



# **L'orthographe telle qu'elle s'enseigne : analyse contrastée de deux séances en classe ordinaire sur l'enseignement de l'accord sujet-verbe**

Karine Bonnal

## **► To cite this version:**

Karine Bonnal. L'orthographe telle qu'elle s'enseigne : analyse contrastée de deux séances en classe ordinaire sur l'enseignement de l'accord sujet-verbe. 5e Congrès Mondial de Linguistique Française, Jul 2016, TOURS, France. pp.19, <10.1051/shsconf/20162707004>. <hal-01408648>

**HAL Id: hal-01408648**

**<https://hal.science/hal-01408648v1>**

Submitted on 9 Dec 2016

**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.



HAL Authorization

# L'orthographe telle qu'elle s'enseigne : analyse contrastée de deux séances en classe ordinaire sur l'enseignement de l'accord sujet-verbe.

Karine Bonnal<sup>1,a</sup>

<sup>1</sup>CLLE, Université de Toulouse, CNRS, UT2J, France

**Résumé.** L'enseignement de l'orthographe est un sujet sensible, avec une baisse sans cesse soulignée du niveau des élèves français pour la notion d'accord. L'enseignant doit faire face à des difficultés linguistiques, liées au caractère systémique de l'orthographe française et à son opacité, et à des difficultés psycholinguistiques, l'accord en nombre étant un processus cognitif complexe, avec des difficultés accrues selon la position des mots dans la phrase. Notre choix de travailler sur « l'orthographe telle qu'elle s'enseigne » rejoint les recherches qui, depuis quelques années, se sont attachées à documenter les pratiques en situation effective de classe. Notre étude souhaite étudier d'une part comment l'orthographe s'enseigne en classe ordinaire, et d'autre part si les résultats de recherche quant aux dispositifs innovants ont un impact sur ces classes observées. Pour répondre à cela, notre recherche décrit et analyse la pratique de deux enseignants de cycle3 en classe ordinaire, à travers l'étude contrastée de deux séances filmées sur l'enseignement de l'accord sujet-verbe. Nous relevons les modes d'élaboration et de transposition didactique choisis par ces enseignants, grâce à l'analyse des choix effectués et des interactions en classe. Nous dégageons alors quelques caractéristiques saillantes de l'enseignement de l'accord sujet-verbe.

**Abstract. Spelling as it is taught : contrasting analysis of two lessons in an ordinary class about subject-verb agreement.** French pupils' constantly emphasized declining level mainly concerning agreement notion makes spelling teaching sensitive. Hence, teachers have to face linguistic difficulties linked to French language systemic side and to its opaqueness, particularly concerning plural forms. Teachers also have to face psycholinguistic difficulties since number agreement in number is a complex cognitive whose increasing difficulties (among others) depend on words position in sentences. Our choice of working on "spelling as it is taught" sets us on the teaching process side. For some years, researchers have worked on documenting effective teaching practices. Our study fits into such research and wishes to contribute both by documenting how spelling is taught in everyday class and by studying the impact the innovating processes implemented in class have. In order to try and give answers, our analysis describes and analyzes two teachers' practises in an ordinary class through the contrasting analysis of two filmed lessons about subject-verb agreement. We pick out and analyze the elaborating processes and their didactic transposition chosen by teachers through the choices made and class interaction. Therefore, we put some prominent characteristics forward concerning the ways of teaching subject-verb agreement.

L'enseignement de l'orthographe est un sujet sensible, avec une baisse sans cesse soulignée du niveau des élèves français, principalement en ce qui concerne la notion d'accord (Cogis, Manesse, 2007). Les recherches montrent un décalage entre l'enseignement des règles (Jaffré, Bessonnat, 1993) et la capacité des élèves à les appliquer en situation de production (Cogis, Manesse, 2007, Brissaud, Cogis, 2011).

---

<sup>a</sup> Auteur de correspondance : karine.bonnal@univ-tlse2.fr

Enseigner l'orthographe s'avère délicat, l'enseignant devant faire face à des difficultés tant linguistiques que psycholinguistiques. Ainsi, les difficultés, liées au caractère systémique de la langue française (Catach, 1980) et à son opacité, sont nombreuses, particulièrement pour les marques du pluriel, très souvent non perceptibles à l'oral. D'un point de vue psycholinguistique, l'accord en nombre s'avère être un processus cognitif complexe, avec des difficultés accrues notamment selon la position des mots dans la phrase (Jaffré, Bessonnat, 1993, Fayol, Jaffré, 2008).

Notre choix de travailler sur « l'orthographe telle qu'elle s'enseigne » nous place du point de vue du *faire* enseignant. Depuis quelques années, les recherches se sont particulièrement attachées à documenter les pratiques en situation effective de classe, notamment quant à l'enseignement de la grammaire. C'est par exemple, de 2008 à 2010 la recherche ELEF (État de lieux de l'enseignement du français) dirigée par Suzanne-G. Chartrand, assistée par Marie-Andrée Lord, sur l'enseignement de la grammaire au secondaire québécois (Chartrand, Lord, 2010). Toujours au Québec, c'est aussi le travail d'I. Gauvin fondé sur la description des interactions didactiques en classe de première secondaire (Gauvin, 2014). En France, des chercheurs se sont aussi penchés sur ces pratiques à l'école élémentaire (Elalouf, Péret, 2009), et notamment sur celles des enseignants débutants (Péret *et al.*, 2008, Garcia-Debanc, 2009). Des études se sont aussi intéressées à l'observation de la mise en œuvre de dispositifs dans les classes, comme la recherche formation RAhORL sur l'Observation Réfléchie de la Langue, menée de 2005 à 2008 pour comprendre ce qui peut faire obstacle chez des enseignants de cycle 3 à la mise en œuvre de méthodes pertinentes (Sautot, Lepoivre, 2009). Plus récemment pour l'orthographe, ce sont les recherches sur l'exercice emblématique de la dictée (Brissaud, Mortamet, 2015) ou les dispositifs innovants que sont la *dictée 0 faute* et la *phrase dictée du jour* (Recherche FQRSC 2010-2014, Nadeau, Fisher, 2014).

Si l'objectif de ces études est clair quant au souci de mieux comprendre ce qui se passe en classe, les chercheurs soulignent le caractère récent de cette orientation de recherche et le manque de données empiriques sur l'enseignement tel qu'il est effectivement proposé en classe (Cogis, 2008, Brissaud, 2011). Par ailleurs, ces recherches portent essentiellement en classe ordinaire sur l'observation des pratiques en grammaire. Pour l'enseignement de l'orthographe, objet de notre recherche, les études observent essentiellement les pratiques à travers le prisme de la mise en œuvre d'exercices innovants. Notre étude se place donc dans la lignée de ces recherches et souhaite apporter sa pierre en documentant d'une part comment l'orthographe s'enseigne en classe ordinaire, et d'autre part si les résultats de recherche évoqués quant aux dispositifs innovants ont un impact sur ces classes.

Ainsi, comment un enseignant peut-il didactiquement tenir compte des difficultés de l'orthographe française ? Comment enseigne-t-il la notion d'accord sujet-verbe ? Et si les chercheurs en didactique de l'orthographe prônent une attention aux traces des processus d'apprentissage et un traitement de l'orthographe comme une tâche-problème (notamment Angoujard, 1994, Haas, 2002, Cogis, Ros, 2003, Brissaud, Cogis, 2011), qu'en est-il réellement en situation effective de classe ?

Pour tenter de répondre à cela, notre recherche porte sur la description et l'analyse de pratiques de deux enseignants en classes ordinaire, à travers l'étude contrastée de deux séances filmées sur l'enseignement de l'accord sujet-verbe.

Au-delà de la variabilité des pratiques (Bru, 1992, Goigoux, 2007), nous souhaitons, par notre étude *in situ*, mettre en lumière la manière dont les enseignants font de l'orthographe. Ainsi, nous relevons les modes d'élaboration et de transposition didactique choisis par ces enseignants (Chevallard, 1991), grâce à l'analyse des choix effectués et des interactions en classe. Nous dégagons alors quelques caractéristiques saillantes de l'enseignement de l'accord sujet-verbe.

## 1 Cadre théorique

Dans le cadre de l'enseignement de l'orthographe, nous examinerons rapidement dans cette première partie théorique à quelles difficultés d'ordre linguistique l'enseignant est confronté. Nous verrons aussi comment ces difficultés se doublent de difficultés d'ordre psycholinguistique pouvant entraver

l'apprentissage. Nous réfléchissons alors, du point de vue des pratiques enseignantes, aux possibilités de transposition didactique.

## **1.1 L'orthographe française comme source de difficultés pour les enseignants.**

### **1.1.1 Des difficultés d'ordre linguistique**

L'orthographe française est complexe et peu transparente (Fayol, Jaffré, 2008). Cette opacité se révèle être un handicap notamment pour l'écriture des morphogrammes grammaticaux le plus souvent non perceptibles à l'oral, ce qui entraîne des difficultés de repérage, et donc de marquage (*il porte/ils portent*).

De plus, les marques morphologiques sont différentes en fonction des classes grammaticales, entraînant une difficulté supplémentaire liée à la nécessaire catégorisation du mot qui portera la marque (*la porte/les portes/tu portes/ils portent*).

