



## GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne  
n°35 – janvier 2021

*La langue à l'école, de l'institution à la  
classe : quelles conceptions, quelles  
normes, pour quels usages ?*

### SOMMAIRE

- Catherine Delarue-Breton et Élisabeth Bautier : *Introduction*
- Catherine Delarue-Breton : *Des conceptions scolaires de la langue en tension : l'exemple du programme de 2015 pour l'école primaire et le collège*
- Véronique Miguel-Addisu : « Sport de riche je l'ai changé en sport élitiste » : *plurilinguisme et variation dans la langue de l'école du point de vue des élèves*
- Claire Colombel-Teuira, Véronique Fillol : *Variation et approche polynomique : pour une conception plurielle de la langue à l'école calédonienne*
- Daphné Bloch : *Pratiques langagières, situations pédagogiques et construction d'inégalités d'apprentissage à Madagascar*
- Samatar Abdallah Doualeh : *Le français langue de l'école djiboutienne ou l'hégémonie de la norme exogène*
- Élise Vinel, Élisabeth Bautier : *Des discours des élèves sur l'orthographe aux pratiques des enseignants, analyse d'entretiens métagraphiques*
- Thierry Pagnier, Belinda Lavieu-Gwozdz : *Regards sur le discours scolaire : saisir des conceptions de la langue et de son enseignement*
- Jacques Crinon, Georges Ferone, Hélène Font : *Les enseignants et l'orthographe, une enquête au cycle 3*
- Christel Troncy : *Les enseignants, la norme scolaire et la pluralité langagière dans deux écoles immersives à programme français en Californie. Dynamiques des attitudes et des pratiques lors d'une recherche collaborative*
- Erwan Le Pipec : *L'école, planche de salut du breton ?*
- Argia Olçomendy : *La langue basque dans les instructions officielles (1976-2019)*

### Compte rendu de lecture

- Par Katrin Pfadenhauer* : Ursula Reutner (Ed.), 2017, *Manuel des francophonies*, Berlin/Boston, de Gruyter, 745 p.
- Par Robert Fournier* : Shana Poplack, 2018, *Borrowing: Loanwords in the speech community and in the grammar*. New York: Oxford University Press ; xxi, 246 p.
- Par Marie-Jeanne Verny* : Catherine Adam, 2020, *Bilinguisme scolaire. Familles, écoles, identités en Bretagne*, éd. Peter Lang, coll. « Langue, multilinguisme et changement social », Berlin.

# DES DISCOURS DES ÉLÈVES SUR L'ORTHOGRAPHE AUX PRATIQUES DES ENSEIGNANTS ANALYSE D'ENTRETIENS MÉTAGRAPHIQUES

Élise Vinel, Élisabeth Bautier

Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis, Laboratoire Circeft-Escol

Le propos développé dans cette contribution est double. Il s'agit de s'approcher d'une part, de la façon dont les élèves parlent des contraintes orthographiques et de l'orthographe elle-même<sup>1</sup>. D'autre part, il s'agit aussi de formuler quelques hypothèses sur une relation potentielle entre ce que disent les élèves lors d'entretiens métagraphiques et les pratiques d'enseignement. En effet, la récurrence de leurs réponses peut laisser penser à l'influence de modes d'apprentissages partagés et donc à l'influence de formes d'enseignement.

Cette approche a pu être réalisée grâce à une recherche sur l'enseignement actuel de l'orthographe<sup>2</sup>. À l'occasion de celle-ci, nous avons pu analyser 80 entretiens d'élèves de CM1 ou CM2 en REP/REP+ et hors REP. Chaque entretien a duré une vingtaine de minutes, il sollicitait les élèves non seulement sur les raisons d'écrire telle ou telle graphie, mais aussi sur leurs conceptions de l'apprentissage de l'orthographe et sa définition. Les élèves étaient questionnés sur des formes qui font généralement difficultés à ce niveau scolaire au regard des résultats de la recherche à savoir les formes en [e], le marquage du nombre, l'accord du verbe avec le sujet et l'accord de l'adjectif. Cinq de ces formes choisies sont des formes en [e] car elles constituent une des principales difficultés pour les élèves, encore présentes en 3<sup>ème</sup> comme le rappellent notamment Le Levier, Brissaud et Huard (2018).

Les entretiens ont été réalisés dans les trois mois qui ont suivi la dictée<sup>3</sup> afin que les élèves puissent avoir le recul nécessaire à l'égard de leur propre écrit. Nous avons en effet fait l'hypothèse, comme l'ont déjà fait un certain nombre de chercheurs, que c'est davantage dans l'entretien que l'élève construit un raisonnement orthographique verbalisable que lors de l'écriture de la dictée. Le Levier, Brissaud & Huard (2018) montrent notamment que l'autocorrection s'améliore lors de l'entretien du fait du travail de relecture et de réflexion menés.

---

<sup>1</sup> Nous hésitons ici à utiliser le terme de représentation de la langue pour désigner ce que les élèves disent en situation d'entretien métagraphique d'apparence scolaire pour eux. S'agit-il de représentations ? Ne s'agit-il pas plutôt de façons de répondre à des questions auxquelles ils n'ont pas l'habitude de répondre individuellement ?

<sup>2</sup> Recherche TAO « Twictée pour apprendre l'orthographe » dans le cadre du PIA 2.

<sup>3</sup> *Le soir tombait. Papa et maman, inquiets, se demandaient pourquoi leurs quatre garçons n'étaient pas rentrés. Les gamins se sont certainement perdus, dit maman. S'ils n'ont pas encore retrouvé leur chemin, nous les verrons arriver très fatigués à la maison. Pourquoi ne pas téléphoner à Martine ? Elle les a peut-être vus ! Aussitôt dit, aussitôt fait ! À ce moment, le chien se mit à aboyer.*

Nous reprenons cependant à notre compte les limites de ce type de démarches soulevées par Le Levier, Brissaud et Totereau (2017), quant aux possibilités d'explicitation de la part des élèves concernant leurs savoirs orthographiques. Elles constatent encore en 3<sup>ème</sup> que :

*Les élèves qui ne sont pas habitués à la pratique de l'entretien ne seront pas nécessairement capables de produire un discours explicitant leurs choix orthographiques que ce soit parce qu'ils n'osent pas s'exprimer ou parce que la posture réflexive que cela exige est difficile à adopter pour eux.[...] En revanche, l'entretien permet de détecter les élèves qui ne parviennent pas du tout à exprimer ce type d'analyse et ne varient donc pas dans la description de la procédure tout au long de l'entretien. Or il s'agit très majoritairement d'élèves rencontrant des difficultés à produire des formes orthographiques conformes. (Le Levier, Brissaud & Totereau, 2017 : 69-70)*

Elalouf relève pour sa part que pour les collégiens les plus jeunes « il y a une réelle difficulté à formuler leurs procédures, que traduisent des réponses récurrentes comme je ne sais pas expliquer ou des formulations confuses par défaut de métalangage » (2005 : 162).

La situation d'entretien sur ces questions d'orthographe n'a donc rien d'une situation banale pour ces élèves, et la conduite des entretiens influence sans doute leurs réponses. Le lien entre les questions posées par l'adulte et les réponses des élèves pourrait dès lors faire l'objet d'un travail d'analyse spécifique ; ce n'est pas le choix que nous avons fait. Non que nous pensions que les questions posées soient sans incidence sur les énoncés produits par les élèves, mais parce que les réponses des élèves manifestent une grande homogénéité malgré l'hétérogénéité des adultes (chercheurs et non chercheurs) et de leur conduite du dialogue. Cette homogénéité dans la forme et le contenu des réponses chez les élèves ayant des résultats proches en orthographe (nombre de réussites et d'erreurs des formes sélectionnées pour la notation de la dictée) nous est apparue suffisante pour en faire l'objet de cette contribution.

De plus, nous verrons que ce que font les élèves dans la situation d'entretien, leur interprétation de la situation, ne sont pas identiques : certains élèves ne font « que » répondre aux questions posées, quand d'autres argumentent leurs réponses.

L'analyse de ces entretiens a permis non seulement de comparer nos résultats avec ceux d'autres recherches pour en évaluer la permanence ou non, mais aussi de les mettre en relation avec les pratiques d'enseignement auxquelles ils sont confrontés. Nous situons en effet nos analyses dans le cadre de la co-construction des difficultés des élèves dans la confrontation avec les pratiques de classes (Bautier & Goigoux, 2004 ; Rochex & Crinon, 2011). Il nous est ainsi possible de formuler quelques hypothèses sur les conduites de classe qui favorisent ou non la réflexion des élèves sur le fonctionnement de la langue.

