

Pourquoi
as-tu écrit:
"AUCUNE EMPREINTES" ?

Comment les élèves raisonnent en orthographe ?

Jean-François INISAN
Collège Duplex, Lille

Dès lors que l'on essaie de mettre en place un enseignement individualisé de l'orthographe dans ses classes l'on est amené à recenser les champs d'erreur faits par chacun de ses élèves. Il s'agit dans ce cas de catégoriser et de quantifier la nature des erreurs par rapport à la norme orthographique. L'enseignant réalise, lui-même ou avec ses élèves, des grilles qui vont permettre à ceux-ci de se rendre compte que leurs erreurs ne se produisent pas de manière aléatoire, qu'ils maîtrisent certains problèmes mais que des acquisitions restent à consolider ailleurs. Ce type de démarche est nécessaire pour établir un diagnostic individuel qui va lui-même permettre un travail individuel à l'aide de différents systèmes autocorrectifs par exemple.

Mais, si ce travail permet de repérer les points à traiter en priorité, il ne dit pas pour autant pourquoi l'élève a fait l'erreur. De vastes débats agitent périodiquement les salles de professeurs: est-ce dû à une méconnaissance de "la règle", est-ce par "étourderie", "inattention", "paresse", "sottise", "manque d'intérêt", ou bien y a-t-il eu de sa part un raisonnement qui a produit une erreur d'orthographe?

En tout cas, force est de constater que, dans nombre de cas, faute d'hypothèse réelle sur l'origine des erreurs, celles-ci persistent.

Du coup, pratiquant depuis des années l'enseignement individualisé de l'orthographe avec des élèves en difficulté, je me suis dit: "**Si je leur demandais pourquoi ils font tel choix orthographique, que me répondraient mes élèves?**"

Pendant un an, j'ai donc posé cette question le plus souvent possible, dans toutes les situations scolaires qui nécessitaient un passage à l'écrit, en essayant de noter fidèlement les réponses des élèves. C'est l'ensemble de ce travail que je voudrais présenter dans les lignes qui suivent.

Deux grands cas de figure se présentent:

Il arrive que la réponse de l'élève ne donne pas de justification ce qui rend fort aléatoire la moindre interprétation. Il va par exemple dire: "*je ne sais pas*" ce qui peut vouloir dire qu'on ne lui a jamais présenté la notion qui permette de résoudre le problème, ou qu'il ne

à propos de
POURQUOI AS-TU ECRIT "AUCUNE
EMPREINTES"?

Anne-Marie MISLIN a pris connaissance du témoignage de Jean-François INISAN avec un très vif intérêt. Comme elle avait elle-même des témoignages qui vont dans le sens de ce compte-rendu nous lui avons demandé de les rédiger afin que nous puissions les présenter parallèlement.

Anne-Marie:
"Je trouve cette réflexion de Jean-François INISAN (à ne pas confondre avec INIZAN, l'auteur de la batterie prédictive de la durée d'apprentissage de la lecture) très intéressante. J'avais participé à son atelier lors du Congrès ICEM de Lille en 1991. Son expérience se situe au niveau du Collège mais il faut dire qu'une démarche analogue est possible, voire souhaitable, en élémentaire, même avec des petits.

Cette démarche met en évidence, une fois de plus, l'importance des représentations mentales des apprenants; elle montre aussi que si on n'en tient pas compte les apprentissages se font mal ou ne se font pas ...
Seulement ces représentations, si on veut en tenir compte; il faut leur donner l'occasion de s'exprimer. Pour cela il faut non seulement du temps mais aussi un climat d'écoute et de confiance, sans jugements de valeur, ni

l'a pas entendue (pour différentes raisons), au moment où elle a été exposée, ou encore qu'il n'arrive pas à formuler une phrase expliquant ce qu'il a fait. Souvent il est amené dans ce cas à répondre dans l'ordre de l'évidence: "*Ben, c'est comme ça!*"

Mais dans bon nombre de cas les élèves produisent des justifications de divers ordres. C'est ce deuxième point qui nous intéresse plus particulièrement.

