

Repères

Recherches en didactique du français langue maternelle

56 | 2017 :

L'exercice de français au primaire et au collège

1. L'exercice dans les pratiques dans les classes

De quoi la négociation graphique est-elle l'exercice ?

If negotiating spelling is an exercise, then what does it practise?

JEAN-PIERRE SAUTOT ET THIERRY GEOFFRE

p. 73-90

Résumés

Français English

Si l'on considère que faire un exercice, c'est *pratiquer ou mettre en pratique*, alors la négociation graphique (NG) relève de l'exercice d'orthographe. Nous interrogeons les objectifs que peut avoir la NG sur le plan grammatical. Faut-il se contenter d'une utilisation circonscrite dans la perspective de la maîtrise d'un socle orthographique commun ou peut-on envisager la perspective d'une maîtrise améliorée de la syntaxe qui ne nuirait pas au socle orthographique mais avec le bénéfice d'en savoir plus en grammaire ?

If we consider that doing an exercise involves practising something or putting something into practice, then negotiating spelling is a spelling exercise. We examine the possible objectives of negotiating spelling with regard to grammar. Should we be satisfied with limited usage for the sake of proficiency in basic spelling rules or can we envisage the prospect of improved syntactic ability which would not be detrimental to basic spelling and would bring the added benefit of greater grammatical knowledge?

Entrées d'index

Mots-clés : orthographe, grammaire, apprentissage de la langue maternelle

Keywords : spelling, grammar, mother tongue instruction

Texte intégral

Introduction

- 1 La négociation graphique (désormais NG) fait partie des propositions didactiques visant à améliorer la réflexion métalinguistique des élèves et leur contrôle orthographique. Elle fait aussi partie de ces propositions qui peinent à diffuser dans les classes (Brissaud, Cogis, Jaffré, Pellat et Fayol, 2011). Probablement parce que, derrière une activité assez simple à décrire, se cachent un travail de préparation, une analyse *a priori* et une prise de risque didactique assez conséquents pour l'enseignant, la question des compétences des enseignants en didactique de l'orthographe et notamment leurs difficultés à étayer les raisonnements naïfs des élèves...
- 2 L'émergence de la NG se lit dans l'évolution de la didactique du français et plus particulièrement dans celle de l'orthographe. La revue *Repères* de l'Institut national de recherche pédagogique (aujourd'hui Institut français de l'éducation) a accompagné cette évolution et offre un corpus d'articles qui la mettent en évidence. C'est dans la relation à l'enseignement-apprentissage mais aussi dans la relation au code orthographique que les avancées didactiques sont les plus manifestes. Les prémisses de la NG en classe sont donc là depuis quelque temps, mais les obstacles à sa mise en œuvre s'avèrent résistants, car il aura fallu vingt ans pour que commence à émerger ce type d'activité, sa généralisation ou du moins sa large diffusion dans les écoles n'étant toujours pas assurée.
- 3 D'abord essentiellement proposée à travers des exemples de pratiques de classe (voir Haas, 1999 ; Cogis 2005), la NG a fait l'objet de quelques études récentes qui commencent à démontrer son potentiel pour permettre aux élèves de progresser. Dans le cadre de ce numéro de la revue *Repères*, nous ne cherchons pas à analyser la NG en tant que pratique à transposer ou à améliorer mais nous proposons une réflexion sur ses enjeux et sa configuration. Après avoir défini en quoi la NG peut être considérée comme un exercice scolaire, nous chercherons à définir les visées et les choix didactiques qu'elle sous-tend. Il est donc question de calcul syntaxique conduisant au choix d'une phrase ou d'un énoncé, de configuration des extensions linguistique et métalinguistique prises en charge, de définition d'une progression des corpus d'étude en lien avec les connaissances psycholinguistiques sur l'acquisition de la morphographie du français.
- 4 Nous soulevons ici la question des objectifs que peut avoir la NG en termes de maîtrise de la langue et plus particulièrement sur les capacités d'analyse grammaticale sous-jacentes au raisonnement orthographique. Faut-il se contenter d'une utilisation circonscrite au périmètre des programmes d'orthographe dans la perspective de la maîtrise d'un socle commun, mais étroit, généralisé à tous les élèves ? Ou peut-on envisager d'en explorer plus, dans la perspective d'une maîtrise améliorée de la syntaxe qui permettrait toujours de maîtriser le socle orthographique mais avec le bénéfice complémentaire d'en savoir plus en grammaire ? Les résultats des recherches sur les performances des élèves pratiquant une forme de NG militent pour les deux perspectives.
- 5 Nous proposerons une représentation arborescente des phrases¹ qui peuvent être exploitées en NG et discuterons de ce qu'elles peuvent induire comme objectifs orthographiques et grammaticaux. Ces éléments forment un outil pouvant guider la réflexion sur les cadres syntaxiques adéquats à la NG et la détermination des phrases ;

deux éléments qui, en l'absence de corpus établis, manquent aux enseignants pour organiser une progression en orthographe et en grammaire.

1. La négociation graphique

6 Le terme de *négociation graphique* est dû à Haas (1999). Présentant un dispositif spécifique sur le plan pédagogique, Haas propose une définition de ce que nous nommons ici, de manière générique, la NG. L'idée de la NG est en fait une proposition ancienne qui se retrouve dans différents dispositifs didactiques articulés autour d'un énoncé-problème à orthographier correctement (Arabyan, 1990 ; Angoujard, 1994). Cette mise en œuvre de la NG au travers d'activités ritualisées a fait ses preuves dans l'enseignement-apprentissage de l'orthographe et on commence à disposer de données probantes sur l'efficacité de ces dispositifs (Fisher et Nadeau, 2014 ; Sautot, 2016). La NG est une activité métalinguistique, c'est-à-dire une activité de réflexion sur le langage impliquant la conscience que le sujet a de ses connaissances sur le langage (Haas, 1999, citant Gombert, 1990) en l'occurrence de ses connaissances sur le système d'écriture et des interfaces de ce système avec les sous-systèmes de la langue, phonétique, lexicale, syntaxe... (Bousquet, Cogis, Ducard, Massonnet et Jaffré, 1999). La résolution du problème s'organise dans le temps. La genèse de cette résolution présente des points récurrents de passage :

- un temps où l'élève écrit seul ;
- un temps où l'élève réfléchit à la manière dont il peut écrire ;
- un temps où la communauté discute de la manière d'écrire ;
- un temps où la norme est dite.

