

TENTATIVES POUR APPRENDRE COOPÉRATIVEMENT EN GRAND GROUPE

J'ai choisi d'enregistrer au magnétophone plusieurs séances de classe en français, mathématiques et sciences. Je souhaiterais repérer et montrer si possible:

- * l'existence de représentations mentales et leur prégnance, y compris en français et mathématiques,
- * le fonctionnement du conflit sociocognitif dans des situations diverses,
- * les aspects coopératifs dans le travail collectif,
- * l'avancement et l'évolution du travail selon la part prise par le maître.

L'enregistrement au magnétophone et la retranscription permettent de fixer exactement les paroles dites et d'avoir un retour réflexif et analytique très riche et précis sur la séance conduite.

La tenue du micro et la distribution de parole ont été faites, soit par un élève, soit par moi-même selon les séances- On verra que cela a une influence importante sur le déroulement du travail.

«Bien connaître l'éventail des possibilités cognitives qu'offrent les interactions sociales, c'est permettre de créer des situations propices à ces interactions, aux apprentissages intellectuels. Autrement dit, c'est rendre consciente, lucide, opératoire, l'action pédagogique essentielle qui consiste à créer des situations dans lesquelles, grâce auxquelles les enfants vont développer leurs capacités de vivre en interaction, d'apprendre, de construire des connaissances et des savoirs.»

(F.Best, préface de On n'apprend pas tout seul, CRESAS, éditions ESF, 1986)

Recherches collectives en français

Les deux séances présentées consistent en deux situations de réflexion sur la langue, avec un but déclaré de correction orthographique. Ce qui pose problème aux enfants n'est pas toujours ce qui intéresse l'enseignant, ni un point du programme. Dans ce type de travail, nous choisissons délibérément de partir de ce que les enfants repèrent eux-mêmes comme difficultés.

L'observation du texte (Voir annexes pages 7 à 15)

Le texte proposé va servir un peu plus tard de support à une dictée préparée. Les élèves ont donc déjà essayé de mémoriser l'orthographe du texte, en particulier les difficultés, soit à l'étude surveillée, soit chez eux. La longueur du texte à préparer est adaptée aux possibilités de chacun, évaluées en début d'année et régulièrement réévaluées. Cette activité est régulière, environ bimensuelle, mais hebdomadaire en début d'année.

Le texte est le plus souvent un texte d'enfant, tiré d'un journal scolaire reçu d'une autre école, parfois un extrait de lettre collective reçue de nos correspondants habituels. C'est parfois, comme ici, un texte d'adulte lié au contexte de vie de la classe Ce texte ("Caen" de Raymond Devos) s'inscrit dans un travail de création de calembours. Il a été présenté en lecture dialoguée à

plusieurs, les difficultés de sens ont été étudiées.

Il s'agit maintenant de mettre en commun les observations personnelles, de soumettre au regard du groupe un point que tel enfant considère comme une source d'erreurs: d'une part pour attirer l'attention de tous sur ce risque d'erreur; d'autre part pour essayer de raisonner quand c'est possible sur le pourquoi de l'orthographe de tel ou tel mot dans son contexte.

La correction collective de texte

{voir annexes pages 16 à 20}

Le texte étudié est un texte d'enfant qui a été choisi par la classe lors de la présentation hebdomadaire de textes libres. Il est donc destiné à figurer dans le journal scolaire de la classe, éventuellement à être envoyé à des classes correspondantes. Le sens du travail accompli ici est donc évident, connu de tous: la classe doit rectifier l'orthographe du texte avant de le publier.

L'enfant auteur, consulté, a accepté de soumettre son texte "brut" au travail de la classe. Ce n'est pas toujours le cas. Si l'enfant est gêné par ce regard critique du grand groupe sur son texte; celui-ci est corrigé par l'enfant lui-même avec l'aide du maître ou d'un enfant compétent qu'il choisit.

Le texte choisi par la classe a été saisi à l'ordinateur par son auteur, puis imprimé en qualité brouillon, photocopié et distribué ensuite aux élèves de CE2. Je leur ai demandé de chercher les erreurs d'orthographe et d'essayer de les corriger avec leur crayon gris. Puis tous se regroupent avec moi face au tableau.

Dans la correction de texte, comme dans l'observation de texte, les enfants choisissent, parmi tout ce qu'ils ont repéré, un point qui leur pose réellement question.

Les objectifs poursuivis

Le **sens** immédiat de ces activités est de diminuer le nombre d'erreurs dans la dictée qui va suivre, ou de rectifier l'orthographe du texte à publier. Le sens plus profond est de construire des outils méthodologiques pour l'autocorrection réflexive de l'orthographe d'un texte {observer finement l'orthographe des mots, établir des relations fonctionnelles dans la phrase, élaborer et mémoriser des règles efficaces, mettre en oeuvre des règles construites ou apprises précédemment, mémoriser par différents procédés l'orthographe lexicale}.

L'objectif essentiel de l'enseignant est d'outiller progressivement les enfants pour qu'ils sachent rétablir l'orthographe d'un texte "premier jet", qu'ils en soient ou non l'auteur, et finalement tendent vers une auto-régulation immédiate de leur propre écriture. C'est pourquoi nous travaillons essentiellement sur des textes d'enfants: ils représentent en quelque sorte le **niveau** possible de **langue écrite** active pour des enfants de cet âge, tant au plan lexical qu'à celui des structures de langue {emploi des temps, construction des phrases, utilisation des connecteurs, etc ...}. On peut donc espérer un réinvestissement immédiat des compétences construites.

C'est un travail qui vient en complément de **l'activité** intense, et **première de production de textes**.

L'utilisation de textes d'adultes dans d'autres situations renvoie à des objectifs bien différents: initiation à des niveaux de langue plus élaborés, à un vocabulaire plus riche et moins accessible, à une organisation plus complexe de l'écrit.

Un outil d'apprentissage le classeur de français

Le classeur de français évoqué en fin de séance est un outil de mémorisation et de structuration. Il s'appuie sur la technique de constitution et d'observation de séries analogues. Sur la page du passé composé par exemple, nous allons inscrire

à diverses occasions des verbes conjugués à ce temps. Lorsque la série inscrite sera suffisamment fournie, des tentatives auront lieu {souvent spontanément de la part d'un élève) pour inférer des règles qu'il faudra alors vérifier.

Dans l'exemple du passé composé, on constatera la fréquence des terminaisons en -é (toujours pour les verbes du premier groupe) et l'absence de terminaison en -er (c'est une source fréquente d'erreurs, même en CM); on cataloguera les autres terminaisons possibles (-u; -i; -it; -ert; ...) les régularités et les irrégularités; on verra apparaître les problèmes d'accord du participe selon l'auxiliaire utilisé et la position réciproque COD/verbe.

Ce travail régulier d'observation et de sériation est une occasion d'analyse et de compréhension des structures de la langue.

Premières constatations

La discussion paraît parfois longue sur un point mineur. Pourtant, en écoutant précisément ce que dit chacun, on perçoit mieux l'intérêt de ce temps pris pour confronter les avis et donc les représentations. Des malentendus sont d'abord à lever, non seulement entre enfants, mais aussi dans ce que le maître perçoit de ce qu'un enfant dit, et dans ce que l'enfant perçoit de la demande du maître.

Enfin, des rebondissements subits montrent parfois que ce que le maître pensait réglé n'est pas encore intégré par tous. Quand le silence arrive, ou qu'un consensus s'installe, on peut alors penser que chacun a fait, grâce au groupe, le chemin qu'il était en mesure de faire aujourd'hui sur tel concept.

"... Le processus de tâtonnement expérimental n'est pas forcément plus long que les constructions prétendues logiques. Ce processus peut d'ailleurs être perfectionné et accéléré. Un milieu "aidant" qui présente des modèles aussi parfaits que possible, qui favorise et facilite une permanente expérience

personnelle, qui oriente la répétition et la systématisation des résultats en diminuant les fausses manoeuvres et les risques d'erreurs est, sans aucun doute, décisif dans cette accélération."

