

## **Réorienter la représentation cumulative des apprentissages chez une enseignante débutante : L'exemple de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe au CE1**

### **Résumé**

Ce scénario de formation a eu lieu en 2010-2011 et s'adresse à une enseignante néotitulaire lors de sa première prise de fonction dans une classe de cours élémentaire première année de l'école élémentaire. Il s'inscrit dans les missions du conseiller pédagogique de circonscription et dans le cadre d'un master de formation de formateurs en didactique du français.

Les entretiens menés auprès de cette jeune enseignante révèlent la naissance d'une identité professionnelle en tension entre, d'une part, l'urgence de l'action pédagogique quotidienne dictée par la polyvalence du métier, l'école et l'institution et, d'autre part, la réflexion et le recul nécessaires à une compréhension fine des enjeux des temps d'enseignement/ apprentissage étayée par des connaissances théoriques assurées.

Interrogée plus spécifiquement sur l'enseignement de l'orthographe et sur la dictée, la jeune professeure des écoles dévoile que son rapport personnel difficile à l'orthographe et sa représentation des apprentissages des élèves pèsent sur les mises en œuvre professionnelles qu'elle installe et routinise. Devant la difficulté à anticiper un enseignement programmé de l'orthographe sur une année scolaire selon de grands principes de progression des apprentissages, elle navigue à vue et se raccroche à une conception cumulative et linéaire des apprentissages qui s'ajoutent les uns aux autres. Concernant l'activité d'encodage, elle pense que :

- la dictée de mots isolés doit précéder la dictée de phrases car elle ne fait pas intervenir les relations syntaxiques;
- La grammaire et la conjugaison ne peuvent être abordées que lorsque les relations phonie-graphie de l'orthographe sont assurées chez les élèves, ces dernières n'ayant pas de lien avec l'orthographe ;
- Le verbe conjugué d'une phrase dictée doit d'abord avoir été étudié au cours de l'apprentissage-mémorisation des tables de conjugaison.
- La plupart des mots constituant le texte de dictée doivent avoir été mémorisés à la maison.

Ce scénario de formation vise à permettre à l'enseignante de dépasser ses conceptions premières en s'appuyant sur des connaissances conceptuelles de l'orthographe française, sur des principes directeurs de l'activité intellectuelle des élèves qui apprennent l'orthographe et sur une première démarche méthodologique pour concevoir l'exercice de dictée en classe.

**Mots clé :** orthographe – apprentissage – enseignant débutant – enseignement – rapport à

## Abstract

This training scenario took place in 2010-2011 and aimed at a beginning teacher when first teaching in an elementary class.

The interviews with the young teacher revealed a tension in her professional identity between the urgency of daily educational action on one hand and on the other hand, reflection and hindsight necessary for a thorough understanding of educational issues of the learning process, supported by insured theoretical knowledge.

Questioned specifically on teaching spelling, the young teacher reveals that her personal and painful relationship to spell and her representation of pupils learning has a negative impact on her teaching style. Given the difficulty in anticipating a programmed spelling instruction over a school year based on broad principles of learning progress, she sails to view and clings to a cumulative and linear design of learning in addition to each other. Regarding the spelling, she thinks :

- Dictation of isolated words must precede the dictation of sentences because it doesn't take into account syntactic relations;
- The grammar and conjugation can be addressed only when pupils can read (without link with the spelling);
- Conjugation tables must be learned before writing the verb of a sentence ;
- Most of the words constituting the text dictation must be memorised at home.

The training scenario aims to enable the teacher to overcome her early representations. It is based on conceptual knowledge of French spelling, on the guiding principles of intellectual activity of students learning spelling and on a first methodological approach to design the dictation exercise.

**Key words** : spelling – learning – beginner teacher – teaching – report to

### **Réorienter la représentation cumulative des apprentissages chez une enseignante débutante : L'exemple de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe au CE1**

Ce scénario de formation a été mis en œuvre durant l'année scolaire 2010-2011.

Jusqu'en 2009, il fallait justifier d'une licence ou d'un niveau BAC+3 pour se présenter au concours de recrutement de professeurs des écoles. Après la réussite au concours, les lauréats suivaient une année de formation professionnelle dans un IUFM (institut universitaire de formation des maîtres) et assurèrent l'enseignement dans une classe, une journée par semaine, durant toute l'année scolaire. À l'issue de cette formation, une évaluation conditionnait leur titularisation. L'année suivante, ces enseignants, appelés alors *Néotitulaires de 1ère année* (NT1) enseignaient dans une même classe, durant toute une année. Ils étaient accompagnés par les conseillers pédagogiques de la circonscription.