Selon ces deux caractéristiques, l'enseignant doit penser la langue comme un système (Catach, 1980), dans une perspective linguistique et syntaxique. Il s'agit de proposer un enseignement permettant aux élèves de « comprendre que la langue est un système où tous les éléments sont en relation » (Nonnon, 2010, p.11), un travail sur la « chaîne d'accord » (Jaffré, Bessonnat, 1993) étant alors essentiel pour les marques morphologiques du nombre. Dans cette perspective, l'utilisation des manipulations syntaxiques se révèle un point central (Boivin, 2009, Fisher & Nadeau, 2014).

### **1.1.2 Des difficultés d'ordre psycholinguistique.**

Ces difficultés d'ordre linguistique se doublent de difficultés psycholinguistiques rendant l'enseignement-apprentissage de l'accord en nombre parfois délicat.

Il s'agit tout d'abord d'un processus cognitif complexe, du fait de la multiplicité des tâches à effectuer : repérer la zone sensible, catégoriser les mots, identifier leur relation, connaître les règles d'accord et les marques morphologiques associées, poser enfin ces marques. Cette multiplicité des tâches entraîne une surcharge de la mémoire de travail (Fayol, 2008), surcharge d'autant plus grande que ce travail d'orthographe sera couplé avec une autre tâche, comme celle de production d'écrits notamment.

Cette surcharge peut conduire à des erreurs telles l'omission de la flexion, l'erreur d'attraction où l'accord est effectué avec un mot ou groupe adjacent (*\*Le chat des voisins mangent*), ou l'erreur par substitution (*\*Il les timbres.* au lieu de *\*Il les timbrent.*, erreur d'attraction attendue). Ces erreurs surviennent plus facilement lorsque la surcharge se double de l'effet de fréquence ou de l'homophonie qui entraînent alors une modalité implicite d'acquisition.

Par ailleurs, les psycholinguistes ont identifié des situations de langue dans lesquelles ces difficultés se trouvent accrues. C'est par exemple l'importance du critère de position (Fayol, Jaffré, 2008), entraînant des erreurs de liens dans la « chaîne morphologique d'accord », l'accord se faisant alors par proximité (*\*Elle les regardes*). Ils ont aussi souligné la présence d'obstacles (Brousseau, 1998) entraînant une persistance des représentations erronées contre lesquelles il est difficile de lutter, comme la surgénéralisation de la marque -s à tous les pluriels, quelle que soit la catégorie du mot sur lequel porte la marque (*\*Les petits enfants joues*).

## **1.2 Au sujet de « l'action effective du professeur ».**

Les difficultés liées à l'orthographe sont donc bien réelles. Comment l'enseignant peut-il didactiquement en tenir compte ? Pour répondre à cela, nous nous appuyons sur trois points : l'inscription dans une réflexion de transposition didactique, l'appui sur la définition de la notion de pratique et une attention aux recommandations récentes des recherches en didactique de l'orthographe.

### **1.2.1 Observation des pratiques et transposition didactique**

Nous nous situons dans une perspective didactique dans laquelle l'enseignant est un des éléments du système de relation ternaire entre contenus d'enseignement, apprenant et enseignant (Chevallard, 1985/1991). Nous nous intéressons principalement au faire de l'enseignant et à la relation de transposition didactique, définie comme « le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement » (Chevallard, 1985/1991 : 39).

C'est ce double mouvement d'action de l'enseignant et de transformation du savoir que nous nous attachons à décrire. Comment le décrire afin d'éclairer la pratique didactique ?

### **1.2.2 Pour une définition du terme de pratique**

Pour cela nous nous appuyons sur la proposition d'Y. Reuter définissant la pratique comme :

« une activité en tant qu'elle est située institutionnellement, spatialement et temporellement, qu'elle est structurée par de multiples dimensions en interaction, qu'elle est formatée par des dispositifs, des outils et des supports, qu'elle est inscrite dans des histoires, sociales, familiales, individuelles ». (2005a : 37)

Une pratique est donc tout d'abord « située institutionnellement ». Cette référence aux prescriptions nous renvoie aux programmes 2008 en vigueur pour l'orthographe au cycle 3, lors de l'étude. L'accord sujet-verbe est présenté comme une notion « noyau » avec des attendus forts : les élèves en fin de cycle doivent savoir orthographier sans erreur. A cette injonction sans équivoque s'ajoute le constat de baisse de niveau (Cogis, Manesse, 2007). Comment l'enseignant s'empare-t-il alors de ces prescriptions institutionnelles et comment les met-il en œuvre dans un processus de transposition didactique interne, du savoir à enseigner au savoir enseigné ?

Une pratique est aussi « située [...] spatialement et temporellement ». Cela nous renvoie à la notion du milieu dans lequel l'enseignant et les élèves évoluent. Reprenant les termes d'Y. Chevallard (1991) pour qualifier ce milieu, nous examinerons les dimensions de « mésogenèse » et « chronogenèse », dimensions interdépendantes et alliées à celle de la « topogenèse » permettant de structurer l'activité « en interaction ».

Pour cela, l'enseignant s'appuie sur « des dispositifs » reflète du processus de transposition didactique interne et de la transformation des prescriptions. Il s'appuie aussi sur « des outils et des supports », moyens de cette transformation qui permettent une mise en relation de l'élève avec les contenus d'enseignement.

C'est sur cette transposition didactique interne que nous souhaitons nous pencher, avec la prise en compte du milieu, des dispositifs, ainsi que des tensions entre tâches assignées aux élèves et temps de travail effectif, comme autant de critères d'observation.

Enfin, cette activité « est inscrite dans des histoires ». Nous souhaitons, grâce à l'observation de la transposition didactique interne lors de ces séances, mettre au jour cette épistémologie de l'enseignant, non seulement quant à la prise en compte des difficultés de la langue comme système, mais aussi quant à l'attention portée aux difficultés que peuvent rencontrer les élèves. Nous pensons cela révélateur de signes d'expertise et de « modèles disciplinaires en acte » (Garcia-Debanc, 2009).

### **1.2.3 Les recommandations de la recherche en didactique de l'orthographe.**

Les recherches proposent un déplacement des connaissances à acquérir vers une compétence à « socioconstruire » (Vygotski, 1934/1998). En effet, il ne s'agit plus seulement de faire apprendre des règles (les études notamment de Manesse et Cogis (2007), sur la baisse du niveau des élèves en orthographe, soulignent que ce n'est pas suffisant) mais de considérer l'orthographe comme une « tâche-problème ».

Dans cette perspective, la notion d'erreur prend une place tout à fait particulière. Loin de l'erreur vue traditionnellement comme une faute à sanctionner elle est un indice du niveau de conceptualisation atteint par l'élève. Véritable « outil » (Astolfi, 1997) pour l'enseignant, comme pour l'élève, elle permet de mesurer ce que l'élève sait faire à un moment donné. Travail sur les représentations grâce aux verbalisations et aux conflits cognitifs engagés avec autrui, elle fait aussi office de levier pour progresser et faire accéder l'élève à un niveau conceptuel supérieur. Elle permet, par exemple, de lever les obstacles cognitifs comme la surgénéralisation et de modifier des conceptions erronées. Ainsi, ce que dit ou écrit l'élève s'observe comme autant de « traces » des processus d'apprentissage (Brissaud, Cogis, 2011).

Le travail de l'enseignant est alors de « développer une attitude de curiosité par rapport au fonctionnement de la langue » (Garcia-Debanc, Paolacci, Boivin 2014). Pour développer cette « attitude de curiosité », il s'appuie sur des modalités explicites d'acquisition et travaille sur les capacités métalinguistiques d'analyse (Nadeau, Fisher, 2009). Il s'agit pour l'apprenant de se placer dans une posture réflexive, consciente et intentionnelle, et pour l'enseignant de le rendre conscient des processus en jeu. Cette prise de conscience est rendue possible grâce aux interactions entre pairs qui vont permettre à l'élève de vérifier et d'adapter sa compréhension du concept, mais aussi grâce aux activités permettant à l'élève d'effectuer un retour réflexif sur la langue. Utilisant une démarche inductive, l'enseignant établit un problème et engage ses élèves à le résoudre. Il prend soin de tenir compte des représentations de ses élèves, notamment grâce aux verbalisations des conceptions et aux échanges entre pairs. Il amène ensuite les élèves à clarifier la représentation mentale grâce à l'émission et à la validation d'hypothèses. Dans cette configuration, l'enseignant a une fonction de guide et d'aide à la prise de conscience du processus à l'œuvre dans cette vérification. Enfin, il mesure le transfert, témoin d'un apprentissage complet, selon notre objet, du concept de nombre de l'accord sujet/verbe à la production d'écrits. C'est ainsi à l'enseignant de donner les outils intellectuels nécessaires pour entraîner ses élèves à ces « remue-ménages » (Brissaud, Cogis, 2011).