On n'oubliera pas cependant que, dans une telle situation de questionnement, de surcroît inhabituelle, l'élève est, si l'on peut dire, "sommé" de répondre et produit peut-être des justifications rétroactives qui ne traduisent pas nécessairement ce qu'il a effectivement fait en situation. Néanmoins, au fil des réponses, se dessinent des lignes de force, des champs de problèmes qui reviennent régulièrement.

Bien sûr, ces catégorisations, empiriques, hétérogènes, sont fonction des capacités de lecture de l'enseignant. En l'état, elles permettent cependant d'y voir plus clair.
Qu'est-ce qui revient régulièrement?

Des effets de généralisations par analogie:

Ceci est aisément repérable dans le cas de l'orthographe lexicale et il est parfois malaisé de déceler s'il s'agit d'un effet scolaire (cf la partie consacrée à ce problème) ou d'un raisonnement spontané.

- "*J'ai écrit un cauchemard parce que je pense à d'autres mots en ard*".

- "*J'ai écrit la bontée parce que j'ai remarqué que les noms féminins en é prennent un e.*"

Une observation des constantes dans les erreurs permet également de le repérer en orthographe grammaticale.

Ainsi, constatant qu'un élève écrit à chaque fois *ils* en début de phrase, même devant un verbe postérieur immédiat au singulier, je lui demande pourquoi il fait cela:

- "*Quand il est en début de phrase, il prend toujours une majuscule et un s. C'est toujours comme ça.*"

Un autre écrit toujours les verbes au singulier après qui: - "*J'ai remarqué que c'est toujours comme ça.*"

Un autre va dire: - "*J'ai toujours mis je + t.*"

Il s'agit, dans ces deux cas, de tentatives de généralisation que l'élève construit à partir d'un raisonnement empirique personnel fondé sur des constantes repérées dans un corpus limité. On a l'impression que ce sont parfois des constatations très anciennes qui ne sont plus réinterrogées, tant elles ont pris la force de l'évidence. Du reste, si le professeur s'avise de dire qu'elles sont fausses, les élèves ne le croient pas et continuent d'affirmer la pertinence de leur choix. Seul un travail personnel de vérification sur des exemples contradictoires est susceptible d'ébranler les certitudes de l'élève.

Des résistances sémantiques

(la représentation que l'on a du réel ne coïncide pas avec la norme orthographique):

Ceci est particulièrement net sur des problèmes de nombre et de

de la part du maître, ni de la part du groupe enfants.

Apparaît également dans cet article la facilité et la rapidité avec lesquelles le maître accuse les enfants "d'étourderie, d'inattention, de paresse, de sottise"..., alors que c'est peut-être dans son camp, dans sa démarche pédagogique qu'il faut chercher les erreurs, l'inattention ... et surtout le non-respect d'une démarche d'apprentissage personnalisée. Centrer la pédagogie sur l'enfant -comme le recommandent à présent les textes officiels, et comme le préconise depuis toujours la Pédagogie FREINET- c'est s'intéresser aux représentations, aux cheminements de chacun et/pour lui donner les moyens de construire ses apprentissages dans les meilleures conditions, c'est à dire "avec le maître" et non "sans lui" ou "contre lui".

genre dans des situations très variées:

LE GENRE:

* résistance aux règles d'accord des adjectifs:

- "J'ai écrit un bateau jolie parce que c'est les filles qui sont jolies."

- "A mon avis, coquette ne peut avoir de masculin parce que c'est les filles qui sont coquettes."

LE NOMBRE

* refus de l'invariabilité des adjectifs numéraux cardinaux:

- "J'écris quatre soldats parce qu'il y en a plusieurs." On retrouve le même raisonnement pour vingt, trente, mille....

* confusions relatives aux adjectifs numéraux ordinaux:

- "J'écris le deuxième parce que j'en vois deux."

* refus de l'invariabilité de mots ayant un sens pluriel:

- "Moi je mets un s dans on est ensembles parce qu'on est plusieurs à y être."