Dans une première partie, nous analysons les manières de répondre et les types de réponses des élèves faibles en orthographe dans les résultats à la dictée<sup>4</sup> ; nous les comparons dans une seconde partie aux réponses des élèves ayant des résultats élevés. Nous concluons par des hypothèses sur la mise en relation des réponses avec des formes d'enseignement de l'orthographe et de la grammaire.

---

<sup>4</sup> Nous avons considéré comme étant faibles en orthographe les élèves qui au test d'orthographe avaient écrit de façon quasi systématique des formes erronées dès lors qu'il s'agissait des accords, des formes verbales (formes en [e] en particulier), manifestant ainsi des difficultés à se représenter les contraintes et propriétés syntagmatiques des éléments de la langue. Nous évoquerons à leur propos des résultats faibles et à l'inverse des résultats élevés pour les élèves qui n'ont pas de difficultés particulières avec ces mêmes éléments.

## Ce que disent les recherches à propos des raisonnements des élèves sur l'écriture de formes orthographiques

Des travaux ont permis de déterminer des compétences orthographiques des élèves d'élémentaire ou de collègue à partir de l'étude d'activités données à réaliser aux élèves (par ex. Brissaud & Chevrot, 2011 ; David, Guyon & Brissaud, 2006), activités le plus souvent suscitées par le chercheur, d'autres à partir d'activités scolaires habituelles (tâches d'écriture complexes) accompagnées d'entretiens métagraphiques qui permettent d'identifier les raisonnements des élèves pour déterminer le choix de telle ou telle forme orthographique et donc les difficultés qu'ils rencontrent dans ces choix et dans les procédures qu'ils mettent en œuvre, au moins lors de l'entretien (entre autres Beaumanoir-Secq, Cogis & Elalouf, 2010 ; Cogis, 2005 ; Haas & Lorrot, 1996 ; Le Levier, Brissaud & Huard, 2018). À partir de ces entretiens, différents raisonnements ont été mis en évidence. Cogis (2005) en relève quatre types différents : le type phono/logographique, le type morphosémantique, le type morphographique et le type morphosyntaxique. Le Levier, Brissaud & Huard (2018) ajoutent à ces quatre types un cinquième, le remplacement. Ce dernier, très présent à l'école, incite souvent les élèves à remplacer un groupe nominal par un pronom, un verbe du premier groupe par un verbe du troisième groupe, mais sans passer obligatoirement par un raisonnement morphosyntaxique. Ces auteures notent de plus que :

*Les élèves en situation de réussite orthographique ne privilégient pas un type unique de procédure. Le plus souvent, ils adaptent la procédure au contexte linguistique [...]. Pour autant, aucune de ces procédures ne réussit systématiquement. Elles ne sont efficaces que si elles sont adossées à une compréhension globale du système linguistique permettant à l'élève d'adapter son raisonnement à la diversité des configurations possibles. (Le Levier, Brissaud & Huard, 2018)*

Haas et Lorrot (1996) regardent dans les raisonnements à caractère morphosyntaxique des élèves, si c'est le mot seul qui est analysé ou si le mot est réintégré dans un contexte plus large, prenant en compte la chaîne des accords. Les auteures ont ainsi mis en évidence trois types de raisonnements : « un raisonnement peu centré sur la langue, ne procédant pas par déduction, et dépendant de l'enseignant » ; « un raisonnement partiellement centré sur la langue, procédant à quelques déductions et partiellement dépendant de l'enseignant » ; « un raisonnement centré sur la langue, procédant par déduction et indépendant de l'enseignant » (Haas & Lorrot, 1996 : 173).

Isidore-Prigent (2004) catégorise selon quatre modes les productions des élèves dans les situations de négociations orthographiques mises en place : des savoirs conceptuels, d'ordre métalinguistique, et des savoir-faire acquis ou en voie d'acquisition ; des connaissances « intuitives » de la langue ; des procédures construites empiriquement qui engendrent des raisonnements erronés ; des procédés mémorisés tirés de l'expérience personnelle, souvent peu transférables.

## L'analyse des entretiens de notre corpus

La section précédente a permis d'identifier des modalités de réponse aux questionnements métagraphiques. Nous remarquons que, malgré les évolutions concernant les préconisations de l'enseignement de l'orthographe (programmes de 2002) ou l'accent mis sur d'autres formes de dispositifs de dictées (Brissaud & Cogis, 2011), nous retrouvons les mêmes modalités de réponses pour les élèves en difficultés. Nous ne pourrions au demeurant savoir si les évolutions

didactiques sont insuffisamment systématisées pour avoir produit des effets, ou si cela signifie que l'enseignement lui-même n'a pas réellement évolué dans certains types de classes ou encore s'il s'agit de raisonnements incontournables lors du développement des élèves.

Si notre corpus confirme l'existence de ces différentes modalités, compte tenu de ses caractéristiques (cf. la présentation ci-dessus), nous avons également pu travailler sur la connaissance que différentes populations d'élèves de CM ont du système linguistique et ce qu'ils mobilisent pour parler des éléments précis de ce système. Nous avons identifié deux manières de répondre en situation d'entretien métagraphique. La première manière s'appuie sur la mobilisation des savoirs du fonctionnement du système linguistique, les catégories grammaticales et leurs propriétés. Elle repose sur des arguments fondés grammaticalement, c'est ce que nous appelons ici un raisonnement. La seconde manière correspond davantage à la volonté des élèves d'apporter des justifications à leur propre orthographe, de répondre à la question sans toujours sembler se préoccuper de (ou comprendre ?) la signification d'un raisonnement sur la langue. Nous avons nommé « justification », et non « raisonnement », cette seconde manière de répondre qui ne renvoie pas à la mobilisation de savoirs sur le fonctionnement de la langue mais qui se réfère à une procédure automatique ; les deux modalités diffèrent par cette mobilisation ou non de savoirs grammaticaux et/ou orthographiques.

Notons dès à présent que cette distinction correspond à celle que l'on peut faire entre les élèves qui ont des résultats élevés à la dictée et les autres, même si les premiers ne produisent parfois des raisonnements complets et pertinents que lorsqu'ils y sont sollicités par l'adulte qui les questionne, ce que même en ce cas, les élèves ayant eu des résultats plus faibles ne font pas. Ces élèves plus en difficultés, au moins en orthographe, sont aussi ceux qui, dans leurs énoncés, se situent quasi essentiellement dans une logique de réponses aux questions en proposant des éléments mémorisés en classe ou à la maison, même s'ils sont non pertinents dans la situation.

Comme annoncé, compte tenu de l'objet de cette contribution, nous centrons l'analyse ci-après sur les réponses des élèves ayant obtenu des résultats faibles à la dictée, le plus souvent élèves des classes situées en REP et REP<sup>+</sup><sup>5</sup>.

## **Ce que disent les élèves en difficultés en orthographe en entretien métagraphique**

Les réponses que nous avons retenues sont celles qui, dans nos entretiens, sont partagées par la très grande majorité des élèves, nous les avons alors considérées comme significatives, mais nous ne pouvons parler de représentativité au sens statistique du terme, compte tenu de la composition de la population d'élèves interrogés. Les énoncés d'élèves cités en exemple ci-après ont été choisis pour leur caractère particulièrement illustratif du phénomène étudié. De plus, nous avons retenu ceux qui étaient produits par l'élève sans une aide trop inductive de l'adulte qui, dans certains cas, va jusqu'à donner la réponse.

### **Des procédures ou des règles qui se transforment en obstacles pour une grande partie des élèves**

Dans toutes les classes, des règles présentées sous forme de procédures à utiliser, à appliquer plutôt, sont présentes et font partie des aides que les enseignants fournissent à leurs élèves. Il ne s'agit pas de remettre en cause de telles aides puisque certaines peuvent être utiles. Il en est ainsi par exemple du remplacement du nom par un pronom.

---

<sup>5</sup> Même si on peut évidemment rencontrer des élèves en difficultés hors REP et des élèves en réussite en REP et REP<sup>+</sup>.