Pour cela, les travaux de recherche en didactique proposent des activités en lien avec le travail sur les savoirs métalinguistiques et les connaissances explicites (notamment Angoujard, 1994, Haas, 2002, Cogis, 2005, Nadeau et Fisher, 2006, 2014, Brissaud et Cogis, 2011). C'est par exemple, la phrase dictée du jour (Cogis, 2005) ou la phrase donnée du jour (Brissaud, Cogis, 2011). Ces dispositifs permettent de favoriser :

- le socioconstructivisme grâce aux interactions entre pairs (Vygotski, 1934/1998)
- l'utilisation du métalangage, primordial pour l'accès au concept et au transfert de compétences (Barth, 2002, 2013, Vygotski, 1934/1998).
- les réflexions métagraphiques sur la langue comme système (Catach, 1980, Nonnon, 2010), notamment grâce aux manipulations syntaxiques complètes : nommer, faire réaliser et demander un jugement de grammaticalité (Boivin 2009, 2014, Nadeau, Fisher, 2014).

Cependant, si l'intérêt de ces dispositifs ne semble plus faire de doute, enseigner l'orthographe selon des démarches actives et faire procéder aux verbalisations par les élèves s'avèrent des tâches difficiles et apparemment peu mises en œuvre par les enseignants (Péret, Sautot, Brissaud, 2008, Nadeau et Fisher, 2014). C'est aussi ce que soulignent pour l'essentiel les recherches sur l'observation des pratiques d'enseignement de la grammaire évoquées dans l'introduction, et qui montrent aussi l'écart entre savoirs à enseigner, savoirs enseignés et savoirs appris, de même qu'une variété des pratiques observées dans une espèce de « bricolage didactique » quant à la construction des savoirs grammaticaux (Brissaud, 2011).

La question se pose pour notre objet d'étude : comment l'orthographe s'enseigne-t-elle ? Dans le cadre de cette recherche, nous souhaitons essayer de comprendre ce qui se passe, ou ce qui ne se passe pas, lors de la transposition didactique interne, à travers une analyse contrastée de deux séances en classe ordinaire de cycle 3 sur l'enseignement de l'accord sujet-verbe.

## 2 Méthodologie

### 2.1 Choix de l'observation écologique et des classes

Notre recherches'appuie sur une observation *in situ* afin de saisir un fonctionnement didactique, épistémologie en acte de l'enseignant. Nous avons procédé pour deux enseignants de cycle trois -une classe de CE2/CM1/CM2 (désormais Classe 1) et une classe de CM2 (désormais classe 2), à une observation « écologique », avec le souhait de comparer pour chacun d'eux la mise en œuvre d'un même objet d'enseignement au programme. Il leur était demandé de montrer une des premières séances de l'année sur l'accord sujet-verbe en orthographe. Le reste (support, dispositif, durée...) était laissé à la libre appréciation de l'enseignant.

L'étude présentée ici s'inscrit dans un travail de recherche plus vaste pour lequel nous avons filmé les séances de dix enseignants de cycle3, quatre enseignants en classe ordinaire et six enseignants à qui nous avons proposé la mise en œuvre d'une ingénierie didactique. Dans le cadre de l'analyse de l'orthographe telle qu'elle s'enseigne en classe ordinaire, nous avons choisi de présenter les séances de ces deux enseignants tout d'abord du fait de leur ancienneté comparable, environ dix ans, ce ne sont donc pas des novices et nous nous attendons à trouver des éléments d'expertise professionnelle (Garcia-Debanc, 2009) en lien avec les dispositifs de recherche évoqués plus haut. Il nous semblait aussi intéressant de comparer ces deux enseignants du fait des caractéristiques des écoles. La classe 1 se trouve en zone d'éducation prioritaire (ZEP) et la classe 2 en banlieue d'un grand pôle. Des études soulignent le fait que la performance des élèves en compréhension de l'écrit varie fortement selon leur milieu socioéconomique (OECD, 2011), nous souhaitons voir s'il en est de même pour les pratiques en orthographe et si le fait d'enseigner en ZEP a une incidence sur la gestion de classe. Est-ce un indicateurs dans les choix très contrastés faits par les enseignants ?

### 2.2 Critères d'observation retenus

Pour les critères d'observation, nous nous appuyons sur notre cadre théorique et la définition donnée de la pratique enseignante, mais aussi sur les indicateurs d'une récente publication (Goigoux, Jarlegan, Piquée, 2015) mettant par exemple en avant la nature et la durée des tâches, la planification et les supports, l'importance de la durée effective du temps de travail disponible ou encore ce qui peut influencer sur la mise en œuvre comme le caractère explicite de l'enseignement, en lien avec la « mémoire didactique », la différenciation pédagogique, le mode de regroupement, le climat de classe ou l'engagement des élèves.

Nous retenons de ces différents travaux deux axes qui nous paraissent significatifs :

- la « mésogénèse » (Chevallard, 1991) comme mise en place du milieu didactique par l'enseignant. Nous examinerons la variété des dispositifs didactiques grâce à l'analyse de la typologie de tâches choisies pour les différentes phases de chaque séance, ainsi que l'analyse des supports. Nous verrons l'impact de ces choix didactiques sur l'enseignement de la langue, ici, l'accord sujet-verbe. A titre d'exemple, nous prendrons appui sur l'utilisation des manipulations et des procédures pour trouver le verbe chez les deux enseignants, comme autant de marques des modèles disciplinaires en acte (Garcia-Debanc, 2009).

- la « chronogénèse » comme gestion par l'enseignant du temps didactique (Chevallard, 1991). Nous verrons l'importance accordée à la contextualisation ou « mémoire didactique » (Brousseau, 1998). Nous mettrons cette gestion du temps didactique en relation avec la part du « temps de travail disponible » (Goigoux, Jarlegan, Piquée, 2015).

Notons qu'en ce qui concerne la « topogénèse » (Chevallard, 1991), comme la place prise ou laissée par chaque acteur en fonction du contrat didactique choisi (Brousseau, 1998), nous ne l'aborderons pas ici en tant que telle mais elle transparait dans les autres analyses, notamment quant à la place que l'enseignant accorde aux représentations des élèves, importante comme nous l'avons vu dans le cadre théorique pour la construction de la compétence d'orthographe (Cogis, Brissaud, 2011, Nadeau, Fisher, 2014).

### 3 Résultats.

Examinons tout d'abord les dispositifs didactiques choisis par les deux enseignants comme représentatifs d'un aménagement du milieu didactique ou mésogénèse (Chevallard, 1991).

#### 3.1 Mésogénèse ou mise en place du milieu.

Pour une lecture facilitée, nous avons consigné les principaux éléments dans le tableau ci-dessous. Pour chaque phase de la séance, nous détaillons, le type de tâche choisi (TT), le mode de regroupement des élèves (MR), une brève présentation de ce que l'enseignant demandait aux élèves de faire (P), ainsi que les supports de travail utilisés.

	CLASSE 1	CLASSE 2
<b>DUREE</b>	59 :26	45 :10
<b>TOURS de parole</b>	385	241
<b>PHASE 1</b>	TT - Rappeler un apprentissage antérieur (en termes de contenus)	TT - Ecrire sous la dictée.
	MR - Travail collectif	MR - Travail individuel
	P - Contextualisation de la séance avec demande de <u><b>rappel par les élèves</b></u> des séances précédentes en orthographe	P - Ecriture d'une phrase dictée par l'enseignant. Principe de la dictée traditionnelle.
<b>PHASE 2</b>	TT - Produire un écrit nouveau en dictant à autrui	TT - Rappeler un apprentissage antérieur (en termes de procédure)
	MR - Travail de groupes	MR - Travail collectif
	P - Ecriture <u><b>par les élèves</b></u> en groupe de 3 ou 4 phrases à partir d'une image donnée sur le thème de Noël. Un seul scripteur par groupe.	P - Rappel <u><b>par l'enseignant</b></u> essentiellement de la procédure attendue pour l'analyse de phrases.
<b>PHASE 3</b>	TT - Revenir sur l'écrit produit	TT - Revenir sur l'écrit produit
	MR - Travail collectif	MR - Travail individuel
	P - Lecture et travail sur le verbe de chacune des phrases écrites par les élèves (16 phrases). Un élève va écrire au tableau. <u><b>Les élèves participent.</b></u> L'enseignant est un guide.	P - Temps de correction selon la procédure rappelée. <u><b>Chaque élève seul</b></u> corrige sur son cahier.
<b>PHASE 4</b>	TT - Trier des formes grammaticales	TT - Revenir sur l'écrit produit
	MR - Travail collectif	MR - Travail collectif
	P - Tri des phrases écrites <u><b>par les élèves</b></u> en fonction du nombre du verbe (19 verbes au singulier et 6 verbes au pluriel).	P - Correction collective <u><b>menée par l'enseignant.</b></u> La phrase copiée au tableau (principe de la cacographie).
<b>PHASE 5</b>	TT - Produire un écrit.	
	MR - Travail individuel ou binômes	
	P - Reconstitution de phrases <u><b>par les élèves seuls ou en binômes</b></u> avec des étiquettes données par l'enseignant. 3 niveaux de difficultés choisis par les élèves eux-mêmes	
<b>SUPPORT de travail</b>	<u>16 phrases écrites par les élèves</u> - Une famille fête Noël. - C'est Noël, le sapin est décoré et merveilleux. - Les filles regardent le calendrier. - Le Père Noël est dans la cheminée il apporte les	<u>1 phrase donnée par l'enseignant</u> - Dans ma folle course, je traversai successivement des troupeaux de hiboux qui me jetèrent des cailloux, des meutes de poux qui



	cadeaux. - Des animaux qui viennent manger chez nous. - Nous ouvrons les cadeaux de Noël. - Le papa Noël distribue les cadeaux par la cheminée. - Aujourd'hui c'est le réveillon. - Il y a deux enfants qui chantent. - Le renne regarde par la fenêtre le chat qui se balance. - Le jour de Noël toute ma famille vient même leurs animaux. - Le Père Noël descend dans la cheminée pour déposer les cadeaux. - Il y a un père Noël qui descend de la cheminée avec sa hotte pleine de cadeaux. - Des animaux font les fous. - Le chien fait de la guitare et les pingouins se battent. - Il neige dehors il y a un petit bonhomme de neige et c'est un pingouin qui l'a fait. - Les jours de Noël tout le monde fête même les animaux.	me jetèrent des choux, et des hordes de chacals qui me jetèrent des joujoux.
--	---	--

Nous examinons quelques éléments représentatifs de cette mise en place du dispositif de la séance. Nous nous arrêtons tout d'abord sur le dispositif de travail choisi, puis sur les phases de travail collectif.

