

Haute Ecole Pédagogique – BEJUNE



L'approche systémique : une piste pour l'enseignant face aux représentations négatives de l'orthographe des élèves à l'entrée dans l'écrit

Master en enseignement spécialisé - Volée 1114

Mémoire de Master de Janine Jäggi

Sous la direction de Francesco Arcidiacono

Bienne, avril 2014

Remerciements

Je désire remercier les personnes suivantes, sans lesquelles la réalisation de ce travail n'aurait pas été possible :

- Les sept élèves interrogés pour leurs confidences,
- Mon directeur de mémoire qui m'a guidée et conseillée du début à la fin de cette recherche et qui a consacré de nombreuses heures à la réalisation de ce travail, sans les compter,
- Mes collègues pour leur flexibilité par rapport aux entretiens menés et aux salles occupées à cette occasion,
- Mon entourage proche et ma famille qui m'ont soutenue dans les moments plus difficiles et qui ont accepté que je sois moins disponible pendant cette période,
- Toutes les autres personnes qui ont contribué, à travers une discussion, une référence ou un conseil, à ce mémoire professionnel.

Liste des figures

Figure 1 : Triangle enseignant-élève en difficultés d'apprentissage-faute d'orthographe dans l'approche systémique	4
Figure 2 : Organisation de la discipline français	6
Figure 3 : Relation entre faute et erreur	9
Figure 4 : Etape de création des catégories d'analyse	27
Figure 5 : Représentation graphique des résultats de l'activité collective	51

Liste des annexes

Annexe 1 : Ecriture des quatre mots	62
Annexe 2 : Guide des entretiens individuels	64
Annexe 3 : Retranscriptions des entretiens	65
Annexe 4 : Tableau des réponses obtenues auprès des élèves	89

Résumé et mots-clés

Cette étude qualitative a comme point de départ les paroles de ses participants qui sont sept élèves entre 7 et 9 ans qui suivent actuellement ou qui ont suivi le programme d'introduction (la 3^{ème} année HarmoS sur deux ans). La problématique thématise les conséquences de la peur de la faute d'orthographe à l'entrée dans l'écrit. On tentera également de démontrer ce que l'approche systémique peut apporter à l'enseignant face à cette problématique. Dans cette recherche, cela se fera à travers une activité collective durant laquelle les élèves pourront exprimer leurs peurs, raconter leurs anecdotes ou donner des conseils à leurs camarades dans un cadre sécurisé. L'accent est mis sur les actions possibles de l'enseignant et les outils que l'approche systémique en milieu scolaire lui met à disposition.

Orthographe, faute, représentations, écriture, approche systémique

Table des matières

Introduction.....	2
Problématique	2
Questions de départ.....	2
Définition et importance de l'objet de recherche	5
Cadre théorique	5
La place de l'orthographe dans la société actuelle	5
La place de la faute dans les apprentissages	9
Comment l'enfant en difficultés d'apprentissage apprend-il ?	12
Le rôle des représentations dans les apprentissages	15
L'approche systémique en milieu scolaire.....	17
Question de recherche.....	19
Méthodologie.....	20
Fondements méthodologiques.....	20
Population	20
Méthode de collecte des données	21
Démarche d'analyse	24
Analyse et résultats	28
Présentation des résultats et analyse	28
Discussion.....	52
Conclusion.....	56
Bibliographie.....	60
Annexes	Erreur ! Signet non défini.

Introduction

*De nos jours, les élèves ne savent plus écrire... et ça ne va pas s'améliorer.
Si on ne sait pas écrire, on ne devient rien.*

Ces idées pessimistes sont malheureusement plutôt répandues dans notre société. De plus, elles mettent les jeunes élèves sous pression dès leur entrée dans l'écrit. Ces élèves qui n'ont même pas encore eu le temps de se lancer dans ces apprentissages, évoquent déjà des peurs lorsqu'il s'agit d'écrire.

Dans les deux dernières années du premier cycle, l'accent des apprentissages scolaires est mis sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les méthodes utilisées pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture devenant plus globales et moins syllabiques, les élèves sont beaucoup plus rapidement confrontés à l'écriture. On leur demande de marquer, d'écrire « comme ils pensent » mais cela se fait difficilement de manière harmonieuse lorsque l'importance, voire la nécessité, d'écrire juste nous habite si fortement.

La faute d'orthographe cause des souffrances aux élèves, particulièrement à ceux qui se trouvent en difficultés d'apprentissage. La question qui se pose dans ce travail concerne l'enseignant et ses moyens d'actions face à cette problématique. La recherche de pistes de solutions se dirige vers l'approche systémique. Quelles ressources cette approche peut-elle apporter au milieu scolaire et plus précisément à l'enseignant au quotidien dans sa classe ?

Problématique

Questions de départ

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture est une des priorités des premières années de scolarisation. En effet, les objectifs des deux premières années du cycle 1 en langues sont davantage basés sur la compréhension du principe alphabétique et les liens entre graphies et phonies. Quant aux dernières années du cycle 1, la 3H et la 4H, leurs objectifs portent davantage sur la production de l'écrit à travers l'apprentissage de l'orthographe lexicale des mots et des règles élémentaires d'accord entre les constituants principaux comme on peut le lire dans le plan

d'études romand (PER) (CIIP, 2010). Les méthodes pour ces apprentissages ont été modifiées à maintes reprises ces dernières dizaines d'années. Même si l'école enfantine joue un rôle de plus en plus grand dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, les élèves ne doivent pas encore savoir lire ou écrire en entrant en 3H, si ce n'est leur prénom. J'enseigne à des élèves de 6-8 ans (3-4 H) pour la quatrième année consécutive et j'ai réalisé qu'un grand nombre d'entre eux faisaient un blocage lorsqu'il s'agissait d'écrire des mots. Particulièrement dans le cas de mots qu'ils ne savent pas écrire, ce qui paraît cependant évident pour des élèves fréquentant la 3-4 H, donc les deux premières années d'entrée concrète dans l'écrit. Cela me questionne lorsque des enfants de si jeune âge ne peuvent pas poursuivre leur activité d'écriture tant qu'ils n'ont pas pu écrire un mot correctement. Les méthodes actuelles d'enseignement du français proposent de faire marquer et de faire écrire les élèves dès le début de la 3H, même lorsqu'ils ne connaissent pas encore tous les sons et toutes les lettres de l'alphabet. Ces pratiques devraient déjà se faire en 1-2 H.

Que se passe-t-il dans la tête de ces élèves-là ? Ont-ils des peurs liées à la production de l'écrit ? Si oui, lesquelles et d'où viennent-elles ?

La question du rôle des différents acteurs qui gravitent autour de ces élèves se pose également. Quel rôle la famille joue-t-elle par rapport au besoin de certains élèves de savoir orthographier correctement des mots avant de les avoir appris ? Et quel est le rôle de l'enseignant ?

Quelles influences peuvent avoir les représentations de ces personnes formant l'entourage des élèves en difficulté scolaire ?

Il me paraît toutefois difficile d'analyser l'effet que peuvent avoir les représentations des personnes entourant l'enfant sur les représentations qu'a l'enfant lui-même des fautes d'orthographe. D'autre part, ce projet me semble trop ambitieux et trop important pour le niveau de cette recherche.

Je désire placer l'enfant en difficultés d'apprentissage au centre de cette recherche et non l'effet que peuvent avoir les personnes qui l'entourent sur lui. L'analyse de représentations n'étant pas une tâche aisée, l'analyse directe des représentations de l'enfant me paraît donc plus appropriée.

Si l'on se concentre sur l'élève et sa représentation de l'orthographe, une hypothèse serait que cette représentation comme étant quelque chose de difficile soit en lien direct avec ses difficultés en orthographe. On pourrait parler d'un cercle vicieux.

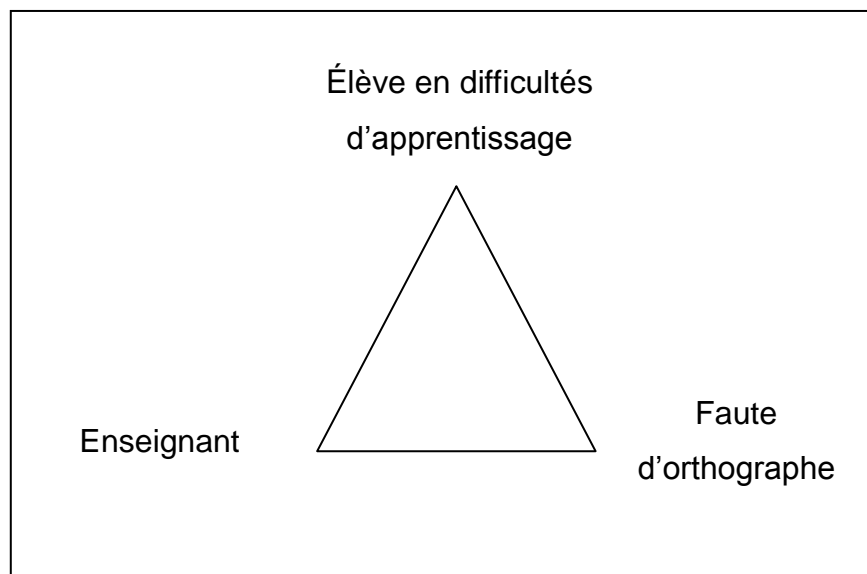
Il s'agit donc dans un premier temps de vérifier cette hypothèse en récoltant les représentations des élèves au sujet de l'orthographe.

Quelles sont les représentations de la faute d'orthographe de l'enfant en difficulté d'apprentissage qui présente un blocage devant un mot qu'il ne sait pas orthographier correctement ?

Dans un deuxième temps, après avoir recueilli les représentations des élèves, il est intéressant de les utiliser comme point de départ pour l'enseignant.

Que peut mettre en place l'enseignant pour tenter d'influencer positivement les représentations négatives de ses élèves qui seraient à la base d'un blocage face à la peur des fautes d'orthographe ?

Nous avons donc trois éléments qui entrent en jeu, à savoir l'élève en difficultés d'apprentissage, l'enseignant et les fautes d'orthographe. Il faut également déterminer avec quelle sorte de *lunettes* cette triade va être observée et analysée. Pour ce travail de recherche, ce sera l'approche systémique.



Approche systémique

Figure 1 : Triangle enseignant-élève en difficultés d'apprentissage-faute d'orthographe dans l'approche systémique

Ce schéma a été emprunté dans un article présentant les utilisations des triangles dans les théories du développement humain (Zittoun, Gillespie, Cornish & Psaltis, 2007). Il s'agit du triangle utilisé en socioconstructivisme. En effet, avec Piaget (1977/1995), on est passé d'une causalité linéaire à une causalité circulaire où le sujet et l'objet se déterminent mutuellement. Il est en de même dans l'approche systémique.

Définition et importance de l'objet de recherche

Avant de passer à la récolte des données sur le terrain, il s'agit de dresser l'état du savoir sur la question qui sera traitée à l'aide de lectures. Des élèves entre 7 et 9 ans sont la cible de cette recherche et plus particulièrement leur manière de voir le monde de l'écriture et de l'orthographe.

Dans un premier temps, il s'agira de présenter la place de l'orthographe de la langue française dans notre société. Ensuite sera examinée la question de la place de la faute d'orthographe dans les apprentissages. La question des facteurs entrant en jeu lorsque l'enfant en difficultés d'apprentissage apprend ou, justement lorsqu'il n'arrive pas à entrer dans les apprentissages sera ensuite traitée. Assez rapidement, cela nous mènera au rôle des représentations dans les apprentissages. Finalement, il s'agira de présenter l'approche systémique et ses principes théoriques. Il sera également vu comment l'approche systémique peut être une ressource dans le milieu scolaire et comment cette dernière peut venir en aide à l'enseignant face aux autres thématiques du cadre théorique citées ci-dessus.

Cadre théorique

La place de l'orthographe dans la société actuelle

Depuis longtemps et encore actuellement, l'orthographe est un domaine scolaire qui a une grande importance en lien avec la place que nous occupons ou que nous occuperons dans la société. Une certaine pression existe donc à ce niveau-là sur les élèves. Une pression qui a sa source à différents endroits : elle peut venir du milieu scolaire ou du milieu familial mais finalement, c'est une pression que le sujet se met à soi-même d'où que cette dernière vienne. Les enseignants qui veulent le meilleur

pour leurs élèves peuvent se dire que si ces derniers ne savent pas écrire et donc pas orthographier correctement, cela aura des répercussions importantes sur leur vie. Il en est de même pour les parents qui peuvent se demander ce que deviendront leurs enfants s'ils ne savent pas écrire. Cette pression est réelle et De Closets (2009) la mentionne également par cette citation qui va droit au but : « Montre-moi comment tu écris et je te donnerai ta place dans la société » (p. 38).

Avec 9 leçons hebdomadaires dans les degrés 3H et 4H, la discipline français a une place fondamentale à l'école primaire. Comme le schéma suivant le montre, l'orthographe, au sein de la grammaire au sens large, se trouve au même niveau que la littérature dans les composantes de la production et de la compréhension de textes à l'oral et à l'écrit (CIIP, 2006, p. 13).

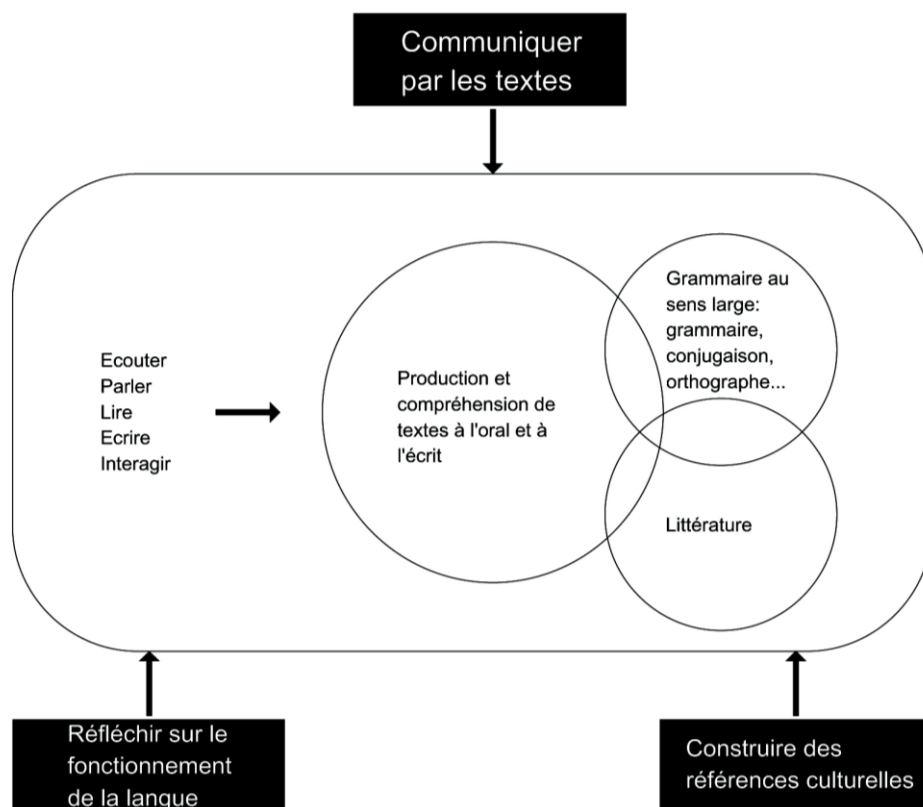


Figure 2 : Organisation de la discipline française

Souvent, l'orthographe prend une trop grande place dans l'apprentissage de l'écriture. L'enfant est davantage préoccupé par le fait d'écrire juste que par celui de

se demander pourquoi il écrit ou ce qu'il écrit. On peut dire que la langue française écrite est trop souvent réduite à la seule discipline de l'orthographe. D'ailleurs lors de l'évaluation d'un texte, souvent la forme est condamnée avant que le fond ne soit évalué. Contrairement à d'autres langues, la langue française est divisée en deux : la langue orale et la langue écrite. A ce sujet, De Closets (2009) affirme que l'« on peut douter de ce qu'on a entendu, pas de ce qu'on a sous les yeux. Ainsi face aux pièges du français, le locuteur s'en sort mieux que le scripteur » (p. 38). Et cela accentue la pression ressentie par les personnes quant au devoir d'orthographier correctement.