C'est à ce titre que j'assume, de septembre 2010 à juin 2011, le suivi de formation d'une NT1 mais aussi au titre d'étudiante en master 2 intitulé *formation de formateurs en didactique du français*. Aux rencontres réglementaires, s'en ajoutent plusieurs autres sur le temps scolaire et en dehors du temps scolaire, ce qui me permet, grâce à des entretiens semi-directifs d'appréhender, entre autres, son rapport personnel à l'orthographe. Celui-ci s'avère tendu. L'enseignante néotitulaire se dit en grande insécurité orthographique et indique ne pas avoir de goût pour l'orthographe. Ses souvenirs scolaires sont douloureux « *j'ai toujours été nulle en dictée. Je me souviens que c'était l'horreur,*

*que c'était stressant, j'oubliais tout, je n'arrivais pas à relire, c'était trop rapide. »*

Cette enseignante novice doit affronter plusieurs difficultés en début d'année, notamment celles qui relèvent de l'anticipation d'un enseignement programmé de l'orthographe sur une année scolaire entière, selon de grands principes de progression des apprentissages. Ne sachant comment faire, elle s'accroche à son propre vécu scolaire et le reproduit en partie. Elle navigue à vue et se raccroche à une conception cumulative et linéaire des apprentissages, qui s'ajoutent les uns aux autres. Concernant l'orthographe et plus précisément l'encodage par les élèves, elle pense que :

- la dictée de mots isolés doit précéder la dictée de phrases car elle gomme avantagement les relations syntaxiques, qui ne sont alors pas présentes ;
- *La grammaire et la conjugaison* ne peuvent être abordées que lorsque les relations phonie-graphie de l'orthographe sont maîtrisées par les élèves, ces dernières n'ayant pas de lien avec l'orthographe ;
- Le verbe conjugué d'une phrase dictée doit d'abord avoir été étudié au cours de l'apprentissage-mémorisation des tables de conjugaison.
- La plupart des mots constituant le texte de dictée doivent avoir été mémorisés à la maison.

Le scénario de formation proposé vise donc à permettre à l'enseignante de dépasser ses conceptions premières en s'appuyant sur des connaissances conceptuelles de l'orthographe française, sur des principes directeurs de l'activité intellectuelle des élèves qui apprennent l'orthographe et sur une première démarche méthodologique pour concevoir l'exercice de dictée en classe.

## **Présentation générale**

Ce scénario n'existait pas en 2006

*Public, moment où intervient la formation, durée, périodicité, disciplines concernées*

L'enseignante néotitulaire rencontrée possède une licence pluridisciplinaire. Elle a en charge une classe de CE1 (troisième année du cycle 2) pour l'année scolaire 2010-2011, dans une école élémentaire de dix classes située en milieu urbain de la région parisienne.

Au titre de l'Institution, j'assure différentes formations auprès de cette jeune enseignante : visites-conseils dans sa classe, réunions pédagogiques autour de questions variées (les outils des élèves, les Programmes Personnalisés de Réussite Éducative, l'emploi du temps, les évaluations CE1...).

La formation s'étale sur l'année scolaire entière à raison, en moyenne, tout type de rencontres confondues, d'une fois par mois.

L'enseignante a suivi une année de préparation au concours de recrutement de professeur des écoles (PE1) dans un IUFM (institut universitaire de formation des maîtres) de la région parisienne, en 2009-2010. Puis, ayant obtenu le concours, elle a bénéficié d'une année de formation professionnelle proposant des stages sur le principe de l'alternance. Le stage filé qu'elle a réalisé (une journée par semaine dans une même classe tout au long de l'année scolaire) a eu lieu dans une classe de petite section d'école maternelle. Ce fait est important car il filtre les apports de la formation initiale. Elle a aussi effectué un stage en responsabilité auprès d'élèves de CM1 (élèves de deuxième année de C3, âgés de 9 à 10 ans) de trois semaines. C'est sa seule expérience de l'enseignement de l'orthographe lorsque je la rencontre.

*Origine de la conception de la formation*

Elle s'insère dans le cadre des missions du conseiller pédagogique de circonscription qui visent l'accompagnement des néotitulaires mais aussi dans le cadre de la formation en master 2 *formation de formateurs*, option *didactique du français*, réalisé à l'université de Cergy-Pontoise sous la direction de Marie-Laure Elalouf. Ces études dispensent une formation à l'analyse de pratiques didactiques et à l'élaboration de dispositifs de formation, à travers, notamment l'élaboration d'un

mémoire.

L'originalité de ma situation tient à la nécessité d'allier deux postures que la recherche scientifique a identifié comme appartenant à deux types de formateurs différents : les maitres-formateurs (groupe incluant les conseillers pédagogiques) et les professeurs d'IUFM/ESPE. Leurs interventions diffèrent par leur contenu ainsi que par leur finalité. Les premiers ont tendance à proposer des conseils visant la réorientation des gestes professionnels de l'enseignant novice en s'attachant principalement à sa façon de faire, tandis que les seconds interrogent plus généralement les projets construits par l'enseignant et s'attachent plus à examiner la composante cognitive de la situation d'enseignement/apprentissage, c'est-à-dire ses lignes de force, le choix des tâches proposées, les évaluations retenues....

*Caractéristiques des formateurs (statuts, catégories, disciplines, équipes)*

Professeur des écoles, Conseillère pédagogique de circonscription.

## **Objectifs**

*Les finalités de la formation*

Plusieurs finalités orientent cette formation.

Le premier groupe de finalités appartient aux fonctions et missions du conseiller pédagogique de circonscription, définies par la note de service n°96-107 du 18 avril 1996 publié au B.O. n°18 du 2 mai 1996.