### 3.1.1 Dispositif de travail

Nous limitons notre observation pour cet article à certaines phases des séances du dispositif choisi par les enseignants. Il s'agit de la phase 2 pour la classe 1 : produire un écrit nouveau en dictant à autrui, et de la phase 1 pour la classe 2 : écrire sous la dictée. Ces phases sont choisies car elles sont au cœur de la séance présentée.

#### Classe 1

Le dispositif de cette deuxième phase de travail, spécifique à cette séance (produire un écrit nouveau), peut se décrire en quatre points :

Premier point, les phrases que les élèves doivent écrire le sont de façon isolée, chacune sur une bande de papier distribuée par l'enseignant. La préparation matérielle *a priori* est donc importante (il s'agit de bandes très grandes obtenues par la découpe en deux d'une feuille A3). L'enseignant sait précisément comment il va ensuite traiter ce matériau : les phrases seront accrochées au tableau, donc doivent être assez lisibles (d'où le grand format), et traitées une par une.

Deuxième point, les élèves, par groupes de quatre, écrivent ces phrases en rapport avec une image projetée sur le mur, avec un scripteur unique par groupe. Cette organisation précise montre là encore une séance pensée en amont. Par ailleurs, le fait de choisir un scripteur unique souligne le souhait socioconstructiviste de coopération voulu par l'enseignant. Les élèves doivent échanger afin de s'entendre sur une graphie commune. L'enseignant a un rôle de guide et non de « magister ». Dans cette perspective, ce sont les élèves eux-mêmes qui doivent construire leur savoir grâce aux échanges entre pairs.

Troisième point, c'est celui de l'adaptation nécessaire de l'enseignant. Ainsi, bien que d'un point de vue organisationnel la séance soit structurée (dispositif matériel et lexique attendu du fait de l'image projetée), l'enseignant n'intervient pas pour les phrases qui vont être créées et qui serviront de support au travail métagraphique. Il ne sait pas à l'avance quelles seront les phrases écrites. Il s'agit donc pour lui de s'adapter tant d'un point de vue syntaxique que morphologique, ce qui suppose une maîtrise des contenus afin de pouvoir faire face aux diverses propositions des élèves.

Dernier point, l'objectif et la consigne pour le travail sur ces phrases des élèves sont clairement posés et l'enseignant n'y dérogera pas (« on ne va pas pouvoir traiter tous les problèmes orthographiques aujourd'hui dans la séance + + + on va s'intéresser aujourd'hui + au verbe + de ces phrases » (41P).

Cela montre une réelle réflexion et préparation de l'enseignant sur ce qu'il souhaite précisément enseigner lors de cette séance (regarder comment les verbes sont orthographiés), et en donnant les moyens d'y parvenir (lire les phrases, encadrer les verbes, et puis en discuter) sans se perdre. Notons le souhait de l'enseignant de proposer une démarche socioconstructiviste, s'appuyant sur les échanges (« on va en discuter » (41P)).

## **Classe 2**

Aucune préparation matérielle n'est nécessaire à l'enseignant pour préparer cette séance car il s'agit de la dictée traditionnelle d'un texte déjà vu. L'enseignant dicte et les élèves copient. Les élèves vont travailler sur leur cahier. Le texte composé de six phrases est d'abord lu dans son intégralité. Seule une longue phrase sera ensuite dictée (voir tableau ci-dessus).

Les objectifs sont ceux d'un travail de révision orthographique et d'analyse. Aucune précision n'est donnée sur la notion d'accord. Nous devinons aussi le souhait de l'enseignant de travailler sur l'orthographe lexicale et les mots dits en –ou et –al, au vu de leur forte présence dans le texte.

Notons que cette phrase choisie au moment de mettre en œuvre la séance, et non en amont comme pour la classe 1, conduit l'enseignant à un recul en cours de séance lorsqu'il se rend compte que ce qu'il a proposé aux élèves n'est pas adapté, « c'est vrai que c'est une erreur que j'ai faite + j'aurais dû vous proposer autre chose que du passé simple dans la dictée » (135P)

## **Des matériaux très différents avec des difficultés variables.**

Participant de ce dispositif, le matériau choisi est aussi différent, tant par le nombre de phrases qui vont servir pour le travail (seize pour la classe 1 et une pour la classe 2) que par les difficultés variables qu'elles recèlent. Par exemple, les phrases écrites par les élèves de la classe 1 donnent à voir toute la variété et l'opacité de l'orthographe française. Lors de la mise en commun les élèves vont devoir réfléchir sur vingt-cinq accords sujet-verbe, avec des verbes issus des trois groupes de conjugaison et dont six sont au pluriel. De plus, certains verbes requièrent un accord au pluriel qui ne s'entend pas : comment écrire correctement les marques morphologiques de « regardent », « chantent », « battent » sans un travail réflexif sur la langue ? Pour la classe 2, les difficultés sont surtout lexicales avec l'accord du pluriel des noms en –ou. Nous nous interrogeons quant à la pertinence de ce travail de révisions des exceptions, sachant qu'un travail sur la langue comme système doit privilégier les régularités. Sur le travail d'accord sujet-verbe, les élèves vont devoir effectuer quatre accords avec un verbe au singulier et trois verbes au pluriel mais identiques. Ce verbe au pluriel, « jetèrent » ne pose pas les mêmes problèmes d'opacité que les verbes au pluriel de la classe 1, car la différence avec la forme singulière est perceptible à l'oral.

Ainsi, dès le départ nous sommes face à des séances différentes en tout point du dispositif didactique proposé. Enseigner l'accord sujet-verbe (séance qui était demandée aux enseignants) donne lieu *a priori* à des compréhensions différentes des attentes. Voyons ce qu'il en est lors des phases de travail collectif.

### **3.1.2 Phases de travail collectif.**

Il s'agit des phases 3 et 4 pour l'enseignant de la classe 1 et des phases 2 et 4 pour l'enseignant de la classe 2. Nous nous limitons ici à quelques exemples sur la démarche pour trouver le verbe.

## **Classe 1 : importance accordée aux manipulations.**

Cette troisième phase de la séance (revenir sur l'écrit produit), va prendre une forme répétitive. Pour chaque phrase, les élèves doivent lire la phrase, repérer le verbe et valider son orthographe, répondant en cela aux objectifs de travail, à savoir repérer le verbe et son orthographe.

Ce travail est l'occasion pour l'enseignant de faire un rappel en situation sur la procédure pour trouver le verbe. La procédure attendue est celle du remplacement temporel, manipulation syntaxique d'ailleurs posée comme structurante par les récents travaux de recherche (Boivin, 2009, Fisher, Nadeau, 2014). Il ne s'agit pas d'un rappel magistral. Ce sont les élèves qui proposent la procédure et la mettent en œuvre. L'enseignant est là uniquement pour valider.

D'ailleurs, cette procédure de remplacement semble efficace comme cet échange sur la distinction entre verbe être et conjonction de coordination dans la phrase *\*le sapin est décorer est merveilleux*. Les élèves guidés par l'enseignant procèdent à un double remplacement : celui de « est » par « était » et celui de « et » par « et puis », l'enseignant validant que « est » est le verbe. C'est grâce à la manipulation effective et non grâce à la réponse de l'enseignant que l'élève corrige son erreur. En revanche, les enseignants comme les élèves éprouvent des difficultés dans l'application des manipulations (Lord 2012). Et nous observons un appui nécessaire de l'enseignant sur le jugement de grammaticalité des élèves : « Est-ce qu'on peut le dire ça <interrogatif> » (65P).

La manipulation ne semble donc pas être un « truc » utilisé pour lui-même mais un véritable travail de réflexion venant en étayage d'une conception systémique de la langue. Le travail se fait grâce à une attention aux conceptions métagraphiques des élèves et à une mise en œuvre socioconstructiviste de la séance. Par ailleurs le fait que ce soient les élèves qui sont engagés à trouver eux-mêmes une réponse au problème paraît efficace.

