



Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



UNIVERSITE MOHAMED EL-BACHIR EL-IBRAHIMI

BORDJ BOU-ARRERIDJ

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DE LANGUE FRANCAISE

MEMOIRE DE FIN D'ETUDES

Réalisé en vue de l'obtention du diplôme de MASTER

Option : didactique des langues étrangères

Thème

**DE LA MÉTACOGNITION A LA MÉTAGRAPHIE :
POUR UNE COMPRÉHENSION DU
RAISONNEMENT ORTHOGRAPHIQUE VIA LES
ENTRETIENS MÉTAGRAPHIQUES CHEZ LES
APPRENANTS DE 1AS
Établissement - SEGUENI AissaMedjana -**

Présenté par :

BELGUERMI Khalissa

Encadré par :

Dr. BENSALEM Djemâa

Année universitaire : 2024-2025

REMERCIEMENTS

En tout premier lieu, je remercie le bon Dieu, le tout-puissant, pour m'avoir donné la force, la santé et la patience nécessaires à l'accomplissement de ce travail. Sans sa volonté, je n'aurai jamais pu mener ce projet à terme.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à ma directrice de recherche Dr. BENSALÉM Djemâa pour son soutien inconditionnel et constant, sa patience, ses encouragements, ses conseils précieux, et sa disponibilité m'ont été d'une aide inestimable. Son encadrement bienveillant et son expertise m'ont guidé tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Mes remerciements s'adressent également aux honorables membres de jury, qui ont accepté de consacrer de leur temps pour évaluer mon travail avec bienveillance et courtoisie.

Je souhaite également remercier l'ensemble de mes enseignants du département de langue française de l'Université de Bordj Bou Arreridj. Grâce à eux, j'ai redécouvert le plaisir d'apprendre et je garderai de mon parcours d'études auprès d'eux un souvenir mémorable.

Je tiens à adresser mes vifs remerciements à mes chers apprenants du lycée de SEGUENI AissaMedjana, pour leur sérieux et leur implication active dans l'enquête menée. Sans leur précieuse contribution ce mémoire n'aurait pu voir le jour.

Je ne saurais terminer sans exprimer toute ma gratitude à mon cher époux, les mots me manquent pour dire à quel point son soutien a été fondamental. Sa présence rassurante, son écoute, son immense patience et son amour indéfectible m'ont porté tout au long de mon parcours. Il a toujours cru en moi, même dans les moments de doute, son désir sincère de me voir réussir et de me voir atteindre mes objectifs m'a donné la force d'avancer.

Je lui suis profondément reconnaissante.

Ce mémoire est aussi le sien.

À toutes et à tous, merci du fond du cœur.

BELGUERMI Khalissa



﴿فَرِحِينَ بِمَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ﴾



DÉDICACE

À mes parents

Pour leur amour inconditionnel, leurs sacrifices inestimables et leurs prières sincères qui ont éclairé mon chemin et soutenu mes efforts. Ce mémoire vous est dédié avec toute la tendresse et l'admiration que je vous porte, en témoignage de l'immense place que vous occupez dans ma vie et dans mon cœur.

À mon cher mari

L'homme exceptionnel de ma vie

Ta présence constante et précieuse à mes côtés me confère une paix intérieure et une stabilité qui m'ont soutenue à chaque étape de la réalisation de ce travail. Ton soutien et ta bienveillance me sont un refuge où je me sens pleinement rassurée. Ce mémoire te revient de tout cœur, car sans toi, il n'aurait peut-être jamais vu le jour.

À mes trois merveilles

Djouri, Adoumi et Sousou

Vous êtes ma source de joie, ma raison d'exister et le plus beau cadeau que Dieu m'a offert, pour lequel je le remercie chaque jour. Quand vous êtes à mes côtés, je réalise que le véritable bonheur est là, tout près de moi, en vous. Votre maman est si fière de vous et si fière aujourd'hui d'avoir réalisé l'un de ses rêves. J'espère que cet accomplissement vous inspirera toujours à croire en vos propres rêves et à persévérer.

À mes chères sœurs bien-aimées

ainsi qu'à mes nièces adorées.

Vous êtes ma source inépuisable de réconfort, de complicité et d'affection. Vous avez toujours su m'entourer avec tendresse.

À mes chers frères,

Je vous dédie ce travail avec une profonde affection pour votre présence et la confiance que vous m'accordez. Vos encouragements ont toujours été pour moi un véritable soutien.

Khalissa

2025



Table des matières

Table des matières

<i>REMERCIEMENTS</i>	
<i>DÉDICACE</i>	
<i>Introduction générale</i>	8
<i>Chapitre 1 : L'orthographe française fonctionnement et spécificités</i>	13
<i>Introduction partielle</i>	14
1. <i>Définition de L'orthographe</i>	14
2. <i>Les principes de l'orthographe française</i>	15
2. 1 <i>Le principe phonographique</i>	15
2. 2 <i>Le principe sémiographique</i>	16
3. <i>L'orthographe comme un plurisystème</i>	16
3. 1 <i>Le sous-système phonogrammique</i>	17
3. 2 <i>Le sous-système morphogrammique</i>	17
3. 3 <i>Le sous-système logogrammique</i>	18
3. 4 <i>Le sous-système étymologique</i>	18
4. <i>Les types d'orthographe</i>	19
4. 1 <i>L'orthographe lexicale</i>	19
4. 2 <i>L'orthographe grammaticale</i>	19
4. 2.1 <i>Les accords grammaticaux</i>	20
5. <i>La compétence orthographique</i>	21
5. 1 <i>Définition</i>	21
5. 2 <i>La compétence en orthographe grammaticale</i>	22
6. <i>Spécificités et complexité de l'orthographe grammaticale française</i> :	22
<i>Conclusion partielle</i>	25
<i>Chapitre 2 : Les entretiens métagraphiques fondements et utilité</i>	27
<i>Introduction partielle</i>	27
1. <i>Assises théoriques des entretiens métagraphiques</i>	28
2. <i>Spécificités de l'entretien métagraphique</i>	28
3. <i>La métacognition</i>	29
3. 1 <i>Émergence et évolution du concept</i>	29
3. 2 <i>Définition et composantes de métacognition</i>	29
3. 3 <i>La métacognition appliquée à l'orthographe grammaticale</i>	30

Table des matières

3. 4 La métacognition dans les discours métagraphiques.....	30
4. La métagraphie	31
4. 1 Définition du concept	31
4. 2 les méthodes utilisées en métagraphie	31
4. 2.1 les entretiens métagraphiques	31
4. 2.2 L'analyse de corpus.....	32
Conclusion partielle	33
Chapitre 3 :Cadre général de la recherche	35
Introduction partielle	35
1. Description de l'enquête.....	36
1. 1 Cadre contextuel.....	36
1. 1.1 Le terrain.....	36
1. 1.2 L'enseignante.....	36
1. 1.3 Public visé	36
1. 2 Cadre méthodologique.....	37
1. 2.1 Type de recherche	37
1. 2.2 Méthode choisie.....	37
1. 2.3 Objectifs de l'enquête	37
1. 2.4 Modalités de la recherche.....	37
1. 2.5 L'échantillon.....	37
1. 2.6 L'entretien métagraphique.....	38
1. 2.7 Corpus de l'étude :	39
2. Déroulement de l'enquête	39
2. 1 Première phase : La dictée.....	40
2. 1.1 Formes sur lesquelles les apprenants sont interrogés	40
2. 1.2 Texte support.....	41
2. 1.3 Grille des graphies.....	41
2. 2 Deuxième phase : L'entretien métagraphique.....	42
2. 2.1 Le guide d'entretien	43
2. 2.2 Déroulement des entretiens métagraphiques.....	43
2. 2.3 Rôle de l'enseignante	44
Conclusion partielle	45
Chapitre 4 :Analyse des données et discussion des résultats	48

Table des matières

<i>1. Présentation et analyse des données</i>	48
<i>Introduction partielle</i>	48
1. 2 <i>Accord des verbes</i>	50
1. 2.1 <i>Formes verbales en [e]</i>	51
1. 2.2 <i>Formes verbales catégorielles</i>	52
1. 3 <i>Accords des noms</i>	56
1. 3.1 <i>Forme nominale régulière</i>	56
1. 3.2 <i>Forme nominale irrégulière</i>	58
1. 4 <i>Accord des adjectifs</i>	60
1. 4.1 <i>Forme adjectivale qualificative</i>	60
1. 4.2 <i>Forme adjectivale du participe passé</i>	62
1. 4.3 <i>Formes adjectivales homophoniques</i>	64
2. <i>Discussion des résultats</i>	66
<i>Introduction partielle</i>	66
2. 1 <i>Grille d'analyse adaptée</i>	67
2. 2 <i>Les commentaires métalangagiers</i>	68
2. 2.1 <i>Les procédures phonographiques</i>	68
2. 2.2 <i>Les procédures logographiques</i>	69
2. 3 <i>Les commentaires métalinguistiques</i>	69
2. 3.1 <i>Les procédures morphosémantiques</i>	70
2. 3.2 <i>Les procédures morphographiques</i>	71
2. 3.3 <i>Les procédures morphosyntaxiques</i>	71
<i>Conclusion partielle</i>	73
<i>Conclusion générale</i>	75
<i>Bibliographie</i>	79
<i>Annexes</i> :	84

Liste des tableaux & Liste des figures

Liste des tableaux

Titre	Page
Tableau 1 : Répartition de l'échantillon selon les critères de sélection	38
Tableau 2 : Formes sur lesquelles les apprenants sont interrogés	30
Tableau 3 : Grille d'analyse typographique (adaptée)	49
Tableau 4 : Grille d'analyse des commentaires	67

Liste des figures

Titre	Page
Graphique 1 : Taux des accords verbaux des formes verbales en [e] selon la classification de Nina Catach	52
Graphique 2 : Taux des accords en formes verbales catégorielles selon la classification de Nina Catach	55
Graphique 3 : Taux des accords au pluriel des noms selon la classification de Catach	59
Graphique 3 : Taux des accords adjectivaux selon la classification de Nina Catach	65

Introduction générale

Introduction générale

Introduction générale

La didactique du français langue étrangère, en tant qu'un champ pluridisciplinaire, vise à fournir des approches, des moyens et des outils pédagogiques en vue d'inculquer aux apprenants non natifs des compétences qui leur permettent de communiquer efficacement tant à l'oral qu'à l'écrit en s'appuyant sur des théories issues de différentes disciplines notamment de la psychologie cognitive qui a pour objectif de comprendre, analyser et optimiser le processus d'acquisition d'une langue étrangère en prenant comme objet d'étude les mécanismes cognitifs intervenant au moment de l'exécution d'une tâche langagière, tout en mettant l'accent sur les dimensions affectives et cognitives de l'apprentissage.

De ce fait, notre choix du thème reflète notre intérêt à étudier les processus sous-jacents liés à l'apprentissage de l'orthographe grammaticale en FLE chez les apprenants de première année secondaire. Cela est justifié par l'importance accordée à la métacognition et son rôle dans le développement de certains automatismes cognitifs pendant l'activité rédactionnelle qui aident à la formation de l'esprit critique des apprenants en se posant des questions et contribuent ainsi à leur réussite scolaire.

De plus, permettre aux apprenants de s'exprimer sur leur propre manière de réfléchir développe leur conscience métacognitive et offre à l'enseignant la possibilité d'adopter des méthodes en fonction des besoins de ses apprenants ce qui assure un enseignement personnalisé et efficace.

Dans cette optique, il est essentiel de comprendre comment ces mécanismes influencent la pratique rédactionnelle des apprenants afin d'intervenir pour remédier, réguler ou auto réguler ce qui pourrait aider à développer leur autonomie.

En effet, cet aspect fondamental de l'enseignement des langues, qui constitue un acte de mise en forme de la pensée des apprenants par l'écrit, est considéré comme une activité complexe de résolution de problèmes exigeant la mobilisation simultanée de plusieurs opérations mentales. En effet, cette démarche permet selon ORIOL-BOYER (1990) « d'inscrire la pratique scripturale dans la complexité du rapport produit-processus », dans

Introduction générale

l'objectif de rédiger des phrases grammaticalement correctes ce qui reste un défi majeur pour de nombreux apprenants comme le souligne Gérard Vigner (1979) « *Dans toutes les situations d'enseignement que ce soit en langue étrangère ou en langue maternelle l'accès à l'écrit est toujours délicat à organiser et se révèle le plus souvent décevant dans ses résultats* »

Ce constat est d'ailleurs confirmé à travers nos pratiques quotidiennes en tant qu'enseignante du FLE au cycle secondaire, pendant lesquelles nous avons observé que les apprenants notamment ceux de 1^{er} AS éprouvent des difficultés persistantes en orthographe grammaticale bien que de nouvelles méthodes d'enseignement soient adoptées et qu'une correction récurrente des erreurs en accord grammatical soit mise en œuvre, ils ont tendance à les commettre à nouveau ce qui révèle un manque de réflexion métacognitive sur leur propre processus d'écriture

Face à cette réalité, il nous paraît légitime de chercher à comprendre comment les apprenants de 1^{er} AS gèrent cette complexité. Ainsi nous formulons la problématique suivante:

Comment les entretiens métagraphiques peuvent-ils expliciter les processus cognitifs mobilisés par les apprenants lors de la rédaction?

Cette question centrale ouvre la voie à plusieurs pistes de réflexion que nous pouvons cerner dans les questions sous-jacentes suivantes:

- les entretiens métagraphiques peuvent-ils aider à comprendre l'origine des erreurs grammaticales dans les écrits des apprenants?
- Quelles sont les différentes stratégies que les apprenants mettent en place pour surmonter les difficultés liées aux erreurs orthographiques?
- les entretiens métagraphiques favorisent-ils la réflexion métacognitive chez les apprenants ?

Afin d'apporter les éléments de réponse à notre problématique, nous suggérons les hypothèses suivantes:

Introduction générale

➤ les entretiens métagraphiques permettraient d'identifier les stratégies spécifiques employées par les apprenants lors de la rédaction.

➤ l'analyse des entretiens métagraphiques pourrait aider à comprendre la manière dont les apprenants perçoivent et appliquent les règles orthographiques pour rédiger.

Notre travail s'inscrit dans la didactique de l'écrit « *dans une théorie non plus du produit mais de la démarche pour y parvenir* » (ORIOLE-BOYER, 1990) dans l'objectif d'identifier, d'explicitier et de comprendre les mécanismes mentaux et les stratégies cognitives déployés par les apprenants de 1^{ère} AS dans l'acte d'écrire.

A cette fin, nous avons opté pour une méthodologie qualitative basée sur une dictée ciblant des formes orthographiques de l'accord grammatical suivie des entretiens métagraphiques auprès des apprenants de 1^{ère}AS en vue d'explicitier leurs raisonnements métagraphiques. Cette démarche leur permet de revenir sur ce qui a été fait et de verbaliser leurs erreurs. Cela pourrait, selon Barth B-M (1993), leur offrir la possibilité d'acquérir une posture métacognitive favorable à leur réussite scolaire.

Notre travail de recherche s'articule donc autour de deux parties chacune subdivisée en deux chapitres distincts:

Dans la partie théorique, nous consacrerons le premier chapitre à une présentation de la notion de l'« orthographe », en mettant l'accent sur ses logiques organisatrices et ses spécificités qui sont à l'origine de la complexité orthographique notamment sur le plan grammaticale.

Quant au deuxième chapitre, il sera dédié au cadre théorique de notre étude dans lequel nous exposerons les repères conceptuels nécessaires à la compréhension de notre démarche.

Ensuite, la partie pratique débutera par le troisième chapitre de notre travail qui se concentrera sur la description du cadre général de notre recherche portant sur le cadre contextuel et méthodologique orientant notre enquête ainsi que les phases organisant son déroulement.

Introduction générale

Dans le dernier chapitre, nous nous focaliserons sur l'analyse des données issues de notre enquête réalisées auprès des apprenants de 1AS suivie d'une discussion des résultats obtenus, interprétés à la lumière du cadre conceptuel de notre recherche.

La partie théorique

*L'orthographe grammaticale à la
lumière de la réflexion métacognitive*

Chapitre 1

L'orthographe française fonctionnement et spécificités

Chapitre 1.....L'orthographe française fonctionnement et spécificités

Introduction partielle

Ce premier chapitre vise à apporter un éclairage théorique sur la notion de l'orthographe. Nous commencerons par fournir une définition générale du concept, suivie d'une exploration des logiques organisatrices qui se traduisent en systèmes régissant le fonctionnement orthographique de la grammaire française.

Nous aborderons ensuite, les deux types d'orthographe, en mettant particulièrement l'accent sur l'orthographe grammaticale, qui constitue le cœur de notre étude centrée sur les accords grammaticaux.

Cette clarification terminologique nous permettra ainsi de mieux comprendre les spécificités de l'orthographe, souvent source de complexité orthographique du FLE.

1. Définition de L'orthographe

Chapitre 1.....L'orthographe française fonctionnement et spécificités

Le terme « orthographe » trouve son origine dans la langue grecque en combinant les deux mots « orthos » qui signifie « droit » et « graphein » au sens de « écrire », c'est-à-dire écrire correctement et sans commettre des erreurs. Cela implique la reconnaissance de l'ensemble des règles et des normes qui déterminent la manière d'écrire et d'enchaîner les mots dans une langue donnée. Dans ce sens, *Evelyne Charmeux (2012) affirme que : «L'orthographe pourrait être considérée comme l'ensemble des principes d'organisation des lettres et autres signes de la langue écrite française grâce auxquels il devient possible de reconnaître les mots et leurs significations et par suite, de se faire comprendre en les écrivant »*

En effet, Cette définition fonctionnelle de l'orthographe met en lumière un système structuré qui organise non seulement les lettres mais aussi d'autres formes non alphabétiques, tout en relevant uniquement de la forme écrite de la langue dont la fonction première est de reconnaître le mot et de lui attribuer un sens en vue d'une communication écrite efficace.

2. Les principes de l'orthographe française

Loin d'être un assemblage aléatoire des lettres et des signes, l'orthographe repose sur des logiques définissant la manière dont les sons, les sens et les fonctions linguistiques sont reliés et représentés par écrit. Cet ensemble régulateur est réparti selon Jean-Christophe Pellat (2023) en deux principes fondamentaux :

2.1 Le principe phonographique

C'est le principe de base de l'orthographe française qui vise à restituer la langue parlée sous une forme écrite à travers une reconstitution plus ou moins fidèle de phonème par le graphème reconnu comme la plus petite unité de l'écrit qui permet de transcrire un son. Il peut être constitué d'une ou de plusieurs lettres.

À cet égard, Angoujard (1994) considère que l'acte d'écrire consiste, avant tout, à reproduire par des signes graphiques les sons de la langue afin de les rendre visibles.

Cependant, ce principe phonographique bien que fondamental ne peut, de manière autonome, assurer pleinement et convenablement le fonctionnement orthographique de la langue. En effet, se limiter à la simple transcription des phonèmes sans se rendre compte d'autres dimensions linguistiques peut entraîner des confusions notamment dans des cas d'homophonie, ou lorsque les unités porteuses du sens sont inaudibles à l'oral.

Chapitre 1.....L'orthographe française fonctionnement et spécificités

De ce fait, le recours à un autre principe pour compléter cet aspect phonographique est nécessaire afin de permettre à l'orthographe de refléter la langue dans son intégralité.

2.2 Le principe sémiographique

Au-delà du codage écrit des phonèmes, ce principe correspond à l'emploi des signes graphiques pour noter le sens à travers des unités interprétables sous ses deux dimensions lexicale et grammaticale. Selon Jaffré (2012), la première désigne des représentations des mots dans leur forme stable qu'elle soit unique c'est-à-dire associée à un mot précis comme les logogrammes ou multiple, autrement dit, Les mots partagent la même prononciation mais avec des graphies et des sens différents ce qui renvoie aux homophones lexicaux.

Tandis que, la deuxième dimension concerne les marques graphiques généralement non sonores relatives à une morphologie grammaticale régie par des règles précises, dont le simple signe graphique comme le « s » de pluriel ou le « e » du féminin est porteur du sens cela est notamment illustré par les flexions des accords grammaticaux.

Ainsi, considérés de manière conjointe, ces deux principes attribuent à l'orthographe son caractère mixte combinant la représentation des sons et du sens. Et étant à l'origine d'un ensemble de systèmes régulateurs de l'orthographe française.

3. L'orthographe comme un plurisystème

L'orthographe française s'organise selon un ensemble de systèmes dont la mise en œuvre effective concrétise les principes phonographiques et sémiographiques desquels ils sont issus pour structurer le code écrit tout en prenant en considération à la fois la dimension sonore et les fonctions grammaticale et sémantique.

Sous cet angle, cet ensemble est qualifié par Danièle Cogis (2005) de « mixte » dans la mesure où il articule et relie les principes phonographiques (transcription de l'oral), les principes morphologiques (les familles des mots les règles d'accord), les principes distinctifs (distinguer les homophones) et les principes étymologiques.

De même, la notion de « plurisystème » évoquée par Nina Catach (1995) permet de diviser l'orthographe française en quatre zones distinctes mais complémentaires. Elle considère que l'orthographe est :

« La manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique propre à cette langue, d'autre part, suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexicque) »

Chapitre 1.....L'orthographe française fonctionnement et spécificités

Sur la base de ces réflexions, nous déduisons que l'articulation entre les deux principes fondamentaux de l'orthographe ce fait par le biais de l'interaction entre des sous-systèmes structurés selon des normes graphiques propres à chaque langue présentant ainsi les quatre composantes du plurisystème graphique détaillées comme suit :

3.1 Le sous-système phonogrammique

Ce système est le premier des sous-systèmes composant l'orthographe française qui constitue selon Catach (1978) le point de départ fondamental sur lequel se basent les autres zones de plurisystème. En effet, son statut d'appui trouve sa justification dans la fonction initiale de l'écriture qui sert à représenter la parole au moyen d'une transcription graphique, en mettant en relation les correspondances entre les phonèmes, autrement dit les unités sonores de la langue, et les graphèmes qui sont les lettres ou les groupes de lettres qui représentent ces sons à l'écrit.

Ainsi, Il en résulte des signes graphiques qui servent à représenter les sons sans porter d'informations sur la grammaire ou la sémantique. Ces graphèmes appelés les « phonogrammes » peuvent être constitués d'une ou plusieurs lettres, comme le « m » dans « maman » ou le « ain » dans « main ».

Par ailleurs le système graphique français comporte 26 lettres dans son alphabet, répartis entre 6 voyelles et 20 consonnes qui se combinent pour représenter environ 36 phonèmes exprimés par voie orale en nasale, transcrits en utilisant plus de 130 graphèmes (phonogrammes) dont 70 sont fréquemment utilisés.

Enfin, le système phonogrammique constitué des graphèmes et des phonogrammes établit une relation entre les sons et les signes formant ainsi une fondation pour les autres dimensions du système orthographique français (Catach et al, 2008)

3.2 Le sous-système morphogrammique

Lié au principe sémiographique, ce sous-système consiste à former des mots avec des unités de base appelées « les morphèmes » qui sont porteurs du sens et ajoutés aux mots comme des parties variables permettant, d'une part, la dérivation lexicale pour la formation des familles des mots par l'ajout des affixes, tels que les préfixes ajoutés au début des mots en vue de modifier leurs sens mais sans changement de nature, citons l'exemple de « écrire » et « réécrire », dont la préfixation transforme le sens pour exprimer l'idée de répétition. Quant aux suffixes ajoutés à la fin du mot et peuvent modifier sa nature et

Chapitre 1.....L'orthographe française fonctionnement et spécificités

adapter son sens à une nouvelle fonction grammaticale. Par exemple l'adjectif « rapide » devient un adverbe « rapidement ».

D'autre part, la dérivation grammaticale correspond à des modifications de forme des mots en créant de nouvelles fonctions grammaticales représentées à l'écrit par des morphogrammes qui marquent le genre, le nombre, la personne, les temps et les modes selon les règles d'accord exprimant des relations morphologiques grammaticales internes au mot ou externes entre les mots dans leur contexte syntaxique.

En résumé, ces deux manières de formation font l'objet d'étude de la morphologie définie par Dubois et al (1999) comme l'étude des formes des mots dans leur dimension dérivationnelle en relation avec la création des mots et celle flexionnelle révélant leurs catégories grammaticales et indiquant leurs fonctions dans la phrase.

3.3 Le sous-système logogrammique

Cette dimension de l'orthographe française regroupe des distinctions lexicales et grammaticales qui ne sont reconnues que visuellement et ne sont pas identifiables à l'oral. Elles concernent essentiellement les homophones lexicaux et grammaticaux possédant une prononciation identique mais qui se différencient dans leur orthographe et leurs significations d'où l'appellation « distinctif » attribuée à ce système caractérisant le choix que les scripteurs doivent effectuer entre ces différentes formes. Cela demande selon Fayol et Jaffré (2008) une attention particulière à la grammaire tout en s'appuyant sur le contexte de la phrase.

À l'encontre de sous-système phonographique dont les correspondances phonèmes graphèmes sont plus ou moins régulières; les logogrammes ne correspondent pas aux sons mais plutôt à l'unité de sens qu'ils portent par exemple « sont » et « son » ne peuvent être différenciés que par un traitement visuel indiquant que le premier est un verbe alors que le deuxième est un déterminant possessif, suite à une analyse syntaxique basée sur la connaissance des accords grammaticaux.

De ce fait, l'aspect central de ce sous-système est la mémorisation de l'image du mot associée à son sens et sa fonction qui s'ajoute à une compréhension approfondie du fonctionnement de la langue notamment les règles d'accord étroit et large.

3.4 Le sous-système étymologique

Chapitre 1.....L'orthographe française fonctionnement et spécificités

En rapport avec l'histoire de la langue française et son développement orthographique; ce sous-système englobe des lettres héritées du latin ou du grec qui ont été conservées au fil du temps. Etant donné qu'il intervient essentiellement dans la formation des unités lexicales sans impact direct sur la construction des accords grammaticaux qui constituent l'objet de notre étude, il ne peut être considéré comme un appui théorique et ne sera pas pris en compte dans notre analyse.

En définitive, nous déduisons que l'orthographe française est régie par des sous-systèmes couvrant chacun une dimension distincte de la langue, et présentant un angle d'analyse particulier tout en maintenant une relation de complémentarité et d'interdépendance. Ecrire, c'est donc choisir « *entre ces diverses considérations plus ou moins réglée par des lois ou des conventions diverses* ». (Catach, 1995)

4. Les types d'orthographe

L'orthographe est traditionnellement décrite comme un système à deux types distincts, à la fois lexical et grammatical comme le précise André Chervel (1973) « *entre la grammaire et l'orthographe, la pratique pédagogique a été amenée à dégager la notion d'orthographe grammaticale, et à l'opposer à l'orthographe dite d'usage* » qui ont pour fonction l'écriture correcte des mots conduisant à une communication efficace.

4.1 L'orthographe lexicale

Également désignée sous le nom d'orthographe d'usage, l'orthographe lexicale est définie par Catach (1980) comme étant la graphie propre à chaque mot qui correspond à la manière dont il est écrit en dehors des conditions grammaticales et syntaxiques. Elle est liée à la mémoire visuelle du mot et ses particularités orthographiques telles que : les lettres muettes ou doubles, mots composés, etc.

En d'autres termes, cette composante de l'orthographe détermine l'unique graphie d'un mot considérée comme correcte, lorsqu'il est pris indépendamment de tout contexte.

4.2 L'orthographe grammaticale

Cette composante est aussi nommée « orthographe des accords », une désignation justifiée par Cogis (2005) par le fait qu'elle est associée aux marques graphiques indiquant cinq types d'information : le genre, le nombre, le temps, le mode et la personne qui sont marqués à l'écrit dans les parties variables des mots concernés, pour indiquer leurs natures

Chapitre 1.....L'orthographe française fonctionnement et spécificités

et leurs fonctions grammaticales et les classer selon les trois types d'accords à savoir : les accords des verbes, les accords des noms et les accords des adjectifs.

Ainsi, Ces variations font l'objet d'étude de la morphologie flexionnelle et résultent selon Blanche-Benveniste, Chervel (1974) des phénomènes d'accord dont le repérage visuel contribue à la compréhension du sens qu'ils véhiculent. En revanche « *leur omission crée une perturbation et génère souvent une autre signification* » (Cogis, 2005)

4.2.1 Les accords grammaticaux

L'accord grammatical est un phénomène morphologique et syntaxique par lequel un mot donneur de marque exerce une contrainte formelle sur les mots variables qui le représentent dans la phrase et qui reçoivent ses particularités morphologiques. Comme l'affirment Riegel et al (2011) :

L'accord grammatical est un phénomène de transfert d'une ou de plusieurs catégories morphologiques (genre, nombre et personne) associées à une partie du discours (celles du nom ou des pronoms) sur d'autres parties du discours telles que le déterminant, l'adjectif, le verbe et certains pronoms.

En effet, cette dérivation flexionnelle est régie par une série de règles de concordance qui se manifestent à travers trois types d'accord :

4.2.1.1 Les accords des verbes

Du point de vu grammatical, le verbe est considéré comme le noyau de la phrase verbale qui exprime l'action faite ou subie par le sujet, ou encore son état. Cela dit que dans l'accord du verbe, l'attention est initialement portée sur le sujet donneur de marque : sa personne (1^{er}, 2^e ou 3^e) et son nombre (singulier ou pluriel). Ce qui explique que seules les formes personnelles du verbe s'accordent avec son sujet possédant des variations qui dépendent aussi du mode, du temps et de la voix. Néanmoins, une exception est à noter qui est celle de la forme impersonnelle du participe passé qui peut aussi faire l'objet d'un accord selon des règles spécifiques. Ainsi, d'après Riegel et al (2011), l'accord du verbe présente un repère morphosyntaxique fondamental pour l'identification de la structure de la phrase.

4.2.1.2 Les accords des noms

Chapitre 1.....L'orthographe française fonctionnement et spécificités

Ces accords appartiennent la catégorie des accords internes au syntagme nominal dont le nom constitue la base essentielle et le donneur principal des marques de genre (féminin/masculin) et du nombre (singulier/pluriel) qu'il transmet aux autres composantes du groupe nominal qui constituent ses expansions à savoir les déterminants, les adjectifs et les participes passés à valeur adjectivale. Selon Christophe Benzitoun(2020) la fonction du nom est de construire un syntagme cohérent au sein duquel les traits morphologiques sont harmonisés.

