

Sautot J-P. (2003). Construction de la norme orthographique : Quelques avatars pédagogiques. *Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 9. Presses Universitaires du Mirail, Toulouse.

Construction de la norme orthographique : quelques avatars pédagogiques

Jean Pierre Sautot – IUFM de Lyon

Résumé : L'aspect normatif de l'orthographe induit des comportements variés chez ses lecteurs. L'article rend compte de cette recherche sur la lecture et s'interroge sur l'origine de ces comportements en questionnant le discours des enseignants lors de séances d'apprentissage de l'orthographe.

Mots clé : orthographe – lecture – enseignement – discours

Abstract : The normative aspect of orthography results in varied behaviors at its readers. The article gives an account of this search on the reading and wonders about the origin of these behaviors by questioning speech of primary school teachers during teaching orthography.

Keyword : orthography – reading – teaching – speech

L'école et l'éducation scolaire

Les réformes scolaires récentes ont tenté de contribuer à placer l'enfant au centre du dispositif éducatif de l'école élémentaire française. C'est alors le constat d'un écart entre la compétence de l'enfant et les modèles théoriques adéquats qui est censé guider les choix pédagogiques des enseignants. Mais il existe des domaines sensibles où les évolutions sont lentes : l'orthographe en est un. Dix ans après la mise en place des cycles, qu'en est-il des pratiques pédagogiques en matière d'orthographe et surtout des effets sur les enfants ?

Les enquêtes sur les représentations sociales liées à l'écriture et à l'orthographe ont démontré la fonction de surnorme de l'orthographe par rapport à l'écrit (Millet et al., 1990). L'orthographe s'est donc parée d'atours dogmatiques largement approuvés au sein du corps social. Le dogme orthographique exerce sur l'école une pression non négligeable qui pousse les enseignants à tenter de faire acquérir plus que les programmes de l'Education Nationale ne demandent. Si certains enfants parmi les plus compétents sont capables de supporter ce surcroît cognitif, d'autres en pâtissent durement. Il y a donc contradiction entre les attentes de la population envers son école et les contingences d'apprentissage des enfants. En d'autres termes, l'équation entre éducation de masse et épanouissement de l'individu, de tous les individus, ne peut être résolue sous la pression sociale. Du moins cela est-il vrai pour l'orthographe et pose la question de l'acquisition de cette norme en classe en ces termes : comment l'apprenant incorpore-t-il à la fois l'aspect formel et l'aspect normatif de l'orthographe ?

Une enquête sur l'utilisation de l'orthographe en lecture a mis en évidence des comportements différents d'un élève à l'autre. La description de ces comportements constitue la première partie de l'exposé qui suit. L'éclairage que cette description apporte sur la compétence orthographique des élèves m'a conduit à m'interroger sur l'origine de ces comportements et donc à questionner les pratiques éducatives liées à l'orthographe. C'est à un compte rendu de l'observation de ces pratiques qu'est consacrée la seconde partie de l'article.

L'orthographe et ses multiples facettes

L'orthographe apparaît fréquemment comme un bien culturel commun à tous les citoyens de la nation française. Or ce bien commun est fort mal partagé. Les disparités de compétence qui existent entre les individus sont fortes. Pour les appréhender, j'entrerais dans la problématique par une rapide définition de ce *bien commun*.

L'orthographe s'observe selon trois plans : sa valeur de norme, le système formel graphémique et encore les divers usages qui en sont faits :

-La norme représente un aspect social du code. C'est un ensemble de valeurs et de sanctions symboliques positives ou négatives liées à un usage contraint du code. La norme s'impose à l'individu qui lui résiste ou l'accepte plus ou moins. La norme existe pour et par le groupe, l'individu, lui, régule son activité en fonction de cette norme.

