



HAL
open science

Analyse du discours enseignant : le point de vue des élèves

Jean-Pierre Sautot

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Sautot. Analyse du discours enseignant : le point de vue des élèves. Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement, 2003, Bordeaux, France. pp./ . hal-00365332

HAL Id: hal-00365332

<https://hal.science/hal-00365332>

Submitted on 3 Mar 2009

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ANALYSE DU DISCOURS ENSEIGNANT : LE POINT DE VUE DES ELEVES

Mots clés : orthographe – rapport au savoir – norme – discours - enseignant

L'école est partagée entre deux contraintes : permettre le développement de l'individu et lui faire acquérir des savoirs stables voire normalisés. Le fait d'incorporer des normes fait partie intégrante de l'éducation de l'individu et de sa formation, mais le mode d'incorporation influe nécessairement sur la construction du rapport au savoir et donc sur les savoirs eux-mêmes. En d'autres termes, les savoirs peuvent être acquis et le rapport à ces savoirs peut fort bien empêcher leur mise en œuvre efficace. La problématique qui se pose est donc de mesurer en quoi le développement de l'individu se nourrit (ou pas) de la transmission de normes. La transmission scolaire de normes se fait selon plusieurs modalités au premier rang desquels le discours de l'enseignant. Le degré d'adhésion des élèves au discours magistral dans le cadre de l'apprentissage d'un savoir défini à un moment donné du cursus de cet apprentissage peut donc être exploré dans cette perspective. Il s'agit alors de voir par quel processus les valeurs véhiculées par le discours magistral s'incorporent (ou pas) à l'habitus socioculturel¹ de l'enfant.

Le problème du rapport au savoir

La recherche en cours à l'IUFM de Lyon² vise à étudier les habiletés langagières des enseignants dans l'exercice de leurs fonctions. Un des paramètres à étudier consiste à décrire les postures d'adhésion de l'enseignant (Lepoivre, 2003) aux propositions de ses élèves donc la manière dont est travaillé le savoir en jeu mais aussi la manière dont l'enseignant prend en charge dans son discours ce travail et les valeurs qu'il y projette. Les travaux sur le rapport au savoir ont montré que les élèves incorporaient les savoirs aux travers de filtres sociocognitifs. La notion de rapport au savoir prend en compte la double question du sens de l'apprentissage et de l'activité qui le permet. Charlot (1999) la définit comme "l'ensemble d'images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois sur le sens et la

¹ Notion bourdieusienne contestée notamment par Charlot (CF infra.) mais qui a le mérite de circonscrire le champ des normes incorporées.

² Analyse du discours enseignant, en situation professionnelle (construction et développement des savoirs professionnels de l'enseignant : dire, dire de faire et faire dire)

fonction sociale du savoir et de l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même", comme "une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir". Ainsi "il n'y [aurait] pas de neutralité des usages du langage dans la classe" (Bautier, 1997). La question des pratiques sociolangagières au sein de la classe, et plus particulièrement celles des représentations sociales partagées sur l'objet et sur le processus de l'apprentissage, interroge la transmission conjointe de valeurs praxéologiques et axiologiques. Une approche de cette question qui se ferait hors d'une approche didactique disciplinaire risquerait de manquer sa cible : la formation des enseignants. Si un enseignant doit pouvoir adopter des postures didactiques adaptées au sujet de l'apprentissage, elles doivent aussi être adaptées à son objet. Tous les savoirs ne se valent pas et se centrer sur les pratiques de l'enseignant ne doit pas faire oublier les deux autres pôles de la didactique : le savoir et l'élève. Sans revendiquer une approche disciplinaire qui se voudrait exclusive, il n'est pas dénué d'intérêt d'aborder les sciences de l'éducation au travers de la didactique des disciplines. Ne serait ce que parce que le savoir ne peut être pris comme une constante. En effet, selon que l'on enseigne les arts plastiques, la technologie ou la grammaire, les notions en jeu, les procédures d'acquisition, les représentations sociales... varient. Le savoir et les manières de l'approcher, de le transmettre subissent donc des variations inhérentes au savoir lui-même. Au final, la description d'un "rapport à" ne peut faire sens que s'il permet de décrire en quoi l'interaction entre l'enseignant et les élèves favorise ou perturbe "l'acquisition de". Pour ma part, il m'importe de comprendre comment se construit le rapport à l'orthographe. Deux raisons à cela :

- L'orthographe est l'objet de mes travaux antérieurs.
- L'orthographe est un savoir complexe mais stable et ses représentations partagées dans le corps social ont été explorées.

