

Comprendre la manière dont les élèves réfléchissent et appliquent des règles apprises.

Extraits de « **Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?** » Catherine Brissaud, Danièle Cogis avec une contribution de JP Jaffré, JC Pellat et M Fayol, HATIER

C LES ENTRETIENS AVEC LES ÉLÈVES

À côté des enquêtes et des analyses d'écrits d'enfants, une autre façon de savoir où en sont les élèves a vu le jour. Il s'agit tout simplement de les interroger, au cours d'entretiens, sur les choix qu'ils ont fait quand ils écrivaient.

1 Une autre écoute

WISE AU POINT

Les entretiens métagraphiques

Dans le sillage de Morag L. Donaldson, des chercheurs ont contribué à la connaissance des représentations des élèves par des entretiens métagraphiques menés avec eux¹⁴. L'*entretien métagraphique* est un entretien centré sur l'orthographe, où l'on demande à l'élève de commenter, dans le texte qu'il vient d'écrire, certains des graphèmes qu'il a produits. L'élève, en revenant ainsi sur ses choix, est amené à expliciter les matériaux linguistiques qu'il a sélectionnés et les raisons pour lesquelles il l'a fait.

À l'instar des mots *métalinguistique*, *métacognition*, le terme *métagraphique* rend compte de ce retour réflexif, en l'occurrence sur des graphèmes.

Dès la grande section de maternelle ou le CP, des enfants sont capables de fournir des explications :

Fabio, CP : le gato a rou les dans l'herbe

« les parce qu'il y a beaucoup d'herbe et rou et les, ça fait roulé ».

Nous disposons de plusieurs corpus, recueillis souvent dans le cadre de thèses de doctorat. Ils rassemblent des milliers de commentaires d'élèves qui manifestent de grandes similitudes.

Cette méthodologie de recherche a été transposée en classe. Au cours d'activités d'orthographe, les enseignants ont à leur tour invité leurs élèves à expliciter leurs choix.

Les commentaires des élèves se sont révélés similaires à ceux recueillis par les chercheurs.

14. Morag L. Donaldson, *Children's explanations : a psycholinguistic study*, Cambridge University Press, 1986.

En écoutant les élèves parler d'orthographe, de leurs raisons d'ajouter un graphème, d'en supprimer un autre, en les écoutant faire part de leurs doutes, de leurs perplexités devant certains paradoxes, on découvre qu'ils ont des savoirs insoupçonnés, une grande capacité à réfléchir sur leur langue et, bien souvent, une grande curiosité par rapport à la chose orthographique.

Les entretiens métagraphiques ont été particulièrement féconds pour appréhender les cheminements des élèves dans l'acquisition de l'orthographe du français. On a ainsi compris que leurs erreurs sont loin d'être toujours des erreurs d'étourderie. Elles sont bien plutôt le reflet de leur manière de s'expliquer les phénomènes à un moment donné. On a donc mis au jour, comme en sciences ou en mathématiques, des **conceptions orthographiques**.

L'enjeu, pour l'enseignant, est de comprendre sur quel terreau il peut construire son enseignement. Pour cela, il écoute ce que les élèves disent des graphies qu'ils observent ou qu'ils produisent¹⁵. Une question du type *Comment*

15. Par *graphie*, on désigne une manière d'écrire un mot, qu'elle soit ou non conforme à la norme. L'*orthographe* d'un mot est une graphie en conformité avec la norme, laquelle peut présenter des variantes (*clé/clef*).

as-tu fait pour la fin de ce mot ? se révèle des plus efficaces pour les amener à expliciter leurs procédures.

► En essayant d'appréhender leurs raisonnements par un jeu de questions, de relances, de demandes de précisions et de reformulations, l'enseignant est à même de décider, compte tenu des savoirs provisoires des élèves, quelles activités seront les plus appropriées pour les faire progresser dans leur compréhension du système orthographique.

2 Une « logique » propre aux élèves

La sélection d'extraits d'entretiens qui suit donne une sorte de « vision de l'intérieur » de ce qu'on a pu établir de l'extérieur avec les enquêtes et l'observation des écrits. Ce qui ressort, c'est la diversité des cas de figure. La parole de l'élève est restituée ici de façon brute. Certains de ces extraits sont repris dans la troisième partie et la parole des élèves explicitée, décryptée.

DERRIÈRE UNE ERREUR, UNE AUTRE ERREUR

Karim, CM2 : dans un lointains pays

- J'ai essayé de mettre le plus simplement du monde.
- Tu as pensé à quoi dans *lointains* ?
- *l-o-i* et *n* parce que ça fait *loin* et *tain*, *t-a-i-n*, ça fait *ain*.
- Et puis ?
- *s*.
- Comment as-tu décidé de mettre un *s* ?
- Parce qu'une fois, un camarade m'a dit qu'il y avait un *s* à *lointains*.
- Qu'est-ce que tu en penses ?
- Je sais pas, je crois que c'est comme ça.
- On met toujours des *s*, comme ça ?
- Non, pas toujours.

