent aussi les maîtres face à des dilemmes pédagogiques cruciaux qui tendent à réduire l'importance de l'enseignement de la grammaire de phrase, incontournable pour la maîtrise de l'orthographe.

Mon travail de conseillère pédagogique m'amène à échanger avec beaucoup de professeurs des écoles qui, quelle que soit leur ancienneté dans le métier, se disent unanimement démunis et découragés par l'énergie dépensée au travail sur l'orthographe au regard du faible investissement et réinvestissement des élèves. Les débutants s'avouent aussi eux-mêmes en fragilité linguistique et disent manquer de connaissances sur les concepts à enseigner et sur les démarches pour les enseigner. En effet, lors d'observations de classes, je vois fréquemment des erreurs non corrigées dans les cahiers des enfants, des erreurs dans les affichages produits par les maîtres (« Pas de maitresse à cet heure » pour « Pas de maitresse à cette heure » ; « ils son venus » ; « Couvres-toi » ; « Pendant le soutient »...), et surtout des discours qui révèlent une vision stéréotypée et très normée de la langue, voire des explications discutables ou erronées fournies aux élèves (« La glacière est le féminin du glacier » ; « Je mets un article indéfini quand on n'a jamais parlé de la personne », ce qui donne, en toute bonne foi de la part de la moitié de la classe : « Il était une fois un roi dont **une** femme s'appelait Blanche. » ou encore « On écrit « champignon » et pas « championion » parce que, écoute bien, on entend [ɲ] ».).

Ces constats interpellent bien sûr ma posture de formatrice, et j'ai pris conscience que les difficultés rencontrées et intégrées par les élèves n'étaient peut-être pas seulement dues à la

complexité reconnue du système orthographique français mais certainement aussi à l'insécurité linguistique des enseignants et à leur manque de connaissance du système orthographique. Ce qui est dit de la langue aux élèves et la façon de leur en parler me semblent un des éléments déterminants pour leur réussite. De plus, Bucheton et Jorro (cités par Brissaud, Cogis et Perret, 2013) indiquent que « le langage est le vecteur de l'apprentissage et la façon dont il est utilisé par l'enseignant et les élèves est révélatrice de la posture professionnelle ».

Je suis donc entrée dans un questionnement qui visera à rendre les enseignants plus professionnels en termes de connaissance du système orthographique et dans leur rapport entre les savoirs savants et les savoirs enseignés, en engageant pour ceci des formations adéquates. Afin de recenser les besoins, j'ai entrepris d'observer les réalisations effectives de l'enseignement de l'orthographe en classe, la compréhension des pratiques étant, selon Brissaud et Grossmann (2009), la clé de l'élaboration d'une didactique.

Ma problématique se définirait donc comme suit :

En renforçant l'expertise des savoirs savants et didactiques, les enseignants résisteront mieux au poids de la tradition scolaire. Il faudra avant cela investiguer dans deux directions, d'une part sur ce qui concerne les savoirs et les représentations des enseignants, d'autre part sur l'évolution de ces savoirs au fil de l'expérience professionnelle acquise. Je me suis donc demandée quelles connaissances et représentations de la langue transparaisaient dans les actions et discours des enseignants et si les enseignants expérimentés avaient de meilleures connaissances orthographiques que les débutants.

Ainsi, dans une première partie à dominante théorique, je définirai les concepts d'orthographe et de grammaire avant de faire un point sur les pratiques d'enseignement et les difficultés rencontrées aussi bien par les élèves que par les maitres. J'exposerai aussi les possibilités d'investigation pour mon objet d'étude.

Ma seconde partie décrira mon expérimentation, détaillant mes choix méthodologiques et les modalités du recueil de données.

Enfin, j'exposerai et analyserai mes résultats concernant les savoirs enseignants et leurs conceptions au sujet de l'orthographe et de son enseignement.

# PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE

## 1. Les concepts en jeu

### A. L'orthographe

#### a. L'orthographe du français : un système organisé

Pour définir ce champ conceptuel, Catach (1978) explique que l'orthographe se réfère à deux mots grecs qui signifient « écrire correctement », l'idée de correction se rapportant aux règles ou aux conventions qui contrôlent l'usage. En effet, l'écriture française n'est pas une simple transcription de l'oral, elle ne code pas seulement des sons, elle code aussi du sens. Il s'agit donc d'un système de compromis, utilisant à la fois un principe alphabétique ou phonographique (dimension sonore de la langue, les signes codent des sons) et un principe idéographique ou sémiographique (dimension morphosémantique : les signes codent du sens). Ce plurisystème a pour bases le phonème (unité d'articulation distinctive), le morphème (unité d'articulation significative) et le lexème (mot), le tout codé à l'écrit par des graphèmes (unités graphiques significatives et/ou distinctives, composées d'une ou plusieurs lettres). Ces graphèmes réalisent donc l'orthographe mixte qui est celle du français, et que Catach (1978) décrit et détaille de la façon suivante :

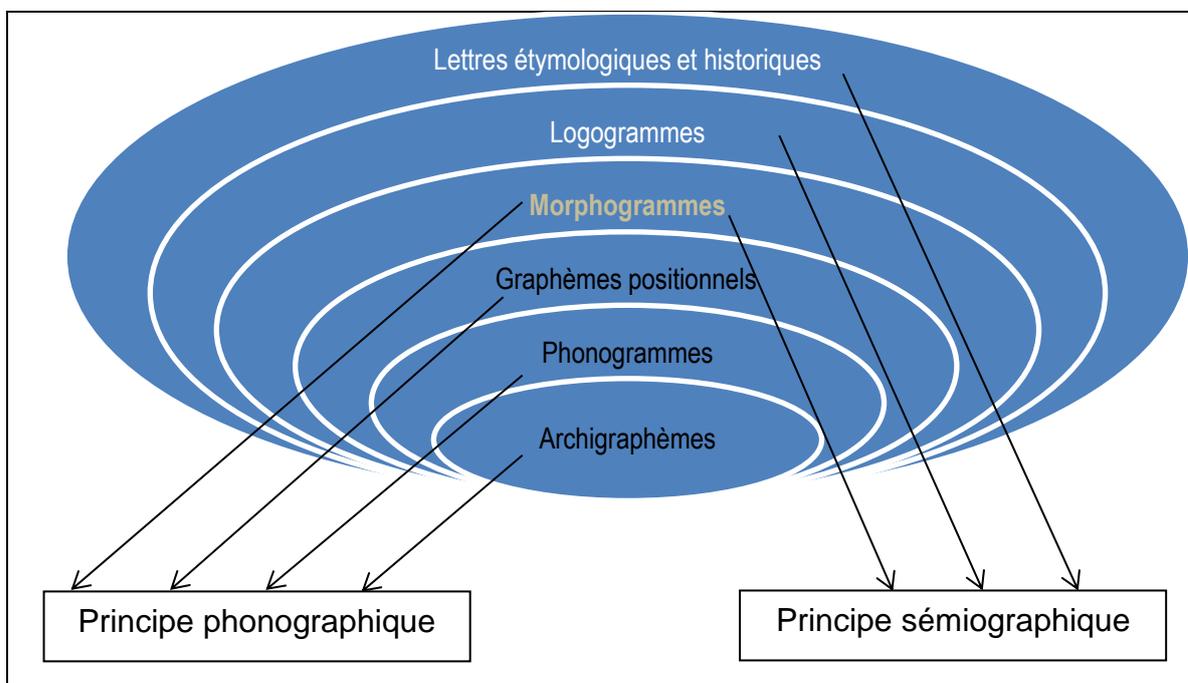


Figure 1 : organisation du système orthographique du français, selon Catach (1978).

## Le principe phonographique

On trouve dans cette partie du système les archigraphèmes, les phonogrammes et les graphèmes positionnels.

- Les phonogrammes : ces graphèmes transcrivent des sons de la langue. En français, des graphèmes codent des phonèmes (Ex. : le graphème « a » code le son [a], le graphème « ou » code le son [u]). Un même graphème peut correspondre à plusieurs phonèmes (Ex. : le graphème « s » peut coder le son [s] ou le son [z]) et un même phonème peut s'écrire de plusieurs façons (Ex. : pour coder le son [o], on utilise les graphèmes « o », « au » ou « eau » et pour coder le son [f], on utilise les graphèmes « f » ou « ph »). Bien que le français ait un important socle phonographique qui rend sa lecture relativement aisée, plus de 80 % de sa chaîne écrite étant codée phonologiquement (Catach, 1978), il n'est pas biunivoque (un phonème = un graphème) et la variété des graphèmes possibles pour un phonème donné le rend plus difficile à écrire qu'à lire.

Parmi ces phonogrammes, certains présentent un haut degré de fréquence, de stabilité et de pertinence. Ils constituent le noyau graphémique du français standard et sont regroupés sous le nom d'archigraphèmes. Ils se distinguent ainsi de graphies rares et permettraient d'envisager une hiérarchisation et une progressivité dans les attentes pour un scripteur débutant.

- Les graphèmes positionnels : ce sont des graphèmes qui prennent des valeurs diverses en fonction de leur position (Ex. : les différentes valeurs du « s », le « m » de « timbre », le « e » de « porte » qui joue un rôle diacritique pour la prononciation du « t »).

## Le principe sémiographique

Cette deuxième partie du système comprend les morphogrammes, les logogrammes et les lettres historiques.

- Les morphogrammes : ce sont des graphèmes de morphèmes qui peuvent être grammaticaux, comme les désinences et les flexions (Ex. : le « s » du pluriel, le « e » du féminin des adjectifs, le « nt » de la troisième personne du pluriel pour les verbes) ou encore lexicaux, tels les préfixes, suffixes et lettres dérivatives (Ex. : le « d » de « grand », le « re » de « rejouer »). Ces marques sont prononcées ou non et ne sont pas systématiques (Ex. : on écrit « abri », qui ne rappelle pas « abriter »). La variabilité grammaticale de certains mots est très grande et en fait une autre

source de complexité pour la maîtrise de l'orthographe, sans compter le fait que certains graphèmes possèdent plusieurs fonctions (Ex. : le « s » qui marque le pluriel dans le groupe nominal marque aussi la 2<sup>e</sup> personne du singulier pour le verbe).

- Les logogrammes : ce sont des marques qui permettent de distinguer des homophones. (Ex. : « et/est/ai/es » ou « bon/bond ». Catach (1978, p. 57) les voit comme des « figures de mots » mais on pourrait aussi les rapprocher des morphogrammes lexicaux (Ex. : le [ã] de « **an**cre/**en**cre »).
- Les lettres historiques : elles correspondent à un reliquat peu fonctionnel, qui mobilise une compétence de lecteur/scripteur averti (Ex. : le « o » de « faon »).

### ***b. L'orthographe : un système plus ou moins régulier***

D'après Chevrot, Fontana, Freychet et Simon (1994), le système français est composé en premier lieu d'une zone de régularité orthographique qui obéit à des règles identifiées, comportant peu d'exceptions et dont l'utilisation prend appui sur le raisonnement du scripteur (Ex. : les accords). Cette zone est généralement associée à l'orthographe grammaticale mais aussi à une partie de l'orthographe d'usage comme les lettres muettes dérivatives ou les homophones.

En second lieu se trouve une zone peu structurée, qui obéit plutôt à un arbitraire et qui fait donc appel à la mémorisation. Il s'agit d'orthographe lexicale, aussi appelée orthographe d'usage, peu organisée, dont les formes ne sont pas prédictives par un raisonnement. Brissaud et Cogis (2011) précisent qu'en français, peu de mots s'écrivent comme ils se prononcent et qu'il faut donc apprendre des graphèmes particuliers à chaque mot, ce qui rend la mémorisation conséquente.

### ***c. L'orthographe répond à des critères de complexité***

Jaffré (2011) énonce des critères de complexité orthographique tels que les relations graphophonétiques, l'écart entre les formes orales et les formes écrites et l'homophonie.

- Les relations graphèmes - phonèmes : plus elles sont univoques, plus la production orthographique est facile. On a ainsi des orthographe dites « transparentes » et d'autres, comme celle du français ou de l'anglais, qui le sont beaucoup moins.
- La distance morphologie orale - morphologie écrite : quand les variations phoniques et graphiques sont associées, la morphologie écrite est maîtrisée grâce à la phonographie, comme en italien par exemple, où le pluriel des noms s'entend

systématiquement. Pour le français en revanche, les marques morphologiques étant souvent silencieuses, l'apprentissage est plus long et plus difficile.

- L'homophonie : l'écrit d'une langue a tendance à différencier les mots que l'on prononce de la même façon, et en cela, le français est complexe car il recèle de nombreux homophones qui multiplient donc les procédés graphiques.

#### *d. L'orthographe : entre norme et usage*

Sandon (2005) observe que l'écriture est plus une analyse de la langue que sa transcription et Jaffré (2011) le rejoint en précisant que l'orthographe n'est pas une notation de la langue orale mais une écriture qui s'est adaptée aux contraintes particulières de la langue, se transformant alors en orthographe, porteuse de sons mais aussi de sens et d'histoire. Il explique donc que cette orthographe est au croisement de deux conflits : un processus normatif, conservateur, qui s'accommode de formes moins utiles, et un processus évolutif, en lien étroit avec les usages et la langue actualisée, qui s'attache aux régularités induites. La norme orthographique est cependant indispensable pour qu'une communauté linguistique fonctionne mais elle fait l'objet de propositions de réformes pour la faire évoluer vers plus de régularité, comme les rectifications de 1990. Il en résulte ainsi différents niveaux d'exigence ou de maîtrise orthographique. Brissaud et Cogis (2011) évoquent ces écarts à la norme de la part des élèves (les fautes, les erreurs), expliquant que ces tâtonnements sont plutôt réprochés alors qu'ils sont signes que les élèves cherchent, apprennent, assimilent, et que des apprenants ne peuvent savoir faire d'emblée.

Péret, Sautot et Brissaud (2008) pointent quant à eux la difficulté à définir l'orthographe et déclinent trois niveaux de norme :

- les pratiques fréquentes et habituelles (normalité),
- les règles constitutives qu'un individu applique,
- les règles régulatrices dont l'individu se dote pour gérer son activité.

La façon dont chacun perçoit et s'approprié ces niveaux de norme constitue le rapport individuel à l'orthographe. Pour les enseignants, il est à la fois question d'un rapport au savoir (norme subie) et d'un rapport à la didactique (norme à transmettre).

## **B. Les grammaires**

### *a. Grammaire et linguistique*

Vargas (2014) juge important de distinguer grammaire et linguistique. Si les deux domaines ont pour objet d'étude la langue et son fonctionnement, il définit la linguistique

comme l'étude scientifique de la langue et du langage, dans une perspective de développement du savoir, alors que la grammaire est vue comme une discipline instrumentale au service d'une description normative de la langue.

Il distingue également linguistique et didactique des langues, la seconde se plaçant dans une perspective d'enseignement-apprentissage, par la transposition didactique des savoirs élaborés par la linguistique.

### *b. D'une grammaire traditionnelle à une grammaire nouvelle*

#### *Jusqu'aux années 1970 : une grammaire traditionnelle*

Vargas (2011) nous explique que depuis le XVI<sup>e</sup> siècle, coexistent un français légitime (celui des écrivains, des hommes de loi, d'une élite) et un français du peuple, souvent seulement oral. Le premier était le seul enseigné à l'école, la langue prenant une dimension universelle car vue comme outil d'élaboration de la pensée logique ; elle devait donc être la meilleure possible. Vargas (2014) précise qu'historiquement, la grammaire avait aussi pour objet de préserver le bon usage. Les grammaires scolaires d'avant 1972 sont construites selon une dimension sémantique, les fonctions grammaticales se reconnaissant par des questions. Par exemple, le sujet du verbe fait l'action, on le trouve en posant la question « qui est-ce qui ? ». Ces grammaires ne correspondent pas à une quelconque transposition didactique mais à l'organisation de savoirs hérités (natures de mots, règles d'accord...). Elles rentrent pleinement dans une vision instrumentaliste, ayant alors pour finalité d'apprendre à lire et à écrire aux classes populaires à l'aide d'une bonne orthographe. Elles correspondent dans ce cas à une attente sociale et valorisent l'étude des structures canoniques et de la phrase complexe.

#### *A partir des années 1970 : une grammaire nouvelle*

A partir des années 1970, ce même auteur (Vargas, 2014) montre que l'influence de la linguistique structurale s'étend, la dimension sémantique est rejetée au profit de démarches distributionnelles et transformationnelles. On passe d'une grammaire de mots à une grammaire de groupes et de phrases. Ainsi, la phrase n'est plus définie comme une unité de sens mais par sa structure (groupe nominaux/groupes verbaux). Par exemple, le sujet devient un constituant essentiel de la phrase, à gauche du verbe, auquel il donne ses marques de personnes. Il peut être encadré par « c'est...qui » ou être remplacé par un pronom.

Dans les années 1980, on parle aussi de grammaires de textes et de discours. Guay (2011) détaille également l'apparition de ce qu'elle nomme « grammaire du lexique » (p. 21), qui intègre la morphologie des mots et leur polysémie. Elle présente cette approche comme mettant l'accent sur les régularités de la grammaire française, présentant la langue comme un système.

## **2. La didactique de l'orthographe**

Comme Jaffré (2011), Nadeau et Fisher (2011) expliquent combien l'orthographe française est difficile, notamment du fait du caractère souvent silencieux des marques d'accord (Ex. : on entend le pluriel pour « ils viennent » mais pas pour « ils mangent », on entend le féminin pour « la maison verte » mais pas pour « la maison bleue »). Il sera donc nécessaire d'intégrer la connaissance de cet obstacle dans une didactique adaptée en termes d'attentes et de progressivité. Wirthner et Garcia-Debanco (2010) définissent cet ajustement didactique comme les transformations subies par les théories de référence, afin qu'elles deviennent des contenus d'enseignement. Pour l'orthographe, cela passe par l'étude du système puis par l'étude des procédures des élèves. La didactique de l'orthographe est donc pleinement intégrée à une didactique de l'écriture au sens large. On ne peut en effet nier la place plus ou moins grande, parfois controversée mais toujours présente, de l'orthographe dans l'évaluation de la qualité d'un texte.

### **A. L'enseignement-apprentissage de l'orthographe**

Même si la recherche didactique est active, la question de la progression de l'enseignement-apprentissage de l'orthographe ne paraît pas résolue. Selon Brissaud et Cogis (2011), les progressions à mettre en œuvre devraient prendre en compte à la fois les régularités lexicales mais aussi les capacités de compréhension des élèves face aux structures qu'ils emploient dans leurs écrits, alors que dans les pratiques effectives, il semble plutôt que les mêmes notions soient revues chaque année (Brissaud, 2011).

#### ***a. L'évolution des finalités de l'enseignement de la langue***

Nous avons vu qu'avant les années 1970, l'objectif de l'école était d'apprendre à lire et à écrire, essentiellement sous la dictée, pour tous. Mais les programmes de 1972, influencés par les avancées en linguistique, commencent à mettre l'accent sur une langue de communication, qui oblige les enseignants à articuler langue parlée et langue écrite et à travailler ainsi sur l'oral et ses énoncés.

## Les années 1980 et 1990

Dans les années 1980, la grammaire de phrase n'est plus la seule entrée enseignée (Vignier, 2011). Vargas (2014) explique que la grammaire vise alors des objectifs plus nobles que l'acquisition d'une bonne orthographe : la maîtrise de la production écrite, de la lecture et de l'oral. On assiste aussi à un retour de la dimension sémantique, qui cohabite alors avec les démarches formelles. Par exemple, le complément circonstanciel, d'un point de vue sémantique, indique le lieu ou le temps et répond aux questions « où ? » ou « quand ? » et d'un point de vue linguistique, est supprimable ou déplaçable. Vargas (2014, p. 51) parle de « combinaison de savoirs de références hétérogènes », il regrette que les savoirs n'aient pas été reconfigurés mais seulement recomposés selon une logique d'accumulation des savoirs nouveaux sur les savoirs passés. Il va jusqu'à parler de « bricolage didactique » (p. 55).

Ce dernier montre comment, dans les années 1990, les grammaires scolaires continuent à s'inspirer de la linguistique pour mettre en place une grammaire de texte et de discours, même si les deux notions se confondent parfois dans les documents d'accompagnement à destination des enseignants. Il précise qu'il s'agit là d'une perspective de décloisonnement des activités de français ; la grammaire se veut alors pleinement intégrée au service du « lire/dire/écrire ». De plus, des politiques d'évaluations à grande échelle sont mises en œuvre, valorisant une approche par compétence plutôt que l'approche globalisante (élèves bons, moyens, faibles) en usage jusque-là (Vignier, 2011). La dénomination « maîtrise de la langue » apparaît en 1990 et questionne le statut du français : disciplinaire ou transversal ? Objet d'étude ou outil au service de tous les apprentissages ? (Vignier, 2011).

## La maîtrise de la langue

La dénomination « maîtrise de la langue » est fondée sur la convergence de critères, de propriétés syntaxiques et morphologiques qui amènent à appréhender la langue de façon horizontale, comme un système complexe (Elalouf, Cogis et Gourdet, 2011).

Dans les programmes de 2002 pour l'école primaire, une grande place est faite à la transversalité ; la maîtrise d'un langage de communication ordinaire, déjà acquis par les élèves, ne suffit plus. Les objectifs visent une langue – outil d'apprentissage, dont l'écrit est le vecteur privilégié. C'est alors le langage d'évocation qui prime, correspondant à un oral particulier, loin de toute connivence ou implicite. Les élèves doivent apprendre à « parler de... », et ne plus se contenter de « parler à... » Dans ce contexte de curriculum intégré, opposé à la logique disciplinaire qui primait jusqu'alors, il devient nécessaire de

passer d'un modèle par transmission de connaissances à un modèle de construction de compétences. Mais ces approches sont loin de faire l'unanimité, chez les enseignants comme chez les parents et les mises en œuvres ne sont pas effectives partout (Vignier, 2011). Sur le plan didactique, Guerin (2011) trouve l'expression « maîtrise de la langue » ambitieuse, notamment en termes d'exigences scolaires. En effet, la compétence 1 du premier palier pour la maîtrise du socle commun pose des attendus pour la fin du CE1 qui semblent bien complexes et relativement peu précis. Quels sont les degrés d'exigence en termes de vocabulaire approprié, de difficulté d'un texte lu, d'écriture autonome, d'utilisation de ses connaissances par l'élève ? Les compétences du palier 2 sont bien sûr encore plus conséquentes et il paraît légitime de questionner la plausibilité de telles ambitions pour des élèves d'école élémentaire, alors que même des adultes lettrés peuvent se trouver en difficulté au sujet de leur langue. Est-il raisonnable, par exemple, d'attendre d'un élève de CM1 qu'il applique la règle de l'accord du verbe avec son sujet, y compris pour les verbes à un temps composé, même si cet accord s'avère encore délicat pour bon nombre d'adultes ? Le terme « maîtrise » appelle l'idée de connaissance approfondie et sûre, alors que les élèves sont seulement en train de construire leur compétence. En revanche, il semble hautement porteur de viser des habiletés concernant la langue vue comme un système plutôt que comme un ensemble de sous-domaines cloisonnés.

Pour ce qui a trait à des objectifs plus généraux, ce premier pilier du socle commun de connaissances et de compétences, décliné dans le Bulletin Officiel du 11/07/2006, se donne pour mission de « faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire, à l'oral comme à l'écrit ». Ce socle se veut garant de références communes et partagées mais selon Vignier (2011), il fait appel à des références et des conceptions très traditionnelles. Vargas (2001) reproche au socle commun sa vision simpliste : la langue écrite pour penser et raisonner, l'oral pour communiquer. Guerin (2010) se demande quant à elle s'il est possible de maîtriser une langue et elle répond en précisant que l'école doit viser le développement d'une compétence suffisante pour intégrer les élèves dans une communauté linguistique, c'est-à-dire leur donner accès aux différentes formes de la langue qui seront indispensables à leur bonne intégration dans la société. En maîtrise de la langue, on est donc plutôt dans un continuum que sur une liste fermée de notions. Cette conception s'oppose à l'idée d'une norme standard qui serait pertinente en toute situation. Pour cela, les élèves doivent être armés et avoir reçu les moyens de sélectionner consciemment la forme langagière la plus adaptée à la situation (compétence sociolinguistique). Ainsi, d'après Guérin (2010), les compétences en maîtrise

de la langue se confondent avec la compétence de communication, qui résulterait à la fois de compétences linguistiques (normes de grammaire) et de compétences sociolinguistiques (normes d'emploi). Dans cette optique, les programmes de 2008 apparaissent en contradiction.

### Les programmes de 2008

Si les programmes de 2002 et 2007 prônaient avec l'ORL (Observation Réfléchie de la Langue) une abolition des frontières traditionnelles entre grammaire, orthographe et conjugaison, les instructions officielles de 2008 ont recloisonné le français en sous-disciplines. Elalouf et al. (2011), de même que Vargas (2011), mettent en évidence le recentrage implicite de la maîtrise de la langue vers l'étude de la langue, vers la maîtrise de la norme, créant un décalage entre recherches cognitives et prescriptions institutionnelles, voire une rupture avec les avancées novatrices précédentes. L'oral et les usages discursifs semblent perdre du terrain, il n'est plus question d'aller de la parole singulière vers les régularités mais de suivre une progression linéaire, du « perçu comme simple » vers le complexe.

Cogis expliquait en 2005 que, dans l'enseignement traditionnel, la grammaire est ce qui permet à l'élève d'orthographier correctement, celle-ci étant censément première par rapport à l'orthographe, qui en serait une sorte d'application ou de mise en œuvre. Dans les programmes de 2008, cette façon de raisonner est effective : la grammaire est distinguée de l'orthographe en étant plutôt définie comme la description du système alors que l'orthographe a plutôt trait à l'écriture de la langue et concerne l'utilisation de ce système. Ainsi dans la rubrique « grammaire » se trouvent des verbes liés à l'étude de la langue tels que « repérer », « étudier », « identifier », « distinguer », « apprendre », « savoir », « manipuler », « comprendre », alors qu'en orthographe, ce sont plutôt des verbes qui relèvent de procédures, d'actions, comme « écrire », « utiliser », « respecter », « orthographier », « accorder ». Cette approche est en accord avec la vision du CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales), que j'ai schématisée ainsi :

**La LANGUE** est un **système de signes** vocaux et/ou graphiques conventionnels utilisés par un groupe d'individus pour l'expression du mental et la communication.

**La GRAMMAIRE** est un **ensemble de règles** conventionnelles qui déterminent l'emploi correct (bon usage) de la **langue parlée et de la langue écrite**.

**L'ORTHOGRAPHE** est l'ensemble des **règles** qui régissent la **manière d'écrire** les mots d'une langue. C'est aussi **la connaissance et l'application** de ces règles.

Figure 2 : définitions de la langue, de la grammaire et de l'orthographe, d'après le CNRTL.

Brissaud et Cogis (2011) prennent position sur les finalités de l'orthographe aujourd'hui, la situant nettement du côté de la production d'écrit. L'orthographe est à la fois la construction de connaissances mais aussi la mobilisation de ces connaissances. « Savoir » n'étant pas « appliquer », les ambitions de ces programmes leur semblent démesurées pour bon nombre d'élèves. De Pietro (2009) allait plus loin, en disant que la grammaire ne se limite pas à la structuration de la langue mais qu'elle est partout, sous forme de grammaire intériorisée, des aspects les plus codiques de la langue aux principes les plus généraux de la communication.

### *b. Qu'enseigner ?*

Des connaissances implicites ou explicites ?

Nadeau et Fisher (2011) distinguent deux types de connaissances, implicites et explicites, sur lesquelles l'enseignement-apprentissage prend appui. Les connaissances implicites sont relativement durables et donnent lieu à un sentiment d'intuition, l'apprenant n'étant pas conscient de son savoir et ne pouvant l'explicitier alors qu'il montre une capacité avérée à l'utiliser. Ces compétences s'expriment par exemple chez les jeunes enfants qui parlent correctement sans pour autant connaître les règles de grammaire. L'apprentissage implicite se produit sans intention de l'apprenant mais plutôt sur un mode d'adaptation, après une exposition suffisamment fréquente à des exemples auxquels l'apprenant porte attention. La lecture plaisir serait ainsi une bonne source de construction de connaissances implicites sur la langue. D'un autre côté, ceci interroge la pertinence de présenter ensemble les couples d'homophones à différencier, tels « et/est » ou « on/ont ». En réalité, la mémorisation implicite se réalise par le biais de structures récurrentes et distinctes et il semblerait judicieux d'éviter la présentation conjointe. Dans la même optique, on évitera d'exposer

les élèves à des erreurs fréquentes, préférant leur présenter des exemples positifs, c'est-à-dire corrects et réussis. Si ces connaissances implicites ont l'avantage de mobiliser peu de ressources attentionnelles, elles présentent aussi des limites : elles ne permettent pas de mener des évaluations équitables, certaines règles leur résistent, leur transfert et leur généralisation sont très réduits et surtout, elles ne permettent pas de mettre en œuvre l'écriture à un niveau satisfaisant. Elles sont de plus en contradiction avec des approches qui préconisent un traitement explicite et en profondeur de l'erreur, sur le mode de la résolution de problème et du questionnement.

L'approche explicite doit donc être envisagée de façon complémentaire. Les connaissances explicites sont celles que l'apprenant est capable de verbaliser et surtout de contrôler. La conscience de savoir permet à chacun de mieux prendre en charge ses apprentissages et de prédire ses performances. Ces connaissances se manifestent dans le registre des savoirs mais aussi des savoir-faire que l'on met en œuvre intentionnellement. Ces procédures sont donc cognitivement plus coûteuses mais ce coût diminue au fur et à mesure que la maîtrise augmente. Plus concrètement, on questionne là le statut de l'erreur en n'exposant pas les élèves à des seuls exemples positifs modélisants mais où c'est la compréhension des erreurs qui fait avancer l'apprenant. C'est ce type de compétence que s'attachent à construire les démarches actuelles, tout en gardant à l'esprit que les deux approches restent dépendantes l'une de l'autre, les décisions explicites étant parfois prises sur la base de jugement de grammaticalité implicite.

### Quelle grammaire ?

En ce qui concerne le contenu, Brissaud et Grossmann (2009) prônent avec Combettes (2009) une grammaire au service de l'expression et de la communication, qui passe par une observation de faits de langue incluant contexte et énoncés et par l'articulation étroite des relations entre critères formels et critères sémantiques. Grammaire de phrase (forme, énoncé) et grammaire de texte (sens, contexte) ne seront donc plus systématiquement opposées. On est là à l'inverse d'une grammaire instrumentalisée au service des autres enseignements de français. Vargas (2009) les rejoint en mettant l'accent sur une grammaire qui, pour être un outil efficace de maîtrise de la langue, devrait prendre en compte les énoncés des élèves eux-mêmes. Il précise la démarche à mettre en œuvre au regard des finalités : une approche sémasiologique (du signe au concept) pour mieux lire et onomasiologique (du concept au signe) pour mieux écrire.

## Des notions prioritaires

Elalouf, Cogis et Gourdet (2011) suggèrent de se limiter à un nombre restreint de notions fondamentales, qui laisseraient le temps de l'appropriation aux élèves. Elles conseillent ainsi qu'en fin de cycle 2, les attentes partagées ne concernent que la distinction nom/verbe et la maîtrise des marques graphiques spécifiques à ces deux classes grammaticales. Ces auteures pensent que l'on crée des obstacles et de l'inefficacité à vouloir multiplier l'approche des autres classes grammaticales. De même, Paolacci et Garcia-Debanco (2009) préconisent de travailler autour de notions-noyaux centrales à l'école primaire, telles que, aux cycles 2 et 3, « la notion de verbe, l'accord sujet-verbe, les graphies du [e] en finale verbale, la ponctuation, les formes de phrases, les compléments de la phrase... » (p. 98).

### *c. Des pratiques traditionnelles qui montrent leurs limites*

Afin de mettre en pratique ces enseignements, les usages classiques à l'œuvre dans les classes ne font pas preuve de leur efficacité.

## Les exercices d'application

Nadeau et Fisher (2011) ont étudié le type de connaissances visées par les exercices des manuels. Elles ont mis en évidence que de nombreux exercices développent les connaissances implicites en s'appuyant sur deux moyens : l'oral (compétence de natif) et la répétition d'une même structure. Dans ces cas, l'élève n'a pas à réfléchir à la règle en jeu, il s'appuie sur ce qu'il dit ou applique mécaniquement un modèle. Le risque est ici d'aboutir à des performances hétérogènes, en fonction des capacités orales de chacun, et plus particulièrement à des analyses imparfaites ou erronées.

D'autres exercices n'en appellent que partiellement à des connaissances explicites en mobilisant un raisonnement grammatical réduit, comme dans le cas d'exercices à trous où le repérage de ce qui est à accorder est déjà indiqué. Dans d'autres exercices, l'élève ne dépasse pas le choix binaire alors que la réalité d'une situation d'écriture est beaucoup plus compliquée. Les apprenants ne sont donc pas mis dans de réelles situations complexes où ils doivent prendre en charge la totalité de la réflexion, comme dans les moments de production ou de révision d'un écrit. De plus, la mémoire est très peu sollicitée, l'application suivant immédiatement la règle, et les difficultés ne sont exercées qu'une à la fois. Ce type de tâche simple a sans doute la noble intention de faciliter le travail de l'élève, mais en lui épargnant tout effort et tout raisonnement, ces activités contribuent à

une vision morcelée de la langue, les exceptions occupant souvent plus de place que les régularités.

Les auteurs font cependant état d'exercices plus exigeants, comme la rédaction courte avec contraintes grammaticales, ou d'activités qui se rapprochent de la révision de textes, tels les exercices de recherches d'erreurs ou de transformation de textes touchant aux accords.

### Le cours dialogué

Pour sa part, Cogis (2005) dénonce le cours dialogué, qui ne favorise qu'un pseudo-dialogue où l'enseignant parle 70 % du temps, où les élèves sollicités sont toujours les mêmes, où les interactions du type « requête du maître / réponse-élève / validation du maître » ne visent souvent qu'à rappeler ou vérifier un savoir et où, enfin, les réponses des élèves ne se limitent finalement qu'à combler les trous laissés par le maître dans son discours... L'enseignant garde le contrôle total des échanges et on est alors loin de favoriser le développement de compétences langagières qui permettraient aux élèves d'exprimer leur pensée ou leur réflexion de façon construite. Ce dispositif ne permet pas non plus d'accéder au raisonnement des élèves, qu'il est pourtant indispensable de conscientiser pour le faire évoluer.

### La dictée

L'auteure nous rappelle aussi que la dictée a eu son heure de gloire, quand elle était un exercice quotidien, pour les seuls élèves qui présentaient le certificat d'études. Elle est depuis longtemps remise en cause, du fait que les erreurs ne viennent pas d'une méconnaissance des règles par les élèves mais d'une mauvaise compréhension de ces règles et de leur champ de fonctionnement. La dictée traditionnelle est centrée sur la faute et fonctionne encore parfois avec un barème de notation. La correction consiste en un rappel des règles sans questionner les représentations des élèves. Il s'agit d'une conception de l'enseignement où l'élève doit comprendre et mémoriser le savoir détenu et dispensé par le maître, plutôt que de tester le fonctionnement des principes découverts pour construire leur validité.

#### *d. Des pratiques innovantes*

Dans le but de ne pas réduire l'orthographe à ses seules difficultés, on se gardera de recourir à des activités qui requièrent des savoirs déjà maîtrisés, telle que la dictée traditionnelle, mais on favorisera les mises en œuvre qui vont dans le sens d'un processus évolutif permettant à l'élève de tester ce qu'il a établi, ceci afin de progresser dans la

construction de ses compétences (Cogis, 2005). Pour cela, Totereau, Brissaud, Reilhac et Bosse (2013) conseillent le recours à des dispositifs qui incitent les élèves à résoudre des problèmes de langue et surtout à justifier leurs choix orthographiques. Les enseignants seront donc en mesure d'accéder aux représentations de leurs élèves et d'identifier ainsi ce qui fait barrage aux apprentissages. Selon Lepoivre-Duc et Sautot (2009), l'enseignant doit modifier ce qu'il attend intellectuellement des élèves : l'abandon de l'approche notionnelle au profit de la réflexion et des interactions.

Brissaud et Cogis (2011) insistent aussi sur la nécessité d'inscrire ces enseignements dans la durée, à la fois pour laisser le temps de tâtonner, de se tromper, de comprendre un peu puis de laisser passer de moins en moins d'erreurs ; mais aussi parce qu'il est admis aujourd'hui que l'orthographe n'est pas maîtrisée avant la fin du collège au minimum. Le temps imparti pour l'enseigner doit être utilisé au mieux, en ne le gaspillant pas à revenir toujours sur les mêmes points et en privilégiant qualité plutôt que quantité.

### Les séquences intégrées

Cogis (2005) mais aussi Peret et Cardo (2007) proposent un apprentissage conjoint de la langue et de la production écrite, l'activité d'écriture supposant à la fois une analyse de la langue et une mise en œuvre orthographique. Cogis (2005) pointe la motivation à travailler sur un projet d'écriture dans un contexte porteur de sens. Durant les phases de ce qu'elle appelle « la mise en texte » et « la révision » (p. 178), l'élève aura à se pencher, entre autres, sur des contraintes locales d'orthographe. Peret et Cardo (2007) montrent qu'à ce moment-là, la langue est « moyen d'apprentissage » (p. 14). Mais elle devient « objet d'apprentissage » (p. 14) lors de séances spécifiques sur l'étude de la langue, séances décrochées du temps d'écriture mais intégrées au projet, qui visent à travailler sur les difficultés orthographiques rencontrées durant la rédaction afin de retourner sur son propre texte en étant mieux armé.

### Les chantiers d'orthographe

Le dispositif des chantiers d'orthographe décrit par Cogis (2005) a pour objet de passer d'observations et études ponctuelles à une description organisée, afin d'appréhender un fonctionnement plus général et d'en tirer des régularités. Après avoir identifié une question et l'avoir rattachée à une difficulté linguistique relative à « une famille de problèmes » (p. 236), l'enseignant délimitera l'aire d'étude et choisira un angle d'approche. Par exemple, pour l'affirmation d'un élève qui serait la suivante : « il y a jamais de « e » au masculin », un chantier autour des rôles de la lettre « e » pourra être envisagé. Le problème sera

formulé avec les élèves et un corpus sera constitué en fonction des objectifs visés, corpus que les enfants devront le plus souvent classer. La mise en commun et la discussion autour des classements proposés permettront de dégager et de hiérarchiser des critères pertinents afin que chacun ait une vision plus claire et plus organisée. Le lien possible avec les activités de catégorisations menées en maternelle est ici évident. Dans le même temps, les élèves pourront s'entraîner et surtout percevoir le champ de validité de ce qui a été travaillé sur des exercices proposés par l'enseignant.

L'enseignant aide surtout à organiser les traces et les écrits collectifs, reformule, valide le cas échéant, montre un pas franchi ou synthétise. Il veillera à organiser un retour réflexif à moyen terme, afin que les élèves puissent bénéficier de la prise de distance pour inscrire leur activité dans un processus d'apprentissage plus long.

### La négociation orthographique

Autre dispositif, les ANG (Ateliers de négociation graphiques) ont été mis au point par Haas et Lorrot (1996). Ils avaient alors pour but, en complément des activités d'ORL (Observation Réfléchie de la Langue) et par des activités linguistiques « prêtes à l'emploi » (p. 165), d'instaurer chez les élèves de cycle 3<sup>1</sup> et de collège une capacité à apprivoiser des raisonnements métalinguistiques et donc orthographiques. Les auteures parlent de « grammaire en action » (p. 162). Ainsi, un court texte est dicté à un groupe d'élèves et les différentes graphies produites sont affichées et soumises au débat. Les élèves argumentent, raisonnent, se questionnent ; l'enseignant régule, reformule, questionne, apporte des contre-exemples. La pratique n'est pas centrée sur l'obtention de réponses justes mais sur la réflexion des élèves.

Ce procédé permet aux élèves de faire fonctionner l'orthographe de façon active par l'émergence des représentations des élèves, leur confrontation puis leur évolution. Il a été repris par Cogis (2005) sous le nom de « phrase dictée du jour » (p. 260), et étendu au cycle 2<sup>2</sup>. Celle-ci propose de mener cette activité en classe entière et elle détaille aussi le rôle du maître, surtout en creux : s'effacer le plus possible du débat et ne valider lui-même

---

<sup>1</sup> À cette date, les Instructions Officielles en vigueur définissent le cycle 3 comme le cycle des approfondissements. Il est constitué des classes de CE2, CM1 et CM2. À la rentrée 2015, le cycle 3 sera refondé en un cycle de consolidation, à cheval sur l'école élémentaire et le collège, qui comprendra les classes de CM1, CM2 et sixième. Cf. <http://www.education.gouv.fr/cid213/1-ecole-elementaire-organisation-programme-et-fonctionnement.html>

<sup>2</sup> À cette date, les Instructions Officielles en vigueur définissent le cycle 2 comme le cycle des apprentissages fondamentaux. Il est constitué des classes de GS (appartenant à la maternelle mais aussi au cycle 2), CP et CE1. À la rentrée 2015, le cycle 2 comprendra les classes de CP, CE1 et CE2. Cf. <http://www.education.gouv.fr/cid213/1-ecole-elementaire-organisation-programme-et-fonctionnement.html>

que quand les connaissances en jeu sont hors de portée des élèves. Il peut parfois différer la solution. Cogis (2005) présente également des variantes telles que « la phrase donnée du jour » et d'autres ressources autour de la négociation orthographique.

#### *e. Vers des aménagements du système*

De nouvelles réformes ?

Au-delà des activités novatrices imaginables pour l'enseignement-apprentissage, Chervel (2008) explique que si aucune décision n'est prise quant au système lui-même, les effets ségrégatifs de l'orthographe, qui lui paraît déjà être l'apanage d'une classe cultivée, se verront renforcés. Il propose donc, en lien avec un enseignement plus engagé, une simplification du système à mettre en regard avec le temps disponible pour les élèves pour apprendre l'orthographe (on assimile plus rapidement ce qui est plus simple). A titre d'exemples, il propose de généraliser le « s » au pluriel pour les noms et les adjectifs ou encore une réduction des consonnes doubles avec la levée des exceptions. Ceci paraît assez radical mais l'auteur indique que sans cela, les élèves ne pourront maîtriser l'orthographe française à moins d'une heure d'enseignement spécifique par jour, temps dont l'école ne dispose pas.

Brissaud (2011) arrive à une conclusion qui va dans la même direction et se demande si une norme peut encore être défendue quand les formes erronées sont majoritaires (Ex. : « pallier à quelque chose » qui, dans l'usage, a pris le pas sur « pallier quelque chose » ; « après que » employé aujourd'hui avec le subjonctif alors que la norme voudrait qu'il faille employer l'indicatif). L'évolution du système ne devrait-elle pas suivre l'évolution des usages ? Est-il encore réaliste, en l'état, d'attendre la maîtrise de toute l'orthographe en fin de scolarité obligatoire ? Elle prône donc, comme Chervel (2008), à la fois un aménagement du système orthographique mais aussi une rationalisation de l'enseignement.

Des propositions pour les programmes à venir

Le conseil supérieur des programmes (2014) prévoit de refondre le cycle 2 aux années de CP, CE1 et CE2 et le cycle 3 aux années de CM1, CM2 et sixième. Ces réformes seront accompagnées d'une réforme des programmes pour laquelle des propositions de chercheurs<sup>3</sup> ont été sollicitées.

---

<sup>3</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid82307/le-conseil-superieur-des-programmes-contributions-des-experts-sollicites-par-les-groupes-charges-elaboration-des-projets-programmes.html>

Au sujet de l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe, Gourdet (2014) propose que le cycle 2 marque la maîtrise du principe phonographique, ainsi que l'entrée dans une grammaire explicite et dans une première maîtrise du principe orthographique, ce que le cycle 3 finalisera par la structuration des grandes régularités et des notions clés. Le travail prendrait appui sur le rapport oral/écrit et sur des réflexions contextualisées (situations d'écriture), sur des activités de comparaison et sur des conclusions provisoires. L'inclusion du CE2 dans le cycle permettrait une réelle maîtrise du code sans entrer précipitamment dans l'étude de la langue. Les points centraux du cycle 2 seraient d'une part la centration sur le nom et le verbe, ainsi que les classes de mots qui varient avec ces deux catégories (accords), et d'autre part le repérage de régularités pour éviter de « s'égarer dans la jungle des exceptions » (p. 5). À nouveau, une volonté de lutter contre le cloisonnement de la langue en sous-disciplines est observée, ceci afin d'appréhender le système comme un tout au moyen d'une réorganisation didactique (horaires, organisation, présentation des contenus) et terminologique, ceci sans objectif de systématisation pour ce cycle. Il propose enfin des démarches à encourager et une réelle mise en œuvre de la réforme orthographique de 1990.

Pour le cycle 3, Elalouf (2014) déplore la prétention à l'exhaustivité voulue jusque-là et elle propose donc qu'en fin de cycle 3, les élèves aient suffisamment observé et manipulé d'énoncés afin de mettre en œuvre un raisonnement sur la langue autour de notions essentielles telles que la distinction nom/verbe, les marques de nombre, de genre et de personnes et la fonction sujet. Elle rejoint donc Gourdet (2014) sur ce point. Brissaud (2014) ajouterait à cela quelques notions concernant des connaissances de marques verbales, comme par exemple les marques en [e] (distinction imparfait/infinif/participe passé). Cette dernière insiste aussi sur la nécessité d'une évaluation positive, qui se déclinerait en niveaux de réussite.

## **B. Les difficultés des élèves**

### ***a. Baisse réelle ou fantasmée du niveau ?***

L'enquête « lire, écrire, compter » de la DEPP (Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance), menée en 2007, compare notamment les performances orthographiques des élèves de CM2 en orthographe entre 1987 et 2007. Ce rapport montre que sur les 85 mots dictés, le nombre d'erreurs, notamment grammaticales sur la même dictée a considérablement augmenté. En effet, le nombre moyen d'erreurs est passé de 10.7 à 14.7, celui des erreurs grammaticales passant quasiment de 7 à 11 (cf. annexe 15, p. 180).

Cette étude révèle aussi qu'entre 1987 et 2007, le nombre d'élèves qui font plus de 15 erreurs est passé de 26 à 46 %.

Sur 85 mots et signes de ponctuation dictés :	1987	2007
Nombre moyen d'erreurs :	10,7	14,7
- erreurs lexicales	2.1	2.6
- erreurs grammaticales	7.1	10.8
- erreurs de ponctuation	1.1	0.9
- autres erreurs (oubli de mots...)	0.3	0.4

Figure 3 : nombre moyen et types d'erreurs faites à la dictée de l'enquête « lire, écrire, compter » (2007).

Les résultats de l'étude conduite par Manesse et Cogis (2007) sont en accord avec ces conclusions et mettent en évidence une baisse réelle entre 1989 et 2007, et plus probablement une baisse depuis le milieu du XXe siècle. Ceci dit, elles nuancent ce bilan en mentionnant que, même si les élèves mettent plus de temps à arriver au même niveau, ils restent malgré tout dans une dynamique de progrès tout au long de l'école élémentaire et du collège.

Brissaud (2011) explique que la maîtrise complète du système orthographique français semble impossible, les adultes eux-mêmes ayant des lacunes. Elle évalue à une dizaine d'années le temps nécessaire à un apprentissage correct et pointe des zones de fragilité qui perdurent comme les accords en général, les doubles consonnes ou les accents aigus.

### *b. L'origine des mauvais résultats : des causes multiples*

#### La première impression

Cogis (2005) montre qu'en lisant des écrits d'élèves, l'attention est spontanément portée sur les erreurs et ceci donne donc souvent l'impression d'une orthographe défectueuse, alors que si c'est le pourcentage de mots corrects qui est observé, on voit plutôt ce que savent les élèves, qui est loin d'être négligeable. La première précaution serait donc de prendre en compte ce qu'ils savent déjà plutôt que seulement ce qu'ils sont susceptibles d'ignorer ou ce qui est difficile pour eux, ceci afin de reconnaître leurs compétences et leurs avancées dans ce domaine. En effet, l'estime de soi et le statut de l'erreur seraient à questionner. Dans les enquêtes internationales telles que PISA, les élèves français préfèrent ne pas répondre plutôt que se tromper, la peur de la faute étant très prégnante.

## La difficulté à mobiliser des connaissances

Totereau et al. (2013) mettent en avant les difficultés à mobiliser des connaissances déclaratives en tâches de production de textes : leur mise en œuvre dans le flux des tâches cognitives et dans des structures syntaxiques particulières s'avère très difficile. Ces auteurs signalent des « erreurs d'attraction » (p. 165) et citent Largy (1996) pour illustrer avec une phrase du type « le chien des voisins arrivent ». C'est bien là le contexte syntaxique qui interfère avec l'application de la règle. De plus, selon Largy, Cousin et Fayol (2004), l'application de règles morphosyntaxiques sans guidage phonologique est complexe (par exemple, le « s » du pluriel qui ne s'entend pas), si bien que, lorsque l'élève doit produire un accord, l'application de la règle selon un mode « condition-action » est parasitée par la récupération ou non d'instances déjà rencontrées. Par exemple, « des parents », rencontré presque exclusivement au pluriel, sera mieux accordé que « des pluies », « pluie » ayant surtout été vu au singulier. On voit ici que les fréquences de rencontres avec les mots ainsi que les régularités auxquelles sont exposés les élèves ont un impact sur leurs performances orthographiques ; ces élèves ont développé des connaissances implicites relativement stables (Nadeau et Fisher, 2011). D'après Totereau et al. (2013), ces récupérations directes d'associations « mots-flexions » sont très ancrées et donc difficiles à prévenir même chez l'adulte.

Tout ceci nous invite donc à ne pas confondre savoirs enseignés, savoirs appris et savoirs mis en œuvre, ainsi qu'à rester vigilant quant au raisonnement des élèves et à en reconnaître la spécificité. Totereau et al. (2013) confirment que l'écart entre connaissances déclaratives (savoir que) et connaissances procédurales (savoir faire) est source d'erreurs, qui peuvent être dues à une méconnaissance des savoirs, à une mise en œuvre défailante, à une mise en œuvre surgénéralisée (par exemple, pluriel = « s ») ou encore à une application automatique sans contrôle.

## L'enseignement reçu

Brissaud (2011) avance l'hypothèse que les conceptions erronées des élèves pourraient parfois être imputables à l'enseignement reçu, ce qu'il convient d'étudier plus en détail et qui fait l'objet de notre étude.

### *Les enseignants débutants*

Paolacci et Garcia-Debanc (2009), tout comme Péret et al. (2008), se sont intéressés aux professeurs entrant dans le métier. Ces chercheurs pointent tout d'abord l'insécurité pédagogique et parfois linguistique dans laquelle se trouvent ces enseignants novices, qui

perçoivent le système orthographique comme très confus. Quand ils sont questionnés sur l'organisation du système orthographique français, ils accordent souvent une grande place aux homonymes et aux lettres historiques au détriment des autres domaines. Les constats de Gourdet (2010) vont dans le même sens, à savoir que ces jeunes enseignants font référence à des propriétés linguistiques dont ils ne perçoivent pas l'origine et qu'ils ne réussissent pas à évoquer de manière organisée. Si la préparation du concours leur a permis de mettre à jour leurs connaissances, ils ont en revanche du mal à percevoir lesquelles seront les plus opérationnelles en situation professionnelle.

Péret et al. (2008) précisent que, dans leur propre pratique, les débutants se sentent en difficulté sur l'orthographe lexicale ou sur l'impératif mais dans les faits, ils font aussi des erreurs de morphosyntaxe, domaine dans lequel ils ne se savent pas fragiles. Ils ont donc parfois du mal à prendre conscience des types d'erreur qu'ils font réellement et n'ont pas de vision claire de leurs propres compétences. Ces jeunes enseignants ne sont pas sensibilisés aux variations de la langue écrite comme les erreurs non vues, ses propres erreurs dont on n'est pas conscient, les erreurs devenues hyper fréquentes et ceci pèsera aussi dans leurs pratiques évaluatives.

En ce qui concerne la transmission de la norme, soit les motivations sociales et individuelles prennent le pas sur des raisons qui devraient être linguistiques, et ils ont alors tendance à se poser en gardiens du patrimoine orthographique ; soit leur insécurité linguistique les conduit à une normativité qui les rassure et ils enseignent ainsi un français restreint, en opposition avec les usages majoritaires mais qui les protège des aléas théoriques qu'ils maîtrisent mal, ceci au détriment de pratiques plus raisonnées. La norme telle qu'ils la formulent apparaît comme un système discontinu et contraint alors que cette norme est le fruit d'un consensus social censé faciliter l'enseignement (Péret et al. 2008).

