



HAL
open science

Le pourquoi du comment

Prisca Fenoglio

► **To cite this version:**

Prisca Fenoglio. Le pourquoi du comment. Les Cahiers Pédagogiques, 2020, 563, pp.26-28. hal-03444212

HAL Id: hal-03444212

<https://hal.science/hal-03444212>

Submitted on 8 Sep 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

2. Réguler les apprentissages dans les disciplines

qu'ils tentent d'inhiber. Aussi les élèves sont-ils invités à lever leur pouce (une réponse de substitution) dès qu'ils ont trouvé la solution. Puis, après un décompte silencieux (avec les doigts), l'enseignant sollicite la réponse soit de toute la classe, soit d'un élève qui a levé le pouce. Pour le professeur, cette option présente deux avantages : elle lui permet d'évaluer le temps mis par chacun pour mener sa réflexion et de connaître le moment opportun pour commencer à interroger la classe. De leur côté, les élèves prennent conscience que, quand la réflexion prime sur la réaction (ou l'impulsivité), le résultat est meilleur.

Nous préconisons de procéder de la même manière quand un élève est invité à raconter, seul, une histoire, du début à la fin. Les autres

sont avertis qu'ils ne peuvent en aucun cas interrompre le narrateur pour centrer leur attention sur le récit produit et mettre en mémoire tout ce qu'ils corrigeront ou compléteront une fois que leur camarade aura dit « *j'ai fini* ».

C'est aux jeunes enfants qu'il est le plus approprié de vouloir faire acquérir des compétences cognitives générales

C'est aux jeunes enfants qu'il est le plus approprié de vouloir faire acquérir des compétences cognitives générales (conceptuelles, stratégiques et métacognitives), car elles ont une importance capitale en début d'apprentissage en condition-

nant la qualité des traitements initiaux, la résolution de problème et l'apprentissage avant le développement d'une connaissance experte dans tel ou tel domaine. De nombreux auteurs attribuent les écarts d'efficacité entre les bons élèves et les moins performants à l'utilisation relativement systématique que font les premiers de stratégies très générales, peu complexes mais fondamentales (stratégies attentionnelles, d'organisation de l'information et d'anticipation, de vérification, d'effort et de persévérance). Gageons que l'école maternelle a bien les moyens de réduire les inégalités, à condition qu'elle ne néglige ni l'enseignement des connaissances spécifiques ni celui des habiletés métacognitives.

Le pourquoi du comment

Comment faire expliciter aux élèves de cycle 3 leurs choix graphiques pour identifier ce qui peut faire obstacle au raisonnement.

Prisca Fenoglio, doctorante, Circeft-Escol, université Paris VIII

En orthographe, chercher à faire expliciter par les élèves leurs choix graphiques n'est pas, pour le didacticien ou le praticien, une mince affaire : il s'agit de poser les bonnes questions, qui vont aider les élèves à approfondir leur réflexion, mais aussi de pouvoir décrypter, dans les réponses, les difficultés qui font obstacle. Bien menée, la démarche, qui peut être mise en œuvre, par exemple, lors d'une dictée négociée, est toutefois fort utile : elle favorise la réflexion métalinguistique (sur la langue) et métacognitive (sur les démarches et stratégies) et permet d'approcher les conceptions orthographiques (les connaissances en cours de développement) pour identifier les difficultés.

Grâce, notamment, aux travaux de Jean-Pierre Jaffré, un outil a été proposé, les entretiens métagraphiques. Cet outil de recherche, qui vise à faire expliciter les démarches et stratégies guidant les choix graphiques, peut

Il s'agit de poser les bonnes questions, qui vont aider les élèves à approfondir leur réflexion.

servir d'inspiration à l'enseignant. Lors de ces entretiens, les questions posées visent le « comment », c'est-à-dire la démarche empruntée par l'élève pour encourager sa réflexion métacognitive : « *Comment fais-tu pour savoir comment accorder... ?* », « *comment sais-tu quelle terminaison*

choisir... ? ». Dans les réponses des élèves, le type d'arguments utilisé permet d'appréhender leur cheminement orthographique et leurs difficultés. On retiendra les trois types d'arguments suivants^[1], expressions de niveaux de connaissance orthographique de plus en plus approfondis, mais dont l'acquisition n'est pas séquentielle : les arguments de type phonologographique (exemple, « *je l'ai toujours vu écrit comme ça* » ou « *cela correspond au son que j'entends* »), morphosémantique (en référence au sens de la phrase, par exemple « *ils sont plusieurs* ») ou morphosyntaxique (tissant des liens syntaxiques, par exemple « *ce verbe s'accorde avec son sujet* »).