La normativité spécifique de l'orthographe et les pratiques pédagogiques qui lui sont liées conduisent certains élèves à se censurer ou à se dévaluer et cela parfois bien longtemps après que l'enseignement qu'ils ont reçu soit terminé. L'étude de séances d'enseignement-apprentissage de l'orthographe montre que les enseignants importent des valeurs normatives sans rapport aucun avec le savoir travaillé dans la situation qu'ils ont mise en place (Sautot, 2003). Si ces dérapages normatifs pèsent sur l'apprentissage et donc sur la constitution d'un rapport à l'orthographe, il apparaît nécessaire de déterminer dans quelle mesure ces valeurs normatives qui émaillent le discours de l'enseignant sont décodées par les élèves et donc contribuent à leur autocensure ou à leur autoévaluation. L'étude menée porte donc sur les représentations que construisent ou activent les élèves quand ils écoutent l'enseignant leur parler d'orthographe.

Protocole d'enquête

Un enregistrement d'une séance d'orthographe est effectué dans la classe. La séance est analysée afin de sélectionner des énoncés produits par l'enseignant. Lors d'un entretien, il est demandé à des groupes de trois élèves d'écouter et d'interpréter les énoncés magistraux. Les élèves ont donc vécu la séance et se retrouvent confrontés quelques temps plus tard (7 à 10 jours) à la parole de l'enseignant. Les trois groupes d'élèves interrogés ont été constitués par l'enseignant en fonction de leur niveau scolaire supposé. L'objectif est d'avoir des groupes homogènes et de ne pas permettre que lors des entretiens la parole soit monopolisée par un seul enfant, dominant sur le plan des acquisitions langagières notamment. Les enseignants qui se sont prêtés à cette expérience ne sont pas débutants et n'ont pas reçu de formation spécifique, en linguistique par exemple. La suite de cet article se consacre à une classe et aux entretiens qui y ont été menés. La conclusion introduira des éléments de comparaison.

Analyse d'une séance observée

Les visites menées dans la classe ont montré une gestion que je qualifie de classique. Autrement dit, c'est une classe dont le fonctionnement présente des relations non conflictuelles et une organisation spatio-temporelle assez traditionnelle qui se répartit en deux temps de travail :

- A. Activité lexicale : des mots sont codés phonologiquement en syllabe(s) et phonèmes
- B. Activité grammaticale : les mots codés sont réutilisés en contexte dans une phrase à laquelle l'enseignant est susceptible d'imposer une transformation morpho-sémantique (passage au pluriel par exemple)

La progression annuelle visite donc les différents phonèmes de la langue et les différents points d'orthographe grammaticale au programme. La seconde activité est baptisée "autodictée", la première n'est pas nommée. Une dictée contrôle les acquisitions.

La séance d'où sont extraits les énoncés magistraux se déroulent comme suit :

1. Recherche d'items lexicaux contenant le phonème [a]
2. Analyse en syllabe et phonèmes des items puis codage phonologique et écriture du (des) mot(s)
3. Mise en commun au tableau
4. Institution du savoir : Quels graphèmes pour le son [a] ?
5. Formalisation du savoir par écrit par l'enseignant et recopiage sur un cahier référent

Les paroles du maître

Les énoncés magistraux ont été choisis de manière à refléter la démarche suivie au cours de la séance. Ils reprennent la négociation autour de la graphie du mot « radis ». L'énoncé 1 inaugure la série de passages au tableau des élèves qui vont venir chacun présenter l'analyse d'un mot. Les énoncés 2 à 6 retracent la négociation autour du mot radis, que j'ai

choisi pour sa graphie aux franges de la rationalité orthographique. L'énoncé 7 entame la phase d'institutionnalisation du savoir.

En. n°1 Tu nous expliques un petit peu. Alors qu'est ce que ...frappe dans tes mains et tu nous dis ce que tu entends.

En. n°2 Alors qu'est ce que tu entends ? Est ce que tu entends « Erre » ?

