Interactions langagières d'élèves de 11-12 ans lors de la rédaction d'un récit en dyade et leur influence sur le texte

*Interactions of 11-12 year-old pupils when writing a dyad story and their
influence on the text*

Jessy Marin et Natalie Lavoie

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/436>

DOI : 10.4000/ree.436

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Jessy Marin et Natalie Lavoie, « Interactions langagières d'élèves de 11-12 ans lors de la rédaction d'un récit en dyade et leur influence sur le texte », *Recherches en éducation* [En ligne], 40 | 2020, mis en ligne le 01 mars 2020, consulté le 03 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/436> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.436>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Interactions langagières d'élèves de 11-12 ans lors de la rédaction d'un récit en dyade et leur influence sur le texte

Jessy Marin & Natalie Lavoie¹

Résumé

Proposer des activités d'écriture motivantes et signifiantes constitue un défi de taille pour les enseignants. Puisque les enfants apprécient généralement d'interagir avec leurs pairs, pourquoi ne pas profiter de cet intérêt et leur permettre d'écrire à deux ? Différentes études se sont intéressées aux interactions langagières lors de situations d'écriture en collaboration. Néanmoins, l'état des connaissances indique qu'il faut poursuivre les recherches pour mieux connaître le contenu des interactions du début à la fin du processus d'écriture (planification, rédaction, révision et correction) ainsi que leur impact sur les productions écrites. Cette recherche a pour objectifs : 1) d'examiner la qualité de récits produits en dyade par des élèves de 11-12 ans et de la comparer à celle d'autres récits produits individuellement par ces élèves et 2) de décrire le contenu des interactions langagières des élèves lors de la planification, de la rédaction et de la révision/correction du récit en dyade. Trente-trois dyades d'élèves ont participé à cette étude. Un texte produit individuellement a été comparé à un texte produit en dyade selon différents critères (déroulement du récit, vocabulaire, ponctuation, syntaxe, orthographe lexicale et grammaticale). Lors de l'écriture en dyade, les élèves ont été filmés et les interventions ont été classées sous deux rubriques (centrées sur le texte et autres interventions). Ce projet fournit de nouvelles observations sur les avantages à utiliser l'écriture en dyade pour développer et améliorer la compétence à écrire des élèves et permet d'outiller les enseignants quant à la façon de guider et de soutenir le travail d'écriture en collaboration.

Dans un contexte où l'écriture constitue un enjeu majeur et où les jeunes peinent à la maîtriser puisqu'un élève sur cinq à la fin de la scolarité primaire (11-12 ans) n'atteint pas le seuil de passage établi aux épreuves uniformes d'écriture au Québec (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2012), il s'avère essentiel de proposer des pistes susceptibles d'améliorer la situation. Un récent rapport de l'Institut du Québec souligne d'ailleurs l'importance d'étudier différentes pratiques, en commençant par celles qui touchent l'enseignant, puisqu'il est le principal levier de la réussite de l'élève (Homsy & Savard, 2018).

La littérature met en exergue les nombreux avantages de pratiques enseignantes favorisant les interactions sociales, où les élèves partagent leurs connaissances et idées avec leurs pairs tout en recevant des rétroactions de la part de l'enseignant (Colognesi & Lucchini, 2018 ; Dubé et al., 2018 ; Plante, 2012). Lors de la préparation d'activités d'écriture, se soucier des différents obstacles didactiques pouvant être rencontrés par les élèves (par exemple, situation de communication trop complexe, thème éloigné des connaissances et intérêts des élèves) s'avère pertinent (Dolz, Gagnon & Vuillet, 2016). Leur présenter des activités d'écriture adaptées, motivantes et signifiantes constitue un défi de taille pour les enseignants (Colognesi & Lucchini, 2018). Puisque les enfants apprécient généralement interagir avec leurs pairs (Järvelä, Volet & Järvenoja, 2010 ; Johnson & Johnson, 2002), pourquoi ne pas profiter de cet intérêt et leur permettre d'écrire à deux ? Si cette opportunité leur est donnée, de quoi les élèves parlent-ils ? Sont-ils en mesure de s'aider à écrire ?

1. Contexte de la recherche

Le programme de formation de l'école québécoise accorde une place centrale à l'appropriation de la langue maternelle qu'il considère comme étant le véhicule d'apprentissage de toutes disciplines (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001). Ce programme reconnaît aussi que l'environnement social joue un rôle de premier ordre. Les enseignants sont donc invités à faire

¹ Professeures, Chaire de recherche sur la persévérance scolaire et la littératie (CPEL), Université du Québec à Rimouski (Canada).

appel à des pratiques pédagogiques qui permettent aux élèves d'être en interaction. Si de telles pratiques peuvent paraître simples dans certains contextes, il en est autrement lorsqu'il s'agit de l'apprentissage de l'écriture, perçue comme étant une activité qui se réalise et qui s'acquiert individuellement, souvent selon une approche magistrale centrée sur l'interaction enseignant-élèves (Baudrit, 2007 ; Bucheton, 2014). Pourtant, des recherches sur l'apprentissage entre pairs ont montré qu'interagir et s'engager à résoudre des conflits lors de la réalisation d'une tâche complexe encouragent généralement l'apprentissage (Buchs et al., 2008 ; Doise & Mugny, 1997 ; Kumpulainen & Kaartinen, 2003 ; Plante, 2012). Ainsi, on peut se demander si l'utilisation d'un contexte socioconstructiviste lors de la réalisation de textes est aussi bénéfique pour les élèves.

■ ***État des études portant sur les interactions langagières en contexte d'écriture et la qualité des écrits produits***

Selon différentes recherches, permettre aux élèves d'interagir en contexte d'écriture entraîne une certaine amélioration de la qualité des écrits produits (Chanquoy, 2005 ; Ferguson-Patrick, 2007 ; Hertz-Lazarowitz, 2004 ; Sutherland & Topping, 1999), une motivation à écrire (Jasmine & Weiner, 2007 ; Vass, 2007) et est bénéfique pour les élèves en difficulté (Yarrow & Topping, 2001). Ces résultats laissent entrevoir les avantages de faire appel à cette modalité de travail. Toutefois, en quoi celle-ci est-elle bénéfique pour les élèves ? Diverses études se sont intéressées aux interactions langagières entre pairs dans un contexte où des élèves du primaire sont amenés à collaborer pour produire de l'écrit (Fitzpatrick & Hardman, 2000 ; Herder et al., 2018 ; Jones, 2003 ; Kumpulainen, 1996 ; Rojas-Drummond et al., 2006). Ces études cherchaient notamment à connaître la nature des interactions produites par les élèves (par exemple, demander de l'aide, proposer des exemples, décrire, commenter, argumenter). À titre d'exemple, l'étude de Ithel Jones (2003) a mis de l'avant des statistiques descriptives qui précisent les pourcentages associés à différentes catégories d'interactions. Cette étude révèle entre autres que dans 10,7% des interactions l'élève donne des directives à son coéquipier alors que dans 5,5% des interactions, les élèves résolvent un conflit ensemble. Ces recherches sont d'une grande importance puisqu'elles contribuent à l'apport de connaissances relatives aux régulations sociales en contexte d'écriture. Elles laissent entrevoir que les interactions entre pairs ont des effets spécifiques sur les processus cognitifs des enfants et jouent un rôle important dans la construction sociale ainsi que dans l'apprentissage de l'écriture en général. Cependant, elles ne présentent pas spécifiquement sur quoi ont porté les discussions lors de situations d'écriture (par exemple, discuter de l'orthographe lexicale d'un mot, de la ponctuation d'une phrase).

Certaines recherches se sont intéressées au contenu des interactions, mais dans celles-ci, les activités donnent lieu à des échanges de groupe (entre élèves et avec l'enseignant) sur l'écriture (par exemple, dictée zéro faute, phrase dictée du jour, atelier de négociation graphique) (Fisher, Huneault & Nadeau, 2015 ; Haas, 1999 ; Neuberg & Schillings, 2012). De plus, il s'agit souvent de textes (ou phrases) dictés et non de textes produits. Les autres études recensées ont exclusivement été réalisées auprès de scripteurs débutants (Ferguson-Patrick, 2007 ; Marin, 2010 ; Pontecorvo, 1991) ou auprès d'élèves qui ont uniquement collaboré au cours de l'étape de planification (Geoffre, 2013) ou de révision et correction de texte (Allal, 2015 ; Blain & Lafontaine, 2010 ; Chanquoy, 2005).

L'état des recherches portant sur les interactions en contexte d'écriture indique que ce domaine mérite d'être encore étudié, notamment pour mieux connaître les interactions formulées du début à la fin du processus d'écriture et leur impact sur les productions écrites. Dans le cadre de cette recherche, les interactions produites par des élèves de 6^e année du primaire (6^e collège) ont été étudiées. Ce niveau scolaire a été choisi, car les élèves sont davantage en mesure d'échanger et d'argumenter (Dorval & Gundy, 1990).

■ ***Objectifs***

Cette recherche avait pour objectifs d'examiner la qualité de récits produits en dyade (déroulement du récit, vocabulaire, ponctuation, syntaxe, orthographe lexicale et grammaticale) par des élèves de 11-12 ans et de la comparer à celle d'autres récits produits individuellement par ces

élèves ; et de décrire le contenu des interactions langagières des élèves lors de la planification, de la rédaction et de la révision/correction du récit en dyade.

2. Aspects théoriques

■ *Processus rédactionnel*

Produire un texte est une compétence complexe qui suppose la mise en œuvre et l'articulation de plusieurs connaissances et compétences (Alamargot & Chanquoy, 2004 ; Hayes & Flower, 1980 ; McCutchen, 2006). Les modèles procéduraux de la production de texte ont mis en évidence les opérations cognitives et métacognitives mobilisées par les scripteurs. Parmi ces modèles, on retrouve celui de John Hayes et Linda Flower (1980)². L'intérêt de ce modèle pour la présente étude réside sur sa prise en compte de l'environnement de la tâche d'écriture et de l'individu. L'environnement de la tâche réfère, entre autres, aux collaborateurs qui peuvent être impliqués dans sa production et aux aspects affectifs de l'écriture telle que la motivation. Relativement à l'individu, le modèle rend compte de trois processus qui interviennent dans la réalisation d'un texte : la planification, la rédaction et la révision. Il est important de préciser que Hayes et Flower insistent sur le caractère itératif des différents processus. Soulignons aussi que ceux-ci sont imbriqués et ne se réalisent pas de façon cloisonnée (par exemple, pendant la mise en texte, le scripteur est en mesure de réorganiser ses idées [planification] ou encore de faire des modifications de surface ou de contenu [révision]). Il ne faut donc pas considérer ce modèle comme étant étagé ou linéaire (Garcia-Debanc, 1986 ; Garcia-Debanc & Fayol, 2002).

La planification permet la génération des idées, leur organisation et l'établissement de son ou de ses objectifs. Il semble que les élèves du primaire minimisent le rôle de ce processus (Monroe & Troia, 2006). Ainsi, ils s'y engagent peu et n'y consacrent qu'une courte période de temps (MacArthur & Graham, 1987). Lors de la rédaction, les idées sont transformées en mots, phrases et paragraphes. Enfin, la révision, activité de retour sur le texte déjà écrit ou en cours d'élaboration, nécessite que les élèves lisent leur texte afin d'en repérer les faiblesses et le modifient pour améliorer son contenu et sa forme. Cette phase de la production d'un texte, chez les scripteurs du primaire, se limite souvent à la correction d'erreurs de surface (orthographe, grammaire, ponctuation), ce qui influence peu la qualité globale de leur rédaction (Stoddard & MacArthur, 1993 ; Monroe & Troia, 2006). Ces trois processus cognitifs guideront l'analyse des données dans la présente recherche.

Arriver à planifier et à réviser un texte nécessite un enseignement formel (Garcia-Debanc, 2000) et de nombreuses heures de pratique. Il apparaît aussi que certaines modalités peuvent être utilisées pour soutenir l'élève et alléger la tâche liée à l'écriture, et ce, afin d'améliorer les textes produits. Le travail en collaboration en est un exemple (Geoffre, 2013). Cette modalité, qui amène les élèves à travailler avec un pair, suscite la discussion, le questionnement, l'entraide, ce qui peut faciliter le processus d'écriture (Baudrit, 2007 ; Graham & Perin, 2007).

■ *Interagir pour écrire*

Les auteurs qui se sont intéressés aux interactions entre pairs en contexte de production écrite se rallient essentiellement à la théorie socioconstructiviste élaborée par Lev Vygotsky (1978, 1997/1934). D'après cette théorie, l'élève élabore sa compréhension d'une réalité en comparant ses perceptions avec celles de ses pairs et celles de l'enseignant. Le travail en équipe suppose des interactions langagières entre partenaires dans un contexte donné, qui est l'écriture dans ce cas-ci. Les interactions permettent aux élèves de collaborer pour créer un texte, de recevoir des réactions, des critiques et des suggestions, et d'explicitier leurs démarches et leurs conceptions (Englert, Mariage & Dunsmore, 2006 ; Mauroux, David & Garcia-Debanc, 2015). Ce travail amène les élèves à faire usage d'un métalangage pour parler de leurs écrits (par exemple, nommer les unités, les structures ou les mécanismes d'une langue), ce qui est favorable au dé-

² Ce modèle a subi divers remaniements et affinements au fil des ans (par exemple, Berninger & Swanson, 1994 ; Hayes, 1996 ; Kellogg, 1996), mais nous n'en ferons pas état dans le présent article.

veloppement de la compétence à écrire (Chiss, 2013 ; Lord & Elalouf, 2016 ; Parr & Wilkinson, 2016).

Le travail d'explicitation peut prendre plus ou moins de place selon le type d'activités d'écriture collaborative auxquels les élèves s'adonnent. William Saunders (1989) distingue cinq niveaux d'implication :

- les aides-scripteurs (offrent un soutien occasionnel aux autres s'ils le désirent),
- les copublieurs (produisent des textes individuels dans le but de réaliser une oeuvre collective – le plan de l'oeuvre est fait de façon commune ainsi que la révision),
- les corépondants (planifient et rédigent leur texte individuellement, mais révisent en groupe),
- les coéditeurs (coopèrent lors de la planification et de la révision),
- et les coscripteurs (collaborent à toutes les étapes de la rédaction du texte).

Chaque activité est différente par rapport au travail demandé à l'élève et aux interactions qui en découlent. Dans le cadre de cette étude, les élèves sont coscripteurs. Cette activité est celle qui nécessite le plus de collaboration puisque les élèves doivent interagir pendant la planification, la rédaction et la révision.

