

La phrase dictée du jour, de la recherche à la pratique en classe

Claudie Péret

Université de Grenoble – IUFM de l'Académie de Grenoble – Laboratoire LIDILEM

Danièle Cogis

Université de Paris IV-Sorbonne – IUFM de l'Académie de Paris – Laboratoire MoDyCo

La question de l'enseignement de l'orthographe reste vive dans les pays francophones, notamment en France, où une «baisse de niveau» a été récemment établie (DEP, 1995; Manesse, Cogis, 2007; DEP, 2008). Si la description linguistique de l'orthographe française a été faite depuis plusieurs décennies, les recherches sur l'acquisition de l'orthographe sont beaucoup plus récentes (Jaffré, 1992; Bousquet, Cogis, Ducard, Massonnet, Jaffré, 1999). Jusqu'à présent, on observe peu de changements dans les pratiques d'enseignement: les professeurs tendent à reproduire des modalités d'enseignement qu'ils ont eux-mêmes vécues (Péret, Sautot, Brissaud, 2007; Elalouf, Péret, 2009). Pourtant, en didactique, des activités innovantes sont apparues, qui tiennent compte des acquis de la recherche sur les représentations orthographiques des élèves (Haas, 1995; Cogis, 2005; Nadeau, Fisher, 2006). Mais elles se diffusent lentement, lors d'interventions en formation initiale et continue, sans être relayées par les instances officielles. Avant même de pouvoir évaluer leur efficacité, il semble important de pouvoir apprécier la façon dont les enseignants les mettent en œuvre. C'est l'objet d'une recherche qualitative visant à montrer comment des professeurs d'école s'approprient une de ces activités, *la phrase dictée du jour*.

Cette communication se propose d'en présenter la première étape qui concerne des professeurs-stagiaires en formation initiale. Après avoir décrit l'activité, nous en analyserons la mise en pratique dans deux dispositifs de formation. Pour ce faire, nous avons élaboré des indicateurs de reconnaissance de la transformation de l'activité du professeur débutant (Garcia-Debanc, 2009; Cogis, Elalouf, Brinker, 2009). En conclusion, nous tenterons de préciser quelques-unes des conditions d'une appropriation potentiellement réussie¹.

Un changement de perspective en orthographe

Depuis des siècles, le cadre de l'enseignement de l'orthographe française est celui de la faute. Pour la société, l'institution et les enseignants, tout écart à la norme est un événement qui ne devrait pas advenir, une infraction contre laquelle il convient de lutter (autrefois, de sévir).

Dans la perspective ouverte par les travaux de Ferreiro (1988), une autre réalité a été mise au jour, celle des représentations orthographiques des jeunes scripteurs, à l'origine de leurs graphies non canoniques. Comme dans d'autres disciplines, l'erreur est à considérer comme l'indice d'un niveau de conceptualisation provisoire (Astolfi, 1997).

¹Merci à tous les participants des ateliers, formateurs, stagiaires et élèves.

Par exemple, dans *on s'est bien amusé à escalader les rochers*, certains élèves de CM2/5P penchent pour *on* «parce que ça peut pas être un verbe», d'autres pour *ont* «parce que c'est nous, ça veut dire nous». Même après un temps d'échanges où la classe a perçu l'impossibilité pour une forme d'*avoir* d'occuper cette place (*avoir s'est amusé*), un élève insiste: «Peut-être c'est *on* car on est un groupe, et *ont*, c'est plusieurs groupes». Cette nécessité pour les élèves de marquer l'idée de pluriel contenue dans «on» par la forme *ont* connue comme pluriel constitue un véritable obstacle cognitif. Or, si les élèves continuent à faire des erreurs sur *on*, ce n'est pas faute de leçons: régulièrement refaites, elles n'atteignent pas leur but chez une partie des élèves, car elles ne prennent jamais en compte ce qui apparaît à leurs yeux comme la contrainte absolue: en français, il faut marquer le pluriel (et le féminin). Ce qui échappe aux élèves, c'est l'ancrage syntaxique des marques qu'ils connaissent, c'est-à-dire pas moins que la connaissance de la syntaxe du français...

Il est donc capital de proposer aux élèves des situations qui leur permettent, d'abord, par la possibilité d'explicitier leurs choix, de prendre conscience de leurs raisonnements; ensuite, par la confrontation à ceux des autres, d'opérer des déplacements cognitifs. En s'appropriant peu à peu les contraintes syntaxiques, ils atteignent un niveau de conceptualisation supérieur. C'est l'objectif de l'*atelier de négociation graphique* (Haas, 1999) qui a essaimé en diverses variantes, dont celle que nous allons présenter.