### **Classe 2 : importance accordée aux procédures.**

Pour la classe 2, la deuxième phase de la séance est aussi l'occasion d'un rappel des procédures de révisions orthographiques et grammaticales. En revanche, aucune manipulation effective n'y est associée. Il s'agit d'un rappel qui en reste à l'étape un (nommer) du raisonnement grammatical (Fisher, Nadeau, 2014).

Pour cette procédure de révision orthographique en trois étapes, les élèves doivent changer de temps la phrase pour trouver le verbe et le souligner en rouge, souligner le sujet en bleu et remplacer le sujet par un pronom personnel qui sera placé sous le verbe.

Nous remarquons l'insistance de l'enseignant sur le côté formel de cette procédure (le fait de souligner en rouge) ce qui conduit les élèves à poursuivre sur la forme et non sur le fond. En effet, la première réflexion qui vient quant à la recherche du sujet et le fait de souligner en bleu et non la manière de trouver le sujet. D'ailleurs cette procédure n'est pas rappelée. Nous sommes sur ce qu'il faut faire et non sur comment le faire. Les élèves en difficulté savent-ils le faire ?

L'autre phase de travail collectif se situe lors de la phase de correction, pour laquelle l'enseignant demande aux élèves de mettre en œuvre ces étapes. Pour cela, il copie la phrase dictée au tableau selon le principe de la cacographie. Ce procédé traditionnel (Chervel, 2006), dans lequel les élèves doivent retrouver les erreurs, doit susciter l'intérêt des élèves et les rendre actifs. Cependant, nous nous étonnons de son utilisation par l'enseignant car cet exercice qui prêche le faux pour apprendre le vrai, est écarté de l'instruction primaire à partir de la réforme pédagogique de 1880. L'enseignant justifie son choix de l'utilisation de cette « pédagogie à rebours d'une connaissance à partir de l'erreur » (ibid.) par le fait que ces erreurs se retrouvent souvent dans les copies des élèves.

Nous notons, cependant, que l'enseignant ne revient pas sur ces erreurs dans le cours de la séance. Nous ne savons donc pas si quels sont les élèves qui les ont commises, ni quelles en sont les raisons. Le fait d'utiliser conjointement des exemples positifs et négatifs est au cœur des modalités explicites d'acquisition s'ils font l'objet de verbalisations métagraphiques (Nadeau, Fisher, 2009). Nous nous demandons pourquoi l'enseignant n'a pas utilisé les erreurs réellement commises par les élèves comme cela est proposé dans le cadre du dispositif de la phrase dictée du jour (Cogis, 2005), exercice pour lequel toutes les graphies justes et erronées sont écrites au tableau afin que les élèves discutent de leur validité, exercice donné aujourd'hui comme favorisant les apprentissages (Nadeau, Fisher, 2014). Nous pensons que cette forme de correction aurait été judicieuse.

En ce qui concerne les procédures utilisées pour trouver le verbe, il s'agit de changer le temps du verbe en la mettant au futur :

- 71 E        Dans ma folle course je traverserai  
 72 P        Donc tu me dis souligne soulignez s'il vous plaît \*traversé <l'enseignant souligne \*traversé> + ça c'est ton verbe + continue

Contrairement à la classe 1, la manipulation de l'élève n'est pas complète dans le sens où c'est l'enseignant qui désigne et souligne le verbe à la place de l'élève. Cette prise en charge de la réponse se retrouve d'ailleurs tout au long de cette phase, avec un enseignant très présent et dirigeant. Par exemple, il corrige sans demander aux élèves s'ils ont conscience de leurs erreurs, souligne le verbe sans que l'élève ne le signale, ou encore relève l'erreur lui-même et en donne les raisons supposées. Il s'agit d'une correction magistrale. Seules les bonnes réponses des élèves comptent, sans en passer par la procédure grammaticale et sans état des représentations des élèves. L'enseignant est celui qui détient le savoir.

Ainsi, les différences de traitement quant à la mésogenèse pour les deux classes sont flagrantes. Elles se doublent aussi de différences quant à la chronogenèse (Chevallard, 1991) évoquées ici à travers la contextualisation de la séance et la part de « travail disponible » (Goigoux, Jarlegan, Piquée, 2015).

### 3.2 Chronogenèse : gestion par l'enseignant du temps didactique

#### 3.2.1 Contextualisation de la séance

Il s'agit de la phase 1 pour la classe 1 et de la phase 2 pour la classe 2.

L'enseignant de la classe 1 ancre fortement la séance dans la progression séquentielle de ce qu'il dit être une « séance orthographe grammaire » (27P), en demandant aux élèves « est-ce que vous vous souvenez ce qu'on a fait la semaine dernière » (27P) donnant ainsi un sens dans la continuité des apprentissages. Les élèves peuvent appréhender leur continuité mais aussi leur progressivité sur l'ensemble des séances.

Nous observons aussi à quel point cette contextualisation est difficile pour les élèves sans l'aide de l'enseignant, ceux-ci faisant diverses propositions avant de retrouver ce qui avait été travaillé. Ces rappels placent les élèves dans la continuité d'une séquence d'orthographe et nous renvoient à l'importance de la « mémoire didactique » (Brousseau, 1998) et au rôle de l'enseignant pour que les élèves puissent donner du sens à ce qu'il leur propose.

Nous relevons ce même souci d'ancrage de séance pour l'enseignant de la classe 2 qui demande aussi aux élèves de faire appel à leur mémoire « vous vous en souvenez » (3P). En revanche, le contexte est différent. Il ne s'agit pas d'une inscription dans une progression mais d'un rappel de ce qui a déjà été fait.

- 5P Ça c'est la version courte et moi je vous ai dit la version longue + on a travaillé sur la version longue + + + là c'est la version courte que vous avez déjà + que vous avez déjà vue + + + bon + + + je vous le relis

Les élèves vont devoir écrire un texte déjà vu. Aucune mention explicite n'est faite quant à une progressivité des apprentissages. Seule précision : le texte sera raccourci pour les besoins de la dictée.

Ainsi, tout comme pour la mésogenèse, la gestion du temps didactique et l'ancrage de cette séance dans une séquence sur l'accord sujet-verbe sont différents. De ce fait, l'adhésion des élèves de la classe 2 ne peut venir d'une inscription dans la mémoire didactique des contenus, comme pour la classe 1, mais d'une inscription dans des dispositifs. L'enseignant réitère un exercice, ainsi qu'un procédé de dictée effectué chaque semaine. La ritualisation du dispositif permet aux élèves d'avoir une prise et une compréhension des attentes, conformément au contrat didactique que l'enseignant souhaite installer.

### 3.2.2 Importance de la part de « temps de travail disponible ».

Toujours dans l'observation de la gestion du temps didactique, nous souhaitons aussi faire part de la différence de traitement de la part de « temps de travail disponible ».

#### Classe 1

L'enseignant de la classe 1 ne se laisse pas dérouter de l'objet de la séance par les cheminements multiples des élèves. Ainsi, les phrases bien orthographiées qui ne posent pas de problème apparent ne font pas l'objet d'une discussion ni d'une justification. L'enseignant se contente de valider la réponse correcte donnée. De même, il prend les remarques en compte mais les reporte explicitement à une séance ultérieure. Cela permet de rester concentrer sur l'objectif principal et de faire en sorte que le temps passé sur cet objet soit du « temps utile » (Bru, 2002). Toujours dans cette optique du choix, l'enseignant prend aussi le temps nécessaire pour travailler sur un problème particulier lié à la difficulté de l'orthographe française pour les accords, comme les noms collectifs, ou le concept difficile de pluralité.

L'enseignant de cette classe se pose comme un expert qui choisit ou non de s'arrêter sur l'erreur d'un élève, erreur dont il cherche l'origine. Il juge de la difficulté des contenus à aborder et avec qui, se focalise sur ce qui lui paraît essentiel et non sur un enseignement exhaustif de toutes les difficultés que ces phrases écrites par les élèves laissent entrevoir.

Ainsi, la part de « temps utile » semble être fortement liée à la dimension d'expertise de l'enseignant et à la maîtrise des contenus enseignés.

#### Classe 2

Dès la première phase de travail de l'enseignant de la classe 2 (Ecrire sous la dictée), nous notons que la dictée est régulièrement entrecoupée de remarques ou d'actions de l'enseignant hors du champ de l'apprentissage : sonneries du téléphone, prise d'une communication, remarques personnelles, réponses à des demandes particulières d'élèves, marques d'humour. Il y a ainsi une plus grande proportion de mots en lien avec ces ruptures que de mots dictés. Par ailleurs, la dictée de cette phrase prend sept minutes trente ce qui nous paraît long pour une classe de CM2. Nous nous interrogeons alors sur la possible concentration des élèves dans une telle situation. L'enseignant doit ainsi répéter plusieurs fois, chaque morceau de la phrase dictée du fait des nombreuses ruptures.

Ces ruptures dans le travail sont aussi représentées sous la forme de digressions lors de la phase 3 (Revenir sur l'écrit produit). L'enseignant dévie souvent de l'objectif de correction visé et propose d'autres notions que celles prévues. C'est par exemple une digression sur le passé-composé et le participe-passé, suite à l'erreur d'un élève. L'enseignant délaisse alors pendant quelques minutes la correction de la phrase pour en proposer une nouvelle qu'il écrit sur le tableau d'à côté : Les feuilles tombées à terre s'envolent, phrase dont les difficultés sont sans rapport avec la phrase dictée initiale.