Cependant, pour les élèves rencontrés et qui sont en difficultés en orthographe, des règles deviennent de fait des procédés systématiques automatisés plus que des procédures contextualisées (remplacement d'un verbe du premier groupe par un verbe du troisième groupe pour identifier s'il s'agit dans la phrase d'un participe passé ou d'un infinitif) ou sont mésinterprétées (il n'y a pas de verbes sans pronom personnel ; le verbe ne peut s'écrire qu'à l'infinitif) ou encore surgénéralisées (quand deux verbes se suivent le deuxième ne peut être conjugué). Les procédures sont à l'origine fondées sur les contraintes syntagmatiques ou les propriétés des catégories, dans les réponses de ces élèves, elles ne le sont plus ; ils s'y réfèrent sans aucune validité linguistique, sans tenir compte des contextes, c'est en ce sens qu'elles deviennent des procédés. Ils appliquent ainsi des formules de façon quasi systématique et ce faisant de façon non pertinente. Certains énoncent la procédure mais n'en tirent aucune conséquence pour la correction orthographique.

*Une procédure qui fonctionne sous conditions : le remplacement du nom par un pronom*

Nous l'avons dit, lorsque la procédure de remplacement d'un nom par un pronom est généralement utilisée, elle est accompagnée par un raisonnement et l'emploi de métatermes chez les élèves ayant obtenu un résultat élevé à la dictée dans notre corpus (« le soir tombait » remplacé par « il tombait » ; « papa et maman, inquiets, se demandaient » remplacé par « ils se demandaient » ; « donc on a conjugué tõe euh à l'imparfait avec la terminaison -ait »). Néanmoins, ce remplacement n'est utile qu'à condition de percevoir que le verbe est conjugué, de reconnaître la relation sujet-verbe et alors d'identifier le sujet pour le remplacer par un pronom personnel et accorder ainsi le verbe. C'est ce cheminement que pratiquent ces élèves comme le montre l'exemple ci-dessous. Cette procédure de remplacement fonctionne parce qu'ils sont en mesure de mobiliser et mobilisent des savoirs en grammaire et en syntaxe.

ADU le premier mot sur lequel je vais te poser une question c'est tõe<sup>6</sup> pourquoi tu l'as écrit comme ça comment tu as fait pour écrire la fin de ce mot ?

ELE bah je l'ai conjugué à l'imparfait

ADU oui +<sup>7</sup> pourquoi t'as conjugué à l'imparfait ?

ELE hmm bah parce que le sujet c'était *le soir*

ADU hmm

ELE et son verbe c'était tõe

ADU hmm

ELE et *le soir* on peut le remplacer par *il*

ADU ouais

ELE donc on a conjugué tõe euh à l'imparfait avec la terminaison -ait

*Une procédure qui peut poser problème : le remplacement d'un verbe du premier groupe par un verbe du troisième groupe*

À l'inverse, nombre d'élèves en difficultés orthographiques semblent ne pas connaître ou tout au moins ne pas mobiliser cette relation sujet-verbe à laquelle se réfère l'élève précédent et ne considèrent pas que le verbe est conjugué. Ils appliquent alors la procédure de remplacement d'un verbe du premier groupe par un verbe du troisième groupe de façon automatique pour écrire la terminaison verbale en -er ou -é sans même nécessairement se poser

<sup>6</sup> Nous notons en transcription phonétique quand c'est l'ambiguïté de la prononciation orale actuelle qui fait problème à l'élève.

<sup>7</sup> Le + représente une pause.

la question du choix possible entre verbe conjugué à un temps simple, participe passé ou infinitif. Ainsi, pour ces élèves le son [e] n'est pas identifié à une terminaison possible pour un verbe conjugué. C'est nécessairement soit un participe passé soit un infinitif. Dans le flou grammatical dans lequel sont certains élèves, le remplacement aboutit à des réponses totalement aléatoires avec des arguments très variés comme nous pouvons le constater dans les exemples qui suivent.

ADU alors le soir tōbe + pourquoi as-tu écrit tōbe comme ça ?

ELE tōbe avec un accent

ADU hmm + pourquoi l'as-tu écrit comme ça ?

ELE parce que c'est du verbe tōbe -er donc j'ai écrit -e accent aigu parce que on peut pas dire euh *le soir mordre* + donc on dit *le soir mordu* donc du coup on met un -u donc c'est un -e accent aigu

Cette réponse, qui est récurrente dans notre corpus, montre que certes l'élève a appliqué la procédure de remplacement puisqu'il remplace le verbe du premier groupe *tomber* par le verbe du troisième groupe *mordre*. Il identifie « ce qui peut se dire » ou « ne pas se dire » pour déterminer son choix de terminaison du verbe. Ce remplacement ne semble pas poser de problème de sens à l'élève car il n'a probablement pas repéré que les deux premières phrases de la dictée étaient des phrases indépendantes. Il a peut-être considéré que *le soir tombait* était apposé à *papa et maman inquiets se demandaient*, ainsi le verbe *tomber* aurait pu être un participe passé employé comme un adjectif et donc s'écrire *tombé*.

La même analyse ne peut être faite pour le verbe du premier groupe *se demander* dans le cas de *papa et maman inquiets se demandaient*. L'exemple ci-après montre que l'élève fait comme si *dēmāde* était un adjectif ou un participe passé qui s'accordait avec le groupe nominal, mais sans pour autant se questionner sur la pertinence de l'énoncé et se préoccuper de trouver le verbe alors que la phrase serait sans verbe.

ADU *papa et maman inquiets se demandaient* + alors dēmāde comment t'as fait pour arriver à -der ?

ELE en fait c'est pas ça

ADU c'est pas ça

ELE non c'est -e accent aigu -s à mon avis

ADU comment tu as raisonné pour arriver à -e accent aigu -s ?

ELE hmm parce qu'ils sont pluriel + c'est au pluriel

ADU *papa et maman* ils sont plusieurs

ELE c'est au pluriel on met un -s et dēmāde bah *battu + vendu*

Un autre élève justifie sa réponse en optant cette fois-ci pour l'infinitif après avoir accepté un remplacement pourtant « impossible », mais que le choix d'un autre verbe du 3<sup>ème</sup> groupe a permis, alors même que la phrase obtenue n'est pas davantage recevable.

ADU sə dēmāde + *papa et maman inquiets se demandaient* tu as mis -e accent aigu + t'avais mis un -s et tu l'as barré

ELE oui normalement j'aurais dû garder le -s

ADU pourquoi ?

ELE parce que + non je devrais mettre -er

ADU pourquoi ?

ELE -er parce que je peux dire *vendre* + *papa et maman*

ADU *inquiets se vendre*

ELE *inquiets se vendre* + non + *papa et maman inquiets se ++ battre + pourquoi leurs quatre garçons* + oui

ADU oui + tu ///

ELE j'aurais dû mettre -er

ADU ça marche avec ton truc tu crois ?

ELE oui

Un autre élève, encore peu sûr de son choix, tente de remplacer le verbe *se demander* en premier lieu par le participe passé du verbe *mordre* puis par l'infinitif lui-même, et bien que se rendant compte après les questionnements de l'adulte que ces remplacements ne fonctionnent pas et que la phrase obtenue est irrecevable, il choisit tout de même de garder une des solutions. Il ne semble alors pas disposer d'autres moyens pour trouver la terminaison du verbe.

ADU est-ce que tu as hésité ici pour écrire *sə dəmãde* ?

ELE oui

ADU oui tu as écrit -er après tu as barré le -r à la fin t'as mis un -e accent aigu + est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi tu as écrit ça + réfléchis

ELE bah parce que j'ai fait pareil que *tõbe*

ADU pareil que *tõbe* + donc tu le remplacerais par quoi + par ?

ELE *mordu*

ADU par *mordu* + donc *papa et maman inquiets se mordu pourquoi leurs quatre garçons* + c'est ça ?

ELE hmm oui

ADU tu penses que ça se dit ?

ELE non

ADU non + tu changerais quoi si tu devais changer ?

ELE hmm + euh je mettrais un -r

ADU d'accord tu mettrais un -r à la fin + c'est tout ?

ELE et j'enlèverais l'accent

ADU t'enlèverais l'accent + tu mettrais -er à la place de -e accent aigu + donc du coup on peut plus dire *mordu* ?

ELE euh + en fait je change pas

Ces exemples d'échanges permettent de mettre en évidence que ce qui sous-tend cette procédure chez les élèves peut être de nature très différente et que celle-ci n'est pas efficace pour tous. On peut parler ainsi de conditions de pertinence des procédures de remplacement. En fait, il apparaît que si les élèves n'identifient pas les éléments d'une phrase, les contraintes syntagmatiques qui les lient, ne maîtrisent pas les principes qui sous-tendent les différentes variations morphologiques, la procédure fonctionne « à vide », comme une simple possibilité d'agir dans la situation. Tout se passe comme si la non identification des unités ou des propriétés des unités les conduisait à utiliser automatiquement les procédures sans se référer aux propriétés



qui sont à leur origine. La disponibilité de la procédure de remplacement semble même empêcher ces élèves de se poser les « bonnes » questions.

