

VIV®E L'ORTHOGRAPHE POUR ACCOMPAGNER LES ÉLÈVES VERS LA RÉVISION ORTHOGRAPHIQUE AUTONOME DES TEXTES PERSONNELS

[Marielle Wyns](#)

Armand Colin | « [Le français aujourd'hui](#) »

2018/4 N° 203 | pages 113 à 124

ISSN 0184-7732

ISBN 9782200931971

DOI 10.3917/lfa.203.0113

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2018-4-page-113.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

VIV®E L'ORTHOGRAPHE POUR ACCOMPAGNER LES ÉLÈVES VERS LA RÉVISION ORTHOGRAPHIQUE AUTONOME DES TEXTES PERSONNELS

Marielle WYNS

Haute École Léonard de Vinci
Louvain-la-Neuve

Les difficultés liées à la maîtrise de la langue constituent, pour certains élèves, un frein à l'expression écrite, et pour les enseignants, un écran parasitant souvent l'accès au sens du texte. Pourtant, la recherche montre que, placé dans des conditions favorables, un élève est capable d'améliorer lui-même ses écrits, non seulement en procédant à un épaississement progressif du sens, mais également en apportant des ajustements linguistiques pertinents (Bucheton 2014). Afin de favoriser la gestion autonome, par chaque élève, de ses propres graphies, les stratégies de révision orthographique gagnent à être enseignées explicitement et entraînées en classe, en parallèle des séances d'expression écrite où l'on attend qu'elles soient mobilisées.

Aujourd'hui, la finalité des activités d'orthographe n'est plus de viser le « zéro faute », mais de développer une capacité d'« attention et de contrôle à géométrie variable, une flexibilité dans le traitement » des problèmes orthographiques (Sandon 2010 : 115). Dans ce domaine, les pratiques exclusivement prescriptives, centrées uniquement sur le développement de connaissances déclaratives et/ou faisant une large place à l'évaluation, ont montré leurs limites : on a souvent constaté que des élèves – même performants lors des exercices d'orthographe ou des dictées – éprouvaient des difficultés à transférer leurs apprentissages dans leurs textes personnels. En effet, le développement des compétences orthographiques repose non seulement sur l'élaboration de savoirs (grammaticaux, lexicaux...), mais également sur la mise en œuvre de stratégies permettant de les mobiliser efficacement : pour se corriger, le scripteur doit se positionner provisoirement en lecteur de son propre texte, et être capable de détecter les problèmes orthographiques, de les identifier puis seulement de les résoudre à l'aide de ses connaissances (Cogis 2005).

Pour accompagner les élèves dans le développement de ces compétences complexes, il est pertinent d'articuler activités de langue et expression écrite, de favoriser les échanges verbaux (Haas et Lorrot 1999), l'utilisation du métalangage et les manipulations syntaxiques (Fisher et Nadeau 2014). Plusieurs dispositifs reposant sur ces principes – tels que la dictée négociée,

l'atelier de négociation graphique (Haas et Lorrot *ibid.*), le chantier d'orthographe (Cogis *ibid.*), la phrase dictée du jour (Brissaud et Cogis 2011) – proposent aujourd'hui de nouvelles pistes pour la classe. Toutefois, ces travaux percolent relativement peu dans les pratiques, et les enseignants manifestent régulièrement leur désarroi, voire leur découragement, face au manque d'engagement des élèves, à la stagnation de leurs performances orthographiques et/ou aux difficultés qu'ils éprouvent à utiliser leurs savoirs en situation d'écriture personnelle.

Comment dès lors outiller les enseignants, et les accompagner dans une modification durable de leurs pratiques d'enseignement de l'orthographe ? Comment les aider à prendre conscience des gestes professionnels spécifiques à cet objet d'enseignement et à les intégrer à leur pratique ? Une collaboration étroite avec les acteurs de terrain est-elle susceptible de favoriser le transfert effectif de propositions didactiques validées par la recherche ? La recherche collaborative que nous évoquerons ici est née de tels questionnements. Elle a pour objets la co-construction, l'expérimentation, l'analyse, l'ajustement et la diffusion d'un dispositif intégré d'enseignement de l'orthographe au cycle 4 (10 à 12 ans).

