



Pratiques

Linguistique, littérature, didactique

177-178 | 2018

Langage oral à l'école maternelle. Étude d'un corpus homogène

Le raisonnement orthographique chez des élèves de troisième : analyse d'un corpus d'entretiens métagraphiques

Orthographic reasoning among secondary school pupils: analysis of metagraphic interviews

Hélène Le Levier, Catherine Brissaud et Céline Huard



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/4464>

DOI : 10.4000/pratiques.4464

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Hélène Le Levier, Catherine Brissaud et Céline Huard, « Le raisonnement orthographique chez des élèves de troisième : analyse d'un corpus d'entretiens métagraphiques », *Pratiques* [En ligne], 177-178 | 2018, mis en ligne le 20 juillet 2018, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/4464> ; DOI : 10.4000/pratiques.4464

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

Le raisonnement orthographique chez des élèves de troisième : analyse d'un corpus d'entretiens métagraphiques

Orthographic reasoning among secondary school pupils: analysis of metagraphic interviews

Hélène Le Levier, Catherine Brissaud et Céline Huard

- 1 Le recul du niveau orthographique moyen des élèves français est aujourd'hui attesté par au moins deux études, l'une conduite du CM2 à la troisième (Manesse, Cogis & Dorgans-Robineau, 2007), l'autre en CM2 (Andreu & Steinmetz, 2016). Ces études montrent cependant que ce recul n'affecte pas également l'ensemble des difficultés orthographiques du français. L'orthographe dite grammaticale, en particulier l'accord du verbe et de l'adjectif, semble ainsi beaucoup plus impactée que l'orthographe dite lexicale. Relever des zones de fragilité du système n'explique cependant pas pourquoi les scripteurs du français produisent tant de formes non normées. H. Frei s'interrogeait dès 1929 sur l'origine des « fautes » de langue en montrant qu'elles répondaient à des besoins des locuteurs liés à un « déficit » du système linguistique et comportaient une logique propre. Son œuvre se concentre sur les emplois linguistiques, et non sur l'orthographe, mais elle pose la question du fonctionnement propre des écarts à la norme.
- 2 Or les écarts à la norme écrite posent des problèmes singuliers à l'heure où le développement d'internet multiplie les formes de communication écrite. L'exigence sociale en termes de respect de la norme ne semble pas baisser et peut mettre en difficulté les scripteurs qui ne sont pas parvenus à dépasser certains problèmes structurants de l'orthographe française. On peut donc se demander d'où viennent ces difficultés récurrentes de gestion de l'orthographe grammaticale et comment les scripteurs avancés gèrent ces difficultés.

- 3 Pour apporter des éléments de réponse à ces questions, nous rappellerons tout d'abord les difficultés propres à l'orthographe grammaticale du français et les méthodes permettant d'enquêter sur les performances et les compétences des apprenants en la matière, nous présenterons ensuite la méthodologie mise en place par notre étude puis les résultats qu'elle a permis d'obtenir avant de les discuter.

Apprendre à écrire un français normé

Les difficultés spécifiques à l'orthographe grammaticale du français

- 4 L'orthographe du français est reconnue comme particulièrement difficile. D'une part, il s'agit d'une orthographe opaque, ce qui signifie qu'il n'y a pas d'équivalence directe et systématique entre les graphèmes et les phonèmes. Quoique la base du système soit phonographique, il n'est souvent pas possible de deviner comment un mot s'écrit simplement en l'entendant ou de savoir comment un mot se prononce simplement en le voyant écrit (Fayol & Jaffré, 2008). En français, cette difficulté se concentre sur la production du message écrit, le déchiffrage dans le sens de la lecture reposant sur un fonctionnement du système plus régulier et donc plus aisé à maîtriser.
- 5 D'autre part et surtout, il s'agit d'un plurisystème au sein duquel la variation morphologique joue un rôle particulièrement important (Catach, 2011). Ce qui rend l'orthographe du français particulièrement difficile, ce sont donc les phénomènes d'homophonie liés aux accords en genre, en nombre et en personne du nom, de l'adjectif et du verbe. À cet égard, les terminaisons en [E] des verbes du premier groupe sont particulièrement symptomatiques de difficultés propres à l'orthographe française. En effet, si on considère que l'opposition phonologique entre [e] et [ɛ] est neutralisée en français puisqu'elle n'est plus ressentie dans bon nombre de régions, la finale de ces verbes peut prendre dix formes différentes homophoniques : *er, é, ée, és, ées, ez, ai, ais, ait, aient*. Il est donc peu étonnant que la maîtrise de ces formes prenne du temps aux apprenants du français (Brissaud & Chevrot, 2011). Une étude menée auprès d'élèves de lycée professionnel a d'ailleurs montré la résistance de ces formes chez des élèves souvent en difficulté avec l'écrit (Mout & Brissaud, 2013).
- 6 Plus globalement, les études dont nous disposons montrent que l'accord en nombre ne se met en place que très progressivement et demande de nombreuses années pour être maîtrisé. C. Brissaud et M. Fayol (2018) rappellent ainsi que les difficultés de maîtrise du pluriel perdurent jusque chez les adultes experts et que les enfants francophones découvrent lorsqu'ils apprennent à écrire l'existence de nombreuses marques muettes. C. Totereau, M.-G. Thévenin et M. Fayol (1997) ont ainsi montré chez des élèves de CE1 que l'acquisition du pluriel était progressive, plus facile sur le nom que sur l'adjectif ou le verbe et plus précoce en compréhension qu'en production. Ces difficultés liées à l'accord en nombre perdurent cependant très au-delà du CE1 puisqu'on les retrouve tout au long de l'école primaire (Lefrançois, 2009 ; Geoffre & Brissaud, 2012) et jusqu'au lycée (Voiriot-Cordary, 2005).

Les méthodes d'investigation concernant les compétences orthographiques des élèves

- 7 Face aux difficultés attestées de maîtrise de l'orthographe, en particulier grammaticale, de nombreuses études ont cherché à comprendre où se situent les difficultés des élèves et comment ils les gèrent. Le meilleur moyen de trouver des éléments de réponses à ces questions ne va pas de soi. En effet, les chercheurs peuvent accéder aux performances des élèves en recueillant leurs écrits sous des formes diverses mais ces performances ne sont que l'expression indirecte de compétences globales qu'il est beaucoup plus difficile d'établir car les modes de pensée des élèves ne sont pas directement accessibles. Avant de présenter les choix méthodologiques qui ont présidé à la mise en place de l'étude Orthocol, nous proposons donc un tour d'horizon des méthodologies utilisées pour explorer les compétences orthographiques des élèves.

Des méthodologies qui permettent de tester des difficultés repérées

- 8 Certaines études s'appuient sur des recueils de données fortement contrôlés de sorte à vérifier des hypothèses clairement définies à partir de tâches dont on cherche à contrôler l'ensemble des paramètres. De nombreuses études exploitent ainsi des listes de phrases lacunaires dont les enquêtés doivent graphier les formes testées (Brissaud & Chevrot, 2011) ; parfois accompagnées de questionnaires à choix multiples (David, Guyon & Brissaud, 2006), des items à corriger (Largy & Dédéyan, 2002) ou de courtes phrases dictées (Fayol & Pacton, 2006). Ces études permettent d'établir des résultats solides puisque les biais possibles ont normalement été fortement contrôlés. En psychologie cognitive, ce type d'étude a permis de tester l'effet de la surcharge cognitive en ajoutant une tâche perturbante à la tâche de base (*ibid.*). Cependant, elles présentent l'inconvénient de ne permettre que de vérifier des hypothèses déjà formulées et de se reposer nécessairement sur des conditions d'écriture artificielles puisque les tâches sont très contrôlées.
- 9 La dictée de texte permet elle aussi de tester des points ciblés dans un contexte qui se rapproche plus de l'écriture authentique même si le texte est imposé. Les évaluations institutionnelles et la recherche universitaire utilisent régulièrement la dictée comme outil d'évaluation du niveau orthographique des élèves. Cette tradition d'exploitation de la dictée est d'ailleurs ce qui a permis à A. Chervel et D. Manesse (1989) de comparer les performances orthographiques d'élèves de la fin du XIX^e siècle à celles des élèves de 1987 puis de 2006 (Manesse, Cogis & Dorgans-Robineau, 2007). Quoique plus facile à mettre en place que l'écriture libre, la dictée présente un cout de correction qui explique qu'elle soit assez rarement utilisée par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) qui favorise des exercices pouvant être dépouillés automatiquement (Trosseille & Brissaud, 2015). Par ailleurs, la pertinence de la dictée comme moyen d'évaluation du niveau orthographique de scripteurs peut être discutée. En effet, si on ne contrôle pas de façon suffisamment consciente les difficultés orthographiques contenues dans une dictée, elle risque de révéler les difficultés qu'on a voulu mettre en avant plutôt que le niveau des élèves. C'est ce que montrent M. -L. Moreau et A. Dister et à propos des dictées de concours d'orthographe pour enfant en Belgique. Si certaines de ces dictées révèlent des difficultés liées à l'orthographe grammaticale c'est surtout parce qu'elles sont difficiles de ce point de vue (Mortamet, à paraître).