7 La distribution des rôles, au sein de cette action didactique, laisse une large part à l'élève car la verbalisation de ses stratégies cognitives est valorisée au détriment d'une parole magistrale normative². Mais l'émergence de cette parole normative conclusive, qu'elle soit le fait de l'enseignant ou d'un élève, reste nécessaire, un savoir stable et explicite devant être énoncé.

2. La négociation graphique comme exercice scolaire

8 La NG est une activité qui agit sur les représentations mentales, que l'on considère la représentation comme un état stable, une connaissance ou un état dynamique permettant de traiter une situation à caractère problématique, donc sur un système orthographique incorporé par l'élève. La pratique de la NG en classe et les recherches qu'on peut mener sur ses effets montrent qu'il y a évolution chez l'apprenant. L'émergence de la NG dans l'enseignement-apprentissage de l'orthographe est conjointe à une modification du « rapport au savoir » (Charlot, 1997) orthographique, rapport compris comme des relations de sens entre le code orthographique et ses usagers, scripteurs, élèves ou enseignants. Ces relations peuvent se décliner en :

- une relation à la charge culturelle de l'orthographe ;
- une relation à son enseignement-apprentissage ;
- une relation au code lui-même en tant que système d'écriture.

9 C'est dans cette triple relation que la NG peut être considérée en tant qu'exercice scolaire.

- 10 La NG agit sur ces trois niveaux. On peut donc considérer qu'elle exerce les élèves dans ces trois domaines.
- 11 Le dictionnaire³ propose une définition circulaire à la notion d'exercice : s'exercer c'est se former par un entraînement régulier et approprié. S'entraîner c'est préparer méthodiquement un individu à une épreuve, en le soumettant à un régime spécial approprié et à des exercices progressifs et réguliers. Si l'on considère que faire un exercice, c'est pratiquer ou mettre en pratique, alors la NG relève apparemment de l'exercice d'orthographe. Cependant, elle évolue au gré des problèmes d'écriture à résoudre, des structures de phrases et de leurs analyses, des manipulations syntaxiques et des justifications mobilisées. Dans une première acception de la notion d'exercice, *pratiquer*, la NG est alors un exercice de grammaire au service du raisonnement et du contrôle orthographiques. On peut donc distinguer trois niveaux d'exercice, en lien avec la définition précédente du rapport au savoir orthographique.

2.1. La NG et la relation à la charge culturelle de l'orthographe

- 12 Le premier niveau concerne la charge culturelle de l'orthographe. Si l'on considère la découverte de la norme orthographique en classe, on peut assimiler la NG à une « activité sociale normative », la norme étant le produit d'une activité sociale (Fritsch, 1992). La norme résulte d'un travail d'énonciation de règles et de leurs contextes d'application. C'est aussi la résultante d'une activité de légitimation par une instance, la « communauté discursive » (Bernié, 2002) de la classe, dont l'enseignant fait partie, ce qui implique qu'il y a une concertation au sein de cette instance. En d'autres termes, la norme orthographique n'est alors plus imposée par une autorité académique dévolue à l'enseignant mais négociée, ou du moins discutée, au sein du corps social de la classe et par là même mieux acceptée. À ce niveau, la dimension d'exercice est peu perceptible, même si nous considérons qu'il y a bien un apprentissage dans ce domaine, mais qu'il n'est pas spécifique à l'orthographe.

2.2. La NG et la relation à l'enseignement-apprentissage

- 13 La NG agit sur la relation à l'enseignement-apprentissage. Le problème orthographique posé au cours d'une activité de NG dépasse possiblement les capacités cognitives de tout ou partie des élèves de la classe. La transaction didactique nécessite donc que le contenu d'enseignement soit redéfini en permanence. La NG organise un échange socioculturel autour de graphies possibles, échange qui structure ou restructure le rapport à l'apprentissage des élèves. L'activité étant décentrée de l'enseignant pour se reporter sur l'activité des élèves, ceux-ci, acteurs directs ou témoins de l'activité de leurs pairs, forment ou reconfigurent leurs représentations. Ce niveau de l'action de la NG agit sur les capacités métalinguistiques par le truchement d'une activité langagière. La négociation étant verbale, l'instauration d'une « communauté discursive » autour de la recherche des solutions du problème orthographique est nécessaire. Cette « perspective didactique, inspirée des travaux de Leontiev et Vygotski, est fondée sur la nécessité pour l'élève d'intérioriser des savoirs et outils élaborés hors de lui, dans l'histoire, et déposés dans la culture. Il y a alors nécessité à se doter d'un cadre permettant de cerner, de transposer à des fins diverses

[...] les conditions sociales d'élaboration des savoirs » (Bernié, 2002). La NG exerce donc à la verbalisation métalinguistique sur deux points : graphies et grammaire. La résolution collective d'un problème orthographique conduit à un conflit (socio)cognitif et à l'activation d'une réflexion métalinguistique, voire, selon les dispositifs et l'âge des élèves, à une formalisation du savoir linguistique. C'est ce dernier point qui nous intéressera plus loin, notamment dans la définition des objectifs de la NG.

2.3. La NG et la relation au code

14 La NG agit aussi sur la relation au code. Cela fait référence à la compréhension du système et à la capacité d'en user. Ce qui est mis en discussion dans la NG, ce sont des graphies qui sont le reflet de structures sous-jacentes de la langue ou le reflet de l'absence de ces structures dans la représentation de l'élève. Organiser une NG en classe, c'est organiser une séance de grammaire inductive. Cette grammaire inductive est nécessaire mais pas suffisante. Elle appelle d'autres activités, déductives notamment. Elle est nécessaire car elle oblige l'élève à un raisonnement sur la langue réelle – si tant est que le corpus fourni en soit issu. La dimension d'exercice joue en complément du précédent aspect : en même temps que la NG exerce à l'usage métalinguistique, elle oblige à traiter des situations problématiques d'orthographe. Dans leur étude, Fisher et Nadeau (2014) montrent que s'opèrent des transferts de capacités orthographiques vers d'autres situations d'écriture que la dictée. La NG exerce donc bien la capacité à traiter les problèmes orthographiques. Dans une autre étude (Sautot, 2016) apparaît un seuil potentiel de progression dans les performances des élèves pratiquant la NG. Une hypothèse retenue en conclusion de cette dernière étude est une difficulté des enseignants à configurer l'exercice sur le plan linguistique.

