

# DE LA GRAMMAIRE À LA LINGUISTIQUE PAR UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE DE L'ORTHOGRAPHE

Ghislaine HAAS, Danielle LORROT  
Université et IUFM de Bourgogne

---

**Résumé** : L'apprentissage de l'orthographe se heurte chez les élèves à la présence d'un savoir grammatical flou et même à la difficulté d'établir avec le langage le rapport qui leur permettra de mener des raisonnements métalinguistiques et donc orthographiques. L'enseignement grammatical actuel, les hésitations théoriques issues des tentatives de rénovation ont leur part dans ce constat négatif. Nous décrivons dans cet article une démarche didactique qui essaie dans l'immédiat de contourner ces difficultés et qui cherche avant tout à installer en amont chez l'élève une capacité réflexive sur la langue grâce à des activités d'éveil linguistique programmées et surtout à des ateliers de réflexion dont nous montrons ici comment ils peuvent aider les enfants à apprivoiser les raisonnements grammaticaux.

---

Nous menons (1) depuis plusieurs années une réflexion sur un enseignement de l'orthographe qui passe par le développement chez l'élève de capacités réflexives sur la langue écrite : comparaisons entre systèmes d'écriture, prise de conscience du plurisystème graphique du français, mise en place d'activités au cours desquelles les élèves prennent en charge les raisonnements orthographiques et négocient leurs solutions avec des pairs. Actuellement, dans le cadre d'une recherche conduite à l'IUFM de Bourgogne, nous essayons d'évaluer l'efficacité du dispositif didactique élaboré selon la perspective évoquée ci-dessus (2) sur la maîtrise orthographique des élèves de Cycle 3 et de premier cycle des collèges.

Dans le cheminement qui a été le nôtre, nous avons été amenées à élargir considérablement notre domaine d'action : travailler en orthographe, c'est inévitablement soulever tous les problèmes d'entrée dans la langue écrite, et en particulier le problème, pour un grand nombre d'élèves, d'établir avec cette langue écrite un rapport tout à fait différent de celui qu'ils ont l'habitude d'entretenir avec la langue orale. Il nous est apparu que c'était ce rapport nouveau au langage qu'il importait avant toute chose d'installer chez les élèves. Ce rapport est au cœur des activités grammaticales, et sa prise en compte nous a conduites à les envisager sous un angle spécifique, d'une part sous la forme d'activités d'éveil *au langage*, et d'autre part sous la forme d'*ateliers* où les élèves apprivoisent le maniement métalinguistique et s'approprient avec la médiation de l'enseignant, des modes de raisonnement *linguistique*.

## 1. TRAVAILLER EN ORTHOGRAPHE, UNE FAÇON DIFFÉRENTE ET EFFICACE D'INTERROGER LA LANGUE

### 1.1. « L'orthographe grammaticale correcte est l'indice d'un rapport réflexif au langage. » (Lahire, 1993, p.135)

Toute tentative pour travailler en orthographe avec des élèves (du cycle 3 en particulier), et pour essayer d'améliorer leur maîtrise orthographique, bute sur un obstacle identifié depuis longtemps : la nécessité d'un **bagage grammatical explicite minimum**, dont il est impossible de faire l'économie. Il faut que l'élève soit capable de reconnaître un nom, un verbe, un adjectif, et de pratiquer un raisonnement grammatical pour accorder un adjectif avec un nom, un verbe avec son sujet, même éloigné.

Bien plus, cette grammaire n'est pas seulement nécessaire en tant que « savoir » : la moindre production d'écrit réclame **une grammaire en action, et une pratique de la réflexion presque constante** (avant la mise en place des automatismes qui vont s'installer peu à peu). La correction orthographique exige en effet que l'élève soit en état de *vigilance* (expression des Instructions Officielles de 1977), qu'il fasse preuve constamment d'une réflexivité vis-à-vis du langage, c'est-à-dire qu'il passe continuellement du langage pour l'action (ce qu'il a envie de dire) au langage pour la forme (le verbe a-t-il bien été accordé avec son sujet ?) (3).

On comprend bien alors pourquoi Bernard Lahire souligne qu'une orthographe grammaticale correcte est l'indice d'un **rapport réflexif au langage**, et nous rejoignons ici tout à fait ses analyses. Le domaine orthographique est bien le lieu où l'on va reconnaître ceux qui ont été familiarisés, souvent grâce au milieu familial, à un traitement du langage *scriptural-scolaire* (4), et ceux qui ne considèrent la langue que dans un rapport *oral-pratique* et échouent à cette gymnastique intellectuelle qui consiste, de façon régulière, à s'arrêter sur le langage lui-même, et sur la forme qu'il doit prendre.

Comment les pratiques grammaticales ordinaires prennent-elles en compte ces questions, comment traitent-elles le fait que, si effectivement, orthographe implique savoir, compétence grammaticale, cette compétence grammaticale implique aussi chez les élèves, pour être mise en action, un certain rapport au langage pour lequel ceux-ci sont inégalement armés ?

Tous ceux qui ont l'occasion de visiter régulièrement des classes « tout-venant » savent que l'enseignement de la grammaire y tient une place très importante. Nous ne présenterons que trois caractères de cet enseignement, qui nous semblent assez constants et révélateurs et qui sont liés à la question que nous venons de poser.

## 1.2. Pratiques grammaticales ordinaires : trois caractéristiques

### 1.2.1. *Hésitation entre point de vue sémantique et point de vue formel*

Cet aspect a été bien mis en évidence par C. Vargas (1992, 1996) : la vulgate qui circule dans les classes est un **agglomérat d'analyses formelles** qui datent de la « rénovation de l'enseignement du français », **et d'approches sémantiques** plus traditionnelles qui refont surface parce qu'elles ont toujours été senties intuitivement par les maîtres comme plus efficaces avec de jeunes enfants. L'ouvrage collectif *Le savoir grammatical des élèves* (1987) avait également très bien montré comment les enseignants pouvaient glisser, par exemple, du caractère facultatif de l'adjectif dans le syntagme nominal à l'idée que l'adjectif se reconnaît parce qu'il apporte une précision, un détail sur un être ou un objet : « parler de détail, c'est faire une espèce de compromis entre une conception formelle, dans laquelle on oppose les notions de constituant fondamental et de constituant facultatif [...] et une conception sémantique, dans laquelle on s'intéresse aux éléments référés par le discours, et à la nature des informations qu'il véhicule » (1987, p.102-103). De façon plus dommageable, le recours à une définition du sujet comme « celui qui fait l'action » bloque l'analyse des passifs et conduit les élèves à construire une notion d'agent systématiquement à l'origine des accords orthographiques.

Il ne s'agit pas de critiquer a priori des pratiques relevant de points de vue différents : comme l'a suggéré C.Vargas (1996), il pourrait être très efficace de les faire se succéder. Par contre, l'ampleur du travail à réaliser pour mettre sur pied une telle réorganisation des contenus grammaticaux, et surtout pour la faire passer auprès des maîtres en formation initiale et continue, nous fait opter pour **une stratégie de contournement** capable d'agir dans l'immédiat sur les deux points qui suivent.