La *phrase dictée du jour* consiste à faire travailler les élèves sur leurs graphies collectées au tableau à la suite de la dictée d'une phrase. Ces graphies doivent être explicitées par leurs auteurs, puis discutées par la classe. Cette mise en jeu des savoirs des uns et des autres permet une appropriation des contenus et opérations métalinguistiques qui donnent accès à la norme (Cogis, 2005). Le professeur peut ainsi entendre des conceptions habituellement inexprimées et envisager des moments d'enseignement complémentaires. Pendant la confrontation entre élèves, il encourage le débat sans chercher à obtenir le plus vite possible la bonne réponse. Cette attitude amène les élèves à modifier leurs procédures ou, au contraire, à les conforter.

Les recherches en didactique ont fait reconnaître l'existence d'une réflexion métalinguistique chez le jeune scripteur tout autant que sa capacité à évoluer. Elles ont aussi montré l'importance de la verbalisation pour l'apprentissage de l'orthographe (Cogis, Brissaud, 2003). Elles débouchent sur la nécessité d'enseigner autrement, ce qui conduit à proposer ces nouvelles pratiques dès la formation initiale.

Les professeurs débutants et la phrase dictée du jour

Les professeurs stagiaires qui choisissent l'orthographe dans un cursus optionnel sont toujours très motivés: ils cherchent autre chose que la dictée. Une stagiaire déclare ainsi se sentir «tirillée entre les formes traditionnelles de l'enseignement de l'orthographe et les situations de découverte dans les autres disciplines». Mais l'adhésion à la démarche proposée par les chercheurs n'implique pas une mise en œuvre immédiate et facile. C'est ce processus d'appropriation que nous analyserons à présent.

Cadre d'observation

Toute formation professionnelle d'enseignant exige une articulation entre périodes de formation théorique et didactique, et périodes de formation pratique. Répondent à cette fin deux dispositifs des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) de Paris et de Grenoble. C'est dans ce cadre que des stagiaires ont pu faire l'essai de la phrase dictée du jour en 2008-2009.

L'*atelier de pratique professionnelle* (APP) rassemble, pour cinq séances, une dizaine de stagiaires, un professeur d'IUFM et un maître-formateur dans la classe de ce dernier qui assure la première séance. Puis c'est aux stagiaires, par binômes, d'assurer les suivantes. Chaque séance est analysée, d'abord par les observateurs, puis par le binôme et enfin par les formateurs. La séance suivante,

préparée par les stagiaires concernés, est discutée par courriel avec les formateurs. La pratique du dernier intervenant est donc le reflet de l'ensemble du travail de l'atelier.

L'atelier de suivi du mémoire professionnel (ASM) est encadré par un professeur d'IUFM et un maître-formateur. Les stagiaires préparent par binômes cinq séances de phrase dictée du jour. Ils l'expérimentent chacun dans leur classe, comparent les mises en œuvres qu'ils présentent au sein de l'atelier. Chaque séance donne lieu à une transcription et à un échange par courriel avec les formateurs. La réflexion se poursuit dans la rédaction du mémoire et sa soutenance.

Le point commun de ces deux dispositifs réside dans le retour réflexif qu'ils instaurent: les différents moments d'analyse sont autant d'occasions de formaliser et de conceptualiser la pratique professionnelle.

Indicateurs d'un parcours formatif

Pour étudier la transformation de l'activité des professeurs débutants, nous nous sommes focalisées sur leurs interventions, à partir de notes manuscrites pour l'APP, de la transcription des vidéos pour l'ASM. Quatre indicateurs semblent pouvoir témoigner de la compréhension par le stagiaire de l'enjeu de la phrase dictée du jour².

Temps de la réflexion métalinguistique

C'est un des critères les plus significatifs de l'appropriation de la démarche visée. Le contraste est souvent frappant entre le début et la fin de la séquence de formation. Ainsi la stagiaire qui inaugure l'APP, après seulement trois interventions d'élèves, l'une en faveur de *c'est*, l'autre de *s'est*, la troisième proposant de «remplacer par *il*», dans *le directeur s'est volatilisé*, conclut de manière expéditive par: «Et si on met *nous*? *Nous nous sommes volatilisés*. Donc on va garder *s'est*».