3. Les variables de la configuration de l'exercice : deux conceptions didactiques

15 Lors de sessions de formation continue portant sur une « phrase problème du jour⁴ », les enseignants signalent régulièrement la difficulté inhérente à la nécessaire progression des phrases proposées aux élèves. En effet, même avec un objectif précis, le choix de la phrase se heurte rapidement à diverses questions :

- comment définir une phrase qui soit un « pas en avant » par rapport à la précédente ?
- comment faire en sorte que ce « pas en avant » ne soit ni trop faible (au risque de ne pas créer de problème), ni trop important (au risque de sortir de la zone proximale de développement [Vygotski, 1985] des élèves et de proposer un obstacle épistémologique infranchissable) ?

- quelle phrase choisir ? Une phrase construite, calibrée, pour l'activité ? Ou une phrase tirée d'une lecture en cours, par exemple, qui semble en phase avec l'objectif ?

16 Travailler, s'exercer dans le domaine de l'orthographe grammaticale, c'est utiliser une grammaire donc mobiliser connaissances et stratégies. La question posée en premier lieu concerne la variable que représente l'empan conceptuel de cette grammaire et par conséquent la nature des corpus à traiter. L'orthographe grammaticale du français s'appuie de fait sur diverses propriétés des mots qui constituent possiblement un programme d'enseignement pour comprendre le fonctionnement du système

linguistique et graphique. Si l'on suit Van Raemdonck, Detaille et Meinertzhagen (2011), les diverses classes de mots peuvent se caractériser par quatre critères :

- le mode d'accès à l'extension référentielle c'est-à-dire à la catégorie d'objets réels (accès direct à la référence : le nom ; accès indirect : le verbe et l'adjectif) ;
 - le mécanisme syntaxique : le mot constitue ou non un support « noyau » qui organise les apports d'information que constituent d'autres mots ou groupes de mots ;
 - le type de définition attribué au mot, notionnel (nom, verbe, adverbe, adjectif caractérisant) ou catégoriel (pronom, adjectif quantifiant, article, connecteur) ;
 - la morphologie qui définit le mode de flexion ; au sein du mode de flexion, les catégories de flexion constituent un sous-ensemble de catégories dont les cinq premières sont régulièrement citées dans les programmes d'enseignement, notamment de l'école primaire :
- le genre ;
 - le nombre ;
 - la personne ;
 - le temps ;
 - le mode ;
 - l'aspect ;
 - la relation ou connexion ;
 - la fonction.

17 Deux conceptions didactiques sont alors possibles, l'une, autonomiste, séparant grammaire et orthographe en deux sous-disciplines quasi autonomes du français, l'autre souhaitant les intégrer dans une même démarche.

18 La conception autonomiste s'intéresse aux catégories de flexion que les programmes officiels désignent comme objectifs pédagogiques et convoque les concepts grammaticaux nécessaires au traitement de la flexion. C'est, à peu près, le contenu de la NG comme elle est actuellement pratiquée, notamment à l'école primaire. La conception intégrante postule que la NG comme type d'exercice est d'abord une activité de grammaire inductive. En effet, la question générique posée aux élèves se résume peu ou prou à : « Demande-toi comment tu peux écrire et explique-nous ta manière de réfléchir » et l'activité sous-jacente n'est alors que ce qu'on nomma un temps une « observation réfléchie de la langue⁵ ». La mettre en œuvre à propos d'un matériau écrit est un facilitateur du traitement de données linguistiques rendues stables. La proposition intégrative est alors d'élargir le champ du type d'exercice NG à l'ensemble des flexions identifiées ci-dessus, voire au-delà⁶.

19 Traitons en premier lieu d'une version autonomiste, la NG ne s'y préoccupant que d'orthographe. Quelles sont les notions nécessaires à minima pour pratiquer une orthographe grammaticale ? Si l'on recense ces notions pour l'école élémentaire, on peut obtenir une constellation notionnelle du type⁷ de la figure 1.

Figure 1 : Champ conceptuel minimaliste

Carte conceptuelle minimale pour l'orthographe grammaticale



20 Cette constellation est certes discutable dans les choix opérés : elle fait une impasse notable sur la fonction sujet et est centrée sur un mécanisme syntaxique, l'accord, qui marque une cohésion au sein de groupes de mots. Pour cette raison, les diverses classes de mots concernées par ce phénomène d'accord se trouvent dans le premier cercle notionnel autour de l'accord, ce qui justifie notre entrée par ces classes de mots. Une limite de cette vision de la grammaire, outre qu'elle est minimaliste, est qu'elle peut installer l'idée qu'il n'y aurait pas d'accord quand il n'y a pas de marque spécifique. Dit autrement, on masque aisément les relations syntaxiques quand les formes concernées sont morphologiquement neutres (masculin, singulier notamment) alors que les liens sémantiques entre les mots sont tout aussi puissants. Que construit-on comme représentation du fonctionnement de la langue en construisant une telle grammaire dédiée à l'accord ? On produit vraisemblablement la performance notée dans les études longitudinales sur la NG. Cette mesure d'efficacité ne dit cependant rien des représentations construites par les élèves à propos des structures phrastiques. L'étude Négographe (Sautot, 2016) montre un ralentissement de la progression de la performance des élèves en dernière année de primaire (CM2, 10-11 ans) qui peut être imputé à un manque de renouvellement de la pratique ou des contenus. Non pas que les enseignants soient moins talentueux à mettre en œuvre l'exercice, mais simplement qu'à trop souvent s'entraîner à orthographier des phrases dont la structure est identique, les élèves ne progressent plus, puisqu'ils savent le faire. Or, dans cette même étude, on constate une année plus tôt (CM1, 8-9 ans), que les capacités d'analyse des élèves pratiquant la NG sont meilleures, notamment dans les accords au sein des groupes nominaux (adjectif quantifiant ou déterminant + nom + adjectifs caractérisants) ou dans les chaînes anaphoriques au-delà de la phrase. Il est donc nécessaire de s'interroger sur la diversification des supports linguistiques de l'exercice de NG et, dans cet élan de diversification, sur la conception didactique qu'on peut ou doit adopter quant à la mise en œuvre de la NG. Car si l'on diversifie la structure des énoncés servant de support, on enrichit la grammaire utilisée et l'on bascule progressivement dans une conception intégrante.

