



HAL
open science

Une approche systémique de l'orthographe permet-elle de partir du niveau de conceptualisation des élèves pour organiser sa progression à l'école élémentaire ?

Hughes Miraglio

► To cite this version:

Hughes Miraglio. Une approche systémique de l'orthographe permet-elle de partir du niveau de conceptualisation des élèves pour organiser sa progression à l'école élémentaire ?. Sciences de l'Homme et Société. 2013. dumas-00864060

HAL Id: dumas-00864060

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00864060>

Submitted on 9 Oct 2013

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

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



Une approche systémique de l'orthographe permet-elle de partir du niveau de conceptualisation des élèves pour organiser sa progression à l'école élémentaire?

**Nom : MIRAGLIO
Prénom : Hugues
UFR LLASIC**

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits - Sciences du langage

Spécialité ou Parcours : Didactique du français, langage et littérature

Sous la direction de BRISSAUD Catherine

Année universitaire 2012-2013

Remerciements

Je remercie les deux enseignantes et leurs élèves qui m'ont accueilli dans leur classe et dans leurs pensées.

Et Danièle Cogis qui, grâce à la vitalité de ses écrits, m'a aidé à réaliser ce travail qui m'a permis de mieux comprendre les écrits de Danièle Cogis.

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : HOMAT GUIS PRENOM : HUGUES

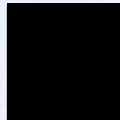
DATE : 4/09/2013 SIGNATURE : 

Table des matières

Remerciements.....	2
Table des matières.....	7
Introduction.....	9
PARTIE 1	
LE CARACTÈRE SYSTÉMIQUE DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE.....	11
CHAPITRE 1 – L'ORTHOGRAPHE, UNE CONSTRUCTION HUMAINE.....	12
L'orthographe a une histoire.....	12
L'écriture et l'orthographe.....	13
L'intérêt du graphème.....	14
Les différents types de graphèmes.....	15
Les phonogrammes.....	15
Les morphogrammes.....	21
Les morphogrammes grammaticaux.....	21
Les morphogrammes lexicaux.....	25
Des « marques de série ».....	27
Les logogrammes.....	27
Les lettres étymologiques et historiques.....	29
Les liaisons.....	31
CHAPITRE 2 – LES CHAINES D'ACCORD.....	33
Définition.....	33
Les difficultés pour accorder.....	34
Les différents types d'accord.....	34
L'accord sujet-verbe.....	34
L'accord dans le groupe nominal.....	36
L'accord du participe passé.....	37
CHAPITRE 3 – L'APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE.....	38
L'erreur, une réponse mais aussi une question.....	38
L'entretien métagraphique.....	41
Les stratégies utilisées pour écrire un mot.....	43
Les différents types de procédures pour gérer la morphographie.....	44
La procédure phono/logographique.....	44
La procédure morphosémantique.....	45
La procédure morphosyntaxique.....	45
Une procédure morphologique.....	46
PARTIE 2	
COMMENT SAVOIR CE QUE LES ÉLÈVES SAVENT DE LA PLURIFONCTIONNALITÉ DES GRAPHÈMES ?.....	47
CHAPITRE 4 – LE DISPOSITIF.....	48
La dictée.....	48
Les multiples fonctions du graphème e.....	50
Les multiples fonctions du graphème s.....	52
CHAPITRE 5 – UNE ANALYSE QUANTITATIVE : RECENSEMENT DES GRAPHIES PRODUITES PAR LES ÉLÈVES.....	54
CHAPITRE 6 – UNE ANALYSE QUALITATIVE À PARTIR DES ENTRETIENS MÉTAGRAPHIQUES.....	58
Que savent les élèves de la fonction phonogrammique ?.....	58
Le graphème consonantique s ou l'apprentissage de la polyvalence.....	58
Suivons les élèves de CE1. Du particulier.....	58

... au général : les procédures récurrentes du CE1 au CM2.....	64
Les phonogrammes contenant e.....	68
Les erreurs qui modifient la prononciation du mot.....	72
La fonction diacritique de s et de e.....	74
La connaissance de la fonction morphogrammique.....	78
Une fonction qui concerne les mots variables.....	78
La fonction de morphogramme grammatical.....	80
Suivons deux élèves n'utilisant pas le morphogramme grammatical s pour marquer le pluriel nominal ou la personne du verbe.....	80
Les procédures récurrentes du CE1 au CM2.....	83
Comment les élèves comprennent-ils les morphogrammes lexicaux ?.....	95
La connaissance de la fonction distinctive.....	97
Les graphèmes historiques non fonctionnels.....	99
Conclusion.....	100
Bibliographie.....	103
Table des annexes.....	105

Introduction

L'orthographe du français est difficile. Un père d'élève me rapportait récemment qu'un professeur de français qui l'aidait dans sa reprise d'études pour devenir chauffeur routier lui avait dit qu'il y avait 950 règles à maîtriser pour écrire sans erreurs. Découragé d'avance, mais justifiant ainsi ses difficultés depuis l'école, il semblait plus inquiet par rapport aux erreurs graphiques qu'il pouvait faire qu'à l'égard de celles, autrement plus graves, qu'il pourrait commettre vis-à-vis du code de la route. Présentée ainsi, uniquement sous le signe de la difficulté, l'orthographe est morcelée en une multitude de règles sans liens entre elles et qui sollicitent énormément la mémoire. Cet éparpillement ne peut que la rendre opaque à ses utilisateurs. Or Nina Catach et son équipe ont élaboré une théorie linguistique qui montre que notre orthographe est un système d'écriture parmi d'autres qui fonctionne selon des principes descriptibles et cohérents. Construction humaine bâtie, cathédrale de l'esprit qui prouve que les hommes veulent et peuvent s'entendre, l'orthographe est pourtant aujourd'hui une pomme de discorde. Henriette Walter, toujours facétieuse, exhorte les martyrs de l'orthographe à maudire le lundi 8 mai 1673¹ où les académiciens ont décidé de la fixer pour eux-mêmes avant de la faire adopter par tout le monde... Depuis ceux qui l'adorent défendent ses bizarreries pendant que ceux qui la subissent l'abhorrent.

Pour sortir de la déploration face à la baisse du niveau, il semble intéressant de s'appuyer sur cette description systémique de l'orthographe pour amener les élèves à en avoir une vision globale en repérant les grandes régularités. De ce point de vue, « *l'orthographe n'est que le reflet graphique des fonctionnements linguistiques* »². Les recherches sur l'acquisition de l'orthographe, en montrant que les élèves n'écrivent pas au hasard, permettent de comprendre que ce qu'ils écrivent est « le reflet graphique » de leurs conceptions orthographiques souvent très élaborées. Il s'agit alors pour l'enseignant de mesurer l'écart entre ces conceptions et le code conventionnel pour les aider à l'acquérir.

C'est donc pour repérer l'état réel des représentations des élèves sur le fonctionnement global de l'orthographe que j'ai décidé de mener des entretiens métagraphiques avec des élèves du CE1 au CM2 à propos de deux graphèmes très fréquents. Et ce, avec l'objectif de mieux organiser mon enseignement.

¹ Walter H., *Le français dans tous les sens*, Paris, Editions Robert Laffont, 1988, p. 127.

² Sautot J-P., *Raisonnement sur l'orthographe au cycle 3*, CRDP de l'Académie de Grenoble, 2002, p. 23.

Mon hypothèse est que, dans l'esprit des élèves, notre orthographe est un système qui a peu de cohérence et peu de régularité (essentiellement basée sur la transcription de l'oral avec quelques règles morphologiques qu'ils appliquent au coup par coup). Ce manque de vision d'ensemble est une source d'erreurs et de confusions. C'est pourquoi, après une présentation du système graphique du français, je me suis intéressé à ce que savent les élèves à propos des différentes fonctions de deux graphèmes plurifonctionnels *e* et *s* grâce à des entretiens métagraphiques portant sur un texte dicté.

Partie 1

-

Le caractère systémique de l'orthographe française

Chapitre 1 – L'orthographe, une construction humaine

L'orthographe a une histoire

Nina Catach, en écrivant une histoire de l'orthographe française³, montre que les graphies que nous connaissons sont le fruit de compromis au fil du temps. Ces ajustements qui se sont faits sur plusieurs siècles nous montrent que l'orthographe est une solution originale dépendante de la société et de la civilisation qui l'ont produite.

Cette histoire nous permet donc de l'envisager comme un système parmi d'autres possibles, bâti par les hommes et pour les hommes et donc porteur des tâtonnements des générations successives dont chaque utilisateur est l'héritier. De nombreux facteurs non linguistiques peuvent expliquer la formation d'une orthographe : la religion, la politique, la culture...

Comme l'écrit Jean-Pierre Jaffré⁴ :

« L'orthographe, forme complexifiée de l'écriture, n'est donc pas seulement un objet linguistique. Des facteurs non linguistiques peuvent jouer un rôle important dans sa formation, au point de contraindre des options plus strictement linguistiques ».

Cette prise de conscience du caractère historique et dynamique, et donc humain, de l'orthographe française permet de prendre du recul pour en percevoir les principes généraux et voir, à la fois, son caractère « bricolé » et son caractère systémique.

De plus, il est intéressant de voir qu'en dégagant cette histoire à partir de l'observation de la variation des graphies, Nina Catach et son équipe (à la suite des travaux de Victor Gak) en ont décrit le fonctionnement global et l'ont modélisé dans le fameux « *plurisystème graphique* » du français.

Non seulement cette description nous rappelle que notre orthographe est notre patrimoine, notre héritage et qu'en tant que tel nous en sommes responsables puisqu'elle n'est pas immuable, mais elle nous permet également de comprendre les principes relativement cohérents et l'économie du système graphique français. Cette architecture globale ne rend pas notre orthographe moins complexe mais « *une vision d'ensemble de son fonctionnement devient possible, où l'essentiel se distingue de l'accessoire. Il est alors*

³ Catach N., *L'Orthographe*, PUF, Que sais-je, 1978 ; *L'orthographe française*, Armand Colin, 2005 ; *Histoire de l'orthographe française*, Honoré Champion, 2001.

⁴ Fayol M., Jaffré J-P., *Orthographier*, Paris, Presses Universitaires de France, 2008, p. 38.

plus facile de conduire un enseignement raisonnable⁵ ». C'est d'ailleurs grâce à ces connaissances que Nina Catach ou Bernard Cerquiglini pensaient que les Rectifications de l'orthographe de 1990 pourraient être clarifiées rapidement auprès des français et adoptées.

L'écriture et l'orthographe.

« Écriture » est un terme polysémique. Il désigne tantôt un système d'écriture, tantôt l'orthographe, la production d'écrit, le graphisme...

Définissons-le d'abord, comme Claude Hagège⁶, dans « [...] *son sens le plus courant, selon lequel il s'agit d'une technique de représentation de la parole par une trace laissée sur un support conservable* ». Ce qui lui permet de conclure qu'il est « *alors possible de parler (mais en un sens fort large) d'une invention* ». Il rappelle également que cette formidable extension de la mémoire humaine qu'est l'écriture (Platon prédisait la disparition de la mémorisation en déplorant que cette pratique se répande) fait entrer les plus anciennes civilisations dans l'Histoire.

« Trace » de la parole qui peut ainsi voyager dans l'espace et dans le temps. Conquête de l'espace, voyage dans le temps, extension et externalisation de la mémoire...

L'écriture a été inventée mais encore plus souvent empruntée et adaptée (donnant lieu à de véritables créations linguistiques) pour répondre à des besoins économiques, politiques et sociaux dans des sociétés sédentaires qui utilisaient déjà des traces écrites. Et comme le dit Jean-Pierre Jaffré⁷ :

« Ces hommes ont donc adapté les pratiques d'écriture auxquelles ils étaient accoutumés - fondée sur une représentation coûteuse des choses du monde - pour donner une forme visible aux symboles fournis par la langue parlée ».

Différents **systèmes d'écriture** de plus en plus pratiques se sont donc développés selon les sociétés et leurs besoins. Ils se distinguent par les unités linguistiques retenues comme unités de base pour transcrire un énoncé d'une langue donnée. Mais tous fonctionnent selon deux principes universels : le **principe phonographique** et le **principe sémiographique**.

L'orthographe française, qui fixe la norme du français écrit par convention, n'échappe pas à cette règle. En français, on transcrit les plus petites unités distinctives de la

⁵ Cogis D., *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris, Delagrave, 2005, p. 37.

⁶ Hagège C., *L'Homme de paroles*, Librairie Fayard, 1985, 1996, p. 76 et 77.

⁷ Brissaud C., Cogis D., *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris, Hatier, 2011, p.76.

chaîne orale, les phonèmes, avec des signes spécifiques, les lettres. Le principe phonographique est donc à l'œuvre en transcrivant la dimension sonore des mots. Mais cette transcription n'est pas le seul rôle des lettres : elles servent aussi à transcrire directement du sens et réalise ainsi le principe sémiographique. L'orthographe tend ainsi à achever la raison d'être de l'écriture en constituant « *l'interface entre l'auteur et le lecteur, le filtre par lequel un texte devient accessible*⁸ » et étant utilisable par le plus grand nombre d'utilisateurs.

Et même si notre écriture alphabétique fonctionne majoritairement selon le principe phonographique, ces lettres muettes porteuses de sens en font une orthographe mixte.

L'intérêt du graphème

Le français se sert des mêmes signes, les lettres, pour noter les phonèmes et le sens (avec ou sans correspondance avec l'oral en plus). L'alphabet fournit donc le matériau de base de notre système d'écriture mais la lettre ne peut pas être considérée comme l'unité de base de l'écrit car il y a une inadéquation entre le nombre de lettres et le nombre de phonèmes de notre langue. L'histoire de notre orthographe permet d'expliquer son caractère « opaque » qui se caractérise par des relations phonographiques irrégulières.

Tout d'abord, le français ne réalise pas cet idéal qui mettrait en correspondance un phonème et une lettre qui représenterait toujours le même phonème. Il ne réalise pas cette relation « biunivoque » qui en ferait une langue « transparente ». Dès le départ, l'alphabet latin qu'utilisent les premiers clercs n'avait pas assez de lettres pour retranscrire tous les phonèmes de la langue parlée (en raison des différents emprunts faits aux langues autres que le grec et le latin). Ce problème n'a pas été réglé par la création des signes nécessaires (même si *u* et *v* et *i* et *j* ont été différenciées et des signes diacritiques ajoutés), mais par la combinaison des lettres existantes. Et c'est pourquoi, il faut souvent plusieurs lettres pour transcrire un phonème en français même si la majorité le sont par une seule lettre.

La lettre, comme matériel de base, n'est donc pas pratique pour rendre compte du fonctionnement de notre orthographe.

D'où l'intérêt d'introduire la notion de **graphème**.

Nina Catach et son équipe ont proposé une modélisation de notre orthographe qui montre que celle-ci fonctionne selon le principe phonographique et le principe

⁸ Cogis D., *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris, Delagrave, 2005, p.20.

sémiographique grâce à son unité de base, le graphème, qui peut transcrire selon les besoins le son ou le sens. Plusieurs systèmes s'y articulent à partir de cette unité de base qui représente :

« la plus petite unité **distinctive** et/ou **significative** de la chaîne écrite, composé d'une lettre, d'un groupe de lettres (digramme, trigramme), d'une lettre accentuée ou pourvue d'un signe auxiliaire, ayant une référence phonique et/ou sémique dans la chaîne parlée⁹ ».

Le graphème apparait donc comme une unité graphique qui a plusieurs fonctions linguistiques selon le son et/ou le sens à exprimer. C'est donc une notion abstraite qui associe à une lettre ou à un groupe de lettres une fonction (voire deux).

Par conséquent, pour pouvoir comprendre notre écriture et l'écrire, il faut non seulement connaître la langue qu'elle transcrit mais également connaître le code graphophonétique qui permet de savoir ce que signifient les signes graphiques, les graphèmes, dans la chaîne orale *et* écrite. L'écrit n'étant pas qu'une simple transcription de l'oral.

Les différents types de graphèmes

Les phonogrammes

Notre écriture fonctionne majoritairement selon le principe phonographique grâce aux graphèmes spécialisés pour noter les phonèmes : les **phonogrammes**. Ces unités graphiques de base ne sont pas directement significatives.

Ces graphèmes qui correspondent directement à des phonèmes sont de plusieurs types :

- les lettres simples : une seule lettre transcrit un phonème (*si, tu...*) ;
- les lettres simples avec signes diacritiques : lorsqu'on utilise des voyelles avec des accents ou des trémas et un *c* avec une cédille ;
- les digrammes : deux lettres assemblées qui correspondent à un phonème (*cochon, cochon...*) ;
- les trigrammes : trois lettres assemblées qui correspondent à un phonème (*plein...*).

⁹ Catach N., *L'Orthographe*, PUF, Que sais-je, 1978

Il y a environ 130 phonogrammes en français (nombre variant entre 130 et 175 selon les linguistes : 143 d'après Ghislaine Haas¹⁰ pour transcrire 36 phonèmes - le système phonologique du français comprenant 17 consonnes, voire 18 avec [ŋ] de *parking*, 3 semi-voyelles - ou semi-consonnes selon les auteurs - et 16 voyelles). Ces difficultés résultent de l'inadéquation initiale de l'alphabet latin et des solutions trouvées pour transcrire les phonèmes du français de l'époque. C'est la représentation des nombreux phonèmes vocaliques qui a entraîné cette surenchère de graphies.

La fonction principale des graphèmes est donc bien de transcrire les phonèmes. Nina Catach et son équipe estiment que les phonogrammes représentent 80 % à 85 % de l'ensemble des graphèmes d'un texte¹¹.

Cependant, ce système est très complexe car il ne fait pas correspondre de façon univoque ces graphèmes et les phonèmes : plusieurs graphèmes peuvent transcrire un même phonème ou un même graphème peut transcrire plusieurs phonèmes.

C'est pourquoi la modélisation de ce plurisystème par une série de cercles concentriques proposés par Nina Catach et son équipe est intéressante. En effet, elle montre que l'ensemble des phonogrammes constitue le noyau essentiel de notre système graphique. Cet ensemble comprend lui-même un noyau de 33 archigraphèmes. Pour les sélectionner, les linguistes ont d'abord déterminé les 70 à 75 graphèmes les plus fréquents et les plus réguliers (plus stables, plus pertinents phonologiquement, plus rentables d'un point de vue linguistique) parmi lesquels 45 sont « *considérés comme les graphèmes de base du français, suffisant pour couvrir les besoins de communication immédiate d'un scripteur français débutant (code de communication minimale)*¹² ». Et enfin, ils ont retenu, dans chaque famille des graphèmes de base servant à transcrire le même phonème ou concernant un secteur phonologique proche ([o]/[ɔ] ; [e]/[ɛ]), un graphème qui en serait le représentant prototypique pour dégager **les 33 archigraphèmes qui représentent le noyau graphique idéal de notre système.**

Le repérage de cette stabilité des correspondances directes graphèmes-phonèmes peut aider à hiérarchiser les difficultés et à mieux programmer l'enseignement de l'orthographe.

¹⁰ Haas G. (sous la dir.), *Orthographe au quotidien*, Dijon, CRDP de Bourgogne, 2004, p.40.

¹¹ Catach N., *L'orthographe française*, Armand Colin, 2005, p. 23.

¹² Catach N., *L'orthographe*, PUF, Que sais-je, 1978, p. 61.

Voici un tableau regroupant les 33 archigraphèmes (d'après Nina Catach ou Renée Honvault¹³ qui propose NG à la place de UN) :

VOYELLES	A AN	E	I IN	O ON	U UN	EU	OU
SEMI-VOYELLES			Y ILL	OI OIN			
CONSONNES	P B M	T D N	C G GN NG	F V	S Z X	CH J	L R

La correspondance archigraphème-phonème est stable et biunivoque.

Il est à noter que certains graphèmes retenus permettent de transcrire un groupe de deux phonèmes : X ([kz], [ks]), OI ([wa]) et OIN ([wɛ̃]). Il y a également des couples de phonèmes ouverts et fermés représentés par le même archigraphème (O, E) car leur opposition phonologique n'est plus considérée comme pertinente (d'ailleurs leur neutralisation est constatée dans de nombreuses régions¹⁴) et donc plus suffisamment distinctive.

En associant ces archigraphèmes à leurs graphèmes de base dans un tableau, on se rend compte que certains phonèmes sont transcrits par un plus large choix de graphèmes que d'autres. On imagine aisément l'influence que ce phénomène peut avoir sur la production graphique des scripteurs (notamment lors de l'entrée dans l'écrit).

VOYELLES

archigraphèmes	graphèmes de base	% d'utilisation	archigraphèmes	graphèmes de base	% d'utilisation
A	a (papa)	92	EU	eu (peu ; peur)	93
E	e + é (mes ; -er ; pré) (e) + è (mer ; mère) ai (maire)	99 68 30	OU	ou (route)	98
I	i (ami)	99	AN	an (tante) en (tente)	44 47
O	o (pote ; pot) au (épaule) eau (peau)	75 21 3	ON	on (oncle)	92,8
U	u (mur)	100	IN	in (lin) en (lien)	45 47
			UN	un	97

¹³ Ducard D, Honvault R., Jaffré J-P., *L'orthographe en trois dimensions*, Paris, Editions Nathan, 1995, p53.

¹⁴ Walter H., *Enquête phonologique et variétés régionales du français*, Paris, PUF, 1982.

SEMI-VOYELLES

archigraphèmes	graphèmes de base	% d'utilisation	archigraphèmes	graphèmes de base	% d'utilisation
OI	oi (roi)	100	IL	i (lieu) ï (païen) il(l) (rail ; raille) y (yoyo)	86 10 3
OIN	oin (loin)	100			

CONSONNES (les consonnes doubles ont été décomptées à part)

archigraphèmes	graphèmes de base	% d'utilisation	archigraphèmes	graphèmes de base	% d'utilisation
P	p (pierre)	100	Z	s (chaise) z (zéro)	90 10
B	b (bébé)	100	X	x (taxi, examen)	84
T	t (tante)	99	CH	ch (choix)	100
D	d (dingue)	100	J	j (je) (g) + ge (mange, mangeons)	49 51
C	c (cor) qu (quatre) c+qu	98	L	l (lui)	100
G	g (fatigant) gu (fatigué) g+gu	100	R	r (roi)	100
F	f (fille)	95	M		
V	v (va)	100	N	n (non)	100
S	s (son) ss (poisson) s + ss c (ce) ç (leçon) c + ç	69 26	GN	gn (chignon)	100

Au vu des pourcentages, ces 45 graphèmes de base permettent **quasiment** la totalité de la transcription des phonèmes du français (les lois de position décrites ci-dessous ne le permettent pas complètement). Ces parties les plus stables du système phonographique permettent de repérer des priorités à enseigner et à acquérir. Elles peuvent également aider les enseignants à mieux comprendre les productions graphiques des enfants.

Cependant, la connaissance des graphèmes « à l'état brut » ne suffit pas. En effet, leur distribution, c'est-à-dire leur place dans les mots ou leur place les uns par rapport aux autres, joue un rôle capital dans notre orthographe pour les sélectionner.

Il existe certaines tendances statistiques qui font que certains graphèmes se retrouvent généralement à la même place dans les mots, voire certaines séquences de graphèmes (Michel Fayol¹⁵ évoque même l'acquisition de certaines de ces régularités par un apprentissage implicite grâce à l'apprentissage et à la pratique de la lecture). Danièle Manesse¹⁶ évoque également des combinaisons de lettres impossibles comme règle implicite rarement transgressée (*ss* à l'attaque d'un mot ou *ee...*).

À côté de cette tendance positionnelle basée sur une probabilité d'apparition de certains phonogrammes, il existe des règles plus contraignantes : **les lois de position et de distribution** des graphèmes qui régissent, par exemple, les différentes valeurs du *s*, du *e*, du *c* ou du *g*. Ces valeurs dépendent des lettres qui les précèdent ou/et qui les suivent. De plus, certains graphèmes (principalement les lettres *e*, *s* et *t*) jouent un rôle diacritique comme les accents et autres signes du même nom en désignant une des valeurs particulières du graphème qui les précède (*gris/grise* ; *le/les* ; *poule/poulet*) sans avoir de valeur phonique en soi dans ce cas-là.

Ces règles sont dites plus contraignantes car leur non-respect change la prononciation du mot.

La relation archigraphème-phonème biunivoque représente un système graphique idéal et nous permet de comprendre, en comparaison, pourquoi notre système phonographique est si complexe à cause :

1. du choix élevé de graphèmes pour un même phonème ;
2. de la polyvalence phonique d'un graphème ;
3. des variantes positionnelles ;
4. des lois de position.

Cette relation archigraphème-phonèmes montre que la plupart des phonèmes consonantiques (12 sur 18 d'après J.-P. Jaffré¹⁷) ont une relation biunivoque avec un seul graphème. Néanmoins, de la variation est introduite par la possibilité d'avoir des consonnes doubles (12 sur les 20¹⁸ de notre alphabet peuvent se doubler et encore sans compter les

¹⁵ Brissaud C., Cogis D., *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris, Hatier, 2011, p.91 ; Fayol M., Jaffré J.-P., *Orthographe*, Paris, Presses Universitaires de France, 2008, p. 193.

¹⁶ Cogis D., Manesse D., *A qui la faute*, ESF éditeur, 2007, p. 140.

¹⁷ Ducard D., Honvault R., Jaffré J.-P., *L'orthographe en trois dimensions*, Paris, Editions Nathan, 1995, p. 73.

¹⁸ Yaguello M. (sous la dir.), *Le grand livre de la langue française*, Édition du Seuil, 2003, p. 351.

mots empruntés à d'autres langues où j, k, q, v, w, x, y, z peuvent être doublées alors qu'elles ne le sont pas normalement en français).

Six phonèmes consonantiques et tous les phonèmes vocaliques peuvent donc être transcrits par plusieurs graphèmes.

Cependant, la phonographie fait système (mais un système complexe...).

L'acquisition de tous les phonogrammes et de toutes les règles qui organisent le système phonographique de notre orthographe demandent donc beaucoup de temps et d'énergie en raison de toutes les combinaisons possibles.

Jean-Pierre Jaffré¹⁹ parle du « *mystère de l'irrégularité du français* » et montre que ce surplus de phonogrammes favorise le lecteur et le décodage grâce une sémiographie majeure (certains phonogrammes apportent des informations supplémentaires de la même façon que les morphogrammes qui eux ne transcrivent pas de phonèmes comme nous le verrons ci-après : *au, eau, ain, ein...*) mais rend la tâche plus difficile pour le scripteur qui doit sélectionner le bon parmi plusieurs possibles lors de l'encodage.

Pour écrire un mot, il faut donc se souvenir des phonogrammes propres à ce mot (le signifiant) qui sont en relation avec un signifié correspondant à un référent comme si chaque mot était un logogramme (la mémoire est donc très sollicitée).

C'est ce qui fait dire à Danièle Cogis²⁰ :

*« Ainsi, la polyvalence des graphèmes est un coin enfoncé dans le principe phonographique, on parlera plutôt de **principe phono/logographique**. »*

De plus, la variation est présente en français depuis toujours : beaucoup de mots en français ont plusieurs orthographes autorisées (plusieurs signifiants sont donc en relation avec un signifié qui correspond à un référent...). Les Rectifications de 1990 ont encore augmenté le nombre d'environ 5000 mots en proposant une rationalisation du système qui s'appuie sur ce principe puisque la nouvelle et l'ancienne graphie restent autorisées. Dans une interview au Figaro, le 02/10/2008, la directrice éditoriale du dictionnaire Le Robert déclare que 6000 mots sur les 60 000 sont concernés dans l'édition de 2009.

¹⁹ Fayol M., Jaffré J-P, *Orthographier*, Paris, Presses Universitaires de France, 2008, p. 115.

²⁰ Cogis D., *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris, Delagrave, 2005, p. 70.

Les morphogrammes.

Mais la variation des mots n'est pas simplement lexicale : elle peut dépendre de l'énoncé produit dans lequel ils sont. Grâce à l'utilisation de graphèmes spécialisés, les morphogrammes, chaque mot variable peut avoir plusieurs formes (en lien ou non avec l'oral).

Dans la modélisation du plurisystème français faite par Nina Catach, autour de ce premier cercle délimitant le sous-système des phonogrammes (noyau central et fondamental), il y a celui des morphogrammes.

Beaucoup moins nombreux que les phonogrammes (Nina Catach estime qu'ils représentent seulement 3 à 6 % des signes d'un texte), les morphogrammes jouent pourtant un rôle morphologique très important. Ce sont souvent des marques finales, qui s'entendent ou non et qui sont directement porteuses de sens. C'est donc surtout par eux que se réalise le principe sémiographique dans notre orthographe. C'est par eux que le langage écrit complète le langage oral en donnant à voir du sens en codant les relations entre les mots dans les énoncés ou entre eux.

La morphologie est l'étude de la forme des mots. Elle se compose elle-même de la morphologie flexionnelle ou grammaticale (on parle de la flexion des mots) qui décrit les variations de la structure des mots en fonction des catégories du genre, du nombre, du temps, du mode, de la personne et elle se compose aussi de la morphologie lexicale qui traite des mécanismes de dérivation et de composition pour former les mots.

La morphologie s'intéresse donc à la formation des mots par l'agencement des **morphèmes**, son unité de base directement significative à l'oral comme à l'écrit. « Graphèmes des morphèmes » d'après Nina Catach, les morphogrammes constituent cette deuxième zone du plurisystème **pour venir compléter la transcription des morphèmes**.

Il existe plusieurs catégories de morphogrammes.

Les morphogrammes grammaticaux

Les variations morphologiques à l'oral se doivent d'être respectées à l'écrit et le sont grâce aux différents phonogrammes. Mais l'écrit va plus loin et utilise régulièrement des graphèmes spécialisés qui ne s'entendent pas forcément mais qui sont directement significatifs : les morphogrammes. Ce sont des marques morphologiques souvent redondantes par rapport à l'oral mais rendant visibles les liens syntaxiques entre les mots

pour pallier d'éventuelles défaillances du système qui pourraient rendre ambigu un énoncé. L'opacité du français est ainsi renforcée puisque la phonographie, déjà elle-même très complexe, ne prend pas en charge toutes ces variations la plupart du temps (sauf lors des liaisons en [t] ou en [z] ou par leur absence).

Ces morphogrammes grammaticaux concernent les mots variables. Ces mots variables ont donc deux ou plusieurs formes écrites (la combinaison du mot et des morphogrammes ne crée pas un nouveau mot). En français, les noms, les adjectifs qualificatifs, les déterminants (la classe nominale) et les verbes sont concernés. Leurs différentes formes sont déterminées par les catégories grammaticales de genre, de nombre, de mode, de temps et de personne.

Les adjectifs qualificatifs et quelques noms peuvent avoir quatre formes écrites en combinant le genre et le nombre. Quant aux verbes...

Cependant, ce n'est qu'une toute petite partie des noms qui varient en genre : ceux qui ont comme référent des êtres animés (mais ce n'est pas systématique). La plus grande partie des noms (qui ont des référents inanimés) ont un genre arbitraire et conventionnel, fixe.

La marque du féminin est souvent notée par un *e* seul à la fin des adjectifs qualificatifs (*bancale*) et parfois à la fin des noms mais pas d'une façon systématique et il existe d'autres procédés en français pour marquer le féminin (*gros/grosse, beau/belle, lion/lionne*).

Alors qu'à l'oral, le genre est marqué par le déterminant des noms et, des fois, par les finales des noms ou des adjectifs (mais, par exemple, 67 % des adjectifs sont invariables en genre à l'oral²¹ - *jolie, amicale...* - et 42 % le sont à l'écrit- *triste...*), il ne l'est pas systématiquement. Donc, dans de nombreux cas, cette opposition n'est marquée ni à l'oral, ni à l'écrit.

C'est une difficulté qui se rajoute au fait que les noms ont un genre inhérent et que ce genre se transmet au déterminant et à l'adjectif qualificatif.

Ces spécificités de la catégorie du genre et ces différences de fonctionnement entre l'oral et l'écrit sont source de difficultés. Lorsqu'il y a variation de genre à l'oral, elle s'entend souvent par la prononciation d'une consonne que l'on transcrit à l'écrit par l'ajout d'un *e* diacritique à la forme au masculin (identique ou modifiée : *grand/grande* ;

²¹ Catach N., *L'orthographe française*, Armand Colin, 2005, p.206.

affreux/affreuse...). Mais cette marque (ce *e*) n'est pas forcément comprise comme la marque de genre mais plutôt comme un phonogramme indispensable pour rendre audible la consonne qui le précède.

À cela peut également s'ajouter le fait qu'en français beaucoup de mots qui se terminent par un phonème consonantique (des noms masculins ou féminins, des adjectifs, des verbes, des mots invariables) s'écrivent avec un *e* final.

De plus, le *e* final n'est pas la marque généralisée du genre féminin en français²² (de nombreux noms masculins se terminent par un *e*, ainsi que des verbes ou des mots invariables).

Toutes ces raisons permettent de comprendre la difficulté de marquer à coup sûr le genre à l'écrit (notamment pour les variations qui ne s'entendent pas à l'oral : *bancal/bancale...*).

Le genre, qui est une donnée linguistique conventionnelle, ne dépend donc pas du choix du scripteur, le plus souvent (*ami/amie...*), alors que le nombre du nom dépend de ce qu'il veut signifier dans son texte (il est contextuel). C'est pourquoi le recours au sens et à la pluralité des référents dans le réel peuvent aider le scripteur à gérer l'accord en nombre en utilisant, ou pas, les morphogrammes grammaticaux adéquats.

