HAL
open science

La part du sociolinguistique en didactique de l'orthographe : un enjeu pour des recherches participatives

Véronique Miguel Addisu

To cite this version:

Véronique Miguel Addisu. La part du sociolinguistique en didactique de l'orthographe : un enjeu pour des recherches participatives. Clara Mortamet. L'orthographe, pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations, Presses universitaires de Rouen et du Havre, 2019, 9791024011707. hal-02271496

HAL Id: hal-02271496

https://hal.science/hal-02271496v1

Submitted on 28 Aug 2019

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.

Open licence - etalab

L'ORTHOGRAPHE

pratiques d'élèves
pratiques d'enseignants
représentations

Sous la direction de Clara Mortamet

PURH

La part du sociolinguistique en didactique de l'orthographe : un enjeu pour des recherches participatives

Véronique Miguel Addisu

> Ce qui circule entre les chercheurs et les non-spécialistes, ou même entre une science et les spécialistes des autres sciences (je pense par exemple à la linguistique au moment où elle dominait les sciences sociales), […] ce sont, au mieux, les résultats, mais jamais les opérations. On n'entre jamais dans les cuisines de la science.
>
> Bourdieu, 1984 : 236.

Le volet « école » du projet Pratiques et enseignement de l'orthographe en Normandie (désormais PEON) s'est développé entre 2011 et 2015 avec une visée sociodidactique qui s'est peu à peu affinée au sein de l'équipe : nous cherchions à identifier les pratiques d'enseignement/apprentissage de l'orthographe dans des classes ordinaires (recension et description) mais aussi à en percevoir les enjeux pour tous les acteurs dans la classe, que ceux-ci soient didactiques, scolaires ou sociolinguistiques. Ce projet s'inscrivait dans une temporalité incluant des moments de recueil et analyses de pratiques, et des moments de diffusion et de formation à destination d'enseignants désireux d'améliorer leur enseignement/apprentissage de l'orthographe. Or, les liens empiriques entre recherche et formation sont encore mal connus, et cette expérience nous renseigne sur ces derniers. Nous verrons qu'ils sont tissés par des chercheurs qui, après avoir analysé les pratiques effectives dans 14 classes différentes, ont choisi de transposer ces résultats à des fins de formation. Nous comprendrons plus précisément ici pourquoi et comment la formation s'est construite et dans quelle mesure elle a effectivement influé positivement sur certaines dimensions didactiques.

Orthographier mobilise des savoirs objectivables (normes linguistiques), ainsi que des savoir-faire dépendant de conditions historiques et sociales particulières, dont l'école est un lieu privilégié de médiation (normes sociolinguistiques). Ces pratiques scolaires (des élèves et des enseignants) sont une composante de pratiques littéraciées au sens large, qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Corrélées aux représentations, elles intéressent le didactique au moins sur deux plans : en comprendre les enjeux pour leurs acteurs et favoriser un enseignement adapté à la progression des élèves dans un contexte situé (Rispail et Blanchet, 2011).

Avant de préciser les contours (sociolinguistiques et didactiques) de l'objet « orthographe » tel qu'il a intéressé l'équipe PEON, je situerai le projet dans le paradigme des recherches participatives pour présenter succinctement le contexte de la recherche et ses résultats, traités par ailleurs dans plusieurs autres chapitres de cet ouvrage. Je m'arrêterai sur l'expérience de formation proprement dite, telle qu'elle s'est élaborée et s'est déroulée du point de vue des chercheurs, et telle qu'elle a été vécue et mobilisée en termes professionnels par les enseignants impliqués. J'identifierai ce sur quoi ces derniers se sont appuyés pour faire évoluer leurs pratiques didactiques : le questionnement professionnel apparait efficient lorsqu'il traite d'une situation d'enseignement identifiée, mais les enjeux sociolinguistiques qui y sont inhérents ne semblent pas perçus ni mobilisés. J'en tirerai des perspectives pour la médiation entre recherche et enseignement, et pour l'intérêt d'une étude sociolinguistique des situations didactiques.

Le projet PEON : une recherche sociodidactique impliquée

Une recherche participative en éducation

La recherche s'est peu à peu inscrite concrètement dans le paradigme des recherches participatives en éducation (Desgagné, 2001 ; Desgagné et Bednarz, 2005), définies notamment par Anadon (2013). Les auteurs désignent ainsi des démarches de co-construction plus ou moins formelle entre chercheurs et praticiens engagés dans la recherche, praticiens réflexifs s'il en est. Outre la production de résultats de recherche sur l'objet pré-identifié (ici, l'orthographe à l'école), ce paradigme inclut une analyse méthodologique et épistémologique du processus-même de changement des acteurs. Ces recherches se caractérisent par l'articulation entre production de connaissances, analyse critique et implications sociales :

> Ces différentes modalités de recherche [participative] partagent l'objectif de promouvoir la production collective des connaissances et son analyse critique et ainsi établir des relations entre les problèmes d'ordre individuel et ceux d'ordre collectif, entre les problèmes d'ordre structurel et ceux d'ordre fonctionnel afin de chercher des solutions collectives (Anadon, 2013, art. « Recherche participative »).

Une recherche participative intègre ainsi un souci de reconnaissance et de dépassement des acquis de l'expérience des praticiens, un souci de documentation des pratiques didactiques en tant que pratiques sociales situées, et un souci, enfin « de remettre en cause le rapport au savoir à produire par la recherche et qui nous centre plus sur la nature des savoirs à produire pour la pratique » (Desgagné et Bednarz, 2005 : 249).

Dans ce modèle, la visée interprétative et théorique des chercheurs intègre de plein droit la rationalité pratique des enseignants (Barbier, 1996). Leur participation a un caractère émancipatoire : soutenue par les chercheurs, elle « leur fournit une occasion de questionnement réflexif et donc une certaine forme de développement professionnel » (Desgagné et Berdnatz, 2005 : 249). Elle transforme donc *a posteriori* leurs propres pratiques, et finalement l'objet de recherche lui-même, tel qu'il est documenté avant et pendant la recherche. En ce qui nous concerne ici, ce questionnement portant sur les types de savoirs produits, leur nature et leur intérêt pratique, traite plus précisément de l'articulation entre sociolinguistique et didactique de l'orthographe.

Une recherche participative en didactique du français

Le champ ouvert par la recherche-action en éducation a pointé les spécificités de recherches « ayant délibérément un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations » (Hugon et Seibel, 1988 : 11). Ces voies ont été largement explorées et transposées pour une didactique du français impliquée. Elles se heurtent cependant sans cesse à la question de la participation des praticiens, et à la visée praxéologique (délibérée ou non) de toute recherche de type sociodidactique. Autrement dit, et tant pour le sociolinguiste que pour le didacticien, s'agit-il d'objectiver, de collaborer ou d'impliquer[1] (Delamotte et Marcellesi, 1980) ?

1. Chaque chercheur peut se positionner individuellement et avec clarté, mais lorsqu'elles sont traitées explicitement par une équipe de recherche, ces questions influent directement sur le projet lui-même, ses résultats, ses prolongements.

Traitant des positionnements épistémologiques en didactique du français, Fijalkow et Ragano différenciaient déjà en 1999 trois types de liens entre recherche et formation, se distinguant sur le plan épistémologique en termes d'objectivation, de collaboration, et d'implication. Cette typologie est assez aidante pour expliciter ce qu'il en a été dans PEON. Une première position, objectiviste, fonde une recherche « sur » l'objet indépendamment de lui et du contexte spécifique qui a pu permettre la recherche, il n'aboutit à aucune proposition sociale directe. Une seconde position serait une manière de faire une recherche « pour » l'objet, pour améliorer l'enseignement de tel ou tel point et leur déclinaison dans les formations des enseignants. Cela peut induire un imaginaire du chercheur aboutissant à des modèles explicatifs éloignés de la rationalité des acteurs. On en connait les risques : ignorer le sens que les enseignants et les élèves donnent au jeu social de la classe.