21 L'alternative s'offre donc entre une performance accrue sur un spectre étroit, ou la

recherche d'une compétence plus large pariant sur les transferts et l'adaptabilité des élèves. Les présentes remarques valent d'ailleurs aussi pour d'autres types d'exercices orthographiques.

- 22 Les programmes et une approche linguistique solide peuvent donc aider les enseignants au « calcul » de la prochaine séance de NG. Si l'on vise, par exemple, une phrase problème du jour à même de provoquer un problème orthographique qui se résout par un travail d'analyse grammaticale, plusieurs variables peuvent être dégagées, que nous présentons à présent.

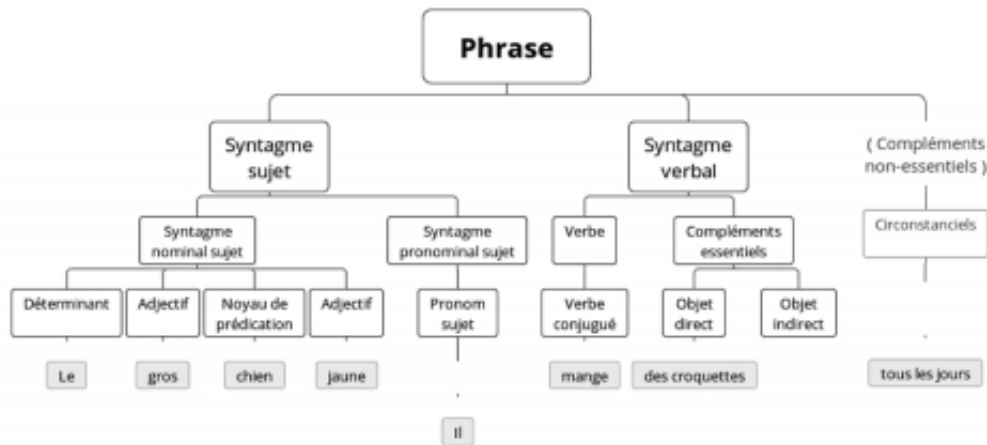
4. La configuration standard de l'exercice

- 23 D'un point de vue linguistique, le choix d'une phrase-problème dépend d'une série de critères : chaîne(s) syntaxiques, degré(s) d'extension de ces chaînes, présence d'un rupteur de la relation syntaxique, longueur (des chaînes), fréquence de la flexion des mots choisis. Dans la résolution du problème, la mobilisation des opérations linguistiques – la substitution, la suppression, le déplacement, l'ajout – est plus ou moins prégnante.
- 24 D'un point de vue psycholinguistique, c'est la progression d'une phrase à l'autre, et d'une notion à l'autre, qui doit être envisagée. Les variables de la NG portent aussi bien sur les stratégies à mobiliser lors de l'activité que sur ses ambitions à long terme, ramenant encore à la nécessité de définir une ou des progressions.

4.1. La structure de la phrase complète

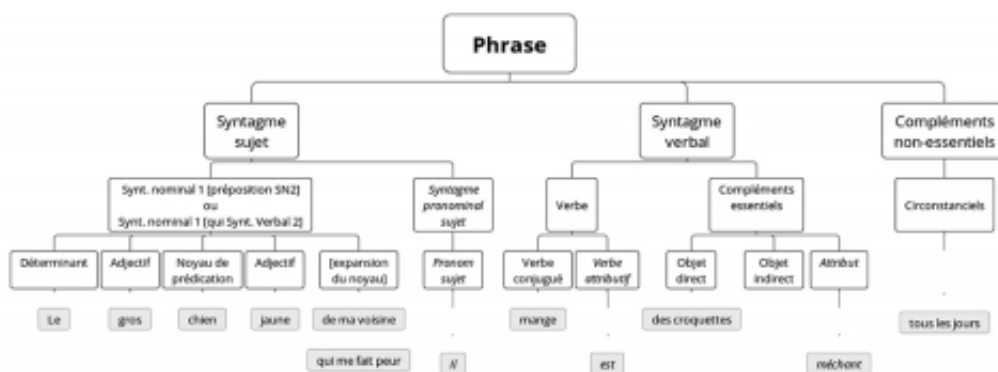
- 25 L'analyse des programmes français ou suisses permet de dégager des pistes de progression : la phrase est d'abord simple, puis complexe ; le groupe nominal est d'abord minimal (déterminant – nom ou déterminant – nom – adjectif) puis étendu avec des extensions complexes (un adjectif, un groupe prépositionnel complément du nom, une proposition relative, deux adjectifs coordonnés...) ; les pronoms sont introduits, en position de sujet puis en position de complément ; l'adjectif, d'abord épithète, devient attribut du sujet ; les participes passés sont traités dans des cas de plus en plus complexes. On peut définir ainsi des degrés d'extension. Le degré d'extension 0 correspond à une chaîne minimale, par ex. : *garder confiance* (Jaffré et Bessonnat, 1993). L'extension 1 correspond à une chaîne syntagmatique dans le syntagme nominal (*les bateaux ivres*), les extensions de degrés 2 et 3 correspondent à une chaîne s'étendant du syntagme nominal sujet au syntagme verbal avec ou sans attribut du sujet (*les élèves travaillaient / les champs paraissaient arides*) (d'après Geoffre, 2013).
- 26 Nous avons schématisé⁸ la phrase-type de CE2 (3^e année de primaire) ainsi (figure 2).

Figure 2 : La phrase type au CE2



27 Alors qu'une phrase correspondant aux attentes du CM1 (4^e année primaire) pourrait être représentée ainsi (figure 3).