Toujours quant à la gestion du temps, l'enseignant consacre un temps important (du fait du nombre important d'occurrences) aux accords Déterminant-Nom dans le groupe nominal. Il demande aux élèves de retrouver les déterminants et les noms et d'utiliser une procédure formelle qui permet une trace du raisonnement : entourer le déterminant et le relier au nom qu'il détermine pour vérifier si l'accord est correct. Les groupes sont examinés un par un. Cependant nous remarquons que ce qui se veut un travail de réflexion méta-graphique de justification du genre et nombre de l'accord, se transforme en un travail systématique dans lequel la plus grande partie du travail est effectuée par l'enseignant. Il entoure le déterminant sans que l'élève ne le signale, fait lui-même la flèche liant le déterminant à la terminaison du nom, ne relève que la réponse qui donne la bonne graphie, procède lui-même à la justification grammaticale et corrige le cas échéant. Nous nous interrogeons aussi sur la pertinence d'un tel travail sur les groupes nominaux avec des CM2. En effet, il se révèle peu difficile du fait de la répétition des mêmes marques et de la même configuration des groupes. Il y a beaucoup de brouhaha pendant cette phase. Est-ce le signe du manque d'intérêt que les élèves portent à cette tâche sans doute trop facile et trop longue ?

Enfin, concernant la dimension de l'expertise, qui paraît assurée pour l'enseignant de la classe 1, la maîtrise des contenus semble fragile pour l'enseignant de la classe 2 qui, dès le début de la séance,

souligne ses erreurs (« j'ai fait des fautes sur le texte c'est vraiment grave » (5P)), ce qui revient comme un leitmotiv tout au long de cette séance. Le fait de faire des erreurs est vécu par l'enseignant sur le registre de « la faute ». Cela révèle peut-être son manque de confiance quant aux savoirs à enseigner. Nous nous interrogeons alors sur le type de conception de l'erreur qu'il peut alors transmettre. L'erreur est-elle toujours vue comme un outil? Peut-être pouvons-nous aussi faire l'hypothèse que ce manque d'expertise conduit l'enseignant à être dirigeant afin de ne pas avoir à faire face aux aléas des réponses des élèves comme l'enseignant de la classe 1. Le lien entre expertise et guidage de l'enseignant est alors une piste à explorer plus avant.

## 4 Analyse de ces résultats

### 4.1 Du point de vue de la mésogenèse

L'examen du dispositif didactique, même partiel, montre la variabilité entre les enseignants (Bru, 2002, Goigoux, 2007). Que ce soit sur le type de tâche choisi, le mode de regroupement des élèves, ce que l'enseignant demande aux élèves de faire, ou les supports de travail utilisés, ces deux classes sont très contrastées.

Et ce qui concerne les tâches assignées aux élèves, certaines semblent induire plus d'activité que d'autres. Ainsi, entre « produire en dictant » (classe 1) ou « écrire sous la dictée » (classe 2), le premier type de tâche implique une plus grande dévolution aux élèves (Brousseau, 1998), l'enseignant étant plus un guide qu'un « maître ». De même, « revenir sur l'écrit produit » (dans les deux classes) est différent si c'est l'enseignant qui mène le jeu (classe 2) ou si les élèves y prennent une grande part (classe 1).

Ce souhait d'impliquer les élèves renvoie aussi au mode de regroupement choisi par les enseignants, un travail en groupe pour l'enseignant de la classe 1, ancrant ainsi son enseignement dans une conception socioconstructiviste (Vygotsky, 1934/1998). Ce que l'élève fait avec les autres, il saura le faire seul plus tard. Nous relevons aussi le fait de choisir un scripteur unique qui permet aux élèves d'échanger sur leurs conceptions, si tant est que tous participent réellement à l'exercice. Ce choix peut ainsi être discuté et on pourrait imaginer que les élèves écrivent d'abord individuellement puis confronte leurs graphies. Ainsi tous seraient acteurs lors de l'échange. Une telle conception de l'enseignement sous-entend :

- des objectifs explicites – enseignant et élèves doivent être au clair sur le contrat didactique et les attendus, comme pour l'enseignant de la classe 1 dont le dispositif est clairement réfléchi en amont, explicité et suivi.

- mais aussi une bonne maîtrise des contenus proposés. Nous avons pointé cette différence entre l'enseignant de la classe 1 qui assigne la tâche aux élèves en groupe sans savoir exactement ce que ces derniers vont écrire, devant alors être très réactif, et l'enseignant de la classe 2, très dirigiste, obnubilé par « la faute » d'orthographe et substituant son raisonnement à celui de ses élèves.

Mêmes remarques lors des phases de travail collectif. La dévolution de la tâche aux élèves semble le nœud de cette observation, avec une différence entre une attention aux procédures (commune aux deux classes), et l'utilisation de ces procédures en actes avec des manipulations syntaxiques effectuées par les élèves (classe 1).

Les manipulations syntaxiques se révèlent un outil essentiel qui permet, comme le note Boivin (2009 : 181), « de dégager la structure des phrases et d'établir les propriétés des divers groupes qui la composent ». Nous observons cela avec l'enseignant de la classe 1 et l'utilisation des trois phases évoquées par C. Fisher et M. Nadeau (2014) pour la manipulation : nommer, manipuler et faire procéder à un jugement de grammaticalité (« ça peut pas se dire »), comme avec la tentative d'explication, lors de la discussion sur le nombre du nom collectif « famille ». La justification repose sur la manipulation grammaticale de remplacement par le pronom personnel sujet correspondant (« elle » pour « la famille »). Cette manipulation et le jugement de grammaticalité viennent contrer la valeur sémantique qui, dans la langue française, peut induire en erreur pour un nom collectif. On est bien là dans une considération

systémique de la langue (Catach, 1980) nécessaire pour la compréhension et l'apprentissage de la langue française. La correction quant à la terminaison du verbe provient alors de cette conscience grammaticale.

Néanmoins, et comme le précisent C.Fisher et M. Nadeau pour l'enseignement grammatical au Québec (2014), « on est cependant loin d'une compréhension juste et uniforme de ce que sont ces manipulations, comme de la place qu'elles devraient occuper dans le travail grammatical et de la manière de s'en servir ». Des travaux montrent que les enseignants comme les élèves éprouvent des difficultés dans l'application des manipulations (Boivin, 2009 ; Lord 2012), ce que nous observons pour la classe 2. Et nous nous interrogeons sur ce que ces manipulations avortées construisent alors chez les élèves, sachant que le raisonnement grammatical complet n'est pas utilisé, tout juste ébauché et à la charge de l'enseignant.

Ces observations quant aux différences de conception du milieu didactique par les deux enseignants, font écho aux différences soulignées par les dernières recherches en didactique de l'orthographe sur la différence de mise en œuvre des dispositifs innovants (Brissaud, Cogis, 2011). Elles soulignent l'importance du socioconstructivisme et la nécessité de faire émerger les réflexions métagraphiques des élèves, notamment grâce à l'utilisation des manipulations syntaxiques complètes : nommer, faire réaliser et demander un jugement de grammaticalité (Boivin 2009, 2014, Nadeau et Fisher, 2014)

Cela se repère quant au type de tâche choisi par les enseignants et à la différence d'utilisation qu'ils font de la dictée, entre élèves (classe 1) ou traditionnelle (classe 2), et de sa correction, travail plus ou moins proche de l'exercice de la phrase dictée du jour (Brissaud, Cogis, 2011, Nadeau, Fisher 2014), présenté aujourd'hui comme ayant un impact positif sur l'apprentissage des élèves (Nadeau, Fisher 2014). Parallèlement, les chercheuses soulignent aussi le rôle primordial de l'enseignant et de ses gestes professionnels pour favoriser réflexion des élèves et approche métacognitive. C'est aussi ce que nous observons dans cette étude, notamment pour la classe 1. Peut-être pouvons-nous faire un rapprochement entre la mise en œuvre de démarches proches des dispositifs innovants évoqués et le fait que la classe 1 se trouve en zone d'éducation prioritaire ? Les difficultés supposées des élèves, ainsi que leur approche parfois difficile du milieu scolaire amènent peut-être l'enseignant à proposer des dispositifs de travail impliquant davantage l'élève. Ce n'est pas traité ici mais pour aller dans ce sens, nous avons remarqué dans une autre séance la forte participation que l'enseignant demande à ses élèves, notamment grâce à des dispositifs reposant sur les choix des élèves (choix quant au niveau des exercices à faire par exemple), favorisant leur implication dans la tâche.

Ces différences observées d'un point de vue de la mésogenèse, se donnent aussi à voir en ce qui concerne notre deuxième axe : la chronogenèse.