Une troisième position épistémologique, dans laquelle l'équipe PEON s'est inscrite de plus en plus explicitement, ne consiste à travailler ni « sur » ni « pour » mais « avec » les acteurs[2], dans une relation qui est « à la fois d'extériorité et de ressemblance » :

> C'est un objet extérieur au chercheur dans la mesure où, pour pouvoir l'étudier, il doit le mettre à distance de lui, mais c'est aussi un objet qui lui ressemble et il va donc s'appuyer sur cette ressemblance pour l'aborder autrement qu'il n'aborderait un objet physique, chimique ou biologique (Fijalkow, Ragano, 1999 : 18).

Les auteurs présentent la démarche ethnographique – et plus précisément l'observation participante – comme modalité privilégiée d'accession à une connaissance qui vise à mieux connaitre l'objet en conjuguant ce qu'il en sait, ce qu'on lui en montre, ce qu'il en expérimente. Cependant, cela n'a pas été la démarche adoptée dans le cadre du projet : une approche pluridisciplinaire irriguée par des observations croisées récurrentes en a été le moteur. La participation des enseignants en tant que co-constructeurs de la recherche s'est jouée lors des observations et lors de la formation, mais aussi, implicitement, dans l'influence que leurs témoignages ont eue sur les positionnements de chercheurs impliqués.

La recherche PEON

Le postulat de l'équipe était qu'en répondant à une demande d'un inspecteur s'inquiétant de la « baisse de niveau » en orthographe des élèves de

2. Je reviendrai plus bas sur ces orientations, qui n'ont été ni consensuelles ni naturalisées mais toujours discutées au sein de l'équipe.

primaire dont il avait la charge, nous pourrions identifier des leviers d'action enseignante, en termes de savoirs réflexifs, de savoirs orthographiques, et de savoir-faire didactiques. En complémentarité avec l'objectif de cette recherche, notre objectif d'action était de partager nos résultats et nos questionnements aux communautés de chercheurs et aux communautés de praticiens, autrement dit aux enseignants. Outre divers manifestations et écrits scientifiques, l'équipe a finalement élaboré une formation réflexive hybride, retenue au Plan académique de formation (académie de Rouen), et largement plébiscitée par les enseignants[3]. Cet engagement s'inscrivait dans la continuité des analyses menées. Il devrait se poursuivre à l'avenir. Comme le montre le tableau ci-dessous, les actions se sont déroulées en complémentarité, en se chevauchant partiellement.

Tableau 12. Temporalité des actions de recherche et de formation

Année	Recherche	Évaluation, diffusion (pairs)	Actions de formation (enseignants)
2011	x (exploratoire)		
2012	x		
2013	x	x	
2014	x	x	x
2015		x	x
2016-2017			x

Le protocole de recherche avait initialement une visée compréhensive plutôt qu'interventionniste : quelles tâches étaient proposées aux élèves pour apprendre l'orthographe ? Comment les élèves s'y investissaient-ils ? Quelle était la part du sociolinguistique dans l'investissement des enseignants et des élèves concernant cette pratique de prestige qu'est le « bien

3. La formation prévue (3 jours en présentiel et 6 h en distanciel) a été proposée sur toute l'académie (département de l'Eure et de Seine-Maritime). Elle prévoyait 20 participants, plus de 40 enseignants ont exprimé le vœu de s'y inscrire. Les services rectoraux ont régulé les inscriptions. La formation n'a pas pu être reconduite les années suivantes pour des raisons organisationnelles.

orthographier » ? Sous une apparente cohérence pédagogique n'y avait-il pas des différences (socio)didactiques à documenter au bénéfice de l'agir enseignant ?

Nous avons constitué un groupe d'une dizaine de chercheurs sociolinguistes, linguistes, didacticiens, enseignants, orthophonistes, tous d'accord pour chercher à décrire plutôt qu'à prescrire, d'accord pour reconnaitre et identifier le poids de leurs propres représentations sur les objets sociolinguistiques que sont l'orthographe et l'école, et d'accord pour apprendre d'autres études existantes sur ces questions linguistiques et didactiques. Nos savoirs étaient partiels et complémentaires ; nous nous engagions dans une réflexion qui dépassait la « simple » question de l'orthographe :

> Ce travail postural ne relève pas de la routine du métier de chercheur mais de l'implication de ce dernier dans un processus de questionnement puisant dans les registres identitaires, les appartenances intellectuelles, les systèmes de valeurs, les représentations de la recherche, les affinités entre chercheurs (Bucheton et Jorro, 2009 : 7).

Notre perspective critique devait se nourrir de nos savoirs linguistiques (le système orthographique), sociolinguistiques (les usages et les représentations), et didactiques (les démarches). Nous nous inscrivions ainsi dans un ensemble de recherches existantes sur ces questions en didactique de l'orthographe et en sociolinguistique scolaire, et nous pouvions nous appuyer sur des pratiques réelles observées. Des apports scientifiques pluridisciplinaires ont donc été privilégiés, ainsi que des échanges récurrents pour croiser nos regards et nos représentations. Ils se sont déroulés pendant quatre ans, en contrepoint d'observations croisées d'une demi-journée d'enseignement dans 14 classes différentes[4]. Chaque classe a été documentée par des notes ethnographiques, des écrits d'élèves, un entretien sociolinguistique avec l'enseignant ainsi qu'avec l'ensemble des élèves (focus groupe)[5].

L'implication des chercheurs

Nos analyses nous ont fait dégager peu à peu des éléments de compréhension des situations didactiques, enjeux sociolinguistiques dont les enseignants paraissaient avoir peu conscience, et qui semblaient influer parfois

4. Niveau CM1, enseignants volontaires et expérimentés, zones rurales, péri-urbaines, urbaines, éducation prioritaire ou non.

5. Le protocole de recherche ne permettait aucunement d'évaluer l'efficacité réelle des pratiques observées, puisque n'ont été mesurées ni les progressions des élèves au cours de l'année, ni la représentativité des pratiques d'enseignement ordinaire observées.

très fortement sur leurs pratiques. D'une implication marquée par la distanciation parce que nous refusions le rôle d'expert de l'enseignement, nous sommes alors peu à peu passés à une implication fondée, elle, sur la conviction que nos travaux – nécessairement problématisants, critiques et partiels – pouvaient favoriser une réflexivité nécessaire aux enseignants, forme d'*empowerment* s'il en est. L'engagement didactique devenait souhaité par tous du fait de notre perspective sociolinguistique critique : « La sociolinguistique critique met au centre de ses préoccupations non pas la langue comme système, ni même la société comme système ou comme structure, mais la langue comme partie inhérente des pratiques sociales » (Boutet et Heller, 2007 : 313 et 315).

En nous engageant dans un processus de formation réflexive, nous assumions notre refus d'un positionnement prescriptif et défendions une démarche fondée sur l'intersubjectivité[6] :

> Le rôle principal des chercheur(e)s n'est pas de « se mettre à la place » des praticiens de l'enseignement des langues, ni de « penser pour eux », mais bien de les accompagner dans une approche réflexive des usages qu'ils développent (Castellotti, 2013 :78).