(C. Freinet, La méthode naturelle)

Dans le premier groupe de travail {enfants peu avancés en orthographe, majorité des CE2 (pages 17 à /9 des annexes), le maître relance systématiquement les échanges par ses questions et ses sollicitations. Les réactions directes d'un enfant à un autre sont rares. {"Ce que tu as écrit, Juliette, ...}. Dans le second groupe, au contraire, des enfants se répondent directement, sans sollicitation du maître ("Je ne suis pas d'accord avec ..., je suis d'accord avec elle parce que ... Moi, je voulais vous rappeler la règle ...") On peut faire le rapprochement avec des situations vécues en conseil de coopérative, en présentation de textes: les prises de parole ne s'adressent plus systématiquement au maître, et les avis sont argumentés ("parce que").

Conflit sociocognitif et apprentissages scolaires

Remarquons d'abord que la situation ouverte (Il y a des erreurs dans le texte, mais on ne sait ni combien, ni où) est nécessairement plus déstabilisante qu'une situation fermée. Elle peut conduire à "voir" des erreurs là où il n'y en a pas, comme Anthony qui applique une règle bien connue, d'ailleurs rappelée un instant plus tôt dans le travail des CE2: ils-nt (pages 19 et 20) Dans ce cas précis, le conflit sociocognitif permet de dépasser une représentation erronée, ou du moins devenue inopérante pour cause de complexité.

Quatre élèves plutôt concurrents par ailleurs coopèrent ici pour aboutir à l'orthographe exacte et comprendre ce qui se passe. Une élève mène la danse, elle en sait plus que les autres, mais il faut négocier, convaincre, ou se laisser convaincre pour parvenir à un accord.

"Les interactions qui s'instaurent dans cette situation se révèlent symétriques:

* chacun prend en compte le point de vue de son partenaire (tel qu'il se manifeste en acte ou en parole) pour agir à son tour et donner la réplique.

* c'est la recherche d'un accord sur les résultats qui structure ces échanges et donc la réflexion

Enfin cette dynamique où les idées se confrontent permet une relative transparence pour les adultes des processus cognitifs en jeu chez les enfants"

(M.Hardy, F.Platone, On n'apprend pas tout seul, op.cit.)

Il est intéressant de faire le parallèle entre les deux moments de recherche sur "ils ... -ent". D'une part les CE2, qui connaissent la règle en théorie mais ont beaucoup de mal à la mettre en situation dans un cas pourtant classique (sujet suivi d'un verbe), d'autre part les CM qui maîtrisent l'utilisation automatique de la même règle dans les situations classiques, mais se trouvent confrontés à un cas complexe où elle ne fonctionne plus en apparence (sujet inversé intercalé entre auxiliaire et participe passé). C'est une bonne illustration de l'apprentissage dit spiralaire: même concept, mais à un niveau de complexité plus grand; illustration aussi des conceptions qui, même erronées ou insuffisantes, sont opératoires dans les situations courantes.

Complexité et coopération

"L'homme est un animal qui a reçu de la nature une complexité telle qu'il reçoit individuellement le pouvoir de s'attribuer collectivement des pouvoirs."

"Qu'en avons-nous fait? ... Nous avons été capables de dire "non" à nos sens et de dire "oui" à notre cerveau." ("Le soleil, c'est une étoile")

(Albert Jacquart, Le jeu de l'humanité, in On n'apprend pas tout seul)

En osant le parallèle avec des situations de classe coopérative, vécues en particulier pendant le conseil, on constate que des situations habituelles, qui ont "fait leurs preuves", ne fonctionnent plus devant la complexité d'une situation nouvelle. Réguler le fonctionnement d'un atelier, gérer le rangement de tous les fichiers de travail, circonvier un élève perturbateur, ... Il faut l'engagement de plusieurs, d'abord d'avis contradictoires mais tendus vers un but commun, pour élaborer une situation plus opérante.

La zone proximale de développement

"... une tâche qui n'est pas difficile au point de demeurer complètement au-delà des possibilités de tous les enfants."

(une tâche motivante) "aisément à la portée du savoir-faire de l'enfant et créatrice d'un accroissement continu de connaissances."

(J.Bruner, Le développement de l'enfant: savoir faire et savoir dire, p.266, Paris PUF, 1983)

Il me semble que les échanges les plus "engagés" de ces deux séances illustrent bien en quoi consiste la zone proximale de développement de Vygotsky. Chaque fois qu'on part d'un problème posé spontanément par un élève, et que le maître réussit à ne pas détourner le travail vers ce qui l'intéresse lui, on constate qu'il y a interrogation d'autres enfants, désir de savoir et de comprendre.

De la non-compréhension initiale, on progresse collectivement vers un état de compréhension meilleure née de l'échange. Ce qu'aucun, ou un seul enfant maîtrise au départ, devient maîtrisable par plusieurs à la fin de l'échange (parfois sans aide du maître).

Michel Prost

Extrait de mémoire CAFIMF

CAEN

- J'avais dit, "pendant les vacances, je ne fais rien...rien...je ne veux rien faire."
- Je ne savais pas où aller.
- Comme j'avais entendu dire: "A quand les vacances? ... A quand les vacances? ..." Je me dis: "Ilich, je vais aller à Caen ... Et puis Caen! ... ça fait bien, je n'avais rien à y faire." Je boucle la valise, ... je vais pour prendre le car, ... je demande à l'employé:
- Pour Caen, quelle heure?
 - Pour où?
 - Pour Caen.
 - Comment voulez-vous que je vous dise quand si je ne sais pas où?
 - Comment? Vous ne savez pas où est Caen?
 - Si vous ne me le dites pas!
 - Mais je vous ai dit Caen!
 - Oui, mais vous ne m'avez pas dit où!
 - Monsieur, je vous demande une petite minute d'attention! Je voudrais que vous me disiez l'heure de départ des cars qui partent pour Caen!
 - Il ...
 - Enfin! ... Caen! ... dans le Calvados! ...
 - C'est vague!
 - En Normandie! ...
 - Il ...
 - Ma parole! Vous débarquez!
 - Ah! ... là où a eu lieu le débarquement! ... En Normandie! A Caen ...
 - Là!
 - Prenez le car.
 - Il part quand?
 - Il part au quart.
- Il ... Mais (regardant sa montre) ... le quart est passé!
- Ah! Si le car est passé, vous l'avez raté.
- Il ... Alors ... et le prochain?
- Il part à Sète
- Mais il va à Caen?
- Non! Il va à Sète.
- Il ... Mais moi, je ne veux pas aller à Sète ... je veux aller à Caen!
- D'abord, qu'est-ce que vous allez faire à Caen?
- Rien! ... Rien! ... Je n'ai rien à y faire!
- Alors si vous n'avez rien à faire à Caen, allez à Sète.
- Il ... Qu'est-ce que vous voulez que j'aille faire à Sète?
- Prendre le car!
- Pour où?
- Pour Caen.
- Comment voulez-vous que je vous dise quand si je ne sais pas où?
- Comment! ... Vous ne savez pas où est Caen?
- Mais si, je sais où est Caen! ... Ça fait une demi-heure que je vous dis que c'est dans le Calvados! ... Que c'est là où je veux passer mes vacances parce que je n'ai rien à y faire!
- Ne criez pas! ... Ne criez pas! ... On va s'occuper de vous.
- Il a téléphoné au Dépot.
- Mon vieux (regardant sa montre):
- A vingt-deux le car était là.
- Les lics m'ont embarqué à sept ...
- Et je suis arrivé au quart.
- Où j'ai passé la nuit!

Observation de texte - 23 janvier 97 - CM1/CM2

Le maître : Vous allez signaler, dans le texte "Caen", des choses qui sont difficiles à écrire en orthographe et vous essaieriez de les expliquer.