## **4.2 Du point de vue de la chronogenèse**

C'est tout d'abord d'un point de vue macro, la volonté ou non des enseignants de travailler sur la « mémoire didactique » (Brousseau, 1998). Cela renvoie à la conception même de la transposition didactique du savoir et de sa progressivité : de quel savoir parle-t-on ? Doit-il s'inscrire dans le temps pour être enseigné ? La mémoire didactique est ainsi en lien étroit avec la temporalité des apprentissages, temps aujourd'hui vu par les chercheurs comme incontournable et nécessaire (Brissaud, Cogis, 2011, Geoffre, 2013). Il permet aussi aux élèves de dédramatiser les apprentissages et de les concevoir comme toujours en progrès. De plus, les élèves savent qu'ils peuvent se reposer sur l'enseignant pour les guider.

Cependant, les deux classes exploitent de façon très différente ce temps didactique, la contextualisation de la séance s'appuyant sur les contenus antérieurs pour la classe 1 et sur la reprise d'un même dispositif pour la classe 2. D'un côté, l'ancrage est du côté didactique du savoir, de l'autre du côté de l'organisation pédagogique de la classe. Quelle conception de ce savoir peuvent alors avoir les élèves, soit apprenants, soit exécutant faisant alors toute confiance au maître détenteur du savoir ? Cela fait écho avec ce que représente l'erreur dans ces deux perspectives : un outil comme trace d'un cheminement dans le cas d'un apprentissage socioconstruit, ou une sanction honteuse ?

Une attention à la chronogénèse se fait aussi du point de vue micro de la séance elle-même et de la part du « temps de travail disponible » (Goigoux, Jarlegan, Piquée, 2015).

Là encore les pratiques divergent. Pour l'enseignant de la classe 2, les choix didactiques se doublent de ruptures et digressions. Quel temps est ici réellement consacré aux apprentissages ? Et quels sont-ils ? Cela nous renvoie aux choix qu'opère un enseignant lors d'une séance, choix déterminants dans la transposition du savoir enseigné au savoir réellement appris. Pour la classe 1, la part de « temps utile » semble liée à la dimension d'expertise de l'enseignant et à la maîtrise des contenus enseignés : il fait des choix précis (travail sur certains obstacles comme la notion de pluralité) et n'y déroge pas, reportant à des séances ultérieures certaines des explications. Le fait de rester concentré sur une tâche bien identifiée et replacée en contexte permet aux élèves d'identifier le sens des apprentissages en cours. L'écart entre temps donné par l'enseignant et temps effectivement utilisé pour travailler semble alors d'autant plus mince que l'enseignant arrive à enrôler les élèves dans la tâche, à capter puis maintenir leur attention. Nous pouvons dire que pour la classe 1, l'enrôlement se fait dès le départ par la contextualisation et une forte préparation du milieu en amont. Le fait de capter puis maintenir l'attention se fait ensuite par le choix de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages, en s'appuyant sur l'importance de la verbalisation des représentations et de la confrontation (Cogis, Ros, 2003, Nadeau, Fisher, 2006, Brissaud, Cogis, 2011). L'enseignant permet cela grâce à sa posture de guide qui amène par exemple les élèves à un raisonnement grammatical complet. Dans cette perspective, mémoire didactique et clarté cognitive sont intimement liées. Les élèves sont conscients de ce qu'ils doivent faire, et cette compréhension des buts et des tâches facilite les apprentissages. Cela nous conduit au dernier point, la question de la posture enseignante et de la stratégie d'enseignement adoptée.

### 4.3 De quel enseignement de l'orthographe parle-t-on ?

Nous observons deux *styles didactiques* différents (Altet, 1993) : l'enseignant de la classe 1 plutôt du *type guidant*, avec une large place laissée aux élèves qui se révèlent de fait plutôt *collaborateurs actifs*. L'enseignant de la classe 2, plutôt du *type dirigeant*, avec une centration sur le savoir et des élèves *exécutants*. Ainsi dans la classe 2, nous repérons un guidage fort de l'enseignant. Les élèves écoutent le maître. D'ailleurs, avant chaque phase, l'enseignant fait procéder au silence en demandant aux élèves de « croiser les bras sur la table ». Il s'agit pour eux d'écouter le savoir que le maître va leur transmettre. Cette forte présence et ce guidage se repèrent aussi dans le nombre d'alternance des tours de paroles, que nous n'avons pas vraiment traité ici, mais qui se montre révélateur lorsque l'on regarde le verbatim de la séance, avec des interactions verbales initiées majoritairement par l'enseignant de la classe 2. Les élèves ont peu à dire dans cette séance et suivent pas à pas l'enseignant dans sa démarche. Il est aussi demandé aux élèves de bien regarder le tableau, l'enseignement transmissif se doublant d'un enseignement par imprégnation. Cela nous semble relever d'une conception plus traditionnelle de l'enseignement, que celle plutôt socioconstructiviste de l'enseignant de la classe 1.

Ainsi, c'est toute une conception de l'enseignement de l'orthographe qui se donne à lire à travers cette observation de pratique. L'enseignement que donne à voir l'enseignant de la classe 2 se rapproche ainsi de cette pédagogie traditionnelle définie par J. Houssaye avec la présence indéniable d'un maître central « qui structure la leçon, sollicite les réponses et réagit à ces réponses » (2014 : 294), un rapport uniquement vertical, du « maître-expert » vers l'élève, et impersonnel, la recherche de l'homogénéité étant la règle. Cette pédagogie là peut atteindre ses objectifs grâce à la transmission de savoirs préétablis et de « contenus modèles », dont la dictée, exercice traditionnel, se réclame. « Ce n'est pas une pédagogie de la construction [comme c'est le cas avec le type de tâche demandé par l'enseignant de la classe 1] mais une pédagogie de la transmission. » (Ibid. : 294). Nous avons donc deux processus en présence, l'un classique dans lequel l'enseignant « montre un objet », et un processus constructiviste dans lequel c'est à l'élève que revient la responsabilité des acquisitions, dans un milieu soigneusement aménagé par l'enseignant. Avec de telles divergences, nous nous interrogeons sur la compréhension des apprentissages sur l'accord sujet-verbe que peuvent avoir les élèves de ces deux classes : quel sens mettent-ils derrière ce qu'ils apprennent ? et qu'apprennent-ils réellement ?



Car selon Altet (2002), la perspective traditionnelle induit chez les élèves des activités d'apprentissage de type réception et consommation, dont les travaux récents en didactique de l'orthographe dénoncent le manque de portée sur la progression des élèves. Elle poursuit la comparaison avec la portée d'une pédagogie dite « nouvelle » qui favoriserait chez les élèves des activités de type expression et production, favorables aux apprentissages, notamment ceux complexes comme la notion d'accord, rejoignant en cela les recherches sur les effets positifs des dispositifs innovants (Nadeau, Fisher, 2014).

Quels sont alors les freins possibles à la mise en œuvre de telles pratiques pourtant données comme efficaces ? Pourquoi ne les retrouve-t-on pas dans ce que propose l'enseignant de la classe 2 ? Nous sommes conscients de la non représentativité de cette recherche du fait du petit nombre de données, de même ce que ont donné à voir les enseignants n'est peut-être pas réellement représentatif de leur pratique, ceux-ci dans une forme de désirabilité sociale souhaitant montrer au chercheur ce qu'ils pensent qu'il est venu filmer. Ceci dit, ces freins évoqués se retrouvent dans d'autres études et des chercheurs comme D. Cogis (2008) parlent de difficultés liées au temps, au programme, au niveau des élèves, à la motivation. Ces dispositifs innovants ouvrent aussi davantage la porte à l'action des élèves et à leurs réflexions sur la langue. Le maître, dont le contrôle s'en trouve affaibli, peut alors se sentir démuné face à ce qu'il ne maîtrise plus entièrement, c'est « accepter de quitter une didactique de contrôle pour se trouver aux prises avec l'incertitude d'une didactique ouverte et insécurisante » (Houssaye, 2014 : 76). Et c'est peut-être ce que notre observation met en lumière, ces difficultés liées à la formation et la maîtrise. Cela nous ramène encore une fois à l'importance de la réflexion didactique en amont et à la question de l'expertise, notamment la maîtrise de la langue dont le rôle est central pour la maîtrise de la morphologie. Expertise qui transparait derrière le dispositif didactique choisi laissant plus ou moins d'espace à la réflexion des élèves, qui transparait aussi derrière la conception de l'erreur qui y est associée, qui transparait enfin derrière l'organisation du temps didactique et peut-être aussi derrière le climat de classe que mésogénèse, chronogénèse et posture enseignante façonnent.

## 5 Conclusion et perspectives

Nous partageons la conviction de Cogis et Brissaud (2003 : 61) voulant que « l'orthographe se révèle une voie royale pour entrer dans la réflexion grammaticale ». (Nadeau, Fisher, 2014) Mais les pratiques observées dans cette étude divergent sur la voie à emprunter.

La question des pratiques *in situ* est aujourd'hui importante en linguistique et didactique du français. Cette recherche en documentant des fonctionnements didactiques essaie d'en saisir les forces et les faiblesses. Il semblerait qu'une approche socioconstructiviste par confrontation (classe 1) soit plus favorable qu'une approche traditionnelle par correction (Classe 2), pour faire évoluer les représentations (Barth, 2002, Nadeau, Fisher, 2006, Brissaud, Cogis, 2011). Le choix du dispositif apparaît alors comme primordial. Une comparaison avec le niveau des élèves serait alors souhaitable pour vérifier l'impact de ces approches sur les apprentissages.