La langue française n'a pas le système d'écriture le plus simple. En effet, il s'agit d'une langue qui a une orthographe profonde ou opaque, c'est-à-dire qu'elle présente de fortes divergences entre les notations graphiques et leur prononciation. Contrairement à des langues comme le croate qui a une orthographe de surface ou transparente et donc une forte correspondance entre phonie et graphie (Paveau & Rosier, 2008). On peut se demander si, aux yeux des enfants qui entrent dans l'écrit et qui passe donc de l'oral à l'écrit, l'orthographe de la langue française a du sens. Nous savons pourtant que le sens est fondamental pour accéder aux apprentissages scolaires. La plupart des doubles consonnes, des lettres muettes ou encore des accents peuvent être expliqués par l'évolution de la langue française, mais ce n'est pas le cas de toutes les bizarreries du français. De plus, ces explications peuvent être comprises par des élèves relativement âgés mais difficilement par des élèves qui entrent dans l'écrit. Nina Catach (citée par De Closets, 2009, p. 75) dénonce ces « inventions de nos ancêtres, ces lettres qui ne sont même pas étymologiques, qui ont changé dix fois au gré des époques [...] auxquelles on n'est plus capable de trouver la moindre justification, des lettres entièrement et uniquement historiques ».

En Suisse romande, les nouveaux moyens d'enseignement de la lecture et de l'écriture se basent davantage sur la méthode globale que sur la méthode syllabique. D'après la méthode globale, comme son nom l'indique, l'enfant apprend à lire en visualisant le mot dans son ensemble contrairement à la méthode syllabique qui propose de partir de la lettre pour aller à la syllabe et finalement arriver au mot. La méthode globale propose donc aux enseignants de faire reconnaître des mots mais aussi de faire marquer et écrire des mots aux élèves beaucoup plus tôt qu'auparavant. Le but étant probablement aussi de démystifier la faute, de

transmettre le message qu'on ne peut pas savoir écrire correctement dès le début de l'entrée dans l'écrit et que la faute peut aider à apprendre. Cependant, la connotation négative de la faute d'orthographe et l'idée de l'importance d'orthographier correctement ne peuvent pas évoluer si rapidement. Cela se ressent dans les classes avec des enfants qui se bloquent et disent ne pas pouvoir faire l'activité d'écriture ne sachant pas encore écrire. Un grand travail préalable avec les familles et les élèves paraît indispensable afin que cette nouvelle méthode intéressante puisse fonctionner au lieu de paniquer davantage encore les familles et les élèves. Avec l'arrivée de l'informatique dans le quotidien du monde occidental, voire du monde entier, l'orthographe ainsi que la faute d'orthographe prennent une autre place. Presque chaque personne possède un téléphone portable avec un accès internet et cela depuis le plus jeune âge. Lorsque les gens s'écrivent des messages sur le téléphone portable ou par courrier électronique, l'orthographe n'a plus la même importance. Les buts premiers des messages sont la rapidité et la fonctionnalité. Ce qui n'est pas le cas lorsque l'on communique par courrier postal. Une faute « de frappe » n'a pas la même valeur qu'une faute d'orthographe faite sur du papier. Internet avec ses dictionnaires en ligne ainsi que les correcteurs orthographiques installés sur les programmes d'écriture nous corrigent ou nous permettent de rechercher l'orthographe d'un mot en très peu de temps. Ces nouvelles technologies qui pensent pour nous n'aident cependant pas les personnes à mieux mémoriser les règles orthographiques. Ces réflexions ainsi que de nombreuses autres qui portent sur le fait que les jeunes d'aujourd'hui ne savent plus écrire correctement ouvrent le débat sur la place de l'orthographe dans notre société. Il est aussi d'actualité en France selon De Closets (2009) qui parle du débat opposant puristes et progressistes : « Les uns et les autres se réclament du même idéal, à cette différence près que les premiers prétendent amener le peuple au français, et les seconds, amener le français au peuple (p. 37) ». Brissaud et Cogis (2011) parlent également des orthographes qui recourent en général à des ressources étymologiques et historiques et évoquent que si elles ne font pas l'objet de révisions périodiques, elles deviennent à terme des facteurs de complexité. En effet, les dernières *Rectifications de l'orthographe* cautionnée par l'Académie française datent de 1990 et concernent entre autres les mots composés, les accents et les traits d'union. Il s'agit donc plutôt de petites modifications mais l'on peut tout de même souligner l'évolution vers plus de liberté en matière d'orthographe.

La communication et l'expression sont les buts premiers de l'écriture et ces fonctions-là passent trop souvent à la trappe...

La place de la faute dans les apprentissages

Commençons par définir les mots « faute » et « erreur » qui sont souvent confondus.

Faute : nom féminin. Manquement à une norme, à un principe, à une procédure : Faute de frappe. Faute de français.

Erreur : nom féminin. Chose fausse, erronée par rapport à la vérité, à une norme, à une règle : Une erreur d'addition.¹

Nous pouvons constater qu'il n'est pas évident de marquer la différence entre ces deux termes. Afin d'en faciliter la compréhension, ce schéma présente les relations entre les deux mots et le contexte (Marie, 2000, p. 73).

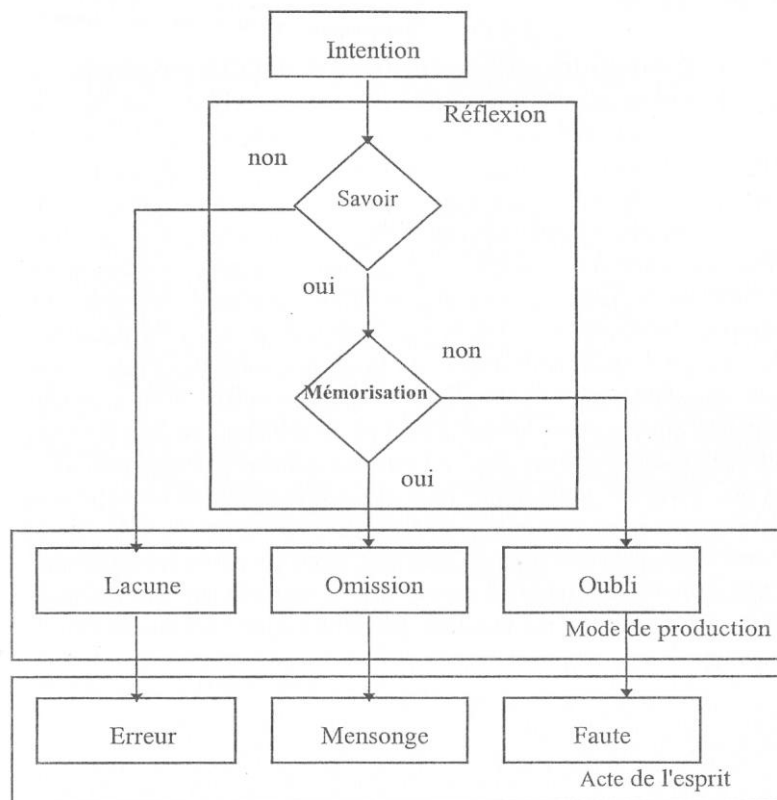


Figure 3 : Relation entre faute et erreur

¹ Définitions prises sur le site du dictionnaire en ligne Larousse. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>

On constate que l'on parle d'erreur lorsqu'il y a une lacune au niveau du savoir, lorsqu'une chose n'a pas encore été apprise. En revanche, lorsque l'étape de l'apprentissage a déjà eu lieu, on parle de faute.

Marie (2000, p. 81) soutient également l'importance de ne pas confondre les deux termes :

L'erreur est donc la source des connaissances. [...] La faute aussi est source de connaissances, mais seulement de connaissances déjà acquises, pas apprises, inobservées, ou sciemment ignorées. C'est en ce sens qu'il convient de ne pas confondre l'erreur avec la faute, qui elle doit être bannie, si ce n'est même éventuellement sanctionnée, pour faire mieux comprendre la dichotomie des sens. Ceci dit, la faute doit être comprise comme l'indication d'un dysfonctionnement, l'expression d'une organisation mal structurée ou formalisée qu'il convient aussi de corriger. Attention, la faute n'est peut-être pas la conséquence du ou d'un seul fauteur.

Le mot « faute » existe donc et ne doit pas être rayé de notre vocabulaire mais il n'a pas la même signification que le mot « erreur » et cette différence est à respecter. Si la faute apparaît, il faut se demander ce qui peut être fait pour qu'elle soit évitée. Pour des élèves de relativement bas âge, il peut cependant être compliqué de différencier ces termes proches. Dans ce cas, le statut des erreurs et des fautes paraît plus important que les termes eux-mêmes.

Ce statut dépend également du contexte. Il dépend par exemple du lieu géographique ; en Asie l'erreur fait davantage partie du processus d'apprentissage normal qu'en Europe. Le statut de l'erreur change également en fonction du lieu plus spécifique dans lequel nous nous trouvons. Dans nos vies quotidiennes, l'erreur est omniprésente et ne nous perturbe pas spécialement. Si l'on prend comme exemple les activités sportives ou les loisirs, les erreurs sont souvent considérées comme source de défi ou comme occasion de dépassement de soi. Mais notre rapport à l'erreur change dans le cadre scolaire où elle est davantage vécue comme source d'angoisse et de stress. En dehors d'être désagréable pour la personne angoissée ou stressée, cela pose problème quand on sait que l'erreur nous permet d'avancer, d'apprendre et que « l'erreur est même notre plus riche source de progrès » comme le démontrent les résultats des travaux de Marie (2000, p. 28).

L'erreur ne serait donc pas quelque chose de négatif et serait même indispensable aux apprentissages. Astolfi (1997) pense que les élèves, notamment ceux qui sont en difficulté, n'arrivent pas à établir de relation entre leurs performances et le résultat qu'ils obtiennent sous forme de notes ou de commentaires. Ils auraient donc tendance à voir leur résultat comme la conséquence d'autres variables sur lesquelles ils n'auraient pas d'influence comme la malchance, un exercice « nul », trop difficile ou encore un enseignant qui a des attentes trop élevées. Ils attribuent leurs résultats à des causes externes. Afin que les élèves puissent changer leur vision de l'erreur, il est également nécessaire que les enseignants le fassent et qu'ils se rendent compte de l'impact de leurs actions. « Rendre cette posture du diagnostic de l'erreur en situation et la considérer comme une chance d'apprentissage suppose que les enseignants développent davantage une attribution interne de leurs actions didactiques » (Astolfi, 1997, p. 106). On peut donc dire que l'attribution, chez les élèves et chez les enseignants, a une influence sur les résultats.

L'erreur est devenue le moteur des apprentissages. Elle est de plus en plus considérée comme digne d'intérêt, ce n'est plus une faute mais un objet de discussion et par là-même, la source d'une réflexion qui doit conduire à un progrès (Haas & Maurel, 2009, p. 73).

On peut constater que de nombreux auteurs et de nombreux travaux ont démontré que le statut accordé à l'erreur, dont la faute d'orthographe, est crucial. L'idée qu'il faut faire écrire les élèves une fois qu'ils savent écrire correctement est bien dépassée, mais une clarification du changement du statut de l'erreur est nécessaire et paraît moins évidente. L'enseignant, selon sa vision de l'erreur en tant que « ratée » de l'apprentissage ou en tant que composante de l'apprentissage ou même en tant qu'information intéressante, donnera un retour différent à ses élèves par rapport à leurs erreurs. En communiquant le rôle et l'importance de l'erreur à ses élèves, il leur permet également de réaliser qu'ils sont bel et bien acteurs de leurs apprentissages et non des spectateurs.

Et finalement comme le dit si bien Astolfi (1997) : « Apprendre, c'est toujours prendre le risque de se tromper. Quand l'école l'oublie, le bon sens populaire le rappelle, qui dit que seul celui qui ne fait rien ne commet jamais d'erreurs » (pp. 22-23).

Comment l'enfant en difficultés d'apprentissage apprend-il ?

Lorsque l'on parle de la thématique de l'apprentissage, les différents courants de pensée ont des avis si divergents à ce sujet, qu'il faut faire des choix afin de ne pas se perdre. Etant donné que ce travail de recherche est axé sur l'approche systémique, ce chapitre théorique suivra également cette voie en ce qui concerne les apprentissages. Contrairement à de nombreux autres modèles théoriques, l'approche systémique ne se base pas sur des causes linéaires du problème.

Qu'est-ce qu'apprendre ? Chaque école de pensée a son explication de la manière dont les êtres humains apprennent. Curonici, Joliat et McCulloch (2006) distinguent trois grands types de modèles d'apprentissage : l'empirisme, le rationalisme et le constructivisme. En théorie systémique, c'est le modèle constructiviste qui est suivi car il « prend en compte l'individu et ses caractéristiques, son activité d'apprenant, la circularité des interactions et la co-construction des savoirs dans les divers contextes d'apprentissage ; il souligne l'importance de l'encadrement » (Curonici, Joliat et McCulloch, p. 127).

Voici des points essentiels selon les auteures pour rassembler les éléments nécessaires aux apprentissages :

- Pour apprendre, l'enfant a besoin de se confronter aux idées et aux argumentations de ses pairs. « C'est aussi dans un espace de développement adéquat qu'il peut s'apercevoir que sa manière de comprendre ou d'argumenter telle question est différente de celle de l'autre, que sa « théorie » l'amène à des incohérences ou à des contradictions. Il se trouve dans une situation de déséquilibre, de *conflit cognitif* » (Curonici, Joliat & McCulloch, pp. 126-127).

- Pour apprendre, l'enfant a besoin d'être encadré dans une relation de complémentarité. « L'enfant ne sait pas tout mais a des compétences pour recevoir et traiter l'information ; le maître a quelque chose à lui apporter et des compétences pour le faire. [...] C'est donc dans un jeu interrelationnel subtil et mouvant, dosant encadrement du maître et autonomie de l'élève que chacun trouve les conditions pour jouer adéquatement son rôle » (Curonici, Joliat & McCulloch, p. 129).

- Pour apprendre, l'enfant a besoin d'avancer dans sa zone proximale de développement (ZPD) étudiée par Vygotskij (1985). Il s'agit de la distance repérable entre ce que l'enfant peut traiter seul, les problèmes qu'il peut résoudre avec ses outils cognitifs du moment (niveau de développement actuel), et ce qu'il peut

appréhender avec l'aide de médiateurs – un adulte (parent ou enseignant, par exemple) ou des camarades un peu plus avancés.