Les interactions peuvent s'observer de différentes façons. Katia Lehraus et Céline Buchs (2008), dans un contexte de production écrite, ont traité des interactions selon deux catégories : celles centrées sur la tâche, en référence à des discussions sur le texte à rédiger ou en cours de rédaction, et celles hors tâche, en référence à des échanges centrés sur autre chose que l'objet de travail. Ces catégories permettent de noter le nombre d'interactions et le temps passé à échanger sur la tâche ou sur autres choses. Toutefois, Lehraus et Buchs (2008) n'ont pas détaillé le contenu des échanges dans les deux catégories, ce qui sera fait dans le cadre de cette étude.

3. Méthodologie

■ *Participants*

Trente-trois dyades, soit soixante-six élèves provenant de quatre classes de 6^e année du primaire (6^e collège) (11-12 ans), ont participé à cette étude. Afin de former des dyades hétérogènes, les élèves ont réalisé l'épreuve de Repérage orthographique collectif (ROC) composée d'un test de jugement orthographique et d'une dictée de texte (Allal et al., 2006). Cette épreuve a été privilégiée puisqu'elle est simple, rapide et fiable, et qu'elle peut être réalisée auprès de groupes d'élèves de l'âge visé par la recherche. Elle a fait l'objet d'un étalonnage sur un échantillon représentatif. Les résultats à cette épreuve ont permis de paier les élèves à l'aide de la procédure de pairage proposée par Douglas Fuchs et al. (1997). Concrètement, pour chaque classe, les élèves ont été ordonnancés du plus fort au plus faible. La liste a ensuite été divisée en deux, à la moitié. Le premier élève de la liste 1 a été placé avec le premier élève de la liste 2 et ainsi de suite. Nous avons choisi de former des dyades hétérogènes puisque certaines recherches montrent que ce mode de regroupement est celui qui génère le plus d'interactions (Ferguson-Patrick, 2007 ; Lavoie, Levesque & Laroui, 2008). Une validation a été effectuée auprès des enseignantes afin de s'assurer que les résultats obtenus au test ROC reflétaient les résultats observés en classe lors de la réalisation de productions écrites.

■ *Collecte de données*

Les élèves ont planifié, rédigé et révisé/corrigé un récit individuellement (RI) et un récit en dyade (RD). Nous avons choisi le récit (texte narratif) puisque les enfants sont en contact avec celui-ci dès leur jeune âge grâce à la lecture d'histoires (Giasson, 2011 ; Jones, 1998). De plus, selon la Progression des apprentissages au primaire (MELS, 2009), le récit est présent dans les trois cycles (de la première à la sixième année, soit de 6 à 12 ans). La rédaction des textes s'est faite à partir de six images que les élèves pouvaient consulter librement. Celles-ci décrivaient les mésaventures de deux enfants qui partent en bateau et se retrouvent sur une île. Elles proviennent d'un livre de littérature jeunesse (Ungerer, 2013). L'écriture d'un récit à l'aide d'images est fré-

quemment utilisée dans les études portant sur l'écriture en collaboration, puisqu'elles suscitent les discussions (par exemple, Fernandez Dobao, 2014 ; Jones, 2003 ; Lavoie, Levesque & Laroui, 2008) et servent d'appui pour l'organisation du récit (Kern & Raffara, 2012). Les mêmes images ont été proposées lors de la RI et de la RD afin d'éviter que le texte (son contenu, sa longueur, sa structure, etc.) soit biaisé par l'utilisation d'images différentes. La RI et la RD ont eu lieu dans un local à l'extérieur de la classe. La moitié des participants ont réalisé la RI en premier et l'autre moitié a débuté par la RD afin d'éviter un biais lié à une seconde exposition aux images. Deux semaines se sont écoulées entre l'écriture des textes (RI et RD). Le laps de temps devait être court pour éviter que les compétences des élèves en écriture aient le temps d'évoluer. Pour la RD, les élèves ont été filmés afin de relever les interactions langagières. Comme dans l'étude de Kate Ferguson-Patrick (2007) une seule feuille a été remise dans le but de favoriser les échanges et d'éviter que les élèves effectuent le travail demandé chacun de leur côté. Les élèves avaient à leur disposition deux crayons de couleur différente dans le but de déterminer la portion du travail effectué par chacun. Avant que les élèves se mettent à la tâche, l'expérimentatrice a précisé qu'ils devaient décider ensemble ce qu'ils allaient écrire et qu'ils devaient tous les deux, le plus équitablement possible, participer à la tâche d'écriture. Pour la RI et la RD, le temps de réalisation était de 60 minutes (5 minutes pour la planification, 35 pour la rédaction et 20 pour la révision/correction). Un temps était accordé pour chaque phase du processus d'écriture afin de structurer le travail à réaliser et de se rapprocher de ce que les élèves ont l'habitude de faire en classe. Il nous permettait également de nous assurer qu'il y ait des interactions associées à la planification, la rédaction et la révision/correction, le but étant d'observer les interactions ayant lieu lors de ces moments liés à la tâche de production. Par ailleurs, aucune limite relative à la longueur de la production n'a été imposée. Les protocoles relatifs à la RI et à la RD ont été préexpérimentés auprès de six élèves (trois dyades) ce qui a permis de s'assurer de l'adéquation des conditions expérimentales (par exemple, durée, matériel, consignes) et de l'utilisation optimale des instruments (par exemple, caméra). Les ajustements nécessaires ont ensuite été réalisés en vue de l'expérimentation.

■ **Analyse de données**

• *Récits*

Une grille permettant l'analyse des productions écrites a été élaborée en s'appuyant sur divers travaux (Gagnon & Lemonnier, 2010 ; MEES, 2018 ; Simard et al., 2010). Cette grille rend compte de la qualité des textes en fonction de différents critères. Le déroulement du récit comprend la structure du texte et le contenu du récit. La structure du texte (présence des cinq temps du récit : situation initiale, élément déclencheur, péripéties, dénouement et situation finale [Larivaille, 1974]) a d'abord été évaluée. Un point a été attribué pour chaque élément présent, pour un maximum de cinq points. Le contenu du récit (nombre d'idées, originalité et développement des idées, effets créés [drôle, triste...], cohérence) et le vocabulaire (variété, justesse, présence de mots « recherchés ») ont ensuite été jugés à partir d'une échelle sur cinq points. Un score de ponctuation et de syntaxe a été attribué en calculant le nombre de phrases bien ponctuées ou bien structurées sur le nombre total de phrases. Finalement, la performance en orthographe (lexicale et grammaticale) a été appréciée en mettant en lien le nombre de mots bien écrits ou bien accordés sur le nombre total de mots.

Des moyennes pour chaque critère ont été réalisées. Elles ont été mises en pourcentage afin de faciliter les comparaisons. Afin d'élaborer et de tester cette grille, les productions écrites recueillies lors de la préexpérimentation (RI et RD) ont été utilisées.

• *Interactions langagières*

Les interactions ont été analysées à partir des enregistrements vidéo. La méthode d'analyse systématique de l'information, telle que proposée par Jean-Marie Van der Maren (2014), a été utilisée. Dans le cadre de cette recherche, une grille a été construite puisque la revue de littérature ne nous a pas permis d'identifier un outil répondant adéquatement à l'objectif 2. Les unités d'analyse (unités de sens) sont les interventions faites par un des membres de la dyade. Il peut s'agir de l'équivalent parlé d'un mot, d'une phrase ou d'une déclaration qui remplit une seule

fonction identifiable (Boyd & Galda, 2011 ; Mercer & Littelton, 2007 ; Stagg Perterson & Rajendram, 2019). La réponse à cette intervention a été considérée comme une nouvelle intervention : par exemple, Élève 1 « Est-ce que je dois mettre un « s » ici ? » (une intervention) ; Élève 2 « Je pense que oui parce qu'il y en a plusieurs » (une intervention) = deux interventions.

La grille de codage comporte deux rubriques (inspirée de Lehraus & Buchs, 2008) : interventions centrées sur le texte et autres interventions. Elle a permis de relever ce que les élèves se disaient pendant la planification, la rédaction et la révision/correction à propos des critères qui ont servi à l'évaluation des récits (déroulement du récit, vocabulaire, ponctuation, syntaxe, orthographe lexicale et orthographe grammaticale) (interventions centrées sur le texte). Elle a aussi permis de relever d'autres propos tenus par les élèves pendant l'activité et qui concernaient la distribution de la tâche, l'organisation de la tâche, la relecture, la calligraphie, la consultation d'outils, l'encouragement, le découragement et les interactions hors tâche (autres interventions).

Le nombre moyen d'interventions a été calculé pour les trois phases du processus d'écriture, selon les deux rubriques et les catégories qui y étaient associées. Des graphiques ont ensuite été réalisés afin d'organiser et de représenter les interactions langagières. Les résultats seront présentés et interprétés dans la section suivante.

Afin d'assurer l'objectivité des processus d'analyse, le taux d'accord interjuges a été vérifié sur le premier 10% des données en ce qui a trait à la qualité des récits (10% des textes produits) et aux interactions (10% des séances d'interactions filmées). Les sources de désaccord ont été discutées afin d'arriver à un consensus. De plus, les grilles ont fait l'objet d'une validation par deux experts en didactique du français.

4. Résultats et discussion

■ Qualité des récits produits

L'examen des textes fait ressortir des éléments de ressemblances et de différences entre les textes produits individuellement et ceux écrits en dyade. Si l'on considère l'ensemble des critères, les élèves ont obtenu une moyenne de 82,29% pour l'écriture individuelle du récit et de 87,76% pour l'écriture en dyade (différence de 5,47%). D'un point de vue global, la qualité des récits produits en dyade est donc légèrement supérieure, ce qui va dans le même sens que certaines études portant sur l'écriture en collaboration (Chanquoy, 2005 ; Ferguson-Patrick, 2007 ; Hertz-Lazarowitz, 2004 ; Sutherland & Topping, 1999). Lorsque l'on regarde plus attentivement les résultats, on constate qu'ils sont supérieurs en contexte d'écriture en dyade pour tous les critères (figure 1 ci-après).

Néanmoins, les différences sont plus marquées pour certains critères. La différence la plus notable se situe au niveau de la ponctuation où la moyenne obtenue pour l'écriture en dyade est de 11,74% supérieure à celle obtenue pour l'écriture individuelle. C'est donc un aspect dont les élèves se soucient peu lorsqu'ils écrivent seuls, et l'aspect le moins réussi à l'épreuve ministérielle (MELS, 2012), mais il semble davantage considéré à deux. Par exemple, dans la version individuelle de Marie et de Jean, on observe la rare utilisation de la virgule.

Un beau jour alors que ce couple était parti pêcher pour le village un énorme orage éclatait remplissant le canno d'eau. (Marie)

Cet alors que le vieille homme leur donna du poisson, du pain de l'eau et aida le couple à retrouver leur village. (Jean)

Figure 1 - Résultats relatifs à la qualité des récits (en %)

En revanche, dans le texte qu'ils ont produit ensemble, la ponctuation est utilisée plus judicieusement.

De retour chez eux, le sourire jusqu'aux oreilles, la joie dans le cœur, ils étaient comme des vrais héros. (Marie et Jean)

Ainsi, l'écriture en dyade pourrait être proposée dans un objectif d'apprentissage de la ponctuation.

De même, on constate que les textes sont mieux structurés à deux et que leur contenu est plus riche dans ce contexte d'écriture (8,50% de plus que pour l'écriture individuelle pour le déroulement du récit). Une partie du texte produit par Jules et André montre une situation initiale mieux définie (un peu plus de précisions quant aux personnages [leur nom et leur âge], au lieu [nom de la rivière, ce que les personnages vont y faire] et au temps) comparativement à celle que l'on retrouve dans les textes produits individuellement.

Par une journée pluvieuse, Zoé 5 ans et son frère Félix 10 ans décidèrent d'aller faire un petit voyage en canot. Ils partirent sur la rivière St-Nicolas afin d'aller admirer le paysage marin. (Jules et André)

Il était une fois, un père et sa fille ce sont perdus en pleine mer. Ils avaient perdu leur famille. (Jules)

Un beau jour, Marie et Charles ont décidé d'aller faire du canot. Marie et Charles ont tellement de plaisir qu'ils ne voient pas le temps passer. (André)

On relève de plus que la syntaxe est mieux respectée (7,24% de plus que pour l'écriture individuelle). Pour les autres critères (vocabulaire, orthographe lexicale et orthographe grammaticale), les différences entre les moyennes obtenues sont moins marquées.

Ces différents résultats sont intéressants puisqu'ils peuvent être révélateurs d'une plus grande facilité des élèves à gérer certaines contraintes qui s'imposent dans une situation d'écriture lorsqu'ils peuvent travailler à deux et ainsi leur permettre de produire un texte de meilleure qualité. D'abord, la consigne exigeait que les élèves réfèrent à un support imagé. Ce support visait à fournir un point d'appui qui aurait pu restreindre la motivation et l'imagination des élèves, mais qui semble plutôt les avoir soutenues (meilleurs résultats pour le déroulement du récit). Le modèle de Hayes (1996) montre d'ailleurs le rôle important que jouent les collaborateurs dans tout

le processus d'écriture. Par ailleurs, ce contexte soulève un point de discussion quant à la généralisation possible des résultats obtenus à d'autres situations d'écriture en dyade. En effet, un texte réalisé à partir d'images a été étudié. On peut se demander dans quelle mesure les résultats obtenus dans cette situation s'observeraient dans un contexte d'écriture sans support illustré. Ensuite, des contraintes étaient liées au processus d'écriture. La tâche imposait un temps pour la planification, la rédaction et la révision, ce qui assurait d'activer ces processus. Sans une telle contrainte, les élèves planifient peu ou pas leur texte et le révisent rapidement (Monroe & Troia, 2006), ce qui peut avoir un effet négatif sur les résultats. En contrepartie, on pourrait penser que cette répartition du temps suggère aux élèves de n'activer ces processus que les uns à la suite des autres. Des observations faites au cours de l'étude, lesquelles n'ont pas été rapportées systématiquement ici, montrent plutôt que la possibilité qu'avaient les élèves de consulter, à tout moment, la source imagée leur a permis de revenir sur la planification de leur récit et de le modifier en cours d'écriture. Enfin, des contraintes peuvent être d'ordre linguistique, car le scripteur se doit de respecter des règles (d'orthographe lexicale et grammaticale). De ce point de vue, les textes rédigés individuellement et en dyade diffèrent peu. Ainsi, ce type de contraintes ne semble pas mieux géré dans un contexte d'écriture que dans l'autre.