Figure 3 : La phrase type au CM1



28 Les enjeux d'une phrase-type de CE2 visent l'accord dans le groupe nominal et l'accord sujet-verbe, soit des chaînes de degrés d'extension 1 et 2 (*ibid.*). Les compléments essentiels sont présents pour permettre une phrase ayant un minimum de sens mais, d'un point de vue grammatical, la notion de complément essentiel n'est pas nécessairement mobilisée. Tout au plus le complément essentiel est-il une autre chaîne de degré 1 à traiter (groupe nominal). Des résultats récents ont montré qu'en situation de dictée de phrases, en fin de CE1 :

- l'accord du nom au pluriel est marqué environ une fois sur deux (Geoffre, Totereau et Brissaud, 2016 ; Sautot 2016) ;
- l'accord du verbe au pluriel est moins fréquent et dépend de la marque concernée : 5 % d'accords marqués pour des marques uniquement visuelles comme « ils mangent » (Geoffre *et al.*, 2016) ; 35 % pour des marques audibles comme « ils sont » (Sautot, 2016).

29 Il est donc important de consacrer un temps conséquent de l'année de CE2 au traitement de ces chaînes, d'autant plus que cette année de CE2 marque une forte progression dans ces domaines (*ibid.*).

30 En CM1, la progression est nette pour plusieurs raisons :

- l'introduction d'un groupe prépositionnel complément du nom impose (ou pas) un rupteur de genre et/ou de nombre différent entre le noyau du sujet et le verbe ;
- l'introduction d'une proposition relative complément du nom impose le passage à une phrase complexe ;
- l'introduction de l'attribut du sujet implique le traitement d'une chaîne de degré d'extension 3.

31 Le verbe conjugué est donc plus éloigné du noyau du sujet que précédemment, la

chaîne sujet-verbe est perturbée par un groupe rupteur, la chaîne entre le sujet et son attribut (degré d'extension 3) implique une nouvelle fonction et un accord à plus ou moins longue distance.

32 L'analyse grammaticale du complément essentiel n'a, ici, toujours aucun rôle dans la résolution des différents problèmes orthographiques. Elle le deviendra lorsque ce complément essentiel sera un pronom intercalé entre le sujet et le verbe, ce qui constitue un nouveau cas de rupteur.

33 La progression se dessine clairement et suit celle des degrés d'extension des chaînes qui peuvent être considérés comme un indicateur du degré de difficulté du problème à résoudre.

4.2. Le choix des mots

34 Un autre analyseur des phrases supports à NG qui peut être utilisé repose sur la proposition de Van Raemdonck *et al.* (2011), qui considèrent la flexion comme une trace analysable. Les deux analyseurs se rejoignent : le choix de mots avec variations de flexion implique de construire une phrase avec des déterminants, des noms, des adjectifs, des verbes, des pronoms, toutes classes grammaticales constitutives des structures de phrases proposées précédemment. C'est alors la variation des mots qui guide le choix des constituants de la phrase, donc de sa structure.

35 Mais le problème orthographique peut être plus ou moins avancé selon que les marques d'accord sont audibles à l'oral (*les plantes vertes*) ou pas (*les jolies plantes*). À structure identique, flexions identiques, la phrase peut être de difficulté progressive.

36 La fréquence de la flexion utilisée peut aussi être une variable, le problème orthographique sera plus complexe si le mot à écrire est dans une flexion rare. On a commencé à mettre en évidence, dans une première étude exploratoire, la difficulté des élèves à écrire une flexion rare d'un mot parce qu'ils ne la reconnaissent pas comme « plausible ». Confrontés à une dictée à trou qui propose l'écriture de mots dans des flexions minoritaires⁹, les élèves font des erreurs qui correspondent en fait au choix d'écrire la forme majoritaire. Sollicités pour justifier leurs choix, ils écrivent alors que le mot « s'écrit toujours comme ça » ou qu'il est « invariable ». Le reste de leur travail montre qu'ils sont tout à fait capables de produire un accord au pluriel dans d'autres cas. Ce type d'erreur pourrait donc s'interpréter comme résultant d'une compétition entre une procédure de raisonnement et une procédure plus dépendante du stock lexical de l'élève qui va le conduire à privilégier une forme fléchie (re)connue comme existante. Ce qui conduit à questionner les procédures mobilisées par les élèves face à un problème orthographique et donc lors d'une NG.

4.3. Les procédures mobilisées

37 Nous avons développé un scénario développemental d'acquisition de la morphographie du français (Geoffre, 2013 ; 2015) qui s'appuie sur le modèle proposé par Seymour (2008). Notre proposition s'appuie sur trois axes : le traitement de l'axe paradigmatique de la phrase qui permet notamment l'identification des classes grammaticales et la discrimination des formes verbales en /E/ avec l'opération linguistique de substitution ; le traitement de l'axe syntagmatique de la phrase qui permet la mise en relation des mots à l'intérieur des chaînes d'accord et l'ajout des marques grammaticales ; la réflexion métalinguistique qui permet de structurer le raisonnement et d'assurer ces deux traitements de manière efficiente. Le

développement de ces trois axes permet à l'élève de progresser du cadre orthographique (qui permet une écriture graphophonétique de plus en plus normée) au cadre morphographique qui correspond à la prise en charge des aspects grammaticaux de l'orthographe. On conserve enfin, dans cette représentation, le lien initialement établi par Seymour entre le lexique orthographique (construit *via* la voie logographique) et les cadres orthographique et morphographique. Dans cette perspective, c'est l'identification des classes grammaticales qui va permettre l'identification subséquente des chaînes syntaxiques soutenant le raisonnement et l'ajout des marques grammaticales. Au cours d'une phase de NG, ce sont ces procédures que les élèves vont (pourraient ?) mettre en œuvre et verbaliser.