- ✓ *Une finalité de formation des enseignants du premier degré* : « Il est un partenaire essentiel dans la formation des enseignants du premier degré comme garant de la polyvalence du métier, comme expert d'une articulation efficace entre les savoirs théoriques et la pratique professionnelle, capable de distanciation par rapport à la diversité des situations et des démarches d'enseignement.[...] Il a pour fonction première l'assistance et le suivi des enseignants débutants, titulaires ou non [...]. Tant à l'école maternelle qu'à l'école élémentaire, il accompagne les enseignants dans leurs pratiques quotidiennes, en priorité les nouveaux nommés : il les aide à utiliser, compléter et affirmer les compétences qu'ils possèdent déjà.

Le deuxième groupe de finalités renvoie au partage de ce scénario de formation. À ce titre, il rejoint les préconisations de la circulaire actuelle (circulaire ministérielle n° 2015-114 du 21-7-2015) qui définit les missions des conseillers pédagogiques du premier degré, puisqu'il est précisé que le conseiller pédagogique « accompagne [les enseignants] dans l'appropriation des innovations et des résultats des recherches didactiques et pédagogiques.»

Cette formation articule un travail autour de trois axes :les pratiques de l'enseignante néotitulaire, ses représentations de l'enseignement et de l'orthographe et ses connaissances du code orthographique, en accord avec les conclusions des chercheurs en didactique de l'orthographe (M.L. Elalouf, M. Journot, M. Tamine, C.Tisset, R. Tomassone – 1998 ; C. Brissaud, C. Peret, J.P. Sautot – 2007 – 2011)

- Construire des connaissances sur le système écrit du français (Principe phonographique- principe sémiographique - Jaffré, 2005 ; L'orthographe, un plurisystème - Catach, 1986 ; Des graphèmes aux multiples fonctions - Cogis, 2005)
- Construire des connaissances psycholinguistiques (Fayol, Jaffré, 1999)
- Travailler le rapport de l'enseignant aux normes langagières (C. Brissaud, C. Peret, J.P. Sautot, 2006)
- Expliciter des démarches d'apprentissage basées sur l'observation de la langue et la mise en réflexion des élèves

Il s'agit de proposer une formation qui évite le retour des connaissances élémentaires et triviales souvent construites durant sa propre scolarité primaire et secondaire.

### *Le développement professionnel visé*

Il s'agit de permettre à l'enseignante néotitulaire de sortir d'une certaine hésitation professionnelle inhérente à la première année d'enseignement, qui se traduit par une navigation à vue, par un recours aveugle aux pratiques pédagogiques des collègues expérimentés et par un usage d'internet afin de lui permettre de chercher des réponses dans le domaine de la didactique de l'orthographe grâce à un questionnement accompagné par le formateur.

Il s'agit donc de l'aider à dépasser des façons de réfléchir et de faire pour qu'elles ne s'érigent pas en routine rassurantes mais peu interrogées.

Il s'agit aussi de faire émerger chez elle, le besoin de savoir et de disposer de savoirs.

Enfin, il s'agit de lui offrir un temps de verbalisation de son rapport à l'orthographe pour en prendre conscience et (si possible) de mettre à distance.

### **L'organisation de la formation**

La formation s'organise en trois grandes étapes.

#### I. Un état des lieux pour identifier les points d'appui et les difficultés de l'enseignante débutante

Objectifs :

1. Connaître les représentations de l'enseignante débutante sur l'enseignement de l'orthographe au CE1, notamment à travers l'exercice qu'est la dictée :

- Percevoir les postulats sur l'orthographe (et la dictée) à travers la place occupée à l'emploi du temps, l'organisation des séances, la conception du texte de la dictée, la justification de l'exercice pour le maître, pour les élèves et pour l'institution (exercice d'apprentissage ou exercice d'évaluation, exercice visant de nombreuses connaissances ou une connaissance ciblée), la préparation de la dictée ...
- Apprécier la mise en œuvre d'une dictée en classe à travers l'observation de la diction du texte, les interactions orales maître/élèves et élèves/élèves, la place du métalangage, l'engagement des élèves dans la construction des connaissances et des compétences, la correction, le repérage par l'enseignant des difficultés des élèves et leur traitement, les prolongements...
- Observer les outils de préparation de l'enseignant débutant : repérage du champ disciplinaire indiqué, de la compétence, de l'objectif, du déroulement chronologique, des progressions des textes à dicter, de l'organisation matérielle, des outils des élèves, du temps accordé...

2. Connaître les représentations de l'enseignante débutante sur la construction des apprentissages orthographiques des élèves.

3. Connaître les représentations de l'enseignante débutante sur le fonctionnement de l'orthographe française :

- Le principe phonographique
- Le principe sémiographique

4. Connaître le rapport à l'orthographe de l'enseignante débutante pour lui permettre de l'objectiver et de contrôler ses intuitions linguistiques.

Outil :

- Entretien semi-directif portant sur :
  - ses souvenirs de l'apprentissage de l'orthographe à l'école, à la maison ;
  - sa perception de sa pratique personnelle actuelle de l'orthographe ;
  - les secteurs de l'orthographe sur lesquels elle exerce une vigilance particulière
  - la place de l'orthographe dans la société ;
  - la formation qu'elle a reçue de l'enseignement de l'orthographe.
- Observation et analyse de différents écrits orthographiés par l'enseignante débutante pour

« débusquer » ses difficultés éventuelles et les catégoriser.