Un concept fondamental est la co-construction de la réalité. L'apprentissage est un aller-retour entre l'adulte qui montre, propose, stimule et encourage sans prétendre qu'il s'agit de la bonne réponse, entre l'enfant qui imite, explore, demande et entre le groupe de pairs qui permet des échanges qui suscitent des conflits et des réflexions.

L'enfant, qu'il soit en difficultés d'apprentissage ou non, ne peut pas apprendre seul.

Il existe, de manière générale, de nombreuses théories sur la manière dont les enfants apprennent. Reid (2010) relève les points sur lesquels il y a consensus :

- l'apprentissage est un processus
- L'apprentissage requiert une période de consolidation
- L'apprentissage est plus efficace si le contenu est familier
- Le fait d'utiliser le matériau à apprendre dans des contextes différents et pendant une période donnée augmente les chances de rétention et de compréhension
- Les facteurs intrinsèques (chez l'enfant) et extrinsèques (environnementaux) peuvent influencer l'apprentissage
- L'apprentissage dure toute une vie.

Ces points sont donc à tenir en compte par l'enseignant qui veillera également à ce que les apprentissages entrent dans la zone proximale de développement (ZPD) de l'enfant. Comme Vygotskij (1985) le suggérait, il y a toujours des connaissances qui sont accessibles à l'enfant de manière autonome et d'autres pour lesquels l'enfant a besoin de l'accompagnement de l'adulte. L'enseignant doit être au clair sur l'endroit où se situe l'enfant par rapport à sa ZPD et à l'activité proposée.

Parler de différence d'apprentissage au lieu de difficulté d'apprentissage. Et si on parlait du principe qu'un élève a de la peine à entrer dans les apprentissages non pas parce qu'il rencontre des difficultés mais parce que l'environnement d'apprentissage ne lui convenait par exemple pas. Cet élève a peut-être besoin de quelque chose de différent et l'enseignant est bien placé pour essayer d'y remédier. Chaque apprenant a, en fonction de sa dominance d'hémisphère, de ses goûts, de

son style d'apprentissage et de bien d'autres facteurs encore, besoin d'un environnement d'apprentissage différent. Il est évident que l'enseignant ne peut pas créer une classe avec plus de vingt environnements différents mais il peut être à l'écoute des besoins des élèves. Une solution conviendra peut-être à la majorité des apprenants ou certains d'entre eux auront droit à des aménagements. L'important étant que l'enseignant ainsi que l'enfant en soient conscients.

« Je suis convaincue que l'individu peut apprendre quand il a une place et qu'il a une place quand il apprend. Le rôle de l'éducateur sera alors de lui ménager cette place et de la délimiter [...] » (Hurtig-Delattre, 2004, pp. 184-185). La question qui se pose est comment donner une place à chaque élève pour qu'il puisse exister et apprendre mais aussi accepter les règles et les limites. « Il faut que chacun ait l'espace de penser, l'espace de parler, l'espace d'assumer ses contradictions et son histoire » (*Ibidem*, p. 185).

Un facteur apparaissant souvent en lien avec les apprentissages est l'estime de soi. Cela peut paraître assez logique qu'un élève qui a de l'estime de soi aura plus de facilité à croire en ses idées et en ses capacités. Un élève qui a de l'estime de soi pourra aussi plus facilement accepter le fait de faire des erreurs avant de réussir à faire juste au lieu de se laisser abattre par ses erreurs. Il est donc primordial que les expériences d'apprentissage prennent en compte le développement de l'estime de soi des élèves. Ceci est valable pour tous les élèves, particulièrement pour ceux qui ont été ou sont en difficultés d'apprentissage et qui ont généralement une mauvaise estime d'eux-mêmes.

Il est également important de se demander ce qu'il y a à faire lorsque l'enfant n'apprend pas. Avec les lunettes de l'approche systémique, on ne va pas se pencher sur les causes des difficultés ou, dans tous les cas, ne pas s'arrêter aux causes éventuelles. On va tenter d'aider l'élève à retrouver les compétences qu'il possède en lui pour accéder aux apprentissages. Lorsque l'élève n'apprend pas, les théories systémiques présentent deux types d'interactions dysfonctionnelles : le paradoxe de l'aide et la lutte symétrique. Le paradoxe de l'aide représente une sorte de cercle vicieux dans lequel l'enseignant aide un enfant qui a des difficultés, demande ensuite éventuellement de l'aide extérieure et peut même baisser ses exigences. L'élève qui ne sent pas confiant est confirmé dans son incapacité de réussir. Ses résultats

restent donc mauvais ce qui pousse l'enseignant à lui accorder encore davantage de mesures d'aide. Quant à la lutte symétrique, elle représente comme son nom l'indique une lutte de pouvoir entre l'enseignant et l'élève. Souvent ces élèves présentent des troubles du comportement ce qui rend la relation tendue. Il est difficile pour eux de reconnaître leurs difficultés et ils ne peuvent, de ce fait, pas non plus demander ou accepter de l'aide. Ils tiennent tête à l'enseignant qui peut alors s'épuiser. Souvent ces élèves sont honteux de leurs difficultés et investissent beaucoup d'énergie à les masquer. Dans les deux cas, il faudra casser le cercle vicieux, donc les redondances interactionnelles pour améliorer la relation et permettre à ces élèves de pouvoir s'investir dans les apprentissages (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006).

Le rôle des représentations dans les apprentissages

Grâce aux nombreux travaux de Vygotskij, notamment, on sait depuis longtemps que l'enfant n'arrive pas « vierge » à l'école. A l'entrée dans l'écrit, l'enfant a déjà au minimum 6 ans et a déjà passé deux années en 1H et 2H, il a donc eu bien assez de temps pour se faire une idée de l'écriture, de l'orthographe et du droit à l'erreur ou non. En d'autres mots, l'enfant commence à se raconter et à vivre son histoire de l'écrit bien avant son arrivée sur les bancs de l'école. Cependant, l'enfant n'est pas conscient de ces idées-là et c'est à l'enseignant de partir à la découverte des représentations qu'a l'élève des différents domaines qui seront traités à l'école. Il est important de les entendre et de les valider avant de présenter sa manière de voir les choses. C'est également ce qui ressort des travaux de Brissaud et Cogis (2011, p.10) en rapport avec les représentations de l'orthographe :

Un des apports essentiels pour l'enseignement concerne les conceptions orthographiques : on désigne par là la façon dont les élèves, à un moment donné de leur scolarité, comprennent les notions relatives à l'orthographe. [...] En orthographe, quand elles ne sont pas prises en compte, ces conceptions peuvent constituer un obstacle durable aux apprentissages. Il est donc important de reconnaître leur existence pour mieux les contrecarrer et les faire évoluer.

Tenir compte des représentations des enfants sur un sujet que l'on souhaite traiter en classe est assez répandu de nos jours, voire considéré comme une évidence pour la plupart des enseignants. Cela peut cependant paraître plus évident lorsqu'on souhaite parler d'un thème comme « la digestion » ou « le système solaire » mais l'est probablement moins pour une thématique comme l'écriture qui permettrait d'aborder le statut de l'erreur.

Le but n'est pas de faire une évaluation pour mettre en lumière ce qui manque, ce que l'enfant ne sait pas, mais au contraire pour mettre en valeur les pré-acquis des élèves. Qu'est-ce que l'élève sait déjà, qu'est-ce qu'il est capable de réussir et qu'est-ce qui peut encore faire obstacle à l'apprentissage ? L'enseignant doit se poser ces questions avant d'introduire un nouveau thème.

Tous les élèves veulent être de bons élèves et être appréciés de leur enseignant. Pour arriver à ce but, ils ont également la représentation du bon élève en tête, qui est probablement un profil inconscient si personne ne les a interrogés à ce sujet. Les personnes, mais plus particulièrement les enfants, peuvent parfois donner une réponse qu'ils imaginent être correcte. Il est important de le savoir et de ne pas obligatoirement se satisfaire de la première réponse obtenue ou de ne pas oublier de demander des explications à la personne interrogée. Ce phénomène a notamment été étudié par Berzin (2012, p. 136) :

[...] Les réponses des jeunes élèves sont instables. En effet, poser à différents moments la même question conduit souvent l'enfant à donner des réponses différentes. Même au cours d'une même épreuve, donc à un même moment, on peut également observer des variabilités dans les réponses relevant d'une même notion. Les justifications que les élèves apportent à leurs réponses sont également variables. Elles peuvent par ailleurs correspondre à ce qu'ils pensent de ce que l'adulte attend de lui. On reconnaît alors l'influence du métier d'élève qui se construit dans les situations de classe. Il est précisé dans tous les cas aux élèves qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, que certaines questions sont faciles, d'autres plus difficiles, et qu'il peut y avoir plusieurs réponses à certaines situations.

On sait que les représentations des enfants leur permettent de construire leurs savoirs et leurs savoir-faire, selon la perspective socio-constructiviste. Mais comment

faut-il recueillir ces représentations ? Dans leur ouvrage sur les conceptions des apprenants, Giordan et de Vecchi (1990) présentent leurs résultats au sujet du recueil des informations. Ils mettent l'accent sur le fait qu'il faut recourir à une diversité de méthodes. Dans un exemple donné, il est proposé aux enfants un premier questionnaire, suivi d'un entretien afin d'explicitier les textes et les dessins réalisés, puis une discussion avec le groupe-classe qui est enregistrée. Les auteurs démontrent qu'il faut construire une situation suffisamment signifiante pour les apprenants. Ils expriment également l'importance des moments d'observation.

L'approche systémique en milieu scolaire

L'approche systémique est un modèle théorique, donc une manière de voir les choses, une paire de lunettes particulières. Elle a fait ses preuves dans plusieurs contextes, notamment dans le contexte scolaire qui est traité dans ce travail de recherche.

Dans l'approche systémique, comme son nom l'indique, le système tout entier est considéré. Ce système fonctionne par différents principes : celui de la totalité, des rétroactions positives et négatives, de l'homéostasie et celui de l'auto-organisation. La pensée systémique s'intéresse aux relations entre les éléments du système, elle tente d'identifier et de comprendre les interactions qui relient les individus dans le moment présent et qui les font s'influencer réciproquement dans une logique circulaire, c'est le principe de la totalité. Au cours de ces interactions, un phénomène amplifié est appelé une rétroaction positive et, au contraire, une rétroaction négative représente un phénomène amorti. Lorsque les interactions au sein du système se trouvent en équilibre, on parle de l'homéostasie du système. Les rétroactions positives ou négatives ainsi que l'équilibre du système peuvent être satisfaisants ou problématiques. Quant à la notion d'auto-organisation, elle indique que le système a une capacité d'évolution par des changements venant de l'extérieur ou de l'intérieur du système (Curonici, Joliat, & McCulloch, 1999).

En opposition à la pensée linéaire, qui cherche des explications et qui s'intéresse au *pourquoi*, l'approche systémique adopte donc une pensée circulaire. Si l'on prend l'exemple de deux personnes qui ont de la peine à communiquer, on partira du principe que le problème se situe davantage au niveau de la relation que du contenu

échangé. Cela s'applique à toute personne et dans tous les contextes. Cette pensée est positive dans le sens où chacune des personnes peut se dire qu'elle peut avoir une influence sur la relation. Elle a les ressources pour changer la relation tout autant que l'autre personne impliquée.

Dans ce travail de recherche, l'accent sera mis sur les apports de l'approche systémique dans le milieu scolaire. A ce sujet, cette citation indique un concept-clé : « s'il y a un problème à l'école, c'est qu'il y a aussi potentiellement une solution (ou des aménagements) au problème scolaire dans le cadre de l'école » (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p. 65). Quatre piliers théoriques soutiennent l'approche des difficultés scolaires : il s'agit de la **définition du système**, de la **cybernétique de premier ordre**, du **constructivisme** et finalement, du **modèle de l'encadrement**. A partir de ces quatre piliers, l'idée est de construire une nouvelle définition systémique du problème scolaire. Voici la définition donnée d'un système : « Un système est un ensemble aux frontières repérables, composé d'individus en interaction, évoluant dans le temps, organisé en fonction de l'environnement et des finalités » (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p. 67). La cybernétique de premier ordre est une théorie qui met le doigt sur les redondances interactionnelles, c'est-à-dire sur les phénomènes récurrents au niveau des interactions ainsi que sur les éléments qui amplifient ou qui amortissent ces phénomènes (rétroactions positives ou négatives). Le constructivisme évoque le fait que l'observateur fasse partie de son observation et donc le côté subjectif des observations. Chaque personne se construit sa vérité et il faut en tenir compte dans la compréhension d'une situation problématique. Quant à l'encadrement, elle fait appel à un système encadrant (enseignant, dans le contexte scolaire) et à un système encadré (enfant ou classe). Elle vise le développement et l'autonomie du système encadré par le système encadrant qui doit s'ajuster et rester constant.

Si l'on se penche sur l'enseignant avec les lunettes de la systémique, Curonici, Joliat et McCulloch (2006) le renomment « enseignant médiateur, passeur ». Elles définissent son rôle en trois mots-clés : expliciter, reconnaître et échanger. Expliciter, dans le sens où c'est le rôle de l'enseignant d'explicitier les attentes de l'école mais aussi ses exigences et ses principes pédagogiques. Il a la responsabilité d'accompagner l'enfant et la famille dans leurs démarches de compréhension. C'est également son rôle de reconnaître que lui-même et l'école, voire le pays dans lequel

nous sommes à un système de valeurs qui n'est pas forcément le même que dans les familles. Il faut sortir de l'idée du juste et du faux et reconnaître les valeurs de l'autre. Quant à l'échange, il ne doit pas signifier trouver un consensus mais laisser la place à des réalités différentes.

Dans le même ordre d'idée, Meirieu (2006) interroge la représentation de l'éducation comme projet de toute maîtrise de l'autre, de contrôle total de son destin. Il montre qu'une telle perspective conduit à l'échec. L'éducateur, l'enseignant doit renoncer au fait de vouloir fabriquer l'autre. En systémique, la croyance est que chaque individu a en lui les ressources nécessaires pour trouver des solutions à ses problèmes. Les personnes faisant partie des différents systèmes de la personne peuvent aider cet individu à se poser les bonnes questions.

Il faut également tenir compte du fait qu'il n'y a pas de vérité vraie. Chacun a sa manière de penser et il a ses raisons de le faire. L'enseignant doit penser à cela et ne pas vouloir imposer sa vérité à ses élèves ou à leur famille. C'est également un apprentissage à faire pour les enfants. Watzlawick (1988) a étudié ce thème et nous en fait part dans son ouvrage « L'invention de la réalité » : « Autrement dit, ce qu'on suppose découvert est en fait une invention ; mais, l'inventeur n'étant pas conscient de son acte d'invention, il la considère comme existant indépendamment de lui. L'invention devient alors la base de sa conception du monde et de ses actions » (pp. 9-10). Même si cela peut paraître difficile à comprendre pour des enfants de bas âge, ils peuvent cependant comprendre que chacun a sa manière de penser et que toutes ces manières sont « justes ».

Question de recherche

Ces différents points développés dans le cadre théorique en lien avec la problématique se résument par la question de recherche suivante :

L'approche systémique : une piste pour l'enseignant face aux représentations négatives de l'orthographe des élèves à l'entrée dans l'écrit.

Afin de cibler la recherche et de ne pas se perdre dans des listes de solutions, un choix de modèle théorique a été fait, à savoir l'approche systémique.