4.2.1.3 Les accords des adjectifs

L'adjectif est un receveur de marque qui caractérise une propriété attribuée au nom qu'il accompagne pour le préciser (sa robe déchirée) ou le nuancer (immenses souffrances), le et il s'accorde avec celui-ci en genre et en nombre. En ce sens, Maurice Gross (1975) dans sa théorie du lexique-grammaire analyse des accords des adjectifs sous un angle systématique résulte que la structure des groupes nominaux et leurs propriétés syntaxiques contribuent à la compréhension des accords adjectifs- noms

En somme, nous pouvons en conclure que les accords grammaticaux vont au-delà d'une simple contrainte formelle de concordance grammaticale pour contribuer à la cohérence syntaxique qui participe au repérage sémantico-syntaxique facilitant ainsi la communication. Cependant, la complexité de l'orthographe grammaticale peut entraîner des ambiguïtés.

5. La compétence orthographique

5.1 Définition

La compétence orthographique se définit comme la capacité à mobiliser de manière efficace les ressources (savoirs, savoir-faire) relatives à la langue écrite que le scripteur doit articuler pour résoudre une situation problème de la tâche d'écriture, elle exige une maîtrise des règles phonographiques et morphographiques qui régissent le fonctionnement de l'orthographe ainsi que l'emploi des signes typographiques. En ce sens, Mohammed Amine Belkacem (2015) la définit ainsi :

« La compétence orthographique est l'ensemble des connaissances orthographiques (règles et principes phonographiques/morphographiques) dont dispose le scripteur, et qu'il doit mettre en œuvre efficacement, afin de résoudre une tâche problème ou une difficulté graphique ».

Chapitre 1.....L'orthographe française fonctionnement et spécificités

5.2 La compétence en orthographe grammaticale

Elle constitue une composante essentielle de la compétence orthographique, définie par Maynard (2019) comme « un ensemble de connaissances et de procédure, mais aussi de représentations, de valeurs et d'investissements relatifs à l'orthographe grammaticale ».

En d'autres termes, cette sous-compétence renvoie à la capacité d'écrire sans fautes et à mobiliser ses connaissances déclaratives et procédurales pour résoudre une difficulté graphique tout en respectant les règles du système grammatical notamment la reconnaissance des catégories grammaticales, leurs fonctions ainsi que l'organisation syntaxique qui déterminent leurs relations d'accord.

De ce fait, elle traduit la mise en œuvre d'un processus cognitif qui dépend des représentations préalables du fonctionnement grammatical.

6. Spécificités et complexité de l'orthographe grammaticale française :

Acquérir une compétence en orthographe grammaticale en FLE, présente des difficultés majeures pour les apprenants de 1^{as}, en raison de son système orthographique complexe et particulier, associé selon Manesse et al. (2007) à des difficultés d'ordre cognitif éprouvées par les apprenants au moment de la rédaction.

De prime abord, le français est considéré comme une langue alphabétique reposant sur la correspondance entre phonème et graphème. Cependant, son orthographe grammaticale est loin d'être transparente car elle comporte une relation graphie/phonie irrégulière ou ambiguë, ce qui complique sa transcription.

En ce sens, Catach (1990) insiste sur le fait que le fonctionnement plurisystémique de l'orthographe française implique une augmentation de son opacité qui rend difficile la maîtrise des règles d'écriture pour les apprenants.

Sous cet angle, Christophe Benzitoun (2023) précise que les difficultés en orthographe grammaticale proviennent de deux origines principales:

D'une part, son sous-système phonogrammique se manifeste d'abord par une homophonie hétérographique des mots qui se prononcent de la même façon mais qui s'écrivent différemment ce qui constitue une source majeure d'erreurs.

D'autre part, son système morphogrammique présente des marques grammaticales de féminin et de pluriel à l'écrit qui n'ont pas de corrélation à l'oral, ce qui exige de l'apprenant une observation de l'entourage du mot pour établir l'accord normé notamment au pluriel et en cas des morphogrammes juxtaposés indiquant le genre et le nombre au

Chapitre 1.....L'orthographe française fonctionnement et spécificités

participe passé.« Cette morphologie à prédominance silencieuse a pour conséquence que l'on ne peut pas, dans la plupart des cas, prendre appui sur l'oral pour réaliser les marques graphiques du nombre »(Grossmann & Manesse, 2003)

De plus, une autre difficulté réside dans « la chaîne d'accord », cette notion évoquée par Michel Fayol et Jean-Pierre Jaffré (2008) concerne un accord donné une seule fois à l'oral mais marqué plusieurs fois à l'écrit et ils citent l'exemple « les petites poules russes picorent les graines dorées » dont seul le déterminant « les » présente la marque sonore.

Par ailleurs, Belkacem (2015) souligne que les difficultés en orthographe grammaticale sont partiellement associées aux règles morphographiques basées sur la distinction des catégories grammaticales.

Ainsi, certaines difficultés peuvent parvenir de la même forme en lien avec ses propriétés morphogrammiques. En particulier la forme verbale qui présente :

➤ Des marques qui s'entendent mais qui se réalisent en plusieurs finales. Citons l'exemple de la terminaison verbale en /E/ qui peut être transcrite : ai, ais, aient, aient, er, ez, é, ée, ées...

Tous ceux qui ont un jour à enseigner l'orthographe du français ont pu mesurer les difficultés que rencontrent les élèves qui doivent choisir entre les formes verbales homophones et notamment celle de l'infinitif et du participe passé des verbes en/E/. C'est dans ce domaine que l'on recense les erreurs les plus massives et les plus durables. (Jaffré, 1999)

➤ Des marques non audibles comme les terminaisons « t » et « s » ex : « aperçoit » et « perds ».

➤ Une homophonie des verbes à la 3^e personne du singulier et de pluriel au présent et à l'imparfait de l'indicatif.

➤ Le participe passé considéré comme forme verbale mais qui prend des marques de féminin et de pluriel des noms et des adjectifs et qui ne s'accorde que dans des cas particuliers

Quant au pluriel de la forme nominale, Benzitoun (2023) le qualifie de « difficulté non utile », contrairement aux « difficultés utiles » d'origine étymologique, en introduisant la notion de « exceptions des exceptions » qui exigent une mémorisation des formes exceptionnelles plutôt qu'une mobilisation d'une capacité réflexive compliquant ainsi d'avantage la tâche orthographique pour les apprenants telles que les exceptions de pluriel

Chapitre 1.....L'orthographe française fonctionnement et spécificités

des noms qui se terminent par « *au* » et qui prennent « *s* » au lieu de « *x* » par exemple « *landaus* »

En effet, il va plus loin en affirmant que toutes ces spécificités morphologiques de l'orthographe grammaticale française entraîne l'existence d'une grammaire à l'oral et une autre à l'écrit ce qui est l'équivalent de deux langues à apprendre en une seule.

Enfin, il reste à préciser que notre étude ne prétend pas couvrir l'ensemble des difficultés orthographiques, ce qui explique l'exclusion de celles lexicales comme la distinction entre les lettres, les consonnes doubles ou même les différentes réalisations phoniques correspondant à un seul phonème.

Conclusion partielle

Au terme de ce premier chapitre, nous pouvons conclure que l'orthographe française échappe à toute forme d'arbitraire ou d'aléatoire, mais s'articule plutôt autour d'un ensemble de principes organisateurs. Ce plurisystème se caractérise par une stabilité relative et une cohérence fonctionnelle sur lesquelles s'appuie notre recherche. Nous avons mis en lumière la morphologie flexionnelle, envisagée comme un cadre pertinent pour analyser les graphies de nos apprenants de 1AS. Cela nous permet de mieux comprendre leurs connaissances et représentations de l'orthographe grammaticale, qui témoignent d'une compétence en cours d'acquisition, parfois entravée par les difficultés inhérentes au système grammatical français.

Chapitre 2

Les entretiens métagraphiques fondements et utilité

Chapitre 2Les entretiens métagraphiques fondements et utilité

Introduction partielle

Ce second chapitre s'inscrit dans la continuité du cadre théorique et propose une exploration approfondie des notions clés qui constituent les fondements conceptuels de notre recherche visant à poser les repères nécessaires à la compréhension des processus cognitifs qui déterminent les choix orthographiques relevant de la grammaire du FLE en contexte scolaire algérien au niveau des classes de 1AS.

Ainsi, l'objectif de cette partie de notre travail est de clarifier un certains nombre de concepts et d'en exposer les articulations pour mettre en lumière l'appui théorique de notre étude.

Dans un premier temps, cette section présente les entretiens métagraphiques en évoquant leur référentiel théorique et les contextes de leur apparition, avant d'en exposer leurs spécificités ainsi que leur intérêt dans la pédagogie.

Par la suite, ce chapitre remonte à l'émergence de la notion de la « métacognition » en précisant son introduction dans les sciences cognitives. Puis, il propose sa définition ainsi que ses principales composantes qui constituent ses bases fondamentales soutenant son application en orthographe grammaticale et servant de dimensions essentielles à l'étude métacognitive dans les entretiens métagraphiques.

Enfin, cette partie se termine par une définition de la « métagraphie » tout en exposant ses deux principales méthodes sur lesquelles repose notre étude.

Chapitre 2Les entretiens métagraphiques fondements et utilité

1. Assises théoriques des entretiens métagraphiques

Les entretiens métagraphiques s'inscrivent dans la perspective théorique des entretiens d'explicitation développée par Pierre Vermersch (1991) comme une technique qui vient en complément d'une réalisation d'une tâche, en vue d'identifier les raisons derrière une difficulté ou une réussite en se basant sur des traces observables.

Sous cet angle, elle présente une forme spécifique des entretiens semi-directifs, dont la particularité réside dans la manière de mener ces échanges avec les sujets interrogés ainsi que leur objectif visant l'explicitation d'un vécu à travers la description authentique de l'action en s'appuyant sur :

un ensemble de pratiques d'écoute basées sur des grilles de repérage de ce qui est dit et de techniques de formulations de relance (questions, reformulations, silences) qui visent à aider, à accompagner la mise au monde d'un domaine particulier de l'expérience en relation avec des buts personnels et institutionnels divers » (Vermersch, 2010)

En effet, cette restitution en mots de déroulement de la tâche est mise en œuvre, pour la première fois (1992-1995), dans le contexte éducatif par le groupe de linguistes LÉA (Linguistique de l'écrit et acquisition) réunis autour de Jean-Pierre Jaffré, l'un des fondateurs des entretiens métagraphiques qui les définit (1992) comme « *l'ensemble des activités mentales destinées à comprendre et à expliciter la raison d'être des traces graphiques* ».

Dès lors, de nombreuses études ont intégré ce dispositif de recherche pour explorer les difficultés orthographiques notamment grammaticales et qui sont menées principalement en contexte de L1 en France et au Canada.

2. Spécificités de l'entretien métagraphique

L'entretien métagraphique, bien qu'issu de l'entretien d'explicitation, s'en diffère dans la mesure où se dernier se déroule sans support visuel, alors que l'entretien métagraphique est mené lorsque l'apprenant a sa trace écrite sous les yeux ce qui permet, selon Mauroux et Morin (2018), à l'intervieweur de s'appuyer directement sur les graphies produites en employant un questionnement ciblé.

En plus, centré sur une activité langagière concrète, il vise un double objectif. D'une part, il aide le chercheur à recueillir des données sur les savoirs et les démarches que les apprenants sont capables de mobiliser, ce qui implique une compréhension des raisonnements conduisant aux choix orthographiques. D'autre part, il amène l'apprenant à

Chapitre 2Les entretiens méta-graphiques fondements et utilité

prendre conscience de ses mécanismes mentaux ce qui lui permet de développer une compétence métalinguistique.

D'un point de vue pédagogique, l'explicitation de cette conscience est loin d'être spontanée du fait que l'apprenant ignore en grande partie son propre cheminement cognitif et pour le faire apparaître il faudra que l'intervieweur assure des fonctions de guidage en lui apportant une aide comme le souligne Mauroux (2016) « *guider l'analyse des graphies produites vers la prise de conscience du fonctionnement linguistique en l'aidant à décrire des procédures scripturales et en gardant un questionnement neutre* » sous une perspective constructiviste et interactionniste.

3. La métacognition

3. 1 Émergence et évolution du concept

Bien que le concept de la « *métacognition* » est relativement nouveau, les phénomènes cognitifs tels que la mémoire et l'intelligence sont reconnus et étudiés bien avant son apparition sous une approche cognitiviste qui vise, selon Bensalem Djemâa (2022), à étudier les processus mentaux et la manière dont les apprenants acquièrent et utilisent leurs stratégies mentales.

Cependant, c'est à John H. Flavell (1971) que l'on reconnaît le mérite d'avoir été le premier à utiliser le terme « *métacognition* » à travers ses travaux sur la méta-mémoire.

Depuis son émergence, la notion de « *métacognition* » a connu une évolution de son statut passant d'un objet d'étude qui relève de la psychologie cognitive à un concept clé dans l'analyse des pratiques pédagogiques notamment en relation avec l'apprentissage de l'écrit.

3. 2 Définition et composantes de métacognition

La première définition de « *métacognition* » est celle de son initiateur Flavell (1976) que la plupart des chercheurs utilisent encore aujourd'hui, d'après lui :

La métacognition fait référence à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs et de leurs produits ou de ce qui leur est relié, par exemple, les propriétés différentes des informations ou des données pertinentes pour leur apprentissage. La métacognition se rapporte, entre autres choses, au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus en fonction des objets cognitifs et des données sur lesquels ils portent, habituellement pour servir un objectif ou un but concret.

Chapitre 2Les entretiens métagraphiques fondements et utilité

Autrement dit, la métacognition repose sur deux grandes composantes :

D'une part, les connaissances métacognitives qui correspondent selon Flavell à la conscience que la personne possède sur ses propres capacités cognitives (les savoirs, les difficultés, les exigences de la tâche et la disponibilité des stratégies nécessaires à son accomplissement)

D'autre part, la capacité de régulation et de ces connaissances pour contrôler ses propres processus mentaux en vue de réaliser une tâche ou de résoudre une situation problème.

De ce fait, ces deux composantes sont fondamentales. Elles permettent à l'apprenant de prendre conscience de ses forces et limites et d' « apprendre à apprendre » ce qui favorise son autonomie.

Ainsi la métacognition met l'accent sur la réflexion consciente et la régulation de la pensée ce qui n'était pas explicitement abordé avant l'émergence du cognitivisme.

3.3 La métacognition appliquée à l'orthographe grammaticale

La compétence en orthographe grammaticale implique la mobilisation des processus cognitifs complexes qui vont au-delà de la mémorisation des formes en vue d'effectuer des choix flexionnels appropriés.

De ce fait la métacognition joue un rôle important dans l'apprentissage de l'orthographe grammaticale dans la mesure où elle permet à l'apprenant de prendre conscience des savoirs et des capacités cognitives qu'il possède ou non en matière d'orthographe grammaticale et de les gérer en vue de rédiger correctement.

Ainsi, grâce à cette capacité réflexive, l'apprenant peut ajuster ses stratégies d'apprentissage, renforcer ses connaissances là où elles sont faibles et mobiliser efficacement ses ressources pour éviter les erreurs notamment en accord grammatical.

Enfin, la métacognition permet une gestion active et consciente des savoirs et des savoir-faire, indispensables pour une bonne maîtrise de l'orthographe grammaticale.

3.4 La métacognition dans les discours métagraphiques

L'étude métacognitive de la pensée humaine et de son fonctionnement proposée par Flavell (1976) ouvre la voie à de nouvelles méthodologies d'analyse dans le domaine éducatif centrées sur un retour réflexif sur l'action (Vermersch, 1991) comme les entretiens

Chapitre 2Les entretiens métagraphiques fondements et utilité

métagraphiques qui visent à expliciter par l'usage de la parole des processus cognitifs souvent implicites et non observables.

En effet, la métacognition se manifeste pleinement lors des entretiens métagraphiques durant lesquels l'apprenant est amené à réfléchir sur ses propres mécanismes mentaux et à les mettre en mots ce qui lui permet de prendre conscience de ses choix orthographiques et de réguler ainsi ses stratégies cognitives. Tout en offrant à l'enseignant de mieux les appréhender.

4. La métagraphie

4.1 Définition du concept

Le terme « *métagraphie* » tire son origine du grec, associant « *méta* » qui signifie « *au-delà* » et « *graphie* » qui veut dire « *écriture* » indiquant une démarche réflexive portant sur l'écriture. Dominique Bucheton (2002), la définit comme « *l'étude des gestes d'écriture et des stratégies que les écrivains mobilisent pour produire un texte, dans le but de mieux comprendre et améliorer les processus d'écriture* »

La métagraphie désigne donc une démarche d'analyse de l'écriture qui ne se limite pas à l'observation des gestes physiques, mais qui s'intéresse également aux actions mentales, aux choix et aux décisions opérées par le scripteur, qu'il soit novice ou expert, permettant ainsi de décrire ses stratégies conscientes ou inconscientes qu'il mobilise lors de la rédaction reposant sur des règles apprises ou des automatismes acquis, dans l'objectif de rendre visibles ces raisonnements mis à l'œuvre.

Ainsi, la métagraphie est l'ensemble des méthodes et pratiques visant à analyser, décrire et améliorer les processus d'écriture.

4.2 les méthodes utilisées en métagraphie

La métagraphie s'appuie sur plusieurs méthodes dont les deux principales sont complémentaires :

4. 2.1 les entretiens métagraphiques

Ils constituent une méthode essentielles au service de la métagraphie, permettant d'étudier de manière réflexive les gestes et les stratégies d'écriture déployés par le scripteur au moment de la rédaction et révélant les zones de maîtrise et de fragilité orthographiques ce qui enrichit davantage l'analyse métagraphique.

Chapitre 2Les entretiens métagraphiques fondements et utilité

4. 2.2 L'analyse de corpus

S'agissant de textes produits en dictée ou des textes libres, l'analyse de corpus constitue la méthode privilégiée en étude métagraphique qui s'appuie sur des productions écrites pour étudier les régularités et les particularités dans la manière dont les scripteurs orthographient leurs mots ou construisent leurs rédactions. Cela permet de révéler l'origine de certains phénomènes orthographiques observés.

Les corpus analysés peuvent varier en fonction de leur nature et de leur contexte. Les textes issus de dictées, par exemple, offrent un cadre structuré où les scripteurs sont souvent confrontés à des mots spécifiques, ce qui permet d'observer comment ils appliquent les règles orthographiques dans un environnement contrôlé. En revanche, les textes libres, qui reflètent la créativité et l'expression personnelle des scripteurs, permettent d'explorer des choix orthographiques plus variés et parfois plus erratiques. Cette diversité dans les types de textes enrichit l'analyse et permet de dégager des tendances significatives.

L'un des principaux avantages de l'analyse de corpus est sa capacité à révéler l'origine de certains phénomènes orthographiques observés. Par exemple, en examinant les erreurs récurrentes, il est possible d'identifier des confusions phonétiques, des méconnaissances des règles d'accord ou des influences de la langue parlée sur l'écrit. De plus, cette analyse peut mettre en lumière des stratégies compensatoires que les scripteurs adoptent face à leurs difficultés, telles que l'utilisation de mots proches phonétiquement ou des approximations orthographiques.

Les résultats de l'analyse de corpus ont des implications significatives pour l'enseignement de l'orthographe. En comprenant les erreurs les plus fréquentes et les mécanismes sous-jacents, les enseignants peuvent adapter leur pédagogie pour cibler les difficultés spécifiques des apprenants. Par exemple, des interventions ciblées peuvent être mises en place pour renforcer la compréhension des règles orthographiques ou pour développer des stratégies d'autocorrection.

Nous pouvons enfin dire que cette méthode offre des perspectives enrichissantes pour la compréhension des processus d'écriture et pour l'amélioration des pratiques pédagogiques en matière d'orthographe.

Conclusion partielle

À l'issue de cette section dédiée au cadre théorique de notre recherche, il apparaît clairement que les entretiens métagraphiques constituent une approche privilégiée pour explorer la réflexion métacognitive des scripteurs afin de saisir les mécanismes sous-jacents mobilisés dans l'écriture, en particulier ceux impliqués dans l'orthographe grammaticale.

En effet, en engageant les participants dans une discussion réfléchie sur leurs choix orthographiques et leurs stratégies d'écriture, nous pouvons mieux comprendre comment ils appréhendent les règles et les conventions de la langue. Cette démarche favorise une prise de conscience des processus cognitifs en jeu, ce qui est essentiel pour développer une compétence orthographique solide.

Pour approfondir cette compréhension, il est pertinent d'associer les entretiens métagraphiques à une analyse de corpus. Cette combinaison enrichit notre étude en fournissant des données empiriques concrètes qui illustrent les réflexions des scripteurs. L'analyse des productions écrites permet de confronter les déclarations des participants à leurs pratiques réelles, révélant ainsi des régularités et des particularités dans leur orthographe.

Ainsi, cette approche intégrée forme un fondement théorique cohérent qui guidera le développement des prochaines étapes de notre travail. En articulant les résultats des entretiens avec les données issues de l'analyse de corpus, nous serons en mesure de dégager des conclusions plus nuancées sur les défis rencontrés par les apprenants en matière d'orthographe grammaticale et d'identifier des pistes d'intervention pédagogique adaptées.

En somme, cette réflexion sur les entretiens métagraphiques et leur association avec l'analyse de corpus ouvre la voie à une meilleure compréhension des processus d'écriture, tout en offrant des perspectives prometteuses pour l'enseignement de l'orthographe.

La partie pratique

Chapitre 3

*Cadre général de la
recherche*

Introduction partielle

Le présent chapitre offre un aperçu détaillé du cadre générale de notre recherche, structuré en deux volets principaux. Le premier volet concerne le cadre contextuel, qui décrit le milieu institutionnel et les conditions concrètes dans lesquelles l'étude est réalisée. Cette contextualisation inclut des informations sur l'établissement concerné, les caractéristiques de la population étudiée, ainsi que sur l'enseignante responsable de l'enquête. Cela permet de situer notre étude dans une réalité de terrain, facilitant ainsi la compréhension des motivations et des enjeux qui sous-tendent notre recherche.

Le second volet se concentre sur le cadre méthodologique, où nous exposons et justifions nos choix relatifs à la méthode adoptée, à la nature de l'échantillon retenu, ainsi qu'à l'outil de collecte de données et aux instruments d'analyse de corpus. Ces éléments sont essentiels pour répondre à la question centrale de notre recherche.

Cette section de notre mémoire expose de manière exhaustive le cheminement de notre enquête, organisée en deux phases distinctes.

1. Description de l'enquête

1.1 Cadre contextuel

1. 1.1 Leterrain

Nous avons effectué notre enquête au lycée de SegueniAissa à Medjana, willaya de Bordj Bou Arrerridj, ouvert en 2002. Ce dernier est composé de 19 salles dont une d'informatique, quatre laboratoires scientifiques et une bibliothèque. Cet établissement compte environ 45 enseignants dont cinq professeures de FLE et plus de 800 apprenants orientés vers quatre filières: langues étrangères, lettres et philosophie, sciences expérimentales et mathématiques.

1. 1.2 L'enseignante

En tant qu'enseignante au lycée de SegueniAissaMedjana, nous avons eu l'opportunité de mener l'enquête dans notre propre établissement et avec nos propres apprenants. Cette double posture d'enseignante et de chercheuse a permis d'instaurer un climat de confiance facilitant ainsi les échanges lors des entretiens et permettant de collecter des données plus riches.

1. 1.3 Public visé

Notre enquête cible les lycéens en première année secondaire (désormais 1AS) étudiant le français langue étrangère (FLE). Ce choix méthodologique repose sur deux motifs principaux. D'une part, il s'agit d'un motif professionnel, car ces élèves sont nos apprenants. Cela nous permet de constituer notre échantillon en fonction de notre connaissance préalable de leurs niveaux et du fonctionnement pédagogique de leurs programmes, qui sont généralement moins chargés que ceux des niveaux supérieurs. Cette caractéristique facilite l'organisation des entretiens en s'adaptant à leur disponibilité. D'autre part, il existe un motif académique : ces apprenants représentent un profil d'entrée au cycle secondaire, ce qui nous permet d'évaluer leurs connaissances en orthographe grammaticale. Cela garantit la pertinence de notre public et correspond à l'orientation de notre recherche. Il est important de noter que nous avons choisi d'écarter les élèves de terminale, qui sont très occupés par les préparatifs de l'examen du baccalauréat, afin d'assurer la faisabilité des entretiens.

1. 2 Cadre méthodologique

1. 2.1 Type de recherche

Notre recherche est de nature scientifique et s'inscrit dans le champ disciplinaire de la didactique du FLE, elle repose sur une méthodologie qualitative qui vise à comprendre en profondeur et interpréter les raisonnements linguistiques des apprenants de 1AS liés à l'orthographe grammaticale.

1. 2.2 Méthode choisie

Nous avons opté pour une méthode qualitative à caractère descriptif pour l'élaboration de notre travail de recherche. Ce choix est en adéquation avec nos objectifs, qui visent à explorer les mécanismes implicites mobilisés par les apprenants de 1AS dans leurs choix des flexions grammaticales. Cette démarche méthodologique nécessite une analyse de corpus, élaboré à partir des entretiens métagraphiques menés par le biais de la dictée.

1. 2.3 Objectifs de l'enquête

Issus des objectifs généraux tracés pour notre étude, les objectifs de l'enquête sont étroitement liés à sa réalisation sur le terrain et à l'outil d'investigation choisi, à savoir les entretiens métagraphiques. Ils consistent initialement à amener les apprenants de 1AS à expliciter leurs mécanismes mentaux pour justifier leurs choix graphiques, favoriser la métacognition par un retour réflexif sur l'action et analyser la manière dont ils raisonnent lors de la rédaction.

1. 2.4 Modalités de la recherche

Dans l'objectif d'explicitier et de comprendre les stratégies cognitives mobilisées par les apprenants pour écrire, nous avons proposé une dictée à 16 apprenants de trois classes de première année secondaire suivie des entretiens semi-directifs permettant une collecte d'informations pertinentes et une exploration plus approfondie.

De ce fait, les questions posées combinent entre une majorité prédéfinie et d'autres supplémentaires ajoutées en fonction des commentaires des enquêtés en vue de les encourager à s'exprimer davantage sur leurs processus cognitifs mobilisés lors de l'écriture.

1. 2.5 L'échantillon

Notre étude repose sur un échantillon constitué de 16 lycéens, âgés de 15 à 16 ans, issus de trois classes de première année secondaire, leur parcours scolaire a débuté en arabe, et le français a été intégré à leur apprentissage dès la 3^{ème} année de l'enseignement primaire (3AP). Ces apprenants présentent un profil caractérisé par une maîtrise variée des structures grammaticales. Nous avons constitué cet échantillon en tenant compte de plusieurs critères : l'hétérogénéité des niveaux de compétences en orthographe grammaticale en Français langue étrangère, qui se décline en trois catégories (faible, moyen et avancé), ainsi que la répartition par genre (10 filles et 6 garçons). De plus, nous avons veillé à inclure dans notre recherche des élèves provenant de différents établissements afin de diversifier les contextes d'enseignement qu'ils ont reçus.

La limitation de notre échantillon à 16 participants s'explique par la nécessité d'assurer la représentativité des résultats tout en tenant compte des contraintes organisationnelles liées à la réalisation des entretiens individuels, qui doivent se dérouler dans un temps limité.

Sexe		Niveaux			Établissements d'origine		
Fille	Garçon	Faible	Moyen	avancé	Kahia Ali	LoucifLayachi	Mkawar Yamina
10	06	07	05	4	06	07	03

Tableau n°1 : répartition de l'échantillon selon les critères de sélection

1. 2.6 L'entretien métagraphique

Dans l'objectif de recueillir les données qualitatives nécessaires à notre étude, nous avons choisi de recourir à l'entretien métagraphique comme outil d'investigation car il offre la possibilité d'accéder aux raisonnements implicites et d'émerger les savoirs et les représentations que possèdent les apprenants sur l'orthographe grammaticale. Comme le soulignent Cogis et Ros (2003), « *L'objectif manifeste n'est pas de recevoir et de restituer un savoir constitué, mais de se confronter à ce savoir avec le soutien des autres* ». Il ne s'agit donc pas d'une transmission des savoirs, d'une correction des erreurs ou d'une application mécanique des règles apprises mais plutôt d'une exploration réflexive de ce savoir avec l'aide de l'intervieweur.

De ce fait, loin d'être une simple collecte des opinions ou des réponses standardisées, ce dispositif de recherche caractérisé par sa flexibilité, comporte des questions qui visent

essentiellement à expliciter les raisonnements métagraphiques dans l'objectif de comprendre les processus cognitifs mobilisés par les apprenants lors de la rédaction.

1. 2.7 Corpus de l'étude :

Notre corpus est conçu en se basant sur les enregistrements audios des entretiens métagraphiques, dont la durée moyenne est de 20 minutes, menés individuellement auprès des apprenants de 1AS sur une période d'un mois environ, en s'appuyant sur une dictée classique. Ces échanges sont réalisés dans des conditions favorables sans être altérés ou modifiés par des facteurs externes pour garantir la fiabilité et assurer l'authenticité du corpus.

Ainsi, la transcription de ces documents sonores forme une base à l'analyse descriptive des raisonnements métagraphiques déterminée par notre méthodologie qualitative, nos objectifs de recherche et notre problématique.

De ce fait, l'élaboration de notre corpus repose sur nos choix méthodologiques, les finalités de notre étude et le temps accordé à la pratique.

Il convient de noter que nous avons clôturé notre corpus au seuil de suffisance parvenant à 16 personnes enquêtées en raison de la saturation des données, atteignant ainsi la taille minimale requise pour les entretiens de 15 personnes interrogées, tout en veillant à ce qu'il soit équilibré c'est-à-dire qu'il couvre la diversité attendue des graphies et des raisonnements et à ce qu'il respecte le temps imparti à l'analyse des données recueillies.

2. Déroulement de l'enquête

Notre enquête s'est déroulée du 6 février au 12 mars 2025, auprès d'un total de 107 apprenants de première année secondaire. Nous rappelons que les résultats ici présentés découlent des données obtenues auprès d'une sous-population de 16 apprenants.

