

Enseigner-apprendre l'orthographe, des interactions langagières pour articuler gestes professionnels et gestes d'étude

*Teach-learn spelling, language interactions to articulate professional gestures
and gestures of study.*

Martine Champagne-Vergez, Maryse Rebière et Martine Jaubert



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/454>

DOI : 10.4000/ree.454

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Martine Champagne-Vergez, Maryse Rebière et Martine Jaubert, « Enseigner-apprendre l'orthographe, des interactions langagières pour articuler gestes professionnels et gestes d'étude », *Recherches en éducation* [En ligne], 40 | 2020, mis en ligne le 01 mars 2020, consulté le 03 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/454> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.454>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Enseigner-apprendre l'orthographe, des interactions langagières pour articuler gestes professionnels et gestes d'étude

Martine Champagne-Vergez, Maryse Rebière & Martine Jaubert¹

Résumé

L'article est centré sur l'enseignement-apprentissage du système linguistique français, objet particulièrement critique, dans la mesure où la distinction entre l'objet linguistique à apprendre et le moyen langagier d'apprentissage peut être source de malentendus entre le maître et les élèves. Dans ce système vaste et complexe, nous nous focalisons sur l'orthographe qui permet d'aborder l'ensemble parce qu'elle est très fortement articulée aux dimensions grammaticales. En quoi les interactions langagières nous renseignent-elles sur la manière dont l'enseignant envisage son action et sur les effets de cette dernière auprès des élèves ? Nos hypothèses empruntent deux pistes : d'une part la prise en compte de la situation d'enseignement par l'enseignant et d'autre part l'implication progressive des élèves dans des gestes langagiers d'étude via des changements de positionnement énonciatif sous l'effet de gestes langagiers didactiques des enseignants. Pour répondre à cette problématique, nous nous appuyons sur un corpus recueilli dans des classes d'écoles élémentaires, du CE1 (sept ans) au CE2 (huit ans), dans des milieux socio-économiques contrastés. Nous étudions les interactions langagières et analysons ce qui est commun et ce qui est différent entre les dispositifs didactiques, en tentant de suivre le fil d'une genèse du savoir, entre verbalisations de niveaux épilinguistique et méta-linguistique, en vue de saisir des phénomènes langagiers à l'œuvre et notamment des organisations récurrentes d'énoncés et leur appropriation.

Les interactions langagières nous semblent jouer un rôle crucial dans l'enseignement-apprentissage du système linguistique français à l'école. En effet, dans le cadre de la théorie historique et culturelle, développée entre autres par Lev Vygostki, dans lequel nous situons nos travaux, apprendre suppose de passer d'un rapport au monde et à ses objets (dont la langue) plutôt « quotidien », à un rapport plus savant, plus scientifique, plus « disciplinaire ». De ce fait, la construction du savoir apparaît tributaire, en grande partie, des médiations langagières proposées par l'enseignant pour favoriser ce passage. C'est pourquoi nous considérons les interventions langagières de l'enseignant à visée d'enseignement, que nous appelons « gestes professionnels langagiers didactiques » (Jaubert & Rebière, 2008, 2019 ; Lhoste & Champagne-Vergez, 2019), et les gestes d'étude (Bucheton & Soulé, 2008, p.20) comme des objets privilégiés pour analyser le travail langagier au sein des espaces de travail et suivre le fil de la construction du savoir.

Nous nous proposons d'étudier les médiations langagières des enseignants et leurs effets, lors de séances consacrées à l'apprentissage de l'orthographe dite « grammaticale », et plus spécifiquement celui de la chaîne d'accord au sein du groupe nominal. En quoi ces interactions nous renseignent-elles sur la manière dont l'enseignant envisage la résolution des problèmes d'orthographe grammaticale ? Comment s'organisent-elles : peut-on observer une récurrence des échanges qui favoriserait l'appropriation des savoirs par les élèves ? C'est à partir de séances d'enseignement de l'orthographe sous forme de « phrase du jour » enregistrées dans trois classes de cycle 2 (élèves entre sept et neuf ans) que nous étudions ces questions.

Après avoir présenté notre cadre théorique et notre méthodologie, nous comparerons trois pratiques sur le plan de leur organisation, et tenterons d'interpréter les différences en vue de préciser le rôle joué par les interactions didactiques.

¹ Martine Champagne-Vergez. Maryse Rebière. Martine Jaubert, membres du Laboratoire d'épistémologie et didactique des disciplines (LabE3D), Université de Bordeaux.

1. Cadre théorique

Pour comprendre ce qui se passe dans la classe, nous nous interrogeons principalement sur ce que disent les élèves et les enseignants à propos du savoir, au cours des séances d'enseignement, ici d'orthographe grammaticale, considérant que l'analyse des échanges nous procure une « fenêtre » sur le travail de l'enseignant et sur l'activité d'apprentissage des élèves. Ces interactions sont orientées vers un savoir qui leur donne sens, et dont l'analyse est alors incontournable.

■ *Apprendre l'orthographe grammaticale à l'école*

Les analyses développées dans cette contribution s'inscrivent dans la perspective socio-historique qui fonde les travaux de notre laboratoire (LabE3D). À partir d'un certain nombre de concepts élaborés dans ce cadre nous nous intéressons plus particulièrement au langage, outil psychologique participant, selon Vygotski (1934/1985), à la transformation des concepts, dans les apprentissages scolaires. Dans le prolongement des travaux du psychologue, nous distinguons les concepts spontanés – liés à l'expérience singulière, mobilisés dans l'urgence sans réflexion, prisonniers des premières formulations dans lesquelles ils ont été rencontrés – des concepts scientifiques – inscrits dans un réseau de concepts, conférant un certain degré de généralisation au propos, relevant d'un travail conscient et volontaire et pouvant faire l'objet de reformulations diverses (Brossard, 2004, p.117-120). Nous transposons cette distinction pour l'école, en distinguant les connaissances déjà-là des élèves, d'origines diverses et qu'avec Michel Brossard nous appelons concepts quotidiens, des savoirs scolaires visés par l'enseignant qui sont des savoirs scientifiques à la mesure de l'école et que nous appelons savoirs savants. Pour cette contribution, nous nous focalisons sur les interactions langagières didactiques qui visent la construction de savoirs savants dans le cadre de l'enseignement de l'orthographe grammaticale.

■ *L'orthographe grammaticale et son enseignement*

Les travaux d'André Chervel (1973) ont montré que la grammaire scolaire, faisant fi du fonctionnement de la langue dans sa réalisation orale, était un pur produit de la généralisation de l'écrit et des nécessités orthographiques. Elle s'avère, traditionnellement, « auxiliaire pédagogique à l'acquisition de l'orthographe grammaticale » (Chervel, 1973, p.95). Chervel fait remarquer que la plupart des usages graphiques (en majorité inaudibles) sont une généralisation de quelques variations morphologiques présentes dans la langue parlée (p.87-88). Ainsi le s du pluriel vise à remplacer l'absence de variation audible et peut expliquer le recours à une théorie sémantique, la notion de pluriel étant, « dans son principe plus une catégorie de pensée qu'une catégorie de langue » (p.88). Or, la grammaire scolaire impose un mouvement inverse, qui présente les classes syntaxiques, les techniques manipulatoires et les marques orthographiques comme des conséquences de l'analyse grammaticale. Ainsi, en ce qui concerne les accords, peut-on parler d'une « syntaxe de l'accord ». De ce fait, au lieu d'articuler directement l'orthographe aux nécessités de l'écrit, la grammaire se construisant à partir de l'observation de cette articulation, son enseignement et les textes officiels qui l'orientent privilégient la connaissance préalable des classes grammaticales pour justifier l'orthographe.

Cette approche suppose que les élèves mettent à distance la fonction communicative usuelle du langage, la « court-circuitent », pour remplacer des « catégories de pensée » par des « catégories de langue » et un corpus de règles. Ils sont ainsi sommés de s'inscrire dans des modes de penser, de parler et d'agir nouveaux pour eux.

En ce qui concerne l'enseignement de l'orthographe grammaticale, celui-ci repose sur la représentation que chaque enseignant a construite de l'articulation entre grammaire et orthographe. La question qui se pose alors à ceux qui sont chargés d'enseigner la grammaire et l'orthographe aux premières classes de l'école élémentaire (sept-huit ans) depuis les instructions officielles de 2008 est d'organiser leur enseignement en fonction de leurs propres conceptions et des capaci-

tés de leurs élèves à s'inscrire dans le champ de la grammaire. Cette organisation de l'enseignement témoigne des positions énonciatives adoptées par les enseignants et en conséquence des conceptions de la langue, de l'apprentissage et du savoir qu'ils transmettent implicitement aux élèves.

Or, tout enfant, « locuteur d'une langue donnée, a une connaissance intuitive et un contrôle fonctionnel des traitements linguistiques » (Gombert, 1990, p.233) concernant sa langue, ce que, à la suite d'Antoine Culioli (1968), Jean-Emile Gombert désigne par les termes d'*activité épilinguistique*. La mise à distance langagière exigée relève de capacités métalinguistiques en cours de construction au début des apprentissages formels. En effet, l'entrée dans l'écrit rend incontournable l'*activité métalinguistique*. Cette dernière suppose « une connaissance consciente et un contrôle délibéré de nombreux aspects du langage » (Gombert, 1990, p.247), sources de difficultés pour de jeunes élèves. Le comportement métalinguistique suppose la mise en œuvre de tâches spécifiques de traitement du langage écrit qui requièrent, selon Gombert (*ibid.*) « un haut niveau d'abstraction, d'élaboration et de contrôle ». Il s'agit en effet de porter un regard nouveau sur l'activité langagière usuelle ce qui est certes le cas de tout apprentissage, mais qui concerne le langage lui-même, utilisé depuis de nombreuses années déjà pour communiquer. Il doit devenir à la fois objet de réflexion, hors du contexte naturel de production, et outil qui caractérise un nouveau contexte, un nouvel espace de travail, celui de la grammaire à l'école. Cette nouvelle activité s'avère donc peu spontanée et plus tardive, ce qui pose le problème des situations didactiques à mettre en œuvre. Le maître est appelé à accompagner les élèves dans la mise à distance, l'observation, l'explicitation et l'apprentissage des règles utilisées jusque-là implicitement, pour guider le positionnement énonciatif des élèves et faciliter ainsi leur entrée « en grammaire ».