On retrouve le même problème avec beaucoup, plein, ...

* refus de l'accord au singulier après des pronoms ou expressions indéfinies:

- "J'ai écrit on chantaient parce qu'il y avait Eric, Nathalie et moi."

* tendance à mettre au pluriel le non-quantifiable ou le non-sécable:

- "J'ai écrit toute la tribu étaient autour de moi parce qu'il y avait beaucoup d'indigènes."

On retrouvera la même chose avec tout le monde (ou tous le monde), la foules...

- "J'ai écrit la neiges parce que ça fait beaucoup de flocons."

- "J'ai écrit son poils rudes parce que mon chien n'a pas qu'un seul poil."

- "J'ai écrit l'eaux parce que ça fait des milliards de gouttes."

- "J'ai écrit du tissus parce qu'on en fait plusieurs habits."

* refus des règles d'accord des adjectifs:

- "J'ai écrit les côtes bretonne parce qu'il n'y a qu'une seule Bretagne."

* résistance aux règles d'accord déterminant-nom:

- "J'ai écrit aucune empreintes parce que les empreintes, quand on en voit, il y en a toujours plusieurs."

- "J'ai écrit un ans parce que ça fait beaucoup de temps."

Dans tous les cas, l'élève fait des choix sur les variations à la finale des mots non pas en fonction de leur nature induisant des variations spécifiques mais en fonction de comparaison avec le réel, avec des images mentales, voire des valeurs ou des représentations personnelles. (1)

Des effets des règles scolaires:(2)

* Une mémorisation en inversion complète ou en extension C'est particulièrement vrai sur les problèmes suivants:

- "J'ai écrit voici la maison ou j'habite parce que quand on ne peut pas dire ou bien on ne met pas d'accent."

Le phénomène se retrouve pour bon nombre d'homophones grammaticaux.

- "J'ai écrit la tiède parce qu'on m'a appris que tous les mots en eur s'écrivaient e-u-r-e." (alors qu'il y a seulement quatre exceptions dans ce cas).

- "J'ai écrit un hiboux parce que les mots en ou prennent toujours un x." On retrouve bien sûr ceci dans le cas des mots qui ont une finale en eu ou en eau. Il est à remarquer que l'on voit beaucoup plus rarement l'oubli de la marque au pluriel. On a l'impression que le choix préfère la saturation à l'omission.

Je commente le texte avec le souvenir de ma pratique.

(1)

Là où les enseignants croient que l'enfant s'en fout, écrit n'importe comment... au lieu de s'arracher les cheveux, ils devraient se réjouir, car un bon nombre d'erreurs s'appuient souvent sur des raisonnements assez logiques (une erreur peut donc cacher un raisonnement honnête.)

(2)

"Des effets des règles scolaires" Je dirais plutôt: "...des méfaits des règles précoces" (de grammaire et d'orthographe, bien sûr...). Lorsque la règle est donnée avant que l'enfant n'ait eu le temps de se créer un stock important d'exemples, avant qu'il n'ait eu le temps de repérer que quelque chose se passe à cet endroit-là, avant qu'il n'ait eu l'occasion, par induction, de formuler des hypothèses, de chercher à les vérifier, et de formuler des règles, même si elles ne sont que "provisoires", on contribue à créer de véritables "salades mentales". Et là où on voulait semer la clarté on sème la confusion.

A propos de règles de grammaire ou d'orthographe ne doit-on pas encourager l'élaboration de règles provisoires qui seraient la manifestation des possibilités de compréhension du moment? Elles constitueraient les étapes de la construction d'un savoir. Exemple:

Après avoir collecté bon nombre d'expressions contenant "à", les déductions suivantes ont été faites:

- "quand on part, c'est toujours "à"..."

- "quand on joue, c'est toujours "à"..."

Ces règles n'ont pas été démenties, ont souvent été utiles... sauf pour écrire "on a joué à..."