### *Les enseignants expérimentés*

A propos des enseignants expérimentés, Rayou et Van Zanten (2004, cités par Brissaud, 2011) expliquent que ces maîtres ont construit des ressources et développé des compétences qui leur permettent d'anticiper les réactions des élèves et de s'adapter plus facilement aux situations de classes. Wirthner et Garcia-Debanc (2010) nuancent cette thèse en précisant que les savoirs développés ne sont pas des savoirs savants mais des savoirs d'actions qui naissent de la pratique professionnelle. Par exemple, ces enseignants sont plus à l'aise dans la formulation des consignes ou font plus appel à la mémoire didactique en liant les activités de classe entre elles. Ils connaissent aussi mieux l'étendue

de ce qui est à enseigner et ce que cela va recouvrir pour les élèves. Cette dernière assertion serait corroborée par Gourdet (2010), qui montre que les enseignants plus expérimentés proposent aux élèves des définitions plus opératoires, du fait de leur expérience pédagogique et du travail concret mené avec les élèves, avec en visée les enjeux orthographiques qui se dessinent au-delà de la description de la langue. Par exemple pour le verbe, plus on avance dans le métier, plus on utilise les propriétés morphologiques (il varie, se conjugue, il a un radical et une terminaison, il change en fonction du sujet, il change en fonction du temps...) au détriment des propriétés syntaxiques qui s'appuient sur les autres mots de la phrase (c'est le mot important de la phrase, il s'accorde avec..., il peut être encadré par « ne...pas » ...). Il formule l'hypothèse que cette entrée morphologique est particulièrement opérationnelle au regard des enjeux orthographiques de l'école primaire. Cependant, il montre aussi que les enseignants expérimentés ont tendance à utiliser des métaphores plutôt qu'une terminologie commune, ce qui pose deux problèmes : le risque de juxtaposition d'étiquettes pour une notion et le risque de changer de terminologie lors du passage à la classe suivante.

#### L'origine sociale des élèves

Un autre domaine à prendre en compte est celui de l'origine sociale des élèves : on voit se développer, comme pour les mathématiques, la supériorité des filles mais la domination des garçons ainsi qu'une meilleure réussite des niveaux favorisés socialement (Brissaud, 2011). Dans leur étude, Totereau et al. (2013) mettent en évidence que l'accord en nombre dans le groupe nominal est échoué pour un élève de sixième sur trois dans un milieu peu favorisé et seulement dans un cas sur deux pour un autre collège, ce qui confirme l'influence de l'appartenance socioculturelle, les élèves de milieux défavorisés étant desservis par l'orthographe.

#### L'écart entre les attentes de l'institution et les itinéraires cognitifs des élèves

Elalouf et al. (2011) montrent combien les derniers programmes de 2008 sont, pour le français, dans une logique linéaire et cumulative et non plus intégrative, dans une logique d'étiquetage au détriment d'opérations de manipulation et de compréhension, rendant les attentes tout à fait irréalistes. La langue n'est pas perçue comme un système alors que la dénomination « maîtrise de la langue » suppose de l'envisager dans toute son amplitude (Guerin, 2011). On voit ainsi que l'accord des verbes avec « nt » est attendu en fin de CE1 alors que les évaluations nationales menées en 2001 par la DPD (Direction de la prospective et du développement) montrent qu'en sixième, seuls 45% des élèves réalisent

correctement l'accord du verbe dans la phrase « Les roses jaunes parfument le salon ». Plus de 17% mettent un « s » au verbe. De même, l'ancrage de la conjugaison pose problème en général, entretenant une confusion manifeste entre moment d'énonciation et temps de conjugaison. Dans un autre registre, il a été évoqué supra que l'utilisation de certaines règles était rendue plus ou moins accessible aux élèves en fonction de la configuration syntaxique, ce dont les programmes ne tiennent absolument pas compte. On observe alors une mise en échec d'une partie de la classe, décourageant à la fois les élèves et les enseignants. En résumé, ces auteurs montrent que l'approche conceptuelle de ces derniers programmes est discutable, et très en décalage avec la façon dont se construit la compréhension de la langue. Les programmes et les manuels scolaires mettent en avant un ensemble de formes limitées qui en excluent d'autres, diffusant ainsi une « idéologie du standard » (Guerin, 2011, p. 57).

Concernant le contenu des manuels, Wirthner et Garcia-Debanco (2010) parlent de « transposition didactique externe » (p. 10) qui concerne les liens entre les attentes des programmes et les moyens d'enseignement tels que les manuels ou les documents d'accompagnement. Haas et Lorrot (1996) critiquent ces manuels qui ne présentent qu'une langue écrite idéale, bien loin de la langue parlée courante. Elles expliquent alors que la grammaticalité à laquelle les élèves doivent se référer est celle d'une langue introuvable à l'oral, coupant ainsi l'étude de la langue de la pratique langagière réelle. La grammaire n'apparaît pas aux élèves comme un outil qui traite de leur langue mais comme un monde inconnu. Ces chercheuses prônent donc un rapatriement de la langue des élèves comme support d'analyse dans le giron scolaire. Vargas (2014) est également critique face aux manuels scolaires, la coexistence de catégories et de démarches formelles avec des données sémantiques de la grammaire traditionnelle formant un enseignement qu'il juge peu cohérent, parfois contradictoire, le tout en décalage avec le niveau métalinguistique des élèves.

## Une orthographe difficile

### *Le marquage en nombre*

Totereau, Thevenin et Fayol (1997) ont proposé un modèle par étapes du développement de l'acquisition du marquage du pluriel chez les élèves : 1/ non repérage des marques et de leur signification ; 2/ détection et interprétation du « s » nominal et du « nt » verbal en compréhension, détection d'erreurs d'accord ; 3/ production du « s » nominal associé au pluriel et surgénéralisation aux adjectifs (réussite) et aux verbes (erreurs) ; 4/ apparition

des emplois de « nt » aux verbes, surgénéralisation à certains noms et baisse des « s » aux verbes, les erreurs étant alors liées à la récupération automatisée d'instances en mémoire. Totereau et al. (2013) ont montré par ailleurs que l'activation de la flexion verbale était aussi sensiblement liée à l'information phonologique (« ils prennent » est plus facile que « ils jouent »).

Plusieurs facteurs expliquent la plus grande disponibilité du « s ». D'une part la maîtrise du pluriel en « s » est plus accessible aux élèves car ce pluriel est sémantiquement motivé, contrairement à ce qu'il se passe pour le verbe où la pluralité n'est pas référentielle. En effet, un élève se représentera facilement la pluralité nominale, en convoquant notamment des images mentales, alors qu'un verbe au pluriel présente les marques de la pluralité sans pour autant en porter directement le sens. Par exemple dans « Les petites filles dansent. », le verbe « danser » ne prend pas un sens différent selon qu'une ou plusieurs petites filles dansent. D'autre part, en termes de fréquence, les noms sont plus répandus et donc la probabilité d'un « s » au pluriel est plus élevée. De plus, « nt » existe aussi en finale de noms singuliers (« parent », « moment »), ce qui rend cette marque moins fiable et plus difficile à identifier comme plurielle.

Les chercheurs (Totereau et al., 2013) ont aussi montré le rôle de la liaison dans le marquage du pluriel, celle-ci perturbant encore les CE1 mais aidant les CM2. Par exemple pour « les enfants », les CE1 peuvent écrire « les zenfnat(s) » ou les senfnat(s) », portant plus d'attention aux difficultés d'encodage qu'aux accords.

Enfin, plus le groupe nominal est complexe et plus le déterminant est loin du nom, plus l'accord sera difficile. Brissaud et al. (2013) parlent d'accords de proximité plus faciles à réaliser. En effet, « enfant » sera mieux accordé dans « les enfants » que dans « les gentils petits enfants ».

En ce qui concerne les adjectifs, Totereau et al. (2013) indiquent que leur identification n'est pas stabilisée en fin de primaire. Celle-ci étant surtout sémantique, les élèves reconnaissent plus les adjectifs qualifiants (une belle voiture) que les classifiants (une voiture hybride). Quant à leur pluriel, il n'est pas motivé sémantiquement non plus mais ils sont fléchis plus tôt par ajout du « s ».

D'une manière générale, on peut conclure à une fragilité de la mise en œuvre de l'accord dans des activités à cout cognitif élevé, telles que la dictée ou la production écrite (Totereau et al, 2013). Selon Fayol et Jaffré (2014), les mécanismes d'accord répondent à

deux modes de gestion, l'application plus ou moins automatisée de procédures explicites et la récupération en mémoire de formes fléchies, c'est-à-dire de connaissances implicites. Quand ces deux mécanismes entrent en compétition, c'est en général le moins coûteux qui s'impose, à savoir la récupération et pas le raisonnement.

#### *Les homophones*

Jaffré (2011) présente deux cas. Pour des homophones lexicaux (« encre/ancre »), la question relève d'un vocabulaire oral et écrit, qui permet de rattacher chaque mot à son univers de référence. C'est l'enrichissement lexical, par la lecture, l'expression ou la culture qui seront déterminants. En revanche, dans le cas d'homophones grammaticaux (« et/est »), l'élève a besoin d'analyser la langue pour identifier les classes de mots, ce qui nécessite des compétences grammaticales. Il peut aussi procéder par commutation pour identifier le verbe. Ce travail grammatical est d'autant plus difficile que l'on ne dispose pas d'indices audibles.

#### *Les finales non flexionnelles*

Sandon (2005) s'est interrogé sur les lettres dont la valeur est activée par leur présence dans la famille lexicale, comme le « t » de « enfant/enfantin ». Il a mis en évidence le repérage de régularités par les élèves (« Il y a souvent des « t » à la fin des mots », p. 172) même s'il remarque que seuls 3% des élèves de CE1 font appel à la morphologie dérivationnelle (Il faut un « t » à « lait », comme dans « laitier »). Les élèves ne sont plus dans la seule transcription de l'oral mais s'appuient sur la récupération de mots en mémoire ou sur la fréquence d'emploi (le « t » est plus probable qu'une autre lettre). Fayol et Jaffré (2014) confirment que, si la morphologie dérivationnelle constitue un moyen privilégié pour déterminer la lettre finale de nombreux mots, « cette dimension de la morphologie serait acquise plus tardivement que la morphologie flexionnelle » (p. 106). Les deux chercheurs corroborent les propos de Sandon (2005) en établissant aussi que les élèves ont recours à diverses stratégies, dont les plus fréquentes sont la récupération en mémoire et la transcription phonologique. Le recours spontané à la morphologie n'est pas si évident, d'abord, pathologies mises à part, à cause de la relation parfois difficile à établir entre le mot et un dérivé, Sandon (2005) ayant déjà posé la possibilité que ce lexique ne soit même pas actif chez l'élève ; et d'autre part à cause d'une absence de transfert de cet apprentissage qui, selon Fayol et Jaffré (2014), relèverait des connaissances implicites des régularités statistiques de l'orthographe. Sandon (2005) a toutefois montré que des liens plus étroits existent entre formes masculines et formes féminines correspondantes. Passée

la seule utilisation de mots connus pour écrire (Ex. : violon-sel), les élèves peuvent se focaliser sur les marques non phonographiques et réanalysent alors la structure des mots afin d'en préserver le sens lors d'une homonymie puis, plus tard, déplacer ce contrôle vers la morphologie lexicale, rappel de l'existence d'une famille de mots (« rigolot » parce qu'on dit « rigolote »). On assiste alors à des moments de surgénéralisations encore plus poussées (« Il se pleind », parce que c'est le verbe « plaindre », il se finit par « dre ».) et le procédé peut même servir à justifier des finales verbales pourtant régulières (« je dit » parce qu'on dit « dites-moi quelque chose »).

Fayol et Jaffré (2014) se sont interrogés sur l'apprentissage de ces dérivations, les régularités étant si prégnantes qu'il est tentant de les énoncer telles des règles et leurs exceptions, même si Sandon (2005) a rappelé qu'il s'agit plus de tendances que de lois. Mais on s'appuierait alors sur la seule rencontre et mémorisation de chaque individu (forcément hétérogènes) avec ces listes de mots pour faire intégrer cette généralisation qui n'est finalement que statistique. Les meilleurs et grands lecteurs seraient ainsi favorisés.

### **C. Les difficultés des enseignants**

#### ***a. En termes de connaissances***

##### Définition des savoirs

Commençons par tenter de définir ces savoirs :

Simon et Schmehl-Postai (2010) distinguent l'information, « extérieure au sujet et d'ordre social » (p. 168), la connaissance, « résultat intériorisé de l'expérience individuelle » (p. 168), difficilement transmissible, du savoir, fruit objectivé d'une interaction entre connaissance et information. Wirthner et Garcia-Deban (2010, p. 5) s'appuient sur les écrits de Schneuwly qui définit les savoirs comme « des ensembles d'énoncés ou de procédures systématiquement élaborés, incorporés dans les pratiques discursives circonscrites et socialement constituées et reconnues ».

Dans une perspective vygotkienne, ces auteures placent l'enseignant en médiateur des savoirs de façon à favoriser l'apprentissage des élèves. Il doit pour cela maîtriser d'une part des savoirs savants, qui regroupent savoirs disciplinaires et savoirs curriculaires (savoirs à enseigner, tels que ceux figurant dans les programmes) et d'autre part des savoirs pour enseigner, qui sont les savoirs relatifs à la profession et des savoirs d'expérience. Peuvent être inclus ici à la fois des savoirs et des savoirs d'action tels que les gestes professionnels, les connaissances sur le développement de l'enfant, les savoir-être, mais aussi les « savoirs

sur la pratique » (Simon et Schmehl-Postäi, 2010, p. 170) et les connaissances didactiques. Le tout pourrait être englobé dans une notion de compétence, qui serait la capacité à mobiliser ses ressources pour affronter une situation complexe. Je résume ces définitions dans le schéma suivant :

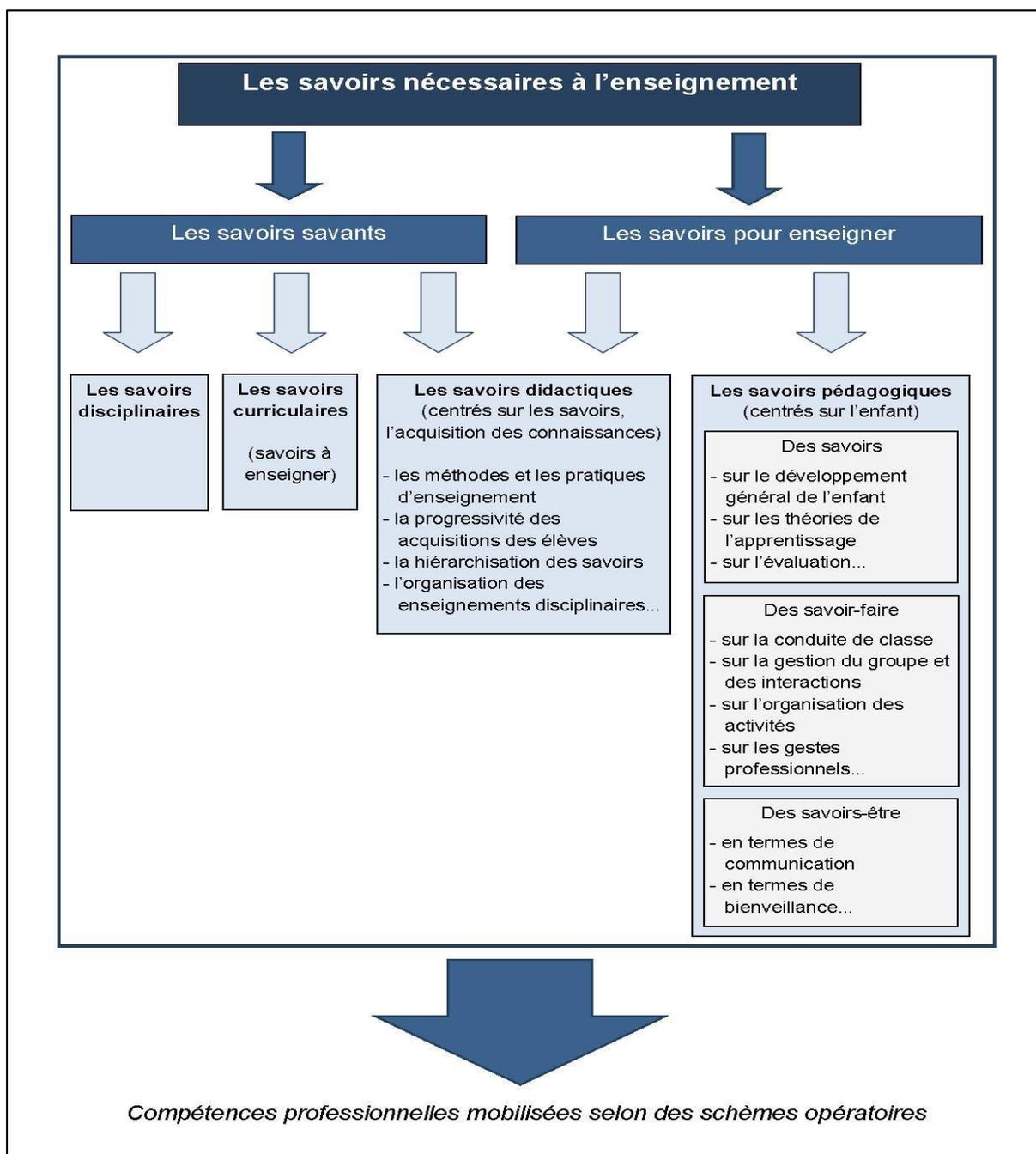


Figure 4 : schéma de définition des savoirs nécessaires à l'enseignement.

Wirthner et Garcia-Debanco (2010, p. 9) parlent d'« habitus » pour décrire la mobilisation invariante des savoirs dans une situation donnée, habitus qui seraient générateurs de pratiques. Ces « invariants opératoires » (p. 9) rendent compte des microtechniques mises

en œuvre pour une tâche donnée. Simon et Schmehl-Postai (2010, p. 170) les nomment « schèmes opératoires » et montrent comment ces schèmes trient, combinent, ou interprètent les savoirs disponibles avec plus ou moins d'ajustement dans l'action, pour devenir des connaissances en actes, aux fonctionnements adaptables selon la situation.

Pour pouvoir être considérés comme experts, les enseignants devraient être en capacité d'avoir conscience des savoirs et savoir-faire qu'ils possèdent ou non, et d'expliquer leur mobilisation réfléchie. Cette recherche se centrera sur les savoirs savants, ceci afin d'essayer d'enrichir ensuite les transpositions didactiques, les uns ne pouvant être efficaces sans les autres. En effet, les pratiques et les contenus d'enseignement émanent à la fois de savoirs et de pratiques de référence (Wirthner et Garcia-Debanc, 2010), les seconds ayant un poids souvent décisif au détriment des premiers. La primauté des pratiques de terrain, sécurisantes pour les débutants, est souvent évoquée par les formateurs que j'ai rencontrés pour justifier la faible mise en œuvre des enseignements dispensés à l'ESPE.

#### Appropriation des savoirs et des savoir-faire

Wirthner et Garcia-Debanc (2010) mettent en évidence le fait que les savoirs scolaires évoluent au gré des réformes, des attentes sociales vis-à-vis de l'école et de l'évolution des recherches. Au-delà de leur formation initiale, les enseignants devront donc s'approprier de nouveaux savoirs tout au long de leur carrière, ceci par le biais des résultats de la recherche, de formations continues, des manuels scolaires et documents d'accompagnement, des ressources présentes sur le web mais aussi des échanges entre collègues. C'est fréquemment un point d'achoppement quand leurs représentations sont questionnées. Certains enseignants ont du mal à percevoir cette évolution, restant dans une perception très normative et immuable des savoirs, et sont d'autant plus déstabilisés que les recherches ne proposent pas de réponses exhaustives ni convergentes (exemple de l'apprentissage du geste d'écriture ou des théories de la grammaire). Ils sont donc d'autant plus rétifs à percevoir que, comme pour eux, la construction des savoirs des élèves s'inscrit également dans une durée, que tout ne peut pas être posé de façon définitive (Brissaud et Grossmann, 2009). Mais au-delà des contenus, les modalités de travail et les gestes professionnels sont aussi amenés à évoluer, et d'autres typologies d'activités devront être maîtrisées et mises en œuvre. Se pose donc la question des contenus essentiels à maîtriser, en termes de linguistique et de didactique, dans cette situation de non convergence des conceptions.

## Le poids des savoirs initiaux

Wirthner et Garcia-Debanc (2010) expliquent que les propres souvenirs d'école des enseignants sont déterminants dans les savoirs qui seront enseignés ; elles parlent de « savoirs sédimentés » (p. 14). En d'autres termes, Peret, Sautot et Brissaud (2008) ont mis en évidence que pour la plupart des enseignants, le souvenir de ce qu'ils ont appris se résume à quelques activités scolaires du type exercices d'application, dictées et listes de mots à apprendre. Les enseignants connaissent souvent les limites de cet enseignement pour les élèves les moins favorisés et souhaitent faire autrement mais ils ne savent pas comment s'y prendre. Pour Gourdet (2010), les savoirs de références sont bien souvent reconfigurés par les maîtres en savoirs enseignés, dans la seule perspective orientée de l'orthographe, en appui sur les connaissances acquises lors de leur propre scolarité. Peu ont un parcours universitaire en sciences du langage et la formation initiale et continue sera un recours indispensable pour mettre en évidence l'existence et le poids des entrées, en regard des approches pédagogiques.

D'autre part, Wirthner et Garcia-Debanc (2010) ont remarqué que bien souvent, les enseignants ne mettent pas en œuvre les programmes en vigueur mais les programmes sur lesquels ils ont travaillé durant leur formation initiale, ce qui montre bien, là encore, la difficulté à faire évoluer les contenus d'enseignement. Et quelle que soit la qualité de la formation initiale et son intégration par les enseignants, son contenu ne saurait être fixé une fois pour toute. Elles rejoignent donc Gourdet (2010) sur ce point en proposant de travailler à la transformation continue des conceptions et des savoirs. Ce point de vue est confirmé par Brissaud et al. (2013), qui pensent que « parce qu'il est déjà intériorisé et donc, immédiatement opérationnel, le modèle traditionnel, héritage de la scolarité de chacun, l'emporte à l'épreuve de la pratique. » (p. 15). Elles signalent donc tout l'enjeu de faire connaître les dispositifs innovants (modèle réflexif interactif) en formation continue.

## Une zone d'insécurité linguistique : le verbe

Gourdet (2010) met d'abord en évidence une sédimentation des théories de référence dans les connaissances intériorisées des enseignants. En effet, pour définir le verbe, ces derniers utilisent plusieurs composantes linguistiques : des entrées sémantiques (Ex. : verbes d'action/verbes d'état), morphologiques (Ex. : manipulations pour mettre en avant les variations en fonction du temps, du sujet, références aux radicaux et aux terminaisons), syntaxiques (Ex. : référence au sujet, verbe noyau de la phrase, encadrement par la négation, transitif ou non), voire topologiques (Ex. : il y a des mots avant et des mots

après), entrées parfois très réductrices. En revanche, ils ne font jamais référence à une entrée phonologique (Ex. : variations oral/écrit). Nous avons déjà vu supra que l'entrée morphologique était la plus utilisée car perçue comme orthographiquement fructueuse. En effet, les contraintes pédagogiques nécessitent de rendre les élèves capables d'identifier le verbe et la variation de sa forme orale en fonction du temps est un moyen très performant. Les enseignants utilisent beaucoup le mot « change » pour parler du verbe, mot très employé dans les définitions scolaires, de même qu'ils font plutôt référence au temps qu'à la personne comme source de changements. Cette survalorisation de la morphologie peut sembler problématique car trop orientée vers une vision utilitariste. Si elle peut permettre une meilleure réussite en orthographe, elle pourrait aussi faire obstacle aux reconfigurations attendues, notamment pour suivre l'évolution des programmes (pour l'étude des compléments par exemple). Les enseignants ont besoin de connaissances claires, notamment d'ordre syntaxique. Pour cette entrée, l'auteur établit que l'approche hiérarchique dans laquelle le verbe est le pivot de la phrase, est très peu utilisée par les enseignants et qu'elle décline avec l'expérience. Seule la référence au sujet reste prégnante, la relation sujet-verbe étant incontournable au niveau orthographique. Enfin, pour définir le verbe, l'entrée sémantique est utilisée majoritairement par tous les enseignants, quelle que soit leur ancienneté. Celle-ci bloque les conceptions des maîtres, traverse le temps, les programmes et les manuels et empêche une réflexion plus élaborée. Selon l'auteur, elle est surtout source d'erreurs pour les élèves.

Il expose ainsi un décalage entre les objectifs d'apprentissage et les connaissances des enseignants, montrant que les maîtres ont besoin de savoirs linguistiques solides pour faire face aux attentes changeantes et donc pour « cerner le poids relatif des propriétés en fonction des différentes composantes utilisées ainsi que les influences grammaticales (prescriptives ou descriptives) qui influenceront les futures approches pédagogiques » (p. 43). Il se questionne au sujet de leurs connaissances sur la langue, au-delà de ce qu'ils enseignent, leurs représentations du verbe lui semblant trop imprécises pour mener au mieux les reconfigurations nécessaires.

#### ***b. En termes de didactique : dilemmes enseignants***

À la fois moyen et objet d'apprentissage, l'orthographe est passée du statut de « discipline reine » à une simple composante de l'activité d'écriture et de communication écrite (Cogis, 2005), sans que pour autant les enjeux qui lui sont liés perdent du terrain. Les enseignants sont donc soumis au quotidien à des dilemmes insolubles.

## Les ruptures dans les attentes des programmes

Vargas (2014) mais aussi Bishop et Cadet (2011) détaillent les modifications de démarches d'enseignement occasionnées par les changements de programmes. Sept en trente-six ans selon Vargas (2009), au nom de la réussite scolaire, ce qui suppose qu'auparavant existait un âge d'or où les programmes pouvaient durer cinquante ans et les élèves réussissaient tous.

Sans rentrer à nouveau dans le détail des réformes et aménagements de programmes, il est à noter que l'ORL (Observation réfléchie de la langue) prônée en 2002 et 2007 a été abandonnée en 2008 au profit d'une nouvelle « désolidarisation des différentes composantes de l'étude de la langue » (Bishop et Cadet, 2011, p. 4), engendrant une oscillation entre fragmentation des contenus (IO de 2008) et dilution des savoir-faire langagiers dans toutes les disciplines (IO de 2002). Les maîtres tâtonnent donc, peinant à assumer leurs choix éducatifs, se trouvant même parfois en contradiction avec les IO en utilisant l'entrée sémantique traditionnelle.

Vargas (2014) fait apparaître trois types de problèmes :

- un problème de sélection des données dans les différentes théories linguistiques développées, qui aboutit à des définitions manquant de cohérence,
- un problème de traitement des données, qui aboutit à des recompositions que Gourdet (2010) décrit comme la sédimentation de plusieurs théories,
- un problème de reconfiguration ratée ; la mise en cohérence des points de vue syntaxiques, sémantiques et énonciatifs ayant échoué jusque-là à aboutir à une efficacité des savoirs enseignés.

## La question des démarches et des méthodes

Du côté des enseignants, Garcia-Debanc (2009) rend compte des dilemmes qui les animent au moment de la conception de leur intervention. Enseignement occasionnel ou systématique ? Observation d'occurrences en contexte ou corpus décontextualisé ? Emploi en discours ou en étude de la langue ? Grammaire de texte ou grammaire de phrase ? Observation ou mémorisation ?

Du côté des formateurs et des chercheurs, Brissaud et Grossmann (2009) pensent qu'il faut accorder une attention particulière à la question de l'intervention enseignante. En effet, une bonne gestion de classe peut cacher une attention insuffisante à l'erreur, ignorée ou masquée plutôt qu'utilisée comme un point d'appui. De même, le peu de place accordé au tâtonnement ne permet pas une réelle réflexion et la langue devient alors source

d'exercices systématiques sans grand intérêt ni efficacité. Ils proposent donc d'accompagner les enseignants dans la construction d'outils didactiques comme les corpus d'apprentissage, qui les aideraient à aborder certains faits de langue. De la même façon on veillera à les accompagner dans la prise en compte des élèves, notamment dans l'acceptation momentanée de vérités provisoires construites par la classe.

### Moins de temps pour un enjeu orthographique croissant

Manesse et Cogis (2007) nous rappellent qu'à l'école, l'orthographe est à la fois outil d'apprentissage et objet d'enseignement, ce qui en fait une discipline clé, mais que « le temps imparti à l'étude de la langue ne cesse de se réduire depuis un quart de siècle » (p. 202). Cette affirmation est partagée par Elalouf et al. (2011), qui précisent qu'en CE2, le temps imparti au français représente aujourd'hui la moitié du temps prescrit en 1923. Fayol et Jaffre (2014) pointent à ce sujet le paradoxe du statut scolaire de l'orthographe, inversement proportionnel à son usage social. « Nos aïeux passaient de nombreuses heures à apprendre l'orthographe alors qu'ils s'en servaient moins que nos contemporains confrontés au développement extraordinaire d'Internet et des réseaux sociaux. Le besoin d'écrit augmente et ceux qui éprouvent des difficultés à s'exprimer en sont d'autant plus pénalisés. » (p. 4).

### Discordance entre les intentions et la réalisation

Concernant l'enseignement-apprentissage, Wirthner et Garcia-Debanc (2010) font référence aux écarts entre les savoirs à enseigner et les savoirs effectivement enseignés. Elles parlent pour cela de « transposition didactique interne » (p. 10). Cette transposition est portée par les enseignants, en regard des contraintes de la classe mais aussi de leur rapport aux savoirs. Pour y avoir accès, il sera nécessaire de confronter les pratiques aux discours sur ces pratiques, ce qui permettra de mettre au jour l'hétérogénéité de ces savoirs (p. 20-21) et de voir comment se déploient les objets et les pratiques d'enseignement. Par exemple, Garcia-Debanc et Lordat (2007) ont montré que dans une démarche de description linguistique peut surgir un héritage normatif tel que la question en « qui est-ce qui » pour le sujet, question de l'enseignante observée qui n'avait pas été planifiée, montrant une discordance entre les intentions visibles dans la préparation ou affirmées dans l'entretien et la réalisation effective en classe.

Maintenant, afin d'avoir accès aux pratiques réelles des enseignants et de les étudier au mieux, je me suis penchée sur des questions méthodologiques que je vais détailler dans la partie qui suit.

### **3. Les méthodes d'investigation**

#### **A. L'activité réalisée**

Garcia-Debanc et Lordat (2007) nous expliquent l'utilité de décrire et d'analyser les pratiques enseignantes : d'un point de vue scientifique, pour observer les pratiques réelles et effectives ; d'un point de vue institutionnel, pour comprendre comment varient les pratiques en fonction du prescrit et comment se diffusent les innovations ; et enfin pour définir des axes stratégiques en formation initiale ou continue. Seront ainsi cernés des « modèles en actes » (p. 43), résultant des choix des enseignants en regard des programmes, de leurs connaissances, du matériel à disposition, des prescriptions secondaires de la formation continue ou encore de leurs routines professionnelles. A ces fins, les auteurs proposent deux voies : d'une part l'observation écologique et de l'autre l'ingénierie didactique.

##### ***a. L'observation écologique***

D'après ces chercheurs (Garcia-Debanc et Lordat, 2007), l'observation écologique vise l'analyse de la transposition didactique, c'est-à-dire l'écart entre les théories de référence et les savoirs à enseigner, entre le prévu et le réalisé. Pour cela, l'activité enseignante ordinaire sera observée en situation, sans intervention du chercheur. Les préparations de classe et les enregistrements de séances serviront d'appui. L'enseignant sera ensuite questionné sur ses pratiques et sur ses choix, en particulier sur les choix peu réfléchis, qui permettent de mettre en évidence les modèles disciplinaires latents.

Cette méthode semble plus indiquée pour une observation fine d'une classe, peut-être sur une séquence entière, mais elle permet plus difficilement de dégager des observables et des éléments de confrontation entre plusieurs classes.

##### ***b. L'ingénierie didactique***

Résultant aussi des travaux de Garcia-Debanc et Lordat (2007), le dispositif d'ingénierie didactique implique que le chercheur propose aux enseignants une trame d'activités définies, appartenant à un certain modèle disciplinaire. La marge de choix laissée aux enseignants au niveau de la gestion des imprévus ainsi que les éventuelles contradictions

entre le modèle proposé par l'ingénierie et celui de l'enseignant permet une comparaison fine entre classes. Le recueil de données pourra être de deux ordres : macrostructurel pour ce qui relève de la programmation d'ensemble ou microstructurel pour les interactions dans la classe.

Elalouf (2011) invite à penser la place du chercheur, qui se met là dans une position de concepteur, mais aussi à définir des observables afin de limiter les risques de perte d'information : discours oraux, variation des écrits, éléments non verbaux. Elle souligne également l'importance de se doter de critères de comparaison comme l'entrée par un dispositif et un contenu de séance commun, une unité d'observation commune (la classe), une temporalité commune (la séance). Ces précautions prises, il reste bien sûr la variabilité concernant les choix laissés aux enseignants et leurs pratiques effectives, rendant l'approche plus qualitative que quantitative. Mais cette hétérogénéité, qu'elle ne voit pas comme un obstacle mais comme une nécessité épistémologique, donne à voir la singularité des pratiques et permet de dégager des éléments de typicité.

Wirthner et Garcia-Debanc (2010, p. 9) pensent que « le rapport au savoir de l'enseignant dit quelque chose de son rapport à l'enseignement » et que c'est justement ce que va dire l'enseignant des savoirs et de la langue, à ses élèves et durant l'entretien, qui permettra de dégager ses conceptions. Privilégie-t-il la centration sur l'activité et sur la construction de connaissances ou met-il plutôt l'accent sur son rôle de médiateur des savoirs et de leur mise en œuvre effective par une pratique réflexive et interactive ?

Lepoivre-Duc et Sautot (2009) ont montré que, même partant d'une situation didactique commune, les choix de chaque enseignant seront différents et il apparaîtra alors un « effet-maitre » (p. 129), caractérisé par des lieux de variation dans l'action didactique. Le rapport personnel que l'enseignant entretient avec la norme aboutira à des comportements variés, allant du « c'est comme ça et pas autrement » jusqu'à une « hyperdévolution aux élèves de la construction du savoir » (p. 130).

Mais au-delà de l'activité réalisée par les enseignants, le réel de l'activité recoupe un champ plus large auquel il nous faut avoir accès.

## **B. L'activité réelle des enseignants**

### ***a. Le questionnaire***

Wirthner et Garcia-Debanc (2010) se sont questionnées sur la meilleure façon d'accéder aux savoirs des maitres. Elles ont notamment étudié l'intérêt des questionnaires dans le

cadre de la formation continue, pour cerner la convergence ou la distance entre les savoirs à enseigner et les savoirs effectivement enseignés. L'enseignement orthographique et grammatical étant particulièrement sensible pour les maitres, elles préconisent d'investiguer sur les outils qu'ils utilisent, les notions qu'ils estiment faciles ou au contraire problématiques, la solidité de leurs savoirs.

Mais elles proposent aussi d'interroger les termes employés par les enseignants dans leur discours, les mots n'ayant évidemment pas le même sens pour tous. Pour cela, un retour d'autoconfrontation des enseignants à leur propre pratique est indispensable.

### *b. Le recours à l'autoconfrontation*

Wirthner et Garcia-Debanco (2010) expliquent que l'accès direct aux savoirs des enseignants s'avérant impossible, il est nécessaire de mettre en œuvre des outils d'investigation indirecte, dans l'optique, pour elles, non pas de dénoncer ce que les maitres ne savent pas mais plutôt de voir ce qui est fait ou su, afin d'entrer dans un questionnement constructif. Garcia-Debanco et Lordat (2007) recommandent ainsi un entretien postérieur à la séance de classe, en particulier afin de mettre au jour les contradictions enseignantes. Il s'agit donc de recueillir le point de vue de l'enseignant en le confrontant à des traces de son activité passée, ici à un enregistrement vidéo, lors d'une autoconfrontation. L'analyse du travail, qui vise à formaliser l'expérience d'un sujet par l'étude de son activité réelle, va donc nous apporter des éléments. Clot, Faïta, Fernandez et Scheller (2000) écrivent à ce propos que si la tâche relève de la prescription (elle est ce qui doit être fait), l'activité en revanche est ce qui se fait, mais aussi ce qui ne se fait pas mais que le professionnel pense faire ou cherche à faire. L'observation de l'activité réalisée n'est qu'un moyen d'accéder à l'activité réelle. Ces auteurs indiquent aussi que l'expertise seulement externe, c'est-à-dire celle du chercheur-observateur, a été légitimement critiquée et que l'accès à l'activité réelle nécessite forcément une co-analyse, associant les protagonistes d'une situation à son étude. La seule observation ne saurait donc suffire, et la parole des enseignants sur leur activité est aussi importante. Theureau (2010) prône la participation des acteurs à l'analyse réflexive de leur propre activité.

### *Le cours d'action*

Selon Theureau (2010), le programme de recherche dit « du cours d'action » vise à remettre l'interlocuteur dans la situation vécue, par le biais de traces matérielles de son activité, notamment par des autoconfrontations où l'acteur revit son activité en différé.

L'auteur propose ainsi de lever l'opacité de l'activité en étudiant la dynamique des interactions entre un acteur et son environnement, interactions qui s'ajustent en fonction de l'activité passée mais qui anticipent aussi les perturbations et réponses possibles, répondant ainsi à une organisation temporelle complexe. Il voit là un moyen d'obtenir des données verbales mais aussi gestuelles de l'activité, qui permettent l'expression de ce qu'il appelle la conscience pré-réflexive, qui s'exprime lorsque l'individu prend conscience à un instant donné de son interaction avec l'environnement et qu'il modifie alors le cours de son activité. Le commentaire et la description de son activité par l'acteur lors de la remise en situation (enaction) permettent au chercheur de connaître l'activité de cet acteur de l'intérieur. C'est la compréhension de cette activité qui permettra de la transformer. On est là dans une perspective première de description, pas de formation. Dans ce cas, la recherche n'a pas pour ambition de modifier la pratique à court terme ; l'objectif du chercheur n'est pas là de transformer l'activité mais bien d'avoir accès à un maximum de données qui permettront de la connaître au mieux.

#### La clinique de l'activité

Mais si l'autoconfrontation à sa propre pratique permet un accès à l'activité réelle, elle a aussi des effets, professionnellement parlant. Pour Clot et al. (2000), l'autoconfrontation en clinique de l'activité mise sur le développement et sur la transformation du sujet, du collectif et/ou de la situation professionnelle. C'est le développement de l'activité qui est l'objet de la recherche et pour eux, seul le collectif est à même d'effectuer des transformations durables du milieu professionnel. Ces chercheurs expérimentent donc des autoconfrontations simples mais aussi des autoconfrontations croisées ; autoconfrontations qui sont elles-mêmes, par la conjugaison des expériences, un élément déclencheur de développement professionnel. Dans cette perspective, cette équipe défend l'idée qu'il faut transformer l'activité professionnelle pour en comprendre le développement. L'activité vécue, par le biais de son évocation en autoconfrontation, passe d'objet d'analyse à moyen d'évolution, permettant de découvrir les possibilités non réalisées et donc les différents possibles de l'action (ce qui aurait pu être fait).

À priori, ma recherche ne s'inscrit pas dans cette optique.

## 4. Mes hypothèses

Partant du principe que le niveau de clarté linguistique des enseignants (leur façon de dire la langue) est décisif pour que les apprentissages se déroulent au mieux, je voudrais sonder les discours sur la langue selon deux dimensions, l'une verticale qui explorera les contenus des savoirs maîtrisés ou non et l'autre horizontale, qui étudiera l'évolution de ces savoirs en lien avec l'expérience professionnelle. J'émet donc deux hypothèses :

- il existe des points de fragilité concernant les connaissances des enseignants sur la langue, ce qui entraîne l'enseignement d'une langue restreinte,
- l'enseignement dispensé par des enseignants expérimentés montrera moins de points de fragilité que celui des débutants, postulant que les premiers ont eu le temps de se former, autant par leur pratique professionnelle que grâce à la formation continue.

# **PARTIE 2 : EXPÉRIMENTATION**

## **1. Les choix méthodologiques**

Au regard de mes hypothèses, mes objectifs étaient de natures différentes :

- Ebaucher un état des lieux des connaissances des enseignants en didactique de l'orthographe et connaître les champs de faiblesses des maîtres dans cet enseignement pour, à terme, aboutir à des préconisations didactiques mieux adaptées, diffusées en formation continue.
- Essayer de voir quelle plus-value les enseignants plus expérimentés peuvent apporter à l'enseignement-apprentissage de l'orthographe.

Afin de mettre au jour les connaissances et les points de fragilité des enseignants, je suis allée observer 6 classes de CE1 sur un dispositif de négociation orthographique qui balayait un nombre important de notions et concepts nécessaires pour enseigner. J'ai choisi trois classes dont les enseignantes étaient débutantes et trois classes avec des titulaires chevronnées.

Deux modalités de recueil de données ont été utilisées : d'abord la captation vidéo des séances menées, suivies d'un entretien d'autoconfrontation plus orienté dans la perspective du cours d'action, puis un entretien sur la base d'un questionnaire semi-directif qui venait compléter les discours sur la pratique.

### **A. Choix de l'ingénierie didactique**

J'ai fait le choix d'un recueil de données, par le biais d'un dispositif d'ingénierie didactique qui m'a permis d'avoir des observables les plus convergents possibles. Je me suis ainsi appuyée sur la variété des pratiques dans un cadre donné pour mettre en évidence les dilemmes professionnels et les choix auxquels sont confrontés quotidiennement les enseignants.

Dans notre cas, le recueil de données sera de l'ordre microstructurel, il concernera les interactions et formulations en classe. Bien sûr, comme le rappellent Garcia-Debanc et Lordat (2007), il importerait ensuite d'intégrer ces données dans un contexte plus global, macrostructurel, qui interrogerait une organisation plus large, comme les choix de programmation par exemple, ou l'utilisation effective du temps d'enseignement de français.

## **B. Choix du questionnaire et de l'autoconfrontation**

J'ai utilisé un questionnaire (cf. annexe 2, p. 92) dans l'optique de documenter les savoirs et les représentations des enseignants. Ce dispositif complétera les autoconfrontations qui visent davantage à accéder à l'activité réelle des enseignants. Mes investigations s'inscriront dans une optique du cours d'action, dans l'idée d'intervenir le moins possible sur les réflexions afin de documenter au mieux le savoir des enseignantes et d'appréhender les composantes de leur activité ainsi que les choix réalisés.

## **C. Choix du dispositif : la négociation orthographique**

J'ai conçu un dispositif autour d'une activité de négociation orthographique (cf. annexe 1, p. 89) en m'assurant d'abord que cette pratique était connue de toutes les enseignantes participantes, par la formation initiale, par la formation continue ou par l'auto-formation. Cependant, toutes ne la mettent pas en œuvre régulièrement.

Ne souhaitant pas cibler un fait de langue en particulier mais les savoirs des enseignants d'une manière plus générale, la négociation orthographique m'est apparue pertinente. C'est en effet une activité qui permet d'appréhender la langue dans sa globalité, loin d'un exercice d'application pour lequel les élèves savent déjà quelles connaissances mobiliser. Il s'agit bien d'une tâche complexe. D'autre part, la mise en œuvre de ce dispositif laisse aux enseignants une marge de manœuvre et d'appropriation quant aux termes qu'ils vont utiliser, aux focales qu'ils choisiront de mettre sur certains points, à la façon de gérer les remarques des élèves. Il semble donc que les données recueillies seront riches mais aussi suffisamment ciblées pour permettre la comparaison entre les classes.

La trame de séance leur a été communiquée à l'avance afin d'explicitier les attendus et de lever l'implicite quant à d'éventuelles variations d'interprétation de la tâche. Les classes ont donc travaillé sur un dispositif commun. J'ai imaginé une séance qui puisse être décrochée du travail de classe, les enseignantes observées n'ayant pas du tout les mêmes progressions et n'ayant pas abordé les mêmes contenus à ce moment de l'année. Le guidage, en termes de contenus, a été réalisé par les programmes et attendus de fin de cycle. Certains points n'auront donc pas été travaillés ou formalisés avec les élèves. L'enseignant pourra choisir d'en faire un point d'entrée d'un nouvel apprentissage ou non. Dans tous les cas, les élèves sont souvent confrontés à des réalités de la langue qu'ils ne maîtrisent pas, notamment lors de travaux de productions écrites, et leurs réactions comme celles des enseignants sont intéressantes à observer et à analyser.

En ce qui concerne le contenu, les phrases à dicter visaient des contenus relatifs à l'orthographe lexicale (géménées, lettres finales non flexionnelles, graphèmes positionnels, relations grapho-phonétiques) et grammaticale (accords dans le groupe nominal et dans le groupe verbal, homophones) :

« Pour le repas, le petit cuisinier fait des crêpes avec des champignons et des carottes. Les enfants adorent ça. »

- Respect des correspondances lettres/sons → encodage d'une façon générale, son [ɲ], sons [ɛ] et [e], son [z], consonnes doubles.
- Respect des règles relatives à la valeur des lettres → valeur du « s », « m » devant le « p », lettres non flexionnelles (lexicales ou morphologiques).
- Ecrire sans erreur les mots mémorisés (mots invariables fréquents, mots-outils) → « pour », « avec », « ça », « les », « des », « et ».
- Ecrire sans erreur les homophones grammaticaux en lien avec le programme de grammaire (attendu en CE2 mais travaillé dès le CP) → « et/est ».
- Orthographier correctement des formes conjuguées apprises → « il fait ».
- Respecter l'accord sujet/verbe → « ent » au pluriel des verbes.
- Respecter les accords en genre et en nombre dans le groupe nominal → pluriel : « des crêpes », « des champignons », « des carottes », « les enfants ».

## 2. Le recueil de données

### A. Possibilités et difficultés

#### a. *Le dilemme du formateur / chercheur*

Les tensions de métier formateur/chercheur sont mises en exergue par Daunay et Reuter (2011) qui s'interrogent sur la place de la recherche par rapport à la place des recommandations. Ils nous mettent en garde contre des visées « applicationnistes » (p. 16) qui inciteraient les chercheurs à produire des programmes de mise en œuvre. De même, Wirthner et Garcia-Debanc (2010) remettent en cause les visées prescriptives et une démarche applicationniste de la recherche. En même temps, est-il possible d'envisager une recherche qui proposerait des modélisations sans recontextualisation ? De laisser aux formateurs seuls la responsabilité et l'objectif de faire évoluer les pratiques ?

### ***b. La validité de l'analyse***

Elalouf (2011) dit qu'une analyse est valide si elle est reproductible (même si les conditions ne le sont pas). Le lecteur d'une recherche devrait pouvoir disposer d'une autonomie de jugement, idéalement assurée par la consignation de la totalité du recueil. Ceci permettrait également l'exploitation du corpus pour d'autres problématiques, dans la perspective de l'existence d'une « banque de corpus » (p. 68). J'ai donc fait le choix d'une transcription la plus complète possible. J'ai codé CH les paroles du chercheur, M les paroles des maitresses et E les paroles des élèves.

Cette auteure pose aussi la question de la généralisation du propos : sans réelle représentativité statistique, quel est le champ de validité d'une étude ? Il est vrai que l'observation de six enseignants ne peut sans doute pas légitimer une analyse mais cette expérimentation est renouvelable et pourrait donc être complétée ou prolongée. D'autre part, elle permet d'esquisser des axes de travail et de dégager un premier niveau de représentation sur la question. Sur cet effectif réduit, l'analyse menée sera ainsi plus qualitative que quantitative.

### **B. Choix du niveau**

Les études que j'ai pu consulter ont observé les pratiques d'enseignants de cycle 3 ou de collège, classes au cœur de l'enseignement de l'étude de la langue. Mais quelles que soient les modalités choisies pour observer les pratiques enseignantes, il sera toujours difficile d'en mesurer les effets sur les élèves, ces derniers ayant déjà eu des apports sur le sujet. Les conceptions déjà présentes pourront être un frein, quelle que soit la qualité de l'enseignement. J'ai donc inscrit mon investigation plus en amont, et mes observations porteront sur des classes de CE1<sup>4</sup>. C'est en effet à ce moment que s'amorce l'entrée en grammaire pour la plupart des élèves.

### **C. Choix des classes et des enseignants**

J'ai lancé un appel aux enseignants de CE1 sur la circonscription dans laquelle je travaille mais je n'ai obtenu que quatre réponses positives sur environ quarante enseignants concernés. J'ai donc fait des demandes ciblées à deux circonscriptions voisines pour compléter mon panel. Je me suis cependant interrogée sur le faible taux de réponse. Tous les professeurs d'école enseignant quotidiennement le français, il me semblait qu'ils

---

<sup>4</sup> Pour les mêmes raisons, nous avons fait le choix, dans le groupe de recherche pédagogique « maîtrise de la langue » de Haute-Savoie, de faire porter la priorité de nos actions de formation sur des enseignants de cycle 1 et cycle 2, afin de garantir une « entrée en grammaire » la meilleure possible et de limiter la génération d'obstacles inhérents aux enseignants.

devaient être relativement à l'aise dans ce domaine. On peut émettre l'hypothèse que l'enseignement de la langue souffre d'un déficit d'image par rapport à la littérature, sans doute perçue comme plus noble à enseigner, ou alors que les enseignants ressentent une insécurité linguistique et qu'ils ne souhaitent pas donner leurs pratiques à voir.

Au total, sept enseignantes se sont portées volontaires suite à ma demande : trois enseignantes chevronnées (C1 : 8 ans, C2 : 11 ans et C3 : 16 ans d'ancienneté), trois titulaires récentes (D1, D2 et D3 : troisième année d'enseignement) et une enseignante – stagiaire (D4) qui enseignait pour la première année. J'avais initialement choisi D4 pour tester mon protocole, et dans un souci de cohérence du corpus, je n'avais pas prévu d'intégrer les données recueillies avec elle dans ma recherche, cette enseignante étant encore plus jeune que les autres dans le métier. Malheureusement, D3 a eu des ennuis de santé et n'a pu participer à l'expérimentation. J'ai donc choisi de garder les données de D4. Ceci dit, à priori, je n'ai pas remarqué de différences manifestes de mise en œuvre ni un décalage avec les pratiques des autres enseignantes dites « débutantes ».

Voici donc un panorama des classes observées :

Enseignantes		Ancienneté	Formation initiale
Enseignantes expérimentées	C1	8 ans	Licence : mathématiques appliquées et sciences sociales
	C2	11 ans	Licence : histoire/géographie
	C3	16 ans	Licence : mathématiques
Enseignantes débutantes	D1	2 ans et 6 mois	Licence : science du langage Master : métiers de l'enseignement
	D2	2 ans et 6 mois	Licence : administration économique et sociale Master : métiers de l'enseignement
	D3	2 ans et 6 mois	
	D4	5 mois	Licence : langues étrangères appliquées (4 langues + latin et grec)

Figure 5 : précisions sur les classes observées.

Il est à noter que les deux groupes (enseignantes expérimentées/enseignantes débutantes) ne sont pas vraiment homogènes ; ils présentent des profils différents, du fait de la formation universitaire de chacune des personnes. Deux enseignantes sur trois issues d'un cursus mathématique pour le premier groupe (C1 et C3), et deux enseignantes sur trois ayant eu une formation en sciences du langage (D1) et/ou en grammaire (D4) dans le deuxième.

#### **D. Choix des données retenues pour l'analyse**

Le corpus recueilli a été constitué selon trois modalités différentes.

- Les réponses au questionnaire semi-directif (cf. annexes 2, 3, 5, 7, 9, 11, 13) qui abordait les champs suivants :
  - La formation initiale et continue.
  - L'étude de la langue et son enseignement (les objectifs de l'enseignement de l'orthographe, les points difficiles à enseigner, la perception ou non de la cohérence du système orthographique, la définition des contenus d'enseignement, les outils des élèves et des enseignants, la possibilité d'en rester à des vérités partielles).
  - La séance menée en classe (les points de vigilance sur la dictée, le repérage des obstacles, les savoirs à maîtriser pour mener cette séance).
  - Les domaines de fragilité perçus et les besoins en formation.
- La captation vidéo et la transcription de la séance de classe (cf. description du dispositif en annexe 1, p. 89).
- La captation vidéo et la transcription de l'entretien d'autoconfrontation (cf. annexes 4, 6, 8, 10, 12, 14).

Le fil des échanges, autour du questionnaire ou pendant les entretiens, a aussi donné lieu à des demandes de définitions de certains concepts (le verbe, le pluriel, le féminin...).

En somme, le recueil a concerné « le dire » (questionnaire), « le faire » (mise en œuvre) et « le dire sur le faire » (autoconfrontations).

Les données collectées étant très riches, j'ai fait le choix de n'en traiter qu'une partie. Dans chacun des trois corpus identifiés supra, les indicateurs suivants ont été retenus :

- les conceptions des enseignants sur l'orthographe et sur son enseignement,
- la complexité linguistique telle qu'elle est exprimée par les enseignants,
- les obstacles qui apparaissent au moment de la mise en œuvre.

## **PARTIE 3 : RÉSULTATS ET ANALYSES**

Je ferai d'abord un relevé des faits de langue perçus comme complexes par les enseignantes puis je m'attacherai à repérer et analyser les compétences et les difficultés effectivement observées lors des mises en œuvre en situation de classe. Après cette réflexion sur les savoirs, je questionnerai de façon plus transversale leurs conceptions sur l'orthographe, ses finalités et la programmation de son enseignement. Dans chaque partie, je m'attacherai à confronter les pratiques et les paroles des débutantes à celles des enseignantes plus expérimentées.

### **1. Les savoirs des enseignants**

#### **A. Ce qui est perçu comme zones de complexité**

En termes de savoirs qui posent problème aux enseignantes interrogées, trois grands domaines émergent.

Autour du verbe d'abord, pour lequel les enseignantes chevronnées pointent toutes des difficultés personnelles : la conjugaison (C1), les accords du participe passé (C1), notamment employé avec « avoir » (C2), les verbes pronominaux (C3). En ce qui concerne les débutantes, D2 se sent en fragilité sur les accords du participe passé alors que D1 et D4, formées en linguistique, ne se sentent pas en insécurité dans ce domaine. Ceci laisse à penser que les enseignantes plus expérimentées ont eu l'occasion de mettre leurs représentations à l'épreuve en menant nombre de séances dans ce champ et qu'elles ont donc plus conscience que c'est un domaine à risque.