-Le système est un ensemble de relations formelles entre les graphèmes que les apprenants doivent acquérir afin de se forger une compétence orthographique. On le décrit parfois en terme de règles, de critères plus ou moins pertinents ... Peu importe quelle théorie on retient pour le décrire, le système fonctionne dans et par les différents écrits produits. Mais ce système qui fonctionne est un bien collectif. Si l'on se penche sur le système tel qu'il est incorporé par chaque individu, force est de constater les différences qui existent d'un individu à l'autre.

-Les usages sont l'aspect le plus individualisé de l'orthographe. Cependant les usages, normés ou non, sont exposés. S'ils se déclinent en terme de non-respect de la norme, il s'agit des fameuses fautes d'orthographe ou bien de figures rhéto-orthographiques¹ (voir les exemples du tableau n°1). Les écarts à la norme, c'est-à-dire l'utilisation consciente ou non des potentialités du système graphique constituent la variation orthographique. Volontaire ou non, elle fait partie intégrante des écrits exposés. En effet, l'écriture n'est nullement réservée à la sphère privée et la prolifération des écrits urbains sont un exemple des usages sociaux de l'écriture. Les usages de l'orthographe, fruit d'activités singulières sont donc un patrimoine commun du corps social.

Le lecteur singulier et la norme collective

La problématique de l'orthographe est donc constamment traversée par le débat entre individualité et collectivité. Cette dualité de l'orthographe est au cœur du problème de son apprentissage : comment faire acquérir un système normatif sans laminer en même temps l'individu qui l'incorpore ?

Les effets de cette dualité se sont révélés lors d'une recherche sur l'utilisation de l'orthographe dans la construction du sens en lecture (Sautot, 2000). L'enquête a été effectuée auprès de 50 lecteurs dont l'âge varie entre 6 et 50 ans. Il leur a été demandé d'interpréter² divers événements orthographiques dont quelques exemples figurent dans le tableau n°1. Le protocole de recueil des données a permis d'exposer chaque lecteur à des situations variées. Les lecteurs ont eu à réagir à la variation orthographique, qu'elle soit normée (calembours) ou non (figures rhéto-orthographiques), ou encore au système orthographique (graphèmes normés). Les interprétations, recueillies au cours d'entretiens semi-directifs puis analysées, ont révélées des attitudes variées vis-à-vis de la norme orthographique.

1 Jeux sur la langue qui portent sur les mots eux-mêmes (incluant leurs charges connotatives) mais aussi sur les virtualités de découpages distincts à l'oral et à l'écrit, sur l'orthographe, ou sur l'imbrication de la composante iconique au fonctionnement linguistique. La figure rhétorique porte sur le signifiant graphique, ajoutant un sens supplémentaire au mot. (Lucci, Millet, 1998)

2 Interpréter est utilisé ici au sens que lui donne Gadamer (1996) qui considère que la compréhension est un processus mental inaccessible qui ne s'exprime qu'au travers d'une verbalisation. Celle-ci est l'interprétation.

Nature de l'évènement orthographique	Exemples	
Figures rhéto-orthographiques	[a:bon !] Titre de revue SNCF réservée aux a:bon-nés	K par K Pose de fenêtres sur mesure : au cas par cas
Calembours orthographiques	Eduquons ! c'est une insulte ? Slogan publicitaire pour la 5 ^{ème} chaîne de télé française	Mon Abri Cotier Résidence secondaire en Vendée
Graphèmes normés	Nous <u>av</u> ons <u>cin</u> q doigt <u>s</u> .	Je <u>suis</u> trop <u>gros</u> .

Tableau n°1 :

Quelques évènements orthographiques

Pour rendre compte des comportements observés, il est nécessaire de convoquer les deux faces de l'identité des individus. La face objective de l'individu, la " mêmété " selon Ricoeur, l'" habitus " chez Bourdieu (cités par Corcuff, 1999), est constituée d'un ensemble de traits, " de dispositions durables et transposables " (ibid.). Le rapport aux normes appartient à ce domaine. C'est une acquisition précoce qui relève vraisemblablement de l'habitus des individus. Celui-ci est structuré en premier lieu par l'éducation familiale mais aussi par l'école³.