Méthodologie

Fondements méthodologiques

Le renversement du mode de construction de l'objet représente le fil rouge de cette recherche. Elle s'inscrit dans la perspective de la *Grounded Theory*, la théorie venant d'en bas et qui est fondée sur des faits (Kaufmann, 2011). Contrairement à une recherche qui se baserait sur la théorie existante, celle-ci se base sur les données recueillies qui sont les dire des hommes, dans notre cas des enfants, pour créer la théorie. Les paroles des participants vont donc orienter la recherche. Les catégories d'analyse des données seront par exemple mises en évidence par les paroles des participants et non par la théorie. Etant donné l'importance des données, la récolte de ces dernières se fera en trois parties afin d'avoir différents angles d'analyse. Cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative.

Population

Les participants varient en fonctions des trois parties pratiques de cette recherche mentionnées ci-dessus. En ce qui concerne la partie I, il s'agit de 5 élèves suivant actuellement le programme d'introduction II, c'est-à-dire qu'ils suivent le programme de 3H sur deux années effectives et qu'ils sont actuellement en deuxième année de 3H, ainsi que de 21 élèves se trouvant actuellement en 4H. 4 élèves de 4H ont suivi le programme d'introduction. Au total, 26 élèves ont participé à la partie pratique I.

Concernant les parties pratiques II et III, les sept participants ont un lien avec le programme d'introduction. Il s'agit de 4 élèves qui suivent actuellement le programme d'introduction II et de 3 élèves ayant suivi le programme d'introduction et qui sont actuellement en 4H. Tous ces élèves ont déjà au moins 1 ½ année scolaire entière à leur actif. De ce fait, des difficultés qui seraient liées à la méconnaissance de lettres et de sons peuvent davantage être écartées, contrairement aux élèves suivant le programme d'introduction I ou le programme régulier de 3H.

Les sept participants sont âgés de 7 à 9 ans.

Cursus régulier	année 1	année 2
	3H	4H

Cursus spécialisé	année 1	année 2	année 3
	3H, introduction I	3H, introduction II (4 élèves)	4H (3 élèves)

Les sept élèves interrogés sont mentionnés dans le tableau entre parenthèses.

Méthode de collecte des données

La collecte des données s'est donc déroulée en trois étapes qui seront précisées dans ce paragraphe.

Avant de débiter, un choix par rapport au vocabulaire utilisé avec les élèves a dû être fait. Des enfants entre 7 et 9 ans font-ils la différence entre « la faute » et « l'erreur » ? Il peut sembler plus pertinent de parler de faute qui fait davantage partie de leur vocabulaire. Il est à préciser que la quasi-totalité des élèves de cette classe sont allophones et ont donc d'importantes lacunes en vocabulaire. Pour ces raisons, le terme de « faute » en lien avec l'écriture paraît plus approprié même s'il s'agit des erreurs commises si l'on se réfère aux définitions présentées dans le cadre théorique.

Début novembre, la première étape de la récolte de données a consisté en la rencontre des 26 élèves de 4H ainsi que de 3H (programme d'introduction II) de l'école primaire de Madretsch. Par groupe de 4 à 7 élèves et pendant 10 minutes par groupe, il a été demandé aux élèves d'écrire deux mots ou groupes de mots jugés « faciles à orthographier » à savoir « le mur » et « mardi » ainsi que deux mots ou groupes de mots jugés « difficiles à orthographier » et qui sont les suivants : « aujourd'hui » et « un caléidoscope ». Les deux mots « faciles », ont été choisis parmi la liste de vocabulaire orthographique de base de 2^{ème} primaire du Plan d'études pour les écoles primaires de langue française (1994). Le mot « aujourd'hui » est tiré de la même liste de vocabulaire. Le niveau de facilité d'écriture de ces mots est cependant basé sur mon expérience professionnelle ainsi que mon jugement personnel. Les affirmations ou questions des élèves ont été notées sur le moment. Les mots ont été retranscrits avec l'orthographe choisie par

les élèves. Cette étape pourra être utile en tant qu'élément de confirmation ou d'infirmité partielle de l'hypothèse de base, à savoir que les élèves ont peur de faire des fautes d'orthographe à l'entrée dans l'écrit. Ces données ne seront cependant pas directement utilisées.

Mi-novembre, des entretiens individuels avec les 7 élèves suivant actuellement le programme d'introduction II ou ayant suivi le programme d'introduction les deux années précédentes ont eu lieu. Ces entretiens constituent la deuxième étape de la récolte des données. La durée de ces entretiens se situe entre 5 et 10 minutes et ils ont été intégralement retranscrits pour permettre l'analyse des données.

Quant à la dernière étape, celle-ci consiste à proposer une activité collective aux 7 élèves ayant été interviewés et elle sera expliquée en détails ci-dessous. Voici les trois parties de collecte des données sous forme de schéma.

début novembre	mi-novembre	décembre-février	mars
dictée des 4 mots	entretiens individuels	analyse des données	activité collective

En ce qui concerne l'activité collective, des affirmations faites par les élèves pendant les entretiens ont été choisies et quelquefois légèrement modifiées afin que les auteurs ne se reconnaissent pas. Il s'agit d'affirmations qui permettent d'animer une discussion de 45 minutes entre les élèves et moi-même au sujet des fautes. Parmi les 17 affirmations retenues à la base, voici les 13 affirmations qui ont été discutées pendant l'activité collective.

- J'aime écrire parce que c'est bien et qu'on apprend des nouvelles choses.
- Je n'ai pas envie de faire faux, sinon mes parents sont déçus.
- C'est normal de faire des fautes quand on écrit, il n'y a pas besoin de toujours faire juste.
- Quand je fais beaucoup de fautes, je suis un peu déçu, je ne me sens pas très bien.
- Faire des fautes, ça peut nous aider à nous améliorer.
- Ça nous aide plus de toujours écrire juste et de ne jamais faire de fautes.

- On a le droit de faire des fautes, parce qu'on est petits.
- Faire des fautes, ça nous aide à apprendre.
- Ecrire c'est bien, après tu apprends des tas de trucs.
- Si on n'essaie pas, on ne fait pas de fautes mais on ne sait rien dans la vie.
- Les adultes ne font pas de fautes parce qu'ils sont grands et qu'ils savent écrire.
- J'ai du plaisir quand je ne fais pas de fautes.
- Si on ne connaît pas un mot, c'est normal de ne pas l'écrire juste.

Avant la discussion, j'ai expliqué aux élèves les raisons pour lesquelles nous nous retrouvions. J'ai mentionné les entretiens que j'avais menés avec chacun et leur ai demandé s'ils se souvenaient du sujet de mes questions. Une fois que ce point était clarifié, les règles suivantes ont été rappelées afin d'assurer le bon déroulement de l'activité :

- Chacun peut dire ce qu'il pense.
- Il n'y a pas de juste ou de faux.
- Nous pouvons raconter aux camarades du reste de la classe de quoi nous avons parlé mais on ne raconte pas ce que tel ou telle élève a dit.
- Nous ne nous moquons pas.
- Nous pouvons parler librement sans lever la main.
- Nous nous écoutons.
- Personne n'est obligé de parler ou de montrer sa carte-réponse s'il ne sait pas quoi répondre ou qu'il n'en a pas envie.

Chaque élève a donc reçu trois cartes-réponses. Une carte verte représentant « je suis d'accord avec... », une carte bleue signifiant « je suis parfois d'accord, d'autres fois je ne suis pas d'accord avec... » et finalement une carte rouge qui signifie « je ne suis pas d'accord avec... ». Ces cartes peuvent faciliter l'entrée dans l'activité pour certains élèves qui pourraient être gênés de prendre la parole car cette activité ainsi que la thématique abordée ne sont pas habituelles. De plus, ces réponses

visuelles me permettent de relancer la discussion en cas de silences prolongés. Le lieu choisi pour cette activité est un lieu calme, connu des élèves et où l'on pouvait fermer la porte afin que l'espace sécurisant soit également représenté physiquement. Cette activité collective a pour but de créer un espace qui favorise l'échange, qui permet de partager son avis, de partager ses craintes ou de se rassurer. Beaucoup de choses restent inconscientes particulièrement pour les enfants et un espace ouvert et sécurisant permet de verbaliser, expliciter et peut-être même trouver des réponses à ses questions ou des solutions à ses problèmes. C'est à ce niveau-là que l'approche systémique soutient l'enseignant pour cette activité. Il joue le rôle d'animateur de l'activité et il pose les questions, d'abord en reprenant des phrases dites par les élèves en entretien puis en questionnant les dires des élèves. Un point essentiel est que l'enseignant n'est pas détenteur de la bonne réponse mais que les élèves ont les ressources en eux pour passer au-dessus de leurs craintes liées aux fautes. Afin de garder une trace de cette activité qui ne sera pas enregistrée et sans que cela ne me demande trop de concentration afin de pouvoir habiter pleinement mon rôle d'animatrice, je vais simplement faire des points sur une feuille dont chaque coin représente une des quatre catégories d'analyse. Mes impressions seront également mises par écrit juste après l'activité.

Démarche d'analyse

Les données récoltées pendant les entretiens représentent la matière principale de ce travail de recherche. Après la retranscription des entretiens, le moment de la catégorisation des données a été la prochaine étape. Celle-ci s'est divisée en plusieurs parties. La première a été de créer un tableau à double entrée qui met en évidence les réponses des 7 participants aux 13 questions posées pendant l'entretien. Le but étant de faire ressortir en un ou quelques mots les réponses exprimées afin d'en obtenir une vision plus globale. En ce qui concerne les questions 1 à 9 ainsi que la question 13, les réponses ont été traduites en « oui » ou « non ». Des mots clés ont été sélectionnés pour les questions 10 à 12. Ce tableau se trouve dans les annexes de ce travail.

Ces mêmes résultats ont ensuite été listés en faisant ressortir la réponse prédominante en termes de fréquence.

Exemples :

Question 4. As-tu peur de faire des fautes quand tu écris ? 6 x **oui**, 1 x non

Question 13. Est-ce que ça peut nous aider de faire des fautes ? 3 x oui, 4 x **non**

A partir de là, des catégories de thématiques récurrentes ressorties lors des entretiens ont été créées. Certaines thématiques ont été traitées car questionnées à l'aide des questions de l'entretien et d'autres sont apparues à travers les réponses données par les participants. Voici les 15 catégories listées :

1. Les sentiments personnels
(évocation de peurs, de colère, de déception ou de joie, les choses appréciées ou non appréciées évoquées de manière générale pendant l'entretien)
2. Les sentiments d'autrui
(évocation de sentiments des parents, des enseignants, des personnes de l'école à journée continue ou de toute autre personne qui entoure l'enfant)
3. Ce qui est apprécié en écriture
(éléments liés à l'écriture à connotation positive aux yeux de l'enfant interrogé)
4. Ce qui n'est pas apprécié en écriture
(éléments liés à l'écriture à connotation négative aux yeux de l'enfant interrogé)
5. L'autorisation à faire des fautes
(les personnes (âge, sexe, métier) et les raisons qui autorisent celles-ci ou non à faire des fautes en écriture)
6. La norme et la faute
(l'évocation de normalité et d'utilité de faire des fautes en écriture)
7. Les éléments à connotation positive et liés à l'écriture
(tous les éléments évoqués de manière générale en lien avec l'écriture et connotés positivement)

8. Les éléments à connotation négative et liés à l'écriture
(tous les éléments évoqués de manière générale en lien avec l'écriture et connotés négativement)
9. Les conséquences des fautes
(évocation des conséquences des fautes pour la personne qui en fait)
10. La faute peut-elle aider ?
(évocation de la faute en tant que facteur aggravant ou aidant)
11. Les attributions internes en lien avec les fautes
(évocation de facteurs internes qui empêchent l'enfant de réussir à écrire correctement, par exemple : « Je suis nul(le). »)
12. Les attributions externes en lien avec les fautes
(évocation de facteurs externes qui empêchent l'enfant de réussir à écrire correctement, par exemple : « C'est trop dur. »)
13. Les hésitations
(Les incompréhensions, les contradictions survenues pendant l'entretien)
14. Le contexte scolaire
(évocation d'éléments liés à la vie de l'école en lien avec les fautes)
15. Le contexte familial
(évocation d'éléments liés à la vie à la maison en lien avec les fautes)

A partir de ces données, il s'agit d'avoir deux sortes de réponses : d'une part la vérification de l'hypothèse de départ « Les enfants ont peur de faire des fautes d'orthographe à l'entrée dans l'écrit » et, d'autre part, d'avoir des éléments pour la suite du travail qui consiste à proposer une activité collective aux participants à l'aide d'outils utilisés en approche systémique.

Les 15 catégories citées ci-dessus ont également été placées dans un tableau qui comporte deux colonnes de base, à savoir le participant et les personnes qui l'entourent. En effet, il me semblait important de séparer les éléments que l'enfant évoque par rapport à lui-même des éléments évoqués par rapport aux personnes qui l'entourent. Ce tableau indique qu'une majorité des éléments mentionnés pendant les entretiens sont en lien direct avec le participant. En plus petits nombres, les

éléments propres aux personnes qui entourent l'enfant. Evidemment, certains éléments se trouvent au milieu du tableau et relient l'enfant à son entourage. On ne peut pas considérer l'enfant sans cet entourage.

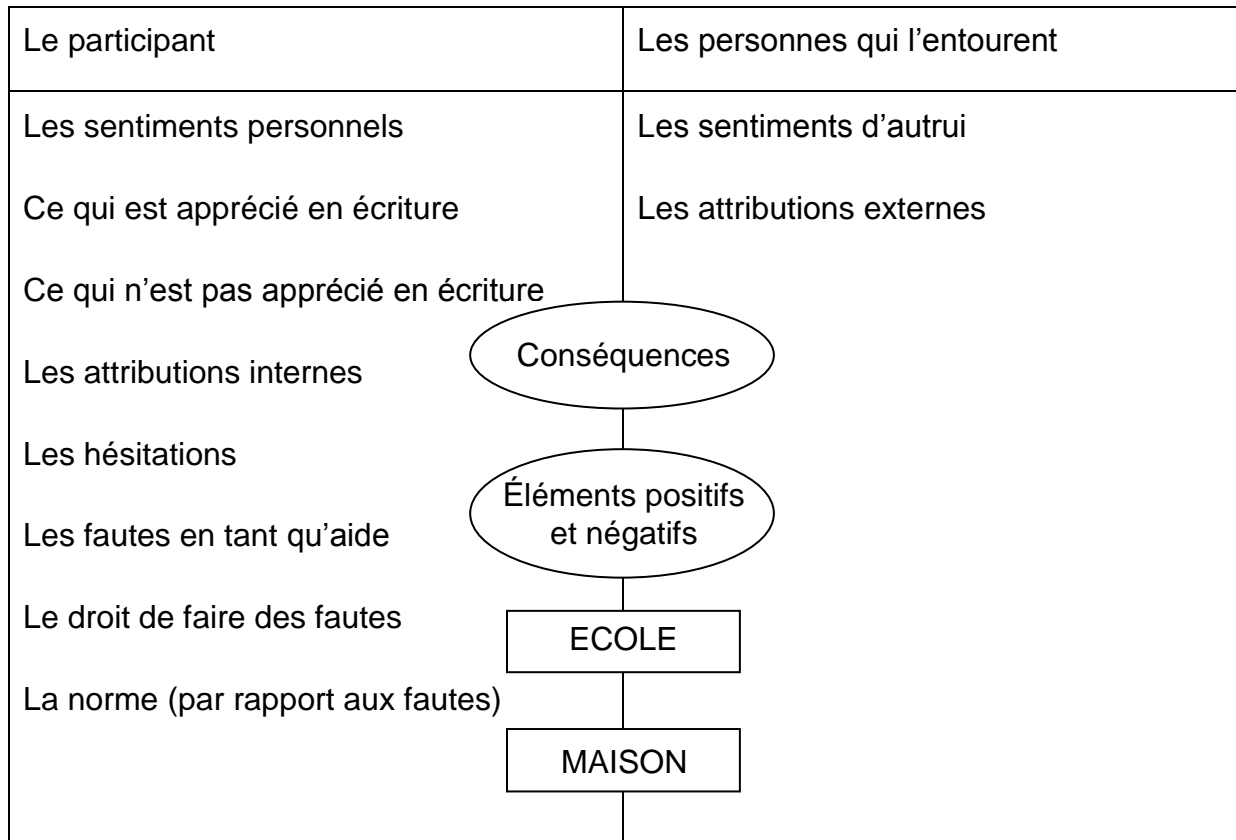


Figure 4 : Etape de création des catégories d'analyse

Afin de pouvoir analyser les données, les 15 catégories ont été regroupées afin de laisser apparaître les 4 catégories finales suivantes :