Au cœur de la recherche, l'instrument didactique *Viv®e l'orthographe !* vise à favoriser le transfert des apprentissages orthographiques dans les productions des élèves, et à augmenter la motivation, en particulier la contrôlabilité des tâches orthographiques et de l'activité de révision. Il s'articule autour de la construction, en classe, d'un classement d'erreurs, utilisé toute l'année par l'enseignant comme code de correction et par les élèves comme outil de relecture. Des activités régulières et progressives d'orthographe et d'expression écrite entendent familiariser les élèves avec cet outil, leur apprendre à mobiliser les stratégies auxquelles il réfère, et les accompagner vers la révision autonome de leurs textes.

L'artéfact est le fruit de quatre années de recherche collaborative (2014-2018) durant lesquelles les scénarios et supports didactiques ont été élaborés avec trois enseignantes et une orthophoniste, à partir d'un premier prototype, selon un processus itératif de « conception continuée dans l'usage » (Cèbe et Goigoux 2007). Les activités ont été expérimentées auprès de quatre cohortes – constituées respectivement de 54, 57, 42 et 49 élèves du cycle 4. Au cours de chacune de ces quatre années, des données quantitatives et qualitatives ont été collectées auprès des élèves (dictées et expressions écrites en prétests/postests, entretiens semi-directifs, questionnaires), ce qui nous a permis de mesurer les effets du dispositif sur les compétences orthographiques des élèves (Wyns, à paraître). En outre, afin de comprendre les schèmes d'utilisation de l'artéfact, quatorze séances de cours ont été filmées et vingt-deux autres ont été observées par la chercheuse ; les commentaires et analyses des enseignantes ont également été collectés via des entretiens semi-directifs réguliers. Les analyses menées à partir de ces données ont permis d'aménager l'instrument didactique, de manière à

le rendre plus efficace en termes d'apprentissages et plus ergonomique pour les enseignants.

Dans cet article, après avoir brièvement présenté l'instrument, nous nous interrogerons sur les gestes professionnels spécifiques mis en œuvre par les enseignants pour accompagner les élèves dans le développement de compétences de révision orthographique. Afin de mieux comprendre la teneur et le sens de ces gestes, nous analyserons deux séances filmées de *Viv®e l'orthographe !* (la phrase de la semaine et l'atelier de relecture dirigé), ainsi que les entretiens d'auto-confrontation liés à ces séances.

L'instrument didactique *Viv®e l'orthographe !*

Contenu et structure

Construit en relation avec les instructions officielles, *Viv®e l'orthographe !* est composé, d'une part, d'un ouvrage reprenant les scénarios de leçons, et d'autre part, d'un cédérom contenant le matériel reproductible pour la classe (supports de jeux, fiches d'activités, feuilles de route, structurations...), ainsi que les vidéos de quatorze séances filmées en situation réelle (illustrant notamment les gestes professionnels). Le dispositif didactique s'organise en cinq périodes :

1. Découvrir le système orthographique : où les élèves construisent un classement d'erreurs, prennent conscience de leurs erreurs les plus fréquentes et des stratégies de révision correspondantes ;

2. Installer des stratégies efficaces en orthographe lexicale : où l'on découvre, structure et entraîne en classe des stratégies de mémorisation nécessaires à l'apprentissage autonome des listes de mots hebdomadaires ;

3. Accompagner les élèves de manière différenciée : où l'enseignant s'outille pour l'accompagnement de proximité et la différenciation ;

4. Jouer avec l'orthographe grammaticale et lexicale : où les élèves structurent les savoirs et stratégies orthographiques à partir d'activités ludiques ;

5. S'entraîner à mobiliser les stratégies orthographiques : où les élèves entraînent les savoirs et stratégies découverts dans des situations progressivement plus complexes.