En effet, opter pour une méthodologie qualitative soutenue et mise en œuvre par les entretiens métagraphiques implique l'organisation de la collecte des données en deux phases précédées par une étape préparatoire qui consiste à effectuer un contrat moral avec les apprenants en leur expliquant que l'objectif de notre recherche n'est pas d'évaluer leurs niveaux ou de recenser leurs erreurs, mais de comprendre les mécanismes sous-jacents définissant leurs choix orthographiques. Ce moment introducteur vise également à décrire la manière de mener les entretiens pour permettre aux apprenants de saisir les différents moments de réalisation ce qui favorise leur collaboration.

2. 1 Première phase : La dictée

La première phase de notre enquête repose sur une dictée classique choisie en fonction de nos objectifs, non pas comme une activité scolaire à visée évaluative mais en tant qu'un instrument de recherche générant des copies qui constituent une base authentique aux entretiens métagraphiques.

En effet, nous avons opté pour la dictée traditionnelle plutôt qu'un texte libre dans la mesure où elle assure l'uniformité de notre corpus en ciblant des flexions grammaticales précises permettant ainsi d'obtenir des résultats significatifs, tandis qu'une production écrite libre donne une variété d'erreurs ce qui rend difficile le repérage et l'analyse des raisonnements communs et comparables.

Dès lors, nous avons conçu un texte qui comporte différentes formes orthographiques : verbales, nominales et adjectivales présentant des accords grammaticaux au pluriel et au féminin. Ce choix de conception d'un support spécifique pour notre dictée au lieu d'utiliser un autre déjà disponible et testé dans la même finalité s'explique par la nécessité de son adaptation aux niveaux de nos apprenants pour éviter des difficultés majeures de compréhension qui pourraient être un obstacle à l'identification des accords et, par extension, à la mobilisation des raisonnements métagraphiques que nous cherchons à expliciter.

Il convient de souligner que nous avons réalisé cette activité dans une séance distincte pour chacune des trois classes durant environ 20 minutes et dans des conditions ordinaires de classe. De plus, les consignes ont porté sur l'écoute attentive et l'écriture du texte sans aides extérieures.

2. 1.1 Formes sur lesquelles les apprenants sont interrogés

Le texte que nous avons proposé lors de la dictée comporte 26 flexions grammaticales, mises en caractère gras dans le passage ci-dessous. Notons que le choix de ses formes d'accords grammaticaux est justifié par leur complexité reconnue, identifiée dans les travaux de Manesse et Cogis (2007) qui classent les accords orthographiques complexes comme suit :

- Complexité homophonique présente la troisième personne du singulier et du pluriel des verbes au présent et à l'imparfait de l'indicatif.
- Complexité d'accord adjectival au féminin et au pluriel dont les marques n'ont pas de correspondants sonores

- Complexité homophonique de la terminaison en [e] avec un traitement simultané d'accord du participe passé.

2. 1.2 Texte support

« Dans la rue étroite, les **enfants jouent** près de la fontaine, leurs rires résonnant dans l'air frais de l'après-midi. Lisa, avec sa robe **déchirée**, marche lentement vers eux, **ses yeux pleins** de tristesse se posant sur **leurs jouets neufs**, si **attirants**. Cette fille d'**immenses souffrances** s'arrête un instant, **perdue** dans ses **pensées** et dans la peine qu'elle **ressentait**. Puis, leur appel à **jouer** la tire de sa réflexion. En **ce moment**, tout semble sorti d'un rêve ; **ces fleurs jaunâtres** qu'elle **aperçoit** sur le bord du chemin et cette joie **partagée** lui **rappellent** les souvenirs d'un passé qu'elle a presque **oubliés** »

2. 1.3 Grille des graphies

Nous nous sommes appuyée sur la grille des formes flexionnelles élaborée par Hélène Le Levier et al (2018) (voir annexes n°1) que nous avons adapté en fonction des difficultés orthographiques rencontrées par nos apprenants :

<i>Formes verbales</i>	Forme verbale en [e]	Ressentait jouer oubliés
	À la 3 ^e personne de pluriel	Jouent rappellent
	À la 3 ^e personne de singulier (3 ^e groupe)	Aperçoit
	Au singulier mais présentant un problème d'homophonie reconnu	a
<i>Formes nominales</i>	Au pluriel régulier	Enfants jouets pensées fleurs souvenirs
	Au pluriel mais sans que le déterminant marque	Souffrances

	explicitement le nombre	
	Au pluriel irrégulier	yeux
<i>Formes adjectivales</i>	adjectifs qualificatifs au pluriel	pleins neufs attirants
	Adjectif qualificatif de couleur au pluriel	Jaunâtres
	Adjectif qualificatif au pluriel mais sans que le déterminant marque explicitement le nombre	Immenses
	Forme adjectivale du participe passé au féminin	Déchirée perdue partagée
<i>Formes homophoniques</i>	Adjectifs démonstratifs	ce ces
	Adjectifs possessifs	ses leurs

Tableau n°2 : Formes sur lesquelles les apprenants sont interrogés

2. 2 Deuxième phase : L’entretien métagraphique

Les copies produites pendant la phase précédente ont servi de point d’appui aux entretiens métagraphiques qui visent à interroger les participants sur leurs choix orthographiques. Rappelons que ce dispositif de recherche est inspiré des entretiens d’explicitation de Pierre Vermersch qui consiste à mettre en mots des processus mentaux favorisant ainsi un retour réflexif sur l’acte d’écriture pour justifier ou commenter certaines graphies rédigées.

Cependant, la conduite de ce genre d’entretien présente une difficulté d’ordre méthodologique qui, selon Bensalem S. et Boudjir I. (2023, p 1112) : « réside dans la manière de guider l’entretien et dans la nature des questionnements posés par l’intervieweur ce qui implique l’adoption d’une méthodologie adéquate afin de favoriser la description de l’action du scripteur et expliciter sa démarche réflexive ».

De ce fait, la conduite de nos entretiens s’est appuyée sur la logique de questionnement abordée dans le cadre de leur recherche doctorale, insistant sur la nature des questions posées par l’enquêtrice qui doivent être neutres pour ne pas influencer les

commentaires des sujets enquêtés, et sans induire des réponses ni orienter la réflexion des apprenants vers des interprétations subjectives de l'intervieweuse.

À cette fin, le questionnement sur le « *quoi?* » et le « *comment?* » vise selon ces chercheuses à susciter la réflexion des enquêtés afin qu'ils fournissent des commentaires descriptifs. Cependant, ils peuvent être bloqués suite à des questions en « *pourquoi?* » qui sont à éviter dans la mesure où elles empêchent le sujet à faire un retour réflexif sur son raisonnement.

2. 2.1 Le guide d'entretien

L'élaboration d'un guide d'entretien s'apparente comme une étape méthodologique nécessaire pour mener convenablement les échanges lors des entretiens métagraphiques. Cet instrument de recherche permet d'organiser nos questions autour des graphies ciblées, tout en restant flexible en y ajoutant des questions de relances pour pouvoir explorer de nouvelles pistes selon les réponses des participants et expliciter tous leurs raisonnements même ceux imprévus. C'est pourquoi nous nous sommes inspirées du modèle de guide d'entretien métagraphique proposé par Mauroux (2018) pour concevoir notre guide en tenant compte de nos objectifs d'enquête et de notre échantillon. (voir annexes n°2 / 3)

2. 2.2 Déroulement des entretiens métagraphiques

« *Peu de temps après avoir écrit, l'élève explicite le choix de quelques graphies, erronées ou non, entrant alors dans une activité nouvelle, d'ordre métalinguistique* » (Cogis & Ros, 2003). Ainsi, cette activité consécutive à celle de rédaction de la dictée correspond à l'échange que nous avons réalisé individuellement avec nos sujets interrogés partant des graphies normées et fautives que nous avons recensées à partir de leurs copies. Partant des questions posées durant l'entretien, les sujets interrogés sont invités à mettre en mots les raisons soutenant leurs choix orthographiques, ce qui leur permet, selon Jaffré J-P (2003) de prendre une distance de leurs productions en vue de les analyser, les commenter ou les justifier consciemment en réfléchissant sur la langue elle-même.

Au cours de ces entretiens, menés dans un intervalle de 20 à 30 minutes, l'apprenant a sous les yeux sa trace écrite qui lui sert de support concret à partir duquel il peut expliciter ses connaissances et représentations en orthographe grammaticale avec une légère tolérance accordée au recours à la langue maternelle en cas de blocage. Cette production constitue également un instrument de recherche sur lequel nous nous sommes basées pour

questionner les participants sur la manière dont ils ont procédé pour orthographier les flexions grammaticales ciblées, relancer leurs explications en cas de blocage et guider leur réflexion métacognitive.

En ce sens, et afin de garantir la fiabilité des données recueillies, tous les entretiens se sont déroulés selon une trame identique:

- Relecture, révision et modification par l'élève des mots de la dictée
- questionnement sur les choix orthographiques des flexions grammaticales ciblées.
- explicitation des mécanismes cognitifs mobilisés pour écrire.

En effet, cette méthodologie de conduite des entretiens métagraphiques, nous a permis de collecter, de manière directe, des données réelles et pertinentes qui sont enregistrées avec le consentement des personnes interrogées à l'aide d'un smart phone et transcrites ultérieurement pour être analysées à la lumière des typologies des erreurs et des procédures graphiques.

2. 2.3 Rôle de l'enseignante

La mise en œuvre de notre démarche dépend en grande partie de notre comportement en tant qu'enseignante chercheuse lors des entretiens métagraphiques, cela suppose une transformation de nos pratiques en prenant la position d'une intervieweuse qui cherche à comprendre les raisonnements métagraphiques des apprenants de 1AS et non pas de leur enseignante qui possède ce savoir.

À cet égard, Jessy Marin et Jean-Yves Lévesque évoquent les trois capacités que nous avons démontrées au cours des échanges avec les enquêtés et qui nous ont permis de recueillir le maximum des données qualitatives à savoir l'écoute active de nos interlocuteurs pour les encourager à s'exprimer davantage en favorisant l'emploi d'un métalangage précis, la gestion des silences en les interprétant comme des moments de réflexion à respecter ou en tant que signes de gêne à résoudre et la reformulation des questions en cas de blocage ou d'incompréhension.

Conclusion partielle

En définitive ce chapitre a présenté de manière approfondie une méthodologie rigoureuse fondée sur des choix justifiés permettant de garantir la fiabilité des résultats obtenus.

Nous avons mis en lumière l'importance d'une approche qualitative, adaptée à notre objectif de comprendre les raisonnements linguistiques des apprenants à travers les entretiens métagraphiques.

Les décisions méthodologiques que nous avons prises, qu'il s'agisse de la sélection de l'échantillon, de la conception des entretiens ou de l'analyse des données, ont été soigneusement réfléchies pour s'assurer qu'elles répondent aux exigences de notre recherche. En intégrant des participants aux profils variés, nous avons pu explorer les différentes facettes de la compétence orthographique en français langue étrangère, tout en tenant compte des contextes d'enseignement diversifiés qui influencent l'apprentissage.

De plus, la structuration de notre travail de recherche autour de ces choix méthodologiques nous permet de répondre de manière précise et pertinente à notre question centrale. En établissant un cadre méthodologique solide, nous avons non seulement renforcé la crédibilité de notre étude, mais également ouvert la voie à des réflexions futures sur l'enseignement du FLE et l'importance des entretiens métagraphiques dans l'évaluation des compétences linguistiques.

Ainsi, ce chapitre constitue une étape essentielle dans notre démarche de recherche, en posant les bases nécessaires pour une analyse approfondie des données recueillies et en garantissant que nos conclusions seront fondées sur des éléments tangibles et rigoureux.

Chapitre 4

Analyse des données et discussion des résultats

1. Présentation et analyse des données

Introduction partielle

Ce chapitre est consacré à la présentation et au traitement des données recueillies dans une logique d'analyse du corpus des entretiens métagraphiques, visant à mettre en lumière des mécanismes sous-jacents mobilisés au moment de la rédaction et aboutissant à des résultats qui seront discutés et interprétés dans la section suivante.

En effet, nous procédons à une catégorisation des accords suivant les flexions grammaticales ciblées dans notre dictée (*voir tableau n° 2*) structurées en trois formes: Accord des verbes, accord des noms et accords des adjectifs, toutes subdivisées en sous-catégories.

De ce fait, pour parvenir à avoir une vue d'ensemble sur la conformité de ces accords grammaticaux aux normes orthographiques dans les écrits des apprenants de 1AS, nous sommes appuyées sur la grille typologique des erreurs orthographiques de Nina Catach et son groupe de recherche HESO (1980) (*voir annexe n°4*) que nous avons adaptée selon qu'elle relève exclusivement de l'orthographe grammaticale.

1. 1 Grille typologique des erreurs d'orthographe

La classification des typologies des erreurs élaborée par Nina Catach constitue une référence incontournable dans les études portant sur l'orthographe étant donné qu'elle permet de catégoriser les erreurs selon leur origine linguistique ou cognitive.

Sous cet angle, comme notre étude est centrée uniquement sur l'orthographe grammaticale, nous avons choisi de ne pas conserver les types d'erreurs d'ordre lexical.

De plus, nous avons procédé par un ajout d'autres types d'erreurs qui ne se limitent pas aux aspects phonologique et morphogrammique de la langue mais qui relèvent de l'analyse syntaxique et de l'interprétation sémantique nécessaires pour établir des accords normés.

Dans ce sens, Manesse et al (2007) affirment que l'erreur morphosyntaxique concerne les difficultés d'accord en genre et en nombre, ou des erreurs dans la flexion verbale qui exigent une analyse de la langue pour être comprises et mises en œuvre.

De leur côté, Roy et Legros (1995) considèrent que la dimension sémantique a une influence prépondérante dans la manière dont les apprenants comprennent et appliquent les accords grammaticaux.

Chapitre 4.....Analyse des données et discussion des résultats

Dans notre contexte d'étude, ces deux dimensions ont un impact notable sur les choix orthographiques de nos apprenants.

Catégorie d'erreur	Remarques	Exemples
Erreurs graphiques proprement dites		
Erreur à dominante phonogrammique (règles fondamentales de transcription et de position)	<ul style="list-style-type: none"> - Altérant la valeur phonique - N'altérant pas la valeur phonique 	<ul style="list-style-type: none"> * merite (Mérite) * briler (briller) * recu (reçu) * binette (binette) * pingoin (pingouin) * *guorille (gorille)
Erreurs à dominante morphogrammique - Morphogrammes grammaticaux	<ul style="list-style-type: none"> - Confusion de nature, de catégorie, de genre, nombre, forme verbale, etc - Omission ou adjonction erronée d'accords étroits. 	<ul style="list-style-type: none"> *chevau (Chevaux) les *rue (rues)
Erreurs à dominante morphosyntaxique (structure de phrase et relation entre ses constituants)	<ul style="list-style-type: none"> - Omission ou adjonction erronée d'accords larges 	ceux que les enfants ont *vu (vus)
Erreurs à dominante logogrammique logogrammes grammaticaux	<ul style="list-style-type: none"> - Confusion entre les homophones grammaticaux 	<ul style="list-style-type: none"> Ils *ce sont dit (se) *c'est livres (ses)
Erreurs à dominante morphosémantique (liées à interprétations inappropriées ou des interférences)	<ul style="list-style-type: none"> - Confusion du sens 	Ses yeux *plein (pleins)

Tableau n°3 : Grille d'analyse typologique des erreurs d'orthographe (adaptée)

Chapitre 4.....Analyse des données et discussion des résultats

1. 2 Accord des verbes

Les variations verbales riches du système orthographique français sont considérées par Lucci et Millet (1994) comme des zones de fragilité présentant un lieu important d'erreurs orthographiques. Cette défaillance est expliquée notamment par une homophonie importante de la morphologie verbale qui, selon David Guyon et Brisseaud (2006), constitue « *une complexité accrue au plan orthographique avec des oppositions temporelles (imparfait vs passé composé), modales (infinitif vs participe passé) et catégorielles (personnes, genre et nombre)* »

En prenant appui sur ces oppositions, nous avons choisi, dans notre texte, des flexions verbales qui mettent l'accent sur cette particularité homophonique jugée comme une entrave de la maîtrise de l'orthographe grammaticale chez les apprenants de 1AS.

De ce fait, sur six verbes que comporte notre dictée et sur lesquels les apprenants sont interrogés, cinq apparaissent sous une forme conjuguée, tandis qu'un seul est à l'infinitif.

Notant que parmi les verbes conjugués, trois appartiennent au premier groupe et deux au troisième groupe avec des formes verbales personnelles réparties entre la troisième personne du singulier et celle du pluriel et dans des temps simples (présent de l'indicatif et imparfait) et un temps composé (passé composé).

À cet égard, une telle variété flexionnelle des accords verbaux que nous envisageons dans notre dictée nous ouvre la voie à une observation des copies des apprenants à travers laquelle nous constatons que 79 % d'entre eux éprouvent des difficultés à orthographier convenablement les différentes flexions verbales suggérées et que les anomalies commises dans les formes verbales en [e] présentent le taux le plus élevé atteignant 50 % parmi toutes les erreurs d'accords verbaux repérées et l'autre moitié porte sur l'ensemble des graphies erronées restantes.

Compte tenu de sa part significative, nous commençons le traitement des graphies par les formes flexionnelles en [e], nous envisageons par la suite la représentation d'autres choix orthographiques fautifs des accords verbaux. Enfin, nous nous penchons sur la forme normée.

En effet, cette catégorisation des flexions verbales selon leurs taux d'échec ou de réussite permettant d'identifier les formes graphiques incorrectes les plus récurrentes dans les écrits des apprenants, constitue le point de départ pour l'analyse descriptive de notre corpus composé des discours métagraphiques des apprenants de 1AS.

1. 2.1 Formes verbales en [e]

Notre texte contient trois verbes se terminant par le phonème [e] qui, selon leur ordre d'apparition, sont : un à l'imparfait « *ressentait* », un autre à l'infinitif « *jouer* » et le dernier au participe passé verbal « *oubliés* ».

En examinant les copies des apprenants, nous constatons que la graphie majoritairement associée à cette forme est « *é* » parfois accompagnée d'un « *e* » ou d'un « *s* » pour marquer le féminin ou le pluriel. Une autre variation, celle de l'infinitif du premier groupe « *er* », est aussi privilégiée. En revanche, il importe de signaler que seulement 24% de ces transcriptions sont normées.

Du côté des justifications apportées à ces choix orthographiques, les apprenants interrogés ont évoqué plusieurs explications qui décrivent leurs raisonnements qui se déclinent comme suit :

Certains expriment qu'ils ont fait recours à cette forme graphique en s'appuyant uniquement sur la sonorité du mot dicté. Par extension, il y a même ceux qui mobilisent un raisonnement de généralisation allons jusqu'à rendre cette correspondance une action mécanique qui relie le phonème [e] au graphème « *é* » comme l'exprime une de nos apprenants en répondant à notre question:

*E: Je remarque que tu as écrit « ressenté * » avec « é » à la fin, peux-tu m'expliquer à quoi tu as pensé pour écrire ce mot ainsi?*

A14: Pour moi le son [e] correspond toujours à « é ».

Un autre apprenant en réponse à une question similaire sur le phonème [e] transcrit en « *er* »:

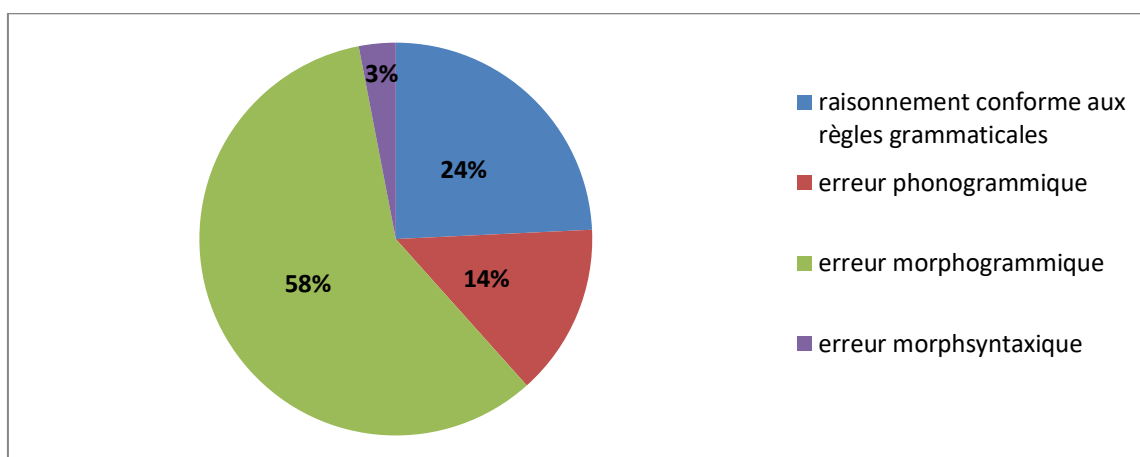
E: Mais le phonème [e] peut-être écrit sous plusieurs formes, tu peux me dire à quoi tu as pensé pour choisir cette graphie en particulier?

A01: J'ai écrit ce mot en me basant sur la prononciation sans penser aux différentes écritures possibles.

Sous une autre perspective phonétique, les discours des apprenants montrent une analogie phonique qui entraîne une confusion des formes verbales notamment celle de l'auxiliaire avoir conjuguée au passé composé et la préposition « *à* » qui précède un verbe à l'infinitif. Citons l'exemple des verbes « *à jouer* » et « *a oubliés* » qui sont écrits « *a joué* » et « *à oublier* ».

Chapitre 4.....Analyse des données et discussion des résultats

Par ailleurs, d'autres raisonnements relèvent d'une manière d'écriture plus réfléchie tenant compte de l'analyse grammaticale et morphologique. Tandis que cette stratégie suivie par la majorité des apprenants enquêtés (environ 82 %) n'aboutit pas nécessairement à des accords normés étant donné que 58 % de ces formes flexionnelles sont erronées. La figure suivante classe les graphies justes et fautives attribuées aux formes verbales en [e] :



Graphique n°1 : Taux des accords verbaux des formes verbales en [e] selon la classification de Catach

Commentaire

Le diagramme circulaire ci-dessus illustre la répartition des raisonnements menant à des accords normés et erronés dans la forme verbale en [e], répertoriés selon la classification des erreurs établie par Nina Catach. Chaque portion représente la fréquence de type d'erreurs exprimé en pourcentage.

En effet, nous constatons que les erreurs de nature morphogrammique dominent largement avec 58 % ce qui révèle des difficultés à distinguer les différentes catégories grammaticales et formes verbales. Ensuite, 24 % est la portion représentée par les graphies dites correctes provenant d'un raisonnement grammatical juste. Puis, figurent les erreurs phonogrammiques avec un total de 14 % des erreurs commises liées à une stratégie exclusivement phonétique. Enfin, 3 % seulement sont accordés aux erreurs morphosyntaxiques qui apparaissent comme minoritaires

1. 2.2 Formes verbales catégorielles

Dans notre étude des raisonnements régissant les accords des formes verbales catégorielles, nous mettons l'accent sur les marques morphologiques en proposant dans

Chapitre 4.....Analyse des données et discussion des résultats

notre dictée des variations verbales marquant la personne et le nombre. Ces formes incluent trois (3) verbes conjugués au présent de l'indicatif : deux appartenant au premier groupe conjugués à la 3^{ème} personne du pluriel « *jouent* » et « *rappellent* », et un autre du troisième groupe conjugué à la 3^{ème} personne du singulier « *aperçoit* ».

En effet, le choix de ce temps verbal découle de son utilisation fréquente à l'oral et à l'écrit par les apprenants dans leur communication quotidienne en langue française ce qui le rend un temps accessible permettant de vérifier les automatismes orthographiques de base (reconnaissance de sujet-donneur de marque et l'accord sujet-verbe) initialement introduits dans l'apprentissage.

D'abord, en observant les écrits des participants, nous remarquons que le verbe « *jouent* » semble le mieux maîtrisé avec un taux de réussite s'élevant à 44%, cela est expliqué dans leurs discours métagraphiques par l'emplacement du sujet-donneur de marques « *les enfants* » juste avant le verbe.

Cette graphie est justifiée encore davantage par le groupe nominal sujet formulé d'un déterminant au pluriel + nom favorisant un raisonnement morphologique juste.

Paradoxalement, nous constatons que ce verbe enregistre le plus de variations parmi tous les accords verbaux employés dans notre dictée, caractérisées dans 38 % des cas par l'ajout du « s » ou « x » en écrivant « *jous** », « *joues** » et « *joux** » pour marquer le pluriel. Ce qui nous amène à interroger les apprenants sur la catégorie grammaticale de ce mot pour comprendre s'il s'agit d'une confusion de flexion nominale et verbale ou d'un remplacement dû à une méconnaissance de la nature grammaticale du mot.

Ainsi, les données issues des réponses des sujets enquêtés montrent une fréquence de 71% de ceux qui reconnaissent la catégorie grammaticale du verbe mais qui remplacent la flexion verbale du pluriel par celle nominale comme le mentionne l'un des répondants :

E : Je remarque que tu as écrit « les enfant joues ». Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour écrire « joues » ainsi ?*

A2 : J'ai fait l'accord avec le mot « enfants » qui est au pluriel.

E : Tu peux me dire quelle est la nature grammaticale de ce mot ?

A2 : C'est un verbe qui se termine par « s » parce qu'il est au pluriel.

À l'encontre de ce raisonnement, 12% des apprenants ont procédé différemment en justifiant leur choix orthographique des marques du pluriel des noms par la catégorie nominale à laquelle ce mot appartient. Cette stratégie cognitive, quoique fautive, présente une certaine logique car il est plus admissible d'ajouter « s » ou « x » à un nom qu'à un

Chapitre 4.....Analyse des données et discussion des résultats

verbe. Une de ces graphies, « *jeux** », qui résulte d'un rapprochement sémantique sans tenir compte de la dimension phonologique.

Dans la même logique, une participante s'est référée au sens du mot qu'elle met en relation avec son équivalent sémantique en arabe :

E: Je constate que tu as écrit les enfants « jou » ensuite, en révisant, et tu as écrit « joux* ». À quoi tu as pensé pour écrire ce mot ainsi?*

E5: J'ai écrit le mot avec « x » à la fin pour marquer le pluriel.

E: Peux-tu identifier la classe grammaticale à laquelle ce mot appartient?

A5: C'est un nom, « joux » veut dire « al'āb » (العب) le mot en arabe correspond à « jeux » en français)*

Notons que, parmi les apprenants enquêtés, deux ont déclaré avoir oublié d'accorder le verbe avec son sujet au pluriel alors qu'ils connaissent sa catégorie grammaticale et la terminaison appropriée.

Bien que l'accord verbal du mot « *jouent* » ait été le plus réussi, la flexion verbale erronée « *rappelle* » a, en revanche, dépassé le seuil des 75 % d'échec. Les apprenants ayant opté pour cette graphie l'expliquent par une identification inadéquate ou partielle du sujet-donneur de marque, généralement associé à « *cette joie* ». Toutefois, seules deux personnes interrogées ont reconnu les deux sujets.

Une fois en plus, l'adoption d'un raisonnement axé exclusivement sur l'homophonie entre les deux formes : verbale à la 3^{ème} personne du pluriel et nominale, induit une des personnes interrogées à l'erreur en croyant qu'il s'agit du nom « *rappel* ».

Dans une perspective phonologique plus étendue, nous rencontrons, dans l'une des copies, une variation verbale imprévue « *rappelez* » justifiée par l'apprenant dans son discours métagraphique comme suit:

E: Dans la dernière phrase, tu as écrit « lui rappelez les souvenirs ». Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour écrire « rappelez » avec « ez » à la fin?

A4: Lors de la dictée, j'ai entendu [ʁaple] et j'ai cru que c'est un seul mot.

E: Donc tu as fait la liaison entre " rappellent" et " les"

A4: Oui.

Quant au verbe de 3^{ème} groupe « *aperçoit* », nous constatons des variations considérablement divergentes dont font partie l'ajout du « s » de pluriel et l'homophonie entre la 3^{ème} personne du singulier et celle du pluriel, croyant qu'il appartient au 1^{er} groupe.

Chapitre 4.....Analyse des données et discussion des résultats

Mais, ce qui mérite d'être mentionné c'est cette tendance fortement phonologique qui totalise 73 % des justifications avancées par les apprenants, qui, ignorent sa signification ou le rapprochent phonétiquement avec un autre mot connu en langue française. Selon ce que rapporte l'un des participants ayant réussi la flexion verbale sans pour autant suivre un raisonnement juste:

E: Dans la même phrase tu as écrit " elle aperçoit". Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé pour écrire ce mot ainsi?

A10: Je l'ai écrit en me basant sur sa prononciation et en me référant à d'autres mots similaires comme " endroit".

E: Tu peux me dire quelle est la nature grammaticale du mot aperçoit?

A10: Un verbe.

E: Lors de la dictée, tu as pensé que "t" est la terminaison du verbe?

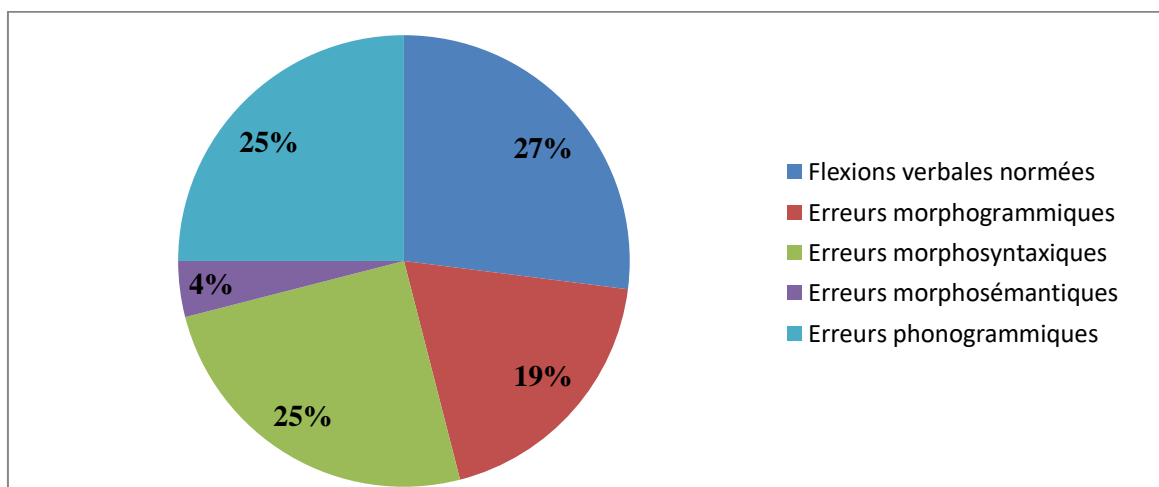
A10: Non.