Mathieu : Eh bien déjà, Caen, c'est dur à écrire parce qu'il y en a peut-être qui ne savent pas qu'il y a le a dedans.

Remarque que je ne relève pas car elle ne me semble pas alors présenter d'intérêt particulier. Pourtant, nous le verrons à plusieurs reprises, certains enfants se réfèrent systématiquement à l'aspect combinatoire (graphie/phonie) et ont besoin de se réassurer dans ce domaine. C'est peut-être la demande implicite de Mathieu, qui aurait mérité échange et réflexion.

Je pense qu'on peut légitimement parler de représentations mentales sur le code orthographique, qui déterminent grandement le type de gestion des apprentissages de chacun dans ce domaine. La combinatoire peut être conçue comme une représentation particulière de l'orthographe, en partie opératoire, mais qui mérite d'être élargie et complexifiée par des élèves plus grands; d'où l'intérêt qu'il y aurait eu à laisser dialoguer plusieurs enfants sur une telle remarque.

je ne veux rien faire

Ricardo : Moi je veux dire que "veux", parce que "je me veux" c'est "je ne veux rien faire", veux : x à la fin et peut-être qu'ils vont confondre et mettre par exemple un s, parce que le x on ne l'entend pas.

Le maître : Est-ce que je peux demander l'explication de ce x ? A Ricardo s'il la sait.

Ricardo : Je ne m'en rappelle plus de l'explication mais je l'avais déjà appris au CM1. Le maître : Est-ce que quelqu'un peut expliquer le x à la fin de "veux" ?

Mathieu : Peut-être ...non.

Le maître : Alors je vous aide un peu, "veux" c'est quelle catégorie de mot ?

Mathieu : C'est un verbe, je crois.

Le maître : Oui, quand on a un verbe, qu'est-ce qu'on fait pour savoir l'écrire sans erreur ?

Ricardo : On doit le conjuguer, à la personne, au sujet qui est devant. Je me veux, je ne veux.

Le maître : Donc j'écris "je ne veux" avec le x en rouge. Est-ce que quelqu'un veut rajouter quelque chose à ce qu'a dit Ricardo ?

Coraline : Je voudrais dire que je crois que c'est pareil avec "je ne peux".

M : Oui, c'est vrai. Alors c'est "je", c'est "ne", ou c'est "je ne" qui commande l'orthographe du verbe ?

Mathieu : Je crois que c'est "ne"... et "je" aussi parce que c'est le sujet du verbe : je.

Anthony : Moi je voulais dire exactement la même chose qu'a dit Mathieu ; le sujet du verbe c'est donc "je" qui commande le verbe.

Ricardo : Moi je voudrais rajouter que Mathieu ce qu'il a dit, il y a un peu du faux, parce que "je ne" c'est "je ne veux pas", c'est une phrase négative, donc même si on enlève le "ne", le veux s'écrit de la même façon. On peut le rajouter et l'enlever.

Qu'a voulu faire remarquer Ricardo dans sa première intervention ? Peut-être bien simplement que le "s" habituel attendu s'écrivait ici "x", ce qui ne méritait qu'un rappel pour mémoire (je veux -je peux). Mais par son insistance, le maître attend visiblement autre chose, une règle que personne ne connaît (et pour cause). Il arrache ici aux enfants une explicitation de la relation sujet-verbe qui ne leur posait peut-être pas problème. La relecture "a posteriori" de cet instant montre donc la difficulté pour le maître de ne pas "récupérer-" à tout prix dans son propre projet ce qui est proposé par les enfants.

En revanche, l'échange final sur "je" et sur "ne" est fort intéressant (sans que le maître soit intervenu).

A noter : des attitudes similaires à celles observées pendant les temps de "vie coopérative»: acquiescer, adhérer à ce que dit l'autre; se positionner contre ou en

fonction de ce qu'il dit, mais en justifiant sa position et sans l'agresser. On note ici que les interventions d'Anthony et de Ricardo, pourtant pas toujours coopératifs, se réfèrent à la parole de Mathieu et non au maître. Plus loin, Mathieu, lui aussi, parle à ses pairs : "C'est des mots comme si tu... Comment t'expliquer ?"

Autre remarque : le choix, en apparence anodin, des phrases-exemples de Ricardo : Moi je veux dire que "veux", parce que "je me veux" c'est "je ne veux rien faire". "je ne" c'est "je ne veux pas", c'est une phrase négative... Cela fait beaucoup de hasards pour un élève caractériel, très égocentré, toujours demandeur de parole, souvent en refus violent. Nous verrons d'autres exemples dans le cours de cette séance qui soulignent l'implication affective personnelle autorisée par ce type de travail, pourtant d'apparence très scolaire.

rien

M : On passe à autre chose. Et on essaie de faire parler ceux qui n'ont encore rien dit.

Amélie : Moi j'ai trouvé "rien", parce qu'il y en a qui peuvent mettre r-e-n, ils ont oublié le i.(On sait jamais...)

M : Oui, pourquoi on oublierait le i, à ton avis ?

Amélie : ...

M : Quel est le moyen pour savoir écrire "rien", est-ce qu'Amélie le sait ? Amélie : Oui, parce qu'on entend i, ça fait "ri-en".

M : Allez, on passe à autre chose.

Ricardo : Moi, sur le "rien", je peux dire qu'on peut le découper en syllabes : on peut faire ri-en...

M : Oui, je suis... Ah, Coraline n'est pas d'accord.

J'allais entériner une proposition qui, heureusement, pose question à Coraline.

Coraline : Je ne suis pas d'accord pour dire qu'on découpe en syllabes, parce que "rien" ça fait une seule syllabe, on ne dit pas ri-en, je crois que c'est une seule syllabe.

M : C'est exact. D'ailleurs, quand on l'écrit en phonétique, ce qu'on entend, c'est r, puis un son qui fait (y) et puis le son (in) : rien ; donc ça ne fait qu'une syllabe. Peut-être qu'on vous a appris à le découper en deux syllabes dans d'autres classes, mais Coraline a aussi raison.

L'expression par un enfant d'une difficulté perçue par lui, et la tentative d'explicitation qu'il en donne, permettent à l'enseignant de prendre connaissance de la représentation mentale qu'il en a.

Je n'aurais pas choisi cette difficulté orthographique (en principe maîtrisée par des CM2) pour travailler collectivement. Et pourtant, non seulement Amélie la propose, mais cela fait écho chez d'autres enfants. Je voudrais passer à autre chose, mais deux enfants insistent pour y revenir. Cela aurait sans doute mérité un échange plus long.

Heureusement, Coraline rattrape une situation qui allait rester stérile. N'est-ce pas en effet le moment de dépasser, ou d'affiner ce découpage des mots en syllabes qui a dû être opératoire en cycle 2? N'est-ce pas la vraie question posée par Amélie : ce "i" qu'on entend à peine, et qui ne se prononce pas (i)? Vu leurs compétences actuelles de lecteurs, je pourrais leur parler de semi-voyelles. Pourquoi écrit-on "rien" et pas ryen ou ryein, voire rillen ? Ce même son (j) va d'ailleurs revenir peu après par Camille avec son "employé". Nous avons déjà pu repérer que la liaison signe-son est très prégnante, pour Mathieu (dans "Caen") et pour Ricardo (dans "veux").

Cela me paraît une situation typique d'apprentissage spiralaire. Astolfi conseille dans un tel cas de diagnostiquer la nature précise de l'obstacle, pour ne pas refaire à l'identique, ne pas

tourner autour ni se contenter d'une formulation améliorée (ce qu'il nomme pédagogie circulaire), mais faire progresser le concept en jeu.

La présentation de la tâche, les formulations choisies - "Il y en a peut-être qui ne savent pas" (Mathieu) - "Il y en a qui peuvent oublier le i, on ne sait jamais" (Amélie) - permettent à l'enfant de retravailler une notion censément facile, mais peut-être encore incertaine pour lui, sans être vraiment en position d'ignorant.' «ce que je sais, ou que je trouve difficile, je le dis pour que les "autres" ne se trompent pas.» C'est sans doute un aspect appréciable de la coopération.