En. n°3 Tu dis un radite ?

En. n°4 Attention ! La lettre c'est la lettre « Erre » mais on entend « Re ».

En. n°5 Est ce que ça s'écrit comme ça radis ?

En. n°6 Il y a bien quelque chose à la fin c'est un « Esse » .

En. n°7 Quelles sont les différentes façons que l'on a vu d'écrire le son « A » ?

Tous ces énoncés n'ont pas la même valeur concernant l'établissement de la norme. Il est ainsi possible de distinguer plusieurs niveaux de normativité dans les énoncés (Habermas,1987).

Un premier niveau non normatif vise à décrire une réalité objective. C'est ce niveau qui est questionné dans l'énoncé n°2 avec « *Qu'est ce que tu entends ?* ». La norme n'est pas en jeu ici : l'énonciateur se place alors dans l'ordre du descriptif.

Les énoncés normatifs se subdivisent en deux catégories. Ceux qui visent à établir un rapport de prescription et ceux qui visent à établir un rapport de conformité à une norme.

La prescription apparaît nettement dans les énoncés n°4 et 6. Les moyens linguistiques mis en œuvre montrent que l'enseignant occupe une posture énonciative qui n'est plus celle de l'interaction avec un ou plusieurs élèves ; l'enseignant assume l'énoncé au nom d'une collectivité aux contours plutôt flous (*on*). La co-présence de ce pronom avec les verbes *écrire* et *entendre* manifeste généralement une volonté de normalisation de la part de l'enseignant.

Certains énoncés expriment par leur production qu'une norme est à l'œuvre. La validité de l'énoncé est en rapport étroit avec cette norme. Trois types de rapport normatifs s'expriment possiblement : un rapport de conformité, un rapport de légitimité et un rapport de sincérité.

Le rapport de conformité apparaît essentiellement dans la validation des propositions des élèves. C'est le respect des normes linguistiques qui est en jeu. Les énoncés n°3 et 5 questionnent ce niveau normatif, l'un en rapport avec une oralisation de graphie, l'autre avec une production.

Le rapport de légitimité s'exprime dans la gestion de l'activité comme dans l'énoncé n°1. L'enseignant a le statut adéquat pour faire appliquer les règles installées dans la classe, qu'il s'agisse, comme ici, de routines méthodologiques ou de règles plus générales, comme le

comportement social des élèves par exemple. Dans la classe observée, aucun élève ne remet ouvertement en cause cette légitimité.

Enfin, le rapport de sincérité met en cause, ici, un « faire semblant ». L'enseignant sait : la volonté de mettre en place des situations constructivistes oblige l'enseignant à ne pas dire le savoir mais à étayer l'activité des élèves afin que ceux-ci le découvrent par eux-même. Il y a donc bien un problème de sincérité quand l'enseignant questionne une graphie (énoncé n°5), où quand il interroge la séance toute entière pour instituer une formalisation du savoir (énoncé n°7). Dans les classes observées, des élèves ont pleinement conscience de ce jeu avec la sincérité, et d'autres semblent l'ignorer totalement.

Interprétation des énoncés magistraux par les élèves

En. n°1 Tu nous expliques un petit peu. Alors qu'est ce que ...frappe dans tes mains et tu nous dis ce que tu entends.

Dans l'En. n°1, se mêlent les deux valeurs de prescription et de légitimité. Ce n'est pas tant le contenu sémantique de l'énoncé mais l'acte énonciatif qui a valeur prescriptive. Comment est exprimée, par les élèves, la prescription contenue dans l'énoncé ? Morgane sépare clairement le dire et le dit ³:

gr.1 13 Morgane Elle dit d'expliquer parce qu'en fait on travaille sur un son alors elle nous donne une feuille alors on doit colorier par exemple sur le son A tout ce qu'on entend et après on va au tableau on fait une corbeille après on marque les syllabes et on écrit le mot

donc la parole de l'enseignant et son contenu. La légitimité de l'enseignant est si prégnante que nul enfant ne décode explicitement ce niveau. En revanche, le niveau prescriptif est transposé dans un système déontique distancié des individus : *on doit*. L'élève s'efface ainsi devant le devoir et le procès qu'il impose.