5. Connaître les représentations de l'apprentissage de l'orthographe des élèves chez l'enseignante débutante, les situations et démarches d'enseignement qu'elle privilégie et leurs fonctions.

## II. Des apports théoriques à expliciter

### II. 1. Des apports linguistiques

Objectif 1 :

Clarifier les concepts concernant le fonctionnement de l'orthographe française pour montrer que le principe phonographique ne suffit pas pour orthographier, que la dictée de mots ne rend pas compte de la morphologie flexionnelle présente dans les dictées de phrases.

Contenus de formation :

- Le principe phonographique (principalement les phonogrammes)
- Le principe sémiographique (principalement les morphogrammes et la chaîne morphologique)

Objectif 2 :

Définir le *verbe* comme une classe grammaticale variable.

### II. 2. Des apports psycholinguistiques

Objectif :

Proposer des repères sur le développement psycholinguistique des élèves, leurs conceptions orthographiques et la construction de leurs performances orthographiques.

## III. Des apports didactiques

Objectif :

Faire émerger une réflexion sur les différences entre la dictée de mots et la dictée de phrases :

- Faire comparer des exemples de ces deux types de dictées reprenant les mêmes mots et faire analyser les raisons des variations orthographiques ;
- Faire comparer les difficultés et les réussites des élèves dans ces deux types de dictées pour faire repérer que les rapports qui unissent les mots sont source de difficultés et qu'une des difficultés majeures réside dans la graphie du verbe conjugué parce qu'il porte souvent une marque sémiographique inaudible ;
- Faire établir une progression didactique portant sur :
  - l'emploi de verbes : choisir d'abord des verbes, qui à la troisième personne du singulier du présent de l'indicatif comportent un morphogramme qui permet de sonoriser la consonne qui le précède (ex : *il danse/ il mange/ il balance* vs *il joue*) ;
  - la démarche d'apprentissage pour engager l'élève dans une réflexion orthographique active qui commence par des activités d'observation, de tri et de classement ;
  - l'expression de la structuration progressive des connaissances par des outils évolutifs : de la réalisation d'outils de référence analogique (ORA), à la règle prescriptive liée aux exercices de conjugaison en passant par la construction d'un texte méthodologique qui exprime un rapport actif aux savoirs.

Le scénario de formation est conçu sur l'articulation théorie-pratique puisque des rendez-vous réguliers et fréquents sont organisés. L'enseignante débutante devait lire des documents et préparer des questions ou concevoir un texte de dictée ou encore mettre en œuvre un conseil entre chaque rendez-vous.

### *Une dimension collective de la formation*

Au moment où cette formation a eu lieu, aucune dimension collective n'est apparue puisqu'il s'agissait du suivi individuel d'une enseignante néotitulaire. Cet aspect n'était alors pas envisagé. Cependant, cette formation a ouvert deux directions :

- le dossier structuré composé des documents écrits (apports linguistiques, psycholinguistiques et didactiques) a circulé dans l'école ;
- l'enseignante néotitulaire s'est sentie suffisamment armée pour assister, deux années plus tard, à une animation pédagogique que je proposais, traitant des essais d'écriture chez les élèves de grande section de maternelle et de cours préparatoire. Forte des connaissances acquises sur l'orthographe française (principe phonographique et principe sémiographique) et sur le développement cognitif des élèves, lors de la formation de 2010-2011, elle s'est emparée des propositions pédagogiques visant à demander aux jeunes élèves d'encoder lors d'ateliers d'orthographe approchée.

Ces deux faits m'amènent à penser que le premier scénario de formation pourrait s'intégrer dans une formation relative à la didactique de l'orthographe plus longue, plus complète, plus organisée et plus suivie qui pourrait être proposée à un ensemble d'enseignants.

### *La Place et le poids dans la formation globale*

Le choix d'accorder beaucoup de temps à ce qui semble être un réel besoin de formation de la néotitulaire oblige à renoncer à d'autres dimensions de la formation. En effet, les filtres d'action que cette formation m'a imposés (conditions de travail institutionnelles du conseiller pédagogique de circonscription dans l'accompagnement des néotitulaires et travail universitaire en didactique du français), m'ont contrainte à restreindre l'étendue des conseils pédagogiques possibles (touchant notamment aux autres domaines disciplinaires faisant partie des programmes de 2008).

Par contre, en rendant explicite mes choix quant aux points d'appui de ce scénario de formation (cf. point 4), j'osais parier sur un déplacement de cette démarche dans d'autres situations.

### *L'évaluation de l'enseignante néotitulaire*

Il s'agit d'évaluer l'évolution des conceptions de l'enseignante néotitulaire de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe à travers l'exercice qu'est la dictée grâce à :

- une observation des textes des nouvelles dictées proposées aux élèves (quels en sont les principes d'élaboration, quelle progression y apparaît) et l'analyse de la justification des propositions.
- l'observation d'une mise en œuvre en classe (réalisation de la dictée, de sa « correction » et des outils créés) notamment pour apprécier :
  - la part de réflexion laissée aux élèves dans l'élaboration des savoirs ;
  - le type de démarche engagée par l'enseignante.