Dans le cadre du projet de recherche Twictée pour apprendre l'orthographe (TAO)^[2] au sein

¹ Voir par exemple les travaux de Danièle Cogis.

² TAO est un projet e-Fran (espaces de formation, de recherche et d'animation numérique), avec un financement Programme d'investissements d'avenir, porté par l'université Paris-Est Créteil.

duquel est ancrée ma recherche doctorale, j'ai conduit des entretiens métagraphiques au cycle 3 auprès de quinze élèves choisis parmi les moins performants³ (sept en CM1, trois en CM2 et cinq en 6^e), en début et en fin d'année 2017-2018. Le but de ces entretiens était de faire expliciter les choix graphiques opérés sur certains mots lors d'une dictée de début d'année. Voici, dans le contexte de la dictée, les trois items (soulignés) sur lesquels les élèves ont été interrogés, que leurs choix graphiques soient justes ou erronés⁴ : « *Le soir tombait. Papa et maman, inquiets, se demandaient pourquoi leurs quatre garçons n'étaient pas rentrés* ». En début comme en fin d'année, les élèves privilégient les arguments morphosémantiques (en référence au sens de la phrase) pour expliciter leurs choix. Ces arguments, parfois efficaces pour choisir la bonne graphie, s'avèrent insuffisants pour que l'élève approfondisse sa réflexion, et donc pour s'assurer qu'elle ou il a compris la logique sous-jacente à ce choix. Pour illustrer ceci par des exemples concrets, j'ai choisi trois des quinze élèves interrogés, dont les conceptions orthographiques sont de plus en plus élaborées : Emma (CM1), Thomas (6^e) et Solal (6^e)⁵.

FAUT-IL UN « S » À « LEURS » ?

Le déterminant « leurs » est l'item le plus réussi lors de la dictée⁶ et le plus corrigé lors des entretiens. Emma, Thomas et Solal ont écrit correctement la forme « leurs » dans la dictée initiale, qu'ils ont justifiée par un argument morphosémantique en début d'année (« *il y en a plusieurs* »). Emma fait également appel à un argument phonologographique : « *En fait, « leurs », euh..., je l'écrivais toujours comme ça je pense* », tandis que Thomas mobilise, dans sa réponse, le métatерme « pluriel ». En fin d'année, Emma hésite entre un argument phonologographique, le fameux « *il y en a plusieurs* », et une règle, encore confuse, qui fait appel à une logique morphosyntaxique (« *je crois que quand il y a*

un nom il faut pas mettre... euh... quand il y a un nom devant ou après... eh bah, euh... il faut mettre un "s" »). Thomas, quant à lui, rectifie sa graphie et enlève le « s » : « *Parce que ça s'accorde pas avec... heu... + "leurs garçons"*. » Sa réponse, erronée, a le mérite de faire usage d'un argument morphosyntaxique, même s'il est incomplet (par sa référence à l'accord, mais pas au sujet). Thomas décide finalement de garder le « s » en revenant à « *plusieurs* ». Solal, en fin d'année, souhaite enlever le « s », mais se ravise au moyen d'un argument morphosémantique : « *À "papa et à maman", donc du coup on met un "s"*. » Ces exemples illustrent le fait que, dans le cas de « leurs », les arguments morphosémantiques, favorisés par les enfants, peuvent efficacement servir d'appui à la cor-

« À "papa et à maman", donc du coup on met un "s". »

rection. Ces arguments sont très utilisés par les élèves de plus bas niveau scolaire (CM1 et CM2) pour justifier la graphie de ce mot : ils correspondent à leur niveau de développement orthographique et ça marche. Cependant, les connaissances de ces élèves sont encore fragiles : ils hésitent, s'emmêlent les pinceaux, et quand les liens syntaxiques sont évoqués, tout semble vaciller. Comment vont-ils appréhender les formes verbales ?