Néanmoins, ce recours au réel pose rapidement des problèmes :

- le pluriel des adjectifs ou des verbes ne peut se comprendre que dans le cadre des accords syntaxiques. Danièle Cogis émet l'hypothèse au vu des erreurs d'élèves lors d'une dictée que le nombre du nom est plus facile à gérer que celui de l'adjectif ou du verbe²³. En effet, elle explique que le nombre du nom résultant du choix du locuteur, et donc ayant un rapport direct avec le référent dans la réalité, apparaît moins abstrait que le pluriel de l'adjectif qualificatif ou du verbe qui lui résulte de l'accord avec un donneur ;
- les noms collectifs au singulier ont la marque du pluriel ou entraînent des accords au pluriel ;
- les scripteurs ont du mal à déterminer quel est le nombre suffisant dans le réel pour entraîner un pluriel dans un énoncé.

²² Catach N., *L'orthographe française*, Armand Colin, 2005, p. 210 : sur 13 595 mots de genre exclusif terminés par *e*, 47 % sont masculins, contre 53 % féminins !

²³ Cogis D., Manesse D., *À qui la faute*, ESF éditeur, 2007, p.113.

De nombreux didacticiens réfléchissent aux meilleurs moyens d'amener les élèves à considérer la langue comme un objet d'analyse pour en percevoir le fonctionnement spécifique et avoir une pratique métalinguistique indispensable pour orthographier un énoncé en se séparant du sens quand c'est nécessaire (alors même que le sens reste l'objectif). Ce changement nécessaire de posture et l'acquisition de ces notions abstraites ne peuvent être que progressifs.

La marque du pluriel est notée le plus souvent par un *s* graphique qu'il faut ajouter à la forme au singulier des déterminants, des adjectifs et des noms. L'autre marque du pluriel du système nominal en français est le *x*. Rarement accolé seul à la forme au singulier (*au/aux, chou/choux...*), ce *x* fait souvent partie de la finale d'un mot au pluriel qui se distingue du singulier également à l'oral (*vitrail/vitraux*).

Comme pour le marquage du genre, celui du nombre (marque zéro ou marque du pluriel) serait plus facile à gérer pour les noms.

De plus, tous les mots ne fonctionnent pas de la même façon selon leur nature. Seuls les verbes, par exemple, ont des marques de mode ou de temps et leur marque du pluriel n'est pas la même (sauf pour les participes passés...) que pour les noms, les déterminants ou les adjectifs qualificatifs alors même que le nombre du verbe dépend du nombre de son sujet qui est souvent un groupe nominal...

En plus, l'accord en genre ne concerne pas les formes personnelles du verbe mais seulement les participes passés.

Néanmoins, il existe des régularités : ce sont les mêmes graphèmes qui servent à marquer la personne et le nombre des verbes :

- *s* avec « tu » et aussi avec « je » pour de nombreux verbes et *x*, moins souvent ;
- *e* avec « je » et à la troisième personne du singulier des verbes en *-er* (ainsi qu'à l'impératif) et certains autres en *-ir* (*offrir, cueillir, ouvrir* et leurs dérivés) en tant que marque distinctive (*je/il joue*) ou en tant que signe diacritique pour faire entendre la consonne qui lui précède (*je/il chante*) ;
- *t* à la troisième personne du singulier de nombreux verbes et *d* moins souvent ;
- *nt* ou *ent* à la troisième personne du pluriel de tous les verbes.

Un petit nombre de graphèmes comme *e, s, t, d, x, (e)nt* ont donc plusieurs fonctions en français. En plus de leur fonction phonogrammique, ils peuvent servir de

marques grammaticales pour les mots variables et être directement significatifs. Ces graphèmes spécialisés que sont les morphogrammes grammaticaux sont la plupart du temps inaudibles (sauf lors de liaison). C'est pourquoi Nina Catach parle d'une morphologie « *clignotante* »²⁴ car « *on écrit dans tous les cas ce que l'on entend dans certains cas seulement* ».

En plus de cette spécialisation de certains graphèmes, certains **phonogrammes** se voient également directement chargés d'une signification grammaticale : les morphonogrammes. Il représente des liens visuels avec des mots de même nature ou de même fonction en gardant des liens avec l'oral (*ai, i* servent à marquer le temps d'un verbe par exemple). Ces graphèmes dotés de deux fonctions sont plus difficiles à oublier que les morphogrammes grammaticaux inaudibles.

Ce système très complexe s'est donc constitué en faisant jouer différents rôles à un petit nombre de graphèmes.

Cette morphologie flexionnelle réalise le principe sémiographique du français et aide le lecteur dans sa construction du sens tout en rendant la tâche très lourde à celui qui écrit. C'est sans doute pourquoi il existe des championnats de France de l'orthographe et non de lecture...

Il est donc facile de comprendre pourquoi l'orthographe grammaticale est la zone à risques qui favorisent les erreurs et ce, quel que soit le scripteur. D'ailleurs, dans une enquête récente²⁵, les auteurs montrent que la baisse très importante du niveau des élèves en orthographe entre 1987 et 2005 est due essentiellement aux erreurs de ce type (leur nombre a plus que doublé pendant cette période) alors que les erreurs concernant l'orthographe lexicale régresse peu.

Compte tenu de la grande variation qui existe en français, à cause de sa morphologie et le matériau alphabétique (un nombre limité de lettres qui peuvent avoir plusieurs fonctions) dont nous disposons, son orthographe ne peut s'apprendre de façon économique qu'en s'appuyant sur son fonctionnement linguistique spécifique.

Les morphogrammes lexicaux

Les morphogrammes grammaticaux permettent de prendre en charge la variation d'un mot à l'écrit et de rendre visibles ses liens grammaticaux dans un énoncé donné grâce

²⁴ Catach N., *L'orthographe française*, Armand Colin, 2005

²⁵ Cogis D, Manesse D., *À qui la faute*, ESF éditeur, 2007, p.203.

à un système complexe en s'articulant au système phonographique déjà lui-même très compliqué.

L'orthographe d'un mot est arbitraire, c'est-à-dire conventionnelle. Mais celle de tous les mots formés par dérivation ou par composition à partir d'un même radical ne l'est plus grâce aux morphèmes communs que l'on retrouve dans chacun des mots d'une même famille morphologique. Il est donc possible de distinguer l'arbitraire absolu d'un mot de l'arbitraire relatif de ses dérivés en analysant la logique systématique qui explique leur formation (mais, là aussi, il y a irrégularités que les Rectifications de l'orthographe proposées par le Conseil supérieur de la langue française en 1990 ont essayé de traiter).

Les mêmes principes régissent la graphie des préfixes et des suffixes.

Il existe donc une permanence graphique des morphèmes.

« Graphèmes des morphèmes », les morphogrammes lexicaux sont des marques fixes (à l'intérieur ou à la fin des mots) rappelant les liens entre un radical et ses dérivés. En général, c'est une trace discrète de ces rapports mais pas systématiques (néanmoins, le lien est fort entre les formes du masculin et du féminin des adjectifs qualificatifs) :

- un morphogramme lexical ne relie pas forcément un radical à tous ses dérivés (cependant, une consonne présente dans « les formes longues » des mots d'une même famille tend à se maintenir dans la « forme courte ») ;
- une absence de morphogrammes lexicaux est possible (*cauchemar/cauchemarder*, *numéro/numéroter...*) ;
- il y a des irrégularités (*printemps/printanier*, *souris/souriceau/souricière...*).

Une connaissance de ces principes organisateurs peut donc entraîner des erreurs par surgénéralisation de la part des utilisateurs.

Ces morphogrammes lexicaux qui indiquent l'appartenance à une même famille morphologique sont donc d'une aide précieuse pour orthographier notamment dans les cas où un phonème peut se transcrire de plusieurs façons ([ã], [ê], [œ], [œ]). Dans ces secteurs concurrentiels, ils ont une double fonction et la distribution des graphèmes ne se fait donc pas au hasard et renvoie souvent à des dérivés (*plein/plénitude* ; *objet/objectivation...*). Encore faut-il disposer de ces mots dans son lexique personnel et être capable d'établir ces liens morphologiques alors que de nombreuses séquences de phonèmes sont communes à de nombreux mots...

En général, les morphogrammes compliquent la tâche de celui qui écrit mais facilitent celle de celui qui lit en rendant le moins ambigu possible tout énoncé et en fournissant « *aux mots graphiques une « image » qui permet de les identifier plus facilement*²⁶ » (« *une communication pour l'œil* »). Ceci tendrait à expliquer ce qu'affirme Béatrice Pothier²⁷ à propos de l'apprentissage de l'orthographe qui améliorerait plus les compétences de lecture que le contraire. En mémorisant l'orthographe des mots, chacun se constitue un lexique orthographique qui permet d'identifier rapidement les mots par la voie directe (surtout dans les systèmes alphabétiques opaques). Michel Fayol, en rappelant que nous connaissons encore mal les mécanismes pour mémoriser l'orthographe, nuance néanmoins cette affirmation²⁸ (notamment en décrivant les apprentissages implicites de l'orthographe par l'effet de fréquence et d'analogie grâce à la lecture).

Orthographier reviendrait donc à sélectionner les bons graphèmes pour écrire les morphèmes et à combiner ces formes existantes pour produire les formes adéquates à un énoncé particulier.

Des « marques de série »

Danièle Cogis signale que certains graphèmes peuvent être une sorte de « *marque de série* »²⁹ à la fin d'un grand nombre de mots invariables (le *s* final de *toujours, jamais, alors, dans, dès...* qui explique sans doute les fréquentes graphies telles que *parmis* ou *malgrés* par surgénéralisation) sans être pour autant des morphogrammes lexicaux mais avec un fonctionnement similaire.

Les logogrammes

En français, l'homophonie est omniprésente d'où le risque d'ambiguïté entre l'oral et l'écrit. L'écrit doit anticiper des contextes ne permettant pas de comprendre le sens d'un mot ou l'absence du locuteur qui pourrait le préciser. D'après Nina Catach, 3 à 6 % des mots sont touchés par ce phénomène.

Pour régler ce problème et distinguer ces homophones, l'écrit s'appuie souvent sur le contexte, voire sur la prononciation (*plus* : [ply] ou [plys]), et sur les différences de fonctionnement linguistique (la nature et genre : c'est ce qui explique qu'il y a de nombreux

²⁶ Ducard D., Honvault R., Jaffré J-P., *L'orthographe en trois dimensions*, Paris, Editions Nathan, 1995, p.46

²⁷ Pothier B., *Comment les enfants apprennent l'orthographe*, Retz, 1995.

²⁸ Fayol M., Jaffré J-P., *Orthographier*, Paris, Presses Universitaires de France, 2008, p. 184 à 188.

²⁹ Cogis D., *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris, Delagrave, 2005, p. 44.

homophones homographes comme dans « *tu t'es tu* », « *un voile/une voile* »...) mais marque également la différence sémantique en utilisant la polyvalence des graphèmes ou des lettres muettes et ce, souvent, en ayant recours à l'étymologie réelle ou pas...

Cette dernière distinction se fait de plusieurs manières (dont, souvent, plusieurs sont associées) :

- utilisation de phonogrammes différents pour transcrire un même phonème (*ce/se, tente/tante...*) qui peuvent être aussi considérés comme des morphogrammes lexicaux (*ces, ce, cette/ses, son, sa ; tente, tenture/tante, tatie...*) ;
- distinction par une lettre finale qui peut être un morphogramme lexical ou une lettre étymologique (*sans, sang/vin ; vint ; vingt, g qui vient de viginti et t qui permet vingtaine...*) ;
- distinction grâce à un morphogramme grammatical (*vingt/ vin/ il vint...*) ;
- ajout d'un signe diacritique (*ou/où, forêt/forêt...*) ;
- ajout d'une lettre à l'intérieur du mot (*compte/conte/comte...*) ou doublement d'une consonne, héritage parfois d'une ancienne prononciation (*rate/ratte...*).

Jean-Pierre Sautot rappelle que cette notion de logogramme est contestée³⁰. En effet, doit-on considérer ces graphèmes distinctifs comme des morphogrammes lexicaux et donc comme une simple marque de série d'une famille morphologique (ce qui rend donc cette notion inutile) ou doit-on carrément considérer les logogrammes comme des « *figures de mots* », comme le propose Nina Catach³¹, « *dans lesquelles, à la limite, la « graphie » ne fait qu'un avec le mot, dont on ne peut la dissocier (exemple : sept, thym, pouls, coing, etc.)* ». Le mot *plein* peut illustrer ces nuances : *ein* est un morphonogramme lexical qui permet à la fois de transcrire [ɛ̃], de rattacher ce mot à ses dérivés (*pleine, plénière, plénitude, remplir...*) et de fournir une image spécifique du mot pour le distinguer de ses homophones (*plain, plains, plaint*).

Ce problème de l'homophonie concerne de nombreux mots monosyllabiques (dont le nombre est très élevé en français) et d'autres très fréquents, mais également, pour reprendre ce qui a été vu précédemment, les différentes formes des mots variables, ainsi

³⁰ Sautot J-P., *Raisonnement sur l'orthographe au cycle 3*, CRDP de l'Académie de Grenoble, 2002, p. 19.

³¹ Catach N., *L'Orthographe*, PUF, Que sais-je, 1978, p. 121.

que ceux résultant de l'agencement des mots : les logogrammes de discours, comme les nomme Ghislaine Haas³² (*qu'elle/quelle ; mes chants/méchant...*).

Dans ce cas, une analyse grammaticale de la chaîne orale est indispensable pour pouvoir produire des formes écrites idoines (de plus, les mots grammaticaux ne renvoient pas à des référents différents comme pour les homophones lexicaux).

La segmentation est donc un premier moyen pour différencier deux mots. Il faut donc avoir conscience des limites d'un mot pour pouvoir le différencier d'un autre. Or délimiter un mot par deux blancs graphiques est très difficile.

Certains auteurs parlent simplement de lettres logographiques³³ ou de lettres à valeur logogrammique³⁴.

Ces différents moyens graphiques qui utilisent toutes les potentialités du plurisystème du français permettent au lecteur d'accéder visuellement, et donc directement, au sens d'un mot (*une chaussure en verre ou en vair... en vers ?*) en établissant un rapport quasiment idéographique entre un mot et son sens (entre un signifiant et un signifié).

Ils réalisent eux aussi le principe sémiographique présent dans toute écriture.

Le scripteur, lui, doit mettre en œuvre des analyses différentes et complexes selon que le logogramme relève du lexique ou de la grammaire pour l'orthographe. Comme les morphogrammes, les logogrammes peuvent être dits lexicaux ou grammaticaux (« dramatiques » comme a dit un jour un élève dans la classe d'une collègue).

Donc, en plus des fonctions phonogrammiques et morphogrammiques, un graphème peut avoir une fonction distinctive, dite logogrammique.

Ces trois types de graphèmes en lien ou non avec l'oral, permettent donc l'articulation de trois systèmes fonctionnels.

Les lettres étymologiques et historiques

Contrairement à ces trois types de graphèmes, certaines lettres muettes n'ont plus aucune fonction aujourd'hui : vestiges de l'histoire du français, elles prouvent qu'une orthographe n'est pas immuable.

³² Haas G. (sous la dir.), *Orthographe au quotidien*, Dijon, CRDP de Bourgogne, 2004, p. 99.

³³ Brissaud C., Cogis D., *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris, Hatier, 2011, p. 78.

³⁴ Cogis D., *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris, Delagrave, 2005.

Les lettres étymologiques rappellent essentiellement les origines latines et grecques du français (le *s* de *temps*) mais aussi les emprunts à d'autres langues³⁵ (anglais, arabe...).

Les lettres historiques, elles, renvoient à une ancienne prononciation abandonnée de nos jours (certaines doubles consonnes qui servaient à transcrire les voyelles nasales comme dans *abandonnée* ou des voyelles brèves) ou à une fonction qu'elles jouaient jadis (*h* pour différencier [y] et [v] avant l'introduction de *v* dans l'alphabet³⁶...).

Henriette Walter rappelle que les consonnes finales de mots ne se prononçaient pas au XVIe siècle sauf si le mot qui suivait commençait par une voyelle³⁷. Or, de nos jours, certaines consonnes finales se prononcent toujours, d'autres jamais et beaucoup, comme dans l'ancienne langue, seulement en liaison quand une voyelle suit. C'est le résultat du changement de la prononciation des mots en français et de l'alignement toujours plus lent des graphies. Or il arrive, à l'inverse, que l'orthographe (sous l'influence des grammairiens) rétablisse une prononciation abandonnée par l'usage. Le *r* final des infinitifs en -ir et -oir est redevenue audible au XVIIe siècle influencé par les infinitifs en -ire et -oire³⁸ et s'alignant sur leur prononciation. En effet, le *e* muet à la fin de *écrire* rappelait qu'il fallait prononcer le *r* qui le précédait. Il n'est donc plus qu'une lettre historique de nos jours. Les infinitifs en -er n'ont pas suivi cette évolution (ils ne se prononcent pas comme *fer*) sans doute en raison de leur grande fréquence à l'oral d'après Noëlle Laborderie.

C'est d'ailleurs cette zone non fonctionnelle de l'orthographe française que les Rectifications de l'orthographe proposées par le Conseil supérieur de la langue française en 1990 ont cherché à réactualiser.

La connaissance des **fonctions graphémiques** est incontournable pour découvrir le fonctionnement structuré et organisé de notre système orthographique et pour éviter d'avoir à acquérir une multitude de règles concernant des contextes particuliers.

La description du plurisystème proposé par Nina Catach montre que les systèmes phonographique, morphographique et distinctif sont intimement liés et s'interpénètrent dans notre orthographe pour rendre un énoncé le plus intelligible possible. Il montre aussi

³⁵ Walter H., *L'Aventure des mots venus d'ailleurs*, Robert Laffont, 1997.

³⁶ Yaguello M., *Histoire de lettres*, Editions du Seuil, 1990.

³⁷ Walter H., *Le français dans tous les sens*, Paris, Robert Laffont, 1988, p. 112.

³⁸ Laborderie N., *Précis de phonétique historique*, Armand Colin, 2007, p. 64 et 65.

que les phonogrammes, en raison de leur polyvalence en français, sont fortement liés aux mots qu'ils doivent transcrire.

Les liaisons

Les morphogrammes grammaticaux ou lexicaux finaux sont muets si le mot dans lequel ils sont utilisés est pris isolément mais très souvent audibles s'il est pris dans un discours. Les mots commençant par une voyelle (et de nombreux commençant par la lettre *h*) donne souvent l'impression de commencer par une consonne à cause du phénomène de la liaison. Cette difficulté du repérage de la frontière des mots écrits est renforcée par le fait que la structure dominante de la syllabe du français oral est du type consonne/voyelle³⁹.

Les quatre types de liaisons les plus courantes sont celles :

- en [z] (les plus fréquentes) pour les mots qui se terminent par *s, x, z* (*trois objets, deux amis, mangez-en...*) ;
- en [t] pour ceux se terminant en *t* ou *d* ;
- en [n] pour ceux en *n* (*ton affreuse*) ;
- en [v] pour ceux en *f*.

Quelques-unes plus rares sont en [R] et en [p].

Ce phénomène brouille l'individuation des mots et leur transcription. D'autant plus qu'elles ne sont pas forcément obligatoires à l'oral. Leur gestion à l'écrit nécessite donc d'avoir construit le concept de mot tant la chaîne orale brouille les pistes pour délimiter les mots. Cette segmentation de la chaîne orale en mots graphiques est une première réalisation du principe sémiographique grâce aux espaces entre eux.

Et pour conclure avec Jean-Pierre Jaffré :

« Un principe se retrouve en tout cas toujours : une écriture comme une orthographe sont créées par les hommes et pour les hommes, au sein de communautés de plus en plus larges. Or c'est bien cette expansion de la communication écrite qui a rendu nécessaire la construction d'une technique capable de dépasser la connivence de groupes sociaux restreints et une trace trop strictement phonographique. Une écriture n'est jamais qu'une notation.[...]. C'est ce qui explique qu'une orthographe soit par définition un compromis entre des unités phonographiques qui créent un lien aussi étroit que possible avec une mécanique de base et des unités sémiographique plus sensible à la représentation du sens linguistique⁴⁰. »

³⁹ Fayol M., Jaffré J-P., *L'acquisition/apprentissage de l'orthographe*. Revue française de pédagogie n° 126, 1999, p. 144.

⁴⁰ Fayol M., Jaffré J-P., *Orthographier*, Paris, Presses Universitaires de France, 2008.

« En fait, le principe phonographique est « contaminé » par le principe sémiographique⁴¹ ».

L'orthographe, et donc la modélisation du plurisystème, « n'est que le reflet graphique des fonctionnements linguistiques⁴² » et l'étudier « revient donc à s'intéresser à la conséquence graphique des structures grammaticales, phoniques, ou lexicales de la langue française. »

⁴¹ Ducard D, Honvault R., Jaffré J-P., *L'orthographe en trois dimensions*, Paris, Editions Nathan, 1995, p.72.

⁴² Sautot J-P., *Raisonnement sur l'orthographe au cycle 3*, CRDP de l'Académie de Grenoble, 2002, p. 23.

Chapitre 2 – Les chaînes d'accord

Définition

L'orthographe est la manière correcte d'écrire les mots selon la norme fixée à une époque donnée, un **code commun** à tous les utilisateurs pour pouvoir se comprendre. Mais cette nécessité rend l'apprentissage long et difficile.

En effet, le scripteur doit donc repérer les relations syntaxiques que les mots ont dans son énoncé pour sélectionner les bons morphogrammes (le plus souvent inaudibles) ou morphonogrammes (mais que plusieurs phonogrammes pourraient transcrire) en fonction du sens et de la nature des mots et ainsi produire les formes adéquates de ces mots. Il doit donc être conscient de la **variabilité** de certains mots, mais pas de tous, et de leur forme précise dans des contextes particuliers définis par les liens que les mots peuvent avoir entre eux dans l'énoncé produit.

Des notions grammaticales très abstraites (la classe des mots, la notion de groupe, leurs fonctions) sont donc des connaissances indispensables pour orthographier en plus de la connaissance des fonctions graphémiques.

Lors de la description du plurisystème graphique du français, il est apparu que le principe sémiographique se réalisait notamment grâce aux morphogrammes qui **matérialisent les liens** syntaxiques et sémantiques des mots dans un énoncé particulier. C'est pourquoi on parle de chaînes d'accord⁴³. Elles touchent tous les mots variables liés entre eux dans une phrase (déterminant, nom, pronom, verbe, adjectif qualificatif, participe passé) et concernent l'accord :

- en nombre (singulier au pluriel) ;
- en genre (masculin ou féminin) ;
- en personne.

⁴³ Pellat J-C., *Quelle grammaire enseigner*, Paris, Hatier, 2009, Fiche 21, p. 218.

Les difficultés pour accorder

Et même si, comme le rappelle Jean-Christophe Pellat, les chaînes d'accord tendent à s'organiser de gauche à droite, dans le sens de la lecture, les réaliser à l'écrit pose de nombreux problèmes.

Tout d'abord parce notre système graphique utilise des marques flexionnelles le plus souvent inaudibles et la polyvalence d'un petit nombre de graphèmes, comme décrit plus haut.

D'autres phénomènes perturbent la réalisation de ces chaînes d'accord pour le scripteur :

- l'éloignement entre eux des mots de la chaîne ;
- la présence d'un rupteur qui peut entraîner une erreur d'accord en ayant un effet désactivant (en rompant la chaîne et en éloignant les mots concernés) ou distracteur (en poussant à un faux accord);
- un terme receveur de l'accord mis en apposition ou un sujet inversé peuvent fausser l'accord.

Pour accorder un mot, il faut donc être capable d'identifier sa classe grammaticale pour définir s'il est variable ou invariable, puis repérer les liens syntaxiques qui l'unissent aux autres mots de l'énoncé pour savoir s'il transfère ses caractéristiques grammaticales à d'autres (les receveurs) ou s'il les reçoit d'un donneur.

Une analyse grammaticale complexe est donc nécessaire.

Les différents types d'accord

L'accord sujet-verbe

Brissaud C. et Geoffre T. rappellent que le concept de sujet n'est pas simple à définir⁴⁴.

Or le verbe s'accorde en personne et en nombre avec le sujet (seul le participe passé peut s'accorder en genre et en nombre dans certains cas).

⁴⁴ Brissaud C., Geoffre T., *L'accord sujet-verbe : acquis en fin d'école primaire, vraiment ?*, Congrès Mondial de Linguistique Française, 2012 (<http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20120100196>), p. 287.

Retenons, comme Jean-Christophe Pellat, que la phrase de base est formée d'un constituant verbal et d'un constituant nominal, le sujet. Le premier est un groupe de mots organisé autour d'un verbe conjugué (il peut être formé du verbe seul ou du verbe et de ses compléments) et le second peut avoir plusieurs formes (pronom, groupe nominal avec ou sans expansion, nom propre, proposition, verbe à l'infinitif ou groupe infinitif). Dans tous les cas, **le sujet détermine les marques flexionnelles du verbe** : le verbe s'accorde avec son sujet.

Du point de vue du scripteur, il faut donc être capable de repérer le verbe conjugué (qui peut être simple ou composé de deux ou trois mots qui, en plus, ne reçoivent pas de la même façon les marques du sujet), son sujet et de sélectionner les marques adéquates.

Les formes verbales sont donc difficiles à orthographier car elles sont formées de plusieurs éléments qu'il faut combiner (le radical et la bonne terminaison parmi de nombreuses autres). Il y a également beaucoup de variations au niveau des radicaux. Cette combinaison de deux systèmes génère de nombreuses formes verbales.

De plus, ces marques muettes entraînent la présence de formes verbales homophones qui compliquent encore leur gestion.

Mais pour pouvoir trouver la forme exacte du verbe conjugué parmi toutes celles possibles, il faut identifier son sujet précisément. Il peut être formé d'un mot ou de plusieurs, se situer avant ou après lui ou être séparé par un rupteur (un pronom complément par exemple). Une fois le groupe sujet repéré, il faut encore y trouver le mot donneur des marques au verbe (constituant d'un autre groupe !).

Or encore faut-il délimiter les groupes de mots, ou syntagmes, pour savoir quels liens syntaxiques unissent les mots qui les forment mais aussi les liens qui unissent entre eux les différents groupes de la phrase et les marquer graphiquement. Mais ça ne va pas de soi comme le montrent Cogis, Elalouf et Brinker⁴⁵ qui rappellent que les élèves accordent souvent « *au gré de rapprochements sémantiques parfois surprenants* ». C'est pourquoi elles proposent de faire construire la notion de groupes dans la phrase « *sous un angle grammatical et non orthographique* » en se demandant comment faire délimiter les groupes syntaxiques grâce à leurs propriétés linguistiques et aux manipulations qui les mettent en évidence (substitution par un seul mot, effacement, addition ou déplacement en

⁴⁵ Cogis D., Elalouf M-L., Brinker V., « La notion de « groupe » dans la phrase : une mise à l'épreuve en formation ». *Repères*, n°39, p. 57-81.

bloc⁴⁶) sans avoir recours aux accords ou au référent (en tenant le sens à l'écart sans pour autant l'exclure). Ces auteurs font l'hypothèse que si l'identification du référent d'un nom facilite la délimitation du groupe nominal⁴⁷ (tout en pouvant être un premier niveau de conceptualisation), cette procédure empêche les élèves « *de voir dans un syntagme verbal le sens qui permet à leurs yeux d'accorder le statut de groupe* » par exemple (on peut imaginer les mêmes difficultés pour d'autres classes de mots).

De plus, elles rappellent que le mot « groupe » pose problème et qu'il puisse être composé d'un seul mot (un nom propre, un verbe...) n'est pas évident.

Et pourtant la notion de groupes dans la phrase (qui est elle-même un groupe de mots) est une connaissance incontournable pour accorder.

Toujours à cause du poids du sémantique, un nom collectif (*monde, foule...*) dans un groupe nominal singulier sujet peut avoir tendance à entraîner un verbe au pluriel.

Cette notion d'accord entre un donneur et un receveur apparaît donc très abstraite car linguistique quel que soit le groupe concerné.

L'accord dans le groupe nominal

Dans ce groupe (qu'il faut là aussi être capable de délimiter), les accords se font entre le déterminant, le nom et l'adjectif qualificatif et concerne l'accord en genre et en nombre. Pour les marquer, le scripteur utilise des morphogrammes.

C'est une difficulté qui se rajoute au fait que les noms ont un genre inhérent et que ce genre se transmet au déterminant et à l'adjectif qualificatif. Tantôt arbitraire pour les noms ayant un référent non animé mais qui doit être marqué à l'écrit pour signifier les liens entre les mots, tantôt en relation avec le sexe des référents animés où l'opposition sémantique, et donc extralinguistique, peut aider à gérer cette marque morphosyntaxique. Ghislaine Haas⁴⁸ pense quant à elle que cette confusion entre le genre des noms et le sexe de leur référent peut poser des problèmes lors du traitement de ces accords.

C'est souvent le déterminant qui signale le genre et le nombre du groupe nominal par sa position même si le nom en est le donneur. Cependant, la plupart des déterminants pluriels sont indifférenciés quand ils sont masculins ou féminins (*les, des...*). Il faut donc

⁴⁶ Pellat J-C., Riegel M., Rioul R., *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUFrance, 2009, p. 213 à 217.

⁴⁷ Calame-Gippet F., « Le critère sémantique dans l'identification d'une catégorie lexicale : problématique autour du nom commun ». *Repères*, n°39, p. 207-224.

⁴⁸ Haas G. (sous la dir.), *Orthographe au quotidien*, Dijon, CRDP de Bourgogne, 2004, p.92.

passer par le groupe nominal au singulier pour en trouver le genre. De plus, il n'y a pas systématiquement un déterminant avant le nom.

Les adjectifs qualificatifs s'accordent en genre et en nombre avec le nom, voire les noms, au(x)quel(s) ils sont liés. Mais tous ne prennent pas les marques induites par ces transferts d'accord :

- les adjectifs de couleur ;
- ceux qui se terminent par *-e* au masculin ou *-s*, *-x* ou *-z* au singulier.

Environ 500 mots sur les 35 000 répertoriés par la base BRULEX ont un *s* final au singulier.

Le décalage entre l'oral et l'écrit rend le système encore plus complexe.

Une autre difficulté réside dans le fait qu'il n'y a aucune marque pour signifier certaines fonctions (les « marques zéros ») : le singulier des noms et des adjectifs qualificatifs ou le masculin des adjectifs.

L'accord du participe passé

Quand le participe passé d'un verbe est utilisé comme un adjectif qualificatif, il respecte les règles de cette classe de mots et s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il précise.

Quand il est employé avec l'auxiliaire « être », il s'accorde en genre et en nombre avec le sujet.

Quand il est employé avec l'auxiliaire « avoir », il ne s'accorde pas en genre et en nombre avec le sujet. En revanche, il peut s'accorder avec le complément d'objet direct du verbe s'il est placé avant le verbe (sous la forme d'un pronom personnel, d'un pronom relatif ou d'un groupe nominal interrogatif comme dans l'exemple suivant : *Quelle erreur a-t-il faite ?*).

Quant aux participes passés des fameux verbes pronominaux utilisés avec l'auxiliaire « être » de nombreux livres ont déjà paru pour essayer d'en expliquer le si difficile fonctionnement⁴⁹.

⁴⁹ Sommant M., *Accordez vos participes !*, Paris, Albin-Michel, 2004 ; Gaignard A-M, *Hugo et les rois Etre et Avoir ou comment accorder les participes passés sans se tromper !*, Le Robert, 2003.

Chapitre 3 – L'apprentissage de l'orthographe.

L'erreur, une réponse mais aussi une question

En modélisant le plurisystème, Nina Catach et son équipe ont proposé une description d'ensemble de l'orthographe du français dont on peut repérer les régularités. Malgré tout, sa complexité et son opacité restent réelles. Comme on l'a vu précédemment, l'orthographe française sert à transcrire le sens à partir d'une base phonographique mais pas seulement : le principe sémiographique est omniprésent.

Plaçons-nous, maintenant, du côté de l'élève qui doit découvrir et apprendre tout ça. Il est intéressant de voir si les élèves savent que l'orthographe est composée de plusieurs systèmes articulés entre eux.

Toute erreur montre que parler et écrire, que toute énonciation, est une production et non une simple reproduction. L'imitation est un mode d'apprentissage important mais est accompagnée d'un retraitement personnel de la part du locuteur ou du scripteur. Le jeune élève passera plus ou moins lentement d'une formulation comme « Est-ce que je peux y aller aux toilettes ? » à « Est-ce que je peux aller aux toilettes ? » ou de « Qu'est-ce que vous disez ? » à « Qu'est-ce que vous dites ? ». « Les oreilles pointutes » devenant « pointues » petit à petit. Toutes ces entorses aux régularités ou ces difficultés qui entraînent ces erreurs montrent que l'élève est dans le système de la langue mais également comment il se l'approprie avec « bravitude ». « Braveur » ? Bravoure !

L'erreur est inséparable des apprentissages (« Je me trompe donc je suis »).

La psycholinguistique, qui s'intéresse aux processus d'acquisition et de traitement du langage oral et écrit, et les didacticiens des sciences ont contribué à lui redonner un statut positif. En effet, en s'intéressant à l'acte d'apprendre, l'erreur est perçue comme l'indicateur d'une pensée en action et non plus simplement comme un écart à la norme. La norme étant inhérente à l'orthographe, on comprend comment l'erreur peut être un bon indicateur pour comprendre les raisonnements des élèves pour s'approprier le si complexe plurisystème.