Les deux premiers groupes repèrent ce niveau pas le troisième groupe (gr.3).

Dans le gr.1 comme dans le gr.2, les enfants participent à l'élaboration d'une évocation précise de la tâche demandée :

gr.2 9 Anne De frapper dans les mains pour savoir les corbeilles qu'il y a
gr.2 10 Elise C'est pour savoir les corbeilles et les syllabes quand on frappe dans les mains

Mais seul le gr. 2 évoque l'objectif éducatif précis qui motive l'activité :

gr.2 12 Anne pour savoir les sons qu'il y a dans un mot pour les apprendre les sons pour pas se tromper
gr.2 13 Loïc elle nous dit ça pour savoir les sons
gr.2 14 Elise pour savoir pour différencier les sons

³ Les extraits d'entretiens identifient le groupe, d'élève (*gr.1*), le tour de parole dans l'entretien (*13*), et le prénom de l'élève.

Les élèves se situent parfois à un niveau macroscopique : l'enfant perd le contact avec ce qui est fait sur le plan pratique. Il y a imbrication du "je" dans la situation, mais distanciation extrême par rapport à l'objet du savoir. Si l'on se réfère à un seul enfant (Candie), apparaissent les différentes manifestations de ce style épistémique :

- Une interprétation générique de la tâche :
gr.1 4 Candie une leçon
- Une reformulation de l'énoncé magistral :
gr.1 8 Candie la maitresse elle demande à quelqu'un de la classe de nous expliquer
- Une mise en perspective toujours en terme de tâches :
gr.1 12 Candie Comment on fait la dictée
- Une interprétation générique à nouveau en relation avec les tâches :
gr.1 20 Candie Pour bien travailler

De fait l'enfant est totalement centrée sur le paradigme du travail et des tâches à effectuer. La manipulation d'une substance linguistique n'est pas intégrée à son discours malgré les interventions des autres enfants. La norme qui se construit là relève d'un ordre axiologique du type *bien se comporter pour bien apprendre*, peu importe ce qu'il faut apprendre. Apparaît ici, un mouvement de différenciation entre élèves : les uns se centrant sur les savoirs travaillés, les autres sur un conformisme social d'où le savoir est relativement exclu.

En. n°2 Alors qu'est ce que tu entends ? Est ce que tu entends « Erre » ?

L'énoncé se compose de deux phrases interrogatives. La première vise à faire produire aux élèves des énoncés descriptifs. La seconde vise à faire produire par l'enfant interrogé l'évaluation non encore formulée de l'enseignant. Il y a donc une visée explicative associée à une visée argumentative. La demande d'assentiment adressée à l'élève peut être reformulée en : *Si tu entends erre alors tu as faux*. A cet instant, l'enseignant tente de faire assumer à l'enfant sa propre position encore implicite. L'énoncé glisse donc d'un niveau non normatif où il est fait appel aux perceptions et aux représentations cognitives de l'enfant, à un niveau de normalisation.

De fait certains élèves interprètent correctement l'évaluation et introduisent dans leur interprétations des formes négatives (*c'est pas, il y a pas*)

- gr.1 33 Candie Que radis c'est que la première syllabe c'est ra c'est pas erre*
- gr.2 21 Anne c'est pour lui dire est ce que tu entends erre parce que elle sait bien que que il y a pas de erre c'est pas le son erre c'est re*

L'évaluation est d'autant mieux perçue que ses visées éducatives sont explicitées :

- gr.2 23 Elise pour qu'il réfléchisse*

gr.2 25 Anne pour mieux savoir les mots // c'est parce que dans les syllabes on dit pas erre parce que radis on dit re a de i

gr.2 34 Anne pour qui corrige

gr.2 35 Loïc pour pas qu'elle refasse la même erreur après Elise

Ces visées sont d'autant mieux comprises que le processus didactique global est bien perçu.

gr.3 32 Arnaud c'est pour savoir parce que quand elle nous pose des questions il faut savoir écrire lire répondre

gr.1 37 Candie Pour savoir écrire après

gr.3 30 Aurélie on est là pour apprendre à lire à écrire et à pour compter

Cependant aucun enfant ne s'engagera dans la voie d'une acquisition du système d'écriture, où les différentes visées seraient intégrées. L'enfant apprend des mots mais n'apprend pas à manipuler un système. Du coup, l'orthographe se teinte ici d'une coloration normative forte : on n'apprend pas un système formel, on apprend à ne pas faire de faute et à se corriger.