■ **Contenu des interactions langagières**

• *Interventions centrées sur le texte*

Lors de la planification, la quasi-totalité des interventions a porté sur le déroulement du récit (846 – moyenne de 25,6 interventions par dyade soit $846 - m = 25,6 / d$ (figure 2 ci-après). Seules trois interventions ont porté sur le choix de certains mots (vocabulaire). Les autres éléments n'ont pas été abordés, ce qui n'est pas étonnant puisque les élèves s'affairaient essentiellement à trouver des idées et à les organiser. D'ailleurs, dans le modèle de Hayes et Flower (1980), cette étape du processus d'écriture comporte principalement ces deux sous-processus : génération et organisation des idées. Voici quelques exemples d'interactions langagières : « *On pourrait commencer par cette image-là puisqu'on voit qu'ils partent en bateau. C'est sûrement le début.* » / « *Ici, ils retrouvent leur famille. Je pense que c'est la dernière image.* » Ces deux interventions montrent que les élèves se sont essentiellement appuyés sur les images lors de la planification pour trouver des idées.

Le déroulement du récit est également ce qui a davantage préoccupé les élèves lors de la rédaction (6287 – $m = 90,5 / d$). Ainsi, même si cet aspect avait fait l'objet de discussions lors de la planification, les élèves ressentaient le besoin, à nouveau, d'en parler pendant la mise en texte. Toutefois, lors de cette étape, les interventions ont fait référence de façon plus précise à la structure du récit et à ce qui compose ce récit (contenu) (par exemple, choix des personnages, lieu où se déroule l'histoire, actions réalisées par les personnages, solution pour remédier à un problème vécu par un personnage). Voici quelques exemples : « *Au début, il faut présenter les personnages. C'est un frère et une sœur...* » / « *Après, on pourrait écrire que le monsieur invite les enfants à entrer et il leur donne une soupe parce qu'ils avaient froid.* » L'analyse des interventions relatives au déroulement du récit démontre qu'il est difficile pour les élèves d'avoir recours au métalangage requis pour parler de la structure du récit (schéma narratif : situation initiale, élément déclencheur, péripéties, dénouement, situation finale). En fait, les interventions indiquent que les élèves ont une connaissance relativement bonne de la structure du récit, mais ils arrivent difficilement à nommer ses composantes. De ce fait, des termes compensatoires sont souvent utilisés (par exemple, « *Il faut trouver comment l'histoire se termine.* » plutôt que « *Il faut trouver la situation finale.* »). De plus, les enfants n'utilisent pas le terme « péripétie », mais parlent plutôt de ce qui va arriver dans l'histoire (par exemple, « *Les enfants pourraient monter la côte pour aller jusqu'au château. Après, ils pourraient cogner à la porte et demander de l'aide...* »). Selon certaines études, le déroulement du récit serait peu travaillé en classe (Lavieu-Gwozdz, 2013), ce qui pourrait expliquer, en partie, nos observations. On peut aussi faire l'hypothèse que les enseignants utilisent peu ce métalangage avec les élèves préférant plutôt recourir à des termes qui leur semblent davantage accessibles.

Figure 2 - Répartition des interventions centrées sur le texte

À l'exception de la syntaxe qui a fait l'objet de seulement 13 interventions ($m = 0,4 / d$), les élèves ont interagi à propos des autres éléments portant sur le texte de façon assez équivalente : 518 interactions en lien avec l'orthographe lexicale ($m = 15,7 / d$), 495 en lien avec le vocabulaire ($m = 15 / d$), 369 en lien avec l'orthographe grammaticale ($m = 11,2 / d$) et 349 en lien avec la ponctuation ($m = 10,6 / d$).

Durant la rédaction, les élèves se sont donc davantage centrés sur le fond (contenu de leur récit) que sur la forme (respect des normes), tout comme l'ont observé Lehraus et Buchs (2008). Dans les protocoles associés à l'écriture des récits (RI et RD), il était précisé aux élèves qu'ils auraient du temps pour planifier, rédiger et réviser/corriger leur texte. Ils savaient donc, dès la présentation de la situation d'écriture, qu'ils auraient du temps, à la toute fin, pour se centrer sur la révision et la correction de leur texte. Cela explique peut-être le fait que les élèves se soient davantage centrés sur l'écriture de leurs idées plutôt que sur la façon d'écrire les mots pendant la rédaction.

Lors de la révision/correction, le portrait des interventions est différent puisque c'est maintenant l'orthographe qui a préoccupé davantage les élèves, ce qui rejoint certains travaux qui mentionnent que cette phase de la production se limite souvent à la correction d'erreurs de surface (Stoddard & MacArthur, 1993 ; Monroe & Troia, 2006). Plus précisément, 627 interventions ont été effectuées en lien avec l'orthographe lexicale ($m = 19 / d$) et 561 en lien avec l'orthographe grammaticale ($m = 17 / d$). Voici un exemple d'échange entre deux élèves relativement à l'orthographe lexicale :

Léo : *(il reprend la lecture) Ils se dépêchent de vider la chaloupe... Es-tu sûr qu'une chaloupe ça s'écrit comme ça ?*
 Tom : *Non.*
 Léo : *Moi, je pense que c'est deux P.*
 Tom : *Moi, je pense que c'est deux L.*
 Léo : *On va les mettre (écrire) les deux, regarde. (il prend le crayon)*
 Tom : *Attends, attends. (il prend le dictionnaire)*
 Léo : *Tiens ! C'est corrigé !*
 Tom : *Moi, je veux savoir la vraie vérité.*
 Léo : *(il continue de regarder le texte) Chaloupe... Je sais pas comment ça s'écrit, mais on fait des tests. Au pire, moi c'est ce que je fais quand je le sais pas, je fais juste écrire « leur embarcation ». C'est plus simple, pis en plus tu sais comment l'écrire. Pis ça va plus vite.*
 Tom : *Oui, mais sinon y va avoir trop de « embarcation ».*
 Léo : *Ça, c'est pas vraiment grave. On va marquer juste « leur embarcation ».*
 Tom : *Il n'y a pas « chaloupe » !*
 Léo : *Regarde dans l'autre dictionnaire.*
 Tom : *(il continue de chercher dans le même dictionnaire)*
 Léo : *(il poursuit la lecture du texte en silence)*
 Tom : *Il est là ! On l'avait écrit comme il faut.*
 Léo : *Ah. OK. Tu es sûr ?*
 Tom : *Ben oui ! Regarde.*

Cet épisode sur une problématique orthographique se révèle positif puisqu'il suscite une discussion sur les stratégies que les coscripteurs utilisent pour trouver comment écrire un mot. Ces quelques tours de parole permettent d'une part d'observer un enjeu à l'œuvre dans un échange interactif et, d'autre part, de constater des bénéfices escomptés de l'écriture en dyade grâce à une mobilisation des connaissances et stratégies des deux membres de l'équipe.

Les élèves ont interagi, dans une moindre mesure, en lien avec le déroulement du récit ($153 - m = 4,6 / d$). Les autres interventions ont concerné le vocabulaire ($101 - m = 3,1 / d$), la ponctuation ($68 - m = 2,1 / d$) et la syntaxe ($25 - m = 0,8 / d$). Les préoccupations des élèves, principalement pour l'orthographe, sont en lien avec ce que Didier Colin (2016) a relevé dans une enquête menée auprès d'élèves de fin de primaire.

• *Autres interventions*

Durant la planification, les interactions langagières faisant partie de la rubrique « autres interventions » ont surtout porté sur la distribution de la tâche ($157 -$ moyenne de 4,8 interactions par dyade), ce qui était envisageable (figure 3 ci-après). En fait, durant cette première phase de l'écriture, les élèves ont essentiellement été préoccupés par la question suivante : qui écrit quoi ? Certains ont décidé d'écrire les phrases à tour de rôle. D'autres ont choisi d'alterner en fonction des paragraphes. D'autres encore ont réparti le travail d'écriture selon les « idées » trouvées qui s'apparentaient souvent à la structure du récit. Voici quelques exemples : « *On pourrait écrire une phrase chacun.* » / « *Je vais écrire le premier paragraphe et tu écriras le deuxième.* » / « *J'écris le début de l'histoire et tu continueras après.* » Par ailleurs, les élèves se sont encouragés à 11 reprises. Les autres catégories ont peu ou pas été abordées.

Pendant la rédaction, les interventions ont davantage été réparties dans les différentes catégories. Celles où le nombre est le plus important sont l'organisation de la tâche ($333 - m = 10,1 / d$) et la distribution de la tâche ($246 - m = 7,5 / d$). Les élèves sont revenus sur la distribution de la tâche en mentionnant, par exemple : « *J'ai fini ma phrase. C'est à ton tour.* » Ils ont aussi discuté de l'organisation de la tâche, par exemple : « *On va écrire à double interligne.* » / « *Il faut mettre le titre ici.* »

Figure 3 - Répartition des autres interventions

C'est pendant la rédaction que l'on retrouve le plus d'interventions hors tâches (197 – $m = 6 / d$). Cela s'est essentiellement produit lorsqu'un des deux élèves s'affairait à écrire. L'autre élève, plutôt que de regarder le travail de son partenaire, était parfois passif et émettait un commentaire à haute voix (par exemple, « *La chaise craque.* »). Lors de cette phase du processus d'écriture, les élèves ont aussi fait quelques relectures (75 – $m = 2,3 / d$). Une relecture était considérée lorsqu'un des deux élèves lisait un extrait du texte à voix haute. Cela avait souvent lieu lorsqu'un élève donnait la feuille à son partenaire afin qu'il poursuive le travail d'écriture. Ce dernier relisait quelques lignes avant de se mettre à écrire, ce qui traduit une certaine conscience de l'importance de la cohérence du texte. Les autres catégories ont été peu abordées par les élèves : 47 encouragements, 46 interactions en lien avec la calligraphie, 39 découragements et 22 interactions en lien avec la consultation d'outils. La calligraphie n'a pas été très présente dans les interventions peut-être parce que c'est un aspect de l'écriture qui n'apparaît pas dans le programme de formation (MEQ, 2001) et qu'il est donc rarement travaillé à ce niveau scolaire (Dumais, 2014) ou parce que cette composante de l'écriture est assez développée chez les scripteurs de 11-12 ans (Vinter & Zesiger, 2007). Lorsque les élèves ont échangé relativement à cet aspect, c'était souvent pour signifier qu'une lettre était mal formée (par exemple, « *Ton "e" est mal fait ici* »).

Lors de la révision/correction, de nombreuses relectures ont été effectuées (566 – $m = 17,2 / d$). À notre avis, le contexte d'écriture (en dyade) a fait en sorte que les élèves étaient davantage portés à relire leur texte à voix haute. Selon différentes études, la lecture à voix haute est bénéfique pour la révision puisqu'elle permet à l'élève de repérer plus facilement ses erreurs (Chartrand, 2013). Par ailleurs, différentes interactions langagières ont porté sur la consultation d'outils

(546 – m = 16,5 / d). Leur analyse fait ressortir qu'il est difficile pour les élèves d'utiliser le dictionnaire et la grammaire. En fait, il a été très fréquent qu'ils n'arrivent pas à trouver le mot ou l'information recherchée (par exemple, « *Je ne trouve pas le mot, mais je l'ai toujours écrit de même et je n'ai jamais eu de faute, alors il doit s'écrire de même.* » / « *Comment il se conjugue ce verbe-là ? Il n'est pas dans la grammaire.* »). Une réflexion à l'égard du soutien à donner aux élèves quant à l'usage d'outils de référence apparaît importante à faire.

Lors de cette dernière phase du processus d'écriture, les élèves ont produit quelques interventions hors tâches (139 – m = 4,2 / d). Ils ont aussi interagi en lien avec l'organisation de la tâche (122 – m = 3,7 / d) et la distribution de la tâche (84 – m = 2,5 / d). Enfin, quelques interventions relatives à la calligraphie ont été faites (81 – m = 2,5 / d). Cela s'est surtout manifesté lorsqu'un élève relisait un passage écrit par l'autre élève et qu'il avait de la difficulté à lire un mot dont certaines lettres étaient mal formées. Enfin, contrairement aux autres phases du processus d'écriture (la planification et la rédaction), les découragements (76 – m = 2,3 / d) ont été plus nombreux que les encouragements (15 – m = 0,5 / d). C'est peut-être en lien avec cette phase ultime du processus d'écriture et la fatigue des élèves. Il se peut aussi que la révision/correction soit plus exigeante pour les élèves qui ressentaient le besoin de faire part des difficultés rencontrées.

Les interventions classées sous cette rubrique ne portaient pas précisément sur les critères associés au texte. Toutefois, plusieurs d'entre elles ont certainement été très utiles à la rédaction du récit. Pensons, par exemple, aux relectures qui ont servi à trouver des erreurs et à les corriger. Pensons aussi à la distribution ou à l'organisation de la tâche. Interagir en lien avec la gestion du travail d'écriture en dyade a assurément contribué à la production du texte.

En somme, la majorité des interventions des élèves sont centrées sur la tâche, ce qui apparaît fort intéressant. Ainsi, les enseignants n'auraient pas à craindre d'utiliser ce contexte d'écriture dans une visée d'apprentissage. Comme le soulignent Lehraus et Buchs (2008), l'une des inquiétudes des enseignants relativement à l'écriture collaborative est que les élèves auront davantage d'échanges hors tâche, ce qui ne sera pas profitable à l'écriture. Toutefois, on relève que les coscripteurs ne cherchent pas à éviter la tâche à réaliser et en discutent sérieusement.

Conclusion

Au terme de cet article, on peut s'interroger sur les raisons de proposer aux élèves d'écrire en dyade. Il nous semble que ce contexte présente un certain intérêt. Sur le plan didactique, l'examen des interventions renseigne sur la diversité des échanges qui ont lieu lors de la planification, de la rédaction et de la révision alors que l'analyse des textes montre une tendance à mieux performer avec un coscripteur. De cela, on peut identifier des éléments permettant de mettre à profit l'écriture en dyade. Par exemple, les résultats font ressortir la priorité donnée au déroulement du récit lors de la planification et de la rédaction. Ainsi, utiliser le travail en dyade pour aider les élèves à trouver et à organiser leurs idées semble pertinent. De même, l'exploiter lors de la révision génère des relectures à voix haute qui favorisent le repérage d'erreurs et suscite des discussions à l'égard de l'orthographe. Même si la réalisation de l'ensemble du processus d'écriture en dyade est couteuse en termes de temps et d'énergie, cette modalité de travail permet d'aborder l'écriture autrement, ce qui peut s'avérer motivant pour les élèves. Sur le plan scientifique, le contexte d'écriture en dyade incite à aller au-delà des occurrences et à analyser plus finement les propos tenus par les élèves pour ensuite les mettre en relation avec les modifications apportées sur le texte qui pourrait, lui aussi, être analysé de façon plus détaillée, notamment en ce qui concerne le déroulement du récit. Le recours à une étude de cas permettra de décrire finement cette articulation entre le produit rédigé et la mise en œuvre d'interactions « efficaces ».