Remarquons encore, suite à ces exemples, que les élèves peuvent énoncer ce qui peut apparaître comme des « bonnes réponses », mais du fait de l'absence de prise en compte des propriétés des éléments de la chaîne syntagmatique (ici le verbe en tant que porteur des marques de temps et de personne), ne sont que des réponses qui ne portent que sur un des éléments de la phrase (ici l'identification du sujet) indépendamment des autres et ne peuvent donc produire la forme orthographique adéquate, comme dans l'exemple ci-après. Et ce, malgré les questions sollicitant réflexion sur la langue afin que l'élève mette en relation les éléments de la phrase.

ADU toi t'aurais mis un -e avec un accent + sə dəmãðe si on fait comme tu as fait dans la dictée d'aujourd'hui quel rôle il joue dans la phrase ce mot-là ?

ELE il joue euh le verbe

ADU c'est le verbe et il va avec quel groupe nominal + qu'est-ce qui va avec sə dəmãðe ?

ELE se

ADU ouais sə dəmãðe ça va ensemble + qui est-ce qui sə dəmãðe ?

ELE *le papa et la maman*

ADU *papa et maman* donc *papa et maman se demandaient* tu penses pas qu'on aurait pu l'écrire autrement la fin de sə dəmãðe si c'est un verbe ?

ELE si

ADU hmm

ELE avec -e accent

De la même façon que les élèves utilisent des procédures de remplacement, ils emploient également des règles données par les enseignants, en les interprétant. Nous avons constaté qu'ils pouvaient mésinterpréter et surgénéraliser des « règles » sans doute trop souvent répétées qui deviennent ainsi des formules à appliquer systématiquement.

*Erreurs sur la terminaison verbale par mésinterprétation de « règles » : il n'y a pas de verbes sans pronom personnel*

Les élèves en difficultés en orthographe semblent penser qu'un verbe conjugué est nécessairement employé avec un pronom (on peut faire ici l'hypothèse de l'influence de la présentation des tableaux de conjugaison) et donc si aucun pronom personnel ne se trouve placé juste devant un verbe (ils n'évoquent pas toujours ce métaterme, mais plutôt un exemple de pronom (*je, tu, il* le plus souvent)), ce verbe ne peut être conjugué. Il est alors à l'infinitif. Ainsi, les élèves semblent bien souvent n'avoir mémorisé que la nécessité d'un pronom devant le verbe, concluant alors qu'en son absence le verbe de la phrase ne peut être conjugué (ne pensant pas alors remplacer le groupe nominal par un pronom).

ADU comment on reconnaît un verbe conjugué ?

ELE c'est quand y a le pronom personnel devant + *je tu*

ADU d'accord

ELE *il nous vous*

ADU et donc quand y a pas de pronom personnel il est jamais conjugué ?

ELE euh si parfois

ADU là par exemple ?

ELE non là il est pas conjugué

ADU dis-moi la phrase entière

ELE *le soir*

ADU elle est très courte hein

ELE *tombait*

ADU *le soir tombait* + c'est une phrase où le verbe n'est pas conjugué ?

ELE oui

ADU parce qu'il y a pas de pronom personnel ?

ELE oui

Cette mésinterprétation est d'autant plus inadéquate qu'elle s'accompagne parfois comme dans l'exemple ci-dessous de la non reconnaissance du passé composé<sup>8</sup>. Il apparaît également que le son [e] ne renvoie pour cet élève qu'à la graphie de l'infinitif.

ADU d'accord + ensuite *s'ils n'ont pas retrouvé leur chemin* + *κətκυε*

ELE *κətκυε*

ADU pourquoi t'as fait -er à la fin ?

ELE parce que de une c'est un verbe + de deux il est pas conjugué

ADU et euh : euh qu'est-ce qu'il faudrait pour qu'il soit conjugué ?

ELE il faut mettre les pronoms personnels

ADU et y en a pas dans cette phrase

ELE non

*Erreurs sur la terminaison verbale par mésinterprétation de « règles » : le verbe ne peut s'écrire qu'à l'infinitif*

Il semblerait que dans l'exemple précédent comme le suivant, pour certains élèves, le fait de voir fréquemment orthographier les verbes du premier groupe à l'infinitif dans des textes lus ou écrits par d'autres, implique qu'un verbe ne peut s'écrire qu'à l'infinitif.

ELE et je me suis dit que c'est -er parce que *tõbε* c'est un verbe

ADU hmm

ELE du premier groupe

ADU hmm

ELE et tous les premiers groupes ça finit en -er

ADU toujours ?

ELE euh je pense oui

ADU *je tõbε -er* alors *tu tõbε -er* *il tõbε -er*

ELE ah non non non

ADU ah

ELE quand on le conjugue non

ADU mais là il est conjugué ou pas ?

ELE ++ non

<sup>8</sup> La non reconnaissance du passé composé, ou plus précisément celle du participe passé comme tel, est très fréquente et semble perdurer encore en 3<sup>ème</sup> (cf. Le Levier, Brissaud & Huard, 2018).

*Erreurs sur la terminaison verbale par surgénéralisation de « règles » : quand deux verbes se suivent le deuxième ne peut être conjugué*

Comme Le Levier, Brissaud & Huard (2018) le remarquent aussi pour des élèves de 3<sup>ème</sup>, dire aux élèves que lorsqu'il y a un auxiliaire conjugué dans une forme au passé composé, le verbe qui suit ne peut être conjugué mais est un participe passé associé à cet auxiliaire, les incite à surgénéraliser la règle et donc à penser qu'elle est valable dans toute situation. L'auxiliaire, comme dans l'exemple ci-dessous, est considéré comme un verbe conjugué à l'imparfait (mais dont l'action n'est pas encore passée) et non comme un auxiliaire faisant partie d'un plus-que-parfait, le verbe qui le suit ne peut donc être conjugué et doit être mis à l'infinitif.

ADU *les quatre garçons n'étaient pas rentrés* + alors comment tu l'écris toi dis-moi comment tu l'as écrit là ?

ELE -r -e -n -t -r -e -r

ADU oui + une terminaison en -er ?

ELE oui

ADU pourquoi tu mets une terminaison en -er ?

ELE j'ai pensé à l'infinitif

ADU hmm hmm

ELE euh + je sais que + *n'étaient* déjà j'ai mis euh -aient

ADU ouais

ELE parce que c'est *quatre garçons* et ils sont plusieurs

ADU hmm

ELE et *pas rentrés* et *κ̃ãt̃k̃e* j'ai mis un infinitif parce que en CM1+ on m'avait dit que le verbe il est conjugué à la troisième personne du pluriel bah juste après si y a un autre verbe bah on le met à l'infinitif + j'ai pensé à ça

ADU hmm hmm + t'es sûr de ça ?

ELE oui on m'a dit ça

ADU d'accord + euh bon + est-ce que tu vois pas qu'il y a un rapport entre euh *étaient* et *rentrés* [...] ?

ELE oui ça y a un rapport c'est *n'étaient*

ADU alors pour *κ̃ãt̃k̃e* même chose + *s'ils n'ont pas encore retrouvé*

ELE euh *κ̃ãt̃k̃e*

ADU ouais + la terminaison tu as écrit quoi ?

ELE -er

ADU d'accord

ELE euh + j'ai mis ça parce que *n'ont pas encore retrouvé* c'est pas encore le passé + et c'est pas le participe passé

ADU pourquoi ?

ELE parce que c'est au présent

ADU quel est le verbe qui est conj- est-ce que c'est un verbe *κ̃ãt̃k̃e* ?

ELE ++ euh non le verbe c'est ont + -ont

Nous pouvons de plus remarquer dans cet exemple la référence au sens pour identifier le temps du verbe : « *n'ont pas encore retrouvé* c'est pas encore le passé ».

Dans l'exemple qui suit, le participe passé n'est pas non plus repéré, l'élève considère alors que c'est un adjectif. Cette confusion adjectif/participe passé est très présente chez les élèves et perdure même jusqu'en 3<sup>ème</sup> voire au-delà.