■ **Le langage pour (re)construire les savoirs en langue**

La mise en œuvre du langage s'avère donc nécessaire dans cette activité de mise à distance et informe sur la manière dont les élèves réinterprètent la situation. En effet, tout sujet organise son activité dans un « contexte » social signifiant (Bruner, 1983) qui l'oriente et lui donne sens. Ce contexte est le fruit de sa reconstruction de la situation à laquelle il est confronté. Apprendre à l'école suppose, pour nous (Jaubert, 2007 ; Jaubert & Rebière, 2012), d'entrer dans les nouveaux contextes que sont les disciplines scolaires et d'entrer dans les sphères d'activités qui les caractérisent. En effet, toute discipline scolaire, comme toutes les sphères d'activité humaine, génère des systèmes de valeurs, des systèmes sémiotiques et des pratiques qui lui sont propres, dont des pratiques discursives qui se matérialisent dans ce que Mikhaël Bakhtine (1984, p.267) appelle des « genres de discours ». Il les spécifie par ailleurs en genres premiers – produits en situation partagée, tributaires de l'urgence de l'action et du contexte de l'échange – et genres seconds de discours – référant à une situation non partagée qu'il s'agit de reconstruire linguistiquement et qui reconfigure l'action selon des normes et conventions sociales inhérentes au contexte dans lequel elle se développe. La caractérisation langagière (entre autres) des deux catégories de concepts proposée par Vygotski nous conduit à l'articuler à la distinction entre les genres de discours. C'est ainsi que les énoncés de savoirs scolaires savants ne peuvent être construits et dits que dans des discours de genre second, à la mesure de l'école. Les discours pour dire l'orthographe grammaticale sont donc spécifiques, *savants, scientifiques*, pour dire des savoirs savants, scientifiques, en opposition aux *discours quotidiens* qui permettent de dire les connaissances quotidiennes. L'adoption de ces nouveaux discours, nouveaux savoirs, nouvelles pratiques, suppose un travail à la fois des connaissances déjà-là et des formulations premières des élèves pour construire des énoncés oraux ou écrits provisoirement stables. C'est l'objet de l'action de l'enseignant.

L'entrée « en langue » à l'école suppose ainsi la rencontre et la mise en usages de pratiques matérielles (suppression, ajout, substitution, permutation, etc.) et langagières spécifiques (définitions, règles, verbalisations de manipulations, etc.) principalement en vue de construire en objet de savoir le langage, avec pour outil le langage lui-même. Cette « entrée » en langue, comme tout apprentissage disciplinaire, met en jeu des discours étroitement liés aux objets légitimes de la discipline français et de son sous-domaine « étude de la langue », qui permet la construction

d'une « communauté discursive scolaire » (Bernié, Jaubert & Rebière, 2004) de « petits linguistes » à la mesure de l'école.

L'appropriation des savoirs orthographiques, en contexte scolaire, est donc étroitement liée à la transformation des pratiques *a priori* évidentes (par exemple marquer la troisième personne du pluriel d'un verbe par s et justifier la valeur de la lettre dans ce cas de figure). Cette transformation n'est possible qu'associée à celle de la représentation de l'activité orthographique et grammaticale qui suppose, entre autres, l'observation de l'écrit en tant qu'objet et l'usage de marques spécifiques d'accord, à l'écrit. Le rôle de l'enseignant est de favoriser ce travail cognitif de transformation via l'appropriation des outils en dépôt dans la culture, règles et pratiques étant répertoriées dans les manuels de grammaire scolaire. À cette fin, nous nous focalisons sur les interactions langagières en relation aux gestes professionnels (Bucheton, 2009) et aux gestes d'étude (Bucheton & Soulé, 2008) qui favorisent les apprentissages attendus.

■ **Les gestes professionnels et les gestes d'étude**

Le travail de l'enseignant est complexe, car « l'activité enseignante est à buts multiples, enchâssés les uns dans les autres » (Pastré et al. 2006, p.182), relative à la conduite de la classe, à la mise au travail des élèves en vue d'assurer des apprentissages. Les gestes professionnels peuvent être liés à l'atmosphère, au tissage, à l'étayage, au pilotage des tâches, caractérisés par des enjeux différenciés selon Dominique Bucheton (2009, p.57-62). Nous nous intéressons uniquement à ceux qui visent la construction du savoir et particulièrement à leur réalisation langagière (consigne, reformulation, question, explication, thématization, etc., ce qui nous conduit à parler de gestes professionnels langagiers didactiques (Coulange, Jaubert & Lhoste, 2018 ; Lhoste & Champagne-Vergez, 2019). Ils sont situés par rapport au savoir en jeu et aux actions des élèves qu'ils cherchent à orienter compte tenu des spécificités de ce savoir.

Ces gestes professionnels langagiers didactiques visent à rendre présents les savoirs et à les déplier, à justifier leurs raisons, les procédures et les énoncés à mettre en œuvre. Ils concrétisent des manières de penser-parler-agir dans le but de réorienter l'activité des élèves vers le savoir et enclencher des gestes d'étude, si possible pertinents pour la discipline. À la suite de Françoise Morel et al. (2015, p.65-77) nous définissons ces derniers comme des moyens, des méthodes cognitives et langagières mis en œuvre par les élèves pour résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés dans des situations d'apprentissage précises.

Les gestes professionnels ne sont pas mis en œuvre au hasard. Ils ne sont pas aléatoires et émiettés au fil de « conversations ». Selon nous, ils s'organisent de manière récurrente par rapport au savoir en vue, de son intériorisation et des raisons, procédures et énoncés qui rendent ce geste possible. Pour étudier cette organisation et mettre l'accent sur le rôle des gestes langagiers professionnels, dans l'intériorisation des savoirs et procédures construits dans l'échange, nous convoquons les notions brunériennes de scénario et format (Bruner, 1983, p.288 ; 1987, p.111) ainsi que celle de « dévolution » (cf. infra, Brousseau, 1980, p.59) qui, selon nous, éclaire le mouvement d'appropriation guidé par les gestes professionnels langagiers didactiques.

■ **Scénarios et formats**

Pour décrire « comment les enfants apprennent à parler », Bruner (1983, 1987) propose la notion de *formats*, mot traduit indifféremment par *format*, *scénario* ou *routines* (Nonnon, 1999), qu'il définit comme « un modèle d'interaction standardisé, microcosmique au début, entre un adulte et un tout petit enfant, qui distribue des rôles délimités, susceptibles de devenir réversibles plus tard » (Bruner, 1987, p.111). Les cadres ainsi offerts par l'adulte permettent aux enfants de prendre des repères, de se focaliser conjointement sur un même objet, d'interpréter l'intentionnalité des actions de communication, de leur donner une signification compte tenu de l'évaluation sociale dont elles font l'objet en retour.

Le scénario met, par-là, en évidence, une organisation relativement stable des échanges expert/novice, doublement performante : en effet, d'une part la suite d'énoncés standardisés, récur-

rents crée un espace restreint, focalisé sur un objet commun entre les interlocuteurs, dont l'enseignant aide à construire progressivement la signification, et d'autre part sa récurrence permet d'observer les places échangeables entre celui qui sait et celui qui apprend, l'adulte simulant progressivement sa perte d'expertise. Comme le souligne Brossard (1989, p.51), dans le cadre de ces scénarios, « l'adulte introduit progressivement l'enfant à l'univers de la culture et entre autres au langage ». Ce module interpsychique devient alors intrapsychique, finalité qui explique notre intérêt pour ces concepts dans le cadre scolaire. Bien que l'analyse de Bruner concerne des enfants très jeunes, nous nous en inspirons cependant pour penser et tenter de décrire l'organisation des gestes professionnels qui visent les apprentissages. C'est parce que le scénario est instrument à la fois de pensée et de communication qu'il rend possible l'apprentissage au sein des interactions (Bruner, 1987, p.287) et qu'il nous semble un outil heuristique pour analyser les interactions langagières didactiques à l'école.

Pour utiliser cette notion dans le cadre scolaire, nous proposons de garder le terme de *scénario* pour décrire les interactions didactiques complexes visant l'enseignement-apprentissage d'un savoir donné. Ces scénarios articulent ce que nous appellerons désormais des formats, scénarios devenus familiers dans le cadre de l'école, et déjà complexes par rapport aux tout premiers formats analysés par Bruner. Par ailleurs, ils sont à nos yeux des variations d'un genre professionnel (notion élaborée par Clot en 1999, à partir de la définition bakhtinienne des genres de discours, Bakhtine, 1984), pour rendre compte des formes du travail (techniques et discursives). Tout genre professionnel peut se décliner de multiples façons en fonction des choix théoriques et pragmatiques du professionnel concerné. Lorsque ce genre cible un apprentissage, que l'objet de savoir mis en scène doit à terme être intériorisé, chaque forme que prend ce genre peut être comparée à un scénario qui à la fois pointe un objet de savoir et permet son développement, et dont la récurrence a pour finalité l'intériorisation de ce savoir. Ainsi, dans l'exemple de l'apprentissage de l'orthographe grammaticale que nous étudions, la dictée est un genre professionnel et la « phrase du jour » un des scénarios possibles, inscrits dans la culture scolaire.