En. n°3 Tu dis un radite ?

Dans le contexte, cet énoncé est une interprétation abusive de la proposition enfantine « *radit ». L'enseignant marque sa désapprobation avec la proposition et l'adoucit par une question. Le mélange d'une forme assertive et d'une intonation montante milite pour une interprétation en deux points :

- la question est rhétorique, c'est alors un énoncé prescriptif : *on ne dit pas radite*,
- l'énoncé questionne la conformité : c'est une évaluation de la graphie proposée.

De fait les deux interprétations possibles sont présentes chez les élèves :

- l'intention prescriptive (*on doit*)

gr.2 47 Anne pour euh elle dit euh radite parce que comme ça elle se dit que si c'est pas radite et ben on doit pas entendre le té qui doit être à la fin

- l'intention évaluative qui fait réapparaître des formes négatives :

gr.1 55 Morgane il a pas dit radis il a dit radite, il comprenait pas le mot

gr.1 70 Candie A lui faire comprendre que c'est pas radite

A cette occasion Loïc marque sa différence d'avec une élève comme Candie (voir plus haut). Il interprète l'énoncé magistral en s'appuyant sur le savoir en jeu et pas seulement sur la situation scolaire.

gr.2 40 Loïc bah des fois par exemple tu dis pas euh tu dis pas un radisse il y a un s parce que on dit un radis. En fait il y a des mots de la même famille radis je sais pas le mot que ça vient

gr.2 44 Loïc devant il y a un te on l'entend pas on dit pas devante

Il est rejoint par Elise dans ses analyses :

gr.2 45 Elise pour un mot par exemple rat et bah on va pas dire erre a té

Colloque pluridisciplinaire :

« Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement » Bordeaux 2003

L'étayage mis en place par l'enseignant fonctionne bien. Les élèves repèrent à peu près les deux niveaux de normalisation, à l'exception notable des enfants du gr.3 qui n'ont décodé aucune des deux intentions présentes. La sensibilité

En. n°4 Attention ! La lettre c'est la lettre « Erre » mais on entend « Re ».

Le fait que l'énoncé magistral débute par *Attention !* marque que la leçon, au sens de *faire la leçon*, commence. Je note que l'échange montre une disjonction majeure : l'enseignant se situe dans une impasse didactique en instituant une règle que les élèves connaissent implicitement puisque tous savent déchiffrer. De plus cette règle sort du cadre thématique de la séance, à savoir les graphies du son [a]. Dans le déroulement de la séance cet énoncé prescriptif suit un étayage sur la graphie de « radis ». La tendance précédente s'inverse, les enfants qui généralisaient vont se servir du contexte à contre temps, ils n'ont pas perçu le glissement de l'échange du *comment graphier bien le mot vers comment bien oraliser le phonème [r]*. Ils n'ont donc pas perçu la généralisation (peu pertinente il est vrai) : ils ont un contexte de retard. Les autres (gr.2) qui contextualisent ont suivi le glissement.

La prescription de En. n°4 permet de mettre en évidence la disjonction qui apparaît entre maître et élèves dans les contenus d'apprentissages. Ainsi Candie nous livre enfin ce à quoi sert la leçon.

gr.1 4 Candie une leçon

gr.1 99 Candie Elle explique

gr.1 103 Candie comment il faut écrire radis

gr.1 111 Candie pour écrire pour quand on sera grand pour bien écrire pour bien lire pour

Candie révèle donc ici que les intentions éducatives de l'enseignant qu'elle perçoit sont en décalage avec celles manifestées. Le *comment il faut écrire radis* (103) ne correspond pas au niveau de normalisation exprimé par l'enseignant.