Néanmoins, le constat est souvent fait aujourd'hui que « l'immobilisme des acteurs est patent [...] ce qui domine c'est bel et bien une pédagogie traditionnelle interrogative stéréotypée » (Houssaye, 2014 : 278). Pourquoi alors ces dispositifs qui semblent être efficaces (Nadeau, Fisher, 2014) ne sont-ils pas ou mal mis en œuvre ? Cela nous amène à poser les perspectives de recherches futures afin d'approfondir l'observation faite ici.

Peut-être s'agit-il de la croiser avec un travail sur l'épistémologie des professeurs ? Selon la définition d'Y Reuter cette activité « est inscrite dans des histoires ». Il ne faut pas oublier que cet enseignement de l'orthographe est jugé difficile par les enseignants eux-mêmes. Nous pensons que cette épistémologie de l'enseignant joue un rôle important dans la transposition, non seulement quant à la prise en compte des difficultés de la langue comme système, mais aussi quant à l'attention portée aux difficultés que peuvent rencontrer les élèves.

Peut-être s'agit-il de proposer directement à des enseignants la mise en place de dispositifs innovants ? Et de lier cela à une évaluation en classe de la réception et de la progression des élèves quant à ces

dispositifs ? Cela permettrait la neutralisation d'un des biais d'observation par le choix d'un même objet grâce à la proposition d'une ingénierie didactique reposant sur ces dispositifs.

Autant de perspectives de travail sur cette transposition afin d'espérer éclairer alors le fonctionnement de la discipline et peut-être ainsi d'ajuster les propositions en formations initiale et continue (Garcia-Deban, Sanz-Lecina, 2008).

## Bibliographie

- Altet, M. (1993). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de pédagogie*, 138, Paris : INRP.
- Angoujard, A. (dir.) (1994). *Savoir orthographier*. Paris : Hachette.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- Barth, B.-M. (2002). *Le savoir en construction, former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Retz.
- Barth, B.-M. (2013). *Elève chercheur, enseignant médiateur - donner du sens aux savoirs*. Paris : Retz.
- Boivin M.-C. (2009). Jugements de grammaticalité et manipulations syntaxiques dans le travail en classe d'élèves du secondaire. In Dolz J., Simard C. (dir.). *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Québec : AIRDF et PUL, 179-208.
- Boivin, M.-C. (2014). Quand les élèves « font de la grammaire » en classe : analyse d'interventions métalinguistiques d'élèves du secondaire. *Repères*, 49, 131-146.
- Brissaud, C. (2011). Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? *Pratiques*, 149-150, 207-226.
- Brissaud, C. & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Brissaud, C. & Mortamet, C. (dir.) (2015). La dictée, une pratique sociale emblématique. *Glottopol*, 26.
- Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques. Didactiques des mathématiques 1970-1990*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Bru, M. (1992). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer, *Revue Française de Pédagogie*, 138, 63-73.
- Catach, N. (1980). *L'orthographe française*. Paris : Nathan.
- Chartrand, S.-G. & Lord, M.-A. (2010). État des lieux de l'enseignement grammatical au secondaire. Premiers résultats de l'enquête ÉLEF. *Québec français*, 156, 66-67.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du xvii<sup>e</sup> au xxe siècle*. Paris : Retz.
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1991). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 12/1, Grenoble : La Pensée Sauvage, 73-112.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave.
- Cogis, D. (2008). Morphographie et didactique, au carrefour des recherches. In Brissaud, C., Jaffré, J.-P., Pellat, J.-C., *Nouvelles recherches en orthographe*. Limoges : Lambert-Lucas, 181-202.
- Cogis, D. & Brissaud, C., (2003). L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie de la langue ?, *Repères*, 28, 47-70 [http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP\\_RS028\\_4.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS028_4.pdf) consulté le 5 décembre 2015.

- Cogis, D. & Manesse, D. (2007). *Orthographe : À qui la faute ?* Paris : ESF Editeur.
- Cogis, D. & Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 9, 89-98.
- Élalouf, M.-L. et Péret, C. (2009). Pratiques d'observation de la langue en France : quelles évolutions ? quels obstacles ? In J. Dolz et C. Simard, *Pratiques d'enseignement grammatical*, Québec, Presses de l'université Laval, 49-72.
- Fayol, M. (2008). L'apprentissage de la morphologie du nombre. In Brissaud, C., Jaffré, J.-P. & Pellat, J.-C. *Nouvelles recherches en orthographe*. Limoges : Lambert-Lucas, 119-136.
- Fayol, M. & Jaffre, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris : PUF.
- Fisher, C. & Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49, 169-192.
- Fisher, C. & Nadeau, M. (2014). Le développement des compétences en orthographe grammaticale par la pratique de dictées. *La lettre de l'AIRDF*, 56, 7-13.
- Garcia-Debanc, C. & Sanz-Lecina, E. (2008). De l'analyse des modèles disciplinaires en actes à la détermination de schèmes professionnels. L'exemple de l'enseignement de la grammaire au cycle 3 par des Professeurs des Ecoles. In Carnus M-F, Garcia-Debanc C., Terrisse A. *Analyse des pratiques des enseignants débutants. Approche didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage, 151-170.
- Garcia-Debanc, C. (2009). Quand les enseignants débutants enseignent la relation S/V à la fin de l'école primaire. De l'analyse des pratiques observées à la détermination d'éléments d'expertise professionnelle. In Dolz, J. & Simard, C. *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Québec : AIRDF, PUL, 99-124.
- Garcia-Debanc, C., Paolacci, V. & Boivin, M.-C., (2014). L'étude de la langue : des curricula aux pratiques observées. *Repères*, 49, 7-32.
- Gauvin, I. (2014). Proposition de transposition didactique de la règle d'accord du verbe fondée sur une description des interactions didactiques en classe. In Gomila, C. & Ulma, D. (dir.). *Le verbe en toute complexité. Acquisition, transversalité et apprentissage*. Paris : L'Harmattan, 203-218.
- Geoffre, T. (2013). *Vers le contrôle orthographique en cycle 3 de l'école primaire. Analyses psycholinguistiques et propositions didactiques* (Thèse de doctorat). Université de Grenoble, Grenoble.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education & Didactique*, [En ligne], vol 1-n°3 | Décembre 2007, mis en ligne le 01 décembre 2009, consulté le 5 décembre 2015. URL : <http://educationdidactique.revues.org/232>
- Goigoux, R., Jarlégan, A., Piquée, C. (2015). Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques. *Recherches en Didactiques. Les Cahiers Théodile*, Presses universitaires du Septentrion, 33-52. Consulté le 09/03/2016 <[hal-01136873](http://hal-01136873)>
- Haas, G. (2002). Une nouvelle activité orthographique : l'atelier de négociation graphique. In Haas, G. (dir.), *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée*. Dijon : Scérén, CRDP de Bourgogne, 59-72.
- Houssaye, J. (2014). *La Pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie*. Suivi de *Petite histoire des savoirs sur l'éducation*. Éditions Fabert, Collection Pédagogues du monde entier.
- Jaffre, J.-P. & Bessonnat, D. (1993). Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques. In *Pratiques*, 77, 25-42.
- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : Pratiques et représentations d'enseignants de français* (Thèse de doctorat). Université de Laval, Québec. Consulté le 5 décembre 2015 <http://theses.ulaval.ca/archimede/meta/29020>
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Éd. G. Morin
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2009). Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit ? In Dolz, J. & Simard, C. *Pratiques d'enseignement grammatical, points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Recherches en didactique du français, Presses de l'Université Laval, 209-231.

- Nadeau, M., Fisher, C. (2014). *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte*, Projet de recherche FQRSC. URL Rapport consulté le 09/03/2016  
[http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449040/PT\\_NadeauM\\_rapport+2014\\_Dict%C3%A9e+impact+orthographique.pdf/f2307696-6f26-4ea0-965f-433a9fbe0a54](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449040/PT_NadeauM_rapport+2014_Dict%C3%A9e+impact+orthographique.pdf/f2307696-6f26-4ea0-965f-433a9fbe0a54)
- Nonnon, E. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères*, 41, 5-34.
- OECD. (2011). *Regards sur l'éducation 2011: Les indicateurs de l'OCDE*, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-fr>
- Péret, C., Sautot, J.-P. & Brissaud, C. (2008). Les professeurs des écoles entrant dans le métier et la norme orthographique. In C. Brissaud, J.-P. Jaffré & J.-C. Pellat (dir.), *Nouvelles recherches en orthographe*, Limoges : Editions Lambert Lucas, 203-214.
- Reuter, Y. (2005a). Didactique du français: éléments de réflexion et de proposition. In Chiss, J.-L., David, J., Reuter, Y. (dir.), *Didactique du français. Fondement d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck, 211-231.
- Sautot, J.-P. et Lepoivre, S. (2009). La grammaire : un problème pour les élèves, un problème pour le maître aussi. *Repères*, 39, 125-142.
- Vygotski, L. (1934). *Pensée et Langage*, (réed. 1998). Paris : La Dispute.