1. Les sentiments

- Liés à la vie à la maison
- Liés à la vie à l'école
- Les attributions internes
- Les attributions externes
- Les peurs
- Les sentiments d'autrui

2. L'écriture

- Les éléments à connotation positive et liés à l'écriture
- Les éléments à connotation négative et liés à l'écriture
- Ce qui est apprécié en écriture
- Ce qui n'est pas apprécié en écriture

3. La faute

- Les conséquences
- Autorisation de faire des fautes
- La norme et la faute
- Les fautes en tant qu'aide

4. L'entourage

- La maison (la famille)
- L'école (les enseignants, les pairs)
- L'école à journée continue (les personnes responsables des devoirs)
- Les tâches en lien avec l'écriture et les fautes à effectuer en fonction du contexte (personnes et lieux)

Analyse et résultats

Présentation des résultats et analyse

Elle se fait également en respectant l'ordre des trois parties de récolte des données. L'accent est mis sur les parties 2 et 3 qui concernent uniquement les sept élèves bénéficiant ou ayant bénéficié de mesures pédagogiques particulières. Les paroles des élèves interrogés sont présentées par des dialogues significatifs. Les idées récurrentes et les affirmations représentatives de la majorité sont mises en évidence. Les résultats sont présentés et analysés à l'aide des quatre catégories d'analyse définies.

Partie 1 : l'écriture des quatre mots

Cette partie-là ne sera pas analysée en tant que telle. Elle a été utile en tant que confirmation partielle de l'hypothèse de base. D'autre part, cette activité a été utile,

car j'ai pu évoquer l'écriture des mots dictés lors des entretiens individuels, notamment pour les questions 2 et 3. Ces questions concernaient les mots que les enfants aiment écrire ou, au contraire, qu'ils n'aiment pas écrire. Le mot « caléidoscope » a par exemple été mentionné en tant que référence de mot difficile à écrire. Je vais tout de même mentionner la classification faite à partir des commentaires des élèves à qui j'ai dicté les quatre mots. Ces commentaires ont été faits sous forme de questions, d'affirmations et de signes non-verbaux. En voici la fréquence :

- 5 questions (3 demandes précises au sujet d'un son, d'une lettre ou d'un espace / 2 demandes générales « C'est écrit juste ? »)
- 10 affirmations (1 positive / 4 négatives au sujet des mots dictés → causalité externe / 5 négatives au sujet d'eux-mêmes → causalité interne)
- 3 signes non-verbaux

Il est aussi à mentionner que les 18 commentaires, sous toute forme, ont été faits par 7 élèves sur les 26 élèves. On peut donc se dire que cette activité ne permet pas de récolter des données représentant l'avis de la majorité des élèves, la plupart d'entre eux n'ayant pas émis d'avis.

Partie 2 : les entretiens individuels

La présentation et l'analyse des données récoltées des parties 2 et 3 se baseront sur les quatre catégories identifiées dans la démarche d'analyse, à savoir les sentiments, l'écriture, la faute et l'entourage.

Les parties de réponses jugées importantes ainsi que les affirmations reflétant majoritairement la pensée des 7 élèves interrogés sont mises en évidence.

A la question, « **Quand tu écris, as-tu parfois peur de faire des fautes d'orthographe ?** », 6 élèves sur 7 ont répondu **oui**. Si le mot *peur* apparaît souvent dans les entretiens, c'est en réponse aux questions directement en lien avec la peur « As-tu parfois peur de faire des fautes quand tu écris ? Pourquoi ? ». Il n'y a qu'un seul cas où l'enfant mentionne la peur en réponse à une autre question.

- *D'accord. Est-ce que tu arrives à dire comment tu te sens quand tu fais, si on te dit ou si tu remarques que tu as fait une faute quand tu as écrit quelque chose. Comment tu te sens ?*

- *Normal.*

- *Ça te fait ... tu te sens normal. Est-ce que t'arrives à dire...*

- *Un tout petit peu peur.*

- *Tu as peur ?*

- *Un tout petit peu.*

Cette peur est accompagnée de sentiments qu'elle génère chez l'enfant lui-même ou chez une personne de son entourage.

- *Est-ce que parfois quand tu écris, tu as peur de faire des fautes ?*

- ***Oui.***

- *Oui ? Tu arrives à dire pourquoi ou bien est-ce que tu peux me dire par exemple pour quel mot tu as peur de faire des fautes ?*

- ***Euh, comme pour la dictée, j'ai pas envie de faire faux parce que sinon mes parents sont déçus.***

Egalement lorsqu'on leur demande ce qu'il se passe lorsqu'ils font des fautes ou, au contraire, lorsqu'ils n'en font pas, des sentiments sont évoqués par les élèves.

- ***Quand je fais beaucoup [de fautes], ça va. Je suis un peu déçu.***

- *Et puis si tu fais pas de fautes, qu'est-ce qui se passe ?*

- ***Ben, mes parents sont contents.***

- *Et toi ?*

- ***Et moi, ben je suis content et puis voilà.***

Ce schéma, **des sentiments plutôt négatifs en cas de fautes et plutôt positifs dans le cas contraire, se retrouve chez la plupart des élèves.** Il s'agit cependant du seul cas où des sentiments sont évoqués dans le cas de fautes et dans le cas contraire. Chez les autres élèves, l'on retrouve soit un sentiment négatif en lien avec la faute, soit un sentiment positif si l'enfant ne fait pas de fautes. Les autres réponses sont neutres. Deux enfants sur sept n'émettent que des réponses neutres, sans évocation de sentiments, dans les deux cas. En voici un exemple :

- *Qu'est-ce qui se passe à l'école [si tu fais des fautes] ?*
- *Je dois effacer.*
- *Tu dois effacer et refaire. Et qu'est-ce qui se passe à la maison ?*
- *La même chose.*
- *La même chose, ok. Et si tu fais pas de fautes ?*
- *J'efface pas.*

Il est également à mentionner que même s'il doit effacer et refaire, un élève pense que ça ne fait rien de faire des fautes, car c'est normal à ses yeux.

Après les questions plus générales citées ci-dessus « Que se passe-t-il si tu fais/ tu ne fais pas de fautes ? », il leur a été demandé comment ils se sentaient lorsqu'ils faisaient des fautes. Mis à part un des élèves qui dit, en premier lieu, ne rien ressentir de spécial, tous les élèves ont tout de suite pu dire comment ils se sentaient dans ces moments-là. **Dans la situation où ils imaginent avoir fait des fautes, toutes les réponses sont connotées négativement.**

- *Quand je fais beaucoup [de fautes], ça va. Je suis un peu déçu.*
- *Pas très contente. Un peu triste. Et un peu fâchée contre moi-même.*
- *Pas très bien.*
- *Des fois, je suis toujours fâché.*
- *Triste.*
- *Un peu mal, parce que si c'est quelque chose de très, très, très important plus que quelque chose de l'école, c'est pas très, très bien.*
- *Normal. Un tout petit peu peur.*

Quant aux sentiments évoqués dans le cas où ils imaginaient ne pas faire de fautes, les réponses sont toutes connotées positivement. Cette question ne

faisait pas partie du guide d'entretien, elle a cependant été ajoutée pendant les entretiens.

- *Ben, mes parents sont contents.*
- *Et toi ?*
- *Et moi, ben je suis content et puis voilà.*

- Elle [la mère] va être très contente et elle va m'acheter quelque chose que j'aimerais bien avoir. [Et toi ?] Ben, je suis très contente.

- *Et comment tu te sens si tu en fais pas ?*
- *Content.*

- *Et quand tu fais pas de fautes ? Tu m'as dit avant, tu as du plaisir. Tu es contente ?*
- *Oui.*

- *Et puis quand tu en fais pas, tu te sens comment ?*
- *Bien.*

- *Et si tu en fais pas ? Si on te dit « t'as pas fait de fautes » tu te sens comment ?*
- *Content.*

Il a également été relevé, en termes de fréquence, le nombre de fois que les sentiments ont été cités en lien avec le cadre familial ou le cadre scolaire. **Le cadre familial a clairement été mentionné plus souvent que le cadre scolaire au niveau des sentiments. Les événements se passant à l'école étant davantage exprimés en faits.**

- *Imagine qu'on fait quelque chose à l'école, tu dois écrire des mots, comme on fait souvent et puis tout à coup, tu as fait une faute et puis comme souvent,*

nous les maîtresses, on corrige et puis tu fais une faute. Qu'est-ce qui se passe ?

- *Elle va juste me dire de recommencer.*

Quant aux sentiments générés chez l'élève lui-même ou chez autrui, que ce soit dans le cadre scolaire ou familial, voici les résultats : **Avec une grande majorité, les élèves ont parlé des sentiments ressentis par eux.** Plusieurs fois, ils ont mentionné les sentiments générés chez des personnes faisant partie du cadre familial.

- *D'accord. Et qu'est-ce qui se passe si tu ne fais pas de fautes ? Si tu fais tout juste ?*
- *Elle [la mère] va être très contente et elle va m'acheter quelque chose que j'aimerais bien avoir.*
- *Tu arrives à dire pourquoi ou bien est-ce que tu peux me dire par exemple pour quel mot tu as peur de faire des fautes ?*
- *Euh, comme pour la dictée, j'ai pas envie de faire faux parce que sinon mes parents sont déçus.*

Aucun exemple de lien avec des sentiments ressentis chez une personne du cadre scolaire n'a été fait.

A la question « Pourquoi as-tu parfois peur de faire des fautes quand tu écris ? » les élèves ont donné des réponses que l'on peut qualifier d'attribution interne ou d'attribution externe. **Voici les attributions externes, qui ont été plus nombreuses :**

- *Mmmh, parce qu'avec mes yeux, j'arrive pas très bien à voir et des fois, je fais des fautes.*
- *Ok, c'est pas parce que le mot est difficile que tu as peur ?*
- *Oui.*

- *Et tu arrives à dire quand tu écris quel mot tu as peur de faire des fautes par exemple ?*
- *Euh, par exemple quand j'écris un mot un peu très long, j'ai peur de faire une faute après, au début ou à la fin.*

Une élève a attribué sa peur à une cause interne :

- *Et tu arrives à dire pourquoi ça ?*
 - *Parce que ... si par exemple je fais pas très bien la lettre, et puis si je connais pas la lettre, après je sais pas bien écrire, faire la lettre.*
 - *D'accord. C'est plutôt parce que tu connais pas encore bien les lettres ?*
 - *Mhm. (positif)*
-

Voici les premières questions ayant été posées aux élèves lors des entretiens individuels « Aimes-tu écrire ? Pourquoi ? » ainsi que les réponses :

- ***Euh...oui, j'aime écrire.***
- *Tu arrives à dire pourquoi ?*
- ***Ben, parce que c'est bien, pis on apprend des nouvelles choses.***
- ***Ça va. (négatif)***
- *Tu arrives à dire pourquoi « ça va » ?*
- ***Ça dépend si on écrit en lié ou en majuscule.***
- ***Mmh, un peu.***
- *Un peu ? Tu arrives à dire pourquoi ? Pourquoi c'est juste « un peu » ?*
- ***J'aime pas trop.***
- ***Oui.***
- *Tu arrives à dire pourquoi ?*
- ***Parce que écrire c'est bien, après tu apprends des tas de trucs.***
- ***Comme ça, un petit peu.***

- *Un petit peu. Pourquoi seulement un petit peu ?*
- ***Parce que parfois ça me fait mal aux mains.***
- *Ça te fait mal aux mains, d'accord. Mais sinon, tu aimes bien écrire quand ça te fait pas mal aux mains ?*
- *Oui.*

- ***Oui.***
- *Tu arrives à dire pourquoi ?*
- ***Parce que j'aime bien, c'est pas tout le temps changer de place par exemple, tout le temps se lever pour prendre des choses par exemple.***
- *C'est quelque chose qu'on fait à sa place tranquille.*
- *Oui.*

- ***Moyen.***
- *T'arrives à expliquer pourquoi « moyen » ?*
- ***Parce que j'arrive pas trop à faire les lettres.***
- *Ouais. Est-ce que tu arrives pas à écrire les lettres ou est-ce que tu arrives pas à savoir quelle lettre il faut écrire ?*
- ***Quelle lettre il faut écrire.***

De manière générale, tous les élèves interrogés ont répondu de manière positive ou mitigée à ces premières questions. Il est à mentionner qu'un seul élève sur les sept a relevé le fait qu'il aimait moyennement écrire car il ne savait pas toujours quelle lettre il fallait écrire. On peut supposer qu'il parle de fautes, mais ce n'est pas certain.

« Aimes-tu écrire des mots que tu connais ? Pourquoi ? » **La totalité des élèves apprécient écrire des mots qu'ils connaissent et donc, qu'ils savent déjà écrire.** Voici les réponses à ces questions ainsi que les explications lorsqu'il y en avait...

- *Est-ce que tu aimes écrire des mots que tu connais ? Que tu sais écrire ?*
- ***Euh, des fois oui, des fois non, parce que si la maîtresse elle nous demande d'écrire, ben c'est un peu facile pour moi, parce que je les sais déjà un peu tous, alors c'est un peu... Oui et non.***

- *Est-ce que tu veux dire que les mots que vous devez apprendre pour la dictée, tu les trouves trop faciles ?*
- *Pas faciles, un peu compliqués et faciles, parce qu'il y en a des déjà que je sais.*
- *Ça dépend lesquels ?*
- *Mhm. (positif)*

- *Est-ce que tu aimes écrire des mots que tu connais, que tu sais écrire ?*
- ***Mhm. (positif)***

- *Est-ce que tu aimes écrire des mots que tu connais ? Ceux que tu sais écrire ?*
- ***Ouais.***
- *Comme par exemple... ?*
- ***« Maman ».***
- ***Ou bien « [son prénom] » ?***
- ***(Acquiesce).***
- *Ceux-là tu aimes bien les écrire ?*
- *Mhm. (positif)*

- *Est-ce que tu aimes écrire des mots que tu connais, que tu sais écrire ?*
- ***Mhm. (positif) Euh, la souris, le microphone et le natel, c'est tout.***
- *Tu arrives à écrire le mot « microphone » ?*
- *Oui.*
- *Et puis ça, c'est des mots que tu aimes bien écrire ?*
- *Oui.*
- ***Parce que tu les connais ?***
- ***Mhm. (positif)***

- *Est-ce que tu aimes écrire des mots que tu connais, que tu sais écrire ?*
- ***Oui.***
- *Tu arrives à dire pourquoi ?*

- **Parce que ils sont faciles.**
- *Est-ce que tu aimes écrire des mots que tu connais déjà ?*
- **Oui.**
- *Tu arrives à expliquer pourquoi ?*
- *Pas vraiment.*
- *Tu arrives à donner un exemple ? Comme quel mot par exemple tu aimes écrire ? C'est lesquels que tu connais déjà ?*
- *Euhm, comme par exemple, « oui », par exemple « non », je sais écrire...*
- **Des petits mots ?**
- **Oui.**
- *Ça tu aimes bien écrire ? D'accord.*
- *Oui.*
- *Est-ce que tu aimes écrire des mots que tu connais, ceux que tu sais déjà écrire ?*
- **Oui.**
- *Pourquoi ?*
- **Mmh, parce que c'est facile.**

On constate donc que s'il est demandé aux élèves d'écrire des mots dont ils connaissent l'orthographe, qu'ils savent écrire, qui sont plutôt courts et simples ou en lien avec leur vie personnelle, tel leur prénom ou le mot « maman », ils apprécient de manière générale de les écrire.