Des méthodologies qui permettent d'explorer le raisonnement des élèves

- 10 Certaines études s'appuient sur des écrits authentiques afin d'explorer les problèmes réellement rencontrés par des élèves confrontés à des tâches d'écriture complexes. C'est notamment la perspective adoptée par le groupe LÉA¹ dont les membres ont recueilli et analysé des écrits authentiques auprès d'élèves d'âges allant de la maternelle au lycée (Bousquet, Cogis, Ducard, Massonnet, & Jaffre, 1999 ; Sandon, 2002 ; Voiriot-Cordary, 2005).
- 11 L'exploitation des écrits des élèves, quelle que soit leur forme, permet d'établir leurs performances orthographiques mais ne permet pas d'accéder à proprement parler aux raisonnements qui les amènent à choisir telle ou telle variante orthographique. D'un point de vue didactique, accéder à ces raisonnements est cependant fondamental afin de comprendre d'où viennent les difficultés constatées. L'entretien métagraphique s'est donc développé comme technique de recherche afin d'apporter un éclairage plus approfondi sur ces raisonnements. Il a ensuite été didactisé pour être utilisé comme technique d'enseignement.
- 12 Les travaux du groupe LEA partent systématiquement d'écrits produits en contexte authentique et d'entretiens recueillis eux aussi en contexte authentique dans le cadre de classes où l'entretien métagraphique est le plus souvent didactisé et utilisé comme un outil pédagogique. J. David parle ainsi d'autoexplications pour désigner les commentaires que les élèves produisent sur leurs propres choix (David & Dappe, 2013). Cette méthodologie exige de travailler de façon régulière avec les mêmes élèves qui s'acculturent peu à peu à la pratique de l'entretien jusqu'à être capables d'analyser par eux-mêmes leur mode de raisonnement.
- 13 A. Balas-Chanel (2008) reprend l'entretien d'explicitation de P. Vermersch (2000). Il s'agit d'amener l'élève à décrire, et non à expliquer, ce qu'il fait ou ce qu'il a fait dans le passé. Cette description permet de faire émerger les processus cognitifs suivis par l'élève. Elle repose sur le postulat que l'élève a une connaissance implicite de la manière dont il aborde un problème que l'enseignant – ou le chercheur – n'a pas. L'entretien d'explicitation a pour but d'explicitier cette connaissance implicite à des fins de recherche et/ou de remédiation pédagogique.

La description des procédures utilisées par les élèves

- 14 Les entretiens métagraphiques permettent d'identifier certains raisonnements mobilisables par les élèves. Il devient alors nécessaire de typologiser et de nommer les procédures observées. Dans le cadre de cet article, nous nous reposerons essentiellement sur la typologie proposée par D. Cogis (2005). Elle distingue :
- Les procédures de type phono/logographique, par exemple lorsque l'élève déclare « J'ai écrit comme ça se prononce ».
 - Les procédures de type morphosémantique, lorsque la graphie est choisie « sous l'influence de considérations sémantiques sur le référent » (*ibid.*, p.87). C'est le cas dans notre corpus quand les élèves justifient la graphie **tous le monde* par le fait qu'il y a beaucoup de monde.
 - Les procédures de type morphographique au sein desquelles « des marques sont sélectionnées comme marque d'une catégorie [...] sans rapport avec le contexte syntaxique » (*ibid.*, p. 99). La graphie en *e-r* à la fin de *raconter* est ainsi parfois simplement justifiée par le fait que c'est un verbe.

- Les procédures de type morphosyntaxique que D. Cogis décrit ainsi dans le cas du féminin : « La marque morphologique est réglée par les rapports syntaxiques entre termes sources (nom ou pronom) et termes cibles (déterminant, adjectif ou participe passé) dans différentes configurations syntaxiques » (*ibid.*, p. 99). On peut rattacher à ce type de procédures tout accord identifié entre deux termes de la phrase.
- 15 J. David, O. Guyon et C. Brissaud (2006) identifient par ailleurs une procédure analogique à laquelle ils rattachent le remplacement d'une forme du premier groupe par un verbe du troisième groupe que nous avons souvent observé dans notre corpus : « Nous faisons l'hypothèse qu'elle correspond à une procédure générale que les sujets apprenants (ou experts) peuvent (ou doivent) mobiliser pour résoudre d'autres problèmes orthographiques où domine une confusion homophonique du même type » (*ibid.*, p. 109). De fait, cette procédure ne peut réellement se confondre avec les procédures suscitées puisqu'elle passe par une manipulation et ne s'accompagne pas nécessairement d'une procédure morphosyntaxique à proprement parler. Nous avons quant à nous fait le choix de parler de procédure de remplacement pour mettre l'accent sur la transformation elle-même.

La méthodologie mise en place pour Orthocol²

- 16 Dans le cadre du projet Orthocol, nous avons souhaité associer une dictée permettant de tester les difficultés orthographiques des élèves sur certains points ciblés et des entretiens métagraphiques permettant d'explorer le raisonnement orthographique de ces élèves sur ces points.

La dictée : texte support des entretiens

- 17 Le dispositif mis en place au sein du projet Orthocol permet d'apporter des éléments quant aux modes de raisonnement qui amènent les scripteurs à choisir telle ou telle forme. En effet, 131 élèves issus de collèges sociodifférenciés de l'académie de Grenoble ont dans un premier temps participé à une dictée puis, dans un second, participé à des entretiens métagraphiques au cours desquels ils étaient amenés à expliquer comment ils procédaient pour choisir une série de 12 formes repassées en gras dans le texte ci-dessous.

Je vais vous raconter l'histoire d'un gentil petit garçon qui s'appelle Jo. Il habite chez son oncle, un vieux monsieur. Ils vivent dans une cité. Cet enfant possède un don extraordinaire. En effet, ses yeux **verts** voient beaucoup plus loin et plus précisément que ceux de tout le monde ! Dans ses pupilles qui s'agrandissent et qui brillent, on devine des jumelles microscopiques perfectionnées.

Dans la ville peuplée d'immeubles bariolés, personne n'est informé de ce don sauf son oncle qui l'a toujours considéré comme son fils. Alors, souvent, Jo et le vieil homme vont regarder par la fenêtre et Jo décrit ce qu'il voit.

- 18 Le texte de la dictée a été conçu pour ne pas poser de problème majeur de compréhension à des élèves de fin de troisième. De fait, les élèves interrogés ont massivement déclaré dans l'entretien que le texte leur avait semblé plus facile que les dictées qu'ils faisaient en classe pour préparer le brevet.

Tableau 1. Formes sur lesquelles nous avons interrogé tous les élèves

Formes adjectivales	Adjectif de couleur au pluriel	verts
	Participe passé adjectivé au féminin singulier	peuplée
	Participe passé adjectivé au masculin pluriel	bariolés
Formes verbales	À la troisième personne du pluriel	voient
		agrandissent
		brillent
	Au singulier mais présentant un problème d'homophonie reconnu	voit
		l'a
	Formes en [e]	considéré
raconter		
Forme nominale	Au pluriel mais sans que le déterminant marque explicitement le nombre	immeubles
Pronom démonstratif	Forme homophonique	ce

- 19 Les formes choisies l'ont été en fonction de difficultés identifiées par des travaux antérieurs et en particulier en se fondant sur l'analyse des dictées recueillies lors de l'enquête Ortholearn³ dont Orthocol constitue une suite (Totereau *et al.*, 2013). Cette analyse avait en effet montré chez des élèves de sixième que des difficultés persistaient sur le marquage du nombre, l'accord du verbe avec le sujet, l'accord de l'adjectif et les formes en [e]. Les entretiens d'Orthocol se concentrent donc sur des formes verbales conjuguées d'une part à la personne 6 sans que celle-ci puisse être identifiée uniquement par la chaîne sonore (*voient*, *s'agrandissent*, *brillent*), d'autre part à la personne 3 mais dans des configurations présentant une situation d'homophonie avec des termes non verbaux (*l'a* et *voient*), à l'infinitif après un pronom et non une préposition (*raconter*) et au participe passé (*considéré*). S'ajoute à ces formes un adjectif de couleur au pluriel (*verts*) dont l'analyse peut entrer en écho avec celle des deux participes passés en position adjectivale (*peuplée* et *bariolés*). *Immeubles* est une forme nominale, dont on pourrait s'attendre à ce qu'elle soit plus réussie, mais sa place dans la phrase pose un problème particulier car la préposition *d'* n'est pas suivie d'un déterminant marquant le genre et le nombre du nom. Enfin, le pronom démonstratif *ce* fait partie des formes homophoniques classiquement traitées dans les manuels scolaires à travers l'opposition *ce/se*.
- 20 Sur les 12 formes choisies, quatre constituent des finales en [e] dont on sait qu'elles représentent une des difficultés principales pour les scripteurs francophones, y compris avancés. C. Brissaud et J.-M. Sandon (1999) revenaient d'ailleurs sur la tendance des collégiens à l'accord de proximité testée ici à travers la forme *raconter* dans *Je vais vous*

raconter dont on fait l'hypothèse qu'elle risque d'entraîner des accords avec le pronom personnel *vous*.