L'orthographe lexicale est également une préoccupation récurrente chez toutes les enseignantes : les mots inconnus (C2) mais d'une manière plus large, ce qu'elles disent ne pas savoir expliquer,

D1 : Le [ɛ] de « crêpe » je sais pas l'expliquer, les deux « t » à « carotte » je sais pas pourquoi, les mots à mémoriser sans logique.

D2 : Le lexique, « ssion » ou « tion », je sais pas l'expliquer, les lettres muettes, je ne sais pas dire pourquoi.

D4 : Les mots qui n'ont pas d'explication, pourquoi il y a un « s » à « repas », je sais pas l'expliquer. ou encore ce pour quoi elles ne connaissent pas de règle.

C3 : les mots en [e], je ne serais pas capable de donner la vraie règle précise avec les exceptions.

Apparaissent aussi des inquiétudes relatives aux consonnes doubles (C3, D1, D2) ou encore à l'accent circonflexe.

C1 : Je sais pas si l'accent circonflexe on est obligé de le mettre, je crois que c'est un accent qui a disparu.

Cette dernière remarque interroge l'intégration incertaine de la réforme orthographique de 1990 par le corps enseignant. Si la méconnaissance de certains mots semble tout à fait légitime, il apparaît que les inquiétudes vont au-delà et que les enseignantes sont fragilisées par le fait de ne pas pouvoir raisonner ou expliquer des mots qu'elles savent pourtant écrire. On voit là un souci de transposition didactique qui touche le métier. Il est également à noter que les enseignantes savent qu'elles ne savent pas tout,

C2 : Et peut-être d'autres choses que je ne vois pas  
et qu'elles se focalisent en particulier sur les exceptions.

C1 : Les irrégularités, c'est ma bête noire.

D2 : Je pense qu'il doit y avoir des exceptions, je les connais pas.

D4 : Le problème du « e » au masculin, je connais pas toutes les exceptions.

Les relations graphies-phonies interrogent aussi de façon conséquente.

C2 : Le son [ɲ], la différence entre « ni » et « gn » je sais pas la réponse.

D1 : Je fais pas la différence entre [e] et [ɛ], je dis [e] partout.

D2 : Le « t » qui fait [s], [s] [z] je me trompe pas mais ça me demande beaucoup de réflexion, je l'ai réautomatisé avec les CE1, je l'ai revu avec eux.

De façon plus individuelle, D2 s'avoue très clairement en difficulté, de façon diffuse, même si elle pense que ce n'est pas important avec des CE1. L'idée sous-jacente est peut-être qu'il n'est pas vraiment utile d'en savoir plus que ce qu'on enseigne ou qu'il n'est pas nécessaire de posséder des savoirs particuliers pour enseigner sa langue, étant donné qu'on la parle et qu'on la connaît. Elle l'évoque en fin de questionnaire, quand elle parle des savoirs de base de l'école primaire qui lui seraient nécessaires pour bien enseigner. Les enseignantes expérimentées ont mieux cerné ce qui leur fait défaut et semblent donc plus sereines face à leurs manques. Cependant, si comme D2, C3 s'estime suffisamment outillée en termes de savoirs pour enseigner à des CE1, elle expose un certain nombre de faits de langue, pas tous orthographiques d'ailleurs, qui la questionnent. C1 fait aussi état de ses fragilités mais elle les connaît et sait où aller chercher des réponses pour y faire face.

## B. Les forces et difficultés qui émergent lors de la mise en œuvre et de l'autoconfrontation

### a. Autour du verbe

Des éléments de définition du verbe

Nous pouvons faire ici les mêmes constats que Gourdet (2010) au regard de ce que ces professeures disent du verbe.

L'entrée se fait toujours par une explication sémantique et les enseignantes précisent majoritairement que cette explication est « pour les élèves », et qu'elle correspond à ce qu'ils sont en capacité de comprendre.

C1 : C'est l'action de la phrase.

C2 : Pour les enfants c'est l'action.

C3 : Pour les enfants c'est ce qu'on fait. On se pose la question que fait-il ?

D1 : Pour les élèves, je le définis comme l'action.

D2 : Pour les élèves c'est l'action. Sinon, c'est ce qui se passe, ce que les personnes ou les choses font.

D4 : Pour moi, et c'est la définition que j'ai donnée : le verbe indique une action ou un état. Pour le trouver, on peut poser la question « que fait-il ? ».

Les entrées dites traditionnelles sont encore très prégnantes. Ceci étant dit, D2 et D4 mises à part, les enseignantes précisent souvent immédiatement après que ça ne fonctionne pas vraiment.

C1 : Il y a aussi des verbes d'état.

C2 : Mais ça ne marche pas, il y a les verbes d'état.

C3 : Le verbe « être » c'est différent. La définition, elle fonctionne pas tout le temps mais presque, c'est le principal.

D1 : Bien que ce soit pas toujours une action. Même si ça pose un peu problème, par exemple « je suis malade ».

Elles voient bien les limites de ce type de définition, surtout quand les élèves peinent à identifier les verbes comme « faire » ou « adorer », qui ne répondent pas aux questions « Que fait-il ? » ou « Que font-ils ? » et qui peuvent difficilement être qualifiés de verbes d'état. Cependant, aucune n'a imaginé présenter le verbe autrement. C'est comme s'il semblait obligatoire de dire ce qu'est le verbe, même mal, avant de l'utiliser. Elles ne peuvent envisager d'en faire découvrir progressivement les propriétés sans se baser sur cette définition.

D2 : Non, là, le verbe, je suis pas vraiment capable de le définir autrement. Avant j'y avais pas vraiment réfléchi, c'est quand j'ai préparé sur la séquence sur le verbe que j'ai décidé de m'appuyer sur ça... Et puis... du coup, je suis confrontée à un problème pour les verbes comme « adorent ». Je pense qu'il va falloir enrichir l'affichage du verbe, effectivement. Voire la leçon sur le verbe... ça doit être écrit explicitement que le verbe c'est une action.

L'entrée morphologique est aussi très usitée mais les enseignantes plus jeunes dans le métier sont moins précises, vraisemblablement parce qu'elles n'ont pas encore utilisé ces propriétés dans leur enseignement, suivant toutes des CE1 pour la première année.

D1 : On peut faire plein de tests, il y a des choses qui s'accordent.

D2 : Il se conjugue.

D4 : Une marque du pluriel.

Les enseignantes plus expertes parlent de conjugaison, de radical et de terminaisons, de groupes verbaux, d'auxiliaires, de changement avec le temps et la personne, d'infinitif.

L'entrée syntaxique est évoquée, notamment par l'incontournable référence au sujet que toutes signalent. Deux enseignantes font état du statut de noyau de la phrase, notion assez vague et peu opérationnelle.

C1 : Il donne le mouvement de la phrase.

C3 : Le mot important de la phrase, le premier mot qu'on doit repérer.

C3 argumente en termes de méthodologie, c'est pour elle le premier mot à repérer et autour duquel va s'agencer le reste de la phrase. Il apparaît aussi des arguments d'ordre topologique assez discutables, chez les débutantes entre autres qui ne pensent qu'à la phrase canonique du type « sujet/verbe/compléments ».

C3 : Le premier mot du groupe verbal.

D1 : Ce qui est après le sujet. En changeant le mot de place, on peut voir si c'est un verbe, on peut pas le déplacer, on peut pas le supprimer.

D2 : Il a un sujet avant, il a une place dans la phrase.

### Des difficultés de mise en œuvre

Sur « fait », les enseignantes expérimentées C1 et C3 s'appuient sur la conjugaison et les terminaisons, grâce aux affiches présentes dans la classe. C2 ainsi que les débutantes font remarquer que les élèves ne l'ont pas encore travaillé de façon systématique et elles finissent par donner la réponse sans vraiment d'explication. En entretien, C2 évoque la fréquence d'utilisation du verbe et son apprentissage *tel quel*, comme un élément de lexique. Les élèves utilisent déjà « je fais/il fait », mais elle ne s'est pas appuyée sur cette

ressource lors de l'activité de classe. En ce qui concerne le raisonnement des élèves, elle nuance l'importance des leçons de conjugaison en faisant remarquer que dans tous les cas, les élèves s'appuient sur les fréquences d'emploi des verbes du 3<sup>e</sup> groupe et qu'ils mettent donc plus facilement un « t » qu'un « e ». Les débutantes, quant à elles, sont unanimes : c'est trop compliqué pour l'instant. Elles ne prennent donc pas la peine de faire expliciter leurs réponses aux élèves.

D1 : Ils savent pas, on l'a pas fait, c'est trop compliqué.

D2 : Je pense qu'ils ne savent pas expliquer ça, je me suis dit qu'ils pouvaient pas.

D4 : Ils ne peuvent pas savoir, on ne l'a pas travaillé. On ne l'a pas encore expliqué.

Les enseignantes expérimentées les rejoignent sur la difficulté de la tâche. C1 parle de bricolage avec le sujet et le verbe, termes qui ne sont pas vraiment plus précis que ceux employés par les débutantes.

C1 : C'est dur.

C2 : C'est pas logique pour eux... Le 1<sup>er</sup> groupe c'est très dur.

C3 : C'est pas évident.

Pour « adorent », à part D2 qui ne l'évoque pas, toutes les enseignantes reconnaissent les acquis des élèves qui mettent un « s » plutôt que « ent » ou qui mettent un « e » plutôt qu'aucune terminaison. C1 et D1 s'appuient sur les fréquences et les récupérations en mémoire pour analyser « adort », C1 par l'analogie avec « dort » et D1 en disant que dans les verbes, il y a souvent un « t ».

Les surgénéralisations évoquées par Sandon (2005) se sont matérialisées par des questions sur l'utilisation des familles de mots comme ressources pour trouver la terminaison (C1 et D4). Dans la classe de C1, un élève évoque « fête » pour justifier le « t » de « fait ». L'enseignante répond à l'argument par le sens non convergent de « fête » et « faire » mais elle ne réfute pas d'emblée la notion de famille. Dans un deuxième temps, durant l'entretien, elle raisonne à voix haute et finit par se référer au sujet. On voit là la fragilité des réflexes et des automatismes même chez l'adulte. Pour D4, quand un élève lui dit qu'il faut un « t » parce qu'on peut dire « vous faites », elle ne tranche pas et accepte.

D4 : Oui, ça pourrait être une explication... on verra plus tard.

Durant l'entretien, ses conceptions restent troubles et elle ne prend pas position non plus.

D4 : On peut dire « vous faites » mais ... « tu fais » ça va pas se terminer par un « t »... j'allais avoir du mal à réfuter... je veux pas expliquer pourquoi maintenant. J'aurais pu dire « on pourrait s'aider avec ça » mais c'est pas une bonne justification.

Il apparaît bien une différence qui se fait en fonction de l'ancienneté dans le métier, les plus jeunes n'ayant tout simplement pas eu le temps de se questionner sur les difficultés

des élèves lors de cet apprentissage et sur ses obstacles, et tentent donc d'y répondre en direct. Cet état de fait se matérialise par un discours assez imprécis.

Le truc devant... Le petit mot... Des choses... Une raison de conjugaison...

### *b. Autour du nombre*

Quand il est demandé aux enseignantes d'évoquer le pluriel, elles répondent spontanément sur le pluriel des noms. Comme pour définir le verbe, presque toutes sont d'abord sur le sens : le pluriel c'est « plusieurs » (C1, C3, D1, D2, D4). Elles donnent ensuite les marques du pluriel : il faut mettre un « s à la fin ». C'est seulement dans un troisième temps qu'elles réfèrent sur quoi porte le pluriel : nom ou verbe. C1 et D2 précisent :

C1 : Des fois c'est un « x », des fois il y a déjà le « s ».

D2 : Il y a des mots invariables, on les a pas vus.

C3 parle du « s » et du « ent » comme des distributeurs de pluriel, pour les noms ou pour les verbes, qui sont en fait les marques du pluriel.

C2 voit dans l'entrée par le sens un obstacle pour les élèves, notamment quand un élève justifie le « s » de « repas » par le fait qu'on mange plusieurs fois dans la journée.

C2 : Il est pas du tout parti sur le déterminant, il est parti sur le sens.

Elle met donc plutôt en œuvre une approche syntaxique, par le déterminant.

C2 : Il fait combien de crêpes ? [...] C'est « le » repas.

Elle est aussi la seule à aborder d'elle-même le rôle de la lettre « s » et ses différents statuts, envisageant de mener un travail spécifique sur cette question. En effet, identifier à quel mot se rapporte la quantité plurielle est difficile pour un CE1 et repérer que c'est le nom qui est au pluriel suppose déjà une certaine capacité d'analyse. Cette imprécision sur la portée du pluriel peut-être entretenue par les formulations ambiguës de certaines enseignantes.

D2 : Les façons qui ont pas de « s ».

D4 : On est au pluriel.

C1 : Qu'est-ce qu'on met à la fin quand il y en a plusieurs ?

Au contraire, C2 et C3 emploient un métalangage plus précis. Néanmoins, l'obstacle lié au repérage du pluriel portant sur le verbe, évoqué par Totereau et al. (2013) n'est pas levé, n'étant pas complètement clarifié par les professeures, qui procèdent comme si le pluriel du verbe était sémantiquement aussi motivé que celui du nom, et qu'il était ainsi évident pour leurs élèves.

D'autres enseignantes mentionnent aussi le rôle du déterminant pour mener à bien l'accord du nom (C3 et D1) mais ne permettent pas vraiment aux élèves de se saisir de cette

ressource, C3 parce que c'est elle qui énonce le raisonnement et la réponse, les élèves étant simplement récepteurs de son discours ; et D1 parce qu'elle ne le conscientise réellement qu'en le formulant pendant l'entretien d'autoconfrontation.

Durant les entretiens, j'ai soumis aux enseignantes des contre-exemples susceptibles d'entrer en contradiction avec leurs formulations sémantiques très générales du type « Le pluriel c'est plusieurs. » (C1, C3, D1, D2), je leur ai demandé si « un groupe » ou « un troupeau » était singulier ou pluriel. Les trois premières enseignantes ont d'emblée mentionné le déterminant, qui prime sur le sens. C3 a bien vu le problème de cette formulation fondée sur la sémantique mais garde une conception assez étagée de l'enseignement.

C3 : Mais je préfère dire « pluriel = plusieurs » et expliquer après. On revient un peu sur ce qu'on a dit mais je vois pas comment faire autrement.

D2 en revanche a ouvertement été mise en difficulté par cet échange.

D2 : J'aurais pas pensé à leur dire, « dans un troupeau y a plusieurs choses », alors je sais pas, j'ai pas la réponse. Comme ça, de prime abord, je dirais que c'est singulier. Mais là je le vois dans ma tête, et je pense que ça s'écrit jamais sans « x ». Y a pas de « s » à « groupe », ça me semble singulier, parce que... il y a qu'un seul groupe. Mais bon, à « troupeau » c'est pareil, y en a qu'un. Je ne sais pas expliquer là, je ne sais pas. Moi, c'est visuel, dans ma tête. Souvent j'ai cette habitude, quand je me questionne sur un mot, je me dis « ah non, celui-là je le vois pas s'écrire comme ça », parce que je pense que je manque vraiment de références notionnelles. Pour moi, je suis quasiment sûre qu'il y a pas de « s » à « un groupe », même si dans le groupe il y a plusieurs enfants, par contre « un troupeau », je le vois pas s'écrire sans « x ». Mais si je me réfère à ce que je viens de dire pour « le groupe », « un troupeau » y en a qu'un, donc y a pas de « x ».

Elle se trouve dans une situation de conflit cognitif où le raisonnement entre en concurrence avec la récupération d'instances fréquentes.

Face à des formulations du type :

Quand il y a « les », on met forcément un « s ». (C1, C3 et D2),

je leur ai proposé « il les mange », les trois ont parlé, avec plus ou moins de précision, du référent nom ou verbe, ou de la valeur de « les ».

C1 : « les », il va pas pour « mange », le verbe avec son sujet, le nom avec son article.

C3 : « les » c'est pas un déterminant, c'est pas le même « les »... normalement j'ai cherché mon sujet, j'ai aucune raison de mettre un « s ».

D2 : Ça dépend la fonction du mot, « il les timbre » c'est un verbe ».

C1 et D2, qui avouent sans réserve souffrir en orthographe, voient immédiatement le problème potentiel pour les élèves.

C1 : D'ailleurs au pluriel, y a pas toujours un « s ». Si on leur dit qu'il y a toujours un « s », ils vont nous détester... un jour on va leur dire « non, c'est pas vrai », on dit vite n'importe quoi en fait, c'est nous qui les mélangeons.

D2 : Il faudrait préciser le pluriel des noms. Je leur énonce quelque chose qui me semble être général mais... je vois que c'est faux...alors s'ils ont vraiment intégré ce qu'on a dit au CE1, ça va être compliqué. J'y aurais pas pensé parce que j'ai des lacunes...ça vient pas tout seul pour moi alors je leur dis pas, j'y pense pas... Du coup j'énonce une vérité... et puis ça marche pas tout le temps finalement.

### *c. Autour des lettres finales non flexionnelles*

Nous avons vu que les mots pour lesquels les enseignantes n'ont pas d'explication à donner aux élèves les préoccupent à priori. C'est une zone instable dans laquelle elles se sentent mises en danger.

#### *Les finales liées à la morphologie dérivationnelle*

Pour les mots « petit », « cuisinier » et « enfant », les graphèmes finaux codent du sens, ce sont des lettres dérivatives : « petit » appelle le féminin « petite », « cuisinier » appelle le féminin « cuisinière » et « enfant » appelle « enfanter » ou « enfantin ».

Face aux élèves, la référence aux familles de mots est systématique pour « petit », les élèves l'ont quasiment tous intégré suite à un travail précoce mené en classe. De plus le mot « petite » fait indubitablement partie du lexique actif de chacun et confirme les propos de Sandon (2005) sur l'activation des liens entre forme masculine et forme féminine. Cependant, en investiguant plus avant, il apparaît d'une part que les enseignantes, peut-être freinées par l'évidence de cette graphie, ne questionnent pas les erreurs sur l'absence de lettre finale (« peti » chez C1 et C2) ou sur les autres lettres finales proposées (« petite » chez D4, D1, C3 et « petie » chez C3). Le « e » final de « petite » est traité comme une erreur d'encodage de la correspondance graphie-phonie par l'enseignante et pas comme la possibilité que l'élève y ait vu un « e » final, fréquent en français. D'autre part, des formulations telles que celles de C1 interrogent.

C1 : Si on doit écrire « petite » un jour, c'est qu'ils ont dû mettre un « t » à la fin pour qu'on puisse. Elle semble attribuer une responsabilité de l'édiction du code écrit à une entité supérieure non identifiée, qui révèle son rapport à la norme, peut-être subie. C2 dit qu'on a besoin de la lettre « t » pour le féminin. Ces deux enseignantes montrent là une conception proche du finalisme enfantin (cf. annexe 16, p. 181).

Pour le mot « enfant », les procédures sont partagées. Toutes les enseignantes savent se référer à un mot de la même famille mais toutes ne l'utilisent pas avec leurs élèves, jugeant que ce recours n'est pas à leur portée.

C1 : « enfanter » mais ce mot, ils l'ont pas dans leur vocabulaire, certainement.

D1 : Les mots qui dérivent d' « enfant », ça veut juste rien dire pour eux.

D1 a quand même l'intuition que les élèves peuvent avoir perçu des régularités.

D1 : Bon c'est vrai qu'à la fin des mots en [ã], il y a un « t », c'est rare que ça se finisse comme ça... Mais ils vont me dire « et maman ? ». Voilà, il y souvent un « t » mais c'est pas une règle.

C3 affirme que tous le connaissent et elle ne le mentionne plus. C2 voit un obstacle se dessiner, quand un élève propose « enfans » parce qu'il convoque le mot « enfance », puis il se corrige seul. Elle valorise le raisonnement. Quant à D4, la moins expérimentée, elle s'appuie sans réserve sur « enfantin » sans se questionner sur l'intégration de ce mot par ses élèves.

D4 : On l'avait vu, il fallait y penser.

En termes d'attente pour les élèves, on constate que deux voies se dessinent : C1 propose d'avoir recours au dictionnaire alors que D1 et C3 s'appuient sur la mémorisation par cœur.

Enfin, en ce qui concerne « cuisinier », le recours à la dérivation est loin d'être évident pour les enseignantes, comme si deux lettres finales ne convoquaient pas le même raisonnement qu'une seule. D'abord, « cuisiniez » est éliminé par référence à la terminaison « ez » avec « vous », référence claire chez C2 mais plus intuitive pour C1 :

C2 : Le « ez », il marche aussi avec deux petits mots.

C1 : Il y a certainement des mots qui finissent par « ez » et qui sont pas des verbes mais... la majorité du temps c'est vrai.

Pour le choix entre « é » et « er », D1 et D2 ne demandent pas à leurs élèves de justifier, elles donnent d'emblée la bonne graphie. C2 avait éliminé les graphies en « é » pour d'autres raisons (propositions qui ne faisaient pas [kɥizjɛ], comme « quisigné », « quuisigné », « cuissigné »), ce qui a éludé le questionnement. D4 est la seule à s'appuyer tout de suite sur la dérivation parce qu'un élève le suggère et qu'elle l'a travaillé avec eux, elle est donc relativement à l'aise. C1 se trouve face à la même proposition d'élève qu'elle n'exploite pas, ne l'ayant pas anticipée. Elle a du mal à en juger la validité dans le cours de l'action. Elle s'appuie donc sur une référence aux noms de métiers masculins qui finiraient toujours par « er » :

C1 : Les métiers c'est en « er ».

C3 fait de même, de façon encore plus généralisée, avec les noms communs masculins qui finissent en « er » :

C3 : Les noms communs qui finissent en [e]... un boulanger, un boucher, un charcutier... s'ils sont masculins.

Lors de l'entretien, C1 se justifie en invoquant son propre apprentissage :

C1 : Ben c'est une règle qu'on m'a apprise quand j'étais petite... il y a certainement des exceptions... une règle et plein d'exceptions... Mais moi, on m'a toujours dit, les métiers, c'est en « er », et pour s'en rappeler, c'est comme « métier », en « er ». Ou alors, c'était les métiers en « ier », je sais plus, il faudrait que je revoie la règle.

Cependant elle avoue ne pas être très sûre quand je lui soumetts les cas d'un député, d'un avoué, d'un bébé... De la même manière, C3 perd en assurance :

C3 : C'est fréquent. C'est pas une règle, je suis même pas sûre d'être tout à fait au point sur les mots en [e], même moi... je serais pas capable de donner la vraie règle précise avec les exceptions, là. Donc pour l'instant, il me semble bien que les mots masculins en [e] se terminent par « er »... « un bébé »... dans ce cas-là ces mots il faut les apprendre, c'est en les rencontrant. J'espère qu'il y en a plus qui se finissent par « er » que par « é », sinon, ma règle tombe à l'eau...Moi, il me semble vraiment, mais la règle, je suis pas sûre de bien la connaître. Mais c'est plus une fréquence qu'une règle, je l'ai pas écrit !

Ces deux enseignantes hésitent entre une conception « règle et exceptions (nombreuses) » ou une conception basée sur des fréquences. Ce dilemme rappelle les difficultés énoncées par Fayol et Jaffré (2014) au sujet de fortes régularités qui tendraient à être généralisées en règles par les élèves. Il est difficile de dire si cette conception enseignante est une persistance sédimentée de leur passé d'élève ou si cette tendance à une extension vers un principe normé est liée au métier, dont les attentes supposées sont une clarification et une organisation des savoirs.

### Les finales historiques, peu ou pas fonctionnelles

Voyons ici le traitement du mot « repas », avec son « s » historique. Il est bien évident que cette étymologie n'est pas connue des élèves et qu'ils ne peuvent donc s'appuyer dessus pour réussir à l'écrire correctement. Plusieurs choix s'offraient donc aux élèves pour la fin de ce mot : lettre muette ou pas (repa). Ceux qui ont opté pour une lettre muette ont souvent choisi le « e » ou le « s », lettres muettes hyperfréquentes mais qui entraînent en concurrence, avec le féminin pour le « e » et avec le pluriel pour le « s ». Le « s » pouvait aussi être pris comme un graphème dérivationnel. Le « d » a été proposé également.

Sur la proposition « repae », apparue dans trois classes, D1, n'a pas recueilli les justifications des élèves. Ne voyant pas comment procéder, elle a éliminé toutes les propositions en disant qu'il y avait un piège.

D1 : Ce mot là il a un piège... il est pas au pluriel mais... il a un « s ».

Sur les hypothèses qui auraient poussé les élèves à faire ça, elle ne voit pas puis émet l'idée que le « e » est fréquent en fin de mot. C'est seulement en le disant qu'elle semble en prendre conscience elle-même et imaginer ce que ses élèves peuvent se dire.

Grande débutante aussi, D4 n'avait pas anticipé ce genre de réponse qui lui paraît tout à fait incongrue au regard de ses propres savoirs, assez normatifs ici.

D4 : Autant je m'attendais à d'autres choses mais alors le « e », je l'avais pas du tout imaginé. Le « e » à la fin d'un mot masculin... là... non !

Pour elle, le « e » est incompatible avec le masculin, sauf exceptions. A priori, elle pense qu'elles sont peu nombreuses,

« chèvrefeuille », on va pas le voir cette année.

mais au fil de la discussion, elle s'aperçoit que les choses sont un peu moins simples. Pour autant, sa vision ne changera pas immédiatement et elle peine à voir comment elle va traiter ce savoir qu'elle découvre. Elle voit aussi ses certitudes ébranlées quand un élève fait remarquer que :

E : « ae » on ne fait jamais ça.

Elle n'arrive pas à convoquer de règle apprise qui légitimerait sa validation et s'abstient donc, la prise de risque lui semblant trop grande.

C1, plus ancienne dans le métier mais moins sûre de ses connaissances, semble réfléchir en même temps que ses élèves. Elle se garde de proposer des explications et fait chercher des contre-exemples quand des élèves interprètent le « e » de « repae » comme féminin.

Sur la graphie « repas », qui est apparue dans les six classes et que la majorité des élèves veut éliminer, toutes ne questionnent pas ce qui a poussé les élèves à écrire de cette façon. Des élèves de C1 et C2 s'appuient sur une justification sémantique en évoquant le « s » du pluriel :

Il y a plusieurs repas dans la vie.

Y en a trois dans la journée.

Les deux enseignantes les ramènent à un raisonnement sur la langue :

« un » repas.

Une nouvelle tentative de passage par les familles de mots, beaucoup travaillées dans cette classe, apparaît chez C1 :

« repasser », c'est de la même famille que « repas » ?

Elle aide à l'éliminer en appui sur le sens convergent d'une série lexicale.

D1 et D2 laissent les élèves faire leurs propositions puis donnent la réponse. C2 et D4 tranchent également mais en s'appuyant sur l'étymologie du mot. C1 hésite entre ces deux postures, souhaitant justifier mais n'ayant pas les connaissances. Les enseignantes montrent une certaine culpabilité à ne pas pouvoir justifier ces graphèmes lexicaux, à la fois dans le ton qu'elles emploient quand elles disent qu'il faudra se résigner à mémoriser ces mots, à les apprendre, mais aussi par des paroles comme :

D4 : Si ça n'a pas de sens, c'est plus difficile.

D2 : Je leur dis « c'est comme ça » et ça me dérange.

En complément, car cette partie ne concerne pas les lettres finales, il est aussi intéressant d'évoquer la proposition « reppas » soumise par un élève à D2. Les incertitudes et les conceptions de l'enseignante entretiennent une perception finaliste, voire artificialiste décrite par Hannoun (1973) : il y a plus de lettres parce que l'animal est gros ou parce qu'il y a plusieurs éléments (cf. annexe 16, p. 181). Cette justification évoque aussi la conception enfantine décrite par Ferreiro (2000), où les apprentis scripteurs établissent une correspondance entre la quantité d'écrit et une grandeur liée au nom<sup>5</sup>.

En classe	En entretien d'autoconfrontation
M : Pourquoi tu as mis deux « p » ? E6 : Parce qu'il y a un gros repas. M : Ah, si on mange un gros repas, on met deux « p » ? Mais des fois on mange des petits repas, non ? E6 : Oui. E7 : Mais des crêpes c'est un petit repas. M : Alors effectivement, on va retirer cette façon avec deux « p », parce que là, on met pas deux « p » à « repas », parce que... Ta façon d'expliquer elle marche pas, parce que des fois, on peut faire des petits repas, des moyens	M : Ah ça, je sais que c'est moi ! C'est de ma faute je sais, parce que quand je leur ai appris l'écriture d'« éléphant », quand on faisait le [f], je leur ai dit que l'éléphant il avait deux lettres parce qu'il était gros et... il avait besoin de deux lettres pour faire son [f], c'était juste un moyen mnémotechnique de se rappeler pour « éléphant », mais, elle, elle a systématisé à tout, moi je leur ai peut-être pas dit bon, c'est juste pour ce mot là... si je leur ai dit, et personne ne fait d'erreur sur « éléphant » mais... quand elle m'a dit deux « p », j'ai su tout de suite... CH : Mais tu lui dis « oui, ça aurait pu ». M : Ben, elle peut pas savoir, ça aurait pu marcher, phonétiquement... je suis pas claire, je lui dis que moi, je retire cette façon parce qu'elle a dit « il y a deux « p » parce que c'est un gros repas », et en fait j'utilise cet argument pour les retirer, en lui disant qu'il peut y avoir des petits repas... C'est pas du tout valable, ni clair, je me suis

<sup>5</sup> Au stade pré-syllabique ou syllabique, certains enfants mettent en relation le nombre d'éléments graphiques utilisés avec une grandeur du mot qu'ils écrivent (taille, nombre) : l'idée d'une correspondance terme à terme apparaît. Par exemple, un enfant pourra écrire « O » pour coder « la fille » et « OOOOO » pour coder « plusieurs filles ». Un autre écrira « EFT » pour « un éléphant » et « EFT EFT » pour « un éléphant ».

repas, des gros repas... Des très très gros repas, donc ça c'est pas une raison pour euh... pour écrire repas avec deux « p ». OK ? Mais c'était une bonne idée. Ça aurait pu être comme ça.	appuyée sur ça parce qu'enfin, on arrivait à éliminer une façon. Parce que je sais pas du tout comment les éliminer. Après, le doublement de la consonne, je suis même pas sûre que systématiquement, on exagère sur la prononciation... Je peux pas leur dire, je suis même pas sûre que ce soit valable.
--	--

Figure 6 : discours de D2 au sujet du mot « repas », qu'un élève a écrit « reppas ».

Enfin, d'une manière plus générale, ce qui concerne les exigences en rapport avec la réflexion des élèves peut être mis en exergue. Les deux postures évoquées supra sont retrouvées : à l'opposé de C1, qui demande à ses élèves comment trouver ou comment faire et qui les invite à se questionner, C3 ne leur laisse pas le loisir de se tromper, elle donne la lettre muette en dictant, précisant qu'il ne s'agissait pas d'un pluriel, partant de l'idée que les élèves ne pouvaient pas connaître ça. Ces derniers se trouvent donc dans ce cas face à une dépendance totale au savoir de l'enseignante. L'erreur est finalement vue comme quelque chose à éviter, pas comme un objet de progrès que l'on questionnerait.

#### *d. Autour des relations graphophonétiques*

Devant ces deux phrases proposées, certaines enseignantes ont été mises en difficulté sur la connaissance du code et de son fonctionnement et sur le rapport aux variétés de prononciations.

##### Le rôle de la lettre « e »

Majoritairement, les enseignantes traitent le « e » final comme servant à prononcer la consonne qui le précède (rôle diacritique) ou comme la marque du féminin, ceci en priorité sur l'hypothèse « lettre finale muette », comme dans « champignone » ou « petite » par exemple, qu'elles rejettent parce que

Ça ne fait pas le bon son.

C'est seulement au cours de la discussion, quand je les questionne sur ce qui aurait pu pousser un enfant à mettre un « e », que cette possibilité qu'il soit perçu comme muet par les élèves est envisagée.

	En classe	En autoconfrontation
C3	M : « petite » ce serait pour quoi ? E : Une fille M : Oui, une fille, pour un mot féminin. Le « e » on n'en a pas besoin. On dit <b>un</b> cuisinier.	CH : Y a un enfant qui a écrit « petie », il veut pas mette de « t » parce qu'il dit que ça fait « petite ». M : La lettre à la fin des mots, on la dit pas toujours si y a pas de « e » ou de voyelle derrière.

D1	Elle rejette « petite » : C'est pas une fille, oui, on dit pas [pətit].  E : là, ça fait [ʃãpiɲonə] M : Pas possible	Ou alors pour lui, le « e » il s'entend pas à la fin. A la fin des mots, il y a des « e » qui s'entendent pas... Je pense que lui, il doit mettre un « e » à chaque fin de mot, plutôt. Mais vu que je l'ai pas fait expliciter, je pense qu'il faudrait lui demander pourquoi il a mis un « e », là, il va encore continuer à le faire, comme on n'en a pas parlé, voilà.
D2	M : On enlève d'abord ceux qui ne font pas les bons sons E1 : « chanpinione » M : Avec un « e » à la fin ? Qu'est-ce qu'on lit ? E1 : [ʃãpiɲonə] M : Moi j'ai dit « champignon »... on l'enlève...	Oui, là, je pense qu'il y a quelque chose que je devrais expliquer dans ma classe, avec cette histoire de lettre muette, là, qui perturbe tout le monde.
D4	Oui, on a écrit « le peti-te ». Quand on met le e à la fin de ce mot, on entend le son [t]. C'est incorrect.	

Figure 7 : discours des enseignantes en classe vs discours en autoconfrontation.

De la même façon, elles se questionnent donc sur la prononciation d'une consonne finale sans « e » qui suit, pour les propositions « crep » et « carot », voire pour « ador ».

C2 : CH : « crep », ça fait [krəp] ou pas ?

M : Pour moi oui... Ou alors il ne se lit pas... Soit le « p » est muet, soit ça fait [ɛp] parce que le « e » avec une consonne derrière fait [ɛ]. Mais là encore, je ne sais pas trop où est le vrai du faux... On a des habitudes, parfois je dirais le « s » parfois non... C'est intuitif, c'est ce qu'on a acquis depuis qu'on est petit. Moi je dirais [krəp].

D1 : Oui, là je me suis un peu emballée, oui, ben non, le premier (carot), je le lis pas [karot].

D2 : E : On élimine « ador », parce que ça fait [ador].

M : Oui, le problème c'est pas qu'on n'entend pas... Qu'est-ce qui te gêne ?

E2 : Y a pas de « e », on n'entend pas.

D4 : M : Non, c'est écrit [karo].

E2 : [karot].

E3 : Il est muet le t ?

M : On est en France, en français on ne prononce pas le dernier « t ». Si on était en allemand oui...

Ici, ce n'est pas vraiment le savoir qui fait défaut, même s'il semble assez intuitif, mais plutôt la connaissance de ce que peuvent penser les élèves, en fonction de ce qu'ils savent déjà ou non au sujet du code et de ce qu'ils ont tendance à surgénéraliser.

### Le codage du son [ɲ]

Les mots « cuisinier » et « champignon » ont amené des propositions variées de la part des élèves, qui ont déstabilisé deux enseignantes, même si elles ne semblaient pas

embarrassées dans le cours de la classe. D2 a expliqué durant l'entretien d'autoconfrontation qu'elle avait hésité à réfuter « cuisignier », pensant finalement que le « i » était redondant par rapport au « gn ». C2 a été confrontée à la même problématique et a apporté la même réponse. Ces justifications s'entendent, même s'il serait envisageable d'opposer le mot « châtaignier » en contre-exemple.

C2 a continué ensuite à s'interroger sur la différence de prononciation possible entre « nier » et « gner », comme on peut le voir dans cet extrait de retranscription :

M : Pour moi, « ni », c'est pas le son [ɲ], je me suis jamais posé ce problème. Dans mes souvenirs, j'ai toujours appris « gn ». Et là, face aux questions des élèves, c'est vrai, je me suis dit « et le « ni » ? »... Il fait [ni] mais avec le [e] derrière, il fait [ɲe] ! Mais pour moi, c'était trois sons différents [n-i-e]... Mais pour eux, ils entendent la même chose...

CH : Et toi, tu entends la même chose ou pas ?

M : Ben, pas toujours selon les mots...

CH : Par exemple « panier » et « araignée » ?

M : Oui, je ne peux pas faire la différence... Mais il me semble quand même qu'on insiste plus sur le [ɲ] avec le « gn ». C'est quand je le prononce, il me semble que c'est un [ɲ] plus long.

CH : Ça te semble important de la faire percevoir aux élèves ?

M : Au CE1, non, on ne peut jouer que sur l'orthographe en faisant apprendre l'écriture du mot. Je pense pas que ça serve de faire autant de différence entre « ni » et « gn ». Mais là... là, je me suis sentie mal, en fait, je ne sais pas la réponse... C'est un domaine que j'aurais à travailler, ça, la phonologie par rapport à l'orthographe.

Au-delà du doute sur ses propres savoirs, cet échange met aussi en évidence la prégnance de la norme sur l'usage. Elle pense avoir appris que « ni » fait un [ɲ] plus long que « gn », ne le prononce pas tel qu'elle le décrit et ne l'entend pas, mais elle s'accroche à ce savoir figé qui ne correspond plus aux usages des élèves et surtout, qui ne leur sera d'aucune aide. Sa croyance prend encore le pas sur son usage réel et elle ne peut adapter son enseignement sereinement et légitimement. Ce qui relevait peut-être autrefois d'une variation de prononciation (phonogrammes) est aujourd'hui du ressort de graphies lexicales. Ceci étant, les manuels de lecture entretiennent cette norme désuète en présentant souvent le son [ɲ] avec « gn » pour unique graphie.

### Les sons [e] et [ɛ]

Les écrits d'élèves au sujet de « et » et de « fait » ont également apporté leur lot d'interrogation sur la distinction [e]/[ɛ]. Hormis D4, qui n'a pas encore eu à se poser la question et qui a opté pour la prononciation [ɛ],

On n'a pas encore vu « est ».

toutes les enseignantes affichent un certain embarras face à cette paire de phonèmes, hésitant entre leur propre prononciation et encore une fois, ce qu'elles pensent être la norme.

C1 : En Haute-Savoie... le « et » qui se dit [e], qui se dit [ɛ]... Ben non, [fore]... je ne sais pas, nous, en Haute-Savoie, on dirait [fe], « fet ». Mais je dis [fore], du [pule]... Ben non, alors, en Haute-Savoie, on dirait plutôt [fɛ] ?... Mais c'est le « et » et le « est » le problème... on dit que le « et » ça fait [e] et le « est » se dit [ɛ].

C2 : Moi, j'entends pas la différence, alors je leur dis « m'écoutez pas ».

C3 : Je crois que je fais mal, je dis [dɛ] alors qu'on doit dire [de]... je sais pas, j'ai oublié... c'est sur le « et » le problème.

D1 : Eux, ils font la distinction, ils me reprennent « c'est [e] ou c'est [ɛ] ?... j'insiste vraiment quand je fais la dictée, donc ça se prononce comme ça, même si moi je dis tout [e]. Ceux qui disent il [ɛ] ... et machin [e] truc... ça va, eux ils se trompent pas. Les autres qui font pas la distinction comme moi... non. Moi j'ai découvert cette manière ici, hein, le [e] et [ɛ].

D2 : En fait j'exagère sur [ɛ] et [e].

Cette prononciation artificielle du « et » en [e] et du « est » ou de « fait » en [ɛ], qui ne correspond réellement à l'usage de personne, les variabilités individuelles étant très vastes, n'aide les élèves qu'en situation scolaire de dictée. Ils sont là aussi tributaires de l'enseignante pour écrire correctement. Les professeures en ont pris conscience et remarquent que lors d'écritures autonomes, les élèves sont démunis. Malgré cette contradiction relevée, elles continuent à s'appuyer sur l'oralisation, comme s'il ne s'agissait pas d'homophones.

C1 : C'est pas très fiable.

C2 : Ils vont toujours rencontrer des gens qui ne prononcent pas comme eux.

D1 : Pour moi, la solution, c'est pas du tout la prononciation.

D2 : C'est ma prononciation qui fait qu'ils sont capables d'écrire [e] = « et » et [ɛ] = « est », mais c'est pas la compréhension du pourquoi c'est « et » ou « est ».

Seule C2 envisage dès le départ autre chose :

C2 : On a travaillé le sens, j'axe vraiment là-dessus. « et » on met des choses ensemble, « est » c'est comment on est.

Dans les autres classes, en guise de remède, l'outillage des élèves est différé au moment où ils verront le verbe « être » (C3), ou quand ils travailleront spécifiquement à la classique substitution par « et puis » ou « était » (C3 et D1). C3 ne voit alors plus d'obstacle inhérent à l'homophonie à partir de ce moment-là, conservant l'idée qu'il suffit de savoir pour savoir-faire.

C3 : Y a des erreurs quand ils écrivent parce qu'ils se posent pas les questions.

### C. Un premier bilan

Ces premières analyses montrent l'existence d'un dilemme fort, les enseignantes observées oscillant entre l'idée que savoir est suffisant pour savoir-faire ou pour enseigner, et la perception d'un manque de connaissances qui peut les mettre en difficulté professionnelle. Il apparaît effectivement que certaines notions sont défaillantes, le métalangage, par exemple, n'est pas toujours assuré ; des difficultés à définir le verbe ou le pluriel se manifestent, de même que des hésitations entre règles et régularités, et surtout des « faux-savoirs » tels que l'idée de l'impossibilité du « e » au masculin ou de l'obligation du « er » aux mots masculins finis pas le son [e], souvent appuyés sur des savoirs d'enfance encore très prégnants.

Une autre contradiction est mise en évidence, quand certaines enseignantes hésitent entre l'usage et la norme ou ce qu'elles supposent être la norme. Ce dilemme surgit surtout en termes de présumée prononciation qui aiderait à écrire correctement des mots ou des sons en réalité homophones, ou qui permettrait d'entendre une consonne doublée. Les enseignantes ressentent ainsi une culpabilité à s'appuyer sur l'usage, une crainte de ne pas prononcer correctement, pensant perdre en légitimité.

En ce qui concerne les élèves, on note d'une part une sous-estimation de leur raisonnement et de leurs connaissances, mais aussi des difficultés à appréhender leurs représentations, autant en ce qui concerne les lettres finales muettes ou l'orthographe lexicale que les conjugaisons ou la notion de pluriel. Pour ce dernier concept, la confusion du pluriel d'un mot avec la notion de pluralité (qui peut s'exprimer par le pluriel du groupe nominal ou du verbe mais aussi par un collectif comme « la forêt » ou par un générique comme « l'homme ») apparaît comme un véritable obstacle qui demanderait un engagement vers plus de clarté cognitive en direction des élèves. D'autre part, comme pour la définition du verbe, l'entrée par le sens est privilégiée alors que le pluriel d'un verbe est peu motivé sémantiquement. Enfin, une réflexion serait à mener sur les formulations approximatives qui attribuent toujours un « s » quand « il y en a plusieurs » et qui seront à déconstruire par les élèves.

Voyons maintenant, en termes plus larges que les connaissances, les représentations que ces enseignantes ont construites concernant l'orthographe, son système et son enseignement.

## 2. Les conceptions des enseignants sur l'orthographe

### A. Définitions de l'orthographe et rapport des enseignants à la norme

D'une manière générale, les enseignantes distinguent bien une organisation binaire du système. Elles placent dans la rubrique orthographe ce qui relève du principe phonographique (qu'elles peuvent appeler abusivement phonologie ou travail des sons) et ce qui relève de l'orthographe lexicale arbitraire. Elles jugent ce domaine, qui relève des mots pris indépendamment les uns des autres, plutôt incohérent et complexe.

C1 : L'orthographe, c'est écrire des mots phonétiquement puis le plus juste possible. c'est exceptions, exceptions, exceptions... Les irrégularités, c'est ma bête noire...

C2 : L'orthographe pure c'est le lexique et la phono...

C3 : L'orthographe c'est par cœur, pas de méthode ou de compréhension. Il y a beaucoup d'exceptions... En orthographe, on revoit les sons... Beaucoup d'incohérences... à retenir par cœur.

D1 : En orthographe, on passe par les sons... les règles orthographiques, les homophones... Il y a des choses qui ne s'expliquent pas.

D2 : L'orthographe, c'est la façon d'écrire les mots... C'est du par cœur... On s'appuie sur la phonologie... Beaucoup d'irrégularités... des mots « juste à savoir »...

D4 : L'orthographe a du sens... Historiquement, il existe des explications... on a des racines... on sait d'où on vient... C'est comme ça, c'est tout, parce que c'est une règle... Je connais pas toutes les exceptions.

Malgré tout, en les questionnant, elles admettent que ce domaine est balisé par des régularités et des fréquences qu'elles voient finalement comme des règles.

En revanche, elles regroupent ce qui concerne les marques flexionnelles sous l'étiquette grammaire, qui fait appel au raisonnement et aux relations entre les mots dans la phrase. Ce domaine est perçu comme fiable et plus cohérent.

C1 : Les accords c'est de la grammaire... Des règles... Le plus juste possible...

C2 : La grammaire ça explique les variations à la fin des mots... Les accords ...

C3 : Les accords, c'est quasiment de la grammaire. La grammaire, on se questionne... Un esprit de raisonnement... Les règles c'est cohérent (régularités comme le « eau » à la fin des mots)... ça marche souvent... pour se tromper le moins possible. La grammaire, c'est en amont de l'orthographe.

D1 : Des accords réguliers... Les conjugaisons... des règles... Des choses qui se répètent... c'est toujours pareil... s'explique par le latin ou le grec.

D2 : Une règle ça aide pour la majorité des mots mais il y a trop d'exceptions. C'est cohérent...

Il est néanmoins visible que contenus et principes d'organisation du système s'amalgament et que les représentations sont pour le moins imprécises, voire contradictoires. D4, notamment, inclut la calligraphie dans ses attentes de relecture orthographique :

D4 : J'ai pas très bien écrit, est-ce que moi j'arrive à me relire... C'est pas très bien orthographié... Certains refont la calligraphie.

De même, l'évocation des règles fait tantôt référence à l'orthographe grammaticale, tantôt à des régularités lexicales. Raisonnement, règles et régularités se confondent, lettres historiques et étymologiques sont plutôt vues comme un élément de cohérence faisant appel au raisonnement mais ne sont pas rangées en grammaire, exceptions et mots à apprendre par cœur sont associés. Les enseignantes, chevronnées ou non, ont bien du mal à énoncer l'agencement qu'elles perçoivent, l'organisation n'est pas complètement conscientisée. En cela, elles voient la langue comme un tout, même un peu confus. Néanmoins, la vision qui prédomine est celle de la règle, qui fait ou non appel à la réflexion, et de ses nombreuses exceptions à apprendre par cœur.

Certaines remarques nous permettent d'approfondir cette idée. D'abord, les trois professeures moins expérimentées semblent penser que tout peut s'expliquer aux élèves, même ce qu'elles ne savent pas justifier elles-mêmes, sans doute dans une intention appropriée de clarté cognitive.

D2 : Les lettres muettes, je ne sais pas dire pourquoi. C'est pas un verbe mais je sais pas pourquoi c'est « er ».

D4 : Pourquoi il y a « ent » à la fin des verbes, pourquoi il y a un « s » à « repas ».

D1 : le ê de « crêpe », je sais pas l'expliquer, les 2 t à « carotte », je sais pas pourquoi.

D'autre part, comme le signalent Paolacci et Garcia-Debanc (2009), une focalisation sur les lettres historiques se retrouve, chez D4 notamment, qui y fait référence très souvent, parfois bien au-delà de ce que peuvent en appréhender les élèves. Cette enseignante semble avoir des difficultés à se décentrer et à évaluer les connaissances lexicales d'élèves jeunes. Il est aussi possible que ce savoir la rassure et la conforte dans sa posture professionnelle, l'aidant à asseoir sa légitimité.

De la même façon et peut-être à cause d'une certaine insécurité linguistique qui les concerne aussi, les enseignantes chevronnées pensent ignorer des règles qui n'existent pas vraiment :

C1 : peut-être d'autres choses que je ne vois pas.

C2 : la différence entre « ni » et « gn », je sais pas la réponse, j'aurais à travailler ça, la phonologie.

C3 : les mots en [e], je serais pas capable de donner la vraie règle précise avec les exceptions.

Dans tous les cas, les enseignantes ont bien conscience qu'il est impossible de tout connaître, et elles voient là une difficulté dans l'enseignement à mener. Néanmoins, comme nous l'avons vu plus haut, certaines continuent à ne voir d'autre point d'appui que la mémorisation (D1 et C3 notamment).

Il serait aussi envisageable d'interroger la norme à transmettre au regard des perceptions individuelles des enseignantes (règles constitutives). En effet, le poids des convictions personnelles n'est pas toujours négligeable et ces opinions entraînent des choix contraints ou volontaires qui influent sur l'enseignement-apprentissage. La plupart du temps, ce parti pris reste implicite pour les élèves et semble donc relever de l'arbitraire alors que d'autres possibles existent.

Chez les enseignantes chevronnées, ces décisions concernent moins la validation des notions que des orientations pédagogiques ou didactiques.

C1 : C'est sûr qu'ils disent pas tous pareil... et moi je m'appuie là-dessus... Pour moi, c'est de l'orthographe pure là... Je pense qu'ils sont trop petits pour ça.

C2 : Je pense pas que ça serve de faire autant de différence entre « ni » et « gn »... Pour moi c'était « des »... C'est vrai que je suis toujours dans les accords, très vite. Moi, mon objectif, dans ma tête, c'est les accords en général... Pour moi, y a pas de par cœur là-dedans... Ça va s'automatiser, à force... Là, moi, j'entends pas la différence, alors je leur dis « m'écoutez pas »,

C3 : Pour moi, c'est la nature du mot... Moi j'en suis venue à cette façon de faire... Moi, il me semble vraiment... Pour moi c'est le principal.

Pour les débutantes en revanche, ces convictions servent parfois à confirmer des contenus notionnels. D2, qui maîtrise moins de savoirs, prend beaucoup appui sur ses croyances parce qu'il faut bien trancher, prendre position dans « le feu de l'action », et que ces initiatives sont parfois sources d'erreurs pour ses élèves. Pour D1, les intuitions font appel au bon sens mais elle ne fait que les évoquer, ne s'autorisant pas à les utiliser.

D1 : Pour moi, la solution, c'est pas du tout la prononciation... J'accepte pas « chalet » dans les [ε] parce que moi, je dis [e]... Oh, moi, je serai carrément tolérante, là... C'est mes convictions.

D2 : Je ne sais pas expliquer là, je ne sais pas. Moi, c'est visuel, dans ma tête... Moi j'estime que dans la langue française, il y a quand même souvent des lettres muettes à la fin des mots... Le « gn », il a pas besoin du « i » pour faire [ɲ], moi je pense... C'est de ma faute je sais, parce que quand je leur ai appris l'écriture d'« éléphant », quand on faisait le [f], je leur ai dit que l'éléphant il avait deux lettres parce qu'il était gros et il avait besoin de deux lettres pour faire son [f], c'était juste un moyen mnémotechnique de se rappeler pour « éléphant », mais, elle, elle a systématisé à tout, moi je leur ai peut-être pas dit bon, c'est juste pour ce mot-là... Là j'aurais dû dire que le « e » en question il faisait le féminin parce que y avait déjà un « e » avant, enfin ça moi c'est ce que je

pense... Moi je prendrais pas, là c'est la conjugaison... Je le sais mais ça vient pas tout seul pour moi, alors je leur dis pas, j'y pense pas.

D3 : Moi j'aime savoir pourquoi. Si ça n'a pas de sens, c'est plus difficile à retenir... Si on développe partout je pense pas qu'ils retiennent... Pour moi ils sont pas tout à fait capables tous d'analyser ce qu'ils ont écrit.

## **B. Finalités de l'orthographe et mise en œuvre de son enseignement**

Selon les enseignantes, les finalités de l'enseignement de l'orthographe sont de différents ordres. L'orthographe est un outil qui sert évidemment à bien écrire (C3, D1, D2, D4), dans le cadre scolaire mais aussi pour plus tard, dans un but communicationnel (C2, D4) et dans un but d'insertion dans la société (C1, D4). Mais exploiter ses connaissances orthographiques permet aussi selon les enseignantes de mieux comprendre ce qu'on lit, prendre du sens dans les indices orthographiques (C2, C3, D1, D2). Des enseignantes débutantes prêtent aussi à l'enseignement de la langue des vertus plus larges : D4 y voit un outil de construction de la pensée, dans la lignée de la grammaire traditionnelle, et D2 partage probablement cette conception, quand elle pense que pour bien s'exprimer, il faut maîtriser les codes de l'écrit.

D2 : Pour mieux parler, si on sait ce qu'est une phrase correcte, qui a du sens, on est plus clair. Et en vocabulaire, avec l'orthographe, on apprend des mots par cœur alors on les retient.

Dans les volontés de mise en œuvre de cet enseignement, la bienveillance est de mise. Chacune des enseignantes reconnaît la complexité du système, accorde le droit à l'erreur à ses élèves, et tolère des vérités partielles. Toutes ont repéré les notions prioritaires mises en avant par les chercheurs, sur lesquelles elles mettent l'accent, autour des noms, verbes et accords s'y rapportant. Seule D4, encore très novice, n'a pas encore de point de vue sur la question. Chez elle notamment, des conceptions s'opposent : d'un côté elle conçoit cet apprentissage comme un long chemin, et de l'autre elle s'attend à ce que les élèves maîtrisent ce qu'ils ont déjà vu, même sans réactivation.