Sous cet angle, l'analyse des entretiens métagraphiques montre que le recours à cette analogie phonétique dépasse le code français pour se référer à l'anglais comme l'explicite l'une des apprenants enquêtés:

E: « Aperçoit », je remarque que tu l'as écrit en deux mots « appere » et « soi ». Peux-tu m'expliquer à quoi tu as pensé?*

A14: J'ai entendu deux mots: Pour le premier mot "appere" j'ai pensé au mot anglais " appear*" qui veut dire apparaître. Et le deuxième " soi".*

Observons le graphique suivant :



Graphique n°2 : Taux des accords des formes verbales catégorielles selon la classification de Catach

Chapitre 4.....Analyse des données et discussion des résultats

Commentaire

Le diagramme circulaire ci-dessus montre la proportion des raisonnements engendrant des accords normés et erronés dans les formes verbales catégorielles, segmentés selon la classification des erreurs établie par Nina Catach. Les données recensées sont exprimées en pourcentage.

Dès le premier regard, nous remarquons une valeur égale entre les deux types d'erreurs morphosyntaxiques et phonogrammiques atteignant 25% chacune. En plus, le taux des graphies normées issues d'un raisonnement juste reste mitigé avec une supériorité relative de 27 %. Nous soulignons aussi que la confusion de catégorie grammaticale et du nombre induit 19 % des apprenants à commettre des erreurs de nature morphogrammique. Enfin, 4 % seulement des erreurs sont de nature morphosémantique dont les apprenants ont fait recours à des analogies sémantiques inter et intralinguistique.

1. 3 Accords des noms

Le système éducatif algérien introduit l'enseignement de pluriel des noms dès la première année d'apprentissage du FLE, en abordant préalablement sa forme régulière avec l'ajout de «-s » et les accords basiques du nom avec les déterminants « *les* » et « *des* ». Par la suite, les pluriels en «-x » sont intégrés en 5^{ème} AP. Puis, la notion de pluriel en groupes nominaux perdure au fil des années d'apprentissage du code écrit français. En ce sens, cet enseignement systématique suggère une maîtrise des accords en pluriel des noms chez les apprenants de 1AS. Néanmoins, l'analyse de notre corpus révèle que les erreurs en accord des noms persistent.

Partant de cette variété morphologique du pluriel des noms basée sur les régularités et les exceptions, notre dictée regroupe sept noms, dont six prennent un «-s » et un seul nom en «-x » qui forment une assise à notre analyse des raisonnements définissant les choix orthographiques des flexions nominales au pluriel.

1. 3.1 Forme nominale régulière

De prime abord, nous constatons que le pluriel régulier du nom «*enfants*» précédé par le déterminant «*les*» se démarque par une réussite totale, cette maîtrise témoigne l'acquisition d'un automatisme orthographique accordant le déterminant et le nom.

Paradoxalement, En dépit d'une structure de base équivalente dans les deux syntagmes nominaux «*les enfants*» et «*les souvenirs*», le pluriel du nom «*souvenirs*» présente un taux

Chapitre 4.....Analyse des données et discussion des résultats

d'échec de 43 %. Ces observations contradictoires nous incitent à interroger les participants sur leurs démarches entreprises en fonction de leurs perceptions de ces similitudes syntaxiques. Il en résulte que, 86 % des apprenants ayant échoué ce pluriel ont justifié la graphie erronée par une omission involontaire de marque du pluriel «-s »

En effet, les commentaires émis par ces apprenants mettent en lumière un aspect particulier qui mérite d'être signalé, et qui réside dans le fait que le mot «*enfants*» est le premier nom au pluriel qui apparaît dans notre dictée au sein d'une phrase simple, tandis que le mot «*souvenirs*» est le dernier nom dans notre texte mis au pluriel constituant l'un des composants d'une phrase complexe. Cette omission est donc révélatrice d'une surcharge cognitive.

Cependant, un autre mécanisme sous-jacent est mis en œuvre par une des personnes interrogées qui a justifié son choix orthographique d'un point de vue sémantique, en répliquant ainsi :

E: Dans la dernière phrase tu as écrit «les souvenir». Comment tu justifies l'écriture du mot «souvenir» au singulier?

A06: Le mot « souvenir » implique le pluriel par son sens.

Dans cette même perspective sémantique, 41 % des apprenants mobilisent un raisonnement simpliste en reliant le nombre des noms "*souffrance*" et "*jouet*" au nombre de sujet "*La fille*" entraînant ainsi une erreur morphosyntaxique:

E: Tu as écrit « immense souffrance » sans « s ». Tu peux me dire À quoi tu as pensé pour écrire ces mots ainsi?

A4: Il y a une seule fille donc automatiquement une seule souffrance, s'il y a plusieurs filles j'ajoute « s ».

Au-delà de cette logique intralinguistique, deux apprenants effectuent une interférence linguistique au cours de leur raisonnement analogique reliant le mot «*souffrance*» avec son équivalent sémantique invariable en nombre en langue maternelle. Comme l'a exprimé l'un d'entre eux en réponse à notre question:

E: Je remarque que tu as écrit « souffrance » sans « s ».Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour écrire ce mot au singulier?

A02: Le mot « souffrance », veut dire «mu'ànat» (معاناة) en arabe, ne peut pas être au pluriel, on dit la souffrance et non pas les souffrances.

Par ailleurs, nous soulignons que l'articulation de cette approche sémantique avec une analyse syntaxique a fait émerger un raisonnement déductif, en analysant le contexte résultant des relations grammaticales et du sens que l'on dégage. Une stratégie cognitive

Chapitre 4.....Analyse des données et discussion des résultats

avancée qui permet à l'un des apprenants d'interpréter correctement l'ancrage textuel du nom «*souffrances*» et d'établir l'accord en pluriel bien que le déterminant utilisé dans notre dictée ne marque pas explicitement le nombre. Ce processus est expliqué ainsi :

E: Tu as écrit « immenses souffrances ». Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour écrire ces mots avec « s » à la fin?

A12: La fille est pauvre car dans le texte il y a la tristesse et la robe déchirée donc elle souffre beaucoup.

En outre, en analysant les verbatims, nous constatons que l'aspect phonologique pousse les scripteurs novices à se tromper dans l'accord grammatical suite à une confusion de nature notamment en cas d'homophonie entre le pronom personnel invariable «*leur*» et l'adjectif possessif «*leurs*», ou suite à une analogie phonétique due à la sonorité des noms «*jouets*» et «*pensée*» avec une unité phonique finale en [e] qui engendre une divergence considérable des graphies entraînant ainsi des erreurs de type morphogrammique. Ce raisonnement est révélé par l'un de nos sujets comme suit :

E: On passe maintenant à "leurs jouets", je remarque que tu as écrit "leur" et "jouet" sans "s". Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour écrire ces mots au singulier?

A03: J'ai pensé que "leur" ne peut pas être au pluriel, donc tout ce qu'il vient après doit être au singulier (l'apprenant fait référence au pronom personnel invariable "leur")

Ainsi, Nous remarquons que, contrairement aux déterminants, l'automatisation en accord grammatical n'est pas entièrement acquise chez les apprenants de 1AS avec les noms précédés par des adjectifs possessifs.

1. 3.2 Forme nominale irrégulière

Contrairement aux formes régulières en pluriel des noms prenant un «*s*» ou un «*x*», qui respectent des règles précises appliquées de manière systématique, la notion d'irrégularité en flexions nominales au pluriel représente des cas particuliers dont la forme doit être mémorisée car ces exceptions, bien que peu nombreuses en langue française, présentent un déficit pour les apprenants notamment à l'écrit.

En effet, ces écarts provenant d'une désobéissance aux règles générales ou d'un changement complet dans la forme lexicale des noms constituent des singularités qui peuvent induire les apprenants à l'erreur en accord grammatical.

À cet égard, en examinant les écrits de nos sujets, nous remarquons que 25 % d'entre eux ont échoué à noter le nombre du nom «*yeux*» en remplaçant le «*x*» par un «*s*».

Chapitre 4.....Analyse des données et discussion des résultats

Cette transcription erronée est justifiée dans l'un de leurs discours métagraphiques comme suit :

E: On passe maintenant à « ses yeux », je remarque que tu as écrit « sieus » avec « s » à la fin. Peux-tu me dire à quoi tu as pensé?*

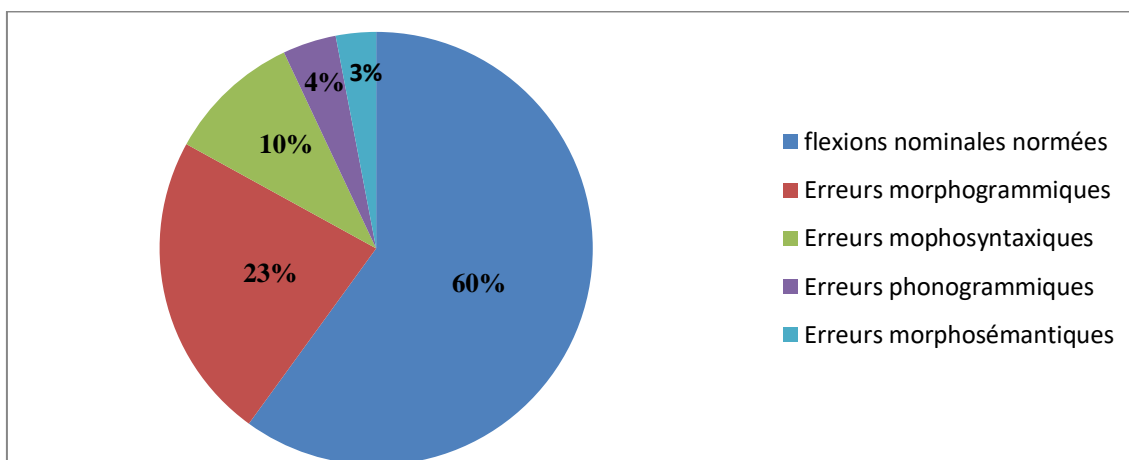
A05: J'ai écrit « s » pour marquer le pluriel.

E: Tu as déjà vu ce mot avant?

A05: Je me rappelle pas, je connais le mot à l'oral et ça signification mais je ne l'ai jamais écrit.

De ce fait, le recours à « s » pour marquer le pluriel en cas d'ambiguïté est considéré comme une sur-généralisation de la règle due à une ignorance ou un oubli des cas spécifiques de pluriel irrégulier. À cela s'ajoute la difficulté lexicale à laquelle les apprenants sont confrontés lors de la rédaction de ces noms qui changent radicalement de leurs formes détournant ainsi l'attention de notre population à gérer les accords grammaticaux.

À titre récapitulatif, nous proposons la figure suivante qui répartie les flexions nominales justes et erronées selon le classement de Nina Catach :



Graphique n°3 : Taux des accords au pluriel des noms selon la classification de Catach

Commentaire

Le diagramme circulaire ci-dessus représente la répartition des stratégies cognitives adoptées par les apprenants de 1AS, entraînant des accords justes et erronés en pluriel des noms dans ses formes régulières et irrégulières, classés selon le modèle de catégorisation des erreurs établi par Nina Catach, dont chaque part indique le taux correspondant aux raisonnements justes ou aux types des erreurs exprimés en pourcentage.

Chapitre 4.....Analyse des données et discussion des résultats

À première vue, nous constatons que la portion la plus importante provenant de 60% des raisonnements est celle des flexions nominales normées, cela montre que les apprenants disposent d'une maîtrise en accord des noms mais qui reste loin d'être automatisée. En plus, nous soulignons que 23 % des erreurs en accord des noms sont d'ordre morphogrammique issues des confusions de nature grammaticale et de l'omission des marques de pluriel. En outre, il convient de noter que 10 % des raisonnements métagraphiques étudiés révèlent une difficulté en analyse syntaxique originaire des erreurs en accord des noms. Enfin, nous remarquons que les erreurs phonogrammiques et celles morphosémantiques avec respectivement 4% et 3 % présentent des minorités.

1. 4 Accord des adjectifs

Dans le système grammatical français, « *l'adjectif est, comme le nom, susceptible de marquer la flexion en genre et en nombre. Cependant il n'est pas autonome mais dépend du nom* » (Garde Tamine et al., 2023). En d'autres termes, l'adjectif, par nature, ne possède ni genre ni nombre c'est pourquoi il ne peut pas fonctionner indépendamment de son substantif auquel il est associé pour exprimer une qualité (qualificatif) ou un rapport (déterminatif).

À l'appui de ce statut linguistique qu'occupe l'adjectif, nous avons choisi, dans notre dictée, douze flexions adjectivales en genre et en nombre réparties en : cinq adjectifs qualificatifs, trois participes passés à valeur adjectivale et quatre déterminants, qui constituent un fondement pour notre étude descriptive visant à comprendre les mécanismes cognitifs envisagés par les apprenants de 1AS afin d'établir les accords intranominaux dont le nom est donneur du marque et les déterminants et les adjectifs sont des receveurs.

En amont de notre analyse, une observation des copies de nos sujets nous permet de souligner qu'à l'inverse des accords nominaux traités dans le cadre de notre recherche, aucune flexion adjectivale n'est réussie à 100%. Ce constat démontre que les apprenants éprouvent davantage de difficultés dans les accords adjectivaux que dans les accords nominaux en raison de l'automatisation précédemment expliquée. (*Voir accord des noms*)

1. 4.1 Forme adjectivale qualificative

Notre dictée englobe cinq adjectifs qualificatifs à accorder au pluriel dont un de couleur qui apparaissent successivement dans le texte comme suit : « *pleins* », « *neufs* », « *attirants* », « *immenses* » et « *jaunâtres* » .

Chapitre 4.....Analyse des données et discussion des résultats

De prime abord, un premier constat met en lumière une défaillance notable dans l'accord de l'adjectif « *pleins* » présentant le taux d'échec le plus élevé parmi toutes les formes adjectivales figurant dans le texte, avec seulement une participante ayant produit la flexion correcte.

Or, en explicitant leurs raisonnements, la moitié des interviewés a évoqué l'aspect sémantique du mot. Parmi eux, une partie égale se divise entre ceux qui ignorent la signification du mot donc ils ne peuvent pas le catégoriser en tant qu'adjectif qualificatif, et par conséquent, ils ne font pas d'accord -ce même mécanisme cognitif est suivi par 26 % des apprenants ayant raté l'accord en nombre des adjectifs «*immenses*» et «*jaunâtres*», et ceux qui pensent que le mot « *plein* » exprime l'idée de pluralité par son sens. Comme le rapporte l'une d'entre eux :

E: Tu as écrit « ses yeux » au pluriel alors que tu as mis « plein » au singulier. Peux-tu m'expliquer à quoi tu as pensé pour orthographier le mot « plein » ainsi?

A08: Puisque le mot véhicule le sens du pluriel donc je ne vois pas l'utilité d'ajouter un « s », c'est tout comme le mot « beaucoup ».

Dans une perspective phonologique, 22% de notre population ont suivi un raisonnement axé sur une homonymie complète du mot « *neuf* », en pensant qu'il s'agit de l'adjectif cardinal invariable au lieu de l'adjectif qualificatif entraînant ainsi une confusion sémantique qui les induit en erreur morphogrammique de confusion sous-catégorielle.

De plus, nous remarquons que la complexité morphosyntaxique du syntagme nominal « *leurs jouets neufs, si attirants* » combinant une suite de mots que les apprenants doivent accorder au pluriel, pousse 44 % d'entre eux à faire recours à un mécanisme de simplification pour réduire la charge cognitive qui en résulte. Ce processus entraîne des erreurs morphogrammiques et morphosyntaxiques dues à une mauvaise identification du substantif. Comme l'explique l'une de nos sujets dans le commentaire suivant:

E: Dans la phrase « leur jouet neuf, si attirants », je vois que tu as écrit tous les mots au singulier, mais au moment de la révision, tu as ajouté « s » au mot « attirant » seulement. Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour procéder de cette manière?

A07: J'ai pensé qu'il s'agit d'un seul jouet de Lisa.

E: Et le mot « attirants » avec quoi tu as fait le lien pour mettre « s » du pluriel à la fin?

A07: J'ai fait le lien avec « eux », et j'ai pensé que se sont les enfants qui sont attirants.

Chapitre 4.....Analyse des données et discussion des résultats

En outre, un usage déviant des règles grammaticales se manifeste par une sur-généralisation de l'invariabilité de certains adjectifs de couleur appliquée à l'accord de l'adjectif « jaunâtre ». Cela concerne quatre (4) membres de la population étudiée.

A10 : je ne pense pas que la couleur s'écrit au pluriel

En marge de cela, un comportement orthographique singulier de l'une de nos sujets a attiré notre attention par le fait qu'elle mentionne le pluriel une seule fois dans chaque segment nominal. Cette observation nous a incitée à l'interroger sur la stratégie cognitive qu'elle a adoptée. Sa réponse est la suivante :

E: On passe maintenant à la phrase leurs jouets neufs, si attirants", je remarque que tu as écrit "leur", "neuf" et "attirant" sans s alors que tu as mis "jouets" au pluriel. À quoi tu as pensé?

A14:(déconcertée) je dois ajouter « s » ?!

E: Tu peux me dire quelle est la nature grammaticale de « neuf » et « attirant »?

A14: Des adjectifs.

E: Lors de la dictée, tu n'as pas pensé à les accorder avec « jouets »?

A14: J'ai pensé plutôt à la règle qui dit qu'il suffit de mettre un seul mot au pluriel pour indiquer que toute la phrase est au pluriel.

E: Est-ce que tu as appris cette règle en classe ou tu l'as déduite toi-même?

A14: Quand j'étais élève au CEM, j'ai fait une remarque à mon enseignante car elle a oublié le « s » de pluriel et elle m'a répondu qu'il suffisait d'en mettre un seul dans la phrase pour indiquer le pluriel.

1. 4.2 Forme adjectivale du participe passé

Notre texte comporte trois participes passés à valeur adjectivale à accorder au féminin dont deux se terminent avec la forme phonique [e] qui sont : « déchirée » et « partagée », ajoutés à « perdue ».

À l'issue d'une première observation portant sur les taux de réussite et d'échec des accords en formes adjectivales du participe passé, se révèle un constat paradoxal montrant qu'une fréquence maximale modérée des graphies normées est attribuée à « déchirée » atteignant 25 %. Tandis qu'une part de 87% d'échecs est enregistrée pour « partagée », bien que ces deux graphies possèdent les mêmes caractéristiques phonologiques et morphosyntaxiques.

Chapitre 4.....Analyse des données et discussion des résultats

Dès lors, une analyse des données issues des entretiens métagraphiques s'impose permettant de démontrer que ce contraste relève en grande partie de la récurrence de la forme verbale « partager ». Comme l'indique l'une de nos participants :

E: Dans la dernière phrase tu as écrit « cette joie partager ». Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour écrire « partager* » de cette manière?*

A11: J'ai écrit ce mot « inconsciemment » avec « er » à la fin car j'ai l'habitude de le voir dans les réseaux sociaux.

Sous un angle phonologique, de même que dans notre analyse des flexions verbales précédemment présentée, nous remarquons que le phonème final[e] est à l'origine d'une diversité flexionnelle considérable. Ces variations sont justifiées dans les discours de nos apprenants par un raisonnement axé exclusivement sur la perception phonétique mobilisant ainsi des automatismes qui entraînent dans 50% des cas des confusions de catégories grammaticales.

Dans cette même logique, il convient de signaler qu'un raisonnement par analogie est adopté par l'une de nos sujets rapprochant phonétiquement l'adjectif "perdue" et un nom qui lui est familier.

*E: Je remarque que tu as écrit « perdu * ». À quoi tu as pensé pour ajouter « t » à la fin?*

A03: c'est une lettre qui ne se prononce pas comme dans le mot « début ».

À la lumière de l'analyse morphosyntaxique effectuée par 30% de notre échantillon, nous constatons que 36 % d'entre eux n'ont pas réussi à transcrire la flexion adjectivale normée des trois participes passés figurant dans notre dictée. Cette observation est expliquée à travers leurs verbatims en explicitant différents raisonnements qui varient comme suit :

Certains expriment que leur analyse syntaxique aboutit à un mauvais repérage du substantif qui est, pour eux, éloigné dans la phrase. Comme il est indiqué dans les commentaires suivants:

E: « perdu » tu l'as écrit avec « u » à la fin. Peux-tu m'expliquer à quoi tu as pensé pour l'écrire ainsi?

A13: normalement j'ajoute « e ».

E: Lors de la dictée tu n'as pas pensé au féminin ?

A13: J'ai écrit « perdu » avec « u » car j'ai fait le lien avec « un instant ».

Chapitre 4.....Analyse des données et discussion des résultats

Une autre réplique :

A15: J'ai pensé que « cette fille » est éloigné dans la phrase.

D'autres, en raison d'une confusion du genre n'ont pas établi l'accord au féminin en pensant que le nom « *joie* » est masculin.

Et l'une des personnes interrogées a évoqué une application fautive d'une règle grammaticale qui consiste à mettre le verbe « *partager* » à l'infinitif car il est précédé d'un autre conjugué « *aperçoit* ».

1. 4.3 Formes adjectivales homophoniques

Notre dictée contient cinq déterminants présentant un caractère homophonique répartis en : trois adjectifs démonstratifs qui, selon leurs propriétés morphologiques définies par Breckx (1996), introduisent des noms féminins singulier « *cette* », présent à deux reprises dans notre texte, masculins singulier « *ce* », et masculins ou féminin pluriel « *ces* », mentionnés une seule fois chacun. Ainsi que deux adjectifs possessifs au pluriel : « *ses* » et « *leurs* » qui reviennent respectivement deux et trois fois dans le support. Rappelons qu'une seule occurrence de « *leurs* » est retenue dans cette analyse.

À première vue, nous constatons qu'aucun apprenant n'a réussi la totalité des graphies. Cette observation indique que l'accord des démonstratifs présente une source d'erreur pour notre population.

Partant de cette remarque, l'analyse des données issues des entretiens métagraphiques démontre que 40% des sujets interrogés ont mobilisé un raisonnement focalisé uniquement sur l'aspect phonologique des variations. Il en résulte que l'homophonie caractérisant ces formes adjectivales induit nos participants en erreur morphogrammique. Comme la confusion de nature entre l'adjectif possessif « *leurs* » et le pronom personnel invariable « *leur* » expliquée ainsi :

E : Dans la phrase « leurs jouets neufs, si attirants ». Tu as écrit tous les mots au pluriel à l'exception de « leur ». Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour les écrire de cette manière ?

A12 : J'ai fait l'accord des adjectifs « neufs » et « attirants » avec le nom « jouets » (...) et je n'ai pas pensé qu'on peut ajouter « s » à « leur ».

Ainsi, dépourvus d'analyse grammaticale et sémantique, les apprenants de 1AS ne distinguent pas entre les adjectifs démonstratifs et ceux possessifs ce qui pousse 37%

Chapitre 4.....Analyse des données et discussion des résultats

d'entre eux à un effectuer des choix hasardeux dictés par la sonorité. Comme le révèle l'un parmi eux dans ce commentaire :

E : Tu as écrit « ces yeux », « ces fleurs » et « ses pensées ». Tu peux m'expliquer ton choix orthographique de « ces » et « ses » ?

A10 : je ne vous cache pas madame, je l'ai fait au hasard car je ne fais pas la différence entre les deux.

Au delà de la simple décision aléatoire, 3% des raisonnements simplistes donnent à voir une action mécanique réduisant les paires homophoniques « ses »/ « ces » ou « ce »/ « se » en une seule graphie employée dans tout le texte. Comme l'illustre cette réplique :

E : Je remarque que tu as écrit « c'est yeus », « c'est fleur jaunâtre* », « c'est pensé* », « se* moment » et « se posant ». Peux- tu me dire à quoi tu as pensé pour orthographier « c'est » et « se » ainsi ?*

A01 : je les ai écrits d'après ce que j'ai entendu.

E : tu penses que les sons [se] et [sə] s'écrivent seulement de cette manière ?

A01 : non, mais quand je les entends je les écris toujours comme ça.

E : tu peux me dire quelle est leur nature grammaticale ?

A01 : « c'est » auxiliaire « être » et « se » je ne sais pas.

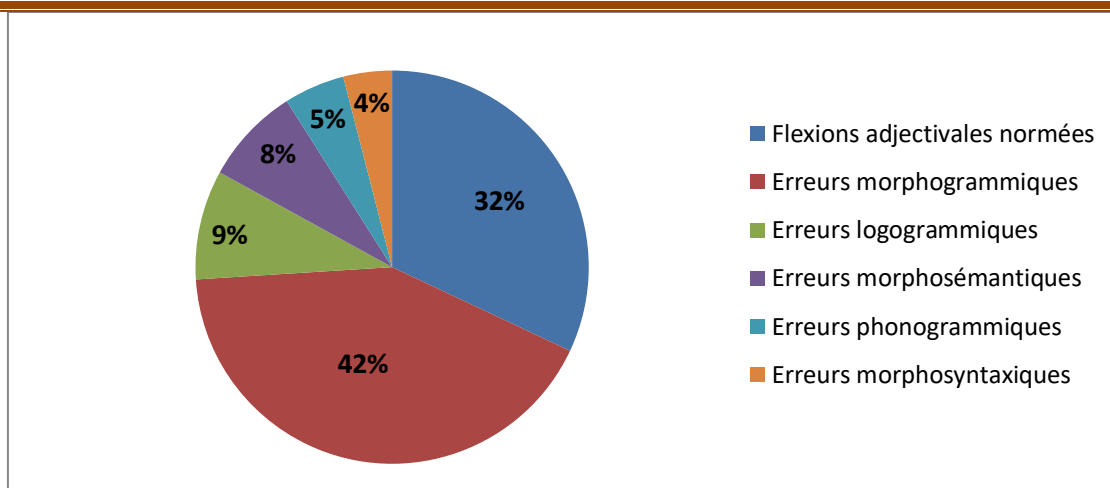
Au moment où l'apprenant n'a pas identifié le déterminant au pluriel, il n'a non plus pris en compte le nom et l'adjectif qualificatif.

Dans l'ensemble, nous soulignons que parmi 66% de réussite dans les accords des formes adjectivales homophoniques, 75% correspond aux adjectifs démonstratifs avec un écart significatif par rapport à 52% recensé pour les adjectifs possessifs. Ce constat est justifié par nos sujets dans leurs discours métagraphiques en soulevant la dimension sémantique, définie par Breckx (1996) comme le rapport de possession entre le substantif et le possesseur. Une relation non comprise aboutissant à des graphies erronées, tel que l'explicite l'une des personnes interrogées :

E : Donc tu penses qu'il n'y a pas une différence entre « ces » avec « c » et « ses » avec « s » ?

A14 : je croyais qu'ils avaient le même sens et qu'ils pouvaient être employés de la même façon. C'est seulement maintenant, en faisant l'entretien avec vous, j'ai pris conscience de leur différence.

À titre d'illustration, la figure suivante résume l'analyse des accords adjectivaux :



Graphique n°4: Taux des accords adjectivaux selon la classification de Catach

Commentaire

Le diagramme circulaire ci-dessus reflète la répartition proportionnelle des mécanismes cognitifs mobilisés par les apprenants de 1AS, générant des accords justes et erronés en genre et en nombre des trois formes adjectivales : qualitatives, de participe passé et homophoniques, répertoriés selon le classement des erreurs établi par Nina Catach. Les données analysées sont exprimées en pourcentage.

En effet, nous constatons que la fréquence des erreurs de nature morphogrammique de 42% issues des confusions de catégorie grammaticale, de genre et de nombre ainsi que de l'omission des marques d'accord, est légèrement supérieure à celle exprimant les flexions réussies à 37%.

Ensuite, les autres types d'erreur se succèdent avec un intervalle restreint, allant de 09 % à 04%. Plus précisément, 09% des erreurs sont de nature logogrammique provenant essentiellement de l'aspect homophonique des déterminants, 08% d'erreurs sont commises suite à une mauvaise interprétation sémantique, 05% d'erreurs phonogrammiques et 04% des erreurs dues à l'analyse syntaxiques.

2. Discussion des résultats

Introduction partielle

Dans la présente section de notre travail, nous allons interpréter les résultats obtenus à la lumière de notre cadre théorique, qui repose principalement dans la théorie des entretiens d'explicitation de Pierre Vermersch. Cette théorie a non seulement orienté la

Chapitre 4.....Analyse des données et discussion des résultats

collecte des données en servant de fondement aux entretiens métagraphiques que nous avons choisis comme outil d'investigation, mais elle a également guidé la discussion des résultats en fournissant une référence à partir de laquelle les phénomènes observés ont pu être décrits et compris.

Sur cette base, nous nous sommes appuyée sur les grilles élaborées par Danièle Cogis (2005) et Florence Mauroux (2018) (*voir annexes n° :5 /6*) pour concevoir notre grille d'analyse en fonction de nos besoins et nos objectifs de recherche et en articulation avec la partie d'analyse des données.

En effet, cette adaptation trouve sa justification dans le contexte éducatif algérien dans lequel la langue française occupe le statut d'une langue étrangère, ce qui explique l'exclusion de certains éléments qui se rapportent aux locuteurs natifs.

2. 1 Grille d'analyse adaptée

<i>Commentaires métalangagiers</i>		
<i>Types de procédures graphiques</i>	<i>explications</i>	<i>Exemples de notre corpus</i>
Procédures phonographiques	Basées sur la prononciation du mot	<i>Ex1 : « j'ai écrit comme je l'ai entendu »</i>
Procédures logographiques	Basées sur la représentation du mot en mémoire	<i>Ex2 : « j'ai écrit « partager* » inconsciemment avec « er » à la fin car j'ai l'habitude de le voir dans les réseaux sociaux »</i>
<i>Commentaires métalinguistiques</i>		
Des procédures morphosémantiques	Impliquant un rapprochement sémantique entre deux mots	<i>Ex : « j'ai pensé que le mot « plein » a déjà le sens du pluriel donc on n'a pas besoin d'ajouter un « s » »</i>
Des procédures morphologiques	Liées à l'identification de la classe du mot (verbe, adjectif, nom).	<i>Ex : « j'ai écrit « ressenté* » car c'est un adjectif »</i>

Chapitre 4.....Analyse des données et discussion des résultats

Des procédures morphosyntaxiques	Caractérisées par l'identification des rapports syntaxiques au sein de la phrase.	
----------------------------------	---	--

Tableau n° 04 : Grille d'analyse des commentaires

L'analyse de notre corpus met en évidence deux types de commentaires métagraphiques avancés par nos apprenants de 1ASafin de justifier leurs choix orthographiques des flexions grammaticales normées et non normées, en explicitant une variété de procédures graphiques mises en œuvre pendant la rédaction qui se déclinent comme suit :

2. 2 Les commentaires métalangagiers

D'après Mauroux (2018), « *Pour expliciter ses choix orthographiques, l'élève peut utiliser le langage courant pour parler sur la langue et décrire les processus cognitifs, non spécifiques à l'écriture, mobilisés pour écrire* ».