Les entretiens métagraphiques

- 21 Ces entretiens métagraphiques s'inspirent de la pratique de l'entretien développée par le groupe LEA et de l'entretien d'explicitation (Balas-Chanel, 2008) mais s'en différencient également par des points importants.
- 22 Dans les deux mois qui ont suivi l'écriture de la dictée, nous avons interrogé 131 élèves sur les formes susmentionnées et sur certaines formes que nous avons choisies au cas par cas en fonction du texte produit par l'élève. Les données recueillies ne s'appuient donc pas sur l'écriture spontanée des élèves mais elles présentent d'autres avantages : d'une part les entretiens portent sur les mêmes formes pour tous les élèves, ce qui permet de comparer les procédures qu'ils utilisent ; d'autre part nous avons pu enquêter auprès d'un grand nombre d'élèves venant de collèges différents.
- 23 Afin d'obtenir des données les plus exploitables possibles, nous avons cependant pris certaines précautions. En nous inspirant des entretiens d'explicitation (*ibid.*) nous avons cherché à amener l'enquêté à décrire ce qu'il fait ou ce qu'il avait fait et non à lui demander de se justifier. Lorsque nous avons interrogé les élèves sur ce qui les menait à choisir telle ou telle forme orthographique, nous avons ainsi pris soin de leur demander comment ils avaient fait et non pourquoi ils écrivaient ainsi. Par ailleurs, nous nous sommes assurées de recueillir l'accord de tous les élèves pour participer à cet entretien et nous avons cherché à le rassurer par tous les moyens à notre disposition : nous avons insisté sur le fait que nous ne jugions pas leurs performances, nous les avons encouragés et remerciés en leur disant que toutes les informations qu'ils pourraient nous donner nous seraient utiles et nous les avons invités à poser toutes les questions qu'ils voulaient concernant l'entretien et la recherche dans laquelle il s'inscrivait.
- 24 Les entretiens duraient une vingtaine de minutes dont la moitié était consacrée à la partie métagraphique. La seconde partie permettait d'explorer le rapport à l'orthographe des élèves mais nous ne la traiterons pas dans cet article.

Résultats

Des écarts à la norme avant et après entretien qui confirment les difficultés connues et attendues

- 25 Le tableau ci-dessous présente le pourcentage d'élèves (sur 131) ayant porté une forme juste sur leur copie, puis le pourcentage d'élèves choisissant une forme juste à l'issue de l'entretien et, enfin, le différentiel entre ces deux pourcentages.

Tableau 2. Pourcentages de réussite par forme avant et pendant entretien

Forme	formes justes avant entretien	formes justes pendant entretien	Différentiel
verts	46 %	58 %	+12 %
peuplée	38 %	62 %	+24 %
bariolés	46 %	68 %	+22 %
brillant	67 %	69 %	+2 %
voient	65 %	70 %	+5 %
raconter	66 %	71 %	+4 %
l'a	69 %	78 %	+9 %
ce	74 %	78 %	+4 %
immeubles	50 %	81 %	+31 %
agrandissent	82 %	85 %	+3 %
considéré	76 %	87 %	+11 %
voit	89 %	91 %	+2 %

- 26 On peut tout d'abord noter que toutes les formes progressent, ce qui montre que le travail de relecture et de réflexion induit par l'entretien permet d'améliorer la conformité des graphies choisies. Cependant, toutes ces formes n'évoluent pas de la même façon. L'amélioration la plus nette se concentre sur le syntagme « Dans la ville peuplée d'immeubles bariolés ». On peut supposer que la construction syntaxique a ici constitué un obstacle qu'une relecture attentive de la phrase a permis de lever pour beaucoup d'élèves. Il paraît donc plus pertinent d'observer les formes choisies par les élèves pendant l'entretien pour évaluer quelles sont celles qui leur posent le plus de problèmes. Pour cette raison, le tableau a été organisé en fonction du nombre de formes justes après modification éventuelle pendant l'entretien, de la forme la moins réussie à la forme la plus réussie.
- 27 Les trois formes les moins bien orthographiées à l'issue de l'entretien sont les trois formes adjectivales : *verts*, *peuplée* et *bariolés*. Cette observation confirme la difficulté de l'accord de l'adjectif en français (Guernier *et al.*, 2017). Les trois formes verbales les plus problématiques sont *brillant* et *voient* et *raconter*. On peut supposer que l'accord de proximité explique la faiblesse de *raconter*. Les deux autres formes sont des formes au pluriel, ce qui est là encore cohérent avec les difficultés identifiées en français, mais on peut se demander ce qui explique le différentiel avec *agrandissent* bien mieux réussi avant et pendant l'entretien.
- 28 En effet, l'analyse des entretiens métagraphiques permet de comprendre partiellement ces différences de réussite en fonction des explicitations que les élèves proposent dans cette situation d'entretien.
- 29 Nous présenterons donc dans la suite de cet article une synthèse des commentaires proposés par les élèves sur leurs choix de formes en nous concentrant d'abord sur les formes adjectivales, puis sur les formes verbales.

Les formes adjectivales : une difficulté confirmée

verts : de la difficulté d'accorder un homophone

Tableau 3. Répartition des formes recueillies avant et pendant l'entretien pour *verts* dans ses yeux *verts voient*⁴

	ts	t	s
avant entretien	46 %	49 %	5 %
pendant l'entretien	58 %	40 %	2 %

- 30 Cette forme est, après *peuplée*, la moins réussie des douze formes avant entretien et la moins réussie toutes formes confondues pendant l'entretien. Cependant, le nombre de formes réalisées est aussi un des plus faibles puisque les élèves n'ont choisi que trois variantes possibles pour la fin du mot : *-t*, *-s* et *-ts*. Les formes erronées se concentrent massivement sur la forme *-t* qui correspond à la forme correcte de l'adjectif de couleur au masculin singulier. De fait, les élèves ayant choisi la graphie *-t* expliquent massivement leur choix en référence au sens du mot ou au fait qu'ils connaissent l'écriture du mot (ce qui semble sous-entendre qu'ils identifient son sens et choisissent la graphie appropriée). On peut se demander si le caractère homophonique de l'adjectif *vert* explique sa faible réussite : les élèves se demandent en effet quelle forme de [vɛr] il faut choisir et considèrent avoir fini l'examen de cette forme une fois qu'ils ont fait leur choix. Les élèves qui identifient et réalisent l'accord sont d'ailleurs très minoritaires à évoquer le sens du mot (seulement 7 élèves sur 77 ayant réalisé l'accord après entretien) alors même qu'à une exception près ils choisissent tous la graphie *t-s*. Il semble donc que pour ces élèves le choix de l'adjectif lui-même est suffisamment évident pour qu'ils n'aient pas à s'interroger sur ce point et puissent reporter leur réflexion sur la question de l'accord.
- 31 Certains élèves semblent cependant avoir été troublés par la question de l'adjectif de couleur. En effet, huit élèves évoquent l'invariabilité des adjectifs de couleur et sept d'entre eux décident de ne pas accorder de ce fait (avec plus ou moins d'assurance). Cette explication est très minoritaire parmi les élèves qui ont choisi de ne pas accorder avant et pendant l'entretien mais elle a peut-être joué chez des élèves qui ne l'ont pas formulée.
- 32 Enfin, on peut noter que seuls quatre élèves font mention de la forme *verte* pour justifier la présence du *t*. Il semble que l'adjectif de couleur soit suffisamment mémorisé à l'écrit pour que les élèves n'aient pas recours à une transformation pour en retrouver la forme.

peuplée/bariolés : des participes passés massivement traités comme des adjectifs

Tableau 4. Répartition des formes recueillies avant et pendant l'entretien pour *peuplée* dans la ville *peuplée d'immeubles bariolés*

	ée	é	és	er	e	aient	ées	es	ait
avant	38 %	45 %	7 %	5 %	2 %	1 %	1 %	1 %	0 %

pendant	62 %	23 %	10 %	2 %	1 %	1 %	1 %	1 %	1 %
----------------	------	------	------	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Tableau 5. Répartition des formes recueillies avant et pendant l'entretien pour *bariolés* dans *la ville peuplée d'immeubles bariolés*

	és	é	er	ée	ées	et	ait	aient
avant	46 %	37 %	8 %	4 %	3 %	2 %	1 %	0 %
pendant	68 %	23 %	4 %	2 %	1 %	2 %	0 %	1 %

- 33 Les deux participes passés en position adjectivale recueillent également des taux de réussite assez faibles. Cependant ces deux formes progressent fortement (plus de 20 % de formes réussies en plus pendant l'entretien par rapport à avant l'entretien). Par ailleurs, dans un cas comme dans l'autre la forme la plus représentée après la forme correctement fléchie (voire avant concernant la forme *peuplée* avant entretien) est la forme en *é* qui est également la plus massivement modifiée au cours de l'entretien. L'obstacle rencontré par beaucoup d'élèves au moment de l'écriture semble lié à l'accord. Ils identifient sans difficulté le type de forme mais ne s'interrogent pas nécessairement sur l'accord au moment où ils écrivent ou, s'ils identifient un problème à résoudre, ne réussissent pas à le faire dans le temps contraint de la dictée. Dans un cas comme dans l'autre, la grande majorité des élèves établit correctement le lien entre le participe passé adjectivé et le nom auquel il se rapporte au moment de l'entretien. Beaucoup réalisent alors l'accord qu'ils avaient omis ou mal fait.
- 34 Quelques élèves cependant ne choisissent pas la forme *peuplée* alors qu'ils établissent ce lien. Leurs explications sont assez hétérogènes et indiquent des difficultés à appréhender le système orthographique français : l'un dit ne pas mettre de *s* parce que le mot va avec *ville*. Il identifie donc le nombre mais ne se pose pas la question du genre. Un autre hésite à choisir une forme à l'imparfait parce qu'il ne voit pas d'autre verbe dans la phrase. Un autre encore explique : « Parce que moi, une fois, j'avais entendu que c'est juste quand c'était féminin qu'on mettait *-é-e*. Mais une fois je me suis aperçu... Enfin... qu'on ne le mettait pas qu'à ce moment-là. Du coup ça m'a perturbé. Du coup, je ne sais pas quand les mettre les *-é-e* ». On ne sait pas à quel type de configuration l'élève fait référence mais on voit ici que la polyvalence des morphogrammes dans le système orthographique français peut créer chez les élèves des zones d'incertitude qui les empêchent de résoudre les problèmes orthographiques auxquels ils sont confrontés.
- 35 Il demeure cependant des élèves qui n'établissent pas le lien entre *ville* et *peuplée*. Parmi ceux-là, quatre élèves établissent un lien avec *immeubles* révélant une difficulté à identifier le fonctionnement syntaxique alors même qu'il se posent des questions et mettent en place un raisonnement. Mais beaucoup choisissent plutôt la forme *peuplé* soit par une procédure de remplacement (Le Levier, Brissaud & Totereau, à paraître) utilisée en tout par 18 % des élèves ; soit parce qu'ils réfléchissent sur la catégorie grammaticale à laquelle appartient *peuplée*. Quinze élèves produisent ce type d'explication (dont la moitié à peu près aboutit à la forme correcte). Soit ils parlent explicitement d'adjectif, soit ils déclarent que cette forme n'est pas un verbe, ce qui semble exclure pour eux les formes en *er* et les formes conjuguées. La forme *peuplée* est donc souvent perçue plus ou moins