D4 : Des mots qu'ils ont appris au CP... Je m'attendais à ce que tout le monde écrive correctement. Cela dit, le souhait de chacune de ne pas perdre les élèves dans une somme de leçons et de règles s'entend, mais ce choix conduit aussi à une conception étagée de l'enseignement, du perçu comme simple vers le complexe, des règles d'abord aux exceptions ensuite.

C2 : ...se concentrer sur le présent et l'imparfait, c'est le plus facile.

C3 : Je ne donne pas les exceptions au départ... C'est compliqué, je vais au plus simple... ça fonctionnera pas toujours comme ça... Après on verra plus de choses...

D1 : C'est trop compliqué... C'est juste que pour l'instant on simplifie avant de voir la règle.

D2 : Je ne leur dis pas de choses fausses mais j'occulte des points.

D4 : D'abord le cas général, puis les exceptions... pas tout d'un seul coup... Pas les exceptions en CE1.

Ce découpage semble s'opposer à leur volonté de mettre en œuvre un enseignement cohérent et systémique de la langue.

En ce qui concerne la mise en pratique de cet enseignement, certaines enseignantes expérimentées mettent nettement l'accent sur la méthode plutôt que sur les connaissances seules (C1, C2), s'appuyant ainsi sur l'utilisation des règles et des outils, sur la réflexion et les analogies plutôt que sur la mémorisation. Elles souhaitent armer leurs élèves en termes de procédures.

C1 : Donner les bons réflexes, utiliser les bons outils.

C2 : Pour qu'ils réfléchissent et se corrigent... Je fais jamais rien apprendre, on s'en sert, c'est tout.

Parmi les débutantes, D1 a aussi cette volonté,

D1 : Pour qu'ils aient compris, pas seulement appris.

mais expose explicitement ses difficultés à y parvenir :

D1 : Ça n'a pas bien marché.

Le décalage entre l'intention et la réalisation se manifeste, faute de solutions didactiques autres que la répétition :

D1 : Ça va marcher... à force de revoir.

C3, plus expérimentée, recourt à la même stratégie finale quand elle ne voit pas de règle explicative :

C3 : On finira par les mémoriser.

Pour D2 et D4, la représentation de l'enseignement est encore centrée sur le savoir à appliquer :

D2 : La systématisation, améliorer leur imprégnation.

D4 : ... savent appliquer rapidement.

Pour C3, enseignante la plus ancienne dans le métier, les deux conceptions cohabitent :

C3 : Des automatismes au niveau de la méthode / Pour pouvoir après appliquer nos règles.

Ensuite, certaines maitresses (les débutantes mais aussi C2 et C3.), même si elles disent leur souhait que les élèves réfléchissent et raisonnent, tiennent un discours assez contradictoire. Elles placent la connaissance comme première par rapport au savoir-faire, ayant du mal à concevoir que des savoirs soient développés en agissant ou que les élèves aient quand même des idées sur la question même quand aucune leçon n'a encore été faite. L'idée du développement de connaissances implicites et l'idée de construire des

connaissances achevées est très présente, l'élève ne peut pas réussir s'il ne sait pas la règle ou s'il n'a pas vu la leçon. Ceci freine les moments de négociation, présupposant que l'élève ne peut pas raisonner.

C2 : On l'a pas vu, on l'a pas travaillé... Je pensais pas qu'ils penseraient à la terminaison de « fait »... On n'a pas encore travaillé ces verbes-là.

C3 : On l'a pas formalisé encore... Vous ne pouvez pas deviner... Vous ne pouvez pas connaître...

D1 : Ils ne l'avaient pas vu, c'est trop compliqué... On n'a pas vu les accords alors expliquer ça... C'est un mot qu'ils voient tout le temps, ils doivent le connaître par cœur.

D2 : Je pense qu'ils savent pas expliquer ça, je me suis dit qu'ils pourraient pas... C'est pas des mots qu'on utilise souvent (« repas », qui est affiché dans la classe)... Elle peut pas savoir.

D4 : Quel intérêt de mettre dans une dictée quelque chose qu'ils ne connaissent pas ?...

On va pas le voir cette année... Il aurait fallu qu'on le lise plusieurs fois pour que ce soit plus automatique... On l'a pas encore vu... On n'a pas encore travaillé ça.

Enfin, s'il a été vu plus haut que les enseignantes débutantes pouvaient employer une terminologie parfois imprécise, la tendance aux métaphores portée par C3 peut être notée. Comme le décrit Gourdet (2010), elle s'éloigne de la terminologie commune au profit d'un lexique spécifique à la classe.

C3 : Les distributeurs de pluriel... On ne peut pas écrire un mot si on ne sait pas où il habite... Parce que dans chaque maison, il n'y a pas les mêmes règles... Ça décore.

Cette nomenclature empruntée à Erik Orsenna (2001) et/ou réinterprétée ne va pas sans poser les problèmes soulevés par le chercheur : la multiplication de termes pour un même concept (nature, classe de mots, maison des mots) et le fait que les autres enseignants de l'école ne l'utilisent pas. Comment, dans ce cas, assurer aux élèves un parcours cohérent ?

### **C. Le poids des savoirs initiaux**

Pour terminer, nous explorerons la façon dont ces enseignantes convoquent ou non leurs savoirs anciens sur la langue.

C1 : C'est une règle qu'on m'a apprise quand j'étais petite... on m'a toujours dit, les métiers, c'est en « er »... On vous a toujours dit ça, mais non, en fait, y en a plein qui ne marchent pas... Je pense que je raisonnais comme lui.

C2 : Dans mes souvenirs, j'ai toujours appris [gn]. Et là, face aux questions des élèves, c'est vrai, je me suis dit « et le « ni » ? »... C'est intuitif, c'est ce qu'on a acquis depuis qu'on est petit.

D1 : Moi c'est des questions que je ne me suis pas posée avant d'être enseignante, parce que moi, j'ai appris avec une règle (« et/est »)... Je sais pas comment moi j'ai appris ça. J'en sais rien. (le « t » de « enfant »)... Moi, ça m'a jamais aidé.

D4 : ... Elle me paraît recevable dans ma connaissance du français jusqu'à présent, mais je n'ai pas d'éléments qui me permettent de dire totalement « oui, tu as raison »... J'ai fait du latin et du grec.

Comme le signalent Brissaud et al. (2013), les savoirs sédimentés sont, pour les enseignants, immédiatement opérationnels. C'est donc spontanément qu'ils les appellent à la rescousse quand ils sont en difficulté. L'enseignante peut être confrontée à une difficulté notionnelle (C1, C2), soit à une difficulté d'enseignement (C1, C2, D1). Dans ce dernier cas, l'intention de se mettre à la portée des élèves existe en se remémorant la façon dont elle a compris et qui pourrait fonctionner pour eux. C'est probablement dans cette perspective que D4 s'appuie sur les formulations des élèves :

D4 : Je m'appuie sur sa façon de parler.

Mais il apparaît aussi une autre raison à l'évocation de sa propre scolarité, dans une volonté de ne pas reproduire un modèle qui a occasionné échec ou souffrance, cas caractérisé par C1.

C1 : Ça fait des années qu'on me dit « quand y a un « e » c'est féminin », et là on trouve des mots qui sont masculins avec un « e » !... Ils vont nous détester, parce qu'un jour on va leur dire « non, c'est pas vrai ».

Une troisième position se dessine, celle des enseignantes pour lesquelles les savoirs initiaux ne sont pas des aides suffisantes. D2 ne les évoque pas explicitement. D4 en parle mais pour dire qu'elle n'ose pas vraiment s'appuyer dessus. Dans ces moments-là, les savoirs sédimentés ne sont pas explicites ou conscients, ils sont de l'ordre de l'intuition, et donc d'une fiabilité relative.

Enfin, le cas de C3 me semble un peu à part. Elle non plus n'évoque pas ouvertement son propre parcours scolaire mais sa pratique entière semble se référer à elle-même et sa vision des choses. Elle parle souvent comme si une seule stratégie était envisageable :

C3 : Une méthodologie vraiment très rythmée, régulière, cadrée, que je dis et que je rabâche oui... Ça c'est l'automatisme pour reconnaître un nom commun... Ils doivent se dire que la terminaison d'un verbe dépend du sujet... Mais comme normalement j'ai cherché mon sujet, j'ai aucune raison de mettre un « s »... Il est conjugué, donc on doit lui mettre une terminaison.

#### **D. Bilan d'étape**

Deux axes émergent de ces résultats. D'abord au sujet de la perception que ces enseignantes ont de leurs élèves, il se dessine une sous-évaluation des capacités. Ils sont « trop petits », ne « peuvent pas savoir », ne sont « pas capables » et il est ainsi présupposé que l'élève de CE1 n'est pas en capacité de raisonner. Ceci contribue à justifier un enseignement étagé ou il faudrait apprendre d'abord et réfléchir plus tard, plaçant les savoirs de façon première par rapport aux savoir-faire.

D'autre part, le constat est fait à nouveau que des savoirs construits durant l'enfance s'imposent, à la fois parce qu'ils présentent l'avantage d'être installés et donc disponibles immédiatement, mais aussi peut-être parce que les enseignantes n'ont trouvé que cette solution pour se mettre à la portée des élèves et pour imaginer ce qu'ils peuvent comprendre ou non. Il est préoccupant que ceci soit leur seule option envisageable, les enseignants ayant été, dans la plupart des cas, des élèves à l'aise et en réussite. Il leur sera donc difficile de comprendre les obstacles rencontrés par les élèves grâce à ce seul point de vue.

# CONCLUSION

Dans le cadre de cette recherche exploratoire en didactique de l'orthographe, je me suis intéressée aux savoirs des enseignants au travers de leurs discours sur la langue. Je me suis interrogée d'une part sur les points de force et de fragilité de ces derniers et d'autre part, je me suis demandé si les plus expérimentés montraient de meilleures connaissances au regard de leur pratique plus ancienne.

## 1. Rappel de l'état de la recherche

Les travaux de certains chercheurs montrent d'abord que l'orthographe française est un système complexe et difficile à maîtriser, même pour des professeurs. Ensuite, l'enseignement-apprentissage hésite entre tradition et modernité, tant au niveau des dispositifs que des savoirs. En effet, la recherche fait état de faits de langue particulièrement complexes, tels la définition du verbe pour les enseignants ou encore le marquage en nombre, les homophones ou les finales non flexionnelles pour les élèves. Enfin, d'autres sources de difficultés apparaissent encore, comme l'appropriation des savoirs par les enseignants, au regard du poids des savoirs initiaux. Du côté des élèves, le niveau semble baisser inexorablement, probablement pour des causes multiples, mais notamment à cause de la difficulté des professeurs à mobiliser leurs savoirs ou des attentes inadaptées de l'institution.

## 2. Premières conclusions concernant les outils de l'expérimentation

En ce qui concerne les outils d'investigation, le soin a été pris de distinguer activité réalisée et activité réelle. La première a été décrite et analysée à l'aide d'une captation vidéo de la séance menée, dans le cadre d'un dispositif d'ingénierie didactique permettant une comparaison entre les classes. L'activité réelle, qui recoupe une réalité de métier plus large englobant aussi des non-observables, a été approchée par un entretien d'autoconfrontation de l'enseignant à sa propre pratique et par un questionnaire semi-directif sur ses représentations. Les autoconfrontations ont été menées dans l'optique du cours d'action décrit en ergonomie du travail. Les apports de ces recherches décrivent la théorie du cours d'action comme un procédé visant, dans un premier temps, à décrire l'activité professionnelle sans la modifier.

Ceci étant posé, on peut constater malgré tout que les simples observations et verbalisations de leur action ont fait émerger des prises de conscience chez les enseignantes et que les remarques apparues pourront déjà être à elles-seules sources d'évolution professionnelle. On peut émettre l'hypothèse que les enseignantes prêteront une attention particulière aux cas précédemment évoqués et que l'autoconfrontation, plus vraisemblablement menée en clinique de l'activité, sera un levier de formation pertinent.

A l'issue de cette recherche, mes questions initiales ont trouvé des éléments de réponse.

### **3. Conclusion générale**

#### **A. Les savoirs enseignants**

Concernant les connaissances des enseignants sur la langue, l'étude a permis de faire une première description non exhaustive qui a mis en évidence des domaines d'incertitude, dont certains sont clairement identifiés par les maîtres. Les secteurs de résistance identifiés comme des obstacles pour les élèves sont aussi ceux qui posent encore problème aux enseignants.

Sur le verbe d'abord, les résultats confirment les hypothèses et les recherches déjà menées (Gourdet, 2010). Les enseignants peinent à le définir, faisant primer les définitions sémantiques, comme dans leurs propres souvenirs. Ils disent également leurs difficultés à mettre en œuvre un enseignement performant à ce sujet : ce qui est si difficile pour eux l'est aussi pour leurs élèves. Le repérage est complexe, du fait de sa définition stéréotypée par l'action, et les accords le sont tout autant car ils nécessitent la mobilisation de savoirs dans une tâche complexe (repérage du pluriel difficile, « ent » moins fréquent que le « s », nécessité de trouver le sujet...). Ainsi, mobiliser des savoirs fragiles et morcelés s'avère particulièrement délicat.

Au sujet de l'orthographe lexicale, les finales non flexionnelles (finales lexicales muettes) constituent un champ d'insécurité, notamment du fait de l'absence de règles fiables. Dans la mesure du possible, les enseignantes essaient de s'appuyer sur des procédés dérivationnels, tout en ayant conscience que cela peut être complexe pour les élèves qui ne possèdent pas tous le répertoire lexical nécessaire. Malgré cela, elles privilégient ce recours, même quand la finale est historique, et donc inaccessible aux élèves. Dans d'autres cas, en particulier quand le mot comporte deux graphèmes finaux muets, la tentation de cadrer ce domaine par des règles et exceptions est forte, même si les

enseignantes ont conscience que la réalité répond plutôt à des fréquences et à des régularités qu'à des règles proprement dites. Là encore, un enseignement réducteur prend le pas sur la complexité de la situation, sans doute en toute bonne foi et probablement par culpabilité de faire appel à la mémoire et non pas au raisonnement. A ce sujet, deux comportements apparaissent : les enseignantes qui s'appuient sur la mémorisation lexicale et celles qui font référence aux outils. Enfin, le rôle du « e » final serait à explorer plus en détail, tant du point de vue des professeurs que de celui des élèves.

Pour ce qui relève des relations graphies-phonies, les prononciations [e] et [ɛ] font questions, de même que le son [ɲ]. Les enseignantes observées sont là assez dogmatiques. Malgré la conscience de leurs propres difficultés, elles attendent des élèves la maîtrise d'une hypothétique norme ne correspondant plus à l'usage et prenant appui sur une oralisation différenciée que ni elles ni les élèves ne perçoivent. Il semble qu'elles n'osent ni être tolérantes à ce sujet ni se référer à l'usage et elles n'arrivent donc pas vraiment à enseigner de nouvelles procédures.

En dernier lieu, le marquage en nombre, non identifié comme difficile par les enseignantes, révèle également des écueils. Leur définition du pluriel, comme pour la définition du verbe, est essentiellement sémantique et morphologique, ce qui fonctionne à peu près pour le nom mais pose plus de problèmes pour le verbe. Les références syntaxiques sont rarement spontanées et là aussi, ce qui est proposé aux élèves relève d'une vision réduite et conventionnelle qui ne recouvre pas l'étendue du concept.

## **B. Enseignants débutants VS enseignants expérimentés**

La recherche menée a permis de mettre en exergue des compétences que les enseignantes plus chevronnées ont développées. Contrairement aux débutantes qui n'ont pas encore beaucoup eu à se questionner, les expérimentées ont mis leurs compétences à l'épreuve et ont donc identifié des domaines à risques, à la fois pour elles mais aussi pour leurs élèves. Elles emploient en outre un métalangage plus précis, sans doute parce qu'elles savent ce qui est attendu des élèves à plus long terme, ce qu'elles auront à réutiliser plus tard et elles posent donc des premiers jalons en utilisant un vocabulaire adéquat. On a vu l'exemple d'une enseignante qui utilisait sa propre nomenclature, usage déjà noté par Gourdet (2010). Enfin, ces professeurs ont eu l'occasion de faire des choix réfléchis sur la façon de présenter les notions, souvent au regard de l'efficacité orthographique, prenant davantage appui sur des références morphologiques. Leur plus-value réside dans l'anticipation, rendue possible par l'expérience. Il serait d'ailleurs intéressant d'enquêter sur leurs choix

de programmations afin de voir si celles-ci sont pensées en vue de permettre le franchissement d'obstacles par les élèves.

Ceci étant dit, leur enseignement ne se montre pas notablement moins normatif. De la même façon que les débutantes, elles font référence à leurs savoirs initiaux et à leur instar, perçoivent la norme comme une contrainte. Si elles ont bien identifié des freins aux apprentissages, leurs actions didactiques portent essentiellement sur le cadrage des remarques des élèves, ne se laissant pas emmener dans des zones embarrassantes. Elles ne se montrent pas vraiment plus solides en termes de savoirs et de perception du système orthographique. Il est dès lors possible d'en déduire que même si elles ont déterminé leurs manques, elles n'ont pas approfondi leurs savoirs.

### **C. Une insécurité coupable**

Le sentiment de culpabilité qui semble animer les enseignantes est à souligner : culpabilité à enseigner la langue, souvent perçue comme technique au regard de la littérature ; culpabilité à ne pas pouvoir justifier certaines écritures, forçant un recours à la mémoire ou à des référentiels plutôt qu'à la réflexion ; culpabilité à ne pas tout savoir ; culpabilité enfin à prendre appui sur l'usage des diverses prononciations ou sur des prononciations majoritaires qui ne correspondraient pas à la norme supposée.

Il semble d'abord que dans les divers aspects de l'enseignement du français, certains domaines apparaissent plus nobles que d'autres : la littérature plus que la langue, l'orthographe grammaticale plus que l'orthographe lexicale. D'autre part, tout se passe comme si les enseignantes ne se sentaient pas légitimes face aux savoirs et surtout face à une norme pas forcément connue mais presque déifiée. Elles semblent attendre une autorisation pour s'appuyer sur des fréquences et se libérer de règles peu opérationnelles ou pour faire des choix didactiques en cohérence avec ce qu'elles perçoivent comme prioritaire ou plus approprié.

## **4. Premières pistes didactiques**

En conséquence, même si la majorité des enseignantes suivies pour cette étude a un niveau orthographique correct (connaissances implicites pour elles), il reste des zones non maîtrisées, qui entraînent des formulations qui ne sont que partiellement valides, comme quand elles disent « -ent, c'est pour les verbes » ou encore des affirmations contradictoires, comme quand telle enseignante dit tour à tour : « Ah non, il n'y a qu'un seul sujet. », sous-

entendu, pour chaque verbe, et « Relisez bien votre sujet, demandez-vous s'il y en a un seul ou plusieurs. ».

Leur perception explicite du système est confuse ou pour le moins imprécise et diverses connaissances et images de la langue se superposent. Les enseignantes ont ainsi tendance à utiliser des verbalisations floues, du type « le pluriel c'est quand il y en plusieurs », à ne pas questionner les élèves et à trancher elles-mêmes si elles ne sont pas en capacité de justifier le savoir. Ceci les empêche d'interroger les erreurs des élèves et de les analyser.

Partant de là, il est possible de déduire avant tout que savoir un peu ne suffit pas, même pour enseigner au cycle 2. Ce n'est pas parce qu'on n'enseigne que les rudiments du système qu'on peut faire l'économie de sa connaissance. Effectivement, les enseignantes interrogées possèdent de nombreux savoirs mais sans nécessairement en avoir pleinement conscience et sans forcément être capables d'explicitier ces connaissances. Leurs savoirs initiaux sont alors leur seul recours. Il est attendu des élèves une construction de savoirs explicites prenant en compte la langue dans son ensemble. Il doit en être de même pour les enseignants afin que ces derniers soient en capacité d'analyser les productions des élèves en utilisant toutes les ressources à leur disposition et en s'appuyant sur la cohérence du système, pas en se référant à une langue restreinte. Ce qui est implicite est difficilement enseignable.

Par conséquent, afin d'aboutir à des préconisations didactiques mieux adaptées, il semble intéressant de se questionner sur les formations proposées. Quelle que soit leur formation initiale, les enseignants jeunes ou moins jeunes dans le métier ont du mal à s'y référer ; les enseignants expérimentés ont eu le temps d'oublier et les débutants n'en voient pas encore l'utilité. La formation apportée doit répondre à une demande, ce qui ne peut se produire qu'après quelques années d'enseignement, quand des problèmes récurrents ont été identifiés. Mais même à ce moment-là, il me paraît crucial de coupler les apports disciplinaires à des analyses de production d'élèves, afin d'induire la mobilisation du savoir à des fins professionnelles, à savoir : comprendre comment les élèves apprennent et les aider, tout en se donnant l'autorisation de se libérer du poids de la norme figée que chaque enseignant a pu intégrer.

## BIBLIOGRAPHIE

- BISHOP M.-F., CADET L. (2011). Continuités, ruptures et contradictions dans l'enseignement de la langue. *Le Français aujourd'hui, Continuités et ruptures dans l'enseignement de la langue*, 173, 3-8.
- BRISSAUD C. (2011). Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? *Pratiques, Didactique du français 2*, 149/150, 207-226.
- BRISSAUD C. et COGIS D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- BRISSAUD C., COGIS D. et PERET C. (2013). L'enseignement de l'orthographe : une mission encore possible ? Dans Baddeley S., Jecic F. et Martinez C., *L'orthographe en quatre temps* (pp. 161-202). Paris : Champion.
- BRISSAUD C., GROSSMAN F. (2009). Présentation. *Repères, La construction des savoirs grammaticaux*, 39, 5-15.
- CATACH N. (1978). *L'orthographe*. Paris : PUF.
- CHERVEL A. (2008). *L'orthographe en crise à l'école. Et si l'histoire montrait le chemin ?* Paris : Retz.
- CHEVROT J.-P., FONTANA L., FREYCHET L. et SIMON J.-P. (1994). Chapitre III – Comment les enseignants corrigent et évaluent les variations orthographiques. Dans V Lucci et A Millet, *L'orthographe de tous les jours* (pp139-190). Paris : Honoré Champion éditeur.
- COGIS D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave édition.
- COMBETTES B. (2009). Quelle(s) description(s) grammaticale(s) pour l'enseignement ? *Repères, La construction des savoirs grammaticaux*, 39, 41-55.
- DAUNAY B., REUTER Y. (2011). De quelques obstacles rencontrés par les recherches en didactique du français. *Pratiques, Didactique du français 2*, 149/150, 9-21.
- ELALOUF M.-L. (2011). Constitution de corpus scolaires et universitaires : vers un changement d'échelle. *Pratiques, Didactique du français 2*, 149/150, 56-69.
- ELALOUF M.-L., COGIS D., GOURDET P. (2011). Maîtrise de la langue à l'école et au collège. Progressions et contradictions dans les programmes de 2008. *Le Français aujourd'hui, Continuités et ruptures dans l'enseignement de la langue*, 173, 33-44.

- FAYOL M. et JAFFRE J.-P. (2014). *L'orthographe*. Paris : PUF.
- FERREIRO E. (200). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette éducation.
- GARCIA-DEBANC C. (2009). Quand les enseignants débutants enseignent la relation sujet/verbe à la fin de l'école primaire. De l'analyse des pratiques observées à la détermination d'éléments d'expertise professionnelle. Dans Doltz J. et Simard C. (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical* (pp. 99-124). Québec : PUL.
- GARCIA-DEBANC C. et LORDAT J. (2007). Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants. Dans Falardeau E., Fischer C. Simard C., Sorin N. *La didactique du français, Les voies actuelles de la recherche* (pp. 43-61). Québec : PUL.
- GUAY M. (2011). Grammaire traditionnelle et grammaire nouvelle : la mère et la fille. *L'actualité langagière, volume 8, numéro 2*, 14-21.
- GUERIN E. (2011). La variation de la langue dans les manuels scolaires du cycle 3 et du collège. *Le Français aujourd'hui, Continuités et ruptures dans l'enseignement de la langue, 173*, 57-70.
- GOURDET P. (2010). Les savoirs des enseignants sur la notion grammaticale de verbe. *Repères, Les savoirs des enseignants de français, 42*, 25-44.
- HAAS G et LORROT D. (1996). De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe. *Repères, La grammaire à l'école. Pourquoi en faire ? Pour quoi en faire ?*, 14, 161-181.
- HANNOUN H. (1973). *A la conquête du milieu*. Paris : Hachette.
- JAFFRE J.-P. (2011). L'écriture, une invention humaine et dynamique. Dans Brissaud C. et Cogis D. *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* (pp 76-85). Paris : Hatier.
- LARGY P., COUSIN M-P. et FAYOL M. (2004). Acquérir le pluriel des noms, *Lidil*, 30, 39-54.
- LEPOIRE-DUC S., SAUTOT J.-P. (2009). La grammaire : un problème pour les élèves, un problème pour le maitre aussi. *Repères, La construction des savoirs grammaticaux, 39*, 125-142.
- MANESSE D. et COGIS D. (2007). *Orthographe à qui la faute ?* Condé sur Noireau : ESF éditeur.

- Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2006). Socle commun de connaissances et de compétences. *Le bulletin officiel*, 29, encart.
- Ministère de l'Education nationale et Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2008). Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *Le Bulletin officiel*, 3, 1-40.
- 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*, vol.4 (4), 1-31.
- ORSENNA E. (2001). *La grammaire est une chanson douce*. Paris : Stock.
- PAOLACCI V., GARCIA-DEBANC C. (2009). L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire par les enseignants débutants. Que nous apprend l'analyse des pratiques effectives des professeurs des écoles à l'entrée dans le métier ? *Repères, La construction des savoirs grammaticaux*, 39, 83-101.
- PERET C. et CARDO J. (2007). *Articuler production d'écrit et grammaire*. Paris : Delagrave édition.
- PERET C., SAUTOT J.-P. et BRISSAUD C. (2008). Les professeurs des écoles entrant dans le métier et la norme orthographique. Dans BRISSAUD C., JAFFRE J.-P. et PELLAT J.-C. (dir.), *Nouvelles recherches en orthographe*, (pp. 203-214). Limoges : Editions Lambert Lucas.
- PIETRO (de) J.-F. (2009). Pratiques métalangagières et émergence d'une posture « grammaticale ». Dans Doltz J. et Simard C. (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical* (pp. 15-43). Québec : PUL.
- SANDON J.-M. (2005). Le traitement de la finale du mot graphique par l'apprenti. *Lidil, Acquisition en enseignement de la morphographie*, 30, 169-181.
- SIMON F., SCHMEHL-POSTAÏ A. (2010). Les fonctions des savoirs de l'enseignant : l'exemple d'une situation d'enseignement-apprentissage de l'écriture en CP-CE1. *Repères, Les savoirs des enseignants de français*, 42, 167-193.
- TOTEREAU C., THEVENIN M.-G. et FAYOL M. (1997). Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français. Dans Rieben L., Fayol M. et Perfetti C., *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 147-166). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- TOTEREAU C., BRISSAUD C., REILHAC C., BOSSE M.-L. (2013). L'orthographe grammaticale au collège : une approche sociodifférenciée. *A.N.A.E.*,

*Apprendre , Oui mais comment ? Des laboratoires aux salles de classes, 123, 164-171.*

- VARGAS C. (2009). Peut-on inventer une grammaire pour la réussite scolaire ? *Repères, La construction des savoirs grammaticaux, 39, 17-39.*
- VARGAS C. (2011). La maîtrise de la langue : quand les programmes cesseront de tourner en rond. *Le Français aujourd'hui, Continuités et ruptures dans l'enseignement de la langue, 173, 113-117.*
- VARGAS C. (2014). *Les grammaires scolaires. De la recomposition à la reconfiguration.* Aix en Provence : PUP.
- VIGNIER G. (2011). La maîtrise de la langue : une construction institutionnelle ? *Le Français aujourd'hui, Continuités et ruptures dans l'enseignement de la langue, 173, 21-31.*
- WIRTHNER M., GARCIA-DEBANC C. (2010). A la recherche des savoirs des enseignants de français : méthodologies, difficultés et premiers résultats. *Repères, Les savoirs des enseignants de français, 42, 5-23.*

## SITOGRAPHIE

- BRISSAUD C. (2014). Contribution à une réflexion sur l'enseignement de l'orthographe à l'école et au collège. *Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4. CSP Contribution*. Repéré le 19/02/2015 à <http://www.education.gouv.fr/cid82307/le-conseil-superieur-des-programmes-contributions-des-experts-sollicites-par-les-groupes-charges-elaboration-des-projets-programmes.html>
- CLOT Y., FAÏTA D., FERNANDEZ G. et SCHELLER L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé, 2-1*. Repéré le 06/02/2015 à <http://pistes.revues.org/3833>
- Conseil supérieur des programmes. (2014). Recommandations pour la mise en œuvre des programmes de l'école élémentaire. *education.gouv.fr*. Repéré le 20 septembre 2014 à <http://www.education.gouv.fr/cid79886/recommandations-du-csp-pour-la-mise-en-oeuvre-des-programmes-de-l-ecole-elementaire.html>
- Conseil supérieur des programmes (2014). Les contributions des experts sollicités par les groupes chargés de l'élaboration d'un projet de programme pour les cycles 2, 3 et 4. *education.gouv.fr*. Repéré le 19/02/2015 à <http://www.education.gouv.fr/cid82307/le-conseil-superieur-des-programmes-contributions-des-experts-sollicites-par-les-groupes-charges-elaboration-des-projets-programmes.html>
- ELALOUF M.-L. (2014). Contribution à une réflexion sur l'étude de la langue dans les programmes de français pour les cycles 3 et 4. *Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4. CSP Contribution*. Repéré le 19/02/2015 à <http://www.education.gouv.fr/cid82307/le-conseil-superieur-des-programmes-contributions-des-experts-sollicites-par-les-groupes-charges-elaboration-des-projets-programmes.html>
- GOURDET P. (2014). Contribution écrite pour nourrir la réflexion du groupe Cycle 2. *Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4. CSP Contribution*. Repéré le 19/02/2015 à

- <http://www.education.gouv.fr/cid82307/le-conseil-superieur-des-programmes-contributions-des-experts-sollicites-par-les-groupes-charges-elaboration-des-projets-programmes.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale – Direction de la prospective et du développement (2002). Evaluations CE2-sixième. Repères nationaux septembre 2001. *Les dossiers* 128. 210. Repéré le 17/02/2015 à <http://www.education.gouv.fr/recherche.php?recMot=les+dossiers+128&submit=&type=Simple&site=educ&recPer=date&recPage=6>
  - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. *L'école élémentaire : organisation, programme et fonctionnement*. Repéré le 20/04/2015 à <http://www.education.gouv.fr/cid213/1-ecole-elementaire-organisation-programme-et-fonctionnement.html>
  - Note d'information de la D.E.P.P. (2008). Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007). *education.gouv.fr*. Repéré le 16 février 2015 à <http://www.education.gouv.fr/cid23433/lire-ecrire-compter-les-performances-des-eleves-de-cm2-a-vingt-ans-d-intervalle-1987-2007.html>
  - Ortolang. *CNRTL(centre national de ressources textuelles et lexicales)*, repéré le 20 décembre 2014 à <http://www.cnrtl.fr/>
  - THEUREAU J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4, n°2. pp 287-292. Repéré le 06/02/2015 à <http://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-2-page-287.htm>

## TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 : organisation du système orthographique du français, selon Catach (1978).....	9
Figure 2 : définitions de la langue, de la grammaire et de l'orthographe, d'après le CNRTL. .....	18
Figure 3 : nombre moyen et types d'erreurs faites à la dictée de l'enquête « lire, écrire, compter » (2007). .....	26
Figure 4 : schéma de définition des savoirs nécessaires à l'enseignement. ....	34
Figure 5 : précisions sur les classes observées. ....	49
Figure 6 : discours de D2 au sujet du mot « repas », qu'un élève a écrit « reppas ».....	63
Figure 7 : discours des enseignantes en classe vs discours en autoconfrontation. ....	64

## TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Dispositif d'ingénierie didactique pour les enseignantes de CE1.....	89
Annexe 2 : Questionnaire enseignant.....	92
Annexe 3 : Questionnaire C1.....	93
Annexe 4 : Transcription C1 .....	96
Annexe 5 : Questionnaire C2.....	106
Annexe 6 : Transcription C2 .....	109
Annexe 7 : Questionnaire C3.....	121
Annexe 8 : Transcription C3 .....	124
Annexe 9 : Questionnaire D1 .....	140
Annexe 10 : Transcription D1 .....	143
Annexe 11 : Questionnaire D2 .....	152
Annexe 12 : Transcription D2 .....	155
Annexe 13 : Questionnaire D4 .....	165
Annexe 14 : Transcription D4 .....	168
Annexe 15 : Tableau 5 de l'enquête « dire, lire, écrire », 2007 .....	180
Annexe 16 : Caractéristiques de la pensée enfantine .....	181

## Annexe 1

### Dispositif d'ingénierie didactique pour les enseignantes de CE1

#### *Une séance de négociation orthographique autour de phrases dictées*

##### **A / Le dispositif didactique**

Le concept de négociation orthographique a été mis au point par G. Haas et D. Lorrot (1996)<sup>6</sup>. Le dispositif décrit ci-après s'appuie également sur le travail de D. Cogis (2005)<sup>7</sup>.

Il consiste à dicter aux élèves un corpus de phrases adapté au moment (dans la progression de la classe) et au public (adaptation du niveau d'exigence de l'enseignant). Il faudra ensuite confronter les productions à l'argumentation des élèves, le tout sous une tutelle efficace de l'enseignant. Les élèves réfléchissent alors collectivement à des problèmes d'orthographe et les résolvent en mettant à l'épreuve leurs constructions mentales et leurs procédures. L'enseignant a ainsi une occasion privilégiée d'observer les élèves en action, de repérer les savoirs mobilisés et leur pertinence, de mettre en évidence les points de fragilité et de percevoir les stratégies d'argumentation.

Bien évidemment, comme tout travail, celui-ci fait l'objet d'un temps de bilan/synthèse, qui visera à récapituler les savoirs et savoir-faire mis en œuvre ainsi qu'à mettre en évidence des régularités de la langue. On fera du lien avec les notions et concepts étudiés ou évoqués précédemment en classe.

**NB** : nous sommes ici dans une situation d'apprentissage, pas d'évaluation, les enseignants seront donc libres d'apporter l'étayage qu'ils jugent nécessaire.

**Pour les enseignants qui ne pratiquent pas la négociation orthographique de façon régulière, on aura pris soin de mener quelques séances de ce type (au minimum trois) dans les semaines précédentes, afin que chacun s'approprie le fonctionnement du dispositif et surtout pour que les élèves ne soient pas déstabilisés.**

Lors de la séance filmée, contrairement aux situations habituelles de classe, les objectifs visés ne dépendront pas des choix de l'enseignant, le corpus à dicter étant imposé, pour les besoins de la recherche. De même, cette façon de travailler s'inscrit en général dans un temps long que nous ne pourrions pas explorer dans ce cas.

Phases de travail	Support de travail	Modalités de travail des élèves	Place du maître	Exemple
1/ Dictée des phrases aux élèves	Support = au choix du maître (cahier, bandes de papier,...)	Travail individuel		<i>On a acheté un livre.</i>
2/ Temps individuel de relecture et de réflexion			La relecture peut être libre ou guidée par le maître.	

<sup>6</sup> De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe. Repères, 14.

<sup>7</sup> Pour enseigner et apprendre l'orthographe, éditions Delagrave.

3/ Mise en commun / confrontation			Le maitre recueille la totalité des propositions et les élèves en prennent connaissance.	On à acheter un livre Ont a acheté un livr à acheté a achetait
4/ Echanges et réflexion	Support = tableau	Travail collectif	Le maitre : - anime les débats - demande des justifications à l'enfant qui a écrit - soumet la validation de la réponse à la classe - reste garant des validations.	
5/ Temps de bilan / synthèse	Support = au choix du maitre		Le maitre sélectionne les points à mettre en valeur, aide à reformuler, hiérarchise les propositions...	

## B / La mise en œuvre :

- Ce document de présentation est donné aux enseignants au moins 5 semaines avant sa mise en œuvre (**deuxième semaine de décembre 2014**).  
En revanche, les phrases à dicter (partie C) ne seront données au professeur des écoles que 3 jours avant de mener la séance : suffisamment à l'avance pour que l'enseignant puisse s'approprier le contenu mais pas trop tôt pour éviter la tentation du « bachotage ».
- La séance menée sera filmée puis retranscrite (**captation vidéo entre le 23/01/15 et le 30/01/15**).
- Un entretien semi-directif et une autoconfrontation seront menés en différé avec chaque enseignant et filmés (**entre le 23/02/15 et le 28/02/2015**).

Les concepts en jeu seront conformes aux attentes de l'institution pour des élèves de CE1.

Premier palier pour la maîtrise du socle commun, compétences attendues à la fin du CE1 :

### **Compétence 1 : maîtrise de la langue française**

L'élève est capable d'écrire sans erreur sous la dictée un texte de cinq lignes en utilisant ses connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales.

Programmes de juin 2008 : CE1

- Respecter les correspondances entre lettres et sons ; en particulier les règles relatives à la valeur des lettres en fonction des voyelles placées à proximité (c/ç, c/qu, g/gu/ge, s/ss).
- Orthographier sans erreur les mots invariables les plus fréquemment rencontrés ainsi que les mots-outils appris au CP.

- Marquer l'accord entre le sujet et le verbe dans les phrases où l'ordre sujet-verbe est respecté.
- Dans le groupe nominal simple, utiliser de manière autonome les marques du genre et du nombre.
- Orthographier sans erreur les formes conjuguées apprises (*Ex. : je suis, j'ai, il est, il fait, ils sont...*)

#### Recommandations de mai 2014 : cycle des approfondissements

- L'apprentissage de l'orthographe grammaticale peut s'appuyer sur le repérage de graphèmes qui ne codent pas du son (*lettres muettes*), afin d'initier les élèves au fonctionnement d'une grammaire écrite dont les marques ne s'entendent pas toujours à l'oral.
- L'analyse des marques du pluriel [...] peut porter sur les formes en « s » pour le nom et l'adjectif et sur le repérage du « nt » pour la marque du pluriel des verbes.

### **C / Le choix du corpus à dicter**

Les deux phrases à dicter aux élèves sont les suivantes :

***Pour le repas, le petit cuisinier fait des crêpes avec des champignons et des carottes. Les enfants adorent ça.***

La mise en commun pourra se faire par groupes de mots :

*Pour le repas            le petit cuisinier            fait des crêpes            avec des champignons  
et des carottes.*

*Les enfants            adorent ça.*

## Annexe 2

### Modèle de questionnaire enseignant

#### Questionnaire enseignant - entretien semi-directif

##### A/ Votre formation :

1) Quelle a été votre formation universitaire ? (précisez la discipline).

*DEUG / Licence / Master / Autre*

2) Quelle a été votre formation en termes d'enseignement du français ?

(Répondre « oui » ou « non » et précisez si besoin)

	Apports notionnels	Apports didactiques
<b>Formation universitaire</b>		
<b>Formation professionnelle initiale</b> (Ecole Normale/IUFM/ESPE...)		
<b>Formation continue</b> (stages, animations pédagogiques, auto-formation)		

3) Quels en ont été, selon vous, les points forts et les manques ?

+	-

##### B/ L'étude de la langue et son enseignement ?

4) Selon vous, quels sont les objectifs de l'enseignement de l'orthographe dans la scolarité de l'élève ?

5) Qu'est-ce qui vous semble difficile à enseigner ? Pourquoi ? (difficultés pour l'enseignant et pour les élèves)

6) L'orthographe du français vous semble-t-elle cohérente ou incohérente ?

7) De quelle façon définissez-vous ce que vos élèves doivent apprendre et le niveau de formulation à atteindre avec eux ?

8) Avec quels outils travaillez-vous ?

9) Qu'est-ce qui valide votre savoir et le savoir que vous enseignez ? (*vos connaissances personnelles, un ouvrage de référence type « grammaire »... ?*)

10) Selon vous, peut-on en rester à des « vérités partielles » avec de jeunes élèves (Ex. : « on met un s aux noms quand il y en a beaucoup ») ? Si oui, à quelles conditions ? Si non, pour quelles raisons ?

##### C/ Dans votre classe :

11) Aviez-vous pensé que certains points de cette dictée allaient poser problème ? Lesquels et comment le saviez-vous ? Pour quelles raisons, selon vous ?

12) Selon vous, quels sont les savoirs à maîtriser pour l'enseignant afin de mener cette séance ?

##### D/ Vos besoins en formation

13) Quand vous écrivez, est-ce que l'orthographe est un problème pour vous ?

14) A titre personnel, quelles seraient les notions orthographiques sur lesquelles vous n'êtes pas sûr de vos savoirs ?

15) Quelles seraient vos attentes en formation continue, dans le domaine de la langue ?

Annexe 3  
Questionnaire C1

**Questionnaire enseignant - entretien semi-directif**

**A/ Votre formation :**

- 1) Quelle a été votre formation universitaire ? (précisez la discipline)  
*Licence maths et psycho (MASS : mathématiques appliquées et sciences sociales)*
- 2) Quelle a été votre formation en termes d'enseignement du français ?

	Apports notionnels	Apports didactiques
<b>Formation universitaire</b>	/	/
<b>Formation professionnelle initiale</b> = IUFM, la 2 <sup>e</sup> année seulement	<i>On a revu le programme en grammaire, les propositions heureusement...</i>	<i>Quelques études de cas, d'analyses d'erreurs.</i>
<b>Formation continue</b> (stages, animations pédagogiques, auto-formation)	/	/

- 3) Quels en ont été, selon vous, les points forts et les manques ?

+	-
<i>On a eu une bonne remise à jour...</i>	<i>... Mais c'était trop dense, je ne suis pas une littéraire. Les connaissances se sont pas fixées, je me réfère encore au Bescherelle.</i>

**B/ L'étude de la langue et son enseignement?**

- 4) Selon vous, quels sont les objectifs de l'enseignement de l'orthographe dans la scolarité de l'élève ?

*L'objectif final, c'est pour écrire un texte qui ne soit pas plein de fautes, parce que les préjugés sur l'orthographe sont là, ça fait désordre dans une lettre de motivation ou dans un mail... il faut minimiser les dégâts.*

- 5) Qu'est-ce qui vous semble difficile à enseigner ? Pourquoi ? (difficultés pour l'enseignant et pour les élèves)

*J'ai du mal à expliquer l'objectif, le pourquoi, je ne mets pas assez en contexte.*

*Pour les élèves, l'automatisation des mots invariables et des conjugaisons. Apprendre une règle ça a pas de sens, c'est la réutiliser qui est difficile.*

- 6) L'orthographe du français vous semble-t-elle cohérente ou incohérente ?

*Les irrégularités c'est ma bête noire. On t'apprend une règle, tu l'appliques mais après c'est « exceptions, exceptions, exceptions »... Je vais tout le temps dans le dictionnaire ou dans le Bescherelle.*

*Les accords c'est de la grammaire.*

*L'orthographe, c'est écrire les mots phonétiquement puis le plus juste possible. Il faut savoir utiliser le dictionnaire.*

- 7) De quelle façon définissez-vous ce que vos élèves doivent apprendre et le niveau de formulation à atteindre avec eux ?

*Je prévois de moins en moins, je vois en direct. Quand je patauge, on laisse et je réfléchis, j'y reviens après.*

*Les notions prioritaires, ce serait les mots invariables + l'agencement de la phrase, le rôle de chaque mot pour les accords et la logique grammaticale.*

*Le verbe : c'est l'action de la phrase. Y a aussi les verbes d'état, mais le verbe, c'est quand même ce qui donne le mouvement de la phrase, ça donne le ton.*

8) Avec quels outils travaillez-vous ?

- *Le livre de R. Léon, « un jour un mot ».*
- *Des manuels d'élèves, pour les exercices d'application.*

9) Qu'est-ce qui valide votre savoir et le savoir que vous enseignez ? (vos connaissances personnelles, un ouvrage de référence type « grammaire »... ?)

*Le Bescherelle, les trois, la conjugaison surtout, c'est dur pour moi. Le dictionnaire. Internet.*

10) Selon vous, peut-on en rester à des « vérités partielles » avec de jeunes élèves (Ex. : « on met un s aux noms quand il y en a beaucoup ») ? Si oui, à quelles conditions ? Si non, pour quelles raisons ?

*Oui, du moment qu'on leur donne les bons réflexes. On peut pas tout fixer, les règles d'accord on n'a pas le choix, et pour l'écriture d'un mot, c'est pas de le savoir, c'est d'utiliser les bons outils.*

### **C/ Dans votre classe :**

11) Aviez-vous pensé que certains points de cette dictée allaient poser problème ?  
Lesquels et comment le saviez-vous ? Pour quelles raisons, selon vous ?

*« repas », le « s » parce que le travail sur les familles, ça induit en erreur.*

*« cuisinier », le « er », on n'avait pas vu la règle sur les noms de métiers.*

*Le son [ɲ]*

12) Selon vous, quels sont les savoirs à maîtriser pour l'enseignant afin de mener cette séance ?

*Le « s » de « repas »*

*Les accents, je crois que je me suis mélangée, je sais pas si l'accent circonflexe, on est obligé de le mettre, je crois que c'est un accent qui a disparu.*

*Le verbe « fait ».*

### **D/ Vos besoins en formation**

13) Quand vous écrivez, est-ce que l'orthographe est un problème pour vous ? *Oui*

14) A titre personnel, quelles seraient les notions orthographiques sur lesquelles vous n'êtes pas sûr de vos savoirs ?

*La conjugaison. Le 2<sup>e</sup> groupe + le participe passé et ses lettres finales.*

15) Quelles seraient vos attentes en formation continue, dans le domaine de la langue ?

*Comment donner du sens, trouver des situations motivantes, à part l'écriture de textes, je vois pas trop. Les enfants ne savent peut-être pas où tout ça va les mener, j'aimerais enseigner le français comme un tout, que tout soit lié.*

Annexe 4  
Transcription C1

<i>Pour pour</i>	<i>le</i>	<i>repas repa repae repats</i>	<i>le</i>	<i>petit peti</i>	<i>quizinié cuisiner cuisigné cuisinier cuisiniez cuisigner guisiniét cuisinié guisinier quisinigner</i>	<i>fe fai fait fet fais</i>	<i>des</i>	<i>qurépe crêpes crêpes crêpes cerpes crepes craipes crêpe</i>	<i>avec</i>	<i>des</i>	<i>chanpions champions champignons champignon chanppignon chanpignon championns chanpignions champpinions</i>	<i>et</i>	<i>des</i>	<i>carotes carottes carote carottes</i>	<i>Les les</i>	<i>enfan enfants enfant</i>	<i>ador adore adors adort adores</i>	<i>sa ça ca sas ?a</i>
<i>adorsae</i>																		

CH = chercheuse  
M = maitresse  
E = élève

Séance menée	Auto confrontation
Dictée : La M lit les phrases puis dicte en circulant.	CH : Là tu circules et tu regardes tes élèves, tu regardes quoi, en fait ? M : Je regarde s'ils en sont en même temps que nous, si ils suivent, si il y en a pas un qui est un peu en retard, qui aurait besoin que je répète.
Relecture : la M relit  <i>M : Je vais relire, vous vérifiez que vous avez bien tous les mots ... Est-ce qu'il y a des mots que vous ne comprenez pas ?... Pensez à tout ce que vous savez pour enlever le plus possible d'erreurs, relisez bien petit bout par petit bout... Y a plein de petits pièges que vous pouvez éviter... Relisez pour être sûrs d'avoir écrit les bons mots, n'écrivez pas « champion » au lieu de « champignon »...</i>	CH : Je me suis demandée pourquoi tu leur demandais ça ? M : Pour qu'ils puissent écrire, parce que si y a des mots qu'ils ne connaissent pas, qu'ils n'ont jamais vu, ça peut poser problème. Et puis pour savoir de quoi ça parle. Y a Anthony par exemple qui a très peu de vocabulaire, il aurait pu ne pas connaître « cuisinier »... CH : Et là, tu leur demandes de relire. Les élèves, ils doivent faire quoi ? M : Relire les mots, vérifier qu'ils ont écrit les bons mots, « champion », je l'ai vu en passant, c'est pour ça...Mais malgré la relecture, c'est resté. C'est pas évident en CE1, ils relisent mais ils lisent « champignon » même s'ils ont écrit « champion ».

« repas » :

E1 : Ça peut pas être le dernier (repats) parce que ça fait [rəpats]

M : Vous êtes d'accord avec ça ?

E : Oui.

E2 : Ben non ! Parce que le « t » il peut s'entendre pas, à la fin

M : Il peut ne pas s'entendre, il peut être muet. Oui.

E3 : Mais aussi ça peut faire [rəpas].

M : Non, ça pourrait faire [rəpa] hein... Est-ce que ici (repæ) c'est écrit [rəpa] ?

E4 : C'est écrit [rəpæ].

M : Ou [rəpa] si le « e » est muet... Alors dites-moi, essayez de trouver...

E5 : Si on met un « e » à la fin, ça veut dire que c'est une fille, parce que dans « petite », y a un « e », et dans « petit » y a pas de « e ».

M : Ça voudrait dire que [rəpa], si on met un « e », ça voudrait dire que c'est féminin ? On dirait « une repas » ? Mais en fait on dit « un repas » ? D'accord... Est-ce qu'on connaît des noms masculins qui ont un « e » à la fin ?

E6 : Oui, « fille ».

E7 : « Grenouille ».

M : On dit « une grenouille » ou « un grenouille » ?

E7 : « Une ».

M : Tu connais un mot masculin ?

E8 : « Lutin ».

M : « Un lutin » mais il y a pas de « e »...

E9 : On peut tricher y en plein là-bas... On peut tricher...

M : « Un singe », par exemple... A la fin il y a bien un « e », pourtant c'est masculin... Mince, ça marche pas alors... Alors comment on peut trouver là ? [rəpa]...

E10 : Ça peut pas être « repats » parce que quand y a un « t » ou un « s » derrière, c'est qu'il y a un mot un peu comme

M : Ouais, là je m'embarque dans un... oh là là... Ya celui qui n'avait pas repéré que des lettres à la fin pouvaient être muettes. Alors, on l'avait vu, on l'avait vu dans d'autres mots, mais euh...

CH : Ils savent qu'il existe des lettres muettes ?

M : Ben, lui, il dit [rəpats] et c'est le même après qui dira [rəpæ], donc, lui, non. Il prononce tout. Mais non, on ne prononce pas forcément tout tout le temps. Mon idée, c'était que les autres lui disent... qu'il y a tout le temps des lettres muettes, que cette lettre elle est muette... Mais là, je me suis dit « ouh là, je m'embarque dans quelque chose... il va falloir que je termine quand même en expliquant que c'est « repas » le bon ».

CH : Qu'est-ce que tu en penses, de ce qu'elle dit ?

M : Ben non, pas forcément. Mais ce qu'elle dit, c'est certainement ce qu'on lui a dit plein de fois : c'est féminin alors tu mets un « e ». Alors que là... Bon... il pourrait très bien y avoir un « e » alors que c'est masculin.

CH : Oui, tu leur en fais chercher après, avec « singe ».

M : Oui, ben voilà ! C'est le genre de règles, euh... Ben non ! Oui, on vous a toujours dit ça, mais non, en fait, y en a plein qui ne marchent pas. Et je me dis, mais, leur dire des choses comme ça, ça va tout leur mélanger. Ils vont se dire, mais attends, ça fait des années qu'on me dit « quand y a un « e » c'est féminin », et là on trouve des mots qui sont masculins avec un « e » ! Enfin... c'est vrai que je suis pas du tout à l'aise là.

CH : Oui, mais tu repères bien la difficulté.

M : Mais je sais pas comment m'en sortir.

CH : Et à toi, ça te semble vrai ou pas ce « e » au féminin ?

M : Ben... finalement non. Mais son exemple avec « petit » c'était bon, au féminin on met un « e » ?

CH : Alors si c'est pas vrai pourquoi on leur dit toujours ça ?

M : Pourquoi, oui ? Parce qu'on généralise, c'est une généralité, mais je pense qu'ils sont trop petits pour ça. On leur apprend des généralités, alors après, c'est tout au même degré pour eux.