### 1.2.2. *La pseudo-prise en compte de la langue commune ou la question : « ça se dit, ou ça ne se dit pas ? »*

Il est fait appel très souvent dans la classe à ce que l'on pourrait appeler le « sentiment de grammaticalité » des élèves, sous la forme : *est-ce ce que cela se dit / peut se dire / est-ce qu'on dirait cela ?* L'enseignant demande alors à l'élève de réagir en fonction de sa **compétence linguistique** supposée et non, bien sûr, de rassembler un corpus d'énoncés authentiques pour y vérifier la présence ou non de l'énoncé contesté.

Cette procédure semble à la fois **légitime** (faire appel à la compétence d'un locuteur, même jeune) **et économique**. Elle fonctionne d'ailleurs assez bien dans un grand nombre de cas. Par exemple, lorsque l'élève doit rejeter de véritables « tas de mots » qui ont été obtenus lors de l'utilisation d'un de ces procédés qui permettent de sélectionner la bonne orthographe d'un homonyme : on ne peut pas « dire » : *il est rentré avait son hôtel, donc c'est : il est rentré à son hôtel*. Ce rejet est effectué naturellement et facilement par l'élève.

**Mais** il n'en est pas de même lorsque la compétence à laquelle il est fait appel est celle-là même qui est construite (artificiellement) à partir de la langue écrite du livre de grammaire. Ainsi, la « grammaire » caractérisant le complément d'objet direct comme le terme qui ne peut être déplacé, aucune « compétence » ne doit admettre l'antéposition (sans reprise) du COD, ce qui est pourtant relativement fréquent dans la langue parlée courante.

Illustration :

M. - *Est-il possible de réécrire la phrase **je regarde l'émission tous les jours** en changeant l'ordre des groupes de mots ?*

E.- *Oui ! On peut déplacer **tous les jours** car la phrase voudra toujours dire la même chose !*

M. - *Peux-tu supprimer ou déplacer le COD ?*

E. - *Non, parce que **l'émission je regarde tous les jours** ou **je regarde tous les jours** ne veut rien dire, c'est faux !*

Evidemment, le jugement de l'élève ne s'appuie ici sur aucune observation, et en particulier pas sur l'observation de sa pratique quotidienne, et c'est sans doute la dernière chose à laquelle il pense !. En effet, les travaux des linguistes qui travaillent sur l'oral (cf. C.Blanche-Benveniste (1989)) montrent sur pièces que l'on dit couramment : *Ah oui ! l'émission de X, bien sûr, je regarde !* (cf. également le titre du recueil de nouvelles d'Annie Saumont : **Moi les enfants j'aime pas tellement**, Syros, 1990) Mais cette confrontation n'est pas de mise, puisque la grammaticalité à laquelle l'élève doit se référer, est celle d'une langue *introuvable* à l'oral, ce n'est pas *celle qui se dit*, mais *celle qui s'écrit selon la norme* (5).

Cette langue *introuvable*, la langue de la grammaticalité écrite pourtant présentée comme la langue qui se *dit*, contribue à faire du domaine grammatical un **domaine coupé** pour la plupart des élèves de leur pratique langagière. Faire de la grammaire, ce n'est jamais traiter d'un outil, sa langue, qui fait partie pourtant de soi, c'est **entrer dans un monde inconnu où l'on ne reconnaît pas ce qui devrait être si familier**.

Un objectif prioritaire pourrait donc être très simplement de faire prendre conscience à l'élève que la « grammaire » traite de sa propre langue, et non d'un idiome mystérieux dont seul l'enseignant possède la clé. C'est **ce rapatriement de la langue des élèves** au sein des activités grammaticales (comme support d'analyse) que nous tentons dans les ateliers de négociation graphique présentés plus bas.

### **1.2.3. La fausse évidence du métalangage grammatical courant**

Le fait que des termes du métalangage grammatical comme *genre, masculin, féminin, s'accorder, sujet...* appartiennent également au langage « mondain » et soient traditionnellement introduits très tôt dans les classes, laisse croire aux enseignants qu'ils ne posent pas de problème conceptuel aux enfants. Or ce sont des termes qui **cachent** souvent **des débats linguistiques non résolus**, et cette confusion cognitive fait en quelque sorte retour chez les élèves.

Ainsi, le genre (cf. Haas & Lorrot, 1996) a subi successivement, dans la grammaire scolaire, une description sémantique, puis formelle, et il est exceptionnel qu'une analyse accepte d'en montrer le caractère à la fois motivé et arbitraire, peut-être parce que cette présentation est jugée trop complexe pour des élèves. Mais outre que cet aspect motivé et arbitraire renvoie à un mode de fonctionnement de la langue fondamentale, et qu'il est difficile d'en faire abstraction, l'absence de description claire installe chez les enfants une grande confusion cognitive (7) : tantôt tous les mots sont susceptibles de varier en genre (de *s'accorder*, autre terme obscur), tantôt seuls ceux susceptibles d'être versés dans les espèces « fille » ou « garçon » le pourront.

Il s'agit alors de familiariser les élèves avec **une approche délibérément linguistique**, en misant sur le fait qu'un éclaircissement de ce type, leur donnant les moyens de saisir des fonctionnements d'ensemble, d'avoir une approche globale des faits de langage, est préférable aux descriptions parcellaires et tronquées sous prétexte de simplification (cf. plus bas le retentissement de ce type d'activités sur la compréhension du genre).

### **1.3. Intérêt didactique d'une véritable entrée linguistique**

Nous avons toujours veillé à ce que les démarches didactiques que nous proposons pour l'apprentissage de l'orthographe soient compatibles avec des démarches traditionnelles, plus exactement, étant donné la forme des activités que nous proposons, nous faisons en sorte que celles-ci puissent **coexister avec les pratiques habituelles des maîtres**. Nous sommes très conscientes de la difficulté pour des maîtres de remettre en question un enseignement et de bouleverser des habitudes. D'autres que nous ont senti également la nécessité de tirer la leçon des tentatives trop brutales de modifier le paysage grammatical des maîtres et suggèrent des démarches susceptibles de ne pas décourager les enseignants. C'est le cas par exemple de Danielle Bouix-Leeman (1993) qui propose une pédagogie de la grammaire, pour le collège, destinée « à tout enseignant de bonne foi, souhaitant donner à ses élèves le moyen de comprendre et décrire leur langue, mais nullement spécialiste de grammaire ou de linguistique, et hésitant à se lancer dans un complément d'études ou une formation continue qui viseraient à approfondir ses connaissances dans un domaine dont il estime que les développements récents sont affaire de chercheurs, et non de praticiens » (1993, p.3).

#### **1.3.1. Des activités linguistiques régulières**

Nous choisissons pour notre part d'intervenir sous forme d'activités de type résolument linguistique mais « prêtes à l'emploi » qui traitent de questions usuelles, selon des entrées cependant peu fréquentées : par exemple, la question du genre sera abordée de façon comparative (comparaison du fonctionnement du genre dans différentes langues). Cette stratégie permet d'abord d'amener les enseignants à réfléchir de façon relativement peu coûteuse à une façon différente d'aborder les problèmes grammaticaux, et d'autre part à **transformer chez l'élève sa vision de la langue**, par la pratique de l'observation, en

le faisant accéder à **une véritable réflexion linguistique**. Par exemple, il va découvrir, à la faveur du travail sur le genre, la notion d'arbitraire dans la langue.