Certaines limites méritent ici d'être relevées. Il est possible que la réalisation de la planification, de la rédaction et de la révision/correction lors d'une même rencontre ait eu une influence sur les résultats. Il est certain que, dans un contexte de classe, il est souhaitable qu'il y ait un temps de

latence entre l'écriture et la révision/correction. Toutefois, dans le cadre de cette étude, des contraintes liées au temps ayant été imposées par les enseignants, nous n'avons pu permettre ce recul et ce retour au texte aux élèves. Par ailleurs, chaque élève a produit un seul récit individuellement et un seul récit en dyade. Il aurait été intéressant que les élèves soient amenés à produire plusieurs récits en dyade afin de voir si le fait d'écrire en équipe fréquemment se répercute sur la qualité des textes produits.

Références

- ALAMARGOT Denis & CHANQUOY Lucille (2004), « Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de textes », dans Annie Piolat (dir.), *Écriture : approches en sciences cognitives*, Aix-en-Provence, Presses universitaires de Provence, p.125-146.
- ALLAL Isabelle, CHEMINAL-LANCELOT Renée, DEVAUX Marie-Françoise, DIVRY Joël, LEQUETTE Christine, MAITROT Claire... ZORMAN Michel (2006), *Repérage Orthographique Collectif (ROC) : à l'usage des enseignants de fin de cycle 3 et de 6^e/5^e de collège*, En ligne <http://www.cognisciences.com>
- ALLAL Linda (2015), « Le rôle de la co-régulation dans des activités de production textuelle », *Lettrure*, vol.3, p.1-14.
- BAUDRIT Alain (2007), *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ?*, Bruxelles, De Boeck.
- BLAIN Sylvie & Lafontaine LIZANNE (2010), « Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néo-brunswickois », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.36, n°2, p.469-491.
- BOYD Maureen P. & GALDA Lee (2011), *Real talk in elementary classrooms: Effective oral language practice*, New York, Guilford Press.
- BUCHETON Dominique (2014), *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris, Retz.
- BUCHS Céline, DARNON Céline, QUIAMZADE Alain, MUGNY Gabriel & BUTERA, Fabrizio (2008), « Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage », *Revue française de pédagogie*, vol.163, p.105-125.
- CHANQUOY Lucile (2005), « Impact de la collaboration sur la révision de textes argumentatifs chez des enfants de 9 et 11 ans », dans Denis Bourget & Serge Karsenty (dir.), *Regards croisés sur le lien social : journée de la Maison des sciences de l'homme Ange-Guépin*, Paris, L'Harmattan, p.123-138.
- CHARTRAND Suzanne-G. (2013), « Enseigner la révision-correction de texte du primaire au collégial », *Correspondance*, vol.18, n°2, p.1-7.
- CHISS Jean-Louis (2013), « Terminologie grammaticale et métalangages de la classe de grammaire », dans Olivier Bertrand & Isabelle Schaffner (dir.), *Enseigner la grammaire*, Palaiseau, Éditions de l'École polytechnique, p.53-80.
- COLIN Didier (2016), « L'écriture : ce qu'en disent des élèves de fin de primaire », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol.19, n°3, p.72-89.
- COLOGNESI Stéphane & LUCCHINI Silvia (2018), « Enseigner l'écriture : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale », *Revue canadienne de l'éducation*, vol.41, n°1, p.223-249.
- DOISE Willem & MUGNY Gabriel (1997), *Psychologie sociale et développement cognitif*, Paris, Armand Colin.
- DOLZ Joaquim, GAGNON Roxane & VUILLET Yann (2016), « L'analyse des obstacles comme source de dépassement des difficultés en production écrite », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol.13, n°3, p.1-20.
- DORVAL Bruce & GUNDY Florine (1990), « The development of arguing in discussions among peers », *Merrill-Palmer Quarterly*, vol.36, p.389-409.

DUBÉ France, OUELLET Chantal & DUFOUR France (2018), *Pratiques d'enseignement favorisant le développement de la compétence à lire et à écrire au secondaire en contexte d'inclusion scolaire*, Rapport de recherche, programme actions concertées, En ligne <http://www.frqsc.gouv.qc.ca>

DUMAIS Isabelle (2014), *Les pratiques d'enseignement de la calligraphie au deuxième et troisième cycle du primaire*, Essai, Université du Québec à Rimouski.

ENGLERT Carol Sue, MARIAGE Troy V. & DUNSMORE Kailonnie (2006), « Tenets of sociocultural theory in writing instruction research », dans Charles A. MacArthur, Steve Graham & Jill Fitzgerald (dir.), *Handbook of writing research*, New York, Guilford, p.158-168.

FERGUSON-PATRICK Kate (2007), « Writers develops skills through collaboration: an action research approach », *Educational Action Research*, vol.15, n°2, p.1-20.

FERNÁNDEZ DOBAO Ana (2012), « Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work », *Journal of Second Language Writing*, vol.21, n°1, p.40–58.

FISHER Carole, HUNEAULT Mélanie & NADEAU Marie (2015), « La "dictée 0 faute" et la "phrase dictée du jour" : un début de solution aux difficultés en orthographe grammaticale », *Correspondance*, n°21(1), En ligne <http://correspo.ccdmd.qc.ca>

FITZPATRICK Helen & HARDMAN Margaret (2000), « Primary school children's collaboration », *European Journal of Psychology of Education*, vol.XV, n°4, p.375-387.

FUCHS Douglas, FUCHS Lynn S., MATHES Patricia G. & SIMMONS Deborah C. (1997), « Peer-Assisted Learning Strategies: Making Classrooms more Responsive to Diversity », *American Educational Research Journal*, vol.34, n°1, p.174-206.

GAGNON Odette & LEMONNIER France (2010), *La qualité du français écrit. Comment l'analyser ? Comment l'évaluer ?*, Québec, PUL.

GARCIA-DEBANC Claudine (2000), « La question de la référence en didactique du français langue maternelle », dans André Terrisse (dir.), *Didactique des disciplines : les références au savoir*, Bruxelles, De Boeck Université, p.77-94.

GARCIA-DEBANC Claudine (1986), « Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture », *Pratiques*, vol.49, 23-49.

GARCIA-DEBANC Claudine & FAYOL Michel (2002), « Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens », *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, vol.115-116, p.37-50.

GEOFFRE Thierry (2013), « Étude du contrôle orthographique d'élèves de CM2. Situations de planification collaborative », *Le français aujourd'hui*, vol.181, n°2, p.47-57.

GIASSON Jocelyne (2011), *La lecture : apprentissage et difficultés*, Montréal, Gaëtan Morin.

GRAHAM Steve & PERIN Dolores (2007), « A meta-mnalysis of writing instruction for adolescent students », *Journal of Educational Psychology*, vol.9, n°3, p.445-476.

HAAS Gislaïne (1999), « Les ateliers de négociation graphique : une cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3 », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n°20(1), p.127-142.

HAYES John Richard & FLOWER Linda S. (1980), « Identifying the organization of writing processes », dans Lee W. Gregg & Erwin Ray Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, Erlbaum, p.3-30.

HERDER Anke, BERENSTA Jan, DE GLOPPERB Kees & KOOLEB Tom (2018), « Reflective practices in collaborative writing of primary school students », *International Journal of Educational Research*, vol.90, p.160-174.

HERTZ-LAZAROWITZ Rachel (2004), « Storybook writing in first grade », *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, vol.17, p.267-299.

HOMSY Mia & SAVARD Simon (2018), *Décrochage scolaire au Québec : dix ans de surplace, malgré les efforts de financement*, Montréal, Institut du Québec.

JÄRVELÄ Sanna, VOLET Simone & JÄRVENOJA Hanna (2010), « Research on motivation in collaborative learning: Moving beyond the cognitive–situative divide and combining individual and social processes », *Educational Psychologist*, vol.45, n°1, p.15-27.

JASMINE Joanne & WEINER Wendy (2007), « The Effects of Writing Workshop on Abilities of First Grade Students to become Confident and Independent Writers », *Early Childhood Education Journal*, vol.35, n°2, p.131-139.

JOHNSON David & JOHNSON Roger (2002), « Learning together and alone », *Asia Pacific Journal of Education*, vol.22, n°1, p.95-105.

JONES Ithel (2003), « Collaborative Writing and Children's Use of Literate Language », *Journal of Early Childhood Literacy*, vol.3, p.165-178.

JONES Ithel (1998), « Peer relationships and writing development: a microgenetic analysis », *British Journal of Educational Psychology*, vol.68, p.229-241.

KERN Sophie & RAFFARA Angélique (2012), « Effet du type de support imagé sur la production du récit chez l'enfant », dans Régine Delamotte & Mehmet Ali Akinci (dir.), *Récits d'enfants : développement, genre, contexte*, Rouen, Publications des universités de Rouen et du Havre, p.97-115.

KUMPULAINEN Kristiina (1996), « The Nature of Peer Interaction in the Social Context created by the Use of Word Processor », *Learning and Instruction*, vol.6, n°3, p.243-261.

KUMPULAINEN Kristiina & KAARTINEN Sinikka (2003), « The Interpersonal Dynamics of Collaborative Reasoning in Peer Interactive Dyads », *The Journal of Experimental Education*, vol.71, n°4, p.333-370.

LARIVAILLE Paul (1974), « L'analyse (morpho)logique du récit », *Poétique*, n°19, p.368-388.

LAVIEU-GWOZDZ Bélanda (2013), « Évaluation et production d'écrits. Le poids de linguistique et de la créativité », *Le français aujourd'hui*, vol.2, n°181, p.83-93.

LAVOIE Natalie, LEVESQUE Jean-Yves & LAROUÏ Rakia (2008), « Interagir pour s'aider à écrire en première année du primaire », *Psychologie et éducation*, vol.1, p.59-76.

LEHRAUS Katia & BUCHS Céline (2008), « Les interactions entre pairs dans un dispositif structuré selon les principes de l'apprentissage coopératif », dans Laurent Filliettaz & Maria-Luisa Schubauer-Leoni (dir.), *Processus interactionnels et situations éducatives*, Bruxelles, De Boeck, p.159-179.

LORD Marie-Adrée & ELALOUF Marie-Laure (2016), « Enjeux de l'utilisation de la métalangue en classe de français », dans Suzanne-G. Chardtrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire : pistes didactiques et activités pour la classe*, Montréal, ERPI, p.63-79.

MACARTHUR Charles A. & GRAHAM Steve (1987), « Learning disabled students' composing with three methods : handwriting, dictation and word processing », *Journal of Special Education*, vol.21, n°3, p.22-42.

MARIN Jessy (2010), « Écriture en dyades chez les scripteurs débutants : l'influence du type de pairage sur la qualité de productions écrites », *Revue canadienne des jeunes chercheurs en éducation (RCJCE)*, vol.3, n°1, p.1-9.

MAUROUX Florence, DAVID Jacques & GARCIA-DEBANC Claudine (2015), « Analyse des actions et interactions didactiques en production écrite au Cours préparatoire », *Repères*, vol.52, p.212-242.

MCCUTCHEN Deborah (2006), « Cognitive factors in the development of children's writing », dans Charles A. MacArthur, Steve Graham et Jill Fitzgerald (dir.), *Handbook of writing research*, New York, Guilford, p.115-130.

MERCER Neil & LITTLETON Karen (2007), *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*, Londres, Routledge.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2018), *Épreuves obligatoires : français, langue d'enseignement, 6^e année du primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2012), *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009), *Progression des apprentissages au primaire : français, langue d'enseignement*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001), *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, Gouvernement du Québec.

MONROE Brandon W. & TROIA Gary A. (2006), « Teaching Writing Strategies to Middle School Students with Disabilities », *The Journal of Educational Research*, vol.100, n°1, p.21-33.

NEUBERG France & SCHILLINGS Patricia (2012), « Littératie et orthographe au primaire et secondaire. Les ateliers de négociation graphique : un outil pour comprendre les raisonnements des élèves en matière orthographique », *Association Belge pour la Lecture - ABLF*, n°42, p.24-36.

PARR Judy & WILKINSON Ian (2016), « Widening the theoretical lens on talk and writing pedagogy », *International Journal of Educational Research*, vol.80, p.217-225.

PLANTE Isabelle (2012), « L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe », *Revue canadienne de l'éducation*, vol.35, n°3, p.252-283.

PORTECORVO Clotilde (1991), « Apprendre à écrire : interaction entre enfants et production de récits », *Études de linguistique appliquée*, vol.81, p.21-32.

ROJAS-DRUMMOND Sylvia, MAZON Nancy, FERNANDEZ Manuel & WEGERIF Rupert (2006), « Explicit reasoning, creativity and co-construction in primary school children's collaborative activities », *Thinking Skills and Creativity*, vol.1, p.84-94.

SAUNDERS William M. (1989), « Collaborative writing tasks and peer interaction », *International Journal of Educational Research*, vol.1, p.101-112.

SIMARD Claude, DUFAYS Jean-Louis, DOLZ Joaquim & GARCIA-DEBANC Claudine (2010), *Didactique du français langue première*, Bruxelles, De Boeck.

STAGG PETERSON Shelley & RAJENDRAM Shakina (2019), « Teacher-child and peer talk in collaborative writing and writing-mediated play: Primary classrooms in Northern Canada », *Australian Journal of Language and Literacy*, vol.42, n°1, p.28-39.

STODDARD Barbra & MacARTHUR Charles A. (1993), « A peer editor strategy: Guiding learning disabled students in response and revision », *Research in the Teaching of English*, vol.27, n°1, p.76-103.

SUTHERLAND Jennifer A. & TOPPING Keith. J. (1999), « Collaborative creative writing in eight-year-olds: comparing cross-ability fixed role and same-ability reciprocal role pairing », *Journal of Research in Reading*, vol.22, n°2, p.154-179.

UNGERER Tomi (2013), *Maître des brumes*, Paris, L'école des loisirs.

VAN DER MAREN Jean-Marie (2014), *La recherche appliquée pour les professionnels*, Bruxelles, De Boeck Supérieur (3^e édition).

VASS Eva (2007), « Exploring processes of collaborative creativity-The rope of emotions in children's joint creative writing », *Thinking Skills and Creativity*, vol.2, p.107-117.