Le protocole de recherche PEON a donc inclus finalement deux moments dans lesquels les praticiens étaient plus particulièrement impliqués : les entretiens sociolinguistiques menés avec les 14 enseignants qui nous avaient accueillis dans leur classe, puis une formation de trois jours menée avec 20 enseignants volontaires découvrant le projet. Les entretiens permettaient de revenir sur les pratiques observées par les chercheurs, mais aussi de faire émerger leurs représentations du statut de l'orthographe dans la société et à l'école, ainsi que leur perception de son enseignement dans leur classe. Ils mobilisaient une part de réflexivité, mais n'induisaient aucune transformation directe des pratiques. La formation, quant à elle, se déroulait sur deux jours consécutifs, suivis d'une période d'expérimentation dans les classes (12 enseignants impliqués), et se terminait par une dernière journée de synthèse et d'échanges entre enseignants et chercheurs.

Les entretiens et les attentes exprimées au début de la formation rendaient compte d'un dilemme normatif difficile à vivre et dont participait chacun de ces éléments : à leur désir de « bien enseigner » s'opposait l'absence de progrès des élèves.

---

6. Ce parcours a été favorisé par le crédit que le rectorat (facilitation technique et symbolique) et la région (financement) ont attribué à ce projet sans chercher à en influencer la visée.

Le dilemme normatif des enseignants PEON

Les discours des enseignants PEON lors d'entretiens semi-directifs montrent l'influence de leurs représentations sociales sur leurs pratiques réelles d'enseignement de l'orthographe. Ils expriment tous de façon plus ou moins forte un dilemme normatif qui influe sur les conduites de classe et articule les mêmes facteurs. Tous estiment que maitriser l'orthographe est un capital social important, que ce savoir est stable, enseignable et que l'école doit l'enseigner. Pourtant selon eux, le prestige de l'orthographe diminue, le savoir orthographier relève de règles opaques et renvoie à une idéologie du don, l'enseigner incombe aussi à leurs collègues enseignant en collège, les élèves s'investissent trop peu.

Les positionnements singuliers face à ce dilemme varient sur un continuum au sein même des discours tenus. Les enseignants oscillent entre un constat d'impuissance et le choix de lutter, d'agir systématiquement :

> Un constat d'impuissance
> « Ça ne les gène pas pour comprendre »
> « Ces élèves ont progressé en orthographe et "pas forcément grâce à moi" » (Saint-André).
> « Malgré tout il y a des choses qui rentrent dans la tête maintenant la façon dont ils s'en emparent bon c'est autre chose » (Quille).
> « Les élèves oublient d'une année sur l'autre, ne sont pas motivés, les règles ne fonctionnent pas ou sont arbitraires » (Cayac).
> « J'pense qu'il fallait l'temps que ça s'digère ou euh * […] j'attends j'laisse le temps j'laisse le […] si elle est pas acquise bah elle est pas acquise hein […] moi j'trouve pas ça dramatique quoi » (Silure).
>
> Agir et lutter
> « Il faut qu'ils aient des exercices systématiques pour s'entrainer […] si y'a des moments j'vais chercher [d'autres exercices de systématisation] […] si y'a besoin d'le retravailler j'en apporte davantage » (Silure).
> « Déjà j'pense que ça donne beaucoup d'confiance / à l'enfant / ça lui donne une base solide des repères et c'est un peu comme une hygiène une hygiène de vie en fait c'est une hygiène d'écrire quoi / c'est vraiment euh je fais attention / et du coup ça a euh amène beaucoup d'autres choses en fait dans sa tenue d'élève sa façon de / comme les copies / enfin voilà pour moi un cahier un cahier doit être tenu euh voilà pour moi il doit être fier de c'qu'il fait » (Dalle).

Aux prises avec des injonctions intérieures paradoxales, renforcées par ce qu'ils retiennent des prescriptions institutionnelles et les débats sur l'orthographe largement médiatisés, chaque enseignant se positionne de façon singulière sur ces questions, positionnement dynamique qui varie aussi sans doute en fonction de son évolution professionnelle et de son expérience de vie.

Comme nous le verrons plus bas, ces dilemmes s'éprouvent dans les pratiques, en particulier sur les quatre points suivants, récurrents dans les classes observées :

- les enseignants faisaient majoritairement des « dictées », mot derrière lequel s'inscrivaient des pratiques très diverses, plus ou moins investies par les élèves ;
- la complexité du système orthographique était peu ou mal connue des enseignants mais ils ne l'identifiaient pas comme une difficulté ;
- la visée était toujours une progression en orthographe mais les productions des élèves ne leur apparaissaient pas comme des indicateurs fiables d'une compétence réellement acquise ;
- les étayages étaient constants, mais très informels.

Or, ces points ont déjà fait l'objet de recherches approfondies en sociolinguistique, en didactique et en linguistique, et il nous apparaissait nécessaire d'outiller les enseignants pour une réflexivité plus sereine (et donc plus efficace) en didactique de l'orthographe. En effet, l'objet scolaire qu'est la dictée masque souvent la complexité du plurisystème orthographique du français, mais aussi l'évolution du prestige accordé à l'orthographe dans notre société, et qui s'exprime largement dans la « baisse de niveau » des élèves en orthographe.

L'orthographe à l'école : description sociodidactique

L'emblème de la dictée

Les observations, menées dans les 14 classes de CM1 entre 2012 et 2014 sur une demi-journée, ont confirmé que la dictée reste une activité emblématique de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe : dans 12 classes, un exercice de dictée (préparation, production ou correction) a été donné à voir aux chercheurs. À l'instar de ce que Chervel relève à l'école entre le XIXe et le XXe siècle, la dictée reste emblématique de l'apprentissage scolaire de l'orthographe.

Pourtant, les « manières de faire dictée » se sont révélées très différentes d'une situation observée à une autre, un enseignant pouvant travailler de façon très diversifiée tout au long de l'année. La description comparée de l'oralisation des textes soumis aux élèves (Delabarre et Devillers, 2015 ; Delabarre, Devillers et Mortamet, 2015), des étayages dans les corrections (Miguel Addisu, 2015) et des productions réalisées à cette occasion (Gonac'h, 2015) ont montré de façon récurrente que ces séances se déclinent selon des

modalités didactiques extrêmement différentes, voire opposées d'une classe à l'autre : si certains sont des occasions d'évaluation sommative, d'autres sont le lieu de négociations graphiques, dont la pertinence apparait parfois comme très relative. Les interactions et les productions des élèves montrent que ce qui se joue en termes d'apprentissage dépend davantage de la guidance du maitre que de l'activité proprement dite.

Sous un même terme officiellement reconnu, se cachent donc des pratiques très différentes voire opposées, d'autant plus difficiles à problématiser qu'elles s'effacent derrière le prestige symbolique de la dictée, partie intégrante de la littéracie scolaire :

> Elle parait fonctionner comme un « genre » inamovible que l'on est censé apprendre à « maitriser » pour réussir à l'école, que l'on doit donc travailler à l'école, et qui est présent dans les examens jusqu'en fin de scolarité obligatoire (Brissaud, 2015 : 61).

Ces tensions normatives traversent l'enseignement de l'orthographe depuis ses origines. Un rapide retour historique montre que les tensions autour de la dictée articulent le sociolinguistique et le didactique : elle est le lieu d'une opposition constante entre la volonté de classer et celle d'enseigner. L'importance qu'on lui accorde fige l'orthographe et l'érige en capital social.