Après avoir eu de nombreuses fois à faire à des expressions du genre:

-il a chanté

-il commence à chanter

-il a commencé à chanter

les enfants font le commentaire suivant:

- "les accents, il faut pas en mettre trop..."

c'est ou bien sur le "à" ou bien sur le "é" mais pas sur les deux: a chanté

à chanter

on ne peut mettre qu'un accent... mais c'est pas tout, il faut savoir où!"

Les observations doivent se poursuivre pour progresser dans la compréhension de cette règle.

* Des effets de règles fausses dans certaines occurrences:

- "J'ai écrit ils avaient manger parce que quand deux verbes se suivent le deuxième se met à l'infinitif."

- "J'ai écrit polit parce que j'ai pensé à politesse et c'est de la même famille."

(Même chose par exemple pour discussion parce que l'on pense à discuter.)

- "J'ai écrit favorit parce que le masculin est égal au féminin moins e."

Ce type de problèmes induit souvent un mini-conflit parce que l'élève a alors l'impression d'une remise en cause de l'enseignant qui lui a appris cette règle. Il est important à ce moment de pouvoir parler de "vérités provisoires" en orthographe.

* Des effets d'implicite dans la situation de travail ou d'énonciation scolaire de la règle.

C'est souvent le cas lors des moments de réflexion à partir d'une banque d'exemples constituée par le maître ou les élèves. Voici à propos du problème de l'accord des adjectifs de couleur, une phrase tirée d'un manuel et soumise à la réflexion des élèves en vue de la production d'une règle.

"Il y avait sur la table des étoffes bleues, vertes, marron, orange, bleu-vert, bleu clair." (3)

Pour l'auteur de la phrase et l'enseignant, l'exemple a l'avantage de recenser la quasi-totalité (sauf quelques exceptions comme fauve, rose, pourpre...) des problèmes nécessaires à la maîtrise de ce point. Mais voici deux exemples des règles produites par les élèves:

Tout d'abord une observation partielle:

"Les noms de fruits qui désignent des couleurs ne s'accordent pas."

L'observation est juste. Mais rien n'oblige l'élève de penser que les autres noms désignant des couleurs (argent, pervenche, rouille, ...) ne s'accordent pas. Le corpus ne permet pas l'extension de la conclusion.

Encore plus net, une règle tout à fait correcte portant sur la totalité du corpus:

"Quand il y a une liste d'adjectifs de couleur, les deux premiers s'accordent." L'élève peut très bien sortir du cours avec cette conclusion qu'il va essayer d'appliquer.

Ceci a été observable parce que les élèves ont été en situation de produire individuellement une règle écrite.

Imaginons que le travail ait été conduit oralement de manière magistrale. Il n'est pas sûr que les élèves aient tiré les mêmes conclusions que l'enseignant. En effet d'un côté on a quelqu'un pour qui l'exemple est une illustration d'une notion dont il maîtrise les critères essentiels d'application. De l'autre des élèves qui essaient de produire des critères sans que la situation leur permette de savoir s'ils sont essentiels ou non. (4)

C'est également le cas dans la formulation de consignes d'observation ou de raisonnement. Là encore, un exemple. Il est courant de proposer aux élèves d'utiliser la question "Qui est-ce qui est...?" quand il s'agit de trouver le nom avec lequel s'accorde un adjectif qualificatif, notamment dans le cas d'un adjectif attribut. Lors d'une activité sur ce problème, voyant les élèves en difficulté je les questionne et ils me disent:

- "Monsieur, il n'y a pas de réponse à votre question!"

Une discussion plus approfondie fait apparaître les implicites suivants:

Il va de soi pour moi que la question peut être "qui est-ce qui sont..?", or des élèves sont déconcertés parce qu'ils recherchent des cas au singulier.

"On a l'impression que le choix préfère la saturation à l'omission"

Cette attitude n'est-elle pas liée directement à l'attitude des maîtres qui demandent souvent aux enfants de "rajouter quelque chose". Dans la représentation de l'enfant, le maître est exigeant, jamais content, donc pour le satisfaire il faut lui mettre plein de ...terminaisons, par exemple.

