

Pourquoi as-tu écrit « aucune empreintes » ?

ou: comment les élèves raisonnent en orthographe?

Pratiquant depuis des années l'enseignement individualisé de l'orthographe avec des élèves en difficulté, Jean-François Inisan, professeur au Collège Dupleix à Lille (59), a décidé de demander à ses élèves d'expliquer leurs choix orthographiques.

De vastes débats agitent périodiquement les salles de professeurs : **l'erreur orthographique**, 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 la part de l'élève 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.

Pendant un an, j'ai donc demandé aux élèves le plus souvent possible pourquoi ils faisaient tel ou tel choix, dans toutes les situations scolaires qui nécessitaient un passage à l'écrit, en essayant de noter fidèlement leurs réponses.

Deux grands cas de figure

Il arrive souvent que la réponse de l'élève ne donne pas de

justification, ce qui rend fortement aléatoire la moindre interprétation. Il va par exemple dire : « *Je ne sais pas* ». Ce qui peut signifier qu'on ne lui a jamais présenté la notion qui permettrait de résoudre le problème, ou qu'il ne 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 un peu plus clair. Qu'est-ce qui revient régulièrement ?

Des effets de généralisation par analogie

Ceci est aisément repérable dans le cas de l'orthographe lexicale et il est parfois malaisé de savoir 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 les repérer en orthographe grammaticale.

Ainsi, constatant qu'un élève écrit toujours « ils » au pluriel en début de phrase, même devant un verbe postérieur immédiat au singulier, je lui demande pourquoi :

« *Quand « il » est en début de phrase, il prend toujours une majuscule et un s. 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 sur 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 à 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 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 pas 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 deuxièmes » 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. »

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

- refus de l'accord au singulier après des pronoms ou expressions indéfinis :

« J'ai écrit « on chantaient parce qu'il y avait Éric, 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'écris « les côtes bretonne » parce qu'il n'y a qu'une 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 de la finale des mots, non pas en fonction de leur nature induisant des variations spécifiques, mais

en fonction d'une comparaison avec le réel, avec des images mentales, voire des valeurs ou représentations personnelles.

Des effets de règle scolaire

- Une mémorisation en inversion complète ou en extension, particulièrement vraie 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. » Ce phénomène se retrouve pour bon nombre d'homophones grammaticaux.

« J'ai écrit « la tiédeure » parce qu'on m'a appris que tous les mots en e. u. r 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 o.u prennent toujours un x. » On retrouve bien sûr cette erreur pour des mots à finale en e.u ou en e.a.u.

Il est à remarquer que l'on voit beaucoup plus rarement l'oubli de la marque du pluriel. On a l'impression que le choix préfère la saturation à l'omission.

- Des règles fausses dans certaines occurrences :

« J'ai écrit « ils avaient manger, parce que si 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 erreur par exemple pour « discussion » parce que l'on pense à « discuter »).

« J'ai écrit « favorit » parce que le masculin, c'est le féminin moins e. »

Ce type de problème induit

souvent un mini conflit parce que l'élève a 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.* »

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 de 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 à 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 essaiera 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 caractères 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.

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'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 les élèves sont déconcertés parce qu'ils recherchent des cas au singulier.

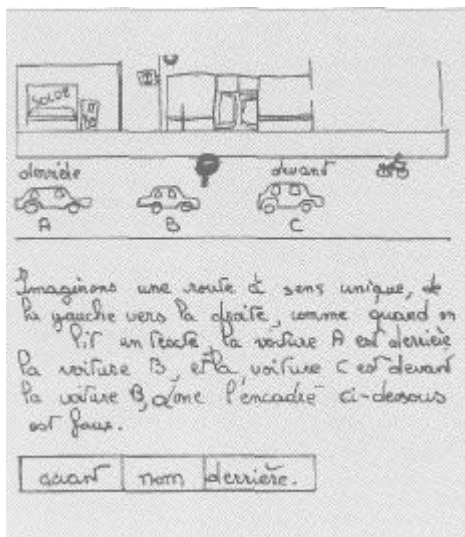
Il va de soi que la réponse à la question Peut se trouver n'importe où dans la phrase. Certains élèves sont persuadés que la réponse doit être à proximité immédiate, d'autres pensent même que la réponse est nécessairement juste devant ou juste derrière.

Il va encore de soi, pour moi, que la réponse est le nom effectif, tel qu'il est dans la phrase, et non pas un mot de sens équivalent. Certains élèves transforment sans problème « *la foule* » en « *les gens* » et se trompent : « *mais pourtant, Monsieur, c'est le même !* »

Il va toujours de soi pour moi que la réponse ne peut être dans une autre phrase, précédente ou postérieure. Force 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 d'un 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 la lettre (ici, « e »). Je regarde devant moi et donc le début du mot est derrière 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 un dessin pour me prouver que j'ai tort (voir encadré page 26).

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 télescopes 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 (le 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 COD, « 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 télescopes chez les élèves habitués à trouver des solutions dans une proximité immédiate. C'est vrai de tous ces accords complexes qui parsèment les dictées de brevet des collèges : sujets éloignés, inversés, participes passés apposés, adjectifs qualificatifs éloignés des noms auxquels 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.

... et de nombreuses autres raisons

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 nora pas. Nous tavons sauvé. Il s'enalla.. »*) ou au sein d'expression figées (*« Ausecours. Ca yest Toutacoup. Insidire... »*). Sur ce problème, les élèves ont du mal à s'exprimer, disant en général *« qu'ils ont entendu 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 « y » ou avec « ill », un élève me dit :

« Moi je sais, M'sieur !! Tuyau, s'écrit avec un « y » et je vais vous dire pourquoi. Le matin, quand on est dans la salle de bains, on se lave d'abord les yeux avec de l'eau. « Yeux » s'écrit avec « y ». 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 par ois des voies qui résistent à sa volonté classificatoire.

Quelles conclusions tirer de tout ceci ?

Les multiples exemples que j'ai essayés de rapporter permettent de 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 raisonnement différents. Dès lors, un travail 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.

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 étant dues à un manque d'attention, une paresse intellectuelle... mais comme la marque d'un 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 chacun 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. Ce qui 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 (Éditions 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 les élèves à s'expliquer, autant que faire se peut, sur les raisons de leur choix. L'enseignant provoque ici 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.

Vaste perspective!

Jean-François Inisan