Dans ce cadre, nous nous demandons :

- si les gestes professionnels langagiers didactiques s'organisent en structures relativement stables visant la construction de procédures et de savoirs en vue de leur appropriation : peut-on parler de formats et scénarios ? ;
- ce que construisent ces scénarios : disent-ils quelque chose de l'activité d'apprentissage de l'orthographe, des savoirs et des positionnements énonciatifs proposés aux élèves ?

2. Méthodologie

■ Construction des données et présentation des classes

Le corpus analysé est constitué des verbatims de trois séances de classe vidéoscopées et transcrites. Les séances enregistrées, support de notre étude, sont recueillies dans trois classes différentes que nous décrivons du point de vue de leurs caractéristiques, des apprentissages en cours et de la manière dont ils sont menés, ainsi que du scénario d'enseignement développé par les trois enseignantes :

- une classe de 24 élèves de CP/CE1² (6-7 ans) avec une enseignante chevronnée, Martine (Ma) dans un milieu favorisé. Ce sont les élèves de CE1 (7 ans) qui sont sollicités ; les notions de phrase, de groupe nominal restreint (déterminant, nom commun, nom propre), de verbe, de genre et de nombre dans le groupe nominal ont été abordées.
- une classe de 27 élèves de CE1 (7 ans) avec une enseignante chevronnée, Marie-Paule (M-P), dans un milieu beaucoup moins favorisé, dont certains élèves sont peu lecteurs. Des col-

² CP : cours préparatoire ou 11^{ème} ; CE1 : cours élémentaire première année ou 10^{ème} ; CE2 : cours élémentaire seconde année ou classe de 9^{ème} ; CM : cours moyen première et seconde années, ou 8^{ème} et 7^{ème}.

lections ou des corpus de mots restent affichés dans la classe en préalable à la construction de catégories grammaticales. La variation masculin-féminin a été abordée et la variation singulier-pluriel est en cours, dans le groupe nominal restreint.

- une classe de 25 élèves CE1/CE2 (7-8 ans) avec une enseignante stagiaire Mélissa (Mé) en milieu plutôt favorisé, qui exerce en alternance une semaine sur deux et dont le sujet de mémoire de recherche porte sur « la phrase du jour ». Sa classe a été composée « sur mesure » : tous les élèves sont lecteurs scripteurs, avec une majorité d'élèves de CE2 très autonomes. Les dix élèves de CE1 interviennent peu. Les mêmes notions que la classe de CE1 précédente ont été abordées, mais sans collections affichées, c'est l'explicitation de la règle issue d'un exemple généralisé qui donne lieu à des exercices d'application et à l'identification des exceptions. Les CE2 ont déjà construit la notion de groupe nominal (différents déterminants selon leur genre, leur nombre, leur catégorie, les noms communs, les noms propres), et l'accord dans le groupe nominal restreint, suivant le modèle règle, application et exceptions.

■ **La tâche « phrase du jour »**

Les deux enseignantes chevronnées ont accepté, sur le même mois que la stagiaire, de réaliser elles aussi une « phrase dictée du jour ». Ce dispositif s'inscrit dans le genre professionnel traditionnel de « dictée », considéré comme lieu privilégié de réinvestissement de savoirs orthographiques et grammaticaux et critiqué pour son utilisation d'outil d'évaluation et non pas d'apprentissage. De nombreuses adaptations ont été proposées tout au long du XX^e siècle, et la « phrase du jour » (combinée aux « ateliers de négociations graphiques ») développée par Danièle Cogis (2005), reprise entre autres par Catherine Brissaud et Danièle Cogis (2011), semble banalisée dans les classes. Elle s'adresse, *a priori*, aux élèves de CE2 et CM de l'école française.

■ **Le savoir visé : la chaîne d'accord dans le groupe nominal**

Le savoir visé concerne la chaîne d'accord dans le groupe nominal dont les composants (déterminant, nom et adjectif) doivent indiquer un même genre et un même nombre, soit le e du féminin et le s du pluriel pour le niveau étudié (élèves de 7-9 ans). Si la question du savoir lui-même ne prête pas à discussions, en revanche les grammairiens et les manuels divergent sur les rôles respectifs de « donneur d'ordre » du nom et du déterminant. Pour Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat & René Rioul (2009), deux entrées nous renseignent à ce sujet : l'une à propos du nom, l'autre à propos des déterminants. Dans le premier cas, il est précisé que « Tout nom est pourvu d'un genre inhérent, masculin ou féminin, une caractéristique qui lui reste attachée même hors emploi (stockée dans notre mémoire lexicale et enregistrée comme telle dans les dictionnaires), mais qu'il transmet, à l'intérieur du groupe nominal (GN), au déterminant et à l'adjectif épithète (un bon café/une bonne tisane) » (Riegel, Pellat & Rioul, 2009, p.274).

Par ailleurs, les déterminants « quantifient et déterminent le sémantisme du nom » (p.277). De ce fait, on peut privilégier la reconnaissance préalable des classes de mots et focaliser sur le déterminant qui donne le signal du nombre et du genre. Ce point de vue est partagé par Jean-Claude Chevallier (1964, p.213) : « Ce n'est pas l'article qui détermine le substantif, mais c'est lui qui indique si le substantif est conçu comme déterminé ou non [...] il est souvent en français moderne le seul indice du genre et du nombre du substantif qu'il accompagne ».

De même, Pellat (2009, p.135) abonde dans ce sens : « Ce n'est donc pas le nom lui-même qui indique le plus sûrement son nombre, mais le déterminant qui le précède. C'est lui qui servira d'indice essentiel pour la reconnaissance du nombre. » Pour Brissaud et Cogis (2011, p.154), c'est le nom qui donne sa marque de genre et de nombre au déterminant et à l'adjectif, tout en précisant que le déterminant puisse fonctionner comme un signal pour les élèves. Les enseignants sont donc amenés à adopter des stratégies différentes, mettant l'accent sur la reconnaissance de la classe grammaticale des mots OU sur le sens du groupe nominal dont le noyau qu'est le nom, impose les marques de genre et de nombre.

Marceline Laparra (2010) relève, à la suite de Henri Frei (1929) et de Jean-Pierre Jaffré (1992 ; Fayol & Jaffré, 1999), les difficultés auxquelles les jeunes élèves doivent se confronter pour acquérir les notions de genre et de pluriel. En effet, ces deux types de marques ne fonctionnent pas de la même façon : si on peut dans un premier temps généraliser le *s/x* du pluriel pour les noms et les adjectifs, le *e* du féminin, beaucoup moins stable, suppose des apprentissages spécifiques. Ainsi certains noms masculins (par exemple *cartable*), sont déjà terminés par un *e*, alors que certains noms féminins (*maison*) n'en ont pas. Dans le cas de variation (*cousin/cousine*) le *e* du féminin n'est pas toujours audible (*auteur-auteure*). En ce qui concerne les adjectifs, le féminin s'avère complexe : si par exemple *grand/grande* ne présente pas de difficulté, la variation étant audible, dans certains cas *bleu/bleue*, la variation est muette et dans d'autres cas, elle n'existe pas (*rouge, fragile...*). Il est donc difficile, pour de jeunes élèves de construire les marques du féminin en s'appuyant sur le fonctionnement des marques du pluriel.

■ **Analyse a priori des savoirs en jeu dans les phrases proposées**

Les trois phrases sont proches, mais porteuses d'obstacles différents :

Phrase 1 - Martine : *Les grandes maisons sont bleues.*

Phrase 2 - Marie-Paule : *Les grandes maisons bleues sont près de la forêt.*

Phrase 3 - Mélissa : *Les jolies maisons bleues sont à côté de la mer.*

Les trois phrases présentent une même caractéristique : l'utilisation d'un groupe nominal féminin pluriel expansé par adjectifs. Elles ont aussi en commun un adjectif de couleur, *bleues*, alors que les accords en genre et en nombre de cet adjectif sont complexes. Par ailleurs, dans deux phrases, le féminin d'un adjectif est audible (*grande*) et peut donc servir de référence par analogie pour accorder les autres adjectifs, le pluriel de « *bleu* » et de « *joli* » n'étant pas audible. Martine rajoute une difficulté en mettant l'adjectif « *bleu* » en position d'attribut, hors du groupe nominal, qui constitue pourtant une référence sûre pour la chaîne d'accords. Quant à Mélissa, elle remplace *grandes* qui a l'avantage de présenter une variation audible au féminin, par *jolies* dont l'accord au féminin demeure inaudible.

Les analyses ne porteront que sur l'accord des mots suivants : les – grandes – jolies – bleues – maisons, la finalité des séances visant l'accord à l'intérieur du groupe nominal expansé d'un adjectif, même si un des adjectifs se trouve en position d'attribut en phrase 1.

■ **Les outils d'analyse**

Un des premiers outils mobilisés est l'analyse de chaque séance en termes de synopsis, outil transposé de la séquence à la séance, « le synopsis facilite le repérage des moments [...] où se réalisent les gestes professionnels de l'enseignant » (Schneuwly et al., 2006), pour identifier la macro-structure du scénario. Chacune de ses étapes est découpée en composantes de niveau inférieur qui peuvent peut-être renvoyer aux formats tels que définis supra. Ce sont les formes du travail mises en œuvre, leurs finalités, les intentions de l'enseignant, les actes de langage mobilisés, les caractéristiques des objets sur lesquels elles portent qui permettent le séquençage. Le synopsis permet entre autres de comparer les différentes formes que peut prendre un même objet d'enseignement en fonction des enseignants.

En outre les gestes professionnels sont analysés à partir de différents outils : les catégories proposées par Bucheton, les fonctions de l'étayage de Bruner, les opérations discursives qui caractérisent les « changements de monde » (François, 1990) et de positions énonciatives, de type reformulation, schématisation, dénivellation, reprise-modification, thématisation et accentuation, etc., identifiées par Jean-Paul Bronckart (1997), Frédéric François (1990) et Jean-Blaise Grize (1990).