- 38 Des travaux permettent d'anticiper les procédures que les élèves pourront utiliser selon leur niveau de scolarisation et leur degré d'acquisition de la morphographie : procédures logographiques (*je sais que le mot s'écrit comme ça / le mot s'écrit toujours comme ça*), morphosémantiques (*il y en a plusieurs*) ou morphosyntaxiques (*j'ai mis un -s à allés parce que ce sont les enfants qui sont allés*). Les procédures logographiques peuvent traduire l'absence de raisonnement et une écriture qui est soit phonétique, soit automatisée, issue du lexique orthographique de l'élève. C'est là que la compétition entre lexique orthographique et raisonnement peut apparaître : pour accepter d'écrire le mot dans une flexion qui n'est pas connue (c'est-à-dire qui n'est pas reconnue comme existante), le raisonnement doit être suffisamment solide pour permettre à l'élève d'outrepasser le doute orthographique et la question de la plausibilité morphologique du mot. En ce qui concerne les procédures morphosémantiques et morphosyntaxiques, il faut que le mot donneur soit bien identifié, or différentes études ont montré que la logique d'un accord de proximité peut persister assez longtemps, empêchant de traiter correctement toutes les structures avec rupteur intercalé (Manesse et Cogis, 2007). Le calcul syntaxique doit donc intégrer l'anticipation de ces procédures, soit pour cibler leur émergence et la provoquer, soit pour permettre à l'enseignant de réagir au plus juste au moment de leur verbalisation par un élève.

4.4. Les opérations linguistiques mobilisées : privilégier la substitution

- 39 Pour que le raisonnement métalinguistique se développe, l'élève doit disposer d'« outils de réflexion » lui permettant d'articuler son raisonnement : ce sont les opérations linguistiques. L'identification des fonctions grammaticales peut s'appuyer sur la substitution, la suppression, le déplacement, éventuellement l'ajout. Il en est de même pour l'identification des classes. Outre l'identification des classes de mots variables, ce travail d'analyse permet de définir les chaînes d'accord potentielles, en parallèle à l'entrée sémantique.
- 40 Puisque toutes les opérations linguistiques ne pourront pas être enseignées aux élèves en même temps et que leur utilisation sera progressivement étendue à d'autres classes ou fonctions grammaticales, on voit une progression des cas à traiter se dessiner qui pourra s'appuyer sur la NG.
- 41 S'agissant de sa partie grammaticale, on peut considérer le contrôle orthographique comme un ensemble réduit d'algorithmes conduisant le scripteur à 1) identifier la classe grammaticale des mots ou syntagmes de la phrase, donc les mots variables ; 2) identifier les chaînes mises en jeu, donc les relations entre ces mots ; 3) ajouter les marques nécessaires ou sélectionner les formes fléchies requises. Les deux premiers

points impliquent une ou des procédures d'identification.

42 Un domaine complexe de la morphographie du français est représenté par les morphonogrammes, et notamment les formes verbales en /E/ (Brissaud, Chevrot et Lefrançois, 2006). Dans ce cas, l'algorithme de contrôle orthographique possède une étape supplémentaire qui conduit à la discrimination entre participe passé, infinitif ou imparfait, c'est-à-dire l'identification du morphonogramme. Cette étape concerne l'axe paradigmatique de la phrase et doit précéder le traitement syntagmatique de la phrase. L'analyse des erreurs récurrentes observées dans les productions d'élèves sur les formes verbales en /E/ montre qu'elles proviennent fréquemment du déclenchement de la procédure d'accord en genre et/ou nombre sur un morphogramme erroné (*les filles cherchées pour les filles cherchaient*). Les justifications métagraphiques des élèves montrent que seul l'accord du mot est calculé, l'identification initiale du morphonogramme attendu n'apparaît pas. Sur la base d'un corpus de plus de 500 productions orthographiques d'élèves de fin d'école primaire, nous avons montré qu'il existe ainsi un écart important de réussite entre les élèves de CM1 (4^e année de primaire) et de CM2 (5^e année de primaire), semblant indiquer que la procédure de discrimination entre les morphonogrammes –é, –er et –ai– (substitution par un verbe irrégulier) est majoritairement enseignée en CM2 (Geoffre, 2015). Sans cette procédure, on observe que l'élève choisit un morphonogramme majoritaire ou applique une règle traditionnellement enseignée (« lorsque deux verbes se suivent, le deuxième est à l'infinitif ») qui empêche la réussite des participes passés employés dans des temps composés. L'apparition tardive, en fin de cursus primaire, de l'opération de substitution permettant de réussir ce type de problème orthographique, alors que l'infinitif, l'imparfait et le passé composé ont été introduits une ou plusieurs années avant, pose la question du décalage entre ce qui est attendu des élèves et les outils linguistiques qui leur sont proposés.

43 L'enseignement de la substitution et l'entraînement de son utilisation à la discrimination des formes verbales en /E/ semble alors être une priorité. De la même manière, la substitution est également une opération linguistique particulièrement efficace pour identifier la classe ou la fonction grammaticale d'un mot ou d'un groupe de mots. L'expérimentation de Sève et Ambroise (2009) a montré qu'un travail sur les constituants de la phrase de base et la substitution peut être pensé dès le CE1. Leur proposition d'outil à tirettes¹⁰ est en ce sens une piste très intéressante, pouvant ensuite être relayée par des exercices à choix multiples (ou des exercices avec menu déroulant si l'on envisage des exercices interactifs sur plateforme numérique).

44 Cette opération de substitution et ses différents champs d'application peuvent être apportés et mis en œuvre dans le cadre de la résolution de phrase-problème, donc en situation de négociation. Là encore, une progression se dessine selon le champ d'application : identification progressive d'une classe particulière, d'une fonction particulière, discrimination des homophones grammaticaux et des formes verbales en /E/. Et c'est une approche résolument linguistique, de compréhension du système, qui peut être envisagée avec les élèves.

5. La conception élargie

45 Si l'on accepte l'idée que le système peut être compris par les élèves dans cette approche linguistique, on peut envisager d'étendre cette compréhension et la modalité de cette compréhension, la NG, à toutes les formes de flexion. La conception didactique élargie de la NG proposera donc un programme linguistique étendu.