En effet, en devenant très tôt une épreuve obligatoire pour tout recrutement public, elle fige les pratiques et développe le prestige – imaginaire – d'une orthographe totalement maitrisable, dominée par les garants d'une république monolingue et d'une école républicaine en français. Au XIXe siècle à l'école, cet exercice est collectif : le maitre dicte à un « bon » élève, qui épelle pour tous à haute voix ou écrit au tableau pour que les autres copient (Chervel, 2006 : 321). Pourtant, il n'est pas satisfaisant pour de nombreux enseignants : « On sentait qu'il faut retourner de vingt manières différentes la phrase à écrire, la règle à appliquer, la difficulté orthographique à résoudre, si l'on veut être sûr que l'enfant y fasse attention et en soit vraiment le maitre » (Buisson, 1911, cité dans Chervel, 2006 : 317).

Les textes et orientations officiels ont toujours souligné la nécessité d'enseigner l'orthographe de diverses façons (copie, production, répétitions, relecture, etc.) et alertent sans cesse sur l'ambiguïté de cette activité à la charge plus institutionnelle que didactique dans les représentations sociales et scolaires[7]. Mais les enjeux politiques et sociétaux ont fait porter à la dictée une charge évaluative si forte que la mémoire collective en a oublié la diversité

7. Voir les textes officiels de 1972, 1977, 1985, 2002, 2008... Voir Chervel (2006) pour une analyse détaillée de la période qui précède.

des pratiques réelles au cours des siècles. Plus qu'une situation didactique, la dictée est encore aujourd'hui « l'exercice fétiche de l'école » (Chervel, 2006 : 324). Et pourtant, les pratiques didactiques sont hétérogènes, elles « tiennent à la diversité des élèves mais aussi à la variabilité des rapports personnels et professionnels de l'enseignant à l'objet enseigné » (Combaz et Elalouf, 2015 : 107).

L'acquisition de l'orthographe, que l'on connait mieux depuis plusieurs recherches récentes, ne semble pas directement dépendante de ces pratiques.

Le « bien orthographier » à l'école : la question n'est pas que didactique

Plusieurs enquêtes portant que l'orthographe des élèves à l'école montrent que l'appropriation de l'orthographe se fait sur un temps long de pratique régulière (Cellier 2004, Nadeau et Fischer 2006 : 217). Les élèves réorientent leur savoir-faire au cours du temps, si tant est que l'erreur ne se fossilise pas. Mais si les élèves progressent d'une année à l'autre, la répartition des types d'erreurs ne change pas : certaines zones sont plus « sensibles » que d'autres dans l'orthographe, plus difficiles à s'approprier, et ce pour tous les élèves quels qu'ils soient (Brissaud et Cogis, 2011 : 36). Un enseignant gagnerait donc à mieux connaitre ces zones plus sensibles de la langue écrite, même si le système orthographique français, extrêmement complexe, est difficile à décrire, en particulier lorsque la doxa fait croire abusivement que des règles transparentes la régissent.

En synchronie, l'illusion de transparence provient de la fréquence de certaines graphies, qui naturalisent la connaissance de formes orthographiques attestées (exemple : d'avantage/davantage, les leçons qu'ils ont appris/apprises…). Or les règles régissant les orthographes sont plurielles, ancrées dans l'allégeance à une étymologie parfois oubliée, une transcription phonologique complexe, une trace de l'histoire sociolinguistique du mot, une transposition sémantique… La complexité de l'orthographe en naturalise donc les difficultés et conforte son statut de savoir populaire, ce qui rend ce savoir d'autant plus délicat à s'approprier.

L'enseigner nécessite des connaissances linguistiques en synchronie mais aussi en diachronie. En effet, le système orthographique évolue selon les usages en diachronie ; les règles varient en fonction des usages de l'écrit au cours du temps. La charge sociolinguistique de l'orthographe française n'est pas nouvelle : la volonté de se référer à une écriture savante – autant que le désir d'éviter les confusions entre les mots – a forgé l'orthographe

que nous connaissons et qui en a fait une marque d'appartenance sociale depuis ses origines. On connait d'ailleurs les avatars des dernières réformes de l'orthographe, qui cherchant à simplifier le système, se heurtent encore à la mémoire collective d'une graphie. Cela fait considérer l'erreur avec une perspective variationniste : les variations dans la langue et celles dans les pratiques :

> Le système orthographique est une variation intégrée de principes fondamentaux : l'écriture de sons de la langue et l'écriture des unités porteuses de sens. Les « fautes » commises en écriture par les enfants ne sont que des applications erronées de ces principes. En effet, les erreurs orthographiques réalisées sont en général le fait de l'exploitation de ces principes selon des procédures qui ne sont pas adaptées à la situation. Enseigner l'orthographe consiste alors à mettre en coïncidence les deux systèmes de variation : celui de l'enfant et celui de la norme (Sautot, 2002 : 8).

Or le prestige accordé à la vigilance orthographique a diminué ces dernières années plus rapidement que sur tout un siècle, comme en attestent plusieurs enquêtes sur le « niveau des élèves en orthographe ».

Le niveau baisse indépendamment des pratiques enseignantes

Trois recherches, menées par Chervel et Manesse, par Thélot, puis Manesse et Cogis sur trois corpus de dictées scolaires, attestent que les compétences des élèves en orthographe ont diminué beaucoup plus vite entre 1987 et 2005 que depuis la fin du XIXe siècle[8] : si les comparaisons étaient en faveur des élèves de 1987, les erreurs pour une même classe d'âge augmentaient largement en 2005. À cette date, il fallait en moyenne deux années scolaires de plus qu'en 1987 pour s'approprier un savoir-orthographier équivalent. L'analyse qualitative révèle par ailleurs que le « poids » des erreurs grammaticales était beaucoup plus important en 2005 :

> Si en 2005 les erreurs grammaticales pèsent le plus lourd, comme c'était le cas en 1987, leur poids dans l'ensemble des erreurs a fait un bond important entre les deux enquêtes et ce sont elles, beaucoup plus nombreuses dès le CM2, qui plombent les résultats de 2005. […] Tandis que les élèves d'il y a vingt ans divisaient par quatre le taux d'erreurs grammaticales entre le CM2 et la troisième, ceux de 2005 les divisent à peine par deux (Manesse et Cogis, 2007 : 86).

8. Une synthèse de ces recherches fait apparaitre que le niveau monte entre 1873 et les années 1920 ; puis il baisse jusqu'à la fin du XXe siècle, tout en restant supérieur au niveau de 1873. On relève une nouvelle baisse rapide (jusqu'en 2005), qui cependant reste au-dessus du niveau comparé en 1873 (Chervel, 2008). Une récente étude de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale, qui compare les résultats en 1987, 2007 et 2015, va aussi dans ce sens (DEPP, 2016).

L'orthographe grammaticale apparait comme moins arbitraire que l'orthographe lexicale, et c'est pourtant là, on le voit, que les apprentissages sont de moins en moins efficients. En Éducation prioritaire, les résultats des élèves sont plus bas qu'en milieu ordinaire en 1987 et en 2005, mais progressent tout autant que dans les autres classes entre ces deux dates.

L'évolution des programmes scolaires rend compte d'une diminution du temps imparti à cet enseignement (collège et primaire) et d'un changement répété des objectifs d'apprentissage d'une langue, à la fois « phrase » et « discours ». Par ailleurs, les règles qui régissent l'orthographe grammaticale sont *a priori* les moins soumises à l'arbitraire diachronique des usages, et font l'objet d'enseignements répétés dès le début de la scolarité.