L'employé

M : Alors on va demander à Camille, qui n'a pas encore parlé, si elle a une difficulté. Camille: "L'employé", parce qu'il y a un "y".

M : Qu'est-ce qui est difficile ?

Camille: le y.

M : Est-ce qu'il y a un moyen de savoir qu'il y a un y dans ce mot ?

Camille : Parce que pour l'emploi il faut un i et pour faire ié il faut un i aussi alors au lieu de mettre deux i on met un y.

M : Est-ce qu'il y en a d'autres qui ont une explication ou une aide pour s'en souvenir ?

Mathieu : C'est que à employé on entend yé donc ça sert aussi quand on a déjà vu ce mot. On entend yé, ça sert un petit peu à mémoriser le mot.

Même remarque que précédemment concernant la relation graphie-phonie. Mathieu expose ici sa démarche personnelle, qui, quoique banale, pourrait bien aider l'un ou l'autre des élèves.

M : Exact. Est-ce qu'il y en a qui peuvent nous parler de la famille du mot "employé" parce que ça aussi ça sert à savoir l'écrire.

Anthony : Moi je pense que "employé" c'est de la famille du mot emploi, chercher un emploi, l'employé, employer un verbe, l'employé de service ou quelque chose comme ça.

On dirait que c'est de la même famille, mais ce n'est pas parce que ça s'écrit de la même façon que c'est de la même famille. En fait ce n'est pas du tout de la même famille. Par exemple un emploi, un employé et employer un mot, ce n'est pas du tout pareil.

Ici, Anthony semble changer d'avis à mesure qu'il s'exprime ; en fait il pense à voix haute, construit son raisonnement devant le groupe.

Coraline : Je suis d'accord avec Anthony, euh non, pas d'accord, parce que un emploi et employé... employer un mot, ça veut dire qu'on le dit, c'est comme employer quelqu'un. Ce n'est pas parce que c'est... c'est parce que c'est pas la même chose. Mais ça veut dire pareil, je trouve.

M : Qui veut dire encore quelque chose sur cette famille de mots : emploi, employé ?

Par chance, je n'ai pas encore tranché en tant qu'expert, et l'échange peut continuer à se dérouler.

Mathieu : C'est vrai que l'emploi et employé c'est pareil parce que au début tu as "emp", et puis aussi c'est de la même famille parce que c'est des mots comme si tu... par exemple... c'est de la même famille... comment t'expliquer ? C'est de la même famille parce que c'est des mots qui... comme si par exemple tu as cinq enfants, ils sont de la même famille, et là c'est pareil, presque.

Ricardo : Je peux mieux expliquer. C'est la même famille parce que emploi-yé il y a toujours emploi, "emplo" et il n'y a que la fin qui est modifiée.

Coraline : Je ne sais pas si j'ai très bien compris mais je crois qu'Anthony disait que c'était de la même famille mais que employer un mot... enfin je n'ai pas très compris.

Anthony : Moi je voulais dire : j'ai dit un peu pareil que vous au début, c'est que employé et emploi... par exemple on est employé dans un emploi, c'est de la même famille, mais par exemple employer un mot et être employé, être un employé ce n'est pas de la même famille. Employer un mot ça veut dire conjuguer ou quelque chose comme ça, et un employé ce n'est pas de la même famille.

M : Alors je demande comment on reconnaît des mots qui sont de la même famille.

Anthony : Parce que des fois ils ont le même caractère... je ne peux pas expliquer.

M : Alors une réponse, mais ce n'est peut-être pas la seule. On reconnaît une famille de mots (ça a été dit) car il y a des lettres qui sont pareilles. "emplo" là c'est pareil. Ce qu'a dit Anthony, par contre, c'est que le mot employer a deux sens : il peut vouloir dire utiliser, ou il peut vouloir dire travailler pour quelqu'un, avoir du travail. C'est le même mot mais il a deux sens.

Cette mise au point vient peut-être un peu trop tôt dans le processus de confrontation entre enfants. D'autre part, par rapport au problème posé par Anthony, je n'ai pas encore pu construire une réponse vraiment adaptée, qui ferait le point simplement sur les familles sémantiques et les familles lexicales, et sur l'utilisation des familles lexicales comme simple support de mémoire. De l'intérêt de savoir différer son apport magistral.

On peut repérer ici une des sources d'erreurs liée à la polysémie des mots employés et à leur aspect familier. Le terme de famille (grammaticale) est remplacé dans son champ habituel par Mathieu, qui cherche à transposer à la langue sa représentation égocentrique de la famille humaine : «comme si par exemple tu as cinq enfants, ils sont de la même famille». Plus loin, Anthony dit: «des fois ils ont le même caractère».

"Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement", affirme le célèbre adage. Ce n'est pas si évident. On voit ici Coraline, Anthony, Mathieu s'exercer à exprimer ce qu'ils comprennent, en tâtonnant beaucoup. Ce travail hésitant de formulation, pas très valorisant pour ceux qui le pratiquent, paraît pourtant fondamental dans l'appropriation du savoir. Freinet aurait pu parler de tâtonnement expérimental. Il ne peut se réaliser en classe que si les enfants se sentent en sécurité affective, écoutés et non jugés par leurs pairs ni évalués en permanence par l'enseignant.

Une difficulté majeure, qui apparaît bien dans cette discussion passionnée sur les familles de mots, c'est le blocage possible de l'enseignant sur sa propre conception de l'objet linguistique, et son projet de notion à faire acquérir. Ici, je voulais aboutir à la notion de famille orthographique, et refusais d'admettre la conception d'Anthony, beaucoup plus pertinente en fait, puisqu'il distingue les familles par sens des familles par forme (problème qu'il perçoit à partir des deux sens du mot employer).

Il faut reconnaître que cette logique formelle des familles de mots ("ça s'entend comme... donc ça s'écrit comme...') aboutit souvent à des absurdités, que les enfants n'ont pas assez de recul pour repérer. La méfiance d'Anthony à inscrire dans une même famille deux mots de sens étrangers est donc plutôt un réflexe sain, à encourager.

Cet appui sur le sens se manifeste aussi dans les références prises par les enfants dans leur vie (Anthony parle de chercher un emploi). Ils témoignent aussi de la difficulté à se décentrer, donc du danger qu'il y aurait à considérer la langue, le texte, le mot comme de purs objets d'étude.

L'enfant, qui refuse ici de séparer artificiellement le mot de son sens, s'inscrit beaucoup mieux que le maître dans la logique de langue globale, que nous souhaitons développer dans nos activités de grammaire-orthographe: écrire en fonction de ce qu'on comprend, dans un contexte.

On remarquera que l'échange sur employé/emploi/employer est un moment fort de confrontation raisonnée entre enfants, où chacun, tout en cherchant à se faire comprendre, s'astreint à éclaircir pour lui-même ce qu'il perçoit confusément. Un moment fort de conflit sociocognitif entre des enfants qui semblent de plain-pied au plan des concepts. Peut-être parce que le maître a su se taire un moment, écouter ce qui se disait et ne pas imposer tout de suite sa "vérité" (en fait, sa représentation mentale de la famille de mots).

Sur le plan comportemental, il est remarquable que, placés en position de recherche coopérative, des enfants dominants (ici Coraline et Anthony, plus loin Ricardo) reconnaissent leur ignorance et acceptent des aides de leurs pairs. On peut aussi penser que quand une réponse survient, même déstabilisante, elle est beaucoup mieux acceptée et intégrée, ayant été désirée.

Je me dis

M : Une autre difficulté ?

Mathieu : Moi j'ai la difficulté du mot "dis" parce qu'il y en a qui peuvent l'écrire d-i et là il y a marqué d-i-s donc c'est dur, c'est une difficulté et il y en a qui l'auraient peut-être écrit d-i-t.