DERRIÈRE UNE ERREUR, UN RAISONNEMENT SOLIDEMENT ERRONÉ

Jean, CM2 : Esqusée mois Maîtresse.

- Ben déjà *esqusée* ça prend *é-e* parce que c'est la maitresse. [...]
- Donc tu peux me redire pourquoi tu mets *é-e* à *esqusée* ?
- Parce que c'est la maitresse, *maitresse* c'est féminin.
- C'est la maitresse : qu'est-ce que ça veut dire ?
- C'est la maitresse qui va m'excuser.

DERRIÈRE UNE ERREUR, UN QUESTIONNEMENT

Florence, CE2 : Je me ba contre deutre tauro.

- J'ai voulu mettre un *s* à la place du *e*, mais je l'ai pas mis parce qu'on aurait

cru que c'était beaucoup de taureaux, alors que moi, je voulais qu'il y en ait que quatre, et c'est pas vraiment beaucoup, quatre.

Guillen, CM2 : Alphonse grandi avec le tétare.

- Pour la fin de *grandi* ?
- J'ai regardé comment déjà, comment... tout simplement et après je me suis dit, on peut pas dire *grandite*, on peut pas dire *grandite* donc y a pas de *t* déjà.

DERRIÈRE UNE ERREUR, UNE APPLICATION DE RÈGLE ENSEIGNÉE

Guillen, CM2 : Il avait déjà appelait la police.

- *Avait*, j'ai mis *a-i-t* parce que c'est Florent qui appelait la police.
- Alors, *avait*, tu as mis *a-i-t*, on est d'accord. Et comment tu as fait pour appelait ?
- Ah oui, c'est *e-r* parce que c'est... comme y a deux verbes qui se suivent. Il écrit *appeller*.

Fabien, CM2 : Ils nous ont emmenés à l'abri de la neige et du vent.

- Je me suis trompé, parce qu'avec *ont*... avec *avoir*, on n'accorde pas. Donc y a pas de *s* à *emmenés*.
- Tu en es sûr ?
- Oui.

La règle de l'accord avec le complément antéposé n'a, en principe, pas encore été enseignée. L'élève utilise donc celle qu'il connaît : le participe passé avec *avoir* ne s'accorde pas avec le sujet.

DERRIÈRE UNE FORME JUSTE, UN RAISONNEMENT ERRONÉ

Clémence, CM2 : Un autre panneau avait été rajouté.

- Pour la fin de *rajouté* ?
- Comme c'est le verbe *être rajouté* et que c'est avec l'auxiliaire *avoir*, *avait*, ça ne s'accorde pas avec le sujet, donc c'est *é*.
- Tu en es sûre ?
- Oui, oui.

DERRIÈRE UNE ERREUR, UNE CONNAISSANCE PROGRESSIVEMENT MOBILISÉE

Luc, CM2 : Louis donna 2 hamburgers à Alphons qui les avalas d'un coup.

- Pour la fin de *avalas* ?
- Il y a deux hamburgers, c'est peut-être... Alphonse le têtard qui avala. Mais il avala quoi ? Les deux hamburgers. Donc il y en a deux, donc j'ai pensé qu'il y aurait un *s*.
- Oui ? C'est quel type de mot *avalas* ?
- C'est-à-dire ?
- Est-ce que c'est un nom ? Est-ce que c'est un verbe ?

- Alors là, c'est un verbe.
- Alors là, c'est un verbe, tu en es sûr ?
- Oui.
- D'accord. Alors comment tu fais quand tu as un verbe ?
- Un verbe ? Eh bien, moi je vois déjà *avale*... *les avale* peut-être ça irait, mais moi je pensais que ça serait mieux *avalas*, parce que... alors je réfléchis beaucoup sur le verbe et je vois moi ce qui me convient... *avale, avalas*...
- Là, j'ai décidé de mettre *avalas* avec un **s** parce que deux hamburgers.
- Il avala quoi ? Les hamburgers.
- Alors est-ce que tu peux écrire au-dessous *Alphonse avale les hamburgers* ?
- Il écrit *Alphonse avale*.
- *Avale*... alors là j'ai peut-être dû me tromper.
- Qu'est-ce qui te fait dire ça ?
- Il écrit *les hamburgers*.
- Alors donc ici y a pas de **s**... ah voilà !
- Il écrit *avala*.
- Pourquoi tu dis ça ?
- Parce que maintenant, j'avais bien réfléchi, moi j'ai mis *deux hamburgers*, il y a un **s**, je sais, mais c'est qui qui avala aussi ? Y a pas de **s**.
- Alors qui est-ce qui avala ?
- C'est Alphonse, donc il me semblait bien qu'y avait pas de **s** mais j'ai mis comme ça.

DERRIÈRE UNE ERREUR, UNE CONNAISSANCE MOBILISÉE SPONTANÉMENT

Anna, CM2 : Quelle genre d'araignée ?

- Pour écrire *quelle* ?
- C'était une araignée, donc c'est féminin. Mais je me suis trompée, c'est *le genre*, donc masculin.
- Elle corrige.