En d'autres termes, les commentaires métalangagiers sont des remarques relatives à un raisonnement spontané et intuitif révélant de manière globale les fonctionnements cognitifs de l'apprenant qui ne sont pas propres à la tâche d'écriture comme : la mémoire ou la phonologie. Cette réflexion qu'il met en mots en utilisant un vocabulaire simple fait apparaître son cheminement mental en réponse à la question : Comment il a réfléchi pour écrire ?

À partir de cela, nous distinguons dans notre corpus deux procédures cognitives mobilisées inconsciemment par nos sujets lors de la dictée et explicitées dans leurs commentaires métalangagiers au cours des entretiens métagraphiques :

2. 2.1 Les procédures phonographiques

C'est le processus cognitif par lequel nos sujets se sont appuyés exclusivement sur la sonorité pour transcrire les graphies sans réflexion consciente et sans toutefois être en mesure de les justifier.

En effet, les commentaires avancés par les personnes interrogées ayant mobilisé ces procédures lors de la dictée démontrent que ces dernières proviennent en grande partie d'un automatisme auditif notamment en cas d'homophonie caractérisant les flexions en[e] et les déterminants possessifs et démonstratifs.

Chapitre 4.....Analyse des données et discussion des résultats

De même, ce privilège accordé à l'aspect sonore au détriment de l'analyse grammaticale entraîne une reproduction de la chaîne orale qui a induit plusieurs participants en erreurs des accords non audibles tels que : le pluriel des noms et des adjectifs ainsi que des segmentations ou des assemblages phonétiques erronés comme dans le commentaire d'une de nos participants pour justifier la graphie erronée « *rappelez** » montrant qu'elle a enchaîné le phonème du mot suivant « *les* » au mot précédent « *rappellent* ». À cela s'ajoute l'interférence phonétique avec des mots français « *endroit* » et anglais « *appear** ».

2. 2.2 Les procédures logographiques

Les commentaires métalangagiers regroupés sous cette catégorie nous renseignent sur la stratégie cognitive à laquelle une minorité de nos participants a fait recours, qui consiste à choisir la graphie selon un modèle disponible en mémoire et reconnu dans sa globalité sans aucune précisions linguistique.

Par ailleurs, en adoptant cette procédure, nos apprenants se rappellent du mot ou d'une partie du mot entendu tel « *une image* », reliant ainsi l'unité sonore à sa représentation par un lien d'analogie visuelle. Prenons le cas de « *partager* » écrit dans sa forme infinitive par certains membres de notre échantillon en se référant à une vision récurrente de ce mot dans les réseaux sociaux.

En fin, en nous basant sur notre corpus, nous déduisons que l'absence des connaissances morphologiques et sémantiques explicites du mot entendu présente l'une des difficultés rencontrées par les apprenants lors de la dictée qui leur pousse à mobiliser les stratégies cognitives phono/logographiques pour deviner la flexion grammaticale suivant une analogie phonétique ou visuelle inter ou intralinguistique en le rapprochant avec un autre mot déjà perçu à l'oral ou par la vision.

2. 3 Les commentaires métalinguistiques

Selon Mauroux (2018), l'apprenant « *Peut également recourir à une terminologie spécifique pour décrire et expliquer le fonctionnement de la langue et, plus particulièrement dans notre champ d'étude, les procédures et connaissances liées à l'activité d'écriture* ».

Autrement dit, les commentaires métalinguistiques sont des remarques relatives à un raisonnement réflexif de l'apprenant fondé sur ses connaissances linguistiques et ses

Chapitre 4.....Analyse des données et discussion des résultats

mécanismes mentaux associés l'acte d'écriture comme : la syntaxe, la sémantique et les règles grammaticales, qu'il explicite en utilisant un vocabulaire spécialisé pour répondre à la question : À quoi il a réfléchi pour écrire ?

De ce fait, les commentaires formulés par notre population durant des entretiens métagraphiques nous permettent d'identifier trois procédures cognitives déployées de manière consciente par nos sujets dans la gestion des marques flexionnelles de l'orthographe grammaticale en justifiant leurs choix par des concepts liés au système écrit français selon qu'ils s'appuient sur un traitement sémantique, morphologique ou syntaxique que nous détaillons ci-dessous

2. 3.1 Les procédures morphosémantiques

Réussir les flexions grammaticales repose en grande partie sur la relation entre la forme du mot et son sens. Cependant, nos apprenants de 1as étudient la langue française en tant qu'une langue étrangère dont la dimension sémantique présente une difficulté majeure pour établir les accords grammaticaux notamment à l'écrit.

En effet, les commentaires métalinguistiques énoncés par nos participants nous indiquent que cette stratégie cognitive est fortement sollicitée dans les accords adjectivaux ce qui explique le taux des erreurs élevé dans cette forme en raison de la complexité de ces accords associée à l'absence de l'analyse syntaxique (identifier le substantif, son genre et son nombre) et le manque d'automatisme (contrairement aux accords nominaux).

De ce fait, les accords non normés, en particulier pour les marques de pluriel des syntagmes nominaux, trouvent leur explication dans les commentaires de nos sujets ayant adopté cette procédure, qui confondent entre la représentation mentale du pluriel « *la pluralité* » et le pluriel grammatical qui doit être marqué par des indices orthographiques tels que le « *s* ». Comme le souligne Danièle Cogis (2005) « *Le pluriel a une dimension grammaticale que n'as pas la notion de pluralité* ». Prenons l'exemple de l'adjectif « *plein* » auquel la majorité des individus interrogés n'ont pas mis « *s* » car ils ont pensé à l'idée de pluralité.

Dans ce sens, l'interprétation sémantique erronée a conduit notre population à commettre des erreurs d'identification de catégorie grammaticale ex : confondre l'adjectif qualificatif « *neuf* » et l'adjectif cardinal invariable, ou confondre les déterminants possessifs et démonstratifs suite à une incompréhension du rapport de possession. Et

Chapitre 4.....Analyse des données et discussion des résultats

parfois même à effectuer des interférences avec la langue maternelle impliquant un rapprochement sémantique, cela est le cas pour « *souffrances* » écrit au singulier car le terme arabe équivalent n'a pas de pluriel.

2. 3.2 Les procédures morphographiques

Les commentaires métalinguistiques émis par nos apprenants révèlent qu'ils ont opté pour ces procédures en vue de réaliser les accords grammaticaux en se basant sur une analyse de la morphologie des mots dictés.

Néanmoins, l'identification des morphogrammes porteurs d'information grammaticale est entravée par la difficulté de repérage des accords muets considérés comme source de confusion catégorielle résultant d'une homophonie par exemple : « *rappellent* » verbe conjugué à la 3^e personne et « *rappel* » nom ou d'une confusion des formes verbales comme l'infinitif « *jouer* » et le participe passé « *joué* », ou d'omission involontaire des flexions grammaticales tant au féminin qu'au pluriel dans les trois formes analysées.

De même, en raison de l'absence d'une reconnaissance des marques de l'orthographe grammaticale, nos sujets ont tendance à recourir à une sur-généralisation des règles grammaticales comme une « *application abusive, à un domaine ou à un élément de la langue, d'une règle élaborée dans un autre domaine où elle est pertinente* » (Bautier-Casting, 1980). Ce mécanisme de simplification apparaît dans l'ajout du « s » pour marquer le pluriel des verbes ex : « *les enfants joues* » et des noms irréguliers ex : « *ses yeus** » ainsi que son omission volontaire dans l'adjectif de couleur « *jaunâtre* » croyant qu'il est invariable.

2. 3.3 Les procédures morphosyntaxiques

Les commentaires métalinguistiques formulés par nos sujets ayant recours à ces procédures démontrent leur prise de conscience du rôle de l'analyse des composants de la phrase et leur agencement dans la réussite des accords grammaticaux.

Toutefois, cela ne peut se réaliser si les automatismes orthographiques de base qui caractérisent les accords nominaux (déterminant + nom / nom + adjectif) et verbaux (sujet + verbe) ne sont pas complètement acquis.

Ainsi, malgré la mobilisation de ces procédures dites analytiques, certaines erreurs persistent, telles que l'identification partielle ou inadéquate du sujet donneur de marque et de substantif notamment lorsqu'ils sont éloignés dans la phrase par exemple : « *une joie* »

Chapitre 4.....Analyse des données et discussion des résultats

sujet de « *rappellent* », ou « *les fleurs* » sujet de « *aperçoit* », et « *instant* » qualifié par « *perdue* » ; ou l'application fautive des règles grammaticales comme c'est le cas pour le verbe « *partager* » mis à l'infinitif car il est précédé d'un autre conjugué « *aperçoit* » ; et des règles erronées tout comme l'ajout d'un seul « s » dans la phrase pour marquer le pluriel.

Dans ce sens, Les commentaires métalinguistiques nous permettent de comprendre que ces erreurs ne sont pas aléatoires mais elles sont implicitement liées à l'acquisition de l'orthographe grammaticale ce qui explique leur reproduction systématique.

A cet égard, la complexité syntaxique à laquelle nos participants sont confrontés lors de la dictée entraîne une surcharge cognitive qui découle de l'effort mental que les apprenants doivent fournir pour gérer les accords grammaticaux à savoir : l'identification des éléments à accorder, leurs liens syntaxiques, leurs genres et leurs nombres ainsi que les flexions grammaticales adéquates. Comme l'explique Michel Fayol:

« La gestion de l'accord requiert toujours beaucoup d'attention en français puisque la plupart d'entre eux ne se prononcent pas à l'oral. En conséquence, lorsqu'une activité capte l'essentiel voir la totalité de cette attention, il n'en subsiste plus ou plus assez pour réaliser ou contrôler l'accord. Les erreurs surgissent alors aux moments où la surcharge de l'attention est maximale. »
(2008, p157)

De ce fait, l'analyse des commentaires émis par nos participants dévoile leur réaction inconsciente pour surmonter ces difficultés cognitives et réduire la complexité de la tâche d'écriture, en simplifiant le processus mis en œuvre pour établir des accords à l'intérieur des phrases. Ce raisonnement simpliste consiste à choisir des raccourcis mentaux fondés sur la sémantique, la proximité des mots ou la sur-généralisation d'une règle.

Enfin, même si la mobilisation des procédures morphographiques et morphosyntaxiques impliquant une réflexion consciente et une analyse métalinguistique de la langue ne garantit pas la réussite en orthographe grammaticale, elles demeurent les plus fiables pour produire des graphies normées.

Conclusion partielle

Chapitre 4.....Analyse des données et discussion des résultats

Au terme de notre recherche, nos résultats rejoignent ceux auxquels ont parvenu les études antérieures de Mauroux (2018) et Cogis (2005). Ainsi, en s'inscrivant dans la continuité de leurs travaux, notre étude montre que nos apprenants de 1AS mobilisent ces procédures selon les connaissances et les représentations qu'ils possèdent sur la langue et qui peuvent faire obstacle à l'acquisition d'une orthographe grammaticale normée, comme le mentionne Cogis (2001) :

Même s'ils ne parviennent pas à la norme, les élèves appliquent à leur manière les règles qu'on leur enseigne, en effet, ils mettent en œuvre ce qu'il comprennent du système graphique, et c'est parce que leur structure cognitive n'est pas celle du scripteur expert que leurs graphies n'aboutissent pas à une norme dont ils n'ont en réalité pas encore assimilé les fondements.

De ce fait, cette mise en œuvre peut être basée sur le degré de difficulté, autrement dit « *Le scripteur aura tendance à utiliser l'une ou l'autre de ces procédures qui peut s'avérer pertinente selon les difficultés rencontrées*»(Neuberg& Schillings, 2011) ou en combinant plusieurs procédures dans le traitement d'un même énoncé pendant la réalisation de la tâche d'écriture.

Conclusion générale

Conclusion générale

Conclusion générale

L'apprentissage d'une langue étrangère repose en grande partie sur la maîtrise de son orthographe pour pouvoir communiquer efficacement, ce qui en fait un enjeu majeur de la didactique du français écrit. Cette dernière vise à inculquer aux apprenants une compétence orthographique, notamment grammaticale, témoignant l'acquisition des ressources nécessaires à la résolution de problèmes liés la tâche d'écriture qui se révèle complexe, particulièrement en raison de la complexité de l'orthographe grammaticale, tant par son caractère plurisystémique que par les mécanismes mentaux que les apprenants mobilisent pour écrire en grammaire normée, ce qui ne va pas sans difficultés.

Face à ces défis, notre étude s'inscrit dans la continuité des recherches antérieures qui ont mis à l'épreuve une nouvelle approche pour explorer la réflexion métacognitive des scripteurs en articulant des entretiens métagraphiques qui incitent les apprenants à décrire leurs propres cheminements cognitifs entrepris au moment de la rédaction, à une analyse de corpus permettant une catégorisation des erreurs en vue d'identifier l'origine des phénomènes orthographiques communs ou isolés.

En effet, notre recherche s'est donnée pour objectifs de comprendre comment les apprenants de IAS appréhendent et gèrent la complexité orthographique et comment ils réagissent lorsqu'ils sont confrontés à des situations où ils doivent écrire en grammaire normée. Nous visons également à expliciter et à comprendre en profondeur les mécanismes sous-jacents déployés par les apprenants de IAS au moment de l'écriture notamment ceux intervenant en orthographe grammaticale.

Ainsi, notre recherche s'est fondée sur la question centrale suivante:

Comment les entretiens métagraphiques peuvent-ils expliciter les processus cognitifs mobilisés par les apprenants de IAS lors de la rédaction ?

Cette problématique, associée aux objectifs, a constitué le moteur propulseur orientant nos choix méthodologiques. Afin d'y apporter les éléments de réponse, nous avons mené une enquête dans un établissement scolaire mettant en œuvre le dispositif des entretiens métagraphiques susceptible d'explicitier ces processus mentaux.

De ce fait, les résultats obtenus ont révélé que les apprenants de IAS mobilisent des procédures graphiques selon les connaissances et les représentations qu'ils possèdent sur l'orthographe grammaticale, confirmant ainsi l'efficacité des entretiens métagraphiques comme outil d'exploration des raisonnements cognitifs intervenant au moment de l'exécution de la tâche d'écriture, qui favorise la métacognition des apprenants par un

Conclusion générale

retour réflexif sur l'acte d'écriture, permettant une prise de conscience de leurs choix orthographiques et une régulation de leurs stratégies cognitives adoptées.

Partons de là, nous validons pleinement notre première hypothèse selon laquelle les entretiens métagraphiques permettent d'identifier les stratégies cognitives employées par les apprenants de 1AS lors de la rédaction.

En plus, les résultats auxquels nous sommes parvenues démontrent les tendances et les particularités en matière de mobilisation de ces stratégies à travers la description des cheminements cognitifs, confirmant ainsi entièrement notre deuxième hypothèse qui suggère que l'analyse des verbatims issus des entretiens métagraphiques aide à comprendre la manière dont les apprenants perçoivent et appliquent les règles orthographiques pour rédiger en les adaptant aux contextes linguistiques selon ce qu'ils comprennent du système grammatical.

Ainsi, nos résultats rejoignent ceux des travaux antérieurs et contribuent à l'enrichissement de la littérature existante, en y apportant une dimension originale et en valorisant la théorie dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage de l'orthographe grammaticale.

Par ailleurs, notre recherche met en évidence les apports pédagogiques importants de ce dispositif, tant pour l'apprenant qui s'engage dans une communication réelle favorisant l'autoévaluation et l'autorégulation de ses processus mentaux ce qui lui permet de développer son autonomie en adoptant une posture métacognitive en apprentissage. Que pour l'enseignant qui comprend mieux les difficultés liées au transfert des savoirs et des savoir-faire et la manière dont ses apprenants assimilent et appliquent la langue, ce qui lui permet d'améliorer ses pratiques enseignantes et de répondre à leurs besoins individuels selon une pédagogie différenciée.

Cependant, certaines limites ont entravé ou ralenti la mise en œuvre de notre étude, citons en premier lieu l'absence d'une méthodologie précise à suivre dans la conduite des entretiens métagraphiques. De plus, certains apprenants, notamment ceux en difficultés, ont manifesté une gêne à expliciter leurs raisonnements métagraphiques en raison de leur posture réflexive peu développée à cause de l'absence des pratiques pédagogiques stimulant la métacognition. À cela s'ajoutent les contraintes organisationnelles qui ont perturbé le déroulement de notre enquête à savoir les grèves successives : des élèves, des enseignants et des surveillants. Enfin, le temps imparti à l'étude est particulièrement court ce qui a empêché l'approfondissement de certains points abordés dans notre travail.

Conclusion générale

En conclusion, notre recherche met en évidence l'importance des entretiens métagraphiques en tant qu'un dispositif de recherche présentant une voie royale pour entrer dans la réflexion métacognitive et saisir les mécanismes sous-jacents mobilisés dans l'écriture, en particulier ceux impliqués dans l'orthographe grammaticale.

Nous espérons que notre étude suscitera l'intérêt d'autres futurs chercheurs à investir dans le champ de la métacognition peu exploré en contexte académique algérien. Il serait également pertinent de prolonger notre réflexion en explorant de nouvelles pistes telles que : l'intégration des entretiens métagraphiques comme un outil didactique dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Références bibliographiques

Bibliographie

Bibliographie

Angoujard, A. (1994). Les deux composantes de l'apprentissage de l'orthographe, in *Savoir orthographier*. pp12-92. Paris: Edition Hachette éducation, INRP. Collection profession enseignant.

Bautier-Casting. (1980). La notion de stratégie d'apprentissage permet-elle de rendre compte de l'acquisition d'une langue seconde par des enfants? *Languages* , 14 (57), pp. 95-106.

Belkacem, M.-A. (2015). Pour une (ré) intégration de la norme orthographique dans le dispositif de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) dans le cadre de la nouvelle licence (LMD) [thèse de doctorat]. Université de Biskra.

Bensalem, D. (2022). *Théorie d'enseignement-apprentissage du FLE*. Université Bordj Bou-Arreridj.

Bensalem, S., Boudjir, I. (2023). Les verbalisations métagraphiques: Quel apport pour la compréhension des difficultés orthographiques des étudiants universitaires? *revue qabas des études humaines et sociales* , 07 (03), pp. 1108- 1127.

Benzitoun, C. (2020, avril-juin). Pour un français parlé de référence à partir de corpus. d'une parole individuelle à une dynamique argumentative collective. *Etudes de linguistique appliquée* (198), pp. 137-160.

Benzitoun, C. (2023, décembre 15). Pour démocratiser l'orthographe, il faut la changer [vidéo]. Consulté le 2 mars 2025 sur <http://www.youtube.com/watch?v=PXXrIZsjvn8>

Blanche-Benveniste, C., & Chervel, A. (1974). *L'orthographe*. Paris: FRANÇOIS MASPÉRO.

Breckx, M. (1996). *Grammaire Française* (éd. 2012). Bruxelles: De Boeck & Duculot.

Bucheton, D., & Chabanne, J.-C. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire: l'écrit et l'oral réflexifs*. Paris: PUF.

Catach, N. (1978). *L'orthographe*. Paris: PUF.

Catach, N. (1980). *L'orthographe française: traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris: Nathan Université.

Bibliographie

- Catach, N. (1990). Le système orthographique français: description et théorie. Paris: PUF.
- Catach, N. (1995). L'orthographe Française. Paris: Nathan Université.
- Catach, N., Gruaz, C., & Duprez, D. (2008). L'orthographe française traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés. Paris: Armand Colin.
- Charmeux, E. (2012). Enseigner l'orthographe autrement (2e éd). Chronique sociale.
- Chervel, A. (1973). La grammaire traditionnelle et l'orthographe. Langue Française , 20, pp. 86-96.
- Cogis, D. (2001). Difficultés en orthographe: un indispensable réexamen. Revue Française de linguistique appliquée, 6 (1), pp. 47-61.
- Cogis, D., & Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques: un outil didactique en orthographe? les dossiers des sciences de l'éducation (9), pp. 89-98. consulté le 17 février 2025 sur URL://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2003_num_9_1_988.
- Cogis, D. (2005). Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux-Pratiques nouvelles. Ecole/Collège. Paris: Delagrave.
- David, J., Guyon, O., & Brissaud, C. (2006). Apprendre à orthographier les verbes: le cas de l'homophonie des finales en /E/. Langue Française (151), pp. 109-126.
- Dubois, J., & al. (1999). Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Paris: Larousse.
- Fayol, M., & Jaffré, J.-P. (2008). Orthographier. Paris: Presses universitaires de France.
- Flavell, J. H. (1971). First discussant's comments: What is memory development the development of? . Human Development, 14 (4), pp. 272-278.
- Flavell, J.-H. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. In The nature of intelligence , pp. 231-235.
- Garde Tamine, J., Gautier, A., Leca-Mercier, F., Salminen, A. N., & Verjans, T. (2023). cairn.info. Consulté le 30 avril 2025, sur Chapitre 4. L'adjectif: <https://shs.cairn.info/cours-de-grammaire-francaise--9782200635411-page-120?lang=fr>
- Gross, M. (1975). Méthodes en syntaxe. Le régime des constructions complétives. Paris: Hermann.

Bibliographie

- Grossmann, F., & Manesse, D. (2003). L'observation réfléchie de la langue à l'école. *Repères: Recherches en didactique du français langue maternelle* (28), pp. 3-11. Consulté en mai 2025 sur URL://www.presee.fr/doc/reper_1157-1330_num_28_1_2417.
- Jaffré, J.-P. (1992). Le traitement élémentaire de l'orthographe : les procédures .in *Langue française* (95), *L'orthographe: perspectives linguistiques et psycholinguistiques.* pp. 27-48.
- Jaffré, J.-P. (1999). *L'orthographe française: difficultés et enseignement.* Paris : PUF.
- Jaffré.J-P. (2003). Les commentaires métagraphiques. (Ophrys, Éd.) *Faits de langue*, 22, pp. 67-76.
- Jaffré.J-P. (2012). Pourquoi l'orthographe du français est-elle si difficile ? Consulté le 12 avril 2025, sur Canton de Vaud:URL:http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/oes/ECES_for
- Le Levier, H., Brissaud, C., & Huard, C. (2018). Le raisonnement orthographique chez des élèves de troisième: analyse d'un corpus d'entretiens métagraphiques.(CREM, Éd.) Consulté le 28 octobre 2024, sur Pratiques: http://journals.openedition.org/pratiques/4464;DOI:10.4000/pratiques.4464
- Lucci, V., & Millet, A. (1994). *l'orthographe de tous les jours: enquête sur les pratiques orthographiques des Français.* Honoré Champion.
- Manesse, D., Cogis, D., Dorgans, M., & Taller, C. (2007). *Orthographe:à qui la faute?* Issy-les-Moulineaux:ESF:éditeur.
- Marin, J., & Lévesque, J.-Y. (s.d.). Le questionnement métagraphique: un outil pour l'élève et l'enseignant-e. *VARIA* , pp. 43--60.
URL:https://www.ablf.be/images/stories/Caracteres/68/Caracteres_68_Art_4.pdf .
Consulté le 18 janvier 2025.
- Mauroux, F. *Activités d'écriture approchée et entrée dans l'écrit au préscolaire et au début de l'école élémentaire: une étude de cas longitudinale [thèse de doctorat].* université de Toulouse. soutenue le 16 juin2016 .
- Mauroux.F. (2018a). Compétences métalinguistiques et écriture: analyse des verbalisations métagraphiques de jeunes scripteurs dans les premières années d'apprentissage de l'écriture. *Ressoursses* (19), pp. 96-106.

Bibliographie

Mauroux, F., & Morin, M.-F. (2018b). L'entretien métagraphique en recherche: fondements et pratiques. *Recherches Qualitatives*, 42 (1), pp. 115-134.

Maynard, C. (2019). Effets d'un dispositif plurilingue d'enseignement de l'orthographe grammaticale française sur les apprentissages d'élèves du secondaire en milieu pluriethnique et plurilingue [thèse de doctorat]. université de Montréal et université de Grenoble. consulté le 25 mars 2025 sur

URL://<http://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/24279?locale-attribute=fr>

Neuberg, F., & Schillings, P. (Éds.). (2011). Les ateliers de négociation graphiques: un outil pour comprendre les raisonnements des élèves en matière orthographique. Les actes de la 17e conférence européenne sur la lecture (pp. 537-547). Mons: ERA.

Pellat, J.-C. (2023). *L'orthographe française. Histoire, description, enseignement.* collection L'Essentiel français. Paris: Edition Ophrys.

Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2011). *Grammaire méthodique du français* (4e éd). Paris: PUF

Roy, G.-R., & Legros, C. (1995). Du discours métalinguistique tenu par des étudiants du postsecondaire relativement aux accords en genre et en nombre. *Cahier de la recherche en éducation*, 2 (2), pp. 295-323.

Vermersch, P. (1991). L'entretien métagraphique. Dans *Les Cahiers de Beaumont, Actes du colloque national des 6,7 et 8 juin 1990, fonctionnement cognitif et pratiques de remédiation*, 52 bis-53, 63-70.

Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation* (6e éd). Issy-les-Moulineaux: esf éditeur.

Annexes

Annexes

Annexes :

Annexe n°1 :

Grille des formes flexionnelles élaborée par Hélène Le Levier et al (2018)

<i>Formes adjectivales</i>	Adjectif de couleur au pluriel	verts
	Participe passé adjectivé au féminin singulier	peuplée
	Participe passé adjectivé au masculin pluriel	bariolés
<i>Formes verbales</i>	À la troisième personne du pluriel	voient
		agrandissent
		brillent
	Au singulier mais présentant un problème d'homophonie reconnu	voit
		l'a
	Forme verbale en [e]	Considéré
Raconter		
<i>Formes nominales</i>	Au pluriel mais sans que le déterminant marque explicitement le nombre	immeubles
<i>Pronom démonstratif</i>	Forme homophoniques	Ce

Annexes

Annexe n°2:

Guide d'entretien métagraphique élaborée par Mauroux (2018)

Exemples de relances et questions utilisées par l'intervieweur durant l'entretien métagraphique

But du questionnement	Remarques de l'élève	Questions de l'enseignant
Amorce de l'entretien		Comment tu as fait pour écrire cette phrase ? Comment tu as fait pour écrire le premier mot ?
Demande de précision sur la démarche	J'ai réfléchi dans ma tête	Qu'est-ce que tu as fait dans ta tête quand tu as réfléchi ? Tu as pensé à quelque chose dans ta tête ? Tu t'es dit quelque chose ?
	J'ai tiré les sons	Comment tu sais que ce mot commence par cette lettre ? Qu'est-ce que tu as écrit alors quand tu as tiré les sons ?
	J'ai photographié le mot	Comment tu as fait quand tu as eu besoin de l'écrire ?
Demande de précision sur une graphie	J'ai écrit A	Comment tu sais qu'il y a A dans ce mot ? Comment tu as fait pour trouver les lettres de ce mot ?
	J'ai hésité entre le EZ et le ER	Comment tu as fait pour choisir entre les deux ?
Demande de précision sur un morphogramme	Je l'ai écrit mais elle s'entend pas cette lettre / elle est muette	Comment tu l'as trouvée alors ? Comment tu sais qu'il faut la mettre si tu ne l'entends pas ? À quoi elle sert cette lettre si tu ne l'entends pas ?
	Parce que c'est le pluriel	Comment tu sais que c'est le pluriel ?

Annexe n°3 : Notre guide d'entretien

Introduction :

D'abord, je te remercie d'avoir accepté cet échange. Je te précise que je suis une chercheuse en Master 2 en didactique de FLE et je mène une recherche sur la manière dont les apprenants réfléchissent pour rédiger et comment ils justifient leurs choix orthographiques. Mon objectif n'est pas de te juger ni d'évaluer tes compétences mais plutôt de comprendre les mécanismes cognitifs que tu mobilises lors de la rédaction. De ce fait, mes questions vont porter uniquement sur les mots que tu as déjà écrits pendant la séance de la dictée et tu vas me donner des explications sur ta réflexion au moment de les écrire. Es-tu d'accord de participer à cet entretien? Et est-ce que tu accepte que je l'enregistre uniquement pour des finalités de recherche? En sachant que l'anonymat est pleinement garanti.

Avant d'entamer notre entretien, nous commençons par une phase de relecture et de révision de ton texte dont tu peux apporter les modifications que tu juges

<i>Thématiques</i>	<i>Exemples des questions et des relances</i>
1) Explicitation du raisonnement métagraphique sur une forme ciblée. Objectif : Faire émerger les procédures graphiques	<ul style="list-style-type: none"> • A quoi tu as pensé pour écrire ce mot de cette manière ? • A quoi tu as pensé pour choisir cette terminaison ? • Comment tu sais que c'est le singulier ? • A quoi tu as pensé pour écrire ce mot en deux parties ?
2) Explicitation des Connaissances métalinguistiques mobilisées Objectif : Vérifier l'acquisition des règles d'accord grammatical et leur mobilisation dans la rédaction	<ul style="list-style-type: none"> • Avec quoi tu as fait le lien pour écrire ce mot ainsi? • Tu peux me dire quelle est la nature grammaticale de ce mot ? • Lors de la dictée tu n'as pas pensé au pluriel / au féminin ? • Tu peux repérer son sujet ? • Est-ce que tu as appris cette règle en classe ou tu l'as déduit toi-même?
3) Explicitation des automatismes orthographiques Objectif : Identifier les pratiques spontanées	<ul style="list-style-type: none"> • Comment tu as fait pour choisir entre ces deux graphies ? • Pense-tu que le phonème /e/ est toujours transcrit avec « er » / « é » ?

Annexes

nécessaires, ensuite on va procéder au questionnement de manière progressive.