<p>« repas », qui a un « t » pour faire le son.  M : Ah, on a vu, c'est les mots qui font partie de la même...  E : Famille.  M : Est-ce que « repas » fait partie d'une famille ? Est-ce qu'on aurait un mot qui irait avec « repas » ?  E11 : Euh.... « repasse » ?  M : « Repasse », « repasser » ?  E12 : Non !  E13 : « Pasta » ?  M : Alors, « repasser », c'est de la même famille que « repas » ?  E11 : Non, c'est pas pareil...  M : Pourquoi ?  E14 : Parce que « repasser » c'est quand on repasse le linge et « repas » c'est quand on mange.  E15 : On a « diner »  M : C'est un mot de la famille de « repas » ? Est-ce que dans « diner » tu entends « repas » ?  E15 : Non  E16 : Ça veut dire la même chose  M : Bon alors comment on fait, alors ?  E17 : Il a pas de famille ?  E18 : Il a raison, Thomas, ça peut pas être le dernier...  M : Pourquoi ?  E18 : Parce que c'est le premier !  M : Explique-nous...  E18 : Parce que... y a un « s », il y a plusieurs repas dans la vie  M : Dans la vie il y a plusieurs repas alors on met un « s » ?  E18 : Oui  E19 : Ça peut pas être le dernier parce qu'il y a un repas, pas plusieurs.  M : Oui, là, on parle de « le repas », donc il y en a un... Donc on dirait qu'il y a pas de « s » ?</p>	<p>CH : Tu penses qu'il y a des moments où c'est valable, le « e » systématique au féminin, ou pas ?  M : Je vois pas de règle là... C'est possible...  CH : Toi, tu dis « en général, on dit « e » = féminin », et ça marche pas toujours... mais est-ce qu'il y a des cas où c'est bon ?  M : Peut-être dans les adjectifs alors, est-ce qu'on met toujours un « e » au féminin ? Je pourrais même pas dire « oui, c'est sûr », parce que je suis sûre qu'il y a plein d'exceptions.</p>
--	--

<p><i>E20 : Mais en fait y en a un. Moi j'ai déjà vu « repas » et y a un « s » à la fin.</i></p> <p><i>M : Oui ? Et comment on fait quand on est perdu sur l'orthographe d'un mot ? Quand on n'arrive pas à expliquer ?</i></p> <p><i>E18 : Dictionnaire !</i></p> <p><i>M : Oui, et je l'ai déjà trouvé dans le dictionnaire, il y a un « s » à la fin.</i></p> <p><i>E20 : Mais il s'entend pas !</i></p> <p><i>M : Parce que je crois qu'il y a un rapport avec « repasse » mais je veux pas vous dire de bêtise, je vérifierai...</i></p> <p><i>E21 : Ça pouvait pas être le dernier (repats) parce que quand il y a « ent », c'est pour les verbes... Et quand il y a un « t » aussi je crois bien.</i></p> <p><i>M : Et « enfant », il y a bien un « t » à la fin... C'est pas un verbe...</i></p>	
<p>« petit » :</p> <p><i>E1 : Ça peut pas être « peti » parce que si y a pas de « t » à la fin, on peut pas dire « petite ».</i></p> <p><i>M : Effectivement, le masculin c'est « un petit », le féminin c'est « une petite », c'est un « t » muet.</i></p>	<p>CH : Là, ils s'appuient sur les mots de la même famille, tu m'as dit que vous le faisiez régulièrement ?</p> <p>M : Oui, je travaille le vocabulaire avec eux, on a travaillé sur les lettres muettes de fins de mots.</p> <p>CH : Là donc, tu as réussi à faire le lien avec l'orthographe, tu n'étais pas que sur le sens ?</p> <p>M : Oui, là c'était bien. J'essaye de faire ça. Quand on est perdu pour un mot, on cherche si il y a un mot de la même famille qui pourrait nous aider. C'est ce qu'a dû se dire l'élève : « Si on doit écrire « petite » un jour, c'est qu'ils ont dû mettre un « t » à la fin pour qu'on puisse ».</p>
<p>« cuisinier » :</p> <p>Discussion sur [ki] et [kui], sur [k] et [g] [...]</p> <p><i>E1 : Où y a « ez » (cuisiniez), ça va pas parce que c'est quand il y en a plusieurs... Quand c'est « vous cuisiniez »</i></p> <p><i>M : C'est avec « vous »... Donc ça voudrait dire que c'est le verbe « cuisiner », avec « vous ». Et c'était pas ça, nous, c'était « le petit cuisinier »... C'est quoi un cuisinier ?</i></p>	<p>M : Ça ça doit être un travail fait en conjugaison avec ma collègue. C'est une régularité qu'ils ont vu.</p> <p>CH : « ez » c'est juste avec « vous » ?</p> <p>M : Non, c'est vrai que c'est pas vrai... Il y a certainement des mots qui finissent par « ez » et qui sont pas des verbes... Mais ce qu'elle dit, c'est vrai,</p>

<p><i>E2 : C'est quelqu'un qui cuisine.</i>  <i>M : C'était donc pas le verbe...</i></p> <p>On élimine « cuisiner ».</p> <p><i>E3 : Ça peut pas finir par « é », sinon, on peut pas faire « cuisinière »</i>  <i>E4 : Ah oui... Oui !</i>  <i>E5 : Oui oui.</i>  <i>M : Ah ! On pourrait pas transformer ce mot pour écrire « cuisinière » ? Ce serait pas un « é » à la fin... Y a une autre raison, de pourquoi c'est pas un « é » à la fin... Alors... « Cuisinier », c'est un métier... Comme un plombier, un charpentier...</i>  <i>E6 : Ah ? c'est pour ça ?</i>  <i>M : A la fin, toujours...</i>  <i>E7 : Les métiers c'est « er ».</i>  <i>M : Les métiers c'est toujours « er ».</i>  <i>E8 : Parce qu'à la fin de métier y a « er » ?</i>  <i>M : On peut s'en rappeler comme ça...</i>  [...]  Discussion sur le son [ɲ]. Restent « cuisinier » et « cuisigner »  <i>M : Y a quelque chose que vous pouvez utiliser... Dans votre tête...</i>  <i>E9 : On peut dire « cuisine ».</i>  <i>M : Tu sais l'écrire ?</i>  <i>E9 : c-u-i-s-i-n-e.</i>  <i>M : Est-ce que y a un rapport entre « cuisine » et « cuisinier » ?</i>  <i>E10 : Oui, dans une cuisine, y a pas de « g ».</i>  <i>M : Pas de « g »... ils sont bien de la même famille ? Un cuisinier, c'est bien quelqu'un qui fait de la cuisine... Alors vous pensez pas qu'ils pourraient s'écrire un peu pareils ?</i>  <i>E11 : Oh, on le savait...</i>  <i>E12 : En fait on savait l'écrire !</i></p>	<p>c'est pas avec « vous », c'est pas le verbe « cuisiner », alors, je me suis dit OK. La majorité du temps c'est vrai, avec « vous » on met « ez », ça va.</p> <p>M : J'ai de la chance là... elle le sait.  CH : Explique-moi, cette règle du « er »  M : Ben c'est une règle qu'on m'a apprise quand j'étais petite, les métiers c'est en « er ».  CH : Et « un député », « un avoué » ?  M : Oui, d'accord, il y a certainement des exceptions... une règle et plein d'exceptions... Mais moi, on m'a toujours dit, les métiers, c'est en « er », et pour s'en rappeler, c'est comme « métier », en « er ». Ou alors, c'était les métiers en « ier », je sais plus, il faudrait que je revoie la règle...  CH : Et celui qui te dit, il faut le « er » pour faire « cuisinière » ?  M : Ah ouais... Oui, ça paraît pas mal ?  CH : Entre ce raisonnement et ta règle sur les noms de métiers ?...  M : Oui, j'ai profité du « t » pour « petit » et là je relève pas mais j'aurais dû profiter de « cuisinière » pour le « er ». Mais je suis pas sûre... A « cuisinié », on pourrait très bien rajouter « re » pour le féminin...</p>
--	--

<p>« fait » : On élimine « fe ».</p> <p><i>E1 : Ça peut pas être « fet ».</i> <i>E2 : Non, ça fait [fe].</i> <i>M : [fe]... « et » ça fait plutôt [e]... Ensuite ? (fai / fait/ fais)</i></p> <p><i>E2 : Il y en a plusieurs de « fait »...</i> <i>E3 : En fait j'ai déjà vu le « fait » s'écrire à la fin avec un « t »</i> <i>M : Oui...</i> <i>E4 : On peut dire « fêter », donc c'est « fait ».</i> <i>M : Alors, je relis la phrase... « Le petit cuisinier fait des crêpes »... Donc est-ce qu'on parle de « la fête » ?</i> <i>E4 : Non.</i> <i>M : C'est la même famille que la fête ?</i> <i>E4 : Non.</i> <i>M : C'est quoi « fait » ?</i> <i>E5 : C'est un verbe.</i> <i>M : Tu l'as dit, c'est un verbe, c'est quel verbe ?</i> <i>E6 : « faire ».</i> <i>M : Vous avez vu la conjugaison du verbe « faire » ? Avec Nelly ?</i> <i>E : Non.</i> <i>M : Ah, alors on va regarder les affiches... Alors on fait comment là, on choisit lequel ?</i> <i>E : Ben le dernier.</i></p>	<p>CH : Alors , « fet »... « et » ça fait plutôt [e] ? M : En Haute-Savoie... le « et » qui se dit [e], qui se dit [ɛ]... Ben non, [forɛ]... CH : C'est un problème spécifique à la Haute-Savoie ? M : Non, je ne sais pas, nous, en Haute-Savoie, on dirait [fe], « fet ». Mais je dis [forɛ], du [pulɛ]... Ben non, alors, en Haute-Savoie, on dirait plutôt [fɛ] ?... Mais c'est le « et » et le « est » le problème... on dit que le « et » ça fait [e]. CH : Comment ils font les élèves ? M : Ils l'ont vu avec la maitresse Nelly, ils remplacent par « et puis » et le « est » de « il est ». CH : Et pour toi, ça se prononce pareil ou pas ? M : Oui, il y a une distinction, le « et » se dit [e], et le « est » se dit [ɛ]. CH : Et les élèves, ils la font cette distinction ? M : Je sais pas. C'est sûr qu'ils se trompent sur l'écriture... mais après, sur le son ?... Sur 22, c'est sûr qu'ils disent pas tous pareil... et moi je m'appuie là-dessus... c'est pas très fiable.</p> <p>CH : Dans certaines classes, des élèves ont dit que c'était « fait » parce qu'on peut dire « vous faites » et que c'est de la même famille... ça te semble recevable ? M : C'est le principe de la conjugaison... Oui, c'est de la même famille... On pourrait dire que c'est de la même famille... CH : Donc on peut justifier le « t » comme ça ? M : Ben non, « fais », il fait aussi parti de la famille... Le radical, c'est pas ça, non. C'est même pas « fai » puisque « ils font »... Bon, non, là c'est vraiment de la conjugaison. Il faut en arriver à ce bricolage : « il est avec qui dans la phrase ? », alors « comment on le bricole » ? C'est l'histoire du sujet et du verbe. Il faut qu'ils retrouvent le sujet.</p>
--	--

<p><i>M : Je fais des crêpes ?</i>  <i>E : Non.</i>  <i>M : Tu fais des crêpes ?</i>  <i>E : Non.</i>  <i>M : Le petit cuisinier, il fait des crêpes ?</i>  <i>E : Oui.</i>  <i>E7 : C'est « f-a-i-t ».</i></p>	
<p>« des crêpes » :  On élimine « cerpes », « crêpes » et « crepes ».</p> <p><i>E1 : qurêpe.</i>  <i>M : Comme la lettre « q » elle est avec une consonne, cette fois ça fait [kyʁep].</i>  [...]  <i>E2 : Ça peut pas être « crêpe », parce qu'il y en a plusieurs.</i>  <i>M : Oui, dans cette phrase, il fait des crêpes... Et alors, qu'est-ce qu'il faut ?</i>  <i>E : « s ».</i></p>	<p>CH : Là, tu t'appuies aussi sur la prononciation.  M : Oui, là, c'est pas régional... C'est pareil pour tout le monde.</p> <p>CH : « des crêpes » alors il faut un « s » ?  M : Souvent souvent c'est un « s », des fois c'est un « x »... Des fois il y a déjà le « s » à la fin...  CH : Comment tu définirais le pluriel toi ?  M : C'est au-delà de 1... 2 et plus.  CH : Un groupe d'enfants, un groupe, il y en a plusieurs. C'est pluriel ou c'est singulier ?  M : Ben... « un groupe », le mot « groupe » est singulier.  CH : Mais il y en a bien plusieurs.  M : Oui mais c'est « un groupe », il y en a qu'un. C'est l'article qui indique.  CH : Et quand on dit « les crêpes, l'enfant les mange » ? Après « les », il faut un « s » ?  M : Je sais pas... Non, parce que « mange », le « les », il va pas pour « mange ». « mange », ça dépend de son sujet. Ça dépend avec qui ils sont associés, les mots. Le verbe avec son sujet et le nom avec son article. Donc, après « les » il n'y a pas toujours un « s » et d'ailleurs au pluriel, il y a pas toujours un « s », en conjugaison, c'est pas « s ». Si on leur dit qu'il y a toujours un « s », ils vont nous détester, parce qu'un jour on va leur dire « non, c'est pas vrai... »... On dit vite n'importe quoi en fait...C'est nous qui les mélangeons.</p>

<p>« des champignons » :</p> <p><i>E : Il y a « des » et alors il faut mettre un « s ».</i> [...]</p> <p>« champpinions » :</p> <p><i>E1 : il y a pas deux « p » à « champignon ».</i> <i>M : Ça t'es sûre sûre sûre ? Est-ce qu'il y a une règle pour les 2 « p » ? Je crois pas.</i> <i>E2 : Ben ça fait « champi-ni-on ».</i> <i>E3 : « champignon ».</i> <i>M : Les 2 on entend bien « champignon ». On pourrait vérifier dans le dictionnaire.</i></p>	
<p>« des carottes » :</p> <p><i>M : Qu'est-ce qu'on met à la fin quand il y en a plusieurs ?</i> <i>E : « s ».</i> [...]</p>	
<p>« les enfants » :</p> <p><i>E1 : Ça ne peut pas être « enfan » parce que c'est « les enfants ».</i> <i>M : Et alors ?</i> <i>E1 : Ben y a pas de « s » là.</i> <i>M : Alors que quand il y a plusieurs choses on met, à la fin, un « s », d'accord.</i> <i>E2 : Même chose pour « enfant ».</i> <i>M : Pareil, il n'y a pas de « s ».</i> <i>M : Alors on est sûrs que c'est « enfants » ?</i> <i>E : Non.</i> <i>E : Si.</i></p> <p><i>E3 : Normalement on met « ent » pas « ant ».</i> <i>M : À « enfant » ?</i></p>	<p><i>CH : Tu élimines « enfan » parce qu'il n'y a pas de « s », et s'il y en avait eu un ? « enfans » ? Il aurait été bon ?</i> <i>M : Oui... En tout cas, on aurait pu travailler sur autre chose.</i> <i>CH : Ah !</i> <i>M : Mais c'est vrai, je l'ai enlevé tout de suite...</i> <i>CH : Il se justifie le « t » ?</i> <i>M : La même famille que « enfanter », mais ce mot, ils l'ont pas dans leur vocabulaire, certainement...</i> <i>CH : C'est aussi la même famille qu'« enfance ».</i> <i>M : Oui, oui... Mais avec un « c » à la fin... j'aurais rebondi là-dessus...</i></p> <p><i>M : Ben oui, des fois au pluriel on met « ent », ça marche... mais au pluriel de la conjugaison. Je les comprends, c'est très compliqué. Elle est perdue là.</i></p>

<p>E4 : Non !  M : Comment on peut savoir là ?  E5 : Dans le dictionnaire.  M : Oui, vérifie... Alors on continue...</p>	<p>Pour moi, c'est de l'orthographe pure là, on regarde dans le dictionnaire.</p>
<p>« adorent » :</p> <p>M : D'abord, « adorent ça » est-ce que c'est en un seul mot ? (adorsae)  E1 : Non parce qu'après on ne va pas comprendre.  E2 : « adorsae » ça s'écrit jamais.  E3 : Parce que à « adorent » on peut mettre « adorer ».  M : C'est quoi comme mot « adorent » ?  E3 : C'est un verbe.  M : C'est le verbe « adorer », oui... Et des fois on n'adore pas « ça », on adore « les animaux »...</p> <p>E4 : « adores » il a deux lettres après le « r », ça peut pas.  M : C'est des lettres muettes... C'est possible... Comment on s'en sort ?</p> <p>E5 : On peut dire « adorer » donc « adort » il a un « t », ça va pas parce que c'est de la même famille.  M : C'est le verbe « adorer », alors si c'est « je », on dit... « j'adore », si c'est « tu », on dit « tu adores »... Est-ce que vous savez comment on peut savoir ce qu'on met à la fin ?  E : Non.  M : Les verbes qui finissent en « er », à la fin c'est tous pareil, comme chante... Alors « les enfants », c'est « je » ? « tu » ? « il » ? « nous » ? « vous » ? « ils » ?  E6 : On peut pas savoir.  M : Est-ce que je peux dire « je » pour remplacer « les enfants » ?  E : Non.  E7 : « ils » adorent ça !</p>	<p>CH : Il y a des propositions qui te semblent plus justes que d'autres ?  M : Quand il y a rien, c'est vraiment de la phonétique pure. Mais ça me choque pas en CE1. En tout cas ceux avec un « s », ça me semble mieux. Ils ont noté le pluriel.  CH : Et « adort » ?  M : C'est « dort », on l'écrit tout le temps. Je pense que je raisonnais comme lui... « t » ça va bien... C'est dur.</p> <p>M : Oui là, je pense que le « e », ça va, elle a l'habitude qu'il soit muet, elle peut ne pas le prononcer... mais les lettres après, c'est peut-être moins évident. Elle se dit qu'on peut pas avoir deux lettres muettes.</p> <p>CH : Et là, on peut dire « adorer » donc pas de « t » ?  M : Pas en conjugaison. Le radical du verbe ça marche pas...</p>

M : C'est pareil que « ils »... Alors je regarde les conjugaisons... Avec « ils », à la fin c'est « ent ».

E 8 : Ah oui, on l'a vu...

M : Ça s'appelle de la conjugaison...

Annexe 5  
Questionnaire C2

**Questionnaire enseignant - entretien semi-directif**

**A/ Votre formation :**

- 1) Quelle a été votre formation universitaire ? (précisez la discipline)  
*Licence en histoire/géographie*
- 2) Quelle a été votre formation en termes d'enseignement du français ?

	<b>Apports notionnels</b>	<b>Apports didactiques</b>
<b>Formation universitaire</b>	/	/
<b>Formation professionnelle initiale</b> = IUFM	<i>En grammaire : remise à niveau</i>	<i>En orthographe : la théorie de N. Catach + des mises en activités possibles des élèves.</i>
<b>Formation continue</b> (stages, animations pédagogiques, auto-formation)	/	<i>Une animation pédagogique (3h) sur l'enseignement du vocabulaire et du lexique.</i>

- 3) Quels en ont été, selon vous, les points forts et les manques ?

+	-
<i>La théorie de l'orthographe qui prend du sens quand on entre dans la vie professionnelle enseignante, même si cet apport était très décontextualisé à l'IUFM. C'est maintenant que le besoin de théorie se fait plus sentir car les manques sont mieux identifiés. Le travail en projet, notamment autour de la production d'écrits.</i>	<i>Rien sur la phonologie : comment traiter ça ? En grammaire : on s'améliore par l'expérience mais on s'appuie surtout sur des souvenirs de collège et d'école. Ce sont les difficultés des élèves qui nous poussent à chercher, à se documenter.</i>

**B/ L'étude de la langue et son enseignement?**

- 4) Selon vous, quels sont les objectifs de l'enseignement de l'orthographe dans la scolarité de l'élève ?

*Savoir écrire, être lisible, compréhensible pour communiquer. Comprendre, donner du sens à ce qu'on lit, ne pas confondre des mots comme « dorment /dormant », prendre du sens grâce aux lettres muettes.*

- 5) Qu'est-ce qui vous semble difficile à enseigner ? Pourquoi ? (difficultés pour l'enseignant et pour les élèves)

*Pour le maître, le déterminant, le genre et le nombre ; la classe des pronoms personnels ; la valeur du « g » avec « e » et « i » ; le son [j].*

*Pour les élèves, la classe des déterminants, ça n'a pas de sens de dire qu'il détermine, et au pluriel, il n'indique plus le masculin ou le féminin ; les pronoms personnels, ils ne comprennent pas, ça n'a pas de sens pour eux.*

- 6) L'orthographe du français vous semble-t-elle cohérente ou incohérente ?

*Il y a l'orthographe pure, le lexique + la grammaire, qui explique les variations de la fin des mots. Mais pour enseigner on mélange tout, on met plutôt l'accent sur l'orthographe lexicale ou la phono, après, le grammatical rattrape.*

- 7) De quelle façon définissez-vous ce que vos élèves doivent apprendre et le niveau de formulation à atteindre avec eux ?

*Je fais en fonction des élèves, de ce qu'ils comprennent. Ça dépend des années, des classes, des attentes et de l'intérêt des élèves, et surtout de leurs capacités.*

*Notions prioritaires : le nom, le verbe et les accords + les conjugaisons régulières, on devrait laisser tomber les verbes du 3<sup>e</sup> groupe (pour les travailler en contexte, comme des éléments de lexique) et se concentrer sur le présent et l'imparfait, c'est le plus facile.*

*Le verbe : pour les enfants, c'est l'action. C'est l'action en général mais ça ne marche pas... En CE1 on ne parle pas de verbes d'états ni des temps composés, c'est plus au CE2, on parle des verbes comme « ressentir »... Donc les verbes d'état et les verbes d'action, et il y a les verbes qui aident à conjuguer, c'est les auxiliaires.*

- 8) Avec quels outils travaillez-vous ?

*Réussir son entrée en Grammaire de Retz*

*Les programmes et les besoins de la classe*

*Ce qui a été vu l'année d'avant par les élèves*

*En orthographe, c'est mes outils perso, je travaille les sons peu maîtrisés.*

- 9) Qu'est-ce qui valide votre savoir et le savoir que vous enseignez ? (vos connaissances personnelles, un ouvrage de référence type « grammaire »... ?)

*Pour l'orthographe c'est le dictionnaire. En grammaire, je m'appuie sur les manuels des élèves et sur le Bescherelle. Je demande à mes collègues.*

- 10) Selon vous, peut-on en rester à des « vérités partielles » avec de jeunes élèves (Ex. : « on met un s aux noms quand il y en a beaucoup ») ? Si oui, à quelles conditions ? Si non, pour quelles raisons ?

*Oui, je m'arrête quand je les perds. Par exemple, pour la majuscule qu'on trouve dans un mot au milieu d'une phrase, s'ils disent c'est que pour les prénoms, je dis « oui », car ils ne peuvent pas tout entendre ou aller trop loin.*

### **C/ Dans votre classe :**

- 11) Aviez-vous pensé que certains points de cette dictée allaient poser problème ?  
Lesquels et comment le saviez-vous ? Pour quelles raisons, selon vous ?

- « petit », ça passe jamais, on le voit beaucoup et il semble régulier mais non.
- Le « s » de « repas ».
- Le [n] de « cuisinier » et de « champignon ».
- Le « t » à « fait ».
- Le « m » devant « m,b,p »
- Les accords : « adorent » et le « s » à « champignons et carottes », ils ont compris mais ils n'y pensent pas toujours.
- « ça », c'est difficile. Les homophones c'est abstrait.

12) Selon vous, quels sont les savoirs à maîtriser pour l'enseignant afin de mener cette séance ?

*Le son [n], je ne sais pas l'expliquer, la différence entre « ni » et « gn »*

### **D/ Vos besoins en formation**

13) Quand vous écrivez, est-ce que l'orthographe est un problème pour vous ?

*Non*

14) A titre personnel, quelles seraient les notions orthographiques sur lesquelles vous n'êtes pas sûr de vos savoirs ?

*Le verbe « avoir », ça demande plus d'attention avec le COD, je dois être attentive.*

*L'orthographe lexicale, pour certains mots inconnus.*

*Et peut-être d'autres choses que je ne vois pas.*

15) Quelles seraient vos attentes en formation continue, dans le domaine de la langue ?

*En phonologie et en orthographe lexicale. En grammaire, les pronoms personnels, ça vient toujours de moi, je ne sais pas comment l'enseigner, comment l'amener pour donner du sens.*

Annexe 6  
Transcription C2

Pour Pour	le	reppa repa repas	le	petit peti	ciziner cuisignier cuisiner cuisinier cuissigné cuisigner quuisigné quuisigner quuisigner cuisinie cuisiniez quuisigné	fait fai fais faif	des	creps crepe crêpe crêpes crepes crêpe craipes creppes crêpes craipe craips	avec	des	chanpignon hanpinion chapinons champignons	et	des	carottes carote carotes carauets	Les les	enfants enfanst enfant sanfant	addor adors adore adornt adorrent adorent	ça sa ca
--------------	----	------------------------	----	---------------	---	-----------------------------	-----	--	------	-----	---	----	-----	---	------------	---	--	----------------

CH = chercheuse  
M = maitresse  
E = élève

Séance menée	Auto confrontation
<p>Dictée :</p> <p>La M dicte en circulant dans la classe, elle observe ce qu'écrivent les élèves.</p> <p>En s'adressant à un élève en particulier : « réfléchis à ce qu'on a déjà dit... »</p>	<p>CH : Là, tu circules dans la classe, tu observes quoi ?</p> <p>M : Je regarde ce qui pose problème, où ils en sont parce que certains sont plus lents, pour voir si je dois répéter... Ensuite je regarde ce qu'ils font, pour insister ou pour revenir dessus après. Parfois c'est juste pour remettre un peu de concentration à certains.</p> <p>CH : Et là ? « Ce qu'on a déjà dit » ?</p> <p>M : C'est par rapport à quelque chose qu'on avait dû voir la veille... c'est du rappel, parce que lui, il est capable de se rappeler seul, mais je le dis pas à tous.</p>

<p>« Les enfants », prononcé tour à tour avec et sans la liaison.</p>	<p>CH : Les enfants...</p> <p>M : La liaison, parce qu'il y en a qui ne la maîtrisent toujours pas... c'est pour leur laisser une chance de réaliser que c'est une liaison et que c'est pas le mot « zenfants ». Je le fais plus après, avec les CE2, sauf si elle n'est pas acquise pour tous mais en général ça passe. Il y en a encore qui mettent un « z », c'est pour qu'ils fassent attention à la segmentation.</p>
<p>Relecture :</p> <p><i>M : Je relis en entier, vous suivez... Comme d'habitude, qu'est-ce qu'on fait là ? Vous allez vérifier...</i></p> <p><i>E : La majuscule et le point.</i></p> <p><i>M : Et quoi d'autre quand je relis ?</i></p> <p><i>E : Les bons sons... Et le sens...</i></p> <p><i>M : Et surtout ?</i></p> <p><i>E : Si il manque un mot ou s'il y en a en trop...</i></p> <p>[...]</p> <p><i>M : Vous prenez votre crayon de papier.</i></p> <p><i>E : Ah, on fait les indices ?</i></p> <p><i>M : Oui, je vais donner des indices...</i></p> <p><i>E1 : Moi j'aime pas les indices.</i></p> <p><i>E2 : Ah moi j'adore.</i></p> <p><i>E3 : La dernière fois, t'as pas donné d'indices.</i></p> <p><i>M : La dernière fois non... Crayon de papier... Alors, je ne donne des indices que sur certaines choses...</i></p> <p><i>Quel est le mot important dans la première phrase ? Il peut vous aider à écrire d'autres mots...</i></p> <p><i>E1 : « fait ».</i></p> <p><i>M : On est d'accord.</i></p>	<p>CH : C'est quoi des indices ?</p> <p>M : C'est pour leur permettre de s'autocorriger, des choses qu'ils ne pensent pas quand ils écrivent, parce qu'ils sont dans le geste, donc pour leur permettre de réfléchir après à la grammaire ou à l'orthographe, je leur donne des indices, pour qu'ils réfléchissent et se corrigent tous seuls.</p> <p>CH : C'est des questions ? Des rappels ?</p> <p>M : Alors, les deux, c'est souvent « Qu'est-ce qu'on a vu là-dessus ? »</p> <p>CH : Et là, qu'est-ce que tu attends d'eux quand tu leur dis « le mot important » ?</p> <p>M : Pour moi c'était « des »... C'est vrai que je suis toujours dans les accords, très vite.</p> <p>CH : Elle a dit « fait », Manon...</p> <p>M : Oui, j'avais pas entendu... Je ne sais pas pourquoi. Elle est peut-être partie sur le verbe parce que d'habitude, on fait attention au verbe...</p> <p>CH : D'habitude, tu leur dis « vous cherchez le verbe » ?</p> <p>M : Non, moi, mon objectif, dans ma tête, c'est les accords en général. Alors ça aurait pu être le verbe si ça avait été un sujet au pluriel. J'aurais dû être plus précise... En même temps, en ne disant rien, ça me permet moi de savoir sur quoi ils vont mettre l'accent naturellement. Je vois comment chacun réagit et</p>

M : « Pour le repas », je ne vous dis rien... « le petit cuisinier ».

E : « cuisinier » tu peux nous dire...

M : Ah je m'en doutais celui-là... Mais avant, sur le mot « petit », qu'est-ce qu'on a vu ?

E2 : On pouvait dire « petite ».

M : On pouvait dire « petite » quand c'est au...

E3 : Féminin.

M : Parfait, maintenant « cui-si-nier ».

E4 : C'est « nier », [ni-e].

M : Là je ne dis rien... « fait des crêpes », quel est le mot important dans « fait des crêpes » ?

E5 : « crêpes » ?

E6 : « fait », il y a quelque chose à la fin de « fait ».

M : Ensuite, « fait combien de crêpes ? »

E : Plusieurs...

M : Donc il fait des crêpes, avec quoi dedans ?

E7 : Des carottes et des champignons.

M : Donc il met une carotte et un champignon ?

E8 : Non ! Plusieurs carottes et plusieurs champignons.

M : Maintenant dernière phrase... « les enfants » (liaison marquée), on fait quoi quand je dis « les enfants » ?

E9 : On fait la liaison...

M : Alors attention... Rappelez-vous...

M : « adorent ça », qu'est-ce que le mot « adore » ?

E10 et E11 : C'est un verbe.

après je régule.

CH : Là tu leur donnes un indice, pas la réponse... Et qu'est-ce qu'ils sont censés faire dans leur tête ?

M : Du mot « petit » ? Parce qu'ils savent que souvent, au masculin, il y a des lettres muettes et que pour les trouver, on va utiliser le féminin. Donc là c'est un rappel de... on va dire d'une règle, d'une règle d'orthographe.

CH : Comment tu le présentes le féminin ? C'est quoi pour eux ?

M : Euh... Alors pour eux, c'est « les filles », c'est ceux qui appartiennent au sexe féminin. Et donc, on peut dire « une » devant.

CH : Ça marche tout le temps ?

M : Le « une » ? Oui, mais c'est complexe, beaucoup plus que ça en a l'air, justement, et on le travaille toute l'année. Chez certains c'est acquis mais d'autres c'est fragile, singulier/pluriel ça va mais en plus masculin ou féminin...

CH : Quand on dit « table » ?

M : Oui, ils mettent le déterminant devant, c'est par le déterminant qu'on sait. Mais c'est acquis chez tous, que « une » c'est féminin.

M : Et là je précise ! Il dit « fait » mais je voulais « des »... Parce que je pensais pas qu'ils penseraient à la terminaison de « fait », je pensais qu'ils mettraient « fai » ou « fê ».

<p><i>M : Combien de personnes adorent ?</i>  <i>E : Plusieurs.</i>  <i>E12 : On ajoute le pluriel.</i></p>	
<p>« repas » :</p> <p><i>E1 : Le dernier (repas) il va pas parce que y a pas plein de repas, y'en a qu'un seul.</i>  <i>E2 : Ouais, y'en a qu'un.</i>  <i>M : Donc pour toi le « s » n'est pas valable parce qu'il n'y a qu'un repas ?</i>  <i>E1 : Oui.</i>  <i>E3 : Ben si, y en a trois dans la journée.</i>  <i>M : Certes, mais quand on dit « le repas ».</i>  <i>E4 : C'est pas « les repas ».</i>  <i>M : Donc...</i>  <i>E : C'est au singulier !</i>  <i>M : Vous êtes tous d'accord ?</i>  <i>E : Oui...</i>  <i>E5 : Non, moi je suis pas d'accord parce que je l'ai écrit comme ça.</i>  <i>M : Tu peux expliquer ?</i>  <i>E 5 : Ben moi je l'ai déjà vu.</i>  <i>M : Donc c'est de mémoire ? Tu te rappelles de l'écriture de ce mot ?</i>  <i>E5 : Oui oui.</i>  <i>E3 : Moi j'ai mis un « s » parce qu'il y a trois repas dans la journée...</i>  <i>M : Même si il y a « le » devant ?</i>  <i>E3 : Je sais pas mais j'ai mis un « s ».</i>  <i>E6 : Moi au hasard.</i>  <i>M : Alors cette fois c'est moi qui vais vous le dire, ce n'est jamais arrivé, mais cette écriture, elle est correcte. La langue française, elle est héritée du latin, le mot « repas » vient d'un mot latin « repast », le « t » est tombé, il nous est resté le « s »</i></p>	<p><i>M : Je me suis fait avoir... Voilà...</i>  <i>CH : D'abord tu reformules le raisonnement de Gaël (E1), et après ?</i>  <i>M : Je compte faire un chantier sur le « s », après. Pour montrer que le « s », ça peut être un reste de... c'est de l'orthographe lexicale et aussi ça peut être de l'orthographe grammaticale, de la grammaire. Il y a deux statuts. Et en fin de période, là, on va travailler sur « qu'est-ce que la lettre « s » ». Là, comme on travaille les accords depuis un moment, son raisonnement est logique, je peux pas lui dire que c'est pas vrai... C'est logique mais ça marche pas tout le temps, là, il faut connaître le rôle du « s » dans le mot.</i>  <i>CH : Et quand Anthony (E3) dit qu'il y a trois repas ?</i>  <i>M : Oui, c'est ça, là... zut ! Lui il est pas du tout parti sur le déterminant, il est parti sur le sens... et encore, le sens... il est dans son quotidien, son vécu.</i></p>

<p><i>et là le « s » n'est pas du tout la marque du pluriel.</i>  <i>E3 : T'es forte en latin.</i>  <i>M : Tous ce que vous m'aviez dit était juste : le déterminant est singulier, on parle d'un repas.</i>  <i>E3 : Il y en a trois par jour.</i>  <i>M : Oui, mais c'est pas valable comme argument... ça n'aide pas à savoir l'écrire correctement...En revanche du point de vue des sons, de la phonologie, les trois écritures sont correctes à l'oreille... On entend bien le mot « repas », c'est bien déjà, mais c'est l'orthographe qui n'est pas correcte.</i>  <i>Vous vous rappellerez pour « repas », l'écriture correcte c'est avec un « s », qui n'est pas une marque du pluriel ici. On va retravailler sur la lettre « s » qui est parfois une marque du pluriel et parfois ne l'est pas...</i></p>	
<p>« petit » :</p> <p><i>E1 : « peti » on veut pas parce qu'on peut faire « petite » avec, au féminin, et puis « peti » comme ça, on peut pas.</i>  <i>E2 : Il faut déjà mettre la lettre muette pour faire après euh... « petite ».</i>  <i>M : Excellent tous les deux. Donc on a besoin de la lettre « t » parce qu'au féminin ça donne ...</i>  <i>E3 et E4 : « petite ».</i>  <i>M : Et au masculin on ne l'entend pas, mais on a besoin de garder la lettre muette. C'est bien.</i></p>	<p>CH : Il y en a qui se trompent de lettre muette ?  M : Quand tu peux faire le féminin derrière, non. Mais quand tu peux pas faire le féminin, là oui, je vais avoir... le « e » il revient facilement en lettre muette, parce qu'ils ont des habitudes, il y a souvent un « e » alors ils mettent un « e », ou souvent aussi un « s ».</p>
<p>« cuisinier » :</p> <p>Elimination de ceux qui ne font pas [kujizjɛ].</p> <p>Discussion sur « qui » qui fait [ki] et pas [kuj]...</p> <p><i>E : « qui » ça fait pas [kuj].</i>  <i>M : Vous êtes d'accord ?</i>  <i>E : Oui...</i>  <i>E1 : Non.</i>  <i>M : C'est bien ce qui me semblait... Qu'est-ce qui ne te plait</i></p>	

pas ?

E1 : Je suis pas d'accord parce que celui-là il a deux « u » (quuisigner) et y a un « u » qui s'entend pas et un autre qui s'entend.

M : Donc tu penses que ça (« qu ») ça fait [k] et ça (« ui ») ça fait [ɥi], [k] et [ɥi], ça fait [kɥi], c'est ça ?

E1 : Ben oui.

M : Mais en français, tu as déjà vu deux « u » côte à côte ?

E1 et E : Non...

M : C'était une bonne explication mais ça n'existe pas en français.

[...]

Discussion sur le son [e] final :

E1 : « cuisiniez » il est pas bon parce que le « ez » à la fin c'est que avec « vous ».

E2 : Oui.

E3 : Et là c'est « petit », c'est pas « vous », donc ça ne va pas.

M : Effectivement, on a vu en conjugaison que le « ez », ça va avec « vous », mais attention, le « ez » il marche aussi avec deux petits mots...

E4 : Nez.

E5 : Chez.

M : Mais je suis tout à fait d'accord, le « ez » il ne va pas, ici.

M : Ensuite... il nous reste « cuisignier », « cuisinier » et « cuisigner »...

E6 : Ah ben on a avancé hein ?

M : Alors, sur les trois orthographes qui restent...

E7 : Le deuxième il fait « cuisiner ».

E8 : Non, c'est pas correct, moi je l'ai déjà vu dans un livre, c'est pas ça...

M : On ne lit pas « cuisinier » ? C'est ça ?

E7 et E8 : Oui...

E9 : Si !

M : Oui, il lit bien « cui-si-nier ».

CH : Là tu apportes des compléments d'information, tu fais référence à des régularités.

M : Oui, c'est ce qu'ils retiennent le mieux. Avant, je mettais toujours l'accent sur les exceptions, et à l'arrivée, c'est ce qu'ils ne retiennent jamais. Du coup, je préfère mettre l'accent sur ce qui revient tout le temps, et quand on rencontre des mots où ça marche pas, je leur dis qu'on les apprendra par cœur, y a pas le choix.

CH : Tu vas l'instituer comme une règle ou c'est juste au gré des rencontres ?

M : Les régularités, c'est au gré des rencontres, on le répète mais je l'écris pas, ça sert à rien, à part quelques affiches des fois... Les élèves fragiles ils s'en servent pas. Je fais jamais rien apprendre, on s'en sert c'est tout. Ça sert à rien d'apprendre un truc que tu as pas compris, et quand t'as compris, tu as plus besoin de l'apprendre. Pour moi, y a pas de par cœur là-dedans. Ça va s'automatiser, à force.

M : Là j'ai eu un doute, je suis pas sûre. Quand je me suis retrouvée devant, je me suis dit, bon, réellement ? Pour moi, « ni », c'est pas le son [ɲ], je me suis jamais posé ce problème. Dans mes souvenirs, j'ai toujours appris [gn]. Et là,

<p>[...] Rappels sur le son [ɲ], on élimine « cuisignier » : M : <i>On n'a pas besoin du « i » pour faire [ɲe], dans « gnier ».</i> [...] M : <i>Alors je vais vous venir en aide, la bonne orthographe, entre « gner » et « nier », c'est « nier », « cui-si-nier ».</i></p>	<p>face aux questions des élèves, c'est vrai, je me suis dit « et le « ni » ? »... Il fait [ni] mais avec le [e] derrière, il fait [ɲe] ! Mais pour moi, c'était trois sons différents [n-i-e]... Mais pour eux, ils entendent la même chose... CH : Et toi, tu entends la même chose ou pas ? M : Ben, pas toujours selon les mots... CH : Par exemple « panier » et « araignée » ? M : Oui, je ne peux pas faire la différence... Mais il me semble quand même qu'on insiste plus sur le [ɲ] avec le « gn ». C'est quand je le prononce, il me semble que c'est un [ɲ] plus long. CH : Ça te semble important de la faire percevoir aux élèves ? M : Au CE1, non, on ne peut jouer que sur l'orthographe en faisant apprendre l'écriture du mot. Je pense pas que ça serve de faire autant de différence entre « ni » et « gn ». Mais là... là, je me suis sentie mal, en fait, je ne sais pas la réponse... C'est un domaine que j'aurais à travailler, ça, la phonologie par rapport à l'orthographe.</p>
<p>« Fait » :  E1 : <i>On ne prend pas « fai » parce qu'il faut une lettre muette</i> M : <i>Pourquoi ça ?</i> E1 : <i>Parce qu'on l'a appris, c'est un mot euh...</i> M : <i>Oui, quelle est la nature de ce mot ?</i> E2 : <i>Un verbe.</i> M : <i>« fait », c'est un verbe. Qu'est-ce qui passe pour les verbes ?</i> E2 : <i>Il prend un « t ».</i> E3 : <i>Il prend « nt ».</i> M : <i>Il prend une terminaison, en fonction du sujet.</i> E4 : <i>Et « fait », il prend un « t ».</i> E5 : <i>Ouais, le bon c'est le « t ».</i> M : <i>Le sujet était comment ? Où est le sujet du verbe ... « fait » ?</i> E6 : <i>« cuisinier »... Il est conjugué...</i> E7 : <i>« le petit cuisinier ».</i> M : <i>Oui, qui me redit la méthode pour trouver le sujet ?</i></p>	<p>CH : Là, y a ceux qui perçoivent qu'il faut une lettre à la fin... M : Oui, mais on l'a pas vu... On l'a peut-être rencontré mais on l'a pas travaillé. Comme c'est un verbe du 3<sup>e</sup> groupe, je l'ai pas commencé... A part l'apprendre tel quel... CH : Ils l'ont appris tel quel ? M : De mémoire, oui, je l'ai déjà fait travailler, on l'emploie très souvent. CH : Et en appui sur des régularités dont on a parlé tout à l'heure... M : Alors, là oui, mais je dirais que pour eux, c'est plus logique de mettre des « t » que des « e » aux verbes, dans ce que j'ai remarqué. Tu vois, on a déjà vu le présent du 1<sup>er</sup> groupe et là, personne n'a mis de « e », alors qu'ils auraient pu généraliser comme ça, ceux qui ont repéré que c'était un verbe. Mais le 1<sup>er</sup> groupe c'est très dur, le « e » c'est pas logique pour eux. Ils utilisent plus le « t ». Surement qu'on utilise beaucoup plus de verbes du 3<sup>e</sup> groupe que du 1<sup>er</sup>... Ils les voient plus souvent.</p>

<p>E8 : <i>Le petit cuisinier ne fait pas des crêpes.</i>  E9 : <i>Ça c'est pour le verbe.</i>  M : <i>On est tous d'accord, le verbe c'est « fait ». Si je veux trouver le sujet...</i>  E10 : <i>C'est celui qui mime l'action.</i>  M : <i>Ah, ça c'est quoi ?</i>  E11 : <i>Le verbe.</i>  M : <i>Qu'est-ce que le sujet d'une phrase ?</i>  E 11 : <i>C'est celui qui fait le verbe.</i>  M : <i>C'est celui qui fait l'action, parfait.</i>  E12 : <i>C'est le cuisinier qui fait des crêpes.</i>  M : <i>C'est le petit cuisinier qui fait des crêpes. Alors, « le petit cuisiner », singulier ou pluriel ?</i>  E 12 : <i>Singulier.</i>  M : <i>Alors quand le sujet est au singulier, le verbe ?</i>  E 13 : <i>Singulier.</i>  M : <i>Alors, celui qui a mis un « s » ?</i>  E14 : <i>C'est pas du pluriel.</i>  M : <i>Tu nous expliques ?</i>  E15 : <i>Non, c'est moi... C'est parce qu'il fait plusieurs crêpes.</i>  M : <i>Oui, il fait plusieurs crêpes. Mais le plusieurs il est après... C'est le sujet qu'il faut regarder.</i>  E15 : <i>Oui.</i>  M : <i>Mmm, je suis pas sûre que tu aies bien compris... Mais la bonne écriture c'était bien avec « t ». Le verbe il prend un « t » avec « le petit cuisinier ». On le reverra en conjugaison parce qu'on n'a pas encore travaillé ces verbes-là.</i></p>	<p>M : J'aurais dû leur dire, pour les verbes, le pluriel, c'est jamais un « s » et que le « s » pour les verbes, c'est avec « tu ».</p>
<p>« des crêpes » :  Les élèves éliminent ceux qui ne font pas les bons sons et ceux qui n'ont pas la marque du pluriel.</p> <p>E1 : <i>Il faut enlever « creppes », ça fait [krəp].</i>  M : <i>D'accord ?</i>  E : <i>Non...</i></p>	

<p>E2 : Non, parce que quand il y deux lettres, ça fait [ɛ], avec le « e ».</p> <p>M : Oui, tu te rappelles que quand on met deux « t », deux « s », souvent le « e » se transforme en...</p> <p>E3 : [ɛ].</p> <p>M : Donc on ne peut pas l'éliminer pour ça, ce n'est pas valable.</p> <p>E4 : « creps » il va pas parce qu'il faut un « e » après le « p ».</p> <p>M : Les autres ?</p> <p>E : Oui / Non.</p> <p>M : Vous ne savez pas ? Je ne prends pas cet argument pour le moment, on attend de voir...</p> <p>E5 : Ça fait [krəp] ?</p> <p>M : Moi aussi je me suis demandée. On peut le prononcer [krəp], effectivement, ou aussi [krɛps]... Alors de toutes façons...</p> <p>E : Non ...</p> <p>M : Ça ne correspond pas au mot « crêpe »... Je prends le relai, ceux qui restent font bien le bon son, ils ont bien la marque du pluriel ... La bonne orthographe, c'est crêpe...</p>	<p>CH : « crep », ça fait [krəp] ou pas ?</p> <p>M : Pour moi oui... Ou alors il ne se lit pas... Soit le « p » est muet, soit ça fait [ɛp] parce que le « e » avec une consonne derrière fait [ɛ]. Mais là encore, je ne sais pas trop où est le vrai du faux... On a des habitudes, parfois je dirais le « s » parfois non... C'est intuitif, c'est ce qu'on a acquis depuis qu'on est petit. Moi je dirais [krəp].</p> <p>CH : Mais dans « crêpe » finalement, il y a un « e ».</p> <p>M : Oui... c'est pour être sûr de prononcer la consonne...</p>
<p>« et » :</p> <p>E1 : C'est bon.</p> <p>M : Pourquoi il est juste ?</p> <p>E1 : Parce que si on mettait « est », le « est » il dit comment c'est... Là c'est « des champignons » et « des carottes »</p> <p>E2 : L'autre c'est le verbe « être ».</p> <p>M : Oui, et celui-ci ?</p> <p>E3 : C'est celui de « moi et toi ».</p> <p>M : Oui, on met deux choses ensemble. Et ceux qui n'y arrivent pas on peut prendre quelle autre expression ?</p> <p>E4 : Et puis.</p> <p>M : Excellent.</p> <p>E5 : On peut passer la fin du matin à faire ça ?</p>	<p>M : Là, moi, j'entends pas la différence, alors je leur dis « m'écoutez pas », il faut pas travailler par rapport à l'orthographe (par rapport à la prononciation et à l'encodage), « vous allez devoir travailler par rapport au sens ». Ils vont toujours rencontrer des gens qui ne prononcent pas comme eux... On est plus dans la phonologie là, c'est purement de l'orthographe, il faut apprendre.</p> <p>CH : Là ils n'ont pas fait d'erreur.</p> <p>M : Non, mais on l'a travaillé ! On a travaillé le sens, j'axe vraiment là-dessus. « et » on met deux choses ensemble, « est », c'est comment on est. Après... j'ai parlé de la technique de remplacement y a quelques temps, mais ça n'apporte rien, ça n'intéresse que les meilleurs, mais qui ont déjà compris, ça leur sert à rien et aux autres non plus.</p>

<p>« les enfants » :</p> <p><i>E1 : Le dernier (sanfant) il est pas bon, ça fait [sāfā].</i>  <i>M : Et le mot c'est...</i>  <i>E1 : « enfant ».</i>  <i>M : Bravo. Là c'est la liaison, on n'a pas besoin de rajouter un autre « s ».</i>  <i>E2 : Et aussi, il y a deux [ā] différents dans le mot « enfant ».</i>  <i>M : C'est bien.</i></p> <p><i>E3 : Il doit y avoir un « s » à la fin.</i>  <i>M : Oui, bravo... On enlève lequel ?</i>  <i>E3 : « enfant ».</i></p> <p><i>E4 : « enfanst » il est pas bon parce que celui qui a écrit ça, il a inversé les deux dernières lettres.... Parce que c'est d'abord le « t » et après le « s ».</i>  <i>M : Et pourquoi c'est d'abord le « t » ?</i>  <i>E5 : J'ai mis un « s » parce que c'est « enfance »... Non ! « enfantillages !</i>  <i>M : Oui, tu as pensé à enfance... Et on entend [s]... Mais pas de chance, c'était pas ce mot qui nous aidait... C'était « enfantillage ».</i>  <i>E6 : « enfantin ».</i>  <i>M : Oui...</i>  <i>E7 : Et puisque y a le « les », à « enfant » on ajoute un « s ».</i></p>	
<p>« adorent » :</p> <p><i>E1 : « adorent » il est pas juste parce que ça fait [adorā].</i>  <i>E2 : Non, parce que c'est la marque du pluriel des verbes.</i>  <i>M : Effectivement, qu'est-ce qui est la marque du pluriel des verbes ?</i>  <i>E3 : « nt ».</i>  <i>M : « nt », donc là, on dit bien [ador].</i></p>	

E4 : Ceux qui ont pas « nt » c'est pas juste parce qu'il y a pas la marque du pluriel des verbes.

M : Alors, le mot « adorent », qu'est-ce que c'est, sa nature ?

E : Un verbe...

M : Comme c'est un verbe, pour Amaury ça ne va pas...

E4 : « adors » ça aurait suffi si c'était un nom mais ça a pas la bonne marque du pluriel... et... « addor » et « adore » ça a pas de marque de pluriel.

M : La marque du pluriel du verbe, c'est ?

E5 : « ent ».

E6 : « nt ».

E7 : « s ».

M : « s » ? Peux-tu me dire pourquoi le « s » n'est pas la marque du pluriel chez les verbes ? Tu te rappelles ?

E7 : Non.

M : Quand est-ce qu'on a un « s » dans les verbes ?

E8 : Dans... avec « tu » !

M : Avec « tu », il y a toujours un « s », mais dans le verbe, le « s » n'est pas la marque du pluriel... Le « s » c'est la marque du pluriel pour quel mot ?

E : Le nom...

M : Très bien, et ça on a dit que c'était un... verbe. On les élimine, ils n'ont pas la marque du pluriel des verbes... Dans les autres, j'ai bien...

E : « nt »...

M : Alors je vous écoute... (il reste « adornt » et « adorent »).

E9 : À [ador] il y a un « e »... à la fin.

M : Et pourquoi il y a un « e », tu te rappelles ?... Si si, vous pouvez trouver... Il s'appelle comment ce verbe ?

E10 : Adore.

M : C'est le verbe... L'infinitif ça vous rappelle quelque chose ?

E : Adorer...

M : Le verbe adorer... Et ça s'écrit comment à la fin ?

E : « er ».

CH : Entre « adore » et « addor », il y en a un qui serait plus juste que l'autre ?

M : Ah oui, celui avec le « e » il a au moins une marque de conjugaison.

CH : C'est la seule hypothèse ? Que le « e » soit une marque de conjugaison ? Dans « aime » par exemple...

M : Ah là, il faut le « e » pour faire le son, pour pouvoir prononcer. Il sert à deux choses.

*M : « er »... Et pour conjuguer les verbes qui se terminent en « er »?*

*E11 : Il y a un « e ».*

*E12 : On enlève le « r » et on garde la partie de l'infinitif ... On garde le « e ».*

*M : Effectivement.*

*E12 : « adornt », c'est pas correct.*

Annexe 7  
Questionnaire C3

**Questionnaire enseignant - entretien semi-directif**

**A/ Votre formation :**

1) Quelle a été votre formation universitaire ? (précisez la discipline)

*Licence en mathématiques*

2) Quelle a été votre formation en termes d'enseignement du français ?

	<b>Apports notionnels</b>	<b>Apports didactiques</b>
<b>Formation universitaire</b>	/	/
<b>Formation professionnelle initiale = IUFM, la 2<sup>e</sup> année seulement.</b>		<i>Comment faire une leçon, mais j'ai peu de souvenirs.</i>
<b>Formation continue</b> (stages, animations pédagogiques, auto-formation)	/	<i>Une animation pédagogique (3h) sur les écrits courts + une visite d'un conseiller pédagogique en conjugaison, j'ai construit l'affiche « pour se tromper le moins possible ».</i>

3) Quels en ont été, selon vous, les points forts et les manques ?

+	-
/	/

**B/ L'étude de la langue et son enseignement?**

4) Selon vous, quels sont les objectifs de l'enseignement de l'orthographe dans la scolarité de l'élève ?

*Ce ne sont que des outils : pour bien lire et comprendre, pour bien écrire, pour bien parler, avec une syntaxe correcte, en formant des phrases correctes qu'on peut réinvestir à l'écrit.*

5) Qu'est-ce qui vous semble difficile à enseigner ? Pourquoi ? (difficultés pour l'enseignant et pour les élèves)

*L'orthographe c'est difficile. On est moins à l'aise quand c'est des homophones ou différents sons. Le français c'est compliqué, l'orthographe c'est moins passionnant et moins ludique que les classes de mots. Il y a beaucoup d'exceptions mais c'est un passage obligé.*

6) L'orthographe du français vous semble-t-elle cohérente ou incohérente ?

*Les règles c'est cohérent, le « eau » de la fin des mots en [o], le « er » au masculin pour les mots en [e], le « s » ou le « x » au pluriel, mais le pluriel et les accords c'est quasiment de la grammaire. Le « eau » à la fin des mots, ça marche souvent, ça permet de se tromper le moins possible.*

*Après, il y a aussi beaucoup d'incohérences, je leur dis d'écrire le plus simplement possible. Il y a des choses à retenir par cœur, on s'appuie sur l'encodage et encore plus sur la mise en mémoire.*

*L'orthographe, c'est par cœur, y a pas de méthodologie ou de compréhension. La grammaire, c'est dans l'esprit mathématique, on se questionne.*

- 7) De quelle façon définissez-vous ce que vos élèves doivent apprendre et le niveau de formulation à atteindre avec eux ?