Principes didactiques

Six principes didactiques ont guidé la conception de *Viv®e l'orthographe !*

1. Articuler orthographe et production écrite. La réflexion sur la langue s'avère plus efficace lorsqu'elle porte sur la production des élèves eux-mêmes : cela donne du sens au travail orthographique et favorise le transfert dans les écrits personnels. Dans le dispositif proposé, la réflexion sur la langue s'amorce à partir d'une expression écrite : le classement d'erreurs est construit à partir de méprises orthographiques extraites de textes produits par les élèves. L'outil de relecture ainsi construit, appelé « éventail » en raison de

sa présentation, est ensuite mis au service de la révision de tous les textes produits en cours d'année. De plus, les savoirs et les stratégies découverts sont régulièrement réinvestis dans des situations d'écriture.

2. *Instaurer un rapport positif à l'erreur.* Lorsqu'elle n'est plus considérée comme un simple manquement par rapport à une norme, l'erreur produite par l'élève peut être analysée avec lui (Brissaud et Cogis *ibid.*). L'identification des erreurs constitue un préalable indispensable à l'adoption de stratégies de correction efficaces. Toute l'année, les élèves s'entraînent ainsi à repérer des erreurs et à les corriger à l'aide de « l'éventail », échangeant à propos de leurs propres méprises et hésitations – ce qui suppose l'instauration d'un climat de classe sécurisant.

3. *(Faire) expliciter les stratégies orthographiques.* Les échanges verbaux contribuent à la construction de connaissances explicites sur la langue. En particulier, les démarches d'analyse, de mémorisation, de recours à la prononciation ou les manipulations syntaxiques gagnent à être verbalisées pour permettre l'apprentissage de tous. Par le biais de jeux coopératifs, d'activités de négociation graphique, l'élève construit ses apprentissages au contact de ses pairs et de l'enseignant, interlocuteur privilégié qui assume alternativement les rôles de l'expert et de l'accompagnateur (Schillings et Neuberg 2012).

4. *Favoriser la connaissance de son propre fonctionnement, de ses besoins, de ses progrès.* Pour éviter la surcharge cognitive souvent engendrée par la correction d'un texte, il est indispensable d'amener chacun à mobiliser prioritairement les stratégies les plus efficaces pour lui. Aussi des activités métacognitives sont-elles proposées régulièrement. En particulier, une dictée diagnostique organisée à trois moments différents de l'année permet à chacun de prendre connaissance des catégories d'erreurs qu'il fait le plus, et d'identifier les stratégies de révision les plus adaptées. Chaque élève se met en projet d'exercer prioritairement sa vigilance sur ces types d'erreurs lors de toutes les activités d'écriture – jusqu'à la prochaine dictée diagnostique, qui permettra de mesurer l'efficacité des stratégies mises en œuvre et les progrès accomplis, puis d'identifier éventuellement d'autres catégories d'erreurs à éliminer.

5. *Susciter l'engagement cognitif des élèves par des situations attractives et stimulantes.* Dans *Viv@e l'orthographe !*, l'implication des élèves dans les activités est soutenue par le choix de supports attrayants et de situations d'apprentissage qui stimulent les raisonnements. En effet, la conscience métalinguistique et la construction de connaissances explicites sur la langue se trouvent favorisées par les activités qui permettent l'exercice de la pensée (Fisher et Nadeau 2014). Les situations problèmes proposées amènent ainsi à opérer des manipulations et à mettre en œuvre des stratégies de résolution qui ont des effets positifs sur l'appropriation de la norme et sur le développement de démarches méthodiques.