3. Analyse des séances observées

Dans les trois classes, la « phrase du jour » repose sur un schéma commun de quatre étapes au minimum, proche de celui que décrit Cogis : 1) dictée de la phrase à écrire individuellement, 2) recueil des graphies, 3) négociations et ou argumentation, choix des graphies normées, 4) réécriture individuelle de la phrase.

■ Trois séances : trois organisations pour un même scénario

Cependant l'observation des trois séances enregistrées fait apparaître des différences de structure que nous tentons de rendre visibles dans le tableau ci-dessous. Nous signalons en caractères gras les différentes phases (avec le nombre d'échanges auquel elles correspondent) qui composent chaque proposition de scénario dont nous précisons les étapes qui les constituent.

<i>Martine</i>	<i>Marie-Paule</i>	<i>Mélissa</i>
Annonce échanges 1-47	Annonce échanges 1- 90	Annonce échange 1
Définition de la tâche	Définition de la tâche	Désignation de la tâche
Description de la tâche à venir (Anticipation)	Description de la tâche à venir (Anticipation)	
	Prescription : recours à la «dictée mentale» et justification des graphies	
Récapitulation des connaissances et procédures	Récapitulation des étapes de la tâche d'écriture	
Dictée et relecture 47-59	Dictée et relecture 88-91	Dictée et relecture 1-5
Dictée du maître		
Relecture de groupe et confrontation des graphies au sein du groupe 48- 59 Récapitulation de la tâche	Relecture individuelle 92	Relecture collective 6-11 par un élève
Recueil et analyse simultanée des graphies		Recueil des graphies 11-68
		Recueil écrit de toutes les graphies
59-131	90-187	Analyse des graphies 69-148
Recueil oral des graphies proposées pour chaque mot, comparaison orale, justification pour chacune		Comparaison pour chacune et justifications
Choix et écriture des graphies normées et des artefacts		Choix de la graphie normée (les autres sont barrées)
	Bilan Comparaison des écrits individuels avec le texte écrit au tableau	
Copie puis dictée le lendemain	Copie puis dictée l'après-midi	Copie puis dictée le lendemain

La comparaison des trois séances met en évidence des réalisations singulières du scénario type (Brissaud & Cogis 2011). Certaines phases sont ajoutées (l'annonce, le bilan), d'autres sont fusionnées (recueil et analyse des graphies).

L'annonce

L'annonce fait l'objet d'un travail spécifique pour les deux enseignantes chevronnées, Martine et Marie-Paule qui travaillent avec les élèves les plus jeunes (CE1). Cette étape est une suite d'actions langagières orientées par un but, la réussite à la dictée. En revanche pour Mélissa qui travaille avec des élèves de CE1/CE2, la brève annonce de la tâche peut difficilement constituer une étape à elle seule. Tout se passe comme si Mélissa la considérait comme implicite, intériorisée par les élèves, en tant que phase constitutive de la dictée, « pratique familière d'un ordre supérieur », au sens de Bruner (1987, p.111).

La dictée proprement dite et relectures

La dictée est menée de la même manière dans les trois classes. En revanche les relectures qui suivent prennent des formes différentes. Martine se singularise en développant, une « sous » étape de travail de groupe, préfigurant les négociations collectives ultérieures alors que Marie-Paule oriente ses élèves vers la recherche de ressources et la finalité : réécrire tout seul. Mélissa fait relire à haute voix par un élève le texte dicté, afin que chacun s'assure de ne pas avoir oublié de mots.

Le recueil des graphies

Le recueil des graphies, négociation et justification, se font simultanément à l'oral chez Martine et Marie-Paule, sans le support de l'écrit, alors que Mélissa recueille à la fois toutes les graphies produites par les élèves et pour tous les mots de la phrase, comme dans le scénario stabilisé pour les plus grands. Elle les inscrit au tableau et engage les négociations ensuite au coup par coup.

La copie

Dans les trois classes, la copie est effectuée. Seule Marie-Paule fait précéder la copie d'un bilan individuel qui suppose la comparaison entre ce qui est au tableau et ce qui est écrit sur la feuille de chacun.

La comparaison des trois pratiques permet d'observer que Mélissa reste fidèle au scénario type conseillé pour les élèves des CE2 et CM alors que Martine et Marie-Paule déclinent des variantes personnelles. L'étape préalable à l'activité (l'annonce) souligne en creux son absence dans le scénario proposé par Mélissa. Martine et Marie-Paule sont des enseignantes chevronnées, ayant une longue pratique des enfants jeunes. Elles engagent les élèves dans des pratiques et connaissances nouvelles qui exigent, selon elles, un étayage préalable. Elles adaptent donc le scénario élaboré pour les plus grands, aux possibilités et connaissances de jeunes élèves, à ce qu'elles savent des obstacles et de leurs stratégies d'apprentissage. Elles prennent en compte la fragilité des premiers savoirs et procédures et donc la difficulté de compréhension et de positionnement énonciatif pour de jeunes élèves. Mélissa débute et, sans connaissance des possibilités cognitives et pratiques d'enfants de cours élémentaire, applique les programmes et accorde foi aux modèles pédagogiques qu'elle a pu rencontrer ou lire. Ces choix d'organisation de l'activité sont autant de gestes professionnels didactiques qui les différencient.

Nous nous proposons d'analyser de plus près les variantes apportées par Martine et Marie-Paule au scénario type, plus particulièrement l'étape « annonce » qui vise la préparation de la dictée pour tenter d'identifier les positions énonciatives des deux enseignantes : que nous disent-elles de leurs conceptions de l'apprentissage et de l'orthographe ?

■ **Entrer dans l'activité : rôle de l'annonce**

Pour faire entrer les élèves dans l'activité de dictée, Martine et Marie-Paule proposent, on l'a vu, une structure de gestes professionnels comparable : définition de l'activité, anticipation de la tâche, récapitulation. Cependant, les deux réalisations diffèrent profondément en ce qui concerne la longueur des formats (47 échanges dans la classe de Martine, 90 dans celle de Marie-Paule), le développement de certaines phases, les gestes langagiers professionnels pour construire l'espace de travail favorable à l'activité d'orthographe grammaticale et susciter les gestes d'étude attendus.

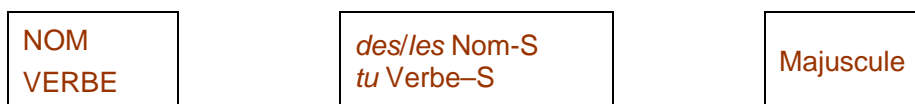
D'entrée, Martine, avant même d'avoir annoncé l'activité prévue : « il va s'agir de montrer que vous comprenez certaines relations entre les mots « [...] je vais vous dicter une phrase », la positionne comme activité cognitive (comprenez) dans le champ de la grammaire (relations entre les mots) et non dans l'orthographe.

Pour Marie-Paule, en revanche, il s'agit de l'inscrire d'abord dans le « faire » d'un genre déjà rencontré, la dictée, mais dont elle n'est pas sûre que tous les élèves aient intériorisé les étapes et le sens : « on va faire une phrase dictée du jour, ça veut dire quoi ? Qu'est-ce qu'on fait quand on fait une dictée ? ». Dès l'annonce de l'activité Martine se situe donc dans le champ du savoir alors que Marie-Paule s'inscrit dans l'étiage de la pratique, plus particulièrement dans la fonction que Bruner décrit comme signalisation des caractéristiques de la tâche.

La phase suivante vise la préparation de l'activité, ce qui donne lieu à des réalisations qui témoignent, selon nous, du point de vue que les enseignantes portent sur la difficulté de la tâche pour de jeunes élèves et sur l'étiage qu'elles jugent nécessaire. Ainsi Martine privilégie le savoir (A quoi faudra-t-il faire attention ?) alors que Marie-Paule consacre des échanges avec les élèves (11-42) à la préparation matérielle de la feuille sur laquelle la phrase sera dictée (Quand on a une feuille nouvelle comment on fait ?). Elle insiste sur le métier d'élève quand la question de l'organisation matérielle n'est pas abordée dans la classe de Martine. Dans les deux cas, les interventions des deux enseignantes suscitent la mise à distance de l'activité qui devient objet de réflexion pour les élèves. Mais si ces gestes professionnels didactiques visent l'enrôlement des élèves dans la tâche et pointent des gestes d'étude, ils orientent cependant différemment l'activité des élèves (savoirs pour Martine, pratique pour Marie-Paule).

La question des savoirs nécessaires est abordée par les deux enseignantes au cours de cette phase d'anticipation. On observe une même focalisation sur la majuscule et le point, puisqu'il s'agit d'écrire une phrase : « À quel moment on va mettre la majuscule... et le point » (Ma) / « Attention c'est une phrase/ E : majuscule et point. » (M-P)³. Elles focalisent aussi toutes les deux sur le S du pluriel, savoir institutionnalisé antérieurement et qu'elles font rappeler : « Quand est-ce qu'on met un s... quand il y a des petits mots... quand il y aura... / E : DES ou LES » (Ma), « savoir si tout ça va ensemble » (M-P). Toutes les deux différencient le s quand il est terminaison verbale, « réfléchir en termes de nom/ est-ce que c'est un nom est-ce que c'est un verbe » dans un cas et « c'est quoi comme mot ? E : euh un verbe », dans l'autre, ce qui leur permet de rendre visibles les catégories grammaticales.