L'ARGUMENT MORPHOSÉMANTIQUE

« *Se demandaient* » et « *rentrés* » sont peu réussis dans la dictée et peu corrigés lors des entretiens. Emma a écrit « *demandeur* » et « *rentrée* ». En fin d'année, elle propose de corriger « *demandeur* » par « *demandés* », car elle identifie un verbe conjugué au pluriel qui nécessite le son [e] : elle fait appel à certains métatermes, et la logique phonologographique reste présente. Pour expliciter « *rentrée* », elle fait une allusion implicite au sujet, par le biais d'un argument morphosémantique, « *parce qu'il y a quatre garçons et quatre il y en a plusieurs* », ce qui la mène, par la suite, à corriger, « *j'enlèverais le "e" parce que sinon c'est au féminin* », puis « *euh, pluriel, il aurait fallu que je mette un "s"* ». Le fait qu'Emma parvienne à

corriger correctement cette graphie ne signifie pas qu'elle a compris qu'il s'agit d'un participe passé. Au contraire, elle fait appel à différents arguments de manière peu explicite, sans référence aux liens syntaxiques, ce qui laisse penser que sa compréhension est encore parcellaire.

Thomas, de son côté, a orthographié les deux formes verbales correctement dans sa dictée. Pour « *rentrés* », en fin d'année, il corrige : « *J'aurais déjà mis + un "-ent". parce qu'ils sont plusieurs*. » Pour lui, il s'agirait d'un verbe conjugué (« *-ent* »). Ensuite, il hésite : « *Non c'est pas conjugué, non non parce qu'ils sont pas rentrés, autrement on aurait dit... heu... on + ... je ne sais pas en fait*. » Malgré sa confusion, Thomas a compris que c'est un verbe (« *pas conjugué* »). Il poursuit ainsi : « *Et ça s'accorde avec le étaient + voilà* », proposant un argument morphosyntaxique qui pourrait l'aider à mettre le participe passé au pluriel, puisqu'il fait référence à l'auxiliaire « être ». Toutefois, Thomas n'identifie pas le participe passé : il propose alors la forme « *rentrer* », en cohérence avec l'idée initiale que « *c'est pas conjugué* », en arguant « *car on ne peut pas mettre deux verbes à la suite, ce n'est pas du passé composé* ». L'imparfait de l'auxiliaire « être » semble l'avoir induit en erreur. Encore partielle et implicite, la conscience morphosyntaxique de Thomas ne lui permet pas de poursuivre sa réflexion. Il corrige un mot sur lequel il n'avait pas commis d'erreur, mais dont il n'avait, de toute évidence, ni identifié la forme (participe passé) ni les liens syntaxiques qui le régissent dans la phrase.

Enfin, Solal a écrit « *rentrer* ». Il justifie le pluriel ainsi, « *alors "ent", euh... "es / és / " car heu..., ils sont plusieurs ils sont quatre* », puis fait usage de métalangage pour nommer le genre et le nombre : « *Et c'est "garçons" donc du coup donc c'est pluriel fém... non, pluriel masculin*. » Par la suite, il vérifie ce qui paraît être une hypothèse implicite. En effet, il conclut par une manipulation syntaxique avec le verbe « vendre », pour confirmer la forme verbale : « *Oui, j'aurais mis un "é" vu que + + + on peut dire parce qu'ils parce qu'ils n'étaient pas vendus*. » Ainsi, par différents outils, Solal parvient à corriger son erreur : « *Je mets un "és" [...]*. » Ces exemples illustrent

3 L'estimation du niveau des élèves est celle de leurs enseignants.

4 Les élèves ne sont pas informés du fait que la graphie des mots sur lesquels ils sont interrogés est correcte ou erronée.