ADU bon *ils n'ont pas retrouvé*

ELE bah y a le verbe *avoir*

ADU hmm

ELE conjugué

ADU hmm

ELE à la troisième personne du pluriel

ADU d'accord donc ça va avec le *ils* avec un -s ?

ELE oui

ADU et *retrouvé* du coup ?

ELE c'est un adjectif à mon avis

### **Les classes grammaticales : une identification défaillante des catégories**

Les utilisations erronées de procédures ou de règles sont en partie dues à une identification défaillante des catégories grammaticales des mots.

Interrogés pour identifier des catégories grammaticales dans les phrases, les réponses des élèves en difficultés en orthographe laissent à penser qu'il s'agit davantage pour eux d'énoncer des mots-étiquettes que de se référer aux caractéristiques et propriétés des catégories. Dès lors, ces « étiquettes » ne leur sont d'aucune aide pour orthographier. Quand les catégories sont identifiées, au mieux elles le sont par une seule des propriétés et cette identification n'entraîne que rarement l'orthographe normée (ou la personne ou le temps, pour le verbe ; le genre ou le nombre, pour l'adjectif).

Concernant le verbe, remarquons que dans de nombreux cas, les temps ne sont pas du tout identifiés, les élèves donnent des réponses qui sont de l'ordre du sémantique et de la norme orthographique. Dans l'exemple ci-dessous, l'élève semble avoir repéré que *telefône* est un verbe mais n'est pas en capacité d'énoncer le temps du verbe (ni le mode).

ADU [...] pourquoi tu as mis -e accent aigu à *telefône* + pourquoi ?

ELE c'est pas bon

ADU qu'est-ce qu'il faut mettre à la fin si tu dis que c'est pas bon il faudrait mettre quoi à la fin ?

ELE -er

ADU pourquoi ?

ELE ils ne l'ont pas encore fait

ADU et alors ?

ELE c'est au futur

ADU et -er c'est le futur ?

ELE non c'est

ADU c'est quoi -er ?

ELE -er c'est le présent

ADU ça s'appelle l'infinitif -er téléphone -er c'est l'infinitif d'accord ?

Les catégories peuvent cependant être nommées ou plutôt énumérées comme réponse possible à la question de l'adulte (et c'est encore le cas en 3<sup>ème</sup>) sans pour autant qu'elles correspondent à la catégorie attendue.

ELE je sais que ça s'écrit comme ça -in et -quiet

ADU pourquoi à la fin tu as écrit -et est-ce que ça s'écrit comme ça *papa et maman inquiets* ?

ELE ah non c'est au pluriel parce qu'il y a deux personnes

ADU d'accord donc il faut quoi ?

ELE il faut mettre -ent

ADU c'est quoi *inquiets* + quelle nature ?

ELE c'est un verbe

ADU c'est quel verbe ?

ELE *inquiéter*

ADU et non c'est un adjectif c'est un adjectif sinon ça serait *inquiètent papa et maman inquiètent leur enfant* + là c'est un adjectif *inquiet* alors qu'est-ce que tu fais d'un adjectif au pluriel ?

ELE /

ADU quand un adjectif est au pluriel on met quoi à la fin

ELE un -s

Autre exemple :

ADU -ai d'accord et *inquiet* c'est quoi à ton avis ?

ELE c'est un verbe + ah non euh

ADU c'est bien ce n'est pas un verbe alors c'est quoi si c'est pas un verbe ?

ELE ça ne peut pas être un nom *un inquiet* ça ne se dit pas

ADU c'est bien tu réfléchis bien mais alors *inquiet* ça peut être quoi ce n'est pas un nom pas un verbe ça pourrait être quoi ?

ELE un nom propre non un nom commun

ADU tu viens de le dire que ce n'était pas un nom donc c'est quoi ?

ELE un mot invariable

La très rare mobilisation des catégories grammaticales va de pair avec la quasi absence de l'usage d'une métalangue grammaticale, les mots *accord* et *accorder* sont complètement absents de notre corpus.

*Un recours à l'équivalence phonie-graphie en l'absence de référence aux catégories grammaticales et donc aux désinences verbales*

En l'absence de référence aux catégories grammaticales et donc aux désinences verbales de nombreux élèves en difficultés en orthographe écrivent les terminaisons des mots en fonction des sons qu'ils entendent. Pour le son [e] ils considèrent soit qu'il est associé à la graphie -e accent aigu parce qu'ils l'ont vu écrit le plus souvent comme cela (« quand on lit des mots quand y a un accent aigu ça fait [e] donc j'avais pensé ça donc c'est pour ça j'ai mis ça ») ;

« quand on dit *retrouvé* on entend un [e] donc on va mettre avec un accent grave ») soit à la graphie -e accent grave car ils distinguent le son [ɛ] du son [e]. Ils n'évoquent nullement la graphie -aient pour le son [ɛ].

ADU d'accord + alors sə dəmãðe + tu l'as écrit avec un -e accent grave ?

ELE oui

ADU alors + comment tu as fait pour trouver -e accent grave ?

ELE parce que ici il dit euh sə dəmãðe

ADU hmm hmm

ELE on va pas mettre un -e sans accent + parce que sinon ça va faire sə dəmãðe

ADU hmm hmm

ELE et euh donc j'ai mis un accent pour ça fait sə dəmãðe

### Ce que disent les élèves ayant eu des résultats élevés à la dictée est différent

Si on peut attribuer aux élèves en difficultés en orthographe des traits spécifiques c'est parce que les autres élèves ne répondent pas de la même manière aux questions de l'adulte. Les élèves de notre corpus ayant eu de bons résultats à la dictée identifient et nomment les éléments d'une phrase, maîtrisent les principes qui sous-tendent les différentes variations morphologiques, prennent en compte les relations entre les unités et les contraintes liées aux propriétés des éléments de la chaîne syntagmatique. De plus, ils développent des raisonnements qui mobilisent plusieurs contraintes dans le cas de la terminaison verbale (personne et temps) et donc les savoirs concernant les propriétés des éléments grammaticaux.

ADU alors le premier mot sur lequel je vais te poser une question c'est tõe + pourquoi tu l'as écrit comme ça comment tu as fait pour écrire la fin de ce mot ?

ELE bah je l'ai conjugué à l'imparfait

ADU oui + pourquoi t'as conjugué à l'imparfait ?

ELE bah parce que le sujet c'était *le soir*

ADU hmm

ELE et son verbe c'était tõe

ADU hmm

ELE et *le soir* on peut le remplacer par *il*

ADU ouais

ELE donc on a conjugué tõe euh à l'imparfait avec la terminaison -ait

ELE la troisième personne c'est ça

ADU oui

### Autre exemple :

ELE je me suis rappelé du verbe tõe + j'ai conjugué dans ma tête + je savais que *je* + y avait un -s + *tu* y avait un s + et *il* y avait un -t la terminaison avec tõe c'était -ait + du coup j'ai mis -tomb et -ait pour la terminaison [...] je me suis dit le- si *le soir* c'est- ça peut être- ça va avec quel dé- avec quel pronom ça va pas avec *je* + parce que moi je suis pas *le soir* + ça va pas avec *tu* + parce que *le soir* euh + on peut pas lui parler + et euh + c'est pas : c'est pas *nous* parce que *le soir* y a *le* + et euh + c'est au singulier + c'est pas *vous* parce que c'est au singulier + et *ils* non plus parce que c'est au singulier + *il* reste que *il*

Et encore :

ADU comment t'as fait là alors pour décider comment écrire le son [e] à la fin de sə dəmãdə ?

ELE parce que c'est encore au passé

ADU hmm hmm

ELE et : c'est -aient pour la troisième personne du pluriel + au passé

ADU et comment tu sais que c'est la troisième du pluriel ?

ELE parce que *papa et maman* c'est *ils* avec un -s + enfin si on mettait leur pronom personnel

Ces élèves sont généralement capables d'identifier en premier lieu le temps du verbe, ou du moins le situer dans le temps (passé, présent, futur). Ils remplacent ensuite le groupe nominal par un pronom et évoquent le plus souvent la terminaison (parfois de manière implicite) relative à ce pronom dans la conjugaison (ils n'évoquent pas toujours le rang du pronom personnel mais le nomment), ce que ne font pas ou peu les élèves en difficultés en orthographe.

S'ils peuvent, comme les élèves en difficultés en orthographe, utiliser la procédure de remplacement d'un verbe du premier groupe par un verbe du troisième groupe, ils le font après avoir repéré que le verbe n'était pas conjugué à un temps simple.