6. *Accompagner tous les élèves selon leurs besoins.* Pour faire face à l'hétérogénéité des classes en matière d'orthographe, l'enseignant est amené

à mobiliser divers outils permettant d'offrir à chacun un accompagnement ajusté à ses besoins. Plusieurs activités et accompagnements différenciés sont ainsi proposés. En outre, l'enseignant annote de manière différenciée (bâtonnets dans la marge signalant le nombre d'erreurs par ligne ; soulignement des formes erronées ; indication des initiales des types d'erreurs ; détermination de types d'erreurs à corriger prioritairement...) les textes destinés à être corrigés, afin de guider le processus de révision et d'amener progressivement les élèves à l'autonomie.

Analyse de quelques gestes professionnels spécifiques

Situations analysées et méthodologie

La mise en œuvre des activités de *Viv® e l'orthographe !* va de pair avec l'adoption de certains gestes professionnels spécifiques à l'objet d'enseignement et à la méthodologie proposée. La question de recherche dont nous traiterons dans cet article est : « Quels gestes professionnels spécifiques des enseignants experts mettent-ils en œuvre lors de la réalisation de deux activités-phares du dispositif : la phrase de la semaine et l'atelier dirigé de relecture ? » Nous formulons l'hypothèse que les gestes mis en œuvre par ces enseignants témoignent de leur appropriation des principes fondateurs du dispositif didactique (voir ci-dessus), et visent, en particulier, à instaurer un rapport positif à l'erreur, à (faire) expliciter les stratégies orthographiques, à favoriser la métacognition, à susciter l'engagement cognitif des élèves.

Afin de mettre en lumière ces gestes spécifiques, nous procéderons à l'analyse de deux séances fondées sur la négociation graphique. Lors de l'activité rituelle de la « phrase de la semaine », les élèves sont invités, après une phase de dictée individuelle, à transcrire sur ardoise chaque mot dicté tel qu'ils l'ont écrit sur leur feuille, avant de négocier collectivement les graphies au tableau selon un procédé similaire à la « phrase du jour » (Brissaud et Cogis *ibid.*). « L'atelier dirigé de relecture » permet à l'enseignant d'accompagner dans un même type de tâche un groupe de cinq élèves en difficulté.

Ces deux activités visent non seulement des savoirs déclaratifs (utilisation d'un métalangage précis et fonctionnel), mais également le développement de techniques (détection et identification des erreurs ; adoption de stratégies de correction adaptées) et de compétences métacognitives (prise de conscience de ses erreurs les plus fréquentes et des stratégies à mettre en œuvre).

La description des gestes professionnels repose sur l'analyse de ces deux séances filmées et sur les entretiens d'auto-confrontation organisés avec les enseignantes ayant mené la « phrase de la semaine » et « l'atelier dirigé de relecture » (respectivement dénommées E1 et E2). Fortes de vingt-quatre et trente années d'expérience dans les classes, ces deux enseignantes, activement impliquées dans la recherche collaborative, avaient en outre une connaissance fine des dispositifs didactiques et de leurs objectifs.

Pour la clarté de la présentation, les gestes professionnels mis en lumière sont présentés selon trois axes (gestes d'atmosphère, de tissage, d'étayage), bien qu'en réalité certaines de ces dimensions se recoupent parfois.

Gestes d'atmosphère

Les gestes d'atmosphère, qui visent à « maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive » (Bucheton et Soulé 2009 : 32), sont particulièrement présents dans les deux activités observées.

La réassurance

À tout moment de la séance, des interventions verbales concourent à dédramatiser l'erreur :

E1 : je redis - - c'est pas grave s'il y a des erreurs - vous écrivez [sur l'ardoise] vraiment ce que vous avez écrit [sur votre feuille].