Or cette évolution influe a priori négativement sur la réussite scolaire car pour l'école, l'orthographe grammaticale demeure un objet de savoir privilégié. Son enseignement favorise l'appropriation d'un processus de secondarisation qui fonde tous les apprentissages :

> Pour comprendre en effet qu'un problème à résoudre ressemble à d'autres problèmes déjà traités auparavant, il faut que l'élève soit capable et s'autorise à faire circuler les savoirs et les activités d'un moment et d'un objet scolaire à un autre. Pour cela, il faut au préalable qu'il ait constitué le monde des objets scolaires comme un monde d'objets à interroger sur lesquels il peut (et doit) exercer des activités de pensée et un travail spécifique (Bautier et Goigoux, 2004 : 90-91).

La didactique de l'orthographe, largement explorée depuis les années 90 avec plus ou moins de bonheur en termes de pratique professionnelle (Fayol et Jaffré, 2008 ; Chiss et David, 2011 ; etc.), propose des pistes très stimulantes, relayées au moins partiellement dans certains programmes et manuels.

Pourtant au regard de l'histoire de l'enseignement de l'orthographe à l'école, elles s'inscrivent dans des pratiques empiriques attestées déjà au siècle dernier, et qui n'ont pas eu le poids attendu pour résister à la « baisse de niveau ». Dès lors, les enjeux apparaissent dépasser le cadre de la classe :

> Peut-on raisonnablement s'attendre à ce que de nouveaux procédés d'enseignement auxquels aucun maitre n'aurait pensé au cours des siècles passés parviennent un jour, aussi bénéfiques soient-ils, à redresser la courbe des performances ? Par exemple, de nouvelles méthodes d'auto-correction par l'élève de ses propres fautes, dont l'utilité n'est par ailleurs pas contestable, sont-elles à la hauteur de l'enjeu ? (Chervel, 2008 : 69).

La « baisse du niveau » des élèves en orthographe dépend donc de facteurs scolaires et sociolinguistiques plus larges et on observe, comme dans les pratiques linguistiques en général, une variation beaucoup plus importante des usages : « les outils électroniques y participent car, en introduisant la possibilité effective de nouvelles formes, ils favorisent la liberté de

l'usager, qui s'adapte aux contraintes de la communication et devient polygraphe » (Brissaud et Cogis, 2011 : 106).

Ces données redéfinissent l'orthographe en termes de praxis sociolangagière, et illustrent une évolution certaine des rapports aux normes dites de prestige dans la société. L'acquisition de l'orthographe est le résultat d'une longue maturation et d'une adhésion à la norme linguistique qui est aussi le signe d'une intégration sociale et d'une manière de penser le monde. Le didactique et le sociolinguistique se répondent. Il faut donc s'interroger sur les moyens dont dispose l'école pour enseigner une orthographe et une grammaire qu'elle n'a ni la mission ni les moyens de réformer, et dont elle n'a pas à contester l'utilisation qu'on en fait.

Ce détour fait mesurer l'importance des formations par lesquelles on reconnait que l'action enseignante n'est ni toute-puissante ni impuissante : une formation est le cadre dans lequel les enseignants reconsidèrent leurs moyens d'orienter l'attitude des élèves vers une posture seconde, qui traite du langage en tant qu'objet, lieu de pouvoir sociolinguistique s'il en est. Dans ce contexte, l'analyse didactique et le développement des connaissances sur l'objet « orthographe » apparaissent comme les deux éléments propres à l'agir enseignant, tout à la fois partagés et singuliers. C'est en tout cas ce qui a fait le cœur de la formation que l'équipe PEON a élaborée.

Une formation sur l'orthographe à l'école : démarches et enjeux

Après avoir présenté le déroulement de la formation telle qu'il a été conçu par l'équipe, j'étudierai son impact du point de vue des enseignants deux ans après la recherche, en écho à celui d'un enseignant ayant accueilli l'équipe dans sa classe sans bénéficier d'une formation spécifique en orthographe. Lorsque les enseignants soulignent que leurs pratiques professionnelles ont évolué, leurs représentations de l'orthographe semblent stables. J'en tirerai des perspectives quant à l'articulation entre recherche et formation en orthographe.

Déroulement de la formation

La formation s'est déroulée en plusieurs étapes : les deux premiers jours, consécutifs, visaient à informer les enseignants sur les éléments identifiés dans la recherche, à savoir la complexité du système orthographique, les représentations associées aux usages, la dynamique des apprentissages et les enjeux sociolinguistiques de l'orthographe scolaire. La diversité des procédures d'étayage dans la dictée était au cœur du questionnement. Dans

un second temps, les enseignants expérimentaient une activité dans leur classe, des échanges par mails permettaient d'accompagner ces pratiques. La formation se clôturait par une dernière journée d'échanges de pratiques, orientée plus spécifiquement sur les procédures d'étayage.

Tableau 13. Démarche de formation

Jours 1 et 2 (18 enseignants)		
Transversalité et praxis	écrire sous la dictée – mesurer une compétence, diagnostiquer et interpréter une erreur – valider une forme prendre conscience de ses représentations (approche biographique) : les idéologies langagières et les doxas pédagogiques analyser une interaction verbale (étayage) – planifier une activité	
Expérimentation dans les classes (3 mois disponibles, 12/18 enseignants investis)*		
Activités recensées	dictée réflexive (6) production d'écrit (3) activités d'élaboration d'une règle (3)	fondées sur le développement du raisonnement métagraphique
Jour 3 (18 enseignants)		
Transversalité et praxis	de la réflexion sur l'action enseignante à la réflexion sur l'interaction verbale pour développer les apprentissages en orthographe	

* Un bilan et des conseils pour préparer la dernière journée a ponctué les échanges individuels pendant ces trois mois.

Les échanges sont fructueux lors des deux premiers jours[9] : 12 enseignants ayant participé à la phase « expérimentation » décrivent une action qu'ils prévoient de mettre en place ou qu'ils ont déjà expérimentée. Pourtant ils ne la questionnent pas. En s'inscrivant ainsi dans un genre professionnel (rendre compte d'un travail demandé), ils ont initié les échanges qui ont eu lieu le dernier jour : le bilan fait état de questionnements partagés sur les pratiques didactiques, le traitement de l'erreur, l'orientation

9. Ils ont été menés à partir des corpus bruts recueillis dans les classes, puis nos interprétations ont été proposées et discutées.

des tâches de lecture et d'écriture, ainsi que sur les savoirs procéduraux. Cependant, malgré les incitations des chercheurs, rien n'a réellement fait émerger de questionnements sur la complexité du système orthographique français, et aucune demande n'a été formulée à ce propos.

Impact de la recherche et de la formation sur les pratiques

Outre les bilans synthétiques établis pendant la formation, je m'appuierai sur deux corpus complémentaires pour cette analyse des liens entre recherche et formation : deux ans plus tard, un enseignant ayant participé à la recherche a rendu compte de cette expérience et de son impact sur ses pratiques de classe[10], ainsi que six enseignants impliqués à toutes les étapes de la formation[11]. Le croisement de ces données permettra d'identifier le cas échéant ce qui est propre à l'action de formation et ce qui relève de l'interaction entre les chercheurs et les praticiens.