VINTER Annie & ZESIGER Pascal (2007), « L'écriture chez l'enfant : apprentissage, troubles et évaluation », dans Serban Ionescu & Alain Blanchet (dir.), *Psychologie du développement et de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, p.327-352.

VYGOTSKY Lev Semionovitch (1978), *Mind in society*, Cambridge, Harvard University Press.

VYGOTSKY Lev Semionovitch (1997/1934), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

YARROW Fiona & TOPPING Keith-J. (2001), « Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction », *British journal of educational psychology*, vol.71, p.261-282.

Ce qu'apportent les interactions verbales à l'acquisition de l'orthographe grammaticale

Danièle Cogis¹

Résumé

On explique généralement les erreurs persistantes des élèves en orthographe par un défaut d'application des règles. Mais, dès les années 1990, des recherches faisant appel à la méthodologie des entretiens métagraphiques ont montré que les processus d'acquisition reposent sur une conceptualisation progressive des notions grammaticales. Il importe alors de travailler le décalage entre les élaborations conceptuelles des élèves confrontés à un système orthographique très complexe et les paramètres qui régissent les fonctionnements linguistiques. L'article s'intéresse aux rapports entre verbalisation et conceptualisation à l'occasion d'un entretien avec deux élèves de CM1 (4^e année de primaire) et éclaire le cheminement qui les a menés à la « découverte » des participes passés employés comme adjectifs.

En 2020, l'enseignement de l'orthographe est encore trop souvent identifié à la pratique de la dictée, encore confortée par les récents ajustements des programmes². Pourtant, le crédit porté à cet exercice du XIX^e siècle et à quelques variantes ultérieures ne laisse pas d'interroger : la pédagogie fondée sur la dictée, les exercices, la correction des fautes³ et la répétition constante, n'a jamais fourni la preuve de son efficacité. Tout au contraire, de grandes enquêtes ont montré que les résultats des élèves chutent d'évaluation en évaluation (Manesse & Cogis, 2007 ; Andreu & Steinmetz, 2016)⁴.

Pourtant, depuis les années 1970, de très nombreuses recherches incitent à renouveler la manière dont on peut appréhender l'apprentissage de l'orthographe. Sur le plan linguistique, la théorie du plurisystème de Nina Catach (1973) a permis de saisir la grande complexité de l'orthographe française, particulièrement celle de la morphographie qui prend en charge les aspects grammaticaux, de hiérarchiser les écarts à la norme et de cerner les obstacles que rencontrent les élèves. En sociologie, en sciences de l'éducation, le rapport au langage écrit et les usages scolaires de la langue, différenciés selon les milieux sociaux, sont apparus déterminants dans la construction ou non des savoirs (Lahire, 1993 ; Bautier, 2001 ; Bautier & Branca, 2002 ; Bautier & Goigoux, 2004), tandis que la psychologie cognitive et la psycholinguistique ont décrit les composantes de la production verbale écrite et les contraintes de la mémoire (Fayol & Largy, 1992 ; Lieury, 1993). Tous ces éléments peuvent affecter la production des marques grammaticales normées.

À partir des années 1990, une avancée majeure s'est opérée grâce à la méthodologie des entretiens métagraphiques au cours desquels les jeunes scripteurs sont questionnés sur quelques graphies de leurs textes (Jaffré, 2003)⁵. Les analyses montrent que les élèves développent, en matière d'orthographe grammaticale, des conceptions qui ne sont pas le strict décalque des concepts linguistiques (Bousquet et al., 1999), ce qui avait déjà été montré en sciences (Giordan & De Vecchi, 1987), et ce que Lev Vygotski avait établi en son temps (1934/1997). Si les représentations qui orientent leurs choix graphiques au moment où ils écrivent sont inaccessibles, il est possible de reconstruire par hypothèse celles qui sous-tendent ce qu'ils formulent en présence

¹ Chercheuse associée au Laboratoire « Modèles, Dynamiques, Corpus » (MoDyCo), Université Paris Nanterre.

² Le programme d'étude de la langue de 2018 remet en cause la progression véritablement pensée du cycle 2 au cycle 4 de 2015, tout en alourdissant les contenus. Pour des propositions argumentées, voir Chartrand (2016).

³ Dans la pédagogie traditionnelle et dans la sphère sociale, il s'agit bien toujours de *fautes*. L'utilisation plus courante aujourd'hui à l'école du terme d'*erreur* ne fait bien souvent que masquer la permanence de démarches inchangées (Cogis, 2012).

⁴ Nul doute que la diminution de l'horaire imparti à l'enseignement du français depuis les années 1920, et donc à celui de l'orthographe, ainsi que l'absence de formation linguistique et didactique approfondie des enseignants fragilisent cet enseignement (Gourdet, 2012 ; Raffaëlli & Jégo, 2013).

⁵ Les travaux précurseurs de Chomsky (1971) et de Read (1971) pour l'anglais ou de Ferreiro (1982) pour l'espagnol ou le français avaient déjà révélé comment les très jeunes enfants conceptualisent les formes de l'écrit.

du chercheur, et l'on reconnaît dans leurs propos ce qu'ils sont en mesure de dire et de faire des enseignements qu'ils reçoivent.

Parallèlement, de nouvelles activités scolaires ont été mises au point dans cette perspective (Haas, 1995 ; Cogis, 2005 ; Brissaud & Cogis, 2011 ; Cogis, Fisher & Nadeau, 2015 ; Cogis & al., 2016)⁶. Toutes reposent sur la prise en compte de la parole de l'élève dans le sens où c'est par le langage que les conceptions se dévoilent et, par le langage encore, dans les interactions, qu'elles se travaillent et se modifient.

Cet article se propose de revenir sur ces rapports entre verbalisation et conceptualisation à partir d'un « moment remarquable », c'est-à-dire d'un moment où quelque chose d'imprévu se produit et qui éclaire la question de l'apprentissage bien au-delà du moment concerné (Boivin, 2009). Après avoir précisé rapidement les principes de notre recherche, nous présenterons le décryptage d'un entretien, puis nous analyserons les paramètres qui font des interactions verbales un rouage essentiel, mais non unique, de l'acquisition de la morphographie⁷.

1. Principes de recherche

La recherche s'appuie sur l'analyse des commentaires d'élèves, d'une part en situation de retour sur une production écrite, d'autre part en classe, dans des séances d'orthographe conduites par l'enseignant titulaire ou par des professeurs stagiaires, et souvent filmées. À cela s'ajoutent des commentaires publiés par d'autres chercheurs en France et dans d'autres pays francophones, tirés de mémoires professionnels ou signalés à la volée. Au total, ce sont plusieurs milliers, voire plusieurs dizaines de milliers de commentaires qui ont été accumulés par un nombre croissant d'acteurs pendant près de trente ans. Les interventions de l'adulte varient selon son statut ou selon le moment, du chercheur qui vise la neutralité à l'enseignant qui vise l'augmentation du savoir. Mais, quelle que soit l'origine des explications collectées, une grande convergence s'est vite révélée : face aux mêmes problèmes morphographiques, de nombreux élèves produisent les mêmes erreurs fondées sur les mêmes arguments. Des recherches quantitatives corroborent ces recherches qualitatives (Cogis, 2007a ; Brissaud, Cogis & Totereau, 2014).

Pour montrer le travail cognitif à l'œuvre dans ces entretiens, nous avons choisi une longue séquence, recueillie en 1996, mais qui pose le redoutable problème des formes verbales en /E/ toujours d'actualité (Brissaud & Sandon, 1999 ; Brissaud, Chevrot & Lefrançois, 2006).

Cet échange avec deux élèves de cours moyen première année (CM1) a porté sur la production écrite de l'un d'entre eux⁸. Les élèves, Max et Fabien, ont fait partie d'un groupe d'élèves de cours élémentaire deuxième année (CE2) sollicités l'année précédente pour participer à une recherche dont le but était de « comprendre ce qui est facile et difficile en orthographe pour aider ensuite les enseignants à mieux aider les élèves ». Ils savaient donc que notre statut de chercheuse ne nous permettrait pas de leur donner de réponses, mais qu'ils pourraient en demander à leur maître ou maîtresse. Interviewés à plusieurs reprises dans des entretiens individuels, ils ont l'habitude de ce mode de questionnement auquel ils se prêtent volontiers. Ce nouveau format à deux en renouvelle l'intérêt.

Notre hypothèse est que le travail cognitif s'inscrit dans les hésitations, propos inachevés, reprises, rectifications, fausses pistes, embarras et autres malentendus, et même dans les répétitions mécaniques de règles. C'est pourquoi nous avons pris le parti de restituer autant que possible le fil de la conversation afin de saisir ce qui se joue au cours de ces échanges, parfois de façon ténue — bref, de donner à voir la petite fabrique cognitivo-langagière, qu'on peut rarement suivre, tant les traitements des erreurs des élèves sont généralement expéditifs.

⁶ Un état des lieux publié dans la revue *Pratiques* sous le titre « Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? » a mis en évidence le chemin parcouru depuis les débuts de la didactique du français dans les années 1980 (Brissaud, 2011).

⁷ Merci à Carole Fisher, Patrice Gourdet et Catherine Brissaud pour leur relecture attentive et leurs suggestions pertinentes.

⁸ Ce travail a fait l'objet de présentations partielles en 2012 et en 2014, sans publication. Merci à Joëlle Hardy-Vulbeau, maître-formateur, et à ses élèves pour leur collaboration.

2. Décryptage d'une séquence métagraphique

Les formes discutées sont tirées du début du texte de Max⁹ :

Teshumai ne tira pas le bon fil, et comprit différemment, elle se mit à courir vers la rivière, à peine *arrivée*, elle dit à Tegumai de rentrer à la grotte parce-qu'une *tribue venue* de très loin aller envahir la leur.

La discussion porte sur *arrivée*, puis sur *tribue* et *venue*. L'emploi d'un participe passé détaché, rare chez les jeunes scripteurs, devient plus fréquent au cours moyen. Mais cette structure syntaxique, plutôt spécifique de l'écrit, n'a pas encore été étudiée.

■ Prises de position (phase 1)

Dès le début, les deux élèves manifestent leur désaccord : l'auteur argumente de façon assurée en faveur de son choix de *ée* ; le discutant opte pour *er*.

Max – À *peine arrivée*, j'ai mis un *e* parce que c'est Teshumai et c'est au féminin. Comme j'ai appris qu'on met un *e* quand c'est au féminin...

C – Et toi, qu'est-ce que tu en penses, tu es d'accord avec lui ?

Fabien – Ben moi, je sais pas, j'aurais plutôt mis *e-r*... Ben, il y a pas de sujet, enfin, moi j'en vois pas. À *peine arrivé*...

Max – *Elle*...

Fabien – Oui, c'est Teshumai. Mais pourquoi *é*... ? Pourquoi ? C'est pas au passé composé...

C – Tu veux dire pourquoi *é* et pas *e-r* ?

Fabien – *Oui*.

Pour chacun des élèves, il s'agit de « prouver » que « ça s'accorde » ou que « ça s'accorde pas », en répétant l'argument initial, en rappelant une règle ou en digressant sur le *a* de *à peine*. Ce faisant, la notion d'accord est présente, même si tout le propos n'est pas explicite.

Max – Là, je pense que *elle*, ça s'accorde avec *arrivée*. Parce que je pense plutôt que *elle*, *elle s'est mise à courir vers la rivière, à peine arrivée*... Je pense que ça s'accorde.

Fabien – C'est peut-être *é*, mais le *e*, je sais pas pourquoi, parce que ça s'accorde pas avec le sujet, normalement. Enfin, pas le participe. Enfin, le verbe comme ça, il s'accorde pas avec le sujet...

■ Manipulations (phase 2)

Une demande de confirmation des positions amorce un changement dans l'argumentation.

Fabien – Ben... Je crois que j'aurais écrit tout simplement *é*.

C – Tout simplement *é* ? Pourquoi *é* ?

Se dévoile alors un nouvel espace de raisonnement fondé sur des manipulations plus ou moins laborieuses.

Fabien – Parce que, moi, Max, pour que ce soit à l'infinitif, je dis... un verbe du troisième groupe, je dis *faire* ou *comprendre*, ou... Là, *à peine comprendre*... Ah oui... D'accord. Moi, en fait, j'aurais mis à l'infinitif.

C – Vas-y, lis la phrase, alors...

⁹ Les élèves avaient à terminer une des *Histoires comme ça* de Rudyard Kipling. L'italique indique des mots en mention, le plus souvent dans leur graphie d'origine. Nos interventions sont précédées d'un C (chercheuse).

Fabien – Euh... *Elle se mit à courir vers la rivière... à peine compris...* Non, ah, ben non. Mais seulement *à peine* veut dire *à peine comprendre, à peine faire...*

Max – *Avoir compris...*

C – Il faudrait que le tout ait un sens, non ? Essaie, puisque c'est ta technique...

Fabien – *Elle se mit à courir vers la rivière... à peine compr...* Non, ça marche pas.

C – Ça marche pas... Alors, si c'est pas *à peine comprendre...*

Fabien – C'est que ce sera avec *é*, forcément.

Il s'ensuit un étrange dialogue (non restitué) portant sur les techniques de chacun en matière de substitution pour discriminer *é* ou *er* : si Fabien utilise un verbe du troisième groupe, Max, lui, soutient qu'il se sert d'un verbe du premier groupe.

Max – Moi, je mettrais avec tous les verbes carrément, je mettrais *avoir* avant, ou... *être*... *à peine avoir mangé, à peine avoir...*

C – Et on peut dire, ça... *à peine avoir mangé ?*

Fabien – Non... *à peine être arrivé...*

Max – *à peine avoir chanté...*

C – Tiens, vous avez dit *à peine être arrivé...* Bon...

Mais l'issue est à l'opposé de ce qui aurait pu être une conclusion logique.

Max – *à peine être arrivée...* Ben si, *elle est arrivée*. Et ça, c'est *être arrivé* et comme *être*, le verbe *être* est à l'infinitif, eh bien /*arive*/ c'est à l'infinitif.

Fabien – Ben oui, puisque tous les deux, c'est à l'infinitif. Parce que par exemple, au plus-que-parfait, *elle était arrivée* et là, c'est *être arrivée*, c'est ça l'infinitif.

C – Et ça nous renseigne sur quoi, ça, alors ?

Fabien – Ben, ça nous renseigne que... pour savoir... pour savoir si c'est... ce que c'est comme verbe, on le met à l'infinitif.

Nous faisons état de la confusion régnante.

C – Je ne sais plus ce que vous mettez à l'infinitif et ma question reste toujours... Toi, tu as mis *é-e*, toi, tu hésitais avec *e-r*, finalement, tu as dit *é*. Alors, finalement, quelle est la réponse, parce que comme ça vous avez donné à peu près les trois solutions... Laquelle est la bonne ?