## Ce que disent les réponses des élèves en difficultés en orthographe de leur rapport à la langue et à l'orthographe

L'analyse des réponses des élèves qui vient d'être présentée ne doit pas faire oublier qu'il s'agit d'énoncés produits dans une situation d'entretien qui n'est pas le reflet de la manière dont ils réfléchissent (ou non !) en situation de dictée, quelle que soit la forme de celle-ci. De plus, on peut faire l'hypothèse que, pour certains élèves au moins, cette situation d'entretien est vécue comme proche d'une situation scolaire interprétée comme les obligeant à des réponses, toute réponse valant mieux que le silence et faisant souvent apparaître un état d'insécurité linguistique. Des recherches précédentes ont pu mettre en évidence que les questions posées par les enseignants ne sont pas toujours interprétées comme incitant à aller au-delà de ce qui vient à l'esprit et à produire des réponses mobilisant des savoirs acquis ou des raisonnements fondés sur des savoirs (Bautier & Goigoux, 2004 ; Bautier & Rochex, 2007). Ces entretiens mettent alors au jour que certains élèves répondent à l'adulte sans véritablement prendre le temps de réfléchir lorsqu'une question leur est posée ; de la même façon qu'ils disent écrire parfois « au hasard ». Certains élèves, « fatalistes » disent aussi « je sais ou je ne sais pas », ils n'imaginent pas qu'il est possible de résoudre une question orthographique et que le système linguistique est justement un système que l'on peut apprendre à comprendre et connaître.

Les réponses des élèves de notre corpus n'apparaissent pas très différentes de celles que l'on peut entendre<sup>9</sup> en situation ordinaire de classe quand l'enseignant demande aux élèves lors des corrections de dictées de « justifier » l'orthographe produite. Notons justement que selon les enseignants, cette « justification » peut renvoyer ou non à des arguments fondés grammaticalement. Il est possible d'en tirer quelques constats du fait de la grande récurrence des types de réponses répertoriées ci-dessus et qui leur confère une valeur de significativité.

---

<sup>9</sup> La recherche TAO sur l'enseignement de l'orthographe a conduit à plusieurs types de recueils de données : des pré tests et post tests orthographiques auprès des élèves (dictée, transformation d'un texte au singulier au pluriel, production d'écrit), des observations de l'enseignement de la grammaire, de l'orthographe, des corrections de dictées, des entretiens avec les élèves et les enseignants.

- Sans l'accompagnement de l'adulte, l'absence de prise en considération de ce qui fait contrainte au sein du système linguistique, des propriétés des éléments de la langue et de leurs propriétés relationnelles, participe de la difficulté pour ces élèves de penser la langue comme un système. Questionnés sur leur définition de l'orthographe, les élèves disent : « c'est des mots à écrire », ce que constate également Lenfant (2019) dans son étude ; cette expression ne désigne en effet pas seulement les mots du lexique, mais bien l'ensemble des « mots », y compris les éléments syntaxiques et leur variation morphologique. Tout semble se passer comme s'il n'y avait pas chez ces élèves de stratégie construite et systématique pour orthographier la langue. Nous avons vu qu'ils ont massivement recours à l'application automatique de « règles », de procédés non raisonnés qui leur semblent sans doute le meilleur moyen d'écrire sans fautes, mais qui, également leur évitent et empêchent la réflexion sur la langue.
- Cette expression « l'orthographe c'est des mots », parce qu'elle est si souvent répétée dans le corpus, correspond sans doute à l'idée que les élèves se font de la langue et de l'orthographe en particulier. Cet isolement des mots, ajouté à la méconnaissance des catégories grammaticales, ne leur permet pas de penser l'écriture en fonction des propriétés des éléments de la phrase, même s'ils en connaissent certaines. Cette conception peut expliquer que les élèves recourent massivement à la prononciation (« ce qui se prononce comme ça, s'écrit comme ça »), ce qui ne permet pas, le plus souvent, de produire les formes correctes. Dans le même sens, le recours tout aussi massif à des procédures automatisées, sans référence à leur fondement grammatical aboutit à des orthographe erronées. Les élèves de notre corpus ayant eu de bons résultats à la dictée, même s'ils évoquent l'écriture des mots pour définir l'orthographe, l'associent à la nécessité de savoir « comment écrire les mots » et convoquent alors les relations entre les mots. Ils mobilisent en conséquence les différentes catégories possibles de mots (ils usent donc de la métalangue) et leurs fonctions.
- Tout se passe également comme si, pour les élèves ayant des difficultés en orthographe, il n'y avait pas de relation entre ce qui est fait dans le cadre de l'enseignement de la grammaire, y compris de la conjugaison, et ce qui est demandé lors des activités d'orthographe. Par exemple, il ne semble pas y avoir de relation entre les catégories de mots, les terminaisons verbales et les conjugaisons. Même s'ils mentionnent la conjugaison comme faisant partie de l'orthographe, aucun d'entre eux ne fait référence aux conjugaisons lors de la demande de raisonnement. Même quand ils pensent à évoquer le temps du verbe (qu'au demeurant ils ne parviennent pas à identifier) comme critère pour penser la terminaison, la conjugaison n'est pas mobilisée spontanément pour écrire « la fin du verbe », ou quand il s'agit de prendre en considération le nombre, les élèves mettent un -s pour les terminaisons des verbes à la 3<sup>ème</sup> personne du pluriel, ou -ent à des adjectifs. C'est comme si le moment d'orthographe et celui de conjugaison ou de grammaire étaient des moments sans relation relevant d'activités différentes.
- La mobilisation de procédures masque pour ces élèves les questions qu'ils pourraient se poser et les ressources pour y répondre. Ce type d'apprentissage accroît la difficulté des élèves à considérer que la langue peut être objet d'analyse et de réflexion. Force est de constater, comme d'autres auteurs ont pu le faire avant nous (Lahire, 1993, par exemple), que cette réflexion sur la langue n'est pas, pour les élèves qui nous occupent, une habitude ; de même, réfléchir sur une graphie, un accord en tant que problème à résoudre ne semble pas une démarche ou activité familière. Néanmoins, dans l'échange avec l'adulte, certains ont manifestement des ressources à mobiliser ; cependant, ces dernières sont ponctuelles et souvent fautives, et ne s'insèrent dans aucun système qui les rendrait opératoires et donc aisément mobilisables.



- L'important pour ces élèves, c'est au mieux de savoir écrire les textes de dictée, mais sans que soient mobilisés des savoirs grammaticaux. Ils associent d'ailleurs le plus souvent l'apprentissage de l'orthographe à la réalisation d'exercices, dans une moindre mesure de dictées, et à la mémorisation des mots (« je l'ai toujours vu écrit comme ça »). Il ne s'agit pas de nier l'importance de ces modalités d'apprentissage de l'orthographe ; cependant, lorsque l'on compare dans notre corpus les réponses des différents élèves aux questions portant sur les conditions de cet apprentissage, force est de constater des différences importantes entre les réponses de ces élèves de notre corpus en difficultés en orthographe et celles des autres élèves.

Sans que l'on puisse évidemment inférer de ce que les élèves disent, ce qu'ils font effectivement dans les apprentissages, il est néanmoins possible de remarquer que ce sont les élèves ayant obtenu des résultats les plus faibles à la dictée qui disent apprendre en regardant les mots, en les mémorisant visuellement ou non, qui évoquent principalement des exercices ponctuels (sur les homophones par exemple), les seules terminaisons des mots, les lettres donc, comme nous l'avons dit plus haut. On peut au moins faire l'hypothèse qu'ils sont dès lors peu mobilisés dans des activités cognitives de raisonnement et de réflexivité sur les questions d'orthographe lors des séances d'apprentissage elles-mêmes, voire que l'orthographe ne suppose pas ces activités.