### **Hypothèses sur le processus de formation**

Les compétences professionnelles, en début de carrière, se forment grâce à :

- l'étude et appropriation de savoirs savants issus du champ conceptuel (savoirs spécifiques et savoirs référents) ;
- l'étude des savoirs cognitifs des apprenants ;
- l'étude des savoirs cognitifs et affectifs l'enseignant (*son rapport à*)

Le formateur, en s'appuyant sur une observation directe et indirecte de ces trois axes peut bâtir un scénario de formation qui amène le néotitulaire à recevoir des conseils.

### **Évaluation**

Je rencontre l'enseignante cinq ans après cette formation. Elle est maintenant en charge d'une classe de CP dans la même école.

Pour mener cet entretien, j'organise la rencontre autour de 3 axes :

1. Ses réactions actuelles aux propos émis il y a six ans concernant l'enseignement de

- l'orthographe (1. A) et sa définition de l'orthographe (1. B) ;  
2. Un temps d'évocation de son rapport à l'orthographe ;  
3. Un temps d'évocation de son identité professionnelle actuelle.

Pour rendre compte des changements apparus, nous retranscrivons ici les propos de l'enseignante :

1. A. Réactions à ses propos émis il y a six ans concernant l'enseignement de l'orthographe :

*« Je pense que maintenant je ferais plus de phrases tous les jours au CE1 pour travailler plus sur la conjugaison dès le départ avec les analogies qu'on peut faire. Parce qu'en fait au CP on fait pratiquement que des dictées de mots. Au CE1, on doit travailler sur l'étude de la langue et plus ils commencent tôt dans l'année, plus ils prennent des **habitudes de travail de recherche** et de questionnement. Et ça, ça leur permet de se questionner quand ils écrivent leurs phrases. Si ce n'est pas une dictée, ça peut être **une réflexion sur une phrase** mais en tout cas, travailler tous les jours sur une phrase, chose que je ne faisais pas. Ainsi ça permet de travailler par analogie parce qu'il y a de nombreuses phrases et sur les bonnes questions à se poser qui reviennent tout le temps pour installer les analogies. C'est surtout des habitudes de questionnement. Maintenant que j'ai un CP et que je vois ce que j'y fais, je me représente mieux ce que les élèves de CE1 peuvent faire, du niveau qu'ils peuvent avoir, de ce qu'ils sont capables de faire. Aujourd'hui, je me rends compte que **plus on fait chercher les élèves, plus ils sont à l'aise.***

*Par exemple quand je suis venue à votre animation sur les **orthographe**s approchées et que les collègues disaient que ce n'était pas possible, eh bien moi, je me suis rendu compte, en le pratiquant dans ma classe dès le début du CP que c'est génial. Au début les élèves ils disent « mais maitresse, c'est pas possible », « mais bien sûr que si, vas-y, essaye ! » et très vite ils écrivent. Certains m'écrivent des pages et des pages. Mais mes collègues de CE1 font la grimace en disant qu'ils écrivent en phonétique. Je corrige avec les élèves leurs erreurs mais elles reviennent quand même parce qu'ils cherchent d'abord à encoder par le son. **J'offre maintenant plus de liberté aux élèves parce que je leur propose d'agir mais c'est parce que j'ai moins la peur de me dire, ils ne vont pas y arriver.** D'abord parce qu'on le sait qu'il faut les rendre acteurs, même si on le sait pendant nos études, on se rend compte que **les rendre acteurs les fait progresser plus vite**, tant qu'on ne l'a pas pratiqué c'est difficile. Aujourd'hui, je me rends compte que plus ils vont chercher par eux-mêmes, plus ils vont le retenir. **Alors maintenant je n'envisage plus la dictée comme un temps d'évaluation, parce que pour moi la dictée c'était voir s'ils avaient bien appris leurs mots. Aujourd'hui, c'est un prétexte pour rechercher, avoir des méthodes.***

*Je comprends que j'étais coincée !!! Oui, là on voit bien que **la dictée, c'était pour moi l'évaluation des mots.** J'ai donné des mots, il faut que je vérifie s'ils les connaissent donc je faisais des phrases. Mais pourquoi faire une phrase, autant leur demander de m'écrire les mots directement. Alors que maintenant pour moi, une dictée ce n'est pas que ça. Mais le travail sur la phrase et la conjugaison, ce n'est pas qu'en dictée évaluative, mais **en dictée d'observation.** Je prends maintenant une phrase en lien avec la lecture, ça a plus de sens pour eux. **Je ne suis plus effrayée de proposer un verbe dans la phrase qui ne contient pas le son de la leçon.** [...] **Je ne travaillais pas assez sur l'observation du verbe dans les phrases.** Maintenant, on voit plusieurs fois le j'ai dans l'année, j'ai mangé, j'ai sauté, j'ai aimé, j'ai et du coup ils comprennent. Quand on corrige leurs productions d'écrit, je leur dis, **je fais un affichage** et ils le retiennent même si je n'ai pas travaillé sur le temps mais **on remarque** que j'ai s'écrit toujours de la même manière et le é aussi.*

*J'étais torturée. **Je n'avais pas conscience qu'ils pouvaient essayer d'écrire tout seuls.** J'attendais qu'ils mettent une orthographe tout de suite bonne. C'est pour cela que je pensais qu'il fallait qu'ils aient vu le mot avant dans l'idée de la dictée évaluative. Je ne pouvais pas dire son mot n'est pas bon si on ne l'a pas vu avant. Je le comprends même aujourd'hui mais c'est dans l'idée que la dictée était évaluative, c'était pareil pour les mots pour encoder les sons. Par exemple **avant** je*



n'aurai pas mis le mot alors dans la dictée si on ne l'avait pas appris par cœur, **maintenant** je le mets, je n'attends pas qu'ils sachent forcément l'écrire correctement et lors de la correction, on remarque qu'il y a un s.