Les réponses sont plus diversifiées aux questions « Aimes-tu écrire des mots que tu ne connais pas ? Pourquoi ? »

- *D'accord. Est-ce que tu aimes écrire les mots que tu ne connais pas ? Que tu n'as jamais appris ?*
- **Euh, oui.**
- *Tu arrives à dire pourquoi ?*
- *Ben, parce qu'on sait pas comment ça s'écrit et pis...(silence)*

- *Tu sais par exemple le mot que je vous ai demandé d'écrire l'autre fois « caléidoscope », tu te souviens ?*
- *Oui.*
- *Celui-là, tu ne le connaissais pas.*
- *Non.*
- *Est-ce que tu as aimé l'écrire ou pas trop ?*
- *Euh, oui. J'ai aimé l'écrire. Mais c'est vrai que c'est un peu compliqué à l'écrire.*
- *Oui, mais t'as quand même aimé faire ça ?*
- *Oui.*

- *Et est-ce que tu aimes écrire des mots que tu ne connais pas ?*
- ***Pas trop.***
- *Tu arrives à dire pourquoi ?*
- ***Parce que c'est difficile à écrire et je connais pas bien quelle lettre... Des fois je me mélange.***
- *Tu te mélanges, tu sais pas quelle lettre tu dois mettre.*
- *Oui.*
- *D'accord. Et qu'est-ce que ça fait si tu ne sais pas quelle lettre tu dois mettre ?*
- *Mmmh, ça fait rien mais c'est que, ça m'énerve un peu.*
- *Toi, ça t'énerve de pas savoir.*
- *Oui.*

- *Est-ce que tu aimes aussi écrire les mots que tu ne connais pas ?*
- ***Non.***
- *Si je te dis un mot tout nouveau, que tu n'as jamais entendu, t'aimes pas trop l'écrire.*
- *Mhm. (positif)*
- *T'arrives à expliquer pourquoi ?*
- ***Je connais pas.***
- *Parce que tu le connais pas ?*
- *Mhm. (positif)*

- *Est-ce que tu aimes écrire des mots que tu ne connais pas ? Des mots que tu n'as jamais écrits ?*
- **Euh, oui.**
- *Aussi ?*
- *Oui. La « trott » je sais pas écrire.*
- *Comme quoi ?*
- *Comme la trottinette ou la télé.*
- *Ça c'est des choses que tu sais pas écrire ?*
- *M-hm. (négatif)*
- *Mais tu aimes quand même le... Si je te demande de les écrire, tu aimerais bien le faire ?*
- *Mhm. (positif)*

- *Est-ce que tu aimes aussi écrire des mots que tu connais pas, que t'as encore jamais écrits ?*
- **Oui.**
- *Oui, aussi ?*
- *Oui.*
- *Et puis pour quoi alors ? C'est aussi facile ?*
- **Oui, comme ça quand je dis le son, je l'entends et je l'écris.**

- *Est-ce que tu aimes aussi écrire des mots que tu ne connais pas encore ? Que tu sais pas encore écrire ?*
- **Pas vraiment.**
- *Pas vraiment... Tu arrives à dire pourquoi ?*
- **Parce que c'est un peu difficile à se retenir les lettres.**

- *Est-ce que tu aimes aussi écrire les mots que tu connais pas ?*
- **Pas beaucoup.**
- *Moins ?*
- *Moins.*
- *Ok. Et pourquoi ça alors ?*
- **Parce que c'est plus difficile.**

- *Ouais, c'est assez logique, quand tu connais c'est plus facile et quand tu connais pas, c'est plus difficile. Et puis du coup, vu que c'est plus difficile, tu aimes moins ?*
- *Mhm. (positif)*

Les réponses sont donc diversifiées et les raisons données le sont également. **Il y a tout de même une légère tendance à « moins aimer » écrire les mots pas encore connus.** Deux élèves ont mentionné le fait de ne pas savoir quelle lettre utiliser pour écrire le mot correctement mais aucun lien avec la faute n'a été fait.

De manière générale, tout au long de l'entretien, des éléments à connotation positive ainsi que des éléments à connotation négative en lien avec l'écriture ont été mentionnés. La plupart de ces éléments entrent dans plusieurs des quatre catégories d'analyse. Afin d'éviter des répétitions, il n'y aura pas d'exemples donnés pour tous les éléments à connotation positive ou négative cités dans ce paragraphe.

Dans les éléments à connotation négative et liés à l'écriture, on retrouve par exemple les peurs liées à l'écriture ainsi que des sentiments négatifs générés chez l'enfant ou chez quelqu'un de son entourage. Quant aux éléments à connotation positive et liés à l'écriture, on retrouve également les sentiments positifs générés chez l'enfant ou chez quelqu'un de son entourage. Evidemment, les réponses mentionnées ci-dessus, en lien avec ce qui est apprécié ou non en écriture ne seront pas non plus répétées.

Comme il a déjà été mentionné ci-dessus, on peut observer un lien entre la faute d'orthographe et la peur de l'élève. On peut également relever les conséquences des fautes ou, au contraire, de l'absence de fautes aux yeux des élèves interrogés. On ne parle pas ici des conséquences en termes de sentiments, étant donné que ces derniers ont déjà été mentionnés. Pour arriver à ces réponses, les questions ont été posées sous cette forme : « Que se passe-t-il si tu fais des fautes ? » et « Que se passe-t-il si tu ne fais pas de fautes ? ». Voici les dialogues concernant la première question, dont les parties importantes ont été mises en évidence :

- *Et qu'est-ce qui se passe si tu fais des fautes ?*
- *Euh... euh, je sais pas.*
- *Avant tu m'as dit que tu pensais que tes parents seraient déçus si tu faisais des fautes.*
- *Ah oui. **Oui, je pense qu'ils seraient un peu déçus aussi mais ils... ça leur fait rien si je fais des fautes parce que c'est normal.***
- *D'accord, et puis toi, si tu fais des fautes, qu'est-ce que ça te fait ? Comment tu te sens ?*
- ***Ben, rien. Parce que... On va peut-être le refaire (la dictée) et la prochaine fois, je vais peut-être faire juste et les autres pas, peut-être.***

- *D'accord. [...] Qu'est-ce qui se passe si tu fais des fautes ?*
- *Ben, euhm, j'ai oublié ce que je voulais dire encore.*
- *C'est pas grave. Imagine qu'on fait quelque chose à l'école, tu dois écrire des mots, comme on fait souvent et puis tout à coup, tu as fait une faute et puis comme souvent, nous les maîtresses, on corrige et puis tu fais une faute. Qu'est-ce qui se passe ?*
- ***Elle va juste me dire de recommencer. Et de corriger, si on a fait faux.***
- *D'accord. Alors les maîtresses vont juste dire de refaire et puis à la maison, si ta maman voit ça, est-ce qu'il va se passer quelque chose ?*
- ***Des fois, il se passe, des fois elle me dit « Pourquoi tu as fait une faute ? » (incompréhensible) C'est à cause de mon œil. Parce que des fois, il est un peu fatigué, il se ferme. Voilà, je dis que ça à ma maman.***

- *Qu'est-ce qui se passe si tu fais des fautes ?*
- ***Rien.***
- *Rien du tout ?*
- *Mhm. (positif)*
- *Qu'est-ce qui se passe à l'école ?*
- ***Je dois effacer.***
- *Tu dois effacer et refaire. Et qu'est-ce qui se passe à la maison ?*
- ***La même chose.***

- *Et qu'est-ce qui se passe si toi, tu fais des fautes ?*
- *Euh, moi, ça m'embête de tout refaire.*
- *Toi, ça t'embête, et puis pour les gens autour de toi, qu'est-ce qui se passe ? qu'est-ce qu'on va te dire ? Qu'est-ce qui va se passer si tu fais une fois une faute quand tu écris ?*
- *Ben... si quelqu'un disait « ohlala, tu dois tout refaire », ça m'embêterait.*
- *Mhm. Qu'est-ce qui se passe à l'école ? Les maîtresses, elles disent quoi ?*
- ***Elles disent « refaire ».***
- *Les maîtresses, elles disent « tu dois refaire » et si tu te trompes par exemple en faisant quelque chose à la maison ou à l'école à journée continue ? Qu'est-ce qu'on te dit ?*
- ***On me dit « efface et tu refais ».***

- *Et qu'est-ce qui se passe si toi, tu fais des fautes ? Si tout à coup la maîtresse te dit « Ouh, là t'as fait une faute » ou bien ton papa, il dit aux devoirs « Ouh [...], t'as fait une faute ». Qu'est-ce qui se passe ?*
- ***Je dois le corriger.***

- *Qu'est-ce qui se passe [...] si tu fais des fautes ?*
- *Ben, c'est pas très juste.*
- *Mais qu'est-ce qui se passe pour toi ?*
- *Ben, c'est pas ... comment dire ? C'est pas très, très bien si c'est quelque chose d'important qu'on doit écrire, par exemple, sur le nom de, comment on appelle ça, de la carte d'identité, par exemple si on écrit le nom faux, après c'est un peu grave.*

- *Et qu'est-ce qui se passe si tu fais des fautes, toi ?*
- ***Je vais les corriger.***

On remarque que presque tous les élèves interrogés parlent en tout premier lieu de la conséquence directe et factuelle qui est de devoir effacer et devoir

refaire ou récrire. Il n'y a donc pas de lien fait avec des sentiments ou des peurs.

Voici maintenant les réponses données à la deuxième question qui suppose le cas contraire.

- *Et puis si tu fais pas de fautes, qu'est-ce qui se passe ?*
- **Ben, mes parents sont contents et (incompréhensible).**
- *Et toi ?*
- **Et moi, ben je suis content et puis voilà.**

- *Et qu'est-ce qui se passe si tu ne fais pas de fautes ? Si tu fais tout juste ?*
- **Elle [la mère] va être très contente et elle va m'acheter quelque chose que j'aimerais bien avoir.**

- *Et si tu fais pas de fautes ?*
- **J'efface pas.**

- *Qu'est-ce qui se passe si tu fais pas de fautes ?*
- **Ben, je dois pas refaire.**

- *Et qu'est-ce qui se passe si tu fais pas de fautes ?*
- **Euh, je être plaisir.**
- *Tu as du plaisir, toi ?*
- **Oui.**
- *Ou quelqu'un d'autre ?*
- **Moi.**

- *Et qu'est-ce qui se passe si tu fais pas de fautes ?*
- **Ben, c'est juste si on fait pas de fautes.**
- *Ouais, c'est juste, mais c'est ... Avant, t'as dit que c'était pas bien si on faisait des fautes et puis qu'est-ce qui se passe si tu en fais pas ?*
- **Si on en fait pas ? C'est qu'on fait le travail tout juste.**

- *Et qu'est-ce qui se passe si tu fais des fautes, toi ?*
- *J'ai pas besoin de les corriger.*

On peut constater que si quatre élèves sur sept donnent également une réponse factuelle dans ce cas, la question posée évoque des sentiments chez les trois autres élèves.

Les élèves pensent-ils qu'ils ont le droit de faire des fautes ? Les sept élèves donnent une réponse à tendance positive à cette réponse. Ils l'expliquent par différentes raisons :

- *Euh oui, c'est normal, il faut pas faire toujours juste, aussi des fautes des fois.*
- *[Oui] Parce que si on fait une faute, ça fait rien, on peut toujours recommencer.*
- *On est petit.*
- *Oui, mais après on devra effacer, parfois.*

Sur les sept élèves, cinq pensent que **les adultes font également des fautes quand ils écrivent**. Deux élèves pensent le contraire.

Sur les sept élèves, six pensent que tout le monde a le droit de faire des fautes, y compris les adultes et quel que soit leur métier. La septième élève pense que les adultes n'ont pas le droit de faire des fautes car ils ont beaucoup appris. On peut remarquer une contradiction qui apparaît chez un élève qui pense que les adultes ne font pas de fautes en écrivant mais que tout le monde fait des fautes en écrivant. **Tout le monde a le droit de faire des fautes.**

Lorsqu'on leur pose la question si tout le monde fait des fautes en écrivant, les six élèves qui pensent également que tout le monde a le droit de faire des fautes ont répondu positivement à cette question. La septième élève qui ne pense pas comme ses camarades pour la question du droit à la faute, pense ici aussi, et de manière fidèle à son raisonnement, le contraire : selon elle, les adultes ne font pas de fautes. Cinq élèves pensent qu'une personne ne faisant jamais de fautes n'existe pas. Seule

une élève qui pense, au premier abord, que ça n'existe pas, mentionne tout de même sa cousine de quatorze ans. **Tout le monde fait des fautes en écrivant.**

« Est-ce normal de faire des fautes quand on écrit ? » Cinq élèves pensent que **oui**.

Finalement, à la fin de l'entretien, les questions suivantes ont été posées aux élèves : « Est-ce que ça peut nous aider de faire des fautes ? Pourquoi ? » La tendance des réponses est partagée : 3 x oui, 4 x **non**).

- *Est-ce que tu penses que ça peut nous aider de faire des fautes ?*
- **Oui, pour... la prochaine fois, si on fait la même chose un peu, ben on peut savoir qu'il faut faire attention, parce que c'est un peu la même chose, comme le même piège que la dernière fois ou comme ça.**
- *On tomberait plus dans le même piège, parce qu'on a déjà une fois fait la faute ?*
- *Oui.*
- *Est-ce que je peux dire que tu penses que ça peut nous aider à nous améliorer de faire des fautes ?*
- **Oui.**

- *Est-ce que tu crois que ça peut nous aider de faire des fautes ? Est-ce que ça peut t'aider ?*
- *(Fait un « non » avec la tête)*
- *Non ? Tu penses pas ?*
- **Non, je pense pas.**
- *Ce serait mieux pour nous, de ne jamais en faire ?*
- *Ouais. Ça nous aide plus de faire juste.*

- *Et est-ce que tu crois que ça peut t'aider de faire des fautes ?*
- **Oui.**
- *Oui ? Tu arrives à expliquer pourquoi ? ça m'intéresse. Pourquoi ça peut nous aider de faire des fautes ?*
- **Parce qu'on sait pas.**
- *Parce qu'on sait pas... Et puis après quand on fait des fautes...*

- On doit effacer.
- On doit effacer et puis... Mais pourquoi ça nous aide d'en faire ?
- Je sais pas.
- T'arrives pas à expliquer ? Parce que je pense que c'est intéressant ce que tu dis. Ça peut être bien de faire des fautes ou c'est jamais bien ?
- C'est bien.
- C'est bien ? Mais tu arrives à expliquer pourquoi ?
- M-hm. (négatif)
- T'es sûr ? Essaie-voir, ce serait chouette.
- **Parce qu'on doit apprendre.**
- Ah, on doit apprendre. Et tu penses que faire des fautes, ça nous aide à apprendre ?
- Mhm. (positif)
- Merci, ça m'intéressait de savoir pourquoi tu disais ça.