Comme les inventeurs de notre orthographe, les élèves « bricolent » des solutions pour transcrire la chaîne orale avec tous les outils dont ils disposent.

Stella Baruk, didacticienne des mathématiques, affirme que c'est l'erreur qui est la normalité pour un esprit normal en train d'apprendre⁵⁰ et qu'elle est signifiante.

Et comme elle remarque que les erreurs n'ont jamais une cause unique, elle propose de repérer les causes qui relèveraient du structurel (elles apparaîtraient inévitablement dans l'apprentissage des mathématiques mêmes si on ne faisait pas d'erreurs pédagogiques...) et celles qui relèveraient du conjoncturel. Les deux sont imbriqués, d'où la difficulté pour comprendre les erreurs des élèves et les enrayer.

Il est possible de reprendre cette typologie :

- les erreurs structurelles qui sont propres à l'orthographe (aux matériaux phonographique et sémiographique) et à la grammaire (qui recoupent souvent les tâtonnements de l'Histoire d'ailleurs) ;
- les erreurs conjoncturelles qui sont propres à l'élève et à ses conceptions, à ses capacités cognitives ou à l'enseignement.

Chaque phrase en français est truffée de problèmes complexes à résoudre pour l'écrire correctement. Certains problèmes peuvent laisser prévoir certaines erreurs relevant du structurel, mais celles relevant du conjoncturel sont souvent imprévisibles et surprenantes.

Il faut donc repérer les erreurs et comprendre (essayer du moins) la logique qui les ont produites. En procédant ainsi, l'élève est considéré comme un sujet pensant dont les erreurs sont des réponses qu'il croit justes et légitimes (chacune de ses justifications l'atteste). Dans cette optique, l'erreur n'est plus le résultat du hasard, d'une étourderie ou d'un manque de sérieux, mais le résultat d'un raisonnement, inadéquat mais réel, fondé sur des conceptions propres au sujet.

Stella Baruk, par expérience, s'est rendu compte qu'« *une erreur n'est donc pas un mal-entendu, mais un autre entendu que l'entendu attendu, ou un entendu non encore fixé par du convenu.* » Et c'est sur ces principes qu'elle programme ses apprentissages en mathématiques pour toujours comprendre ce qui est « entendu » par l'élève pour l'amener vers le « convenu ».

⁵⁰ Baruk S., *L'âge du capitaine. De l'erreur en mathématiques*, Editions du Seuil, 1985, p. 39.

Elle remarque également que les interférences entre la langue courante et la langue savante peuvent également être une source de confusion dans cette construction de conceptions erronées (la polysémie des mots *nom, propre, genre, nombre, accord...*).

Une conception n'est pas qu'une erreur ponctuelle : c'est un modèle explicatif simple, organisé et cohérent. Et c'est parce qu'elle est logique, efficace et rentable qu'elle est aussi résistante à d'autres modèles explicatifs attestés mais plus complexes ou moins clairs. Dans ce cas-là, les conceptions deviennent de véritables obstacles à l'acquisition des connaissances. L'obstacle étant alors un « *tissu d'erreurs construites, tenaces et solidaires, et c'est bien pour cela qu'il résiste à la réfutation*⁵¹. »

Il semble donc intéressant de s'intéresser à ces obstacles qui résistent aux explications.

C'est pour cela que des didacticiens des sciences⁵² préconisent de faire émerger les conceptions des élèves (en tant que résultat d'un raisonnement) et de s'appuyer sur les conceptions, même erronées, afin qu'elles évoluent, se précisent ou se transforment. Ces chercheurs proposent ainsi de « *faire avec pour aller contre* ». Ils font de ces modèles explicatifs sous-jacents le point d'ancrage de toutes nouvelles acquisitions. En effet, il est difficile d'utiliser autre chose que les outils que nous avons à notre disposition pour réfléchir. Et du coup, il est difficile de comprendre qu'on n'a pas compris alors qu'on a compris quelque chose. En orthographe, un bon scripteur est celui qui est capable de douter, capable de savoir quand il ne sait pas.

Ces didacticiens rappellent également que se contenter de les faire émerger ou de démontrer directement qu'elles sont fausses n'a pas plus d'efficacité que de ne pas du tout les prendre en compte. De plus, ça peut permettre aux élèves d'être moins passifs en ne les expliquant plus par des causes extérieures.

Tout ceci explique qu'il est très difficile d'abandonner une idée et que c'est rarement le fameux « dé clic » qui le permet.

Pour comprendre et corriger ses erreurs, l'élève doit donc parvenir à transformer des conceptions erronées. Pour cela, il faut le confronter à des situations qui les rendent inopérantes, peu pratiques ou choquantes. En prenant conscience des limites de ses

⁵¹ Astolfi J-P., *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur, 1997, p. 41.

⁵² De Vecchi G., Giordan A., *L'enseignement scientifique : comment faire pour que « ça marche » ?*, Paris, Delagrave Edition, 2002.

conceptions, il serait alors obligé de les adapter en y intégrant de nouvelles connaissances plus opératoires ou plus réalistes.

Gaston Bachelard, cité par Astolfi J-P. (p. 37) résume tout en une belle formule :

« L'erreur n'est reconnaissable qu'après coup. C'est le passé de la raison qui se retourne sur elle-même pour se juger. »

Même en sachant tout cela, l'interprétation des conceptions, des raisonnements des élèves à travers leurs erreurs n'est pas simple. Néanmoins, pour s'y engager, il faut avoir un parti pris que du sens se cache derrière chaque erreur ; voire que **chaque erreur questionne le savoir à acquérir**.

En s'appuyant sur ces théories de la construction des connaissances, Danièle Cogis fait l'hypothèse que les erreurs en orthographe sont provoquées, elles aussi, par des conceptions erronées sur le plurisystème du français décrit ci-dessus.

Comme le rappellent Brissaud C. et Cogis D.⁵³, *« s'approprier la langue écrite – et donc l'orthographe – n'est pas une affaire de perception de mécanismes, mais bien une affaire de conceptualisation »*. L'écriture est une analyse de la langue. Tout scripteur est nécessairement linguiste de sa langue. Et compte tenu de sa complexité, et le manque de fiabilité à 100 % de ses règles, il est aisé de comprendre la présence d'erreurs récurrentes prévisibles chez un même élève au cours de son apprentissage ou chez tous les élèves aux mêmes endroits. Surtout qu'un enfant ne peut pas conceptualiser comme un adulte, expert qui plus est.

Et pour parvenir à mieux comprendre les processus qui mènent à une erreur d'orthographe, l'entretien métagraphique semble être un bon outil.

L'entretien métagraphique

Si l'erreur est considérée comme le résultat de raisonnements et de procédures, il faut s'entretenir avec le scripteur pour connaître ses connaissances sur le fonctionnement de l'orthographe. En dépassant le simple recensement, l'évaluation devient alors plus qualitative que quantitative.

L'entretien métagraphique permet à l'élève d'expliquer ses choix de graphèmes et de justifier les formes qu'il a produites. Il rejoint en cela l'entretien d'explicitation développé

⁵³ Brissaud C., Cogis D., *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris, Hatier, 2011.

par Pierre Vermesch⁵⁴ : il vise la description du déroulement d'une tâche, d'une action. Cette verbalisation de l'action permet de prendre connaissance des procédures mises en œuvre dans une tâche réelle et de repérer les connaissances théoriques sur le plurisystème utilisées : les **conceptions orthographiques**.

Pour mener ces entretiens, Pierre Vermesch propose des techniques.

Quand on questionne un élève pour s'informer de sa démarche, on arrête le questionnement quand on a compris ce qui lui a posé problème même si l'élève, lui, n'a pas compris la source de ses difficultés.

Les reformulations de l'intervieweur pour mener l'entretien et pour relancer les élèves doivent reprendre leurs mots pour s'assurer au maximum que les commentaires portent sur leurs cheminements cognitifs en « racontant » leur pensée en action. C'est aussi un moyen de recevoir sans préjugés, autant que faire se peut, les justifications des différentes graphies (qu'elles soient conformes à la norme ou pas) et de prendre conscience du vocabulaire employé par les élèves.

Cette activité métalinguistique est faite en même temps ou juste après l'écriture.

À propos de ces entretiens, Danièle Cogis rappelle que « *les élèves débutants ne peuvent écrire sans inventer l'orthographe. Cette invention fait partie du processus normal de conceptualisation et d'apprentissage* ». Ces entretiens permettent aux élèves de formaliser ce qu'ils savent (voire ce qu'ils ne savent pas en émettant leurs doutes) et aux enseignants de comprendre comment les élèves résolvent les multiples problèmes que contient la moindre phrase.

Les nombreuses recherches qui ont utilisé ce dispositif ont montré que les élèves ont une véritable activité métalinguistique quand ils écrivent et qu'« *il y a presque toujours une parcelle de savoir dans une erreur* »⁵⁵. Elles ont également montré que pour atteindre la norme linguistique, chaque scripteur est confronté à de nombreuses situations-problèmes qu'il est la plupart du temps persuadé d'avoir surmontées correctement.

C'est donc un « **sujet scripteur** » (et son intelligence...) qui s'exprime grâce à ces entretiens métagraphiques à travers la description des connaissances et des procédures qu'il utilise pour atteindre la norme.

⁵⁴ Vermesch P., *L'entretien d'explicitation*, ESF Editeur, 1994.

⁵⁵ Cogis D., Ros M., Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ?. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°9, 2003.

Évidemment, il est difficile de savoir s'il est possible de se fier aux verbalisations des élèves comme reflétant réellement leur cheminement cognitif lors de l'écriture ou si ce ne sont pas que des « affabulations » comme le rappelle Noëlle Cordary⁵⁶.

Néanmoins, elle rappelle également que cette méthode est légitimée par les nombreuses études qui l'ont utilisée et qui ont mis à jour des procédures récurrentes chez les scripteurs. Ils écrivent en s'appuyant sur ce qu'ils comprennent du système graphique et c'est ce qui peut expliquer leurs écarts à la norme (malgré de nombreuses réussites pouvant masquer le fonctionnement du système graphique).

Elle ajoute pour terminer de convaincre les plus sceptiques que :

« Même si l'enfant interrogé reconstruit l'expérience qu'il a faite au moment où il écrivait, il n'en reste pas moins vrai que son discours est une source d'informations sur son aptitude à conceptualiser les faits de langue qu'il évoque. »

C'est donc en associant la graphie de l'élève et le commentaire qu'il en fait qu'on peut accéder à son raisonnement (aussi bien à ses savoirs qu'à ses savoir-faire) et à ses acquis qui ne sont plus cachés par les manques que représentent toujours les graphies non normées. De même que certaines graphies normées peuvent masquer des manques conceptuels entraînant des raisonnements erronés.

Les stratégies utilisées pour écrire un mot

Pour orthographier, le scripteur peut utiliser plusieurs stratégies :

1. la récupération directe en mémoire (du mot, du morphème, d'une suite de lettres fréquentes) ;
2. la transcription phonologique ;
3. le recours à une analogie (régularités formelles repérées de façon implicite) ;
4. le recours à la morphologie ;
5. le recours à une règle ;
6. voire d'autres stratégies propres au scripteur.

Michel Fayol rappelle que l'orthographe lexicale « *n'est pas un domaine de connaissance dans lequel une stratégie unique garantit la réussite* » et que « *la moins*

⁵⁶ Cordary N., *Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ?*. Les dossiers des sciences de l'éducation, n°9, 2003.

mauvaise des attitudes pour celui qui doit produire l'orthographe des mots consiste à disposer d'un éventail de procédures [...] et d'y faire appel de manière flexible en fonction des situations et des contraintes qu'elles imposent⁵⁷ ».

Ces stratégies générales recourent les procédures plus ciblées formalisées par Danièle Cogis pour gérer les morphogrammes.

Les différents types de procédures pour gérer la morphographie

Grâce à des entretiens métagraphiques, elle a concentré son attention sur la gestion de la morphographie chez les apprentis scripteurs et a dégagé plusieurs procédures graphiques récurrentes⁵⁸. Elles semblent intéressantes pour comprendre où en sont les élèves dans leur appropriation de ce système lors de l'apprentissage.

La procédure phono/logographique

Pour pouvoir écrire un mot, il faut le segmenter en phonèmes puis sélectionner les phonogrammes correspondants propres au mot. La mémoire est donc très sollicitée en raison de la polyvalence qui fait qu'un phonème peut être transcrit de plusieurs façons. C'est pourquoi Danièle Cogis dit que cette polyvalence est « *un coin enfoncé dans le principe phonographique* » (cf. Chapitre 1.3) et pourquoi elle préfère parler de principe phono/logographique tant le nombre de graphèmes concernés par ce phénomène est grand.

Les élèves qui suivent ce principe pour sélectionner leurs graphies utilisent donc une **procédure phono/logographique** qui se caractérise par une absence de marque et un commentaire du type : « J'ai écrit comme ça se prononce ».

Et s'il y a une marque muette (*s* ou *x* par exemple), c'est parce que « Ça s'écrit toujours comme ça ».

Si la marque du féminin est présente, ce n'est pas en tant que telle mais comme lettre diacritique pour « Écrire comme ça se prononce ». L'absence de *e* n'apparaît pas comme la marque du masculin.

Compte tenu du système graphique du français, l'utilisation de cette procédure permet des graphies normées, mais superficielles, lorsque le système phonographique coïncide avec le système morphographique (un morphogramme qui correspond à un

⁵⁷ Fayol M., Jaffré J-P., *Orthographier*, Paris, Presses Universitaires de France, 2008, p. 152.

⁵⁸ Cogis D., *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris, Delagrave, 2005.

archigraphème : le *é* d'un participe passé masculin singulier, par exemple, ou une marque du féminin jouant un rôle diacritique comme dans *petite* par exemple...).

La procédure morphosémantique

Des marques morphologiques sont connues et présentes dans les graphies (*e, s, x...*) mais « *sous l'influence de considérations sémantiques sur le référent* » avec des commentaires du type : « J'ai mis un *s* parce qu'il y en a plusieurs » ou « J'ai mis un *e* parce que c'est une fille ». Du coup, la norme est respectée si le rapprochement sémantique coïncide avec la règle syntaxique (*les trois objets...*) ou non si ce n'est pas le cas (*le mondes, la sourie...*).

Cette **référence au réel**, même si elle permet souvent de produire des formes normées (mais là aussi superficielles puisque résultant d'un raisonnement erroné) parce qu'elle coïncide avec les relations syntaxiques, est moins efficace que le repérage des liens syntaxiques entre les mots pour sélectionner les bons morphogrammes.

La procédure morphosyntaxique

Cette procédure se caractérise par un choix de morphogrammes induit par les rapports syntaxiques des mots entre eux.

Les commentaires sont du type : « J'ai mis un *s* parce qu'il y a *les* devant », ou plus métalinguistiques du type : « J'ai mis un *e* parce qu'il s'accorde avec... », « J'ai mis un *s* parce que c'est un nom au pluriel ». L'absence de *e* apparaît comme la marque du masculin.

La graphie est normée si les relations syntaxiques sont correctement établies et les morphogrammes correctement sélectionnés parmi tous les possibles.

Ces procédures semblent les plus efficaces (en garantissant la norme dans tous les contextes contrairement aux deux autres types de procédures) mais restent très complexes à mettre en œuvre compte tenu de toutes les connaissances qu'elles nécessitent.

Danièle Cogis considère que les élèves ont acquis la fonction morphogrammique du *e* ou du *s* lorsque l'ensemble du fonctionnement du pluriel et du genre est maîtrisé et, notamment, dans sa différence avec le verbe. Or le chemin pour comprendre la plurifonctionnalité de ces deux graphèmes est long.

Néanmoins, elle ajoute une procédure supplémentaire à celles déjà citées pour la gestion du genre par rapport à celle du nombre.

Une procédure morphologique

Celui qui utilise cette procédure connaît des marques morphologiques, notamment le *e*, mais les choisit :

- sans raisons précises ;
- comme marque d'une catégorie (féminin...) mais en réalisant des rapprochements avec un mot de la même famille sans rapport avec le contexte syntaxique (*Votre village est inondée, parce qu'une inondation, c'est féminin*) ou en identifiant un adjectif au féminin sans référence au donneur.

Ces différentes procédures ne se succèdent pas de façon linéaire mais peuvent être présentes en même temps. De la même façon que les différents sous-systèmes du plurisystème du français s'emmêlent, les différentes procédures utilisées par les scripteurs ne peuvent que se mélanger elles aussi.

Partie 2

-

**Comment savoir ce que les élèves savent de la
plurifonctionnalité des graphèmes ?**

Chapitre 4 – Le dispositif

Pour comprendre comment une graphie est sélectionnée par un élève parmi tous les possibles que permet le plurisystème graphique du français⁵⁹, j'ai concentré mon attention, lors d'entretiens métagraphiques, sur deux graphèmes : *e* et *s* (les retranscriptions des entretiens sont dans les annexes 1 à 19). Ils sont représentatifs du plurisystème décrit par Nina Catach puisqu'ils peuvent avoir toutes les fonctions graphémiques. Ils sont donc particulièrement intéressants pour repérer l'état réel des représentations des élèves sur le fonctionnement global de l'orthographe (afin d'essayer de représenter leur profil orthographique).

Ces deux lettres sont d'ailleurs tellement représentatives qu'elles sont les plus fréquentes en français⁶⁰.

L'objectif est de recenser les zones de l'orthographe qui suscitent des raisonnements récurrents de la part des élèves à travers les procédures qu'ils utilisent (grâce aux entretiens qui s'intéressent aux processus plus qu'au résultat).

Ainsi, en s'appuyant sur ces représentations, il devrait être possible d'anticiper les obstacles et, donc, de mieux penser la progression en orthographe du CE1 au CM2 afin d'en améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

La dictée

Le texte dicté à partir desquels les entretiens ont eu lieu est bâti autour des *e* et *s* (chaque dictée avec les graphies des élèves est retranscrite au début des entretiens dans les annexes 1 à 20). Pour questionner leurs différentes fonctions, des configurations complexes et inductrices d'erreurs ont été proposées.

Ce texte est le suivant.

Comment écrire comme un cochon.

Si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture, je te conseille de choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés.

⁵⁹ Voir à ce sujet Berendonner et sa grammaire polylectale qui s'intéresse à tous les énoncés attestés (des plus fréquents aux plus rares), mais aussi à ceux qui pourraient apparaître grâce aux potentialités du système, pour expliquer la variation. Pour lui, ce n'est pas la société qui crée la variation, mais la langue qui « autorise un certain jeu à ses utilisateurs ».

⁶⁰ Yaguello M. (sous la dir.), *Le grand livre de la langue française*, Édition du Seuil, 2003, p. 351.

Tu dois absolument trouver une chaise et une table assez banales pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilises. Tu veux ces trois objets ?

En plus, cette méthode pour tracer maladroitement les lettres est drôlissime. Je le sais parce que je la pratique des fois quand j'écris.

Ayant exercé dans des classes à trois ou quatre niveaux d'une vingtaine d'élèves, j'ai souhaité réfléchir à l'apprentissage de l'orthographe du CE1 au CM2 afin de mieux organiser mon enseignement.

C'est pourquoi ce texte a été dicté individuellement au mois de mai à 5 élèves de CE1 (mais seulement 4 entretiens ont été retranscrits – néanmoins le texte produit par l'élève dont je n'ai pas retranscrit l'entretien se trouve annexe 20) et de CE2 d'une classe de CP/CE1/CE2 et de 5 CM1 et 5 CM2 d'une classe de CM1/CM2.

Sur ces 19 entretiens retranscrits (Annexes 1 à 19), 11 concernent des garçons et 8 des filles. Aucun enfant n'avait d'année de retard. Compte tenu des petits effectifs de ces classes à plusieurs niveaux, seuls les CM1 ont été choisis parmi les élèves n'ayant aucune difficulté particulière. Deux élèves, E2, CE2 et E6, CM2, en difficulté, bénéficient d'un suivi orthophonique.

Un texte dicté permet de se concentrer sur les procédures graphiques des élèves puisqu'ils n'ont pas à chercher leurs idées, ni à organiser leurs phrases. Néanmoins, pour limiter l'aspect forcément artificiel de cet exercice, j'ai choisi de leur proposer un texte en « je » en m'adressant directement à l'élève (également pour récolter des formes verbales conjuguées avec « je » et « tu » qui me semblent moins décrites que celles à la troisième personne du singulier ou du pluriel).

Avant l'écriture, je me suis assuré à chaque fois que les élèves comprenaient ce qu'ils avaient à écrire en explicitant certains mots, voire en mimant certaines situations et en leur permettant de reformuler ce qu'ils avaient compris. Il est d'ailleurs possible que lors de ces reformulations, des indices aient été fournis en soulevant des problèmes cachés du texte. C'est une des limites du texte dicté par rapport à la production propre d'un élève où l'ignorance du sens d'un mot n'est pas une source d'erreur.

Les multiples fonctions du graphème e

Valeurs	Types de graphème	Caractéristiques		Mots du texte dicté
phonogrammique	Phonogramme	/œ/ / œ/-/ə/	e	de , que (x2) ; le (x3) ; je (x3); te ; parce que maladroitement
		/E/	e + 2 consonnes	[ɛ] : elles ; cette ; lettres objets ; et est
			e + t	[e] : les (x 2) ; assez ; tracer ; trouver ; des ; ces
			e + consonne	
			[ɛ] : e + ill	conseille
			e + accent (aigu, circonflexe, grave)	écrire ; désires ; écriture ; pâtés ; méthode ; écrits ; dès
		/ø/	Constituant d'un digramme e + u	affreuses ; veux
/ɛ̃/	Composant d'un trigramme ein	plein (graphème distinctif et morphogramme lexical)		
/ã/	Constituant d'un digramme	comment ; absolument ; temps ; maladroitement ; en (distinctif aussi)		
Diacritique		Noms-adjectifs- déterminants	monde ; affreuse ; chaise ; une ; méthode (d muet) ;	
		Conjonction	parce que (sinon [k])	
		verbes	Utilises	
morphogrammique	Morphogramme lexical (graphème de morphème)	Suffixe (-ure ; -ment...)	absolument ; maladroitement ; comment	
			trouver; tracer ⁶¹	
			écriture	
			drôlissime	
		Marque d'une famille lexicale	plein ;objet ; veux (veu-/veuill-) ; est	

⁶¹ -er analysé comme un suffixe lexical dans Pellat J.-C., Riegel M., Rioul R., *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses Universitaires de France, 2009, p. 126.

			(es/êtes/être/ét-) affreux
	Morphogramme grammatical	Système nominal (noms- adjectifs-déterminants)	bancales ; affreuse cette
		verbes	désires ; conseille ; admire ; bougent ; utilises ; pratique
distinctive		Ajout ou absence	(pâtés/pâtées/Pathé=>p as comptabilisé) cette/cet ;
		alternance	elles/ailes/hèles ; temps/tant/taon/t'en en/an plein/plain/plaint-plains ; dès/des/dé/dais
historique			Écrire (écriture)

NB : Dans mon relevé des graphèmes utilisés par les élèves dans lesquels la lettre *e* intervient (Annexe 21), *er* a été comptabilisé comme un suffixe lexical et non en tant que morphogramme grammatical marquant le mode⁶². Néanmoins, dans les deux cas, la lettre *e* apparaît comme composant d'un digramme ayant une fonction morphogrammique.

Je n'ai pas comptabilisé un certain nombre de mots contenant *e*.

Le graphème *e* est muet dans *comme*, *elles*, *lettres*, *table* sans être morphogrammique (**ce n'est pas la marque du féminin** mais il peut se retrouver dans des dérivés de *table* ou de *lettre*, si ce n'est dans leur suffixe : *-é*, *-ée*, *-eur*, *-eau*, *-ette*...), ni distinctif (mais forcément historique). En règle générale, en français, un graphème consonantique à la fin d'un mot est accompagné d'un *e* diacritique pour signaler qu'il se prononce (quelques mots monosyllabiques ne suivent pas cette règle comme *fer*, *bal*...). Sa présence dans ces mots semble se justifier pour respecter cette tendance. Ce *e* final très fréquent permet d'indiquer *la frontière lexicale* de nombreux mots d'après D. Cogis⁶³ : « après un *e*, un blanc, place remarquable s'il en est ».

⁶² Cogis D., *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris, Delagrave, 2005, p. 46.

⁶³ Cogis D., *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris, Delagrave, 2005, p. 96.

Les multiples fonctions du graphème s

Valeurs	Types de graphème	Caractéristiques	Mots du texte dicté	
phonogrammique	(en concurrence avec z et x)	/z/	s intervocalique	désires ; affreuse ; choisir ; chaise ; utilises
		/z/	Liaison en [z]	les utilises , trois objets
		/s/	s- à l'initiale	si ; sais ; stylo
	(en concurrence avec c, ç, sc, t et x)		s avant ou après une consonne	absolument ; conseille
			-ss-	assez ; drôlissime (mot long et inconnu pour tester la loi de position et de distribution)
			-s	plus
	Diacritique	e+s	les ; ces ; des	
morphogrammique	Morphogramme lexical	-s	- gros ; trois - marque de série : jamais ; dès ;	
	Morphogramme grammatical	Marque du pluriel : - nominale - de l'adjectif - du déterminant	pâtés ; objets ; lettres bancales ; les ; ces ; des	
		Marque du pluriel du pronom	elles ; les	
		Marque de personne verbale	désires ; dois ; utilises ; sais ; écris	
distinctive		Ajout ou alternance	si/ci ; et/est ; elle/elles ; fois/foi/foie	
Étymologique			temps	

NB : Dans mon relevé des graphèmes utilisés par les élèves dans lesquels la lettre *s* intervient (Annexe 21), les marques verbales de personnes n'ont pas été comptabilisées comme graphèmes distinctifs. Il aurait peut-être été intéressant de proposer une catégorie recensant l'utilisation de *e* et de *s* qui permet de différencier les formes d'un mot variable (Danièle Cogis rappelle que « *c'est aussi sous l'angle de l'homophonie que l'on peut envisager la flexion des mots variables*⁶⁴ ») : *dois/doit, trouver/trouvé/trouvez, utilises/utilise/utilisent, sais/sait, écris/écrit, pâtés/pâté, bancales/ bancaire, objets/objet, lettres/lettre.*

⁶⁴ Cogis D., *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris, Delagrave, 2005, p. 48.

Quant au *e* de *désires*, il permet de différencier *désires* et *désirs* (toujours de façon redondante puisque les deux mots ne peuvent pas être de même nature). Il est d'ailleurs intéressant de remarquer dans ce cas les deux fonctions différentes de *s*.

Je fais part de toutes ces hésitations et de tous ces tâtonnements pour montrer à quel point tous les différents sous-systèmes sont imbriqués et souvent difficiles à démêler.

Chapitre 5 – Une analyse quantitative : recensement des graphies produites par les élèves

Il est à noter que pour 67 des 81 mots du texte, soit 82,7 %, la graphie normée est produite le plus fréquemment (dans des proportions plus ou moins importantes : de 35 % à 100 % des graphies - les tableaux qui recensent ces graphies sont en Annexe 22). Et pour les 14 autres mots, les 6 graphies non normées les plus produites sont des formes homophones. On peut alors légitimement se demander si ces erreurs sont accidentelles ou, plutôt, stables et dues à des procédures rationnelles qui reflètent les compétences linguistiques des élèves et/ou aux régularités du plurisystème.

De plus, si on observe le pourcentage de mots normés pour chaque élève, on constate qu'une majorité est juste (une seule élève, E2, CE2 est au-dessous de 50 %).

Classe des élèves	CE1					CE2					CM1					CM2				
Nom des élèves	E5	E1	E2	E2	E1	E1	E2	E4	E1	E1	E7	E8	E1	E2	E2	E6	E1	E1	E1	E1
Pourcentage des mots justes (%)	63	62	56	57	59	58	37	80	68	68	77	80	75	80	76	65	84	74	91	89

Graphies des mots contenant *e* et *s* produites par les élèves du CE1 au CM2 :

Légendes : graphie exacte
forme homophone produite en CM2

	<i>comment</i>	<i>écrire</i>	<i>comme</i>
CE1	Comen-commen-comman	ecrire-écrire- écrire	comme
CE2	Comen-comant/coment- comment	ecrire-écrire- écrire	comen- comme
CM1	Comment	écrire	come- comme
CM2	Comment	écrire- écrire	comme

	<i>si</i>	<i>jamais</i>	<i>désires</i>	<i>monde</i>	<i>admire</i>
CE1	ci-sis- si	jamais	désire-désir-déssire	monde	ademire-alimr- admire
CE2	ci- si -sigamè	jamais sigamè	désire-desire- désires	mondes- monde	admires-amir- admire
CM1	si	jamais	désire-désirs-désir- désires	monde	admirent-admir- admire
CM2	si	jamai- jamais	daisir- désir - désire - désires	monde	admirent - admire

	<i>affreuse</i>	<i>écriture</i>	<i>conseille</i>	<i>choisir</i>	<i>stylo</i>
CE1	afreuse-afrese	écriture-écrivit- écriture	conseil-consille-conséi- conseille	choisire- choisir	stilo-stylo
CE2	afreuse-afrese- avese-affreuse	écriture-écrivit- écriture	consaille-conseil-consai- conseilles-conseille	chouires- choisir- choisire	stilo-stilo- sylo-stylo
CM1	afreuse-affrese- affreuse	écriture	conseil-conseille	choisir	stylos-stylo
CM2	à freuse-affreuse	écriture	conseil-conseille	choisir	stilo-stylo
	<i>plein</i>	<i>gros</i>	<i>pâtés</i>	<i>dois</i>	<i>absolument</i>
CE1	plin-plint-pluns- plain-plains	gros	pater-patté-paté- patés	doit-dois	apsomans-apsaulument- absolument-apsolument- appsolument
CE2	plin-plens-lpin- plein	geau-gros	paté-patée-pathé	doi-dois	apsolument-absolument- appsolument-absolument
CM1	plain-plien-plein	gros	pâté-patés-paté	doit-dois	absolument-appsolument- absolument-absolument
CM2	pleins-plein	gro-gros	patter-patés-pattés- pâtés	doi-dois	appsaulument-apsolument- absolument

	<i>trouver</i>	<i>chaise</i>	<i>et</i>	<i>table</i>	<i>assez</i>
CE1	trouves-trouvé-trouver	chaise-chèse	et	table	aces-asse-asser-assez
CE2	trouvé-trouver	chaise-chèse	et	table	a ces-acer-assez
CM1	trouvés-trouver	chaise	et	table	assez
CM2	trover-trouver	chaise	et	table	asser-assez
	<i>bancales</i>	<i>qu'</i>	<i>elles</i>	<i>bougent</i>	<i>temps</i>
CE1	bancalle-bancale-pencale-	qu'	elle	bouge-bouje	tent-tans-tenps- temps- toultent
		quelle-quel			
CE2	bancal-bancale-bencal-	c'-qu'	elle	bouge-bougent	temp-temps-tant- toutens
		quelle			
CM1	bancals-banquales-bancalent- bancales	qu'	elles	bouge-bougent	temp-temps
		quelles-quelle			
CM2	banqual-bancale-bancals- bancales	qu'	elles	bouge-bougent	temps- toultent
		quelles-quel			
	<i>dès</i>	<i>utilises</i>	<i>veux</i>	<i>ces</i>	<i>trois</i>
CE1	dais-des	utilise-sutilise- utilises	veut-ve-veux-veux	ses-c'est-	troies-trois
CE2	dé-de-des	s'utili-utilise-utilises	veut-ve-veux	c'ait-ses-c'est- c'est/cest-ces	trois
	d'aïque				
CM1	des-dès	utilisent-utilises	veus-veux	c'est-ces/ses-ces	trois
	dêque				
CM2	dés-dès	sutilise-utilisent- utilises	veut-veus-veux	c'est-ces	trois

	<i>objets</i>	<i>en</i>	<i>plus</i>	<i>cette</i>	<i>méthode</i>
CE1	objet-obegé-objès-aubjais-objes	an-en	plus	sette-s'et-cette	métode-mètode-merdaude
CE2	obgè-obegé-objes-objet-objets	en	plus	c'ette-c'est-s'ête-cette	métode-mertode-metode
		enplus			
CM1	abjets-objets	en	plus	ceste-cette	métaude-métode-mètode-metode-méthode
CM2	objets	en	plus	cette	methode-méthode-mais tode

	<i>tracer</i>	<i>maladroïtement</i>	<i>lettres</i>	<i>est</i>
CE1	tracé-traser-tracer	maladroitman-maladroïteman-maladroïmen-maladroïtemen-maladroïtement	lettre-lètre-lettres	et-est
CE2	traçer-traces-trasser-tracer	malabement-maladroïtement-maladroïtement	lertre-lettre-lettre-lettres/lettres-lettres	et-est
CM1	trasser-tracer	maladroïtemen-maladroïtement	lettres-lettres	est
CM2	tracé/tracée-tracé-tracer	maladroïment-maladroïtement	lettres	et-est
	<i>drôlissime</i>		<i>sais</i>	<i>parce que</i>
CE1	drolicime-drolissime-drollissime-drolisime-		sé-s'et-sais	parsque-parsece-parce'que-parce que
CE2	drôlicime-drolysime-dolissime-drolissime		ces-sais	parce'que- pas ce-parsque-parce que
CM1	drolissimes-drôlissime-drolissimes-drolicimes-drolicime		sait-sais	parce-que-pars'que-parceque-parce que
CM2	drolissime-drôlicime-drolicime-drolicimes-drôlissime		sais	par-ce-que-parce que/parce-que-parce-que-parce que
	<i>pratique</i>	<i>fois</i>		<i>écrit</i>
CE1	pratiques-pratique	défoit-défoi-foit-derfoit-fois		ecri-écrite-écrit-écrit-jecris
CE2	pratic-pratique	défois/dé fois-défois-défoi-defois-		écrit-écir-ecrie-écrit-écrit-écrit
CM1	pratique	défois-defois-fois		écrit-écrite-écrit
CM2	pratique	défois/des fois-désfois-fois		écrite-écrit

Chaque graphie normée est produite au moins une fois dès le CM1 (sauf *pâtés*) et, pour beaucoup, dès le CE2.