M : Eh bien moi je suis ceinture noire en orthographe (*c'est-à-dire expert professionnel*), mais "di". je ne sais pas l'écrire.

Coraline : Si tu ne dis pas le sujet, ça va être dur de conjuguer.

Mathieu : Je l'ai cherché : je me dis. C'est écrit avec s à la fin au lieu de... parce que je crois que c'est la première personne du singulier alors avec la première personne du singulier il y a toujours s... dans ce verbe-là, tandis que si c'était avec la troisième personne du singulier ça serait "t" parce que c'est il. Il me dit.

M : Et ce me, il change quelque chose ou il ne change rien ?

Mathieu : Je crois que vous avez fait une leçon avec les CM1 la dernière fois et je crois que vous leur avez expliqué ce que c'était le... quelque chose comme ça, ça servait... il y a se, me... et après je ne me rappelle plus.

Quelqu'un : Les verbes pronominaux. Mathieu: Voilà. Les verbes pronominaux.

M : Un autre avis ?

Coraline : "Me", je trouve que ça ne change rien. Comme "je ne veux", je me, c'est pareil, ça ne change rien.

Ricardo : Moi je voulais dire que c'était vrai, on peut très bien l'enlever mais ça ne veut pas dire la même chose que tout à l'heure parce que tout à l'heure c'était en phrase négative.

M : Et là que veut dire le "me"? On pourrait le remplacer par quoi ? ... Quel est son sens ?

Qu'est-ce que signifie le "me" ?

Quelqu'un: Moi je sais!

Ricardo : Ça veut dire... Je me dis, ça veut dire que je me dis quelque chose à moi.

Mathieu : Tandis que "je dis", je dis quelque chose à quelqu'un.

M : Voilà : le "me" signifie à moi.

On peut déceler dans cet échange le travail fait pour "décoller" la forme du sens dans 'je me dis', on peut supprimer le "me", ça ne change pas l'orthographe, mais ça change le sens.

La référence très floue aux verbes pronominaux (leçon récente) montre la nécessité de redire de multiples fois en situation : avoir 'fait' la leçon ne saurait suffire.

Enfin, peut-on faire l'hypothèse que dans cette classe où beaucoup de choses s'échangent, se disent, cette discussion sur 'je me dis quelque chose à moi', 'je dis quelque chose à quelqu'un', et 'il me dit' n'est pas totalement due au hasard, ou anodine.

ça

M : D'autres difficultés ?

Amélie : J'ai trouvé un mot, c'est "ça". Et je voulais demander pourquoi il y avait un guillemet, un machin sur le c.

Coraline : Parce que sinon ça ferait ca, donc il faut mettre un c cédille, et aussi on a mis un c d'abord, parce qu'on peut dire cela. Et voilà.

M : Souvent dans vos textes, quand vous entendez (sa) vous écrivez s-a. Est-ce que ça existe et comment on peut savoir lequel utiliser ?

Ricardo : D'abord ça existe, et pour savoir la difficulté on a... Si on pense que c'est c cédille-a, on essaie de le remplacer par cela, et si c'est s-a, on essaie de le remplacer par...

Quelqu'un: par rien.

Ricardo : À mon avis on peut le remplacer par quelque chose, dans une leçon de l'année dernière, mais je ne me rappelle plus.

M : Essayons de trouver un exemple où c'est s-a et puis on essaiera de trouver si on peut le remplacer ou pas.

Anthony : Moi je dirai une phrase, c'est "ça fait du bien".

Coraline : Je dirais "sa chaise". C'est à lui, c'est la sienne. Sienne ça s'écrit avec un s.

M : Et est-ce qu'on pourrait le remplacer par autre chose, là dans "sa chaise"?

Mathieu : ses chaises.

Ricardo : Comme j'avais dit tout à l'heure, sa (s-a), on pouvait le remplacer par quelque chose, ma phrase c'était "sa mère" et on pouvait dire c'est la sienne de mère, alors on peut le remplacer par sienne.

M : Bien. On arrête pour cette difficulté.

Encore un long échange sur un point qui ne devrait plus poser problème à des CM2. La distinction ça/sa n'est pas vraiment toujours maîtrisée, les brouillons de textes le prouvent, mais sans ce type de travail, on n'y serait pas revenu pour des CM.

vous savez

M: Mickaël n'a encore rien dit. (Il tient le micro)

Mickaël: savez... euh... c'est...

M: Alors "savez", regarde... Je sais écrire s-a, et le reste je ne sais pas l'écrire, il me manque quelque chose.

Mickaël: C'est e-z.

M: Comment je peux savoir que c'est e-z ? Qu'est-ce qui me manque pour le savoir ?

Mickaël: Vous.

M: Oui. Est-ce que tu sais expliquer ? Pourquoi c'est e-z ? Mickaël : Parce que e-z c'est avec vous.

Mickaël, CM1 en grande difficulté, intervient lui aussi sur un point très (trop ?) simple. Occasion de réussite devant le groupe. En tout cas, personne ne se moque. Cette situation de recherche permet aussi de gérer une grande hétérogénéité d'acquis et de compétences.

quelle heure ?

M: Camille, tu as une deuxième difficulté d'orthographe ?

Camille : Quelle heure. Le h, parce qu'on ne peut pas savoir s'il y est.

M: Le h, on ne l'entend pas. Alors on demande une explication pour le h, on attend une aide.

Mathieu: En Angleterre, quand on dit h, on entend "he" : un petit souffle. Elle nous l'a appris, la maîtresse qui nous fait l'anglais, et là on ne l'entend pas.

M: C'est vrai.

Ricardo: Moi je voulais dire que d'abord on n'est pas en Angleterre et on est en train de parler français, et aussi je voulais dire qu'il y a deux catégories de h: un h muet, et l'autre h je ne me rappelle plus.

Quelqu'un: h voyant. (sic)

M: Oui, il y a le h aspiré et le h muet. On pourra en reparler. Là on n'a pas le temps. Je voudrais qu'on dise comment savoir qu'il y a un h dans heure.

Coraline: Je crois que, enfin on me l'a appris : quand il y a un e à la fin de quelle, ou chaque fois qu'il y aura heure devant, il y aura un e, un a, enfin une voyelle. Et donc je crois que dans la langue française, on n'a pas le droit de mettre une voyelle et après une autre voyelle à un autre mot, donc c'est pour ça qu'on a mis une consonne, un h.

M: On réfléchit: y a-t-il des exemples qui disent le contraire de Coraline? Elle dit qu'on ne peut pas avoir une voyelle puis une autre voyelle.

Anthony: Dans ces cas-là ça s'appelle, on peut dire une double voyelle, ça se prononce souvent, parce que sinon, comment dire... Je ne sais pas.

Ricardo: On peut, parce que, regardez: "qu'elle est idiote" . Si on voit bien, on a le e de qu'elle et le e de est, donc c'est très possible et le h de heure c'est un h muet.

M: Oui.

Bon exemple où des enfants essaient de construire, ou de se réapproprier, une règle efficiente en la confrontant à des faits de langue réels. Ici, une règle de double voyelle (qui ne s'applique pas en fait quand le "e" final est muet) Par chance, je n'ai pas eu l'à-propos de cette explication, on est donc resté sur une non-réponse, ce qui est peut-être préférable. La complexité de la langue est telle qu'on ne peut pas tout expliquer, il faut alors se contenter de sa mémoire, voire de son intuition.

La prochaine fois, au lieu de vouloir tout expliquer, tout raisonner, je redirai que la maîtrise de l'orthographe, c'est aussi (beaucoup) affaire de mémorisation. Mémorisation que nous travaillons régulièrement par d'autres exercices, mais qui est aussi incluse dans cette préparation de dictée.