explicitement comme un adjectif, ce qui permet aux élèves de choisir la forme en *é* qu'ils fléchissent ou non en fonction du reste de leur raisonnement. On peut supposer qu'une partie des élèves qui ne commente cette forme que par son lien avec *ville* et la fléchit correctement traite de fait *peuplée* comme un adjectif dont ils maîtrisent le fonctionnement de façon mécanique et qui n'exige donc pas davantage d'explications que l'identification du mot auquel il se rapporte.

- 36 Néanmoins, certains élèves, peu nombreux (7 occurrences explicites) perçoivent et commentent la nature verbale de *peuplée*. Ils utilisent majoritairement le terme « participe passé » voire « participe passé à valeur adjectivale » (2 occurrences). Certains de ces élèves cherchent alors l'auxiliaire avec lequel est utilisé *peuplée* et le trouvent en opérant une modification de la phrase qui vient réinsérer un auxiliaire *être* entre *la ville* et *peuplée* (3 occurrences).
- 37 Enfin, sur la forme *peuplée*, une minorité non négligeable d'élèves (10 %) passe par une analyse morphosémantique qui justifie la forme *és* par le sens du mot *peuplée* renvoyant à un grand nombre de personnes, « j'ai pensé que c'était peuplé, plusieurs, alors j'ai mis un *s* », « *s* parce que *peuplé* ben y'a pas qu'une personne », « parce que "peuplé" c'est un mot qui veut dire qu'il y a beaucoup de personnes. Dans une ville, on sait qu'il y a beaucoup de personnes qui logent, donc c'est normal que j'ai écrit *-és* parce qu'il y a beaucoup de personnes dans la ville ».
- 38 La forme *bariolés* fait apparaître des phénomènes similaires à ceci près que beaucoup d'élèves déclarent qu'ils ne connaissaient pas le mot⁵. Ce point peut expliquer la présence de deux formes en *-et* plausibles pour les adjectifs en français. Néanmoins la grande majorité des élèves a choisi une forme en *é* fléchie ou non. L'explication la plus récurrente (plus de 70 % des formes traitées) renvoie au lien avec *immeubles* et aboutit très majoritairement à une forme correcte. On retrouve cependant 4 élèves établissant un lien avec *peuplée*. Si on met en relation la forme choisie pour *immeubles* et la forme choisie pour *bariolés*, on se rend compte que 85 % des élèves choisissent une marque de nombre cohérente, qu'elle soit au pluriel ou au singulier pour les deux formes. Parmi les élèves choisissant une marque différente, les trois quarts aboutissent à *immeubles* au pluriel et *bariolé* au singulier. Lorsqu'on leur demande comment ils aboutissent à ces formes, les élèves concernés qui parviennent à produire un commentaire s'interrogent le plus souvent sur la forme en [e] et non sur l'accord alors même que certains semblent établir le lien avec *immeubles*. Un élève explique ainsi qu'*immeubles* est masculin et qu'il faut donc écrire *bariolé é*. On retrouve ici des difficultés d'analyse syntaxiques qui empêchent certains élèves de mener jusqu'au bout leur raisonnement orthographique.
- 39 On peut remarquer concernant *bariolés* et *peuplée* un nombre assez faible de formes en *-er*. Parmi les élèves qui conservent la forme au moment de l'entretien, certains n'ont pas d'explication disponible, un élève dit transcrire le son (pour *peuplée*) et plusieurs élèves utilisent une procédure de remplacement par un verbe du troisième groupe et n'en tirent pas les conséquences pertinentes soit parce qu'ils n'entendent pas quelle forme fonctionne (« Élève : Dans la ville prendre d'immeubles... euh ouais / Chercheuse : Donc tu dis dans la ville prendre d'immeubles et ça ça t'aide à écrire *peuplée e-r* c'est ça ?/ Élève : Oui ») soit parce qu'ils l'entendent mais ne savent pas quoi en tirer (« Bah c'est si on te dit *peuplé d'immeubles perdus ben perdu* c'est *e-r* j'crois ou si on dit *perdre* c'est *é-e* ou l'inverse j'crois »).
- 40 Parmi les élèves qui corrigent leur forme initiale en *-er* pour choisir une forme en *-é* (portant ou non une marque de genre ou de nombre), on trouve des élèves qui utilisent

un remplacement par un verbe du troisième groupe, mais aussi chez certains élèves l'idée que la forme ne peut pas être en *-er* parce qu'elle est fléchie. « Parce que comme je dis *peuplé*, c'est plusieurs immeubles, alors il y a plusieurs immeubles barbelés donc je mettrais *e* accent *s* ». Cette explication peut nous amener à nous demander dans quelle mesure le sentiment d'un accord à réaliser peut aider certains élèves à choisir la forme adjectivale précisément parce que c'est la seule forme qu'il est possible de fléchir.

- 41 Les trois formes adjectivales du corpus confirment donc les difficultés liées à l'accord de l'adjectif chez certains scripteurs avancés en français. De fait, cet accord exige une analyse de type syntaxique qui ne va pas de soi pour une proportion minoritaire mais non négligeable des élèves interrogés.

Les formes verbales

- 42 La réussite des formes verbales après relecture est assez hétérogène de 69 % pour (*qui*) *brillent* à 91 % pour (*il*) *voit*. Nous organiserons notre étude en partant des formes les moins réussies : *brillent*, *voient*, *raconter* et *l'a* que nous comparerons aux formes plus réussies dont les caractéristiques permettent d'éclairer les difficultés rencontrées par les élèves.

brillent/agrandissent : des difficultés d'identification morphologique renforcées par la survivance de représentations grammaticales erronées

Tableau 6. Répartition des formes recueillies avant et pendant l'entretien pour *agrandissent* dans ses jumelles qui s'*agrandissent*

	ent	e	es	é
avant	82 %	17 %	1 %	0 %
pendant	85 %	10 %	4 %	1 %

Tableau 7. Répartition des formes recueillies avant et pendant l'entretien pour *brillent* dans ses jumelles qui s'*agrandissent* et qui *brillent*

	ent	e	es	ée
avant	67 %	27 %	6 %	0 %
pendant	69 %	14 %	16 %	1 %

- 43 Nous avons volontairement interrogé les élèves sur les deux formes *agrandissent* et *brillent* dans le syntagme *ses pupilles qui s'agrandissent et qui brillent*. La forme *agrandissent* est nettement mieux réussie que la forme *brillent* que ce soit avant ou pendant l'entretien. Pourtant, les élèves identifient le lien entre *pupilles* et *brillent* autant qu'entre *agrandissent* et *brillent*⁶. Les difficultés de traitement de *brillent* ne semblent donc pas résulter du fait que la distance avec le sujet empêcherait de le repérer. Tout comme pour *voient*, une minorité choisit un *s* ou un *e* pour marquer le pluriel ou le féminin montrant par là-même

qu'ils ne maîtrisent pas la nature verbale du mot. Cependant, il est notable que ce phénomène apparaît chez deux fois plus d'élèves pour *brillent* (24) que pour *agrandissent* (12). Douze élèves ont donc traité *agrandissent* comme un verbe et *brillent* comme autre chose. Les explications que nous les avons invités à fournir montrent qu'en effet, pour certains d'entre eux, *brillent* et *agrandissent* n'ont pas la même nature : « *brillent* c'est le, c'est un adjectif et *s'agrandissent* ça va être le verbe », « *s'agrandissent* c'est un verbe / Chercheuse : D'accord. Et *brillent* c'est quoi ? / Élève : Un mot » ; « Élève : Parce que *s'agrandissent* c'est un verbe et du coup *e-n-t mais brillent* c'est pas le verbe, c'est pas un verbe conjugué. / Chercheuse : D'accord, c'est pas un verbe conjugué. Et c'est quoi si c'est pas un verbe conjugué ? / Élève : (silence) un adjectif ». Il est généralement difficile d'établir ce qui amène ces élèves à ne pas ranger les deux mots dans la même catégorie.