Pour 25 des 49 mots concernés, le nombre de formes produites diminue du CE1 au CM2. 19 formes produites en CM2 sont homophones aux 49 normées.

Les tableaux récapitulatifs des graphèmes *s* et *e* présents dans les graphies des élèves (Annexe 21) montrent logiquement une augmentation des pourcentages de réussite du CE1 au CM2. Il est intéressant de remarquer que les résultats sont nettement meilleurs lorsque les graphèmes ont une valeur phonogrammique.

On voit donc que d'année en année les élèves progressent et que leurs graphies tendent vers la norme mais que les résultats sont très différents selon la fonction des graphèmes.

Chapitre 6 – Une analyse qualitative à partir des entretiens métagraphiques

Que savent les élèves de la fonction phonogrammique ?

L'orthographe française représente le sens principalement à partir du principe phonographique (il est premier sans être forcément dominant) qui nécessite une analyse de la chaîne sonore pour transcrire chaque phonème de façon conforme. Ce principe est mis en œuvre dans l'écriture de tous les mots. C'est sans doute ce qui explique les résultats que nous venons d'observer.

Intéressons-nous d'abord à la gestion de ce sous-système complexe par les élèves en observant leur utilisation des deux graphèmes *s* et *e* particulièrement concernés par la polyvalence et par les lois de position.

Le graphème consonantique *s* ou l'apprentissage de la polyvalence

La polyvalence et les lois de distribution des graphèmes qui concernent *s* pourraient se résumer ainsi :

- dans le sens graphème-phonème : un *s* entre deux voyelles se lit [z] ; les graphèmes *s* à l'initiale, *-ss-* entre deux voyelles et *-s-* avant ou après une consonne se lisent [s] ;
- dans le sens phonème-graphème : la règle est plus difficile puisqu'il faut d'abord sélectionner *s* parmi plusieurs graphèmes concurrents et ensuite appliquer les règles de distribution qui la concernent (en observant l'environnement graphique constitué par les lettres situées à gauche et à droite du graphème).

Une règle bien connue... et pourtant...

Suivons les élèves de CE1. Du particulier...

En première intention, E5 semble avoir élu un « archigraphème personnel » en tenant compte des lois de distribution pour transcrire [s] (*s* à l'initiale et après une consonne, *c* entre deux voyelles) et pour [z] (*s* entre deux voyelles). Il utilise donc de façon indifférenciée le phonogramme *s* dans sa valeur de graphème de base pour transcrire [z]

(néanmoins majoritaire par rapport au phonogramme *z* qui ne couvre que 10 % des graphies) et dans sa valeur d'archigraphème pour transcrire [s] en respectant les lois de position. Le graphème *c* sert à transcrire [s] à l'intervocalique (*acez, drolicime, tracé, parce que*). Il tient donc compte de l'environnement des lettres et à propos de *conseille*, il dit :

je te *conseille (l'astérisque signale la graphie de l'élève, normée ou pas)

P: Pourquoi un seul s ?

E5, CE1. : Parce que le n, c'est pas une voyelle (*utilisation de la règle en creux : le petit nombre de voyelles favorise ce point d'appui*).

Puis lors de l'entretien, sans doute à cause du questionnement sur ce graphème précis, il se rappelle la règle qui déstabilise sa conception et le pousse à la faute par son application :

Si jamais tu désires (*désire)

P. : Tu peux me dire pourquoi tu as mis un s ici à [dezIR] (*écrit « désire »*).

Pourquoi tu as mis un s ? (*L'élève rajoute un s et écrit donc « désire »*).

Qu'est-ce que tu viens de faire ?

E5, CE1. : Deux s parce que comme y a un e et un i, y a deux... y en a deux.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que quand y a deux... voyelles...comme a, e, i, o, u, y. Là, y a un i et un e. Ce sont deux voyelles. On est **obligé** de mettre deux s sinon ça fait [z].

P. : D'accord. Et donc tu voulais écrire quoi, toi ?

E. : [dezIR].

P. : hm. Et là, c'est bon ? Tu es satisfait ?

E. : hm.

P. : Ça s'écrit [dezIR] ? Ça se lit [dezIR], pardon ? C'est ça ?

E. : hm.

Et plus loin, il fait le même raisonnement mais se rend compte de son erreur :

je te conseille de choisir (*choisir)

P: « Choisir » (*écrit « choisire »*). Ah, ça m'intéresse. Pourquoi tu as mis un s, un seul s à « choisir » ? (*Silence*). Qu'est-ce que tu as fait ?

E5, CE1. : J'en ai ajouté un parce qu'y a deux i.

P. : Et qu'est-ce que ça fait ? Pourquoi i faut en rajouter un alors ?

E. : Comme à...à...à [dezIR] y a un i et un e, y a...y a deux voyelles.

P. : D'accord. Et donc pourquoi il faut rajouter un s ?

E. : Parce que euh on est obligé d'en rajouter un parce qu'après ça fait

[ʃwasi...ziR]

P.: et toi, tu veux écrire quoi, ici ?

E. : [ʃwaziR] [...]

E. : Ah ! I y en faut... Moi, j'en voulais qu'un seul.

P. : Ah !

E. : Parce que on veut... **Si y a qu'un seul s, ça fait [z] et si y en a deux, ça fait [s].**

P. : Ah ça marche plus alors ? Ça tu le prononces comment celui-là ?
 E. : [ʃwaziR]
 P. : Et celui-là ?
 E. : [ʃwasir]
 P. : Donc, ça va plus. C'est ce que tu me dis ?
 E. : hm.

Dans un secteur aussi concurrentiel, il utilise les potentialités du système pour écrire de façon normée (4/5) ou des formes plausibles. Le graphème *-ss-* apparaît inutile dans le système qu'il a élaboré. C'est sans doute pourquoi ce digramme le déstabilise autant quand il l'évoque en repérant les deux voyelles qui peuvent l'encadrer. Vide de sens et sans utilité, il semble commander un acte réflexe qui lui fait oublier ce qu'il cherche à transcrire (le fait que ce soit une dictée peut favoriser ce type d'erreur).

C'est ce que semble confirmer sa réaction quand il commente le mot *assez* qu'il écrit d'abord *acez* :

une chaise et une table *assez bancales

E5, CE1. : Oui. Parce que [ake] ça pourrait faire.
 P. : Ça, ça ferait...
 E. : Oui, un a et un e, ça peut faire [ake] (*il tient compte, en se trompant, de l'environnement*).
 P. : Donc là, ça fait [ake]. Tu dis : « oh la la, ça marche pas » et tu l'écris comme ça (*asez*).
 E. : hm.
 P. : Et là, ça se lit comment ?
 E. : [ase]
 P. : D'accord. D'autres remarques ?
 E. : Si...
 P. : Oui ?
 E. : On sait qu'ils mettent e-z parce que ça fait [aze]
 P. : Qu'est-ce qui fait [aze] ?
 E. : Quand y a deux s. Quand y a un s ! ça fait [døz] (« deux [z] »)...[aze]
 P. : Alors, ça, ça fait [aze] ?
 E. : Oui. Alors, on met un deuxième s (*l'élève écrit « assez »*).

Mais comment savoir pourquoi il arrête comme graphie normée cette dernière et non *acez* écrit en première intention et réanalysé à cause de mon questionnement ? Reconnaissance d'un des mots invariables appris dont il parle souvent (dont la graphie n'a pas été analysée) ? Ou simple conformité phonographique ? Chance statistique (*c* et *ç* représente 26 % des graphèmes transcrivant [s]) ?

En plus de ces différentes valeurs phonogrammiques qui tiennent compte des lois de distribution, E5, CE1, justifie le *s* intervocalique de *afreuse* parce qu'il est formé à partir de *afreus*. Cette graphie correcte (si on ne tient compte que du graphème *s*) cache un

raisonnement erroné pourtant fondé sur une régularité du système. Dans ce cas-là, l'élève ne retient que la fonction morphogrammique (sans doute à cause de sa position finale dans le mot et parce qu'il a conscience de la variation de cet adjectif perceptible à l'oral).

E21, également en CE1, tient compte lui aussi des lois de distribution, les exprime explicitement mais mentionne immédiatement le digramme *ss* à l'intervocalique pour [s] en opposition au graphème simple *s* pour [z]. C'est sur cette base qu'il corrige *conssille* en *consille* « parce que là y avait un *n* » et « parce que là y avait pas une euh... entre *a, e, i, o, u* et tout ça. »

E13, CE1, prouve sa connaissance de la fonction phonogrammique de *s* en justifiant « [z], c'est toujours avec un *s*. » sauf *zèbre* et « quand il y avait des animaux » (surgénéralisation personnelle) qu'il complète avec le fréquent *-se* à la fin des mots. « Mais quand c'est le [s], c'est avec euh... deux... deux... deux *s* » (il écrit *assé, drolissime* mais aussi *conséei, apsolumen, plus, tracé* pour *tracer* et *parce que*).

Ces règles lui semblent si évidentes qu'on en arrive à un dialogue absurde à propos de *choisir* :

je te conseille de *choisir

P : Pourquoi tu as décidé de mettre un *s* et pourquoi tu as mis *i-r* à la fin ?

E13, CE1. : Parce que hmm... si on met pas de *s*, ça fait [ʃwair].

C'est ainsi qu'il corrige *si* écrit en première intention en *ci* en expliquant que la première graphie se prononçait [zi] ou qu'il explique que le graphème *s* qu'il utilise correctement dans *apsolumen* (qu'il prononce correctement) fait [z] ; comme prisonnier d'une règle qui ne lui parle pas et qu'il ne peut donc pas utiliser puisque, malgré la règle énoncée, il écrit *conséei, stylo, plus, sé, tracé* pour *tracer* et *parce que*. Cependant, lui ne mentionne pas l'environnement des graphèmes mais semble en tenir compte de façon implicite.

La règle enseignée est connue (ils sont capables de la rappeler, complètement ou partiellement, ou de l'appliquer implicitement) mais semble encore trop difficile à mobiliser en production, voire en réception. Elle cohabite parfois avec leur réinterprétation personnelle de ce secteur phonographique sans forcément les aider (utilisation d'un archigraphème, utilisation de la polyvalence des graphèmes *s* et *c*, utilisation d'une partie de la règle).

Se rajoute à cela une **procédure logo/phonographique** (avec plus ou moins de réussite...):

une chaise et une table assez (*assé) bancales

P. : Alors, tu m'expliques comment tu as fait pour savoir qu'il fallait l'écrire comme ça « assez » (*écrit « assé »*).

E13, CE1. : Ben, parce que... [ase]... Parce que « assez bancales » ben parce que... [ase], c'est un mot invariable. Ça s'écrit toujours comme ça.

E5, E13, E21 disposent en gros des mêmes connaissances mais ne les utilisent pas de la même façon : le repérage d'une position intervocalique (souvent a posteriori apparemment) reste néanmoins la zone de fragilité. Il leur semble difficile de considérer *ss* comme une unité.

Face à cette nécessaire sélection d'un graphème parmi d'autres, il est possible de se rendre compte que dès le CE1, certains élèves ont conscience que les mots sont composés d'une suite de phonogrammes qui leur sont propres :

cette méthode pour tracer (*tracé) maladroitement les lettres

E13, CE1. : [trase] parce que... Si on met comme ça (*l'élève écrit sur un brouillon « trassé »*), ça se peut pas. Ça existe pas.

P. : Ça n'existe pas. Avec deux *s*, ça n'existe pas.

E. : C'est toujours lui, là.

Dans ce cas, l'élève est déjà dans une phase orthographique où il a conscience que la norme reste arbitraire en fixant une forme parmi plusieurs possibles (à propos d'*écrire*, qu'il écrit correctement, E13 dit : « si on met que un *r*, c'est pas le bon [ekRiR] [...] C'est faux si on met un... si on met pas de *e* »).

Le respect des lois de position et de distribution ne suffit donc pas pour atteindre la norme.

Dans d'autres cas, une **procédure phonographique** permet d'atteindre cette norme mais par hasard (E7, CM1, en a conscience et dit : « Souvent, j'ai faux et des fois, je... Le hasard dit que j'ai juste. »), grâce aux régularités du système, sans avoir forcément conscience de toutes les graphies possibles (*avez corrigé en assez* à cause de la possible valeur [k] de *c*, *conssille* en *consille*...). E22, CE1, semble dans ce cas quand il dit : « Je sais qu'il s'écrit **forcément** comme ça » (d'ailleurs la plupart de ses justifications sont « parce que ça s'écrit comme ça » ou « je sais l'écrire »). Tant que le graphème *s* permet d'écrire [s] ou [z], il atteint la graphie normée mais le système qu'il a élaboré est plus restrictif que pour les trois autres élèves : il écrit *traser* ou *drolisime* et explique que *s* suivi

de *e* fait toujours [z] sinon il fait [s] : *-si-*, *-ser*. Dans son commentaire, il dit ne tenir compte que du *i* qui suit *s*. Il semble effectuer un découpage syllabique pour écrire et traiter chaque syllabe séparément auquel cas le graphème *-ss-* perd là aussi sa raison d'être puisque *s* se retrouve dans son emploi à l'initiale (P : « *drolissime* ». Pourquoi tu mets un *s* ? E22, CE1 : Pour faire [sim]). De plus, il est le seul à transcrire une des deux liaisons en [z] en écrivant *sutilise* (façon classique sans même évoquer *z* trop rare).

Seules les graphies *asser*, *cette* et *parce que* pourraient faire penser qu'il a une vision plus large de ce secteur mais ces mots ont pu être appris par cœur comme « mots outils » (E21 dit à propos de *jamais* : « Parce que on l'a déjà vu, on l'a déjà appris. C'est comme... En fait, nous, on les appelle euh les mots outils. ») et transcrits comme des logogrammes. Mais ses commentaires ne permettent pas de trancher.

Il semble accepter la variation ponctuelle au cas par cas mais pas de façon généralisée (si=[si], se=[z]...). Ou peut-être ne se contente-t-il que de bricoler une règle ad hoc pour répondre à mon questionnement et justifier ses graphies ?

Dès le CE1, le secteur phonographique du *s* semble compris si on s'en tient aux résultats quantitatifs (Annexe 21) mais les entretiens montrent que même dans ce domaine les élèves ont des représentations personnelles (qui font système) plus ou moins proches du fonctionnement réel entraînant de fausses réussites (et de vraies erreurs) masquant leur véritable compréhension du système. Les entretiens montrent les limites de la règle : « concentré de savoirs » qu'ils n'arrivent pas à intégrer car le niveau de formulation les dépasse ou qu'ils croient mobiliser quand ils reconnaissent le secteur qu'elle couvre. La règle condense de nombreux savoirs en un minimum de mots mais où chacun d'eux est riche de sens (mais pas forcément pour son utilisateur) et souvent polysémique. C'est pourquoi le banal « il faut » peut se transformer en « on est obligé de » dans l'esprit d'un élève soucieux de bien faire et entraîner un acte réflexe qui le pousse à doubler le *s* et à faire une erreur ; comme si la réponse apportée trop tôt par une règle mal comprise ou partiellement assimilée bloquait la réflexion sans répondre à ses besoins. Une règle doit sans doute être l'aboutissement de l'apprentissage et pas forcément le point de départ.

C'est sur les systèmes qu'ils ont construits qu'il faut s'appuyer pour les faire évoluer (« *faire avec pour aller contre* ») puisque cette règle est déclinée plus ou moins de la même manière par les élèves de CE2, de CM1 et de CM2.

Sans détailler comme pour ces quatre élèves voici les différentes représentations personnelles qui semblent les aider à structurer la fonction phonogrammique de *s* à partir de l'enseignement reçu mais aussi des formes stockées contenant [s] ou/et [z] qu'ils ont tout loisir d'observer.

... au général : les procédures récurrentes du CE1 au CM2

Généralisation d'un archigraphème ou d'un graphème de base sans connaître les lois de distribution :

Dans l'échange qui suit l'élève semble avoir perçu implicitement une règle de distribution jamais enseignée qui veut qu'une consonne double ne soit jamais précédée par une autre consonne. Cette règle, et sans doute la fréquence du mot, entrent en contradiction avec son utilisation du phonogramme *ss*.

Je te conseille (*conseil) de choisir

E11, CM2. : Euh, je m'étais dit que ça n'allait pas de mettre deux s, ça faisait... enfin, ça me (*inaudible*) pas.

P. : Pourquoi ?

E. : Je l'ai jamais vu écrit comme ça.

P. : Hm. Comme ça, ça ne te va pas (*l'enseignant écrit sur un brouillon « consseil »*) ?

E. : Pourtant ça fait [kɔ̃zɛj]... je sais pas trop.

P. : Là, tu penses que ça fait [kɔ̃zɛj] ? C'est ça ?

E. : Hmm.

P. : Non ?

E. : Non parce que, en fait, il doit y avoir le *e* et le *i* qui doivent jouer quelque chose avec le *l* (*il laisse « conseil »*).

L'élève a conscience d'être dans un secteur concurrentiel mais choisit le graphème *s* intervocalique en le justifiant phonologiquement :

Si jamais tu désires (*desire)

P. : D'accord. Pourquoi tu mets un s ? (*desire*) « Si jamais tu désires ».

E1, CE2 : Parce que si tu mets un z (*dit tout bas*), ça fait [dezzzɪR] alors que là, ça fait [dez...ɪR].

P. : Je comprends pas. Est-ce que tu peux être plus précise ? Si tu mets un autre s ?

E. : Non. Si tu mets un autre s, ça fait [desɪR] et si tu mets un z, ça fait [de...]

euh... j'sais pas, moi... (Rires). [dezɪR]

Même si elle semble douter (peut-être à cause de mon questionnement), elle justifie de la même façon le *s* de *choisir*. Opposer un phonème long à un phonème court écrit différemment est une solution originale qui rejoint une pratique en français aujourd'hui abandonnée (dont des vestiges sont des accents ou des consonnes doubles). L'histoire de la

langue peut donc aider à comprendre les procédures des élèves. Règle personnelle que l'emploi rare du phonogramme *z* peut lui permettre d'appliquer souvent avec succès (on l'imagine mémoriser de cette façon les mots le contenant).

Découpage syllabique du mot à transcrire :

Ce découpage du mot oral rend la prise en compte de l'environnement difficile en production (alors qu'une fois écrit, l'élève peut y faire référence et il lui permettrait de lire sans problème *parasol* ou *asocial*...) quand le phonème est à l'attaque d'une syllabe fonctionnant dans ce cas-là pour l'élève comme le *s* à l'initiale (E11, CM2 écrit *appsaulumant* en expliquant « Alors euh, je me suis dit [ap so] »). C'est une procédure que je rapproche d'une autre souvent décrite qui amène les élèves à faire des segmentations infra-lexicales en associant comme dans un rébus des mots monosyllabiques qu'il maîtrise (comme par exemple E2, CE2 qui écrit *a ces* pour *assez* ; E6, CM2 écrit *à freuse* et *mais tode* mais préfère *apsolument* et pas à *psolument*).

Bricolage d'une solution à partir d'un matériau disponible :

E2, CE2, utilise *s'*, forme fréquente qui existe (et donc stockée en mémoire), pour [z] à l'initiale afin de noter une liaison après un long raisonnement qui l'amène à individualiser correctement le mot concerné par la liaison (elle passe de *sutili*, qu'elle lit [sytili], à *utili*) en utilisant la loi de position qui veut qu'à l'initiale *s* fait [s] (elle utilise par contraste *c'* pour transcrire [s] ou [k] : *c'elle* pour *qu'elles* et *c'est* pour *ces* et pour *cette*). L'apostrophe semble avoir un rôle diacritique sur *s*. Comme les créateurs de notre langue, il se sert du matériau à disposition pour trouver des solutions afin de rendre la chaîne écrite conforme à l'oral. On voit aussi qu'un signe dont la fonction n'est pas comprise laisse la place vide pour une conception pouvant devenir un obstacle (et ce, pour donner du sens à ce qui est observé).

Analogie phonologique et donc purement graphique qui ne tient pas compte du sens :

***si jamais tu désires**

E18, CE2. : Et puis aussi, je me suis dit euh... Sur cette lettre : « si » si c'était avec un c ou...

P. : D'accord.

E. : « si » avec un s.

P. : Donc, tu t'es demandé si c'était s-i ou c-i et ensuite, est-ce qu'il y a une lettre muette ou pas à la fin ?

E. : Oui.

P. : Et comment tu as fait pour te décider que c'était s-i ?

E. : Ben, au début, j'ai hésité. Je me suis dit : « est-ce que c'est « si » avec un c ou comme ça ». Et puis...

P. : Comment tu fais dans ces cas-là ?

E. : Et ben, moi, quand je... c'est ça, je me dis : « [sø], ça s'écrit avec s-e » et puis, là, ce qui m'a... dit que peut-être que ça s'écrit comme ça.

P. : D'accord. Et pourquoi tu as pensé à « se », s-e ? Ici.

E. : Parce que maintenant... Dans des mots invariables, y'a aussi « ceci », « cela ».

P. : Et dans ces cas-là, « ceci, cela », ça s'écrit comment ? s-e ou c-e ?

E. : c-e. Ça s'écrit.

P. : D'accord.

E. : Et c'est pour ça que j'ai hésité.

Analogie phonologique et morphologique qui tient compte du sens :

Mais où placer l'analogie suivante si on estime que l'école est le lieu de l'apprentissage de l'écriture et qu'elle lui permet d'atteindre la norme : analogie purement graphique ou qui tient compte du sens ?

ton affreuse *écriture

P. : [...]. « Écriture ». Comment tu t'es décidé ?

E20, CM1. : Ben, « écriture », je savais que c'était un e avec euh un accent parce que je me suis rappelé de « école » et c'était un e avec un accent.

P. : Parce que « école », ça s'é... ça commence comme « écriture » ?

E. : Ça commence, ben... e avec un accent et c.

Les rapprochements sémantiques peuvent aider à mémoriser l'orthographe.

Analogie des finales (loi de position implicite):

une *chaise

P. : c-h-a-i-s. Ça ne ferait plus [ʃɛz] ? C'est ce que tu voulais dire ?

E13, CE1. : Ben oui.

P. : Ça se lirait comment, d'après toi, ça ?

E. : Ben, ça fait le bon... Ça fait le bon [z] mais c'est juste qu'il faut rajouter ça à la fin.

P. : D'accord. Donc le e, pour toi, c'est pour faire [z].

E. : Hm.

Lois de position et de distribution en fonction de l'environnement utilisées de façon implicite ou explicite pour produire des formes normées... :

tu dois *absolument trouver

P. : Hm. Et le s, là ? « absolument ».

E17, CM2. : Ben, c'est entre une voyelle et une consonne donc y a pas besoin d'en mettre deux.

... ou plausibles :

cette méthode pour tracer (*trasser) maladroitement les lettres

P. : D'accord. « pour tracer ». Pourquoi tu mets un s (*l'élève a écrit « traser »*) ?

E18, CE2. : Ben, [trase] euh... alors, là, ça fait [traze]. J'ai fait une faute. Je vais la corriger. Mais euh... (*l'élève écrit « trasser »*)

P. : Donc, tu as rajouté un s.

E. : Ouais, j'ai rajouté un s parce que, autrement, un s entre deux voyelles, comme j'ai dit, ça fait [z].

Cette bonne connaissance du système phonographique ne suffit donc pas.

Lois de position et de distribution en fonction de l'environnement utilisées de façon implicite ou explicite pour produire des formes normées ou plausibles en faisant référence aux phonogrammes propres à chaque mot :

***cette méthode pour tracer**

P. : [...] Pourquoi le c ?

E15, CM2. : Ben, parce que c'est... Avec le s, ça irait pas.

P. : Pourquoi tu penses que ça n'irait pas ?

E. : Ben, j'ai jamais vu « cette » euh écrivait... écrit avec un s.

L'élève fait référence à une autre forme possible et donc à un choix de sa part.

Procédure phono/logographique :

Elle se révèle par un commentaire du genre : « Parce que ça s'écrit tout le temps comme ça. » (en faisant une erreur ou pas) :

un stylo qui fait plein de *gros pâtés

E10, CM2. : Ça s'écrit tout le temps pareil, en fait.

P. : Il s'écrit tout le temps comme ça ?

E. : Hm. Parce que si je mets g-r-o, **ça fait pas bien.**

P. : Hm. Si tu fais ça, ça te choque et...

E. : C'est une lettre muette à la fin.

P. : D'accord. Le s, c'est une lettre muette. Et tu sais pourquoi elle est là ?

E. : Non, pas particulièrement.

P. : Tu t'es jamais demandé ?

E. : Je sais pas.

Comme la procédure basée sur des analogies purement graphiques, cet argument « esthétique » peut rapidement devenir un obstacle (E15, CM2 l'utilise souvent pour justifier des formes normées pour les mots invariables mais elle ne lui permet pas d'éviter les erreurs sur des mots variables) en ne s'appuyant que sur la mémoire et en oubliant la logique du système.

À la lecture des entretiens métagraphiques, on constate que les élèves semblent produire leurs graphies en suivant une procédure phonographique ou phono/logographique (en produisant une forme graphique stockée en mémoire). Les régularités du système et l'enseignement explicite semblent laisser des empreintes durables dans la mémoire des élèves. Puis ils effectuent leur contrôle a posteriori et de nombreuses remarques apparaissent à ce moment-là. Les demandes de justifications leur permettent de mettre à jour leurs raisonnements et les amènent parfois à se corriger. Leurs savoirs et leurs savoir-faire sont plus facilement mobilisables lors de cette phase de relecture qu'en production. **L'écrit joue alors en plein son rôle d'extension de la mémoire du scripteur** et la soulage (les erreurs de gestion s'expliquent alors par une surcharge cognitive). Ça leur permet alors de mobiliser un éventail de connaissances jusque-là indisponibles pour valider ou corriger leurs graphies. L'automatisation prend du temps et peut, doit, s'appuyer sur ces verbalisations métagraphiques.

J'ai souhaité ce catalogue de conceptions pour montrer tous les problèmes insoupçonnables que le plurisystème et l'activité des élèves induisent mais aussi pour montrer leur spécificité et leur récurrence.

Les phonogrammes contenant e

Comme pour *s*, les résultats quantitatifs (Annexe 21) laissent penser que c'est un secteur bien maîtrisé par les élèves dès le CE1. Ils utilisent les mêmes justifications qu'avec *s* pour expliquer le fonctionnement des différents phonogrammes qui leur servent à transcrire [E], [ø], [ã] et [ɛ̃].

L'élève a conscience d'être dans un secteur concurrentiel mais choisit le graphème en le justifiant phonologiquement :

Je te *conseille de choisir

(Pour expliquer [ɛ̃]/ei de « conseille »)

E5, CE1. : y'en a e-i.

P. : Ouais. Pourquoi ?

E. : Parce que le e-i... le a-i, ça fait [ɛ̃] *(prononcé long, en exagérant et en ouvrant grand la bouche)*

P. : Et le e-i, ça fait quoi ?

E. : [ɛ̃...j] [ɛ̃j].

Il oppose également [ɛ̃] long et [e] court :

Dès (*dais) que tu les utilises

P. : D'accord. « Dès que tu les utilises » *(prononcé [dektyleztyliz])*. [de].

Pourquoi tu l'écris d-a-i-s ? (*Silence*). « Dès que tu les utilises »...[...] Et le a-i, comment tu t'es décidé ? « dès que tu les utilises ».

E5, CE1. : [dææ] ça ferait.

P. : D'accord. Ça ferait... ? Si on mettait quoi ? Tu me dis : « ça ferait [dææ] ». Si...

E. : Alors que [de] on veut.

P. : Ouais. Et a-i, ça fait... ça fait [e] ?

E. : Oui.

Ces justifications sont intéressantes car elles montrent que cet élève de CE1 (en début d'apprentissage donc) cherche systématiquement à donner du sens à ses choix et mobilise des connaissances phonographiques pour expliquer la polyvalence (il fonctionne sûrement aussi par analogie puisqu'il écrit *jamais, fais, chaise, dais, sais*).

Analogie phonologique et donc purement graphique qui ne tient pas compte du sens :

je te conseille (*conseil) de choisir un stylo

P.(à propos « conseil ») : Oui ? Qu'est-ce qui t'a fait hésiter dans ce mot ?

E22, CE1. : Avec a-i.

P. : a-i. Ici ?

E. : Oui.

P. : Et pourquoi tu as mis e-i plutôt que a-i ?

E. : Et parce que dans « soleil ».

E22, CE1 fait finalement une erreur en utilisant la même procédure que E5, CE1, qui fait juste en utilisant *abeille* comme moule graphique et qui fatalement fera une erreur quand E22 aura juste...

Malgré le lien sémantique que j'ai cru voir entre « plein » et « plus » mais aussi entre « plein » et « un » (ce qui influence mon questionnement) pour expliquer la graphie « pluns » (« plusieurs uns »), l'élève suivant semble bien suivre une stratégie analogique purement graphique comme le montre l'échange suivant :

un stylo qui fait plein (*pluns) de gros pâtés

P. : [...] Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour écrire « plein » (*écrit «pluns»*).

E21, CE1. : À « plus ».

P. : Donc, « plus ». D'accord. Et donc, en pensant à « plus » euh... En quoi ça t'aide de penser à « plus » pour écrire « plein » ?

E. : Euh, ben, à la fin, qu'y a un s à « plus » (*s qui n'est pas muet*).

P. : D'accord. Et puis ?

E. : p-l-u

P. : Hm. Donc, c'est pour ça que tu as mis un u ? (*connaissance fine des graphies de [ɛ]*)

E. : Ouais.

P. : Dans « plein » parce que euh... Dans « plus », y'a un u.

E. : Hm.
P. : Et pourquoi tu penses à « plus » quand tu entends « plein » ? Pourquoi tu penses à « plus » ? (silence). C'est ce que veut dire « plein » qui te fait penser à plus ?
E. : Hmhm. C'est parce que ils se ressemblent beaucoup. Y a juste un n.
P. : Et qu'est-ce qui se ressemble ? Je veux être sûr de comprendre.
E. : Le p-l-u-n-s.
P. : D'accord. C'est le mot écrit. Les deux mots écrits qui se ressemblent.
E. : Hm.
P. : Et est-ce que ça se ressemble aussi par rapport à ce que ça veut dire ? « Plein de gros pâtés ». Je veux comprendre pourquoi tu as pensé à « plus ».
E. : Parce que je le connais beaucoup.
P. : Lequel ? « Plus » ?
E. : Ouais.
[...]
P. : Et donc le s, ici, pourquoi tu l'as mis ?
E. : Parce que à « plus », à la fin, y a un s.

Analogie phonologique et morphologique qui tient compte du sens :

je te conseille (*conseil)

P : [...] « je te conseille ». Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour décider que ça s'écrivait comme ça « conseille » ? (*écrit « conseil »*) « Je te conseille de choisir ».

E1, CE2 : Parce que euh... **le** [kõsɛj], c'est **un** [kõsɛj] euh... comment dire ? Euh... bien et [kõsɛj] d'habitude on met un e-i avec un l parce que sinon ça fait [kõsɛj]... [kõsɛ].

Procédure phono/logographique qui se révèle par un commentaire du type « ça s'écrit toujours comme ça » :

L'échange suivant montre que l'élève a repéré une régularité dans les mots qui se terminent par [mã] (il écrit *comment*, *absolument* et *maladroitement*) et qu'il la produit systématiquement :

cette méthode pour tracer maladroitement (*maladroïment) les lettres

P : [...] « Maladroitement ». « Maladroitement » (*écrit « maladroitement »*). Est-ce que tu peux m'expliquer comment tu t'y es pris ? Parce qu'il est long le mot, hein ? Déjà, la fin. Pourquoi tu l'écris comme ça ?

E6, CM2 : Parce que il est conjugué (*il utilise la même justification pour « absolument » puis la réfute aussi*).

P : Hm. Comment tu sais qu'il est conjugué ?

E. : Parce que « [il] (*ils*) maladroitement » puis « les lettres est drôlissime ».

P. : Alors pourquoi tu me dis : « les lettres est drôlissime » ? Pour m'expliquer « mala...maladroitement » ? Ou non ?

E. : Ben, je suis pas d'accord...

P. : T'es pas d'accord avec qui ?

E. : « Maladroitement ». Enfin, **ça s'écrit comme ça, je pense**.

P. : Hm. Et tu... Tu sais pas pourquoi ?

E. : Euh non.

Par hasard :

Notamment pour expliquer le choix du digramme *en* ou *an* qui se répartissent quasiment dans les mêmes proportions en français. Un élève de CE2 (E14) a réussi à transmettre à un autre la règle qu'il suit : « c'est que dans les mots invariables, souvent, quand tu marques... Quand tu me marques, par exemple, un mot avec euh... Où t'as deux [ã], tu commences toujours dans le désordre de l'alphabet » (sur le modèle de pendant).

D'autres ont des procédures plus autocentrées :

***en plus**

E2, CE2. : Moi, je mets surtout [ã] e-n (*ce qu'elle fait pour tous les mots concernés*).