- 46 Le premier point de cette extension passe par une clarification. Nous avons beaucoup parlé de phrase. Van Raemdonck *et al.* (2011) distingue quant à lui la phrase de l'énoncé, l'énoncé prenant en compte l'énonciation de la phrase réduite, elle, à une structure syntaxique. Ce qu'il convient de traiter ce sont des énoncés, donc des phrases contextualisées qui font sens. Deux arguments à cela :
- l'accès au sens est facilité par le recours au contexte verbal ou non verbal, notamment pour les élèves les moins à l'aise avec les manipulations langagières et linguistiques ;
 - une partie des propositions ci-dessous (voir en annexe) suppose que l'énonciation soit présente dans la situation, l'anaphore ou la modalisation par exemple.
- 47 Le second point passe aussi par une clarification. La complexité syntaxique d'un énoncé ne réside pas nécessairement ou uniquement dans la multiplicité des propositions qui le composent. Il s'agit donc ici de complexification du problème posé et pas, du moins pas systématiquement, de phrase complexe.
- 48 Ainsi à la suite des « quelques structures et formes grammaticales simples » des programmes du cycle III français (ministère de l'Éducation nationale, 2016) déjà évoquées plus haut et qui constituent un socle de base à l'exercice de NG (voir à ce sujet Sautot, 2016, et Fisher, Desgagné et Bouchard, 2016), on peut définir un ensemble de structures syntaxiques qui constitue un prolongement de cet exercice au cours du cycle secondaire. La typologie proposée en annexe, sans prétendre à l'exhaustivité, constitue une base de travail acceptable. À l'appui de cette base, les résultats de la recherche Négographe (Sautot, 2016) montrent que les élèves ayant reçu la formation par la NG analysent mieux les situations syntaxiques complexes (anaphores et GN complexes – voir la typologie) que la population témoin. Les résultats plus positifs dans les dispositifs d'éducation prioritaire montrent aussi qu'elle est également plus utile pour les élèves signalés en difficultés d'apprentissage. Certains domaines apparaissent cependant moins intensément travaillés dans les classes pratiquant la NG, ce qui induit localement des performances décevantes pour les deux groupes. C'est notamment le cas des homophones grammaticaux. Au final, la NG diversifie les capacités d'analyse des élèves et les rend capables de résoudre mieux des problèmes plus complexes, mais ne les rend pas à terme nécessairement beaucoup plus performants dans les situations les plus simples. De ce point de vue, les résultats obtenus au Québec (Fisher et Nadeau, 2014) divergent quelque peu, mais cette recherche montre aussi que les performances des élèves sont d'autant meilleures que l'enseignant use fréquemment de l'analyse grammaticale explicite. Ce qui renforce l'idée que ce type d'analyse est porté par la NG.

Conclusion

- 49 La didactique de l'orthographe, et donc les enseignants, ses praticiens, se heurtent essentiellement à deux écueils. D'une part, peut s'installer une routine réitérant l'enseignement de règles connues mais pas assez appliquées et qui oublie encore souvent que le contexte d'application de la règle est aussi nécessaire que la règle elle-même : on ne sait pas encore conduire quand on maîtrise le code de la route. D'autre part, les difficultés de configuration linguistique de l'exercice se heurtent à l'idée qu'il faut enseigner à la fois le fréquent et le stable, ces deux points étant fréquemment contradictoires en orthographe française. La solution qui consiste à reprendre des règles supposées « de base » appliquées à des phrases supposées « de base », aussi, exonère éventuellement de certaines difficultés de configuration. Il s'agit vraisemblablement d'une erreur, car la phrase de base existe peu en dehors des manuels scolaires. La NG, dans sa version standard, permet de résoudre, pensons-nous,

une partie de ces contradictions en ce qu'elle permet, en travaillant des énoncés réels, donc pas nécessairement simples, d'assurer l'acquisition d'un socle orthographique minimal. Au-delà de cet apprentissage, la NG autorise une différenciation des situations qui permet à chacun des élèves d'avoir l'opportunité de progresser. C'est pourquoi nous militons pour une complexification progressive des situations traitées par la NG, pour les classes où l'appétit cognitif la rend opportune, quitte pour cela à transgresser quelque peu les limites tracées par les sacrosaints programmes. Ni élitisme ni misérabilisme donc.

50 Enfin, mais cela mériterait une étude adéquate qui n'a pas encore été menée, notre conviction, à l'issue de nos travaux, est que la NG permet vraisemblablement de faire l'économie de nombreux exercices déductifs qui sont le pendant du rabâchage des règles, au profit d'une approche intégrative. On nous rétorquera que, la NG étant peu économe en temps, le bénéfice n'est pas des plus évidents. Voici un chantier¹¹ que la didactique s'honorerait à ouvrir : quelle pratique efficiente, et quels outils efficaces, pour développer l'autonomie intellectuelle de l'élève, même dans des disciplines où la docilité est parfois érigée en vertu ?

Bibliographie

- Angoujard, A. (1994). *Savoir orthographier*. Paris : Hachette Éducation.
- Arabyan, M. (1990). La dictée dialoguée. *L'école des lettres*, 12, 59-79.
- Bernié, J. P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, 141, 77-88.
- Bousquet, S., Cogis, D., Ducard, D., Massonnet, J. et Jaffré, J. P. (1999). Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs. *Revue française de pédagogie*, 126, 23-37.
- Brissaud, C., Chevrot, J.-P. et Lefrançois, P. (2006). Les formes verbales homophones en /E/ entre 8 et 15 ans : contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté orthographique. *Langue française*, 151, 74-93.
DOI : 10.3917/lf.151.0074
- Brissaud, C., Cogis, D., Jaffré, J. P., Pellat, J. C. et Fayol, M. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.
- Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris : Seuil.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave.
- Fisher, C., Desgagné, N. et Bouchard, M.-H. (2016). Construction de phrases pour la négociation graphique. *Scolagram*, 3. Récupéré sur le site de la revue : <<https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/chapter/didactique-de-la-grammaire-col-180/production-et-reception-du-metalinguistique/negociation-graphique/43-complements/212-guide-phrase>>.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49, 169-191.
DOI : 10.4000/reperes.742
- Fritsch, P. (1992). Une notion problématique. Dans P. Fritsch (dir.), *L'activité sociale normative* (p. 15-38). Paris : CNRS éditions.
- Geoffre, T. (2013). *Vers le contrôle orthographique au cycle 3 de l'école primaire : étude psycholinguistique et propositions didactiques* (thèse de doctorat). Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble.
- Geoffre, T. (2015, aout). *Morphographie du français à l'école primaire : quelles procédures métalinguistiques et à quel moment ?* Communication orale au colloque SILE 2015, Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, Sherbrooke, Canada.
- Geoffre, T., Totereau, C. et Brissaud, C. (2016, octobre). *Évolution des performances orthographiques du début du CP à la fin du CE1 : une étude longitudinale*. Communication

orale au colloque Enseignement et apprentissage de l'écriture de la maternelle à l'université et dans les formations tout au long de la vie, Bordeaux.