5 Les prénoms ont été modifiés.

6 La proximité de « quatre » a certainement aidé.

2. Réguler les apprentissages dans les disciplines

que le recours à des arguments morphosémantiques semble un réflexe, voire un ancrage à la réflexion, qui permet parfois d'arriver à la bonne graphie. Cependant, ce recours ne suffit, dans aucun de ces cas, à montrer que la réflexion est aboutie. Être capable de mobiliser, même de manière encore peu claire ou explicite, des outils morphosyntaxiques (métalangage, manipulations syntaxiques) mène ces élèves à approfondir leur réflexion, voire à tester des hypothèses, ce qui montre à l'observateur leur cheminement et les aidera, peu à peu, à se corriger.

LA LANGUE COMME SYSTÈME

Finalement, vers quelles pistes d'accompagnement mènent ces observations? Dans les réponses des élèves, on voit que les liens syntaxiques sont difficiles à identifier. Il est donc essentiel de faire appré-

hender la langue comme un système, et non comme des problèmes ponctuels, pour que les élèves puissent tisser et expliciter les liens entre les différentes parties de la phrase. Faire usage du métalangage les outille aussi pour cette démarche, qui n'est

Il est essentiel de faire appréhender la langue comme un système, et non comme des problèmes ponctuels.

pas aisément accessible à tous, mais néanmoins les aide à s'engager dans une réflexion sur la langue. Le fait de les interroger sur le « comment » de leurs choix graphiques permet de leur faire développer leur réflexion métacognitive. Il est à noter que ceci est préférable à des questions en « quoi » ou « pourquoi », telles que « que faut-il mettre à la fin du mot? »

(réponse 1 : « Un "s". ») ou « pourquoi mets-tu un "s" ? » (réponse 2 : « Parce qu'il y a un déterminant au pluriel. »). En effet, par le biais de ces dernières, l'élève peut donner une réponse correcte, sans forcément expliquer sa correction (réponse 1, qui pourrait être une réponse aléatoire), ni comprendre clairement les étapes menant à cette réponse (réponses 1 et 2). Autrement dit, en omettant de demander « comment » l'élève fait pour choisir, on court le risque de ne pas l'encourager à aller au bout de sa réflexion et de ne pas identifier ce qui peut faire obstacle. Aussi, s'inspirer, en classe, de la technique des entretiens méta-graphiques pour interroger les élèves sur leurs choix graphiques est une démarche utile pour solliciter des échanges langagiers qui les accompagnent dans leurs apprentissages orthographiques.

De nombreux alpinistes ont gravi l'Everest

Rechercher des informations fait appel à des compétences de lecture spécifiques. En quoi la démarche métacognitive peut-elle aider à leur acquisition?

Julie Ayroles, doctorante, CeRCA (Centre de recherche sur la cognition et l'apprentissage), Poitiers

Anna Potocki, Mônica Macedo-Rouet, maitres de conférences, CeRCA

Jean-François Rouet, directeur de recherche au CNRS, CeRCA

Dans le langage commun, le mot « lecture » fait le plus souvent référence au moment où nous lisons un texte du début à la fin dans le seul but de le comprendre, par exemple lorsque nous lisons un roman, ou un document de travail. Or, lorsque nous balayons rapide-

ment un texte des yeux ou que nous naviguons sur internet pour trouver une information spécifique (par exemple, si l'on veut vérifier le lieu de rendez-vous d'une manifestation ou la circulation des trains), il s'agit aussi de lecture. Sans nécessairement nous en rendre compte, nous passons beaucoup de temps à lire

pour chercher des informations. Une enquête menée en 2014 révèle d'ailleurs qu'à l'ère du numérique, les pratiques de lecture évoluent et que les jeunes Français lisent de plus en plus dans un but de recherche d'informations^[1].

Bien que reposant sur des processus en partie similaires, la recherche d'informations est à distinguer de la lecture-compréhension classique, car elle met en jeu des compétences et connaissances supplémentaires et spécifiques. Il ne suffit pas de savoir lire (au sens de savoir décoder et dégager du sens) pour être capable de chercher efficacement une information dans un document. Par ailleurs, certaines capacités métacogni-

¹ Sylvie Octobre, « Les enfants du numérique : mutations culturelles et mutations sociales », *Informations sociales*, 181(1), p. 50-60, 2014.