La part subjective de l'identité se manifeste comme une sédimentation des expériences de l'individu⁴. Certes les schémas sociaux tendent à se reproduire, à s'inscrire dans chaque individu d'un groupe social donné, mais cette inscription subit une relativisation à l'aune des expériences singulières. C'est donc une remise en cause subtile et continue de son habitus socioculturel à laquelle procède l'individu en construction. Il ne semble pas en être autrement pour l'orthographe.

Dès son plus jeune âge, l'enfant est en contact avec l'écrit. Son entrée dans la culture de l'écrit est accompagnée de diverses manières tant par sa famille que par l'école. Avant que ne débute l'apprentissage formel du système d'écriture (6 ans en France), certains enfants ont déjà une conscience forte de l'existence de normes graphiques et/ou de normes langagières⁵. L'expression explicite de ces normes chez certains enfants, ou leur absence chez d'autres, montre que certains usagers de l'écriture ont déjà intégré le principe de l'existence d'une norme graphique avant même d'en avoir acquis les principes systémiques internes. Concernant ceux-ci les travaux d'Emilia Ferreiro (1988) et de Jean Pierre Jaffré (1995 entre autres) ont montré que la psychogenèse de la compétence alphabétique puis orthographique suivent des constantes qui dépassent les individus et vraisemblablement les groupes sociaux. Mais ces acquisitions se font au travers d'expériences vécues par chaque individu à l'aune de sa culture propre. Si l'étude de la genèse de la compétence nous montre les passages obligés, elle ne nous dit rien du vécu afférent à ces passages épistémologiques et donc à l'expérience particulière que chacun acquiert dans l'acquisition du code commun.

Il n'est donc guère étonnant de constater que face à des usages orthographiques donnés (voir tableau n°1 pour les usages en question, et la description de la recherche ci-dessus), tous les lecteurs n'interprètent pas ces usages de la même manière, tant au plan sémantique qu'au plan pragmatique. Si les variations sémantiques s'expliquent fréquemment par une variation des connaissances encyclopédiques des lecteurs, on ne peut se satisfaire de cette seule explication.

³ Une étude sur les rôles respectifs de l'école et de la famille reste à mener.

⁴ François Dubet cité par Corcuff (ibid.)

⁵ Je me réfère ici à mon expérience professionnelle d'instituteur.

Ainsi, pour comprendre certains écarts d'interprétation, est-il nécessaire de prendre en compte le rapport spécifique que le lecteur a construit avec le code orthographique. En effet, les lecteurs ont manifesté des *postures normatives* différentes qui ont eu une influence sur le processus interprétatif. L'attitude mentale dynamique que je nomme *posture normative* est la résultante de deux composantes de la compétence du lecteur : la compétence orthographique et une certaine disposition sociale relative à la norme.

La compétence orthographique gère un ensemble de formes graphiques au travers d'interfaces métagraphiques. "Le terme de métagraphique désigne [...] l'ensemble des activités mentales destinées à comprendre et expliciter la raison d'être des traces graphiques" (Jaffré, 1995, page 108). Ces interfaces sont reliées aux différents domaines linguistiques (phonologie, syntaxe, lexicale ...). De manière sommaire, on peut alors décrire la compétence des individus au travers des différentes interfaces mises en place. Un expert les possède toutes, un apprenti non. Le point de rupture essentiel dans la mise en place des interfaces se place au niveau de l'interface morphographique qui gère les divers types de morphogrammes (marques des catégories grammaticales, marques lexicales). Cela signifie que les élèves en difficulté d'apprentissage parviennent à maîtriser le principe de l'accord en nombre et de ses marques les plus simples mais que les marques des autres catégories grammaticales résistent à ses analyses. Ainsi un pan entier du système orthographique apparaît arbitraire et la sanction récurrente de l'orthographe par l'école forge une disposition particulière vis à vis du code.