- 44 Certains font cependant référence à une pseudorègle qui les amène à considérer soit que le deuxième mot ne peut pas être un verbe, soit que, même si *brillent* est un verbe, il n'est pas possible de l'accorder avec le sujet : « parce que deux verbes côte à côte, je sais qu'en fait le deuxième n'est pas conjugué [...] ça veut dire qu'il va pas être conjugué vu que le premier est conjugué, donc c'est pour ça je l'ai pas conjugué » ; « Chercheuse : Qu'est-ce qui te fait penser que c'est un adjectif ? / Élève : Ben parce que déjà, d'une, peut pas y avoir deux verbes dans la phrase, enfin pas deux verbes conjugués, ah mais... non, peut pas y avoir deux verbes conjugués donc déjà y'a *s'agrandissent*, puis... non enfin là je sais pas trop ». Ces deux élèves semblent recourir à un énoncé présenté comme règle qui apparaît assez régulièrement dans les entretiens stipulant que lorsque deux verbes se suivent, le deuxième ne peut pas être conjugué. Cette formulation, manifestement encore utilisée dans les classes, a pour but d'amener les élèves à repérer les verbes à l'infinitif suivant un autre verbe (par exemple un semi-auxiliaire comme dans *Je vais vous parler*) mais s'applique mal dans les faits et a souvent été mobilisée au cours des entretiens dans des situations où non seulement elle ne s'appliquait pas mais où elle faisait obstacle au choix par l'élève de la forme normée. Concernant *brillent*, 5 élèves font appel à cette pseudorègle. On peut se demander si elle n'explique pas la difficulté de traiter *brillent* comme *agrandissent* chez d'autres élèves.

voient/voit : la présence explicite du pronom et le singulier, des facteurs facilitateurs

Tableau 8. Répartition des formes recueillies avant et pendant l'entretien pour *voit* dans *ce qu'il voit*

	oit	oie	oient	oix	ois	oi
avant	89 %	7 %	2 %	2 %	1 %	1 %
pendant	91 %	5 %	2 %	1 %	2 %	0 %

- 45 *Voit* et *agrandissent* sont les formes les mieux réussies avant et pendant l'entretien. Ce sont aussi les formes les moins corrigées, ce qui peut s'expliquer partiellement par le fait qu'elles sont les mieux réussies. Les élèves n'ont pas besoin de la relecture pour trouver la bonne forme.
- 46 *Voit* se distingue très nettement de *voient*, 20 % plus bas. On sait que les formes au singulier sont généralement mieux réussies que les formes au pluriel (Perfetti, Rieben & Fayol, 1997). Néanmoins il semble important de noter le contexte syntaxique dans lequel

se déployaient ces deux formes et les traitements qu'elles ont entraînés chez les élèves. En effet, la forme *voit* apparaissait juste après son sujet sous la forme du pronom personnel *il*. Si on s'intéresse aux commentaires qu'ils ont fait de leur choix, on se rend compte que plus de la moitié des élèves cite ce pronom personnel comme un facteur explicatif suivant une procédure qui donne souvent l'impression d'associer de façon assez mécanique le pronom avec la forme : « c'était *il* donc *t* », « et *voit* ben c'est *il* donc c'est *t* à la fin ». Les formulations proches des deux exemples ci-dessus représentent plus de la moitié (55 %) des commentaires recueillis. On peut mettre en lien ces explications avec l'habitude scolaire de dérouler des paradigmes verbaux. La présence explicite du pronom semble donc ici un facteur facilitateur de l'accord normé.

Tableau 9. Répartition des formes recueillies avant et pendant l'entretien pour *voient* dans *ses yeux verts voient*

	ent	e	s	t	x	oi	r	ts
avant	65 %	10 %	8 %	8 %	8 %	2 %	1 %	0 %
pendant	70 %	7 %	8 %	7 %	6 %	1 %	1 %	%

- 47 Il n'en va pas de même de la forme *voient* dont le sujet était un groupe nominal : *ses yeux verts voient*. Cette forme exigeait une analyse morphosyntaxique permettant d'identifier d'une part sa nature verbale, d'autre part son lien avec le sujet *ses yeux verts*. Il est notable cependant que 9 élèves (8 % des cas) cherchent à résoudre le problème en remplaçant le sujet par un pronom. Huit de ces élèves remplacent explicitement *ses yeux* par *ils* et choisissent la bonne forme. Mais le neuvième passe par une analyse sémantique (« on parle du petit garçon ») qui l'amène à identifier *le petit garçon* comme sujet et donc à remplacer par *il* et à choisir la forme *voit*. Cette procédure de remplacement du sujet par un pronom ne semble donc pas faire obstacle à condition d'identifier correctement le sujet par une procédure syntaxique et non sémantique.
- 48 La grande majorité des élèves ne passe cependant pas par cette procédure de remplacement. Le lien entre *voient* et *ses yeux* est explicitement établi par 74 % des élèves interrogés. Peu disent d'emblée qu'il s'agit d'une forme verbale mais, dans la majorité des cas, cette nature verbale semble évidente aux élèves et explique leur choix de la forme correcte en *e-n-t* dans 70 % des cas. Cependant cette nature verbale échappe à une minorité d'élèves. On a pu relever 10 entretiens dans lesquels l'élève semblait faire une erreur sur la nature du mot *voient*. Neuf de ces élèves choisissent une finale en *s* ou en *x* en référence au pluriel. Quand bien même la forme en *s* peut être une forme verbale, leur choix est donc lié aux formes nominales du pluriel rendues plausibles par l'existence en français de *vois* et *voix*. Le dixième entretien présentant un problème d'identification grammaticale propose la forme *voie* parce que c'est « la personne » qui voit. Il est manifeste ici que la marque *e* est ressentie comme une marque de féminin liée au sujet sémantique de la phrase tel que l'élève se le formule.
- 49 Néanmoins, l'absence d'un sujet pronominal transparent n'explique pas la différence de réussite avec la forme *agrandissent* puisque celle-ci avait pour sujet un pronom relatif précédé par son antécédent : *ses pupilles qui s'agrandissent et qui brillent*. Mais *agrandissent* ne possède aucun homophone non verbal, contrairement à *voient*. De fait, une minorité

d'élèves semble désarçonnée par la forme *voient* qui les pousse à puiser dans un stock de formes mémorisées suivant des critères qui font souvent prévaloir le sens sur la nature grammaticale : « au sens du mot parce que il y en a, ils ont plusieurs sens : *voix* avec un *x* c'est la *voix*, avec un *s*, c'est la *vue* » ; « Parce que j'ai pensé à celui-là, c'est la *vue* donc j'ai pensé à celui-là ». Il est notable que ce type de raisonnement renvoyant au sens du mot est un peu moins présent dans les commentaires de la forme *voit* mais ne disparaît pas. Deux entretiens justifient une forme erronée par la référence à la *vue*. Si *voient* est à la fois nettement moins bien réussi que *voit* et *qu'agrandissent*, on peut donc supposer que c'est lié au fait qu'il combine une forte homophonie avec un sujet au pluriel qui n'est pas exprimé sous forme de pronom personnel.

raconter/considéré : des difficultés persistantes d'analyse des formes en [e] malgré une bonne réussite apparente

Tableau 10. Répartition des formes recueillies avant et pendant l'entretien pour *considéré* dans *son oncle qui l'a toujours considéré comme son fils*⁷

	é	er	e	ait	ée	ai	ér	vu
avant	76 %	13 %	4 %	2 %	2 %	1 %	1 %	1 %
pendant	87 %	7 %	1 %	3 %	2 %	0 %	0 %	0 %

- 50 Parmi les formes en [e] sur lesquelles nous avons interrogé les élèves, la plus réussie avant et après entretien est *considéré* dans *son oncle qui l'a toujours considéré comme son fils*. Mais il est remarquable que le type d'explication mobilisé par le plus grand nombre d'élèves est d'ordre syntaxique, consistant à faire le lien entre *considéré* et un autre élément de la phrase. Or, très majoritairement, ces élèves font un lien entre *considéré* et *son oncle*. Seule une petite minorité identifie que *considéré* ne se rapporte pas à l'oncle mais à *Jo*⁸. En termes de raisonnement orthographique, la réussite relativement élevée des élèves sur cette forme fonctionne en trompe l'œil. Elle montre en effet que ces élèves sont capables de choisir la forme au participe passé, qu'ils puissent la nommer ou non. Près de la moitié d'entre eux passe d'ailleurs par une procédure de remplacement par un verbe du troisième groupe qui permet de vérifier qu'il s'agit bien d'une forme de participe passé. Mais elle n'indique pas qu'ils sont capables d'en réaliser correctement l'accord. En effet, ils sont majoritaires à réaliser un accord avec le sujet malgré la présence de l'auxiliaire *avoir*. Par ailleurs, certains d'entre eux disent choisir cette forme par défaut (6 occurrences) ou ne pas être capables d'expliquer ce qui les amène à choisir cette graphie (14 occurrences). La forme en *é*, non marquée est alors favorisée parce qu'elle est la plus évidente aux yeux des élèves.
- 51 La forme erronée la plus réalisée avant et après entretien est la forme *considérer*. Sur les neuf élèves qui la maintiennent ou qui la choisissent après entretien, cinq disent ne pouvoir expliquer pourquoi ou choisir par défaut, un fait le remplacement par « mordu » mais n'en tire aucune conséquence et deux réutilisent la pseudorègle du second verbe à l'infinitif. Pour ces deux élèves, *considérer* s'écrit nécessairement *e-r* puisqu'il y a déjà un verbe conjugué dans la phrase. Les effets délétères de cette pseudorègle s'illustrent ici de façon magistrale puisqu'elle risque de mener les élèves qui la prennent au pied de la

lettre à mal orthographier l'ensemble des formes composées. Il est notable cependant que ces deux élèves avaient écrit *considéré* avant l'entretien. C'est donc la relecture et la réflexion qui les amène, du fait de la présence de cette pseudorègle en mémoire à modifier la forme choisie. Un troisième élève avait hésité mais avait finalement décidé de conserver la forme *considéré* du fait du résultat de la transformation par le verbe *prendre*.