*Je m'appuie sur les programmes, les compétences à développer.*

*J'enseigne les savoirs de base, ils les enrichiront avec les rencontres, au fur et à mesure, je ne donne pas les exceptions au départ.*

*Le verbe : c'est le mot important de la phrase. Pour les enfants c'est ce qu'on fait. Pour moi, il est conjugué, il dit qui et quand. Quand on rencontre le verbe être, je leur dis qu'il existe des verbes différents.*

- 8) Avec quels outils travaillez-vous ?

*« La grammaire est une chanson douce », d'E. Orsenna, avec la ville des mots, j'en ai fait une appropriation personnelle, on voit les classes de mots et les accords.*

*« Interlignes », peu le livre du maître mais je m'en sers de banque d'exercices.*

*« En orthographe (les sons), on exploite la vie de la classe, c'est au fil des rencontres, j'improvise, on n'attend pas la leçon. On fait des affiches d'école, tout le monde a les mêmes.*

- 9) Qu'est-ce qui valide votre savoir et le savoir que vous enseignez ? (vos connaissances personnelles, un ouvrage de référence type « grammaire »... ?)

*Internet, sur cartables.net par exemple. Mes collègues. Mais j'ai pas trop de soucis de ce côté-là.*

- 10) Selon vous, peut-on en rester à des « vérités partielles » avec de jeunes élèves (Ex. : « on met un s aux noms quand il y en a beaucoup ») ? Si oui, à quelles conditions ? Si non, pour quelles raisons ?

*Oui parce que le français c'est compliqué. Je vais au plus simple, même si je leur dis que ça ne fonctionnera pas toujours comme ça. Après on verra plus de choses.*

### **C/ Dans votre classe :**

- 11) Aviez-vous pensé que certains points de cette dictée allaient poser problème ? Lesquels et comment le saviez-vous ? Pour quelles raisons, selon vous ?

- « repas », le « s » mais c'est pas important, il est muet et il me semble qu'il y a pas d'explications.
- « er » dans « cuisinier », mais je leur en avais déjà parlé, du « er » au masculin.
- « fait ».
- « des crêpes », le « ê » et le « s ».
- « champignons » : le « m », le « gn » et le « s ».
- « carottes », les deux « t » mais c'est pas important non plus.
- « et/est ».
- Le « t » de « enfant ».

- Le « ent » de « adorent ».
- « ça/sa ».

12) Selon vous, quels sont les savoirs à maîtriser pour l'enseignant afin de mener cette séance ?

*En CE1 c'est assez simple, il fallait juste faire attention au sujet qui n'était pas en début de phrase.*

#### **D/ Vos besoins en formation**

13) Quand vous écrivez, est-ce que l'orthographe est un problème pour vous ?

*Les verbes du 3<sup>e</sup> groupe, j'ai besoin de vérifier ; et en orthographe, les consonnes doubles, je dois vérifier dans le dictionnaire.*

14) A titre personnel, quelles seraient les notions orthographiques sur lesquelles vous n'êtes pas sûr de vos savoirs ?

*Les adverbes, l'identification et la définition ; les petits mots, les prépositions...*

*Les déterminants et les articles, je mélange.*

*Le pluriel de couleurs.*

*Les accords, pour le 3<sup>e</sup> groupe, c'est bon, même avec avoir. Mais les verbes pronominaux, j'ai un livre sur les difficultés de la langue française.*

*Y a aussi le « s » de « manges-en », je le dis mais je l'écrirais pas, je sais pas.*

15) Quelles seraient vos attentes en formation continue, dans le domaine de la langue ?

*En orthographe, j'aimerais faire de l'orthographe comme la grammaire, dans le même esprit, avec du raisonnement.*

Annexe 8  
Transcription C3

Pour Pour	le	repas reppa opat	le	petite petit petie	cusinier cusigné quszinier cuisinier cusier cusigné	fais fai faire fait	des	crêpe crêpes craip crêpe crepes	avec avece	des	chanpinone champignon champignons chanpignons	et	des	carotte carttes carottes carotes carantes	Les les	enfant enfnats enfantent sanfans enfants	à dore adors adore adorent ador adores	sa ça
--------------	----	------------------------	----	--------------------------	--	------------------------------	-----	---	---------------	-----	--	----	-----	---	------------	--	---	----------

CH = chercheuse  
M = maitresse  
E = élève

Séance menée	Auto confrontation
<p>Dictée :</p> <p>La M lit les deux phrases, puis dicte. Les élèves écrivent au crayon, sur le cahier d'essais.</p> <p>La M circule et observe les élèves. Les E se retournent pour consulter les affichages au fond de la classe.</p> <p><i>M : « carottes », il y a deux « t »... Vous ne pouvez pas deviner... Deux « t » à « carottes »...</i></p>	<p>CH : Là, pendant que tu dictes, on te voit circuler... Tu regardes quoi ?</p> <p>M : Où ils en sont, et puis aussi ce qu'ils écrivent, parce que je prépare les éventuelles bandes les plus pertinentes que je vais récupérer après. Je prends déjà des indices. Et puis le fait de passer, ça aide à rester concentré.</p>
<p>Relecture :</p> <p>3 relectures avec consignes et conseils pour corriger. Les élèves écrivent ensuite leur dictée définitive sur des bandes qui sont affichées et corrigées ensemble.</p> <p><i>M : Vous allez commencer à relire votre dictée pour corriger le plus possible... Je vous aide, je vous guide, on fait ensemble... Première relecture, que fait-on ?</i></p>	<p>CH : Ça fonctionne comment ces relectures ?</p> <p>M : Pour qu'ils aient des automatismes au niveau de la méthode.</p> <p>1<sup>ère</sup> relecture, on vérifie qu'on a une phrase, c'est-à-dire, puisqu'on a fait la leçon sur la phrase au début d'année, j'ai une majuscule, j'ai un point, elle a du sens. Pour vérifier qu'elle a un sens, on relit, on vérifie qu'on n'a pas oublié de mot.</p> <p>2<sup>e</sup> relecture, c'est l'orthographe. Les sons. Les [s], les [k], les [g]. Les [o] à la fin des mots, les règles qu'on connaît, les [e] à la fin des mots, même si on n'a</p>

*E1 : Les phrases.*

*M : On vérifie que ce sont des phrases... Majuscule... Point...  
Combien de phrases dans la dictée ?*

*E2 : Deux.*

*E3 : Trois.*

*M : Deux phrases... Vous devez donc avoir...*

*E4 : Deux majuscules et deux points.*

*M : Vérifiez... Et puis... Pour que ce soit une phrase ?*

*E5 : Le sens.*

*M : Il faut que ça ait un sens, il ne faut pas oublier de mots...  
vous allez relire la première phrase, vous allez suivre avec le  
doigt pour vérifier que vous n'avez pas oublié de mots... (la M  
redit les phrases). Le doigt sur le cahier...*

*M : Deuxième lecture... Qu'est-ce qu'on fait ?*

*E1 : Les accords.*

*M : Non.*

*E2 : Les sons.*

*M : On vérifie les sons... « Pour le repas », à la fin du mot  
« repas », il y a une lettre muette...*

*E3 : Un « s » ?*

*M : Que vous ne pouvez pas connaître... oui.*

*E3 : Un « s ».*

*M : Un « s », c'est pas un « s » de pluriel...*

*E4 : Comme « souris ».*

*M : Oui, comme « souris »... Il y a un « s » muet... « le petit  
cuisinier », on confond pas le son [k] avec le son... [g]. Avec  
quelle lettre on écrit le son [g] ?... Comme « gâteau »...  
Regardez sur l'affiche là-bas... « gourde », « légume »,  
« langue », « guirlande »... On écrit avec un ?*

*E : « g »...*

*M : Là, c'est le [k], « cui-sinier », avec le [k] le plus simple.*

*E5 : un « c » ?*

*M : « cui-si-nier », [zzzz], le son [z] le plus simple aussi... Il y a*

pas formulé la leçon, on a remarqué que, souvent, les mots masculins se terminaient par « er »... Après des exceptions, y en a plein ! Mais on n'a pas fait la leçon alors on écrit comme ça, le plus simplement possible, il faut au moins que ça fasse le bon son, plus les règles qu'on a vues.

3<sup>e</sup> relecture, la plus fastidieuse, c'est pour faire les accords. On a besoin des outils de grammaire. Le mot qui va être le plus important, le premier qu'on va trouver pour pouvoir après appliquer nos règles, c'est le verbe. Donc pour trouver le verbe, on se pose la question « que fait-il ? », « que font-ils ? », ensuite on va trouver son sujet, « qui fait cela ? »... Donc une méthodologie vraiment très rythmée, régulière, cadrée, que je dis et que je rabâche oui... alors maintenant c'est eux aussi qui le disent, c'est pas que moi. A la fin... ils devraient faire tous seuls.

A la fin de la semaine, on refait la dictée et je ne dis rien ! A eux de se débrouiller.

*combien de façon d'écrire le son [z] ?*

*E6 : Le « s » et le « z »...*

*M : Oui, on prend le plus simple... « cuisinier », c'est quoi comme mot ?*

*E7 : Nom.*

*M : C'est un nom commun, parce que ?*

*E7 : Un cuisinier.*

*M : Un cuisinier, deux cuisiniers... Exactement...*

*Les noms communs qui finissent en [e], comment on sait le [e] à la fin, on l'a vu...Ça dépend s'ils sont ?*

*E8 : Le verbe ?*

*M : Un boulanger, un boucher, un charcutier.*

*E9 : Masculin.*

*M : S'ils sont masculins ou ... ?*

*E : Féminins ...*

CH : C'est très implicite là ... Tu fais quoi ?

M : Je leur dis toujours qu'on ne peut pas écrire un mot si on ne sait pas ce que c'est. Si on ne sait pas où il habite. Parce que dans chaque maison, il n'y a pas les mêmes règles. C'est surtout pour les accords, si on sait pas que c'est un verbe ou un nom, on va pas savoir si on doit aller mettre un « ent » ou un « s » s'il est au pluriel. Pour moi, c'est la nature du mot.

CH : Et « un, deux, trois » ?

M : Alors, ça c'est l'automatisme pour reconnaître un nom commun, on s'est dit, devant un nom commun, il y a un déterminant, et des déterminants il y en a plein, donc pour qu'ils ne les essayent pas tous, parce qu'on ne peut pas mettre « la » devant « cuisinier », donc ils vont dire c'est pas un nom commun. Donc on essaye de mettre « un, deux, trois, quatre, cinq, dix ». Si on peut mettre ça devant, j'ai pas encore trouvé d'exceptions, c'est que c'est un nom commun. Alors si, il peut y avoir les noms qui servent de verbe, comme « diner », « déjeuner », bon, quand on rencontre on explique. Moi j'en suis venue à cette façon de faire parce que sinon, ils disent « oui, mais on peut pas mettre « la », on peut pas mettre « une »... ». Donc, on met « un, deux, trois, quatre ». C'est si y a un mot qui détermine, qui dit combien, alors c'est un nom commun.

CH : Ça, c'est une fréquence, une règle ?

M : C'est fréquent. C'est pas une règle, je suis même pas sûre d'être tout à fait au point sur les mots en [e], même moi... En tous cas, même si je dois à peu près les écrire correctement, je serais pas capable de donner la vraie règle précise avec les exceptions, là. Donc pour l'instant, il me semble bien que les mots masculins en [e] se terminent par « er ».

CH : Tu en as qui se terminent pas par « er » ?

M : « un bébé », dans ce cas-là ces mots il faut les apprendre, c'est en les rencontrant. J'espère qu'il y en a plus qui se finissent par « er » que par « é », sinon, ma règle tombe à l'eau...

CH : Qu'est-ce qui te fait dire que c'est souvent « er » ?

*M : « le petit cuisinier fait des crêpes »... On vérifie chaque syllabe... « crrrê-pes »... « avec des champignons »... « cham-pi-gnons », quel est le son un peu difficile ?*

*E10 : [ʃ]...*

*M : Chut... on ne dit pas... C'est le son [ʃ] ! Vérifiez, relisez...*

*E11 : Il y a un « s » à la fin ?*

*M : On n'est pas en train de faire ça, on est en train de faire les sons...*

*E12 : Les...*

*M : C'est comme « montagne »... « et des carottes », deux « t » j'ai dit... Le reste, on écrit le plus simplement possible...*

*E13 : Avec un « s » ?*

*M : On n'est pas en train de parler des accords, on fait d'abord les sons, on se concentre sur les sons. Est-ce que vous vous souvenez, qu'il y a des lettres qui sont fâchées ensemble ?*

*E : Oui...*

*M : Lesquelles ?*

*E14 : Le « n » et le « p ».*

*M : Le « n », il est fâché avec... Le « m », le « b », le « p ».  
Alors on le remplace par un ?*

*M : Ben, oui... Là, c'est... Moi, il me semble vraiment, mais la règle, je suis pas sûre de bien la connaître. Mais c'est plus une fréquence qu'une règle, je l'ai pas écrit !*

*CH : La distinction va se faire là ?*

*M : Oui, je n'écris pas « les mots masculins en [e] se finissent par « er »... »... Je regarderai !*

*CH : Alors tu regarderas où ?*

*M : D'abord dans les manuels scolaires, si y a une règle... Je pense qu'en CM1/CM2 il doit y avoir quelque chose. Sur les féminins en [e] et en [te], avec ou sans « e », il y a des histoires de contenances et... voilà. Après, si je trouve pas, j'irai voir sur Internet peut-être, ou je demanderai à mes collègues de cycle 3.*

*CH : Et si y a pas de règle ?*

*M : Et ben, c'est en lisant... et en écrivant... qu'on finira par les mémoriser.*

E : « m ».

M : Par un « m »... Y a peut-être un mot dans cette phrase... Vérifiez qu'il y a pas un mot, dans cette phrase... Où vous avez mis un « n » avec une lettre qui pourrait être fâchée avec... Vérifiez...

E 15 : Mais je trouve pas.

M : Ben ça fera une faute d'orthographe, en français c'est comme ça... On regarde la deuxième phrase, on vérifie les sons... « les enfants » ... Que vous connaissez... « a-dorent ça ». « ça » ? Combien de façons d'écrire « ça » ?

E : Deux... / Trois...

M : C'est pas la réponse que je veux hein ! c'est juste une explication...

E16 : Y en a trois, y a « sa », « ca », et y a « ça ».

E17 : Non ! « ca » ça fait [ka]. !

M : Ah oui !... Alors il en reste deux. Il y a un de ces deux mots que je retrouve dans la vie des mots, dans les maisons...

E 18 : Le « sa » dans les déterminants.

M : Ça veut dire que je trouve quoi derrière ?

E18 : Un nom.

M : Un nom commun... Alors que derrière « ça », je ne trouve pas de nom commun, c'est un mot invariable. Donc regardez s'il y a un nom commun derrière « ça »... Et choisissez le bon.

M : OK, maintenant, la troisième relecture... Pour faire les ?

E : Accords...

M : À vos couleurs... On fait exactement ensemble... OK on va regarder la première phrase « pour le repas, le petit cuisiner fait des crêpes avec des champignons et des carottes »...

Quel est le premier mot que l'on doit repérer ?

E1 : Le verbe.

M : Le verbe conjugué... Vous le soulignez en... rouge, Vous soulignez en rouge le verbe conjugué. Comment on fait pour trouver le verbe conjugué ?

CH : C'est quoi pour toi, une faute d'orthographe ?

M : C'est les fautes de sons, les accents, le « m » devant « m, b, p ». En fait, c'est ce qui est classé orthographe dans les manuels scolaires, c'est ça. Alors après, y a effectivement ce mélange un peu, orthographe-grammaire, dans tout ce qui est accords. Parce que c'est en orthographe le pluriel... mais... non ! Peut-être pas vraiment. En fait, les histoires du pluriel en orthographe, c'est « je dois mettre un « s » à la fin des noms communs, « s » ou « x », et les exceptions, je dois mettre un « e » à la fin des adjectifs au féminin... », ça c'est l'orthographe. Après, la grammaire c'est plus, je fais l'accord, c'est-à-dire que je repère la nature d'un mot et comme je sais que c'est un nom, alors je vais appliquer la règle d'orthographe des noms. La grammaire c'est en amont de l'orthographe. Alors par exemple, si un enfant me met un « s » à la fin de « chevaux », c'est une faute d'orthographe, mais si un enfant ne met pas de « s » à « des fleurs », c'est une faute de grammaire, une faute d'accord. Mais je sais pas si c'est important de distinguer. Si, avec les CM, pour un code de correction en dictée, A pour accords, O pour orthographe... par exemple.

<p><i>E2 : Que fait-il ?</i>  <i>M : Que fait-il ?... Allez-y... Une fois qu'on a le verbe, on doit trouver son ?</i></p>	<p>CH : Que fait-il ?  M : Oui, il fait... des crêpes ; c'est pas évident là. Le verbe « faire ». Effectivement.  CH : Alors, cette définition du verbe ?  M : Non, elle fonctionne pas tout le temps... mais presque tout le temps. Pour moi c'est le principal.  CH : Alors là elle fonctionne pas...  M : Non, c'est pas qu'elle fonctionne pas. Ils l'ont trouvé le verbe, on l'avait appris. Ils le reconnaissent. On avait déjà vu « faire, dire, venir... ».  CH : Et pour « adore » ?  M : Oui, ça marche. Enfin « adore », c'est pas vraiment une action. Mais « que fait-il ? », ça permet de reconnaître le groupe verbal. Donc « que fait-il ? », « il... fait des crêpes », donc on souligne « fait des crêpes ».  CH : On doit prendre ce qu'il y a après « il » ?  M : Oui, on dit : « Que fait-il ? Il... » et les enfants répondent. Ce qui est après « il » c'est le groupe verbal. Après, le 1<sup>er</sup> mot de ce groupe verbal, c'est le verbe conjugué. Plus tard on vérifiera, parce qu'on peut le conjuguer à d'autres personnes, quand on change de temps il se transforme. On peut le mettre à l'infinitif avec « il faut ». « Il faut... faire... des crêpes », le verbe c'est « faire ».</p>
<p><i>E : Sujet...</i>  <i>M : En posant quelle question ?</i>  <i>E 3 : Que fait-il ?</i>  <i>E4 : Qu'est-ce qu'il fait ?</i>  <i>M : Qui est-ce qui fait... Soulignez en bleu le sujet... Tout le monde a son verbe, son sujet ?</i>  <i>E : Oui...</i>  <i>M : Est-ce qu'il y a quelque chose avant le sujet ?</i>  <i>E5 : C'est un sujet aussi.</i>  <i>M : Ah non, il n'y a qu'un seul sujet... Y a un petit groupe de mots, comme on a vu hier... Qui va compléter ma phrase, qui va compléter mon verbe... Qui va me dire...</i>  <i>E6 : C'est un groupe nominal.</i>  <i>M : Oui, qui va me dire « quand ça se passe », au début de la</i></p>	<p>CH : Alors là, c'est pour trouver le sujet, « Qui est-ce qui fait ? »  M : C'est pas évident quand c'est « je » ou... Y a certains pronoms personnels... Mais au début, c'est souvent des groupes nominaux, des noms propres. Quand c'est « je, tu, nous, vous », dès qu'on a vu les pronoms personnels, c'est bon. Là, c'est important parce que dans « Pour le repas, le petit cuisinier... », pour pas prendre le début de façon systématique.  CH : Et pour toi, le sujet, c'est quoi ?  M : C'est celui qui fait.</p> <p>CH : Là, tu fais un point sur les compléments... Quelle utilité pour l'orthographe ?  M : Pour dire que c'est un groupe de mots, on a des groupes à étudier, un autre groupe de mots, ils vont ensemble. Ça c'est le sujet, ça c'est le verbe, et ça c'est quoi ? ça c'est un groupe de mots qui va compléter le verbe. On a vu</p>

*phrase... Voilà... Et puis à la fin de ma phrase, j'ai un autre groupe de mots, qui me dit « il fait quoi ? »...*

*E7 : Des crêpes.*

*M : Oui, des crêpes, voilà, et on a des groupes de mots qui me disent ce qu'on fait.... OK, on va commencer par faire cet accord.*

*E8 : L'accord du sujet et du verbe.*

*M : On accorde le sujet et le verbe, c'est pour ça qu'il a fallu les reconnaître, c'est pour ça qu'on les a soulignés, parce qu'il faut les accorder... Ce qui veut dire ? Accorder ?*

*E9 : C'est si le sujet est pluriel, le verbe il va être pluriel.*

*M : Et si le sujet est ...*

*E : Singulier.*

*M : On doit mettre le verbe au ...*

*E : Singulier.*

*M : Attention, pluriel des verbes, vous allez au distributeur de pluriel des verbes, ne vous trompez pas si vous avez besoin...*

*Regardez votre sujet, s'il est singulier ou pluriel, et écrivez en dessous... Relisez... C'est bon c'est accordé ? OK... Quels sont les autres accords qu'on doit faire dans une phrase ?*

*E10 : Euh... Entourer euh... Le déterminant, euh... Euh...*

*M : Le... Le nom commun... Pourquoi ?*

*E11 : Ça fait un groupe nominal.*

*M : Oui, qu'est-ce qui se passe dans le groupe nominal ? Dans le groupe nominal, ça s'accorde... Le déterminant s'accorde avec son nom commun... Il peut y avoir, avec le nom commun... Une... Décoration, on peut décorer notre nom commun... Un ? Adjectif qualificatif, ça s'accorde aussi... OK, on commence par regarder quel groupe de mots ? Le sujet ? Est-ce que le sujet est un groupe nominal ? Regardez le bien.*

*Oui ? Alors, il faut prendre son crayon rose pour entourer le nom commun... Son crayon violet pour entourer le déterminant, et puis regarder si mon nom commun est décoré... Avec un adjectif qualificatif qui me dit comment il*

qu'il y avait des mots qui complétaient des noms, qui décoraient des noms, voilà, et là on a des mots qui vont décorer mon verbe. Le verbe quoi, le verbe quand, le verbe où ? Si la flèche vient du nom, c'est un complément du nom, si elle vient du verbe, ça complète le verbe.

CH : Et tu parles de « décoration », les compléments ne sont toujours là que pour ça, pour décorer ?

M : Ah ben non, les compléments d'objet on peut pas les enlever, ils sont essentiels. Donc ça complète.

CH : Tu parles de « distributeurs »

M : C'est la première année que je le mets comme ça, ça m'est venu parce que les enfants se trompent souvent, ils mettent un « s » au lieu de « ent », alors quand ils avaient souligné le verbe en rouge, je leur ai mis une boîte avec des « ent », des étiquettes à coller, et une boîte avec des « s ». Ils allaient au distributeur de « ent » ou au distributeur de « s ».

CH : C'est la boîte, le distributeur ?

M : Oui, c'est un peu comme ça dans « La grammaire est une chanson douce », où en fait, les adjectifs et les noms se marient à la mairie, les adjectifs sont obligés d'aller à un endroit chercher un « s » ou un « x », un « e »... s'ils viennent de se marier avec un nom féminin pluriel par exemple. Ils vont au distributeur.

CH : Ah oui, moi, avant que tu expliques, j'avais compris que pour toi, c'était le « ent » ou le « s » qui distribuait le pluriel !

M : Non non, c'est un rajout, une terminaison.

CH : C'est une marque de pluriel.

M : Oui, ça marque le pluriel.

CH : C'est quoi qui détermine cette marque ?

M : Pour les verbes c'est le sujet, et pour les noms communs, c'est le

*est.... Et je l'entoure en ... vert... C'est parti... Il ressemble à quoi le groupe nominal sujet ? Le troisième ? Et qu'est-ce qu'on doit faire maintenant ?*

*E : Les accorder.*

*M : Si le déterminant est...*

*E : Pluriel.*

*M : Singulier, tout doit être au ...*

*E : Singulier.*

*M : Si le déterminant est pluriel, tout doit être au...*

*E : Pluriel.*

*M : Allez-y...*

*M : Allez, le premier groupe de mots « pour le repas »... c'est quoi, qu'est-ce qu'on trouve comme mots là-dedans ?*

*E1 : Un... déterminant.*

*M : Donc forcément j'ai quoi derrière ?*

*E : Un nom commun.*

*M : Un nom commun. Vous croyez qu'il y a un adjectif qualificatif, un mot qui dit comment est le repas ? ... Non...*

*C'est quoi ce premier mot ?*

*E2 : Un mot invariable.*

*M : Très bien... Vous mettez les bonnes couleurs ? ...*

*M : On va regarder le deuxième complément, il fait quoi ?*

*E1 : Il cuisine.*

*M : Il fait quoi ?*

*E2 : Des crêpes.*

*M : Avec.*

*E2 : Des champignons et des carottes.*

*M : Oui, il fait... Des crêpes avec des champignons et des carottes... Qu'est-ce qu'on trouve comme mots ?*

*E3 : Un mot invariable.*

*E4 : Un nom commun.*

*M : Des noms communs, combien ?*

déterminant. Ça détermine, ça indique le genre et le nombre.

CH : Comment tu définirais le pluriel, toi ?

M : Plusieurs, ça commence pareil, **pluriel/plusieurs**. Singulier ça commence par un « s », comme « un seul ».

CH : Et quand on dit « un groupe d'enfants » ?

M : Alors là ça devient compliqué... C'est « un groupe », le mot principal c'est « un groupe ».

CH : Un groupe, c'est plusieurs ?

M : Oui, c'est plusieurs.

CH : C'est pluriel ?

M : C'est un mot singulier, comme un paquet. Y a pas que le sens, il faut regarder le déterminant. Mais je préfère dire « plusieurs, pluriel », et expliquer après, quand on arrive sur une difficulté comme ça. On revient un peu sur ce qu'on a dit mais je vois pas comment faire autrement.

E5 : Deux.

M : Vous me les entourez en rose ? Repérez-moi les noms communs.

E6 : Nous on en a trois.

M : Trois, comment on vérifie que c'est bien un nom commun ?

E 6 : Avec « un, deux, trois »...

E7 : Avec un déterminant.

M : Par exemple ?

E8 : Un.

M : Un, des, les, deux, trois, mille...

E9 : Huit.

M : Ils sont entourés les noms communs ? Pourquoi on les entoure au fait ?

E10 : Ben... pour former le groupe nominal.

M : Oui mais pourquoi on les entoure là, dans la dictée ?

E11 : Pour faire les accords.

M : Oui, pour faire les accords, ils vont s'accorder avec ?

E 12 : Le verbe.

E13 : Le nom commun.

E14 : L'adjectif.

M : Le nom commun... Il va s'accorder avec ?

E 15 : Le sujet.

E16 : Le déterminant.

M : Le déterminant ! Donc trouvez-moi vite votre déterminant et accordez-moi les deux...

E 17 : Les deux ?

M : Si le déterminant est...

E : Pluriel.

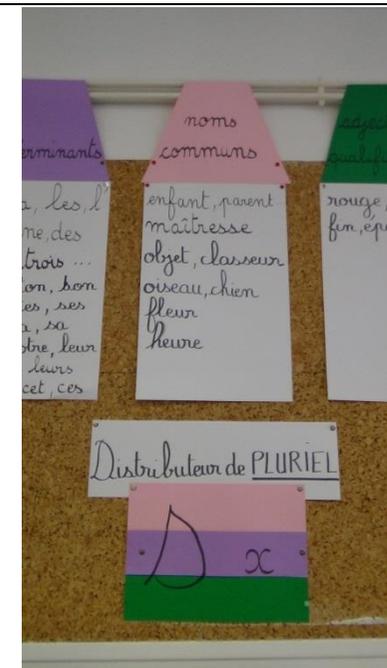
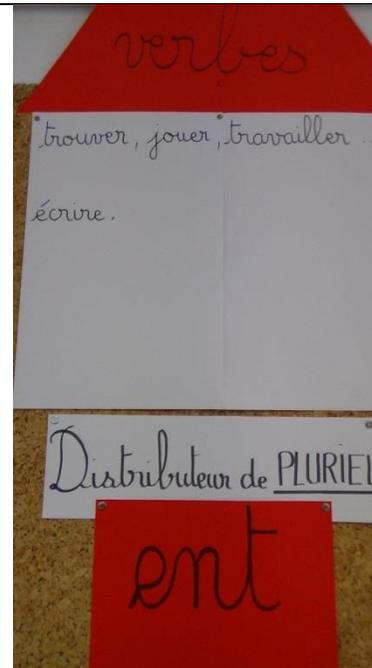
M : Singulier... Votre nom au singulier et si votre déterminant est...

E 18 : Au pluriel !

M : Il faut aller chercher ?

E19 : Le distributeur de pluriel.

M : Au distributeur de pluriel... Des noms communs ! Attention,



*vous ne vous trompez pas de distributeur !... Allez-y... OK...  
Deuxième phrase... Elle est très courte... On prend son  
crayon...*

*E 20 : Vert ?*

*E21 : Rouge !*

*M : Rouge pour repérer le...*

*E : Verbe. Allez-y... En se posant la question...*

*E22 : Que fait-il ?*

*M : Vous avez votre verbe ?*

*E : Oui.*

*M : On va trouver son... ?*

*E : Sujet.*

*M : Pourquoi on trouve le sujet ? Pourquoi on doit trouver le  
verbe et le sujet ? Parce que ça... ?*

*E : S'accorde.*

*M : Trouvez son sujet. On le trouve en posant la question... ?*

*E : Qui est-ce qui ?*

*M : Oui, qui est-ce qui fait... On souligne le sujet en bleu.  
Qu'est-ce qu'il fait ? Qu'est-ce qu'ils font ? ... Bon, puisque ça  
s'accorde, il faut se poser quoi comme question ?*

*E 23 : Si le sujet est singulier ou pluriel.*

*M : Relisez bien votre sujet, demandez-vous s'il y en a un seul  
ou plusieurs... Et si jamais votre sujet est pluriel, il faudra aller  
au...*

*E : Distributeur.*

*M : Distributeur de pluriel... Des verbes ! Ne vous trompez  
pas ! (Les élèves regardent les affichages).*

*M : Dernière chose : votre sujet, c'est quoi ? Un nom propre ?  
Un groupe nominal ? Ou un pronom personnel ?*

*E1 : « enfant ».*

*M : Juste « enfant » ?*

*E2 : Non !*

*E3 : « les enfants ».*

CH : Qu'est-ce qu'ils doivent se dire dans leur tête, tes élèves ? « Que fait-il, il adore ? », ça répond pas vraiment...

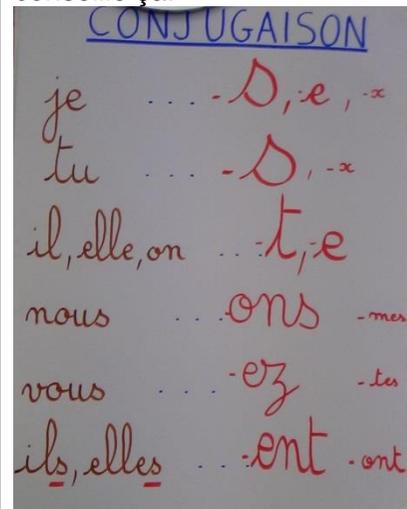
M : Que font-ils ? Ils... adorent. Au CE1, je leur donne que des verbes d'actions, c'est très net, c'est évident.

<p><i>M : Oui, c'est quoi ?</i>  <i>E4 : Groupe nominal.</i>  <i>M : Donc tout de suite il faut faire quoi ?</i>  <i>E 4 : Accorder.</i>  <i>M : Encore accorder ! Le déterminant s'accorde avec le nom commun... Si c'est singulier, tout au singulier, si c'est pluriel, tout au pluriel ! Mais il faut aller au bon distributeur !</i>  <i>E : « s ».</i>  <i>M : Entourez le nom en rose et le déterminant en violet... C'est tout bon ?</i></p>	
<p>Les élèves recopient sur des bandes, avec les bonnes couleurs de mots. La maitresse en sélectionne quelques-unes.  Première bande : pour le repas.  Deuxième bande : le petit cuisinier.  Troisième bande : fait.  Quatrième bande : des crêpes avec des champignons et des carottes.  Cinquième bande : les enfants.  Sixième bande (<i>M : le verbe, le groupe verbal</i>) : adorent ça.</p>	
<p><i>M : On corrige ensemble pour que vous compreniez vos erreurs...</i>  [...]  « le petite cuisinier » :  <i>M : Le ?</i>  <i>E1 : « petite ».</i>  <i>E2 : Le « e » !</i>  <i>M : « petite » ce serait pour quoi ?</i>  <i>E : Une fille.</i>  <i>M : Oui, une fille, pour un mot féminin. Le « e » on n'en a pas besoin. On dit <b>un</b> cuisinier.</i></p>	<p>CH : Y a un enfant qui a écrit « petie », il veut pas mettre de « t » parce qu'il dit que ça fait « petite ».  M : La lettre à la fin des mots, on la dit pas toujours si y a pas de « e » ou de voyelle derrière.</p>

<p>« cuisigné » :</p> <p>M : D'accord, le son va... Y a quand même quelque chose qui me dérange...</p> <p>E 1 : « er ».</p> <p>E2 : C'est « er » à la fin.</p> <p>M : Pourquoi ?... Dites-moi ...</p> <p>E3 : C'est du premier groupe ?</p> <p>M : C'est rose, c'est un... ?</p> <p>E : Nom.</p> <p>M : Nom commun, ils sont rangés dans des groupes les noms communs ? Non, là tu confonds avec les... ?</p> <p>E : Verbes.</p> <p>E4 : Parce que aussi, on peut dire « il faut cuisiner ».</p> <p>M : Il y a un mot de la même famille, un verbe qui existe.</p> <p>E5 : Cuisine ?</p> <p>E6 : Un nom commun ? Au pluriel ? Au masculin !</p> <p>M : Au masculin, les noms communs qui finissent en [e], s'ils sont masculins, ils se finissent en... ?</p> <p>E : « er ».</p> <p>M : OK.</p>	
<p>« fait » :</p> <p>M : Oh des verbes, j'en ai plein de sortes ! Ça dépend de quoi l'écriture des verbes ?... Il faut regarder quoi ?... On va faire très attention à la terminaison ! C'est ça quand je vous dis que j'ai plein de verbes différents... « faire », c'est quoi ?</p> <p>E1 : Un verbe.</p> <p>M : C'est pas conjugué, c'est un... ?</p> <p>E2 : L'infinitif.</p> <p>M : Oui, alors que là on veut un verbe conjugué... Comment on fait pour choisir ? (fais/fai/fait)... Ça dépend de quoi ? ... Comment on fait pour choisir ? Le verbe... (elle montre l'affichage) ... Le verbe...</p>	<p>CH : Alors, comment ils font pour choisir ?</p> <p>M : Ils doivent se dire que la terminaison d'un verbe dépend du sujet. Donc on va voir le sujet, c'est un groupe de mots, on a fait des exercices pour remplacer donc on peut dire « il », je vais voir l'affiche, c'est pas le 1<sup>er</sup> groupe, c'est pas « e », donc par élimination...</p>

E3 : S'accorde.  
M : Il s'accorde avec son... ?  
E : Sujet.  
M : Le sujet, là, c'est quoi ? « le petit cuisinier », je peux le remplacer par... ?  
E4 : Cuisine ?  
E5 : Il.  
M : Il, singulier ou pluriel ?  
E : Singulier.  
M : Oui, alors je vais voir mon affiche de conjugaison... Celle où je me trompe le moins possible... « faire » ? C'est quel groupe ? C'est les verbes en « er » ou c'est un autre groupe de verbes ?  
E6 : « er ».  
E7 : Troisième groupe.  
M : Troisième groupe, et je trouve à la fin... ? Regardez...  
E7 : Un « t ».  
M : Un « t » ! « s » c'est pour quoi Lucas ? Pour quelle personne ?  
Lucas : « nous » ?  
E8 : « je ».  
M : « je » ! « je » ou... ?  
E8 : « tu ».  
M : « tu » ! Et il y a des verbes conjugués qui finissent en « i » comme ça (fai) ? Ça existe ? ... Ça n'existe pas !  
E9 : À « tu », il y a toujours un « s ».  
M : « tu », il y a toujours un « s », oui.

CH : Je me trompe le moins possible  
M : Oui, ça c'est un travail avec un conseiller pédagogique, qui m'avait conseillé ça.



Des crêpes :  
E1 : C'est « crêpe ».  
M : Pourquoi les autres ne vont pas ?  
E1 : Ben... parce que...  
E2 : Non, c'est le 2<sup>e</sup> qui est faux !  
M : Pourquoi ?

<p>E2 : Y a « ai ».  M : Oui, ça fait [ɛ] mais c'est pas le bon, c'est « ê ». Alors, il reste « crêpe » et « crêpes ».  E3 : C'est le 1<sup>er</sup> parce qu'il y a un « s ».  M : Pourquoi il faut un « s » ?  E4 : Parce que y a « des ».  M : Avec « des » il y a un « s » ! « des » c'est plusieurs et quand il y a plusieurs, je mets un ... ?  E : « s » !  M : Un « s » au nom commun, ça s'accorde.</p>	<p>CH : Tu leur dis « des crêpes », il faut un « s » après « des » ou « les ». Et dans « il les mange » ?  CH : Ah là, ça se complique... Mais « les », là, c'est pas un déterminant ! On rentre dans une nouvelle leçon. C'est pas que ça fonctionne pas, c'est que c'est pas le même « les ». C'est un mot qui remplace... Je leur explique quand on le rencontre, que c'est pas un déterminant. Mais comme normalement j'ai cherché mon sujet, j'ai aucune raison de mettre un « s ».</p>
<p>Et :</p>	<p>CH : Ils ont tous mis « et ».  M : Oui, celui-là il est bon, c'est le « est » qu'ils écrivent souvent « et ». On l'a pas formalisé encore. Etre et avoir c'est compliqué pour eux, c'est pas des actions, ils ont du mal à les identifier, à les conjuguer. Du coup, ils écrivent le plus simplement possible. Mais dans des exercices, on remplace par « et puis, et encore » ou « était », quand on a vu l'imparfait, après y a peu d'erreurs dans les exercices systématiques. Y a des erreurs quand ils écrivent parce qu'ils se posent pas les questions.  CH : Et au niveau des sons ?  M : Je crois que je fais mal, je dis [ɛ], en déterminant je dis [dɛ] alors qu'on doit dire [de]. Et [pule]/[pulɛ], je sais pas... J'ai oublié.  CH : C'est un problème ?  M : Quand j'avais des CP oui. Les accents et tout...  CH : Comment tu fais toi, pour distinguer « aller » et « allait » ?  M : Non, le « er » et le « é », c'est un [e] ! Là, je les reprends ! C'est sur le « et » le problème...</p>

<p>« les enfants » : enfants/enfantent</p> <p><i>M : On regarde les différences...</i></p> <p><i>E1 : Oh, je sais, je sais... C'est « an » au début et « en » à la fin.</i></p> <p><i>M : Non.</i></p> <p><i>E2 : Non, je sais, je sais très très bien !</i></p> <p><i>E3 : Ben... Les... Il faut un « s » à la fin...</i></p> <p><i>M : Il faut mettre un « s », et là on trouve un... ?</i></p> <p><i>E : « t ».</i></p> <p><i>M : « ent » ! C'est pour quoi « ent » ?</i></p> <p><i>E : Verbe !</i></p> <p><i>M : C'est pour les verbes... Et c'est bien écrit en rose, l'élève a bien reconnu un nom mais n'est pas allé au bon distributeur !</i></p>	<p>M : Bon... y en a un qui a mis le « ent » du verbe... Et c'est un nom commun, donc, c'est pas... Et pourtant il a trouvé que c'était un nom, il a mis la bonne couleur.</p> <p>CH : Oui.</p> <p>M : Donc, là, y a un manque de... de compréhension. Normalement, il aurait dû aller au bon distributeur... La compréhension profonde, elle est pas encore là.</p>
<p>« adorent » :</p> <p><i>M : Qu'est-ce qu'ils font les enfants ?</i></p> <p><i>E1 : Ils adorent.</i></p> <p><i>M : Ils adorent ça... On va regarder quelle partie du verbe ?</i></p> <p><i>E2 : Au troisième il y a « ent » à la fin...</i></p> <p><i>M : Oui, et ? C'est bien ou c'est pas bien ?</i></p> <p><i>E3 : Bien !</i></p> <p><i>E2 : Euh... « ent » c'est que dans les verbes.</i></p> <p><i>M : Oui... « adorent » c'est quoi ?</i></p> <p><i>E2 : C'est... euh....</i></p> <p><i>E4 : Un verbe !</i></p> <p><i>M : Il est en quelle couleur ?</i></p> <p><i>E5 : En rouge.</i></p> <p><i>M : Que font les enfants ?</i></p> <p><i>E6 : Ils adorent.</i></p> <p><i>M : Que fait-il ? Que font-ils ? Ils adorent... « adore » est un verbe ! Comment on écrit la terminaison du verbe ? Ça dépend...</i></p>	<p>CH : Là il y a plein de propositions, comment tu les analyses ?</p> <p>M : Alors, « adore », ça m'étonne pas, « adores » et « adors », non plus, parce que c'est un « s » de pluriel, même si c'est un verbe. Et « ador », y a un oubli... total... Là j'écris vraiment juste comme j'entends, pour moi c'est pas... y a aucun verbe qui se termine par un « r » comme ça. Ça n'existe pas. Enfin, on n'a jamais vu ça.</p> <p>CH : Toi tu ne l'as jamais vu mais eux, ils n'ont pas une grande expérience...</p> <p>M : Bien sûr. Mais quand je le conjugue... puisqu'il est dans une phrase et qu'il a un sujet, il est conjugué, donc on doit lui mettre une terminaison. Là je n'ai que le radical. On n'a pas mis de terminaison. Pour les autres y a quand même un essai de terminaison.</p>

E7 : Par « ent ».  
M : Ça dépend du... ?  
E8 et E9 : Verbe !  
M montre l'affichage.  
E 8 : Non, sujet, du sujet.  
M : Du sujet parce que ça s'accorde. Mon sujet, je peux le remplacer par quoi ? Quel pronom personnel ?  
E9 : Par « ils » avec un « s ».  
E10 : Par « elles » ?  
M : Quand on dit « les enfants », on dit plutôt... ?  
E : « ils » !  
M : « ils » avec un « s »... Alors, est-ce qu'au pluriel je trouve un « s » à la fin ?  
E11 : « ils » avec un « s » ?  
E : Non !  
M : Pas de « s » à la fin ... Est-ce que je trouve un « e » ?  
E : Non.  
M : Pas de « e », est-ce que je trouve un « r » ?  
E : Non.  
E12 : « ez » !  
M : Il me reste donc...  
E13 : « ent ».  
M : « ent » pour le pluriel des verbes.

Annexe 9  
Questionnaire D1

**Questionnaire enseignant - entretien semi-directif**

**A/ Votre formation :**

1) Quelle a été votre formation universitaire ? (précisez la discipline)  
*Licence « sciences du langage » et Master « métiers de l'enseignement ».*

2) Quelle a été votre formation en termes d'enseignement du français ?  
*Première réponse = pas de formation.*

	<b>Apports notionnels</b>	<b>Apports didactiques</b>
<b>Formation universitaire</b>	<i>Syntaxe et linguistique</i>	<i>Option enseignement du français, surtout autour de la littérature.</i>
<b>Formation professionnelle initiale</b> <i>= IUFM (4 semaines)</i>	/	<i>Des généralités sur les cycles 2 et 3 : les programmations en français, des études d'albums.</i>
<b>Formation continue</b> (stages, animations pédagogiques, auto-formation)	/	/

3) Quels en ont été, selon vous, les points forts et les manques ?

+	-
<i>Le français, c'est où je suis le plus à l'aise, c'est ce que je préfère. En grammaire, on a eu une approche assez élevée mais c'est aussi un problème, ça me semble tellement évident, c'est dur de leur expliquer.</i>	<i>Y a des dispositifs que je ne connais pas. La dictée négociée, j'en ai entendu parler pendant une observation dans une classe.</i>

**B/ L'étude de la langue et son enseignement?**

4) Selon vous, quels sont les objectifs de l'enseignement de l'orthographe dans la scolarité de l'élève ?

*C'est pour plus tard, il faut maîtriser la langue pour la lecture et l'écriture. Ça aide en lecture, par exemple le « ent » des verbes, ils ne le prononcent plus maintenant... et ça donne du sens, les pronoms par exemple, pour la compréhension ça aide.*

5) Qu'est-ce qui vous semble difficile à enseigner ? Pourquoi ? (difficultés pour l'enseignant et pour les élèves)

*Moi, j'ai compris seulement en licence alors eux... c'est abstrait, les natures, les fonctions, mais après ça aide vraiment. Le nom aussi c'est compliqué, ça semble simple mais ça n'a pas de sens pour certains.*

*En orthographe, j'ai peu de compétences, le passage par les sons, c'est simple ; les règles orthographiques, c'est facile pour moi ; et les homophones... moi, je fais pas la différence entre [e] et [ɛ] à la fin des mots, je dis [e] partout alors... je me force... eux aussi c'est dur, ils ont pas de moyens mnémotechniques, ils entendent pas, c'est plus facile de le travailler en CM2, ils ont déjà les notions.*

6) L'orthographe du français vous semble-t-elle cohérente ou incohérente ?

*Cohérente. Y a des accords réguliers, les conjugaisons, quand on les connaît ça va, il y a des règles, des choses qui se répètent, comme les mots en « ment », c'est toujours pareil à la fin... Mais y a des choses qui ne s'expliquent pas, c'est sûr, ou alors par le latin ou le grec.*

7) De quelle façon définissez-vous ce que vos élèves doivent apprendre et le niveau de formulation à atteindre avec eux ?

*Je prépare beaucoup, je fais des séquences à l'avance. Je m'appuie sur les programmes mais ce que je veux, c'est qu'ils retiennent les grosses notions, l'essentiel quoi. C'est mes convictions. Le verbe, le nom, le sujet, la phrase ; alors je prends le temps, pour ça, parce que ça sert à plein de choses le verbe, et le nom surtout, l'identifier, repérer le féminin ou le masculin, faire les accords. J'insiste moins sur les pronoms, c'est trop dur, trop abstrait. Je tâtonne, si ça va pas, je passe à la suite.*

8) Avec quels outils travaillez-vous ?

*Je m'appuie sur « Réussir son entrée en grammaire », chez RETZ. En orthographe, je me base sur les collègues, on ne reprend pas les sons, on revoit plutôt les lettres une par une et les sons qu'elles produisent, par exemple avec le « a », on fait [a], [o], [ã]. On fait les confusions de sons aussi.*

9) Qu'est-ce qui valide votre savoir et le savoir que vous enseignez ? (vos connaissances personnelles, un ouvrage de référence type « grammaire »... ?)

*Le Bescherelle et un livre sur la syntaxe, sur les propositions quand j'avais des CM2, j'ai dû réviser.*

10) Selon vous, peut-on en rester à des « vérités partielles » avec de jeunes élèves (Ex. : « on met un s aux noms quand il y en a beaucoup ») ? Si oui, à quelles conditions ? Si non, pour quelles raisons ?

*Oui, c'est dur d'aller au bout des choses, ils peuvent pas. Je dis pas tout ce que je sais, je veux pas que ce soit trop complexe, c'est déjà très abstrait.*

### **C/ Dans votre classe :**

11) Aviez-vous pensé que certains points de cette dictée allaient poser problème ?

Lesquels et comment le saviez-vous ? Pour quelles raisons, selon vous ?

*Oui, « cuisinier », le [ɲ] et le [e], c'est deux sons complexes, avec plein de possibilités.*

*Le « ê » de « crêpe », ils savent pas.*

*Le « m » devant « m, b, p » à « champignon » et le [ɲ].*

*Et « ça ».*

*Pour le « ent » à « adorent », je pensais que plus le mettraient, on en a parlé.*

*Les accords, les « s », je sais que certains ne les mettent pas.*

*« fait », le « t » à la 3<sup>e</sup> personne, ils savent pas, on l'a pas fait.*

*« est/et », c'est dur, je fais la distinction en dictée, je me force, mais autrement je la dis pas.*

12) Selon vous, quels sont les savoirs à maîtriser pour l'enseignant afin de mener cette séance ?