3 Des attitudes en évolution

Les entretiens révèlent aussi une évolution des élèves dans leur rapport à ce qu'ils ont écrit. Ici, les plus jeunes et les plus âgés se séparent.

DE L'APLOMB AU DOUTE

Stéphane, CE1 : Je vai te tueux avec un couteaux.

- Je savais l'écrire. Avec *eau*, c'est toujours **x**.

Max, CM2 : Les pompiers ont été alerté.

- Comment tu as décidé d'écrire *alerté* ?
- Parce que c'est le verbe *alerter*. On met *les pompiers ont été pris*. Donc, ça peut pas se terminer par **e-r**. Ensuite, je crois que c'est **e-n-t**. Je suis pas sûr.

- Pourquoi tu penses à **e-n-t** ?
- Parce que c'est au pluriel, il y a plusieurs pompiers.
- Tu n'es pas sûr ?
- Non.
- Qu'est-ce que ça donnerait si tu l'écrivais dans la marge ? (Il écrit *alertént*, puis le raye.)
- Non, ça n'irait pas.
- Peut-être **s** ou rien, c'est ça, ta question ?
- Peut-être **s** parce que finalement, c'est pas le verbe, ça serait plutôt un complément du verbe *être alerté*.
- Donc tu n'es pas sûr.
- Non.

DE LA JUSTIFICATION À LA MISE EN CAUSE

Michel, CE2 : Ma main était fatiguer j'avais envie de le tapez.

- Ma main était fatiguer ?
- Ça veut dire que j'avais mal au poignet.
- Oui, tu as fait deux cents lignes... mais pour la terminaison de *fatiguer* ?
- Comme il n'y avait pas *je, tu, il, nous, vous, ils*, j'ai mis **e-r** parce que c'est l'infinitif !
- Et comment tu le sais ?
- Parce que la maitresse, elle nous l'a expliqué. *Le directeur m'avait fait pleurer, pleurer*, j'ai fait la même chose... *j'avais envie de le tapez*, mais comme il était plus grand...
- *Le tapez*, tu n'as pas fait la même chose, là ?
- Non, j'ai mis **e-z**.
- Pourquoi ?
- Parce que la maitresse nous a aussi expliqué que *tapez*, ça s'écrivait avec **e-z**.

Laurent, CM2 : Je fut réveiller brutalement.

- Pour la fin des mots *je fus réveiller* ?
- Euh... je crois que *réveillé*, c'est **é**-accent, et *fus* parce que à mon avis, c'est... je sais pas, je crois que c'est encore **s**.
- Pourquoi ?
- Parce que c'est *je*.
- Tu peux expliquer pourquoi *réveillé*, **é** ?
- Parce que *je fus battu brutalement*, ça va, mais on peut pas dire *je fus battre brutalement*, ça va pas très bien.

JUSQU'À LA CERTITUDE

Mélie, CM2 : Des fleurs, accrocher dans des grands arbres.

- Comment tu as décidé pour la fin de *accrocher* ?
- Eh ben, je me suis trompée.
- Tu veux dire quoi ?

- C'est pas *e-r*, c'est *é-e-s*.
- Et je suppose que tu peux dire pourquoi ?
- Oui, parce qu'on peut dire *des fleurs battues* et donc c'est pas *e-r*, mais c'est *é*, et il faut accorder avec *des fleurs*. Comme il y en a plusieurs, je mets un *s* et comme on dit *une fleur*, je mets un *e*.

Ainsi, les entretiens dévoilent l'existence d'un travail de conceptualisation. Ils nous obligent non seulement à regarder autrement ce que les élèves font, mais aussi à écouter ce qu'ils disent. Ceux-ci nous font entendre que l'erreur repose sur des bases conceptuelles, qu'il ne faut pas chercher à la gommer, mais plutôt à en saper les fondements, si on veut empêcher la formation d'obstacles cognitifs¹⁶.

16. Jean-Pierre Astolfi,
*L'Erreur, un outil pour
enseigner*, ESF, 1997.

CONCLUSION

Aucun apprentissage ne peut se faire sans tâtonnements ou ajustements progressifs. L'orthographe n'échappe pas à la règle. Mais, en orthographe, ces tâtonnements et ajustements ont mauvaise presse : qu'on les appelle *fautes* ou *erreurs*, ils sont transformés en manquements et reproches à l'encontre des élèves qui devraient toujours savoir et savoir faire avant d'avoir compris et assimilé.

Les recherches que nous avons jugé essentiel de présenter avant de proposer différents types d'activités fournissent trois points d'appui pour enseigner :

1. l'identification de zones de difficultés de l'orthographe du français, mises au jour par les enquêtes et les entretiens ;
2. la découverte des conceptions des élèves qui appliquent, à la mesure de ce qu'ils ont compris, des règles « parallèles » pouvant constituer de véritables obstacles au progrès ;
3. les possibilités d'apprendre attestées par les enquêtes et confirmées par l'observation des écrits.

► Répétons-le : on ne peut pas apprendre l'orthographe sans faire d'erreurs.
Puisque l'erreur est inévitable, apprenons à travailler avec elle.