Un parallèle intéressant est à faire avec le statut dans la classe coopérative de la règle (règle de vie/règle de grammaire) et de la loi (loi mathématique/loi de la classe). Dans la classe, les règles de vie ne "tombent pas du ciel". Elles sont élaborées quand un besoin se fait sentir, discutées, essayées, confrontées à la réalité, puis confirmées ou délaissées par l'usage.

Similitude intéressante avec la règle de langue qu'on tente de construire et de faire coller à la réalité présente: si ça fonctionne, on se l'approprie comme outil futur, on l'inscrit dans son classeur-mémoire, sinon tant pis. Quant aux règles anciennement apprises, si elles réapparaissent, c'est pour être confrontées elles aussi à la difficulté présente. Ce qui a force de loi, en revanche, c'est l'orthographe, à laquelle nous sommes tous soumis.

L'échange sur l'anglais, le français (et le portugais sous-entendu de Ricardo, arrivé en France déjà grand: " ici on parle français') est très intéressant: la référence à l'anglais aurait pu permettre d'expliquer la différence entre h muet et h aspiré (vestige d'une ancienne consonne influant toujours sur les liaisons). L'essentiel est la relativité apportée par cette fréquentation d'autres langues; une bonne raison pour encourager leur introduction précoce.

heure - heureux

M : Personne ne voit pourquoi ce "h" ? Alors je vous aide : il y a une famille de mots, avec "heure". Qui connaît des mots de la même famille ?

Anthony : Heure, si on le prononce bien, il y a minute, il y a temps, seconde, millième, pendule, montre, il y a plein de choses de la famille "heure".

M : Anthony a raison, il nous a parlé de mots qui ont le même sens, qui signifient la même chose, qui parlent du temps, mais moi je voudrais qu'on parle aussi d'une autre famille...

Mathieu : heureux, par exemple, on entend heure. heureux-heure. Eh bien ce n'est pas de la même famille que heure, alors il y a deux familles aussi.

Mathieu a fort bien répondu à la dernière question posée, telle qu'il l'a perçue. J'attendais autre chose. Mon intervention suivante va confirmer ma "crispation" sur cette idée de famille.

M : Je réponds, j'explique parce que ça, vous ne le trouveriez pas seul, c'est compliqué. Heureux, heure, ce sont des mots qui viennent du latin, et au départ ça voulait dire la même chose, c'était presque le même sens et puis ça a un peu changé, mais au départ c'est bien la même famille de mots.

Ici, je me suis sans doute fait plaisir, mais avec le recul, quel mauvais exemple pour les enfants (d'ailleurs approximatif: heur/heure). Tout pourrait-il se justifier par une pirouette, comme avec ce latin tombé du ciel? Comment s'étonner ensuite de raisonnements absurdes proposés en toute bonne foi par les enfants? Ils sont fréquents lorsque les enfants essaient de deviner le sens d'un mot inconnu par toutes sortes d'analogies ou de ressemblances.

Un exemple pris dans la deuxième séance (correction de texte)

Laëtitia : À la ligne 7, à inconnu, il a oublié le "t".

Le maître : Tu penses qu'il y a un "t" à inconnu. Comment pourrait-on le vérifier ?

Gabriel : En faisant un autre mot avec le même mot. Un mot plus long.

Le maître : Oui, alors tu essayes, vas-y.

Laury : Je sais pas si ça existe ce mot, mais on pourrait dire inconnuto, incognito.

Le maître : C'est incognito, et non pas inconnuto. Ce n'est pas la même chose.

M : Est-ce qu'il y a d'autres mots de la même famille que heure, heureux ?

Coraline : heureuse

M : C'est le même mot. *Pas si sûr ! Cela mériterait discussion.*

Mathieu : La joie, joyeux, tout ça c'est des mots de famille. (sic)

Il a raison: j'aurais dû préciser "de la même famille lexicale". (Remarquons au passage que Mathieu a une conception positive de la vie de famille.)

M : Non, je répète ma question. Là vous parlez d'une famille qui a le même sens, maintenant, je vous demande une famille où on a les mêmes lettres, comme tout à l'heure "emplo".

Amélie : malheureux.

M : Oui, c'est vrai. En reparlant de heure, est-ce qu'on a des mots où on trouve les mêmes lettres, et en particulier ce h ?

Anthony : malheureusement

Les enfants ne voient sûrement pas où je veux en venir. Ils donnent d'ailleurs une bonne leçon de transversalité, en menant un très intéressant travail de vocabulaire, alors que je me braque sur la seule orthographe.

M : Je demande des mots qui commencent par h et qui ont un rapport avec le temps.

Camille : horloge

M : Oui, il y en a un autre. Pensez au train, pensez à la gare. Vous voulez savoir à quelle heure part le train, vous regardez...

Coraline : les horaires ?

M : Oui. Voilà.

Le lecteur reconnaîtra qu'il est plus aisé de critiquer ensuite que de mener la leçon. Mais voici tout de même un parfait exemple de ce qu'obtient l'enseignant qui suit son idée sans écouter suffisamment les dits des élèves : une règle parfaitement plaquée et absurde, en tout cas inutilisable par les enfants en autonomie. Quel est l'intérêt de justifier ce "h" muet par l'étymologie alors que nous sommes censés forger des outils d'orthographe ?

Remarquons également que l'outil proposé (imposé) par le maître n'est même pas pertinent: comment écrire sans erreur employé ? En cherchant des mots de la même famille lexicale, par exemple emploi!

L'objectif que j'affiche dans cette séance (partir des difficultés signalées par les enfants) n'est pas vraiment tenu. On sent plusieurs fois un jugement implicite et immédiat de ma part sur "l'intérêt" présenté par telle ou telle difficulté proposée, en fonction du programme ou d'une mise en situation de notions grammaticales. L'aspect combinatoire n'étant plus "intéressant" au CM, je fais passer, alors que visiblement il interroge réellement des enfants. Au contraire, je m'attarde et insiste sur des notions peu pertinentes avec les buts de la séance.

Le maître, quand il anime, devrait s'imposer les techniques-réflexes bien acquises par certains élèves: "Qui n'est pas d'accord ?" "Qui veut donner son avis ?" "Autre chose à dire sur ce sujet ? ". Il y a un danger certain à tenir trop de rôles dans une situation qui se voudrait coopérative: être à la fois animateur, expert, et responsable des apprentissages ne semble pas tenable.

Voici donc un (parfait) contre-exemple de ce que nous souhaitions illustrer: comment faire élaborer par les enfants, en coopération, des outils d'orthographe utilisables ensuite par eux en autonomie.

M : Dans le classeur de français, sur quelles pages allons-nous recopier des choses aujourd'hui ?

Le classeur de français est un outil de mémorisation et de structuration. Il s'appuie sur la technique de constitution et d'observation de séries analogues. Sur la page du passé composé par exemple, nous allons inscrire à différentes occasions des verbes conjugués à ce temps. Lorsque la série inscrite sera suffisamment fournie, des tentatives auront lieu (souvent spontanément de la part d'un élève) pour inférer des règles qu'il faudra alors vérifier. Dans l'exemple du passé composé, on constatera la fréquence des terminaisons en -é (toujours pour des verbes du premier groupe) et l'absence de terminaisons en -er (c'est une source fréquente d'erreurs même en CM; on cataloguera les autres terminaisons possibles (-u, -i, -it, -ert...), les régularités et les irrégularités ; on verra apparaître les problèmes d'accord du participe selon l'auxiliaire utilisé et la position réciproque COD/verbe.

Ce travail régulier d'observation et de sériation est une occasion d'analyse et de compréhension des structures de la langue.