La disposition sociale relative à la norme orthographique ainsi constituée est l'autre composante de la compétence du lecteur. La norme orthographique est considérée soit comme une norme de prescription, donc comme une série d'injonctions positives destinées à réguler les usages, soit comme une norme de proscription destinée à faire respecter des interdits. Le croisement de ces deux composantes fait apparaître quatre postures normatives, dont le tableau n°2 rend compte. Chacune des quatre postures définit un comportement particulier face à une tâche d'interprétation d'un événement orthographique.

		Compétence orthographique	
		Compétence plus lacunaire	Compétence plus experte
Disposition sociale à l'égard de l'orthographe	Prescription	posture anormative	posture modulonormative
	Proscription	posture orthonormative	posture dogmatique

Tableau n°2 :

Postures normatives

-Ainsi la posture *anormative* se traduit par l'absence d'interprétation spécifique des données orthographiques car le lecteur n'a ni les connaissances nécessaires ni la conscience suffisante qu'une norme régit l'écriture au delà du principe alphabétique. Que la graphie d'un mot soit variante ou pas, normée ou non, n'influe pas sur l'interprétation.

-Quand le lecteur module son interprétation au moyen d'arguments linguistiques et normatifs, je parle de posture *modulonormative*. Le lecteur agit dans un sentiment de parfaite sécurité car il possède à la fois une maîtrise métagraphique suffisante et des références normatives adéquates pour gérer la situation dans laquelle il est placé. Il est alors capable de prendre des positions d'acceptabilité qui ne censure nullement son interprétation sur le plan sémantique, et cela indépendamment de la pertinence

de cette interprétation :

- L52 (14 ans) *Le "temps" on a toujours mis un s à la fin, il y a plusieurs temps. Des fois il neige, des fois il fait beau .*
- L16 (23 ans) *Ah bon ! Je sais pas pourquoi ils ont mis deux s. Sveltesse ? Ah non c'est pas la marque ! Délisse ? Je sais pas peut être qu'il y a déjà un yaourt qui s'appelle Délice avec un c et pour éviter une attaque en contrefaçon, ils ont mis deux s*
- L37 (14 ans) *Karfour, normalement, ça ne s'écrit pas comme ça [...] C'est ... ça a peut être plusieurs significations, ça peut être le car pour le moyen de transport ou un car, le quart d'un gâteau, ou je sais pas. Karfour ça me fait penser aussi au kart, voiture, je sais pas et ça aussi.*

-Quand les connaissances nécessaires font défaut mais que le lecteur possède une conscience normative assez forte, il est capable de prendre une position d'acceptabilité à propos d'une graphie sans pouvoir justifier cette position autrement que par le respect de la norme, ni justifier le bien fondé de cette norme sur le plan linguistique :

- L27 (10 ans) *Autrement le mot ne serait pas juste.*

Il s'agit là de la posture que je nomme *orthonormative* où le lecteur adopte une attitude faite de rectitude face à la norme sans en avoir les moyens cognitifs. Cette attitude va jusqu'à l'autocensure. Le lecteur se refuse alors à interpréter une graphie jugée inacceptable. Cette attitude est révélatrice d'une forme d'insécurité linguistique (au sens que lui donne Labov, 1976) face à l'écrit.

-Dès lors que le lecteur a les moyens cognitifs d'analyser la substance graphique, mais qu'il rejette toute variation sous couvert de justifications extralinguistiques, je parle de posture *dogmatique*. Le lecteur est capable d'interprétations multiples et pertinentes en fonction des graphies possibles. Mais les graphies non normées sont systématiquement stigmatisées au moyen d'arguments comme "le bon exemple qu'il faut donner aux enfants", ou encore "les valeurs de la nation qu'il faut bien préserver".