- Est-ce que tu crois que ça peut nous aider de faire des fautes ?
- **Oui, des fois oui.**
- Tu peux m'expliquer pourquoi ? [...]
- Ben, comme ça si ils aiment bien faire un truc et bien au moins, ils peuvent refaire ce qu'ils ont fait faux.
- Quand on fait une faute, on refait et puis après ? Pourquoi ça nous a aidés ?
- **Parce que, écrire c'est bien.**
- Ah. Alors tu dis que quand on fait faux, on doit récrire et puis c'est bien d'écrire beaucoup, c'est pour ça que ça peut nous aider ? C'est ça ?
- Oui, mhm. (positif)
- Et puis si on récrit, on aura appris quoi ? Tu crois qu'on aura appris quelque chose ?
- Oui.
- Tu arrives à dire quoi ?
- Non.
- Mais tu penses que ça nous aide ?
- Oui.

- *Est-ce que tu crois que ça peut aider, ça peut t'aider toi, de faire des fautes ?*

- **Oui.**

- *Ça peut t'aider ? Pourquoi ? Comment ça peut t'aider ?*

- *Avec ma maman, avec la maîtresse, avec le papa,*

- *Tu peux, parfois tu, ça peut, ... tu comprends ce que ça veut dire « aider » ?
ça peut être bien pour toi de faire des fautes tu crois ?*

- **Non.**

- *Non ? Non, pas bien ? ça peut pas aider ?*

- *Non.*

- *Est-ce que tu crois que ça peut nous aider de faire des fautes ?*

- **Non.**

- *Non ?*

- *Si on fait juste... Si on fait des fautes, ça peut pas nous aider.*

- *Jamais ?*

- *Non.*

- *D'accord, tu arrives à dire pourquoi tu penses que ça nous aide pas ?*

- *Parce que si par exemple on fait un poème pour la maman et puis si on écrit
« maman », si on met le « m » et puis après y a un « n », c'est faux. Par
exemple, c'est pas juste.*

- *Alors tu penses que ça peut jamais nous aider.*

- **Ouais, ça peut pas nous aider, si par exemple on fait juste, là c'est ...
comment on dit ça, euhm, que ça soit, que c'est très bien.**

- *C'est mieux quand on fait tout juste, sans faire des fautes d'abord.*

- *(Acquiesce)*

- *Et est-ce que tu crois que ça peut nous aider de faire des fautes ?*

- **Non.**

- *Et puis pourquoi ça ? Tu arrives à expliquer pourquoi tu penses que ça peut
pas nous aider ?*

- **Parce que après les gens, ils peuvent pas lire qu'est-ce qu'on écrit.**

- *D'accord, ouais.*

- *C'est tout.*

- *Mais toi-même si tu fais une fois une faute et puis qu'on te le dit, ça peut pas t'aider d'en faire ? C'est pas bien d'en faire ?*
- *Des fois c'est pas bien.*
- *Et puis alors d'autres fois c'est bien ? Des fois ça peut être bien de faire des fautes ?*
- *Des fois, je sais pas, ça sert pas à grand-chose de faire des fautes et des fois, il doit tout de suite effacer.*
- *Ok. Mais toi, tu peux rien apprendre en faisant des fautes, c'est ça que je veux demander.*
- **Non.**
- *Non, ça t'apprends rien tu penses ?*
- *Mhm. (négatif)*

Les avis sont donc partagés pour cette question, certains enfants arrivent très bien à expliquer leur avis et pour d'autres, c'est bien plus complexe.

La quatrième catégorie concerne l'entourage de l'élève : le contexte familial et le contexte scolaire. Elle regroupe également les tâches en lien avec l'écriture et la faute qui dépendent du contexte familial ou du contexte scolaire. Même si certaines parties ont déjà été mentionnées dans les données présentées ci-dessus, elles sont ici regroupées en fonction du contexte mentionné par l'enfant.

Contexte familial :

- *Euh, comme pour la dictée, j'ai pas envie de faire faux parce que sinon mes parents sont déçus.*
- *Ah oui. Oui, je pense qu'ils seraient un peu déçus aussi mais ils... ça leur fait rien si je fais des fautes parce que c'est normal.*
- *Ben, par exemple, pour, je sais pas, par exemple parfois je fais des fautes sur le natel de ma maman (ou écrire à l'école).*
- *J'ai peur que.... je me fasse gronder [par ma maman] parce que j'ai fait une faute.*

- *Ma maman, elle en fait souvent [des fautes].*
- *Oui, à part ma cousine, elle fait [jamais] de fautes.*
- *Des fois, il se passe, des fois elle me dit « Pourquoi tu as fait une faute ? » (incompréhensible) C'est à cause de mon œil. Parce que des fois, il est un peu fatigué, il se ferme. Voilà, je dis que ça à ma maman.*
- *Elle [la mère] va être très contente et elle va m'acheter quelque chose que j'aimerais bien avoir.*
- *« Maman ». [Réponse à la question « Est-ce que tu aimes écrire des mots que tu connais ? »]*
- *La même chose [je dois effacer quand je fais une faute à la maison].*
- *[A la maison] on me dit « efface et tu refais ».*
- *Je dois le corriger. [Si le père signale une faute].*
- *Si, ma maman une fois elle a fait une faute. Mon papa aussi, parce qu'il sait pas très écrire le français, il a plus l'habitude d'écrire en portugais.*
- *Ma maman, de temps en temps, elle en fait [des fautes].*
- *Ma maman, elle fait des fautes quand elle écrit.*

Contexte scolaire :

- *Elle va juste me dire de recommencer [la maîtresse]. Et de corriger, si on a fait faux.*
- *On va peut-être le refaire (la dictée) et la prochaine fois, je vais peut-être faire juste et les autres pas, peut-être. [...]La prochaine fois, je peux faire aussi juste.*
- *Ben, par exemple, pour, je sais pas, par exemple parfois je fais des fautes (sur le natel de ma maman) ou écrire à l'école.*
- *Je dois effacer [si je fais une faute à l'école].*

- *Parce que des fois quand je m'ennuie, ça m'embête d'écrire, je m'ennuie. Des fois je m'ennuie à l'école.*
- *[Les maîtresses à l'école, quand il y a une faute] elles disent « refaire ».*
- *[A l'école à journée continue] on me dit « efface et tu refais ».*
- *Je dois le corriger. [Si la maîtresse signale une faute].*
- *Si, je peux faire une faute mais après si c'est faux, la maîtresse elle me dit, après j'efface.*
- *Les maîtresses, elles peuvent faire des fautes de temps en temps mais voilà, c'est comme ça.*

On peut constater que les enfants font des liens entre la thématique de l'écriture et de la faute d'orthographe et les contextes dans lesquels ils vivent au quotidien. On peut également soutenir la remarque déjà mentionnée auparavant. **Les sentiments apparaissent davantage dans le contexte familial que dans le contexte scolaire.**

Partie 3 : l'activité collective

La dernière activité collective rassemblait donc les sept élèves ayant été interrogés dans un lieu jugé sécurisant. Les cartes-réponses ont été utilisées tout au long de l'activité. Les règles rappelées en début d'activité ont participé au bon déroulement de l'activité, les élèves étaient au clair sur le but de l'activité. Le fait que ces enfants se connaissent tous bien a probablement été un facteur aidant. Il était assez difficile pour moi de savoir comment allait se passer cette activité. J'ai été positivement surprise en entendant les élèves s'exprimer assez librement, expliquer leur avis au groupe ou encore donner des avis/conseils à un camarade. Je ne voulais pas prendre trop de place pendant l'activité et je suis satisfaite de la place que j'ai occupée et que les élèves m'ont donnée.

Comme mentionné dans la méthode de collecte des données, les paroles des élèves ont été transposées sur un schéma comportant une des quatre catégories d'analyse dans chaque coin. Voici les résultats :

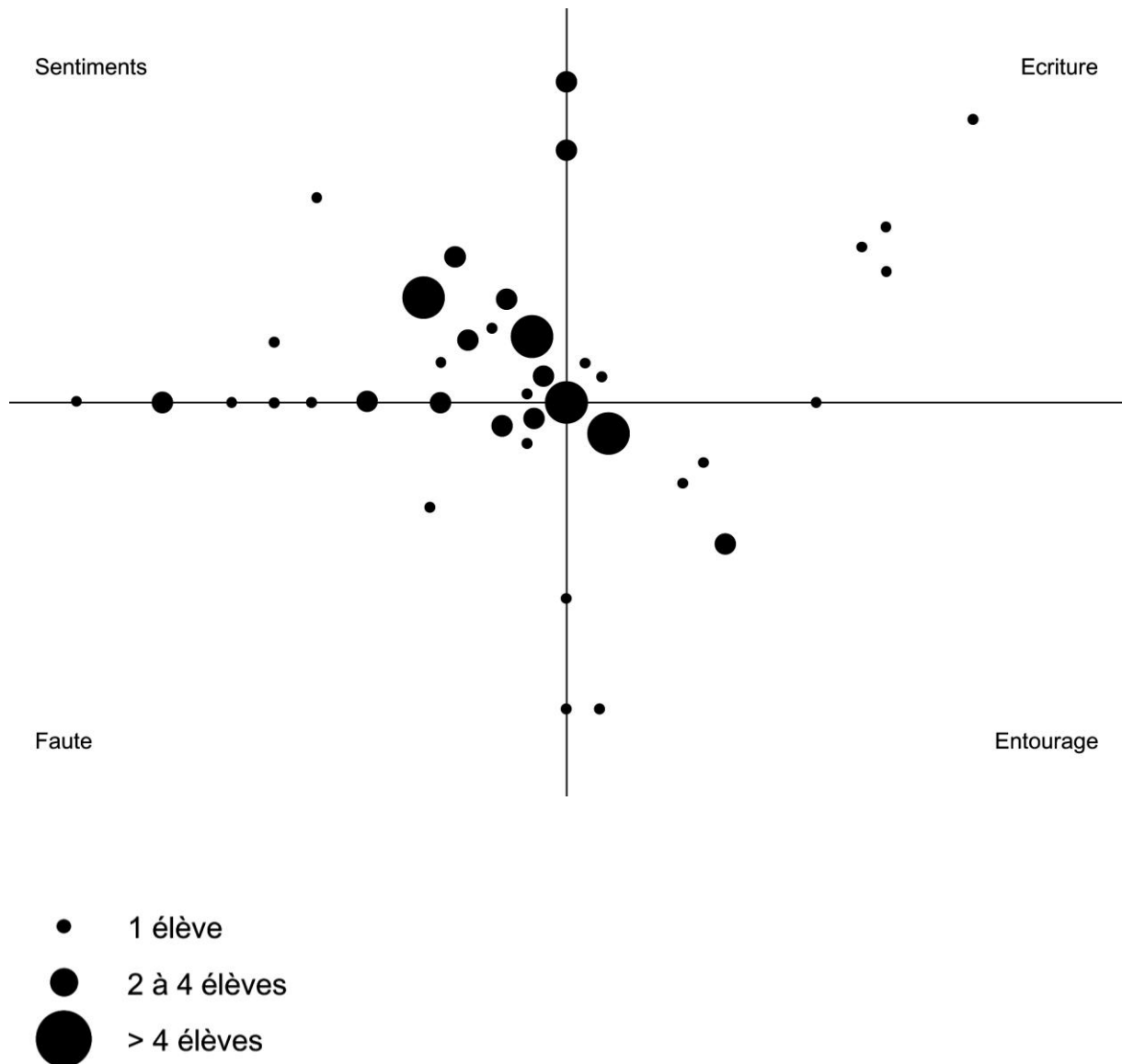


Figure 5 : Représentation graphique des résultats de l'activité collective

Je tiens à préciser qu'il s'agit d'une interprétation relativement libre et peu précise car il est difficile de remplir un tel tableau tout en restant concentrée dans son rôle d'animatrice. Ce qui ressort de ce tableau, et que j'ai également ressenti durant l'activité, est que les deux thèmes récurrents sont les sentiments et la faute. Des liens avec l'entourage ont également été faits. Le gros point au centre du schéma montre que la discussion a tourné autour du sujet de recherche et, effectivement, il n'y a eu que très peu de déviations pendant les 45 minutes. Cela m'a étonnée pour des élèves qui ont généralement de la difficulté à se concentrer un long moment sur une activité.

En transférant les dires des élèves sur mon tableau, j'ai rapidement découvert une lacune. Beaucoup de discussions tournaient autour des apprentissages. Je me suis donc demandé si les quatre catégories d'analyse n'étaient pas les plus représentatives de la pensée des élèves. En reprenant les données des entretiens, je suis arrivée à la conclusion que le thème des apprentissages ne ressortait pas assez pour représenter une catégorie d'analyse. Je pense plutôt que la forte présence des apprentissages montre un élargissement ou peut-être peut-on même parler d'une évolution de la pensée des élèves. J'aimerais préciser que je ne parle pas d'une évolution vers une manière juste de penser mais simplement d'une pensée qui évolue, en opposition à une pensée figée sur un sujet.

En termes de systémique, il m'a semblé pouvoir marquer la différence entre des élèves qui étaient dans la plainte ou dans la demande. Certains élèves faisaient souvent référence au fait que c'était pénible parce qu'il fallait essayer d'écrire correctement et que lorsque ça ne l'était pas, il fallait toujours effacer et refaire jusqu'à ce que le mot soit écrit correctement. J'ai ressenti chez un élève en particulier une demande différente qu'il a nommé *problème*. Il mentionnait le fait qu'il se sentait stressé par ses parents qui lui disaient toujours le matin avant la dictée des mots qu'ils attendaient de lui qu'il écrive tous les mots correctement. Lorsque je lui ai demandé « Comment ça se passerait si ça allait mieux ? », il a tout de suite pu me répondre qu'il avait besoin que ses parents cessent ce rituel qui le stressait énormément. Nous avons ensuite identifié sa tâche. Elle était très claire pour lui et je ne lui ai donc pas demandé s'il voulait l'avis de ses camarades pour trouver une solution à son problème.

J'ai vécu cette activité comme un moment riche en partage, en écoute et en acceptation de l'autre et de ses idées.

Discussion

Cette discussion va tout d'abord porter sur le thème spécifique de ce travail, à savoir les représentations négatives de l'orthographe à l'entrée dans l'écrit. Elle traitera par la suite les apports de l'approche systémique dans le contexte scolaire en lien avec l'orthographe.

« Les élèves ont peur de faire des fautes d'orthographe à l'entrée dans l'écrit ». Telle était l'hypothèse de base de ce travail de recherche. A travers les trois parties de la récolte des données, on peut affirmer que certains élèves en difficultés d'apprentissage ou étant passés par une structure spécialisée (programme d'introduction) ont effectivement des peurs liées à l'écriture. Lorsqu'on prend les résultats de la question posée pendant les entretiens individuels « As-tu parfois peur de faire des fautes quand tu écris ? », six élèves sur sept ont, dans un premier temps, répondu positivement. Il faut insister sur le fait qu'il s'agit d'une première réponse car lors de l'activité collective, ces peurs sont moins ressorties et le facteur d'apprentissage grâce à la faute était beaucoup plus présent et a même été mentionné en réponse à un élève qui évoquait sa peur de la faute.