Après notre bon Noël, Relax et Max vont se balader à la montagne avec leur écrase merde nouf-nouf; Arrivé devant une grande montagne Relax dit: "nous allons grimper tout en haut pour voir le paysage d'accord "oui" Max. Arrivé tout en haut de la montagne Relax et Max regarder derrière la montagne et devinez ce qu'ils ... un désert juste après la montagne le désert, Relax et Max tout étonner réentre, dans ce désert tout à coup ils entendent un bruit de tirekse vite fait ils au lieu de marcher Relax et Max remper sa posait problème derrière eux la montagne avait disparu ils se retrouvèrent au milieu d'un désert inconnu mais dès qu'il se sont retournés une montagne beaucoup plus grande avait apparue alors ils la grimpèrent la montagne. Tout en haut ils virent deux hamburger tout chaud à peine avaient-ils croqué leurs sandwich que cinq tyrannosaurus apparurent de nulle part et foncèrent sur nos héros ... tout à coup les dinosaures transpercèrent Relax et Max ça au moins c'est un mystère à résoudre après ils disparurent et réapparurent dans une forêt géante devant des vélosiraptors qui parlent et qui leur dit: "qu'est-ce que vous venez foutre dans notre forêt bande d'idiots sans cervelle" sans dire un seul mot Relax et Max se firent emprisonner ... (à suivre)

6 février 97

**ceintures orange, vertes, bleu clair en orthographe (niveaux équivalents à CE1/CE2)
Correction de texte - "Le mystère - si on tuait les cours" (Gaellic)**

Le texte choisi par la classe a été saisi à l'ordinateur par son auteur, puis imprimé en qualité brouillon, photocopié et distribué aux élèves de CE2. Je leur ai demandé de chercher les erreurs d'orthographe et d'essayer de les corriger avec leur crayon gris. Puis tous se regroupent avec moi face au tableau.

Dans le compte rendu qui suit, sont écrites «entre guillemets» les formes écrites au tableau, et (entre parenthèses) les formes dites, prononcées ; entre tirets quand les enfants épellent é-p-e-1-1-e-n-t.

ils ...-ent

Laëtitia (CE2) : à la ligne 5, au lieu de mettre "enten" il a marqué "ententun".

Le passage concerné est «...tout à cout ils ententun bruit...»

Le maître : Est-ce que tu sais l'écrire ?

Laëtitia : C'est e-n-t-e-n-t mais il a marqué "un" attaché avec "entent"

Gaellic (CE2) : C'est une faute que j'ai fait en tapant le texte.

Le maître : Comment tu l'écrirais, toi, Laëtitia?

Laëtitia : e-n-t-e-n-t , après il manque une virgule, il marque un (Ne pense-t-elle pas à une apostrophe?)

Le maître : On est en train de regarder ce que nous a proposé Laëtitia. Si vous n'êtes pas d'accord, vous le dites.

Quelqu'un: Ils ont mis un t à la place d'un d.

Le maître : Pas de remarques ? Tout le monde est d'accord ? ... Eh bien moi je ne suis pas d'accord, ça ne s'écrit pas comme ça. Il manque quelque chose, alors qui le sait ?

Alba (CE2): Je crois que à «enten», comme c'est au pluriel, il faut mettre un "t"

Le maître : Alors écris-le, on va voir si on est d'accord.

Juliette : Peut-être que "enten", à la fin c'est e-n-t-a-n-e-n-t, plutôt.

Le maître : Alors essaye de l'écrire.

Juliette : Ça ne va pas parce qu'il y a e-n-a-n-t accrochés et ça ne va pas.

Le maître : Une autre aide.

Gabriel (CM1) : Je ne suis pas vraiment d'accord parce qu'on peut dire entendre, alors il y a un "d".

Le maître : Alors tu essayes de l'écrire en dessous. On verra après lequel on choisit.

Gabriel écrit «entend'».

Le maître : Alors est-ce qu'il y en a qui sont d'accord ou pas d'accord avec Gabriel ?

Laury (CE2): Moi je vais écrire le mot juste. Là sur la feuille, il y a écrit (an-tan-tan) parce qu'il y a un "n" à la fin. Moi je pense qu'il faut enlever le "n" et ça fait (an-tan-tu) ce bruit.

Le maître : Non. Qu'est-ce qu'on doit écrire? Gaellic, tu redis les mots comme on doit les écrire.

Gaellic (l'auteur) : Tout à coup ils entendent un bruit.

Le maître : Voilà, vous avez écouté ? C'est "ils entendent un bruit". Alors on a eu des propositions. Laury n'a pas fini. Tu vas essayer d'écrire "ils entendent un bruit".

Laury écrit «entend'un»

Le maître : Alors c'est comme Gabriel. Juliette pense avoir trouvé.

Juliette : Moi je dis que... Je vais l'écrire.

Juliette écrit «entendent»

Le maître : Est-ce que tu peux expliquer pourquoi tu l'as écrit comme ça ?

Juliette : Parce qu'ils sont plusieurs, alors je mets "ent" à la fin.

Comme nous l'avons déjà vu plusieurs fois, la difficulté soulevée, qui est importante pour Laëtitia (niveau CE1 en orthographe) ne semble pas considérable pour la plupart des CE2 qui sont d'un bon niveau. Et pourtant! Quelle lente élaboration! Il faut d'abord s'entendre sur ce qu'a voulu écrire l'auteur. Cela paraît simple, mais c'est une longue mise au diapason qui est d'abord nécessaire.

Rebondissements

Le maître : Est-ce qu'il y en a qui sont d'accord ou pas d'accord?

Alba : Ce que tu as écrit. Juliette, ça fait (an-tan-dan).

Juliette : Non, parce que quand on est... si c'est un verbe on met "ent" à la fin mais ça se dit pas (an).

Le maître : Est-ce que quelqu'un d'autre veut donner son avis ? ... Juliette dit que ça s'écrit comme ça, Alba dit qu'on entendrait (an-tan-dan). Qui sait quelque chose ?

Gabriel : Je pense que c'est Juliette qui a raison parce que c'est un verbe aussi... à la troisième personne du pluriel il y a "ent".

Le maître : Oui, c'est exact. Est-ce que quelqu'un d'autre a un avis? Marco, qu'est-ce que tu en penses?

Marco : Moi aussi je suis un petit peu de l'avis de Juliette. Ça s'écrit comme Juliette le pense. Je dis ça mais...

Le maître : Est-ce qu'on a un autre exemple pour répondre à Alba. Elle pense que si on met "ent", ça fait (an). Est-ce qu'on a un autre verbe comme vous a dit Gabriel ?

Alba : Non, c'est vrai, je viens de repenser. C'est vrai que "ent" à la fin ça fait... C'est toujours au pluriel, on le met mais c'est vrai quand même que "entent" avec "ent" à la fin, c'est un peu bizarre.

Le maître : Ça te paraît bizarre quand tu le vois écrit ?

Gabriel : Il y a "ent" parce que c'est un verbe, si ce n'était pas un verbe, ça aurait fait ...(inaudible)

Le maître : Est-ce que vous avez un autre exemple pour montrer à Alba que ça se fait toujours comme ça ? ... Alors moi j'en écris un.

maître : Ils m-a-n-g-e-nt. On le fait lire par Alba.

Alba : Ah, je lis ? Ils (manj).

Gabriel : C'est pareil que (antan), sauf que c'est un autre verbe.

maître : Voilà, donc on rappelle la règle. Qui peut la rappeler?

Juliette : Quand on met "ils" et que c'est un verbe, il faut toujours mettre "ent" mais ça ne se dit pas (an). Ça ne s'entend pas.

Il apparaît que pour nombre d'enfants, ce travail est vraiment indispensable, dans sa lente mise au point. La règle du "ils ... ent" est connue de presque tous, et ils lisent sans erreur, en situation de lecture oralisée, les verbes en ...ent, mais l'application réelle à l'écriture ne va pas de soi. C'est un véritable et indispensable travail d'appropriation qui se réalise ici. Un enseignement à retenir: prendre le temps de laisser mûrir la compréhension à travers les échanges; ici, c'est la remarque d'Alba - ça fait (an-tan-dan) - qui a permis d'aller si loin alors que je pensais le problème réglé.