Tableau 11. Répartition des formes recueillies avant et pendant l'entretien pour *raconter* dans *Je vais vous raconter*

	er	ez	é	és	ais
avant entretien	66 %	23 %	9 %	0,8 %	0,8 %
après entretien	71 %	21 %	6 %	0,8 %	0,8 %

- 52 La forme *raconter* est un peu moins bien réussie mais évolue peu entre avant et pendant l'entretien. De fait, près du quart des élèves choisit d'écrire *racontez* dans *Je vais vous raconter l'histoire*. Très peu corrigent cette forme au moment de l'entretien (on passe de 23 % à 21 % de formes en *ez*). Les élèves qui choisissent cette forme sont très majoritairement capables de l'expliquer et le font en référence au pronom *vous* immédiatement adjacent au verbe *raconter* confirmant qu'il s'agit bien là d'un accord de proximité. Les formulations des élèves donnent le plus souvent l'impression d'une forme d'association automatique entre le pronom *vous* et la forme en [e] qui suit : « C'est marqué *vous* pour **racontez*, j'ai mis *e-z* » ; « Parce que c'est *vous*. Et *vous* c'est... Enfin à la fin la terminaison c'est *-e-z* ». Certains disent explicitement avoir cherché le sujet du verbe : « Pour écrire la fin de *raconter* j'ai juste vu le sujet ». Ce type de formulation est cependant très minoritaire. On voit que l'association automatique entre un pronom et une forme qui aidait les élèves à orthographier *voit* dans *il voit* les amène ici à commettre des erreurs, faute d'une réelle analyse syntaxique.
- 53 La grande majorité des élèves qui obtiennent la bonne forme l'explicitent par une procédure de remplacement par l'infinitif d'un verbe au troisième groupe qui se révèle efficace (Le Levier, Brissaud & Totereau, à paraître). On retrouve également la pseudorègle du deuxième verbe nécessairement à l'infinitif quand deux verbes se suivent qui permettait ici d'aboutir à la bonne forme. De fait, 14 élèves y ont recours et 13 aboutissent à la bonne forme parfois en doublant leur analyse par un remplacement par un verbe du troisième groupe. Un élève cependant choisit une forme en *é* en formulant cette règle. Manifestement la forme de participe passé correspond pour lui à la forme non conjuguée du verbe.

l'a : des difficultés persistantes d'identification morphologique

Tableau 12. Répartition des formes recueillies avant et pendant l'entretien pour *l'a* dans *son oncle qui l'a toujours considéré comme son fils*⁹

	a	la	à	là
avant	69 %	28 %	2 %	1 %

pendant	78 %	12 %	5 %	5 %
----------------	------	------	-----	-----

- 54 La forme *l'a* progresse de plus de 10 % entre avant et pendant l'entretien. Il est notable que la forme qui recule nettement est la forme *la* (réalisée par 28 % des élèves avant entretien et seulement 12 % après) tandis que les formes *l'à* ou *là* progressent. De fait, les enquêtés sont assez nombreux à dire avoir choisi *la* par défaut (13 %) ou être incapables d'expliquer comment ils l'ont choisie (11 %). Trois (2 %) font même référence au son en disant l'avoir écrite comme cela se prononçait. Une partie des élèves semble donc en difficulté face à cette forme qu'ils n'ont pas analysée pendant la dictée et qu'ils ont écrite de la manière la plus simple possible. La majorité des élèves parvient cependant à la bonne graphie et fournit des explications cohérentes renvoyant sous une forme ou une autre à l'identification du verbe *avoir*. En effet 36 % des élèves font explicitement le lien entre *a* et le verbe *avoir* et 46 % d'entre eux passent par une procédure de remplacement de la forme *a* par une autre forme du verbe *avoir* (très majoritairement *avait*). L'identification du verbe *avoir* leur suffit ensuite à discriminer les formes *l'a*, **l'à*¹⁰ et *là* mais ils sont très peu nombreux (4) à analyser le pronom *l'* de façon pertinente.
- 55 L'examen des formes verbales montre que les problèmes qu'elles posent ne sont pas toujours du même ordre. En effet, les formes *voient* et *brillent* posent des problèmes d'identification morphologiques. Parmi les élèves qui se sont trompés et qui produisent un commentaire, un grand nombre ne reconnaît pas la nature verbale du mot. La présence d'homophones nominaux explique partiellement ce phénomène pour *voient*. Néanmoins, l'identification de toute forme verbale à une forme de type pronom personnel plus verbe conjugué semble expliquer en partie la difficulté à identifier un sujet nominal pour *voient* tandis que la forme *brillent* souffre d'une représentation étonnamment présente dans les esprits des élèves suivant laquelle un verbe conjugué ne peut pas suivre un autre verbe conjugué. La prégnance de cette représentation est confirmée par son apparition dans les commentaires de la forme *considéré* et ceux de la forme *raconter*, même si dans ce dernier cas elle permet d'aboutir à une forme juste.

Le nom et le pronom : des procédures sémantiques qui fonctionnent

immeubles : un accord sémantique efficace à la relecture

Tableau 13. Répartition des formes recueillies avant et pendant l'entretien pour *immeubles* dans la ville peuplée d'*immeubles bariolés*

	es	e	é	l (sans rien)
avant	50 %	50 %	0 %	0
pendant	81 %	18 %	1 %	1 %

- 56 *Immeubles* est la forme qui connaît la plus forte progression entre avant et après l'entretien. En effet, de très nombreux élèves qui n'avaient pas marqué le pluriel le jour de la dictée le marquent à la relecture. Le traitement de *immeubles* est par ailleurs tout à fait singulier. En effet, si une grande majorité des élèves choisit finalement la marque de

pluriel, c'est à partir d'une analyse morphosémantique (80 % des explications fournies) fondée sur le sens de *ville* (« dans une ville, il y a plusieurs immeubles ») ou de *peuplée* (« peuplée, ça veut dire qu'il y en a beaucoup »). De fait, les élèves ne disposaient pas dans la phrase de déclencheur syntaxique du pluriel. Les élèves très minoritaires (6 occurrences relevées) qui cherchent un mot avec quoi l'accorder expriment d'ailleurs une gêne que celle-ci aboutisse à une absence d'accord, dans la majorité des cas, ou à un accord au pluriel en fonction du sens : « Élève : Non parce que je vois pas un mot qui est au pluriel dans cette phrase mais je suis pas sûre non plus. / Chercheuse : Donc là tu vois pas de mot qui pourrait indiquer le pluriel mais t'hésites quand même à mettre un pluriel, pourquoi ? / Élève : Parce que ça peut être... on peut pas... enfin on sait pas la quantité d'immeubles du coup on peut mettre un s ou un e, enfin ça peut être au pluriel ou au singulier » ; « Élève : Parce que des fois ça fait pareil : d'et des fois il y a un -s ou pas de -s » ; « *peuplée d'immeubles bariolés* c'est bien peuplée de plusieurs immeubles mais j'sais pas si faut l'mettre au pluriel, 'fin... / Chercheuse : Donc tu as l'impression qu'il faudrait un s mais qu'est-ce qui t'empêche de mettre le s ? / Élève : Ben parce qu'y a pas euh... parce qu'y a pas de ... déterminant euh... 'fin j'sais pas comment on dit... ». Cinq élèves réalisent également un accord avec *peuplée*. On peut supposer que leur raisonnement consiste à se demander avec quel mot *immeubles* pourrait s'accorder et à choisir la forme précédente la plus proche. « Élève : Parce que c'est la *ville peuplée d'immeubles*, du coup la *ville*, c'est au... au singulier. C'est pas au pluriel du coup on met pas e-s ».

- 57 Pour autant, la majorité des élèves qui ne réalisent pas l'accord semblent simplement ne pas se poser la question. Ils commentent la fin d'*immeuble* en termes de choix d'orthographe lexicale mais n'évoquent pas la possibilité d'un accord.

ce : une assez bonne identification reposant majoritairement sur le sens du pronom

Tableau 14. Répartition des formes recueillies avant et pendant l'entretien pour *ce* dans *ce qu'il voit*

	ce	se	ceux
avant	74 %	26 %	0 %
pendant	78 %	21 %	1 %

- 58 Le taux de réussite de la forme *ce* évolue relativement peu entre avant et pendant l'entretien. Le nombre de variantes adoptées par les élèves est très réduit : à une exception près (une occurrence de *ceux* après entretien), les graphies se concentrent sur les formes *ce* (nettement majoritaire) et *se*.
- 59 Parmi l'ensemble des élèves commentant cette forme, le type d'explication le plus répandu (35 % des réponses) est d'ordre sémantique et renvoie au sens du pronom : « je sais que *c-e* c'est pour montrer quelque chose, genre *il décrit ce qu'il voit*, c'est quelque chose enfin, on pourrait le montrer du doigt », « il me semble que mes professeurs, étant plus petit, quand c'est *c-e* c'est comme si on montrait quelque chose », « si on montre quelque chose, c'est *ce*, *ce téléphone* ou alors si c'est *s-a* je sais pas, c'est *sa table*, c'est la sienne et donc là c'est pas *ce* qui lui appartient en fait, c'est *ce*, *c-e* ». Les explications fournies opposent une notion de monstration à une notion d'appartenance. Elles permettent le plus souvent d'aboutir à la forme juste. Ce n'est cependant pas toujours le

cas, d'une part parce que certains élèves ont en tête cette opposition de sens mais ne savent pas à quelle graphie rattacher la forme démonstrative ; d'autre part parce que certains assimilent *se* à un possessif et parviennent à extraire du syntagme « ce qu'il voit » une notion de possession : « ça devait être *s-e*, vu que c'est... ce qu'il voit lui, donc... c'est *s-e* en fait, je pense » ; « Moi, *s-e*, pour moi, c'est plutôt du possessif... du coup à, ben je sais pas trop, ben si, c'est ce qu'il voit lui, du coup... ben là je sais pas, j'hésite vraiment » ; « Parce que c'est lui qu'il voit et que quand c'est... quand tu... quand on se met à la place d'une personne, eh bien c'est *s-e* ». Ces explications se caractérisent par une assez grande confusion témoignant de la difficulté de ces élèves à s'approprier les explications qu'ils ont entendues.