P. : D'accord. Parce que des fois ça peut s'écrire autrement [ã] ?

E. : Oui : a-n, e-m, a-m.

Mais, par rapport à l'utilisation de *s*, pour *e* d'autres justifications apparaissent pour expliquer la sélection de tel ou tel phonogramme :

Par l'utilisation de l'archigraphème ou du graphème de base mais en fonction de la position :

Comment *écrire comme un cochon

P. : Ouais. Pourquoi tu mets un accent (*écrire*) ?

E21, CE1. : Parce que avec le [e], le [e] e-r (*phonogramme*), il se met à la fin plutôt des mots et le [e] (*phonème*), il se met plutôt avec l'accent grave, ben, il se met plutôt au début.

Le commentaire suivant montre le poids de *er* dans son système à propos d'*écriture* écrit *écrivitur* :

ton affreuse écriture (*écrivitur)

P. : D'accord. Pourquoi tu mets un accent ici (*écrivitur*) ?

E21, CE1. : Parce que où j'ai mis [ekri] ben, j'ai mis un accent. (Inaudible) c'est pareil.

P. : Et pourquoi tu mets un r ici ?

E. : Parce que... Pour faire [e]... euh, mince je me suis un peu trompé.

P. : Pourquoi tu penses que tu t'es trompé ?

E. : Parce que [e]... après on va pas faire [ɛrkri].

P. : Donc, tu penses que tu as fait une erreur où ?

E. : Sur r. Que j'ai pas dû le mettre (*l'élève le barre*).

Complétées par des justifications grammaticales :

Un stylo qui fait plein de gros pâtés (*paté)

E21, CE1. : En fait, si j'ai changé, c'est parce que euh... [pate] ça... ça ça va s'écrire comme ça (*écrit « paté »*) parce que c'est pas un verbe. Du coup, va pas y avoir de r à la fin.

Les erreurs qui modifient la prononciation du mot

Dans mon corpus, les erreurs qui modifient la prononciation des mots concernent essentiellement le secteur où *e* est concerné ([E] et [ø]). Elles s'expliquent par la fréquence des phonogrammes *-es* (présent dans les déterminants au pluriel très fréquents), *et* et *er* (à la fin des verbes à l'infinitif) pour transcrire [E]. Ces digrammes sont tous dans des mots qui font l'objet de beaucoup d'attention dans les leçons de grammaire ou d'orthographe. La surgénéralisation de leur emploi semble inévitable. Elle révèle une procédure phonographique en ignorant la dimension sémiographique de ces graphèmes.

Elle se manifeste par l'utilisation d'un archigraphème ou d'un graphème de base sans tenir compte des lois de position (ou en tenant compte de la position finale caractéristique) et de distribution générales.

C'est ainsi qu'on trouve des erreurs du type :

- *objes, trouves* (pour [truve]), *aces, traces* (pour [trase]), *ceste, desire* (du CE1 au CM1). On peut remarquer que les élèves ont repéré la position finale de ce phonogramme :

Si jamais tu désires (*desir)

P. : D'accord. Pourquoi tu as mis un e, là ? « Si jamais tu désires ».

E22, CE1. : Parce que avec le s, ça fait [e].

P. : D'accord. Toujours ? Ça fait toujours [e] quand il y a le s qui suit ? C'est ce que tu veux me dire ? Tu vois, j'essaie de comprendre comment tu réfléchis.

E. : Oui.

P. : D'accord. Et si c'était une autre lettre que le s, après le e... parce que, là, j'ai vu... [...]. Là, tu m'as dit que tu avais mis l'accent pour faire [e] et pas [œkrîr], tu te rappelles ? Donc, c'est parce qu'il y avait le c derrière ?

E. : Oui.

P. : Là, tu n'as pas besoin de mettre l'accent. C'est ce que tu veux me dire. Parce qu'il y a le s derrière.

E. : Oui.

Pour *traces* et *trouves*, les formes homographes employées avec *tu* peuvent renforcer ces graphies au fil des rencontres.

- En l'absence de commentaires, il est possible aussi que pour *desire* l'élève (E1, CE2) utilise l'archigraphème *e* suivi d'une consonne pour faire [e] ;
- Le morphonogramme *er* apparaît en CE1 à l'intérieur de *merdaude* (pour *méthode*), *derfois* (pour *des fois*) et *lertre* (CE2). On peut se demander si son alternance avec *é* à la fin des verbes (alternance uniquement perçue d'un point de vue

phonographique par les élèves) n'expliquerait pas cette autonomisation en lui accordant la même valeur que le *e* accentué ;

- On trouve également des erreurs qui interrogent les règles de distribution :

À l'écoute des commentaires, il est difficile de savoir si les élèves écrivent *letre*, *letres*, *metode* ou *methode* sous l'influence du fréquent *et* (tous écrivent *objet*) ou suivant la règle qui veut que l'archigraphème *e* suivi d'une consonne fait [E] qu'ils peuvent repérer par analogie comme dans l'échange suivant :

Si jamais tu désires (*desire)

P. : « Si jamais tu désires ». Tu peux me dire pourquoi tu as mis un e ici (*écrit « desire »*) ?

E18, CE2. : Alors euh, à [dezir], j'ai hésité parce que, dans une dictée, une fois, on l'a écrit et euh... je me rappelais plus vraiment comment il s'écrivait et euh... du coup, j'ai commencé à l'écrire comme ça. Je me suis dit : « est-ce que je mets un e avec un accent ou un e sans accent ? » Et puis euh je suis parti sur le principe que... Qu'il y avait pas d'accent.

P. : Alors, comment tu as fait pour décider qu'il n'y avait pas d'accent alors que tu pensais que tu aurais pu mettre un accent ? À quoi tu as pensé ?

E. : Ben, à [dezir], je me suis dit euh... Ben, y'a pas... Quand tu écris euh, par exemple, [deside], à [deside], il y a un accent mais euh y en a pas forcément un partout comme euh « derrière », le premier e, y'a pas d'accent et c'est le deuxième qui en prend un. Donc, là, je me suis dit...

P. : Et dans « derrière »... Ça m'intéresse... Comment tu sais que dans le... que sur le premier e, il n'y a pas d'accent et que c'est le deuxième qui prend un accent ? Comment tu le sais ? Comment tu fais pour t'en rappeler ?

E. : C'est un peu comme « jamais » : je le révise souvent à la maison.

E18, semble suivre cette dernière règle dans les graphies du type *desir*, *defois*, *écriture*... et qui peut être confirmée dans de nombreux mots : *destin*, *efface*, *sec*...

Ce ne sont donc pas que des étourderies qui poussent les scripteurs à oublier les accents : les différents graphèmes possibles pour transcrire [e] et [ɛ] et les lois de position et de distribution rendent ce secteur phonographique très difficile à gérer.

- Deux élèves de CM1 écrivent *plien* (deux autres CM1 l'écrivent correctement) en suivant une procédure logo/phonographique (néanmoins les deux hésitent quant à l'ordre des lettres *e*, *i* et *n*) mais sans doute en étant sous l'influence du graphème de base *en* qui fait [ɛ̃] quand il suit *i*.

D'autres erreurs enfin relèvent de la phonographie :

- celles qui relèvent d'une mauvaise gestion des accents ou de la neutralisation entre [e] et [ɛ] : *sé, obejé, conséei, sigamé, mètode*. Les entretiens ne permettent pas de trancher.

- *afrese* (CE1), *avese* (CE2), *affrese* (CM1), *ve* (CE1) rappellent que le secteur phonographique couvrant [œ], [ə] et [ø] reste difficile à maîtriser. La présence du *e* caduc dans de nombreux mots outils et qui se prononce tantôt [œ], tantôt [ø] (*le, de, que...*) ou qu'on n'entend pas, ainsi que le nom de la lettre (tantôt prononcé [œ] ou [ø]) peuvent expliquer ses difficultés ;

- la graphie *appselument* (E2, CE2) rappelle la courante confusion entre [œ] et [o]/[ɔ] (que la dérivation exploite pour former des familles lexicales : fleur/flore/floraison, valeur/valoriser...). C'est une erreur extragraphique qui relève de l'oral.

Le mot *absolument* est un concentré des difficultés phonographiques, morphographiques et phonologiques du français. Le phonème sonore [b] qui précède le phonème sourd [s] tend vers le phonème sourd [p] qui lui correspond. En effet, un phonème sourd ne peut pas suivre un phonème sonore pour des raisons physiologiques. La graphie de ce mot permet de voir si l'élève se fie à ce qu'il entend et utilise une procédure phonocentrée en transcrivant [apsolymã] (*apsolumen, apsolument, appsolument, apsomans, appselument, appsaulumant, apsaulument*) ou s'il est dans une phase logophonographique ou dans une autre dimension en écrivant *absolument, absolutent, absolumen, abssolument*. Aucun élève n'a évoqué le fait qu'on entendait [p] avant [s] écrit avec un s.

La fonction diacritique de s et de e

Les graphèmes *s* et *e* peuvent avoir une fonction diacritique.

Nous avons vu précédemment comment la présence du *s* diacritique dans des mots très fréquents pouvait entraîner un emploi abusif (notamment en fin de mots).

Le graphème *e* est très présent en finale des mots et notamment pour signaler que la consonne qui est avant se prononce. Son corollaire est qu'en son absence cette consonne finale est muette. Cette règle ne concerne pas toutes les consonnes mais elle présente une grande régularité (même si de nombreux mots ne la respectent pas).

Dans ce cas, le *e* diacritique est utilisé pour suivre les principes généraux du système phonographique et ne dépend pas du genre des noms.

Dès le CE1, les élèves ont conscience de cette fonction : aucun ne l'oublie.

ton *affreuse écriture

E7, CM1 : Euh... J'ai pensé déjà que « affreuse » y a un e parce que sinon ça ferait [afRø]. On n'entendrait pas le s.

E17, CM2, justifie de la même façon l'épithète *affreuse* sans mentionner la marque de genre alors même qu'il dit juste après que le nom qu'il précise *écriture* est un nom féminin.

Certains justifient sa présence en disant abusivement qu'ils l'entendent :

P : « Tout le monde ». Pourquoi tu mets un e à la fin de « monde » ?
E2, CE2 : Parce que j'entends le [dœ].

E7, CM1 : Ben, parce que, euh... Souvent quand je parle, je mets tout le temps des [ø] à la fin ; donc euh ([œ]).

C'est comme ça qu'elle justifie l'écriture de *affreuse* :

ton *affreuse écriture

P : Comment tu le prononces ce mot ?

E7, CM1 : [afRøzœ]

P : Tu ne dis pas [af]...[Røzœ]. [af]...[fRøz].

E7 : Non. Mais dans ma tête. J'le dis comme ça.

Mais ce qu'elle dit à propos de *choisir* semble révéler que sa procédure première est phono-logographique ou purement phonologique en ayant remarqué cette régularité :

je te conseille de *choisir un stylo

PE : [...] Pourquoi « choisir » tu l'écris comme ça ? Pourquoi tu dis : « Ah, mais celui-là y a pas de e ! »

E7, CM1 : (rires) Ben ça fait bizarre avec un et je le vois jamais écrit avec un e.

Néanmoins, elle est consciente du problème :

E7, CM1 : [...]. C'est pour ça qu'à chaque fois je me relis. Je sais jamais : des fois, y'a pas d'e, des fois, y'a des e.

Ils disent souvent qu'ils savent l'écrire ou l'ont déjà vu écrit :

tu dois absolument trouver une *chaise et une table

P : « Une chaise ». Comment tu... tu as fait pour l'écrire ce mot ? [...] Et à la fin du mot ?

E16, CM1 : e ? Euh... Je connais beaucoup de mots donc, du coup, je sais

comment ils s'écrivent. Maintenant, je sais où... On apprend souvent des mots à écrire, du coup, je sais que à la fin y a un e (*elle justifie « table » de la même façon*).

Puis elle justifie pour *méthode* (comme la plupart des élèves à propos *chaise*, *méthode* mais aussi pour *table*, *écriture*) en disant que c'est la marque du féminin :

cette méthode (*métode) pour tracer

P. : Comment tu sais que « méthode » est au féminin ?

E16, CM1. : Parce que y'a e. C'est « une méthode » et devant y a le déterminant « une » si on enlevait « cette » et on mettait « une ».

Ce graphème peut également être uniquement compris, à juste titre, comme un élément de la terminaison du verbe :

une chaise et une table assez bancales pour qu'elles *bougent

E23, CM2 (*à propos de « elles bougent »*). : Ben parce que c'est la table et la chaise. Donc elles sont plusieurs. Donc, là, c'est e-n-t.

Mais elle ajoute plus loin un e à la fin de *métaud* en expliquant :

cette méthode

P. : [...] Et tu viens de rajouter un e à « méthode ». Pourquoi ?

E23, CM2. : Euh ben parce que sinon ça ferait [meto].

Cette fonction diacritique entraîne chez tous élèves des traitements différents pour justifier un même graphème (E7 ou E23 ne sont pas les seuls à ne pas traiter le même phénomène orthographique de la même façon). On voit comment cette fonction de ce graphème multifonctionnel mal analysée mais rencontrée fréquemment favorise la construction de conceptions qui amènent de nombreuses réussites et qui entraîneront forcément des erreurs.

C'est ce que montre de façon exceptionnelle E1, CE2, qui justifie tous les e finaux qu'elle emploie par une fonction diacritique (on peut imaginer qu'elle suit une procédure phono-logographique quand elle écrit et que cette surgénéralisation du principe diacritique l'aide à mémoriser les mots).

Rejoignant même l'histoire de notre orthographe, E1 dit à propos du mot *écrire* écrit *ecrire* :

comment écrire (*ecrire) comme un cochon

P. : [...]. Pourquoi tu mets un e à la fin de *écrire* ? [...]

E1, CE2 : Sinon ça fait [ekri].

P : Si je mets pas le e...

E : Ça fait [ekri]. « Comment [ekri] comme un cochon ». Et [ekri], ça se dit pas.

E1 utilise les mêmes arguments pour justifier ses graphies *desire*, *admire*, *afreuse*, *écriture*, *choisir*, *chaise*, *table* ([tab] sans e), *bancale*, *bouge* ([bug] sans e), *utilise*, *metode*, *letre* (« Parce que si on enlève le e, ça fait [lɛtr]... non, ça fait [lɛ] »), *drolissime*, *pratique* et même *j'ecrie* dont elle dit :

je la pratique des fois quand j'écris (*écrie)

P : D'accord. Et pourquoi tu mets un e à la fin de [ʒekri] ?

E1, CE2 : Parce que si on enlève le e, ça fait [ʒek...ʒekR...ʒekR]. Ça se dit pas [ʒekR].

Elle accorde la même fonction au *s* de *desire*, de *plens* et au *u* de *quel* (*quel* se lirait [kœl]).

De nombreux mots peuvent donc être transcrits en suivant les règles phonographiques générales ou les grandes régularités sans que l'élève se doute qu'il doit utiliser des principes morphographiques.

E1 met en évidence que les élèves peuvent ne voir qu'une fonction d'un graphème plurifonctionnel et donc avoir du mal à l'utiliser à bon escient.

Dans tous les cas, ces graphies questionnent le système et montrent que les élèves sont dans le système en essayant de le comprendre.

Pour gérer correctement l'orthographe lexicale, la compréhension du mot semble indispensable (beaucoup replacent le mot dans des exemples). Mais les élèves peuvent être aidés par sa prononciation ou sa

fréquence, une analogie, sa famille lexicale...

Le lien avec l'oral est premier pour pouvoir comprendre les autres fonctionnements mais il n'est pas aisé. L'orthographe a fixé comme norme, plus ou moins arbitrairement, pour chaque mot, une des solutions possibles autorisées par le système. Le système phonographique du français (qui se réalise avec la polyvalence des graphèmes, ses lois de distribution et ses variantes positionnelles) explique les procédures phono-logographiques des élèves. Il faut donc avoir appris un mot pour l'écrire correctement... ou faire un pari... ou recourir à une aide extérieure.

La connaissance de la fonction morphogrammique

L'orthographe est la réalisation, la trace, des fonctionnements de la langue. Individualiser un mot en l'encadrant à l'écrit par deux blancs graphiques en sélectionnant les graphèmes qui lui sont propres (donc comprendre qu'un signifiant est attaché à son signifié) ne suffit pas pour pouvoir écrire tous les mots quand ils sont produits dans un énoncé. En effet, beaucoup de mots changent de forme. Cette variation que l'élève connaît à l'oral est encore plus importante à l'écrit car elle n'a pas forcément de réalisation phonographique. De plus, tous les mots ne changent pas de forme. Donc, pour pouvoir sélectionner le ou les morphogrammes adéquats, il va d'abord devoir repérer les mots qui sont variables et ceux qui ne le sont pas.

Une fonction qui concerne les mots variables

Dans cette perspective, on peut imaginer que le concept de mot invariable tel que les élèves le comprennent peut poser problème puisque nombreux sont ceux qui le définissent comme un mot qui s'écrit toujours de la même façon (E5, CE1, à propos de *comme*, dit de façon pléonastique que « c'est toujours invariable »...).

E13, CE1 qui en donne la même définition en montre aussi les limites :

si jamais tu désires que tout le *monde admire

E13, CE1. : Ben, c'est un mot invariable parce que « le monde », « tout le monde », « le monde entier », c'est toujours la même orthographe de « monde ».

Comment lui donner tort puisque, dans cet énoncé, il devra toujours s'écrire de cette façon...

De même que E7 en CM1 quand elle dit à propos de *des fois* qu'elle écrit correctement :

je la pratique des *fois quand j'écris

P. : Et tu penses qu'il est au pluriel, là, le mot « fois » ?

E7, CM1. : Oui et, en même temps, non.

P. : Et pourquoi non ? Oui, tu m'as dit pourquoi. C'est pour ça que je te dis : « Pourquoi non ? » Tu m'as expliqué que c'était plusieurs fois, il y avait **des**... fois.

E7. : Ben, parce que... c'est le mot « fois », je crois pas que c'est un mot invariable mais... je crois qu'i s'écrit tout le temps pareil.

P. : D'accord.

E7. : Mais je sais pas s'i y a un t. Je pense que y'a un t parce que le « fois »

avec un s a soit... Ah, non : le [fwa], en sciences, c'est avec un e. Soit avec un e, soit avec un s. (*Rires*). Je sais plus.

« Mot invariable » est utilisé par tous, dès le CE1, mais le concept qu'il recouvre est flou (pour beaucoup d'entre eux ce sont des mots d'une liste apprise ou des « mots outils »). Comprendre qu'un mot peut être variable et avoir plusieurs formes différentes (obtenues en associant un base et un ou plusieurs morphogrammes) et qu'une de ces formes sera sélectionnée en fonction du contexte syntaxique (un mot « invariable » comme *fois* peut transmettre son nombre variable à un receveur) dans lequel on l'utilise n'est déjà pas aisé. Mais, en plus, il faut comprendre que seule une partie du mot varie et que le reste, la base, comme pour les mots invariables, doit toujours s'écrire de la même façon : celle fixée par la norme (et encore, même là, la variation existe).

Si ***jamais** tu désires

P.(à propos de « *jamais* ») : Qu'est-ce que ça veut dire « un mot invariable » pour toi ?

E23 (CM1) : Ben qu'on peut pas écrire autrement et qu'on peut rien mettre devant.

P. : C'est-à-dire *devant* ?

E. : On peut rien euh... mettre... On peut pas euh... mettre « les jamais, un jamais ».

P. : D'accord. Je comprends ce que tu veux dire. Parce que il y a un mot devant, là.

E. : Oui mais... on peut pas mettre de pronoms.

P. : On peut pas mettre de pronoms devant.

E. : Ou de déterminants.

La notion ici semble se construire progressivement à partir du fonctionnement des noms et des verbes (intéressant de voir que le *s* final de *jamais* appelle en premier *les* dans le commentaire plutôt que *tu* ou *je*), mots variables prototypiques, dont il nous donne la définition en creux : « qu'on peut écrire autrement et où on peut mettre quelque chose devant ». « On peut pas écrire autrement » est une formulation ambiguë compte tenu de la polyvalence des graphèmes mais également du principe distinctif qui règle l'homophonie (il dit même que *pratique* s'écrit toujours comme ça).

De plus, les formes homophones sont « invariables » à l'oral comme le fait remarquer E14, CE2 :

tu **veux** (*veut) ces trois objets

P. : Et j'ai vu que tu n'avais pas hésité.

E14, CE2 : Parce que c'est un mot invariable.

P. : Hm. Il s'écrit toujours comme ça ? C'est ça ? D'accord.

E. : « Je [vø] », « il [vø] », blbl...

On voit donc à quel point cette notion fondamentale est problématique et comment les conceptions des élèves à ce sujet peuvent entraver la compréhension de la fonction morphogrammique.

L'élève le plus performant, E15, CM2 (il graphie de façon normée 91 % des mots du texte dicté) dit de façon pertinente qu'un mot invariable « on peut le mettre dans n'importe quelle phrase, il va pas changer. »

Suivons les élèves dans leur compréhension de la morphographie qui réalise le principe sémiographique grâce aux morphogrammes et voyons quel sens ils leur accordent.

La fonction de morphogramme grammatical

Suivons deux élèves n'utilisant pas le morphogramme grammatical s pour marquer le pluriel nominal ou la personne du verbe

Deux élèves seulement (E13 en CE1 et E2 en CE2) ne produisent aucune de ces marques attendues dans le texte dicté et donc semblent ne faire aucun accord même si E13 écrit *veux, doit, fait, trois, gros, écrive* qui peuvent faire penser qu'il connaît cette fonction.

Tous les deux ont conscience qu'il peut y avoir des lettres muettes : sans compter les *e* finaux après consonnes ou les doubles consonnes, E13 en produit 13 et E2 4 (*appselument, toutens, trois, malabement*).

E2 explique à propos de *tout* qu'elle hésitait pour la lettre finale entre *s* ou *t* et c'est pourquoi elle a écrit *tou* « Pour après, corriger si c'est un *s* ou un *t* ». Sinon, elle n'évoque qu'une seule fois la notion de pluriel à propos de *trois* :

Tu veux ces (*c'est) trois objets (*obegé) ?

P. : [...] « Tu veux ces trois objets ? » Pourquoi tu mets un *s* à la fin de « trois » ?

E2, CE2. : Parce que c'est au pluriel.

P. : Comment tu le sais que c'est au pluriel ?

E. : Parce que c'est trois objets en même temps.

P. : hm.

E. : Par exemple, trois gâteaux ben... c'est au pluriel.

P. : D'accord.

E. : Y en a plusieurs.

P. : D'accord, y en a plusieurs. Qu'est-ce qui est au pluriel dans *Tu veux ces trois objets* ? Donc, c'est « trois ». C'est ce que tu voulais me dire ?

E. : Oui.

P. : Et y a que « trois » qui est au pluriel ?

E. : [se] aussi (*écrit c'est*).
 P. : D'accord. Pourquoi c'est au pluriel [se]?
 E. : Parce que ça dit plusieurs trucs.
 P. : [...]. « objets ». Pourquoi tu l'écris comme ça à la fin (*écrit obegé*) ?
 E. : J'sais pas.

La liaison avec *objets*, son statut de nombre et son apprentissage dès le CP qui lui permet sûrement d'écrire *trois* correctement selon une procédure phono-logographique (d'ailleurs EOLE atteste qu'il est maîtrisé dès le CP) et expliquent sans doute l'activation a posteriori de ses connaissances sur la notion de pluriel. La présentation des objets un par un au début du texte semble l'aider à comprendre qu'il faut considérer les objets ensemble (on voit ici que les différentes fonctions d'un nombre, la fonction ordinale ou cardinale, peuvent avoir une incidence sur l'accord). C'est la seule fois dans ses commentaires où le contexte semble avoir été assez fort pour entraîner une procédure morphosémantique et justifier une lettre muette. Malheureusement, ce raisonnement est erroné puisque c'est un morphogramme lexical dans *trois*.

De plus, *c'est* qu'elle écrit à la fois à la place de *ces* et de *cette* (sûrement en suivant une procédure logographique – surtout qu'elle écrit *ce* pour *que* et *ces* pour *sais*) semble représenter directement le pluriel ou le singulier sans être une des formes d'un même mot et ne peut fonctionner que de façon autonome sans pouvoir s'inscrire dans une chaîne d'accord.

Et pourtant, dans ses commentaires, E13 évoque l'accord en nombre dès le premier nom :

comment écrire comme un *cochon

P. : [...] « comme un cochon ». Comment tu t'es décidé pour écrire « cochon » comme ça ?

E13, CE1. : Ben, parce que « cochon » y a... « **Un cochon** », **c'est tout seul et des cochons** », **avec un s**. Mais, là, vu que c'est « un cochon », ben c'est... C'est sans... sans rien à la fin.

Il est donc impossible de savoir sans commentaires métagraphiques si un élève réalise ou non des accords en nombre car il n'y a pas de marque spécifique du singulier.

La formulation de sa justification selon une procédure morphosémantique n'est pas anodine : « un cochon » accompagné d'autres cochons ne sera plus tout seul dans la réalité du monde et il sera accompagné par un *s* dans la langue. C'est ainsi qu'il donne du sens à cette absence de marque au singulier ; pour laisser le mot tout seul.

Au fil de ses commentaires, on comprend que seuls quelques déterminants lui permettent d'évoquer le pluriel sans pour autant le marquer :

tu veux ces (*c'est) trois objets (*obegé)

P. : [...]. Alors pourquoi tu n'as pas mis de *s*, ici ? (à propos de « *c'est trois obegé* »)

E13, CE1. : Ben parce que déjà y'a pas « les ».

P. : Ouais.

E. : Et en plus euh... Et en plus, il y a pas « des ».

P. : D'accord.

E. : Ça marche aussi avec « des ».

S'il ne marque pas le nom *obegé* au pluriel, c'est sans doute que ces déterminants caractéristiques qui lui servent de signal déclenchent un accord automatique de proximité (il explique qu'il écrirait « ce troi est bizarre » ou « tout » avec un *t* et pas un *s* « parce que « quand il y a « le » après et ben on met un *t* »).

s commence à avoir un statut de morphogramme grammatical. *t*, comme marque du singulier, met en évidence la difficulté de comprendre l'absence de marque pour cette catégorie.

Encore faut-il repérer le déterminant qui déclenche le marquage dans la chaîne orale : il écrit *défoi* à la fin du texte...

Quant aux marques verbales caractérisant la 1ère ou la 2e personne, E2 et E13 ne les évoquent pas. Et on comprend pourquoi E13 ne les utilise pas à travers ses explications pour justifier ses graphies qu'il a produites grâce à :

- une analogie (*désire* et *admire* comme *écrire* ou *écrite* comme *écrire* et *écriture*) et voire en ajoutant « c'est un mot invariable » (pour *désire*) ; le même argument qui lui permet d'écrire d'autres mots correctement ;
- une procédure phonographique (*sé* pour *sais*) ;
- une procédure logo-phonographique mais qui va chercher dans la réalité du monde une explication :

tu dois (*doit) absolument trouver

P. : [...]. « Tu dois ». Pourquoi tu as écrit [dwa] d-o-i-t ?

E13, CE1. : Parce que [dwa], c'est toujours comme le [dwa], celui-là (*il désigne son doigt*), et [dwa] euh... « Tu [dwa] faire tes devoirs » (*l'élève le dit en pointant et en agitant un index menaçant*). C'est toujours euh...

On voit qu'il appréhende ce verbe comme un nom (dont il a mémorisé la graphie) avec une procédure de type morphosémantique. Cette procédure ne peut lui être d'aucun secours ici puisque l'accord entre le verbe et son sujet est un phénomène purement linguistique. C'est avec ce qu'il sait de l'orthographe et du monde, avec toutes les connaissances dont il dispose, qu'il essaie de comprendre la présence de ces lettres muettes qui le sont vraiment pour lui.

Aucun d'eux n'évoque la fonction de morphogramme lexical même si E13 utilise intuitivement le mot *troisième* en opposant *ce troisième* à *ces trois* lors d'une de ces explications.

Ils n'ont découvert qu'une fonction morphogrammique de *s* qu'ils sont encore incapables de gérer en production⁶⁵ mais ils n'ignorent pas tout. Et cette fonction est encore moins évoquée lors des commentaires concernant *e*. Seul E13 en parle une fois de façon indirecte (mais similaire) pour justifier sa graphie *choisir* :

je te conseille de *choisir un stylo

E13, CE1. : Parce que... Parce que « choisir »... Ben, « choisir un habit »... « Choisir »... « un habit ». C'est toujours avec un r. Mais « [ʃwazir]... euh... [ʃwazir] une robe », c'est avec un e.[...]

E. : Ben, « un » parce que « un », c'est... C'est sans e et « une », c'est avec un e.

On voit ici deux élèves au début de l'apprentissage de la morphographie. C'est par leurs procédures phonocentrée et logographique qu'ils accèdent à cette dimension du plurisystème. On imagine tout le chemin qu'il leur reste à parcourir en voyant en germe tous les obstacles liés à la spécificité de notre orthographe et aux capacités cognitives que rencontrent tous les élèves (E13 écrit 62 % de mots normés et E2 37 %).

Les procédures récurrentes du CE1 au CM2

Les graphies des élèves et les commentaires qu'ils en font montrent ce qu'ils connaissent de cette fonction à travers les procédures qu'ils utilisent.

Une procédure de type phono-logographique :

Très peu d'erreurs sont faites sur les déterminants les plus courants en raison sans doute de leur grande fréquence (surtout si l'on observe le traitement plus hasardeux de ceux

⁶⁵ M.-F. Morin, Les niveaux d'explicitation des connaissances sur la morphographie du nombre au début du primaire. *Lidil*, n°30, 2004, p. 55-72.

qui appartiennent à un réseau d'homophones comme *ces*, *cette* et dont les phonogrammes plausibles peuvent être nombreux). Cette réussite, malgré la rareté du phonogramme *es*, dans *les* ou *des* suggère qu'ils sont produits selon le principe logographique et pas comme les différentes formes d'un même mot mis au singulier ou au pluriel, au féminin ou masculin. C'est sans doute pour ça qu'ils sont des déclencheurs d'accord forts pour les élèves avec quelques autres déterminants prototypiques (*un*, *une*, *le*, *la*) : ils incarnent le pluriel ou le singulier, le féminin ou masculin.

On a vu précédemment comment le *e* diacritique, des analogies et la loi de position qui veut que de nombreux mots se terminent par une consonne suivie d'un *e* explique de nombreuses formes produites par les élèves sans pour autant faire appel à la fonction morphogrammique de *e*. C'est ainsi que E5, CE1, écrit *admire* correctement sans trop savoir pourquoi ou que E15, CM2 (91 % de mots justes) explique à propos de *si jamais tu désires* :

si jamais tu désires (*désire)

E15, CM2. : Euh... Juste « désires » (*écrit « désire »*), là, je suis pas vraiment sûr.

P. : Alors, sur quoi tu n'es pas sûr ?

E. : Ben, si i faut mettre un s. Normalement, il devrait pas y avoir de s.

P. : Pourquoi ?

E. : Ben, parce que, là, y a pas de... Y a pas de s. Je... Sauf que « jamais », c'est un mot invariable mais sauf que... Là, c'est normal qu'il y ait un s.

P. : Hmm.

E. : Euh...

P. : Pourquoi tu as pensé qu'il pouvait y avoir un s à la fin de [dezir] ?

E. : Parce que comme j'ai vu « jamais » qui avait un s, c'est vrai que... Comme c'est un mot invariable, je sais que ça va pas mais comme j'ai vu qu'y avait un s, j'ai quand même regardé pour voir si y en avait pas...

P. : Alors, pourquoi tu t'es... Comment tu as fait pour décider qu'y avait pas de s mais un e à la fin de [dezir] ?

E. : Ben, parce que [dezir] si on lui enlève le e, ça va pas. Ça va faire [dezir] mais, moi, je trouve que ça... Pour moi, c'est mieux pour... À la vue.

P. : D'accord. Tu le vois pas écrit comme ça (*l'enseignant écrit sur un brouillon « désir »*) ?

E. : Non.

P. : « Si jamais tu désires ». Hein, tu vois pas écrit comme ça ?

E. : Ouais. Moi, je le verrais plus écrit comme ça. C'est vrai que ça ça peut être juste si mais...

P. : Pourquoi ça peut être juste, ça ?

E. : Ben... Parce que... Il peut y avoir un e, ni pas d'e mais...

P. : Mais tu sais pas pourquoi ?

E. : Pas vraiment, non.

Il utilise très souvent cette procédure esthétique pour valider les graphies produites de cette manière, « de mémoire » (procédure encore plus fragilisée par l'existence des formes nominales homophones *désir* et *désirs*).

Le fait d'atteindre la norme, par hasard, régulièrement ne peut que renforcer cette procédure inadéquate.

Le graphème *e* n'est pas perçu comme un morphogramme verbal.

Les limites de l'entretien quand les lettres muettes entraînent un dialogue de sourds :

Néanmoins, E4 CE2, qui justifie la plupart du temps ses graphies par « parce que ça s'écrit comme ça » (même quand elle écrit *tu les utilises*) ou par « je sais pas » montre à la fin de l'entretien qu'en fait elle tient compte du contexte particulier de l'énoncé ce qui pousse à réévaluer toutes ses réponses qui faisaient penser que ses graphies sont produites selon une procédure phono-logographique :

cette méthode pour tracer maladroitement les *lettres

P. : « Les lettres ». Pourquoi tu écris comme ça à la fin (*écrit « les lettres »*) ?

E4, CE2. : Parce que ça s'écrit comme ça.