Le temps passé pour aboutir à une explication satisfaisante (et exacte) montre bien la complexité du travail de réflexion sur la langue, en situation réelle, alors que les "règles" de grammaire et de conjugaison sont pourtant bien connues hors contexte. Il y a un véritable travail procédural à accomplir, auquel les enfants doivent s'entraîner longuement, et qui consiste à repérer quelles règles sont en jeu ici, dans ce contexte particulier, et à les faire fonctionner en situation. Ce travail semble d'une telle complexité pour un enfant seul, qu'il est nécessaire de démultiplier les compétences de chacun en faisant appel au groupe en position de coopérer. On peut se référer au concept de zone de développement potentiel.

inconnu ? inconnut ?

Laëtitia : A la ligne 7, à inconnu, il a oublié le "t".

Dans le texte imprimé, on lit: «., au milieu d'un désert inconnu...»

Le maître : Alors tu penses qu'il y a un "t" à inconnu. Comment pourrait-on le vérifier ?

Gabriel : En faisant un autre mot avec le même mot. Un mot plus long.

Le maître : Oui, alors tu essayes, vas-y.

Gabriel : Avec "t" je ne connais pas.

Juliette : Moi je sais que c'est u-t parce que l'autre jour on avait appris une leçon et souvent il y avait u-t. (Il s'agit d'une leçon des CM sur le passé simple et ses terminaisons)

Le maître : Alors ce "t" à la fin d'inconnu ? Comment savoir s'il y a un "t" ou pas de "t" ? Alba : Il faut savoir déjà s'il est au passé simple.

Laury : Je ne sais pas si ça existe ce mot, mais on pourrait dire inconnuto, incognito.

Le maître : C'est incognito, et non pas inconnuto. Ce n'est pas la même chose. Personne d'autre ? Alors je vais vous aider. Il y a un truc pour trouver la lettre muette qui est à la fin d'un mot. Par exemple un marchand, il y a "d" à la fin, comment fait-on pour l'entendre ?

Alba : Au féminin, on le met au féminin : marchande.

Le maître : Alors ici on va essayer de faire comme ça. On va essayer de le mettre au féminin. C'est inconnu qu'on regarde. On essaye de savoir s'il y a un "t" à la fin.

Gabriel : inconnutel.

Le maître : Inconnutel ? Quelqu'un d'autre ?

Alba : Une inconnue. Ça se dit pareil. Un inconnu, une inconnue.

Le maître : Oui. Alors qu'est-ce que tu en déduis en raisonnant ?

Alba : Ça fait que c'est toujours pareil, c'est un mot invariable.

Gabriel : C'est un mot invariable.

maître : Donc, est-ce qu'il y a "t" à la fin ?

Laury : Moi je pense qu'il y a un "t".

Le maître : Eh bien non, il est écrit correctement, sans "t". Au féminin, on l'écrit "inconnue", avec un "e" en plus qui ne s'entend pas.

Les activités de correction de textes, qu'elles soient individuelles ou collectives, donnent souvent lieu à hypercorrection, comme ici (on trouve des erreurs où il n'y en a pas). Pour des CE2, on mesure les limites de ce type de travail, extrêmement complexe, mais aussi le peu d'efficacité des règles apprises lors des leçons de grammaire, conjugaison, orthographe. Beaucoup de choses se mélangent: les terminaisons du passé simple, le concept de mot invariable, le flou du vocabulaire possédé (inconnutel, inconnuto). La procédure de mise au féminin n'est pas maîtrisée, ou en tout cas apparaît non-opératoire car les enfants auraient tendance à l'élargir au-delà de son strict domaine d'application.

On peut remarquer que le concept de mot invariable est connu, mais donne lieu pour l'instant à des représentations erronées ou insuffisantes. Un travail spécifique, partant de l'observation d'une liste de mots par exemple, pourra être proposé un autre jour.

Il paraît essentiel de continuer à écrire, écrire beaucoup car là réside, dans une logique de l'action et du tâtonnement expérimental, la source principale des acquisitions orthographiques.

Le même type de réflexion s'impose que pour le travail d'expérimentation en sciences : on peut difficilement évaluer à court terme l'effet d'une telle séance sur la maîtrise des concepts orthographiques. Le rendement en est vraisemblablement très variable selon les enfants et leur "style d'apprentissage". Cela invite à ne pas se cantonner à ce type de travail, et à proposer des situations variées de travail réflexif sur la langue, dont certaines plus dirigées et davantage ciblées.

6 février 97

ceintures marron et violettes en orthographe (niveaux équivalents à CM1/CM2)

Correction de texte - "Le mystère - si on tuait les cours" (Gaellic)

Plus-que-parfait et accord du participe passé

Anthony : Dans la ligne 9 : "deux hamburgers tout chauds. À peine avaient-ils croqué"... Croqué, ce n'est pas "é" parce que c'est avec "ils", croqué c'est é-e-n-t parce que ils sont deux, c'est Relax et Max.
Le maître : Je vais l'écrire comme tu l'as dit. C'est difficile. Certains ne sont pas d'accord.

Mathieu : Je ne suis pas d'accord parce que moi je mettrais avaient-ils croqués : é-s.

Coraline : Je suis encore moins d'accord, je ne suis pas d'accord avec les deux parce que avaient-ils, on pourrait dire ils avaient et c'est le verbe avoir, donc après on ne le conjugue pas. Et il y a deux verbes : le verbe avoir et après le verbe croquer donc c'est "é".

Le maître : Alors tu proposes d'échanger les mots. Dis ce qu'on va écrire.

Coraline : Ils avaient croqué.

Le maître : Je vais l'écrire, mais Ricardo d'abord réagit, il n'est pas d'accord.

Ricardo : Je suis d'accord avec elle, parce que le verbe avant n'est pas conjugué, ça c'est au passé simple, au passé composé à mon avis. (Coraline réagit hors micro)

Le maître : C'est presque ça. Alors je vais l'écrire et on va regarder. (conversation sauvage) J'ai écrit «ils avaient croqué» -é- comme le propose Coraline. On a parlé aussi de passé composé.

Coraline : Je ne suis pas d'accord parce que le passé composé, c'est l'auxiliaire avoir ou être, tandis que là c'est avaient, ce n'est pas "il a" ou "j'ai" ou quelque chose comme ça.

Quelqu'un : Ils ont.

Le maître : Quelqu'un peut le dire au passé composé, la même chose mais au passé composé?

Mathieu : Ils ont croqué.

maître : Oui, ils ont croqué, donc là ce n'est pas le même temps. Ricardo : A mon avis c'est le plus-que-parfait.

Le maître : Oui, bravo Ricardo, c'est le plus-que-parfait. Ils avaient croqué. Et comme l'a dit Coraline, quand on a l'auxiliaire avoir, ils avaient, on n'accorde pas le participe passé, en général. Mais il y a des cas compliqués où on accorde quand même, mais on ne les voit pas ici. Donc c'est bien "é" à la fin. Alors, Anthony, ce n'était pas bête, parce qu'il a vu "ils", il a eu envie de mettre e-n-t, ce n'était pas bête du tout, mais c'était encore plus compliqué que ça.

Dans ce cas précis, le conflit sociocognitif a permis de dépasser une représentation erronée, ou du moins devenue inopérante pour cause de complexité. Remarquons d'abord que la situation ouverte (il y a des erreurs dans le texte mais on ne sait ni combien, ni où) est nécessairement plus complexe et déstabilisante qu'une situation fermée. Elle peut conduire à "voir" des erreurs là où il n'y en a pas, comme Anthony qui applique une règle bien connue, d'ailleurs rappelée un instant plus tôt pendant le travail des CE2 : ils ... -ent.

Quatre élèves volontiers concurrents coopèrent ici pour aboutir à l'orthographe exacte et comprendre ce qui se passe. Une élève mène la danse, elle en sait plus que les autres, mais il faut négocier, convaincre, ou se laisser convaincre pour parvenir à un accord.