- 60 Parmi les élèves qui choisissent *se*, 7 disent le faire parce que le mot est « avant un verbe ». Ils utilisent un critère de reconnaissance du pronom réfléchi mais élargissent la notion de proximité de sorte que cela les amène à l'appliquer à « **se* qu'il voit ». Cette notion de proximité avec le verbe apparaît en tout dans 23 entretiens mais les autres élèves concernés s'en servent pour écarter la forme *se* et ajoutent généralement un second argument confirmant la forme *ce*.
- 61 La troisième procédure la plus utilisée est le remplacement par « ceci » ou « cela » (18 occurrences). Elle est généralement efficace. Cependant un élève considère qu'elle ne fonctionne pas et en conclut donc, par défaut, que la forme est *se* : « moi je ferais plus *s-e*, on peut pas dire *Jo décrit cela qu'il voit*, donc moi j'pense c'est *s-e* ». On voit ici que la procédure de remplacement ne fonctionne que si l'élève en perçoit le sens et possède une maîtrise de la langue suffisante pour l'appliquer.

Discussion

Des procédures efficaces et très utilisées

- 62 Malgré l'absence d'acculturation des élèves interrogés à la pratique de l'entretien métagraphique, les données que nous avons recueillies permettent de comprendre au moins partiellement les procédures mobilisées par des élèves de français en fin de scolarité obligatoire pour résoudre les problèmes orthographiques auxquels nous les avons exposés. Il apparaît en effet que respecter la norme dans les choix de formes sur lesquelles nous les avons interrogés exigeait de recourir à des procédures diverses que tous les élèves ne parviennent pas à articuler de façon pertinente mais qui aboutissent à une majorité de formes normées. Ainsi, l'accord des verbes et des adjectifs, dont on a vu qu'il concentrait les difficultés les plus importantes, exige la mise en place d'une procédure morphosyntaxique qui oblige les élèves à identifier la catégorie grammaticale à laquelle appartiennent les termes qu'ils cherchent à orthographier et à établir des liens pertinents entre ceux-ci. Les formes normées d'accord du verbe et de l'adjectif révèlent majoritairement que ces liens ont été correctement établis.
- 63 Mais ce processus ne va pas sans difficulté comme le montre le raisonnement de certains élèves qui ne parviennent pas à faire les bons choix et la mobilisation de procédures permettant de pallier une conceptualisation grammaticale insuffisante ou de vérifier une forme sur laquelle l'élève sait pouvoir se tromper. Ainsi de nombreux élèves ont recours à une procédure de remplacement pour choisir une forme en [e]. Cette procédure se révèle efficace à condition que l'élève perçoive assez clairement les catégories qu'il manipule à travers ce remplacement.

Les obstacles liés à la structure de l'orthographe et à des malentendus didactiques

- 64 D'autres procédés semblent poser plus de problèmes. Ainsi, l'accord du verbe suit souvent une logique d'accord de proximité avec le pronom qui précède probablement issue des habitudes scolaires de récitation du paradigme verbal. Ce processus se révèle efficace lorsque le pronom sujet est présent ou peut constituer une étape valable du raisonnement si l'élève se montre capable de pronominaliser correctement le sujet du verbe et de reformuler la phrase de sorte à retrouver l'association pronom/verbe conjugué qui lui permet de faire le bon choix. Néanmoins, ce même processus engendre des accords de proximité fautifs quand un pronom objet s'intercale avant un verbe dont il n'est pas le sujet comme dans *Je vais vous raconter*. La référence au pronom pour choisir la forme conjuguée du verbe n'est donc efficace que si elle s'adosse à une représentation syntaxique suffisamment solide.
- 65 La représentation grammaticale qui semble le plus nettement poser problème dans le discours des apprenants que nous avons interrogés est l'idée suivant laquelle si deux verbes se suivent, le second serait à l'infinitif. Cette pseudorègle aboutit en effet à quelques résultats pertinents pour *parler* dans *Je vais vous parler* puisque le second verbe est effectivement à l'infinitif. Mais on trouve des cas tout aussi nombreux où cette règle est énoncée pour justifier une erreur soit du fait de la coordination de deux verbes conjugués dans *ses pupilles qui s'agrandissent et qui brillent*, soit au sein de la forme conjuguée *qui l'a toujours considéré*. On voit que cette pseudorègle se révèle piégeuse du fait d'un manque de précision sur les termes utilisés, ou du moins retenus par certains élèves. Pour eux l'auxiliaire est un verbe, ce qui au demeurant n'est pas faux, et une forme composée comporte donc nécessairement deux verbes qui se suivent. Par ailleurs « se suivre » peut être entendu dans un sens assez large et brouiller les pistes en cas de coordination sans répétition du sujet. Il apparaît donc que les règles utilisées pour aider les élèves à dépasser leurs difficultés morphosyntaxiques sont inégalement efficaces en fonction de leur pertinence propre et des représentations globales des élèves qui les utilisent.
- 66 Pour finir, les formes *immeubles* et *ce* sont relativement bien réussies et commentées suivant une procédure de type morphosémantique. De fait, l'absence de déterminant portant une marque distinctive du genre et du nombre pour *immeubles* ne permettait pas aux élèves de passer par une analyse morphosyntaxique alors qu'une réflexion sur le sens de la phrase leur permettait sans difficulté de conclure à la pluralité du référent et donc à la pluralité du nom. L'identification du sens du pronom *ce* s'est également révélée efficace même si une réflexion syntaxique sur la place du pronom leur permettait aussi d'écarter la forme *se*. Ces entretiens semblent donc montrer que l'usage de procédures morphosémantiques peut être efficace, et même nécessaire, pour résoudre certains problèmes orthographiques. Or il apparaît également qu'elle peut mener à des erreurs, comme le choix du pluriel à *peuplée* justifié par le sens du mot dans certains entretiens. L'efficacité du raisonnement orthographique des élèves dépend donc également de leur capacité à choisir le bon type de procédure au bon moment.

Pistes d'interventions

- 67 À l'exception d'une pseudorègle grammaticalement fautive, l'ensemble des procédures mobilisées par les élèves se révèlent productives. Les élèves en situation de réussite orthographique ne privilégient pas globalement un type unique de procédure. Le plus souvent, ils adaptent la procédure au contexte linguistique de sorte que les formes sur lesquelles nous les avons interrogés les amènent à employer des procédures de remplacement pour les formes en [e], des procédures morphosyntaxiques pour résoudre les problèmes d'accord et une procédure morphosémantique pour *peuplée d'immeubles*. 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.
- 68 D'un point de vue didactique, ce constat confirme l'importance de la mise en place de techniques pédagogiques favorisant la métacognition afin d'amener les élèves à réfléchir aux procédures qu'ils utilisent et à les adapter aux configurations linguistiques qu'ils rencontrent. Les dispositifs de type « phrase donnée du jour » (Cogis, 2005 ; Brissaud & Cogis, 2011) permettent aux apprenants de formuler leurs conceptions orthographiques et d'échanger autour des démarches qu'ils peuvent utiliser concernant les difficultés auxquelles ils se heurtent. C. Fisher et M. Nadeau (2014) ont confirmé l'efficacité de ces techniques en particulier quand elles sont accompagnées d'un étayage reposant sur un métalangage précis et l'utilisation de manipulations syntaxiques.
- 69 Enfin, il paraît important de prendre en compte ce qui met en difficulté les apprenants dans la constitution des corpus sur lesquels on les fait travailler. Ainsi des formes verbales dont le sujet est exprimé sous forme de pronom ne sont pas équivalentes à des formes verbales dont le sujet est exprimé sous forme de groupe nominal. Il est nécessaire de prendre en compte cette différence dans les rythmes d'apprentissage. De même la présence d'un ou plusieurs pronoms intercalés entre le sujet et le verbe constitue un obstacle qu'il faut apprendre à contourner. Plus généralement, le fait que de nombreuses formes cumulent plusieurs sources potentielles d'erreur crée des situations exigeant plusieurs étapes de raisonnement qui ne seront pas nécessairement toutes réalisées alors même que les élèves savent les résoudre séparément. Certains élèves parviennent à automatiser une partie des traitements orthographiques nécessaires ce qui leur permet de traiter les autres sans difficulté. Il semble néanmoins nécessaire que les enseignants aient conscience de cette multiplicité de difficultés afin d'être en mesure d'aider efficacement ceux pour qui cette automatisation ne se met pas en place aussi facilement.

BRISSAUD, C. & FAYOL, M. (2018). *Étude de la langue et production d'écrits*. Paris : Conseil national d'évaluation du système scolaire. En ligne : <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/VDEF-rapport-Brissaud-Fayol.pdf>.