À l'inverse, chez les élèves ayant obtenu des résultats élevés à la dictée, l'apprentissage de l'orthographe passe par la lecture ou l'écriture, l'apprentissage des leçons travaillées en classe, le retour sur les erreurs faites (réponses proches de celles de Lenfant (2019)), comme nous pouvons le constater chez ces deux élèves :

ELE euh le moment où on corrige + euh les erreurs + euh on voit euh les erreurs et en plus si on fait des erreurs c'est bien parce qu'on apprend + la prochaine fois on va plus faire l'erreur

ELE tout ce que je sais c'est que je les ai appris en classe et en faisant mes devoirs [...] et dans mes livres aussi [...] et souvent je retiens l'orthographe des mots + euh comme euh par ex- bah quand je me suis trompée dans une dictée après je lis le livre et je me rends compte que j'ai fait des fautes + parce que je lis les mots + et ils ont la bonne orthographe

Pour ces élèves, l'apprentissage de l'orthographe s'inscrit également dans la durée :

ELE euh depuis déjà le CP déjà on nous apprenait à écrire bien comme il faut après euh en début de CE1 ils apprenaient le pluriel pour par exemple si t'as une phrase *des mamans* et avec un adjectif faut mettre bien le pluriel et euh après en CE2 on a commencé à faire des dictées + euh pour après- euh regarder combien on a d'erreurs pour euh progresser + après euh en CM1 hmm on apprenait les mots invariables + la règle du m.b.p euh le sujet des verbes même en CE2 on l'avait appris + et euh le pluriel encore + et en CM2 maintenant + on a appris tout pour que on a pas de fautes quand on écrit

Il est possible d'établir des corrélations entre les justifications ou les raisonnements des élèves et leurs réponses aux questions sur les modalités d'apprentissage de l'orthographe. Des corrélations existent encore dans les réponses aux questions plus larges sur l'utilité de l'orthographe ; là encore, les différences entre les groupes d'élèves sont sensibles.

Pour les élèves ayant un faible résultat à la dictée, la nécessité d'acquérir une bonne orthographe est liée au fait de « ne pas avoir la honte » plus tard quand ils auront à écrire ou pour savoir bien parler, à l'oral. Les élèves moins en difficultés en orthographe évoquent l'utilité sociale et la nécessité dans le travail futur ou la vie d'adulte et même l'importance de l'orthographe pour être compris par leur lecteur. Ces conceptions de l'orthographe se retrouvent chez les collégiens ou les lycéens (Joannidès, 2014 ; Le Levier, 2019), même si ces auteurs ne prennent pas en compte l'existence de difficultés en orthographe chez les élèves interrogés.

## Des pratiques d'enseignement qui ne permettent que peu de penser la langue comme système

Ces manières de faire et de dire des élèves ne sont pas, à notre sens, à dissocier des pratiques d'enseignement car la récurrence des mobilisations de procédures et de mésinterprétations ou surgénéralisations de règles laisse à penser qu'elles sont induites par ce qui se fait et dit en classe. L'observation de séances de classe lors de cette recherche nous permet de dire que les enseignants, voulant aider les élèves, leur proposent des procédures et s'appuient de manière (trop) récurrente sur des pseudo-règles selon les termes de Le Levier, Brissaud et Huard (2018). Il ne s'agit pas de suggérer ici que les enseignants sont insensibles aux relations syntagmatiques des éléments d'une phrase, mais que les démarches d'aides et de simplification, conduisent à ce que les élèves mémorisent des énoncés « pratiques » (quand c'est un verbe il faut un *je*) sans référence aux propriétés sous-jacentes et qui ne sont que « résumées », voire implicites, dans ces énoncés. Ces procédures censées être aidantes mais transformées en procédés automatisés par les élèves, les dispensent de réflexion, mais aussi de la compréhension du fonctionnement de la langue. Ces « aides » se transformeraient donc en obstacles pour une partie des élèves.

De plus, l'analyse de dialogues enseignants-élèves en situation collective de correction de l'orthographe de mots (corrections d'exercices ou dictées) montre que les élèves ne sont le plus souvent invités qu'à donner la bonne orthographe voire à justifier au sens que nous avons donné ici à ce verbe et non à résoudre un problème par des énoncés aboutis explicitant les savoirs mobilisés ; ils sont rarement sollicités par les enseignants pour verbaliser complètement leur résolution et leurs raisonnements (Bautier & Vinel, 2019).

L'échange ci-dessous en est un bon exemple. Il a lieu dans une des classes de CM2 observées ; c'est un type de pratiques qui peut se rencontrer dans de nombreuses autres classes. Il s'agit de choisir entre deux terminaisons possibles (-é ou -er) pour l'écriture de verbes en -er.

ENS : Donc on corrige + en corrigeant on remplace à chaque fois le mot inachevé par vendre ou vendu, on applique la règle et après on donne ses lettres finales + alors qui prend la première phrase ? ELE1 »

ELE1 : *Ma cousine vient de casser la tasse qu'elle vient d'acheter*

ENS : d'accord alors on t'écoute

ELE1 : *casser -er*

ENS : alors j'ai dit on applique + on essaie d'appliquer ce qu'on a appris + tu remplaces pour vérifier + qu'on puisse vérifier

ELE 1 : *Ma cousine vient de vendre*

ENS : d'accord

ELE1 : -er

ENS : verbe à l'infinitif donc -er + *la tasse qu'elle vient*

ELE 1 : *la tasse qu'elle vient de vendre*

ENS : donc ?

ELE 1 : -er

ENS : encore un infinitif -er

ENS : c'est bon ça pour tout le monde ?

Pourtant, poussés dans leur retranchement lors des entretiens, certains élèves développent des raisonnements valides (même s'ils ne sont pas forcément mobilisés au moment de la dictée).

Dans le même sens, malgré la demande d'échanges sur les formes orthographiques devenue fréquente et ordinaire dans les classes (dictées négociées, corrections collectives, élèves censés construire les savoirs...), lorsqu'une « argumentation » est énoncée en termes de procédure, transformée par les élèves en procédé, non seulement la métalangue n'est que rarement utilisée, mais de plus, quand des catégories sont nommées, elles le sont le plus souvent en tant qu'étiquettes (voir ci-dessus).

Bien que les programmes préconisent une étude de la langue, et donc de l'orthographe, explicite et réflexive basée sur des activités de compréhension et d'écriture de textes, l'orthographe n'est que rarement pensée en termes de résolution de problème mais comme recherche spécifique de la bonne écriture. En effet, les élèves travaillent généralement sur des corpus de quelques mots ou ne dépassant pas deux phrases et des catégories grammaticales isolées, alors qu'un corpus de phrases ou un ensemble de mots présenterait les termes du problème et permettrait aux élèves la réflexion attendue (Bautier & Vinel, 2019). Les « objets linguistiques » sont ainsi travaillés indépendamment les uns des autres, engendrant une simplification du fonctionnement de la langue alors qu'ils sont constitutifs des contraintes du système, et dépendent des relations syntagmatiques.

Il est alors à craindre que les habitudes d'enseignement du français langue maternelle ne concourent à une conception de l'orthographe chez les élèves qui les conduit au traitement de mots isolés comme ils le disent eux-mêmes. En effet, le français est enseigné en « sous-disciplines » et sous objets de ces disciplines : la grammaire, l'orthographe, l'écrit, l'oral, la lecture, le vocabulaire, la conjugaison, la compréhension, la récitation. De plus, à l'intérieur même de chaque sous-discipline, les enseignants font rarement les liens ou les mises en relation avec les apprentissages antérieurs et connexes. Il nous semble, par exemple, qu'il n'existe pas de liens suffisants entre les conjugaisons enseignées en « conjugaison » et leur utilisation en orthographe et même en production d'écrit.

Nous avons pourtant observé à l'occasion de cette recherche des pratiques, y compris en REP+, qui manifestent qu'il est possible de faire acquérir aux élèves l'intérêt pour les questionnements sur la langue, et même les usages langagiers et cognitifs de raisonnement. C'est le cas d'une élève dans une classe de CM1 en REP+ : « quand la maitresse elle nous dit de justifier je justifie chaque mot mais quand je sais pas je vais voir le dictionnaire ».

Quand il s'agit de confronter les élèves à un phénomène syntaxique ou morphologique, ces pratiques enseignantes passent justement par la constitution d'un corpus de plusieurs mots ou de plusieurs phrases, corpus qui est proposé ensuite à l'observation et à l'analyse des élèves. Puis, la conduite du dialogue et l'étayage serré de l'enseignant obligent les élèves à un travail d'élaboration individuel et collectif qui aboutit à la construction d'un savoir. Ce savoir est alors stabilisé et le vocabulaire grammatical utilisé dans ces dialogues ne se réduit pas au seul emploi des métatermes en tant qu'étiquettes.

Cependant, les habitudes de questionnement et de raisonnement sur la langue qui sont ainsi acquises et qui permettraient aux élèves d'avoir une meilleure représentation du système linguistique, ne peuvent devenir familières et utilisées par les élèves que s'il s'agit de pratiques de classe systématiques et exigeantes et qui s'inscrivent dans la durée. Elles ne peuvent produire leurs effets orthographiques que si les savoirs grammaticaux sont effectivement construits.