(3)

Cet exemple est superbe.

Je soupçonne pas mal d'exemples tirés de manuels de permettre des déductions de ce genre.

Comme on se trouve dans une situation de déséquilibre manifeste, l'un, le maître, connaît et maîtrise la notion, l'autre, l'élève, ne sait pas, une seule solution pour éviter les dérives: les enfants formulent les règles. Si elles sont erronées cela permet à l'enseignant d'infirmer la règle si elle est fautive et en tous cas de ne pas rester sur des erreurs.

(4)

Cela me rappelle une anecdote qui m'avait en son temps fait réfléchir. C'était classique: on trouvait le verbe en répondant à la question "que fait X...?"
Texte de Marc:

"Tous les jours mon papa dort pendant que nous on est à l'école".

Marc: -"dort", c'est pas un verbe, il fait rien mon papa, il dort!"

Eh oui... (sans parler du problème des verbes d'état...)

Il va de soi pour moi que la réponse à la question peut se trouver n'importe où dans la phrase. Certains élèves me disent être persuadés que la réponse doit être dans la proximité immédiate, d'autres pensent même que la réponse est nécessairement juste devant ou juste derrière.

Il va de soi pour moi que la réponse est le nom effectif, tel qu'il est dans la phrase, précédente ou postérieure. Force m'est de constater que ce n'est pas le cas pour certains élèves.

Des représentations personnelles liées à des métaphores sur l'espace et le temps:

Lors du moment de travail sur le problème de la lettre "e" prononcée (ai) et ne prenant pas d'accent quand elle est suivie d'une consonne double (vérité provisoire!), un élève ne comprend pas, s'énerve... Je lui demande de dessiner un schéma du mot et je m'aperçois alors qu'il cherchait la consonne double en amont, devant, à gauche, au lieu de la chercher en aval, derrière, à droite. Je cite volontairement ces expressions que l'enseignant, dans sa volonté d'expliquer, emploie successivement avec approximation (il faut bien sûr y ajouter le couple précéder/suivre).

A ce moment, l'élève me dit:

- "Quand c'est comme ça, je m'imagine être dans la lettre (ici "e"). je regarde devant moi et donc le début du mot est derrière moi et la fin du mot devant moi. Or vous me dites que la consonne double est derrière. Donc elle est dans mon dos, avant la lettre "e"."

Perplexe, je décide de vérifier cette conception auprès d'autres élèves et je m'aperçois que dans cette classe de quatrième il n'y a pas accord du tout sur le sens de ces couples de mots.

Quand dans une phrase comme: "Nathalie précède Eric dans le couloir." il s'agit de savoir qui est devant qui, une vive discussion s'engage et l'on se sépare sans avoir conclu. Le lendemain, un élève en désaccord avec moi m'apporte le dessin suivant pour me prouver que j'ai tort:

Etant donné la mauvaise lisibilité de la reproduction du dessin et de sa légende, nous transcrivons le commentaire de l'élève:

Imaginons une route à sens unique, de la gauche vers la droite, comme quand on lit un texte. La voiture A est derrière la voiture B, et la voiture C est devant la voiture B. Donc l'encadré ci-dessous est faux.

devant	nom	derrière
--------	-----	----------

Etant donné la mauvaise lisibilité de la reproduction du dessin et de sa légende, nous transcrivons le commentaire de l'élève:

Imaginons une route à sens unique, de la gauche vers la droite, comme quand on lit un texte, la voiture A est derrière la voiture B, et la voiture C est devant la voiture B, donc l'encadré ci-dessous est faux

devant	NOM	derrière
--------	-----	----------

Il est frappant de constater que dans les deux cas les élèves utilisent des métaphores qui indiquent une direction. On a l'impression qu'ils ont en mémoire le flux de gauche à droite qui existe lorsqu'on lit ou l'on écrit. Problème complexe qui dépasse, on s'en doute, largement le cadre de l'orthographe et qui doit susciter des difficultés dans bien des domaines d'apprentissage.