Annexe n° 4:

Grille typologique des erreurs d'orthographe

(Les subdivisions et les exemples ne sont pas limitatifs, des erreurs sont précédées d'un astérisque, les mots corrects sont mis entre parenthèses)

Catégorie d'erreur	Remarques	Exemples
Erreurs extragraphiques		
Erreurs à dominante calligraphique	Ajout ou absence de jambages, etc	*mid/ (nid)
Reconnaissance et coupure des mots	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes.	Un *navion (un avion)
1. Erreurs à dominante extragraphique (en particulier phonétique)	- Omission ou adjonction de phonèmes - Confusion de consonnes - Confusion de voyelles	*maintenant (maintenant) *suchoter (chuchoter) *moner (mener)
Erreurs graphiques proprement dites		
Erreur à dominante phonogrammique (règles fondamentales de transcription et de position)	- Altérant la valeur phonique - N'altérant pas la valeur phonique	*merite (Mérite) *briler (briller) *recu (reçu) *binette (binette) *pingoin (pingouin) * *guorille (gorille)
Erreurs à dominante morphogrammique 1. Morphogrammes grammaticaux 2. Morphogramme lexicaux	- Confusion de nature, de catégorie, de genre, nombre, forme verbale, etc - Omission ou adjonction erronée d'accords étroits. - Omission ou adjonction erronée d'accords larges - Marques du radical - Marques préfixes/suffixes	*chevau (Chevaux) les *rue (rues) ceux que les enfants ont *vu (vus) *canart (canard) *anterrement (enterrement)
Erreurs à dominante logogrammique 1. Logogrammes lexicaux 2. logogrammes grammaticaux	- Confusion entre les homophones lexicaux - Confusion entre les homophones grammaticaux	*Vain (vin) Ils *ce sont dit (se) *c'est livres (ses)
Erreurs à dominante idéogrammique	- Majuscule - Ponctuation - Apostrophe - Trait d'union	l'*état (L'État) et, lui (et lui) *létat (l'État) Mot-composé (mot composé)
Erreurs à dominante non	- Lettres étymologiques	*sculteur (Sculpteur)

Annexes

flexionnelle	- Consonnes simples ou doubles	*rume(rhume) * boursoufflé (boursouflé)
--------------	--------------------------------	--

Annexe n°5:

Grille d'analyse des procédures graphiques des apprenants élaborée par Cogis (2005)

<i>Type de procédure graphique</i>	<i>Exemples</i>
Procédures phonographiques ou logographiques	J'ai mis é à enchantés parce que sinon tu dis étaient « enchante » Ça s'écrit comme ça, je le sais
Procédures morphosémantiques	J'ai mis s à observés* [alors qu'observer et attendu] parce que claire et Isabelle, c'est deux personnes
Procédures morphologiques	J'ai mis é à enchanté parce que c'est un participe passé
Procédures morphosyntaxiques de type a L'élève explique la graphie en évoquant un lien syntaxique entre un mot ciblé et un autre mot de la phrase	J'ai écrit vivaient parce que c'est ses parents
Procédures morphosyntaxiques de type b L'élève explique la graphie en évoquant un lien syntaxique entre le mot ciblé et un autre mot de la phrase, en plus d'apporter des précisions morphologiques et d'utiliser un métalangage	J'ai mis s à frisés parce que cheveux, c'est masculin pluriel J'ai mis é à enchanté parce que c'est un participe passé. Après l'auxiliaire être
Procédures de remplacement	J'ai écrit enchantés avec é parce qu'on peut dire ils étaient mordus de partager

Annexe n°6:

Grille d'analyse des procédures graphiques des apprenants élaborée par Mauroux (2018)

*Synthèse des catégories et sous-catégories retenues pour l'analyse des verbalisations
métagraphiques des élèves*

Les verbalisations métalangagières (usage courant du langage, processus cognitifs non spécifiques à la tâche d'écriture)	
Sous-catégories	Exemples de verbalisations d'élèves
L'évaluation sur la capacité à écrire	Garçon, j'ai pas réussi à l'écrire.
Les verbalisations métalangagières élémentaires	J'ai réfléchi dans ma tête. C'est facile à écrire.
La mémorisation comme processus cognitif non spécifique à l'écriture ou enseigné	Je m'en suis souvenu. On l'avait appris dans les mots-outils.
L'absence de repérage des dysfonctionnements : l'évitement	Je suis sûr que ça s'écrit comme ça.
Les verbalisations métalinguistiques (référence consciente aux procédures linguistiques, usage de la métalangue)	
La procédure orthographique (mémorisation d'une spécificité ou partie du mot)	Château c'est comme bateau j'ai écrit le T et E et le A et le U.
La procédure phonographique	J'ai entendu le F et /f/.
La procédure morphographique	S parce que les enfants ils sont plusieurs il y en a pas juste un.
Les opérations de révision	J'ai pas mis le E pour faire sonner le T je vais le rajouter.

A01

dans la rue étroite, les enfants jouent
 près de la fontaine, leur rire
 résonne dans l'air près de l'après-
 midi.

Lisa, avec sa robe déchirée, marche
 l'entement vert eu, c'est exaspérant
 de tristesse se font sur leur joue
 meuf c'est atterré. cette fille
 demande souffrance variété un instant,
 dans c'est fiancé et dans la pain
 quel resenter.

puis leur appel a joué la tige de sa
 réflexion on se moment tout simple
 sorté : révo; c'est fleur jnette
 jennete quel aperçoire sur le
 bord du chemin et cette joi
 partagé lui rappalo les souffrir d'un
 passé quel'un frère préce que
 oublié

A1

dans

A02

~~Dans~~

Dans la rue étroite ; les enfants jouent près de la fontaine ; leurs rires raisonnent dans l'air frais de l'après-midi. Liza, avec sa robe déchirée, marche lentement vers eux, ses yeux pleins de tristesse se posant sur leurs jouets neufs si attirants. Cette fille de douleur s'arrête à l'instant, perdue dans ses pensées et dans la peine qu'elle ressent. Puis leur appel à jouer la tire de sa réflexion. En ce moment, tout semble sortir d'un rêve ; ces fleurs jaunâtres qu'elles aperçoivent sur le bord du chemin et cette joie

154

A03

- dans la rue étroite, les enfants jouent près de la fontaine leur rire résonne l'air frais de la primédie. Liza avec sa robe déchirée, marche lentement vers eux, si vieux-plein de tristesse se posent sur leur jouet meuf, si attirant cette fille demande réponse, sa tête un instant, perdut dans ses pensées et dans la peine que'elle ressent.

- puis leur appel a joué la tige de sa réflexion. en ce moment, tous semble sortis d'un rêve; ses fleurs jaunâtre que'elle répersion sur le bord du chemin et cette joie partagée lui rapèlé les souvenirs d'un passé qu'elle a presque oublié.

A04

Dans la rue étroite, les enfants
jouent près de la fontaine. Leur rire
résonnant dans l'air froid de

la près-midi. Lisa, avec sa robe
déchirée, marche longtemps vers eu,
ces yeux pleins de tristesse se posant sur
leur jeu muet, si attirant. Cette fille
d'immeuble souffrance, s'arrête un
instant, perdue dans ces pensées et
dans la peine (peu) quelle ressent.

Puis leur appel a joué la tige de sa
réflexion. En ce moment, tout
semble sorti d'un rêve; ces fleurs
jaunâtres que l'on aperçoit sur le
bord du chemin et cet joie partagée lui
rappelle les souvenirs d'un passé
qu'elle a presque oublié.

A05

Dans la rue étroite, les enfants ~~jeux~~
 près de la fontaine, leur rire résonne
 dans l'air frais de la prémidit. Lisa,
 avec sa robe déchirée marchait lentement
 vers lui, ~~sur~~ ses vieux plans de tristesse et
 pensant sur leur jeune neveu, ces attraits.
 cette ~~fois~~ fille Desmoulin ~~ce~~ France
 carate ~~an~~astent, perdus dans ses pensées et
 dans la pan quel résonné.

peut leur appl. a joué la tête de sa
 réflexion. on se remment, tout semble
 le senti dans rare ; ses fleurs ^{jeunatrie} quel
 apaisoi sur le bord de chemin et cette
 jour partager leur rappe. les recevoir
 Dans pas quel à presque oublier.

A06

dans la ruet étroite, Les enfants ^{jaunes} joués de la
 fontaine, leur rire résonnant dans l'air brét
 de la prés midie. Lisa, avec sa robe déchiré,
 march longtoute vert es ses soues, plant de
 tristase se pour ans sur leur joué nebe,
 sé atirent. cette belle dimaunce souffronse
 saret ananstant, perdu dans ces pensées et
 dans la pan cal reusenté.

. peut leur appl a joué la tère de sa rébléction
 en ce moment, tout simple le sousti dans réve
 ; ces fleurs jaune-athere ^{qu'elle} calle gardai sur
 le pourd du chemain, et cette fait partgen
 lui rapale les souvenirs dans passé quel à presque
 oublier.

A 7

jouent

Dans la route étroite, les enfants jouent
près de la fontaine leur voix résonne dans
l'air frais de la nuit.

Lisa, avec sa robe déchirée marche
lentement vers eux, ses yeux pleins de
tristesse se posent sur leur jeu neuf
ses attraits attirants.

cette fille délicate se fronce s'arrête
à l'entrée, perdu dans ces pensées, et dans
la peine qu'elle raconte.

Puis, leur appel appelle à jouer la tire
de sa réflexion.

En ce moment, tout semble sorti d'un rêve;
ses fleurs jonchées qu'elle aperçoit sur le
bord du chemin et cette joie partager lui
rappelle les souvenirs d'un passé qu'elle a
presque oublié.

A 08

Dans la rue étroite, les
enfants jouent près de la fontaine

Leurs rires résonnent dans
l'air frais de l'après-midi

Léna, avec sa robe déchirée
marche lentement vers lui.

Ses yeux pleins de tristesse

sans posons sur leurs joues
ses yeux ses atterons.

Cette fille dévouée démontre
souffrance, ça arrête arrête
un instant perdu dans ses
pensées et dans la peine quelle
ressent.

Puis leur appel à jouer
la tire de sa réflexion
En ce moment tout semble

A.08

sortie d'un cône; ses fleurs
à gamatte jaunâtre

gamatte qu'elle aperçoit sur le
bord du chemin et cette
joie partagée lui rappelle

les souvenirs d'un passé qu'elle
a presque oublié

A09

Dans la rue étroite, les enfants jouaient de la fontaine. L'heure vive résonne dans l'air frais de la pré-midi. Lisa, avec sa robe déchirée, marche lentement vers sa mère, ses yeux pleins de tristesse se posent sur ~~leur~~ ~~jeu~~ ~~seul~~ ~~neuf~~ si attirant. Cette fille d'imense souffrance, sa âme en instant, perdue dans ses pensées est dans la peine qu'elle ressent.

Puis ~~leur~~ ~~appel~~ a joué la tige de sa réflexion, en ce moment, tous semblent sortis d'un rêve; ses fleurs jaunâtres qu'elle apporte sous son bras sur le bord du chemin et cette joie partagée lui rappelle les souvenirs dans le passé qu'elle a ~~presque~~ presque oubliés.

A10

Dans la rue étroite, les enfants jouent près de la fontaine, leurs vieilles raisons raisonnent dans l'air froid de l'après-midi. Liza avec sa robe déchirée marche longuement vers eux ces yeux pleins de tristesse se posant sur leurs joues rouges, si attirant. Cette fille d'imence souffrante s'arrête un instant, perdue dans ses pensées et dans la peine qu'elle ressent.

Puis, leur appel à jouer la tire de sa réflexion.

En ce moment, tout semble sorti d'un rêve, ses fleurs jaunes qu'elle aperçoit sur le bord du chemin et cette joie partagée lui rappelle les souvenirs d'un passé qu'elle a presque oublié.

A 11

dans la rue est trait, les enfants se
 pressent de la fontaine.

leur hère risca sans de faire frais de
 la ^{pris} ~~fontaine~~ ^{lissa} médi.

Liza, lisa avec sa robe déchirée,
 marche longuement vers, ses yeux pleins
 de tristesse se perdant sur leur jaisi neuf,
 se attirent son fille d'immonce se française
~~se sent~~ ^{so-tient} un an temps, parde donc se
 pensées et dans la pain qu'elle rousantait

puis leurs appels à jaisi. la terre de
 sa réflexion. en son moment tout
 semble sortier d'un rêve; ses fleurs
 jeu naitre quelle qu'elle apparait
 sur le bord de chemin. et est jaisi
 cette jaisi partager lui rappelle les
 souvenirs d'un passé qu'elle a presque
 oublié.

A 12

dans la rue étroite, les enfants ^{jouent} jouent
 près de la fontaine. Leur rire résonne
 dans l'air brisé de l'après-midi. ^{Liza} ~~Liza~~ Liza
 avec sa robe déshabillée marche longuement
 vers eu, ses yeux pleins de tristesse posent
 sur leur joues rouges, ses attraits. Cette fille
 dimanches souffrantes, s'arrête un instant,
 perdue dans ses pensées et dans la peine quel
 ressentent. puis leur appelle à jouer la tige
 de sa ~~reflexion~~ réflexion. en ce moment
 tout semble sorti d'un rêve; ces fleurs
 génèrent quel aperçu sur le bord du
 chemin et cette joie partager leur rappelle
 les ~~so~~ souvenirs d'un passé quel a ~~presc~~
 oublier ^{presc}
 oublié.

3

A 13

- Dans la ~~rue~~ étroite, les enfants
^{joués}
~~joués~~ pré de la fontaine, leur rire
 risounon dans l'aire frée de l'après-
 midi. Liza, avec sa robe déchirée, marche
 longtemet vers eux, ses ~~des~~ ^{yeux} plain de
 tristesse se pousonn sur leur joué neuf.
 Ses ges attirants, ses filles dimanise
 sefrance, s'arrête un instant, perdu
 dans ses pensée et dans l'apain quelle
 ressonté.

- Peut leur appl. a joué la tire de
 sa réflexion, en ce moment, tout semble
 sorti d'un rêve ; ses ^{1^{er}} jaunatre
 quelle appéressoi sur le ~~deu~~ bord du
 chemin et cette joua partagée lui
 rappent les reveuir d'un passé quelle
 a percque ~~aboli~~ oubliés.

fleurs ←

A 14

Dans la rue étroite, les enfants jouent
 près de la fontaine, leur rire résonne
 dans l'air près de la prés-médi, disa, avec
 sa robe déshabillée marche lentement vers eux,
 ses yeux pleins de tristesse se posent sur
 leur jeu neuf, ~~est~~ ^{ces si} atèrent. cette fille
 démontre sa souffrance sa tête une stat,
 perdue dans ces pensées et dans la peine qu'elle
 ressent

Puis, leur appel à jouer la terre de sa
 réflexion. En ce moment, tout semble sorti
 d'un rêve; ces fleurs jonassent qu'elle
 appère son sur le bord du chemin et cette
 joie partagée lui rappelle les serénité d'un
 passé qu'elle a presque oublié.

A 15

Dans la rue étroite, les
 enfants jouent près de la fontaine,
 leurs rires résonnent dans l'air
 frit de ~~la pris midi~~. Lira, avec
 l'après-midi

sa robe déchirée marche l'autement
 vère eux, ses yeux pleins de tristesse
 se posent sur leur jeu naïf et
 attirants. cette fille d'imances
 souffrances s'arrête un instant, perdu
 dans ces pensées et dans la peine
 quelle ressent recentée.
 puis leur appel appelle à jouer la
 tire de sa réflexion. En ce moment
 tout semble sorti d'un rêve;
 ces fleurs jaunâtre quelle aperçoit
 sur le bord du chemin et cette
 joie partagée lui rappelle les
 souvenirs d'un passé quelle a presque
 oublié.

A 16

- Dans la rue étroite, ^{les} ~~les~~ enfants jouent près de la fontaine, leur rire résonne dans leurs gris de la fin de midi.

- ~~Kisa~~ Kisa, avec sa robe déchirée, marche lentement vers eux et ses yeux plants de tristesse se posent sur leurs ^{yeux} yeux neufs ces attirances. Cette fille d'innocence subit une gerçure à l'instant, perdu dans ces pensées et dans la peine qu'elle ressent.

- puis leurs appels à jouer la terrent de sa réflexion. Ont ce moment tous semblent sortis d'un rêve ; ses fleurs ~~et~~ jaunâtre qu'elle aperçoit sur le bord du chemin et cette ~~de~~ fois partager lui rappelle les souvenirs d'un passé

qu'elle à presque oublier

A 16

Annexe n° 8 :

Les verbatims des entretiens métagraphiques

E : D'abord, je te remercie d'avoir accepté cet échange. Je te précise que je suis une chercheuse en Master 2 en didactique de FLE et je mène une recherche sur la manière dont les apprenants réfléchissent pour rédiger et comment ils justifient leurs choix orthographiques. Mon objectif n'est pas de te juger ni d'évaluer tes compétences mais plutôt de comprendre les mécanismes cognitifs que tu mobilises lors de la rédaction. De ce fait, mes questions vont porter uniquement sur les mots que tu as déjà écrits pendant la séance de la dictée et tu vas me donner des explications sur ta réflexion au moment de les écrire. Es-tu d'accord de participer à cet entretien? Et est-ce que tu accepte que je l'enregistre uniquement pour des finalités de recherche? En sachant que l'anonymat est pleinement garanti.

Apprenant (s) : oui.

Avant d'entamer notre entretien, nous commençons par une phase de relecture et de révision de ton texte dont tu peux apporter les modifications que tu juges nécessaires, ensuite on va procéder au questionnement de manière progressive.

L'entretien métagraphique avec l'apprenant A1

A1: Je corrige?

E: Oui, tu peux rectifier, modifier ou supprimer.

Après 3 minutes de relecture et révision.

E: On va procéder phrase par phrase, commençant par la première phrase, je remarque que tu as écrit « *jous* » ensuite tu as modifié et tu as écrit « *jouent* » tu peux me dire à quoi tu as pensé pour orthographier ce mot une première fois avec « *s* » et maintenant avec « *ent* »?

A1: J'ai pensé à « *s* » du pluriel car « *les enfants* » est au pluriel, j'ai ajouté la terminaison « *ent* » parce que c'est un verbe conjugué au présent.

E : Dans la deuxième phrase « *sa robe déchirée* » tu as écrit « *déchiré* » avec « *é* » peux-tu m'expliquer à quoi tu as pensé pour écrire ce mot ainsi?

A1: Normalement je fais « *ée* » parce que c'est un adjectif.

E: Lors de la dictée, tu n'as pas pensé au féminin?

A1: oui.

E: Dans la phrase « *ses yeux pleins de tristesse* » tu as écrit « *c'est yeus plain* » à quoi tu as pensé pour écrire l'auxiliaire être?

Annexes

A1: « *c'est* » renvoie à Lisa (l'apprenant veut dire que « *c'est* » est une reprise de sujet qui est Lisa)

E : À quoi tu as pensé pour écrire tu le mot « yeus » avec « s » à la fin ?

A1 : c'est un nom au pluriel.

E: Et pour le mot « plein » peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour l'écrire au singulier?

A1: Ah! Normalement c'est au pluriel, j'ajoute « s ».

E : Lors de la dictée, tu n'as pas pensé au pluriel ?

A1: Oui.

E: On passe maintenant à « se posant » tu l'as écrit avec « s ». Peux-tu m'expliquer à quoi tu as pensé pour l'orthographe ainsi?

A1: C'est un verbe pronominal.

E: Et dans la phrase « leurs jouets neufs, si attirants » je remarque que tu as écrit « leur » « jouet » « neuf » et « attirant » sans « s » à quoi tu as pensé?

A1: J'ai pensé qu'il y a un seul jouet.

E : Donc tu as pensé qu'il y avait un seul jouet qui appartient à tous les enfants?

A1: oui.

(Même justification pour « immense souffrance »)

E : Dans la phrase « perdue dans ses pensées », je remarque que tu as écrit « c'est pensé ». Peux-tu m'expliquer à quoi tu as pensé pour l'écrire de cette manière?

A1: J'ai pensé au passé composé.

E: « ressentait » je remarque que tu l'as écrit « ressentir ». À quoi tu as pensé pour l'orthographe de cette manière?

A1: Je l'ai écrit en fonction de ce que j'ai entendu et j'ai pensé à l'infinitif.

E: Pense-tu que le phonème [e] est toujours transcrit avec « er » ?

A1: non, mais j'ai écrit ce mot en me basant sur la prononciation sans penser aux différentes écritures possibles.

E: Dans la phrase « leur appel à jouer », je remarque que tu as écrit « a joué ». Peux-tu me dire à quoi tu as pensé?

A1: Au passé composé.

E: Peux-tu repérer le sujet de ce verbe?

(Après un moment de réflexion l'apprenant n'a pas pu repérer le sujet)

A1: Ce n'est pas un passé composé.

E: Si ce n'est pas un passé composé pour toi qu'est-ce qu'il faut mettre?

A1: « er » (l'apprenant le dit en hésitant)

E: À quoi tu as pensé pour mettre « er » ?

A1: L'infinitif du verbe « jouer »

E: Je remarque que tu as écrit « c'est yeus* », « c'est fleur jaunâtre* », « c'est pensé* », « se* moment » et « se posant ». Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour orthographier « c'est » et « se » ainsi ?

A1: je les ai écrits d'après ce que j'ai entendu.

E: tu penses que les sons [se] et [sə] s'écrivent seulement de cette manière ?

A1 : non, mais quand je les entends je les écris toujours comme ça.

E : tu peux me dire quelle est leur nature grammaticale ?

A1 : « c'est » auxiliaire « être » et « se » je ne sais pas.

E: Dans la même phrase, je remarque que tu as écrit « fleur » et « Jaunâtre » au singulier à quoi tu as pensé?

A1: Il s'agit d'une seule fleur.

E: Si tu écris « ces » qu'est-ce qu'il faut ajouter à « fleur » et « jaunâtre » ?

A1: J'ajoute « s » du pluriel.

(Au moment où l'apprenant n'a pas pensé à une démonstration au pluriel, il n'a non plus pris en compte le non et l'adjectif)

E: Je remarque que tu as écrit « aperçoie » avec « e » à quoi tu as pensé?

A1: C'est un verbe conjugué au présent avec le sujet elle.

E: « cette joie partagée » tu as écrit « partagé » sans « e ». Tu n'as pas pensé à faire l'accord avec « la joie »?

A1: Le moment de la dictée j'ai écrit le mot sans penser à faire l'accord?

E: Mais même au moment de la révision t'as pas rectifié. Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour ne pas l'ajouter?

A1: Je me suis pas rendu compte.

E: Dans la phrase « lui rappellent les souvenirs », je remarque que tu as écrit « rappelle » avec « e » et tu n'as pas ajouté la marque de pluriel « s » au mot souvenir. Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé pour écrire ces mots ainsi?

A1: « Rappelle » est un verbe conjugué au présent de l'indicatif

E: Peux-tu repérer son sujet?

A1: « cette joie ».

E: et « souvenirs »?

A1: J'ai oublié d'ajouter « s » de pluriel.

Annexes

E: Dans la phrase « d'un passé qu'elle a presque oubliés » je remarque ça écrit « oublié » avec « é » et sans ajouter le « s » de pluriel. Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour orthographier le mot ainsi?

A1: J'ai pensé que c'est le passé qui est oublié donc je n'ai pas ajouté « s ».

E: Je te remercie pour cet entretien et pour tes réponses.

L'entretien métagraphique avec l'apprenant A2

Après la phase de révision.

E: On va procéder phrase par phrase, commençant par la première phrase, je remarque que tu as écrit « les enfants joues » Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour écrire « joues » ainsi?

A2: J'ai fait l'accord avec le mot « enfants » qui est au pluriel.

E: Tu peux me dire quelle est la nature grammaticale de ce mot ?

A2: C'est un verbe qui se termine par « s » parce qu'il est au pluriel.

E: Dans la phrase suivante je remarque que tu as écrit « sa robe déchiré » .Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé pour écrire « déchiré » ainsi?

A2: Normalement j'écris « ée » car c'est un adjectif qui s'accorde avec « la robe »

E : Lors de la dictée, tu n'as pas pensé au féminin ?

A2 : C'est vrai.

E: Tu as écrit « *ses yeux* » au pluriel alors que « *plein* » tu l'as écrit au singulier. Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé pour écrire ce mot au singulier?

A2: j'ai oublié d'ajouter « s »

E: Donc tu penses que tu dois ajouter « s » ?

A2: oui.

E: Je remarque que tu as écrit « leurs jouet neuf si attirant » ensuite tu as raturé en ajoutant quoi?

A2: J'ai ajouté « s » aux mots « jouets » et « neufs ».

E: Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour procéder à ces accords?

A2: J'ai ajouté le « s » de pluriel au nom « jouets » et à l'adjectif « neufs » car « leurs » est au pluriel.

E: Je remarque que lors de la dictée tu as écrit « attirant » au singulier mais tu n'as pas ajouté le « s » de pluriel en apportant ces modifications. Peux-tu m'expliquer ton choix orthographique?

A2: Je n'ai pas pensé que « attirant » renvoie à « jouets » mais au fait de regarder les jouets.

E: On passe à la phrase suivante, je remarque que tu as écrit « immense » et « souffrance » sans « s ». Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour écrire ces mots au singulier?

A2: le mot souffrance, veut dire (mu'ânât), ne peut pas être au pluriel, on dit la souffrance et non pas les souffrances.

Annexes

E: On passe maintenant à « *perdue dans ses pensées* », je remarque que tu as écrit « *perdue* » avec « *e* » à la fin. Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé pour écrire ce mot de cette manière?

A2: Perdue est un adjectif.

E: Tu as fait le lien avec quoi?

A2: la fille.

E: « *ses pensées* » à quoi tu as pensé pour écrire ces mots ainsi?

A2: « *ses* » car ce sont les pensées de Lisa et « *pensées* » avec « *s* » pour marquer le pluriel.

E: Dans la phrase « *dans la peine qu'elle ressentait* » Je remarque que tu as écrit « *ressenté* » avec « *é* ». Peux-tu m'expliquer à quoi tu as pensé pour l'écrire de cette manière?

A2: Normalement j'ajoute « *e* » parce que « *elle* » est féminin.

E : tu peux me dire quelle est la nature grammaticale de ce mot ?

A2 : adjectif.

E: On passe maintenant à « *Leur appel à jouer* », je remarque que tu as écrit « *àjoué* » peux-tu m'expliquer à quoi tu as pensé pour rédiger ce mot ainsi?

A2: C'est un verbe conjugué au passé composé.

E: Je remarque que tu as écrit « *ce moment* » et « *ces fleurs jaunâtres* » peux-tu m'expliquer à quoi tu as pensé pour orthographier ces mots de cette façon?

A2: « *ce* » et « *ces* » démonstratifs, et j'ai ajouté les S de pluriel car il s'agit de plusieurs fleurs et jaunâtres est un adjectif qui s'accorde avec le nom fleurs.

E: Passons à la phrase « *Qu'elle aperçoit* » j'ai remarqué que ça écrit « *qu'ellesaperçoient* ». Peux-tu m'expliquer à quoi tu as pensé pour marquer le pluriel dans cette phrase?

A2: J'ai pensé que le pronom « *elles* » renvoie « *aux fleurs* ».

E: On passe à la phrase « *cette joie partagée* » je remarque tu as écrit « *cet joie partagé* »; tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé pour écrire ces mots ainsi?

A2: Normalement j'écris « *cette* » puisque le mot « *joie* » est féminin, et « *partagé* » est au passé composé

E: Lors de la dictée tu n'as pas pensé au féminin?

A2: Le moment de la dictée j'attends toujours le mot qui vient après c'est pour cela que j'oublie de faire l'accord avec les mots que j'ai déjà écrit.

Annexes

E: Est-ce que tu penses que les mots qui viennent après peuvent influencer l'accord que tu dois établir avec les mots que tu as déjà écrit?

A2: non, non, je pense que les mots qui viennent après ne peuvent pas influencer l'accord mais ils peuvent me le faire oublier.

E: Dans la dernière phrase tu as écrit « *lui rappelle* ». À quoi tu as pensé pour écrire ce mot de cette manière?

A2: C'est un verbe conjugué au présent de l'indicatif.

E: Peux-tu repérer son sujet?

A2: Le sujet est « *la fille* » substituée dans cette phrase par « *lui* » pour éviter la répétition

E: Dans la même phrase tu as écrit « *les souvenirs d'un passé qu'elle a presque oubliés* », et au moment de la révision j'ai remarqué que tu as supprimé le « *s* » du mot « *oubliés* ».

Peux-tu m'expliquer tes choix orthographiques des mots « *souvenirs* » et "oublié"?

A2: Le mot « *souvenirs* » est au pluriel car il est précédé par le déterminant "les" donc j'ai ajouté « *s* », et « *oublié* » est conjugué au passé composé.

E: Lors de la dictée, tu as fait le lien avec quoi pour écrire « *oubliés* »?

A2: J'ai fait le lien avec « *les souvenirs* ».

E: Et tu as supprimé le « *s* », à quoi tu as pensé?

A2: normalement j'ajoute « *e* » au mot « *oublié* » car il s'accorde avec « *elle* » et non pas avec « *les souvenirs* »

E : Merci d'avoir pris le temps de faire cet entretien avec moi.

A2:ça fait plaisir madame.

L'entretien métagraphique avec l'apprenant A3

Après la phase de révision.

E : On va adopter une démarche linéaire, en traitant les phrases une par une, On commence par la première phrase « *les enfants jouent* », je remarque que tu as écrit « *jeux* » peux-tu m'expliquer à quoi tu as pensé pour l'orthographier ainsi?

A3 : Parce que les enfants est au pluriel, et Je me suis rappelé du mot « *jeux* » qui est le pluriel du mot « jeu »

E : Mais en dictant j'ai prononcé [zu].

A3 : oui.

E : Dans la deuxième phrase tu as écrit « *déchiré* ».peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour l'écrire ainsi?

A3 : « *Déchiré* » est un verbe conjugué au passé
(L'apprenant veut dire participe passé).

E : Au moment de la dictée, tu n'as pas pensé au féminin ?

A3 : Je n'ai pas pensé au féminin car je ne connais pas les fins des verbes
(L'apprenant voulait dire les terminaisons verbales).

E : Dans la phrase « *ses yeux pleins de tristesse* » je remarque que tu as écrit « *si sieux* ». À quoi tu as pensé pour l'orthographier « *si* » de cette manière?