En revanche, les stratégies mises en œuvre diffèrent profondément. Pour Martine il s'agit avant tout d'un rappel matérialisé au tableau par deux inscriptions :



Le s de la chaîne d'accord est interprété dans le cadre délibérément grammatical, reformulé et généralisé par la règle qui doit tenir lieu de ressource. Cet affichage de mots et du s, isolé, symbole du pluriel pour le nom, mais aussi marque de la flexion verbale, leur alignement et le codage adopté qui appartiennent au langage spécifique pour dire la grammaire constituent un geste pro-

³ Conventions de transcription adoptées pour tous les extraits utilisés dans cet article :

Les numéros indiquent les tours de parole. M désigne l'enseignant, E un élève, EE plusieurs élèves.

Les points d'interrogation sont ajoutés en vue de faciliter la compréhension de l'activité de questionnement.

Le signe (/) correspond à une pause plus ou moins longue : / pause courte // pause plus longue.

Les parenthèses avec des indications en italique précisent des gestes non langagiers.

Les caractères gras signalent les relations entre des éléments d'énoncés et leur analyse en termes de gestes professionnels.

Les transcriptions sont littérales, elles ne sont pas modifiées ni éditées, en vue de garder les traces de la démarche cognitive en cours d'élaboration. Les lettres épelées avec leur désignation alphabétiques sont en majuscule d'imprimerie, les terminaisons (s, e ou x) sont en minuscules italiques.

fessionnel qui caractérise, nous semble-t-il, le positionnement de Martine : il s'agit bien d'inscrire les élèves dans un monde *savant* qui est celui de la grammaire et de ses règles qu'il s'agit d'appliquer. Cette dénivellation opérée de façon implicite par l'enseignante qui ne la reformule pas en langage quotidien, suppose qu'elle la considère comme acquise par les élèves. Dans la classe de Marie-Paule, cette phase de rappel va être déployée par la mise en œuvre d'une dictée de phrase mentale « on réfléchit aux mots, on écoute pour savoir si on sait les écrire ou s'il y a des choses à mettre à la fin des mots. » Il s'agit donc bien, comme pour Martine, d'une activité cognitive (réfléchir, savoir), mais non plus orientée sur les relations entre les mots, c'est-à-dire sur la syntaxe, mais sur le cas plus concret de l'orthographe et plus particulièrement « la fin des mots » sans référence explicite aux savoirs grammaticaux en jeu (genre et nombre), mais en privilégiant un savoir supposé plus accessible aux élèves concernant la comparaison entre l'oral et l'écrit. Dans cette phase, Marie-Paule ne donne aucune réponse, mais cherche à mettre en route un questionnement orthographique, pas uniquement centré sur le genre et le nombre (le *êt* de *forêt* donnant aussi lieu à une recherche dans les affichages de la classe). Elle utilise les propositions des élèves « il faut un *s* à *grandes/* est-ce qu'il y a un *s* à *bleues* ? » pour pointer un doute que les savoirs de la classe doivent pouvoir régler, « je sais pas... il va falloir que je réfléchisse ». Elle introduit, pour le deuxième adjectif, la stratégie de l'analogie : « un mot comme *grandes*... un autre endroit où on va devoir se poser une question », pour résoudre un problème d'écriture et non l'application d'une règle puis amorce la notion de groupe de mots sans le nommer (« tout ça ») et d'accord, par analogie, à l'intérieur de ce groupe « va ensemble... ça se ressemble ou pas ». Comme Martine, Marie-Paule insiste sur l'activité mentale (on réfléchit – 3 fois sur deux interventions, savoir si... ou pas 5 fois, question 4 fois), mais contrairement à la généralisation proposée par Martine, elle singularise les stratégies en les appliquant aux mots à dicter. On peut penser qu'elle construit d'abord des procédures singulières pour les généraliser, alors que Martine observe un mouvement inverse qui part de la règle générale pour aller vers son application. Cette orientation différenciée des gestes professionnels didactiques semble témoigner de rapports au savoir orthographe différents.

La question qui se pose est de savoir si cette étape de préparation à la dictée favorise l'ancrage des élèves les plus jeunes dans le champ de la grammaire, de sorte qu'on pourrait l'interpréter en termes de format et si les conceptions des enseignantes orientent les gestes d'étude.

■ **Orthographier le groupe nominal :
peut-on identifier des formats et leurs orientations ?**

Pour un même enseignant, pouvons-nous, quels que soient les mots à orthographier, identifier des formes récurrentes d'échanges, qui nous permettraient de les penser en tant que formats, c'est-à-dire destinés à être intériorisés ? Peut-on pour chacun des enseignants observer une orientation grammaticale/orthographique des interactions langagières ?

• *Comparaison pour un même enseignant*

Lors de la phase préalable, Martine avait porté la réflexion sur la nécessité d'identifier la nature du mot et les variations singulier-pluriel auxquelles le mot en question pourrait être soumis. Lors de la phase de recueil oral et d'analyse simultanée des graphies, pour chaque mot, l'épellation est demandée puis produite. D'autres propositions divergentes sont sollicitées en vue de les comparer puis de développer une justification de la terminaison des mots et d'écrire la graphie négociée normée. On observe que cette organisation est récurrente quel que soit le mot étudié, comme on peut le voir pour deux exemples.

Tr parole	Transcription	Analyse	Tr parole	Transcription	Analyse
65 E	G/R/A/N/D/E/S	Épellation	73 A	M/A/I/S/O/N	Épellation / Écriture au tableau
66 M	alors grandes D/E/S alors est-ce que tout le monde a choisi cette proposition sur sa feuille ?	Proposition du mot épelé/ écriture au tableau / appel à d'autres graphies	74 M	est-ce qu'il y a une autre proposition pour écrire maison	Demande d'une autre proposition
67 EE	- oui		75 E	Oui	
68 M	oui ? oui ? et pour quelles raisons vous avez mis vous avez écrit comme ça (<i>M pointe</i>) ? donnez-moi des arguments	Demande de justification avec pointage du – s Demande de recours à des arguments divers	76 M	oui laquelle Gabriel tu as fait comme ça	Confrontation avec une autre proposition repérée en cours de travail
69 E	y en a plusieurs (à peine audible)			<i>Gabriel se lève et écrit un s</i>	
70 M	il y a plusieurs grandes maisons ah donc vous l'avez mis avec le mot « maison » ?	(je rappelle /c'est ...alors) Inscription dans un groupe de mots. Acceptation de l'argument sémantique (« grande ») / pont effectué entre grandes et maisons par la notion de groupe de mots/	77 M	- oui en fait c'est les maisons qui sont grandes alors on doit mettre un s à maison	Argumentation de nature d'abord sémantique Validation sous forme de règle (on doit)
			78 E	et elles sont plusieurs	Argumentation sémantique

Les interventions de Martine sont orientées par les savoirs de la grammaire. Elle fait appel au raisonnement et à l'articulation entre arguments sémantiques et grammaticaux (nature, règles, groupe de mots, etc.) avant de rechercher une quelconque automatiser, comme le met en évidence la suite des négociations sur le mot *maisons* ci-dessous. Elle donne ainsi sens à l'activité inscrite à l'intérieur du système grammatical.

79 M	et elles sont plusieurs (<i>pointage de Les</i>) donc vous pensez que pour ce mot (<i>pointage de maisons</i>) pour comment on appelle ce mot ?	Pointage du déterminant qui justifie le pluriel de <i>maisons</i>
80 G	un nom	Proposition d'une dimension grammaticale
81 M	un nom alors donc c'est le groupe nominal vous vous rappelez [inaudible] donc vous avez dit quand il y a les (M entoure Les) vous avez pensé que toutes les maisons sont grandes, il faudra le S à grande et il faudra le S à maison (<i>M relie Les à la fin des mots grandes et maisons et entoure S à chaque fois</i>) alors vous avez très bien raisonné / [...] / bravo là vous avez bien démarré et vous vous vous servez/ voyez pourquoi il faut faire marcher sa tête on a besoin de nouvelles connaissances de nouveaux savoirs / [...]	Rappel grammatical (GN) Pointage du déterminant qui justifie le pluriel de <i>maison</i> . Pointage simultané de la règle des accords dans le GN qui justifie le pluriel de <i>maisons</i> + Réalisation de l'artefact « Lunettes » Tissage entre explication sémantique et explication syntaxique qui entraîne une explication grammaticale , un retour au sémantique et une conclusion grammaticale : série de dénivellations dans les deux sens

La même structure est reproduite et le même type de raisonnement est convoqué pour toutes les terminaisons à l'intérieur du groupe nominal, quelle que soit la nature du mot (nom ou adjectif) pris en compte. On constate que Martine s'adapte aux propositions des élèves qui permettent à

la classe (maitre et élèves) d'éluder certaines phases considérées comme intériorisées (cf. la reconnaissance de *les [maisons]* comme porteur des marques du pluriel et du féminin). De même certaines justifications sont réduites à des propositions de lettres comme *e/es*, ou d'un seul mot pour désigner la nature grammaticale du mot étudié, un nom par exemple. Ces réductions témoignent selon nous de l'appropriation par des élèves de la stratégie proposée et des discours suffisants pour faire fonctionner l'activité signalant ainsi leur inscription en « orthographe grammaticale » et dans ce que nous pouvons appeler une « communauté discursive scolaire de petits linguistes ». Ainsi pour orthographier le pluriel de *bleues*, un enfant propose de mettre un *x* « parce qu'il y en a plusieurs ». Il légitime son choix en rappelant « tu nous as fait une leçon / quand c'est *eau* / tu mets toujours un *x* ». Il essaie ainsi de contrôler son activité à l'aune des règles d'orthographe qu'il connaît et dont il explore la zone d'application. L'activité de cette « communauté discursive scolaire de petits linguistes » semble orientée par les gestes professionnels de l'enseignante tels qu'on les a déjà caractérisés lors de l'étude de l'annonce : c'est la verbalisation du savoir qui permet la pratique orthographique. Martine est dans une démarche plutôt descendante.