En revanche, à la toute dernière séance, pour [*un message composé de*] *phrases codées*, l'échange implique une dizaine d'élèves dont certains interviennent plus d'une fois. Le fait que la stagiaire ne cherche pas à boucler sa «correction» dans les plus brefs délais permet aux conceptions erronées de se travailler. Par exemple, Sikala justifie le singulier par «un message, une phrase», tandis que Sophie opte pour *phrase codés* «car dans une phrase, il peut y avoir plusieurs codes». L'erreur n'apparaît plus comme de l'inattention, mais comme le fruit d'une réflexion, qui peut déboucher, sous l'impact des arguments des autres, sur un discours critique spontané, comme chez Bogdan qui conclut: «Eh ben je pense que j'ai faux». Cette autorégulation est bien une condition de l'acquisition d'un niveau d'expertise en orthographe.

De même, à la fin de l'ASM, cinq élèves différents peuvent prendre la parole sur la marque du pluriel de *donnent*. Le temps ainsi laissé à la réflexion métalinguistique permet à une élève de passer de «Je ne sais pas pourquoi j'ai écrit *donne*» à «J'écris *donnent* car ce sont les fenêtres qui donnent sur le bois et tout à l'heure je pensais que c'était le couloir donc j'ai écrit *donne*».

Le rôle du temps pour penser et la nécessité de la verbalisation pour apprendre sont des composantes de l'activité difficiles à percevoir pour les stagiaires. C'est pourquoi ils ne parviennent à l'intégrer dans leur pratique qu'à la fin de l'atelier.

Traitement des interventions des élèves

Une difficulté majeure de la conduite de ces activités réflexives sur la langue réside dans l'équilibre à trouver entre la part des élèves et la part de l'enseignant. Une évolution décisive se produit quand les stagiaires parviennent à relancer le débat sans le trancher par une validation prématurée. Reste à trouver la manière de prendre en compte ce que disent les élèves.

²Nous ne pouvons présenter ici qu'un ou deux exemples à chaque fois.

Par exemple, dans la seconde séance, alors qu'un élève vient de proposer une manipulation, la stagiaire l'ignore et exécute elle-même une autre manipulation. Elle laisse au passage l'élève dans l'incapacité de savoir ce que valait son idée. En revanche, la dernière stagiaire, à propos d'*un message composé de phrases codées*, non seulement ne clôt pas rapidement l'échange, mais elle reformule à plusieurs reprises la teneur des arguments ou questionne, accordant à chaque fois au dire de l'élève un statut de pertinence dans un cadre donné: «Tu t'es dit qu'il y avait qu'une seule phrase»; «Tu fais référence au fait que dans une phrase, il y a plusieurs mots»; «Qu'est-ce que tu as pensé?»; «Toi tu penses, Sophie, qu'il y a...». L'élève est d'emblée situé comme un interlocuteur doué de raison dont le propos peut faire avancer la réflexion de tous.

Utilisation des catégories et des opérations métalinguistiques

C'est le cœur de l'étude de la langue et la partie spécifique de la démarche. Traditionnellement, l'orthographe grammaticale s'enseigne par l'apprentissage de règles. Or les notions qui sous-tendent ces règles sont d'une grande complexité pour les écoliers. Par exemple, lors de la troisième séance de l'APP, Maha explique: «Avec l'auxiliaire *avoir* on peut pas conjuguer avec le sujet», et devant la perplexité de la stagiaire qui l'invite à reformuler, elle précise: «Ça veut dire qu'on peut pas l'accorder».

Il ne s'agit pas d'un simple lapsus, comme l'interprète la stagiaire, mais d'une phase d'acquisition où *conjuguer* et *accorder* ne correspondent pas encore aux notions grammaticales. Les professeurs débutants ne dissocient pas contenu notionnel et terminologie. C'est pourquoi, dès qu'un élève a lancé le terme adéquat, ils semblent considérer que la notion sous-jacente est assimilée par tous.

Par ailleurs, les catégories linguistiques leur paraissant «naturelles», ils ne demandent pas systématiquement aux élèves d'étayer leur argumentation par des manipulations pour mettre en évidence les propriétés des unités. Par exemple, à la deuxième séance, quand Bastien propose «On peut remplacer par *il*», il ne lui est pas demandé de faire ce remplacement. Dans la même séance, cependant, un élève propose «le *on*, on peut le remplacer par *il*» et la stagiaire qui a pris le relais invite, cette fois, l'élève à le faire. Quant à la dernière stagiaire à mener l'activité dans l'atelier, elle va plus loin en posant au tableau l'opération métalinguistique proposée, ce qui aide les élèves à suivre l'argumentation.