Maintenant comme je les fais écrire beaucoup après l'animation sur les orthographes approchées, **je vois qu'ils ont plus confiance en eux**. C'est important parce que comme ça **ils maîtrisent plus vite les sons et on peut s'intéresser en même temps à l'orthographe**. Mais c'est différent d'avoir confiance et d'être confronté à la difficulté. Si on ne leur propose jamais quelque chose de difficile, ils ne peuvent pas évoluer mais **il faut leur proposer des choses nouvelles donc difficiles mais en développant la confiance**. Par exemple encoder un mot nouveau pas appris à la maison mais en leur disant de distinguer les sons, de regarder les affichages ou qu'il s'écrit comme un autre mot qu'ils connaissent.

Ces propos témoignent d'une évolution de l'assurance professionnelle de l'enseignante qui lui permet maintenant de faire confiance aux élèves quand elle leur propose des situations de réflexion. La dictée a pris sa place d'exercice orthographique (ce n'est plus une finalité) parmi d'autres. Elle est conçue comme un temps d'apprentissage et non plus comme un temps d'évaluation. La démarche de réflexion basée sur le raisonnement analogique est engagée. Les situations de production d'écrit sont plus nombreuses et conçues comme témoignant d'apprentissages progressifs. Des aides construites en classe sont conçues.

#### 1. B. Réactions à propos de la définition de l'orthographe donnée il y a six ans :

*L'orthographe, c'est l'écriture d'un mot, la transcription de l'oral à l'écrit. L'étude de ..., de l'écriture française ou un code bien défini pour écrire les mots d'une langue.*

*Non, ce n'est pas la transcription de l'oral à l'écrit, ce n'est pas l'orthographe, parce qu'on peut transcrire un mot sans que ce soit bien orthographié. C'est bien l'écriture d'un mot avec un code, oui. C'est un écrit codé, précis, donné. Il y a aussi dans l'orthographe, le lien des mots entre eux. Je pense qu'à l'époque, je réfléchissais en termes de grammaire, orthographe, conjugaison de façon séparée. C'était trois choses différentes. Aujourd'hui, je me rends compte que tout est très lié, c'est l'étude de la langue en fait. Pour moi, l'orthographe, c'est de la grammaire, c'est de la conjugaison. On travaille différemment les trois mais les trois sont liés. En fait, on travaille les trois en même temps. L'orthographe, c'est l'interaction des mots entre eux. Dans l'étude de l'orthographe, il y a beaucoup l'observation et la compréhension des analogies. on comprend alors plus facilement la langue française. La pratique d'observation, du tâtonnement pour trouver c'est une pratique que j'avais en maths, en sciences mais pas en français. peut-être parce que l'orthographe est tellement pour moi quelque chose de difficile à faire apprendre aux autres parce qu'elle a été difficile pour moi qu'il me fallait un cadre. Il ne fallait pas déroger parce que sinon j'allais mal apprendre à mes élèves. Aujourd'hui je prends plus de liberté parce que je suis plus à l'aise et je me rends compte que laisser les enfants tâtonner et chercher par eux mêmes, ça peut se faire dans toutes les matières. Pour moi, avant en orthographe, on ne pouvait pas chercher, il y a un code on l'applique. Maintenant on applique le code mais pour y arriver, on cherche, on observe. L'animation pédagogique sur les orthographes approchées m'a vraiment incitée à regarder les connaissances des élèves et à les mobiliser. Les laisser libres d'abord et structurer après. Il y a une sorte de libération de la démarche qui demandait aux élèves d'écrire une phrase où les mots étaient choisis par l'enseignante pour qu'ils ne commettent pas d'erreur pour adopter une démarche qui part des propositions des élèves et propose des observations, des analyses, des régularités. »*

La définition de l'orthographe évolue chez l'enseignante sous l'influence de la compréhension de la complexité de la langue et des interactions de ses constituants. Cela influence sa conception des apprentissages qui ne sont plus perçus comme un chemin linéaire allant du simple au complexe. L'enseignement de l'orthographe se libère des schémas qu'elle a connus. Elle transforme sa démarche d'enseignement descendante en une démarche ascendante qui prend en compte les connaissances des élèves. L'enseignante semble approcher différemment la notion de construction des savoirs en pensant maintenant que l'acquisition ne se fait pas en termes de présence ou d'absence d'une forme, mais en termes d'élargissement et de diversification des contextes d'emploi et des démarches d'apprentissage proposées. Ceci marque une rupture avec l'idée d'une progression linéaire en termes d'ajouts successifs.