Cet ensemble de caractéristiques, récurrence, orientation par les savoirs et savoir-faire, prise en charge ponctuelle et partielle par les élèves qui signale une intériorisation en cours, nous autorise à parler de format.

Marie-Paule aborde successivement les mots *les grandes maisons bleues*. Nous nous intéressons en exemple aux deux adjectifs, dont la marque du féminin est audible pour l'un, contrairement à l'autre.

Lors de la phase préalable, Marie-Paule a invité les élèves, lors de la dictée mentale, à partir de ce qu'ils connaissent, l'oral, à ce qui est audible, pour réfléchir à la terminaison des mots.

Elle a déjà, lors de l'étape d'annonce, initié la réflexion sur chacun des quatre mots qui font l'objet de la dictée. Les échanges s'organisent de la même façon que dans la classe de Martine : épellation, demande de propositions divergentes et de justifications, qui se clôt par la « bonne graphie ».

Tr parole	transcription GRANDES	Analyse
96 M	[...] "grandes" alors on va demander à Has	Sollicitation
97 E	G R A N D (<i>nom des lettres</i>)	Épellation
98 E	E	Proposition divergente pour la marque de genre
98 M	alors là je lis grand/ grande (<i>e allongé</i>)	Pointage de fin du mot par la relation phonie-graphie pour orienter le choix concernant le genre sans autre justification variation masculin/ féminin implicite
99 EE	E E/S	Réponse en conséquence + Proposition divergente pour la marque du nombre
100 M	Alors e s ou pas e s ?	Demande de choix
101 EE	E / S i y a les	Justification pour le nombre à partir du déterminant
102 M	i y a les / les grandes (<i>M entoure le s de grandes et celui de les et les relie par un trait</i>) [...]	Choix entériné Matérialisation de l'accord sans l'explicitier par un codage ou artefact mis en œuvre antérieurement observation non verbalisée qui reste donc épilinguistique

Les justifications pour le genre reposent sur l'opposition audible entre masculin et féminin pour *grandes*, puis, pour *bleues* par analogie. Le tableau ci-dessous présente côte à côte deux mo-

ments de négociation pour l'accord de cet adjectif. Le non-marquage du féminin dans le déterminant pluriel *les* demeure un obstacle (connu) pour certains élèves (tour de parole : 145).

Tr de parole	BLEUES Transcription	Analyse	Tr de parole	BLEUES Transcription	Analyse
109 E	B L E U	Épellation Écriture au tableau par M-P	142 M	Je reviens à mes <i>maisons bleues</i>	Sollicitation (bis) Pointage du groupe Nom+ adjectif
[...] 112 M	[...], mais est-ce que on regarde ce qui est au tableau vraiment est-ce que je m'arrête là ?	Demande de propositions divergentes (pointant implicitement la fin du mot « je m'arrête là ? »)	143 EE	à la fin / c'est une maison bleue E	Proposition divergente : - focalisation sur la fin du mot entendue - pointage de l'articulation N+ adjectif entendu - conclusion sur le genre donné par le déterminant
113 E	non on met un s	Conséquence, nouvelle proposition/ nombre	144 M	une maison	Reprise
114 M	on mettrait bien un S pourquoi ? parce que je vais prolonger les lunettes de monstre parce que je suis toujours dans le groupe nominal et que qui est-ce qui est bleu ? qui est-ce qui est bleu ?	Demande de justification Justification proposée par M-P : matérialisation par l' artefact "lunettes" le groupe nominal l'argument sémantique	145 E	où tu vois une ?	Verbalisation d'un obstacle pas entendu par M.P (le pluriel <i>les</i> ne porte pas la marque du genre)
115 EE	les maisons	Réponse	146 M	alors comme Héloïse je mettrais un e à <i>bleue</i>	Choix proposé par M-P en lien
			147 E	un s à <i>bleu</i>	Proposition divergente/109
			148 M	parce que	Demande de justification
			149 E	c'est le groupe nominal	Argument grammatical fait fonctionner des
			150 M	c'est toujours le groupe nominal et (<i>M</i> entoure <i>s</i> et <i>le</i> <i>relie à maisons</i>) c'est un super monstre il a 4 lunettes	Retour aux usages Artefact systématisé variations masculin / féminin implicites

Pour le nombre, Marie-Paule convoque les liens entre les mots ordonnés par le déterminant, d'abord l'adjectif puis le nom, ce qui lui permet de convoquer la notion de groupe de mots. L'artefact usuel « *lunettes* » (114, 150) qui matérialise la chaîne d'accord (reliant le déterminant pluriel, entouré d'un cercle, aux différentes terminaisons, elles aussi entourées d'un cercle, des mots qui portent le même accord) peut peut-être être interprété comme un intermédiaire de nature épilinguistique favorable à son intériorisation. Si l'enseignante verbalise le fonctionnement de l'artefact « *lunettes* », la distinction construite sur le genre reste implicite.

Comme le montre l'étude, non présentée ici, du traitement par Marie-Paule des deux autres mots, il s'agit bien de la récurrence d'une même structure, présentant des variantes : certains éléments (le déterminant *les*, la majuscule « en début de phrase », le pluriel de *maisons* peu discuté, conforté par la forme verbale *son*) qui ont fait l'objet d'un travail d'apprentissage antérieurement, sont considérés acquis. Structure récurrente et intériorisation nous permettent là encore

de parler de format pour l'étude de chaque mot. On peut penser que les formats qui ne sont pas développés intègrent de nouveaux formats de niveau supérieur. Comme dans la classe de Martine, les élèves sont focalisés sur les objets de l'orthographe grammaticale et ont intériorisé des savoirs. Cependant, à la différence de la classe de Martine, peu d'éléments de discours propres à la discipline sont convoqués par les élèves, en dehors de l'intervention en 149. Ils sont davantage focalisés, comme lors de l'annonce, sur la pratique.

La comparaison des deux étapes de recueil et d'analyse de graphies mises en œuvre par les deux enseignantes met en évidence une structure stable, routinière qui semble favoriser l'intériorisation par les élèves. Par ailleurs, on constate que l'organisation des gestes professionnels langagiers didactiques dans chaque structure proposée oriente l'activité des élèves selon des focales différentes, relatives aux positionnements énonciatifs décelés lors de l'analyse du format préalable, et donc aux conceptions de chacune des enseignantes concernant l'activité d'orthographe grammaticale. Pour Martine, il s'agit de convoquer les règles, les connaissances grammaticales, les artefacts qui leur sont attachés, pour résoudre les problèmes orthographiques, inscrivant les élèves dans une démarche qu'on peut considérer comme « descendante ». Pour Marie-Paule, il s'agit de partir de l'écoute, de s'appuyer sur les analogies, de convoquer davantage les artefacts que les savoirs, pour dégager des règles qui font l'objet d'une moindre verbalisation, inscrivant ainsi les élèves dans une démarche plutôt « ascendante ».

Qu'en est-il de la pratique de la troisième enseignante ? Face aux problèmes orthographiques à résoudre, peut-on observer un format comparable ? et si oui, que donnent à voir les gestes professionnels mis en œuvre de la focale adoptée par l'enseignante et en cours d'intériorisation par les élèves ?

Mélissa a auparavant fait épeler les différentes graphies des mots proposées par les élèves et les a écrites sur le tableau, les unes sous les autres, dans différentes colonnes. Aussi sollicite-t-elle la plupart du temps les élèves en montrant la colonne sur laquelle ils ont à porter leur attention tout en précisant en permanence la graphie dont il s'agit de parler en la désignant de la main.

Toutes les graphies pour chaque mot étant affichées, la structure des gestes professionnels se singularise pour chaque mot : Mélissa n'a plus besoin de citer systématiquement le mot sur lequel on va travailler puisqu'il suffit de le montrer, parfois même l'ordre du tableau impose l'ordre du travail. Il n'est plus besoin non plus d'épeler, les graphies sont visibles. En revanche, la comparaison entre les différentes graphies, qui donnent à voir les variantes possibles de genre et de nombre, est centrale. Elle permet d'aborder directement le savoir visé, la question de l'accord dans le groupe nominal.

Pour le mot *jolies* est rapidement éliminée une graphie qui génère une erreur phonique (« *joilies »). En revanche pour les trois autres propositions (*jolies*, *jolie*, *jolis*), l'enseignante initie les négociations :

92 M	[...] alors celui-ci jolie pourquoi il y a un E à la fin alors X	Focalisation sur le e : orientation sur le genre
93 E	parce que c'est une villa	Argument grammatical (recours au déterminant) et sémantique (remplacement par un synonyme)
94 E	parce que <i>maison on dit pas le</i> maison on dit la maison alors jolie prend un e parce que c'est au féminin et ça prend un e	Argument de l'usage : grammaire implicite épilinguistique Convocation de la règle : LA = féminin → E
95 M	eh bien elle a tout dit/ c'est un adjectif et un adjectif il faisait quoi l'adjectif	Validation de la réponse Désignation de la catégorie grammaticale Rappel de connaissance
96 E	xx avec le nom	Verbalisation implicite de la règle « il s'accorde avec le nom »
97 E	oui, mais on a oublié de dire que c'était au pluriel	Proposition concernant le nombre