P. : Pourquoi ?

E. : Je sais pas.

P. : Pourquoi tu mets un s ?

E. : Parce que je sais que ça s'écrit comme ça.

P. : Toujours ?

E. : Oui.

P. : Qu'est-ce qui s'écrit toujours comme ça ? C'est le mot « lettres » ?

E. : Oui.

P. : Si je te dis : « écris-moi une lettre. ». Tu l'écrirais comment « lettre » ?

E. : Sans s.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que c'est pas pareil.

P. : Ben, tu m'as dit que ça s'écrivait toujours comme ça.

E. : Oui mais, là, y a « les » et après faut mettre plusieurs lettres... y en a plusieurs.

P. : Donc, ce qui s'écrit toujours comme ça c'est « les lettres » ?

E. : Oui.

P. : C'est c'que tu voulais me dire ?

E. : Oui. Parce que y a plusieurs lettres.

P. : D'accord. Alors que [lɛtr] ça s'écrit pas toujours comme ça ?

E. : Oui. Y'a pas de s aussi.

P. : Si c'est une lettre ?

E. : Ben, y'a pas de s.

De même qu'elle explique plus loin que *je la pratique* s'écrit toujours comme ça mais qu'avec *tu, pratique* changerait de forme « parce que *tu* y a tout le temps un s quand on... » ou avec *les enfants* :

E4, CE2 : Ben, on enlève « je »... on met « les enfants » euh... Ah non, ça s'écrit pas pareil. Là, ça s'écrit tout le temps comme ça mais [pratik] y'a un s à la fin.
P. : Pourquoi ?
E. : Parce que c'est plusieurs enfants.

On comprend mieux pourquoi tout au long entretien mes questions lui semblaient absurdes !

Les risques de ce type de procédure :

Il me semble que ces procédures phono-logographiques sont à l'origine d'une procédure de type esthétique que les élèves utilisent pour valider a posteriori une de leurs graphies sur lesquelles ils doutent.

Comme pour les phonogrammes, la procédure « esthétique » qui permet de gérer les lettres muettes peut rapidement devenir un obstacle en ne permettant pas de construire la fonction morphogrammique comme dans cet échange à propos du mot *utilises* et contrecarrer un raisonnement élaboré en écrivant *tu les utilisent* :

tu les utilises (*utilisent)
[...] P. : Alors, rappelle-moi pourquoi tu as mis un s.
E10, CM2. : C'est parce que c'est « tu ».
P. : D'accord. Et rappelle-moi...
E. : Mais...
P. : Oui, vas-y.
E. : Mais je suis pas sûre parce que...
P. : D'accord. Tu n'es pas sûre parce que tu te dis : « c'est peut-être n-t à la place du s ». Et rappelle-moi pourquoi.
E. : Ben parce que c'est « chaise » et « table » et c'est plusieurs donc euh... enfin... hm.
P. : Quand tu dis : « enfin... », tu dis... C'est pourquoi ? À quoi tu as pensé quand tu as dit : « enfin... » ?
E. : Ben, enfin... Je sais pas si c'est ça, en fait. Euh...
P. : Tu es le plus sûr de quel mot ?
E. : Je sais pas.
P. : Aucun des deux ? Les deux te paraissent justes ?
E. : Ben oui. C'est peut-être bizarre le... Celui-là.
P. : Le premier, il te semble bizarre (« *utilises* ») ? Qu'est-ce qui te semble bizarre dans le premier ?
E. : Ben, le s.
P. : Pourquoi il te semble bizarre ?

E. : Ben parce que **quand je le regarde comme ça**, ça fait fff... c'est pas sûr que ce soit ça.
P. : Avec [ytilis] ?
E. : Hm.
P. : T'as envie de changer, du coup ?
E. : Oui et non. [...]
E. : C'est bizarre. Quand je l'écris... Je le vois écrit c'est...
P. : Et tu sais pas comment faire pour te décider ?
E. : Hm.
P. : Alors, qu'est-ce que tu décides ?
E. : Hmm... e-n-t.
P. : Tu fais ce que tu veux. C'est ton... C'est tes mots à toi. C'est mes mots à moi mais, là, c'est toi qui les écris.
E. : Je sais pas mais je mets ça.
P. : Avec n-t ?
E. : Hm.

Même si elle ne l'exprime pas, on imagine, à travers ses commentaires, que ses hésitations proviennent du conflit que crée la présence de *tu* et de *les* avant *utilises*.

E15, lui aussi en CM2, et qui est le plus performant de cet échantillon avec 91 % de mots exacts, multiplie ces commentaires esthétiques du type « Ben, parce que [dezir] si on lui enlève le e, ça va pas. Ça va faire [dezir] mais, moi, je trouve que ça... Pour moi, c'est mieux pour... À la vue ».

Difficile de savoir si c'est la conséquence d'une automatisation de procédures chez ces deux CM2 ou s'ils fonctionnent comme ça depuis leur entrée dans l'écrit.

Une procédure de type morphologique :

e est disponible comme marque du féminin mais est sélectionné par un rapprochement non pas syntaxique mais lexical avec un homophone ou avec un mot de la même famille : E11 et E15 en CM2 justifient *je te conseil* parce qu'on peut dire *un conseil* puis E11, qui explique le genre de *conseil* par l'impossibilité de dire *une conseil*, mais finit par douter en pensant à *une conseillère* (de la même façon, elle écrit *choisir* sans *e* parce qu'on peut dire *un choix*).

De même, E8, CM1, finit dans une impasse :

je te *conseille de choisir un stylo

P. : Est-ce qu'il y a des mots qui t'ont posé problème ? Sur lesquels tu as hésité ?
E8, CM1 : Euh... [kõsej] (*écrit* « *conseille* ») parce que je savais plus s'il fallait mettre deux... Je me demandais s'il fallait mettre deux l ou...
P. : Alors, tu hésitais entre quoi et quoi ?

E. : Mettre un l ou deux l.
P. : Et qu'est-ce qui t'a poussée à choisir là les deux l et le e ? Qu'est-ce qui t'a permis de l'écrire comme ça ?
E. : En fait, là, je me rends compte que j'ai fait une faute parce que c'est qu'un l parce que « un conseil » « je te conseille ». Non : y a deux l parce que ça fait « je te conseille ».
P. : C'est-à-dire ?
E. : C'est-à-dire que c'est « un conseil » « je te conseille », c'est au féminin. Donc, je mets deux l-e.
P. : Alors, qu'est-ce qui veut dire que c'est au féminin dans ce que tu as écrit ?
E. : « Je te conseille ». Si j'avais mis au masculin, je dis : « je te [kõsɛ...j] »... En fait, ça change rien.
P. : Qu'est-ce qui « ne change rien » ?
E. : C'est que on entend pas que ça soit au féminin. « Un conseil », « je te conseille »
P. : Ça se prononce pareil ?
E. : Oui.
P. : Alors, pourquoi tu penses que ça s'écrit comme ça ?
E. : Parce que j'ai pensé que c'était au féminin et que j'ai...
P. : D'accord. Mais tu es encore d'accord avec ça ou pas ?
E. : Plus trop.

Les formes *conseil* et *conseille* semblent stockées en mémoire et une fois la graphie produite, E8, CM1 réussit à justifier les deux dans ce contexte. Le conflit cognitif qui en découle naît donc d'une procédure inadéquate et est sans doute prête à évoluer. On voit comment la procédure phono-logographique est retravaillée par la procédure morphologique puisqu'elle semble réinterpréter ce *e* final comme une marque du genre. Il est possible aussi qu'une procédure morphosémantique la lui fasse interpréter comme la marque de féminin puisqu'elle est une fille et qu'elle répète « je te conseille » (en constatant que la phonographie ne l'aide pas). Ses commentaires ne permettent pas de trancher.

Mais en aucun cas, ici, un accord entre le verbe et son sujet n'est envisagé.

Des actes réflexes qui font penser à une procédure de type morphologique :

On constate également que, dès le CE1, le verbe est identifié (ce qui est la première condition pour pouvoir produire une graphie verbale normée).

Très souvent, pour expliquer comment ils savent qu'un mot est un verbe, les élèves mettent en avant les différentes formes qu'il peut prendre (E5, CE1. : [...]. [truve], c'est un verbe.[...] E5. : Je trouve, tu trouves, nous trouvons, vous trouvez, [il] [ɛl] [truv]). Et ce, surtout pour identifier les verbes à l'infinitif, mais aussi les verbes conjugués. Et souvent, ils déclinent toute la liste des pronoms avec lesquels s'associent les verbes. Rapidement, ils

semblent apprendre à repérer le verbe conjugué par proximité en repérant un des mots de cette liste. Rapidement aussi, ils associent *tu* à la marque verbale *s*. L'accord se fait dans une sorte d'acte réflexe qu'un rupteur peut déstabiliser :

dès que tu les utilises (*utilisent)

E15, CM2. : Ça doit être une chaise et une table comme c'est au pluriel. Ben, c'est... C'est qu'on va les utiliser. Donc, c'est une chaise, une table qu'on va utiliser.

Alors qu'il dit avant : « [...] *tu* est toujours accompagné de son petit *s* ». On voit comment son utilisation d'un *on* indéfini lui permet de libérer toute la place nécessaire à sa procédure morphosémantique pour trouver le donneur d'accord ; il montre également la difficulté pour comprendre la différence de fonctionnement des pronoms déictiques ou anaphoriques que les accords de proximité peuvent masquer.

s avec *tu*, *ent* avec *ils* ou *ez* avec *vous* sont les premiers jalons de la relation entre le verbe et son sujet mais ils sont fondés sur des actes réflexes qui peuvent dissimuler les connaissances réelles des élèves sur ces notions qui seront alors traitées au coup par coup. Le *ez* final de *assez* produit de mémoire devient pour E8, CM1, une marque verbale « parce que e-z c'est quand on dit « vous » et « vous » c'est au pluriel donc ça me fait penser au « une chaise et une table ».

une chaise et une table assez (*acer) bancales

P : « Assez » . Tu peux m'expliquer comment tu as fait pour l'écrire ?

E1, CE2 : euh... ben, par exemple, c'est un petit verbe donc on peut dire « j'en ai assez, tu en as assez, il en a assez, nous en avons assez, vous en avez assez, ils en ont assez ».

En retour, pour beaucoup d'élèves (notamment les plus jeunes), le morphonogramme *er* symbolise et représente le verbe comme un véritable suffixe de classe qu'ils écrivent donc systématiquement sans autres analyses. Puis dès le CE2, il marque spécifiquement le mode infinitif reconnu par une manipulation linguistique (commutation avec *prendre*).

Les procédures de type morphosémantiques :

Du CE1 (comme nous l'avons vu avec E13, CE1) au CM2, les morphogrammes sélectionnés selon cette procédure sont très nombreux.

Beaucoup d'élèves ont recours à une procédure morphosémantique en considérant le référent dans le monde réel, extralinguistique, pour choisir un morphogramme.

Comme E5, CE1, ils justifient la présence du *s* à la fin de *lettres* « parce qu'il y a plusieurs lettres » et, par contraste, l'absence de *s* à la fin de *cochon* « parce qu'y a qu'un cochon ».

On comprend (pour ces raisons) que l'idée de pluriel soit présente chez tous les élèves du CE1 au CM2 (c'est sans doute par elle qu'ils découvrent la morphographie). Les procédures de type morphosémantique favorisent cette émergence. Cependant, même si elles peuvent être très rentables, la confusion entre le pluriel linguistique et la pluralité qui concerne la réalité du monde est à l'origine de véritables obstacles qui entraîneront souvent des erreurs.

Les limites des procédures morphosémantiques :

Les noms collectifs montrent les limites de ces procédures : les mêmes arguments entraînent des erreurs.

Un seul élève, E14, CE2, écrit *le mondes* en expliquant :

si jamais tu désires que tout le monde (*mondes) admire

P. : Et pourquoi tu as rajouté un *s* à « monde » ?

E14, CE2 . : Ben parce que y en a... y a beaucoup de monde.

De plus, il a écrit « tous le mondes admire » pour les mêmes raisons (« au pluriel quoi »). Tous les autres élèves écrivent « le monde », sans doute à cause de la présence du déterminant *le* qui est un signal d'accord fort (sans compter les oublis possibles de la marque du pluriel), mais le morphogramme de nombre induit par ce nom collectif se retrouve sur le mot qui précède et/ou sur le mot qui suit : *tout* est écrit douze fois *tous* (E7, CM1 : « comme y a beaucoup de monde et ben y a que... y a un *s* ») avant *le monde* alors qu'il est écrit seulement cinq fois comme ça avant *le temps*. Quant à *admire*, on le retrouve cinq fois avec *-ent* et une fois avec *s*.

Le commentaire de E8, CM1, qui a écrit « tou le monde admire » l'illustre très bien :

tout (*tou) le monde admire (*admirant)

P. : Qu'est-ce qui a fait que tu as écrit « tout » comme ça (*écrit « tou »*) ?

E8, CM1 . : Parce que si j'avais mis un *s*, c'est qu'y avait un groupe... un ver... enfin, un déclencheur du pluriel derrière mais là c'est « le » donc c'est simplement comme ça.

P. : Un déclencheur du pluriel ? Tu peux me dire ce que ça veut dire ?

E. : C'est « les », « des » et (inaudible).

P. : D'accord. « Le monde ». Pourquoi tu écris « monde » comme ça à la fin ?

E. : Parce que c'est qu'un monde. Y a qu'un monde et y'a un e parce que... Je sais pas trop comment expliquer.
P. : C'est pas grave.
E. : C'est « le » et c'est pas... Y a pas... C'est pas... Il est pas au pluriel et il s'écrit comme ça.
P.: Hm. T'avais l'air sûre de toi, hein ? [...]. Qu'est-ce qui t'a fait écrire « admire » comme ça (*écrit « admire »*) ?
E. : C'est que « tout le monde » admire donc c'est e-n-t.
P. : Pourquoi ?
E. : Parce que c'est tout le monde et que c'est beaucoup de personnes. C'est [il] avec un s.
P. : D'accord. Pourquoi tu remplaces par [il] avec un s ?
E. : Parce que c'est tout le monde (*l'élève insiste sur le mot « monde »*). Tout le monde qui est autour de toi. Donc c'est « admirent », e-n-t.
P. : Donc tu passes par [il] avec un s et tu penses qu'« admirent » s'écrit e-n-t. Pourquoi ?
E. : Parce que c'est au plu... C'est dans la... C'est [il] avec un s et la terminon (sic) avec [il] avec un s, c'est e-n-t.
P. : La terminaison de quoi ?
E. : De... Comme... Du premier groupe. Comme c'est [admire].

On voit comment tous ces savoirs accumulés sur une représentation erronée de la notion de pluriel l'empêchent de voir les relations syntaxiques qui règlent l'accord (entre le donneur et les receveurs) et donc la véritable fonction morphogrammique de ce graphème.

Ces procédures favorisent les accords de proximité mais les élèves ne réalisent pas ceux qui devraient être déclenchés par des déterminants qui ne sont pas prototypiques (*ton* n'est pas reconnu comme un déclencheur d'accord : E5, CE1, ne sait pas s'il y a une, deux ou trois écritures parce que la personne à qui je m'adresse dans le texte n'a pas encore choisi *si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture*- ce qui explique qu'elle n'a pas mis au pluriel ou E15, CM2, qui dit qu'il n'y a rien dans phrase qui pourrait lui permettre de savoir s'il y a une ou plusieurs écriture) ou qui sont rendus difficiles par la présence de rupteurs. C'est pour ça que la notion même de chaînes d'accord qui ne concernent que des mots variables semblent difficiles à comprendre. N'importe quel mot devient susceptible de recevoir une marque de genre et de nombre.

En l'absence de déterminants ou de pronoms (ici *plein de gros pâtés*) qui déclenchent l'accord automatiquement, E5, CE1, hésite sur le choix de la marque du pluriel adéquate entre *s* et *nt* sans savoir ce qui les différencie, ni qu'elles résultent d'un accord syntaxique (la notion de pluriel l'a emporté sur celle d'accord) :

un stylo qui fait plein de gros pâtés (*patés)

P. : T'es en train de réfléchir sur « gros » ou sur « pâtés » ?

E5, CE1. : Sur « gros ».
P. : Alors, dis-moi.
E. : Moi, j'avais pensé au e-n-t mais je me suis... J'ai barré parce que... J'ai vu qu'y avait pas de « ils ». (*L'enseignant écrit « groent » sur un brouillon*).
P. : ça ?
E. : hm. Oui, ça fait [gron] (*le rôle anticoagulant du e n'est pas perçu*).
P. : Et donc, tu barres ?
E. : Oui.[...]
E. : Je mets un s parce que y'a beaucoup de pâtés. Ah...
P. : Alors, explique-moi.
E. : Faut marquer e-n-t.
P. : Pourquoi ?
E. : j'fais juste un n-t.
P. : Oui, comme tu veux.
E. : Non y a un s à « pâtés ».
P. : Alors ? (*L'enseignant écrit sur un brouillon « patés » et « patént »*). Ça ?
Alors tu mets e-n-t ou n-t ? Au début, t'as eu envie de mettre...
E. : Au début, j'ai eu envie de mettre un s.
P. : Ouais. Çui-là.
E. : Parce que n-t après un [e] accent, j'trouve pas ça... J'sais pas si c'est courant.
P. : Ça ? C'est ça ?
E. : oui, ça fait [patet].
P. : Alors, qu'est-ce que tu décides ?
E. : Y'a un s.
P. : Pourquoi ?
E. : Parce que c'est plus courant.

Néanmoins, elle peut être rentable (c'est pour ça qu'elle est aussi utilisée) même dans des situations difficiles.

E17, CM2, est tenté d'écrire *drolissimement* après avoir entendu *cette méthode pour tracer maladroitement les lettres est drôlissime* à cause de la proximité du groupe nominal pluriel. Il ne validera pas cette solution en utilisant des arguments morphosémantiques :

cette méthode pour tracer maladroitement les lettres est *drôlissime

P. : [...] Tu peux me dire pourquoi la... à la fin tu l'écris comme ça, « drôlissime ».
E17, CM2. : Ben, m-e pour faire le son [m]. Les deux s... ben, ça, je sais pas trop. (*il est intéressant de voir où commence la fin d'un mot pour un élève*)
[...]
P. : Et à la fin de « drôlissime », pourquoi comme ça ? Tout à l'heure tu m'as parlé du e-n-t mais tu l'as supprimé. Est-ce que t'as imaginé autre chose ?
E. : Non.
P. : Non ?
E. : Peut-être avec un s.
P. : Pourquoi avec un s ?
E. : Hmm. Je sais pas. C'est « les lettres » plutôt mais... C'est plu... je me

suis... y avait « les lettres », c'était plusieurs. Il y en avait plusieurs. Et après je... J'ai directement vu que c'était « la méthode ». « Une méthode », il y en a qu'une seule donc j'ai enlevé le s. Enfin, je me suis dit : « y a pas de s ».

Ce type de procédure montre également ses limites dès que les élèves essaient de les appliquer aux verbes :

P. : « Dès que tu les utilises ». Alors, « utilises » (*écrit « utilise »*) ?
E23, CM1. : J'ai oublié le e-n-t (*l'élève rajoute ent pour écrire « utilisent »*).
P. : Tu m'expliques pourquoi tu rajoutes le e-n-t.
E. : Parce que ils sont plusieurs. C'est comme euh « bougent ».
P. : C'est comme « bougent ». Donc, tu as rajouté le e-n-t. Comment tu sais qu'ils sont plusieurs ?
E. : Je sais pas.
P. : Là, tu me dis...
E. : C'est qu'il y a une table et une chaise.
P. : Ouais.
E. : C'est qu'il y a les deux.
P. : Donc y a « une table et une chaise assez banales pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilises ».
E. : Et « les », ça remplace « une table une chaise ».

Néanmoins, cette procédure primitive semble être une première étape pour découvrir le principe sémiographique de notre orthographe et peut vite être déstabilisée. Elle permet difficilement de comprendre le fonctionnement des verbes (E8, CM1 justifie la graphie *trouvés* à la place de l'infinitif parce que « C'est une chaise et une table donc il y en a deux. [...] donc j'ai mis un s ») ou des adjectifs. Les élèves élaborent de véritables systèmes dans lesquels ils essaient de mettre les mots en relation (même si leurs conceptions personnelles sont souvent très éloignées de celles des linguistes).

Ce poids du sémantique peut en plus empêcher de pratiquer de façon efficace des manipulations linguistiques comme la substitution enseignée pour repérer un verbe en *er* à l'infinitif (E10, CM2 : « Ben, si je dis : *En plus, cette méthode pour... pour prendre maladroitement les lettres*. Non, ça va pas.[...] ben, ça veut rien dire ». Et l'élève corrige sa graphie normée *tracer* en *tracé*) ou l'encadrement du sujet par « c'est » et « qui » (E8, CM1, à propos de *tu désires.* : [...] si je fais « si jamais » c'est « tu » qui dés... ah non, ça marche pas. Mais c'est parce que y'a... on peut pas dire c'est tout le monde qui désire. C'est toi qui désires. [...] Si jamais c'est « tu » qui désires, ça va pas trop »).

On voit donc qu'il n'est pas aisé d'amener les élèves à se séparer du sens des énoncés pour ne tenir compte que de leur fonctionnement.

Les procédures de type morphosyntaxiques :

La sélection des morphogrammes présidée par ces procédures dépendent des relations syntaxiques que les mots peuvent avoir dans un énoncé particulier. Néanmoins, l'identification de la chaîne d'accord dans des structures syntaxiques particulières (présence de rupteurs, adjectif attribut, reprises anaphoriques...) n'est pas aisée et dépasse souvent les capacités des élèves.

L'échange suivant, en plus de montrer comment E20, CM1, résout un problème difficile, met en évidence la différence entre le nombre et le genre et leur source :

une chaise et une table assez *bancales

E20, CM1. : Et « bancales », vu que c'est une chaise et une table et ben faut le mettre au pluriel parce que vu que c'est une chaise et une table et ben... Et ben, ils sont plusieurs (*procédure morphosémantique*) à être bancals donc j'ai mis un s.

P. : D'accord. Et le e ? Pourquoi t'as mis un e ?

E. : « Bancales », parce que vu que c'est une chaise et une table et ben c'est que des noms féminins. (*E20 ne fait pas référence à la réalité du monde et passe par le métalangage*)

L'élève repère correctement les rapports qu'entretiennent tous ces mots entre eux. D'ailleurs, on voit comment ce genre de structure syntaxique pourrait renforcer les procédures morphosémantiques (deux noms coordonnés et ayant un référent concret) mais également les procédures morphosyntaxiques (un adjectif épithète s'accordant avec deux noms singuliers).

E20, CM1 sait aussi utiliser ce type de procédure pour gérer les reprises anaphoriques et l'accord verbal :

une chaise et une table assez bancales pour qu'*elles *bougent

P. : « elles ». Comment tu t'es décidé pour le « elles » (*écrit « elle »*) ?

E20, CM1. : « elles » ?

P. : « pour qu'elles bougent tout le temps ».

E. : Ben, vu que... euh, je crois que j'ai fait une faute.

P. : Ah, pourquoi tu penses que tu as fait une faute ?

E. : Parce que vu que c'est une chaise et une table, c'est au pluriel, donc « elles », c'est avec un s. Donc, ça voudrait dire que [buʒ], il faut mettre e-n-t.

P. : Alors, qu'est-ce que tu en penses ?

E. : Ben, maintenant, ça va.

P. : Pourquoi e-n-t à « bougent » ?

E. : Parce que quand c'est « elles » avec un s ou « ils » avec un s, faut mettre e-n-t.

Mais les différents types de procédures peuvent coexister (on peut ainsi voir les ponts qui s'installent entre elles) puisque E20, CM1 écrit *tout le monde admirent* selon une procédure morphosémantique et morphosyntaxique :

tout le monde admire (*admirent)

E20, CM1. : Et après je me suis dit : « vu que c'est tout le monde », ben, j'ai mis e-n-t.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que c'est tout le monde. Donc, c'est comme si c'était « ils » avec un s.

P. : D'accord. Et pourquoi e-n-t ?

E. : Parce qu'avec « ils » avec un s ou « elles » avec un s, faut mettre e-n-t.

P. : À tous les mots ?

E. : Euh, non. Au verbe qu'on doit conjuguer.

Alors qu'il écrit *tu les utilises* selon une procédure morphologique :

dès que tu les *utilises

E. : « utilises », j'ai mis un s parce que c'est « les utilises », donc c'est « la chaise et la table » qu'il faut utiliser, donc y a un s. C'est... voilà (*contrairement à la procédure morphosyntaxique qu'il utilise pour justifier « les lettres » : « et vu que c'est « les », c'est au pluriel, donc « les lettres » elles... il est aussi au pluriel. Donc on met un s »*).

Les procédures morphologiques, morphosémantiques ou morphosyntaxiques qui permettent de sélectionner une marque du pluriel ou du féminin entraînent forcément des surgénéralisations (d'autant plus que le morphonogramme *-ent/[ã]* est très présent en finale de mots et que *-s* est un morphogramme verbal).

Et pour conclure avec Danièle Cogis⁶⁶ :

« Finalement, ce que les commentaires des élèves révèlent, c'est que la syntaxe ne préexiste pas à l'orthographe – elle se construit en même temps. »

Sans entretiens, il est également impossible de savoir si l'élève réalise des accords car il n'y a aucune marque qui signifie le masculin ou le singulier en français.

Comment les élèves comprennent-ils les morphogrammes lexicaux ?

Beaucoup font référence à cette fonction en justifiant la présence d'un graphème en expliquant qu'il sert à former un dérivé (et très souvent en passant par le féminin mais pas forcément d'une façon pertinente : pas de *t* à la fin de *stylo* parce que *une stylote* n'a pas de

⁶⁶ Cogis D., *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris, Delagrave, 2005, p.145.

sens) : le *s* final de *gros* pour former *grosse* ou *grosseur*, voir le *e* de *objet* pour former un *objectif* ou *objectivation* (E15, CM2) !

Mais la surgénéralisation de ce procédé montre à quel point cette fonction morphogrammique est difficile à comprendre : le morphogramme lexical est lié au mot et non pas contextuel comme le morphogramme grammatical. En effet, cette fonction nécessite un lexique mental riche où il faut tenir compte simultanément des sons et du sens pour trouver le bon dérivé qui permettra de sélectionner le bon morphogramme lexical muet comme le montre ces différents exemples :

un stylo qui fait (*fais) plein de gros pâtés

P : D'accord. « un stylo qui fait plein de gros pâtés ». Pourquoi tu mets un *s* à [fɛ] ?

E1, CE2 : Parce que ça pourrait dire [fɛs].

Je le *sais

P : « sais ». « Je le sais ». Pourquoi tu mets un *s* à la fin de « sais » ?

E1, CE2 : Parce que on peut dire « saisir ».

Elle justifie de la même façon « tu veux » parce qu'on peut dire « veux-tu »...

Quant à E7, CM1, elle applique exactement ce qu'elle a appris en tenant compte du son et du sens pour expliquer sa graphie *j'*écrit* :

E7, CM1 : Et comme y a « écriture », ben, il y a un *t*. C'est un mot de la même famille.

Il n'est pas évident de savoir si le dérivé trouvé (qu'il soit pertinent ou non) est initié après coup par la graphie produite de manière logographique (ce qui permet donc de la confirmer) ou s'il est premier et a vraiment servi à trouver le morphogramme lexical.

On voit donc que les catégories grammaticales ou les valeurs lexicales que les morphogrammes matérialisent et les marques graphiques ne sont pas évidentes à comprendre.

On constate aussi que les élèves ont des difficultés (à juste raison) à démêler les différentes fonctions possibles des graphèmes polyfonctionnels *e* et *s*. C'est ce qui explique la réinterprétation des morphogrammes *s* et *e* présents à la fin de mots produits selon une procédure phono-logographique (le *s* de *gros* est considéré comme une marque de pluriel ou E6, CM2 enlève finalement le *s* de *jamais* pour écrire *si jamais tu daisir* « parce que y a que lui »...).

Le *e* final de *affreuse* est dans l'esprit de E8, CM1, un morphogramme lexical qui permet de former par dérivation *affreusement* et non pas le morphogramme qui matérialise le genre (et qui permet effectivement de former l'adverbe) que cet adjectif reçoit du nom *écriture*.

La connaissance de la fonction distinctive

Quand le français distingue des homophones, le scripteur est obligé de tenir compte des dimensions sémantiques, en plus des dimensions morphologiques pour les mots variables, pour pouvoir atteindre la norme (alors qu'il lui faut dépasser cette dimension pour gérer les morphogrammes grammaticaux...).

Là encore, les élèves ont conscience de cette fonction distinctive des graphèmes mais l'interprètent à leur façon.

E13, CE1, explique la polyvalence de certains graphèmes en utilisant cette fonction : *bouge* et *bouje* ne sont pas utilisés dans le même contexte d'après lui.

Comme nous l'avons vu, l'homophonie est un phénomène très présent dans notre orthographe mais les élèves semblent la traiter au cas par cas. Ils écrivent *et/est, qu'elles* ou *ces* en appliquant des procédures particulières mais sans forcément tenir compte des particularités spécifiques de chacun des homophones. Évidemment, lorsque le choix ne peut se faire qu'entre deux occurrences, comme pour *et/est*, les résultats sont meilleurs (et encore pas forcément grâce à l'analyse puisque le hasard augmente les chances de tomber juste) que s'il faut puiser dans un plus grand nombre d'homophones (comme pour *ces* ou *qu'elles*).

En multipliant les procédures pour écrire correctement chaque homophone (*et puis/était ; ces/ceux-là/ses/les siens ; ou/ou bien...*), on ne permet pas à l'élève de comprendre le principe distinctif et on l'égare encore plus. C'est ce que semblent montrer ces résultats : 7 élèves écrivent *ces*, 6 *ses* et 6 *c'est* (*et un c'ait*). Quant à *et*, tous les élèves l'écrivent correctement entre *une chaise* et *une table* mais onze élèves produisent la même forme à la place du verbe *être*.

De plus, il n'y a souvent aucune logique dans ces oppositions qui présentent en mettant au même niveau des mots qui ne sont pas de même nature. C'est sans doute ce qui a fait comprendre à E5, CE1, que le *s* de *est* marque le pluriel : « Parce que si on met e-s-t... c'est quand [e] des chaises [e] des tables ».

De nombreux élèves expliquent avoir choisi *est* au détriment de *et* parce qu'on ne peut pas dire « cette méthode et puis drôlissime » et très rares sont ceux qui ont évoqué le verbe *être* au présent de l'indicatif.

Tant que les élèves sont encore aux prises avec la phonographie, voire avec la segmentation des mots, il leur est difficile d'imaginer différencier des homophones.

Certains néanmoins semblent avoir construit ce principe distinctif et sont capables de l'évoquer pour des mots qui ne font pas forcément l'objet d'un apprentissage explicite (tâche impossible tant le domaine concerné est vaste) ou en mettant en avant le principe distinctif.

***En plus**

P : [ã] pourquoi tu l'écris e-n ?

E1, CE2 : parce que si je mets a-n, ça fait le « an » de « tous les ans » quoi.

***dès que tu les utilises**

E10, CM2. : Hm, hm mais je sais pas comment expliquer. C'est « dès que quelque chose » ben ça peut pas être « d-e-s » parce que c'est [de]... ça veut...

P : C'est pas celui-là (*l'enseignant écrit sur un brouillon « des »*) ?

E. : Non.

P : Et comment tu as reconnu que c'était pas celui-là dans cette phrase ?

E. : Ben, si je mets « d-e-s », faut qu'y ait un nom derrière parce que c'est « des quelque chose ».

On voit comment, ici, l'élève, en utilisant le sens et la propriété d'un déterminant, a mémorisé la graphie de ce mot.

Je la pratique des *fois

E7, CM1 : Mais je sais pas s'i y a un t. Je pense que y'a un t parce que le [fwa] avec un s a soit... Ah, non: le [fwa], en sciences, c'est avec un e. Soit avec un e, soit avec un s. (*Rires*). Je sais plus.

Comment savoir ce que E15, CM2, sait de la fonction distinctive de certaines lettres quand il dit que *dès* s'écrit toujours comme ça parce que c'est un mot invariable ? Le sens lui suffisant à retrouver la graphie correcte.

De nombreux élèves évoquent « le pâté qu'on mange » ou « la pâtée pour chien » à propos de *un stylo qui fait plein de gros pâtés* mais deux élèves parlent immédiatement du cinéma Pathé qui apparaît alors comme le plus familier pour eux et dont ils sont sûrs de l'orthographe. Un d'entre eux écrit ce mot attesté par un signifié (et sans doute ainsi légitimé dans son esprit) alors que l'autre le cite pour expliquer qu'il faut le différencier

graphiquement montrant ainsi qu'il a une idée plus générale de la fonction distinctive de certains graphèmes.

Contrairement aux formes variables où il s'agissait de voir ce qui est pareil dans des formes différentes, il s'agit ici de repérer ce qui est différent dans des formes orales identiques.

Les graphèmes historiques non fonctionnels

Aucun élève n'évoque l'histoire ou l'étymologie pour les justifier.