Comme il a été vu dans le cadre théorique, Watzlawick (1988) a étudié le principe de l'invention de la réalité. Si personne auparavant n'a posé ce genre de questions à ces élèves et d'ailleurs même si ça a été le cas, ces élèves avaient tous des idées en tête sur le sujet traité qu'ils prenaient pour la vérité car il s'agissait de leur vérité inventée. Ce phénomène est appelé constructivisme dans l'approche systémique. A ce moment-là, la confrontation de la vérité de chaque élève avec la vérité de ses pairs peut être intéressante, car nous l'avons vu, pour apprendre, l'enfant a besoin de se confronter aux idées et aux argumentations de ses pairs. Cette étape vécue lors de l'activité collective est un conflit cognitif.

Toujours en lien avec le fait que l'on ne peut pas être certain que les élèves aient peur de faire des fautes parce qu'ils ont répondu majoritairement oui à la question posée, est le principe de la réponse donnée car attendue par l'enseignant et vu avec Berzin (2012) dans le cadre théorique. Rappelons que les enfants veulent, en général, faire plaisir aux adultes, peut-être encore plus particulièrement lorsque la personne qui les interroge est leur enseignante.

Il se peut évidemment que le système de valeurs de certains de ces enfants soit basé sur une idée négative de l'erreur et si tel devait être le cas, le but n'est pas de changer l'idée de cet enfant. Ce qui me paraît important pour l'enseignant est de clarifier le statut de l'erreur dans le contexte scolaire. Elle est acceptée, voire nécessaire pour apprendre.

Certains faits peuvent être affirmés sans que les causes ne soient recherchées. Le fait de ne pas faire de fautes est connoté positivement et, au contraire, le fait de faire des fautes est connoté négativement. Le lien entre les fautes et les sentiments est présent chez les élèves interrogés. Ce constat a pu être fait dans l'analyse des entretiens individuels ainsi que dans ceux de l'activité collective.

Les attributions externes en lien aux fautes ont été plus nombreuses que les attributions internes. En rapport avec ce qui avait été relevé dans le cadre théorique, on pourrait imaginer les apports positifs d'une discussion à mener avec les élèves de cette classe. Il est primordial que l'élève sache qu'il peut influencer ses résultats. En attribuant ses difficultés à des causes externes, le sujet est passif et pense ne pas pouvoir influencer ses résultats. Rappelons qu'il est primordial que l'enseignant soit également convaincu que chaque personne possède en elle les ressources nécessaires.

Nous avons également évoqué le fait que l'apprentissage est plus efficace si le contenu est familier. En effet, les élèves ont plus de plaisir, ou moins de craintes, à écrire des mots qu'ils connaissent, qui leur sont familiers. Ils apprécient, au contraire, moins les mots pas encore connus. Cela me donne envie de poser la question : et si l'enseignant arrivait à rendre la nouveauté familière ?

Passons maintenant à l'activité collective.

Dans la littérature concernant le recueil des représentations, Giordan et de Vecchi (1990) démontrent qu'il faudrait utiliser différentes méthodes afin d'avoir des points de vue diversifiés et des résultats plus proches de la réalité. On peut également constater dans cette recherche que les résultats des trois étapes de récolte de données ne sont pas identiques mais plutôt complémentaires. D'autant plus que, comme cela avait également été mentionné au début du travail, partir à la chasse aux représentations qu'ont des élèves sur un sujet n'est pas une tâche des plus aisées.

Un autre principe, celui de co-construction de la réalité, avait été mentionné. L'apprentissage se fait dans un aller-retour entre l'enseignant qui propose, encourage, stimule, entre l'enfant qui imite, explore, demande et entre le groupe de pairs qui permet des échanges, qui suscitent des conflits et des réflexions. Ce principe a, selon moi, été vécu lors de l'activité collective qui a donc été une dernière

étape importante. Sans elle, il n'y aurait pas eu de confrontation des idées et on en serait resté à l'étape d'échange d'informations. Elle a également permis de créer des rétroactions positives (amplifications) des idées positives en montrant que la faute peut aider à apprendre et des rétroactions négatives (amortissements) des idées négatives (il faut toujours écrire juste).

En approche systémique, on part du principe que toute personne, même lorsqu'elle est un enfant, possède en elle les ressources pour trouver des solutions aux situations problématiques qu'elle rencontre. Pour cela, il faut parfois des personnes qui posent les bonnes questions au bon moment. La théorie de l'approche systémique m'a permis de réaliser qu'un des élèves avait une demande précise et n'était pas dans la plainte comme l'étaient, à ce moment-là, ses camarades. Le simple fait de lui demander ce qui se passerait selon lui si la situation allait un peu mieux, lui a permis de trouver lui-même une solution à son problème. Le message est totalement différent pour l'enfant. « Tu as les ressources pour trouver des réponses à tes questions, des solutions à tes problèmes » est plus encourageant que « tu as besoin de moi ou d'un adulte pour trouver ces réponses ou ces solutions ». Cette situation représente bien, à mes yeux, un encadrement favorisant l'autonomie du système encadré. Il se développe et a pu trouver une solution à son problème à l'aide de ses propres ressources.

L'approche systémique apporte une réponse à l'enseignant par rapport au questionnement de cette recherche ou par rapport à tout autre questionnement car elle ne répond pas à des « pourquoi » par des « parce que ». Les « parce que » n'apportent pas de réponses concrètes, au contraire ils pourraient conforter l'enseignant dans l'idée qu'il ne peut rien changer à la situation problématique. L'approche systémique donne des réponses en mettant l'accent sur les liens existant entre des éléments d'un système et en montrant que ce système n'est pas figé mais mouvant, la causalité n'est pas linéaire mais circulaire.

Conclusion

Dans le cadre de cette recherche, on peut affirmer que l'hypothèse de base est validée. Il existe un décalage entre la représentation négative de la faute d'orthographe et entre le statut important de l'erreur dans la construction des apprentissages. Même si la connotation négative de la faute d'orthographe n'est probablement pas une nouvelle révolutionnaire, l'enseignant doit se questionner à ce sujet. Particulièrement depuis l'arrivée des nouveaux moyens d'enseignement qui proposent aux enfants de se lancer beaucoup plus rapidement dans l'écriture, ce qui leur demande d'écrire avant de savoir orthographier correctement. On pourrait dire que ces méthodes accentuent la peur de la faute d'orthographe des élèves ou que les nouvelles technologies rendent les élèves moins performants en orthographe ou encore que les familles mettent beaucoup de pression sur leurs enfants, cependant, ces réponses sont fatalistes du point de vue de l'enseignant qui pourrait se sentir démuni face à la situation. L'intérêt de ce travail se tourne justement vers l'enseignant et vers les pistes de solutions qui s'offrent à lui grâce à l'approche systémique du problème. Quand il y a un problème à l'école, il existe une solution à l'école. L'enseignant est bien entendu responsable de ses élèves et il y a des outils qui existent pour qu'il puisse les aider mais le fait de rendre une personne ou un contexte coupable ne permettra pas de trouver des solutions et d'avancer...

Ces enfants-là, à ce moment-là, ont des pensées négatives en lien avec les fautes d'orthographe, que ce soit sous forme de peurs ou sous une autre forme. Si l'on s'arrête à cette première idée, elle pourrait ne pas être représentative de la réalité. Ce travail montre qu'il vaut la peine d'aller à la découverte des représentations des élèves à l'aide de différentes méthodes de collecte des données. Et c'est lorsqu'on laisse l'enfant penser à voix haute, en dépassant l'idée de la réponse juste, en respectant son espace de pensée et en le considérant comme élément au centre de plusieurs systèmes que l'on découvre sa vérité.

L'enseignant côtoie en premier lieu son élève. Mais cet élève qui fait partie de plusieurs systèmes, existe à travers eux et à travers les valeurs véhiculées par ces différents systèmes. Le rôle de l'enseignant est donc d'explicitier ses attentes et celle de notre école à l'enfant et à sa famille, de reconnaître qu'il a un système de valeurs différent mais pas plus juste que celui de la famille de son élève et finalement,

d'échanger sans trouver de consensus mais en acceptant les réalités qui sont différentes. Quant aux thématiques plus spécifiques de l'écriture et de l'orthographe et du statut de l'erreur qui sont en évolution, il faut les présenter aux familles, sans dépasser les frontières et prétendre avoir la bonne solution donc tout en respectant leurs pensées et leurs valeurs à ce sujet.

Quant aux élèves, ils doivent également être clarifiés sur le statut de l'erreur mais aussi sur les finalités de l'écriture. Il peut s'avérer utile de marquer la différence entre la faute et l'erreur.

Pour conclure, on peut donc affirmer que certains enfants évoquent des peurs en lien avec la faute d'orthographe lors de l'entrée dans l'écrit. Une question primordiale à se poser à ce moment-là est de savoir si cela pose un problème à une des personnes concernées. Si oui, toujours avec une approche systémique de la situation, il ne faut pas s'arrêter aux causes éventuelles de ces peurs. Par contre, on peut chercher des solutions dans la relation que la personne concernée a avec les personnes de son entourage. S'il y a un problème dans le contexte scolaire, il y aura également une solution dans ce même cadre.

Une des limites de ce travail est l'arrivée en cours de route de l'approche systémique en tant que piste pour l'enseignant. En effet, les questions de l'entretien ne se basent pas sur la théorie de l'entretien de l'approche systémique. Les questions de l'entretien avaient pour but premier de vérifier l'hypothèse de base. Les questions sont donc très dirigées sur le problème et non sur les solutions dont on pense que l'enfant possède les ressources pour les trouver. De ce fait, l'analyse des entretiens est également centrée sur les causes des représentations négatives des élèves sur le sujet, ce qui va à l'encontre des principes de l'approche systémique. C'est davantage la troisième partie de la récolte des données, l'activité collective, qui est en harmonie avec l'approche systémique. On peut donc imaginer un prolongement de ce travail de recherche dans cette direction-là. Des entretiens individuels supplémentaires avec les élèves évoquant une situation problématique en lien avec la thématique des fautes d'orthographe qui respecteraient la théorie de l'entretien systémique pourraient être proposés ainsi que l'analyse de l'effet de ces entretiens. Il avait été mentionné que la récolte des représentations, particulièrement celles qu'ont des enfants sur un sujet aussi vaste que l'écriture, n'était pas une mince affaire. Il

s'est avéré qu'en plus de cela, « faire des fautes d'orthographe » n'était pas vraiment une idée claire pour les élèves interrogés. En effet, plusieurs d'entre eux ont confondu les fautes d'orthographe et les fautes de graphisme.

Un point essentiel à préciser est que certains problèmes ne peuvent pas être résolus à l'école. Il est important que l'enseignant spécialisé en soit conscient et qu'il délègue lorsqu'il ne possède pas les ressources nécessaires.

En tant que future enseignante spécialisée, ce travail de recherche m'a apporté des éléments à plusieurs niveaux. Premièrement par rapport à la manière dont on récolte des informations afin que celle-ci puissent être utiles. Dans le cadre de l'école publique où les enseignants spécialisés sont encore relativement rares, il arrive que l'on nous demande de faire des observations d'un enfant, de donner notre avis sur un enfant. C'est dans ce cadre-là que la récolte de données d'informations est importante. D'autre part, la notion de frontière me paraît essentielle. Tout en tenant compte des différents systèmes dans lequel un individu se trouve, il est nécessaire de s'en tenir à ce qui peut être fait dans le cadre scolaire. L'enseignant doit se concentrer sur ses ressources afin d'aider les autres à découvrir et utiliser leurs propres ressources. Parfois « moins » peut être « plus ». Il me semble important que l'enseignant spécialisé soit capable de déterminer l'élément dysfonctionnel dans le système de l'enfant en difficulté. Un élément et non la totalité des faits et gestes qui dysfonctionnent ce qui l'éloignerait du problème fondamental et qui découragerait l'enfant, sa famille et également lui-même.

En ce qui concerne mon rôle d'enseignante spécialisée, je garderai particulièrement une idée fondamentale des lectures d'ouvrages de l'approche systémique : on ne peut pas se désresponsabiliser totalement des difficultés scolaires d'un enfant. Cela ne veut pas non plus dire que l'on est responsable de ces difficultés, mais plutôt que l'on peut avoir une influence positive sur elles. Il faut également faire attention à ne pas trop s'investir. Curonici et McCulloch (1997) évoquent le fait que si l'on commence à être indispensable, on désresponsabilise quelqu'un d'autre, par exemple l'enfant se trouvant en difficulté. Je suis convaincue qu'on peut aider l'autre à découvrir ses ressources personnelles afin de ne plus avoir besoin de nous.

Au sein de ma classe dans laquelle je porte deux casquettes, celle d'enseignante ainsi que d'enseignante spécialisée, il me paraît tout de même parfois difficile de se

mettre dans une position « méta » qui est nécessaire pour analyser une situation problématique. Un prolongement possible de ce travail s'intéresserait aux apports de l'approche systémique pour collaborer avec les différents acteurs de l'entourage de l'enfant. Nous-mêmes avons également besoin qu'on nous fasse découvrir nos ressources. Les supervisions et les interventions peu utilisées dans le monde de l'instruction publique du canton de Berne pourraient être une piste intéressante.

Bibliographie

- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Berzin, C. (2012). *Conceptions des jeunes enfants et premiers apprentissages scolaires: recherche et perspectives pédagogiques*. Amiens : Université de Picardie Jules Verne-Laboratoire CLEA.
- Brissaud, C., & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande*. Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.
- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand (PER)*. Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.
- Curonici, C., & McCulloch, P. (1997). *Psychologues et enseignants. Regards systémiques sur les difficultés scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Curonici, C., Joliat, F., & McCulloch, P. (1999). Quelques bases théoriques pour une application de la systémique à l'école. *Educateur magazine*, 1, 28-30.
- Curonici, C., Joliat, F., & McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- De Closets, F. (2009). *Zéro faute*. Paris : Mille et une nuits.
- Giordan, A., & de Vecchi, G. (1990). *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Haas, G., & Maurel, L. (2009). Les ateliers de négociation graphique. *Langage & pratiques*, 43, 70-80.
- Hurtig-Delattre, C. (2004). *Restaurer le goût d'apprendre*. Paris : L'Harmattan.
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Marie, G. (2000). *La solution passe par l'erreur*. Paris : L'Harmattan.
- Meirieu, P. (2006). *Frankenstein pédagogue*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Paveau, M.-A., & Rosier, L. (2008). *La langue française : passions et polémiques*. Paris : Vuibert.
- Piaget, J. (1977/1995). *Sociological studies*. New York : Routledge.

- Plan cadre pour les jardins d'enfants et Plan d'études pour les écoles primaires de langue française (1994). Editions scolaires de l'Etat de Berne.
- Reid, G. (2010). *Enfants en difficultés d'apprentissage : intégration et styles d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck.
- Vygotskij, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales (Ed. orig. 1934).
- Watzlawick, P. (1988). *L'Invention de la réalité contribution au constructivisme*. Paris: Seuil.
- Zittoun, T., Gillespie, A., Cornish, F., & Psaltis, C. (2007). The Methaphor of the Triangle in Theories of Human Development. *Human Development*, 50(4), 208-229.