De même la suite d'échanges entre l'enquêteur et Arnaud confirme ce décalage. Alors qu'il a saisi autour de quelle problématique se situe l'intervention magistrale, l'objectif perçu est l'écriture du mot radis et pas l'acquisition soit d'un principe du système, soit de la maxime métalinguistique énoncée par l'enseignant. Il se situe en fait dans une perspective plus large : *apprendre*, aussitôt réduite en *apprendre le mot radis*.

gr.3 60 Arnaud on dit euh on dit parce qu'il faut la lettre erre elle fait re mais on elle fait pas erre / enfin on la dit pas erre parce que sinon on dirait erre elle dit

gr.3 66 Arnaud en fait euh elle avait dit parce que pour que Anne elle comprend le erre est tout le temps le re / alors et voilà

gr.3 68 Arnaud comme ça elle peut apprendre

gr.3 70 Arnaud bah le mot radis

Au sein du gr.2, le contenu de l'énoncé est extrait et reformulé au moyen d'une terminologie adaptée (*différence lettre/son*). Elise et Loïc parviennent ensemble à définir un contenu au savoir que l'enseignant veut faire passer.

gr.2 53 Loïc la lettre erre se prononce re

gr.2 57 Loïc que la lettre erre se prononce re parce que si elle dit un rradis, un radis pas un rradis

gr.2 58 Elise c'est pour faire la différence parce que erre c'est pas du tout pareil que re parce que erre c'est une lettre et re c'est un son

Apparaît donc un second mouvement de différenciation qui sépare les élèves : les uns s'adaptent aux changements épistémiques que l'enseignant impose à la séance, voire l'anticipent, tandis que d'autres ne semblent pas les percevoir, ou du moins ne sont pas capables de les objectiver.

En. n°5 Est ce que ça s'écrit comme ça radis ?

L'EM est une demande d'évaluation de la conformité de la graphie proposée. Compte tenu de l'habitus imposé à la classe, cette demande est susceptible d'être interprétée comme une évaluation. Cependant la question est impersonnelle (pas d'adresse en *tu* à un élève). Il s'agit ici d'un appel à dire la norme mais en s'appuyant sur les données empiriques de la situation. Les enfants ne se trompent pas de débat et interprètent correctement la fonction d'étayage de la question qui ferme la discussion sur l'épellation phonémique et qui lance l'échange (enfin !) sur l'orthographe du mot. Cette dimension didactique est assez nettement perçue et exprimée par les élèves :

gr.1 129 Morgane Elle veut nous faire comprendre comment ça s'écrit les mots

gr.2 65 Anne Elle dit : « Est ce que ça s'écrit comme ça radis ? » pour qu'on se corrige un peu pour qu'on sache bien comment ça s'écrit on essaye de ... réfléchir un petit peu à comment ça pourrait s'écrire.

gr.3 81 Margaux Bah en fait si l'élève il se trompe elle va lui demander si ça s'écrit comme ça et si il lui dit non et bah peut être il s'en souviendra que c'est pas comme ça que ça s'écrivait

En témoignent les *faire comprendre, réfléchir, s'en souvenir* qui apparaissent dans les énoncés enfantins. L'attention des enfants est donc bien recentrée sur une des tâches de la séance : écrire des mots.

En. n°6 Il y a bien quelque chose à la fin c'est un « Esse » .

L'enseignant approuve ici une proposition enfantine et dit la norme. Les enfants ayant intuitivement mis en bonne position un morphogramme, l'enseignant indique simplement

quel morphogramme il convient de placer. Sans le *bien* cet énoncé serait uniquement de l'ordre du prescriptif. Reste que la présence de l'adverbe *bien* donne une dimension évaluative à l'énoncé. L'évaluation est partiellement positive et donc aussi partiellement négative. Yanis oscille entre les deux possibilités. La compréhension de l'enjeu évaluatif fait apparaître une négation :

gr.1 136 Yanis Parce qu'il savait pas l'élève

et l'apport d'information prescriptive est interprété par :

gr.1 140 Yanis pour savoir

Candie toujours attentive au bon déroulement de la *leçon*, interprète l'énoncé au niveau de la pragmatique pédagogique :

gr.1 133 Candie La maitresse elle dit la réponse.

gr.1 137 Candie pour finir avec ce mot

Loïc en revanche reste fixé sur la connaissance du code et perçoit les dimensions prescriptive et évaluative. Il reconstruit ainsi le présupposé lié à l'énoncé.