Nous ne prétendons pas tout inventer : cette forme d'intervention s'apparente beaucoup à la démarche d'éveil au langage exposée par Eric Hawkins (1984, « *Awareness of language* ») et concrétisée dans ses petits livrets (7) (1983-85), et elle a quelque chose à voir aussi avec les activités d'éveil préconisées par l'INRP il y a quelques années (8).

Ces interventions à travers des entrées privilégiées et programmées au long de la scolarité primaire et début collège, permettent aux élèves d'établir un certain rapport avec la langue écrite, tout en utilisant un métalangage traditionnel revisité et « apprivoisé ». Elles essaient d'installer en priorité :

#### a) La notion d'arbitraire et de motivation dans la langue

Les activités centrées autour de ce thème permettent d'introduire très progressivement du jeu entre la langue et le monde. Une des entrées que nous avons utilisées est celle de la catégorie du nombre et du genre :

Découverte que l'on dit « une table » : *c'est comme ça* ; mais que l'on dit « le concierge » ou « la concierge » *parce que c'est un homme et parce que c'est une femme*. Découverte que l'on dit un professeur et pas une professeuse (mais la prof) *parce que la langue suit la société...*

Bien d'autres entrées se prêtent évidemment à ce type de découverte, en particulier dans le domaine du lexique, de l'évolution des mots ou de la création néologique.

#### b) La notion d'évolution linguistique

Ce type de travail conduit en effet à rencontrer le **caractère évolutif et variable de la langue**, presque complètement ignoré de l'école primaire, et qui est pourtant une source d'étonnements et d'intérêt pour l'élève. L'emprunt linguistique, les parentés entre langues, leur filiation, le fait qu'une langue puisse disparaître, sont des thèmes d'observation et de réflexion qui conduisent à prendre une distance vis-à-vis de l'objet langue, et favorisent donc les attitudes « méta » linguistiques.

#### c) La distinction langue orale / langue écrite

Distinction capitale puisque c'est la forme écrite de la langue qui pose problème. Il s'agit de faire **découvrir le changement** de code qui s'installe lorsque l'on passe de l'oral à l'écrit, et de **couper la continuité** qui s'est installée lors de l'apprentissage de la lecture (où l'idée d'un écrit qui n'est là que pour reproduire l'oral, sans disposer d'aucune *autonomie*, s'est installée à la faveur de l'apprentissage des correspondances).

À un premier niveau, on découvre que l'écriture peut aussi noter du sens et on fera un détour par les systèmes d'écriture, ce qui permettra de découvrir que l'écriture est une technique datée, historique, qui n'a rien de naturel.

À un deuxième niveau, on explore les variations de l'oral et la relative stabilité et les contraintes de l'écrit. C'est l'occasion d'observer réellement les pratiques langagières, et de vérifier, sur pièces, si cela « se dit » ou « ne se dit pas », c'est-à-dire non pas si cela est conforme à la norme du « bon usage », mais si l'on peut entendre des locuteurs réels user de telles expressions. Cela implique travail de transcription de documents authentiques, et analyse par les élèves de ces mêmes documents.

#### d) L'opposition entre lexèmes et morphèmes

La langue française est traversée par cette opposition que la grammaire scolaire traduit par un vocabulaire changeant : radical/suffixes, préfixes, ou radical/terminaisons, ou noms, adjectifs + marques de genre, de nombre... Curieusement, cette grammaire reprend très peu cette distinction générale et transversale, alors qu'elle est **un ressort explicatif très fécond**. L'entrée privilégiée est dans ce cas pour nous la morphologie verbale, qui se prête à l'identification relativement facile des parties lexématiques et morphématiques (beaucoup plus par exemple, que la morphologie nominale).

#### 1.3.2. Des activités réflexives à partir des erreurs produites par les élèves

Ces **activités** d'observation de la langue, d'éveil au langage et à son fonctionnement, ne sont cependant **pas suffisantes** pour installer ce rapport au langage dont nous parlions plus haut. Pour que les élèves osent faire *leurs* les mots du métalangage, pour qu'ils puissent se sentir *chez eux* dans la réflexion sur le langage, nous avons mis en place des **activités réflexives à partir des erreurs** qu'ils ont produites eux-mêmes : d'une part des classements d'erreurs au cours desquels les élèves élaborent *eux-mêmes* des typologies évolutives à partir de leurs propres erreurs, et d'autre part ce que nous avons appelé des **ateliers de négociation graphique** (A.N.G). Dans ces ateliers, la maîtrise du fonctionnement de la langue s'installe dans une démarche personnelle de l'enfant, engagée par un processus de raisonnement, souvent lent et difficile tant l'objet auquel il s'applique est complexe.

Ces ateliers apportent aux maîtres, de façon quelquefois tout à fait spectaculaire, la preuve que les enfants sont capables de s'engager dans un véritable raisonnement métalinguistique, et d'y prendre un gout tout à fait étonnant...

Ces deux types d'intervention sont donc susceptibles de transformer progressivement le rapport des enseignants à la grammaire, conçue comme « analyse de la langue », et de les aider à mieux apprécier les difficultés que les élèves rencontrent, mais aussi les capacités dont ils peuvent faire preuve.

## 2. L'ATELIER DE NÉGOCIATION GRAPHIQUE : UN OBSERVATOIRE DE L'APPRENTISSAGE DU RAISONNEMENT

Dans le dispositif pédagogique mis en place dans notre équipe de recherche, l'atelier de négociation graphique (ANG) constitue donc une activité privilégiée pour que les élèves puissent **élaborer des argumentations métalinguistiques**. C'est par l'interaction entre une telle réflexion et des savoirs linguistiques que se construisent progressivement l'investissement dans l'activité d'analyse et des compétences pour la mener à bien (9).

Un court texte est dicté à un petit groupe d'enfants et les différentes graphies affichées. Vient ensuite le débat sur le mode suivant : un élève fait part de ses remarques concernant une ou plusieurs graphies d'un mot et les argumentations se construisent, plus ou moins développées, favorisées par le questionnement de l'enseignant. Aucune sanction n'est à craindre, l'adulte veillant à ne pas porter de jugement sur la réponse d'un enfant, quel que soit son degré de justesse et se contentant d'afficher à la fin de l'atelier, sans commentaire, la graphie correcte des phrases dictées. De plus, le jeu de l'échange entre les élèves, entre les élèves et l'enseignant, incite les membres du groupe à affiner leurs justifications pour être de plus en plus convaincants.

L'ANG se présente aussi comme **un lieu d'observation particulièrement intéressant pour l'enseignant**. S'il se maintient dans un rôle d'animation du groupe, de soutien à la réflexion, il a la possibilité de saisir la manière dont ses élèves conduisent leurs raisonnements, la nature et l'enchaînement de leurs arguments, le savoir grammatical qu'ils convoquent et l'utilisation qu'ils en font pour résoudre un problème précis. Autant dire que l'ANG, nettement situé comme une activité réflexive, apprend beaucoup à l'enseignant sur le rapport que ses élèves entretiennent avec l'analyse de la langue, à condition que la conduite en soit délibérément centrée non sur l'obtention de réponses « justes » mais sur la conduite de véritables raisonnements par tous les élèves.

Le travail de notre équipe de recherche nous permet de disposer des enregistrements de tous les ANG dans huit classes, du CE2 à la 5ème. Nous choisirons d'analyser ici l'évolution du raisonnement métalinguistique dans une classe suivie par la même enseignante (Catherine Hamon, Ecole Léon Peigné, Auxerre) sur deux années consécutives en comparant deux ateliers :

- CE2. Novembre 94
- CM1. Avril-Mai 96.

Il nous semble intéressant d'appréhender ainsi les changements qui ont pu se manifester dans les argumentations élaborées par les mêmes élèves à dix-huit mois d'intervalle.

**NOVEMBRE 94.** Texte dicté :

***Soudain de ce trou surgit un petit museau pointu et moustachu.***

**AVRIL-MAI 96.** Texte dicté :

***Cet(te) élève est très fatigué(e).*** (la prononciation ne permettant pas de trancher)

***Un accident a eu lieu sur l'autoroute encombrée.***

***Les pétales des dernières roses sont tombés après les gelées.***

## 2.1. Les notions linguistiques sélectionnées par les élèves

L'ANG, dans la mesure où, sauf exception, les élèves choisissent eux-mêmes les problèmes à débattre, permet effectivement de voir quelles sont, dans la diversité des questions susceptibles d'être retenues, celles qui sont remarquées par les enfants et soumises par eux à la discussion. On peut supposer que ce choix s'exerce en fonction d'un certain savoir, d'une certaine capacité de leur part à appréhender le problème et à en débattre.

La méthode d'analyse des ANG après transcription a été la suivante : le discours des différents groupes (4 en l'occurrence) a été découpé en séquences, chacune correspondant au débat sur une notion précise. Ne sont retenues pour le repérage dont il est ici question que les notions clairement sélectionnées par les élèves eux-mêmes. (Il arrive en effet très exceptionnellement en début de CE2 que l'enseignante suggère une observation). Le tableau suivant permet une comparaison rapide des deux périodes. L'organisation du système graphique en zones phonographique, morphographique, idéographique, logographique renvoie à la description de Catach qui constitue l'arrière-plan théorique de notre travail.

	NOVEMBRE 94	AVRIL-MAI 96
<b>ZONE PHONOGRAPHIQUE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- graphie de [ <math>\bar{\epsilon}</math> ]</li> <li>- graphie de [ w <math>\bar{\epsilon}</math> ]</li> <li>- graphie de [ o ]</li> <li>- opposition: [ g ] / [ <math>\bar{g}</math> ]</li> <li>- environnement de S</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- graphie de [ ks ]</li> <li>- graphie de [ <math>\bar{s}</math> ] devant P et B</li> <li>- graphies de [ <math>\bar{a}</math> ]</li> <li>- opposition [ k ]/[ g ]</li> <li>- opposition [ p ]/[ b ]</li> <li>- opposition [ e ]/[ <math>\bar{e}</math> ]</li> <li>- opposition [ <math>\bar{s}</math> ]/[ u ]</li> <li>- opposition [ <math>\bar{s}</math> ]/[ <math>\bar{a}</math> ]</li> </ul>
<b>ZONE MORPHOGRAPHIQUE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- marque du nombre sur le nom</li> <li>- marque du genre sur les adjectifs</li> <li>- terminaison de SURGIT</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- accord en genre et en nombre dans le GN</li> <li>- accord en genre et en nombre GN-GVê</li> <li>- nature et terminaison de GELEES</li> <li>- nature et terminaison de FATIGUES</li> <li>- nature et terminaison de ENCOMBREE</li> <li>- le préfixe AUTO</li> </ul>
<b>ZONE IDEOGRAPHIQUE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- majuscule en début de phrase</li> <li>- coupure des mots en fin de ligne</li> <li>- ponctuation : point en fin de phrase et virgule en cours de phrase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- majuscule après le point</li> </ul>
<b>ZONE LOGOGRAPHIQUE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- et/est</li> <li>- se/ce</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a/à</li> <li>- son/sont</li> </ul>

On remarque ainsi une **évolution générale très nette** entre les deux ateliers. Les élèves élargissent la prise en compte des différentes zones du système graphique. Aucune zone n'est abandonnée mais les notions morphographiques prennent une importance accrue au CM1, sous la forme de débats relatifs aux chaînes d'accord.

Pour tenter d'affiner l'analyse, on peut prendre en compte la sélection des notions débattues dans les différents groupes de la classe. On remarque alors que tous les groupes ne témoignent pas de la même aisance à en débattre puisque certains ne s'en emparent pas ou peu, soit parce qu'ils ne les perçoivent pas, soit parce qu'ils se sentent trop peu assurés pour argumenter dans ce domaine. En effet, le groupe B en Avril-Mai 96 n'intervient pas sur les chaînes d'accord, quelles qu'elles soient.

## 2.2. Le métalangage utilisé « spontanément » par les élèves

« Un métalangage représente un **mode d'appropriation du langage** ; il octroie à ceux qui en disposent un pouvoir sur l'objet... » (J-F De Pietro, 1995). C'est en ce sens que nous avons collecté le métalangage utilisé « spontanément » par les élèves dans les ANG. *Spontanément* signifie pour nous que, dans la séquence concernée, l'enseignant n'a pas prononcé le terme en question et que son introduction par un élève est donc le signe d'un certain degré de compétence dans l'analyse linguistique. Il reste bien sûr qu'un terme peut être utilisé sans que la notion qu'il désigne soit maîtrisée. C'est pourquoi un tel recensement est intéressant mais demeure insuffisant.

### Métalangage utilisé « spontanément » en novembre 1994

	GRUPE A	GRUPE B	GRUPE C	GRUPE D
<b>ZONE PHONO GRAPHIQUE</b>	lettre graphème syllabe	lettre graphème phonème	phonème	phonème
<b>ZONE MORPHO GRAPHIQUE</b>	masculin féminin pluriel lettre muette	masculin  lettre muette phrase	lettre muette  verbe	féminin  lettre muette
<b>ZONE IDEO GRAPHIQUE</b>	majuscule	virgule	majuscule	
<b>ZONE LOGO GRAPHIQUE</b>			majuscule	

**Métalangage utilisé « spontanément » en avril-mai 1996 :**

	GROUPE A	GROUPE B	GROUPE C	GROUPE D
<b>ZONE PHONO GRAPHIQUE</b>		voyelle	voyelle consonne phonème graphème	graphème
<b>ZONE MORPHO GRAPHIQUE</b>	masculin féminin  pluriel adjectif déterminant nom  groupe nominal verbe  verbe non conjugué temps infinitif auxiliaire  passé composé  sujet	féminin  adjectif déterminant nom  verbe  verbe conjugué  infinitif  passé composé imparfait  mot invariable préfixe	masculin féminin  pluriel adjectif déterminant nom pronom  verbe  infinitif auxiliaire participe passé passé composé imparfait  préfixe	masculin féminin singulier pluriel adjectif  nom  verbe verbe du 1 <sup>er</sup> groupe verbe conjugué  infinitif  passé composé imparfait futur présent sujet
<b>ZONE IDEO GRAPHIQUE</b>			majuscule	majuscule
<b>ZONE LOGO GRAPHIQUE</b>				

Un tel recensement suscite plusieurs commentaires :

- En Novembre 94, se confirment la rareté des références aux aspects morphosyntaxiques ainsi que l'absence totale de termes relatifs aux catégories de mots. On relève à cette période du CE2 un métalangage très réduit, mis à part les termes de phonème et graphème.

- En Avril-Mai 96, on est frappé par la **très grande extension du métalangage dans le domaine morphographique** et désignant :

- les catégories de mots ;
- les notions de genre et de nombre ;
- les temps verbaux ;

- les fonctions (sujet) ;
- les notions de morphologie lexicale (préfixe).

L'évolution est à ce niveau très visible même si l'usage d'un métalangage ne signe pas évidemment pas la maîtrise de la notion qu'il évoque. On peut en tout cas conclure provisoirement que les phénomènes morphosyntaxiques de l'écrit sont en voie d'appropriation puisque les élèves utilisent sans sollicitation les termes qui les désignent.

### 2.3. Les unités analysées dans les raisonnements à caractère morphosyntaxique

La technique de l'ANG est la suivante : au vu des différentes graphies du texte dicté effectuées par les membres du petit groupe, un élève relève un mot dont les variations lui semblent remarquables. (« *Y'a des personnes qui ont écrit **fatigué é** et **fatiguer er**.* ») A partir de ce choix, il est intéressant de saisir, en ce qui concerne les raisonnements à caractère morphosyntaxique, la nature de l'unité analysée : est-ce le mot sélectionné et lui seulement ? Est-ce le mot réintroduit dans un contexte plus large prenant en compte la chaîne des accords ?

On observe ainsi qu'en Novembre 94, l'unité sujet de débat est préférentiellement le mot. C'est dans pratiquement toutes les séquences (à une exception près) sous la pression de l'enseignante que le mot est inséré dans une chaîne d'accord comme on le voit dans l'exemple suivant :

A propos de **moustachu** dans **un petit museau pointu et moustachu**.

E- Au 4, il a mis un **e** à la fin.

M- Il en faut un ou non ?

Silence

M- Pourquoi y'a pas de **e** ?

E- C'est une lettre muette.

M- Il faut la mettre ou pas ? Il est là pour quoi, ce mot ?

E- Pour **le museau**.

M- **Moustachu** donne des renseignements sur **le museau**.

E- Et **pointu** aussi.

Dix-huit mois plus tard, en Avril-Mai 96, les élèves développent **une stratégie radicalement différente**. En effet, toutes les séquences portant sur les aspects morphographiques montrent une **prise en compte** immédiate (début de séquence) ou plus tardive, en cours du raisonnement, **des chaînes d'accord**.

A propos de **encombrée** dans **l'autoroute encombrée**.

E- **Encombrée**, c'est **l'autoroute qui est encombrée**.

Les unités prises en compte dans les différentes séquences sont les suivantes :

- chaîne interne au GN = Déterminant + nom + adjectif
- chaîne GN-GVê.

On constate donc à ce niveau un changement de nature des unités analysées dont on peut avancer qu'il traduit une plus grande maîtrise des aspects morphosyntaxiques. Non seulement les élèves s'emparent désormais de cette zone complexe du système graphique, non seulement ils utilisent un métalangage grammatical qui s'y rapporte mais ils semblent avoir à leur disposition des outils pour traiter les problèmes rencontrés.

#### 2.4. Les types d'argumentation portant sur le genre

Pour aller plus loin dans la comparaison des raisonnements élaborés par les élèves en CE2 et en CM1, nous tenterons maintenant de décrire la **nature même de l'argumentation** mise en place. Nous nous en tiendrons pour cette partie de l'étude aux seules séquences portant sur la notion de genre (point qui a été travaillé dans le cadre des activités systématiques).

L'analyse des deux séries d'ateliers nous amène à distinguer trois types de raisonnements à propos du genre.

##### a) Un raisonnement peu centré sur la langue, ne procédant pas par déduction, et dépendant de l'enseignant.

Il est caractéristique de tous les débats de Novembre 94 qui se révèlent à cet égard particulièrement homogènes.

A propos de **moustachu** dans **Un petit museau pointu et moustachu**.

E- Dans le 4, à **moustachu**, il a mis un **t** à la fin.

M- Et alors ?

E- Il en faut pas.

E- C'est comme **surgit**.

M- Toi, tu penses que c'est comme **surgit** ?

E- C'est comme ça.

M- Et là, il y a un **e** ?

E- Peut-être que c'est une fille.

M- On peut savoir ?

E- Un rat, c'est pas une fille.

E- Ça peut être mâle ou femelle.

M- Mais **moustachu**, ça parle de quoi ?

E- **Un petit museau**.

M- Alors, ça se rapporte à quoi ?

E- A **petit**.

M- Tu es sûr ? On peut l'enlever ?

E- Oui

E- Il donne des renseignements sur **le museau**.

M- Oui, alors, c'est une femelle ?

E- Non, un nez, c'est pas un mâle ou une femelle.

M- Mais là, c'est pas un nez mais **un museau**. C'est du....

E- Masculin.

M- Oui. Donc....

E- Faut pas de **e** à **moustachu**.

Nous retiendrons comme éléments pertinents permettant de décrire ce type de raisonnement les critères suivants que nous retrouvons dans les autres séquences de la même période :

- **la faible centration sur la langue et son fonctionnement**
- **l'approche du genre sur un plan sémantique.** Assimilée à celle de sexe, cette notion n'est pas clairement appréhendée sur le plan de la langue. Une confusion quant à l'objet d'analyse est souvent présente : est-ce la réalité du monde ? Est-ce le mot qui la désigne ? Ainsi, le glissement du débat de *museau* à *rat* puis à *nez* met bien en évidence cette hésitation et c'est l'enseignante qui ramène l'observation sur *museau*.

- **l'absence de référence à la nature des mots** ainsi qu'en témoigne plus haut le relevé du métalangage utilisé.

- **l'absence d'une démarche déductrice dans l'argumentation**
- **la prise en compte des mots isolés indépendamment de toute chaîne d'accord.** La dépendance de l'adjectif par rapport au nom n'est envisagée que sur l'intervention de l'enseignante.

- **la difficulté à conserver un même niveau d'analyse** et la tendance à éparpiller le raisonnement en accumulant les remarques au lieu de les enchaîner.

*E- C'est masculin. On dit un museau.*

*E- Oui, y'en a pas plusieurs.*

- **l'exhibition d'arguments à caractère linguistique, non intégrés dans un raisonnement,** c'est-à-dire le recours à des explications économiques, miraculeuses et incontestables. C'est le cas de la lettre muette dont les élèves font un usage magique.

*E- Au 4, il a mis un e à la fin.*

*M- Il en faut un, oui ou non ? Pourquoi y'a pas de e ?*

*E- C'est une lettre muette.*

*M- Alors, les autres, y'a un e ou pas ? Comment on peut savoir ?*

*E- Le e, c'est une lettre muette.*

- **la dépendance à l'égard de l'enseignant** : la part de l'adulte est très grande dans la progression de l'argumentation. C'est lui qui resitue l'analyse au niveau de sa langue, fait découvrir les accords, esquisse les déductions.

L'ensemble de ces caractéristiques dénote bien la difficulté de l'analyse grammaticale dans ces **raisonnements qui mêlent le monde et la langue**, renvoyant à une connaissance simplificatrice du fonctionnement de l'écrit et cherchant de manière assez magique des Sésame pour résoudre les problèmes rencontrés. Tous ces traits traduisent la difficulté des élèves à considérer la langue comme objet d'analyse et l'incapacité, à ce stade de leur savoir grammatical, à en appréhender la complexité.

**b) Un raisonnement partiellement centré sur la langue, procédant à quelques déductions et partiellement dépendant de l'enseignant.**

Ce second type de raisonnement est repérable en avril-mai 1996. Sa longueur doit être comprise comme la mise en évidence du fonctionnement spécifique de l'ANG, et de l'importance d'une lenteur nécessaire dans la progression du raisonnement.

A propos de **Les pétales des dernières roses sont tombés...**

E- **Tombés**, on l'a pas écrit pareil.

Dans le n°1, on l'a écrit **er**, dans le n°3, **és**, dans le n°5...

M- La terminaison de **tombés**.

E- Oui

M- Et toi, tu as un avis ?

E- C'est **és**.

M- Ceux qui ont écrit **és**... Attends, au n°2, il y a aussi **ées** et dans le n°4, c'est **é**. Alors ?

E- C'est **2 e**.

M- Tout à l'heure, vous avez dit : c'est le participe passé. Vous êtes toujours d'accord là-dessus ?

E- Oui, c'est du féminin.

E- Non

M- Va au bout de ton raisonnement, Nicolas.

E- **Pétales**, c'est du fém..., c'est du f...

E- **Roses**, c'est du féminin. Alors, **tombés** il prend **2 e**.

M- Parce que tu penses que **tombés** s'accorde avec quoi ?

E- **Roses**

M- Avec **roses** ?

E- Il s'accorde aussi avec le verbe.

E- C'est pas **les roses**, c'est **les pétales** qui **sont tombés**.

M- Ah ! Alors, **tombés** s'accorde avec **roses** ou il s'accorde avec **pétales** ?

E- **Pétales**

M- Bon et maintenant ?

E- Et aussi, ça s'accorde avec l'auxiliaire **être**.

M- Ah oui, y'a un accord quand c'est l'auxiliaire **être** ?

E- Oui

M- Ça s'accorde avec quoi ?

E- Ben, avec **pétales**.

M- Lui dit qu'on l'accorde avec l'auxiliaire **être** ?

E- On l'accorde avec l'auxiliaire **être** et avec **pétales**.

M- Pourquoi avec **pétales**, au fai ?

E- Parce que ça montrerait la marque du pluriel.

M- On l'a mise, la marque du pluriel. Qu'est-ce qui marque le pluriel dans **tombés** ?

E- **S**

M- Oui et quel est notre problème ?

E- Si on l'écrit au masculin ou au féminin.

M- Alors, c'est au masculin ou au féminin ? Déjà, Jamal, tu es d'accord que **tombés** s'accorde avec **roses** ou avec **pétales** ?

E- Euh...

M- Toi, tu as un avis ?

E- Avec **pétales**.

M- Vous êtes d'accord que c'est **les pétales** qui **sont tombés** et pas **les roses** ?

E- Oui

M- Oui. Bon, alors ?

E- Déjà, y'a des choses qui peuvent pas se faire. dans le 1, il a mis **tomber**, **er**...

E- Ca peut pas être un infinitif.

M- Alors, maintenant, qu'est-ce qu'il faut qu'on sache ?

E- Si c'est **és** ou **ées**.

M- **Tombés**, est-ce que c'est **és** ou **ées** ?

E- **2 e**.

M- Toi, tu dis que c'est **2 e** ?

E- Moi, je dirais l'inverse.

M- Pourquoi ?

E- Parce qu'on dit **un pétale**.

Silence

M- Ah !

E- C'est **un pétale de fleur**, c'est pas **une pétale de fleur**.

E- Oui

M- Autrement dit, si **pétales**, c'est féminin, c'est...

E- **Ees**

M- Et si **pétales**, c'est masculin, c'est...

E- **Es**.

M- Ah oui !

E- Il faut chercher dans le dictionnaire.

Ce type de raisonnement peut être caractérisé de la manière suivante :

**- une centration partielle sur la langue et son fonctionnement :**

- *une approche formelle de la notion de genre, dans son arbitrarité.*

C'est le choix du déterminant qui devient critère de reconnaissance. Il faut malgré tout ajouter que, dans l'exemple cité, il paraît difficile de plaider pour le caractère mâle ou femelle de *pétale*. Cependant, le débat s'engage ailleurs sur des bases aussi clairement formelles avec le mot *élève* :

*E- Et puis élève, on sait pas si c'est féminin ou masculin.*

*M- Ah!*

*E- Parce qu'on peut dire un élève ou une élève ;*

- *des savoirs grammaticaux* évoqués avec pertinence : relevons ici l'accord du participe passé avec le sujet dans le GVê ou l'accord en genre de l'adjectif avec le nom ;

- *une faible référence aux catégories de mots.* Seules quelques identifications sont faites par les élèves (ici, le verbe).

**- l'esquisse d'une démarche déductive dans l'argumentation :**

- *des tentatives de raisonnement par élimination* : « *Y'a des choses qui peuvent pas se faire... ça peut pas être un infinitif.* ». De telles pratiques montrent bien l'activité réflexive exercée par les élèves et leur stratégie déductive à partir des savoirs dont ils disposent ;

- *la difficulté à établir des chaînes d'accord.* A ce titre, le GN complété par un groupe prépositionnel constitue évidemment un sujet de perplexité pour les élèves ainsi que plusieurs études l'ont montré (Fayol. 1992. Jaffré et Bessonnat. 1993). Pour reprendre les termes de J-P. Jaffré et D. Bessonnat, « à l'intérieur d'une chaîne, la maîtrise des accords de nombre doit compter avec la position dans la chaîne des mots à accorder et plus ceux-ci sont éloignés des éléments signaux, plus l'accord est difficile ». Les accords du genre n'échappent pas à ce constat et la difficulté à identifier le GN qui commande l'accord avec le participe passé constitue dans le groupe cité et dans d'autres un sujet de débat répété et problématique ;

- *l'hésitation à concevoir la complexité d'une chaîne d'accord de plus de deux termes* : Ainsi, dans *Cet élève est fatigué*, un élève dit : « *Je sais pas si c'est cet avec élève ou cet avec fatigué.* » ;

- *l'exhibition d'arguments à caractère linguistique sans efficacité dans la conduite du raisonnement* : les savoirs sont évoqués comme des formules mémorisées dont l'élève ne sait que faire dans l'analyse d'une difficulté. C'est le cas de « *ça s'accorde avec l'auxiliaire être* ». Notons au passage l'ambiguïté de l'expression *ça s'accorde*, dont les deux sens - *il y a accord quand l'auxiliaire être est utilisé ou il y a accord entre le nom sujet et l'auxiliaire être* - ne sont sûrement pas distingués par l'élève en question.

**- la dépendance à l'égard de l'enseignant :**

Les élèves éprouvent une difficulté à conduire de manière autonome le raisonnement en chaîne et **le rôle de l'enseignante est majeur** dans l'avancée de l'argumentation. Nous ne pouvons pas ici faire une analyse fine des interventions de l'enseignante mais nous dirons simplement que par l'alternance de demandes de justifications, d'encouragements, d'incitations à poursuivre le raisonnement, de mises en évidence de positions contradictoires dans le petit groupe, de synthèses des éléments acquis dans la discussion, l'enseignante

tient dans ce type de raisonnement une place essentielle. Elle ne raisonne cependant pas à la place des enfants mais **les épaulé** dans leur démarche argumentative en ayant soin de rester au plus près de leurs propres cheminements. C'est ainsi qu'elle est amenée fréquemment à reprendre à plusieurs reprises une argumentation alors que la réponse correcte a déjà été donnée ou qu'une justification satisfaisante a été élaborée. Pensant à d'autres élèves plus lents et moins sûrs de leur savoir, elle refera patiemment les étapes du raisonnement avec eux.

Ainsi, le raisonnement en voie d'élaboration se présente comme une étape féconde dans le développement des stratégies argumentatives. Il s'agit bien là d'une véritable activité réflexive mais on peut supposer que, **livrés à eux-mêmes, les élèves ne pourraient pas la développer et l'ordonner**. Nous nous situons dans la « zone proximale de développement » que Vygotsky définit comme la maturation d'un apprentissage « dans le cadre de la communication avec l'adulte et dans la collaboration avec les camarades. » (Vygotsky. 1985). Les élèves sont nettement situés dans l'activité d'analyse et apprivoisent progressivement la grammaire dans sa complexité. Dans cette période à la fois constructive et hésitante, l'incompréhension de l'enseignant serait particulièrement dévastatrice.

### **c) Un raisonnement centré sur la langue, procédant par déduction et indépendant de l'enseignant**

Ce troisième type d'argumentation est également identifié en avril-mai 1996. En voici un exemple :

A propos de **Cet(te) élève est fatigué(e)**.

M- Nicolas ?

E- Au 3 et au 2, il a mis **cette élève, c-e-t-t-e** alors qu'il y en a qui ont mis **c-e-t**. Si on met **cette**, il faut mettre après, **fatiguée, ée..** parce que c'est du féminin.

M- Tu as compris ce qu'il vient de dire ?

E- Oui

M- Alors, qu'est-ce que tu as compris ?

E- Avec **c-e-t**, c'est singulier, **c-e-t-t-e**, c'est au pluriel. Donc, toute la phrase doit être au pluriel. Non, au féminin.

M- Alors, Marine ?

E- Oui mais y' a pas d'adjectif ou quelque chose comme ça qui dise que c'est une fille, **cette élève**.

E- **C-e-t-t-e**, c'est du féminin alors que **c-e-t**, c'est du masculin.

M- Vous êtes d'accord, vous ? Alors, **c-e-t-t-e**, ce serait du féminin alors que **c-e-t**, ce serait du masculin. Alors, tu as dit : c'est un truc comme ça, comme un adjectif. C'est ça que tu as dit ? Alors, qu'est-ce que c'est que le « truc » **cette** ?

E- C'est un déterminant.

M- Pourquoi tu penses que c'est un déterminant ?

E- Parce qu'on peut le remplacer par **l'élève est fatigué. L'**, ce serait un déterminant.

M- Ah oui ! Au lieu de dire **cet élève**, on peut aussi dire **l'élève**. On est en train de se demander si...

E- **Cet** est un déterminant.

M- Oui mais pourquoi on posait cette question ?

E- Pour savoir comment on écrit **fatigué**.

M- Voilà. Et toi, tu disais ?

E- Si **cet** est au masculin ou au féminin... comme **cet**, c'est un déterminant, ça... le nom, il va être au féminin ou au masculin et comme **fatigué** est un adjectif, il s'accorde avec lui.

Nous pouvons caractériser un tel raisonnement (dont nous ne donnons qu'un exemple mais qui est illustré dans plusieurs séquences relatives au genre) de la manière suivante :

**- La centration sur la langue :**

- *une approche formelle du genre.* Le métalangage masculin/féminin est utilisé sans sollicitation et très fréquemment. De plus, pour définir le genre d'un mot sur lequel il y a hésitation (**autoroute, élève**) des tests de substitution du déterminant [ le ] ou [ set ] sont proposés par les élèves. Enfin, le caractère variable du genre de certains mots (**élève**) est clairement accepté et énoncé par les élèves. (« **Élève**, il change pas quand on met au masculin ou au féminin. ») ;

- *l'identification des catégories de mots.* Elle est due alors de manière systématique à l'initiative des élèves et témoigne d'une véritable pratique linguistique (tests de reconnaissance utilisés spontanément comme le remplacement du déterminant, la suppression de l'adjectif, le changement de temps du verbe).

**- Une véritable démarche déductive :**

- *à partir de la mise en évidence des catégories de mots, l'élaboration de déductions concernant les accords.* Par exemple, on verra se développer l'enchaînement : identification du déterminant, connaissance du genre et marques du nom, connaissance du genre et marques de l'adjectif ;

- *une capacité de conceptualisation.* Les élèves ne raisonnent alors pas sur des mots mais sur des catégories et sur les règles de la solidarité syntagmatique en français. Ils témoignent d'une relative maîtrise du système (en ce qui concerne la notion du genre) qui leur permet de faire la jonction entre des savoirs linguistiques et les problèmes précis qu'ils ont à résoudre.

- **L'autonomie des élèves dans la conduite de l'argumentation.** La stratégie est entièrement maîtrisée par les enfants qui, seuls, sont capables d'expliquer toutes les étapes du raisonnement et de mener la réflexion jusqu'à son terme. Les interventions de l'enseignant demeurent évidemment présentes mais elles jouent un rôle moins important que précédemment.

Les trois raisonnements identifiés ici ne constituent **pas une typologie** à proprement parler. Il faudrait sans doute en affiner la description et vérifier si elle s'applique à d'autres notions qu'à celle du genre. Il serait également intéressant d'en expérimenter l'efficacité pour un enseignant dans la conduite de sa classe.

Une équipe de chercheurs de l'Université de Sherbrooke (Legros & Roy, 1995) a élaboré une typologie à trois niveaux (niveau -1, niveau 0, niveau 1) concernant la résolution de problèmes de morphosyntaxe par des étudiants adultes. Leurs conclusions offrent des points communs avec notre propre travail mais la différence tient dans la conception du niveau intermédiaire, « vernis de savoir » caractéristique des « élèves faibles c'est-à-dire qui appliquent à la lettre l'enseignement reçu » pour C. Legros et G-R Roy alors que pour nous, il s'agit d'un véritable raisonnement en gestation.

## CONCLUSION

Le travail entrepris dans notre équipe nous semble en effet faire la preuve que **l'activité réflexive est possible** dans l'apprentissage de l'orthographe et qu'elle permet même d'introduire les élèves à un niveau d'analyse de la langue qui n'est plus celui de la grammaire scolaire, mais qui se présente comme **une analyse de type linguistique**. Cette maîtrise, il est vrai, exige des enfants un travail intellectuel complexe et ils ont besoin d'être soutenus dans ce difficile processus par l'enseignant et par leurs pairs.

**Nous proposons** finalement d'articuler **deux dispositifs** :

a) des activités de systématisation où nous travaillons les différentes entrées évoquées au début de cet article (motivation/arbitrarité, évolution des langues, oral/écrit et morphème/lexème) ;

b) des ateliers où nous laissons les élèves, sous le tutorat de l'enseignant, développer leur réflexion linguistique (classement d'erreurs et ANG).

Ces deux dispositifs sont **liés**. Etant donné l'entrée que nous avons choisie dans cet article, la notion de genre, nous avons surtout illustré les relations entre les activités de systématisation construites autour du genre, et les ANG. On a pu voir que le caractère éventuellement arbitraire de la langue était assimilé par les élèves et qu'ils y faisaient référence sans sollicitation dans l'ANG analysée. La distinction oral/écrit aurait pu aussi être mise en avant, dans les accords en genre qui n'entraînent pas de variation à l'oral. Les élèves ont en effet abandonné eux-mêmes l'idée que les accords les plus difficiles n'étaient pas ceux mis en exergue dans les grammaires (**délicieux/se** et autres **roux/sse**) mais ceux que l'on n'entendait pas.

La réflexion sur la langue s'apparente alors à une réflexion beaucoup plus linguistique, ce qui présente l'avantage de **dépasser les cloisonnements traditionnels** entre orthographe, grammaire, conjugaison, et de se donner les moyens d'établir des liens entre ces différents domaines, enfin de permettre aux élèves d'avoir un point de vue beaucoup plus global sur le fonctionnement de la langue.

## NOTES

- (1) L'équipe, qui s'est agrandie au fil des années, se compose actuellement d'un professeur d'université-directeur d'études IUFM (G. Haas), d'un maître de conférences-directeur d'études (D. Lorrot), de quatre professeurs de collège (A. Nicolle, C. Persyn, M.-C. et P. Tapin), et de cinq maîtres-formateurs (C. Hamon, J. Manzoni, J. Mourey, P. Moreau, J. Prieur).
- (2) On peut trouver la description de ce dispositif didactique dans le n°34 de la revue *Enjeux : L'orthographe autrement*, CEDOCEF, Facultés Universitaires de Namur, Belgique.
- (3) Cf. à ce sujet le chapitre XI « Attention et mémoires », de *L'orthographe en trois dimensions*, Dominique Ducard, Renée Honvault, Jean-Pierre Jaffré, Paris, Nathan, 1995.

- (4) Les deux expressions : *rapport scriptural-scolaire au langage, et rapport oral-pratique au langage* sont empruntées à B. Lahire (1993).
- (5) La prise en compte de l'oral authentique ne remettrait-elle d'ailleurs pas en cause la pratique de certaines manipulations (déplacements, suppressions possibles ou non) ?
- (6) Expression à mettre en regard avec la « clarté cognitive », concept développé par Downing et Fijalkov (1984).
- (7) La forme des livrets rédigés par Eric Hawkins nous semble particulièrement pertinente : de petits ouvrages dans lesquels l'enseignant peut puiser quand bon lui semble, légers, d'abord facile, proposant une gamme d'activités extrêmement variées et selon un point de vue linguistique très novateur.
- (8) Cf. *Pour une pédagogie de l'éveil linguistique*, Repères n° 55, 1979, mais aussi, bien évidemment, les travaux de L. Dabène et de son équipe LIDILEM à l'Université Stendhal de Grenoble.
- (9) Nous n'avons malheureusement pas la place de décrire ici le fonctionnement de l'atelier à l'intérieur de la classe, ni la façon dont les élèves sont groupés, ni l'organisation pédagogique de l'ensemble du dispositif. Nous renvoyons à l'article d'*Enjeux* n°34, cité dans la bibliographie : « Les ateliers de négociation graphique ».

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BLANCHE-BENVENISTE C. et TEMPLE L. (1989) : *Décrire le français parlé*, in *Le français dans le monde*, n° spécial.
- BOUIX-LEEMAN D. (1993) : *La grammaire ou la galère ?*, Collection *Didactiques*, Bertrand-Lacoste, CRDP Midi-Pyrénées.
- DABENE L. (1992) : Le développement de la conscience linguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères, *Repères* n°6, INRP.
- DE PIETRO J-F. (1996) : Métalangage et apprentissage de la langue in *Actes du colloque DFLM*. Lyon.
- DOWNING J. ET FIJALCOV J. (1984) : *Lire et raisonner*, Toulouse, Privat.
- DUCARD D., HONVAULT R., JAFFRE J.-P. (1995) : *L'orthographe en trois dimensions*, Paris, Nathan.
- FAYOL M. et LARGY P. (1992) : Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale, Paris, Larousse, *Langue française* n°95.
- GOMBERT J.-E. (1990) : *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.
- HAAS G. (1995) : Qui ne connaît aucune écriture étrangère ne connaît pas la sienne à fond, *Notions en Question* n°1, CREDIF- LIDILEM, Didier.
- HAAS G. et LORROT D. (1996), Didactique de l'orthographe : évolution du métalangage concernant le genre à travers des activités de type réflexif, *Les métalangages de la classe de français*, Actes du 6ème colloque de la DFLM, Lyon, 1995.
- HAWKINS E. (1983-85, éd) : *Awareness of Language Series*, Cambridge University Press.

- HAWKINS E. (1984) : *Awareness of Language : an introduction*, Cambridge University Press.
- JAFFRE J-P. et BESSONNAT D. Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques in *Pratiques* n°77. Mars 1993.
- KILCHER-HAGEDORN H., OTHENIN-GIRARD C., DE WECK G. (1987) : *Le savoir grammatical des élèves*, Berne, Peter Lang.
- LAHIRE B. (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, P.U.L.
- ENJEUX n°34 : *L'orthographe autrement*, CEDOCEF, Facultés Universitaires de Namur, Belgique, en particulier :
- Orthographe et systèmes d'écriture : histoire d'une rencontre et conséquences sur la didactique de l'orthographe, G. HAAS ;
  - Maelig, Ali et l'écriture cunéiforme, un luxe inutile ? ou un nouvel objet d'apprentissage : la notion de système d'écriture, D. LORROT ET J. MOUREY ;
  - Les ateliers de négociation graphique, A. NICOLE, C. PERSYN, M.C et P. TAPIN ?
  - Les activités de systématisation, G.HAAS et J.PRIEUR.
- LEGROS C. et ROY G-R. (1996) : Le métalangage grammatical utilisé en résolution de problèmes de morphosyntaxe par des étudiants adultes. in *Les métalangages de la classe de français*. Actes du 6ème colloque DFLM. Lyon.
- LORROT D. (1994) : Pour une rédefinition de la discipline orthographe : appréhender le français comme un système d'écriture, *Le Français Aujourd'hui* n°107.
- NONNON E. (1992) : Le rôle des échanges verbaux et de la verbalisation dans les démarches d'apprentissage, *Innovations* n°23/24, CRDP de Lille.
- VARGAS C. (1992, 1995) : *Grammaire pour enseigner*, Armand Colin, tome 1(1992), tome 2 (1995).
- VARGAS C. (1996) : Les nomenclatures grammaticales, pour quel enseignement ? , in *Les Métalangages dans la classe de français*, Actes du 6ème colloque DFLM.
- VYGOTSKY aujourd'hui SCHNEUWLY B. et BRONCKART J-P. (Dir.) (1985) : Delachaux-Niestlé.