Pour les stagiaires, faire le lien entre les manipulations et l'élaboration des connaissances syntaxiques nécessaires à l'acquisition de la morphographie n'a rien d'évident et prend du temps.

Modes de validation

Pour les stagiaires, qu'on puisse apprendre à partir d'erreurs est difficile à admettre. Le réflexe est de valider soi-même une bonne réponse ou de conclure le plus vite possible une argumentation.

Par exemple, à la deuxième séance de l'APP, la stagiaire demande à Sophie de remplacer *volatilisé* par un autre verbe; mais c'est elle-même qui juge du résultat: «Donc ça ne marche pas ». De même, alors qu'un élève explique qu'il s'est trompé: «J'ai cru que c'était le participe passé, *le directeur*, c'est le sujet, donc masculin», elle ne cherche pas à savoir ce qui l'avait amené à écrire *volatilisée*; elle entérine aussitôt et fait une autre suggestion: «Oui. Si on mettait *la directrice*?»; puis elle tranche: «Donc on se met d'accord sur 'pas *er*', si on remplace par un verbe du troisième groupe, 'pas *ée*', masculin, *é*». Évolution sensible à la toute fin de la dernière séance sur *phrases codées*: quand les arguments en faveur du pluriel dominant, la stagiaire n'hésite pas à demander à Sophie si elle est convaincue et si elle peut reformuler, et à Sophie d'explicitier son lapidaire «On a pas trop de difficultés, les deux ont des *s*».

De même, dans la première séance de l'AMS, c'est un élève qui conclut en disant simplement «On met *-ent* à la fin». En revanche, à la cinquième séance, la stagiaire ne se contente pas de la validation finale d'une élève «*se détachent*, c'est un verbe alors on met *-ent*»; elle reprend le propos en le précisant: «On met *-ent* car c'est la marque du pluriel d'un verbe conjugué au présent avec le sujet pluriel».

Ainsi, la validation du travail d'investigation métalinguistique évolue dans le temps: elle passe de l'énoncé de la graphie correcte par un élève à la reformulation argumentée, soit par un élève, soit par le professeur-stagiaire. Cependant, aucun stagiaire n'a su reprendre dans l'APP, malgré l'exemple donné à deux reprises par la titulaire de la classe, la phase de récapitulation ouverte par «J'aimerais bien qu'on récapitule ce que vous avez appris» ou «Je voudrais savoir ce qu'on peut en retenir, quelles difficultés vous rencontrez».

Bref bilan

Les échanges dans les deux ateliers, à la lumière des quatre indicateurs que nous avons élaborés, mettent en évidence l'existence d'un processus d'appropriation par les stagiaires d'une nouvelle façon d'aborder l'enseignement de l'orthographe. L'évaluation d'une stagiaire de l'APP en fin d'année l'a d'ailleurs confirmé.

De plus, comme cela a pu être établi dans l'ASM par des évaluations initiales et terminales, cette appropriation de la phrase dictée du jour s'est accompagnée d'une amélioration des performances orthographiques des élèves. On peut avancer l'hypothèse que, reconnus comme possédant un savoir en évolution, ils ont pu s'exercer dans une activité répétée de résolution de problèmes en langue et développer ainsi leur savoir-faire orthographique.

Toutefois, nous ne parlerons que d'un début d'appropriation. Un entretien avec une des stagiaires de l'ASM au début de sa première année d'exercice montre que, si elle a bien perçu l'intérêt de la démarche puisqu'elle la met en œuvre, elle considère encore comme prioritaire la capacité de l'élève à «se corriger». Elle privilégie ainsi une analyse des erreurs et non une réflexion patiente sur les procédures qui, pour les chercheurs, est ce qui garantit l'accès futur à la norme. C'est bien ce lent travail de redites et rectifications qui permet le surgissement et l'appropriation chez un nombre croissant d'élèves des caractéristiques linguistiques des unités passées au crible.

Éléments de conclusion

L'analyse de la pratique de professeurs débutants en formation initiale permet de repérer des difficultés d'ordre socioculturel, épistémologique, et professionnel.

Le professeur débutant entre dans un groupe socioprofessionnel dont les membres perçoivent généralement les limites de l'enseignement traditionnel de l'orthographe. Beaucoup, cependant, ne s'en s'affranchissent pas. Ce qui peut pousser un enseignant à adopter une pratique innovante, c'est la conviction que la voie qu'il veut quitter n'est pas satisfaisante. Or, en ce qui concerne l'orthographe, les débutants n'en sont pas là. Leur objectif principal, c'est de trouver les formes d'un enseignement vivant pour transmettre des règles d'orthographe. Le modèle d'enseignement sous-jacent à des dispositifs tels que la phrase dictée du jour leur échappe encore en grande partie. Par ailleurs, les professeurs-stagiaires commencent leur carrière d'enseignants sans avoir pu approfondir suffisamment l'étude du système de la langue. Autoriser les verbalisations des élèves, c'est s'exposer à ne pas pouvoir analyser en quoi elles témoignent d'une forme de compréhension du système et à ne pas pouvoir les guider dans leur cheminement. Les stagiaires ont souvent du mal à cerner l'objet de l'apprentissage et à régler leurs interventions pour favoriser chez les élèves une activité réellement cognitive. Un repli vers des démarches plus transmissives est alors sécurisant. Ces difficultés nous conduisent à énoncer deux conditions fondamentales de l'appropriation de résultats de la recherche en didactique de l'orthographe : non seulement une maîtrise des savoirs linguistiques, ce qui est rarement le cas actuellement, mais un temps suffisant pour acquérir la maîtrise de leurs modes d'acquisition par les élèves et la maîtrise des savoir-faire didactiques.

C'est là l'enjeu même d'une formation professionnalisante dont les ateliers sont une illustration probante. Il ne s'agit pas seulement d'essayer seul dans sa classe une pratique dont on a entendu parler en conférence ou qu'on a observée dans la classe d'un maître chevronné. Il s'agit de la travailler en présence de pairs et avec des formateurs, enseignants expérimentés et spécialistes de

didactique du français. L'efficacité est alors à rechercher dans l'alternance entre cette pratique socialisée, et dans son analyse, également socialisée, éclairée par des apports théoriques. La maîtrise de la langue par tous les élèves, objectif affirmé de la société jusque dans la loi, est sans doute à ce prix, celui de modalités de formation telles que nous les avons présentées.

Nous nous proposons de poursuivre cette étude en nous intéressant à l'appropriation des résultats de la recherche par des enseignants expérimentés bénéficiant d'une formation continue.

Bibliographie

- Astolfi J.-P. (1997) *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF.
- Bousquet S., Cogis D., Ducard D., Massonnet J., Jaffré J.-P. (1999) «Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs», *Revue Française de Pédagogie*, 126, 23-37.
- Cogis D. (2005) *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, école-collège*, Paris, Delagrave.
- Cogis D., Brissaud C., (2003) «L'orthographe: une clé pour l'observation réfléchie de la langue?», *Repères*, 28, 47-70.
- Cogis, D., Elalouf, M.-L., Brinker, V. (2009) «Les démarches actives en grammaire: un apprentissage difficile en formation des maîtres», *Repères*, n° 39, 57-81.
- Direction de l'évaluation et de la prospective (1996) «Connaissances en français et en calcul des élèves des années vingt et d'aujourd'hui», *Note d'information*, 96.19.
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2008) «Lire, écrire, compter: les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007», *Note d'information*, 08.38.
- Élalouf M.-L., Péret, C. (2009) «Pratiques d'observation de la langue en France: quelles évolutions? quels obstacles? » in Dolz J., Simard C. (dir.) *Pratiques d'enseignement grammatical*, Laval, PUL, 49-72.
- Ferreiro E. (1988) «L'écriture avant la lettre» in Sinclair H. (Ed.) *La production de notations chez le jeune enfant*, Paris, PUF.
- Haas G. (1995) «Orthographe et systèmes d'écriture histoire d'une rencontre et conséquences sur la didactique de l'orthographe», *Enjeux*, 34, 5-22.
- Haas G. (1999) «Les ateliers de négociation graphique: un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3», *Repères*, 20, 127-142.
- Garcia-Debanc, C. (2009) «Quand les enseignants débutants enseignent la relation sujet/verbe 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. (dir.) *Pratiques d'enseignement grammatical*, Laval, PUL, 99-124.
- Jaffré J.-P. (1992) «Le traitement élémentaire de l'orthographe: les procédures graphiques», *Langue Française*, 95, 27-48.
- Manesse D., Cogis D. (2007). *Orthographe: à qui la faute?*, Paris, éditions ESF.
- Nadeau M., Fisher C. (2006) *La grammaire nouvelle: la comprendre et l'enseigner*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.
- Péret C., Sautot J.-P., Brissaud C. (2008) «Les professeurs entrant dans le métier et la norme orthographique», in Brissaud C., Jaffré J.-P., Pellat J.-C.(éds), *Nouvelles recherches en orthographe*, Limoges, Lambert Lucas, 203-214.