Ces gestes semblent particulièrement importants vu l'objet enseigné : il s'agit de déconstruire un rapport souvent problématique et paralysant à la « faute d'orthographe » :

Peut-être que je le fais trop... mais je pense que l'erreur est tellement présentée comme une faute qu'il faut vraiment casser ça. Je trouve que j'ai des enfants beaucoup plus confiants depuis qu'ils savent que l'erreur est permise et que ce n'est pas grave. (E1)

Les enseignantes font en outre explicitement référence, en classe, à l'intérêt pédagogique des méprises orthographiques :

E2 : pas besoin d'aller voir chez son voisin - vous savez bien que toutes les erreurs vont nous intéresser - on va en discuter.

Car le partage des différentes graphies est à la base des deux dispositifs didactiques : la construction de l'apprentissage repose sur leur observation, leur identification, leur analyse et sur la correction collégiale des formes erronées. Les élèves sont donc sensibilisés à l'adoption d'une posture réflexive :

On voit que les élèves peuvent dire « Je vois l'erreur de l'autre ». Ça met un climat incroyable : l'erreur est permise. Ici, [l'élève] sait bien qu'ensemble on va chercher la bonne graphie. On se met dans cette posture où on cherche comment éliminer facilement les erreurs. (E2)

La gestion des faces

Une attention particulière est portée aux élèves plus fragiles, par le biais de gestes éthiques non-verbaux, notamment lors de la collecte des graphies proposées sur ardoises dans la « phrase de la semaine » :

J'essaie de ne pas toujours mettre la bonne graphie en premier lieu. [...]
Aussi pour que ne restent pas toujours le bras levé que les élèves qui ont des erreurs. (E1)

Dans l'atelier dirigé en petits groupes, la gestion des tours de parole est également menée avec une grande précaution, de manière à ménager la face de chacun et à valoriser les verbalisations des plus discrets :

Avec Margaux, je vais éviter de toujours mettre en avant ses erreurs. Quand elle lève le doigt vite parce qu'elle a quelque chose à dire lors d'une discussion, alors je vais l'interroger. Parce que [...], si elle est enthousiaste à répondre, elle a plus de chance d'avoir une bonne réponse. (E2)

La gestion de l'attention

À chaque étape des activités observées, l'attention des élèves est stimulée par le biais d'injonctions précises, comme ici, dans la phrase de la semaine :

E1 : vous avez tous votre éventail devant vous - maintenant on va corriger la phrase - - vous n'écrivez plus - il y a plus besoin de stylo - il y a plus rien du tout - - vous êtes tous vers moi et on va chercher les bonnes graphies - c'est maintenant que vous apprenez.

Le travail de négociation graphique, qui constitue le cœur des activités d'apprentissage, nécessite en effet un engagement cognitif important, qu'il est essentiel de maintenir, notamment chez les élèves plus fragiles :

Comme la richesse, ici, c'est la négociation et le partage entre eux, s'il y en a qui n'écourent pas, ils perdent tout l'intérêt de l'activité. (E1)

Gestes de tissage

Afin d'ancrer des stratégies de révision orthographique en vue du transfert en situation d'écriture, l'enseignant met en œuvre des gestes de tissage qui permettent de « faire des liens entre le dedans et le dehors de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début et la fin de la leçon » (Bucheton 2014 : 201).

La ritualisation des démarches de séance en séance

À chaque nouveau mot mis en négociation, les élèves sont interrogés sur la démarche à adopter. Dans les deux activités observées, ils la formulent sans grande difficulté, comme ici dans la « phrase de la semaine » :

E1 : quelle est la première chose que l'on va faire quand on a autant de graphies au tableau ? Camille ?

Camille : non on va les relire

E1 : on va les relire - pourquoi ?

Camille : pour voir si ce qui est écrit est ce qu'on entend

E1 : [...] alors c'est quoi ?

Camille : *cen - sans - sens*

E1 : ça c'est *sens* - très bien

La démarche est ritualisée : chaque semaine, pour chaque nouveau mot abordé au sein de la séance, les élèves s'entraînent ainsi à éliminer les formes incorrectes une à une, en commençant par les erreurs phonographiques :

C'est des erreurs faciles à supprimer pour eux. À chaque dictée, c'est comme ça que je fais, parce que comme ça, [...] ça devient quelque chose de systématique. (E1)

Il s'agit ici de créer et d'ancrer de bonnes habitudes de révision orthographique, notamment chez les élèves en difficulté.