gr.2 71 Loïc et ben en fait elle dit il y a pas un e à radis il y a un esse

gr.2 75 Loïc elle est en train de corriger l'enfant

Présupposé aussitôt confirmé par ses deux collègues du gr. 2 :

gr.2 80 Elise en disant comme ça au tableau que c'est un esse à la fin on peut corriger à notre bureau

gr.2 82 Anne [...] et après les enfants ils regardent s'ils ont pas eu de fautes

Cette lucidité n'est encore une fois pas partagée par tous. Ainsi l'instabilité du savoir prescrit apparaît chez les élèves du gr. 3.

gr.3 86 Margaux Anne elle a dit que que à la fin on met un E et la maitresse elle a dit que à la fin on met un esse

gr.3 89 Arnaud elle est en train de dire à la fin on met un S après le E

gr.3 94 Margaux ben par exemple euh si il y a un R et un A ça va pas faire erre a ça va faire radis

C'est un troisième facteur de différenciation que révèle ces interprétations. Tous les élèves ont été capables d'identifier le savoir en jeu, mais le contenu orthographique reste extrêmement volatil pour certains. Ainsi même les énoncés prescriptifs explicites n'ont pas la même portée d'un élève à l'autre.

En. n°7 Quelles sont les différentes façons que l'on a vu d'écrire le son « A » ?

La séance se clôt sur une demande méta-descriptive dont le but est d'instituer le savoir en jeu lors de cette séance et donc d'amener les enfants à verbaliser un petit bout de norme. C'est à ce stade seulement que le rapport de l'énoncé magistral avec la sincérité est évoqué :

gr.1 187 Candie La maîtresse elle pourrait faire semblant qu'elle ne savait pas donc c'est pour nous faire chercher un peu la tête.

Au delà du rapport de sincérité, qui ne fait guère problème, les finalités de cette phase d'institutionnalisation d'un savoir, font apparaître une grande dispersion, alors que le but en est de construire un bien commun. Hors l'aspect générique de propositions comme :

gr.2 124 Anne pour qu'on s'en rappelle

gr.3 141 Arnaud à nous faire comprendre

s'oppose à d'autres propositions où le savoir institué est plus qu'instable :

gr.2 105 Loïc c'est un autre son déjà

gr.2 110 Elise parce que a ça s'écrit avec plusieurs façons d'y écrire elle demande comment ça s'écrit

gr.3 28 Aurélie de de bah d'écrire le son A c'est on peut écrire EA

gr.3 131 Déborah bah en fait elle pose cette question du son A parce que il y a un mot qui se fait par plusieurs A dans le mot par exemple apprendre il est avec deux A mais sauf qu'on entend pas les deux A on entend qu'un

gr.3 132 Arnaud par exemple aussi le son A on peut le faire avec AU et EAU et ça fait O

Ce constat questionne le processus d'apprentissage censé être mis en place dans la séance et donc l'adhésion des enfants à ce processus.

Conclusion

– Sur le protocole

La limite essentielle du protocole tient dans le fait que l'interprétation des énoncés magistraux est un discours sur la séance vécue plus qu'une analyse « en ligne » de la séance. L'évaluation *a posteriori* de la parole de l'enseignant devant un autre adulte tend à favoriser chez certains enfants des réponses conformistes. Même si ce fait porte en lui même une indication du style épistémique de l'enfant, il est aussi en mesure d'en masquer certaines nuances. De même le questionnement de l'enquêteur n'est pas neutre et induit, si ce n'est le contenu, du moins l'orientation de certaines réponses. Enfin si la valeur qualitative du protocole semble correcte, il n'a reçu aucune validation statistique. Les réponses apportées ci-dessous sont donc limitées à la population rencontrée. En revanche, la variété qualitative des réponses ainsi que les corrélations possibles d'une classe à l'autre laissent augurer une perspective encourageante.