Double silence.

C – Toi, tu restes convaincu de ton *é-e* ?

Max – Oui.

C – Et toi pas ?

Fabien – Ben non. Je vois pas pourquoi on l'accorde avec ce sujet. Enfin, normalement, le participe passé on l'accorde pas avec son sujet sauf si le... l'auxiliaire, c'est *être*.

La question est alors réexaminée sous l'angle de l'auxiliaire. Ce nouvel examen s'appuie sur la connaissance de l'existence de la « règle d'accord du participe passé ». Il aboutit à de nouvelles reformulations, que nous soulignons.

Max – Il a pas d'auxiliaire...

Fabien – Ben non.

Max – Ben non... C'est peut-être pas un verbe composé.

C – Il a pas d'auxiliaire, c'est ce que tu dis ? Donc... comme il a pas d'auxiliaire ?

Max – Peut s'accorder avec le sujet.

C – Ça ne s'accorde pas avec le sujet, c'est ça ?

Fabien – Non, moi je dis, ça s'accorde avec le sujet, le participe passé s'accorde avec le sujet que quand c'est l'auxiliaire *être*.

C – Oui... Et ?

Fabien – Et là, il y a pas d'auxiliaire du tout.
Max – Oui.

Le constat de l'absence d'un auxiliaire plonge les élèves dans une même perplexité.

■ **Impasse (phase 3)**

L'entente est toutefois de courte durée, car elle se limite à ce constat qui brouille leur connaissance de la règle d'accord du participe passé.

Fabien – Donc...
Max – Quand il y a pas d'auxiliaire du tout, moi je dirais plutôt que ça s'accorde avec le sujet, avec quoi ça pourrait s'accorder, aussi, comme il y a pas d'autre chose...
Fabien – Avec rien du tout.

Les élèves piétinent, butant sur la structure syntaxique inconnue.

C – Et quand c'est rien du tout ?
Max – Ben on peut pas savoir ce qu'il y a à la fin, alors.
Fabien – Ben é.
Max – é comment ? *e-r* ?
Fabien – é tout seul.
C – é-accent aigu, tu veux dire ?
Fabien – Oui, *é-accent aigu*.
Max – Oui, mais ça, ça dépend, parce qu'il y a l'auxiliaire *avoir* et l'auxiliaire *être* et il y a é que avec l'auxiliaire *avoir*.
Fabien – Ben, c'est possible que avec l'auxiliaire *être* le sujet est au masculin singulier.
Max – Ben voilà... Que avec le verbe *être* quand c'est au passé composé parce que avec le verbe *avoir*, ce sera toujours é. Mais avec le verbe *être*, on accorde en genre et en nombre. Et là, il y a pas du tout d'auxiliaire.

Le problème réside toujours dans l'absence d'auxiliaire, qui devient cependant une caractéristique de la structure inconnue.

Fabien – Oui, c'est ça aussi... Donc, pour moi, s'il y a pas d'auxiliaire, ça serait à l'infinitif, mais... ça marche pas...
C – Ça ne marche pas avec ta technique ?
Fabien – Oui.
Max – Oui.
C – Donc, on élimine le *e-r*, si tu dis que ça ne marche pas ?... Ça marche ou ça marche pas ?
Fabien – Ben, quand même, il y a pas d'auxiliaire, donc je pense que c'est *e-r*, mais...
C – Alors, tu dis : c'est quand même *e-r* parce que pas d'auxiliaire et en même temps, tu sais que ça ne marche pas quand tu fais ta technique à *peine comprendre*...
Fabien – Oui.

L'impasse est totale : ni é, ni *er*. Quant à *ée*, impossible à prouver.

■ **Détour (phase 4)**

Le cadre de la recherche interdisant d'apporter une explication aux élèves, nous proposons de nous intéresser à *une tribue venue de très loin aller envahir la leur*, et en premier lieu, à *tribue*, pour faire diversion par rapport à la question du participe passé. Une longue discussion s'enclenche sur la question de la variabilité ou de l'invariabilité en genre du nom. Vient ensuite le participe passé *venue*.

Fabien – Ben... *Une tribu venue*, moi, je laisserais comme ça, *u-e*, c'est bien parce que si je dis *une tribu est venue*, eh bien on mettra un *e* aussi. Donc *une tribu venue* toute seule, moi je laisserais comme ça.

Max – *C'est une tribu qui est venue*.

Mais un obstacle surgit, peu explicité, finalement écarté.

Max – J'hésite entre *u* et *u-e*... Je dirais *e* pour féminin, mais... Je vois pas trop quand c'est au féminin de *e*.

C – Tu ne vois pas trop de *e* au féminin ?

Max – Enfin, je pense pas que pour *venue*, il y ait un *e* au féminin.

C – Pour *venue*, tu ne penses pas qu'il y ait de *e* au féminin ?

Max – Je dirais plutôt qu'il y a un *e* mais je suis pas sûr sûr.

C – Alors plutôt oui mais pas sûr ?

Max – Plutôt oui.

■ **Résolution du problème (phase 5)**

Le règlement du cas *venue* provoque un retour spontané sur *arrivée*.

Fabien – Ah, je sais pour ici... à *peine arrivée*, en fait pour moi, le sujet, c'est *elle*.

Max – Voilà.

Fabien – Donc c'est au féminin. Et si on mettait un auxiliaire, ça serait forcément *être*,

Max – Oui.

Fabien – Donc ça s'accorde.

Max – Ça s'accorde, ben voilà,

Fabien – Alors, c'est *é-e*. Et pour *venue* aussi. *Une tribu*, l'auxiliaire, c'est *être*, donc...

Max – Non.

Fabien – Si tu mettais un auxiliaire, ce serait *être* ?

Max – Oui, mais *une tribu*, c'est pas un verbe.

Fabien – Non, mais si, *elle*, ça remplace *une tribu*...

Max – Ah oui, ben voilà... c'est un *e*.

Fabien – Donc ça serait *u-e*. Alors, on met un auxiliaire, ça serait *être*, donc ça s'accorde.

En lien avec cette transformation syntaxique, plusieurs demandes de confirmation permettent d'obtenir un raisonnement plus complet.

C – Donc, comme tu fais marcher l'idée de l'auxiliaire qu'on pourrait rajouter ici et tu en déduis qu'il faut bien *e*, tu te dis que c'est le même cas ici ?

Fabien – Non, parce que là, c'est presque le même cas, parce que comme il y a un auxiliaire, on met l'auxiliaire *être* et avec l'auxiliaire *être* ça s'accorde. Mais si ça avait été l'auxiliaire *avoir*, ça s'accorderait pas.

C – Mais là, en écrivant... Si on rajoutait un auxiliaire, ce serait *être* ou *avoir*, avec /arive/ ?

Fabien – *Être. Elle était arrivée*.

Max – Oui.

C – *Elle était arrivée*... Et donc ?

Max – Ah, ben si, ici aussi, ça fait *elle*... *C'est la tribu qui était venue*.

Fabien – Oui.

Max – Ça fait *elle est venue*.

■ **Récapitulation (phase 6)**

Pour marquer cette avancée, les élèves sont invités à dire ce qu'ils ont découvert.

Fabien – Que si il y a un auxiliaire... non, un participe passé sans auxiliaire, eh ben... et qu'on rajoute l'auxiliaire dans notre tête, ben ça s'accordera... Enfin, si quand on rajoute l'auxiliaire, c'est l'auxiliaire *être*, ben ça s'accordera.

Max – Oui, mais si c'est l'auxiliaire *avoir*, ça s'accordera pas.

Comme un diable sortant de sa boîte, la règle d'accord du participe passé a surgi encore une fois, ce qui éloigne de la question de la récapitulation. La question est reposée.

Max – Ben, je savais que avec *avoir*... ça...

Fabien – Mais tu savais que quand c'est un participe passé tout seul, tu le rajoutais ?

Max – Ben oui, on peut le rajouter.

Fabien – Ben moi, je savais pas.

Max – Ben, je savais pas trop non plus.

C – Toi, c'est une vraie découverte ?

Fabien – Oui, ben oui.

C – Et toi un petit peu ?

Max – Un petit peu, je pense que j'avais déjà entendu parler de ça quelque part.

■ **Réitérations (phase 7)**

L'occasion se présente immédiatement de tester la reconnaissance d'un participe passé sans auxiliaire dans le texte de chacun des élèves.

[1] Max : *Arriver à l'entrée de la grotte Tegumai et Teshmai observent le Tewara.*

Max justifie *er* par « il y a rien avant ». Même s'il pense que le sujet est bien *Tégumai et Teshumai*, pour que l'accord se fasse, le sujet doit précéder le terme régi. Alors qu'il avait correctement écrit le participe dans sa première phrase, il reprend donc la justification originelle de Fabien. De fait, son premier *arrivée* venait après une virgule, et suivait donc un *elle*¹⁰. Nous rappelons ce qui a déjà été établi.

C – Il peut être après...

Max – Oui, il peut être après.

Fabien – *Arriver à l'entrée*. Qui c'est qui est arrivé là ?

Max – C'est Tégumai et Teshumai.

Les deux élèves ont besoin de plusieurs essais pour énoncer sans hésitation *Ce sont Tégumai et Teshumai qui sont arrivés*. Après de longues considérations sémantiques et syntaxiques sur qui arrive et comment on accorde en cas de genres opposés, ils concluent à la nécessité d'écrire *és*.

C – Qu'est-ce que vous avez fait, là, pour trouver ?

Fabien – On a cherché le sujet qui était après, et on a fait... on a encadré avec *c'est et qui*...

Max – Voilà ça donne...

Fabien – *Ce sont Tégumé et Téchumé qui sont arrivés*. On peut pas dire *qui /aRive/*.

Max – Mm.

Fabien – Donc, là c'est un peu pareil.

C – Toi, tu l'as encadré avec l'auxiliaire... C'est pareil que tout à l'heure...

Max – Voilà, c'est pareil que *arrivée* et *venue*.

[2] Fabien : *elle regardait une lance planter dans le dos*

Fabien suggère lui-même le terme à examiner.

Fabien – Alors... *planter ? é-e ?*

¹⁰ Le participe passé détaché ne se limite pas au cadre de la phrase, mais s'inscrit aussi dans la continuité textuelle (Combettes, 1998 ; Noailly, 1999).

Après un long silence, Fabien murmure la phrase.

C – Pourquoi tu relis la phrase ?

À partir de là, les répliques s'enchainent, l'un complétant le propos de l'autre, ou les deux parlant en même temps.

Fabien – Pour savoir ce qu'il y a avant...

Max – Parce qu'il y a pas le sujet.

Fabien – Comme il y a juste le verbe, on sait pas...

Max – Oui, on sait pas avec quoi c'est accordé...

Fabien – *Elle regardait...*

Max – Moi, je dirais plutôt que c'est *elle*, alors... attends... si on...

Fabien – Dans ce cas-là, *une lance plantée dans le dos...* mais, celui qui a...

Max – ...*qui est plantée...* c'est *une lance qui est plantée dans le dos*.

Fabien – Oui, donc là, c'est *la lance*.

Max – *C'est une lance qui est...*

Fabien – Le sujet, c'est *une lance...* *Une lance qui est plantée...* Ah oui...

Max – Oui, mais on peut faire...

Fabien – ...mettre une lance... Donc c'est é-e...

Max – Ben oui, on peut l'accorder avec le verbe... l'auxiliaire *être*. C'est pareil que pour les autres...

Fabien – *C'est une lance qui est plantée.*

Max – *C'est une lance qui était plantée.*

Fabien – C'est é-e.

Max – Oui.

Ensemble – Parce que comme c'est avec l'auxiliaire *être*...

Fabien – Ça s'accorde.

Max – Ça s'accorde.

Fabien – Comme c'est *une lance*, c'est féminin, c'est...

Ensemble – é-e.

C – Voilà une affaire rondement menée.

Ainsi, sept phases d'avancées et de reculs se sont succédé pendant près de vingt-cinq minutes avant l'obtention d'un résultat substantiel, sur lequel nous allons à présent revenir.

3. Cheminements cognitifs et interactions verbales

L'entretien s'est déroulé à une période où la recherche sur l'acquisition de la morphographie n'en était qu'à ses débuts. Surtout en raison de leurs fautes d'orthographe, on ne soupçonnait pas alors l'intérêt des élèves pour le fonctionnement de la langue ni leurs capacités de réflexion, même avec un bagage métalinguistique limité. Ce qui s'est déroulé pendant l'entretien nous avait paru exemplaire à cet égard, mais nébuleux. Depuis lors, grâce à l'accumulation de données et à de nombreux recoupements, nous pouvons tenter d'élucider la trajectoire qui a amené les deux élèves de CM1 à découvrir un nouvel emploi du participe passé. Nous précisons ensuite les conditions qui favorisent l'acquisition des connaissances morphographiques, en nous appuyant sur ce que nous savons aujourd'hui de l'apprentissage de l'orthographe grammaticale¹¹.

■ De l'implicite à l'explicite

- Une norme fragile : « ée »

Max, l'auteur du texte, a accordé correctement le participe passé dans *à peine arrivée, elle dit à Tegumai de rentrer à la grotte*. En classe, il n'aurait probablement aucun compte à rendre. Et s'il devait préciser pourquoi *ée*, la réponse « *à peine arrivée, j'ai mis un e parce que c'est elle et*

¹¹ Nous renvoyons à la bibliographie pour des mises en œuvre concrètes des pratiques innovantes.

c'est au féminin. Comme j'ai appris qu'on met un e quand c'est au féminin... » serait tenue pour satisfaisante, d'autant que son orthographe est déjà plutôt bonne. Après tout, il connaît la marque du féminin, il identifie le donneur *elle* et fait référence aux règles enseignées.

Pourtant, la formulation de Max présente une faille potentielle, car elle met en œuvre un rapprochement qui, certes, recouvre une dépendance syntaxique, mais qui reste très flou. Cette formulation justifie tout autant des rapprochements hasardeux, comme chez cet élève de cours moyen deuxième année (CM2) pour qui *arrivée à la maison, on vit toutes nos affaires parterre* s'explique par le féminin de *maison*, tout en précisant que si c'était *arrivé au château*, il aurait écrit *é*.

Identifier de façon explicite les catégories est une condition nécessaire pour une véritable maîtrise des accords (Nadeau & Fisher, 2009). Max ne mentionne ni la catégorie de l'unité *arrivée*, ni la relation syntaxique qui fonde l'accord. Le fait de devoir se justifier tout au long de la séquence l'a amené effectivement à sortir de l'implicite et à atteindre un plus haut degré de généralisation.