« Malheureusement », nous l'avons dit, pouvoir raisonner sur la langue ne signifie pas qu'on mobilise cette pratique lors de l'écriture, mais nous faisons l'hypothèse que si les élèves comprennent que l'orthographe s'appuie sur un savoir sur la langue, que l'écriture de cette dernière n'est pas aléatoire et ne relève pas de la mémorisation visuelle ou de seuls procédés, la confiance dans leurs raisonnements et la réflexivité acquises les aideront au-delà de la maîtrise de l'orthographe elle-même.

Toutes les pratiques d'enseignement ne se valent ainsi pas pour lever les obstacles qu'une grande partie des élèves rencontre pour construire des ressources sur la langue. Les travaux sur

les inégalités sociales et scolaires ont mis en évidence les obstacles que des pratiques contemporaines d'usages des documents dans les classes ou du dialogue scolaire constituent pour certains élèves (Bonnéry, Crinon & Simons, 2015), ceux que leur socialisation non scolaire familiarise peu avec ces pratiques sociocognitives et langagières. Ces obstacles sont d'autant plus importants qu'ils sont souvent sous-estimés par les enseignants car ils ne font pas l'objet de leur formation. Cependant lorsque ceux-ci ne sont pas dans des seules logiques d'« aide » facilitant la « bonne orthographe » des élèves, mais lorsqu'ils visent des apprentissages exigeants, tels que ceux décrits rapidement ci-dessus, les élèves même initialement éloignés des habitudes de réflexion sur la langue et le langage les acquièrent ainsi en classe.

## Bibliographie

- BAUTIER, Élisabeth, GOIGOUX, Roland, 2004, « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, n°148, p. 89-100.
- BAUTIER, Élisabeth, ROCHEX, Jean-Yves, 2007, « Apprendre : des malentendus qui font la différence », dans Jérôme Deauvieu, Jean-Pierre Terrail (dirs), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, La Dispute, Paris, p. 227-241.
- BAUTIER, Élisabeth, VINEL, Élise, 2019, « Les échanges langagiers dans l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire », *Congrès international de l'AREF*, Bordeaux 3, 4 et 5 juillet 2019.
- BEAUMANOIR-SECQ, Morgane, COGIS, Danièle, ELALOUF, Marie-Laure, 2010, « Pour un usage raisonné et progressif de la commutation en classe », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n°41, p. 47-70.
- BONNÉRY, Stéphane, CRINON, Jacques, SIMONS, Germain, 2015, *Supports et pratiques d'enseignement: quels risques d'inégalités. Spirale : Revue de Recherche en Éducation*, n°55.
- BRISSAUD, Catherine, CHEVROT, Jean-Pierre, 2011, « The late acquisition of a major difficulty of French inflectional orthography: the homophonic /E/ verbal endings », *Writing Systems Research*, vol. 3, n°2, p. 129-144.
- BRISSAUD, Catherine, COGIS, 2011, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?*, Hatier, Paris.
- COGIS, Danièle, 2005, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux - Pratiques nouvelles. École/Collège*, Delagrave Pédagogie et formation, Paris.
- DAVID, Jacques, GUYON, Odile, BRISSAUD, Catherine, 2006, « Apprendre à orthographier les verbes : le cas de l'homophonie des finales en /E/ », *Langue française*, n° 3, p. 109-126.
- ELALOUF, Marie-Laure, 2005, « De la 6<sup>e</sup> à la 1<sup>ère</sup>, comment mobilisent-ils leurs connaissances sur la langue dans des tâches d'explication ? », *Pratiques*, vol. 125, n° 1, p. 157-178.
- HAAS, Ghislaine, LORROT, Danielle, 1996, « De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, vol. 14, n° 1, p. 161-181.
- ISIDORE-PRIGENT, Josette, 2004, « Une année d'ateliers de négociation graphique au CM pour développer savoirs et savoir-faire sur l'écrit », *Langues et écritures*, p. 323-332.
- JOANNIDÈS, Roxane, 2014, *L'écriture électronique des collégiens : quelles questions pour la didactique du français ?*, Thèse de doctorat, Université de Rouen.
- LENFANT, Mickaël, 2019, « Représentations de l'orthographe chez des élèves de primaire et de collège suivis en orthophonie », dans Clara Mortamet (dir.), *L'orthographe :*

- pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations*, Presses Universitaires Rouen Le Havre, p. 199-222.
- LEVIER, Hélène Le, 2019, « Représentations de l'orthographe chez des élèves de collège et de lycée », dans Clara Mortamet (dir.), *L'orthographe : pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations*, Presses Universitaires Rouen Le Havre, p. 177-197.
- LEVIER, Hélène Le, BRISSAUD, Catherine, HUARD, Céline, 2018, « Le raisonnement orthographique chez des élèves de troisième : analyse d'un corpus d'entretiens métagraphiques », *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, n°177-178.
- LEVIER, Hélène Le, BRISSAUD, Catherine, TOTEREAU, Corinne, 2018, « L'accord du participe passé : une difficulté persistante en fin de scolarité obligatoire », dans Bernadette Kervyn, Catherine Brissaud, Martine Dreyfus (dirs), *Repenser l'écriture et son évaluation au primaire et au secondaire*, Presses universitaires de Namur, Diptyque n°36, Namur, p. 63-79.
- MORTAMET, Clara, dir., 2019, *L'orthographe : pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations*, Presses Universitaires Rouen Le Havre.
- ROCHEX, Jean-Yves, CRINON, Jacques, 2011, *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.

# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

**Comité de rédaction** : Michaël Abecassis (University of Oxford), Salih Akin (Université de Rouen Normandie), Sophie Babault (Université de Lille), Aude Bretegnier (Université du Mans), Claude Caitucoli, Véronique Castellotti (Université de Tours), Régine Delamotte-Legrand (Université de Rouen Normandie), Alexandre Duchêne (Université de Fribourg), Valentin Feussi (Université d'Angers), Robert Fournier (Carleton University, Ottawa), Stéphanie Galligani (Université Grenoble Alpes), Médéric Gasquet-Cyrus (Université Aix-Marseille), Emmanuelle Huver (Université de Tours), Normand Labrie (Université de Toronto), Foued Laroussi (Université de Rouen Normandie), Benoit Leblanc (Université du Québec à Trois-Rivières), Mylène Lebon-Eyquem (Université de la Réunion), Fabienne Leconte (Université de Rouen Normandie), Gudrun Ledegen (Université de Rennes), Danièle Moore (Simon Fraser University, Vancouver), Clara Mortamet (Université Jean Monnet, Saint Etienne), Alioune Ndao (Université Cheik Anta Diop, Dakar), Isabelle Pierozak (Université de Tours), Cécile Van den Avenne (Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3).

**Rédactrice en chef** : Clara Mortamet.

**Directrice de publication** : Fabienne Leconte.

**Comité scientifique** : Michelle Auzanneau (Université de Paris), Margaret Bento (Université de Paris), Jacqueline Billiez (Université de Grenoble Alpes), Philippe Blanchet (Université de Rennes), Jean-Michel Eloy (Université d'Amiens), Françoise Gadet (Université Paris Nanterre), Monica Heller (Université de Moncton), Caroline Juillard (Université de Paris), Jean-Marie Klinkenberg (Université de Liège), Marinette Matthey (Université Grenoble Alpes), Marie-Louise Moreau (Université de Mons-Hainaut), Robert Nicolai (Université Côte d'Azur), Didier de Robillard (Université de Tours), Valérie Spaëth (Université Sorbonne nouvelle), Claude Truchot (Université de Strasbourg), Daniel Véronique (Université Aix-Marseille).

**Comité de lecture pour ce numéro** :

Nathalie Auger, Michèle Auzanneau, Margaret Bento, Stéphane Bonnery, Josiane Boutet, Lucile Cadet, Danièle Cogis, Claudine Garcia-Debanç, Marc Debono Régine Delamotte, Jean-François De Pietro, Marie-Laure Elalouf, Valentin Feussi, Laurent Gajo, Emmanuelle Huver, Christian Lagarde, Mylène Lebon-Eyquem, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Nadia Maillard, Maira Mamede, Bruno Maurer, Clara Mortamet, Fanny Rink, Valerie Spaëth, Marielle Rispail, Françoise Ropé, Eguzki Urteaga, Cécile Van den Avenne, Daniel Véronique

<http://glottopol.univ-rouen.fr>

ISSN : 1769-7425