Les gestes de tissage interne

L'observation de l'atelier dirigé permet, en outre, d'observer les traces d'une forme de tissage interne à la séance. Après avoir négocié plusieurs graphies, l'enseignante incite les élèves à réfléchir aux nouvelles formes qu'ils proposent, à la lumière des stratégies mobilisées antérieurement (en l'occurrence, l'utilisation des bulles d'accord) :

E2 : alors *Maman assume seule* - - - alors essayez un petit peu de réfléchir - vous l'écrivez [sur l'ardoise] comme vous l'avez écrit [sur votre feuille] - mais avec tout ce qu'on a déjà dit jusque maintenant - est-ce que vous le laisseriez écrit comme ça ou vous voyez qu'il y a déjà des choses que vous pourriez changer ?

Olivia : il y aura un *e* parce que c'est *maman Ours*

E2 : exactement

Grâce à ce type de gestes, qui relèvent à la fois du tissage et de l'atmosphère, les élèves s'entraînent à mobiliser seuls les stratégies travaillées ; ils perçoivent également concrètement leur propre prise d'autonomie dans la démarche de révision. Des indices non verbaux (doigts levés, sourires...) traduisent d'ailleurs la prise de confiance progressive de ces élèves au cours de la séance.

Gestes d'étaillage

Lors des deux séances observées, les enseignantes évitent de se positionner dans le registre normatif ; elles adoptent majoritairement une posture d'accompagnement, afin d'étaier les élèves dans la réalisation des tâches de révision orthographique. Nous pointons ici deux types de gestes d'étaillage particulièrement présents.

Le pointage et l'identification des erreurs

Une attention constante est portée à l'identification et à la dénomination des erreurs. Par exemple, dans l'atelier dirigé, l'enseignante interroge les élèves sur les stratégies mises en œuvre pour trouver la graphie correcte du

mot *piéd*, et elle s'attarde en particulier sur la dénomination de l'erreur, en référence à la typologie utilisée dans l'éventail.

Chiara : moi j'eliminerais celui de Margaux [*pié*], parce qu'il y a pas de *d* et moi je sais que ça s'écrit avec un *d* - je sais pas vraiment l'expliquer - mais

E2 : est-ce que quelqu'un sait pourquoi *piéd* s'écrit avec un *d* ? Maxime ?

Maxime : ben parce qu'on peut dire *pédicure* - c'est un mot de la famille

E2 : voilà - un mot de la même famille - *pédicure* - - on peut éventuellement dire aussi *piédestal* - - c'est quelle - euh - faute dans l'éventail ça ?

Chiara : moi je pense que c'est - - je suis pas sûre

E2 : oui - vas-y

Chiara : « Ce que j'écris n'est pas ce que j'entends »

E2 : est-ce que c'est la faute « Ce que j'écris n'est pas ce que j'entends » ?

Élèves : oui

E2 : Chiara moi je voudrais que tu regardes - ce qui est écrit - si tu devais le lire comment tu le lirais ?

Nicolas : erreur lexicale

E2 : erreur lexicale ? c'est quelle erreur lexicale ?

Nicolas : « Y a un truc »

E2 : exactement - parce que Chiara si je dois lire ce mot-là - je lis [*pje*] - tu vois ? mais c'est plutôt une erreur lexicale - « Y a un truc » - exactement - ici le truc c'est quoi ?