*Le « ê » de « crêpe », si je dois l'expliquer, je sais pas. Et à « carottes », pourquoi deux « t » ?*

#### **D/ Vos besoins en formation**

13) Quand vous écrivez, est-ce que l'orthographe est un problème pour vous ?  
*Je fais peu d'erreurs, ça m'arrive mais rarement.*

14) A titre personnel, quelles seraient les notions orthographiques sur lesquelles vous n'êtes pas sûr de vos savoirs ?  
*Les mots que j'ai automatisés, c'était dur, il y a pas de logique. Moi j'entends [e] partout à la fin des mots, dans « violet » par exemple. C'est tout pareil alors j'ai appris...*

15) Quelles seraient vos attentes en formation continue, dans le domaine de la langue ?  
*En orthographe, comment on l'enseigne, le contenu, jusqu'où aller dans les notions. Et la dictée, peut-être qu'il faut nous apprendre à dicter, je sais pas si je le fais bien. Je sais pas comment faire une dictée efficace, pour qu'à la fin ils aient compris, pas seulement appris les mots ; quand on vérifie avec de nouvelles dictées, on voit que ça a pas bien marché.*

16) Ce serait quoi les objectifs de la dictée ?  
*Ben, on est obligé de mémoriser des mots, ça sert à ça, et puis, en dictée négociée, à faire des erreurs et comprendre pourquoi ça marche pas. A force de voir et revoir, à force, ça va marcher, par mimétisme, je sais pas, ça rentre à force de le faire. Quand il y en a plusieurs, ils finiront par mettre un « s ».*

Annexe 10  
Transcription D1

Pour Paur	le	repas repa repae roba	le	petite petit	cusiniée cuisigné cuisinier cusunué cuisine cuisinié	fait fai faie fest fair fais	des de	crêpes crêpe crêpes cerpe crêpent	avec avoc	des	chanpignon chanpignons chanpiniones chanpignon chanpinions	et est	des	carot carotes carottes caronte carote carorte caret	Les Le lé	enfant enfants enfant enfan	adore ador adors adores adort adonre dereient	sa ça sat
--------------	----	--------------------------------	----	-----------------	---	---	-----------	---	--------------	-----	--	-----------	-----	---	-----------------	--------------------------------------	---	-----------------

CH = chercheuse  
M = maitresse  
E = élève

Séance menée	Auto confrontation
<p>Dictée :</p> <p>La M annonce qu'il y aura deux phrases et elle les dicte sans les lire avant. Elle est devant le tableau. Elle donne des indications pendant la dictée : <i>M : on se rappelle par quoi commence une phrase...</i> ... « <i>cui-si-nier</i> »... ... <b>et</b> des carottes, <b>et</b>... ... <i>les enfants (en marquant la liaison, les enfants (sans faire la liaison))</i>... ... « <i>ça</i> » <i>ça veut dire « adorent cela, adorent ces crêpes »</i>.</p>	<p>CH : On voit que tu circules. M : Déjà je regarde s'ils ont suivi, où ils en sont dans la phrase. Et puis je regarde aussi les écritures, ce qu'ils m'ont proposé comme solution. CH : Et qu'est-ce que tu vas en faire, de ces informations que tu prends ? M : Ben, ça permet déjà d'anticiper certains problèmes que je peux voir, et que... Ben, voir comment je vais expliquer ça. Et je vois pour ceux qui osent pas lever la main après, il y a peut-être certaines choses intéressantes à faire ressortir. Mais bon, pour le moment, ils participent vraiment tous, ça va. Mais je veille, j'ai certains élèves plutôt discrets...</p>
<p>Relecture :</p> <p>La M relit et demande aux enfants de suivre avec le doigt et de réfléchir aux accords. Les E peuvent barrer et réécrire dessous si besoin (au stylo vert).</p>	<p>CH : Là, tu leur donnes des consignes de relecture. M : Euh, alors, ouais, j'ai dit « attention aux accords », mais c'est clair qu'on n'a pas vu les accords, alors, pfffff... CH : Tu pensais à quels accords ? M : Ben, je pensais au pluriel, au pluriel sur les mots, parce qu'on n'a pas vu la</p>

<p><i>M : Je relis tout, vous pointez avec le doigt... Attention réfléchissez bien aux accords !... C'est quoi les accords ?</i></p> <p><i>E1 : C'est quand tu écris tout ce qu'on dit au tableau.</i></p> <p><i>M : Ça c'est quand on va négocier, les accords c'est le pluriel, c'est le singulier... Et cætera, et cætera.... Je relis encore une fois... Vous regardez vos verbes aussi, vous réfléchissez. Je relis une dernière fois...</i></p>	<p>leçon vu qu'on commence juste le nom mais ils savent quand même tous que quand on en a plusieurs, on met quoi à la fin ? Un « s », voilà. Du coup j'ai pas été très claire. Puis j'osais pas trop les guider, je savais pas trop.</p> <p>CH : Tu aurais envie de plus les guider ?</p> <p>M : Oui, j'aurais peut-être dit « attention, quand y en a plusieurs on met un « s », mais c'est un peu tricher... ça fausse un peu la donne quoi. J'ose pas trop.</p> <p>CH : Il y avait autre chose sur laquelle ils devaient être vigilants ? Quand tu dis, vous suivez avec le doigt ?</p> <p>M : Parce que j'en ai qui oublient des mots. Et puis des fois, je fais la liaison, des choses comme ça, donc pour qu'ils suivent. Je fais pointer avec le doigt comme ça ils sont obligés de lire chaque mot un par un et je me dis qu'il y en a peut-être certains, qui, juste en se relisant, qui vont voir que le mot qu'ils ont écrit ça marche pas, juste au niveau phonétique quoi. Mais bon, les capacités de relecture, c'est quand même pas évident, je trouve. En CE1, c'est surtout pour pas oublier de mot, je pense pas qu'ils soient vraiment capables de modifier, il y en a un ou deux des fois qui rajoutent un « s », mais c'est chez mes bons élèves. Ceux pour qui phonétiquement c'est déjà pas correct, non.</p>
<p>« repas » :</p> <p>On élimine « roba », et il reste « repas », « repa », repae ».</p> <p><i>E1 : On enlève le tout premier ?</i></p> <p><i>M : Non... Ah, ce mot là il a un piège, en effet il est pas au pluriel mais...</i></p> <p><i>E2 : Il a un « s ».</i></p> <p><i>M : Mais il a un « s », oui.</i></p>	<p>CH : Là c'est quand on négocie « repas ». En termes de négociation ?</p> <p>M : Ben là, je voyais pas comment leur expliquer que « repas », ben, il y avait pas de « s » à la fin, donc, ou pas de « e », alors je me suis dit, enfin, c'est un mot qui sera à apprendre. Donc je leur ai dit.</p> <p>CH : Et les autres graphies ? Comment tu les interprètes ?</p> <p>M : Ben « repa », il me semble tout à fait logique, je veux dire, « repae », j'en sais rien... Pourquoi il a écrit comme ça, il a dû l'associer avec un autre mot... Le repas ? De toutes façons, souvent, il y a un « e » à la fin des mots, donc voilà...je pense. Et puis je lui ai pas demandé. Ça aurait permis de voir pourquoi il pense qu'à la fin d'un mot il faut un « e ». On leur dit « c'est toujours comme ça », mais des fois c'est autrement, et pourquoi ? Ça aurait pu détruire certaines conceptions qu'ils ont.</p>
<p>« petit » :</p> <p><i>M : « petit » ou « petite » ?</i></p> <p><i>E1 : C'est le premier qui est juste.</i></p>	<p>CH : Là, c'est toi qui lit « petit » ou « petite ».</p> <p>M : C'est vrai, là c'est clair que j'ai carrément induit la réponse là.</p> <p>CH : A ton avis, celui qui a écrit « petite »...</p> <p>M : Peut-être que pour lui, un cuisinier c'est forcément une fille déjà.</p>

<p><i>M : Oui, pourquoi ?</i>  <i>E1 : Parce que c'est pas une fille.</i>  <i>M : C'est pas une fille, oui, on dit pas [pətit] c'est « le », c'est au masculin... donc c'est « petit ».</i>  <i>E2 : Parce qu'on fait « le petit ».</i>  <i>M : Oui, par contre c'est bien, vous avez pensé au « t » parce qu'au féminin on dit « petite ».</i></p>	<p>CH : Tu penses qu'il voulait réellement écrire « petite » ?  M : Où alors pour lui, le « e » il s'entend pas à la fin. A la fin des mots, il y a des « e » qui s'entendent pas...  CH : « C'est pas une fille, c'est au masculin », comme formulation...  M : Ben, disons, que moi, féminin/masculin pour les CE1, on s'arrête à fille/garçon. Après, c'est trop abstrait.  CH : Ça marche tout le temps ?  M : Pas vraiment parce que « table », ... c'est pas une fille... donc non. Après moi, on s'aide des déterminants pour voir si c'est féminin ou masculin. Oui, c'est une conception un peu erronée. Les déterminants, c'est le seul outil sur lequel ils peuvent s'appuyer je trouve, pour eux. Si fille/garçon c'est pas évident, le seul outil qui leur permet, c'est le déterminant.  CH : C'est-à-dire qu'ils doivent transférer ? Si on peut dire « le » pour « garçon », on repère le masculin, donc « le bureau », c'est pareil ?  M : Oui.  CH : Tu énonces le « t » final comme évident...  M : Non, on n'a pas... de temps en temps, quand on fait des dictées, je leur dit « attention, quand on le met au féminin qu'est-ce qu'on entend ? », alors, ils savent qu'il y a une lettre finale muette, mais on a pas fait de règle ou de leçon là-dessus. Juste... on en a parlé, y a que certains élèves qui y arrivent, je le sais très bien, quand je le dis, c'est en plus.</p>
<p>« cuisinier » :  On élimine quand on ne lit pas [kɥizijne], il reste « cuisinée », « cuisiné », « cuisinier », « cuisinié ».</p> <p><i>M : Maintenant ça pose un peu plus problème... Ça fait tout « cuisinier »... la bonne écriture...</i>  <i>E1 : C'est celle avec « er ».</i>  <i>M : C'est avec « er ».</i>  <i>E2 : Moi j'ai mis un « z ».</i>  <i>M : Ça faisait bien le son [e], mais c'est pas écrit correctement.</i></p>	
<p>« fait » :  <i>E1 : C'est le tout premier (fait).</i></p>	

<p><i>M : C'est le tout premier... en effet, c'est le tout premier.</i>  <i>E2 : Oui, après ça existe pas.</i>  <i>M : Alors, « faie », il n'existe pas... « fai » non plus... Là « fest » ?</i>  <i>E3 : Ahhhh ! [fɛst] !</i>  <i>M : Mais je suis d'accord ! Je pense que c'est parce que ça (est) ça fait [ɛ]... Quand on dit « il est...gentil », par exemple.</i>  <i>E4 : « c'est » par exemple.</i>  <i>M : Mais ça n'existe pas... Et là (fair) ?</i>  <i>E5 : [fɛR].</i>  <i>M : Et celui-là (fais) il existe mais...</i>  <i>E6 : Il existe mais...</i>  <i>M : Il existe mais seulement, avec « le cuisinier », c'est un « t ». On n'a pas encore vu ces verbes mais là c'est un « t », c'est pas un « s »... Mais c'était le bon verbe.</i></p>	<p>M : « fest », on peut dire [fɛ] finalement, pourquoi pas... Ils l'associent au verbe être, à « est ». Bon j'avoue que je voulais avancer aussi, je me suis pas éternisée.  CH : Donc tu as choisi de trancher ?  M : Oui, ils l'avaient pas vu... Je me suis dit euh... C'est trop compliqué de rentrer dans les détails, euh...</p>
<p>« crêpes » :</p> <p><i>E1 : Le deuxième (crêpe).</i>  <i>M : Alors d'abord on m'explique ce qu'on élimine et pourquoi on élimine.</i>  <i>E2 : L'avant-dernier (crerpe).</i>  <i>M : Oui, ça marche pas... Ensuite, qu'est-ce qu'on peut enlever d'autre ?</i>  <i>E3 : Le dernier (crêpent).</i>  <i>M : Le dernier... Pourquoi ?</i>  <i>E3 : Parce qu'à la fin de crêpe il n'y a jamais « ent »</i>  <i>M : Alors, à la fin de crêpe il n'y a pas « ent »...</i>  <i>E4 : C'est pas un verbe.</i>  <i>M : C'est pas un verbe en effet, ce n'est pas un verbe.</i>  <i>E5 : Mais il y a plusieurs crêpes !</i>  <i>M : Ensuite, qu'est-ce que je peux éliminer... Avec un indice qui est devant (elle montre « des »).</i>  <i>E6 : Le troisième (crêpes).</i>  <i>E7 : Euh... celui-là (crêpes).</i></p>	

<p><i>M : Oui, pourquoi.</i>  <i>E7 : Parce que... Euh... Parce que... À « crêpe » il y a un accent circonflexe.</i>  <i>M : Il a raison, à « crêpe », il y a un accent circonflexe. Donc on barre les deux (crêpes et crêpe). Il reste « crêpes », et c'est bien, vous avez pensé à mettre un ?</i>  <i>E : « s ».</i>  <i>M : Pourquoi ?</i>  <i>E8 : Plusieurs.</i>  <i>M : Il y a « des », il y en a plusieurs.</i></p>	<p>CH : Là vous faites référence à une règle qu'ils connaissent ? On est sur une formulation exacte, imagée, provisoire...  M : Provisoire de toute façon, on sait bien qu'il y a un « x » des fois. Mais le sens est relativement exact.  CH : Comment tu définirais le pluriel, toi ?  M : Un peu comme les enfants.  CH : « Un troupeau », il y en a plusieurs.  M : Ah oui, il peut y avoir plusieurs entités dans ... euh... Ben moi, c'est toujours lié au déterminant en fait. Mais avec les élèves aussi. Quand on travaille sur le pluriel, on a déjà vu le déterminant. On travaille le nom, tout de suite après le déterminant, après le féminin et masculin grâce au déterminant, bien qu'on mette du sens derrière en passant par fille et garçon. Et pareil pour le pluriel, un ou plusieurs, grâce au déterminant.</p>
<p>« champignons » :</p> <p><i>M : Alors, je vous écoute déjà pour en enlever.</i>  <i>E1 : Le troisième (championnes).</i>  <i>M : Pourquoi ?</i>  <i>E1 : Parce que.... Si y avait un « s » à la fin ça ferait [ʃɑ̃piɲs] mais là, ça fait [ʃɑ̃piɲnə].</i>  <i>M : Pas possible.</i>  [...]</p> <p><i>M : On a deux choix, « champignons » ou « champignons ».</i>  <i>E1 : Le dernier y a pas de « g ».</i>  <i>M : Je suis d'accord, ça s'écrit « gn ». Le [ɲ] il se fait pas « ni » comme tout à l'heure.</i></p>	<p>CH : Vous éliminez « championnes » parce qu'il ne fait pas les bons sons. Mais là, il voulait écrire « championne » ?  M : Ah non, je pense pas, clairement pas.  CH : On le justifie parce que ça se lit pas correctement mais est-ce que c'est vraiment le problème de cet enfant, l'encodage ?  M : Je pense que lui, il doit mettre un « e » à chaque fin de mot, plutôt. Mais vu que je l'ai pas fait expliciter, je pense qu'il faudrait lui demander pourquoi il a mis un « e », là, il va encore continuer à le faire, comme on n'en a pas parlé, voilà. Faut peut-être voir que quand on met un « e » derrière une consonne aussi, la consonne elle s'entend quoi. Donc ça marche pas.</p>

« et » : et/est

M : J'ai bien dit [e], alors...

E1 : C'est pas [ɛ].

E2 : C'est le premier parce que si on ajoute le « t » ça fait [ɛ].

M : Très bien, si je rajoute le « s » ça fait quoi ? [ɛ]... Là (et) on dit [é] et là (est) on dit...

E3 : [εεεε].

M : [ɛ], donc... Et moi j'ai dit quoi ? [e].. En plus on peut le remplacer par « et puis » celui-là...Des champignons et puis des carottes.

CH : T'es d'accord avec ce que tu dis là ?

M : Eux, ils font la distinction, ils me reprennent « c'est [e] ou c'est [ɛ] ? ». Vu que cette règle on la fait depuis le début de l'année. C'est une des premières affiches de sons, donc j'insiste vraiment quand je fais la dictée, donc ça se prononce comme ça, même si moi je dis tout [e].

CH : Et eux, ici, ils disent plutôt tout [ɛ], moi aussi d'ailleurs... et les élèves s'ils disaient la différence, est-ce qu'ils se tromperaient ?

M : Ben non, c'est pas évident. Pour moi la solution, c'est pas du tout la prononciation, c'est la règle comme quoi on peut remplacer par « était/et puis ». Y a pas d'autre solution que ça. Bon, certains ça marche, en dictée, quand je dis bien [e] ou [ɛ].

CH : Et quand ils sont en production d'écrit ?

M : Oui, là, ceux qui disent « il [ɛ] ... » et « machin [e] truc »... ça va, eux ils se trompent pas. Les autres qui font pas la distinction comme moi... non. Ce sera les prochaines règles d'orthographe dans les homonymes, mais ce sera seulement en période 5, il y a autre chose à voir avant de plus important. Moi j'ai découvert cette manière ici, hein, le [e] et [ɛ]... Moi c'est des questions que je ne me suis pas posées avant d'être enseignante, parce que moi, j'ai appris avec une règle. C'est juste que pour l'instant on simplifie avant de voir la règle...

CH : Et ça sort d'où ça ?

M : J'en sais rien. J'ai juste regardé les règles orthographiques. Je maîtrise absolument pas ces prononciations. Je me réfère vraiment à ce qu'il y a dans les leçons. Même quand je dois corriger, je me trompe, j'accepte pas « chalet » dans les [ɛ] parce que moi, je dis [e]. J'avais tout corrigé faux.

CH : Donc c'est la norme qui te guide là. Tu imaginerais une tolérance à avoir là-dessus ?

M : Oh, moi, je serai carrément tolérante, là.

CH : Et pourquoi tu t'en empêches ?

M : Mon tuteur la première année m'a dit qu'il fallait que je sois très vigilante là-dessus, et après je trouve qu'il a raison, quand même, parce que ça leur donne un indice de « comment écrire » si nous on prononce bien. Moi, ça m'a jamais aidée, aucun moyen mnémotechnique. Mais mes élèves ils font un peu la distinction, pour eux, il y a quand même des moyens un peu

<p>« carottes » : on élimine « caret », « caronte », « carorte »</p> <p>carot/carotes/carottes/carote :</p> <p>E1 : Il y a un « t ».</p> <p>M : Comment tu sais ?</p> <p>E1 : Ahhhh, il y en deux, c'est ça ?</p> <p>E2 : Il y a deux « t ».</p> <p>M : Je sais pas, mais vous avez d'autres façons de réfléchir là... Moi je lis [karɔt] de partout là... Il y a d'autres façons d'éliminer.</p> <p>E3 : Le premier ?</p> <p>M : Pourquoi ?</p> <p>E3 : ...</p> <p>E4 : Parce que normalement on dit « <b>des</b> carottes » et ça doit avoir un « s » et un « e » et normalement y a deux « t » dans « carotte ».</p> <p>M : Alors déjà, juste, on va faire une explication à la fois... OK, vu qu'il y a plusieurs carottes, il doit y avoir quoi ? un... ?</p> <p>E : « s ».</p> <p>M : Un « s », donc déjà, lui, c'est pas possible (carot).</p>	<p>mnémotechniques, pour les fins de mots quoi.</p> <p>M : Oui, là je me suis un peu emballée, oui, ben non, le premier (carot), je le lis pas [karɔt]... Mais, sur le coup, dans le feu de l'action, je l'ai pas vu quoi...</p>
<p>« les enfants » :</p> <p>M : Normalement vous connaissez par cœur hein... Alors...</p> <p>E1 : Ben c'est... le dernier (enfant).</p> <p>M : Pourquoi ?</p> <p>E1 : Parce que y a pas de « t ».</p> <p>M : Ah ? À « enfant » y a pas de « t » ?</p> <p>E : Si.</p> <p>E2 : Y en a un mais il y est pas dans « enfant ».</p> <p>M : Ah ! Il faut que je le marque ? C'est ça que tu dis ? Donc je le barre.</p> <p>E3 : Le deuxième (enfant).</p> <p>M : Pourquoi ?</p>	<p>CH : Comment ils savent qu'il manque le « t » ?</p> <p>M : Ben moi, je dis « enfanter », des choses comme ça mais eux...Je sais pas comment leur expliquer qu'à « enfant » il y a un « t ».</p> <p>CH : Donc il y a ceux qui savent et ceux qui savent pas...</p>

<p><i>E3 : Y en a pas qu'un seul.</i>  <i>M : Il y en a plusieurs, donc il manque le quoi ?</i>  <i>E3 : Le « s ».</i>  <i>E4 : « es ».</i>  <i>E5 : « s ».</i>  <i>E6 : « ts ».</i>  <i>E7 : « s » pas « es » !</i>  <i>M : Je peux en éliminer un autre.</i>  <i>E8 : « enfant ».</i>  <i>M : Pourquoi ?</i>  <i>E8 : Pas d' « s ».</i>  <i>E9 : Parce que y a pas d'« s ».</i>  <i>M : Donc c'est « enfant ».</i></p>	<p>M : Oui, je sais pas, je sais pas, parce que les mots qui dérivent d'« enfant », ça veut juste rien dire pour eux... Je sais pas comment moi j'ai appris ça... J'en sais rien... Bon c'est vrai qu'à la fin des mots en [ã], il y a un « t », c'est rare que ça se finisse comme ça... Mais ils vont me dire « et maman ? ». Voilà, il y souvent un « t » mais c'est pas une règle...</p> <p>CH : Là, il l'élimine par ce qu'il y a pas de « s ».</p> <p>M : Oui, ben, y a le [ã] qu'est pas bon, mais... bof... déjà j'en avais marre... et après, expliquer ça... « enfant » déjà, c'est un mot qu'ils voient tout le temps, alors ils doivent le connaître par cœur.</p>
<p>« adorent » :</p> <p><i>M : Alors je vais vous dire tout de suite pour « adorent », y a personne qu'a fait juste... Alors réfléchissez... Pourquoi il y a zéro réponse juste ? C'est bizarre...</i>  <i>E1 : Ça doit terminer par « ent » ?</i>  <i>M : Ça doit se terminer par « ent »... Pourquoi ?</i>  <i>E2 : Ah c'est le verbe !</i>  <i>M : C'est un verbe ! Et ils sont combien ?</i>  <i>E : Plusieurs.</i>  <i>M : Plusieurs... Est-ce qu'on peut mettre un « s » pour dire « plusieurs » sur un verbe ?</i>  <i>E : Non.</i>  <i>M : Non, alors y en a qui ont bien réfléchi, qui avaient mis un « s » parce qu'ils avaient bien vu que les enfants, ils étaient plusieurs mais avec un verbe est-ce qu'on peut mettre un « s » pour dire qu'ils sont plusieurs ?</i>  <i>E : Non.</i>  <i>M : Non, le « s » on le met avec qui, sur les verbes ?</i>  <i>E3 : « tu ».</i>  <i>M : Avec « tu », très bien... Donc, nous, on va mettre un</i></p>	<p>CH : Tu leur dis « c'est un verbe » et tu montres « les enfants » en disant « ils sont combien »</p> <p>M : Ouais, parce que... pour l'instant le verbe, on fait juste fait la distinction quand c'est au singulier, donc de la personne devant ou le truc devant, on va dire le truc, parce que voilà, donc le sujet, le petit mot qui est juste devant le verbe... Si il est singulier, il y en a qu'un seul, c'est un « e », alors que si y en a plusieurs c'est « ent ».</p> <p>CH : Est-ce que c'est le verbe ? Tu dis « ça doit se terminer par « ent » parce qu'ils sont plusieurs »</p> <p>M : Ouais, non, quand y en a plusieurs, c'est le sujet qu'est devant.</p> <p>CH : Et pour « il fait », si un élève te dis « il faut « ent » parce qu'il y a plusieurs crêpes »</p> <p>M : Il faut un « s » ? Ben non, parce que c'est pas l'objet qui est juste devant.</p> <p>CH : Tu t'appuies sur la position.</p> <p>M : Ouais ouais.</p>

« e »...

E : « nt » (elle barre toutes les autres propositions).

CH : Ça marche tout le temps ?

M : Ben, pfff... non...

CH : Et les deux propositions « ador et adort » ?

M : Ben, ceux qui ont un « s », ils ont compris... Celui qui a un « t », je me dis pourquoi pas, parce que dans les verbes, il y a souvent un « t », par exemple « fait » ou des choses comme ça, ils voient quand même souvent des « t ». Et « ador », moi, je me dirais juste, il l'a fait phonétiquement.

CH : Et toi, comment tu définirais le verbe ?

M : Pour moi, c'est... On va dire l'action, bien que ce soit pas toujours une action. Une action de la phrase quoi. Pour le définir simplement parce qu'après, on peut faire plein de tests... euh... pour le trouver, c'est un peu plus compliqué que ça quoi. Y a des choses qui s'accordent... Après c'est intuitif, je me pose même plus la question. Oui, pour les élèves je le définis comme l'action, même si ça pose un peu problème, par exemple « je suis malade », ça pose un peu problème de trouver le verbe.

CH : Et les élèves, ils doivent se dire quoi pour trouver le verbe ?

M : Ben, c'est ce qui fait l'action, ce qui s'accorde, ce qui est après le sujet.

CH : Et le sujet c'est ce qui est avant le verbe...

M : Ouais, c'est dur.

CH : Et dans « Le petit cuisinier fait des crêpes » ?

M : Oui, c'est là, « qu'est-ce que je fais ? » ben « **Je** fais des crêpes ».

CH : Ce que je fais : des crêpes ?

M : Ouais, je vois pas comment faire, peut-être en faisant des tests, en posant plusieurs questions dans une phrase, des fois, en changeant le mot de place, on peut voir si c'est un verbe.

CH : Par exemple, là, avec « faire » ?

M : Ben, « il fait des crêpes », ça marche pas, « fait » on peut pas le déplacer... On peut pas le supprimer...

CH : Et les autres mots ?

M : Ben, « crêpes », non, on peut pas non plus... non, mais... oui, je ne sais pas.

## Annexe 11

### Questionnaire D2

#### Questionnaire enseignant - entretien semi-directif

#### A/ Votre formation :

1) Quelle a été votre formation universitaire ? (précisez la discipline)

*Prépa puis licence « économique et sociale » et Master « métiers de l'enseignement »*

2) Quelle a été votre formation en termes d'enseignement du français ?

*Première réponse = pas de formation*

	Apports notionnels	Apports didactiques
<b>Formation universitaire</b>	<i>Littérature et philo en prépa. En master, phonologie et grammaire (ce qu'il faut pour enseigner jusqu'au CM2).</i>	<i>Très peu.</i>
<b>Formation professionnelle initiale</b> <i>= IUFM (4 semaines)</i>	<i>Littérature jeunesse. Langage oral.</i>	
<b>Formation continue</b> (stages, animations pédagogiques, auto-formation)		

3) Quels en ont été, selon vous, les points forts et les manques ?

+	-
<i>La remise à niveau en Master mais j'ai encore des lacunes.</i>	<i>Je ne sais pas si je serais capable d'enseigner au C3, j'ai pas ce qu'il faut en grammaire.</i>

#### B/ L'étude de la langue et son enseignement?

4) Selon vous, quels sont les objectifs de l'enseignement de l'orthographe dans la scolarité de l'élève ?

*Pour lire correctement. Pour prononcer ou pas le « ent » à la fin des mots par exemple. Pour comprendre ce qu'on lit et relit aussi, la grammaire ça bloque la compréhension, les pronoms par exemple. Pour mieux parler, si on sait ce qu'est une phrase correcte, qui a du sens, on est plus clair. Et puis en production de phrases et après de textes. Et en vocabulaire, avec l'orthographe, on apprend des mots par cœur alors on les retient.*

5) Qu'est-ce qui vous semble difficile à enseigner ? Pourquoi ? (difficultés pour l'enseignant et pour les élèves)

*Pour moi, c'est en orthographe pure, il y a des questions auxquelles je sais pas répondre. Par exemple, le « t » qui fait [s], je ne savais pas si c'était juste avec « tion ». Et puis des homonymes, des fois je dis non mais j'explique pas pourquoi, je sais pas...*

*Pour les élèves, c'est la conjugaison, c'est trop abstrait. Le présent des verbes en « er » c'est toujours pas acquis, ils mettent « s » à « ils joues ». La systématisation c'est long, moi j'ai appris par cœur, c'était long. Et après il y a encore tous les verbes irréguliers.*

6) L'orthographe du français vous semble-t-elle cohérente ou incohérente ?

*L'orthographe, c'est la façon d'écrire les mots. En CE1 c'est du par cœur, on s'appuie beaucoup sur la phonologie. Pour les lettres muettes, c'est difficile. Je donne une règle parce que ça aide pour la majorité des mots mais il y a trop d'exceptions. Par exemple quand on entend [sjɔ̃], c'est toujours « tion », mais pas « émission »... Alors, c'est cohérent mais il y a beaucoup d'irrégularités. Ce qui est régulier, c'est dur à énoncer, je le sais parce que je le sais, je sais pas dire pourquoi. Et puis les élèves, ils sont qu'en CE1.*

7) De quelle façon définissez-vous ce que vos élèves doivent apprendre et le niveau de formulation à atteindre avec eux ?

*Je prends les programmes. Et j'ai l'expérience de l'an dernier, j'avais des CP alors je sais d'où ils viennent, ce qu'ils ont déjà fait. Sinon, je sais pas, j'essaie de ne pas faire trop simple, mais quand c'est complexe, je valide pour celui qui a juste mais je n'explique pas aux autres, c'est trop dur pour eux.*

8) Avec quels outils travaillez-vous ?

*Les outils de cycle de l'école, on a une programmation de sons avec les collègues, et de mots à faire apprendre par cœur. J'échange avec mes collègues, on discute. Pour la grammaire, on a « Réussir son entrée en grammaire », de RETZ. J'aime bien l'approche, ils jouent, ils manipulent.*

9) Qu'est-ce qui valide votre savoir et le savoir que vous enseignez ? (vos connaissances personnelles, un ouvrage de référence type « grammaire »... ?)

*Le Bescherelle quand j'ai eu des CM, mais là c'est pas la peine. Sinon, je demande à mes collègues.*

10) Selon vous, peut-on en rester à des « vérités partielles » avec de jeunes élèves (Ex. : « on met un s aux noms quand il y en a beaucoup ») ? Si oui, à quelles conditions ? Si non, pour quelles raisons ?

*Oui, sinon il y a trop d'informations, trop de choses à savoir. Je ne leur dis pas de choses fausses mais j'occulte des points, volontairement.*

### **C/ Dans votre classe :**

11) Aviez-vous pensé que certains points de cette dictée allaient poser problème ? Lesquels et comment le saviez-vous ? Pour quelles raisons, selon vous ?

*Le [ʃ] de « champignon », on l'avait pas revu.*

*Le « ent » parce que c'est complexe et qu'on a juste commencé la conjugaison. Ils n'ont pas reconnu le verbe et puis c'est peu présent dans notre méthode, les verbes d'état.*

*Les mots avec une orthographe spécifique, où il y a pas de règle à ma connaissance, comme « carotte », mais il y a peut-être une règle, je sais pas.*

*Et « cuisinier », le « cui » et le [e] à la fin. « é » ou « er », j'évince souvent mais ils sont toujours confrontés à ce problème, je sais pas trop expliquer, dans « ils adorent regarder » par exemple. Bon là c'est pas un verbe mais je sais pas pourquoi c'est « er », il y a beaucoup de mots qui sont juste à savoir.*

*CH : Comment tu définirais le verbe ?*

*M : Pour les élèves c'est l'action. Sinon, c'est ce qui se passe, ce que les personnes ou les choses font. Il y a un sujet avant. Il se conjugue. Il a une place dans la phrase, ça dépend de comment est formée la phrase.*

12) Selon vous, quels sont les savoirs à maîtriser pour l'enseignant afin de mener cette séance ?

*« fait », on l'a pas vu avant en classe, je sais l'expliquer pour moi mais j'aurais dû chercher une façon plus simple, prendre plus de temps.*

#### **D/ Vos besoins en formation**

13) Quand vous écrivez, est-ce que l'orthographe est un problème pour vous ?

*Oui, je fais encore des fautes, j'ai dû faire relire mon mémoire en M2 pour qu'on me le corrige.*

*Les accords du participe passé.*

*La question de l'écriture d'un mot, quand il y a des consonnes doubles ou pas.*

*Et les sons [s] et [z], je me trompe pas mais ça me demande beaucoup de réflexion, je l'ai ré-automatisé avec les CE1, je l'ai revu avec eux.*

14) A titre personnel, quelles seraient les notions orthographiques sur lesquelles vous n'êtes pas sûr de vos savoirs ?

*Les accords, avec le verbe « avoir ».*

*Les propositions subordonnées, je ne sais plus.*

*La formation de certains mots qu'on peut expliquer ou non, leur racine, pour permettre aux enfants de mieux comprendre, pour améliorer leur imprégnation en orthographe.*

15) Quelles seraient vos attentes en formation continue, dans le domaine de la langue ?

*Je rêverais d'une ressource pour les maitres, spécifique à ce qu'il faut savoir pour enseigner jusqu'en CM2, les savoirs de base de l'école primaire. Les notions prioritaires : les phrases correctes, la construction de la phrase pour bien écrire et bien parler, le repérage des verbes et la conjugaison et le pluriel parce qu'on est vite confronté à des règles qui nous submergent. Et la distinction [e]/[ɛ], c'est important en dictée.*

*Et puis ce qu'on doit enseigner, on sait plus de choses que les élèves mais on ne sait pas comment on doit les enseigner.*

Annexe 12  
Transcription D2

Pour	le	repas repa reppas repad	le	petit	cusinier cuisinai cuisine cuisiniers cuisines cuisingner cuisinier cuisiniée cuisinyé cuisignier	fait fais	des	crêpes crêpe crêpes crêpe crêpes crêpe	avec	des	chenpignon champignons champinion chanpinion chanpinions chanpinon chanpinione chonpinon	et est	des	carottes carote carotte carottes carotes carottes carrote	Les	enfan enfants enfant enfantent anfant	adore adors adorent a'dore adre	sa ça ca
------	----	----------------------------------	----	-------	---	--------------	-----	---	------	-----	---	-----------	-----	---	-----	---	---	----------------

CH = chercheuse  
M = maitresse  
E = élève

Séance menée	Auto confrontation
<p>Dictée :</p> <p>La M lit les phrases d'abord puis dicte.  <i>M : Attention, on écrit une phrase hein ?...</i>            Elle insiste sur « cui-si-nier » et sur « des ».</p>	<p>CH : Ça sous-entend quoi ?            M : Vraiment mon objectif, c'est la majuscule et le point. Je veux pas leur dire parce qu'ils doivent le savoir, on l'a assez vu. Quand je leur dis ça je veux qu'ils y pensent.</p>
<p>Relecture :</p> <p><i>M : Je relis, vous vérifiez bien que vous n'avez pas oublié de mots ... Et puis écoutez bien aussi... Pour euh... Ne pas oublier certaines choses à la fin des mots.</i></p>	<p>CH : Que doivent faire les enfants ?            M : Ben ils doivent vérifier si ils ont pas oublié des mots, même si c'est de moins en moins fréquent... Bon, là je vais quand même un peu vite pour les élèves qui en auraient oublié... Mais des fois je tourne dans la classe et je vois les oublis, alors je m'arrête, je prends le temps. Après pour « attention à la fin des mots », je sais pas si c'est très explicite mais c'est pour les pluriels.            CH : Ah ! Ils peuvent comprendre quoi d'autre à ton avis ?            M : Ils peuvent comprendre que... Ils vont peut-être penser qu'il y a toujours</p>

quelque chose à la fin d'un mot, peut-être... toujours une lettre muette alors que c'est pas le cas. Enfin, en règle générale, il y a quand même toujours euh... là je sais pas... y a quand même souvent une lettre muette à la fin... Un « e » ou un « s » qui ne relève pas du pluriel... mais là je trouve que c'est pas assez explicite, quand je m'entends. Mais je veux pas non plus trop les aiguiller, parce que bon... mais là le « s », j'aurais pu être plus explicite. « Attention, s'il y a plusieurs choses... »... Je sais même pas comment dire.

CH : Comment tu définirais le pluriel ? Pour toi ?

M : Ben... quand on a plusieurs éléments, on... oui, on mets un « s ».

CH : Et ça ça marche tout le temps ?

M : Oui, à première vue oui.

CH : Et quand on a « un troupeau de moutons » ? Y a plusieurs choses dans un troupeau, est-ce que c'est pluriel, selon toi ?

M : Moi, visuellement, je pense qu'il y a un « x » à « troupeau », mais par contre si je dis « un troupeau » comme ça, si je le dis à mes élèves ils mettront jamais de « x » à la fin. Tu vois, j'aurais pas pensé à leur dire, « dans un troupeau y a plusieurs choses », alors je sais pas, j'ai pas la réponse...

CH : Alors « un troupeau », même si on ne sait pas comment ça s'écrit, c'est singulier ou pluriel ?

M : Ben... Comme ça, de prime abord, je dirais que c'est singulier. Mais là je le vois dans ma tête, et je pense que ça s'écrit jamais sans « x ».

CH : Tu te réfères à l'écriture du mot, là.

M : Oui, mais avec les élèves je me serais fait avoir...

CH : Et si je te propose « un groupe d'enfants » ?

M : Ouais... Ben là y a pas de « s » à « groupe », ça me semble singulier, parce que... il y a qu'un seul groupe. Mais bon, à « troupeau » c'est pareil, y en a qu'un. Je ne sais pas expliquer là, je ne sais pas. Moi, c'est visuel, dans ma tête.

CH : Tu visualises le mot écrit ou l'image d'un troupeau ?

M : Non, le mot, le mot. Souvent j'ai cette habitude, quand je me questionne sur un mot, je me dis « ah non, celui-là je le vois pas s'écrire comme ça », parce que je pense que je manque vraiment de références notionnelles. Pour moi, je suis quasiment sûre qu'il y a pas de « s » à « un groupe », même si dans le groupe il y a plusieurs enfants, par contre « un troupeau », je le vois

	<p>pas s'écrire sans « x ». Mais si je me réfère à ce que je viens de dire pour « le groupe », « un troupeau » y en a qu'un, donc y a pas de « x ».</p>
<p>« repas » :</p> <p><i>M : Est-ce qu'il y a des façons que vous voudriez éliminer ?</i></p> <p><i>E1 : « repas ».</i>  <i>M : Alors, pourquoi est-ce que tu voudrais éliminer cette façon, toi ?</i>  <i>E1 : Parce que c'est pas « pour les repas », c'est « pour le repas ».</i>  <i>M : D'accord, donc tu penses qu'il n'y a pas de « s » à « repas ». On va laisser pour l'instant, on va juste regarder pour les autres mots si on en retire d'autres.</i></p> <p><i>E2 : « repad ».</i>  <i>M : Pourquoi tu voudrais retirer celle-là toi ?</i>  <i>E2 : Parce que... Si on met « d », ça veut dire que... On va mettre un « e » à la fin, donc ça va faire [rɛpadə].</i>  <i>M : [rɛpadə]... Pourquoi tu l'as mis avec un « d » toi ? (elle s'adresse à l'E concerné).</i>  <i>E3 : Je sais que ça s'écrit comme ça.</i>  <i>M : Toi, tu penses que ça s'écrit comme ça ? D'accord... On laisse pour l'instant...</i>  <i>E4 : « reppas ».</i>  <i>M : Alors... Pourquoi est-ce que tu n'écrirais pas « repas » comme ça ?</i>  <i>E4 : Parce que... Déjà, y a pas plusieurs repas, et...</i>  <i>M : Donc toi le « s » ça te gêne, tu penses que comme il y a</i></p>	<p>M : Là, je savais pas quoi leur dire, c'est pas des mots qu'on utilise souvent, je peux pas faire référence à la classe, du coup j'ai été bloquée parce que je savais pas, en fait elles peuvent être toutes bonnes ces réponses, enfin, si on sait pas comment il s'écrit le mot, je vois pas pourquoi « repad » ça pourrait pas exister. Puisque là on met un « s » et je pense pas qu'il y ait un mot de la même famille qui existe, je pense pas, ça s'écrit comme ça parce que c'est comme ça. Du coup pour ces mots, moi je sais pas si y a quelque chose vraiment qui explique et de leur point de vue, toutes les possibilités peuvent être correctes. Alors je leur dit « c'est comme ça », et ça ça me dérange. Bon après, on peut aller dans le dictionnaire, voir s'ils ont des références écrites, dans des histoires qu'on aurait lues, bon, là on l'avait au tableau...</p> <p>CH : Il justifie bien là l'élève ?  M : Oui, enfin, il a dû se demander ce que je faisais parce que d'habitude, je l'aurais enlevé, là, dès le début il me retire la bonne solution... Alors je dis « on va quand même réfléchir », et il va se dire surement que c'est bon si elle l'enlève pas. En plus, je trouve que son argumentaire est très bon, je sais pas comment faire.</p> <p>CH : A ton avis, ceux qui ont mis un « s » c'est pour quoi ?  M : C'est certainement ce que je leur dis. Moi j'estime que dans la langue française, il y a quand même souvent des lettres muettes à la fin des mots, je pense qu'il doit y avoir des exceptions, je les connais pas hein mais... mais du coup, ils doivent penser qu'à tous les mots, il faut mettre quelque chose à la fin. Mais là, j'en suis consciente mais j'ai pas de solution pour pas induire ces représentations.</p>

qu'un seul repas, on mettrait pas de « s » à repas ?  
 E5 : Pas de « s » mais aussi les deux « p », ça me gêne.  
 M : D'accord pourquoi ça te gêne les deux « p » ?  
 E5 : Je sais pas.  
 M : Pourquoi tu as mis deux « p » (à l'E concernée).  
 E6 : Parce qu'il y a un gros repas.  
 M : Ah, si on mange un gros repas, on met deux « p » ? Mais des fois on mange des petits repas, non ?  
 E6 : Oui.  
 E7 : Mais des crêpes c'est un petit repas.  
 M : Alors effectivement, on va retirer cette façon avec deux « p », parce que là, on met pas deux « p » à « repas », parce que... Ta façon d'expliquer elle marche pas, parce que des fois, on peut faire des petits repas, des moyens repas, des gros repas... Des très très gros repas, donc ça c'est pas une raison pour euh... Pour écrire repas avec deux « p ». OK ? Mais c'était une bonne idée. Ça aurait pu être comme ça.  
 E1 : Aussi on peut éliminer « repas ».  
 M : C'est ce que tu nous disais tout à l'heure...  
 E1 : Non ? C'est faux ?  
 M : Qui a écrit « repa » ? Pourquoi ?  
 E8 : Parce que moi, à la fin, je pense que ça s'écrit comme ça...  
 M : Parce que tu penses qu'il y a qu'un seul repas et qu'on met pas de « s » ? C'est ça ?  
 E8 : Pas de problème.  
 M : Qui pense ça ? Et les autres, vous pensez que c'est le premier alors ?  
 E : Oui.  
 M : Alors, je vous donne la réponse, « repas », ça s'écrit comme ça (elle l'entoure). En fait « repas », ça s'écrit toujours avec un « s », qu'il y en ait un ou plusieurs. OK ? C'est comme ça... Ni avec un « d », ni sans « s ».  
 E 9 : Il est là, là ! (sur le programme de la journée qui est

M : Ah ça, je sais que c'est moi ! C'est de ma faute je sais, parce que quand je leur ai appris l'écriture d'« éléphant », quand on faisait le [f], je leur ai dit que l'éléphant il avait deux lettres parce qu'il était gros et... il avait besoin de deux lettres pour faire son [f], c'était juste un moyen mnémotechnique de se rappeler pour « éléphant », mais, elle, elle a systématisé à tout, moi je leur ai peut-être pas dit bon, c'est juste pour ce mot là... si je leur ai dit, et personne ne fait d'erreur sur « éléphant » mais... quand elle m'a dit deux « p », j'ai su tout de suite...

CH : Mais tu lui dis « oui, ça aurait pu ».

M : Ben, elle peut pas savoir, ça aurait pu marcher, phonétiquement... je suis pas claire, je lui dis que moi, je retire cette façon parce qu'elle a dit « il y a deux « p » parce que c'est un gros repas », et en fait j'utilise cet argument pour les retirer, en lui disant qu'il peut y avoir des petits repas... C'est pas du tout valable, ni clair, je me suis appuyée sur ça parce qu'enfin, on arrivait à éliminer une façon. Parce que je sais pas du tout comment les éliminer. Après, le doublement de la consonne, je suis même pas sûre que systématiquement, on exagère sur la prononciation... Je peux pas leur dire, je suis même pas sûre que ce soit valable.

<p>affiché).  <i>M : Et en plus il est écrit au tableau...</i></p>	
<p>« cuisinier » :  On élimine ceux qui ne font pas [kɥizijɛ], restent « cuisinier », « cuisiniée », « cuisinyé », « cuisignier ».</p> <p><i>M : C'est plus un problème de... phonétique, maintenant c'est plutôt un problème de ... d'orthographe.</i>  <i>E1 : On élimine « cuisinyé ».</i>  <i>M : Alors pourquoi ?</i>  <i>E1 : Je sais que c'est pas comme ça.</i>  <i>E2 : Mais le son [j] il faut un « y ».</i>  <i>M : Oui on peut le faire autrement aussi, avec juste le « i »... Alors c'est vrai que le « y », il est très peu utilisé, ou pas beaucoup par rapport au « i », donc oui, on l'élimine.</i>  <i>E3 : Mais il existe ce mot ?</i>  <i>M : Non, il existe pas, et là il y a qu'une seule possibilité pour ce mot, c'est ce qu'on est en train de chercher là.</i>  <i>E4 : « cuisiniée ».</i>  <i>E5 : C'est au féminin.</i>  <i>M : Y a quelque chose à la fin qui te gêne ?</i>  <i>E4 : Le « e ».</i>  <i>M : Pourquoi tu mettrais pas de « e » toi ?</i>  <i>E5 : C'est féminin.</i>  <i>M : Si on met un « e » effectivement là à « cuisiniée », c'est comme si c'était un nom féminin et que « le cuisinier », « un cuisinier », est-ce que c'est un nom féminin ?</i>  <i>E : Non.</i>  <i>M : On n'a pas de raison de mettre un « e ».</i>  [...]</p>	<p>CH : Quelle distinction tu ferais ?  M : Je sais même pas !  CH : Qu'est-ce que tu voulais dire ?  M : Toutes les façons qu'on avait devant les yeux elles s'entendaient [kɥizijɛ], et j'ai utilisé le mot « phonétique », je suis même pas sûre que ce soit à bon escient et ils le connaissent pas en plus, ça n'a pas de sens pour eux. Je dis plutôt « à l'oreille ».  CH : Alors quand tu dis que c'est un problème d'orthographe, tu entends quoi par là ?  M : Ben y a des façons qui s'écrivent pas comme ça. Toujours pareil... Bon si, je me suis questionnée sur le « gn » et le « ni », je sais même pas... Le « gn », il a pas besoin du « i » pour faire [ɲ], moi je pense.</p> <p>CH : « e » pour un nom féminin ?  M : Oui.  CH : Ça te semble valable tout le temps ?  M : Je pense que c'est pas valable tout le temps, mais bon, par contre, je pense qu'à ce stade-là de scolarité, on peut leur dire que... là ça marche en fait, parce qu'il y a deux « e », il y a « é e » à la suite. Parce qu'un mot qui se finit par « e » il peut être masculin, mais là j'aurais dû dire que le « e » en question il faisait le féminin parce que y avait déjà un « é » avant, enfin ça moi c'est ce que je pense.  CH : Et « un lycée » par exemple, c'est « ée »  M : Ouais, là je sais pas... Non mais je sais qu'il y a des exceptions, je sais</p>

<p><i>E6 : Celui qu'on peut éliminer c'est celui tout en bas (cuisignier)... Parce que si on met « er » à la fin, ça se peut pas, ben, un nom ça doit finir par un... une lettre muette.</i>  <i>M : Non, en fait, le mot se termine vraiment par « er ».</i>  <i>E7 : Mais ça fait « cu-i-si-nier ».</i>  <i>M : Non, c'est pas un problème de sons, là. La bonne possibilité c'est celle-là (cuisinier).</i></p>	<p>pertinemment qu'il y a des mots qui se terminent par « ée » et qui sont masculins, par contre je pense qu'à ce niveau-là, on... je pouvais me permettre. Parce qu'en règle générale, euh, si y a « ée », c'est féminin.</p> <p>M : Ben je pense que si en fait, je pense que là ça fait [kɥizini]. Parce que le « gn » il fait [ɲ], donc il n'y a pas besoin du « i » derrière...</p>
<p>« fait » :</p> <p><i>M : « fais » ou « fait » ?</i>  <i>E1 : C'est le deuxième.</i>  <i>M : Qui est quoi ?</i>  <i>E1 : Qui est faux.</i>  <i>E2 : Avec un « t », ça s'écrit avec un « t ».</i>  <i>M : Y a que deux possibilités, là c'est une raison de conjugaison. Ça veut dire que quand c'est « il », « le petit cuisinier, il fait », ça s'écrit toujours avec un « t »... « fais » c'est pour « je » ou « tu », le « s », on l'utilise pas pour le pronom personnel « il »... Ça c'est de la conjugaison. Pour l'instant, on n'a pas fait les verbes comme ceux-là.</i></p>	<p>CH : Là, ils justifient pas, ils disent pas pourquoi...  M : Oui, je pense qu'ils savent pas expliquer ça, je me suis dit qu'ils pouvaient pas...  CH : Pourtant ils ont choisi, ils ont bien dû se dire quelque chose... dans leur tête...  M : Oui, j'aurais dû leur demander pourquoi...  CH : Dans une classe, un élève a dit qu'on mettait un « t » parce qu'on pouvait dire « vous faites ».  M : Moi je prendrais pas, là c'est la conjugaison, et je sais même pas si ça s'explique la conjugaison... Mais là j'aurais peut-être dû insister et reprendre, « le petit cuisiner » c'est « il », c'est le sujet...  CH : Comment tu définirais le sujet ?  M : Le sujet c'est ce qui faisait l'action. Mais maintenant on remplace les sujets par des pronoms personnels, je pourrais l'expliquer plus facilement...</p>
<p>« des crêpes » :</p> <p>On élimine d'abord ce qui ne fait pas « crêpe ».  On élimine aussi quand il manque un « s » puisqu'il fait « plusieurs crêpes, des crêpes »...  Il reste « crêpes » et « crêpes », la M donne la réponse.</p>	
<p>« des champignons » :</p> <p>On enlève d'abord ceux qui ne font pas les bons sons.  [...]  <i>E1 : « chanpinione ».</i>  <i>M : Avec un « e » à la fin ? Qu'est-ce qu'on lit ?</i></p>	<p>CH : Là, vous éliminez « chanpinione » parce que ça ne fait pas les bons sons.  M : Oui, là, je pense qu'il y a quelque chose que je devrais expliquer dans ma classe, avec cette histoire de lettre muette, là, qui perturbe tout le monde. Là en fait, avec une consonne devant, on va la prononcer, la lettre « e ». Il faudrait que je puisse leur expliquer que s'il y a une consonne avant, on va prononcer</p>

<p>E1 : [[āpjɔnə].  M : <i>Moi j'ai dit « champignon »... on l'enlève...</i>  [...]  M : <i>y en a d'autres qu'on peut éliminer parce que devant « champignons », y a ... ?</i>  E : « des ».  M : « des », et quand il y a « des », on met forcément un ... ?  E : « s ».  M : <i>Donc j'élimine toutes les façons où il n'y a pas de « s ».</i></p>	<p>la voyelle. Là c'est une vérité que je peux leur dire, ils sont capables de comprendre.</p> <p>CH : Quand il y a « des », on met forcément un « s » ?  M : Bon là, j'aurais pu réappuyer sur le fait que c'était le pluriel, et quand on est au pluriel on met un « s ».  CH : Toujours ?  M : Ben à part si y a un mot qui... comme « repas » par exemple... Après, non, y a des mots invariables, ça, on les a pas vus.  CH : Et quand on dit « il les timbre » ? Après « les » y a toujours un « s » ?  M : Ouais, là, non, ça dépend quelle est la fonction du mot quoi.  CH : Le pluriel, ça fonctionne comment pour toi ?  M : Là c'est sur des noms, mais dans « il les timbre » c'est un verbe. Oui, il faudrait préciser le pluriel des noms, oui. Là je leur énonce quelque chose qui me semblait être général, mais là... ben tu me donnes ta proposition, je vois que c'est faux... à un moment donné ils vont être confrontés à ce « les » derrière lequel y aura pas de nom avec un « s »... alors si ils ont vraiment intégré ce qu'on a dit au CE1, ça va être compliqué... Mais là, pour cet exemple, j'y aurais pas pensé... parce que j'ai des lacunes, je le sais mais ça vient pas tout seul pour moi, alors je leur dis pas, j'y pense pas... Du coup j'énonce une vérité qui est tout le temps comme ça et puis... ça marche pas tout le temps finalement.</p>
<p>« et » : et/est</p> <p>M : <i>Qu'est-ce qu'on élimine ? Parce qu'on n'entend pas [e] ?</i>  E1 : « est », parce que je trouve que ça fait [ɛ].  M : <i>Oui, « est » ça fait [ɛ].</i></p>	<p>CH : Ils ont tous mis « et » ? Ça ne pose pas de problème ça ?  M : Oui, au début, mais j'ai très vite fait un affichage, et en fait j'exagère sur [ɛ] et [e], c'est ma prononciation qui fait qu'ils sont capables d'écrire [e] « et » et [ɛ] « est », mais c'est pas la compréhension du pourquoi c'est « et » ou « est ».  CH : Et eux, quand ils sont en production d'écrit ?  M : Ils font systématiquement l'erreur, ils mélangent. Du coup j'ai pallié ce problème en dictée avec le son, la prononciation, mais quand on va commencer à conjuguer « être » au présent, ça ira mieux. Et je leur ai quand même dit quand c'est « et », c'est qu'il y a plusieurs choses qui s'accumulent, on les met les unes à la suite des autres. Mais pour la majorité s'ils le réussissent c'est ma prononciation.</p>

<p>« des carottes » :</p> <p><i>M : On élimine déjà les façons qui n'ont pas de... (elle montre « des »).</i></p> <p><i>E : « s ».</i></p> <p><i>M : Pourquoi est-ce qu'on va mettre un « s » à carottes » ?</i></p> <p><i>E1 : Parce que y en a plusieurs.</i></p> <p><i>M : Parce que c'est « des carottes » donc il y en a plusieurs. Alors j'élimine quand y a pas de « s ».</i></p> <p>[...]</p> <p><i>E1 : « carottes ».</i></p> <p><i>M : Parce que si on a deux « r », normalement, on est censé plus prononcer le [ʀ]... On élimine les façons avec deux « r ».</i></p> <p>[...]</p>	<p>CH : Tu dis que « carotte », ça se prononce différemment peut-être...</p> <p>M : Ouais, je suis pas sûre du tout, je l'ai dit pour pouvoir me libérer un peu. Je dirais que quand y a deux « r », on appuie plus.</p> <p>CH : Tu dis des [karrɔt] ?</p> <p>M : Non. Donc en fait, moi j'étais pas à l'aise sur l'explication de ce phénomène.</p>
<p>« les enfants » :</p> <p><i>M : Alors on va déjà éliminer... (elle montre « les »).</i></p> <p><i>E1 : Ceux qui ont pas de « s ».</i></p> <p><i>E2 : Parce qu'il y en a plusieurs.</i></p> <p><i>M : Alors j'élimine toutes les façons qui n'ont pas de « s »...</i></p> <p><i>Hadib, pourquoi tu as mis « ent » à la fin ?</i></p> <p><i>E3 : Ben... Parce que y en a plusieurs.</i></p> <p><i>M : A quelle occasion on met « ent » quand il y en a plusieurs ?</i></p> <p><i>E4 : Quand il y a « ils » au pluriel.</i></p> <p><i>E3 : Au pluriel.</i></p> <p><i>M : Quand il y a « ils » ou « elles » au pluriel... Et surtout quand le mot c'est un...</i></p> <p><i>E : Verbe.</i></p> <p><i>M : Est-ce que « enfants » c'est un verbe ?</i></p> <p><i>E : Non.</i></p> <p><i>M : Est-ce que « enfants » c'est une action ?</i></p> <p><i>E : Non.</i></p> <p><i>M : Donc est-ce qu'on va mettre « ent » à la fin de</i></p>	<p>CH : Et après, est-ce que « adorent » c'est une action ?</p> <p>M : Non, là, le verbe, je suis pas vraiment capable de le définir autrement. Avant j'y avais pas vraiment réfléchi, c'est quand j'ai préparé la séquence sur</p>

<p>« enfants » ? (il est déjà barré). E : Non.</p>	<p>le verbe que j'ai décidé de m'appuyer sur ça... Et puis... du coup, je suis confrontée à un problème pour les verbes comme « adorent ». Je pense qu'il va falloir enrichir l'affichage du verbe, effectivement. Voire la leçon sur le verbe... ça doit être écrit explicitement que le verbe c'est une action. CH : Mais, c'est opérationnel ? M : Ben là, non... là, dans cette dictée... mais c'est la première fois que ça marche pas. CH : Et « faire » ? Je fais quoi ? Des crêpes. M : Oui, ça c'est aussi un problème. Mais je pense qu'en CE1, ils disent « Je fais du vélo », « je fais quoi ? », « je fais du vélo », le verbe c'est « faire du vélo »... Y en a quand même pas mal qui le trouvent. Là je sais pas. Au tout début « faire du vélo », « faire des crêpes », ben, c'était problématique, « faire » c'est « faire », je sais pas l'expliquer.</p>
<p>« adorent » :</p> <p>M : Y a une façon qui s'entend pas [ador]... E1 : « adre ». E2 : On élimine « ador », parce que ça fait [ador]. M : Oui, le problème c'est pas qu'on n'entend pas... Qu'est-ce qui te gêne ? E2 : Y a pas de « e », on n'entend pas. M : C'est quoi ce mot ? « adorent » ? E3 : « Aimer ». M : « Aimer », donc on a vu ce matin... C'est le synonyme de... adorer... Et adorer c'est quoi ? C'est un... vvv... E : Un verbe ! M : Un verbe. Et ce verbe il s'écrit « adorer », « er ». Donc là, c'est pas possible qu'il s'écrive sans « e ». Bon maintenant que vous savez que c'est un verbe, ça va peut-être vous aider... Des façons qui ne vous conviennent pas ... E4 : « adorent ». Parce que y a pas plusieurs... euh... enfants. E5 : Si. E6 : Si y en a plusieurs qui aiment. E7 : Mais non.</p>	

<p>E6 : Si, « les »...</p> <p>M : Alors, il y a plusieurs enfants qui adorent ?</p> <p>E : Oui.</p> <p>M : Oui.</p> <p>E8 : À « enfants » on met un « s »...</p> <p>M : Donc qu'est-ce qui va se passer sur le verbe ?</p> <p>E9 : « ent »... Il va se conjuguer... Euh, il va se conjuguer avec euh... Comme si c'était « ils » ou « elles » au pluriel.</p> <p>M : Si il y a plusieurs enfants qui adorent, comment il se termine ce verbe « adorer », qui est un verbe en « er », il se termine par... ?</p> <p>E : « ent ».</p> <p>M : « ent ». Et ceux qui ont mis un « s » ?</p> <p>E10 : Y en a plusieurs.</p> <p>M : Mais un verbe, quand y en a plusieurs, il se termine par quoi ?</p> <p>E10 : « ent ».</p> <p>M : D'accord ? Quand y a plusieurs personnes dans le sujet, on met... « ent ». Ça peut pas être un « s ». Il y a plusieurs enfants dans le sujet... Qu'est-ce qu'ils font les enfants ? ils... adorent. Donc c'est le verbe de la phrase.</p>	<p>CH : Quand il y en a plusieurs, un verbe il se termine par « ent ». Y a plusieurs « adorent » là ?</p> <p>M : Non, mais il y a plusieurs enfants.</p>
---	--

## Annexe 13

### Questionnaire D4

#### Questionnaire enseignant - entretien semi-directif

#### A/ Votre formation :

1) Quelle a été votre formation universitaire ? (précisez la discipline)

*Licence LEA (Langues étrangères appliquées).*

*Langues = anglais, allemand, italien + grec et latin + espagnol à titre personnel.*

2) Quelle a été votre formation en termes d'enseignement du français ?