98 M	alors pour l'instant [...] c'est au féminin	Focalisation sur le féminin et la variation du genre
99 E	[...]	
100-M	les / ce petit mot qui est un article qui s'accorde avec avec	Pointage du premier mot de la phrase/ Désignation de sa catégorie grammaticale Sollicitation de la règle de l'accord du groupe nominal
101 E	le nom	Verbalisation de la catégorie grammaticale
102 M	le nom et donc le /// le déterminant est-ce que le déterminant est au singulier	Validation grammaticale (rôle d'ordonnateur supposé acquis « donc ») Proposition de mise en relation entre le nom et le nombre porté par le déterminant
105 EE	non / non/ il est au pluriel	Constat du pluriel
106 M	il est au pluriel (M montre <i>jolie</i>)	Répétition du constat Focalisation sur le singulier de « jolie » en vue de l'invalidier
107 E	oui c'est le premier jolies le bon	Choix
108 M	donc celui-ci jolie	Monstration
109 110 EE	il est faux/ on le barre	Invalidation
111 M	on le barre/ ici (<i>montre jolis</i>) y a pas de e	Validation de la proposition précédente Dénivellation : l'activité grammaticale est réduite à sous-entendre une règle et à barrer
114 E	et c'est le premier jolies	
115 M	donc c'est celui que j'entoure (<i>M entoure jolies et Les</i>)	Pointage de la graphie qui reste et qui est entourée Dénivellation

Mélissa réduit le champ des investigations en faisant pointer la nature du mot (95, 96, 101) ou la terminaison (92, 106, 111) pour convoquer ou faire convoquer la notion de groupe de mots et en induire la règle de la chaîne d'accord. Cependant le recours au critère sémantique s'impose lorsqu'il s'agit d'identifier les liens entre les mots. Dans tous les cas, une justification est demandée. Les gestes professionnels langagiers de Mélissa sont souvent elliptiques (96, 106-108, 114), ce qui nous laisse penser que les élèves ont intériorisé leur organisation. De plus, ils s'organisent en une structure récurrente, ce qui confirme, selon nous, l'hypothèse du « format ».

La comparaison des étapes de négociations orthographiques pour chacun des quatre mots fait apparaître l'organisation récurrente des échanges maître-élèves qui débute par la focalisation sur chaque mot, puis des différentes graphies proposées, pour s'achever sur le choix de la bonne orthographe. Les différentes marques proposées pour le genre et le nombre sont analysées successivement en fonction de la nature du mot et des règles d'accord à l'intérieur du groupe nominal. Les questions de l'identification du déterminant pour le nombre (ordonnateur), du nom pour le genre et de l'analogie entre les deux adjectifs sont envisagées, les deux orientations restant possibles.

Il s'agit bien d'un format, orienté très systématiquement par les savoirs sur la nature des mots, les règles grammaticales, convoquant systématiquement les catégories de langue et un corpus de règles et non des catégories de pensée.

Ce format peut présenter des variantes : la nécessité de majuscule n'est pertinente que pour *les* en début de phrase, en revanche le déterminant étant acquis depuis longtemps son orthographe n'est pas discutée, il est identifié ainsi que sa marque de nombre qui va orienter les justifications à venir ; *maisons* seul nom, n'est questionné que sur la marque du nombre. En revanche son genre qui n'est identifiable que par le déterminant singulier, absent de la tâche, s'avère nécessaire pour le féminin des adjectifs. Enfin, pour l'adjectif *bleues* en position d'attribut et éloigné du groupe nominal, ses marques de genre et de nombre sont justifiées par l'analogie avec *jolies*.

Il est intéressant de remarquer que l'initiative des échanges ne revient pas systématiquement à l'enseignante, les élèves (94, 97, 107) ayant intériorisé le fonctionnement proposé.

On peut remarquer que les gestes professionnels d'enrôlement (ou de sollicitation), de réduction des degrés de liberté (par le pointage, ou l'écriture au tableau du mot étudié), de maintien de l'orientation (par la récurrence de la focalisation), de signalisation des caractéristiques dominantes (par la désignation des classes grammaticales, du genre et du nombre, le pointage de l'analogie) ainsi que de présentation de modèles de solution correspondent aux fonctions de l'étayage telles que les identifie Bruner. Cette analogie renforce, nous semble-t-il, l'hypothèse selon laquelle les gestes professionnels se structurent en « *formats* ». Cependant, cette analyse des gestes professionnels didactiques donne à voir des conceptions différentes de l'apprentissage de l'orthographe grammaticale et de ce fait des positionnements énonciatifs singuliers.

- *Comparaison des trois enseignantes : quels positionnements énonciatifs pour quels savoirs ?*

Que nous dit cette comparaison des positionnements énonciatifs des trois enseignantes et du rapport à la langue et au savoir qu'elles construisent ?

On a vu, ci-dessus, les différentes positions énonciatives des enseignantes qui se distribuent selon les deux pôles identifiés par Chervel : Martine comme Mélissa (qui reprend directement le scénario usuel, signe de la confiance qu'elle accorde aux connaissances construites antérieurement) gèrent l'enseignement de l'orthographe grammaticale principalement selon la théorie syntaxique alors que Marie-Paule privilégie la théorie sémantique, sans que les unes et l'autre n'écartent totalement l'autre possibilité. Les premières réfèrent systématiquement aux catégories de la langue qui justifient l'orthographe et mettent en œuvre un discours grammatical de légitimation, alors que l'autre enseignante s'appuie davantage sur la connaissance de l'oral et les catégories de pensée pour justifier les usages orthographiques, usant assez peu du discours grammatical. Elles donnent à voir des positions énonciatives différentes pour justifier les accords : pour Martine et Mélissa, partir de la règle générale pour aller vers son application, pour Marie-Paule faire appel à des procédures singulières pour les généraliser.

Par ailleurs, en quoi les formats récurrents établis (à quelques variations près) rendent compte des positionnements énonciatifs des enseignantes ? Nous comparerons les formats mis en œuvre pour les mots (*les maisons bleues* en excluant *grandes* et *jolies* qui n'apparaissent pas dans toutes les phrases). Les formats utilisés pour orthographier les mots se déroulent selon des modalités relativement comparables quant aux épellations et à la demande de justification des propositions avancées (même si pour Mélissa l'épellation est établie en amont et si elle est la seule à proposer des comparaisons des différentes graphies des mots dictés). Ce sont les modalités de réalisation des justifications qui rendent compte de différences.

Pour le mot *Les* déterminant en début de phrase, la majuscule en début de phrase est considérée d'abord comme acquise puis automatisée du point de vue de la graphie par Marie-Paule, tout comme par Martine. Seule Mélissa demande un argument grammatical portant sur la nature du mot en vue d'inscrire les élèves dans le champ de la grammaire, pour poursuivre par une focalisation sur le nombre. Pour les trois enseignantes, la dimension du genre est occultée, alors qu'elle a de l'incidence sur le reste des accords dans le groupe nominal, bien qu'elle ne soit pas identifiable dans la forme du déterminant. Dans les trois cas de figure, *les* semble le signal ou l'ordonnateur de la chaîne d'accord.

Pour le mot *maisons*, Martine inscrit d'emblée son intervention dans le champ de la grammaire en sollicitant un rappel de connaissances grammaticales travaillées la semaine précédente (relation déterminant / nom). Si les élèves proposent un argument sémantique (plusieurs), elle prend en compte leurs raisonnements pour les guider vers des termes grammaticaux (nom, groupe nominal) (« 79-M : elles sont plusieurs / donc vous pensez que pour ce mot/pour/ comment on appelle ce mot/ 80-E : un nom / 81-M : un nom donc c'est le groupe nominal »). Martine met en relation les dimensions sémantiques et syntaxiques dans des allers-retours en vue de tisser des liens entre les différentes argumentations possibles. Marie-Paule, suite à la proposition d'un élève d'ajouter un *s*, met en place le codage « lunettes », entourant le *s* qu'elle annonce comme

terminant le mot *maisons*, et sa demande de justification grammaticale reste sans suite, l'attention étant portée davantage sur l'artefact, un élève le qualifiant de « monstre ». Mélissa propose une comparaison des graphies disponibles au tableau (*jolie* ou *jolies* ; *maisons* ou *maison*) et lorsqu'elle sollicite une justification, la dimension du genre est la première mobilisée par les élèves (117-E : « parce que c'est une maison ») peut-être par intériorisation de la stratégie mise en œuvre pour le mot précédent, *jolies*. La dimension du nombre suit aussitôt (118-E : « c'est au pluriel »). La maîtresse exige de recourir à la nature du mot, sans cependant référer au groupe nominal à l'intérieur duquel, la verbalisation du genre importe pour l'accord des adjectifs.

La gestion du mot *bleues* s'avère particulièrement complexe pour les trois enseignantes. Martine s'empare de l'analogie entre *grandes* écrit précédemment et *bleues* (127-M : « est-ce qu'on pourrait faire presque pareil ? / alors qui sont bleues ? / alors finalement qu'est-ce qu'il faudrait mettre là ? rien ? / un s ? /, mais ça montre pas que c'est // 128-E : « e s »). Elle réduit le champ des possibles, liste les solutions envisageables à la fin de l'adjectif pour maintenir les élèves dans les questionnements grammaticaux dont découlent les variations orthographiques lorsque les règles n'ont peut-être plus besoin d'être verbalisées. Quant à Marie-Paule, elle s'enquiert des différentes propositions et récusé *bleut** par sa variation au féminin *bleute** qui ne fait pas partie des usages conventionnels de la langue. Puis la marque du pluriel *s* est proposée par un élève et est confirmée par une argumentation implicite qui en appelle à un vocabulaire grammatical : un groupe nominal (« On mettrait bien un *s* pourquoi ? parce que je vais prolonger les lunettes de monstre /parce que je suis toujours dans le groupe nominal »). L'accord se concrétise par la continuité du codage sous forme de l'artefact systématisé entourant le *s* de *bleues*, sans verbalisation explicite des raisons de l'accord. Enfin, Mélissa ayant choisi deux adjectifs dont la variante en genre ne s'entend pas (*jolies* et *bleues*), rappelle avec les CE2 les règles d'accord pour orthographier : « si le déterminant est au pluriel, l'adjectif est au pluriel (montre *jolies*) et aussi [qu'] il s'accorde avec le nom (montre *maisons*) et // E : est-ce que ça peut s'accorder ?... » Elle recourt à l'argument sémantique et aux accords qui en découlent avec les CE1 qu'elle interpelle ponctuellement : « l'adjectif /il donne une information sur le nom [...] ici *bleu* précise que ce sont les maisons qui sont bleues ».

