

mettre en évidence leurs doutes orthographiques, ou leur manque de doutes, de les confronter à certaines situations orthographiques créées à dessein pour qu'elles posent des problèmes. »

Pour cela et individuellement, les élèves sont soumis d'abord à un « entretien clinique » : « C'est quoi l'orthographe pour toi ? A quoi ça sert ? etc... ». Ils écrivent ensuite sous la dictée « quelques petites phrases » (2de année) ou une partie d'un texte (4ème année). Ils peuvent recourir à des dictionnaires. On leur demande de « souligner tous les mots sur lesquels ils hésitent ». Puis on leur dicte des homophones homographes ou hétérographes. Enfin, ils doivent classer une trentaine d'erreurs typiques des enfants de leur âge.

Si quasiment tous les élèves disent que *l'orthographe, c'est savoir écrire les mots...c'est où on apprend à écrire juste*, les élèves de 4ème année y ajoutent l'utilité sociale en particulier pour leur avenir. En ce qui concerne les difficultés qu'ils rencontrent, les **difficultés phonogrammiques** sont citées le plus fréquemment, même en 4ème année.

On n'est donc pas surpris de voir que, dans la dictée, les erreurs non phonogrammiques dominent nettement. Ni de constater que les doutes des 4ème année sont surtout phonogrammiques (ceux des 2de année étant difficilement analysables car diffus et variés). Ni non plus de constater, dans la dictée d'homophones, que, même en 4ème année, les homographes sont majoritairement différenciés (en général sans altération de la valeur phonique). Il est intéressant de constater que la justification dominante traduit une centration sur le signifié : *Ca veut pas dire la même chose, on prononce la même chose mais ça ne s'écrit pas la même chose*. Enfin, si les classements des erreurs ne deviennent majoritairement orthographiques qu'en 4ème année, là aussi, « les classements principalement phonologiques dominent ».

S'il est évident que les performances progressent de la 2de à la 4ème année, si les justifications deviennent plus précises et plus métalinguistiques, il est également évident que même en 4ème année la **représentation** du système graphique et de ses difficultés reste **dominée par la composante phonogrammique**. Il faudrait donc que les maîtres et les formateurs « partent des connaissances, des « **théories** » provisoires des élèves ». (C'est dans ce sens que vont Haas et Lorrot dans ce numéro). Cela permettrait en effet de créer en classe les conditions d'un enseignement par **résolutions de problèmes**, « à l'image, par exemple, de Rilliard et Sandon (1991) qui considèrent l'orthographe comme un moyen parmi ceux qui concourent à la production d'un texte et qui travaillent à créer des situations de production exigeant un ample travail de révision. »

Gilbert Ducancel

- GERVAIX Philippe (1995) : *Qu'avez-vous fait de votre participe passé ?* Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques, Lausanne.

Cette autre évaluation, réalisée dans le cadre du même centre de recherches, n'aborde pas, quant à elle, une question redevable d'un traitement phonogrammique ! Il est donc intéressant, non pas tant de voir quelles sont les performances des 155 grands élèves de 8ème et 9ème année aux accords des

participes passés avec *être*, *avoir* et les verbes pronominaux (le chercheur le précise lui-même), mais de voir quelle est leur **stratégie** dans un cas où la réalisation de « catégories » grammaticales (voir aussi dans ce numéro l'article de Marie Nadeau).

Il apparaît « qu'un certain nombre d'élèves se sont forgé des **règles** qui fonctionnent bien pour les **cas d'accord de base** » (dans des phrases simples avec *avoir* et *être*) « mais **dont ils ont de la peine à se départir** lorsqu'ils sont confrontés à des cas qui échappent à ces règles, soit que la phrase ait été transformée, soit qu'il s'agisse de cas exceptionnels d'accord du participia passé de verbes pronominaux. » Par ailleurs, presque un élève sur deux repère bien les catégories et réalise mal l'accord.

S'agissant de « ce certain nombre d'élèves », l'auteur propose « de mettre en place plus explicitement l'opération qui permet de passer du repérage à l'accord ». Mais surtout il propose à la fois de faire expliciter par les élèves qui ont réussi l'accord sans repérage de la démarche qu'ils ont employée et de demander la même explicitation à ceux qui se sont trompés. Non seulement, donc, une « **pédagogie de l'erreur** » mais aussi, si l'on peut dire, **de la réussite apparemment aberrante**. Il nous semble, en particulier, qu'il y aurait beaucoup à gagner à étudier les analogies que font les élèves et / ou qui leur servent d'argument. Au moins autant que le repérage, la dénomination et la mise en relation explicite des catégories, elles sont de nature à renseigner sur les conceptions actuelles des élèves. L'auteur dit d'ailleurs qu'« il n'est pas certain que la connaissance d'une règle dans une métalangue garantisse son application. » On s'en doutait un peu...

Il nous semble dès lors quelque peu contradictoire que l'auteur termine en proposant « une démarche algorithmique » (1. Distinguer phrase simple et phrase transformée. 2. Repérer le verbe ou l'auxiliaire. Etc.). Si cet algorithme peut être utile, il nous semble que c'est... pour l'enseignant à qui il peut fournir un cadre opératoire pour le questionnement, pour la conception d'exercices, pour l'élaboration d'outils. Comme l'auteur le dit en amont, la clé de l'évolution des savoir faire des élèves nous paraît bien être la **prise en compte de leur conception** du fonctionnement de ce secteur de l'orthographe du français.

Gilbert Ducancel