Conclusion

L'erreur est donc la conséquence d'un écart entre une conception erronée et le fonctionnement du système orthographique tel qu'il a été défini. C'est donc une conception linguistique qu'il faut arriver à faire évoluer. Mais certaines réussites masquent aussi des conceptions qui entraîneront fatalement des erreurs. Or je me suis rendu compte qu'il est très difficile pour un enseignant de voir ce qu'il ne peut concevoir et d'entendre les justifications des élèves quand il voit les mots écrits correctement dans sa tête. Le modèle systémique décrit par Nina Catach permet de mieux comprendre comment les élèves appréhendent les différentes fonctions des graphèmes *e* et *s*, ainsi que les différentes procédures qu'elles induisent et qu'ils utilisent pour écrire avec plus ou moins de bonheur ce que leur dictent leurs raisonnements. Les verbalisations montrent que les élèves ont des cheminements complexes et réfléchis pour organiser leur compréhension de l'orthographe et pour orthographier ce qu'ils pensent être exact. Eux aussi cherchent à mettre de l'ordre dans ce désordre apparent à partir de ce qu'on leur apprend, de ce qu'ils comprennent et de ce qu'ils observent. Les conceptions sous-jacentes qui expliquent leurs différents types de procédures graphiques sont élaborées en systèmes qu'un simple relevé d'erreurs ne suffit pas à mettre à jour. Ces conceptions constituent des étapes dans leur appropriation du plurisystème sur lesquelles il est possible de s'appuyer (en les considérant comme des savoirs et des savoir-faire complets à un moment donné et non plus comme des manques) pour amener les élèves à maîtriser la complexité et la spécificité linguistique du français. On peut alors s'appuyer sur les limites des différentes procédures inadéquates utilisées et sur celles des concepts qu'elles permettent de faire émerger pour aider les enfants à mieux démêler les différentes fonctions des graphèmes (que *e* et *s* illustrent particulièrement). Ces graphèmes plurifonctionnels ne peuvent être produits correctement qu'à cette condition.

Les verbalisations des élèves montrent ce qu'ils savent réellement et permettent alors d'envisager une progression qui tiendrait compte de ces conceptions récurrentes induites par la complexité linguistique du plurisystème du français et par les capacités cognitives générales des enfants. Pour les amener à maîtriser l'orthographe en faisant des choix réfléchis et sensés, il paraît dès lors impossible de ne pas tenir compte de l'activité réelle des élèves. Pour les accompagner de la phonographie à la morphographie, il faut leur permettre de comprendre ces logiques graphiques et morphosyntaxiques qui peuvent

dérouter par leur complexité et les amener à utiliser le moins possible des procédures inadéquates.

Il faut d'abord avoir conscience que la notion de mot ne s'impose pas comme une évidence aux élèves malgré leur habitude de les manipuler à l'oral.

La maîtrise de la polyvalence et les lois de distribution des phonogrammes est difficile mais elle ne suffit pas à orthographier : il existe un lien unique (même si la variation existe, elle n'est pas libre ; il faut en avoir la clé... la clef) entre un signifiant et son signifié. Pour retranscrire la séquence de phonogrammes propres à un mot parmi toutes celles possibles, il faut déjà avoir compris cette convention. Toujours dans le secteur phonographique, il apparaît que les digrammes soient difficiles à utiliser quand ils sont en concurrence avec un graphème simple (*ss/c/s...*). La surgénéralisation d'un phonogramme par un élève se comprend d'ailleurs mieux quand on se rend compte de sa rentabilité. Surtout si on considère que ses capacités cognitives ne lui permettent pas, pour résoudre le même problème, de choisir le bon graphème dans un secteur concurrentiel, en tenant compte de l'environnement et du sens du mot à écrire.

Il faut aussi utiliser la tendance des élèves à raisonner de façon analogique en les aidant à le faire à bon escient (utilisation de variantes positionnelles, fréquence...).

Pour comprendre qu'un mot est une unité lexicale à « géométrie variable » comme l'écrit J.-P. Jaffré, il faut être capable de comprendre les liens syntaxiques que les mots peuvent entretenir entre eux. Il faut construire le principe de variation écrite en s'appuyant sur la variation à l'oral que les élèves ont découverte depuis qu'ils savent parler. Savoir que des mots sont variables et que d'autres ne le sont pas n'a aucun caractère d'évidence. Une progression doit donc s'atteler à faire découvrir les différentes fonctions possibles des graphèmes. En effet, ce n'est pas forcément l'ignorance des règles qui entraîne des erreurs mais plutôt la méconnaissance ou la confusion des fonctions des graphèmes. C'est sans doute ce qui explique que E8, CM1, est persuadée qu'elle fait beaucoup d'erreurs parce que « des fois, je suis trop logique et faut pas » alors même qu'elle dispose de nombreuses stratégies et qu'elle écrit juste 80 % des mots. Tout l'enjeu revient à faire coïncider sa logique à celle du système graphique.

Il faut s'appuyer sur les procédures graphiques inadéquates et récurrentes des élèves (phonographiques, phono/logographiques, morphologiques et les plus préjudiciables de type morphosémantiques) pour programmer des activités qui en montrent les limites et qui

leur permettent de mettre en œuvre des procédures morphosyntaxiques (c'est pourquoi C. Brissaud et D. Cogis⁶⁷ anticipent les obstacles en proposant d'aborder le nombre (puis le genre en allant de ce qui s'entend aux accords purement graphiques) dans le groupe nominal au cycle 2 à travers la notion de chaîne d'accord en incluant systématiquement un adjectif qualificatif dans les groupes nominaux que les élèves doivent observer puis elles proposent d'aborder l'accord sujet-verbe à partir de l'opposition entre le singulier et le pluriel quand elle s'entend). Et ce, en ayant à l'esprit que le concept de nom, de son nombre et de son genre sont des notions qui émergent très tôt, ainsi que celle du verbe comme unité lexicale protéiforme grâce à un travail de conceptualisation permanent qui ne passe pas par une stricte application des règles.

Les entretiens métagraphiques laissent entrevoir le rôle fondamental des verbalisations dans l'apprentissage et donc pour bâtir une progression pour garder à l'esprit que l'orthographe est un bien collectif (du côté de l'enseignant pour évaluer les connaissances réelles des élèves ou savoir ce qui est à leur portée et du côté des élèves pour comprendre et pour apprendre l'orthographe comme leur héritage). Comme le dit J.P. Sautot⁶⁸ :

« Faire verbaliser les stratégies, c'est rechercher publiquement la norme : la dire ou la demander. La verbalisation par les élèves de leur propre stratégie autorise la confrontation des points de vue. Cela n'est pas superflu avec l'orthographe qui est une norme et donc implique une dimension sociale assez forte. Dès lors qu'elle vient de ses semblables, la règle linguistique prend toute sa dimension : c'est le corps social qui l'exigeait, non plus l'enseignant. Dès lors que leur légitimité est fondée socialement, les contenus des stratégies proposées sont acceptables par tous. »

« L'obéissance à la loi qu'on s'est prescrite est liberté » (Rousseau, Du Contrat Social, Livre I, chap. VIII)

« C'est surtout le XIXe siècle qui a, par la diffusion massive d'éditions modernisées, nivelées, contribué à répandre cette idée dogmatique et stérilisante d'une orthographe éternelle, et par conséquent immuable.[...]. L'orthographe a certes été l'objet d'un choix, à différentes époques, choix qui ne pouvait être établi que par ceux qui possédaient la culture et le pouvoir. Mais elle est aussi la forme matérielle et nationale non seulement de notre langue, mais de toute l'histoire de notre langue. À nous de comprendre et de juger cet héritage, en perpétuel mouvement. »

Nina Catach, *L'Orthographe*, PUF, Que sais-je, 1978 (p.46-47)

⁶⁷ Brissaud C., Cogis D., *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris, Hatier, 2011.

⁶⁸ Sautot J-P., *Raisonnement sur l'orthographe au cycle 3*, CRDP de l'Académie de Grenoble, 2002.

Bibliographie

- Astolfi J.-P., *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur, 1997.
- Baruk S., *L'âge du capitaine. De l'erreur en mathématiques*, Éditions du Seuil, 1985.
- Brissaud C., Cogis D., *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris, Hatier, 2011.
- Brissaud C., Geoffre T., L'accord sujet-verbe : acquis en fin d'école primaire, vraiment ?, *Congrès Mondial de Linguistique Française*, 2012
(<http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20120100196>), p. 287.
- Catach N., *L'orthographe*, PUF, Que sais-je, 1978.
- Catach N., *L'orthographe française*, Armand Colin, 2005.
- Catach N., *Histoire de l'orthographe française*, Honoré Champion, 2001.
- Cogis D., *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris, Delagrave, 2005.
- Cogis D., Manesse D., *À qui la faute*, ESF éditeur, 2007.
- Cogis D., Elalouf M-L., Brinker V., La notion de « groupe » dans la phrase : une mise à l'épreuve en formation. *Repères n°39*, p. 57-81.
- Cordary N., Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ?. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°9, 2003.
- Ducard D., Honvault R., Jaffré J-P., *L'orthographe en trois dimensions*, Paris, Nathan, 1995.
- Fayol M., Jaffré J-P., L'acquisition/ apprentissage de l'orthographe. *Revue française de pédagogie n° 126*, 1999.
- Fayol M., Jaffré J-P., *Orthographier*, Paris, Presses Universitaires de France, 2008.
- Haas G. (sous la dir.), *Orthographe au quotidien*, Dijon, CRDP de Bourgogne, 2004.
- Haas G., Moreau P., Mourey J., Lorrot D., Ruth C., *Classes et fonctions grammaticales au quotidien : cycle 3*, Dijon, CRDP de Bourgogne, 2010.
- Hagège C., *L'Homme de paroles*, Librairie Fayard, 1985, 1996.
- Pellat J-C., *Quelle grammaire enseigner*, Paris, Hatier, 2009.
- Pellat J-C., Riegel M., Rioul R., *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses Universitaires de France, 2009.
- Sautot J-P., *Raisonnement sur l'orthographe au cycle 3*, CRDP de l'Académie de Grenoble, 2002.
- Walter H., *L'Aventure des mots venus d'ailleurs*, Éditions Robert Laffont, 1997.
- Walter H., *Le français dans tous les sens*, Paris, Éditions Robert Laffont, 1988.

Walter H., *Enquête phonologique et variétés régionales du français*, Paris, PUF, 1982.

Yaguello M., *Histoire de lettres*, Seuil, 1990.

Yaguello M. (sous la dir.), *Le grand livre de la langue française*, Éditions du Seuil, 2003.

Table des annexes

Annexe 1.....	107
Retranscription de l'entretien métagraphique avec E1, CE2 (fille).....	107
Annexe 2.....	125
Retranscription de l'entretien métagraphique avec E2, CE2 (fille).....	126
Annexe 3.....	143
Retranscription de l'entretien métagraphique avec E4, CE2 (fille).....	143
Annexe 4.....	156
Retranscription de l'entretien métagraphique avec E5, CE1 (garçon).....	156
Annexe 5.....	175
Retranscription de l'entretien avec E6, CM2 (garçon).....	175
Annexe 6.....	194
Retranscription de l'entretien métagraphique avec E7, CM1 (fille).....	194
Annexe 7.....	220
Retranscription de l'entretien métagraphique avec E8, CM1 (fille).....	220
Annexe 8.....	234
Retranscription de l'entretien métagraphique avec E10, CM2 (fille).....	234
Annexe 9.....	252
Retranscription de l'entretien métagraphique avec E11, CM2 (fille).....	252
Annexe 10.....	272
Retranscription de l'entretien métagraphique avec E13, CE1 (garçon).....	272
Annexe 11.....	296
Retranscription de l'entretien métagraphique avec E14, CE2 (garçon).....	296
Annexe 12.....	316
Retranscription de l'entretien métagraphique avec E15, CM2 (garçon).....	316
Annexe 13.....	334
Retranscription de l'entretien métagraphique avec E16, CM1 (fille).....	334
Annexe 14.....	356
Retranscription de l'entretien métagraphique avec E17, CM2 (garçon).....	356

Annexe 15.....	374
Retranscription de l'entretien métagraphique avec E18, CE2 (garçon).....	374
Annexe 16.....	395
Retranscription de l'entretien métagraphique avec E20, CM1 (garçon).....	395
Annexe 17.....	411
Retranscription de l'entretien métagraphique avec E21, CE1 (garçon).....	411
Annexe 18.....	428
Retranscription de l'entretien avec E22, CE1 (garçon).....	428
Annexe 19.....	445
Retranscription de l'entretien métagraphique avec E23, CM1 (garçon).....	445
Annexe 20.....	461
Retranscription du texte écrit par E12, CE1 (fille).....	461
Annexe 21.....	462
Tableau récapitulatif des graphèmes normés contenant s et e présents dans les graphies des élèves.....	462
Annexe 22.....	464
Recensement des graphies des élèves et pourcentages.....	464

Annexe 1

Retranscription de l'entretien métagraphique avec E1, CE2 (fille).

CE2

élève=E1=E

P= enseignant

Texte écrit :

Comment écrire comme un cochon.

*Ei jamais tu desire que tous le monde admire ton afreuse ecriture, je te conseil de choisir
un stilo qui fais plens de gros patteé.*

*Tu dois absolument trouver une chaise et une table a acer bancale pour quelle bouge tout le
temp d'aigue tu les utilise.*

Tu veut c'ait trois objes ?

*En plus, cette metode pour tracer maladroitement les lettre est drolissime. je le sais parsque
je la pratique defois quand j'ecrie.*

L'élève écrit : « comment écrire comme un cochon. »

E1.: je me souviens plus comment ça s'écrit « cochon ».

P : alors, réfléchis. Tu hésites sur quoi ?

E : ...trouvé. Et voilà. Je sais pas. Je tourne la feuille ?

P : non, non, non. Je vais te demander... pourquoi tu as écrit e-n-t à la fin de « comment ».

Pourquoi tu mets une lettre muette ? Pourquoi tu mets un t ?

E : ...ben, parce que... sinon si on met un e ça fait « comme » et si on met un n ça fait
[comã] mais...

P : comment tu sais qu'il y a un t ?

E : parce que...

P : parce qu'on l'entend pas ?

E : oui. Et on peut dire [comãdr] ou...

P : on peut dire quoi ? J'ai pas compris.

E : [comãdr] mais ça se dit pas.

P : ça se dit pas...

E : ... avec un t. (*Amusé*). Hmm... j'sais pas. (*rires*)

P : est-ce que tu es sûre de toi ?

E : ouais.

P : ouais, tu avais l'air sûre de toi. Et tu t'es jamais demandé pourquoi il y avait un t ?

E : non.

P : d'accord. Comment tu as fait pour choisir le e de « comment » ?

E : parce que sinon ça fait [komã] avec un n mais ça se dit pas. (*elle ne pense pas à a-n*)

P : et est-ce que tu as hésité avec une autre façon d'écrire ?

E : non.

P : d'accord. « Comment écrire », pourquoi tu mets un e ici ? (*l'élève a écrit « écrire »*).

E : ben, parce que si je mets un a-i ça va faire... ça s'dit pas déjà...

P : pourquoi ça ne se dit pas ?

E : parce que sinon si on oublie le i ça fait... [akRiR] et ça se dit pas.

P : et si tu mets a-i à la place du e, ça f'rait quoi ? ça se dirait comment ?

E : [ekRiR] mais euh... comment dire... d'une façon un peu bizarre. Mais « écrire »... c'est-à-dire « écrire »...

P : ça s'dirait [ekRiR] mais t'as envie de dire... mais tu m'dis:« c'est pas comme ça que ça s'écrit ». C'est avec un e.

E : ouais.

P : d'accord. Et le e ici, il fait [e] ? Pourquoi il fait [e] ?

E : voyez voir...

P : tu sais pas ?

(Silence)

P : parce que, ici, le e, il ne faisait pas [e] ?

E : Hmm.

P : T'es d'accord. pourquoi est-ce qu'il fait [e] le e? tu as bien mis un e, hein ?

E : Hmm !

P : c'est ça. Est-ce que tu es sûre de toi pour écrire ce mot ?

E : ben, oui !

P : ouais...

E : parce que la maîtresse, elle l'écrit toujours au tableau.

P : donc, pourquoi il fait [e] ? Alors que tu as écrit un e ?

(silence)

E : euh... (silence)

P : tu sais pas ?

E : j'ai aucune idée, moi.

P : d'accord. C'est pas grave. Pourquoi tu mets un e à la fin de « écrire » ? « Comment écrire comme un cochon »

E : sinon ça fait [ekRi].

P : si je mets pas le e...

E : ça fait [ekRi].« comment [ekRi] comme un cochon ». Et [ekRi], ça se dit pas.

P : tu m'dis si je comprends c'que tu dis... (*sur un brouillon, l'enseignant écrit « écrire »*). ça, ça fait [ekRi] ? C'est ça ?

E : oui.

P : d'accord.

E : et si on rajoute un e, ça fait [ekRiR].

P : d'accord. Donc, s'i y a pas le e, le r, il devient muet ici ?

E : Hmm. (*approbation*)

P : tu vois, je comprends comment tu fais.

E : (rires).

P : « comment écrire comme un cochon ». « Comme », tu es sûre de toi ?

E : oui parce que sinon ça fait [kôm]. Déjà euh... un... euh... on l'a étudié ce... enfin, comment dire... on l'a appris.

P : hmm.

E : et euh... comment dire... et comme si on enlève le m ça fait [kôm] mais on... mais ça fait... pfff (rires). Mais ça va pas.

P : mais ça va pas ?

E : voilà.

P : t'es obligée de mettre deux m.

E : oui.
P : mais t'as remarqué que si tu enlevais un m ça ferai quand même [kɔm].
E: Hmm !
P : mais tu te rappelles qu'il en faut deux.
E : ouais.
P : d'accord. « Cochon », pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ?
E : parce que si j'enlève le h, ça fait [kosɔ̃].
P : [kosɔ̃]. D'accord.
E : et qui... si j'enlève le c, ça fait [co...ɔ̃]. (Rires)
P : d'accord. Et là, contrairement à « comment », tu n'as pas mis de lettre muette à la fin ?
E : ben, non parce que y en n'a pas besoin.
P : ouais. T'en es sûre ?
E : ben, oui !
P : et comment tu fais pour être sûre ? Tu dis : « y en n'a pas besoin. »
E : parce que la dernière fois, j'étais allée au zoo et j'avais vu le mot « cochon ».
P : d'accord.
E: et il y avait pas de t.
P: Et tu t'en rappelles. Ah, pourquoi un t ? Pourquoi tu penses au t ? Ah, c'est comme « comment » ?
E : Hmm !
P : et là tu me dis : « Là, on n'a pas besoin de mettre de lettres muettes ». Mais alors pourquoi là, on avait besoin d'en mettre une ?
E : parce qu'euh il y a... on peut faire « commente » ou « comment[e] » ou je sais pas.
P : ça veut dire quoi « comment[e] » ?
E : « comment[e] », ça veut dire euh... c'est comme « command[e] ».
P : d'accord.
E : (inaudible)
P : t'as d'autres remarques à me faire sur cette phrase ?
E : non.
(lecture et explicitation de la phrase dictée. L'élève écrit la phrase « Si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture, je te conseille de choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés » => l'élève se demande si « si » s'écrit avec un s ou avec un c et choisit le s ; l'élève écrit « du » au lieu de « tu » puis se corrige ; hésitation sur « pâtés »)
P : « si », tu as hésité, c'est ça ?
E : Hmm !
P : Tu t'es demandé quoi ?
E : ben, si je mets un c...
P : ou un s, c'est ça ? Au début ?
E : ouais.
P : et pourquoi tu as choisi s-i ?
E : hmm...
P : comment tu as fait pour décider ?
E : ben, je me suis dit que... si je mettais (*prononcé [mete]*) euh... on a appris le mot « ceci ».
P : Hmm...(silence). Donc « ceci », c'est avec un c ou un s, le [si] de « ceci » ?
E : Ah, c'est un c.
P : c'est avec un c. (*L'élève corrige*). Alors que quand... tout à l'heure tu as cru que c'était avec un s le [si] de « ceci » ?
E : parce que j'ai du mal à confondre des fois.
P : tu as tendance à confondre le s et le c ?

E : Oui.

P : c'est en pensant à « ceci » que tu t'es rappelée que « si » s'écrivait comme ça. [...]. « jamais », pourquoi tu mets un s à la fin ?

E : parce que euh... parce que... parce que... parce que... j'sais pas.

P : est-ce que tu as hésité ?

E : non.

P : est-ce que tu es sûre de toi ?

E : j'sais pas.

P : [...] est-ce que tu t'es déjà demandé pourquoi il avait cette lettre muette à la fin ?

E : (silence) Prrr !

P : non ? Et le a-i pour faire [ɛ] ?

E : ben, si on met un e, ça fait « ja... »... si on met un e avec un accent comme ça, ça fait [zamɛ] et ça se dit pas.

P : et ça, ça marche pas ? [zamɛ] avec l'accent ça ferait [zamɛ]. Avec quel accent ? Tu peux me montrer ?

E : Hmm ! Avec ceux-là.

P : donc, çui-là. ça ferait [zamɛ] ?

E : Hmm !

P : et ça va pas ?

E : si on... Si on fait comme ça, ça fait [zam] et ça se dit pas.

P : ça fait [zam] et ça marche pas. Alors qu'avec a-i, ça fait [zamɛ].

E : oui.

P : d'accord. J'ai compris. « si jamais tu désires », pourquoi tu mets un e ici ? (*l'élève écrit « desire » => l'enseignant s'intéresse au premier e*)

E : (silence) parce que si on met un i ça marche pas.

P : pourquoi ?

E : prr... (*rires*)

P : d'accord. Et pourquoi il fait [e] le e ici ? (*silence*). Pourquoi pour toi il fait [e] ?

E : j'en sais rien.

P : d'accord. Pourquoi tu mets un s ? (*deSire*) « Si jamais tu désires ».

E : parce que si tu mets un z (*dit tout bas*), ça fait [dezzzir] alors que là, ça fait [dez...iR].

P : je comprends pas. Est-ce que tu peux être plus précise ? Si tu mets un autre s ?

E : non. Si tu mets un autre s, ça fait [desiR] et si tu mets un z, ça fait [de...] euh... j'sais pas, moi... (*Rires*). [deziR]

P : donc, ça ferait la même chose mais par contre tu as décidé de mettre un s.

E : ouais.

P : OK. Pourquoi tu mets un e à la fin de [deziR] ? « Si jamais tu désires ».

E : parce que si j'enlève le e, ça fait [dezi].

P : d'accord.

E : comme euh...

P : comme tout à l'heure. [...] comme tout à l'heure. Tu me l'as dit. J'me souviens. « si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture ». Pourquoi tu mets un s à [tu] ?

E : parce que [tu]... y a plusieurs personnes à « tout le monde ».

P : d'accord. Le s, il veut dire qu'il y a plusieurs personnes ?

E : oui.

P : j'ai compris. Pourquoi tu mets un e à « monde » ?

E : « monde » ? Parce que sinon ça fait [mɔ̃].

P : d'accord. Et t'as pas hésité, là pour « monde » ?

E : non parce que j'le connais très bien... « monde »

P : d'accord. Comment tu fais pour le connaître très bien ? Comment ça se fait que tu connais très bien ?

E : parce que j'ai le mot dans ma chambre.

P : Ah, bien. Sur quoi ? Sur un poster ? Sur euh... sur quoi ?

E : je l'ai écrit pour pas l'oublier.

P : (rires). « si jamais tu désires que tout le monde admire ». Pourquoi tu mets un e à la fin de « admire » ?

E : sinon ça fait [amiR]... [admi].

P : d'accord. Comme tout à l'heure. « Ton affreuse ». Comment tu as su que c'était e-u ? « Ton affreuse écriture ».

E : parce que si tu mets a-u, ça fait [afRaz]... [afraz].

P : si tu mets quoi ?

E : euh... un a.

P : ici ? À la place du e ?

E : oui. Et ben, ça marche pas.

P : ça ferait quoi ?

E : [afraz]

P : alors que là, on est en e-u, ça fait [afRœz] ?

E : oui.

P : pourquoi tu mets un e à la fin de « affreuse » ?

E : parce que sinon ça fait [afRœ].

P : d'accord. Et donc le s, c'est pour faire [z].

E : Hmm.

P : comme ici.

E : oui mais en fait... quand y a un s, ça fait [z]et quand y a deux s, ça fait [s].

P : d'accord. [...]. « écriture ». Pourquoi tu mets un e pour faire [e] ? (*L'élève a écrit « écriture »*).

E : sinon euh... si je mets a-i, ça fait [akRityR].

P : d'accord.« écriture ». Pourquoi tu mets un e à la fin de « écriture » ?

E : (rires).

P : t'as vu, je te pose toujours à peu près les mêmes questions.

E : ouais... parce que sinon ça fait [ekRity].

P : d'accord.

E : et c'est une question [ekRity].

P : Ah : « écris-tu ? » [...]. Donc ça ne voudrait plus dire la même chose. « Je te conseille ». Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour décider que ça s'écrivait comme ça « conseille » ? (*l'élève a écrit « conseil »*) « Je te conseille de choisir ».

E : parce que euh... le [kɔ̃sɛj], c'est un [kɔ̃sɛj] euh... comment dire ? Euh... bien et [kɔ̃sɛj] d'habitude on met un e-i avec un l parce que sinon ça fait [kɔ̃sɛj]... [kɔ̃sɛ].

P : si on mettait quoi ? si on mettait pas le l ?

E : oui. Et ben, ça faisait [kɔ̃sɛ].

P : d'accord. Et est-ce que tu as hésité quand tu as écrit ce mot-là ?

E : non.

P : non ?

E : pas du tout.

P : est-ce que tu as pensé à d'autres mots ou est-ce que tu as simplement pensé à « conseil » ?

E : (silence). Hmm...

P : j'aimerais vraiment savoir comment tu fais pour écrire la fin du mot, là. « Conseil »...

E : ben...

P : tu m'as dit : « si je mets pas le l ça fait [kɔ̃sɛ].
E : Hm.
P : donc ça va pas.
E : Hm.
P : je sais qu'en mettant le l, ça fait [kɔ̃sɛj]. » OK. Et comment tu le sais, ça ? Comment tu t'en rappelles ?
E : Prfff... parce que ma maman elle me donne toujours des conseils et... et si elle me donne des conseils et ben... et ben... Et ben...
P : en quoi le fait de que ta mère te donne des conseils ça t'aide à l'écrire ? C'est ça que je veux comprendre.
E : ben... en fait, quand... quand j'écris une phrase et ben elle me dit... par exemple, « maman te donne un... un... un conseil » et ben, je l'écris et elle me dit quand c'est... quand c'est tout juste.
P : hmm hmm.
E : et quand j'ai tout juste et ben, je m'en rappelle.
P : d'accord. C'est parce que tu l'as écrit... tu te rappelles la phrase qu'elle t'avait fait écrire ?
E : oui.
P : c'était quoi ? Avec [kɔ̃sɛj] dedans ?
E : c'était... euh... « Agathe euh... Agathe va à la piscine c't'aprem et sa maman lui donne des conseils. »
P : d'accord.
E : « de ne pas courir au bord ».
P : bien. Et c'était pour quoi ? c'était pour préparer une dictée ? Ou c'était...
E : c'était pour préparer une dictée.
P : d'accord. Je comprends. C'est intéressant. Et comme t'avais fait juste, maintenant tu t'en rappelles.
E : oui.
P : et tu l'avais écrit comme ça [kɔ̃sɛj]...
E : oui.
P : ...dans la phrase que tu viens de dire ?
E : Hm.
P : d'accord. « Je te conseille de choisir ». Tu peux me dire comment tu as fait pour l'écrire, ce mot ? « je te conseille de choisir ». (*l'élève a écrit « joisire »*)
E : en fait, j'ai hésité en fait pour euh... « choisir ».
P : où tu as hésité ?
E : ben, au s.
P : pourquoi ? Tu as hésité entre quoi et quoi ?
E : Hmm...entre ça et ça.
P : vas-y, dis-moi.
E : le s et le j parce que euh...
P : alors pour le j... pour le début tu as hésité entre le j et quoi ?
E : et le s de là parce que [ʃwazir] ben... (silence)
P : tu...
E : Ah oui, je m'en rappelle c'est un c-h parce que sinon ça fait [ʒwazir].
P : d'accord. Tu peux corriger si tu veux. (*L'élève corrige*)
E : voilà.
P : et pour le s ? Tu hésitais entre le s et puis quoi ?
E : et le z parce que si je mets un z, ça va pas.
P : pourquoi ?
E : parce que sinon ça fait [ʒwazir]... [ʃwaziiiiir] (rires)

P : donc ça irait ?
E : ouais.
P : ça ferait [ʃwaziR] aussi. Mais tu as choisi le s.
E : voilà.
P : d'accord. Pourquoi tu mets un e à la fin de [ʃwaziR] ?
E : parce que sinon ça fait [ʒwaziR] euh... [ʒwazi]... euh [ʃwazi]. (rires)
P : « un stylo ». Pourquoi tu l'écris comme ça à la fin « stylo » ?
E : euh...
P : « je te conseille de choisir un stylo »
E : si je mets a-u ben... et ben... et ben... c'est juste.
P : ça marcherait. Mais t'as pas mis a-u.
E : oui.
P : Ça ferait [stilo] aussi mais tu n'as pas mis a-u ? t'as pas eu envie de mettre une lettre muette là par contre : tu laisses le o tout seul ,
E : oui.
P : d'accord. Pourquoi ? Y a une raison ?
E : non.
P : d'accord. « Un stylo qui fait plein de gros pâtés ». Pourquoi tu mets un s à [fɛ] ?
E : parce que ça pourrait dire [fɛs].
P : d'accord. C'est comme ça que tu y as pensé ?
E : Hm !
P : pourquoi a-i ?
E : Hmm... parce que euh... parce que si on met un e, [fɛ...z] [fɛz] alors que là, ça fait [fe] !
P : « qui fait plein de gros pâtés ». Tu m'expliques comment tu as fait pour écrire « plein ».
E : je me rappelle pas ce que c'est comme... c'que j'ai écrit là. (rires)
P : qu'est-ce que tu as écrit alors ? Qu'est-ce qui te fait douter ?
E : p-l-a... u... j'crois.
P : ben, réécrit-le si tu veux. [...]. alors, qu'est-ce que tu as écrit ? (*l'élève a écrit « plais »*)
E : [ple]. (silence)
P : « qui fait plein de gros pâtés »
E : Ah oui, c'est e-i j'crois. Non, ça, ça fait [i] euh... (silence). Mince, c'est e-n.
P : vas-y, tu peux...
E : ça va faire trois fois que j'écris le même mot.
P : c'est pas grave. (*l'élève écrit « plens »*)
E : là.
P : et là, ça marche ?
E : ça marche.
P : comment tu le lis ?
E : [plɛ̃] !
P : [plɛ̃]. Alors pourquoi tu mets e-n ?
E : Euh... prrr !
P : pourquoi ça t'est venu comme ça ?
E : Hmm...
P : est-ce que tu as pensé à d'autres mots ? Est-ce que tu es sûre de toi ?
E : parce que euh... on l'a appris avec maman et je l'ai fait dans ma dictée et c'est tout.
P : d'accord. Et le s, pourquoi tu l'as mis à la fin de [plɛ̃] ?
E : parce que si j'enlève le s, ça fait [plɛ̃]. (*l'élève le prononce comme si le [ɛ̃] était court*)
P : ça fait ?
E : [plɛ̃] (*court*)
P : pourquoi ?

E : parce que là ça fait [plɛ̃] (*l'élève prononce un [ɛ̃] très long*). [plɛ̃] [plɛ̃] [p]...

P : si tu enlèves le s ?

E : ça fait [plɛ̃].

P : ça fait [plɛ̃] ? D'accord.

E : Ah non. Non. Non. Je sais pas moi.

P : qu'est-ce que tu décides ? Tu laisses le s ?

E : ouais.

P : et pourquoi ? Parce qu'on l'entend pas le s ?

E : ouais.

P : « plein de gros pâtés ». (Silence). Tu sais pas pourquoi tu as envie de mettre le s ? Pourquoi tu as décidé de mettre le s ?

E : hm !

P : on met des s comme ça ? Partout ?

E : non. (Rires). On va pas mettre des s à chaque lettre, hein. (Rires)

P : alors pourquoi t'en as mis un là ? Je te relis la phrase si tu veux : « si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture, je te conseille de choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés ».

E : parce que « plein » c'est vraiment... c'est un mot pour dire « énorme » et énorme, c'est-à-dire euh...

P : « qui fait énorme gros pâtés » ?

E : « d'énormes »

P : « qui fait d'énormes gros pâtés » ?

E : voilà. Ben, « d'énormes » c'est par exemple un sac euh patates... de patates.

P : vas-y, alors dis-moi une phrase avec « plein » et « sac de patates » là pour que je comprenne vraiment ce que tu veux me dire.

E : euh... par exemple euh... je sais pas moi.

P : est-ce que tu...

E : « Lydie écrit comme un sac de patates. »

P : (rires). Je pensais à autre chose. Tu me dis si je me trompe.

E : ouais.

P : un sac plein de patates, pour toi, il est énorme ?

E : oui !

P : est-ce que c'est ça ?

E : oui ! C'est ça.

P : donc un sac plein de patates, il est énorme.

E : voilà !

P : et pourquoi le fait que ce soit énorme, ça te donne envie... ça te fait penser au s ?

E : parce qu'y en a plusieurs qui sont énormes. Enfin, y a plusieurs patates d'énormes.

P : y'a plusieurs patates...

E : et là y'a plusieurs lettres qui vont être énormes si j'écris avec ma...

P : d'accord. Je comprends comment tu réfléchis. « Qui fait plein de gros pâtés ». pourquoi tu mets un s à la fin de « gros » ?

E : parce que on peut dire « grosse ».

P : d'accord. « Pâtés ». tu me dis pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ? Alors, comment tu l'as écrit à la fin ? C'est pas très clair.

E : Ah bon ?

P : ouais. Dis-moi bien comment tu as écrit à la fin. Est-ce que tu as écrit e-e accent ou e accent... j'arrive pas à voir où il est l'accent.

E : ben, e-e et l'accent aigu. (*l'élève a écrit « patteé »*).