Chiara : ben c'est un mot de la famille

E2 : voilà - un mot de la famille

Par le questionnement et la monstration, l'enseignante amène l'élève à donner du sens aux types d'erreurs convoqués et à distinguer les stratégies spécifiques qu'elles appellent. Chiara est ainsi progressivement amenée à aller plus loin que son intuition, pourtant correcte, en identifiant la stratégie transférable face à d'autres erreurs du même type :

Ce qu'on vise c'est avoir une sorte de stratégie bien définie pour ce type d'erreurs-là. Donc je les oblige à faire la même chose quand on le fait ensemble. (E2)

Dans un contexte de production écrite, les élèves plus fragiles sont en effet étayés dans la révision de leur texte par des annotations identifiant chaque erreur rencontrée au moyen d'une initiale de l'« éventail » ; plus l'élève aura mis du sens sur ce classement d'erreurs, plus les stratégies mobilisées pour les corriger seront adaptées et efficaces.

L'étayage métalinguistique

Lors de la négociation des graphies, les enseignantes veillent à (faire) utiliser un métalangage précis ; elles incitent notamment à dépasser les simples « trucs » et stimulent l'analyse, par exemple lors de la phrase de la semaine :

Élève : on peut enlever le *à* avec accent.

E1 : ah - pourquoi ?

Élève : beh - parce qu'on peut dire *avait*

E1 : ça c'est le truc - effectivement - ça c'est le truc - - mais pourquoi on peut utiliser ce truc-là ? Alix ?

Alix : ben parce que - - si tu fais *Sans remords, un marchand avait volé ce bouquet de violettes* - ben ça va aussi

E1 : d'accord - donc si on veut le remplacer par *avait* - c'est que c'est ? un ?

Élève : un verbe

E1 : un verbe - et là c'est quoi ? quand c'est écrit comme ça - c'est quoi ?

Alix ? - - Leelou ?

Leelou : un mot-lien

Le dialogue se poursuit et l'enseignante clôt l'échange en institutionnalisant les savoirs, en structurant oralement les caractéristiques du verbe et du mot-lien mobilisées lors de la négociation. L'objectif est bien ici de développer la réflexion métalinguistique qui alimente les stratégies de révision, afin de favoriser le transfert en situation d'écriture :

Si on n'accepte que le truc, on va à l'encontre de tout ce qu'on fait avant. Ça veut dire qu'on n'utilise pas le sens, le raisonnement que l'élève doit acquérir. Donc je redis chaque fois les éléments qui vont leur permettre, quand eux seront sur leur feuille, sur leur texte à corriger, de se dire « Tiens, lequel je vais choisir ? ». (E1)

Discussion

La révision orthographique des textes personnels constitue une tâche éminemment complexe, et les pratiques enseignantes ont un impact considérable sur la mobilisation des stratégies requises pour la réaliser. En évitant de se positionner d'emblée comme « gardien du code » (Pilorgé 2010) lors de la lecture des premiers jets, en plaçant les élèves dans des conditions temporelles favorables (relecture différée, moments de révision institués en classe...) (Bucheton 2014), en guidant la relecture des textes destinés à la publication par des annotations différenciées (Cogis 2005), l'enseignant peut rendre à l'élève la responsabilité de la révision orthographique, et éviter la surcharge cognitive que cette tâche représente pour certains.

Toutefois, l'instauration de conditions favorables à la mobilisation de stratégies de révision efficaces en contexte de production écrite ne saurait suffire, notamment pour les élèves en difficulté qui ont besoin de les apprendre et de s'y entraîner en classe. Il est donc pertinent d'articuler les leçons d'orthographe non seulement autour de l'acquisition de connaissances, mais également autour de la verbalisation de stratégies de relecture. Pour que l'élève puisse progressivement se corriger en autonomie, il est en outre nécessaire qu'il soit d'abord capable d'observer ses graphies sans crainte du jugement, puis de les analyser. Les activités gagnent donc à placer davantage l'erreur au cœur de l'apprentissage et à développer la réflexion métalinguistique en contexte. Cela nécessite, de la part de l'enseignant, une

bonne compréhension des stratégies de révision, et l'adoption d'une posture non-normative parfois difficile à opérer, notamment en raison du poids symbolique qui pèse sur l'orthographe (Brissaud 2011), et de la crainte éprouvée par de nombreux enseignants de contribuer à ancrer des erreurs orthographiques dans l'esprit des élèves en en discutant.