-
- L3(39 ans) *[...] Oxébo ah ! ça aussi c'est de la phonétique. Faut le lire à haute voix pour que ce soit évocateur parce que là ça me dit rien mais quand on dit oxébo, c'est "oh que cela semble beau", "oh que cela est beau". Hein ! Voilà donc une réflexion d'enfant qui s'étonne sur quelque chose qu'il voit, je sais pas moi, euh un beau paysage. Mon fils s'exclamerait ça effectivement devant un beau paysage. Je pense d'ailleurs qu'il l'écrirait pas loin de ça, enfin il ferait pas beaucoup d'effort et c'est quoi, je suis pas d'accord [...] parce que ... on a une langue française qui est très belle qui est très riche qui est très difficile à apprendre et pourquoi ne la réduire qu'à ce type de ... d'onomatopées à la limite, je j'aime pas [...] pour attirer le mouflet uniquement ! C'est un but uniquement attractif pour des enfants mais tous les enfants n'ont peut être pas envie d'écrire "oh que cela est beau" comme ça ! C'est moche, sincèrement, c'est moche !*

Les usages orthographiques non normés qui s'exposent à la vue des passants sont ainsi potentiellement générateurs d'une certaine insécurité sociale.

Les postures normatives se traduisent notamment par une sensibilité particulière à la variation orthographique non normée. La variation peut être qualifiée en terme d'écart à la norme ou au système orthographique, mais il est spécieux de vouloir lui attribuer

une intensité plus ou moins importante. C'est pourtant ce que font les lecteurs. Chacun se construit une échelle de valeur qui sert d'étalon à la variation. Elle se caractérise par deux éléments : un seuil et une zone de tolérance. Le seuil est une limite d'acceptabilité. La zone de tolérance est une zone de pénombre normative où les graphies sont jugées quasiment acceptables. Les graphies normées occupent le centre du système et servent de référence aux décisions d'acceptabilité (voir tableau n°3).

Posture	Zone de tolérance	Seuil	Efficiences interprétative
Modulonormative	Etendue	Explicite et fondé sur des arguments linguistiques et sémantiques	plus grande
Dogmatique	Inexistante	Explicite et fondé sur des arguments socioculturels	
Orthonormative	Inexistante	Implicite et fondé sur des arguments pseudo-linguistiques	moins grande
Anormative	Extensive	Implicite et sans fondement	

Tableau n°3 :

Paramètres de la force de variation

La mise en perspective de ces données avec l'âge des lecteurs et avec les études sur la genèse de la compétence orthographique montre que :

- la posture dogmatique est (sous réserve de futures données contradictoires) le fait d'un adulte expert,
- les postures se dessinent précocement chez l'apprenti,
- un effet de seuil cognitif qui réside dans la qualité de la maîtrise des marques morphographiques grammaticales et lexicales se fait sentir durablement.

Deux questions émergent de ces constats.

1. Qu'est ce qui prédispose certains apprentis à adopter précocement une posture plus efficace qu'une autre dans l'interprétation d'un événement orthographique donné dans une situation donnée ?
2. Quelle est l'influence de l'offre didactique dans les classes sur les postures adoptées par les apprentis ?

A la première interrogation, s'imposent deux types de réponses. La première est d'ordre langagier. Les enfants les plus compétents sur le plan langagier objectivent mieux les faits linguistiques y compris à l'écrit. Cette compétence leur permet de développer une assurance métalinguistique plus affermie et donc une relativisation de la norme. La seconde est d'ordre social. Les études comme celles menées sur le rapport au savoir ont mis en évidence des caractéristiques individuelles (Charlot, 1992 et Barré de Miniac, 2000). Celles-ci apparaissent corrélées à l'origine socio-géographiques des apprenants. Il est clair qu'une influence s'exerce, mais comment cela passe-t-il d'un individu à l'autre, du maître à l'élève. Si la question d'une prédétermination de l'apprenant par son milieu social doit être considérée, ce fait seul ne permet pas de résoudre la question de la didactique de l'orthographe dans la classe, sauf à estimer que l'école ne peut rien pour cet apprenant. Si ce fatalisme pédagogique est vivace chez certains enseignants, rien n'indique cependant qu'il s'agit d'une fatalité. Dans ces conditions, seule l'observation des pratiques de classe peut permettre d'objectiver les processus de transmission de la norme.