Il nous semble que les analyses des formats mis en œuvre pour orthographier en genre et en nombre les mots dans le groupe nominal témoignent de conceptions des enseignantes déjà signalées quant à l'apprentissage de l'orthographe grammaticale.

Pour Martine, s'inscrire dans le champ de la grammaire c'est permettre aux élèves de raisonner en établissant des ponts entre les dimensions sémantique orthographique et grammaticale. La notion de groupe nominal expansé avec l'adjectif qui est fondamentale pour travailler la chaîne d'accord a été rencontrée avant cette dictée et répond à sa conception « descendante », de la grammaire à l'orthographe.

Pour Marie-Paule, c'est la récurrence des usages qui permet de construire des régularités rendues visibles par un codage en appui des discours, mais qui risque de s'y substituer... comme en attestent certaines prises de parole des élèves qui parfois ne parlent plus de (ou sur) la langue, mais de l'artefact, la pratique prend le pas sur la verbalisation des savoirs ce qui pourrait correspondre à une conception ascendante de l'usage orthographique vers la grammaire.

Pour Mélissa, et pour le groupe de CE2, les règles expliquent les accords dans le groupe nominal, ce qui nécessite de savoir reconnaître la nature des mots. Cependant les quelques rares interpellations des CE1 semblent témoigner d'un ajustement de l'activité aux savoirs et aux possibilités cognitives des élèves plus jeunes. Elle convoque en effet avec eux des catégories de pensée qu'elle tente d'articuler aux catégories grammaticales, ce qui témoigne de sa perception de la complexité de l'activité et peut-être de sa volonté de garder des traces de l'activité d'étude des élèves.

Conclusion

Si l'on envisage la tâche complexe proposée par le biais de la phrase dictée, le rôle de l'enseignant est de « dévoluer » la tâche c'est-à-dire d'aider les élèves à s'inscrire dans le contexte du savoir pour que, à terme, ils s'approprient l'ensemble des stratégies qui permettent de s'inscrire dans l'activité d'orthographe grammaticale. On peut penser que la dévolution, dans la durée, serait alors la conséquence de la mise en place d'un ensemble de scénarios et de formats visant l'intériorisation des savoirs et procédures et donc l'autonomie.

Les gestes professionnels langagiers didactiques structurés dans ces formats, bien qu'ils ne soient pas toujours conscients et qu'il ne soit pas envisageable de les anticiper systématiquement, sont des actions fortes qui focalisent l'activité des élèves, leurs gestes d'étude et leurs discours sur des objets de savoir et des procédures matérielles et langagières en vue d'apprendre l'orthographe grammaticale. Or, dans les séances analysées, on observe certaines tendances : des enseignants recourent plutôt aux catégories syntaxiques pour légitimer les accords quand d'autres privilégient les catégories de pensée, une approche plus sémantique, l'observation de l'usage. Ils mobilisent des artefacts, pour instrumenter l'activité, qui peuvent parfois mobiliser le discours sur eux aux dépens du discours grammatical. Les discours de justification récurrents ainsi construits contribuent à construire des positions énonciatives qui orientent l'activité intellectuelle des élèves, déterminent les pratiques et *in fine* construisent chez les élèves un rapport différencié à la langue et au savoir.

Références

- BAKHTINE Mikhaël (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BERNIÉ Jean-Paul (2002), « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? » *Revue française de pédagogie*, n°141, p.77-88, doi : 10.3406/rfp.2002.2917
- BERNIÉ Jean-Paul, JAUBERT Martine & REBIÈRE Maryse (2004), « L'hypothèse « communauté discursive », *Les cahiers Théodile*, n°4, p.51-80.
- BRISAUD Catherine & COGIS Danièle (dir.) (2011), *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris, Hatier.
- BRONCKART Jean-Paul (1997), *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- BROSSARD Michel (2004), *Vygotski : lectures et perspectives de recherches en éducation*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- BROSSARD Michel (2001), « Situations d'apprentissage et formes d'apprentissage », *Revue suisse d'éducation*, n°23/3, p.423- 437.
- BROSSARD Michel (1989), « Espace discursif et activités cognitives : un apport de la théorie vygotkienne », *Enfance*, tome 42 (L. Vygostki), n°1-2, p.49-56.
- BROSSARD Michel (1994), « Quelques réflexions sur l'activité métalinguistique et situations scolaires », *Repères* n°9, p.29-36.
- BROUSSEAU Guy (1980), *La théorie des situations didactiques*, Grenoble, La pensée sauvage.
- BRUNER Jérôme-Seymour (1987), *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz.
- BRUNER Jérôme-Seymour (1966/1983), *Savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses universitaires de France.

- BUCHETON Dominique (2009), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès éditions.
- BUCHETON Dominique & SOULÉ Yves (2008), « Des postures enseignantes aux postures des élèves : une dynamique didactique plus ou moins efficiente », *La Lettre de l'AIRDF*, n°43, p.20-22.
- CHERVEL André (1973), « La grammaire traditionnelle et l'orthographe », *Langue française*, n°20, p.86-96.
- CHEVALLIER Jean-Claude, BLANCHE-BENVENISTE Claire, ARRIVÉ Michel & PEYTARD Jean (1964), *Grammaire Larousse du français contemporain*, Paris, Larousse.
- CLOT Yves (dir.) (1999), *Avec Vygostki*, Paris, La Dispute.
- COGIS Danièle (2005), *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux, nouvelles pratiques, École/collège*, Paris, Delagrave.
- COULANGE Lalina, JAUBERT Martine & LHOSTE Yann (2018), « Les gestes professionnels langagiers didactiques dans différentes disciplines : fondements théoriques et méthodologiques. Études de cas en mathématiques et en français », *eJRIEPS*, numéro spécial 1/2018, En ligne <http://openedition.org>
- CULIOLI Antoine (1986), *Aspects, modalité, problèmes de catégorisation grammaticale*, Paris, Université Paris.
- FREI Henri (1929/ 2011), *La grammaire des fautes*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- FAYOL Michel & JAFFRÉ Jean-Pierre (1999), *Orthographes. Des systèmes aux usages*, Paris, Flammarion.
- FRANÇOIS Frédéric & al. (1990), « *La communication inégale : heurs et malheurs de l'interaction verbale* », Paris, Delachaux et Niestlé.
- GOIGOUX Roland & VERGNAUD Gérard (2005), « Schèmes professionnels », *Lettre de l'AIRDF*, n°36, p.7-10.
- GOMBERT Jean-Emile (1990), *Le développement métalinguistique*, Paris, Presses universitaires de France.
- GRIZE Jean-Blaise (1990), *Logique et langage*, Paris, Presses universitaires de France.
- JAFFRÉ Jean-Pierre (1992), « Le traitement élémentaire de l'orthographe : les procédures graphiques », *Langue française*, n°95, p.27-48.
- JAUBERT Martine (2007), *Langage et construction des connaissances à l'école*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux.
- JAUBERT Martine & REBIÈRE Maryse (2008), « Former à l'enseignement de la lecture : un genre langagier professionnel et ses gestes afférents, une étude de cas », D. Bucheton & O. Dezutter (éds.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, Bruxelles, De Boeck. p.149-169.
- JAUBERT Martine & REBIÈRE Maryse (2012), « Communauté discursives disciplinaires scolaires et constructions de savoirs : l'hypothèse énonciative », En ligne <http://www.leseforum.ch>
- JAUBERT Martine & REBIÈRE Maryse (2019), « Le scénario langagier didactique, un outil dans le processus de construction des savoirs ? Un exemple : l'enseignement et l'apprentissage de la lecture », *Raisons éducatives*, n°23(1), p.153-176, En ligne <https://doi.org>
- LAPPARA Marceline (2010), « Pour un enseignement progressif de l'orthographe dite grammaticale du français », *Repères*, n°41, p.35-46.
- LHOSTE Yann & CHAMPAGNE-VERGEZ Martine (2019), « Des gestes professionnels aux gestes langagiers didactiques... Apports d'une recherche comparatiste en didactiques des disciplines », dans I. Verscheure, M. Ducrey-Monnier & L. Pelissier, *Contributions du comparatisme en didactique à l'intelligibilité des pratiques d'enseignement et de formation*, Toulouse, Presses universitaires du Midi, p.45-60.
- NONNON Elisabeth (1999), « Note de synthèse. L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques », *Revue française de pédagogie*, n°129, p.87-131.

MOREL Françoise, BUCHETON Dominique, CARAYON Brigitte, FAUCANIÉ Hélène & LAUX Sandrine (2015), « Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces », *Le français aujourd'hui*, n°188, p.65- 77.

PASTRÉ Pierre, MAYEN Patrick & VERGNAUD Gérard (2006), « La didactique professionnelle ? », *Revue française de pédagogie*, n°154, p.145-198.

PELLAT Jean-Christophe (dir.) (2009), *Quelle grammaire enseigner ?*, Paris, Hachette.

REUTER Yves et al. (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck Université.

RIEGEL Martin, PELLAT Jean-Christophe & RIOUL René (1994), *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses universitaires de France.

SCHNEUWLY Bernard, DOLZ Joachim & RONVEAUX Christophe (2006), « Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés », dans M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (dir.), *Les méthodes de recherche en didactiques*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p.175-190

ROSIER Jean-Marie (2005), « Le concept de la "dévolution" », *Le français aujourd'hui*, n°151, p.9 -14.

VYGOTSKI Lev S. (1934/1985, éd. 2005), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.