Un enseignant observé

Il n'a que peu de souvenir de ce qui s'est passé dans la classe pendant l'observation, et cela n'a selon lui pas directement changé sa pratique de classe. Cependant, l'entretien sociolinguistique (intégré au protocole de recherche PEON), dont il a un souvenir très précis, a été un déclencheur : il dit avoir pris conscience qu'il affirmait des intuitions qu'il n'avait finalement jamais vérifiées, et sa formation – en cours – lui a permis de « comprendre ce qu'il faisait et pourquoi il le faisait ». Selon lui, cela l'a poussé à s'interroger sur ses pratiques en termes d'efficacité, et à les modifier en s'appuyant sur de nouveaux savoirs didactiques acquis en formation :

> J'avais une vision très romantique de mon travail j'avais pas les mots et j'étais persuadé de quelque chose sans vraiment en être sûr avant j'étais plus ou moins convaincu mais euh allez en fait j'avais l'impression de bien faire quelque chose qu'on m'avait appris et là par contre je me suis approprié parce que j'ai compris ce que je faisais alors qu'avant je faisais quelque chose sans vraiment le comprendre.

Autrement dit, dans son cas, ce ne sont pas tant les savoirs scientifiques effectivement produits – et diffusés – qui ont influé, que les questionnements construits par les chercheurs.

---

10. Entretien qualitatif mené en juin 2016, après une observation faite en mai 2014, annexe 1.

11. Questionnaires ou entretiens menés en novembre 2014 et en novembre 2016, annexe 2.

Pour lui, l'action du chercheur reste relativement étrangère et différente de l'action pratique mais son expertise théorique de l'objet et ce qu'il perçoit comme un « regard éloigné » déclenche une réflexivité pratique qui s'outille des théorisations mobilisées : « Un chercheur déconnecté de la réalité c'est bien pour nous. » En informant le chercheur, cet enseignant s'est engagé dans un processus réflexif qui influe sur son développement professionnel.

Qu'en est-il des enseignants ayant participé à la formation ?

Évolution des pratiques et représentations scolaires

Quatre d'entre eux déclarent que ce stage a fait évoluer leurs représentations de l'orthographe et leur enseignement (mise en œuvre). Tous estiment qu'ils dédramatisent désormais les erreurs des élèves et tiennent compte du fait qu'il s'agit d'un apprentissage long : « Je me sens moins responsable des échecs de mes élèves, j'ai compris que c'était un processus en construction, très fluctuant chez certains élèves » (H), « [ce qui a changé] : la dédramatisation de l'*échec en orthographe et l'*acceptation que la construction de l'orthographe s'inscrit dans le temps » (R).

Un enseignant continue d'exprimer un constat d'impuissance mais pour les autres, l'insécurité latente a largement diminué, ce qui a abouti à une évolution de leur enseignement. Ils déclarent tous avoir expérimenté d'autres types d'activités d'apprentissage, plus variées :

> B. – Moi j'y attachais une importance excessive et cet attachement je le transmettais à mes élèves et je me demande si cela ne les bloquait pas un peu alors que là proposer des choses différentes en orthographe cette disparité permet qu'il n'y ait pas de rejet ; mettre moins de pression et en être moins malade parce que je l'ai pas toujours bien vécu d'en faire tout le temps alors qu'ils n'y arrivaient pas en fin d'année.

Ils déclarent surtout avoir intégré des moments réguliers d'enseignement/apprentissage au sein de séances d'écrit (copie ou production), cherchant ainsi à développer chez les élèves une vigilance orthographique globale. Ils ne se positionnent pas comme les détenteurs uniques d'une norme explicite mais comme des médiateurs pour l'appropriation d'une norme pratique. Ils déclarent être beaucoup plus attentifs au « bien apprendre » qu'auparavant :

> H. – Du coup dans toutes les autres disciplines j'ai obligé les élèves à au moins appliquer la règle d'accord du verbe et du nom, je ne leur ai pas laissé de latitude, dans tous les écrits qui restent, et j'ai mis en place aussi un cahier dans lequel ils peuvent écrire tout ce qu'ils veulent, tout le monde peut le lire, mais je n'ai pas le droit de le corriger, et je me suis aperçue qu'il y a des élèves qui

> se permettent de répondre « il faut que tu fasses attention à l'ortho sinon je ne comprends pas ton message » au début c'est pas très riche ce qu'ils écrivent et au fil de l'année c'est plus riche et dans une forme orthographique acceptable. [...]
> A. – Par exemple sur ce qui concerne la production d'écrit, je m'autorise non pas à laisser des fautes mais à les corriger sans que cela soit une pression systématique, relativiser les objectifs et je le leur dis parce que je me suis rendu compte qu'ils écrivaient plus et mieux parce qu'ils se sentaient déchargés de l'orthographe.

Ces enseignants témoignent donc que la formation a favorisé une évolution de leurs pratiques : un dilemme professionnel moindre et un accompagnement au plus près des pratiques des élèves.

Les enseignants suggèrent cependant que s'ils sont mieux outillés pour traiter de l'erreur et des pratiques scolaires favorisant l'apprentissage de l'orthographe, ils gardent l'image d'une orthographe française stable et objectivement maitrisable. Ils continuent à accorder peu de place à l'étayage dans leur questionnement, et leurs représentations de l'orthographe, en tant qu'objet stable et connaissable a priori, n'ont pas ou peu varié : A est la seule enseignante à faire un lien entre ses pratiques professionnelles et son rapport personnel à l'orthographe :

> A. – J'étais pas mauvaise mais ça m'a rappelé des règles et ça m'en a apporté d'autres et ça m'a permis d'oser être moins exigeante avec moi-même parce l'orthographe est en évolution et c'est pas dramatique même si ça me fait bondir quand j'en vois une dans les journaux ou dans les pubs.

En prenant acte du fait que l'acquisition de l'orthographe se fait sur un temps long (jusqu'au collège), peut-être s'affranchissent-ils de cette question, plus sociolinguistique que didactique. Ce bilan suggère que le rapport des enseignants à l'orthographe et à son enseignement appartient à une dimension du métier qui n'est pas strictement didactique, et pourtant il s'inscrit dans les pratiques :

> Il ne s'agit plus alors de s'intéresser exclusivement à l'organisation des savoirs mais aussi d'être attentif aux mots prononcés par l'enseignant pour désigner ce savoir auprès des élèves, à la façon dont il les exhorte à s'engager intellectuellement, aux jugements qu'il leur adresse quand ils réfléchissent, aux formes d'encouragement qu'il leur manifeste, à la sévérité imposée de l'emploi d'un langage scientifique spécifique, aux sollicitations qu'il adresse aux élèves les plus éloignés de ce savoir, etc. (Combaz et Elalouf, 2015 : 109).

Or l'enseignant ayant participé à la recherche a témoigné des mêmes préoccupations.

On peut alors se demander comment une formation institutionnelle et/ou une recherche participative peuvent engager les enseignants sur ces questions, qui apparaissent comme cruciales dans les interactions maitre-élèves.

Le paradigme des recherches participatives offre une voie prometteuse, parce qu'elle permettrait à chacun des participants de tenir un rôle suffisamment sécurisant. Et en effet, même si les conclusions ici sont mitigées quant à l'impact d'une formation sociodidactique, le témoignage de ces enseignants pointe un intérêt inattendu de l'engagement des chercheurs : parce que la recherche première a été empirique, les questionnements qu'ils ont soumis aux praticiens sont apparus comme fondés, « dignes de confiance », « réellement importants », loin de toute prescription explicite. Autrement dit, ils se sont sentis plus légitimes dans leur questionnement parce qu'ils étaient face à des écoutants qui paraissaient s'y intéresser indépendamment de l'efficacité (réelle ou supposée) des pratiques y afférant. Plusieurs attestent que cette croyance a déclenché leur réflexivité professionnelle. L'intérêt de la présence du chercheur pour les enseignants parait donc ici s'exprimer davantage en termes d'accompagnement professionnel qu'en termes de connaissances linguistiques et pourtant, le chercheur ne peut accompagner s'il n'a pas construit un savoir didactique scientifiquement outillé. C'est aussi à cette condition que cette coopération a un intérêt scientifiquement identifiable.