A3 : J'ai entendu le son [z] entre « *ses* » et « *yeux* » donc j'ai ajouté le dernier « *s* » de « *ses* » au mot « *yeux* » et cela correspond à « *si* ».

E : Et le mot « *plein* », je remarque que tu l'as écrit au singulier alors que tu as mis « *yeux* » au pluriel. Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé pour l'écrire ainsi ?

A3 : Je n'ai pas compris le sens du mot « *plein* ».

E : On passe maintenant à la phrase « *leurs jouets neufs, si attirants* » je remarque tu as écrit « *leur* », « *jouet* », « *neuf* » et « *attirant* » sans « *s* ». Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour écrire ces mots au singulier?

A3 : J'ai pensé que « *leur* » ne peut pas être au pluriel donc tout ce qu'il vient après doit être au singulier.

(L'apprenant fait référence au pronom personnel invariable « *leur* »)

E : Tu as écrit « *immense souffrance* » au singulier. Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé?

A3 : J'ai fait l'accord avec « *cette fille* » qui est au singulier et j'ai mis « *immense souffrance* » au singulier aussi et pour le mot « *immense* » je n'ai pas compris son sens.

E: Je remarque que tu as écrit « *perdut* » à quoi tu as pensé pour ajouter « *t* »?

A3: C'est une lettre qui ne se prononce pas comme dans le mot « *début* ».

E: Peux-tu justifier l'orthographe de « *ses pensés* »?

A3: Sont des mots au pluriel, et « *ses* » possessif car ce sont les pensées de Lisa.

E: Je remarque tu as écrit « *ressentés* ». Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé pour écrire ce mot de cette manière?

A3: Dans la phrase il y a « *ses pensés* » qui est au pluriel ensuite il a la conjonction de coordination « *et* » ensuite le mot « *ressentés* ». Donc j'ai fait le lien entre « *pensés* » et « *ressentés* ».

E: Dans la phrase « *leur appel à jouer* », tu as écrit « *a joué* ». Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour écrire ce mot ainsi?

A3: C'est un verbe conjugué au passé composé.

E : Je remarque que tu as écrit « *ses* » et « *fleurs* » au pluriel alors que « *jaunâtre* » tu l'as écrit au singulier. Peux-tu m'expliquer à quoi tu as pensé pour orthographier ces mots de cette manière?

A3: j'ai écrit « *ses fleurs* » en pensant que ce sont les fleurs de la fille et je n'ai pas ajouté « *s* » à « *jaunâtre* » puisque j'ai pensé qu'on ne peut pas mettre une couleur au pluriel.

E : Je remarque que tu as écrit « *qu'elle aperçoi* ». Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour écrire ce mot ainsi?

A3: Je l'ai écrit comme je l'ai entendu.

E: dans la phrase « *cette joie partagée* » je remarque que tu as écrit « *partagés* ». Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé pour orthographier ce mot de cette façon?

A3: Lors de la dictée j'ai pensé à écrire « *partager* » mais au lieu d'écrire « *r* » j'ai écrit « *s* ». Penser à une chose et écrire une autre est une faute que j'ai l'habitude de commettre.

E: Si c'était « *partager* ». Peux-tu m'expliquer à quoi tu as pensé pour vouloir écrire ce mot de cette manière?

A3: C'est un mot que j'ai l'habitude de voir.

E : tu as écrit « *lui rappelle* ». À quoi tu as pensé pour écrire ce mot ainsi ?

A3: C'est un verbe conjugué au présent de l'indicatif.

E: Peux-tu repérer son sujet?

A3: Lui.

E: Dans la dernière phrase tu as écrit « *les souvenir* » sans « *s* ». Lors de la dictée tu n'as pas pensé au pluriel?

Annexes

A3: Je sais que c'est au pluriel mais j'ai oublié d'écrire « s ».

E: Je remarque que tu as écrit « *oubliés* ». Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour écrire ce mot de cette façon?

A3: J'ai ajouté « s » parce que le mot « *souvenirs* » est au pluriel.

E : Merci, c'était un plaisir d'échanger avec toi

L'entretien métagraphique avec l'apprenant A4

Après la phase de révision.

E : on va analyser progressivement le texte, On commence par la première phrase, tu as écrit « *les enfants jouent* ». Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé pour écrire le mot « *jouent* » ainsi?

A4:c'est la terminaison de présent de l'indicatif car le verbe est conjugué avec « *les enfants* ».

E: Dans la deuxième phrase, je remarque que tu as écrit « *sa robe déchiré* ». Peux-tu me dire à quoi tu as pensé écrire « *déchiré* » de cette manière?

A4:J'ai écrit le mot en me basant sur la prononciation.

E: Lors de la dictée tu n'as pas pensé au féminin?

A4:oui.

E:Tu as écrit « *ces yeus* », « *ce posant* », « *ces pensées* », « *ce moment* » et « *ces fleurs* ». Tu peux m'expliquer ton choix orthographique?

A4: Car on veut montrer quelque chose, « *ces yeux* », « *ces pensées* », « *ce moment* » et « *ces fleurs* » comme « *ce tableau* » (l'apprenant a donné l'exemple en montrant du doigt le tableau), et « *ce posant* »(pour indiquer un objet posé).

E : Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour écrire le mot « *yeus* » avec « *s* » à la fin ?

A4 : C'est au pluriel.

E: Dans la même phrase, je remarque que tu as écrit « *ces* » et « *yeus* » au pluriel alors que tu as écrit le mot « *plein* » au singulier. Peux-tu m'expliquer à quoi tu as pensé pour les rédiger ainsi?

A4: J'ai pensé que le mot « *plein* » a déjà le sens du pluriel donc on n'a pas besoin d'ajouter un « *s* ».

E:Dans la phrase suivante, je vois que tu as écrit « *leur* », « *jouet* », « *neuf* » et « *attirant* » sans « *s* », à quoi tu as pensé?

A4: Parce que « *leur* » est au singulier donc les mots qui suivent je l'ai mis au singulier.

E:Tu as écrit « *immense souffrance* » sans « *s* ». Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour écrire ces mots ainsi?

A4: Il y a une seule fille donc automatiquement une seule souffrance, s'il y a plusieurs filles j'ajoute « *s* ».

E: Donc tu as fait l'accord avec le mot « *fille* »?

A4: oui.

E: Dans la phrase suivante, je remarque que tu as écrit « *perdu* » avec « *u* ». Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé pour orthographier ce mot de cette manière?

A4: Je l'ai écrit comme je l'ai entendu et j'ai pensé à un verbe de 3^{ème} groupe conjugué au présent.

E: Je vois que tu as écrit « *ressenté* » et « *leur appel a joué* ». Peux-tu m'expliquer à quoi tu as pensé au moment de la dictée pour choisir cette graphie?

A4: Puisque ce sont des verbes conjugués au passé
(L'apprenant voulait dire participe passé).

E: Dans l'expression « *ces fleurs jaunâtre* » je remarque que tu as ajouté « *s* » à « *ces* » et « *fleurs* » alors que tu as écrit le mot « *jaunâtre* » au singulier. Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé?

A4: J'ai pensé que le mot « *jaunâtre* » est un verbe.

E: Mais lors de la dictée je vous ai expliqué que veut dire ce mot.

A4: Je n'ai pas fait attention.

E: Maintenant pour le mot « *aperçoit* » je remarque que tu as écrit « *aperçoi* ». Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour l'écrire ainsi?

A4: J'ai écrit le mot en fonction de sa prononciation.

E: Tu as écrit « *cet joie partagé* ». Lors de la dictée tu n'as pas pensé au féminin?

A4: Je ne savais pas que joie est un nom féminin

E: Dans la dernière phrase tu as écrit « *lui rappelez les souvenirs* » tu peux me dire à quoi tu as pensé pour écrire « *rappelez* » avec « *ez* » à la fin?

A4: Lors de la dictée j'ai entendu le son [e].

E: Donc tu as fait la liaison entre « *rappelle* » et « *les* ».

A4: oui.

E: Dans la même phrase tu as écrit « *les souvenirs d'un passé qu'elle a presque oublié* ». Peux-tu m'expliquer tes choix orthographiques des mots « *souvenirs* » et « *oublié* »?

A4: Le mot « *souvenirs* » est au pluriel car il est précédé par le déterminant « *les* », et « *oublié* » est conjugué au passé composé.

E: Lors de la dictée, tu as fait le lien avec quoi pour écrire « *oublié* »?

A4: J'ai fait le lien avec « *le passé* ».

L'entretien métagraphique avec l'apprenant A5

Après la phase de révision.

E : On va procéder phrase par phrase, On commence par la première phrase, Je constate que tu as écrit "les enfants jou" ensuite, en révisant, tu as rectifié et tu as écrit "joux". À quoi tu as pensé pour écrire ce mot ainsi?

A5: J'ai écrit le mot avec « x » à la fin pour marquer le pluriel.

E: peux-tu identifier la classe grammaticale à laquelle ce mot appartient?

A5: C'est un nom, "joux" veut dire « al'ãb » (le mot en arabe correspond à " jeux" en français)

E: On passe maintenant à " déchirait", tu l'as écrit avec "ait". Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour terminer le mot avec "ait"?

A5: c'est un verbe conjugué à l'imparfait.

E: Si c'est un verbe peux-tu repérer son sujet?

A5: (après un moment de réflexion) Lors de la dictée, j'ai pensé que « sa robe » est le sujet donc j'ai mis directement « ait » normalement j'écris « é ».

E: Est-ce que tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé pour mettre « é » au lieu de « ait »?

A5: Car c'est la robe qui est déchirée

E: Tu l'écris avec « é » seulement?

A5: « ée » parce que la robe c'est féminin.

E: Au moment de la révision tu ne l'as pas corrigé.

A5: Je ne me suis pas rendu compte que c'est une faute.

E: On passe maintenant à "ses yeux " et « ses pensées » je remarque que tu as écrit ces mots avec « s » à la fin. Peux-tu me dire à quoi tu as pensé?

A5: "ses" parce que ce sont les yeux et les pensées de Lisa et j'ai écrit "s" pour marquer le pluriel.

E : as-tu déjà vu ou écrit le mot « yeux » avant ?

A5 : non, je connais le mot et sa signification mais je ne l'ai jamais écrit.

E: Je vois que tu as écrit « ses yeux » au pluriel alors que « plein » tu l'as écrit sans « s ». Tu peux me l'expliquer à quoi tu as pensé pour mettre ce mot au singulier?

A5: Je n'ai pas compris que veut dire le mot «plein ».

E: À quoi tu as pensé pour écrire "ce posant" ainsi?

A5: « ce » pour montrer.

Annexes

E: Dans la phrase suivante, je remarque tu as écrit "leur", "jouet", "neuf" et "attirant" sans "s", comment tu sais que c'est le singulier dans cet énoncé?

A5: J'ai pensé qu'il s'agit d'un seul jouet.

E: On passe maintenant à "immenses souffrances", tu l'as écrit "immense souffrance" sans "s". Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour écrire ces mots ainsi?

A5: C'est une seule souffrance pour une seule fille, et pour le mot « immense » je n'ai pas compris son sens.

E: Dans la phrase "perdue dans ses pensées", je remarque que tu as écrit "perdue" avec "e" à la fin. Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé?

A5: Le « e » est la marque du féminin.

E: Tu as fait l'accord avec quoi ?

A5: « Cette fille ».

E : E: Dans la même phrase, je remarque que tu as écrit "ressenti". Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour mettre "é" à la fin?

A5: Je l'ai écrit comme je l'ai entendu.

E : Pense-tu que le son [e] est toujours transcrit avec « é » ?

A5 : Non, mais c'est la première écriture qui vient dans ma tête.

E: Tu as écrit "leur appel a joué". À quoi tu as pensé pour écrire ce mot ainsi ?

A5: Ce verbe conjugué au passé composé.

E: On passe maintenant à "ce moment" et "ces fleurs" je vois que tu as écrit "se moment", "ses fleurs". Peux-tu m'expliquer à quoi tu as pensé pour écrire ainsi?

A5: Ce sont les fleurs de Lisa.

E: Dans la même phrase tu as écrit "ses" au pluriel alors que tu as mis "fleur jaunâtre" au singulier?

A5: Normalement "fleur" et "jaunâtre" sont au pluriel.

E: Alors!

A5: J'ajoute « s »

E: Pendant la dictée, tu n'as pas pensé au pluriel?

A5: Oui.

E : Tu as écrit "aperçoi". Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé pour rédiger le mot de cette manière?

A5: J'ai écrit ce mot en me basant sur la prononciation.

E: Peux-tu me dire quelle est la nature grammaticale de ce mot?

Annexes

A5: Je ne sais pas, je n'ai jamais vu ce mot auparavant.

E: Dans la phrase "Cette joie partagée", je remarque que tu as écrit "partager". Tu peux me dire à quoi tu as pensé, lors de la dictée, pour écrire ce verbe à l'infinitif?

A5: C'est un mot que j'ai l'habitude de le voir écrits ainsi dans les réseaux sociaux.

E: Dans la même phrase, je vois que tu as écrit "rappelle". Peux-tu m'expliquer à quoi tu as pensé pour mettre "e" à la fin?

A5: "Rappelle" est un verbe conjugué au présent de l'indicatif

E: Peux-tu repérer son sujet?

A5: lui.

E: Tu as écrit "les souvenir" sans "s". Lors de la dictée, tu n'as pas pensé au pluriel?

A5: J'ai oublié de faire l'accord avec "les".

E: Alors, tu penses qu'il faut ajouter "s"?

A5: Oui.

E: Dans la dernière phrase " les souvenirs d'un passé qu'elle a presque oubliés" tu as écrit "oublier". Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour écrire ce mot ainsi?

A5: Verbe à l'infinitif après la préposition « à ».

E : Merci.

L'entretien métagraphique avec l'apprenant A6

Après la phase de révision.

E : On va commence par la première phrase « Les enfants jouent », je vois que tu as écrit « les enfants joua » puis tu l'as raturé et tu as mis "es". Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour écrire ce mot ainsi?

A6: J'ai fait le lien avec "les enfants" et j'ai ajouté "s" pour marquer le pluriel.

E : Tu peux me dire quelle est la catégorie grammaticale de ce mot ?

A6 : c'est un verbe.

E: Dans la deuxième phrase tu as écrit « sa robe déchiré ». Tu peux me m'expliquer à quoi tu as pensé pour mettre « é » à la fin?

A6: C'est un participe passé du verbe "déchirer" conjuguer avec l'auxiliaire être, on dit « sa robe est déchiré »

E: Mais je remarque que tu n'as pas ajouté « e ». Au moment de la dictée, tu n'as pas pensé au féminin?

A6: Le plus important pour moi était comment conjuguer le verbe, et je me suis pas rendu compte que je devais l'accorder avec "sa robe".

E: Dans la phrase " ses yeux pleins de tristesse", tu as écrit "ses" et « soues » avec « s » à la fin alors que tu as mis le mot "plain" au singulier. Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé?

A6:J'ai pensé que le mot "plein" exprime l'idée de pluralité par son sens.

E : Et le mot «soues » ?

A6 : je ne sais pas comment ça s'écrit donc j'ai ajouté le « s » pour marquer le pluriel

E: On passe maintenant à la phrase "leurs jouets neufs, si attirants", je remarque que tu as écrit " leur joué neuf, si attirant". Tu peux expliquer ton choix orthographique de ces mots?

A6: Au moment de la dictée j'ai pensé que "Joué" est un verbe, "neuf" est un chiffre et le mot attirant n'ont aucun lien logique.

E : l'expression " immenses souffrances", tu l'as écrit "immense souffrance" sans "s". Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour écrire ces mots au singulier?

A6: C'est une seule souffrance.

E: Tu as écrit "perdu" avec "u" à la fin. Tu peux me dire à quoi tu as pensé?

A6: C'est un participe passé.

E: Je remarque que tu n'as pas ajouté "e", tu n'as pas pensé au féminin?

A6: J'ai pas fait le lien avec la fille.

E: je remarque que tu as écrit "ces pensées", "ce moment" et "ces fleurs".

Annexes

A6: "ce" et "ces" démonstratifs.

E: Dans la phrase " dans la peine qu'elle ressentait" Je remarque que tu as écrit "ressenté".

Peux-tu m'expliquer à quoi tu as pensé pour l'écrire ainsi?

A6: Je l'ai écrit comme je l'ai entendu.

E: On passe maintenant à "leur appel à jouer", tu as écrit "a joué". À quoi tu as pensé?

A6: Le verbe "jouer" conjugué au passé composé.

E: Dans la phrase "ces fleurs jaunâtres", tu as écrit "fleur" et "jaunâtre" au singulier. Lors de la dictée tu n'as pas pensé au pluriel?

A6: oui, j'ai oublié d'ajouter « s ».

E: Maintenant pour le mot "aperçoit" je remarque que tu as écrit " aperçoi". Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour l'écrire de cette manière ?

A6:J'ai écrit le mot en fonction de sa prononciation.

E: Tu peux me dire ce mot est de quelle nature grammaticale?

A6: Un verbe, normalement j'ajoute "t".

E: On passe maintenant à l'expression "cette joie partagée", je remarque que tu as écrit "partager". Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé?

A6:J'ai l'habitude de voir ce mot écrit ainsi.

E : Où ?

A6 : Sur Facebook.

E: Je remarque aussi que tu as écrit" lui rappelle". À quoi tu as pensé ?

A6: J'ai conjugué le verbe « rappeler » du 1er groupe au présent de l'indicatif

E: Tu peux repérer son sujet?

A6:lui.

E: Dans la dernière phrase tu as écrit "les souvenir". Comment tu justifie l'écriture du mot "souvenir" au singulier?

A6: le mot souvenir implique le pluriel par son sens.

E: Pour terminer, tu peux me dire à quoi tu as pensé pour écrire le mot "oublier" ainsi?

A6: Puisqu'il vient après la préposition à.

L'entretien métagraphique avec l'apprenant A7

Après la phase de révision.

E : On va analyser le texte progressivement, on commence par la première phrase, je vois que tu as écrit "les enfants "joue", puis tu as raturé, tu as ajouté quoi?

A7: La première fois j'ai écrit « joue » avec « e », ensuite j'ai écrit "jouent"

E: Peux-tu me dire avec quoi tu as fait le lien pour écrire ce mot ainsi?

A7: En révisant, je me suis rendu compte qu'il s'agit d'un verbe conjugué au présent de l'indicatif donc j'ai fait le lien avec le sujet « les enfants » et j'ai mis "ent" à la fin.

E: au moment de la dictée tu n'as pas pensé au pluriel?

A7: Oui, je n'ai pas accordé.

E: On passe maintenant à "sa robe déchirée", je remarque que tu l'as écrit "déchiré". Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour rédiger ce mot cette manière?

A7: c'est un adjectif normalement j'ajoute "e".

E: Lors de la dictée tu n'as pas pensé au féminin?

A7: Oui.

E: Peux-tu justifier l'orthographe de "ses" dans l'expression "ses yeux"?

A7: Ce sont les yeux de Lisa, et le "s" pour marquer le pluriel.

E: Tu as écrit "ses yeux" au pluriel alors que "plein" tu l'as écrit au singulier. Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé pour écrire ce mot au singulier?

A7: J'ai oublié d'accorder.

E: lors de la dictée, tu as pensé au pluriel?

A7: Oui, mais j'ai oublié d'ajouter "s".

E: Dans la phrase "leurs jouets neufs si attirants", je vois que tu as écrit tous les mots au singulier, mais au moment de la révision, tu as ajouté "s" au mot "attirant" seulement.

Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour procéder de cette manière?

A7: J'ai pensé qu'il s'agit d'un seul jouet de Lisa.

E: Et le mot "attirants" avec quoi tu as fait le lien pour mettre "s" du pluriel à la fin?

A7: J'ai fait le lien avec "eux", et j'ai pensé que ce sont les enfants qui sont attirants.

E: On passe maintenant à "immenses souffrances", je vois que tu as écrit "immense souffrance". Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour rédiger ces mots au singulier?

A7: J'ai fait le lien avec Lisa qui est au singulier et qui a une seule souffrance.

E: "Perdu" tu l'as écrit avec "u" à la fin. Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour l'écrire ainsi?

A7: C'est un participe passé.

E: Lors de la dictée tu n'as pas pensé au féminin?

A7: oui.

E: Tu as écrit "se posant", « ces pensées » « ce moment » et « ces fleurs » et "cette joie". Tu peux m'expliquer tes choix orthographiques de ces mots?

A7: "Se posant" parce qu'il est accompagné d'un verbe, et les autres mots sont des démonstratifs.

E : Je remarque que tu as écrit « leur jouet neuf, si attirant ». Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé pour écrire ces mots au singulier ?

A7 : j'ai pensé qu'il y a un seul jouet

E: Dans la phrase " la peine qu'elle ressentait", je vois que tu as écrit "ressenté". Tu peux me dire à quoi tu as pensé?

A7: Au moment de la dictée j'ai pensé que c'est un adjectif, normalement j'ajoute "e".

E: On passe maintenant à " à jouer" à quoi tu as pensé pour l'écrire ainsi?

A7: J'ai écrit le verbe à l'infinitif parce que il est précédé d'une préposition (à).

E: Dans l'expression " ces fleurs jaunâtre" je remarque que tu as écrit "ces fleurs" au pluriel alors que tu as mis le mot "jaunâtre" au singulier. Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé?

A7: En écrivant, il m'arrive souvent d'oublier le "s" de pluriel.

E: Mais même après la révision tu l'as pas ajouté.

A7: Je me suis pas rendu compte.

E: Tu as écrit "elle aperçoi". Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour l'écrire ainsi?

A7: C'est un verbe.

E: Un verbe qui se termine par "oi"?

A7: Jamais.

E: Alors, tu peux me justifier ce choix orthographique?

A7: Lors de la dictée, j'ai pas trouvé par quoi je peux le terminer donc je me suis basé sur le prononciation.

E: Dans la dernière phrase, Tu as écrit "partager" et "rappelle" . Peux-tu à quoi tu as pensé pour écrire ces mots de cette manière?

A7: J'ai écrit "partager" à l'infinitif parce qu'il est placé après le verbe conjugué "aperçoit". et j'ai conjugué le verbe "rappelle" au présent de l'indicatif en l'accordant avec "cette joie".

E: On passe maintenant à " elle a presque oubliés", je remarque que tu as écrit " oublier". Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour écrire ce mot ainsi?

A7: Parce qu'il est précédé d'une préposition.

E: Merci pour cet entretien intéressant.

L'entretien métagraphique avec l'apprenant A8

Après la phase de révision.

E: On va procéder phrase par phrase, commençant par la première phrase, je remarque que tu as écrit "les enfants jouent". Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour rédiger « jouent » ainsi?

A8: C'est un verbe conjugué au présent après un sujet au pluriel

E: Dans une phrase suivante tu as écrit "déchirer" et, puis en révisant, tu as souligné le mot mais tu ne l'as pas modifié. Peux-tu me dire à quoi tu as pensé?

A8: Puisque je sais que c'est une faute mais je ne sais pas comment la corriger.

E: Tu peux me dire quelle est sa nature grammaticale?

A8: Je sais que « déchirer » c'est un adjectif, je l'ai écrit avec "er" en me référant à la prononciation et non pas en tant que terminaison de verbe.

(meme raisonnement pour « jouer » considéré comme un nom)

E: Tu penses que le phonème [e] est toujours transcrit en "er"?

A8: non. C'est plutôt une action mécanique.

E: Tu as écrit « ses yeux » au pluriel alors que tu as écrit "plein" au singulier. Peux-tu m'expliquer à quoi tu as pensé écrire le mot "plein" ainsi ?

A8: Puisque le mot « plein » véhicule le sens du pluriel donc je ne vois pas l'utilité d'ajouter "s". C'est tout comme le mot « beaucoup »

E: On passe maintenant à « leurs jouets neufs, si attirants », tu as écrit "neufs" et "attirants" au pluriel. Tu as fait le lien avec quoi?

A8: Les jouets.

E: Tu peux me dire ils sont de quelle nature grammaticale?

A8: Des adjectifs.

E: On passe à la phrase suivante, je remarque que tu as écrit "immense souffrance" sans "s". Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour écrire ces mots au singulier?

A8: Elle a une seule souffrance qui est la pauvreté.

E: "Perdu" tu l'as écrit avec "u" à la fin. Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour l'écrire ainsi?

A8: C'est un verbe de 3e groupe conjugué au passé simple.

E: Lors de la dictée tu n'as pas pensé au féminin?

Annexes

A8: Oui.

E: Tu as écrit "ses pensée" "se moment" "ces fleurs" et "cette joie". Peux-tu me c'est pour écrire ces mots ainsi?

A8: "ces" et "cette" sont des déterminants démonstratifs, "ses" renvoie à Lisa et "se" je l'ai écrit en fonction de sa prononciation car E: j'ai du mal à distinguer les possessifs des démonstratifs

E: Je remarque tu as écrit "pensée", "jaunâtre". Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour les écrire au singulier?

A8: pour le mot « pensée » c'est une faute d'inattention, Alors que « jaunâtre » ne prend pas « s » car c'est une couleur

E: Dans la même phrase tu as écrit "ressenté" avec "é" à la fin. Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé?

A8: C'est le participe passé.

E: On passe maintenant à "à jouer" à quoi tu as pensé pour l'écrire ainsi?

A8: J'ai écrit le verbe à l'infinitif parce que il est précédé d'une préposition (à).

E: Tu as écrit "elle aperçoit". Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé?

A8: C'est le verbe apercevoir conjugué au présent de l'indicatif avec « elle ».

E: Tu peux justifier le choix orthographique des mots "rappel" et "les souvenirs"

A8: "Rappel" est un nom singulier et les souvenirs est un nom pluriel.

E: Lors de la dictée quand tu as écrit "partagé" et "oublié" tu n'as pas fait le lien avec quoi?

A8: Normalement j'ajoute "e" à "Partagé" car il y a le mot joie qui est féminin, pour le mot "oublié" j'ai fait le lien avec "le passé"

E: J'ai apprécié cet entretien merci pour ta coopération.

A8: De rien.

L'entretien métagraphique avec l'apprenant A9

Après la phase de révision.

E : On va analyser le texte phrase par phrase, on commence par la première phrase, je vois que tu as écrit "les enfants "jous". Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour écrire ce mot ainsi?

A9 : J'ai fait l'accord avec "les enfants"

E: Tu peux me dire quelle est la nature grammaticale du mot "jous"?

A9: Un verbe conjugué avec un sujet au pluriel

(Même justification pour l'orthographe du verbe "aperçois")

E: Tu as écrit " robe déchiré". Peux-tu me dire à quoi as pensé pour écrire « déchiré » de cette manière?

A9:"déchiré" renvoie à "la robe" donc on ajoute "e".

E: Lors de la dictée tu n'as pas pensé au féminin?

A9: J'ai pensé que "déchiré" est un adjectif mais je n'ai pas fait le lien avec «robe».

(L'apprenant donne la même justification pour le mot "plein" qu'il l'a au mis singulier)

E : je remarque que tu as écrit « yeux » avec « x » à la fin. Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé pour l'écrire ainsi ?

A9 : c'est un nom au pluriel.

E: Dans la phrase suivante, tu as écrit "leur", "jouet", "neuf" et "attirant" sans "s". Peux-tu m'expliquer à quoi tu as pensé, lors de la dictée, pour écrire ces mots de cette manière?

A9: il s'agit d'un seul jouet qui est celui de Lisa.

(Même explication "immense souffrance")

E: Dans la même phrase, tu as écrit "perdu" avec "u" à la fin. Tu peux me dire à quoi tu as pensé?

A9: C'est un verbe au passé (l'apprenant voulait dire participe passé)

E: Au moment de la dictée tu n'as pas pensé au féminin?

A9: Je n'ai pas fait le lien avec "fille".

E: Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé pour écrire "pensée", "jaunâtre" et "souvenir" au singulier?

A9: Pour "pensée" et "souvenir" j'ai oublié d'ajouter "s" mais en ce qui concerne le mot "jaunâtre" je n'ai pas compris sa signification.

Annexes

E: Je remarque que tu as écrit "ressenté". Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour mettre "é" à la fin?

A9: J'ai écrit le mot selon sa sonorité.

E: Tu peux me dire à quelle matière grammaticale appartient ce mot?

A9: un adjectif.

E: Passons à la phrase suivante, je vois que tu as écrit "a joué". Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé pour l'écrire de cette façon?

A9: C'est un verbe conjugué au passé composé.

E: Tu as écrit "ses fleurs" tu as fait le lien avec quoi pour écrire "ses" ainsi?

A9: Ce sont les fleurs de "rêve".

E: On passe maintenant à "cette joie partagée", je remarque que tu as écrit "partager" . Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé?

A9: J'ai écrit le mot en fonction de sa prononciation.

E: Mais le son [e] peut s'écrire différemment. À quoi tu as pensé pour choisir cette graphie en particulier?

A9: J'ai pensé que c'est un verbe, mais dès qu'il n'a pas un sujet je l'ai mis à l'infinitif.

E: Et "Rappelle" tu peux me dire à quoi tu as pensé pour l'écrire ainsi?

A9: C'est un verbe conjugué au présent de l'indicatif.

E: Peux-tu identifier son sujet?

A9: Lisa.

E: Dans la dernière phrase, tu as écrit "elle a presque oublié". Peux-tu me pour terminer ce mot ainsi?

A9: J'ai écrit ce mot en me basant sur ma répétition à une voix basse de ce que j'ai entendu durant la dictée. Quand j'ai répété ce mot ça me paraît qu'il se termine ainsi.

(L'apprenant prononce le mot [ubljei])

E : merci.

L'entretien métagraphique avec l'apprenant A10

Après la phase de révision.

E : On va procéder phrase par phrase, commençant par la première phrase "les enfants jouent", je remarque que tu as écrit "jouent" avec "ent" à la fin. Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour l'écrire ainsi?

A10: C'est le verbe "jouer" conjugué au présent de l'indicatif avec un sujet au pluriel (les enfants).

E: On passe maintenant à "sa robe déchirée", je vois que tu as écrit "déchirée" avec "ée" à la fin. Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé pour l'écrire de cette manière?

A10: c'est un adjectif qui s'accorde avec le nom féminin "robe".

E: Tu as écrit "ces yeux", "ces fleurs" et "ses pensées". Peux-tu m'expliquer ton choix orthographique de "ces" et "ses"?

A10: Je ne vous cache pas Madame, je l'ai fait au hasard car je ne fais pas la différence entre les deux.

E: Je remarque que tu as écrit "ces yeux" au pluriel alors que tu n'as pas ajouté "s" au mot "plein". À quoi tu as pensé?