## 2. Un temps d'évocation de son rapport à l'orthographe

*« Je n'ai jamais été bonne en orthographe. Maintenant je pense que l'orthographe n'est pas la priorité de l'éducation, c'est quelque chose d'important mais la priorité non. Il faut expliquer aux enfants pourquoi on apprend l'orthographe. Je ne sais pas ce que je leur dirai. Je leur dis que c'est comme ça que ça s'écrit. Pour moi l'orthographe a toujours été très difficile. Et parfois même si j'en vois l'utilité sur certains points, parfois je me dis que ce n'est pas important d'en connaître d'autres. D'ailleurs on revoit l'orthographe aujourd'hui. Avant c'était la beauté de la chose dans l'ancien français, comme l'accent circonflexe sur le i dans île, ce n'était pas une question de sens. Certains mots ont perdu du sens aujourd'hui. Moi, il y a des mots, on m'a dit que l'orthographe c'était comme ça mais je n'ai jamais compris pourquoi. Mais l'orthographe où il y a une explication derrière, là oui, la grammaire, la conjugaison. Mais les double-consonnes parfois, ça n'a pas de sens. Mais dans la société il faut une unité, c'est comme un socle commun. Mais moi j'irai beaucoup plus loin sur l'allègement de l'orthographe, j'enlèverai beaucoup de choses. Après il ne faut pas non plus dévaloriser la langue française. On parle tous la même langue, on écrit tous la même langue. Le français avec toute sa complexité c'est aussi riche parce qu'il y a tout une histoire, il y a des choses qui se rapportent au latin. Ça c'est tout ce qui a du sens. C'est important de garder les accords pour comprendre la phrase. Ça c'est pour moi l'orthographe qui a un sens. Mais le alors avec un s, il n'a aucun sens. Je n'ai pas de compréhension, on me dit que ça s'écrit comme ça. Si demain on me dit on enlève le s à alors je dis oui, pourquoi pas mais il faudrait que tout le monde le fasse. Il faut garder une unité. Moi les erreurs que je faisais ce n'était pas des erreurs d'accord mais de mots où je ne comprenais le sens, pourquoi ils s'écrivaient comme ça, les mots invariables, les double-consonnes, je n'arrivais pas à trouver un lien, pourquoi ça s'écrivait comme ça. Comment je pouvais le savoir ? Il faut l'apprendre, bon, OK. Mais aujourd'hui en tant qu'adulte, je fais attention à tout ce que j'écris. Je demande à mes collègues de me relire au cas où. Aujourd'hui, on est à l'ère du mail, du texto, on ne fait plus attention à la manière dont on écrit parce qu'en plus il y a le T9, il écrit tout seul. On veut envoyer un message, même si on fait attention, le téléphone le change lui-même. C'est même parfois dangereux. Il faut une unité pour vivre ensemble, c'est plutôt du côté de l'enseignement moral et civique. C'est comme le langage oral, il y a le langage soutenu, le langage familier, le verlan, etc. ça fait une richesse parce qu'il y a une diversité mais ça creuse un écart. Toutes les personnes qui ne parlent pas bien le français ont un énorme écart avec la société. C'est un frein. Ça stigmatise, ça met à l'écart. »*

L'enseignante se situe d'emblée en insécurité orthographique, notamment concernant l'orthographe lexicale à laquelle elle n'attribue pas de sens et qu'elle juge arbitraire. Cependant, elle se surveille et fait attention à respecter la norme sociale orthographique car elle est soucieuse de la valeur de cohésion sociale qui la sous-tend et de la sanction (déclassement social) qui s'abat sur tous ceux qui commettent un écart à cette norme. Cependant cette valeur de cohésion sociale n'infiltré pas les finalités de son enseignement de l'orthographe puisqu'elle continue à présenter le code orthographique auprès de ses élèves comme un code arbitraire.

### 3. Un temps d'évocation de son identité professionnelle

*« Je me dis que je ne savais pas trop où j'allais. Je me dis que j'étais **angoissée** et très peu sûre de moi. Je me rends compte que je n'avais pas confiance en moi, c'est fou de s'apercevoir de ça à ce point maintenant et de ne pas en avoir eu conscience à l'époque. À ce point-là, c'est fou. Je tâtonnais. Quand on débute, on se dit on nous laisse des élèves dans les mains mais on ne sait pas trop où aller même si on a une formation. C'est violent. Et avec le recul, je me dis que j'étais **bornée parce que j'avais peur de me tromper**. À l'époque j'écoutais beaucoup mes collègues, je posais des questions et j'attendais des réponses. Maintenant je discute avec mes collègues, j'ai plus d'assurance et je peux dire si je ne suis pas d'accord. »*

L'expérience professionnelle a donné de l'assurance à l'enseignante. Elle mesure le chemin parcouru en 5 ans d'exercice. Elle n'hésite pas à analyser les émotions qu'elle ressentait lors de son début de carrière. Elle prend conscience de la responsabilité qui incombe à un enseignant. Elle met en contraste le temps de son tout début de carrière et celui qu'elle vit actuellement. Maintenant, elle affirme sa place et sa réflexion. Le rapport avec ses collègues s'est transformé : en 2010, elle les écoutait et obtempérait maintenant elle discute d'égal à égal avec elles et affirme son avis.