Des effets de télescopage dans certaines situations:

Ces effets sont nettement visibles dans des situations de proximité induisant une contamination

- "J'ai écrit: je les mangent parce que c'est les qui mangent."

- "J'ai écrit: il faillit les entendent parce qu'ils sont plusieurs à entendre."

- "J'ai écrit: les jours à venirs parce que ce sont les jours qui vont venir."

L'élève sait que le verbe s'accorde avec son sujet mais il sait aussi que "les" est dans la plupart des cas suivi, et souvent immédiatement, par un mot au pluriel.

A ce propos, une très bonne élève en orthographe, après l'étude du tableau exhaustif des terminaisons verbales figurant dans le dictionnaire de conjugaison BESCHERELLE et faisant apparaître que "je" ne peut être suivi de "ent", me fait la remarque suivante:

- "Je suis d'accord, c'est vrai tout le temps, sauf dans le cas où il y a le pronom "les" entre le verbe et "je"."

Le discours de l'enseignant, appuyé par la légitimité du BESCHERELLE, n'avait pas suffi à la faire changer d'avis!

A l'inverse, les situations d'éloignement provoqueront des télescopages chez les élèves habitués à trouver les solutions dans une proximité immédiate. C'est vrai de tous les accords complexes qui parsèment les dictées de Brevet des Collèges: sujets éloignés, inversés, participes passés apposés, adjectifs qualificatifs éloignés du nom auquel ils se rapportent, pronoms relatifs masquant l'accord...

Les élèves ici développent les raisonnements attendus mais ils ont une maîtrise relative et progressive de la nature des mots ainsi que de leurs critères spécifiques d'invariabilité ou de variation à la finale. Du coup, dans des situations complexes qui mettent à l'épreuve leur degré de savoir orthographique, des zones de confusions et d'incertitudes apparaissent. On a l'impression alors d'une spécialisation progressive des erreurs.

On n'aura pas la prétention d'affirmer que les catégories esquissées ci-dessus épuisent le sujet.

Il existe notamment, chez les élèves en grande difficulté, des types d'erreurs montrant que les différences entre le code oral et écrit sont encore très mal maîtrisées. Ceci est courant dans certaines erreurs de segmentation à l'intérieur du groupe verbal (*tu les s'avue, on mlora pas, nous t'avons sauvé, il s'enalla, ...*) Sur ces problèmes, les élèves ont du mal à s'exprimer, disant en général "*qu'ils ont entendu ça comme ça*" ce qui donne à penser qu'ils assimilent partiellement groupes de souffle à l'oral et mots à l'écrit.

Enfin, dans une discussion de classe où il s'agissait de savoir si "*tuyau*" s'écrivait avec un "y" ou "ill" un élève me dit:

- "Moi je sais, M'sieur, *tuyau* s'écrit avec un y et je vais vous dire pourquoi. La matin quand on est dans la salle de bains, on se lave d'abord les yeux avec de l'eau. Yeux s'écrit avec un y. Or l'eau pour se laver les yeux passe par un tuyau. donc *tuyau* s'écrit avec un y."

L'enseignant, à la fois perplexe et admiratif, doit modestement admettre que les raisonnements des élèves empruntent parfois des voies qui résistent à sa volonté classificatoire. (5)

Quelles conclusions tirer de tout ceci ?

Les multiples exemples que j'ai essayé de rapporter permettent de

(5)

A force de chercher des raisons, d'appliquer des règles, on imagine parfois des explications fort drôles. Exemples (au cours préparatoire) à propos des mots:

chameau:

- "Il y a "m" au milieu de son nom, c'est ses deux bosses, et comme il est dans le désert il a l'eau dans son nom!"

cerf:

- "le "f" c'est un peu comme les "bois" qu'il a sur sa tête, sauf qu'il les a à la fin de son nom."