- *L'erreur perturbatrice : « er »*

Fabien, le discutant, récusé la finale *ée* en tant que marque d'accord. Certes, il a compris que /arive/ est relié sémantiquement à *elle*, mais il ne trouve pas le terme qui rendrait cet accord légitime, à savoir le « sujet ». Pas de sujet, pas de verbe à un temps composé, donc pas de *é*, ni de *ée*. Reste *er*. La graphie *er* présente un double avantage : elle signale un verbe¹² ; elle est neutre quant aux marques d'accord.

Cette argumentation, nous l'avons rencontrée plus tard, âprement défendue par des élèves de CM2 (Cogis, 2007b) : imputer la présence de *er* au lieu de *é* à une confusion entre le participe passé et l'infinitif ne paraît donc pas toujours approprié ; nombre d'exercices et corrections en font pourtant leur cible.

Mais Fabien sait aussi que *er* est la marque de l'infinitif. Il cherche à le prouver en remplaçant « l'infinitif *arriver* » par un verbe du troisième groupe. Son choix *er*, fondé sur l'absence de « sujet », bute alors sur l'impossibilité de faire cette substitution, les deux « règles » s'opposant frontalement. Fabien repère la contradiction dans une tension maximale. Par leur exigence de cohérence, les interactions finissent par provoquer son changement de point de vue.

- *Un métalangage émergent*

Au départ, l'analyse des élèves repose sur la simple nomination des éléments de la phrase : *elle, à peine arrivée*. « Mettre un e » suffit à dire l'action d'accorder sans autre précision, dans un usage très répandu chez les élèves, que ce soit en entretien ou en classe. Ce qui est nommé en revanche, c'est la catégorie morphologique du féminin.

En réponse à la demande de justification de la finale *er*, les termes de *sujet*, qui détermine l'accord du verbe, et *passé composé*, qui est une forme verbale, apparaissent, mais ni *verbe* ni *participe passé* ne sont à ce stade nommés. Avec l'introduction de la marque *é* caractéristique du participe passé, on observe une certaine généralisation : à l'opposition *arrivée* vs *arriver*, unités lexicales propres à la phrase discutée, se substitue l'opposition entre marques du participe passé (*é* ou *ée*) et marque de l'infinitif (*er*). Le terme d'*accord* est ensuite employé de façon explicite, entraînant cette fois celui de *participe*, puis celui de *verbe*, ou, plutôt celui de « verbe comme ça ». À travers cette dernière formulation, on peut reconnaître le problème que le participe passé pose aux élèves par sa double appartenance au système verbal et nominal.

Cette restriction amène les élèves à rappeler la règle d'accord du participe passé et donc à employer le terme *auxiliaire*. En l'absence d'*auxiliaire*, il ne peut s'agir d'un *verbe composé*. Les élèves éprouvent alors le besoin de redire cette règle emblématique, socle de leurs connaissances, avant de conclure à l'étrangeté de la situation présente : il n'y a « pas d'*auxiliaire* du

¹² Prototypique du « verbe d'action », /arive/ est effectivement un bon représentant de la classe du verbe pour les élèves (François, Cnockaert & Leclercq, 1986 ; Gourdet & Cogis, 2015).

tout ». C'est ce constat de l'absence d'un auxiliaire qui semble être le pivot de leur changement de point de vue jusqu'à la formulation d'une dénomination clarifiante, en l'occurrence *participe passé sans auxiliaire*¹³. Dans la dernière phase, les termes d'*accord en genre et en nombre* et, surtout, de *sujet après*, qui inaugure une nouvelle vision de la phrase, enrichissent leurs analyses. Au fur et à mesure des tours de parole, la discussion ravive des réseaux sémantiques : les termes et les règles qui reviennent à l'esprit des élèves semblent alors s'engendrer les uns les autres.

• Des manipulations tâtonnantes

Le recours à des manipulations, dont les élèves ont déjà une certaine pratique, accompagne le déploiement du métalangage. Le remplacement de /aRive/ par un verbe du troisième groupe amène Fabien à admettre que l'unité est nécessairement un participe passé, même sans sujet antécédent. C'est le premier pas de sa découverte d'une autre structure syntaxique.

La substitution est enseignée en classe, mais plus comme un « truc » pour éviter de faire une faute d'orthographe que comme servant à constituer les classes syntaxiques. Mais, même dans sa fonction orthographique de distinction entre *er* et *é*, elle reste difficile pour de jeunes élèves : dans cette séquence, Max prétend utiliser le remplacement d'une forme en /e/ par un verbe du premier groupe à l'infinitif sans percevoir l'illogisme de sa méthode. Cette difficulté tient sans doute au fait que la substitution implique un raisonnement conditionnel effectué mentalement. On touche là aux limites des capacités cognitives d'enfants de neuf ans, qui retiennent qu'on peut ajouter, supprimer, remplacer ou déplacer, mais ne comprennent ou ne contrôlent pas toujours bien ces opérations (Beaumanoir-Secq, Cogis & Elalouf, 2010).

Pourtant, c'est grâce à Max qui a proposé d'ajouter l'auxiliaire *être* pour faire apparaître la relation entre le sujet et le participe passé que les deux élèves sortent de l'impasse, identifiant le sujet par la procédure d'encadrement, qu'ils nomment et utilisent à bon escient (« on a encadré avec *c'est* et *qui* »). Même pratiquées de façon maladroite ou erronée à un instant donné, les manipulations sont bien une voie incontournable de la démarche d'appropriation des notions grammaticales.

Ainsi, les interactions ont permis la cristallisation de l'opposition conceptuelle initiale. En bloquant la trop simple évidence du féminin *ée* au profit du *er*, et en insistant sur la nécessité de fournir un donneur de marque syntaxiquement motivé, Fabien a contribué à la consolidation de la norme fondée sur des catégories plus explicites. De son côté, Max a su établir la relation syntaxique entre le participe passé *arrivée* et le pronom *elle* en ajoutant *était*. Si, à la fin, c'est toujours la graphie *ée* qui est validée, elle l'est désormais comme marque d'accord du participe passé. Les interactions ont déclenché un élargissement des connaissances : le participe passé n'est pas seulement un élément constitutif du passé composé, il peut s'employer sans auxiliaire ; l'accord n'est pas réservé au sens gauche droite, il peut soumettre un terme antécédent à un terme postérieur.

■ Conditions d'une réussite

• Un dispositif propice

Que ce soit en classe ou comme ici en entretien, chaque élève se doit de défendre ses choix face aux autres. Thématisations, arguments, présupposés s'offrent alors à un examen externe, et donc à une reformulation plus explicite par autrui ou à une réfutation. Mais, une fois en débat, ces éléments peuvent aussi être remis en cause par l'auteur lui-même. La discussion porte en effet non pas sur des opinions, mais sur des savoirs linguistiques. Ce qui s'explore et s'échange, ce sont des notions, des marques, des propriétés, des vocables, des opérations, des règles, des procédures (Nonnon, 1996). En classe, les élèves sont entraînés à justifier leurs propos en fournissant des « preuves » valides, qui dépendent de leur base de connaissances.

¹³ Dans la classe de CM2 confrontée au même obstacle, les élèves ont proposé *verbe-adjectif*, après avoir étudié un corpus mêlant participes passés détachés et adjectifs dans des accords audibles ou non (Cogis, 2007b). L'obsession francophone pour les règles d'accord du participe passé conduit en réalité à masquer la valeur adjectivale du participe passé.

Le débat orthographique agit ainsi sur deux plans. D'une part, il renforce la maîtrise d'une notion parce que certaines de ses propriétés, négligées, sont rappelées, ou que certaines manipulations, lacunaires, sont complétées. D'autre part, il peut générer un conflit dont le dépassement repose sur une attention nouvelle à certains aspects linguistiques. Ici, ce sont bien l'insuffisance de la justification initiale de Max, la contradiction perçue par Fabien (ni *ée*, ni *é*, ni *er*) et l'opiniâtreté des deux élèves à résoudre le problème, avec l'étayage de l'adulte, qui permettent au conflit de trouver une issue dans un approfondissement du savoir.

Trop souvent, on réduit l'apprentissage de l'orthographe grammaticale à la connaissance des règles et de marques, en méconnaissant le fait que celles-ci mettent en jeu des catégories inconnues avant l'apprentissage. Comment, en effet, respecter les règles, si les notions sous-jacentes ne sont pas élaborées ? La catégorisation commence quand les élèves font des liens entre différents cas (« C'est pareil que *arrivée* et *venue* »). Dans la séquence, Max et Fabien passent ainsi des mots en mention propres à la phrase donnée (*arrivée, elle*) à des termes généralisants (*participe passé, sujet*), tout en se livrant à une série de déductions scandées par une avalanche de *donc*.

Les élèves faibles, qui auraient tendance à dire qu'ils ont écrit « comme ça », finissent par suivre le mouvement collectif, « piégés » par l'envie de participer au débat. Ils découvrent que les « bons » font aussi des erreurs, mais qu'ils utilisent des méthodes, des raisonnements pour les rectifier. Par exemple, une élève de CM1 en zone très défavorisée, reconnaît son oubli d'un *s* par « On m'a fait comprendre la dernière fois que tout doit être pareil dans le groupe nominal ». Comme les autres, ces élèves intériorisent ainsi peu à peu ce qu'ils sauront faire seuls par la suite (Vygotski, 1934/1997) et leurs progrès peuvent s'avérer remarquables, comme l'a montré une recherche québécoise (Nadeau & Fisher, 2014).

Parallèlement, en verbalisant ce qu'ils ont fait, en prenant conscience de ce qu'ils pensent, les élèves travaillent à une autre posture intellectuelle : le langage n'est plus seulement un moyen de communication, c'est aussi un objet sur lequel on peut réfléchir ; la norme n'est plus quelque chose qu'on subit, mais quelque chose qu'on partage. Ce rapport au langage et aux normes ne va pas de soi chez les élèves de milieux populaires, alors qu'il se révèle déterminant pour apprendre (Lahire, 1993 ; Bautier, 2001 ; Bautier & Branca, 2002 ; Bautier & Goigoux, 2004). Parce que les marques sont des traces perceptibles de fonctionnements syntaxiques, relativement maniables¹⁴, et qu'on peut les discuter, travailler l'orthographe grammaticale, jusque dans les textes où le jeu des marques contribue à leur cohérence, nous est apparu comme un premier tremplin vers l'abstraction, la conscience de la langue comme système de régularités et l'appropriation d'un rapport distancié au langage dès l'école primaire. Des effets bénéfiques s'observent déjà au cours préparatoire (CP) (Gourdet et al., 2015).

• Une durée importante

Consacrer autant de temps à la graphie d'un participe passé peut surprendre. C'est qu'il ne s'agit pas d'une simple correction, mais d'une élaboration notionnelle qu'on suit à travers les multiples événements langagiers observés. C'est au milieu d'erreurs et d'une certaine confusion qu'une vérité se fraie un chemin, non sans régression : Fabien, qui vient d'établir que la finale ne peut pas être *er*, mais *é*, revient à sa première idée quand Max prononce le terme *infinitif*, avant d'y renoncer définitivement. À son tour, Max défend *er* dans la seconde occurrence de */aRive/*, avant de se reprendre. De plus, même si les deux élèves disposent de savoirs conséquents, leur mobilisation sous une forme intelligible est laborieuse. Ce qui peut apparaître comme des redondances lassantes ou des temps morts correspond sans doute à des jalons posés pour assurer la récupération des connaissances en mémoire et l'ancrage du raisonnement. À la fin, il ne leur faut plus que 1 minute 16 secondes pour argumenter entre eux la question du participe *plantée*, écrit initialement *er*.

¹⁴ Mais l'alternance marque audible/inaudible et marque/non-marque complique bien les choses en français... Chez les élèves, « ça ne s'accorde pas » signifie tantôt que le participe passé ne varie pas en présence de l'auxiliaire *avoir*, tantôt qu'il ne prend pas de marque de féminin, car le masculin est assimilé à un non-accord. Distinctions à travailler, de toute évidence.

C'est souvent à l'issue de séances longues, en entretien ou en classe, que nous avons observé ces mouvements conceptuels, parfois intenses, parfois légers, nécessaires à une future production normée. Par exemple, cette élève de CP qui lève le doigt à la fin de la discussion pour dire « Maitresse, je ne suis plus d'accord avec ce que j'ai écrit » ou cette autre de CM2 qui, après avoir défendu pendant quarante minutes un accord erroné, fait part de son revirement avec un grand sourire « Ben c'est vrai » (Cogis, Fisher & Nadeau, 2015).

Réjouissants pour l'enseignant, ces moments de clairvoyance sont néanmoins fragiles. Il est important que les élèves rencontrent rapidement les mêmes structures de façon à ce qu'ils puissent faire des rapprochements, réemployer les termes ou roder les manipulations. La dernière phase de la séquence a offert l'occasion aux deux élèves d'associer à *peine arrivée*, *Arriver à l'entrée de la grotte une lance plantée dans le dos, une tribu venue*, et d'établir la relation sujet/participe passé en recourant à l'encadrement *c'est... qui* avec davantage de fluidité. Rien ne garantit cependant qu'ils sauront écrire correctement un autre participe passé détaché après cette première découverte, sans explications formelles données par leur enseignante et un travail de consolidation prolongé.

Le temps est une denrée rare à l'école, certes, mais il serait mieux utilisé si l'on tenait compte des acquis sur la mémoire et l'apprentissage. Trop de notions dans trop peu de temps, rien ne se fixe. C'est parce que la dimension conceptuelle de l'orthographe grammaticale est sous-estimée qu'on presse les élèves dans des corrections de surface, qui les laissent démunis la fois suivante, tout en enchaînant les leçons de langue pour suivre les impératifs des programmes (ou des manuels). Si l'on n'a sans doute pas intérêt à limiter la durée des échanges, au moins dans les premières mises en œuvre, on peut toutefois regagner du temps en groupant les notions grammaticales qui posent des problèmes orthographiques identiques, en insistant notamment sur celles qui constituent des obstacles cognitifs (Brissaud & Cogis, 2011)¹⁵. Laisser aux élèves assez de temps avant de passer à un autre contenu évite d'en perdre à reprendre sans cesse les mêmes points pour tenter de combler les manques, parfois sans plus de succès¹⁶.