Quelles articulations entre recherche et formation ?

La distanciation, le « regard éloigné », a permis que les gestes professionnels de tous les acteurs se constituent autrement. La recherche a permis sans conteste une meilleure compréhension de l'action didactique (pour les enseignants, pour les chercheurs), mais le constat parait plus nuancé en ce qui concerne l'orthographe scolaire en tant qu'objet sociodidactique : s'ils sont mieux outillés pour traiter de l'erreur et des pratiques scolaires favorisant l'apprentissage de l'orthographe, ils gardent l'image d'une orthographe française stable et objectivement maitrisable.

Tout se passe comme si la force du prescrit induit la construction d'un objet stable et inamovible (un savoir scolaire : l'orthographe s'apprend et se maitrise) alors que le sociodidactique induit la perception d'un objet dynamique, labile, variable (un savoir sociolinguistique : les pratiques orthographiques).

Les interactions avec les chercheurs semblent avoir favorisé une meilleure gestion du dilemme professionnel qu'ils déclarent tous vivre au quotidien, et qui porte essentiellement sur leur impuissance à atteindre les objectifs prescrits en termes de savoirs orthographiques. L'analyse des indicateurs relevés fait penser que la recherche a largement favorisé cette évolution, et qu'elle a été bénéfique aux enseignants. Par ailleurs, les

échanges entre chercheurs et enseignants semblent être essentiels pour une prise en compte plus fine des processus d'apprentissage, et plus globalement des élèves en tant qu'apprenants. Les savoirs des chercheurs semblent permettre de sortir – pour un temps au moins – de l'idéologie du don que serait la « maitrise de l'orthographe ».

Cependant, rien n'indique que les représentations sociales de l'orthographe, de ses usages et de ses fonctions sociales aient évolué pour ces professionnels de l'écrit. Rien n'indique non plus une problématisation quelconque d'un savoir linguistique qui serait un présupposé au savoir orthographier. L'enseignant engagé dans la recherche fait le même constat : il n'estime pas devoir développer ses connaissances en orthographe pour mieux enseigner, ne remet pas en question le prestige de la maitrise de l'orthographe mais oriente davantage ses questionnements vers une meilleure prise en compte des procédures dont témoignent les élèves dans leur apprentissage de l'orthographe.

Pourtant, du point de vue des chercheurs, une meilleure connaissance du système orthographique et des enjeux sociolinguistiques attribués à sa maitrise étaient aussi un enjeu fort de la formation et de la recherche. La collaboration n'a pas été vécue comme telle par tous les chercheurs et enseignants engagés dans PEON. Mais les propos recueillis montrent que lorsque les échanges sont perçus comme s'inscrivant dans une dynamique de recherche participante, le praticien comprend mieux « la rationalité qui soutient sa pratique » et le chercheur qui se place en interprète, à la fois compréhensif et explicatif, a une appréhension plus fine de l'agir du praticien : en proposant à l'autre de se constituer en sujet réflexif, le chercheur peut avoir accès à une praxis et à son intentionnalité (Desgagné et Bednarz, 2005 : 248).

Conclusion : contribution sociolinguistique à la didactique de l'orthographe

À travers la relecture d'une recherche impliquée sur les pratiques d'enseignement/apprentissage de l'orthographe à l'école primaire, j'ai montré que la prise en compte de la rationalité pratique des enseignants a révélé les dilemmes sociolinguistiques en œuvre dans les pratiques et les discours.

Pour les enseignants, enseigner l'orthographe en classe, c'est chercher à ce que des élèves acquièrent des automatismes qui leur permettent de réaliser en temps réel des situations d'écriture qui requièrent l'application d'une règle (orthographe grammaticale) ou d'une image (orthographe lexicale) alors que rien ne se passe véritablement ainsi dans la classe. Pour le

chercheur en sociodidactique, considérer l'orthographe en tant que pratique sociale suppose qu'il s'implique dans le champ social pour contribuer à la réflexivité des enseignants tout en restant extérieur aux logiques institutionnelles. Cependant, l'étude de l'impact des interactions entre enseignants et chercheurs lors de cette recherche a montré que les praticiens ne s'emparent pas des problématiques sociolinguistiques qui font sens pour les chercheurs. À l'inverse, ceux-ci considèrent l'orthographe comme lieu de variation plutôt que comme objet institutionnel transparent et consensuel. De ces échanges émane une meilleure connaissance de l'orthographe à l'école en tant qu'objet complexe, dont les acteurs ne s'emparent que partiellement, selon la posture professionnelle qu'ils adoptent.

Ces différences rendent compte, en creux, de l'importance des dynamiques sociolinguistiques qui traversent les pratiques enseignantes. Ces phénomènes semblent générer une forme d'aveuglement concernant la fragilité du prestige accordé au « bien orthographier », mais aussi quant à la complexité du système orthographique. Ils ont à voir aussi avec des « manières de faire » extrêmement hétérogènes dans les classes qui, sous couvert d'une homogénéité didactique, contribuent elles-mêmes à la grande diversité des pratiques langagières scolaires. Les séances d'enseignement de l'orthographe en sont peut-être un lieu emblématique lorsque la « dictée » reste l'activité la plus répandue, la plus reconnue, la plus décriée, et la plus hétérogène qui soit. Tout se passe comme si une fonction sociolinguistique de l'école était d'imposer des conditions d'acceptabilité d'une orthographe qui, par ailleurs, se transforme et perd de sa valeur sociale. Or, « apprendre un langage, c'est apprendre en même temps que le langage sera payant dans telle ou telle situation » (Bourdieu, 1994 : 98). L'institution scolaire attribue-t-elle cette mission à ses enseignants ? Ou ont-ils plutôt pour mission de n'enseigner qu'une part de ce savoir social ?

Si l'on comprend que les enseignants cherchent à trouver ce qui ferait sens dans leur classe de façon stable, on ne saurait oublier que cette quête, si elle n'est pas interrogée, risque fort de générer une instabilité d'autant plus insécurisante pour eux que la langue est elle-même en perpétuelle évolution. Pourtant, du point de vue du linguiste, « on ne sait conjuguer "stabilité" et "instabilité" qu'à l'unique condition de ne nier ni l'un ni l'autre, ce qui implique que l'on soit en mesure d'expliquer pourquoi l'un et pourquoi l'autre » (Guerin 2011 : 14). Serait-ce un paradoxe incontournable des recherches participatives articulant sociolinguistique et didactique ?

À mon sens, une perspective sociolinguistique contribuerait au didactique dans le paradigme des recherches participatives parce que cette démarche oblige tous les acteurs à tenir compte de l'autre, mais aussi parce

qu'elle renvoie à la responsabilité de chacun, à son éthique professionnelle. Au sein du projet PEON, le questionnement méthodologique et les analyses ont abouti à une action de formation. Plus généralement, « ces décisions sont notamment reliées à l'orientation épistémologique adoptée par le chercheur par rapport au monde de la recherche et au monde de la pratique » (Desgagné et Bednarz, 2005 : 250). Si on en explicite les présupposés épistémologiques, la recherche participative apparait donc comme une piste sérieuse et féconde pour la formation et pour la recherche :

> Si l'on considère que les savoirs, même savants, sont toujours discutables, que les processus de transmission sont complexes et problématiques, et que leurs enjeux sont en permanence à repenser à la lumière des évolutions réelles des sociétés, alors il y a place pour une *science véritable*, dont l'objet est constitué par les *processus de médiation formative*, tels qu'ils sont conçus, gérés et mis en place par les sociétés humaines (Bronckart, 2001 :138).