Dans cet article, nous nous sommes intéressées aux gestes professionnels adoptés par des enseignantes expertes lors de la mise en œuvre de deux activités visant au développement de stratégies de relecture orthographique efficaces issues du dispositif *Viv®e l'orthographe !* Nous avons pu confirmer que l'instauration progressive d'un rapport positif à l'erreur et la stimulation de l'engagement cognitif des élèves visées par le dispositif passe notamment, chez ces enseignantes, par la mise en œuvre de gestes d'atmosphère axés sur la réassurance, la gestion des faces et de l'attention. Par des gestes de tissage externes et internes à la séance, elles cherchent en outre à ancrer des démarches de relecture orthographique durables. Enfin, des gestes d'étayage spécifiques à l'objet enseigné ont également été mis en lumière : l'attention portée à l'explicitation des stratégies orthographiques et à la métacognition se manifeste par des gestes de pointage et d'identification d'erreurs, ainsi que par le recours constant au métalangage.

Selon S. Cèbe et R. Goigoux (2007), lorsqu'ils sont intelligibles et apportent aux enseignants un certain nombre de bénéfices, les instruments didactiques peuvent soutenir la mise en œuvre de pratiques innovantes reposant sur des principes validés par la recherche. L'observation des séquences filmées permet en outre de constater qu'en l'occurrence, le développement des raisonnements orthographiques est lié non seulement aux dispositifs didactiques, mais également aux gestes professionnels posés par les enseignantes pour créer un climat propice au partage de stratégies, étayer l'identification des erreurs et le développement du métalangage, ritualiser les démarches de révision et autonomiser ainsi progressivement les élèves dans leur mise en œuvre.

Puisqu'instrument didactique et gestes professionnels contribuent conjointement à l'efficacité des dispositifs, il nous a semblé pertinent de permettre aux enseignants de se familiariser avec des gestes professionnels spécifiques à l'objet enseigné, notamment par le biais de supports vidéos qui leur permettent de se représenter la mise en œuvre des activités décrites dans l'instrument didactique. Surtout, les gestes professionnels étant étroitement liés à des logiques d'arrière-plan singulières difficilement généralisables, il nous paraît essentiel de poursuivre la réflexion sur la formation et l'accompagnement des enseignants en vue du développement de ces gestes professionnels spécifiques.

Marielle WYNS

Références bibliographiques

- BUCHETON, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- BUCHETON, D. & SOULÉ, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- 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.
- CÈBE, S. & GOIGOUX, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, 35, 185-208.
- COGIS, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave.
- FISHER, C. & NADEAU, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans les classes du primaire. *Repères*, 49, 169-191.
- HAAS, G. & LORROT, D. (1999). Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle. *Repères*, 20, 127-142.
- PILORGÉ, J.-L. (2010). Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves. *Pratiques*, 145-146, 85-103.
- SAUTOT, J.-P. (2002). Acquisition des postures normatives en rapport avec l'orthographe : discours et attitudes de l'enseignant dans sa classe. *Repères*, 26-27, 103-111.
- SCHILLINGS, P. & NEUBERG, F. (2012). Les ateliers de négociation graphique : un outil de diagnostic et de remédiation au service de l'orthographe grammaticale. *Cahiers des sciences de l'éducation*, 33, 105-122.
- WYNS, M. (à paraître). Construire un classement d'erreurs au primaire. Effets d'un dispositif didactique sur les compétences orthographiques des élèves. *Diffusion et influences des recherches en didactique du français*, Actes du 13^{ème} colloque de l'AIRDF, Montréal, 25-27 août 2016.