La dernière partie de cette contribution rend compte d'une première approche

empirique de cette problématique.

La norme en classe

Des enseignants volontaires ont eux-mêmes enregistré des séances d'orthographe qu'ils ont menées dans leur classe⁶. Ils appartiennent à une génération formée professionnellement il y a une quinzaine d'année au moins. Je qualifierai leur style pédagogique de plutôt traditionnel sans excès cependant. Les écoles concernées présentent des publics d'apprenants variés, aussi bien sur le plan social que cognitif. L'analyse effectuée sur les enregistrements porte sur le discours de l'enseignant. Elle veut mettre en évidence l'attitude normative et le rapport à l'écriture et au savoir que l'enseignant fait "passer" dans sa classe.

Aux yeux des apprenants, l'enseignant incarne une norme, mais de quelle norme s'agit-il ? Au cours d'une séance d'apprentissage de l'orthographe plusieurs normes interfèrent : la norme orthographique en tant qu'objet de l'apprentissage, le registre de langage en tant que participant aux échanges dans la classe, et des normes de comportements scolaires liées à la vie de la classe (liste limitée du fait d'un corpus restreint). Ce dernier aspect n'est jamais venu interférer avec l'objet des séances, je n'en parlerai donc plus. Les deux autres aspects, en revanche, se sont révélés plus fructueux.

Quelques parasites normatifs s'insèrent dans les débats métalinguistiques des classes observées. Le premier d'entre eux concerne l'épistémologie que l'enseignant tente de mettre en place chez les enfants. Derrière un souci louable de construction des savoirs, apparaît en fait un dogme méthodologique qui ne laisse pas place à l'initiative de l'apprenant⁷. Par exemple, dans une classe de cycle II (les enfants ont 7 ans) :

“ on regarde si on a bien les [...] syllabes [...] à la relecture on regarde si on a respecté les règles de l'écrit [...] regardez si vous n'avez pas oublié de mots [...] on cherche le verbe et on le souligne [...] on cherche le petit mot de la conjugaison que l'on peut mettre devant et on fait la flèche [...] [on cherche] si il y a des pluriels [...] on fait des flèches pour ne pas oublier la petite lettre à la fin ”

Dans l'échange maître élèves, la tournure indéfinie (on), dominante dans l'énonciation de la méthode à utiliser, alterne avec de nombreuses formulations plus personnelles où apparaissent des pronoms déictiques (tu, vous, je) et les prénoms des enfants. Le discours de l'enseignant est donc polyphonique mais cette polyphonie, explicite par ses marques linguistiques (notamment l'alternance des pronoms de seconde personne et du pronom indéfini) est totalement implicite sur le plan pédagogique. La polyphonie du discours de l'enseignant est inévitable. En gérant à la fois l'activité des enfants, les tâches à accomplir, et les savoirs à faire acquérir, l'enseignant ne peut en faire l'économie. Or en n'explicitant pas les zapping discursifs qu'il réalise, il laisse s'opérer une confusion normative. Le dogme méthodologique qui est énoncé dans l'exemple est censé réguler l'activité de l'enfant : il porte sur le processus et non sur les graphies qui en résultent. Alors que le discours émis vise à réguler la mise en œuvre du système orthographique par l'apprenant, ce discours peut être reçu comme un supplément normatif appliqué à l'écriture, et seuls les enfants à la compétence langagière avancée ont la capacité de décoder la polyphonie et donc d'éviter la confusion.