P : voilà. D'accord. Accent aigu ?

E : Hm !

P : je le mets bien pour être sûr. D'accord. Tu m'expliques... pourquoi tu as fait comme ça ?
À quoi tu as pensé pour l'écrire comme ça ?

E : euh... j'ai pensé... Le pâté qu'on mange

P : ouais.

E : ou la pâtée pour chien.

P : hm.

E : euh... j'ai pensé le pâté... Le pâté... Le pâté...

P : donc le pâté qu'on mange... tu m'as dit si j'ai bien compris... et la pâtée pour chien ça s'écrit comme ça ?

E : voilà.

P : et c'est pour ça que tu l'as écrit comme ça.

E : voilà.

P : autres remarques sur...

E : non.

P : ... sur cette phrase ?

[pause pour le repas]

P : « comment écrire comme un cochon. Si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture, je te conseille de choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés ». ça c'était ce que tu as écrit.

(Lecture explicite de la nouvelle phrase à écrire : « tu dois absolument trouver une chaise et une table assez banales pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilises » => explication du mot « banales ». Puis écriture de la phrase => l'élève demande à l'enseignant de répéter « tout le temps »)

P : alors, « tu dois absolument trouver ». « Tu dois ». Pourquoi tu as mis un s à la fin de « dois » ? (silence). Tu as bien mis un s ?

E : oui.

P : alors, pourquoi ?

E : Hmm... j'sais pas.

P : est-ce que tu as hésité ?

E : non.

P : tu étais sûre de toi ?

E : pas trop.

P : alors donc, tu as hésité ?

E : hm.

P : ... si tu n'étais pas sûre. Tu as hésité à mettre quoi d'autre ? À part s ?

E : un e.

P : un e. Alors pourquoi tu as choisi le s plutôt que le e ?

E : hmm... parce que on peut dire euh... (silence) j'sais pas.

P : et pourquoi tu voulais mettre une lettre muette ? Pourquoi tu as tenu à mettre une lettre muette ? À mettre ce s... (silence). Pourquoi tu penses qu'il y a... un s ?

E : hmm... parce que le verbe « tu dois » c'est « tu » et « dois ».

P : comment tu sais que c'est un verbe ? Quand tu dis le verbe « tu dois », c'est quoi le verbe là ?

E : le verbe c'est « dois ».

P : d'accord. Comment tu sais que c'est un verbe ?

E : Ben... parce que « tu »... et ben, ça va avec n'importe quel verbe.

P : d'accord. Et le verbe, c'est le mot qui vient après « tu » ?

E : euh... oui.

P : pour toi ? D'accord. Et c'est pour ça que tu as mis un s à la fin de « dois » ?

E : oui.

P : parce qu'y a tu ? Ou est-ce que « dois », il s'écrit toujours avec un s ?

E : euh...

P : si je dis : « je... tu... »

E : parce que y a « tu ».

P : c'est parce qu'y a « tu ». Si j'avais dit « il doit absolument trouver une chaise et une table »...

E : [dwa] ben, je mettrais... avec un s ou sans s.

P : d'accord. Quand tu me dis avec un s ou sans s... pourquoi ? Quand est-ce que tu mettrais avec un s « il doit » ? Quand est-ce que tu mettrais sans s ?

E : euh...[s...]. Ah oui, parce que si tu mets « il doit » ben, si c'est au pluriel, tu dis : « ils doivent ».

P : d'accord. Et « il doit », tu mettrais comment « doit » ?

E : « il doit »... avec un s ? (*L'enseignant comprend « ils » sans demander si l'élève propose de mettre s à « ils » ou à « dois »*)

P : Ah non puisque tu viens de me dire qu'avec un s ça fait « ils doivent ».

E : ben, je le mettrais euh... tout seul.

P : d'accord. Sans le s ?

E : Hm.

P : « tu dois absolument ». Pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ?

E : si j'enlève le e-n-t, ça fait [absolym].

P : d'accord. Et si tu enlèves... si tu n'enlèves que le t ?

E : ben, ça fait [absy] [absolymã]

P : alors...

E : et on n'entend pas le t.

P : alors pourquoi tu as mis ce t qui est muet ?

E : hmm... on l'entend pas et...

P : ... et pourquoi tu l'mets ? À quoi tu as pensé ? Comment tu as su qu'y avait un t alors qu'on l'entend pas ?

E : ben... j'l'ai mis au hasard.

P : D'accord. Et est-ce que tu es sûre de toi ? quand tu vois le mot-à...

E : euh, oui.

P : d'accord. Pourquoi tu mets un s ici ? (*L'enseignant désigne le s de « absolument »*).

E : parce que sinon si je mets deux s... Ah oui, c'est deux s.

P : tu penses qu'il faut deux s ? Tu peux corriger.

E : [apss...]

P : si tu veux corriger, tu corriges. C'est toi qui décides. (*L'élève corrige et écrit « abssolument »*)

Pourquoi deux s ?

E : Parce que si on met un s, ça fait [abzolymã].

P : d'accord. On barre le s alors ? « Tu dois absolument trouver une chaise et une table ».

Pourquoi tu mets e-r à la fin de « trouver » ?

E : parce que « trouver » c'est un verbe.

P : comment tu le sais ?

E : ben, parce que euh... on peut dire « je trouve, tu trouves, il trouve, nous trouvons, vous trouvez, ils trouvent ».

P : d'accord. donc quand tu reconnais que c'est un verbe, tu mets e-r ?

E : hm.

P : et est-ce que tu aurais pu mettre autre chose ?

E : non.

P : non. Donc « tu dois absolument trouver une chaise ». Pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ?

E : chaise ?

P : hm.

E : parce que si je mets un z, ça fait [ʃɛz... z].

P : Hmm. Et pourquoi tu mets un e à la fin ?

E : parce que si j'enlève le e, ça fait [ʃɛ...z ... ʃɛz...] euh [ʃɛ]

P : d'accord.« et » (*prononcé [ɛ]*). comment tu as fait pour savoir qu'il s'écrivait comme ça ?

E : euh je sais pas.

P : tu as fait au hasard ?

E : ouais.

P : est-ce que tu as hésité ?

E : non.

P : est-ce que tu aurais pu l'écrire autrement ou pas ?

E : non.

P : d'accord. « Une chaise et une table ». Pourquoi tu écris comme ça à la fin ?

E : euh... à « table » ?

P : hm.

E : parce que si on enlève le e, ça fait [tab].

P : d'accord. « Assez » (*écrit « acer »*). Tu peux m'expliquer comment tu as fait pour l'écrire ?

E : euh... ben, par exemple, c'est un petit verbe donc on peut dire « j'en ai assez, tu en as assez, il en a assez, nous en avons assez, vous en avez assez, ils en ont assez».

P : donc c'est comme ça que tu as reconnu que « assez » c'était un verbe ?

E : voilà.

P : et comme tu as reconnu... tu me dis si je me trompe... tu as reconnu que c'était un verbe. Tu as mis e-r

E : oui.

P : comme pour « trouver ».

E : voilà.

P : et le c ? Comment tu as fait pour choisir le c dans « assez » ?

E : parce que si je mets un seul s, ça fait [aze].

P : d'accord. Et toi c'est pas ce que tu veux écrire.

E : non.

P : « assez bancales ». Pourquoi tu mets un e à la fin ?

E :parce que sinon ça fait [bãka].

P : d'accord. Comment tu as fait pour choisir a-n ?

E : euh... si jamais e-n, ça fait [b... bãkal] aussi mais ça se dit pas.

P : pourquoi ça ne se dit pas ? parce que tu me dis ça se dit [bãkal] aussi.

E : oui, ça se dit aussi [bãkal] mais c'est pas la bonne lettre a

P : et comment tu fais pour savoir que c'est a et pas e dans « bancales » ?

E : ben... ben, c'est la règle du m, p, b.

P : c'est-à-dire ? Tu peux me dire ?

E : ben, la règle du m, p, b euh... ah, comment dire... devant un p, on met... devant un p ou un b, on met a, o, u... un truc comme ça.

P : alors, cette règle là en quoi elle t'aide à écrire « bancales » ? Tu peux me dire ?

E : ben, en fait le m, p, b, c'est euh... c'est euh... par exemple, le b c'est pareil que le p.

P : d'accord.

E : devant le b, on peut écrire un a mais pas un e. C'est toujours interdit.

P : toujours interdit de mettre un e...

E : oui devant mais si devant le d y'a un b là ça (inaudible) et ben... et si devant le p y'a un m, ça fait m-p-b.

P : « assez bancales pour qu'elles bougent ». Comment tu as fait pour écrire « qu'elles » (*écrit « quelle »*) comme ça ? À quoi tu as pensé ?

E : euh ben, si le euh... si j'enlève le u, ça fait [kœl].

P : hmm.

E : et si je rajoute le u ça fait [kɛl].

P : et pourquoi tu mets deux l-e ?

E : ben, parce que... « quelle » c'est... comment dire ? Si j'enlève le e, ça fait [kœ] (*si l'élève écrivait « quell »*)

P : hm.

E : et si j'enlève un l, ça fait [kɛl].

P : alors pourquoi tu as choisi ce « quelle »-là plutôt que celui-là ?

E : parce que euh...

P : « tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancales pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilises ».

E : Hmm... comment dire... comment dire...

P : à quoi tu as pensé

E : « quelle » ça pourrait être une question ou euh... comment dire... quelle... quelle... par exemple, c'est... on parle d'une fille. C'est euh... il faut qu'elle bouge cette table ou cette chaise pour écrire mal... adroi...

P : et dans ce cas-là, tu l'écris comment ? Comme ça ?

E : oui.

P : d'accord. Donc tu as pensé à ça pour l'écrire ?

E : oui.

P : [buʒ] (*écrit « bouge »*). pourquoi tu mets un e à la fin ?

E : parce que si j'enlève le e, ça fait [bug].

P : d'accord. « tout ». tu peux me dire pourquoi tu mets un t à la fin ? (*l'élève a d'abord mis un s à la fin puis a mis un t*)

E : euh... [tu] c'est... comment dire ?

P : « pour qu'elles bougent tout le temps des que tu les utilises »

E : moi, j'en sais rien moi.

P : et est-ce que tu étais sûre de toi quand tu l'as écrit ?

E : oui.

P : ouais ? Pourquoi ?

E : enfin, j'ai hésité entre le s et le t et j'ai mis un s pour voir si... si...

P : au début, tu avais mis un s ?

E : oui.

P : d'accord.

E : mais je l'ai barré.

P : ouais et tu as mis un t à la place.

E : oui.

P : est-ce que tu peux essayer de te rappeler ce que tu t'es dit pour faire ça ? Pour préférer le t au s.

E : ben, « tout l'temps » c'est-à-dire c'est... « tout l'temps » c'est... comment dire ? C'est dur à expliquer.

P : hm. Essaye.

E : (silence).

P : parce que c'est intéressant de voir que tu te corriges. Tu mets d'abord un s puis finalement tu mets un t. Moi c'est ça qui m'intéresse.

E : en fait, « tout l'temps » c'est « tout l'temps » mais en fait c'est différent. C'est comme la phrase d'avant quoi. C'est tout... pour que tout le monde...

P : oui.

E : ...apprécie. Et ben, c'est un s parce qu'y en avait plusieurs. Et là de « temps » y en a... pas plusieurs.

P : comment tu le sais qu'il n'y en a pas plusieurs ici de « temps » ?

E : euh ben, parce que... Comment dire ? Ben, parce que la maîtresse elle veut pas qu'on bouge. La maîtresse elle veut pas par exemple qu'on chuchote quand on est en plein travail ou en évaluation et après... je sais pas trop.

P : pourquoi tu me dis tout ça... que la maîtresse elle veut pas qu'on bouge, qu'on chuchote... pour m'expliquer que le temps y en a pas plusieurs ?

E : euh... comment dire ?

P : c'est ce que tu voulais essayer de faire là. Hein, tu m'opposais « tout le monde » (*écrit tous*)... tu m'as dit que [tu] là y avait un s parce que y avait plusieurs personnes qui formaient le monde.

E : hm.

P : alors que dans « tout l'temps » tu voulais me dire qu'y en avait pas plusieurs.

E : hm.

P : et pour ça à tu m'as dit : « la maîtresse elle veut pas qu'on chuchote, elle veut pas qu'on bouge ». j'essaye de... je comprends pas pourquoi tu me dis ça. Qu'est-ce que tu voulais me faire comprendre en me disant ça ?

E : euh

P : la maîtresse, elle veut pas que tu fasses toutes ces choses ?

E : à la fois.

P : à la fois... donc c'est pour ça que tu dis que le temps...

E : hm. On peut pas faire deux choses en même temps. Par exemple...

P : d'accord. Ça y est, je comprends. Tu pensais à « faire deux choses en même temps ». On ne peut pas faire deux choses en même temps donc ça veut dire que le temps ils ne sont pas plusieurs. C'est pour ça que tu mets un t.

E : hm.

P : d'accord. « Temps ». Alors qu'est-ce que tu as fait là ? (*écrit « temp », avec un s final barré*)

E : j'avais mis un s mais je l'ai barré parce que le temps y en a pas plusieurs : c'est pas marqué « les temps ».

P : d'accord. si c'était écrit « les temps », tu aurais laissé le s.

E : oui.

P : et au début, pourquoi tu as mis le s ? Est-ce que tu te souviens ?

E : parce que on l'a appris et le temps c'est... par exemple, le temps, c'est le temps de dehors, le temps que tu passes en classe. Un truc comme ça.

P : d'accord.

E : ...ou en récréation.

P : et dans ce cas-là ça s'écrit avec un s ? c'est ce que tu veux me dire ou pas ?

E : [tu]... « tout le temps » c'est euh... comment dire ?

P : ben, « tout le temps » tu m'as dis ça prenait pas de s. « Temps ».

E : ouais.

P : alors que... J'essaie de comprendre... Quand tu me dis : « on a appris le temps qu'il fait dehors ou le temps qu'on passe en classe », là ça prend un s ?

E : oui.

P : d'accord. C'est ça. Donc là tu dis que c'est pas le même temps. Donc tu as enlevé le s.
E : ouais.
P : et comme y en a pas plusieurs... comment tu sais qu'y en a pas plusieurs ici ?
E : euh...
P : c'est par rapport à ce que tu me disais tout à l'heure ?
E : oui.
P : d'accord. Donc tu enlevais le s. Pourquoi y a un p d'après toi ?
E : parce que on peut dire... tempête par exemple.
P : d'accord.
E : ou tornade. Je sais pas.
P : et en quoi... Quel est le rapport entre « on peut dire une tornade » et le p qu'on n'entend pas dans « temps » ?
E : ben, le temps et la tornade c'est un peu pareil parce que le temps c'est la couleur du ciel... et ce qu'i va faire beau, pas beau. Et euh...
P : et quand tu penses à « tornade », ça t'aide à écrire le mot « temps » ?
E : oui.
P : pourquoi ?
E : parce que tornade et temps c'est pareil en fait. Du coup, du coup, du coup...
P : parce que ma question c'était : « pourquoi tu as mis un p là ? »
E : ben, j'm'en souviens plus.
P : d'accord. Comment tu as fait pour choisir le e dans « temps » ?
E : parce que devant un m on met un e.
P : toujours ?
E : oui.
P : d'accord. Pour faire [ã] ?
E : c'est la règle du m, p ,b.
P : donc la règle du m, p ,b, c'est devant un m, on met un e.
E : oui.
P : d'accord.
E : ou devant un m on peut mettre un p. On peut mettre deux voyelles à la fois. Enfin les voyelles c'est les e... tout ce qui...
P : donc devant un p on peut aussi mettre un e ?
E : euh oui. c'est la règle du m, p ,b.
P : d'accord.
E : devant le p, le b et le m, on peut mettre un e, toutes les voyelles en fait.
P : d'accord. « Tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancales pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilises ». Alors là, j'ai vu que tu avais cherché. Est-ce que tu es sûre de toi ?
E : non.
P : non ? Mais tu as choisi de l'écrire...
E : comme ça.
P : d-apostrophe-a-i-q-u-e tout attaché ?
E : hm.
P : d'accord. Pourquoi ? Tu as pensé à quoi ?
E : ben, « -que » parce que... parce que en fait... (rires) parce que on peut dire : « tiens mais que voilà ? »
P : tu as pensé au mot « que » ?
E : oui.
P : et tu l'as mis dans le mot. Et le a-i ? « dès que je les utilise »
E : ben, je sais pas pourquoi j'ai mis le a-i.

P : d'accord. « Utilise ». Tu peux me dire pourquoi tu l'écris comme ça là à la fin ?
 Pourquoi tu mets un e à la fin ?
 E : parce que si on en... si on enlève le e, ben ça fait [ytili].
 P : d'accord. Et tu n'avais pas envie de mettre autre chose après ?
 E : non.
 P : tu as d'autres remarques sur cette phrase ?
 E : non.
 [...] (*lecture et explicitation de la phrase « tu veux ces trois objets ? » => l'élève dit : « comment l'écrire ? »*)
 P : tu peux me dire pourquoi tu mets un t à la fin de [vø] ?
 E : de [vø] ? Parce que on peut dire « vouloir » euh... « veux-tu ».
 P : pourquoi euh « vouloir » explique qu'il y ait un t à la fin ? Je te demande pourquoi est-ce que tu mets un t à la fin de [vø] et tu me dis parce qu'on peut dire « vouloir »
 E : ou « veux-tu » ! (*précision intéressante => logique de l'élève qui s'affirme*)
 P : « veux-tu » je comprends parce que dans « veux-tu » on entend le [t]. C'est ça ?
 E : hm.
 P : d'accord. Alors que dans « vouloir » est-ce qu'on ent...
 E : c'est un l.
 P : ouais. Et pourquoi tu mets e-u ?
 E : parce que si on met a-u, ça fait... euh... ah...
 P : ça ferait quoi avec a-u ?
 E : euh... j'm'en souviens plus très bien.
 P : tu veux dire comme ça ? (*L'enseignant écrit « vaut » sur un brouillon*).
 [...]
 E : oui. Ben, ça ferait [vø].
 P : d'accord. Et pourquoi tu me dis tout de suite : « si je mets a-u ». Parce que tu as tendance à confondre ? (*est-ce que c'est vraiment ce que l'élève pense ou l'enseignant l'influence-t-il ?*)
 E : oui.
 P : à des fois mettre a-u. À écrire « vaut » à la place de « veut » ?
 E : oui.
 P : c'est ça ? Quand tu t'entraînes ou, en classe, quand tu fais des dictées ?
 E : oui.
 P : d'accord. [...] « tu veux ces trois objets ». Tu m'expliques comment tu as fait pour savoir que ça s'écrivait comme ça.
 E : oups, j'ai oublié un truc.
 P : alors, qu'est-ce que tu as rajouté ?
 E : un t (*à « c'ait » pour « ces »*) parce que en fait...
 P : tu m'expliques
 E : on peut dire... si y'avait pas « ces trois »... [sɛt]. On peut dire « tu veux [sɛtɔbʒɛ] ?
 P : d'accord. C'est pour ça que tu mets le t.
 E : oui.
 P : Et le a-i, comment tu as fait pour le choisir ?
 E : a-i ? si je m'étais un e-i ben, ça ferait pas le même son.
 P : ça ferait quoi ?
 E : je sais pas moi.
 P : et le c ?
 E : le c ? ben, si on met un... Ben, comment dire ? Si on met un s, ben, déjà ça pourrait pas.
 P : pourquoi ?

E : parce que si on met un s, un seul s, ça fait [zɛdobzɛ]
P : donc ça ferait [z]. ça ferait « tu veux [zɛTRwazobzɛ]
E : oui.
P : d'accord. C'est pour ça que tu as mis le c. Et l'apostrophe ?
E : ben, si tu mets attaché, ça fait [s...] comment dire ? Ça ferait... (*l'enseignant écrit «cait » sur un brouillon*)
P : comme ça ?
E : ouais.
P : ça ferait quoi ?
E : ça ferait [kɛ].
P : et donc ça marche plus.
E : oui.
P : OK. Je comprends bien. « Trois ». Pourquoi tu mets un s à la fin ?
E : parce que y en a plusieurs.
P : d'accord. « Objets » (*écrit « objes »*). Pourquoi tu mets un e ?
E : parce que sinon ça fait euh... si on enlève le e, ça fait [ɔbz].
P : d'accord. Donc le e ici, il fait [ɛ] ?
E : Hm.
P : d'accord. Et le s ? pourquoi tu mets un s ?
E : parce que y'a plusieurs objets.
P : d'accord. D'autres remarques sur cette phrase ?
E : non.
[...] (*lecture et explicitation de la phrase dictée puis l'élève écrit la phrase*)
P : [ã] pourquoi tu l'écris e-n ?
E : parce que si je mets a-n, ça fait le « an » de « tous les ans » quoi.
P : et si tu mets quoi ? j'ai pas compris.
E : si tu mets a-n.
P : d'accord. Donc c'était pour pas que ce soit « tous les ans »... le même mot que dans « tous les ans »
E : voilà.
P : [plys]. Pourquoi tu mets un s à la fin ?
E : parce que y en a... plusieurs.
P : d'accord. « en plus », t'as pensé à plusieurs. C'est pour ça ? « cette méthode ». Pourquoi « cette » (*écrit correctement*) tu l'écris comme ça ?
E : parce que si je mets un t (*cet ou cete ?*), ça fait [set] comme un set de table. hm. Non (inaudible).
P : si tu mets un seul t et le e ? Ça fait le set de table ? (*mais l'élève risque aussi bien de comprendre que l'enseignant désigne le t et le e de « cet » ou de « cete »*). *L'enseignant ne l'a pas écrit sur le brouillon*
E : oui.
P : d'accord. « En plus »... et pourquoi le c ? Y'a une raison ou pas ?
E : oui parce que si tu mets un s, ça fait [zɛt].
P : d'accord. Ce que tu m'as dit tout à l'heure. « En plus cette méthode » (*écrit « metode »*). Là, tu as mis un e ?
E : oui.
P : et donc le e il fait [e].
E : oui.
P : pourquoi il fait [e] ici le e ?
E : euh... parce que en fait euh... comment dire ?
P : parce que ce e, là, il fait [œ] (*l'enseignant désigne le deuxième e du mot « méthode »*).

« cette méthode ».

E : et si on enlève le e, ça fait [metə].

P : d'accord. Et pourquoi celui-là il fait [e] ?

E : euh parce que en fait le [e] c'est quelque chose de plus important que le e. C'est comme la règle du m, p, b en fait. Tu mets... tu peux mettre en avant ou en arrière ça change rien.

P : si je le mets avant le t...

E : avant le t.

P : ... ou après le t.

E : non. Si tu mets avant le m...

P : Ah, avec...

E : ou après le m et ben ça change rien du tout.

P : c'est-à-dire ? Quand tu dis « ça change rien », qu'est-ce qui ne change pas ?

E : ben, euh... le son.

P : si j'avais mis le e ici ou ici, ça fait toujours [e] ?

E : oui. (*bâillement*)

P : d'accord. « cette méthode pour tracer ». Tu as mis quoi à la fin ? e-s ?

E : un s.

P : tu peux me dire pourquoi ?

E : parce que tu peux tracer plusieurs traits.

P : d'accord. Et le e ici ?

E : parce que si on enlève le e et le s, ça fait [tras].

P : d'accord.

E : *l'élève semble dire* : « ou [tra] ».

P : et le e ici, il fait [e] ou c'est le e et le s qui fait [e] ?

E : c'est le e et le s.

P : donc le s, il sert à deux choses : il sert à faire [e] avec le e et à dire qu'il y a plusieurs euh

E : oui.

P : ... traits qu'on peut retracer.

E : oui.

P : « maladroitement ». C'est ça ?

E : hm.

P : pourquoi tu mets e-n-t à la fin ?

E : parce que si on enlève le n et le t, ça fait [maladrwat... m]

P : [m]. tu as raison. Pourquoi un t muet ? Pourquoi un t ?

E : parce que y'a toujours un t dans [œ] [ã].

P : d'accord.

E : parce que sinon ça marche pas.

P : c'est une règle ?

E : oui.

P : d'accord. « Les lettres » (*écrit « les leltre » puis corrigées en « les lettre »*). Pourquoi tu mets e-deux t ?

E : parce que « lettre » c'est comme une lettre euh... une enveloppe et t'as mis une lettre dedans sauf que la c'est une lettre... une lettre d'écriture.

P : hm hm. Et c'est le même mot ? ça s'écrit de la même façon ?

E : oui.

P : d'accord. Et pourquoi e-deux t ?

E : deux t parce que si on met un t, ça fait [lɛ...tʁ] mais ça fait... si on enlève le r, ça fait [lɛt].

P : d'accord. Et le e ici il fait [ɛ] ?

E : oui.

P : d'accord. Et à la fin pourquoi tu écris comme ça ? Un e ?

E : Parce que si on enlève le e, ça fait [lɛtʁ]... non, ça fait [lɛ].

P:d'accord. « est ». pourquoi tu l'écris comme ça ?

E : [e] parce que euh e-s-t euh si on enlève le t, ça fait [e]... comme « et puis ».

P : si on enlève le t ? C'est ça ?

E : enfin, non. Euh... comment dire ? (*l'élève voulait sûrement dire « si on enlève le s »*)
(Silence).

P : tu penses qu'il pourrait s'écrire autrement ?

E : oui ça pourrait s'écrire e-t.

P : ouais.

E : et... je l'ai écrit comme ça.

P : au hasard ? Ou il y a une raison...

E : au hasard.

P : carrément.

E : oui.

P : et t'es sûre de toi là ?

E : p't'être pas.

P : et t'as pas de moyen de vérifier ? De trouver comment il s'écrirait si tu hésites entre e-t...

E: non.

P: ...ou e-s-t ? non ?

E : Y'a pas de raison.

P : d'accord. « Drôlissime » (*écrit « drolissime »*). Pourquoi tu mets un s ici ?

E : euh... Ah oui, y'a deux s.

P : deux s. Pourquoi ?

E : parce que sinon si on mettait un s, ça fait [dʁolizim].

P : pourquoi ?

E : parce que si on met euh...

P : le « un s » ça fait toujours [z] ?

E: oui.

P: d'accord. Et à la fin, pourquoi tu as mis un e ?

E : parce que si on enlève le e, ça fait [drolisi].

P: d'accord. D'autres remarques ?

E : non.

[...] (*lecture et explicitation de la phrase dictée*)

P : « sais ». « Je le sais ». Pourquoi tu mets un s à la fin de « sais » ?

E : parce que on peut dire « saisir ».

P : d'accord. Pourquoi tu mets a-i pour faire [ɛ] ? « Je le sais ».

E : parce que si tu mets un e, ça va m... ça va mettre [sɛs]

P : si tu mets comme ça ? (*L'enseignant écrit « ses » sur un brouillon*).

E : ouais.

P : et ça, tu penses que ça existe ?

E : ça fait [sɛ]. Par exemple, « [sɛ] chaussures », « [se] gants ».

P : d'accord, c'est pas ce que tu veux dire ?

E: hm.

P: c'est pour ça que tu n'as pas mis çui-là.

E: hm.

P: donc a-i, c'est pour dire « je le sais »...

E : voilà.

P :... et pas « ses chaussures ».

E : ouais.

P : d'accord. « Parce que je la pratique » (*écrit « parsque »*). Tu avais mis un s et puis tu l'as barré ? c'est ça ? (*à « pratique »*)

E : oui parce que « pratique », tu peux pas pratiquer deux choses en même temps. Quand tu pratiques... par exemple euh... une euh... méthode.

P : c'est parce que tu pratiques... c'est parce que je pratique une méthode...

E : oui. À la fois.

P : ... à la fois. Que tu as enlevé le s et tu laisses un e. pourquoi un e ?

E : parce que si on enlève le e et ben, ça fait [prati]

P : OK. « Parce que je la pratique des fois ». C'est ça ? (*Écrit « defois »*). Le e, ici, il fait [e] ?

E : oui.

P : pourquoi ?

E : et ben, parce que, en fait, « des fois » c'est euh... « des fois » si on met a-i, ça peut pas aller. C'est comme « dehors » en fait.

P : sauf que dans « dehors » c'est [œ] (*confusion possible avec le nom de la lettre e*). [dœ... œR] alors que là c'est [defwa].

E : oui.

P : donc, donc tu confirmes qu'il fait [e] lui ?

E : oui.

P : et comment tu le sais, quand tu le lis, qu'il fait [e] ?

E : prr ! Je sais pas.

P : d'accord. « fois ». » des fois ». Pourquoi tu mets un s à la fin ? C'est bien un s ?

E : oui. Parce que y'a plusieurs fois où tu peux faire... Où tu peux pratiquer quelque chose euh...

P : et ici c'est quoi que je pratique dans mon texte ? D'après mon texte ?

E : euh... des méthodes pour écrire comme un cochon.

P : « quand j'écris » (*écrit « ecrie »*). Là, le e, tu me confirmes qu'il fait [e].

E : oui.

P : d'accord. Et pourquoi tu mets un e à la fin de [zekri] ?

E : parce que si on enlève le e, ça fait [zek...zekR...zεKR]. Ça se dit pas [zεKR].

P : ce que tu veux savoir comment tout ça s'écrivait ?

E : Ouais.

Annexe 2

Retranscription de l'entretien métagraphique avec E2, CE2 (fille).

CE2

élève=E2=E

P=Enseignant

Texte écrit :

Comen écrire comen un cochon.

*Pigamè du désire X tou le monde amir X avese écridu, je te consai de choisir un sitlo ci fer
lin de geau paté.*

*tu doi appselument trouvé une chèse et une table a ces bencal pour c'elle bouge toutens des
que tu les s'utili.*

tu ve c'est trois obegé ?

*enplus, c'est mertode pour tracer malabement les lentre et dolissime. Je le ces pas ce je la
pratic défoi cengn écir.*

P. : « Comment écrire comme un cochon ». (*L'élève écrit la phrase*). Tu te rappelles ?

E2. : Je m'ai trompée.

P. : Ouais. Tu peux barrer quand tu penses que tu t'es trompée. Pourquoi tu penses que...
qu'est-ce qui te fait dire que tu t'es trompée ?

E, disant avec une petite voix. : Ben, parce que « comme », il faut un m. (*« comme » écrit
« coin »*)

P. : D'accord donc dans ce cas-là, hop, tu barres. Tu penses que tu t'es trompée puis tu
réécris. (silence) « comment écrire comme un cochon ».

E. : Je commence à écrire quoi ?

P. : De quoi ?

E. : Je l'ai écrit le titre.

P. : Très bien. Tu me lis ce que tu as écrit. (*l'élève a écrit « Comen écrire comim un
cochon » avec un i qui ressemble à un e dans « comin »*).

E. : [komã ekRIR... kãmẽ... kofõ]

P. : D'accord. À quoi tu as pensé pour écrire « comment » comme ça ?

E. : hmm...

P. : Par exemple, la fin. Pourquoi tu m'écris [ã] e-n ?

E. : hmm...

P. : Comment tu sais que ça s'écrit comme ça ?

E. : Ben, je sais pas.

P. : Ah, tu n'es pas sûre de toi ? Tu as hésité entre quoi et quoi ? Parce que quand on est pas
sûr, c'est qu'on hésite. Alors, tu as hésité avec quoi d'autre ? Comment tu aurais eu envie de
l'écrire ?

E. : euh... pfff

P. : Quand tu dis « je sais pas » là à la fin, qu'est-ce qui te fait douter ? C'est sur le e ? Ou
c'est sur le n ?

E. : Sur le e.

P. : Pourquoi ? Tu penses que tu pourrais mettre autre chose ?

E. : Non.

P. : Donc tu doutes pas.

E. : Moi, je mets surtout [ã] e-n.

P. : D'accord. Parce que des fois ça peut s'écrire autrement [ã] ?

E. : Oui : a-n, e-m, a-m.

P. : D'accord. C'est ça que je veux savoir. Comment tu as fait pour choisir e-n dans « comment » plutôt que a-n, e-m ou a-m ? Pourquoi t'as choisi celui-là ? Ici.

E. : Parce que j'ai plus l'habitude de le prendre.

P. : D'accord. En général quand tu entends [ã], tu choisis celui-là ?

E. : Oui.

P. : D'accord. Et tu n'as pas d'autres façons de choisir ?

E. : Euh... des fois je fais avec le a.

P. : Et c'est quand ? C'est comme tu veux toi ?

E. : euh... quand...

P. : Ou c'est parce que... oui, dis-moi.

E. : quand j'hésite.

P. : Quand tu hésites, tu prends e-n ? ou a-n ?

E. : a-n.

P. : D'accord. Tu vois, ça, c'est ce que je comprendre. Comment tu fais, toi.

E. : hm hm.

P. : « Écrire ». Pourquoi tu mets un e à la fin de « écrire » ? Ça m'intéresse.

E. : Parce que j'entends le e à la fin.

P. : écrire[ø] ?

E. : hm.

P. : C'est ça ?

E. : Non.

P. : Est-ce que tu es sûre de toi quand tu écris ce mot ?

E. : Non.

P. : De quoi tu n'es pas sûre dans ce que tu as écrit ?

E. : euh...

P. : De quoi tu es sûre ? Et de quoi tu n'es pas sûre ?

E. : Je sais pas.

P. : Tu te rappelles que ça veut pas forcément dire que tu as fait une erreur. Tu te souviens ?

E. : hm hm.

P. : Tu n'as pas hésité pour l'écrire. Je me souviens bien. J'ai regardé. T'as pas hésité du tout. T'avais l'air sûr de toi. C'est un mot que tu avais déjà vu ? Que tu as déjà écrit ?

E. : Non.

P. : Non. