

# L'ORTHOGRAPHE : UNE CLÉ POUR L'OBSERVATION RÉFLÉCHIE DE LA LANGUE ?

Danièle COGIS, IUFM de Paris, Léaple – UMR 8606  
et Catherine BRISSAUD, IUFM de Grenoble, Lidilem

---

**Résumé :** Cet article se propose de montrer comment l'orthographe peut remplir un rôle irremplaçable pour l'observation réfléchie de la langue. Partant de l'écart entre le discours institutionnel et les capacités réelles des élèves, on montrera de quels repères on dispose aujourd'hui pour comprendre comment se construit le sujet, une des notions considérées comme les plus élémentaires de la grammaire. La relation sujet / verbe sera ensuite reprise pour illustrer comment « la dictée du jour », un dispositif didactique orthographique inspiré des ateliers de négociation graphique, permet de travailler en CM2 à partir des conceptions, plus ou moins conformes à la norme, des élèves et de la confrontation à la formulation des autres. À l'issue de cette présentation, seront esquissés de nouveaux rapports entre orthographe et grammaire.

---

Depuis près d'une dizaine d'années, des recherches qualitatives dans la lignée des travaux d'Emilia Ferreiro (1988), ont permis de mettre au jour la façon dont les élèves appréhendent le fonctionnement de leur langue écrite à travers le filtre que constitue l'orthographe (Bousquet et al., 1999 ; Cogis, 1999), tandis que des recherches expérimentales ont mis en évidence, notamment sur la notion de verbe, que l'inégale maîtrise de l'orthographe s'explique par une compréhension encore fragile des fonctionnements syntaxiques (Brissaud, 1998 ; Brissaud, 1999). Ces recherches révèlent le caractère systématique des conceptions des élèves qui sont en rapport étroit avec les données linguistiques qu'ils découvrent, d'une part, et leurs capacités cognitives à un moment de leur développement, d'autre part. Il y a ainsi convergence entre les résultats apportés par une méthodologie fondée sur des entretiens métagraphiques (Jaffré, 1995) et ceux tirés de recherches expérimentales (Brissaud, Cogis, 2002).

Au-delà de cette première convergence, il en est une autre : certaines approches didactiques plus ou moins récentes, et dont il sera question plus loin, permettent à ces mêmes conceptions mises au jour par les recherches de se manifester en classe, condition nécessaire pour aider les élèves à surmonter les obstacles qu'elles peuvent constituer.

Ces approches apparaissent être aussi des outils intéressants pour travailler les notions grammaticales au cœur du nouveau programme du cycle 3 de

l'école<sup>1</sup>, à savoir le nom, le verbe et les éléments qui s'y rattachent, dans une perspective vygotkienne qui fait appel à l'activité propre de l'élève en interaction avec ses pairs et en étayage avec l'adulte (Vygotki, 1934 ; Bruner, 1983).

Les travaux récents sur l'acquisition de l'orthographe et sur sa didactique peuvent ainsi apporter des éléments de réponse aux interrogations concernant les pratiques à mettre en œuvre dans ce que le nouveau programme appelle *l'observation réfléchie de la langue*, tout en introduisant des perspectives assez nouvelles.

Cet article se propose de montrer comment l'orthographe peut remplir un rôle et même un rôle irremplaçable. Partant de l'écart entre le discours institutionnel et les capacités réelles des élèves, on montrera de quels repères on dispose aujourd'hui pour comprendre comment se construit le sujet, une des notions considérées comme les plus élémentaires de la grammaire. La relation sujet / verbe sera ensuite reprise pour illustrer comment un dispositif didactique orthographique permet de travailler en CM2 dans ce nouveau cadre de l'observation réfléchie de la langue. À l'issue de cette présentation, on s'interrogera sur les nouveaux rapports entre orthographe et grammaire que cet exemple aura permis d'esquisser.

## **1. À LA RECHERCHE DES NOTIONS ÉLÉMENTAIRES : L'EXEMPLE DU SUJET**

En français, le verbe s'accorde avec son sujet. Cet accord est par conséquent crucial pour écrire correctement, puisque la plupart des phrases écrites mettent en jeu une relation sujet / verbe. Les élèves y sont donc confrontés très tôt. Cette relation leur est-elle accessible pour autant ? C'est à partir des productions orthographiques et des raisonnements métalinguistiques d'élèves âgés de 6 à 14 ans qu'on suivra la construction de cet accord et qu'on tentera de répondre à cette question.

### **1.1. Le discours institutionnel et la réalité des faits**

À la question posée de l'accessibilité de l'accord du verbe, l'institution répond par l'affirmative en considérant l'accord sujet / verbe comme suffisamment simple :

- pour faire partie des objectifs du cycle des apprentissages fondamentaux dans les programmes anciens ou nouveaux<sup>2</sup> ;
- pour être évalué dans les évaluations nationales dès le début du CE2.

- 
1. Programmes de l'école primaire B.O. Cycle des apprentissages fondamentaux février 2002, Hors-série 1.
  2. B.O., 2002., 47 : « L'objectif du cycle des apprentissages fondamentaux est de conduire tous les élèves à une orthographe phonétique sûre, à la capacité de marquer l'accord entre le sujet et le verbe dans toutes les situations régulières, au contrôle des accords de genre et de nombre dans le groupe nominal (dans la proximité du déterminant) ». C'est nous qui soulignons, comme dans les citations suivantes.

### 1.1.1. Les faits

Or, le ministère fournit lui-même la preuve, grâce aux résultats statistiques des évaluations nationales, que la relation sujet / verbe est inaccessible à cet âge : par exemple, un nombre infime d'élèves à l'issue du cycle 2 parvient à accorder le verbe au sujet dans *Les roses jaunes parfument le salon*, à savoir 6,3 %<sup>3</sup>.

C'est peu, certes, mais ce résultat ne dit rien d'autre que l'impossibilité de cet accord à l'issue des deux années de ce qu'on appelait naguère *l'apprentissage de la lecture*. Or, un bilan désolé met l'accent sur un niveau *général* en orthographe « préoccupant »<sup>4</sup>, et, comme l'exercice continue à être proposé d'année en année, malgré des conclusions similaires, on accrédite l'idée que les résultats pourraient être autres que ce qu'ils sont.

Les « compétences exigées » en cycle 2 ne peuvent alors qu'être de nouveau inscrites au tableau des compétences visées en fin de cycle 3, ce qui est bien le signe de l'inadéquation des attentes pour le cycle 2. Ces attentes sont-elles pour autant plus appropriées pour la fin du cycle 3 ? Les résultats des évaluations nationales prouvent que non, puisque seuls 45,7 % des élèves de 6<sup>e</sup> produisent la marque *-nt* dans le même *parfument*<sup>5</sup>. Quand un objectif n'est atteint que par moins de la moitié d'une population, il faut s'interroger sur sa pertinence. Pourtant, les commentaires ne vont pas dans ce sens ; bien au contraire, c'est l'absence de réflexion des élèves qui est dénoncée :

« On notera le *faible* résultat (45 % de réussite) à l'item 81 qui évalue l'accord du verbe avec le sujet, et en particulier *l'absence de réflexion* de plus d'un quart des élèves (code 8 de cet item), qui *se contentent* de transcrire la forme verbale sans *s'interroger sur* les marques écrites du pluriel du verbe »<sup>6</sup>.

L'idée sous-jacente à ces commentaires incantatoires et dévalorisants est que l'accord sujet / verbe est simple : après tout, il ne s'agit que d'« écrire sous la dictée *une phrase simple* comportant des accords de pluriel (nom et adjectif, sujet et verbe) ». Or, puisque les élèves, à l'entrée du collège, y parviennent si peu, *alors que*, justement, la phrase est simple, c'est que l'on confond le simple des savants et celui des apprentis : *-nt* est en réalité la trace en surface d'une procédure complexe. Il ne suffit pas, en effet, de proposer une activité à des élèves de 8 ou 10 ans pour en faire une activité simple. Ne serait-il pas temps de s'interroger sur les processus cognitifs et de penser les programmes en fonction des capacités réelles et non rêvées des élèves<sup>7</sup> ?

3. MEN-DPD (1999), Évaluations CE2-sixième. Repères nationaux septembre 1998, *Les dossiers* 111, 55-57. Seul le pluriel est pris en compte dans tous les résultats.

4. *Ibid.*, 12.

5. MEN-DPD (2002), Évaluations CE2-sixième. Repères nationaux septembre 2001, *Les dossiers*, 128, 210.

6. *Ibid.*, 211.

7. Décalage ancien : l'étude de Chervel et Manesse (1989) apporte la preuve de la difficulté que présente le verbe ... en 1873, pour des enfants plus âgés ; difficulté encore relevée par Binet et ses collaborateurs au début du XX<sup>e</sup> siècle (Simon, 1927).

### 1.1.2. Une progression manifeste

Les évaluations nationales sont dans cette perspective un outil précieux, puisqu'elles permettent de débusquer des idées reçues qui n'ont rien à faire dans l'enseignement.

Par exemple, si on peut s'étonner de certains résultats, voire les juger très faibles, on y trouve aussi la preuve que les élèves progressent dans leurs connaissances orthographiques, notamment dans l'accord sujet / verbe. En effet, les élèves de 6<sup>e</sup> cités plus haut, qui sont 45,7% à écrire *parfument* dans *Les roses jaunes parfument le salon* (voir tableau 1) appartiennent à la même génération que les élèves qui n'étaient que 6,3% à le faire en CE2 : le cycle 3 a donc permis de multiplier le pourcentage de graphies normées par un coefficient supérieur à 7 ; dans le même temps, le nombre d'élèves qui écrivaient *parfume* est tombé de 65 à 26,3 %, ce qui est une évolution considérable.

Tableau 1 : évolution des pourcentages de réussite et des principales formes erronées

	1998	1999	2000	2001
	CE2	CM1	CM2	6e
<i>parfume</i>	65,0			26,3
<i>parfument</i>	6,3			45,7
<i>parfumes</i>	8,3			17,1

Mais ce qu'on découvre aussi dans ces résultats, c'est que la norme n'advient pas d'un seul coup : elle passe, pour un certain nombre d'élèves, par une forme provisoire, à savoir *parfumes*, porteuse de la marque nominale de pluriel, apprise plus tôt, dont le nombre augmente durant le cycle 3 (de 8,3 à 17,1 %). On constate alors que, d'une part, en CE2, les élèves sont déjà près de 15 % à concevoir la nécessité du pluriel sur le verbe plutôt que rien ; d'autre part, au début de la 6<sup>e</sup>, ils sont près de 63 % à penser à marquer le pluriel. La progression n'est sans doute pas linéaire et en tout cas pas conforme à l'idée du « J'enseigne, ils appliquent », et du « Ils manquent de réflexion » que le MEN propage, en dépit des résultats dont il dispose.

L'image du développement de l'accord sujet / verbe est plus complexe ; elle ne se limite pas à la prise en compte du seul savoir normé. Il est donc difficile de comprendre pourquoi malgré ces résultats réitérés depuis que les évaluations nationales existent, cette compétence est indiquée comme devant être atteinte à l'issue du cycle 2 ou du cycle 3. Un élément de réponse se trouve dans les commentaires des résultats :

« S'il est difficile de fixer un programme d'orthographe lexicale pour le cycle 2 dans la mesure où les apprentissages ont pu être très variables d'une classe à l'autre, il n'en est pas de même pour l'orthographe grammaticale. Les exigences sont, dans ce domaine, plus faciles à délimiter et donc à évaluer »<sup>8</sup>.

8. MEN-DPD (2001), *Les dossiers*, 111, 56.

En somme, c'est parce que c'est évaluable qu'on évalue ; corollairement, ce qui doit figurer en amont dans les programmes officiels, c'est ce qui est évaluable. Ainsi, d'un côté, en l'instituant, on se persuade que l'objectif peut être atteint ; de l'autre, on constate qu'il ne l'est pas, tout en faisant comme s'il pouvait l'être... L'accord sujet / verbe est bien un symptôme de ce que l'enseignement de l'orthographe peine à être pensé du point de vue de l'apprentissage.

Mais si l'accord sujet / verbe se révèle encore peu accessible à l'école, est-ce la faute au verbe ou au sujet qui commande l'accord ?

## 1.2. D'un point de vue linguistique, le sujet ne peut être déclaré simple

Depuis l'article de Lagane paru dans le premier numéro de la revue *Langue française* en 1969, les linguistes ont rompu avec la définition sémantique traditionnelle simpliste du sujet « qui fait l'action exprimée par le verbe » et mettent en garde contre les trop fréquentes confusions entre thème, agent et rection du verbe. À une approche de type sémantique jugée beaucoup trop restrictive, Michel Amivé et al. (1986, 654) ou Riegel et al. (1994, 129), par exemple, opposent un ensemble de traits définitoires du sujet et retiennent un faisceau de cinq propriétés :

- 1) c'est le premier des constituants obligatoires de la phrase (et il se place « normalement » avant le verbe de la phrase) ;
- 2) il régit l'accord du verbe en personne et en nombre, parfois en genre ;
- 3) c'est le seul qui puisse être extrait par *c'est... qui*, ou répondre à la question *qui est-ce qui, qu'est-ce qui* ;
- 4) il appartient à la catégorie des constituants nominaux (et le sujet pronominal personnel en serait une sorte de prototype) ;
- 5) en cas de passivation, il devient complément d'agent.

Denis Creyssels, qui met lui aussi en garde contre la confusion entre sujet et agent, niveaux grammatical et référentiel (le rôle assumé par le référent est confondu avec la fonction de l'unité linguistique), donne comme seule caractéristique constante du sujet en français « le contrôle qu'il exerce sur la désinence verbale » (1995, 212).

De son côté, Claude Vargas (1995, 99) souligne que le caractère obligatoire, la place et la rection du verbe constituent des propriétés peu opérationnelles et présente l'encadrement par *c'est qui* et l'équivalence pronominale comme plus opératoires.

Les exemples qui suivent montrent la difficulté que présentent certaines opérations pour les élèves :

- (a) *Trouvez le sujet dans Hier, il est parti. Réponse : C'est hier qu'il est parti. Pour trouver, j'ai encadré par c'est... qui (CE2).*
- (b) *Comment as-tu fait pour mangeait dans Le petit garçon a mangeait tout le chocolat. Réponse : J'ai mis -ait parce que le petit garçon c'est il (CM2).*

En somme, il faudrait chercher le sujet pour trouver les marques du verbe... et chercher les marques du verbe pour trouver le sujet ! Et encore, à condition de savoir opérer sans erreur des manipulations syntaxiques judicieuses et de savoir tenir un raisonnement conditionnel mentalement.

Force est de se rendre à l'évidence : le sujet n'est pas une notion simple.

### 1.3. Que peut-on savoir de ce que savent les élèves de la relation sujet / verbe ?

D'un point de vue psycholinguistique, rien n'est simple non plus, comme on a commencé à le voir avec *Les roses jaunes parfument le salon*. On tentera ici de saisir la dynamique de l'émergence de l'accord sujet / verbe aux cycles 2 et 3 de l'école élémentaire à travers deux zones homophoniques et hétérographiques du français, les formes du type *vol / vole / voles / volent* à trois ou quatre entrées graphiques pour une seule forme phonologique d'une part, et celles qui constituent le secteur le plus complexe de l'orthographe du français, à savoir les terminaisons verbales en /E/, où l'on trouve jusqu'à neuf entrées graphiques (*voler, volé, volez, volaient, volait, volai, volée, volés, volées*), voire onze si l'on intègre *volet* et *volets*, pour une seule forme phonologique (deux si l'opposition e/ε n'est pas neutralisée).

Les productions des élèves permettent en effet de suivre, plus ou moins directement, comment le verbe entre dans une relation privilégiée avec le sujet.

#### 1.3.1. Les oppositions du type *vol / vole / voles / volent*

Le premier exemple est emprunté au corpus de Siegrist (1986) et permet d'assister au développement de l'accord à travers les graphies fournies par un même élève du CP au CE1 :

- (a) *un peti garson **tap** un petichi un* (CP, novembre)
- (b) *six anfers **boive** dans un vere* (début CE1)
- (c) *trois oiseaux **voles** vere le lac* (fin CE1)

Au début, le sujet n'existe pas : on peut faire l'hypothèse que la graphie **tap** en (a) est le résultat d'une procédure strictement phonographique : l'élève code les phonèmes qu'il parvient à isoler. En (b), la procédure est aussi phonographique, mais on note l'apparition du *-e* diacritique qui suit généralement en français une consonne finale phonique. Ce n'est qu'en fin de CE1 que l'élève semble établir une relation graphique entre **oiseaux** et **voles** à l'aide du *-s*, sceau du pluriel. Cette graphie **voles** n'est pas conforme à la norme, mais elle est un pas considérable vers elle. Elle est à rapprocher du pourcentage de graphies **parfumes** (8,3 %) produites concurremment à **parfument** (6,3 %) au début du CE2 (voir tableau 1).

On peut compléter ce tableau par celui de la construction de la compréhension et de la production du nombre du CP au CE2, proposée par Corinne

Totereau et al. (1997) : le pluriel nominal est acquis avant le pluriel verbal, lui-même acquis en réception d'abord, en production ensuite. Les auteurs soulignent la fragilité de l'accord en nombre dès lors que la complexité de la situation de production s'accroît ; ils précisent que le seul cout du tracé des lettres serait suffisant avec les plus jeunes pour fragiliser les procédures. Nos données montrent aussi que ni l'accord ni l'opposition -s/-nt ne peuvent être tenus pour cognitivement légers. En CE2, la partie vient tout juste de s'engager.

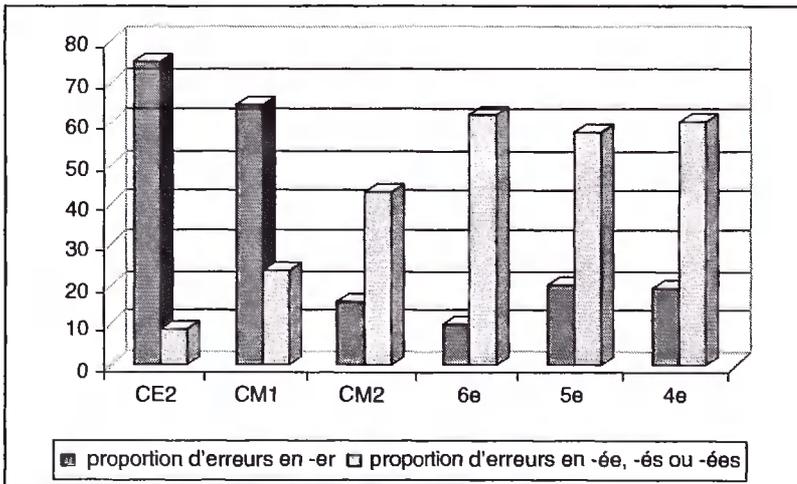
### 1.3.2. La production des formes en /E/

Suivre le cheminement des élèves dans la production des formes en /E/ et en particulier dans l'opposition modale infinitif / participe passé permet aussi de saisir comment se construit la relation sujet / verbe.

Des élèves de cycle 3 et de collège de la région grenobloise ont écrit en fin d'année scolaire les verbes de 18 phrases où le sujet apparaît sous trois modalités différentes (Chevrot et al., à paraître) :

- (a) Les filles *ont trouvé* un prétexte.
- (b) Capucine *a caché* le chat du voisin.
- (c) Les garçons *ont quitté* le jardin.

Le nombre moyen de graphies non conformes à la norme passe de 11 en CE2 à 5,9 en CM1 et 5,2 en CM2, ce qui confirme l'évolution positive déjà notée au cours du cycle dans les évaluations nationales. Tout aussi significatif, chez les 78,6 % de ceux qui font au moins une erreur, deux sont massives : -er à la place de -é attendu (**Les filles ont trouver**) et -é avec marque(s) de genre et de nombre correspondant au sujet (**Les filles ont trouvées ; Les garçons ont quittés**).



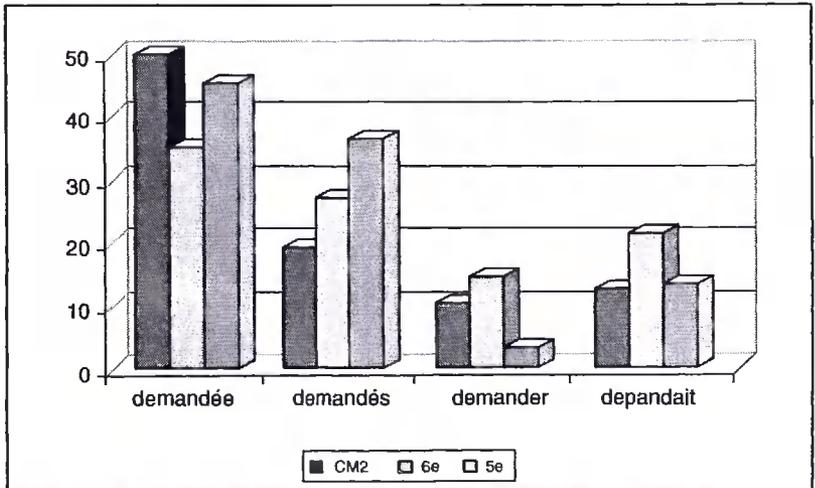
Graphique 1 : évolution des proportions des deux principales erreurs (18 phrases, 318 élèves).

On voit ici nettement le dynamisme de deux tendances contradictoires.

- En CE2 et en CM1, quand ils font des erreurs, la tendance est à la production d'une forme en *-er* que les commentaires métagraphiques des élèves confirment comme archétypique (*J'ai mis -er parce que c'est un verbe*). Ce type d'erreurs diminue fortement au CM2 et représente environ une erreur sur quatre au cycle central du collège.
- À partir du CM1, la forme en *-er* est concurrencée par des formes erronées qui portent les marques du sujet (*-ée* quand le sujet est *Capucine*, *-és* pour *les garçons*). Le poids de ces erreurs grandit au CM2 et en 6<sup>e</sup> pour représenter au collège environ 60 % des erreurs alors que le nombre moyen d'erreurs reste plus élevé au collège qu'en fin de cycle 3, ce qui montre non pas l'absence de réflexion dénoncée par le MEN, mais une réflexion orientée par le souci de l'accord, réflexion qui n'a pas encore achevé sa course au début du collège.

La classe de CM2 apparaît comme une classe charnière dans la mesure où les deux tendances s'affrontent : la forme en *-er* ne semble plus être considérée comme une forme verbale prototypique immuable et le verbe commence à être appréhendé comme une unité flexible, et donc dépendante d'une autre ; pour les élèves, cela veut alors souvent dire privilégier *-és*, *-ée* ou *-ées*, selon les ressources du sujet grammatical ou de ce qui est considéré comme tel.

En effet, les choses se corsent quand plusieurs « candidats » se présentent, comme on va le voir avec la phrase *Elle leur a demandé pourquoi ils avaient jeté une pierre*, dictée à 761 élèves du CM2 à la classe de 5<sup>e</sup>.



Graphique 2 : évolution des proportions de chacune des quatre erreurs les plus représentées (couvrant 96,6 % des erreurs) pour demandé dans *Elle leur a demandé pourquoi ils avaient jeté une pierre* (761 élèves).

La tendance à réaliser l'accord avec le sujet grammatical prend dans ce cas deux formes : la forme en *-ée* majoritaire mais aussi la forme en *-ait* qui courent à elles deux 50 à 60 % des erreurs. On observe aussi un autre type de graphie erronée : la forme *demandés* dont le nombre augmente au collège et représente une erreur sur quatre en 6<sup>e</sup> et une sur trois en classe de 5<sup>e</sup>.

Nous faisons l'hypothèse que le *-s* de *demandés* est lié à la présence du pronom *leur* placé entre le sujet et le verbe, porteur d'un pluriel transférable, et par là même élu au poste de gouverneur du verbe.

Ainsi, dans une perspective développementale, les erreurs des élèves sur des formes en /E/, à l'instar des pluriels en *-s*, sont à prendre comme la trace de leurs tentatives pour établir une relation entre le verbe et l'élément qui le gouverne.

Autrement dit, ce qui émerge au cycle 3 et au début du collège, c'est d'abord la conscience de l'incomplétude morphologique du verbe (Rémi-Giraud, 1988). La relation *syntactique*, elle, est à peine ébauchée, ce que montrent particulièrement tous ces errements sur les formes en /E/ et que confirment les capacités faibles et peu évolutives des élèves du collège à identifier le sujet hors du canonique sujet (agent) / verbe / complément (Gonzalvo, Camps, 2003).

Le problème du verbe, c'est bien le sujet, comme on va le voir à présent sur le vif dans une de ces classes charnières de fin d'école élémentaire.

## 2. TRAVAILLER L'ORTHOGRAPHE EN CM2

### 2.1. La phrase dictée du jour

Les conceptions orthographiques des élèves s'élaborent à partir de ce qui leur est enseigné et de ce qu'ils infèrent en réception du langage écrit. Certaines conceptions sont en cohérence avec la norme, d'autres non, et font parfois obstacle à l'appréhension de cette norme. Elles peuvent alors se figer et provoquer des erreurs à répétition.

Si l'on veut faire évoluer ces conceptions, il est nécessaire de leur donner droit de cité sur les lieux mêmes de l'apprentissage, c'est-à-dire en classe et plus seulement dans des entretiens de recherche. La phrase dictée du jour est un des dispositifs didactiques qui répond à cette nécessité<sup>9</sup>. L'activité a lieu en classe entière : une phrase est dictée ; toutes les graphies sont recueillies au tableau ; puis les élèves discutent pour déterminer laquelle est la bonne (en général, celle-ci figure dans la liste), tandis que les graphies réfutées sont effacées. Quand la classe parvient à un accord, l'enseignant valide la réponse ; sinon, il peut soit proposer la graphie normée, soit remettre à plus tard la décision, s'il estime intéressant de prolonger le travail. La phrase normée est recopiée dans un cahier qui sert de répertoire.

9. Dispositif mis au point dans un groupe de formateurs à l'IUFM de Paris. Il est le résultat d'une modification des *ateliers de négociation graphique* de Guislaine Haas (GREDO), présentés à deux reprises dans *Repères* (1996, 1999) et ici même.

Le dispositif a donc un double avantage : celui de faire connaître à l'enseignant l'état des connaissances de ses élèves et donc de l'orienter dans ses choix didactiques, et celui de permettre aux élèves d'avoir prise sur leurs conceptions et, en les confrontant à celles des autres, de progresser.

L'exemple qui suit a été choisi parmi d'autres parce qu'il apporte des éléments de réponse aux interrogations suscitées par les résultats présentés dans la première partie. Une grande partie de la discussion est retranscrite pour montrer le déroulement du travail dans son épaisseur et donner une représentation consistante de ce qui se passe lors de cette activité<sup>10</sup>. Une analyse reprendra ensuite quelques points.

Voici les graphies qui ont été recueillies à partir de la phrase dictée *Rusées, les sœurs de Cendrillon lui donnent de longs travaux à faire* :

Ruser	les sœur	de Cendrillons	lui donne	de l'on	travaux a faire
Rusées	sœurs	Cendrillon	donnent	long	travaux à fair
Rusée	sœurs	Cendrion		longs	
Rusaient	sœurs	Candrillon		lon	
Rusé		Cendrillont		longe	
Russer		Sandrillon		long	
		cendrillon			
		Candrillon			

Dès le cours préparatoire, sinon avant, les élèves savent qu'il existe une norme : l'inscription de toutes les graphies à la vue de tous et leur disposition au tableau sont l'indicateur incontestable qu'il existe des problèmes à résoudre.

## 2.2. Un problème à résoudre : le verbe

Une fois les premiers mots traités, les élèves en arrivent au verbe. Le débat se déroule en deux grandes phases, l'une où les points de vue divergent, arguments contre arguments, l'autre qui s'oriente vers la résolution du problème. Un débat orthographique n'est jamais organisé de façon structurée, thème après thème. Les fils de la discussion s'entrecroisent souvent jusqu'à la fin. On va en suivre les méandres.

### 2.2.1. Phase 1 : des points de vue divergents

#### a) Problème : *donne* ou *donnent* ?

C'est l'élève qui a fourni toutes les graphies initiales qui prend la parole :

1. Ouran : *Comme ça, je l'ai écrit comme ça, encore. Tous les mots, en fait.*

10. La séance s'est déroulée en janvier 2003 à Paris lors d'un atelier de pratique professionnelle (formation initiale de professeurs d'école), animé conjointement par un maître-formateur et un professeur de l'IUFM. Merci à tous les participants pour leur contribution, et plus particulièrement à Joëlle Hardy-Vuilbeau.

2. M. : *Il y a d'autres enfants qui ont écrit le mot /dɔn/ [montre **donne**] comme cela ? Cléa ?*
3. Cléa : *Moi, je l'ai écrit comme ça, parce que c'est... euh... l... ah non non non.*
4. M. : *Marguerite ?*
5. MargueriteB : *Moi, je l'ai écrit comme ça parce que... **lui donne, lui donne, c'est qu'à Cendrillon, lui donne.***
6. Gaëtan : *Oui, mais...*
7. Siméon : *Non. Non ...*
8. M. : *Gaëtan ?*
9. Gaëtan : *Moi je pense que **lui donnent**, ça représente les sœurs. On peut très bien enlever **lui** et mettre **Rusées, les sœurs donnent de longs travaux à Cendrillon.***
10. M. : *Donc ?*
11. Gaëtan : *Moi je pense que j'éliminerais la première.*

Ce premier temps d'échange, qui donne la parole à quatre élèves, fait apparaître en réalité deux positions : l'une en faveur de **donne** en raison du caractère unique de Cendrillon, l'autre en faveur de **donnent** en raison du caractère multiple des sœurs. Gaëtan va cependant déjà plus loin en proposant de substituer au pronom anaphorique **lui** son antécédent nominal à **Cendrillon** pour faire ressortir la relation directe entre **les sœurs** et **donnent**. Le problème est maintenant posé comme une alternative.

#### b) Arguments en faveur de **donnent**

12. Siméon : *Moi je dis, un verbe, ça a toujours un sujet, donc, qui est-ce qui lui donne ? Eh ben, c'est les sœurs, donc, et comme elles sont trois ou deux sœurs avec lui... Eh ben... voilà.*
13. M. : *D'accord. Albin ?*
14. Albin : *Je suis d'accord avec Siméon parce qu'on élimine le premier, les sœurs, elles sont plusieurs. Parce qu'il y avait déjà écrit avant.*

Deux arguments de types différents sont avancés : dans le prolongement de la manipulation effectuée par Gaëtan, Siméon utilise la question *qui est-ce qui* et parle de *sujet* ; Albin, lui, reprend simplement le nombre de sœurs.

#### c) Arguments en faveur de **donne**

15. M. : *Les enfants qui ont écrit **donne** avec un -e comme ça, vous avez une idée ? Pourquoi vous avez écrit ça comme ça ? Calypso ?*
16. Calypso : *Moi, je sais pas parce que... Je le vois le plus souvent écrit comme ça, je le vois plus souvent au singulier, puis j'ai pas l'habitude de le voir au pluriel.*
17. M. : *D'accord. Rachel ?*
18. Rachel : *Moi je me dis pas que c'est les sœurs qui donnent, mais je me dis, c'est... on donne à Cendrillon. On donne à Cendrillon...*
19. M. : *D'accord. Maryline ?...*

20. Maryline : *Je sais pas lequel c'est, mais aussi je suis allée au pif.*  
 21. M. : *Tu as fait ça un petit peu au hasard... Alain ?*  
 22. Alain : *Comme Maryline. J'ai fait...*  
 23. M. : *Toi aussi, tu as écrit un peu comme ça. Robert ?*

Pour justifier la graphie **donne**, trois arguments sont avancés : celui, déjà utilisé, du hasard, c'est-à-dire de l'absence de cause identifiable [20, 22] ; et deux nouveaux, celui de la plus grande fréquence de la forme au singulier qui rend même suspecte celle du pluriel [16], et celui de la prééminence de l'actant **Cendrillon** sur l'actant **les sœurs** [18].

#### d) Un accord... remis en jeu

24. Robert : *Moi j'ai écrit un petit peu au hasard, pour **donne**.*  
 25. M. : *Et là, après notre petite conversation, qu'est-ce que tu dirais ?*  
 26. Robert : *Ben, je dirais... Eh bien, j'éliminerais le premier.*  
 27. M. : *Et pour quelle raison ?*  
 28. Robert : *Parce que **donnent**, c'est... elles lui donnent quelque chose, c'est ent.*  
 29. Maryline : *Moi j'éliminerais le premier [**donne**] parce que /don/, c'est pas vraiment avec -ent, et comme ce sont les sœurs qui donnent...*  
 30. M. : *Parce que ce sont les sœurs qui donnent. Est-ce que vous êtes tous d'accord pour éliminer donne avec un -e ?*  
 31. Élèves : *Oui.*  
 32. Maria : *Non.*  
 33. M. : *Non, Maria ? Tu n'es pas d'accord. Mais dis pourquoi.*  
 34. Maria : *Je suis pas d'accord parce que je pense que ça s'écrit comme ça, et que... on sait pas si les sœurs qui...*  
 35. Gaëtan : *Mais si, on sait.*  
 36. Paula : *Ben moi la plupart du temps, je le vois, je le vois écrit **donne**, comme dans la première phrase, mais moi je l'ai écrit comme ça, mais moi je crois que c'est comme ça que ça s'écrit.*  
 37. M. : *Il y a des tas d'enfants qui ne sont pas d'accord pour éliminer **donne** comme ça. Visiblement, les arguments ne sont pas... vous n'arrivez pas à vous convaincre... Claire ?*

Au moment où des élèves se rallient à **donnent** et où un accord semble acquis, deux élèves expriment leur opposition, la première en contestant le rôle actantiel des sœurs dans le procès [34], la seconde au profit d'une image du mot [36]. Le débat est relancé.

### 2.2.2. Phase 2 : vers la résolution du problème

#### a) Nouveaux arguments en faveur de **donnent**

38. Claire : *C'est pour Paula, c'est pas parce qu'on voit le plus souvent un mot écrit d'une façon ou d'une autre qu'il sera obligatoirement toujours écrit comme ça.*

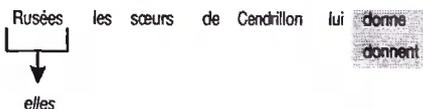
39. Élèves : *Oui...*
40. Maria : *Mais elle a pas dit qu'elle le voyait, elle a dit juste qu'elle l'a écrit comme ça et qu'elle pense que ça s'écrit comme ça.*
41. M. : *Gaëtan ?*
42. Gaëtan : *J'éliminerais, sûr, le premier, parce que c'est pas Cendrillon qui va donner du travail à ses sœurs.*
43. Anne : *Moi j'éliminerais le premier, parce que c'est... le sujet... enfin... c'est les sœurs de Cendrillon. Donc c'est le verbe, il s'accorde avec le sujet, donc c'est au pluriel, parce qu'elle a plusieurs sœurs.*
44. Albin : *Moi je dis encore que c'est le deuxième, parce que c'est les sœurs qui donnent, c'est pas Cendrillon qui donne le travail à ses sœurs.*
45. Siméon : *C'est bizarre, parce que, si on prend le premier, Cendrillon donne du travail à ses sœurs, et je vois pas, si elle donne du travail à ses sœurs, pourquoi c'est elle qui irait pas au bal.*
46. M. : *Oui. Effectivement...*

En dehors de Maria qui reprecise le sens d'un propos, seuls les élèves qui défendent le pluriel montent à présent au créneau : l'actant à prendre en compte est bien **les sœurs** et pas **Cendrillon** [42, 44, 45] ; le verbe s'accorde avec le sujet [43]. Mais c'est l'intervention suivante qui oriente définitivement la classe vers **donnent**.

### b) Identification de l'accord sujet / verbe

47. Cléa : *En fait, le sujet du verbe, c'est **les sœurs**. C'est elles au pluriel, et elles au pluriel, il faut aussi mettre le verbe au pluriel, parce que sinon, c'est mal accordé.*
48. M. : *Tu dis que le sujet, c'est **les sœurs**, et que ça, on peut le remplacer par... ?*
49. Cléa : *Elles. Au pluriel.*

L'enseignante trace sous la phrase la manipulation proposée :



En ramenant le problème posé par /don/ à celui de l'identification du sujet grâce à une manipulation courante, à savoir le remplacement partiellement réussi du groupe nominal par *elles*, la dernière intervention clôt le débat grammatical. Reste à la traduire comme la décision de la classe.

**c) Problème résolu : donnent**

50. M. : *Paula et Maria, vous avez entendu ce qui a été dit, vous avez changé votre façon de voir ou vous restez sur vos positions ?*
51. Maria : *Moi, je suis restée.*
52. M. : *Toi tu restes sur **donne** avec un -e. Et toi, Paula ?*
53. Paula : *Je sais pas.*
54. M. : *Tu ne sais pas. D'accord. Bon, alors... ? On va...*
55. Élève : *On va voter.*
56. M. : *Non, on ne va pas voter. Alain, tu voulais dire quelque chose ?*
57. Alain : *Non non non.*
58. M. : *Non ? Bon, on va éliminer le premier effectivement...*

L'enseignante efface **donne**.

59. M. : *... parce que c'est effectivement **donnent**, **-ent**, mais on retravaillera sur quelque chose comme ça un peu plus tard, c'est intéressant.*

Malgré deux dissonances, l'enseignante valide la graphie **donnent** et souligne l'intérêt du débat, puis la classe passe à l'examen du mot suivant. Il a donc fallu plus de six minutes à cette classe de CM2 d'un bon niveau scolaire pour déterminer simplement comment accorder un verbe.

**2.3. Regards sur un dispositif d'apprentissage**

Sans pouvoir faire ici l'analyse approfondie d'une séquence de langue, dont l'intérêt n'est plus à démontrer (*Pratiques*, 1999), on s'arrêtera ici sur deux points essentiels de ce dispositif didactique qu'est la phrase dictée du jour : la construction des connaissances orthographiques et le rôle du maître.

**2.3.1. La construction des connaissances orthographiques**

S'il est pratiquement impossible de savoir quels enseignements les élèves de cette classe de CM2 ont pu recevoir préalablement à cette séance (cursus scolaire, apports familiaux éventuels), personne ne peut douter qu'ils ont tous « fait » l'accord et le présent de l'indicatif, et à plusieurs reprises.

Pourtant, un seul élève se place au départ explicitement dans ce cadre grammatical [12], plusieurs sont convaincus que **donne** est correct [5, 16, 18, 34, 36] ; et même quand le sujet a été mentionné, le savoir institué n'emporte pas l'adhésion immédiate de la classe. Les résultats des évaluations nationales et autres travaux statistiques trouvent un écho sur le terrain : l'accord vu et revu, évalué dès le cycle 2, ces élèves ne l'ont pas encore bien appréhendé. En tout état de cause, aucun ne propose le raisonnement attendu : « Le verbe, c'est /dɔn/ ; comme son sujet est **les sœurs de Cendrillon** et que ce sujet est au pluriel, il doit s'écrire **-nt** ». Néanmoins, la confrontation de leurs connaissances va permettre aux élèves de résoudre le problème posé.

### 2.3.2. *Quelques conceptions-obstacles, procédures et savoirs déjà-là*

Au début de la séance, les élèves se répartissent sommairement en quatre groupes : ceux qui n'ont pas réfléchi à la question ; ceux qui sont convaincus qu'il faut un singulier ; ceux qui ont l'intuition du pluriel ; ceux qui raisonnent sur la relation . On retrouve ainsi le mélange de niveaux de conceptualisation et de procédures qui caractérise le développement (Bousquet et al., 1999).

Les tenants de la forme **donne** privilégient une procédure de type phono / logographique : un mot donné est constitué d'une suite de phonogrammes [1], et ce quelle que soit son insertion syntaxique [36]. C'est d'ailleurs ce qui est contesté par une élève [38].

Mais d'autres, qui mettent en avant une préférence pour le singulier, manifestent dans leur propos le choix d'une procédure de type morphologique : un verbe s'organise bien dans une opposition singulier / pluriel, mais sans que les conditions de la variabilité des formes soient connues [16].

La procédure dominante est de type morphosémantique : c'est le sens que chacun construit dans le langage qui donne la clé de la marque verbale. On peut alors aussi bien trouver la graphie **donne** si l'accent est mis sur Cendrillon, après tout l'héroïne du conte [18], ou **donnent** si l'accent est mis sur le rôle non négligeable des sœurs dans cette affaire [29]. Dans le premier cas, les connaissances culturelles jouent probablement un rôle et l'erreur est patente ; dans le second, agent et sujet coïncidant, la graphie tombe juste, et les failles de la procédure passent inaperçues. Beaucoup de collégiens en restent à des conceptions de ce type, véritables obstacles pour atteindre le niveau orthographique exigé dans la suite de leur scolarité.

Même si, ici, l'argument n'a pas été avancé explicitement par les défenseurs de **donne**, sauf peut-être en [5], on a tout lieu de penser que le singulier **lui** a orienté le choix de certains élèves. La dévolution du rôle de gouverneur des marques du verbe au mot qui le précède est fréquente dans les commentaires métagraphiques. On sait aussi que c'est une tendance chez le scripteur qui a commencé à automatiser l'accord (Fayol et al., 1993) que d'accorder mécaniquement le verbe avec un élément placé juste avant.

On peut penser que les 8,7 % d'élèves de CM2 (10,8 % en 6<sup>e</sup>, 16,4 % en 5<sup>e</sup>) qui écrivent **demandés** marqué du pluriel dans *Elle leur avait demandé* (voir *supra* graphique 2) seraient crédités d'un zéro faute avec un *lui* au lieu de *leur*... alors que ce serait un accord erroné qui les conduirait dans ce cas à la forme normée.

Quoi qu'il en soit, il est essentiel de savoir que bien des graphies ne sont justes qu'en apparence, et tiennent souvent au fait que certaines marques grammaticales en français se confondent avec une abstention pure et simple de toute visée grammaticale (masculin, singulier, certaines marques verbales).

Quelques élèves, cependant, font appel à des procédures morphosyntaxiques : ils recherchent dans les structures la raison des marques et se lancent dans des manipulations pour étayer leur propos, comme par exemple Gaëtan qui réorganise la phrase de base [9], Siméon [12] ou encore Cléa [47] qui identifient le sujet et le mettent en relation avec le verbe. La différence entre un raisonnement fondé sur le sens ou le référent et un raisonnement fondé sur une approche syntaxique n'est d'ailleurs pas toujours perçue par les élèves [14 vs 12].

### 2.3.3. Une activité cognitivo-langagière

Se frayant un chemin parmi les arguments de tous types, quelques élèves établissent la relation syntaxique entre *les sœurs de Cendrillon* et *donnent* comme une relation sujet / verbe. Sûrs de l'incomplétude morphologique du verbe, ils font de la recherche du sujet la priorité. Les propriétés qu'ils mettent alors en avant sont bien celles que les linguistes avancent (*supra*) : constituant nominal devant le verbe [9] ; possibilité de répondre à la question *qui est-ce qui* [12] ; possibilité d'extraction par *c'est... qui*, même si ce n'est sans doute pas ici un test syntaxique [29] ; remplacement par le sujet pronominal prototypique *il / elle* [47]. Mais il faut attendre cinq minutes d'échange pour que l'idée de sujet, énoncée presque au début par Siméon, [12] soit reprise dans la règle d'accord [43] et magistralement prouvée en [47], ce qui met fin au débat.

Cependant, aucun élève ne parvient à rassembler tous les critères linguistiques à lui seul. Ce que révèle le dispositif, c'est bien que les élèves ont besoin de la formulation d'autrui pour produire une formulation plus adéquate et, de proche en proche, construire collectivement un *texte du savoir* plus satisfaisant, intégrant d'autres points de vue sur l'objet que ceux perçus au départ (Nonnon, 1996).

Le dispositif met aussi en lumière pourquoi peu d'élèves utilisent spontanément les règles et la métalangue, alors que tout l'enseignement traditionnel table dessus : n'ayant encore qu'une idée vague de la notion de sujet, ils ne peuvent le nommer. *Sujet* et *verbe* ne sont d'ailleurs employés que par les trois élèves qui concourent à produire la définition de l'accord en [47] dans un travail conjoint de reformulation. La règle et la métalangue sont ici le point d'aboutissement d'une activité cognitivo-langagière interactive.

En fait, ce que Bachelard soulignait pour les sciences vaut pour l'orthographe : il est probable que l'acquisition passe par des rectifications successives et quelques ruptures dans les modes d'appréhender le système orthographique jusqu'à une représentation des rapports syntaxiques comme rapports nécessaires. Mais pour cela, il faut d'abord avoir la possibilité de penser / formuler.

### 2.3.4. Le rôle du maître

Dans ce type d'activité, le rôle du maître est crucial. Comme tout enseignant, il distribue la parole à tous, y compris aux élèves les plus faibles ; mais, à l'inverse de ce qu'on observe d'habitude, surtout en orthographe, il ne saisit pas

la première formulation correcte pour obtenir l'acquiescement de tous ; il n'impose pas un changement de position public et immédiat avec de faux ralliements du type *Vous avez compris ? Tu peux répéter ?* pour passer au plus vite à la correction du mot suivant.

Ici, l'enseignante organise un vrai débat : 15 élèves sur 27 prennent la parole entre 1 et 6 fois chacun, soit (sans les coupures) 45 prises de parole pour la classe, 40 pour elle. Ce qui est intéressant, c'est aussi de voir que, pour l'essentiel, elle reprend en écho, parfois reformule, s'assurant de refléter fidèlement un propos, et incite à s'expliquer mais ne valide pas sur le fond les propos, pas plus qu'elle ne les commente. Bien évidemment, elle ne laisse pas complètement au hasard l'ordre des tours de parole pour que les moins habiles disposent d'un vrai temps d'explicitation. Son attitude globale est celle de l'écoute. Les élèves ne s'y trompent pas : ses *d'accord* n'expriment pas un accord sur le fond, mais ponctuent la bonne réception d'un argument.

Cependant, sur ce fond d'abstention volontaire, trois de ses interventions sont différentes et ont des effets décisifs. Tout d'abord, en signifiant que l'argument du hasard ne suffit plus [25], elle amène deux élèves à élaborer un nouveau raisonnement et à modifier leur choix initial ; ensuite, prenant acte du désaccord exprimé par deux élèves, elle souligne que les arguments ne sont pas suffisamment convaincants [37], ce qui déclenche les reformulations qui aboutissent à la définition de l'accord ; enfin, en traçant au tableau la manipulation proposée (mise en correspondance de *les sœurs* et *elles*), elle aide les élèves à l'apprécier à sa juste valeur, car ils en savent assez pour en juger : s'ils ne peuvent pas la produire, ils peuvent la reconnaître. Dans d'autres cas, l'enseignante choisit de suspendre le débat et, la séance suivante, soumet à la classe qui n'a su trancher entre deux propositions un corpus de phrases permettant de résoudre le problème ; ce mode de travail provoque une meilleure compréhension des phénomènes linguistiques, en plus d'effets orthographiques positifs.

Ainsi, le travail d'orthographe ne se résume pas à l'éviction des fautes et au rappel des règles. Des apprentissages orthographiques se font au croisement de savoirs déjà-là et de savoirs qui s'élaborent au cours des interactions verbales et des confrontations à la norme. Toutes les données convergent pour élaborer un enseignement / apprentissage de l'orthographe sur d'autres bases :

- 1) Les notions simples n'ont rien de simple pour les élèves : en témoigne celle du sujet – les linguistes eux-mêmes ne peuvent en donner une définition élémentaire. Les écoliers ne sont donc pas en difficulté quand ils font des fautes, ils travaillent à comprendre (Cogis, 2001). Ce qu'ils disent et font constitue un guide pour un repérage objectif des difficultés d'une orthographe objectivement difficile.
- 2) De fausses réussites masquent le recours à des procédures parfois suffisantes, mais responsables de bien des erreurs aussi. Identifier et travailler les conceptions devient aussi important en orthographe qu'en mathématique ou en sciences (Astolfi, 1997). L'enseignement ne doit donc pas inférer des premiers degrés de connaissance la maîtrise d'une notion en laissant à l'élève le soin de se débrouiller des cas plus complexes.

- 3) L'acquisition est lente, mais la progression est certaine, et devrait l'être davantage si on adopte des dispositifs permettant aux élèves de clarifier au fur et à mesure ce qu'ils apprennent afin de construire véritablement des savoirs sur la langue. Prendre du temps n'est pas en perdre, mais en gagner.

Dans cette perspective, l'observation réfléchie de la langue des nouveaux programmes est une chance pour l'orthographe – et réciproquement.

### 3. L'OBSERVATION RÉFLÉCHIE DE LA LANGUE

#### 3.1. Une autre place pour l'orthographe

En venant se ranger aux côtés de la *Littérature* dans le nouveau programme, l'*Observation réfléchie de la langue* semble réinstaurer l'autonomie de l'étude de la langue au cycle 3, devenue en 1995 « Connaissances nécessaires à la maîtrise de la langue orale, de la lecture et de l'expression écrite ».

Mais une lecture plus fine montre qu'il n'en est rien. Non seulement les sous-disciplines traditionnelles – grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire – ont perdu leur entrée de plein droit, mais aucune liste de notions n'y figure : centré sur l'opposition verbo-nominale, ce nouveau programme présente quelques propriétés linguistiques fondamentales et insiste sur les méthodes et activités à privilégier. En outre, le lien entre écriture et grammaire est réaffirmé à plusieurs reprises<sup>11</sup>.

L'orthographe ne disparaît évidemment pas : composante de la « compétence d'écriture et de rédaction » attendue en fin de cycle<sup>12</sup>, elle est aussi présentée comme niveau d'analyse de la langue dans les supports que sont les écrits de toutes disciplines pour y observer des « phénomènes lexicaux, morphosyntaxiques, syntaxiques ou orthographiques »<sup>13</sup>, ou comme dimension à prendre en compte dans l'étude du verbe, du nom ou du vocabulaire. Le nouveau programme assigne donc clairement à l'orthographe non seulement une fonction essentielle dans la communication écrite, mais un nouveau rôle dans l'étude de la langue.

En plus de la réduction des contenus, cette présentation incite encore à rompre avec la tradition, d'une part en insistant sur l'observation, la manipulation et la réflexion propres de l'élève, plutôt que sur la course à l'ingestion de ce qui est toujours présenté comme *connaissances de base* devant être acquises,

11. « La maîtrise du langage est renforcée par un programme de grammaire conçu comme un exercice de réflexion sur le fonctionnement du français, en particulier en liaison avec la production de textes » ; « Les connaissances acquises dans les séquences consacrées à la grammaire sont essentiellement réinvesties dans les projets d'écriture (quel que soit l'enseignement concerné) » (*BO*, 2002, 67 ; 75).

12. *Ibid.*, 68.

13. *Ibid.*, 75.

mais que peu d'élèves de CM2 maîtrisent, comme on l'a vu ; d'autre part en conférant à l'objet langue une unité retrouvée.

Mais si la tâche de l'école est d'initier à une grammaire explicite, les travaux sur l'orthographe montrent toute la complexité du projet, en plus de la difficulté par ailleurs connue de comprendre une leçon (Brossard, 1985). En revanche, avec un dispositif comme la phrase du jour<sup>14</sup>, de nouveaux rapports entre orthographe et grammaire se dessinent : si la grammaire scolaire a été inventée pour l'orthographe (Chervel, 1977), l'orthographe se révèle une voie royale pour entrer dans la réflexion grammaticale.

À cela, il y a au moins deux raisons : d'abord, les classes et structures dont les élèves ont besoin pour écrire de façon normée ne sont pas préconstruites : ils les construisent en même temps qu'ils apprennent l'orthographe ; ensuite, l'orthographe matérialise certains aspects de la grammaire et les graphies produites par les élèves sont des traces sur lesquelles ils peuvent revenir et réfléchir (Goody, 1977 ; Olson, 1998).

La question de la métalangue et de la règle, omniprésentes à l'école, est à cet égard significative : peu d'élèves en ont une utilisation spontanée. Elle n'est possible que lorsqu'ils peuvent identifier les unités lexicales dans leur rôle syntaxique ; sinon, ils les désignent en mention. On saisit alors pourquoi le niveau d'orthographe est un indicateur de réussite au collège (Manesse, 1982) : être bon en orthographe à 11 ans, c'est avoir déjà acquis une faculté d'abstraction qui va être fortement sollicitée dans toutes les disciplines.

Or, l'expérience montre qu'à examiner leurs graphies en confrontant leurs points de vue, les élèves commencent à s'interroger sur le fonctionnement de la langue et à acquérir une autre posture vis-à-vis de celle-ci (Cogis, 2003). Ce questionnement vient ainsi renforcer celui qui sous-tend les autres situations didactiques d'appropriation de l'orthographe que sont les relectures différées des écrits, les analyses et manipulations de corpus, les résolutions de problèmes orthographiques<sup>15</sup>. De ce fait, l'orthographe devient alors véritablement un objet pour l'observation réfléchie de la langue et une entrée pour la grammaire.

Ainsi, au lieu de poser comme inévitable l'écart entre élèves en n'abordant les faits de langue que par la seule grammaire, c'est-à-dire abstraitement, le travail à partir des graphies produit des effets chez des élèves faibles. En effet, ceux-ci, habituellement perdus dans l'inorganisé et l'aléatoire (Bautier, 2002a), découvrent, par l'intermédiaire des autres qui rendent publiques leurs façons de raisonner, que la langue est un système, que les graphies ont une raison d'être, qu'on n'écrit pas « comme ça » et qu'eux aussi peuvent produire un raisonnement. Or, l'incapacité à adopter une distance par rapport aux discours et à entrer dans des usages « méta » et non pragmatiques du langage est ce qui

14. L'enseignement de l'orthographe ne se résume toutefois pas à ce seul dispositif.

15. Ces situations, notamment travaillées par l'équipe RESO de l'INRP, ont fait l'objet de nombreuses publications dans *Repères*. Voir Angoujard (1994). Voir aussi Brissaud, Bessonnat (2001).

explique pour de nombreux chercheurs les difficultés d'apprentissage des élèves de milieux populaires (Lahire, 1993 ; Bautier, 2002b). Le rôle de l'école élémentaire est donc primordial : les futurs élèves en difficulté du collège peuvent encore y développer des attitudes positives envers la réflexion métalinguistique avant de s'enfermer dans des procédures figées et peu efficaces, assorties d'une représentation d'eux-mêmes et du savoir négative. Quant aux élèves plus avancés, ils développent leur compréhension des rapports de nécessité qui régissent la langue. On permet ainsi à tous les élèves d'appréhender la langue comme un objet de connaissance et de progresser.

### 3.2. Nouveaux enjeux

La redéfinition des finalités de l'enseignement de la grammaire et la démonstration de l'intérêt de certains dispositifs didactiques et d'une représentation de l'orthographe différente (orthographe des élèves ; place de l'orthographe dans les activités et du rôle qu'elle peut jouer pour étudier la langue) ne sauraient porter leurs fruits sans l'adhésion des enseignants. Or ceux-ci sont souvent pris dans l'opinion commune du « Il n'y a qu'à appliquer les règles ». Il est donc urgent de faire comprendre aux professeurs d'école et de collège que les programmes sont ambitieux et que seuls les bons élèves peuvent atteindre le niveau escompté dans une approche traditionnelle ; mais qu'on peut travailler l'orthographe et construire des connaissances métalinguistiques avec tous, autrement, notamment en observant des faits de langue à la fois dans des corpus de langue normée et tels que les élèves les *interprètent* dans leurs graphies.

Mais « donner la parole aux élèves en acceptant de prendre cette parole au sérieux » (Grossmann, Vargas, 1996 : 7), les accompagner dans l'appropriation de leur langue ne relève pas de la solution de facilité : travailler avec un dispositif tel que la phrase du jour ou l'atelier de négociation graphique, c'est se risquer dans les mondes cognitifs des élèves, c'est, pour maîtres et élèves, plonger les mains dans le moteur, le cambouis et la pâte dont notre langue est (en partie) faite.

Dans l'état actuel des choses, les conditions d'un travail en profondeur auprès de stagiaires aux connaissances grammaticales souvent limitées font défaut<sup>16</sup>. Quant au compagnonnage éventuel<sup>17</sup>, ce n'est certainement pas dans ce domaine qu'il sera le plus efficace. D'une part parce que le malaise des maîtres dans ce domaine de l'étude de la langue dure depuis quelques décennies, d'autre part parce que les pratiques ordinaires sont celles de la leçon / exercices / correction. On ne passe pas si facilement d'un système de pensée à un autre, du « système enseigner » au « système apprendre » sans formation théorique et didactique. La formation a donc un rôle essentiel à jouer en acceptant de consacrer du temps à la remise en cause des représentations et à la construction d'autres démarches et attitudes dans le domaine de la langue.

16. Tout correcteur au concours du professorat des écoles sait de quoi il retourne. Or le temps de formation est compté et la zone proximale de développement existe à tout âge...

17. Rumeur actuelle concernant la refonte de la formation des maîtres.

Au terme de ce parcours psycholinguistique et didactique, on est saisi d'un vertige : la question de la formation des maîtres est posée depuis plus de trente ans ; depuis plus de trente ans, des équipes de chercheurs et de formateurs n'ont cessé de proposer d'autres approches<sup>18</sup>. Aurait-on davantage de chance aujourd'hui d'infléchir les pratiques ? Va-t-on enfin réussir à considérer que, dans ce secteur aussi, les élèves peuvent et doivent avoir une réelle activité cognitive ?

Favoriser l'appropriation des notions grammaticales et d'attitudes intellectuelles par l'activité propre des élèves, les faire entrer dans des démarches de résolution de problème pour observer la langue ne datent donc pas d'aujourd'hui : c'était déjà ce que préconisaient officiellement les Compléments aux programmes et instructions du 15 mai 1985...

Peut-être, car on dispose à présent de trois nouveaux atouts :

- 1) on commence à avoir une bonne idée des procédures et raisonnements des élèves, et leur découverte par les enseignants, dès que ceux-ci en prennent connaissance, suscite manifestement une autre façon de voir les choses, étape indispensable pour se convaincre de la nécessité de modifier sa pratique ;
- 2) on a des dispositifs didactiques adaptés au travail de la langue à partir des conceptions des élèves et ils commencent à être utilisés dans les classes (Haas, 1996 ; Cogis, Ros Dupont, 2003), ce qui permet aux formateurs de disposer de corpus ;
- 3) on observe, lors de colloques interdisciplinaires (Bordeaux, 2003, Arras, 2204), une convergence sur le rôle central du langage et l'activité propre de l'élève dans la construction des connaissances, ce qui ne peut que faciliter les prises de conscience et les mises en œuvre dans le cadre de la polyvalence et de la « transversalité » de la maîtrise du langage à l'école affirmée dans les nouveaux programmes.

Raison de plus pour investir au plus vite le nouvel espace ouvert par l'*observation réfléchie de la langue* désormais instituée au cycle 3 de l'école primaire.

---

18. V. Legrand (1970). Rappelons encore le rôle des équipes de l'INRP et de *Repères* (Ducancel, Dabène, 1999), mais aussi celui de *Pratiques* et du *Français aujourd'hui*. En liaison avec les thèmes développés ici, on évoquera plus particulièrement le questionnement d'élèves de CE1 sur les propriétés du sujet (Principaud, 1978) ou les effets de la présence d'un pronom antéposé sur l'identification du verbe et de ses marques (Ducancel, 1984).

**BIBLIOGRAPHIE**

- ANGOUJARD (A.), dir., 1994, *Savoir orthographier*, Hachette/INRP.
- ARRIVÉ (M.), GADET (F.), GALMICHE (M.), 1986, *La Grammaire d'aujourd'hui, guide alphabétique de linguistique française*, Flammarion.
- ASTOLFI (J.-P.), 1997, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF.
- BAUTIER (E.), 2002a, Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique ?, *Pratiques*, 113-114, 41-54.
- BAUTIER (E.), 2002b, L'enseignement en ZEP et les recherches en didactique du français, *Revue française de Pédagogie*, 140, 53-64.
- BOUSQUET (S.), COGIS (D.), DUCARD (D.), MASSONNET (J.), JAFFRÉ (J.-P.), 1999, Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs, *Revue française de Pédagogie*, 126, 23-37.
- BRISSAUD (C.), 1998, *Acquisition de l'orthographe du verbe au collège : le cas des formes en /E/. Invariants et procédures*, thèse de doctorat, université Stendhal - Grenoble III.
- BRISSAUD (C.), 1999, La réalisation de l'accord du participe passé employé avec avoir. De l'influence de quelques variables linguistiques et sociales, *Langage et société*, 88, 5-24.
- BRISSAUD (C.), BESSONNAT (D.), 2001, *L'orthographe au collège : pour une autre approche*. CRDP de Grenoble / Delagrave, collection 36.
- BRISSAUD (C.), COGIS (D.), 2002, La morphologie verbale écrite, ou ce qu'ils en savent au CM2, *Lidil*, 25, 31-42.
- BROSSARD (M.), 1985, Qu'est-ce que comprendre une leçon ?, *Bulletin de psychologie*, 371, 727-737.
- BRUNER (J.), 1983, *Savoir faire, savoir dire*, PUF.
- CHERVEL (A.), 1977, *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français*, Payot.
- CHERVEL (A.), MANESSE (D.), 1989, *La dictée. Les Français et l'orthographe*, Calmann-Lévy / INRP.
- CHEVROT (J.-P.), BRISSAUD (C.), LEFRANÇOIS (P.), à paraître, Norme et variations dans l'acquisition de la morphographie verbale en /E/ : tendances, conflits de tendances, résolution, *Faits de langue*, 22.
- COGIS (D.), 1999, *Productions graphiques et procédures dans l'acquisition des marques de genre en français par les enfants entre 8 et 11 ans*, thèse de doctorat, université de la Sorbonne Nouvelle - Paris III.
- COGIS (D.), 2001, Difficultés en orthographe : un indispensable réexamen, *Revue française de linguistique appliquée*, VI-1, 47-61.
- COGIS (D.), 2003, Construction des connaissances, langage et orthographe : vers un nouveau contrat didactique, in Jaubert (M.), Rebière (M.), Bernié (J.-P.), eds, *Actes du Colloque pluridisciplinaire international, Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, Bordeaux (avril 2003), cédérom.

- COGIS (D.), ROS DUPONT (M.), 2003, Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ?, *Dossiers de l'éducation*, 9, 89-98.
- CREYSSELS (D.), 1995, *Éléments de syntaxe générale*, PUF.
- DUCANCEL (G.), 1984, *Monsieur, on n'est pas d'accord* ou d'une petite révolte à une bonne résolution, *Repères*, 62, 13-20.
- DUCANCEL (G.), DABÈNE (M.), dir., 1999, *Recherches-actions et didactique du français. Hommage à Hélène Romian*, *Repères*, 20.
- FAYOL (M.), LARGY (P.), TOTEREAU (C.), 1993, Apprentissage et mise en œuvre de l'accord sujet / verbe chez les enfants de 7 à 14 ans, in Jaffré (J.-P.), Sprenger-Charolles (L.) et Fayol (M.), *Les actes de la Villette. Lecture-écriture : acquisition*, Nathan, 193-202.
- FERREIRO (E.), 1988, L'écriture avant la lettre, in Sinclair (H.), dir., *La Production de notations chez le jeune enfant - Langage, nombres, rythmes et mélodies*, PUF, 17-70.
- GONZALVO (L.), CAMPS (A.), 2003, Le concept grammatical « sujet » chez les élèves de secondaire : caractéristiques et évolution, in Jaubert (M.), Rebière (M.), Bernié (J.-P.), eds, *Actes du colloque pluridisciplinaire international, Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, Bordeaux (avril 2003), cédérom.
- GOODY (J.), 1977, *La raison graphique*, trad. 1979, Éditions de Minuit.
- GROSSMANN (F.), VARGAS (C.), 1996, Pour une clarification du statut des activités grammaticales à l'école, *Repères*, 14, 3-14.
- HAAS (G.), 1999, Les ateliers de négociation graphique : une cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3, *Repères*, 20, 127-142.
- HAAS, G., LORRIOT, D. (1996) : De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe, *Repères*, 14, 161-181.
- JAFFRÉ (J.-P.), 1995, Les explications métagraphiques. Leur rôle en recherche et en didactique, *Les Métalangages de la classe de français, DFLM, Actes du 6<sup>e</sup> colloque*, Bouchard (R.), Meyer (J.-C.), dir., 137-138.
- LAHIRE (B.), 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, PUL.
- LEGRAND (L.), 1970, *L'enseignement du français à l'école élémentaire. Problèmes et perspectives*, Delachaux et Niestlé.
- MANESSE (D.), 1982, *Pratiques langagières au collège*, thèse de 3<sup>e</sup> cycle, université de Paris V.
- MEN, 2002, *BO Hors série 1*.
- MOSÈS, RÉMY, 1919, L'orthographe de nos enfants. *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale, Société Alfred Binet*, 126/127, 94-117.
- NONNON (É.), 1996, Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : le dialogue comme espace d'exploration, *Langue française*, 112, 67-87.
- OLSON (D.), 1994, *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, trad. 1998, Retz.

*Pratiques*, 1999, 103-104, *Interactions et apprentissage*.

PRINCIPAUD (J.-M.), 1978, Les groupes dans la phrase (CE1) ; La relation sujet-verbe au CE1 : de l'implicite à l'explicite, *Repères*, 47, 38-58.

RÉMI-GIRAUD (S.), 1988, Essai sur la notion de sujet, *L'infinitif*, PUL, 95-109.

RIEGEL (M.), PELLAT (J.-C.), RIOUL (R.), 1994, *Grammaire méthodique du français*, PUF.

SIEGRIST (F.), 1986, *La conceptualisation du système alphabétique orthographié du français par l'enfant de 6 à 9 ans*, thèse de doctorat de psychologie, 141, université de Genève.

SIMON (T.), 1927, Nouvelles épreuves d'orthographe. *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Société Alfred Binet, 126/127, 69-101.

TOTEREAU (C.), THÉVENIN (M.-G.), FAYOL (M.), 1997, Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français, in Rieben (L.), Fayol (M.), Perfetti (C. A.), dir., *Des orthographes et leur acquisition*, Delachaux et Niestlé, 147-165.

VARGAS (C.), 1995, *Grammaire pour enseigner. 2/ La phrase verbale : les fonctions et les catégories*, Armand Colin.

VYGOTSKI, 1934, *Pensée & Langage*, (rééd. 1997) La Dispute.