• *Un accompagnement flexible*

La progression dans l'acquisition étant faite d'écueils, de piétinements, d'accélération, le rôle de l'enseignant est crucial. Dans l'entretien où il s'agissait de rester le plus neutre possible pour recueillir le maximum d'informations sans avoir la charge d'apporter un savoir nouveau, notre rôle a consisté à faciliter les interactions et encourager la réflexion : renvoyer les propos, inciter aux essais, demander une confirmation, rappeler ce qui a été établi pour éviter un nouveau retour en arrière, souligner le blocage, faire conclure ou récapituler, choisir des cas similaires. Mais ce sont eux qui en sont venus à la possibilité d'un participe passé sans auxiliaire et qui ont commencé à catégoriser (« C'est pareil »).

En classe, l'enseignant ne s'en tient pas à ce seul rôle de meneur de jeu. Il apporte des éclaircissements ou de nouveaux contenus au moment opportun et organise d'autres activités ; il modèle les raisonnements, utilise un langage grammatical explicite et guide les élèves dans leurs manipulations, soutenant ainsi l'émergence et le développement de ce rapport réflexif à la langue (Fisher & Nadeau, 2014 ; Gourdet, 2018). Il s'agit donc moins d'une neutralité qu'une mise en retrait provisoire qui permet le repérage des manques ou la découverte d'obstacles insoupçonnés¹⁷. L'équilibre est parfois difficile à trouver entre une intervention magistrale trop rapide bloquant la réflexion au nom de l'efficacité ou un retrait trop prolongé au risque de laisser la classe s'enliser et ne rien construire de solide.

¹⁵ Notamment, le pluriel et la pluralité, avec les petites quantités, les noms collectifs, le pronom *on*, le déterminant *leur* (Cogis, 2003a ; Brissaud, Cogis & Péret, 2013 ; Cogis, Fisher & Nadeau, 2015) ; le féminin grammatical et l'idée de genre (Cogis, 2003b).

¹⁶ Y compris chez des élèves plus âgés ou des étudiants (Gauvin, Marcotte & Villeneuve, 2013).

¹⁷ Par exemple, la particularité des formes en *u* qui amène Max à douter quelques instants de la possibilité d'écrire *ue* (Cogis & Brissaud, 2019).

Répetons-le. L'accompagnement dont les élèves ont besoin pour s'approprier les connaissances en orthographe grammaticale varie selon les moments et les objectifs : présentations structurées sur une nouvelle notion ; long travail sur la morphographie par des confrontations argumentées dans des contextes différents ; observation systématique des structures syntaxiques conformes à la norme et entraînements à justifier les marques et à catégoriser sur la base de critères explicites ; guidage dans la révision orthographique des écrits, qui devrait occuper l'essentiel du temps, quand les élèves ont à peu près compris « comment ça marche », car la compréhension n'empêche pas de laisser passer des erreurs, comme chacun sait.

Ainsi, partis d'une graphie juste, mais mal justifiée, les acteurs de la séquence présentée sont parvenus non seulement à justifier cette graphie, mais aussi à découvrir de nouveaux fonctionnements syntaxiques. Tous les entretiens métagraphiques, tous les débats en classe ne débouchent pas sur de telles découvertes, loin de là. Mais il est fréquent d'observer des changements, car le dispositif langagier peut être considéré comme générateur de transformations par son pouvoir de clarification et de mémorisation, à condition d'accorder aux élèves le temps de penser et un accompagnement adapté.

Pour conclure

Faire des interactions verbales un des moteurs de l'acquisition de l'orthographe grammaticale qui, par définition, est du ressort de l'écrit et du silence intime semble relever d'un paradoxe. Mais, par les effets qu'elles provoquent, elles en sont bien une clé primordiale.

Porte ouverte sur les mondes cognitifs des élèves, leur mérite est de saisir sur le vif les efforts des élèves pour appréhender une matière aussi complexe. Si les erreurs sont parfois le signe d'un renoncement chez les élèves les plus âgés, pour les plus jeunes, elles sont le plus souvent la trace d'un niveau de compréhension encore incomplète des fonctionnements morphographiques (ou de la difficulté intrinsèque des tâches d'écriture). C'est donc à un changement d'attitude par rapport aux erreurs des élèves que les interactions conduisent inéluctablement (ou devraient conduire).

L'issue heureuse de la séquence présentée et de toutes celles qui travaillent plus modestement à la consolidation des connaissances de base n'est pas le fruit du hasard. Les élèves trouvent dans les activités où ils sont mis en situation de verbaliser leur raisonnement et d'argumenter leurs choix l'espace nécessaire au déploiement de leur réflexion. L'écoute bienveillante, les incitations à dire et à essayer ce qu'ils croient, mais aussi l'exigence de raisonnements explicites et complets au moment opportun favorisent leurs changements d'attitude, car ils se sentent reconnus dans leur apprentissage. Libérés du poids de la faute, ils sont entraînés dans un mouvement de conceptualisation de plus haut niveau. Les retours réflexifs sur leurs graphies deviennent plus opérants et, parce qu'ils comprennent mieux, leurs progrès suscitent d'autres progrès. Ce qui est en jeu dans les interactions verbales, c'est bien l'acquisition de la dimension conceptuelle de la morphographie.

Revenir sur une séquence vieille de près d'un quart de siècle montre le chemin que les recherches dans des domaines variés, et notamment en linguistique de l'acquisition ou en didactique, nous ont fait parcourir. Elles ont apporté des éléments de réponse à la question des erreurs persistantes des élèves malgré leçons, règles, exercices, dictées et corrections, et plus particulièrement des élèves de milieux populaires, qui ne parviennent pas dans ce cadre à modifier leurs conceptions erronées. De nouvelles activités ont été expérimentées avec des résultats prometteurs.

Pourtant, jamais l'écart n'a été aussi grand entre ces connaissances accumulées sur l'apprentissage de l'orthographe grammaticale et le mouvement de régression institutionnel auquel on assiste aujourd'hui. Comment convaincre les décideurs politiques, les médias, nos sociétés qui ont en partage la langue française que, en s'accrochant à des pratiques rétrogrades, elles

sont un frein à un apprentissage plus performant, elles nient l'intelligence de l'enfant et la part humaine des acquisitions ? Personne n'a encore trouvé la réponse.

Références

ANDREU Sandra & STEINMETZ Claire (2016), « Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015) », *DEPP, Note d'information*, n°28, En ligne <http://cache.media.education.gouv.fr>

BAUTIER Élisabeth (2001), « Pratiques langagières et scolarisation », *Revue française de pédagogie*, n°137, p.117-161.

BAUTIER Élisabeth & BRANCA-ROSOFF Sonia (2002), « Pratiques linguistiques des élèves en échec scolaire et enseignement », *Ville-École-Intégration*, n°130, p.196-213.

BAUTIER Élisabeth & GOIGOUX Roland (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, n°148, p.89-100, En ligne <https://www.persee.fr>

BEAUMANOIR-SECQ Morgane, COGIS Danièle & ELALOUF Marie-Laure (2010), « Pour un usage raisonné et progressif de la commutation en classe », *Repères*, n°41, p.47-70.

BOIVIN Marie-Claude (2009), « Jugements de grammaticalité et manipulations syntaxiques dans le travail en classe d'élèves du secondaire », dans Joaquim Dolz & Claude Simard, *Pratiques d'enseignement grammatical, point de vue de l'enseignant et de l'élève*, Québec, Presses de l'Université Laval, p.179-208.

BRISSAUD Catherine (2011), « Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? », *Pratiques*, n°149-150, p.207-226, En ligne <https://journals.openedition.org>

BRISSAUD Catherine, CHEVROT Jean-Pierre & LEFRANÇOIS Pascale (2006), « Les formes verbales homophones en /E/ entre 8 et 15 ans : contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté orthographique majeure du français », *Langue française*, n°151, p.74-93.

BRISSAUD Catherine & COGIS Danièle (2011), *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris, Hatier.

BRISSAUD Catherine, COGIS Danièle & PÉRET Claudie (2013), « L'enseignement de l'orthographe : une mission encore possible ? », dans Suzanne Baddeley, Fabrice Jejcic & Camille Martinez, *L'orthographe en quatre temps*, Paris, Champion, p.161-202.

BRISSAUD Catherine, COGIS Danièle & TOTEREAU Corinne (2014), « La performance orthographique à l'articulation école-collège : une approche qualitative des marques de pluriel », *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2014*, En ligne <https://www.shs-conferences.org>

BRISSAUD Catherine & SANDON Jean-Michel (1999), « L'acquisition des formes verbales en /E/ à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie », *Langue française*, n°124, p.40-57.

CATACH Nina (1973), « La structure de l'orthographe française », *La Recherche*, n°39, vol.4, p.949-956.

CHARTRAND Suzanne-G. (dir.) (2016), *Mieux enseigner la grammaire au primaire et au secondaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*, Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique.

CHOMSKY Carol (1971), « Write first, read later », *Childhood Education*, n°47, p.296-299.

COGIS Danièle

— (2003a), « Construction des connaissances, langage et orthographe : vers un nouveau contrat didactique », dans Martine Jaubert, Maryse Rebière & Jean-Paul Bernié (éds.), *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement. Actes du colloque pluridisciplinaire international, avril 2003*, IUFM d'Aquitaine / Université Victor Segalen Bordeaux II, CD-rom.

— (2003b), « Marques orthographiques du féminin et pratiques de l'écrit », *Lidil*, n°7, p.103-115.

— (2005), *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris, Delagrave.

— (2007a), « L'orthographe grammaticale : une difficulté majeure », dans Danièle Manesse & Danièle Cogis, *L'orthographe, à qui la faute ?*, Paris, ESF éditeur, p.97-136.

- (2007b), « Le participe passé en construction détachée : aperçu sur la morphographie verbale au CM2 », dans Céline Vagner & Danielle Leeman (éds), *Orthographe : innovations théoriques et pratiques de classes*, Namur, Presses universitaires de Namur & CEDOCEF, p.83-102.
- (2012), « Plaidoyer pour se débarrasser de l'erreur d'orthographe », *Cahiers pédagogiques*, n°494, p.52-53.

COGIS Danièle & BRISSAUD Catherine (2019), « À la poursuite des marques de genre... », dans Clara Mortamet (éd.), *L'orthographe, pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations*, Rouen, Presses universitaires de Rouen et du Havre, p.43-71.

COGIS Danièle, BRISSAUD Catherine, FISHER Carole & NADEAU Marie (2016), « L'enseignement de l'orthographe grammaticale », dans Suzanne-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire au primaire et au secondaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*, Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique, p.123-145.

COGIS Danièle, FISHER Carole & NADEAU Marie (2015), « Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage », *Glottopol*, n°26, En ligne <http://glottopol.univ-rouen.fr>

COMBETTES Bernard (1998), *Les constructions détachées en français*, Gap, Ophrys.

FAYOL Michel & LARGY Pierre (1992), « Une approche expérimentale de l'accord sujet-verbe », *Langue française*, n°95, p.80-98.

FERREIRO Emilia (1988), « L'écriture avant la lettre », dans Hermine Sinclair (dir.), *La production de notations chez le jeune enfant*, Paris, Presses universitaires de France, p.17-70.

FISHER Carole & NADEAU Marie (2014), « Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire », *Repères*, n°49, p.169-191.

FRANÇOIS Frédéric, CNOCKAERT Danielle & LECLERCQ Sabine (1986), « Noms, verbes et adjectifs ou définir et classer », *Études de linguistique appliquée*, n°62, p.26-39.

GAUVIN Isabelle, MARCOTTE Sylvie & VILLENEUVE Karine (2013), « Les raisonnements grammaticaux : un outil pour développer la compétence à écrire des étudiants du postsecondaire », *Correspondance*, Volume 19, n°1, En ligne <http://correspo.ccdmd.qc.ca>

GIORDAN Alain & DE VECCHI Gérard (1987), *Les origines du savoir : des conceptions des élèves aux concepts scientifiques*, Neuchâtel, Delachaux Niestlé.

GOURDET Patrice (2012), « L'enseignement du verbe à l'école primaire française. Un curriculum prescrit linguistiquement incohérent : comparaison des instructions officielles de 1923, 2002 et 2008 concernant l'enseignement du verbe en CE2 », dans Jean-Louis Dumortier, Julien Van Beveren & David Vrydaghs, *Curriculum et progression en français. Actes du 11^e colloque de l'AIRDF (Liège, 26-28 août 2010)*, Namur, Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque », p.217-230.

GOURDET Patrice (2018), « Enseigner la grammaire peut-il contribuer à l'amélioration de la production écrite ? », *Conférence de consensus, mars 2018, Écrire et rédiger*, En ligne <http://www.cnesco.fr>

GOURDET Patrice & COGIS Danièle (2015), « Un verbe c'est quelque chose : emploi "profane" ou emploi "savant" du métalangage à l'école élémentaire ? », dans Lecolle Michelle (éd.), *Le discours et la langue*, t. 6.1, p.47-62.

GOURDET Patrice, GOMILA Corinne, BOURHIS Véronique, ÉLALOUF Marie-Laure, PÉRET Claudie & AVEZARD-ROGER Cécile (2015), « De la grammaire au CP pour lire et écrire ? Description et analyse de pratiques dans le cadre de la recherche *Lire-écrire* au CP », *Repères*, n°52, p.39-58.

HAAS Ghislaine (dir.) (1995), *Enjeux*, n°34 (L'orthographe autrement).

JAFFRÉ Jean-Pierre (2003), « Les commentaires métagraphiques », *Faits de langues*, n°22, p.67-76.

LAHIRE Bernard (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

LIEURY Alain (1993), *La mémoire. Du cerveau à l'école*, Paris, Flammarion.

MANESSE Danièle & COGIS Danièle (2007), *Orthographe – à qui la faute ?*, Paris, ESF Éditeur.

NADEAU Marie & FISHER Carole (2009), « Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit ? », dans Joaquim Dolz & Claude Simard (éds), *Pratiques d'enseignement grammatical, points de vue de l'enseignant et de l'élève. Recherches en didactique du français*, Québec, Presses de l'Université Laval, p.209-231.

NADEAU Marie & FISHER Carole (2014), *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte*, Rapport de recherche FQRSC, En ligne <http://www.frqsc.gouv.qc.ca>

NOAILLY Michèle (1999), *L'adjectif en français*, Gap/Paris, Ophrys.

NONNON Élisabeth (1996), « Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : le dialogue comme espace d'exploration », *Langue française*, n°112, p.67-87.

RAFFAËLLI Christelle & JÉGO Sylvaine (2013), « Grammaire, orthographe, lexique : quelles pratiques au collège et en CM2 ? », *Note d'information 13.35*, DEPP-MEN, En ligne <http://cache.media.education.gouv.fr>

READ Charles (1986), *Children's creative spelling*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

VYGOTSKI Lev Semionovitch (1934, réédition 1997), *Pensée & langage*, Paris, La Dispute.