Goigoux, R. (dir.). (2016). *Lire et écrire CP : étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages* (LireEcrireCP). Rapport de recherche. Récupéré sur le site de l'Institut français de l'éducation (Ifé) : <<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>>.

Gombert, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique*. 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. et Bessonnat, D. (1993). Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques. *Pratiques*, 77, 25-42.

Manesse D. et Cogis D. (2007). *Orthographe : à qui la faute ?* Issy-les-Moulineaux : ESF.

Ministère de l'Éducation nationale (2016). Annexe 2 Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3). Récupéré le 30 mars 2017 sur le site du ministère de l'Éducation nationale : <http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708>.

Sautot, J.-P. (2016). *Mesure du progrès en orthographe grammaticale*. Rapport de recherche de l'ESPE de l'académie de Lyon, Inspection académique du Rhône. Récupéré de l'archive HAL : <<https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-01348572>>.

Sève, P. et Ambroise, C. (2009). Images, ciseaux, tirettes... Un exemple de bricolage didactique au CE1 autour des relations nom/verbe. *Repères*, 39, 103-123.

DOI : 10.4000/reperes.373

Seymour, P. H. K. (2008). Continuity and discontinuity in the development of single-word reading: theoretical speculation. Dans E. L. Grigorenko et A. J. Naples (dir.), *Single-word reading: behavioral and biological perspectives* (p. 1-24). New-York, NY : Lawrence Erlbaum Associates.

Van Raemdonck, D., Detaille, M. et Meinertzhagen, L. (2011). *Le sens grammatical. Référentiel à l'usage des enseignants*. Bruxelles, Belgique : Peter Lang.

Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*, Paris : Messidor.

Annexe

Typologie de problèmes morphosyntaxiques

Complexification au sein du GN

1. Complexification de la qualification : un nom + plusieurs adjectifs
2. Complexification de l'expression de la quantité : marques potentiellement ambiguës
 - Répétition : *chaque*
 - Avec référent dénombrable ou non-dénombrable : *beaucoup de, une foule de...*

Rupteur ou obstacle à l'accord

1. Structure attributive
 - Attribut du sujet-verbe
 - Attribut du complément
2. Complexification du groupe sujet
 - Extensions du GN : relative et GN prépositionnel

- Sujets multiples singuliers
- 3. Perturbation de l'ordre syntaxique canonique
 - Pronom complément antéposé au verbe
 - Inversion du sujet (question par ex.)

Cohésion textuelle

1. Anaphore pronominale (sur deux ou trois phrases)
2. Ellipse du pronom après anaphore

Structure de la forme verbale

1. Parfait
2. Passif
3. Factitif
4. Modalisation
5. Auxiliation d'aspect

Connexion : homophonie grammaticale, phrase « complexe »

1. Conjonction au sein du groupe nominal (et, ou)
2. Conjonction entre propositions (dont orthographe des connecteurs : quoi que, etc.)

Notes

1 En référence à Chomsky (1971).

2 Cela ne signifie pas que toute parole magistrale est normative.

3 <<http://www.cnrtl.fr/lexicographie/exercice>>.

4 Un exemple de dispositif exploitant la NG, proche de la phrase du jour de Cogis (2005) ou de la phrase dictée donnée de Geoffre (2013).

5 Appellation utilisée dans les programmes français de 2002 pour désigner les activités inductives de maîtrise de la langue.

6 Notre pratique pédagogique montre cette possibilité jusque dans l'enseignement supérieur.

7 Constellation produite à titre exploratoire à la demande du Groupe départemental maîtrise de la langue de l'académie du Rhône (France).




8 La représentation adoptée tente de rendre compte des notions mobilisées dans les divers plans d'étude francophones. Ces notions pourraient elles-mêmes être discutées mais la place manque pour le faire ici.

9 Par exemple, le mot « impossibles » est environ 40 fois moins fréquent que la forme au singulier dans Manulex ; dans le cas de l'homophone /sur/, le décalage est encore plus présent, on note une fréquence de 6 208 pour « sur », 280 pour « sûr » et 0,775 pour « sûres ».

10 Dispositif mécanique en papier permettant de jouer sur les paradigmes dans une phrase en proposant plusieurs sujets, verbes, etc.

11 Telle la recherche *Lire et écrire* (Goigoux, 2016).

Table des illustrations

	Titre	Figure 1 : Champ conceptuel minimaliste
	URL	http://journals.openedition.org/reperes/docannexe/image/1196/img-1.jpg
	Fichier	image/jpeg, 147k
	Titre	Figure 2 : La phrase type au CE2
	URL	http://journals.openedition.org/reperes/docannexe/image/1196/img-2.jpg
	Fichier	image/jpeg, 96k
	Titre	Figure 3 : La phrase type au CM1
	URL	http://journals.openedition.org/reperes/docannexe/image/1196/img-3.jpg
	Fichier	image/jpeg, 99k

Pour citer cet article

Référence papier

Jean-Pierre Sautot et Thierry Geoffre, « De quoi la négociation graphique est-elle l'exercice ? », *Repères*, 56 | -1, 73-90.

Référence électronique

Jean-Pierre Sautot et Thierry Geoffre, « De quoi la négociation graphique est-elle l'exercice ? », *Repères* [En ligne], 56 | 2017, mis en ligne le 19 février 2018, consulté le 07 mars 2018. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/1196> ; DOI : 10.4000/reperes.1196

Auteurs

Jean-Pierre Sautot

Université Claude-Bernard-Lyon 1

Articles du même auteur

La grammaire : un problème pour les élèves, un problème pour le maître aussi [Texte intégral]

Paru dans *Repères*, 39 | 2009

Thierry Geoffre

Haute école pédagogique de Fribourg, Suisse

Articles du même auteur

Profils d'acquisition de la morphographie au cycle 3. Vers une caractérisation des parcours des élèves ? [Texte intégral]

Paru dans *Repères*, 49 | 2014

Droits d'auteur



Les contenus de *Repères* sont disponibles selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.