Pour sûr, ce ne sont pas des règles mais des manières de mettre en accord la représentation imagée d'un mot et son orthographe. On gagne toujours à demander aux enfants comment ils font pour retenir, comment ils ont fait pour savoir...

mieux comprendre en quoi le travail individualisé centré sur l'écart par rapport à la norme orthographique est parfois insuffisant. Une erreur observable sur un problème d'accord par exemple peut être due à des types de raisonnements différents. Dès lors un travail individuel de révision sur les accords ne va pas nécessairement produire les effets escomptés. Il est vraisemblable que ceci touche également à ce "serpent de mer" qu'est le problème du transfert. Ils donnent de plus à penser que dans bon nombre de cas, on peut faire l'hypothèse que les élèves qui font des erreurs en orthographe produisent une série de raisonnements qui leur sont personnels, raisonnements qui empruntent des voies souvent éloignées de celles que conseille un enseignant maîtrisant parfaitement les concepts nécessaires aux bonnes prises de décisions orthographiques. En ce sens **les erreurs des élèves ne sont pas à comprendre majoritairement comme un manque d'attention, une paresse intellectuelle...** mais comme la marque de choix où les irrégularités du système orthographique, les représentations des élèves, leurs capacités à maîtriser les concepts, leur compréhension de ce qu'est le code écrit, amènent chaque élève à se construire un système personnel hétérogène, souvent provisoire, afin d'essayer de faire face aux situations orthographiques. On peut bien sûr se douter que cette constatation faite ici sur le champ de l'orthographe se vérifie dans l'ensemble des apprentissages.

Est-ce que ceci a eu des incidences dans ma conduite du travail avec les élèves?

A vrai dire la réponse n'est pas unique.

Certains des champs évoqués ci-dessus me posent pour l'instant plus de problèmes qu'ils n'en résolvent. En tout cas cela ne s'est pas traduit pour l'instant par la création d'exercices spécifiques. Ceci est du reste logique puisqu'il s'agit de mieux comprendre les raisonnements véritables effectués par les élèves: **cette prise de conscience irrigue la totalité du travail en orthographe.** Elle amène tout d'abord à être beaucoup plus vigilant dans la construction des activités d'orthographe, à mesurer beaucoup plus clairement la distance qu'il y a entre un enseignant maîtrisant une notion, ses critères essentiels, son champ d'utilisation, et un élève qui tâtonne dans un maquis avec les seuls outils dont il puisse se servir et qui ne sont pas toujours performants.

Dans le cadre de cette réflexion la lecture de "L'apprentissage de l'abstraction" de Britt-Mari BARTH (Editions Retz, 1987) est un plaisir.

Mais surtout ce travail me conforte dans la certitude qu'en matière d'enseignement individualisé de l'orthographe, **il faut non seulement individualiser par rapport à l'objet, la norme, mais aussi par rapport au sujet, en instaurant le plus souvent possible des pratiques de dialogue et d'observation qui amènent l'élève à s'expliquer, autant que faire se peut, sur les raisons de ses choix.** L'enseignant provoque ainsi un conflit qui remet en cause des vérités installées très profondément et sur lesquelles glissent les activités habituelles d'orthographe. Ceci suppose de la part de l'enseignant la mise en place d'un type de communication où les élèves puissent faire état de leurs raisonnements sans être jugés (faute de quoi ils ne disent rien) mais aussi l'acquisition progressive d'une capacité à décrypter les raisonnements dont font état leurs élèves. Vaste perspective!

Je me demande si les mots "orthographe" et "grammaire" véhiculent pas pour les enfants trop de négatif et de contrainte car liés à la notion d'erreur (si ce n'est de faute..) ,de correction, et s'il ne faudrait pas organiser des moments où, juste pour le plaisir, on observe une phrase, un texte pour dire ce qu'on comprend du fonctionnement de la langue, ce qu'on en sait ou imagine. Des moments aussi où les enfants s'expliquent mutuellement leurs démarches, leurs trucs... pour arriver à savoir (au savoir?) et où il n'est à aucun moment question de fautes, ni d'erreurs.

Anne-Marie MISLIN

Jean -François INISAN (septembre 1991)