A10: J'ai l'habitude de voir ce mot au singulier.

E: Lors de la dictée tu n'as pas pensé au pluriel ?

A10: oui.

E: Dans la phrase qui suit tu as écrit "leurs" et "jouets" au pluriel mais tu as écrit "neuf" et "attirant". Peux-tu justifier ce choix orthographique à partir de ce que tu as pensé au moment de la dictée?

A10: J'ai ajouté "s" à "jouet" pour marquer le pluriel car j'ai fait le lien avec "leurs" qui est au pluriel.

E: Tu peux me dire quelle est la nature grammaticale de "neuf" et "attirant"?

A10: Des adjectifs.

E: Lors de la dictée tu n'as pas pensé à les mettre au pluriel?

A10: Oui.

E: On passe à la phrase suivante, je remarque que tu as écrit "immense" et "souffrance" sans "s". Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour écrire ces mots ainsi?

A10: Ce n'est pas logique de mettre le mot souffrance au pluriel car il est déjà au pluriel.
(L'apprenant veut dire qu'il a le sens de pluralité)

E: Tu as écrit "perdue" avec "e" à la fin peux-tu me dire à quoi tu as pensé?

A10: Normalement, c'est un participe passé.

E : Tu as fait le lien avec quoi pour ajouter « e » ?

A10 : J'ai fait le lien avec « cette fille »

E: Dans la même phrase tu as écrit "ses pensées" peux-tu m'expliquer à quoi tu as pensé pour écrire ce mot ainsi?

A10: Ce sont les pensées de Lisa et j'ai ajouté « s » pour l'accorder avec ses.

E : tu as écrit "elle ressenté" avec "é" à la fin. Tu peux me dire à quoi tu as pensé?

A10: J'ai pensé que c'est un adjectif.

E: Dans la phrase suivante, tu as écrit "à jouer" à quoi tu as pensé pour l'écrire ainsi?

A10: Après la préposition à le verbe se met à l'infinitif.

E: On passe maintenant à "Ces fleurs jaunâtres", je remarque que tu as écrit ces fleurs au pluriel alors que tu n'as pas ajouté "s" à "jaunâtre". Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour écrire ce mot au singulier?

A10: Je ne pense pas que la couleur s'écrit au pluriel.

E: Dans la même phrase tu as écrit "elle aperçoit" tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé pour écrire ce mot ainsi?

A10: Je l'ai écrit en me basant sur sa prononciation et en me référant à d'autres mots similaires comme "endroit".

E: Tu peux me dire quelle est la nature grammaticale du mot aperçoit?

A10: Un verbe.

E: Lors de la dictée, tu as pensé que "t" est une terminaison du verbe?

A10: non.

E: on passe maintenant à "cette joie partagée", je remarque que tu l'as écrit "partager". Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour l'écrire ainsi?

A10: Je l'ai écrit comme je l'ai entendu.

E : Mais le son [e] peut s'écrire de plusieurs façons. Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour effectuer ce choix ?

A10 : Car j'ai l'habitude d'utiliser ce mot dans les réseaux sociaux

E: "Rappelle" Tu l'as écrit avec "e" à la fin. Peux-tu m'expliquer à quoi tu as fait le lien pour l'écrire ainsi?

A10: C'est un verbe conjugué au présent de l'indicatif avec "elle".

E: Dans la dernière phrase tu as écrit "elle a presque oublié". Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour écrire le mot "oublié" de cette manière?

A10: Parce qu'elle oublié le passé.

Annexes

E: merci pour cet échange intéressant.

A10: Bon courage madame.

L'entretien métagraphique avec l'apprenant A11

Après la phase de révision.

E: On va adopter une démarche linéaire, en analysant les phrases une par une, on commence par la première phrase « *les enfants jouent* », je remarque que tu as écrit « *jous* » peux-tu m'expliquer à quoi tu as pensé pour l'écrire ainsi?

A11: je l'ai écrit avec « s » pour marquer le pluriel.

E: Peux-tu me dire quelle est sa nature grammaticale ?

A11: c'est un nom.

E: « *sa robe déchirée* » tu as écrit « *déchiré* » avec « *é* » peux-tu m'expliquer à quoi tu as pensé pour écrire ce mot ainsi?

A11: Un participe passé, normalement j'ajoute « *e* » parce que « *la robe* » est un nom féminin

E: Lors de la dictée, tu n'as pas pensé au féminin?

A11: Oui.

E: Dans la même phrase tu as écrit « *ses yeux* » au pluriel mais tu n'as pas ajouté « *s* » à « *plein* ». Peux-tu m'expliquer à quoi tu as pensé?

A11: Je n'ai pas pensé que le mot « *plein* » peut être au pluriel.

E: Je remarque que tu as écrit « *leur* », « *jouet* », « *neuf* » et « *attirant* ». Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour rédiger ces mots ainsi?

A11: J'ai pensé qu'il y a un seul jouet

(Même explication pour le mot souffrance.)

E: On passe maintenant au mot « *perdu* », je vois que tu l'as écrit avec « *u* » à la fin. Peux-tu tu as pensé pour l'écrire ainsi?

A11: Je l'ai écrit à partir de sa prononciation.

E: Lors de la dictée, tu n'as pas pensé au féminin?

A11: Oui.

E: Tu as écrit « *ses* » et « *pensées* » avec « *s* » à la fin. Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour terminer ces mots ainsi ?

A11: ce sont les pensées de Lisa.

E: « *elle ressentait* » tu l'as écrit avec « *ait* » à la fin. Tu peux me dire à quoi tu as pensé ou mettre « *ait* » à la fin?

A11: Au moment de la dictée, j'ai entendu le mot « *ressentait* » j'ai pensé à le mettre à l'imparfait.

Annexes

E: Alors tu as fait le lien avec quoi?

A11: Avec son sujet « *elle* ».

E: E: On passe maintenant à « *leur appel à jouer* » et « *elle aperçoit* », je remarque que tu l'as écrit « *à joui* » et « *aperçoi* ». Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour écrire ces mots ainsi?

A11: J'ai écrit les mots tels que je les ai entendus.

E: Tu as écrit « *ses fleurs* » peux-tu me dire à quoi tu as pensé?

A11: Ce sont les fleurs de Lisa.

E: Je remarque que tu as écrit « *ses fleurs* » au pluriel alors que tu as écrit « *jaunâtre* » au singulier. Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé pour ne pas ajouter « *s* » à jaunâtre?

A11: Je n'ai pas pensé au pluriel.

E: Lors de la dictée, tu as pensé à établir des liens entre les mots que tu as écrit, à chercher des accords ou bien tu as écrit seulement à partir de la prononciation.

A11: Je fais l'accord seulement avec les déterminants explicitement visibles comme « *les enfants* », « *les souvenirs* ».

(Cela concerne les flexions nominales et adjectivales)

E: Dans la dernière phrase tu as écrit « *cette joie partager* ». Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour écrire « *partager* » de cette manière?

A11: J'ai écrit ce mot « *inconsciemment* » avec « *er* » à la fin car j'ai l'habitude de le voir dans les réseaux sociaux.

E: Tu as écrit « *a oublié* » tu peux me dire à quoi tu as pensé pour terminer ce mot avec « *é* ».

A11: Le verbe conjugué au passé composé.

E: Qu'est-ce qu'elle a oublié?

A11: les souvenirs.

E: lors de ma dictée tu n'as pas pensé au pluriel.

A11: Oui.

E: merci.

A11: de rien.

L'entretien métagraphique avec l'apprenant A12

Après la phase de révision.

Annexes

E: On va Analyser les phrases successivement, commençant par la première phrase je remarque que tu as écrit « *les enfants jouez* », puis tu l'as raturé et tu as mis « *ent* » à la fin. Tu as fait le lien avec quoi?

A12: avec les enfants.

E: lors de la dictée, à quoi tu as pensé pour écrire jouez?

A12: j'ai pensé qu'il est conjugué avec « *vous* ».

E: Au moment de la dictée, tu as entendu [ʒu] ou [ʒe] ?

A12: j'ai entendu [ʒu].

E: Dans la phrase suivante tu as écrit « *sa robe déchiré* ». Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour écrire « *déchiré* » ainsi?

A12: Au participe passé.

E: Alors, tu n'as pas pensé à ajouter « *e* » de féminin?

A12: Oui, car il est conjugué avec l'auxiliaire avoir, normalement on dit « *sa robe déchiré* ».

E: dans la même phrase tu as écrit « *ses yeux* » au pluriel alors que tu n'as pas ajouté « *s* » à "*plein*". Peux-tu m'expliquer à quoi tu as pensé?

A12: Je n'ai pas pensé que « *plein* » s'accorde avec « *les yeux* ».

E: Tu peux identifier sa catégorie grammaticale ?

A12: Je ne connais pas ce mot.

E: Dans la phrase « *leurs jouets neufs, si attirants* ». Tu as écrit tous les mots au pluriel à l'exception de « *leur* ». Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour les écrire de cette manière ?

A12: J'ai fait l'accord des adjectifs « *neufs* » et « *attirants* » avec le nom « *jouets* » (...) et je n'ai pas pensé qu'on peut ajouter « *s* » à « *leur* ».

(L'apprenant pense que « *leur* » est un mot invariable)

E: Tu as écrit « *immenses souffrances* ». Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour écrire ces mots avec « *s* » à la fin?

A12: La fille est pauvre car dans le texte il y a la tristesse et la robe déchirée donc elle souffre beaucoup.

E: « *perdu* » tu l'as écrit avec « *u* » à la fin me dire avec quoi tu as fait le lien?

A12: Avec « *un instant* ».

E: Dans la même phrase tu as écrit « *ses pensé* ». Tu n'as pas pensé au pluriel?

A12: Oui.

E: Je remarque que tu as écrit « *ses* » dans « *ses yeux* » et « *ses pensé* » alors que « *ces fleurs* » tu l'as écrit avec « *c* ». Peux-tu me dire à quoi tu as pensé?

A12: "ses" c'est-à-dire de Lisa, et « *ces* » c'est un démonstratif.

E: On passe maintenant à « *ressentait* » et « *partagée* » tu les as écrit « *ressenter* » et « *partager* ». Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé pour les écrire ainsi?

A12: je les ai écrits en fonction de la prononciation.

E: Tu penses que le son [e] correspond toujours à « *er* » à l'écrit?

A12: Non. Il y a des mots que je l'ai déjà vu s'écrire ainsi comme « *partager* »

(L'apprenant fait référence aux réseaux sociaux)

E: Mais, dans la phrase « *leur appel à jouer* », je remarque que tu as écrit « *a joué* ». Peux-tu m'expliquer ton choix orthographique de ce mot?

A12: Un verbe conjugué au passé composé.

E: Peux-tu identifier son sujet?

A12: Leur appel.

E: Passons maintenant à « *ces fleurs jaunâtres* », tu l'as écrit « *ces fleurs jaunâtre* ». Tu peux me dire quelle est la nature grammaticale du mot « *jaunâtres* » ?

A12: Un adjectif.

E: je remarque que tu n'as pas ajouté « *s* » à « *jaunâtre* ». Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé?

A12: Car c'est une couleur.

E: Tu as écrit « *aperçoi* ». Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé pour écrire ce mot ainsi?

A12: Je l'ai écrit en me basant sur la prononciation.

E: Dans la même phrase tu as écrit « *rappellent* » avec « *ent* » à la fin. A quoi tu as pensé ?

A12: Un verbe conjugué au présent

E: Peux-tu repérer son sujet ?

A12: « *Ces fleurs* » et « *Cette joie* ».

E: En passe à la dernière phrase, je remarque que tu as écrit « *les souvenir* » ensuite tu l'as modifié et tu as ajouté « *s* ». Peux-tu me dire à quoi tu as pensé?

A12: C'est au pluriel car il y a "les".

E: On termine avec « *elle a presque oublié* », je vois que tu l'as écrit « *oublier* » puis, au moment de la révision, tu as raturé et tu as écrit « *oublié* ». Peux-tu tu as pensé?

A12: Au participe passé.

Annexes

E: Tu n'as pas pensé au pluriel?

A12: Oui, car elle a oublié le passé.

E: merci.

Après la phase de révision.

E : On va analyser progressivement le texte, On commence par la première phrase, « Les enfants jouent » tu l'as écrit au moment de la dictée "jouex" puis, après la révision, tu l'as écrit "joues". Peux-tu m'expliquer à quoi tu as pensé pour écrire ce mot ainsi?

A13: Je l'ai écrit ainsi pour marquer le pluriel.

E: Peux-tu me dire quelle est la nature grammaticale de ce mot?

A13: C'est un verbe, normalement j'écris "ent"

E: lors de la dictée, tu n'as pas pensé qu'il s'agit d'un verbe.

A13: J'ai fait le lien avec " les enfants". Mais, je n'ai pas fait attention que je devais conjuguer le verbe.

E: On passe maintenant à « sa robe dé déchirée » et « cette joie partagée » tu les as écrits avec « ée » à la fin. Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour écrire ces mots de cette manière?

A13: « Déchirée » et « partagée » sont des adjectifs qui s'accordent avec "robe" et « joie »

E: Je remarque que tu as écrit ses yeux au pluriel mais tu as écrit plein au singulier. Peux-tu à quoi tu as pensé pour faire ce choix orthographique?

A13: J'ai oublié de faire l'accord.

E: Au moment de la dictée, tu n'as pas pensé au pluriel?

A13: Oui.

E: On passe à « leurs jouets neufs si attirants », tu as écrit « leur », « jouée » et « neuf » au singulier alors que tu as mis "attirants" au pluriel. Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé pour écrire ces mots de cette manière?

A13: J'ai pensé que "jouée" c'est un verbe conjuguer au passé composé et qui s'accorde avec "Lisa" donc j'ai ajouté le "e" de féminin, "neuf" est un chiffre et "attirants" est un adjectif au pluriel parce qu'il vient après le chiffre "neuf".

E: Tu as écrit " immense souffrance" au singulier. Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé?

A13: Je n'ai pas trouvé un déterminant au pluriel pour mettre "s" à la fin donc j'ai fait l'accord avec "cette fille".

E: "Perdu" tu l'as écrit avec "u" à la fin peux-tu m'expliquer à quoi tu as pensé pour écrire ainsi?

A13: Normalement j'ajoute "e".

E: Lors de la dictée tu n'as pas pensé au féminin?

A13: J'ai fait le lien avec "un instant".

Annexes

E: Je vois que tu as écrit "ses pensée", "les souvenir" sans "s".tu peux me dire à quoi tu as pensé?

A13: Oublier le "s" de pluriel est une faute que je fais souvent.

E: Dans la même phrase tu as écrit "ressenté". À quoi tu as pensé pour écrire ce mot avec "é" à la fin.

A13: Un adjectif.

E: passant maintenant à " leur appel à jouer" tu l'as écrit "a jouée". Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour rédiger ce mot de cette manière?

A13: Le verbe jouer conjugué au passé composé et le « e » pour marquer le féminin car j'ai fait le lien avec « leur » qui renvoie à « la fille ».

E: Dans la phrase suivante, tu as écrit "ses fleurs". Peux-tu me dire à quoi tu as pensé?

A13: J'ai pensé que ce sont les fleurs de Lisa.

E: Dans la même phrase tu as écrit "ses fleurs" au pluriel et "jaunâtre" au singulier. Peux-tu m'expliquer à quoi tu as pensé pour ne pas ajouter le S à jaunâtre?

A13: Je n'ai pas compris le sens du mot "jaunâtre".

E: Mais lors de la dictée je vous ai expliqué que veut dire ce mot.

A13: Je n'ai pas entendu l'explication.

E: Dans la même phrase, tu as écrit "elle aperçoin".Mais en dictant j'ai prononcé [wa]

A13: J'ai entendu [wɛ̃].

E: Tu as écrit "rapellent" avec « ent » à la fin. Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour écrire ce mot de cette façon?

A13: Un verre conjugué au présent de l'indicatif.

E: Avec quoi tu as fait le lien pour le conjuguer ainsi?

A13: "Ces fleurs" et "cette joie".

E: Pour la dernière phrase "elle a presque oubliés", je remarque que tu as écrit "oubliés". Peux-tu me à quoi tu as pensé pour écrire ce mot avec "és" à la fin?

A13: Car c'est un participe passé qui s'accorde avec les souvenirs.

E: merci pour ta participation dans cet entretien.

A13 : de rien.

Annexes

Après la phase de révision.

E :Commençant par la première phrase, tu as écrit "les enfants joue". Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour écrire "joue" avec "e" à la fin?

A14: Car c'est un verbe.

E: Lors de la dictée tu n'as pas fait le lien avec « les enfants » pour conjuguer le verbe?

A14: oui.

E: Tu as écrit "robe déchiré" et " joie partagé". Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour écrire « déchiré »et « partagé » de cette manière?

A14: Des adjectifs.

E: Lors de la dictée tu n'as pas pensé au féminin?

A14: Oui, je l'oublie souvent.

E : Dans la phrase suivante, ce que tu as écrit "ses yeux" au pluriel alors que tu as mis le mot "plein" au singulier. Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour ne pas ajouter"s" à "plein"?

A14:Je n'ai pas pensé au pluriel.

E: Tu peux me dire quelle est la nature grammaticale du mot « plein »?

A14: Un adjectif.

E: Alors, lors de la dictée, tu n'as pas pensé à l'accorder?

A14 : Oui.

E: Tu as écrit "ses yeux" "ces fleurs" et "ces pensé". Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé pour écrire "ces" et "ses" de cette manière?

A14: Ce sont « les yeux », « les pensées » et « les fleurs » de Lisa.

E : Donc tu penses qu'il n'y a pas une différence entre « ces » avec « c » et « ses » avec « s » ?

A14 : je croyais qu'ils avaient le même sens et qu'ils pouvaient être employés de la même façon. C'est seulement maintenant, en faisant l'entretien avec vous, j'ai pris conscience de leur différence.

E: On passe maintenant à la phrase « leurs jouets neufs, si attirants », je remarque que tu as écrit "leur", "neuf" et "attirant" sans « s » alors que tu as mis "jouets" au pluriel. À quoi tu as pensé?

A14:(déconcertée) je dois ajouter « s » ?!

E: Tu peux me dire quelle est la nature grammaticale de « neuf » et « attirant »?

A14: Des adjectifs.

Annexes

E: Lors de la dictée, tu n'as pas pensé à les accorder avec « jouets »?

A14: J'ai pensé plutôt à la règle qui dit qu'il suffit de mettre un seul mot au pluriel pour indiquer que toute la phrase est au pluriel.

E: Est-ce que tu as appris cette règle en classe ou tu l'as déduite toi-même?

A14: Quand j'étais élève au CEM, j'ai fait une remarque à mon enseignante car elle a oublié le « s » de pluriel et elle m'a répondu qu'il suffisait d'en mettre un seul dans la phrase pour indiquer le pluriel.

E: Tu as écrit « immense souffrance » sans "s". Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour écrire ces mots ainsi?

A14: Car il s'agit d'une seule fille.

E: On passe maintenant à "perdu", tu l'as écrit avec "u" à la fin. Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour terminer ce mot ainsi?

A14: Je ne connais pas ce mot et je n'ai pas compris ça signification donc je l'ai écrit en me basant sur sa prononciation.

E : Je vois que tu as écrit "ressenté" avec "é". Peux-tu m'expliquer à quoi tu as pensé pour l'écrire ainsi?

A14: Pour moi le son [e] correspond toujours à « é »

E: Mais tu as écrit "à jouer". Peux-tu me pour écrire ce mot avec « er » à la fin?

A14: Un verbe à l'infinitif après « à ».

E: "Aperçoit", je remarque que tu l'as écrit en deux mots "appere" et "soi". Peux-tu m'expliquer à quoi tu as pensé?

A14: À partir de l'acte d'écoute j'ai entendu deux mots: pour le premier mot "appere" j'ai pensé au mot anglais "appear" qui veut dire « apparaître ». Et le deuxième "soi".

E : As-tu déjà vu ou écrit ce mot auparavant ?

A14 : Non.

E: Passant maintenant à " les souvenir" je remarque que tu n'as pas ajouté la marque de pluriel "s" au mot souvenir. Est-ce que tu l'as écrit ainsi suivant la même règle que tu as apprise au CEM?

A14: Non, ici il y a "les" normalement j'ajoute "s" mais j'ai oublié.

E : Dans la dernière phrase tu as écrit "oublié" avec "é" à la fin. Peux-tu me à quoi tu as pensé pour écrire ce mot ainsi?

A14: le participe passé.

E: Tu as fait le lien avec quoi?

A14: Le passé.

E: Merci pour cet entretien.

A14: de rien.

L'entretien métagraphique avec l'apprenant A15

Après la phase de révision.

E : On va procéder phrase par phrase, commençant par la première phrase "les enfants jouent", Je remarque que tu as écrit "joux" puis tu as raturé et tu as écrit "jouent". Peux-tu m'expliquer à quoi tu as pensé pour l'écrire ainsi?

A15: C'est le verbe "jouer" conjugué au présent de l'indicatif avec un sujet au pluriel ils (les enfants).

E: Tu as écrit "sa robe déchirée" .Peux-tu me dire pour écrire ce mot avec "ée" à la fin?

A15: Car c'est un adjectif qui s'accorde avec le mot féminin "robe".

E: On passe maintenant à " ses yeux pleins de tristesse". Je remarque que tu as écrit « ses yeux » au pluriel alors que tu n'as pas ajouté la marque de pluriel "s" au mot "plein". Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour écrire ce mot de cette manière?

A15: Je n'ai pas compris la signification du mot « plein » donc je n'ai pas pensé qu'il s'agit d'un adjectif et qu'il doit être accordé avec "yeux".

E: Je remarque que tu as écrit "ce posant" ensuite au moment de la révision, tu as rectifié et tu as écrit "se posant". Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour l'écrire avec « s » au lieu de « c »?

A15: parce qu'il est accompagné d'un verbe

E: Dans la phrase "leurs jouets neufs, si attirants", tu as écrit "leur" "jouer" "neuf" et "attirents". Tu peux m'expliquer tes choix orthographiques de ces mots?

A15: Leur renvoie à « Lisa » c'est pour ça que j'ai pas ajouté « s » de pluriel, le mot "jouet" quand j'ai entendu [e] j'ai pensé au verbe "jouer", "neuf" est un chiffre et l'adjectif "attirents" s'accorde avec le chiffre "neuf".

E: On passe à la phrase suivante, je remarque que tu as écrit "immenses" et "souffrances" avec "s" à la fin. Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour écrire ces mots de cette façon?

A15: Car elle souffre beaucoup.

E: Tu as écrit "perdu" avec "u" à la fin. Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé, lors de la dictée, pour écrire ce mot ainsi?

A15 : je l'ai écrit comme je l'ai entendu

E : Lors de la dictée, tu n'as pas pensé à faire l'accord avec « cette fille » ?

A15 : J'ai pensé que « cette fille » est éloignée dans la phrase

E: Au moment de la dictée, tu as écrit "ces pensé" et en révisant tu as rectifié. Tu as ajouté quoi?

Annexes

A15: J'ai ajouté « s » au mot pensé.

E: Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour ajouter "s"?

A15: Lors de la dictée, j'ai pensé que le mot « pensé » est un participe passé ensuite je me suis rendu compte qu'il s'agit d'un nom au pluriel (les pensées de Lisa) mais j'ai oublié le « s ».

E: Je remarque que tu as écrit "ses yeux", "ces pensées" et "ces fleurs". Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour choisir entre ces deux graphies?

A15: Je le fais au hasard car je ne fais pas la différence entre les deux.

E: Dans la même phrase tu as écrit "ressenté" ensuite tu as ajouté "e". Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour écrire ce mot de cette manière?

A15: Au moment de la dictée, j'ai pensé qu'il s'agit d'un participe passé donc je l'ai écrit avec « é » à la fin. Ensuite, en révisant, j'ai fait l'accord avec le mot féminin « la peine » et j'ai ajouté « e ».

E: "À jouer" tu l'as écrit avec « er » à la fin tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé pour écrire ce mot ainsi?

A15: Après la préposition « à » le verbe doit être à l'infinitif.

E: Je remarque que tu as écrit « fleurs » au pluriel alors que tu n'as pas ajouté "s" à «jaunâtre». Peux-tu m'expliquer à quoi tu as pensé ?

A15: je n'ai pas pensé qu'il s'agit d'un adjectif car je n'ai pas compris sa signification.

E: Mais lors de la dictée je vous ai expliqué que veut dire ce mot.

A15: Je n'ai pas fait attention.

E: Si c'est un adjectif, tu penses que tu dois ajouter quoi?

A15: normalement je fais l'accord avec "ces fleurs" et j'ajoute "s" de pluriel.

E: Dans la même phrase tu as écrit "aperçoi". Peux-tu faire penser m'expliquer à quoi tu as pensé pour écrire ce mot de cette manière?

A15: Je l'ai écrit en me basant sur sa prononciation.

E: On passe maintenant à "cette joie partagée" et "les souvenirs". Je vois que, lors de la dictée, tu les as écrit "partagé" et "souvenir" ensuite pendant la phase de révision, tu as raturé et tu les as écrit "partagée" et "souvenirs". Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour écrire ces mots de cette manière?

A15: J'ai ajouté "e" au mot "partagé" car j'ai fait le lien avec "la joie" qui est un nom féminin et j'ai ajouté "s" à "souvenir" pour marquer le pluriel car il est précédé de déterminant "les".

Annexes

E: " lui rappelle" tu l'as écrit avec "e" à la fin. À quoi tu as pensé pour l'écrire ainsi?

A15: Un verre conjugué au présent de l'indicatif

E: Tu peux repérer son sujet.

A15: lui.

On passe à la dernière phrase, "qu'elle a presque oubliés" tu l'as écrit "oublier" . À quoi tu as pensé pour écrire ce mot avec er à la fin?

A15: Quand on a deux verbes de premier et conjugué et le deuxième se met à l'infinitif.

(L'apprenant pense que le mot presque est un verbe conjugué).

E : merci.

L'entretien métagraphique avec l'apprenant A16

Après la phase de relecture et révision.

Annexes

E: On va procéder phrase par phrase, commençant par la première phrase " les enfants jouent", je remarque que tu l'as écrit " joue". Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour écrire ce mot avec e à la fin?

A16: Un verbe conjugué au présent de l'indicatif.

E: Peux-tu repérer son sujet?

A16: les enfants.

E: Lors de la dictée tu n'as pas pensé au pluriel ?

A16: Oui.

E: On passe maintenant à "sa robe déchirée". Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour écrire le mot « déchirée » avec « ée » à la fin?

A16: J'ai fait l'accord avec « robe ».

E: Tu as écrit "ses yeux pleins". Peux-tu m'expliquer à quoi tu as pensé pour écrire ces mots de cette manière?

A16: "ses" car ce sont les yeux de Lisa et j'ai ajouté s à l'adjectif plein pour marquer le pluriel car elle s'accorde avec ses yeux.

E: je remarque que tu as écrit "se posant" puis tu as modifié et tu as écrit "ce posant". Peux-tu me dire tu as pensé pour écrire « c » au lieu de « s » ?

A16: C'est un nom donc je l'écris avec « ce » au lieu de « se ».

(Même explication pour "ce moment")

E: Passant maintenant à "leurs jouets neufs si attirants", tu as écrit "leurs", "neufs" et « attirants » au pluriel, puis tu as modifié en supprimant le « s » du mot « neuf » et tu as écrit « jouer » avec « er » à la fin au lieu de "joué". Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé pour effectuer ces choix orthographiques?

A16: J'ai fait le lien avec « les enfants » pour mettre « leurs » et « attirants » au pluriel, et j'ai écrit « jouer » ainsi car j'ai pensé à l'infinitif, en plus la suppression du « s » dans le mot « neuf » puisqu'il est précédé d'un verbe donc il ne s'accorde pas.

E: On passe à la phrase suivante, je remarque que tu as écrit "immense" et "souffrance" sans "s". Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour écrire ces mots au singulier?

A16: Je n'ai pas pensé au pluriel car j'ai fait le lien avec la fille.

E: Dans la même phrase tu as écrit « perdu » avec « u » à la fin peux-tu me c'est pour écrire ce mot ainsi?

A16: C'est le verbe « perdre » conjugué au présent.

Annexes

E: Tu as écrit « ses yeux », « ces pensées » et « ses fleurs ». Tu peux me dire à quoi tu penses pour écrire le son [se] avec « s » ou ces avec « c »?

A16: Je ne fais pas la différence entre les deux.

E: Dans la même phrase tu as écrit "quelle ressenté". Tu peux me dire quelle est la nature grammaticale du mot "ressenté"?

A16: Un adjectif.

E: On passe maintenant à « leur appel à jouer », tu l'as écrit "a joué". Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé pour mettre "é" à la fin?

A16: le participe passé du verbe "jouer" conjugué au passé composé avec l'auxiliaire avoir.

E: Dans la phrase suivante je remarque que tu as écrit "fleurs" au pluriel mais tu n'as pas ajouté le S au mot jaunâtre. Lors de la dictée tu n'as pas pensé au pluriel?

A16: oui, Normalement j'ajoute "s".

E : E: Dans la même phrase tu as écrit "aperçoi". Peux-tu me dire pour écrire ce mot de cette manière?

A16: Je l'ai écrit en fonction de sa prononciation.

E: Tu peux me dire quelle est la nature grammaticale de ce mot?

A16: eh, je sais que c'est un verbe mais je ne l'ai jamais vu avant donc je ne sais pas comment il se conjugue.

E: Je remarque que tu as écrit « partager » avec « er » à la fin. Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé pour écrire ce mot de cette façon?

A16: Car j'ai l'habitude de voir le verbe « partager » s'écrire ainsi

E: "souvenirs" tu l'as écrit au pluriel. Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé?

A16: J'ai ajouté le « s » du pluriel car ce mot est précédé par le déterminant « les ».

E: Je remarque que tu as écrit "rappelle" avec « e » à la fin. Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour l'écrire ainsi?

A16: Un verbe conjugué au présent de l'indicatif

E: Tu peux identifier son sujet.

A16: « La joie ».

E: Dans la dernière phrase je remarque que tu as écrit "qu'elle à presque oublier". Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour écrire « oublier » ainsi?

A16: J'ai mis le verbe à l'infinitif parce qu'il est précédé de « à ».

E : Peux-tu me dire quelle est la nature grammaticale de « à » ?

A16 : Auxiliaire « avoir ».

Annexes

(L'apprenant ne fait pas la différence entre « a » d'avoir et « à » préposition)

E : merci d'avoir participé à cet entretien.

A16 : de rien.