#### **Bilan**

##### *Réussites et satisfactions*

Certains propos en fin de formation marquent une première évolution chez l'enseignante néotitulaire. C'est ainsi qu'elle dit en juin 2011 : *Notre langue n'est pas que phonographique. Pour que ce soit facile d'apprendre à lire (et à écrire), il faudrait qu'une lettre ne corresponde qu'à un seul son, c'est le cas pour certaines langues pas pour le français [...]. Une lettre peut jouer différents rôles, le « s » de la conjugaison, du pluriel, la lettre muette. La langue française découle de notre histoire et c'est pour cela que certains mots s'écrivent comme ça.* Elle témoigne ainsi d'une compréhension des textes qu'elle a lus sur l'orthographe française. Mais elle ressent une distance entre cette analyse linguistique de l'orthographe et ses pratiques pédagogiques : *Moi, je n'aborde pas du tout ces notions là avec mes élèves et du coup il n'y a plus du tout de compréhension du pourquoi cela s'écrit comme ça.*

Par ailleurs, concernant l'exercice que représente la dictée, ses représentations ont évolué au fil des rencontres de l'année : *Si dans la dictée, on rajoute les mots qu'ils connaissent déjà, on ne travaille plus vraiment sur le sémio parce que c'est des mots qu'ils apprennent par cœur, donc ils ne se posent pas de question.* En leur proposant d'encoder des mots nouveaux réguliers non mémorisés, l'enseignante néotitulaire déclare à propos de ses élèves que : *là, ils travaillent vraiment !*

La rencontre professionnelle avec cette jeune enseignante m'a permis de mener un travail suivi. Les longs entretiens ont révélé sa compréhension de la complexité du métier d'enseignant du premier degré. Elle y témoignait de sa professionnalité naissante. L'acceptation enthousiaste de ma proposition de formation (amplifiée par rapport à ce qu'un conseiller pédagogique propose institutionnellement) révélait chez elle un engagement professionnel et personnel. Je l'ai observée en classe, je l'ai interviewée, j'ai interrogé ses élèves, je lui ai demandé de lire des articles de recherche difficiles et chaque fois, elle souhaitait en tirer bénéfice. Je l'ai rencontrée autour d'une problématique professionnelle qui la mettait en difficulté personnelle, difficulté dont elle a conscience. Tous ces éléments auraient pu être des freins à nos rencontres et à leur authenticité. Elle aurait pu s'engager avec prudence et réserve. Il n'en fut rien. Cela me semble tenir à son projet professionnel et à sa personnalité dynamique et spontanée. Ce fut une rencontre riche et intéressante, qui nous a permis de nous reconnaître au-delà du cadre institutionnel, comme deux personnes en réflexion.

##### *Difficultés, échecs et limites de la formation.*

J'ai bien conscience d'avoir très fortement réduit le champ des axes de formation possibles en

didactique du français et d'avoir émis des propositions trop rapidement fermées sur l'aspect morphologique du verbe.

Aussi il conviendrait de proposer des ajustements. En voici quelques-uns :

- proposer des exemples précis d'activités d'observation, de tri, de classement, de manipulation pour construire les connaissances et compétences relatives à l'orthographe du verbe afin de permettre d'ancrer une démarche pédagogique plus générale basée sur la réflexion ;
- proposer une réflexion sur la construction des compétences relatives à l'orthographe lexicale, même s'il est important de montrer aussi que l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale sont en étroite interdépendance ;
- proposer une réflexion sur l'acquisition de l'orthographe en lien avec la lecture (certaines marques orthographiques sont sensibles à l'oral) ;
- proposer de développer chez les élèves une attitude de vigilance orthographique.

### **Bibliographie**

BRISSAUD, C., JAFFRE, J.P. et PELLAT, J.C., (2008). *Nouvelles recherches en orthographe*, Limoges : Lambert Lucas.

BRISSAUD, C., PERET, C. et SAUTOT, J.P., (2009). Assurances et désarrois après la formation initiale : l'exemple de l'orthographe. Dans *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?* Tome 2, (pp. 51-60).

BRISSAUD, C. (2011). Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ?. *Pratiques 149/150*, Didactique du français 2, 207-226.

BRISSAUD, C. et COGIS, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris : Hatier.

BRISSAUD, C., COGIS, D., PERET, C. (2013). L'enseignement de l'orthographe : une mission encore possible ?. Dans *L'orthographe en quatre temps*, Paris : Honoré Champion.

BUCHETON, D. (2011). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Paris : Octares Éditions.

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

COGIS, D. (2003). L'orthographe, un enseignement en mutation. *Le français aujourd'hui*, 141, 118-122.

COGIS, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave.

DJEBBOUR, S., LARTIGUE, R., LOUPIAC, J. et PRIGENT, D. (1986). *L'orthographe à l'école élémentaire: création et utilisation d'outils de référence analogique*. Les cahiers du CDDP 77, 12, 1-70.

ELALOUF, M.L., JOURNOT, M., TAMINE M., TISSET C., TOMASSONE R. (1998). Les futurs enseignants et l'orthographe : représentations et formation. *Le français aujourd'hui*, 122, 5-14.

FAYOL, M. et JAFFRÉ, J.-P. (1999). L'acquisition/apprentissage de l'orthographe, *Revue française de pédagogie*, 126, 143-170.

FAYOL, M. et JAFFRÉ, J.-P. (2008). *Orthographier*, Paris, PUF.

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.

JAFFRÉ, J.-P. (2005). L'orthographe du français, une exception ? *Le Français Aujourd'hui*, 148, 23-31.

TISSET, C. (2005). *Observer, manipuler, enseigner la langue au cycle 3*. Paris : Hachette.