BIBLIOGRAPHIE

- ANDREU, S. & STEINMETZ, C. (2016). « Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015) ». *Note d'information* 28. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid23433/les-performances-en-orthographe-des-eleves-en-fin-d-ecole-primaire-1987-2007-2015.html>.
- BALAS-CHANEL, A. (2002). « L'Entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite ». *Éduquer* 1. En ligne : <http://rechercheseducations.revues.org/159>.
- BOUSQUET, S., COGIS, D., DUCARD, D., MASSONNET, J. & JAFFRÉ, J.-P. (1999). « Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs ». *Revue française de pédagogie* 126, p. 23-37. En ligne : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_126_1_1092.
- BRISSAUD, C. & CHEVROT, J.-P. (2011). « The late acquisition of a major difficulty of French inflectional orthography: the homophonic /E/ verbal endings ». *Writing Systems Research* 3(2), p. 129-144.
- BRISSAUD, C. & COGIS, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- BRISSAUD, C. & SANDON, J.-M. (1999). « L'acquisition des formes verbales en /E/ à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie. » *Langue française* 124, p. 40-57. En ligne : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1999_num_124_1_6305.
- CATACH, N. (2011) [1978]. *L'orthographe*. Paris : Presses universitaires de France.
- CHERVEL, A. & MANESSE, D. (1989). *La dictée. Les Français et l'orthographe : 1873-1987*. Paris : INRP/ Calmann-Lévy.
- COGIS, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, école, collège*. Paris : Delagrave.
- DAVID, J. & DAPPE, L. (2013). « Comment des élèves de début de primaire approchent-ils la morphographie du français ? ». *Repères* 47, p. 109-130. En ligne : <https://journals.openedition.org/reperes/530>.
- DAVID, J., GUYON, O. & BRISSAUD, C. (2006). « Apprendre à orthographier les verbes : le cas de l'homophonie des finales en /E/ ». *Langue française* 151, p. 109-126. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2006-3-page-109.htm>.
- FAYOL, M. & JAFFRÉ, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris : Presses universitaires de France.
- FAYOL, M. & PACTON, S. (2006). « L'accord du participe passé : entre compétition de procédures et récupération en mémoire ». *Langue française* 151, p. 59-73. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2006-3-page-59.html>.
- FISHER, C. & NADEAU, M. (2014). « Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans les classes de primaire ». *Repères* 49, p. 169-191. En ligne : <https://journals.openedition.org/reperes/742>.
- GEOFFRE, T., & BRISSAUD, C. (2012). « L'accord sujet-verbe : acquis en fin d'école primaire, vraiment ? ». *SHS Web of Conferences* 1, p. 287-306.

- GUERNIER, M.-C., BARRÉ-DE MINAC, C., BRISSAUD, C. & MOUT, T. (2017). *Ces lycéens en difficulté avec l'écriture et avec l'école*. Grenoble : UGA éd.
- LARGY, P., et DÉDÉYAN, A. (2002). « Automatisation en détection d'erreurs d'accord sujet-verbe : étude chez l'enfant et l'adulte ». *L'année psychologique*, 201-234.
- LE LEVIER, H., BRISSAUD, C. & TOTEREAU, C. (à paraître). « L'accord du participe passé : une difficulté persistante en fin de scolarité obligatoire ». In : Kervyn, B., Brissaud, C. & Dreyfus, M. (dirs), *Repenser l'écriture et son évaluation au primaire et au secondaire*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- LEFRANÇOIS, P. (2009). « Évolution de la conception du pluriel des noms, des adjectifs et des verbes chez les élèves du primaire ». *Repères* 39. En ligne : <https://journals.openedition.org/reperes/846>.
- MANESSE, D., COGIS, D. & DORGANS-ROBINEAU, M. (2007). *Orthographe, à qui la faute ?* Issy-les-Moulineaux : ESF Éd.
- MOREAU, M.-L. & DISTER, A. (à paraître). « Le poids de l'orthographe lexicale et de l'orthographe grammaticale dans les dictées ». In : Mortamet, C. (dir.), *L'orthographe. Pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations*. Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- MORTAMET, C. (dir.) (à paraître). *L'orthographe. Pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations*. Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- MOUT, T. & BRISSAUD, C. (2013). « Acquisition de la morphographie flexionnelle du français : Retard de jeunes adultes en formation professionnelle ». *Journal of French Language Studies* 23(3), p. 435-449.
- PERFETTI, C. A., RIEBEN, L. & FAYOL, M. (eds) (1997). *Learning to Spell. Research, Theory, and Practice across Languages*. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- SANDON, J.-M. (2002). « L'acquisition de l'orthographe chez l'enfant de 7 à 11 ans : une évolution dans la manière de penser l'écrit ». In : HAAS, G. (dir.), *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement. De la maternelle au lycée*. Dijon : CRDP de Bourgogne, p. 43-58.
- TOTEREAU, C., BRISSAUD, C., REILHAC, C. & BOSSE, M.-L. (2013). « L'orthographe grammaticale au collège : une approche sociodifférenciée ». *ANAE* 123, p. 164-171.
- TOTEREAU, C., THÉVENIN, M.-G. & FAYOL, M. (1997). « The Development of the Understanding of Number Morphology in Written French ». In : PERFETTI, C. A., RIEBEN, L. & FAYOL, M. (eds), *Learning to Spell. Research, Theory, and Practice across Languages*. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates, p. 97-114.
- TROSSEILLE, B. & BRISSAUD, C. (2015). « Entretien : La place de la dictée dans les évaluations conduites par la DEPP ». *Glottopol* 26, p. 127-134. En ligne : http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_26/gpl26_07entretien.pdf.
- VERMERSCH, P. (2000) [1994]. *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éd.
- VOIRIOT-CORDARY, N. (2005). *Acquisition et gestion de la morphologie verbale flexionnelle au français à l'entrée au lycée*. Thèse de doctorat en sciences du langage : Université de Bourgogne.

NOTES

1. Groupe de linguistes « Linguistique de l'écrit et acquisition » réunis autour de J.-P. Jaffré à partir de 1993.

2. Ce projet a été financé dans le cadre de l'appel « Alpes Grenoble Innovation Recherche » (AGIR) de l'Université Grenoble Alpes. Nous remercions les chefs d'établissement pour leur collaboration et les élèves pour leur participation.
 3. Une grande partie des élèves interrogés en troisième dans le cadre d'Orthocol l'avaient déjà été en sixième dans le cadre d'Ortholearn où la première partie de la dictée leur avait été proposée.
 4. 130 formes avant entretiens (pourcentages calculés par rapport aux formes exprimées).
 5. L'une des enquêtrices leur a demandé de façon relativement systématique s'ils connaissaient le mot. Beaucoup répondent que non. Dans les autres entretiens cet élément n'apparaît pas de façon aussi fréquente mais on peut supposer que la situation est similaire car la question n'a pas été posée de façon systématique.
 6. Le lien syntaxique est repéré par 113 élèves concernant *agrandissent* et 111 élèves concernant *brillent* mais la différence vient du fait que *brillent* a été traité dans 2 entretiens de moins que *agrandissent*.
 7. Forme traitée dans 129 dictées et 130 entretiens métagraphiques.
 8. Le traitement spécifique des participes passés a été exposé plus en détail (Le Levier, Brissaud & Totereau, à paraître).
 9. La forme a été traitée dans 130 entretiens (un entretien à partir d'une dictée incomplète n'a pas abordé la forme).
 10. Forme impossible en français mais choisie après entretien par 5 % des élèves.
-

RÉSUMÉS

Une dictée et des entretiens métagraphiques ont été utilisés pour explorer les procédures que des élèves de troisième de l'académie de Grenoble sont capables de mobiliser afin de résoudre des problèmes orthographiques. Cet article présente les principaux résultats concernant 12 formes sur lesquelles nous avons interrogé 131 élèves. Il confirme que l'accord de l'adjectif et du verbe concentrent les difficultés les plus importantes. Pour faire face à ces difficultés, les élèves mobilisent des procédures diverses dont l'efficacité semble dépendre pour l'essentiel de leur capacité à utiliser la bonne procédure au bon endroit. Ainsi, les élèves les moins performants ne parviennent souvent pas à se poser plusieurs questions différentes sur une même forme, ce qui les amène à produire un raisonnement incomplet et une forme non normée. D'un point de vue didactique, ces résultats confirment l'importance de mettre en place des dispositifs pédagogiques permettant aux élèves d'adopter une perspective réflexive sur la langue.

We used dictations and metagraphic interviews to explore how secondary school pupils around Grenoble proceed in order to deal with orthographic issues. This article presents our main results about 12 forms on which we interviewed 131 students. It confirms that agreement of the adjective and the verb gathers the most important difficulties. In order to cope with these, students use various processes. The effectiveness of these processes seems to depend mainly on their ability to use the right process in the right place. Thus, the less successful students often fail to ask themselves several different questions on the same form, which leads them to produce an incomplete reasoning and a non-standardized form. From a didactic point of view, these results confirm the importance of setting up pedagogical plans helping pupils to acquire a reflective perspective on language.

INDEX

Mots-clés : orthographe, orthographe grammaticale, entretiens métagraphiques, dictée, raisonnement orthographique, procédures

Keywords : spelling, grammatical spelling, metagraphic interviews, dictation, orthographic reasoning, processes

AUTEURS

HÉLÈNE LE LEVIER

Université Grenoble Alpes, Lidilem, F-38000, France

CATHERINE BRISSAUD

Université Grenoble Alpes, Lidilem, F-38000, France

CÉLINE HUARD

Collège Lucie Aubrac, F-38100, France