*Première réponse = pas de formation.*

	<b>Apports notionnels</b>	<b>Apports didactiques</b>
<b>Formation universitaire</b>	<i>Analyses de textes pour percevoir les intentions de l'auteur.</i>	/
<b>Formation professionnelle initiale</b> = <i>CNED</i>	/	<i>Travail sur l'analyse d'erreurs des élèves.</i>
<b>Formation continue</b> (stages, animations pédagogiques, auto-formation)	/	/

3) Quels en ont été, selon vous, les points forts et les manques ?

+	-
/	/

#### B/ L'étude de la langue et son enseignement?

4) Selon vous, quels sont les objectifs de l'enseignement de l'orthographe dans la scolarité de l'élève ?

*Savoir écrire correctement pour se débrouiller dans la vie de tous les jours, l'écriture phonétique n'étant pas compréhensible.*

*Quelqu'un qui ne sait pas écrire ou qui fait trop de fautes, c'est handicapant quand on veut faire une lettre de motivation, correspondre avec des clients... on a un a priori... les fautes compliquées ou d'inattention ça va, mais les erreurs courantes non.*

*Ça développe aussi une agilité d'esprit, ça aide le cerveau à fonctionner.*

5) Qu'est-ce qui vous semble difficile à enseigner ? Pourquoi ? (difficultés pour l'enseignant et pour les élèves)

*Les mots qui n'ont pas d'explication (Ex. : carotte et les 2 t), moi j'aime savoir pourquoi. Si ça n'a pas de sens, c'est plus difficile à retenir.*

6) L'orthographe du français vous semble-t-elle cohérente ou incohérente ?

*Historiquement, il existe des explications, l'orthographe a du sens, on peut voir pourquoi, on a des racines, on sait d'où on vient.*

*Mais les élèves ne la perçoivent pas comme cohérente à priori, ils ont besoin de faire des liens, il faut leur dire pourquoi ça s'écrit comme ça, c'est un chemin d'apprentissage, ils n'ont pas toutes les clés encore.*

- 7) De quelle façon définissez-vous ce que vos élèves doivent apprendre et le niveau de formulation à atteindre avec eux ?

*Je m'appuie sur le programme parce que j'ai tendance à aller trop loin. J'aurais eu envie de faire les exceptions mais ils ne sont qu'en CE1. Sur le manuel C.L.E.O. et sur la méthode Boscher.*

- 8) Avec quels outils travaillez-vous ?

*Je m'appuie :*

*Sur le guide pédagogique du manuel C.L.E.O.*

*Sur le Bled, les explications sont claires et je le connais parce que je l'ai utilisé quand j'étais à l'école, mais ça fait un peu « recettes » et on m'a dit qu'il ne fallait pas appliquer des recettes, il faut que les élèves comprennent pourquoi.*

*Sur la méthode Boscher, c'est ce qu'il y avait en librairie. C'est condensé et c'est bien quand on a déjà vu une leçon, ça ne suffit pas tout seul mais c'est une autre formulation... parfois, les règles, c'est plus clair que C.L.E.O.*

*Sur les collègues qui ont déjà mené les leçons et sur les collègues qui ont eu mes élèves l'an dernier.*

*Sur Internet mais ce n'est pas fiable.*

- 9) Qu'est-ce qui valide votre savoir et le savoir que vous enseignez ? (vos connaissances personnelles, un ouvrage de référence type « grammaire »... ?) Cf. supra

- 10) Selon vous, peut-on en rester à des « vérités partielles » avec de jeunes élèves (Ex. : « on met un s aux noms quand il y en a beaucoup ») ? Si oui, à quelles conditions ? Si non, pour quelles raisons ?

*Oui, en leur disant qu'ils sont sur un chemin d'apprentissage, il y a des étapes. On voit d'abord le cas général, puis les exceptions, on n'apprend pas tout d'un seul coup.*

*Par exemple, pour « petite, c'est pour les filles », la formulation est maladroite, ils n'ont pas tous les mots pour le dire. Mais je l'accepte pendant un temps, et quand on verra « table », on verra que c'est pas spécialement féminin, en allemand c'est masculin.*

### **C/ Dans votre classe :**

- 11) Aviez-vous pensé que certains points de cette dictée allaient poser problème ?  
Lesquels et comment le saviez-vous ? Pour quelles raisons, selon vous ?

*Selon les enfants, le codage est un problème pour certains.*

*La concentration aussi, c'est un problème.*

*Pour les non francophones, c'est le vocabulaire qu'ils ne comprennent pas.*

- 12) Selon vous, quels sont les savoirs à maîtriser pour l'enseignant afin de mener cette séance ?

*Je ne sais pas, rien de particulier...*

*Définition du verbe : pour moi, et c'est la définition que j'ai donnée : le verbe indique une action ou un état. Pour le trouver, on peut poser la question : que fait-il ? Pour trouver le sujet : on utilisera la phrase : c'est... qui...*

### **D/ Vos besoins en formation**

13) Quand vous écrivez, est-ce que l'orthographe est un problème pour vous ?

*Non, j'ai un très bon niveau, j'ai passé des tests.*

14) A titre personnel, quelles seraient les notions orthographiques sur lesquelles vous n'êtes pas sûr de vos savoirs ?

*Pourquoi il y a « nt » au pluriel des verbes ?*

*Et à « repas », pourquoi on ne mettrait pas « repae » ? Je ne sais pas comment expliquer sans passer par le vieux français...*

*Et puis le problème du « e » au masculin, je ne connais pas toutes les exceptions.*

15) Quelles seraient vos attentes en formation continue, dans le domaine de la langue ?

*Je voudrais savoir mener une bonne leçon d'orthographe, une qui fonctionne bien, quand les enfants comprennent et savent appliquer rapidement. Bon, aujourd'hui, ils arrivent déjà à faire des choses...*

*Je voudrais voir des leçons, voir comment on fait.*

Annexe 14  
Transcription D4

pour Pour	le	repas repa repae ropa	le	petit petite	cusinier cuisiner guisigner quisinget cuisigner quisiné cuisinai cuisignen cuisigne cuisiner cuisinlé	fait fai fais	des	craipe crepes graipe crêpes crêpes plaip creipe	avec	des	champignon fanpignon chanpnon chanpignon champignons champignon	et	des	carot carottes carotte carote	Les	enfan enfant enfants	ador adore adoire	ça sa
--------------	----	--------------------------------	----	-----------------	---	---------------------	-----	---	------	-----	--	----	-----	--	-----	----------------------------	-------------------------	----------

CH = chercheuse  
M = maitresse  
E = élève

Séance menée	Auto confrontation
<p>Dictée :</p> <p>La maitresse lit puis dicte les phrases. Elle relit ensuite toute la dictée. Elle est assise.</p>	<p>CH : Tu choisis de t'asseoir...</p> <p>M : Ah oui, ça c'est parce que... Je me suis rendu compte, et ma tutrice me l'a dit, que je reste trop debout et que je me fatigue, et là j'ai eu la grippe et j'ai vraiment, j'ai plus de jambes à certains moments alors j'essaie d'avoir des moments où je reste assise. En plus, elle m'a dit que ça aidait les enfants à focaliser sur ... Et à se concentrer... Même si ma voix porte surement moins mais apparemment c'est mieux pour eux... Puis ça me permet de me reposer quelques minutes dans la journée.</p> <p>CH : D'accord. Et toi, tu as vu une différence par rapport à l'attention de tes élèves... Depuis que tu fais comme ça ?</p> <p>M : Non ! Pas vraiment. Mais bon, comme elle m'a dit que c'était mieux... Je me suis dit « je vais essayer ».</p>

<p>Relecture :</p> <p><i>M : Vous vérifiez les points et les majuscules... Et vous vérifiez l'écriture de tous les sons... Vous vérifiez les lettres muettes.... Et vous pensez aux marques du pluriel.</i></p> <p><i>M : Je regarde ce que vous avez écrit...</i></p>	<p>CH : Là tu leur dis : « vous vérifiez l'écriture de tous les sons »... Qu'est-ce qu'ils doivent faire exactement ?</p> <p>M : Alors, on a étudié la lettre « c », la lettre « g », et donc les différents sons associés... Et donc ils doivent relire ce qu'ils ont écrit et voir si ça correspond à ce que j'ai dicté. D'écrire ce qui correspond aux sons c'est déjà un gros travail pour certains... Et pour d'autres vérifier qu'ils n'ont pas oublié... De syllabes par exemple... Après c'est de vérifier si ce qu'ils ont écrit ça correspond bien à ce qu'ils ont entendu.</p> <p>CH : Et ils sont censés se dire quoi ?</p> <p>M : Lire ce qu'ils ont écrit et écouter dans leur tête si ça correspond à quelque chose de sensé... Et puis à ce que j'ai dit.</p> <p>CH : Ils arrivent tous à percevoir leurs erreurs ?</p> <p>M : Non. Certains non, certains sont suivis par des orthophonistes et ça leur pose de gros soucis. Mais petit à petit, ça en posera peut être moins... Et puis certains n'arrivent pas à relire leur écriture, certains écrivent assez mal... Mais le but c'est quand même qu'ils arrivent à se poser les questions, même si pour moi ils sont pas tout à fait capables tous d'analyser ce qu'ils ont écrit. Déjà qu'ils se disent « ah, j'ai pas très bien écrit, est-ce que moi j'arrive à me relire... Euh non, c'est pas très bien orthographié »... Certains refont la calligraphie.</p> <p>CH : Est-ce que tu as un moyen de voir ceux qui ont corrigé ou pas ?</p> <p>M : Oui, ils doivent barrer et écrire dessous. Certains gomment mais ils gomment assez mal et j'arrive à voir ce qu'ils ont écrit dessous... Et puis je leur ai dit et répété que ce n'était pas grave de faire des erreurs, qu'on apprenait, que c'est pas du tout une chose dramatique, c'est pas quelque chose de stressant.</p>
<p>« Pour le repae » :</p> <p><i>M : Mallory, elle a bien codé les bons sons.</i></p> <p><i>E1 : On met pas de « e » à la fin de repas.</i></p> <p><i>M : Tu penses qu'il n'y a pas de « e » à la fin de « repas », pourquoi ?</i></p> <p><i>E2 : Parce qu'on met jamais une voyelle devant une autre voyelle.</i></p> <p><i>M : Alors si j'écris « ou »... Ça n'existe pas ?</i></p> <p><i>E2 : Si.</i></p>	<p>M : D'abord grosse panique quand j'ai vu la façon dont ils écrivaient... Je sais plus quoi... Je m'attendais pas à ce qu'ils écrivent « repas » avec un « e »... Là, ça a été ma surprise, j'étais surprise.</p> <p>CH : Pourquoi tu as été surprise ?</p> <p>M : Ben... Autant je m'attendais à d'autres choses mais alors le « e », je l'avais pas du tout imaginé. Le « e » à la fin d'un mot masculin... là... non ! Je me suis sentie « ah ben alors ça ... »</p> <p>CH : Alors tu leur as dit : « c'est un mot masculin, on met pas de « e » à la fin.</p> <p>M : Sauf qu'on va en voir certains où a des « e » à la fin, donc euh... Donc ça je me suis dit « on va l'aborder... de toutes façons... plus tard »... Quand on reparlera de</p>

<p><i>M : Si, on a le droit, comme dans « pour ».</i></p> <p><i>E3 : Il n'y a jamais de voyelles à la fin quand il y a « a », on ne fait jamais « ae », on ne fait jamais ça.</i></p> <p><i>M : On ne met pas de « e » après un « a »...</i></p> <p><i>E3 : Sauf dans le mot « ou » c'est spécial.</i></p> <p><i>M : Et le mot « eau » ?</i></p> <p><i>E3 : Ça fait [o].</i></p> <p><i>M : Donc ça existe aussi, on en a trois.</i></p> <p><i>E4 : En fait, il doit y avoir entre une voyelle deux consonnes pour que ça marche... Parce que si il y deux voyelles et une consonne derrière ça va pas.</i></p> <p><i>M : Ici, dans « eau », on a deux voyelles, on en a même trois, et ça marche pourtant....Mais tout à l'heure Léna nous a dit qu'on ne pouvait pas avoir un « e » à la fin du mot. Pourquoi on ne pourrait pas avoir un « e » à la fin de ce mot-là ?</i></p> <p><i>E1 : Parce qu'on met un « s ».</i></p> <p><i>M : Pourquoi est-ce qu'on met un « s » ?</i></p> <p><i>E5 : On ne doit pas mettre un « e » parce qu'il y en a plusieurs... Peut-être qu'il y a plusieurs enfants... Et plusieurs crêpes...</i></p> <p><i>M : Alors là on parle du mot « repas », « le repas ». Il y a peut-être plusieurs enfants mais il y a un repas. Même si on sert plusieurs plats à plusieurs personnes, on a un menu, un repas.... Bon, je vais vous aider un petit peu... Je dis « le repas ».</i></p> <p><i>E6 : Moi je crois que Mallory elle a raison.</i></p> <p><i>M : Tu penses que Mallory a raison ? Et bien non, il ne faut pas de « e » parce que ce mot-là, c'est un mot masculin, on ne met pas de « e » à la fin. Dans la plupart des mots masculins, pas tous, on met pas de « e » à la fin. En tous cas un mot qui se termine par [a], il ne doit pas se terminer par un « e ».</i></p>	<p>ces mots masculins.</p> <p>CH : Par exemple...</p> <p>M : Euh... J'en n'ai pas en tête... Mais je sais qu'il y en a... Et je m'étais dit... Y en a certains avec des « e » à la fin... Y avait « chèvrefeuille », on va pas le voir cette année mais... Et y en a d'autres comme ça... Et voilà, je peux pas leur donner une règle maintenant en disant « finalement non, ma règle elle est pas valable tout le temps »... Alors là je dis que parfois il y a des exceptions, on va pas forcément les voir cette année... Euh... Mais... Voilà.</p> <p>CH : Et comment tu vois la suite des choses, sur cette histoire du « e » ?</p> <p>M : Euh... Mal ! ... Là je n'ai pas d'idée sur le fait de dire qu'il n'y a pas de « e » après un « a » sauf que... À chaud comme ça j'avais pas d'idée de mot qui s'écrivaient avec un « a » puis un « e » mais je me suis dit avant de dire quelque chose ...Euh... d'erroné, je vais quand même réfléchir pour vérifier qu'il n'y en ait pas un que j'ai oublié... Mais bon à priori dans la langue française je n'en vois pas.</p> <p>CH : Y a un élève qui le dit... Il dit « on met jamais « ae » à la fin ».</p> <p>M : Oui, et il me semble qu'il a raison... Mais avant d'être sûre et certaine de ne pas dire une sottise... En fait ce qui me viendrait dans la tête c'est les mots qui viennent du latin, on pourrait peut-être avoir ce type de choses. Mais bon, il va falloir que je revienne dessus. Ça m'arrive de leur dire, là je ne sais pas, je vais vérifier et je vous dis demain ou... Voilà, pour être sûre.</p> <p>CH : Tu dis que tu en as cherché et que tu en as pas trouvé... Tu as vécu jusque-là sans... Est-ce que la remarque de l'élève elle te paraît recevable ou pas ?</p> <p>M : Oui, oui oui, tout à fait. Et justement, je me dis elle me paraît recevable dans ma connaissance du français jusqu'à présent, mais je n'ai pas d'éléments qui me permettent de dire totalement « oui, tu as raison ».</p> <p>CH : On pourrait s'appuyer là-dessus ? Sur des histoires de fréquences ?</p> <p>M : Euh, c'est ennuyeux... Enfin, parce que le français a tellement d'exceptions que ça me gêne un petit peu. Je préfère vérifier.</p> <p>CH : OK, alors tu attendais quoi comme justifications de la part de tes élèves ? C'est compliqué alors quand tu les interrogues, tu aurais aimé qu'ils te disent quoi ?</p> <p>M : Ben qu'il y a pas de « e » à la fin d'un mot devant lequel on met « le » ou « un ».</p> <p>CH : D'accord, et quand ils écrivent un « homme » ou « un père » ou...</p> <p>M : Ben oui, c'est pour ça qu'il faut que je trouve une explication qui aille, pour le moment je ne l'ai pas encore trouvée. Pour le moment, je ne saurais pas l'expliquer</p>
--	--

	<p>correctement... Donc je le laisse... déjà je n'aurais pas choisi ce mot-là dans la dictée...</p> <p>CH : Pourquoi ?</p> <p>M : À cause du « s » à la fin, parce que... Parce que celui-là me paraissait compliqué... Il aurait fallu qu'on le lise plusieurs fois, peut-être en lecture dans des textes pour que ça soit plus automatique.</p>
<p>« pour le repa » :</p> <p><i>M : Qu'est ce qui n'est pas juste à ton avis ?</i></p> <p><i>E1 : Dans repas, il manque le « s ».</i></p> <p><i>M : Oui, dans repas il manque le « s », vous êtes d'accord ?</i></p> <p><i>E : Oui !</i></p> <p><i>M : Repas, c'est un mot qui prend un s à la fin. Je ne sais pas pourquoi. Peut-être que dans l'étymologie, on pourrait savoir pourquoi ça se termine par un « s ». J'ai fait quelques recherches, le mot repas ça vient du latin, d'un mot qui s'écrit comme ça : pastus. Et ce mot, il veut dire nourriture. Comme dans ce mot il y a un « s », on l'a gardé en français.</i></p>	<p>CH : Et sur la question du « s » à la fin »...</p> <p>M : Alors, quand je prépare une dictée, si je ne sais pas quelque chose je vais chercher, souvent je vais dans l'étymologie, j'ai fait du latin et du grec donc la plupart du temps, ça me vient facilement mais alors là, le mot « repas », ça m'était pas venu facilement, comme le mot « crêpe ». J'ai fait des recherches pour savoir.</p> <p>CH : Alors, il y a ce que tu sais toi... Et ce que tu dis aux élèves... Là ça te semble un point d'appui intéressant ?</p> <p>M : Oui parce que régulièrement, quand on fait des leçons en orthographe, on repasse soit au grec, soit au latin, pour leur dire ça va s'écrire comme ci ou comme ça... Par exemple on a vu « hippopotame », « le cheval du fleuve », on pouvait faire des liens avec « hippodrome », « hippocampe », des choses comme ça... Et j'ai l'impression que non seulement ça les intéresse mais ça les marque, aussi. Alors après, ils vont s'en rappeler... Bon je sais pas dans la durée mais au moins quelques jours. Pour moi, c'est un point d'appui depuis le début de l'année. Ils savent que je parle plusieurs langues et on peut faire des liens.</p> <p>CH : Tu le fais fréquemment...</p> <p>M : Oui. Je vois qu'à chaque fois, leur attention se réveille de nouveau. « Ah, ça y est, on fait un truc rigolo ». En plus je leur écris de temps en temps en grec, alors là ils sont très intéressés.</p>
<p>« le petite » :</p> <p><i>E1 : Le petite.</i></p> <p><i>M : Qu'est-ce que vous en pensez ?</i></p> <p><i>E2 : C'est pour les filles.</i></p> <p><i>M : Oui, on a écrit « le peti-te ». Quand on met le e à la fin de ce mot, on entend le son [t]. C'est incorrect.</i></p>	<p>CH : Tu souris ?</p> <p>M : Oui, je souris parce que Mallory a souvent des explications qui sont souvent pertinentes... En français... J'aime bien la valoriser un petit peu, elle a plus de difficultés dans d'autres matières... Elle a des bonnes remarques.</p> <p>CH : Voilà, sur le contenu, elle te dit « petite, c'est pour les filles ».</p> <p>M : Donc elle va pas dire que c'est du féminin, mais elle va dire que c'est pour les filles, elle a déjà une bonne remarque... Et les autres l'écoutent bien et puis ils vont acquiescer, ils vont comprendre ce qu'elle dit. Donc je m'appuie sur sa façon de parler... D'expliquer, pour que toute la classe comprenne.</p>

CH : Vous avez déjà vu « masculin/féminin » ?

M : Non, on a vu des transformations quand on a fait le son [ɛ̃] ... « lapin », on va passer au féminin pour faire « lapine » et donc savoir comment l'écrire.

CH : Oui, il y a un élève qui s'est appuyé dessus pour justifier « cuisinier », « cuisinière ».

M : Oui, on a déjà fait ces types d'exercices là, pour connaître les lettres muettes.

CH : Et sa formulation « petite c'est pour les filles », c'est pertinent pour toi... Est-ce que tu penses qu'elle peut poser problème ou elle est totalement juste ?

M : Non, elle est pas vraiment juste parce que par exemple « la petite lune », qu'est-ce qui va dire que « lune » c'est féminin ? Rien du tout sauf un « décret » on va dire, de la langue française, qui dit que « lune » c'est féminin, alors que dans une autre langue ce sera masculin.

CH : Mais là elle a pas dit « c'est féminin ».

M : Oui, « c'est pour les filles »... La lune c'est pas une fille... Donc oui, c'est gênant... Mais on fera ça plus tard. Euh... « table » c'est pas féminin, c'est juste qu'on a décidé qu'on disait « la table ». C'est tout, mais ça on l'expliquera plus tard. Le fait qu'elle dise « c'est pour une fille », c'est pas complètement juste mais on développera plus tard.

CH : D'accord, donc là tu es sur des formulations provisoires.

M : Oui... Oui, c'est peut-être pas une bonne idée mais c'est... Voilà. Je me suis dit « on n'a pas encore travaillé ça et on a beaucoup de choses à voir » alors si on développe partout je pense pas qu'ils retiennent et ça va déborder sur le temps.

CH : Oui, il y avait des choix à faire.

M : Absolument. Ce qui m'intéressait beaucoup c'était le son [z], qu'on a beaucoup travaillé, et puis le [k]...

CH : Sur la valeur des lettres donc...

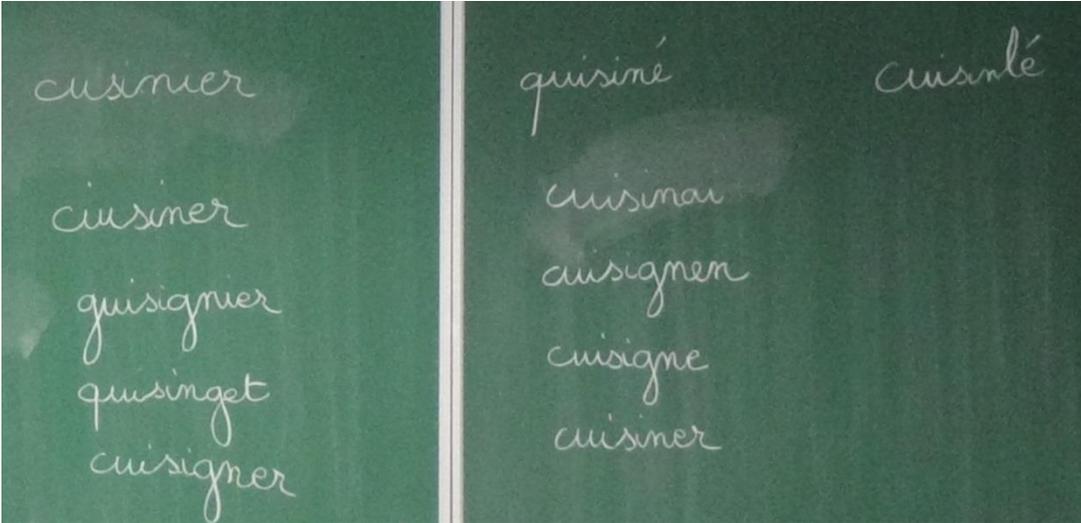
M : Voilà, et puis je voulais voir s'ils allaient mettre le [e] correct à la fin de « cuisinier » parce qu'on avait vu les transformations. Ça ça m'intéressait beaucoup. Le reste, bon...

CH : C'était tes points ciblés parce que vous les aviez déjà travaillés ?

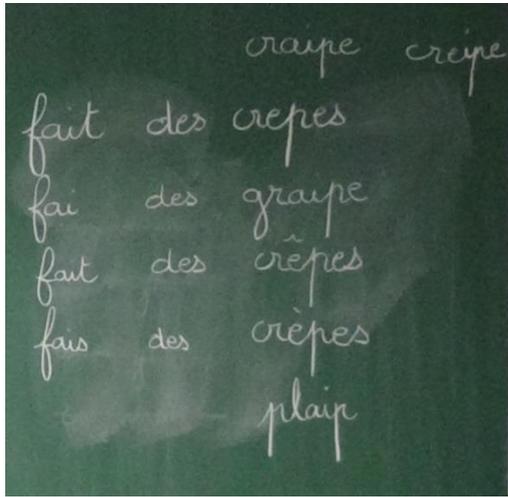
M : Oui.

CH : Tu voyais ça comme une espèce d'évaluation en situation, pour voir un peu...

M : Oui, où ils en étaient. Ah oui, et puis les « s » à la fin des noms aussi, ça m'intéressait beaucoup.

	<p>CH : Oui, le pluriel.  M : Oui, on l'avait vu. Après, le « m » devant « champignon », je ne m'attendais pas trop à ce qu'ils s'en rappellent.</p>
<p>« cuisinier » :  La M a fait éliminer tous les mots où on ne lisait pas [kɥizijne], il reste « cuisigner ».</p> <p>M : Comment est-ce que je peux savoir si c'est bien écrit ?  E1 : Moi je sais pourquoi c'est bien écrit parce que déjà il y a un « c » au début et puis à la fin, ben en fait il faut mettre « er » parce que quand on dit « cuisinière », on entend [ɛʀ].  M : Oui, donc le [e], c'est bien le bon son à la fin parce que quand on passe au féminin on entend « cuisinière », « une cuisinière ».  E1 : Et puis aussi « gn » ça fait [ɲ].  M : Oui mais alors on a un problème, il faut chercher un mot de la même famille... on pourrait dire « l'endroit où travaille le cuisinier ». Comment est-ce que ça s'appelle cet endroit ?  E2 : En fait, aussi, parce que après le « n » on mettait le « i » et « gn » c'est pas ...Euh... C'est pas...  M : « gn », ça fait quel son ?  E2 : C'est [ɲ] mais... Ça fait [ɲ].  M : Ça fait [ɲ]... Mais tu nous dis qu'il manque quelque chose.  E2 : Oui.  M : Tu nous dis qu'il manque un « i ».  E3 : À la place du « g » et du « n » il faut d'abord un « n » et après un « i ».  M : Donc, tu nous dis qu'il faudrait écrire « cuisinier » ?  E3 : Oui.  M : Oui, qu'est-ce qui pourrait t'aider pour te dire que ça</p>	

<p>va bien s'écrire comme ça ?  E4 : Dans « la cuisine » y a pas de « g ».  M : Dans la cuisine, on ne met pas de « g ». (elle l'écrit). Je vais pas mettre le son [ŋ]. Je vais mettre que le « n »... et ça ça va nous aider à savoir que le son [ne] de la dernière syllabe ne va pas s'écrire avec un « g ». Il va s'écrire uniquement avec « n-i-e-r » pour faire le son [ne]. C'est une autre façon d'écrire le son [ŋ].</p>	
<p>« fait » :  M : Alors, le mot « fait » ? Qu'est-ce qui vous semble juste, qu'est-ce qui vous semble pas juste ? Est-ce qu'on a bien le codage du son ?  E1 : Oui.  M : En effet. Qu'est-ce qui vous semble juste, bien écrit ?  E2 : « fait » avec un « t ».  M : Pourquoi ?  E3 : Parce qu'on peut dire « vous faites ».  M : Oui, ça pourrait être une explication... « vous faites » (elle hoche la tête, dubitative)... Vous avez raison, on ne l'a pas encore vu mais c'est bien la bonne façon d'écrire « fait ». On verra ça plus tard dans l'année.... Pourquoi des fois on doit mettre un « t »...  E2 : C'est quand on peut dire « faites ».  M : Euh.... « faites ».... Euh.... Oui...</p>	<p>CH : Et les autres « fait » ?  M : On ne l'a pas encore vu... Ils ne peuvent pas savoir.  M : Oui, mais ça on l'a pas vu du tout... Là je me fie à leurs habitudes de lecture, à ce qu'ils ont déjà enregistré... On l'a pas travaillé et puis « faire », le verbe « faire » il est pas au programme de cette année... Il me semble... « aller, dire, voir » ... Je sais pas si on a « faire » ou pas. Oui, c'est à la 5<sup>e</sup> période, c'est pas tout de suite.  CH : Vous vous êtes pas penché dessus ?  M : Pas du tout. On commence juste la correspondance « ils/il » avec « nt » ou pas « nt » à la fin du mot.  CH : En même temps, même si vous l'avez pas vu, ils ont à s'en servir beaucoup... « je fais, il fait », quand on écrit... On l'écrit souvent...  M : Oui, je me dis qu'on l'a déjà vu en lecture, donc certains vont faire la correspondance, c'est très bien, pour le moment on n'a pas encore expliqué...  CH : Donc comment tu fais ? Tu le dis ?  M : Je vais le dire...Oui, je vais le dire, voilà.  CH : D'accord. Là, il y a un élève qui propose une justification, il propose « fait » parce qu' « on peut dire vous faites ».  M : Là je me suis dit « aïe aïe aïe... », oui on peut dire « vous faites » mais on peut pas dire « tu faites », donc je me suis dit « on va s'arrêter avant que je parte dans des justifications », parce que j'allais avoir du mal à... À réfuter, en fait. De toute façon on n'a pas abordé ça, il faut que je laisse et je passe de côté avant qu'ils enregistrent des choses qui soient pas bonnes.  CH : Donc là, tu me dis « non, c'est pas bon » mais à lui, tu lui dis « oui »...  M : Je dis « oui, on peut s'appuyer là-dessus pour se rappeler qu'on met un « t » à la</p>



fin », mais je veux pas qu'on développe parce que « tu fais », ça va pas se terminer par un « t », et là je veux pas expliquer pourquoi maintenant parce que ... On n'a pas le temps, et que je veux prendre le temps pour voir ça. Donc, oui... Mais non... il faut pas... Mais je me suis emmêlé les pédales.

CH : Alors c'est compliqué parce que c'est pas faux « vous faites »... En même temps, ça ne justifie absolument pas « il fait »... Donc on lui dit « oui » ou pas ?

M : J'aurais pu dire « on pourrait s'aider avec ça » mais c'est pas une bonne justification... Je crois qu'il vaudrait mieux pas. J'aurais dû dire « ça s'écrit comme ça, point ».

CH : Si c'était à refaire ?

M : Non, je prendrais pas le mot « fait » parce qu'on l'a pas du tout vu et quel est l'intérêt de mettre dans une dictée quelque chose qu'ils ne connaissent pas ? On risque de partir dans des choses complètement erronées.

CH : Alors quel rôle tu vois, à la dictée ?

M : Je l'utilise en vérification de ce qu'on a déjà appris, et sinon, quand on fait une dictée du jour, c'est-à-dire qu'on corrige au tableau en expliquant, je cible moins de choses. Ensuite ils cachent et ils vont la réécrire, et je vois s'ils ont bien intégré la règle. Donc ça permet parfois d'aborder une règle à découvrir, ou souvent de vérifier qu'une règle a été intégrée. Mais je cible quelque chose qui a déjà été acquis, qu'on a beaucoup travaillé et je leur mets très régulièrement. Quand c'est pas solide pour tout le monde, je cible moins dessus.

« des crêpes » :

M : Il y a plusieurs écritures qui codent bien les bons sons. Est-ce qu'il y en a qu'on peut éliminer ?

E1 : « crêpes ».

M : Pourquoi ?

E1 : Je sais pas.

E2 : Je l'enlèverai bien parce que ça ferait [kʁɛp], on dirait.

M : Toutes ces façons font bien [kʁɛp].

E3 : Moi, je barrerais bien le premier et le dernier parce qu'il y a plusieurs crêpes, pas une seule.

M : Donc, qu'est-ce qu'il faut faire ?

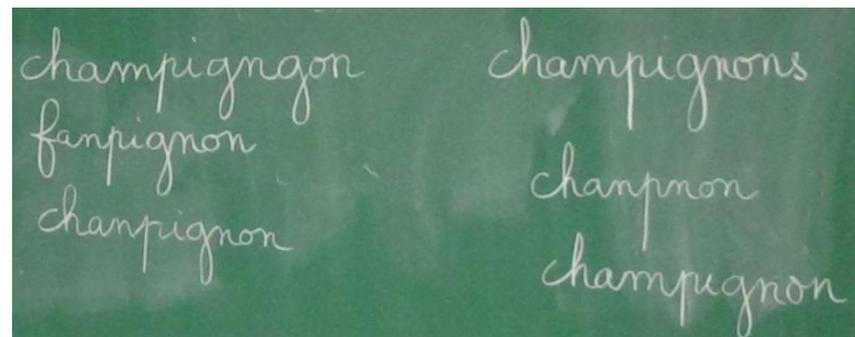
M : Ah, j'avais pas entendu ça... Oui sinon j'aurais revu le son [e] et le son [ɛ]. Ça c'est dans notre programmation, je crois que c'est après les vacances.

E3 : Il faudrait plutôt mettre un « s » à la fin.  
 M : Parce qu'il y a plusieurs crêpes, on est au pluriel.  
 E4 : Sinon, les deux autres ils sont justes (crêpes et crêpes).  
 M : Les deux autres ils sont justes. Et là c'est ennuyeux, on a deux façons d'écrire qui sont justes.  
 E5 : Moi, je crois que c'est plutôt celui du dessus (crêpe).  
 M : Celui-là ? oui, c'est pareil, là, ça vient aussi du vieux français, c'est pour ça qu'on met un accent. Ça vient du latin, je ne sais pas, en tous cas ça vient du vieux français, et ça s'écrivait comme ça : « cresp ».  
 E6 : C'est quoi le vieux français ?  
 M : Et bien c'est la façon dont on parlait il y a très très longtemps. Avant on parlait latin, en France, après on a mélangé le latin avec les langues qu'on parlait, et ça a donné petit à petit du français. En français quand on avait un « s » et qu'on l'a enlevé, on l'a perdu, on remplace par ça : ê, un [ɛ] avec un accent circonflexe.

M : J'aurais pas dû dire qu'ils sont justes, ils sont « codés justes », de façon correcte.

« champignons » :

M : On élimine ceux qui ne font pas les bons sons.  
 M : Il en reste trois qui pourraient être corrects. Il va falloir faire le tri.  
 E1 : Le troisième (chanpignon), il manque un « s » à la fin.  
 M : Si je rajoute un « s », c'est bon ?  
 E2 : C'est au pluriel.  
 M : Maintenant, c'est au pluriel.  
 E3 : C'est pas bon parce que dans « cham », il faut mettre un « m », parce qu'on peut pas mettre un « n » devant un « p ».  
 M : Eh oui, le « n » devant le « p » se transforme, c'est quelque chose que vous avez vu l'année dernière. On est obligé de mettre un « m ».



M : Alors « champignon », on a pas revu le « m » avant le « p »... Mais ils l'ont vu au CP...

<p>« et » :</p> <p><i>M : « et », ça vous l'avez tous écrit correctement. Je n'ai que ça.</i></p>	<p>M : Oui, ils l'ont écrit correctement, bon, donc j'ai pas cherché.  CH : Tu t'attendais à ce qu'ils y arrivent tous ?  M : Euh, ça fait partie des mots-outils qu'ils ont appris au CP, et oui, donc je m'attendais à ce que tout le monde l'écrive correctement.  CH : Ils savent l'écrire... Mais tu vois un autre obstacle qui pourrait faire qu'ils se trompent ?  M : Ah ben... S'ils entendent pas la différence entre [e] et [ɛ]... Ben... On a pas encore vu « est »... Le jour où on le verra, je m'attends à ce qu'ils fassent des confusions.  CH : Le « est », personne ne le sort parce qu'ils ne le connaissent pas ?  M : Je pense qu'ils ne le connaissent pas encore... On a revu « et », on a revu « il y a », on a revu le son [ɛ] en écrivant « et » comme dans « fouet »...  CH : Et l'an dernier ?  M : Non, je n'ai pas demandé. Je pense pas. « et » oui, il fait partie des mots-outils du CP, ils savent tous l'écrire.</p>
<p>« carot » :</p> <p><i>M : Est-ce que c'est bien écrit « carotte » ?</i>  <i>E1 : Oui.</i>  <i>M : Est-ce que vous êtes d'accord ?</i>  <i>E : Non ! Oui !</i>  <i>M : Non, c'est écrit [karo].</i>  <i>E2 : [karot].</i>  <i>E3 : Il est muet le t ?</i>  <i>M : On est en France, en français on ne prononce pas le dernier « t ». Si on était en allemand oui...</i></p>	
<p>« enfant » :</p> <p><i>E1 : Le premier il est pas juste (enfan).</i>  <i>M : Pourquoi ?</i>  <i>E1 : Parce qu'il faut un « t » à la fin et aussi un « s » parce qu'ils sont plusieurs. On peut dire « enfantin » et y a plusieurs enfants.</i>  <i>M : Oui, on avait vu qu'un mot de la même famille</i></p>	

<p><i>c'était « enfantin ».</i>  <i>E : Et « enfanter ».</i>  <i>M : « enfantin »... il fallait donc bien penser à la lettre muette, le « t ». Et aussi au « s » parce qu'on avait « les enfants », on est au pluriel.</i></p>	
<p>« adorent » :  « adoire » est éliminé, restent « ador » et « adore ».</p> <p><i>E1 : C'est « adore ».</i>  <i>M : La deuxième te paraît plus correcte ? Oui... Mais c'est quelque chose qu'on n'a pas encore vu, c'est qu'il faut une marque du pluriel. « Les enfants adorent ».</i>  <i>E2 : Un « s » ?</i>  <i>M : Eh non, pas un « s », parce que l'on parle d'un verbe.</i>  <i>E3 : Un « t » ! Un « t » !</i>  <i>M : Pas tout à fait. Il va falloir « n » et « t ». Quand c'est du pluriel, « ils » au pluriel ou « elles » au pluriel, on met un « nt » à la fin du verbe. On l'a pas encore vu.</i></p>	<p>M : Ah oui, alors là je suis allée vite, je sentais qu'ils étaient fatigués.  CH : Oui.  M : Je me suis dit « si j'écris toutes les façons, là on s'en sort plus »... je sais que certains ne codent pas correctement, c'est un problème de sons.  CH : Et là, tu dis « la deuxième te paraît plus correcte »...  M : Éh oui, parce qu'on n'a pas encore vu vraiment le pluriel.  CH : Et pourquoi elle te paraît plus correcte ?  M : Alors, on a fait une petite distinction entre le fait de dire [adɔʀ] ou [adɔʀə], de prononcer plus le « e » à la fin.  CH : Tu l'as fait quand tu as dicté ?  M : Ah ! « Les enfants adorent ça », non, je l'ai pas fait. Je ne pense pas. Donc non, ils pouvaient pas l'entendre.  CH : Et toi, pourquoi tu trouves que « adore » c'est plus correct que « ador » ? Qu'est-ce qui te fait dire ça ?  M : Mmmm... Alors, quand on dit [ɔʀ], [alɔʀ], [adɔʀ]...  CH : Là tu te questionnes sur les sons ?  M : Oui parce que c'est ce qu'ils ont entendu. Après, on n'a pas étudié la correspondance « les enfants adorent » donc on met « ent » parce que c'est un verbe...  CH : Oui mais tu me dis qu'on entend la même chose alors... Le « e » on l'entend pas ?  M : Non, on l'entend pas. C'est pas un problème de son ... donc il faut que je le traite en orthographe, et en conjugaison.  CH : Et alors pourquoi ça te semble quand même plus près de la vérité ?  M : Ben... Parce que je sais que ça vient du verbe « adorer » et que donc on va le conjuguer comme ça. Maintenant, si je me pose une question à leur niveau... ça vient du verbe « adorer », on met pas « adore » sans « e », c'est comme ça... La conjugaison... C'est tout. Parce que c'est une règle.  [...]</p>

	M : On commence juste juste à faire des petites associations là-dessus (« ils » et « elles » au pluriel avec « nt »). On est en phase de découverte, on n'a pas encore fait une leçon donc j'aurais aimé qu'ils le mettent mais je l'attendais pas.
--	---

## Annexe 15

### Tableau 5 de l'enquête « dire, lire, écrire », 2007

**Tableau 5 - Résultats détaillés obtenus à la dictée**

	<i>Le</i>	<i>soir</i>	<i>tombait</i>	.	<i>Papa</i>	<i>et</i>	<i>maman</i>	,	<i>inquiets</i>	,	
<b>1987</b>		99	99	87	97	97	99	96	95	46	91
<b>2007</b>		100	96	63	97	96	99	90	98	32	96
	<i>se</i>	<i>demandaient</i>	<i>pourquoi</i>	<i>leurs</i>	<i>quatre</i>	<i>garçons</i>	<i>n'</i>	<i>étaient</i>	<i>pas</i>	<i>rentrés</i>	.
<b>1987</b>		96	70	93	74	74	93	96	83	99	67
<b>2007</b>		93	49	92	63	77	83	96	61	99	45
	-	<i>Les</i>	<i>gamins</i>	<i>se</i>	<i>sont</i>	<i>certainement</i>	<i>perdus</i>	,	<i>dît</i>	<i>maman</i>	.
<b>1987</b>		94	97	91	93	97	61	70	91	98	98
<b>2007</b>		91	97	87	87	94	50	46	94	95	93
	<i>S'</i>	<i>ils</i>	<i>n'</i>	<i>ont</i>	<i>pas</i>	<i>encore</i>	<i>retrouvé</i>	<i>leur</i>	<i>chemin</i>	,	
<b>1987</b>		88	75	90	89	99	93	48	89	92	92
<b>2007</b>		72	57	83	78	98	88	44	80	86	92
	<i>nous</i>	<i>les</i>	<i>verrons</i>	<i>arriver</i>	<i>très</i>	<i>fatigués</i>	<i>à</i>	<i>la</i>	<i>maison</i>	.	
<b>1987</b>		99	99	61	54	93	66	96	99	98	97
<b>2007</b>		98	98	44	46	89	45	91	99	97	98
	-	<i>Pourquoi</i>	<i>ne</i>	<i>pas</i>	<i>téléphoner</i>	<i>à</i>	<i>Martine</i>	<i>?</i>			
<b>1987</b>		93	92	98	99	65	91	88	92		
<b>2007</b>		93	90	98	99	57	87	88	95		
	<i>Elle</i>	<i>les</i>	<i>a</i>	<i>peut-être</i>	<i>vus</i>	<i>!</i>					
<b>1987</b>		83	96	86	68	32	89				
<b>2007</b>		88	94	85	65	29	94				
	<i>Aussitôt</i>	<i>dît</i>	,	<i>aussitôt</i>	<i>fait</i>	<i>!</i>	<i>A</i>	<i>ce</i>	<i>moment</i>	,	
<b>1987</b>		76	97	90	80	97	90	92	71	92	89
<b>2007</b>		66	93	89	66	90	95	91	63	91	88
	<i>le</i>	<i>chien</i>	<i>se</i>	<i>mit</i>	<i>à</i>	<i>aboyer</i>	.				
<b>1987</b>		99	98	94	89	82	74	94			
<b>2007</b>		99	98	88	80	77	63	97			

NB : Les nombres indiqués au-dessous des mots sont les taux de réussite observés en 1987 et 2007, c'est-à-dire des pourcentages d'élèves qui écrivent correctement le mot correspondant à chaque période. Ces taux sont arrondis à l'unité la plus proche. Ainsi, environ 99% des élèves de 1987 et près de 100% des élèves de 2007 ont bien écrit le premier mot de la dictée "Le".

Source : MEN-DEPP

## Annexe 16

### Caractéristiques de la pensée enfantine

D'après les travaux d'Hubert HANNOUN (1973), en appui sur la pensée piagétienne.

#### Comment l'enfant perçoit le monde :

##### EGOCENTRISME enfantin

###### **Confusion de soi et du monde**

L'enfant ne se distingue pas vraiment du monde. Il a tendance à tout ramener à lui. Il perçoit donc le monde à son image, n'établissant pas de distinction entre son point de vue et celui des autres. Il ne peut pas se décentrer ni se mettre à la place d'autrui.

##### SYNCRETISME enfantin

###### **Confusion des objets entre eux et en eux-mêmes**

L'enfant perçoit un monde global et peu cohérent, qui forme un tout. Il a donc des difficultés à relier les éléments entre eux, la partie au tout, à aller du général au singulier. Sa connaissance est subjective, mêlée à l'affectivité et à l'action, limitée aux circonstances et au vécu.

##### ARTIFICIALISME enfantin

###### **Non distinction du naturel et de l'artificiel, idée de « fait par »**

L'enfant considère les événements naturels comme provoqués par une volonté mythique ou humaine à l'image de ses propres actes volontaires.

Il croit qu'à l'origine de toute chose il y a un agent fabricant, qu'à l'origine de tout phénomène il y a une activité créatrice.

*Ex. : Les lacs ont été remplis par des gens.*

##### FINALISME enfantin

###### **Non distinction du but et de la conséquence, idée de « fait pour »**

L'enfant pense que toute chose a été faite dans un but déterminé. Il explique donc tout phénomène par la recherche du but. Les perceptions des relations de causes à effet est ambiguë et l'enfant a tendance à donner de l'objet une définition par l'usage. .

*Ex. : Le chat, il a des poils doux pour qu'on le caresse.*

##### ANIMISME enfantin

###### **Non distinction du vivant et de l'inanimé**

L'enfant considère le monde comme animé et croit que tout objet qui bouge est vivant, comme lui. Il attribue sa subjectivité au monde et pense ainsi que les objets sont animés d'un esprit et d'une volonté propre.

*Ex. : Je me suis cogné, elle est méchante la table !*

##### REALISME enfantin

###### **Confusion entre objectivité et subjectivité**

L'enfant prend l'apparence pour la réalité, l'accidentel pour l'essentiel, l'éphémère pour le permanent. Il se représente le monde d'après ce qu'il en sait.

Par exemple, en termes de dessin, l'enfant représentera toujours un chien avec quatre pattes, même s'il ne les voit pas toutes.

# TABLE DES MATIERES

Déclaration anti-plagiat .....	
SOMMAIRE.....	3
INTRODUCTION .....	6
PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE.....	9
1. Les concepts en jeu.....	9
A. L'orthographe .....	9
a. L'orthographe du français : un système organisé.....	9
Le principe phonographique.....	10
Le principe sémiographique .....	10
b. L'orthographe : un système plus ou moins régulier .....	11
c. L'orthographe répond à des critères de complexité.....	11
d. L'orthographe : entre norme et usage.....	12
B. Les grammaires.....	12
a. Grammaire et linguistique .....	12
b. D'une grammaire traditionnelle à une grammaire nouvelle.....	13
Jusqu'aux années 1970 : une grammaire traditionnelle.....	13
A partir des années 1970 : une grammaire nouvelle .....	13
2. La didactique de l'orthographe.....	14
A. L'enseignement-apprentissage de l'orthographe.....	14
a. L'évolution des finalités de l'enseignement de la langue .....	14
Les années 1980 et 1990.....	15
La maîtrise de la langue.....	15
Les programmes de 2008.....	17
b. Qu'enseigner ?.....	18
Des connaissances implicites ou explicites ? .....	18
Quelle grammaire ? .....	19
Des notions prioritaires.....	20
c. Des pratiques traditionnelles qui montrent leurs limites .....	20
Les exercices d'application .....	20
Le cours dialogué.....	21
La dictée .....	21
d. Des pratiques innovantes .....	21
Les séquences intégrées.....	22
Les chantiers d'orthographe .....	22
La négociation orthographique.....	23

e.	Vers des aménagements du système.....	24
	De nouvelles réformes ? .....	24
	Des propositions pour les programmes à venir .....	24
B.	Les difficultés des élèves .....	25
a.	Baisse réelle ou fantasmée du niveau ? .....	25
b.	L'origine des mauvais résultats : des causes multiples .....	26
	La première impression .....	26
	La difficulté à mobiliser des connaissances .....	27
	L'enseignement reçu.....	27
	Les enseignants débutants .....	27
	Les enseignants expérimentés .....	28
	L'origine sociale des élèves.....	29
	L'écart entre les attentes de l'institution et les itinéraires cognitifs des élèves...	29
	Une orthographe difficile.....	30
	Le marquage en nombre .....	30
	Les homophones .....	32
	Les finales non flexionnelles .....	32
C.	Les difficultés des enseignants .....	33
a.	En termes de connaissances.....	33
	Définition des savoirs .....	33
	Appropriation des savoirs et des savoir-faire .....	35
	Le poids des savoirs initiaux .....	36
	Une zone d'insécurité linguistique : le verbe .....	36
b.	En termes de didactique : dilemmes enseignants .....	37
	Les ruptures dans les attentes des programmes .....	38
	La question des démarches et des méthodes .....	38
	Moins de temps pour un enjeu orthographique croissant .....	39
	Discordance entre les intentions et la réalisation.....	39
3.	Les méthodes d'investigation .....	40
A.	L'activité réalisée .....	40
a.	L'observation écologique .....	40
b.	L'ingénierie didactique.....	40
B.	L'activité réelle des enseignants.....	41
a.	Le questionnaire .....	41
b.	Le recours à l'autoconfrontation.....	42
	Le cours d'action .....	42
	La clinique de l'activité .....	43

4. Mes hypothèses .....	44
<b>PARTIE 2 : EXPÉRIMENTATION</b> .....	<b>45</b>
1. Les choix méthodologiques .....	45
A. Choix de l'ingénierie didactique .....	45
B. Choix du questionnaire et de l'autoconfrontation .....	46
C. Choix du dispositif : la négociation orthographique .....	46
2. Le recueil de données .....	47
A. Possibilités et difficultés .....	47
a. Le dilemme du formateur / chercheur .....	47
b. La validité de l'analyse.....	48
B. Choix du niveau.....	48
C. Choix des classes et des enseignantes .....	48
D. Choix des données retenues pour l'analyse .....	50
<b>PARTIE 3 : RÉSULTATS ET ANALYSES</b> .....	<b>51</b>
1. Les savoirs des enseignants .....	51
A. Ce qui est perçu comme zones de complexité.....	51
B. Les forces et difficultés qui émergent lors de la mise en œuvre et de l'autoconfrontation .....	53
a. Autour du verbe .....	53
Des éléments de définition du verbe.....	53
Des difficultés de mise en œuvre.....	54
b. Autour du nombre.....	56
c. Autour des lettres finales non flexionnelles .....	58
Les finales liées à la morphologie dérivationnelle .....	58
Les finales historiques, peu ou pas fonctionnelles .....	60
d. Autour des relations graphophonétiques .....	63
Le rôle de la lettre « e » .....	63
Le codage du son [ɲ] .....	64
Les sons [e] et [ɛ].....	65
C. Un premier bilan.....	67
2. Les conceptions des enseignants sur l'orthographe.....	68
A. Définitions de l'orthographe et rapport des enseignants à la norme .....	68
B. Finalités de l'orthographe et mise en œuvre de son enseignement .....	71
C. Le poids des savoirs initiaux .....	73
D. Bilan d'étape.....	74
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>76</b>
1. Rappel de l'état de la recherche.....	76

2. Premières conclusions concernant les outils de l'expérimentation .....	76
3. Conclusion générale .....	77
A. Les savoirs enseignants .....	77
B. Enseignants débutants VS enseignants expérimentés .....	78
C. Une insécurité coupable.....	79
4. Premières pistes didactiques.....	79
BIBLIOGRAPHIE .....	81
SITOGRAFIE.....	85
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	87
TABLE DES ANNEXES .....	88
TABLE DES MATIERES.....	182
MOTS-CLÉS .....	186
RÉSUMÉ.....	186

## **MOTS-CLÉS :**

orthographe, insécurité linguistique, savoirs des enseignants, langue restreinte

## **RÉSUMÉ :**

Cette recherche explore les savoirs de six enseignantes en classe de CE1, au travers de ce qu'elles disent de la langue, dans le cadre d'un dispositif d'ingénierie didactique autour de la négociation orthographique. En investiguant à partir de questionnaires semi-directifs, à partir des discours tenus pendant la mise en œuvre en classe et des entretiens d'autoconfrontation à leurs pratiques, des zones d'insécurité linguistique ainsi que des conceptions sur l'orthographe et son enseignement ont été mises au jour. Une comparaison entre les compétences des enseignantes débutantes et chevronnées a aussi été réalisée.

Les difficultés apparues permettront de proposer des pistes didactiques et des actions de formation continue plus adaptées.