Cette absence d'explicitation de la polyphonie du discours pédagogique apparaît dans d'autres domaines. Ainsi le choix du lexique de référence est parfois sujet à normalisation intempestive. Dans une séance observée, les enfants devaient proposer des exemples illustrant analogiquement la transcription d'une syllabe ou d'un

⁶ Il s'agit d'écoles de la zone péri-urbaine de Grenoble.

⁷ En elle-même la méthode peut présenter quelque intérêt opérationnel ; l'observation à long terme de la classe permettrait d'en mesurer les éventuels bienfaits mais telle n'est pas ma préoccupation.

ensemble consonantique (gr). Dans l'échange, fonctionne un étayage⁸ qui conduit à ne retenir qu'un certain type de lexème:

Enseignant	<i>la première c'est ca ca comme dans quel autre mot Stéphanie</i>
Stéphanie	<i>caca</i>
Enseignant	<i>oui bon c'est peut être pas un exemple Meg</i>
Meg	<i>cartable</i>
Enseignant	<i>cartable oui je préférerais un autre parce que la première syllabe de cartable ce n'est pas tout à fait ça Gladys[...]</i>
Gladys	<i>cadavre</i>
Enseignant	<i>cadavre oui c'est pas très gai comme exemple Adrien[...]</i>
Adrien	<i>camion</i>
Enseignant	<i>camion eh bien on ira pas plus loin ca comme camion</i>

Ainsi "caca" et "cadavre" sont pertinents dans la situation de recherche proposée par l'enseignant mais ne sont pas valorisés du fait d'un sémantisme peu conforme à ses attentes. La normalisation du lexique de référence s'opère (ici aussi) sans explicitation ni des choix ni du zapping discursif. L'enseignant traite notamment l'irrecevabilité sur le plan phonologique (*ce n'est pas tout à fait ça Gladys*) de la même manière que sur le plan pragmatique (*c'est peut être pas un exemple Meg*) alors que dans les deux cas l'attaque du mot (ca-) est recevable. Interfèrent ici deux niveaux dans la représentation du langage que l'enseignant s'est construite : l'adéquation du registre à la situation et le système d'analogie dans la phonographie. L'enseignant corrobore ainsi l'idée qu'une orthographe correcte est la marque d'un citoyen bien pensant. Faisant cela, il introduit une valeur socioculturelle dans la norme orthographique alors qu'il traite dans la classe des problèmes phonographiques.

La dernière interférence réside dans la convocation de l'affectif lors de l'étayage. Dans les séances, les aspects rationnels de l'orthographe sont systématiquement explicités. Le traitement d'une exception donne lieu à une personnalisation de la norme :

Elève	<i>à abri il faut pas de n on fait la liaison avec le un</i>
Enseignant	<i>voilà qui est ce qui m'a mis le n à abri [...]</i>
Enseignant	<i>Florian</i>
Florian	<i>parce qu'il y a un devant</i>
Enseignant	<i>non pourquoi certains m'ont mis un t à la fin de abri Stéphanie</i>
Stéphanie	<i>parce qu'on peut dire abriter</i>
Enseignant	<i>[...] c'est comme ça certains m'avait mis un s à la fin de abri qu'est ce qu'on va leur dire à ceux qui avait mis un s</i>

Face à la difficulté que le cas "abri" pose aux enfants, l'enseignant personnalise la problématique en introduisant un pronom personnel de première personne d'apparence anodine : " qui m'a mis ...". Soudain, la norme s'incarne dans l'enseignant, elle devient un problème affectif. Le traitement du cas nécessite un investissement plus fort de l'enseignant. Implicitement (toujours) l'enseignant réclame aux enfants une plus grande confiance et instaure ainsi dans les exceptions aux règles une dose massive de subjectivité. Alors que toutes les séances observées tendent à instaurer un climat de rationalité autour de l'écriture, chaque enseignant fait appel au subterfuge affectif pour faire franchir une difficulté au groupe d'enfants.