Annexe

I. Guide d'entretien pour la recherche

Biographie professionnelle : enseignement, recherche
La recherche commune (souvenir)
La rencontre
La thématique
Votre intérêt à l'époque ?
Des apports ? de nouveaux savoirs ? des effets ? (professionnels, personnels)
Apports de cette recherche à votre pratique ? (avant, après, aujourd'hui)
Sur la thématique
Sur d'autres points
Que serait une recherche davantage « utile » pour vous ?
Forme, modalités, sujets

II. Questionnaire synthétique pour la recherche

L'orthographe

Trois mots que j'associe à l'orthographe à l'école :
Une activité que je mène ou ai menée en orthographe dans ma classe et qui fonctionne bien selon moi :
Une activité que je mène ou ai menée en orthographe dans ma classe et qui ne fonctionne pas bien selon moi :
Une question concernant l'orthographe et son enseignement à l'école :
Ce que je souhaitais mieux découvrir lors de ce stage quand je m'y suis inscrit(e) :

Mon souvenir (général) de la formation « orthographe » suivie en 2014-2015

Ce stage a-t-il contribué à faire évoluer votre *enseignement de l'orthographe dans votre classe* ? (préciser)
Si oui, qu'est-ce qui a évolué ? Qu'est-ce qui vous parait avoir été un levier pendant ou après ce stage ?
Si non, pourquoi selon vous ce stage n'a pas eu d'influence sur votre enseignement de l'orthographe ?

Ce stage a-t-il contribué à faire évoluer *certaines de vos pratiques de classe* ? (préciser)
Ce stage a-t-il contribué à faire évoluer *vos connaissances en orthographe* ? (préciser)
Plus généralement, ce stage a-t-il contribué à faire évoluer votre *vision de l'orthographe* ? (préciser)

Est-ce que le fait que ce soit des chercheurs qui soient intervenus (plutôt que des formateurs) a changé pour vous quelque chose ? En quoi ?

Vos remarques, conseils et commentaires libres si vous le souhaitez :

Bibliographie

Anadón Marta (2013), « Recherche participative », dans I. Casillo, R. Barbier, L. Blondiaux, F. Chateauraynaud, J.-M. Fourniau, R. Lefebvre, C. Neveu et D. Salles (dir.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation*. Paris : GIS Démocratie et participation.

Barbier Jean-Marie (1996), « L'analyse des pratiques : questions conceptuelles », dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, p. 29-49.

Bautier Élisabeth et Goigoux Roland (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, vol. 148, nº 1, p. 89-100.

Bourdieu Pierre (1984), *Questions de sociologie*. Paris : Minuit.

— (1994), *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.

Boutet Josiane et Heller Monica (2007), « Enjeux sociaux de la sociolinguistique : pour une sociolinguistique critique », *Langage et société*, vol. 121-122, nº 3, p. 305-318.

Brissaud Catherine (2015), « Quels enseignements tirer de quatre-vingt-dix-huit dictées de Troisième ? Du décalage entre prescription et acquisition des élèves », *Le Français aujourd'hui*, vol. 190, nº 3, p. 61-72.

— et Cogis Danielle (2011), *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.

Bronckart Jean-Paul (2001), « S'entendre pour agir et agir pour s'entendre », dans J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Bucheton Dominique et Jorro Anne (2009), « Une posture de "chercheur en lien avec la formation". La quête d'un ethos scientifique », dans D. Bucheton (dir.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès, p. 7-25.

Buisson Ferdinand (1911), « Cacographie », dans *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette.

Castellotti Véronique (2013), « L'articulation recherche-intervention en DDL : comment (ne pas) en sortir ? » dans J.-C. Beacco (dir.), *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Paris : Didier, p. 74-98.

Cellier Micheline (2004), « Dire l'orthographe : quelques dispositifs », dans C. Vargas (dir.), *Langue et études de la langue : approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence : Publications de l'université de Provence, p. 311-321.

Chervel André (2006), *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Paris : Retz.

—, (2008), *L'orthographe en crise à l'école. Et si l'histoire montrait le chemin ?* Paris : Retz.

Chiss Jean-Louis et David Jacques (2011), « L'orthographe du français et son apprentissage », *Le Français aujourd'hui*, n° 5, p. 233-244.

Combaz Catherine et Elalouf Marie-Laure (2015), « Une phrase dictée, trois enseignants, trois formes d'étayage », dans C. Brissaud et C. Mortamet (dir.), « La dictée, une pratique sociale emblématique », *Glottopol*, n° 26.

Delabarre Évelyne et Devillers Marie-Laure (2015), « Mise(s) en œuvre d'une activité orthographique : la dictée », dans C. Brissaud et C. Mortamet (dir.), « La dictée, une pratique sociale emblématique », *Glottopol*, n° 26.

—, Devillers Marie-Laure et Mortamet Clara (dir.) (2015), « La dictée comme mise en scène des normes orthographiques », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° spécial, p. 49-69.

Delamotte Régine et Marcellesi Christiane (1980), « Langage, rapports sociaux et écoles », dans « Langages et sociétés », *La Pensée*, n° 209, p. 85-98.

DEPP (2016), « Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015) », *Note d'information*, n° 28, novembre, http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/07/5/depp-ni-2016-28-performances-orthographe-eleves-fin-ecole-primaire_658075.pdf.

Desgagné Serge (2001), « La recherche collaborative. Nouvelle dynamique de recherche en éducation », dans M. Anadón (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Québec : Presses de l'université Laval, p. 51-76.

— et Bednarz Nadine (2005), « Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 2, p. 245-258.

Fayol Michel et Jaffré Jean-Pierre (2005), *Orthographier*. Paris, PUF.

Fijalkow Jacques et Ragano Serge (1999), « Recherche-action et entrée dans la culture écrite », *Repères*, nº 20, p. 15-28.

Gonac'h Jeanne (2015), « Des variations orthographiques dans les dictées de CM1 », dans C. Brissaud et C. Mortamet (dir.), « La dictée, une pratique sociale emblématique », *Glottopol*, nº 26.

Guerin Emmanuelle (2011), « Sociolinguistique et didactique du français : une interaction nécessaire », *Le Français aujourd'hui*, vol. 174, nº 3, p. 139-144.

Hugon Marie-Anne et Seibel Claude (1988), *Recherches impliquées, recherches-actions : le cas de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Manesse Danielle et Cogis Danielle (2007), *L'orthographe : à qui la faute ?* Paris : ESF.

Miguel Addisu Véronique (2015), « Conscience métalinguistique et norme orthographique : qu'apprend-on en corrigeant sa dictée ? », dans C. Brissaud et C. Mortamet (dir.), « La dictée, une pratique sociale emblématique », *Glottopol*, nº 26.

Nadeau Marie et Fisher Carole (2006), *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal : G. Morin Chenelière-Éducation.

Rispail Marielle et Blanchet Philippe (2011), « Principes transversaux pour une sociodidactique dite "de terrain" », dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris-Montréal : Archives contemporaines-AUF, p. 65-69.

Sautot Jean-Pierre (2004), *Raisonner sur l'orthographe au cycle 3*. Grenoble : CRDP.