– Sur la normalisation du savoir

La critique du savoir transposé dans cette séance est facile à faire. Il n'est point besoin de pratiquer ces entretiens pour savoir que le thème des différentes graphies du son [a] est susceptible de produire un résultat douteux. Or le fondement orthographique de la séance est *le costume des mots*, qui associe en fin de mot la lettre muette au phonogramme qui le précède, donc la graphie du phonème [a] dans « chocolat » serait « -at ». Cette assertion orthographique ne résiste pas à une analyse appuyée sur la description de N. Catach. Pour la faire passer l'enseignant doit alors contraindre fortement la situation, donc ériger en norme un savoir contestable, auquel il accorde une valeur scientifique. La dispersion des représentations cognitives exprimées par les élèves montrent que ce savoir ne s'est pas stabilisé⁴ uniformément chez tous les élèves. Donc que la norme, objet social incorporé n'a pas été unifiée. La volatilité des contenus peut s'expliquer de deux manières : une non adhésion au discours de l'enseignant sur le système orthographique qui installe le sentiment de l'arbitraire orthographique, ou une non-prise en compte des contenus travaillés par la centration de l'élève sur un conformisme scolaire généralisant : le *bien apprendre*.

– Sur l'adhésion au discours magistral

Ce qui permet vraisemblablement à l'apprentissage de progresser, malgré ces deux obstacles potentiels, vient du fait que les élèves se centrent sur l'apprentissage de graphies de mots traitées exclusivement plus que sur l'acquisition d'un système transposable d'un mot à l'autre. Cette centration s'observe dans toutes les classes visitées, indépendamment du style pédagogique de l'enseignant et de la nature de l'énoncé à écrire (mot ou phrase). Ainsi le discours magistral sur le système orthographique se situe hors des préoccupations fondamentales des élèves. Il n'est donc pas rejeté mais d'un certain point de vue, ignoré. Les élèves susceptibles d'y adhérer sont déjà entrés dans une analyse formelle de l'orthographe et ont déjà dépassé le stade d'acquisition visé par l'enseignant. Peu leur importe alors la normalisation de ce savoir qu'ils maîtrisent déjà. Là encore la normalisation ne produit que de l'arbitraire, pas du savoir linguistique.

D'où la question des modes d'ajustement de la préoccupation de l'élève et du maître qui revient à s'interroger sur le quiproquo que peut être la situation didactique. Dans deux cas au moins il y a disjonction entre le maître et les élèves :

- Quand l'enseignant se situe dans un « apprendre l'orthographe » spécifique et que l'élève se situe dans un « apprendre » générique.
- Quand le thème du discours de l'enseignant s'éloigne du problème posé (ici écrire « radis ») pour apporter des compléments méthodologiques, par exemple.

⁴ Les entretiens ont eu lieu deux semaines après la séance.

Ces disjonctions s'observent malgré des offres didactiques variées d'une classe à l'autre. La manière de faire n'aurait elle donc pas d'influence ? Il apparaît cependant une nuance de poids. Si les styles épistémiques des élèves qui se manifestent ne diffèrent guère selon les classes, la réduction de la charge normative dans le discours de l'enseignant, et la centration de l'activité sur les processus cognitifs plutôt que sur les savoirs orthographiques font apparaître chez certains élèves en difficulté une nuance d'importance : la posture de l'élève qui se situe dans un « apprendre » générique évoluerait vers un « savoir » du même ordre, sortant l'élève d'un processus sans but défini pour l'orienter vers un but aux contours encore très vague.

Bibliographie

Bautier E. (1997), Les pratiques socio-langagières dans la classe de Français ? Quels enjeux ? Quelles démarches ?, In Repères n°15 *Pratiques langagières et enseignement du français à l'école* (pp. 11-25), Paris : INRP

Berrendonner A. (1986), "Discours normatif VS discours didactique", In Etude de Linguistique Appliquée n°61, *Discours didactiques et didactique des langues*, (pp. 9-17), Didier Erudition

Charlot B. (1999) "Le rapport au savoir", In Jean Bourdon (dir.), *Éducation et formation : recherches et politiques éducatives* (pp. 17-34), Paris : Editions du CNRS

Habermas J. (1987), *Logique des sciences sociale et autres essais*, Paris : Presses Universitaires de France

Lepoivre S. (à paraître 2003), Réalisations de l'accord dans un dialogue didactique : vers une typologie des prises de position de l'adulte, In Rabatel A. (Dir.), *Interactions orales en contexte didactique. Mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s')apprendre*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon

Sautot J.P. (à paraître 2003), Construction de la norme orthographique : Quelques avatars pédagogiques, In JP. Jaffré et J. Fijalkow (Ed.) *L'orthographe*, Dossiers des Sciences de l'éducation, Toulouse : Université Le Mirail