Conclusion

Ces exemples, fortement caractérisés, ont été observés dans plusieurs classes à des degrés variables. Il s'avère indispensable à présent de l'étendre aux enseignants d'autres générations et éventuellement des autres cycles du cursus scolaire. Mais il

⁸ La notion rend compte de la stimulation et du soutien de l'adulte envers le comportement de l'enfant (Bruner, 1983).

s'avère non moins indispensable d'interroger les apprenants eux-mêmes à propos de ce qu'ils perçoivent de ces zappings normatifs.

Les interférences normatives tendent à reproduire le rapport dominant de la population à l'orthographe. En introduisant inconsciemment des valeurs culturelles ou affectives dans l'écriture, les enseignants tendent à reproduire un ensemble de représentations dominantes. La modalisation de leur discours concourt ainsi à transmettre un habitus. Le rôle éducatif de l'école est pourtant de permettre aux individus de se construire, de sédimenter diverses expériences qui leur permettent de s'extirper du fatalisme de la reproduction sociale que l'école a longtemps incarné. Or tant que les enseignants n'effectueront pas, en formation initiale ou continuée, un travail d'objectivation de leurs propres représentations, il ne pourront permettre à leurs élèves d'en faire autant.

La didactique de l'orthographe ne peut continuer à s'intéresser à l'objet de l'apprentissage ou au processus d'acquisition de l'apprenant en négligeant le troisième pôle du triangle didactique : l'enseignant. Cette négligence n'est que relative. Les études sur le rapport à l'écrit ont commencé à intégrer la problématique des représentations respectives des acteurs de l'acte pédagogique (cf. Barré de Miniac, 1997 ou Guernier, 1998). Ces voies ouvertes doivent être prolongées. La question du rapport au savoir ne peut faire l'économie de s'intéresser aux apprentissages particuliers dont l'orthographe n'est qu'un exemple. C'est donc à des études du rapport aux savoirs (au pluriel) et à leur construction dans la classe qu'il est à présent nécessaire de s'atteler.

Bibliographie

Barré De Miniac Christine, 1997, *L'appropriation de l'écrit, Propositions pour une didactique de l'écriture multiréférencée*, Habilitation à diriger des recherches, Université Charles de Gaulle Lille III

Barré De Miniac Christine, 2000, *Le rapport à l'écriture*, Presses universitaires du Septentrion

Bruner Jerome, 1983, *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Presses Universitaires de France

Charlot Bernard, Bautier Elisabeth, Rochex Jean Yves, 1992, *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Armand Colin

Corcuff Philippe, 1999, " Le collectif au défi du singulier : en partant de l'habitus ", *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*, Bernard Lahire (dir.), La découverte.

Ferreiro Emilia et Gomez Palacio Margarita, 1988, *Lire écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?*, CRDP de Lyon

Gadamer Hans Georg, 1996 1^{ère} éd. 1960, *Vérité et méthode*, JCB Mohr, Le Seuil

Guernier Marie Cécile, 1998, *Discours sur la lecture à l'école*, Thèse de doctorat, Michel Dabène Dir., Université Stendhal Grenoble III

Jaffré Jean Pierre, 1995, " Compétence orthographique et acquisition " , *L'orthographe en trois dimensions*, Ducard Dominique et Al. , p.93 à 158 , Nathan

Millet Agnès, Lucci Vincent, Billiez Jacqueline, 1990, *Orthographe mon amour*, Presses universitaires de Grenoble

Labov William, 1976, *Sociolinguistique*, Editions de Minuit

Lucci Vincent, Millet Agnès, 1998, Les noms de magasins paradoxaux et aspects sociolinguistiques, *Des écrits dans la ville*, Lucci V. (Dir.), Millet A., Billiez J., Sautot J.P., Tixier N., p 220 à 248, L'Harmattan

Sautot Jean Pierre, 2000, *Utilisation de l'orthographe et d'autres indices sémiographiques dans la construction du sens en lecture*, Thèse de doctorat, Vincent Lucci Dir., Université Stendhal Grenoble III.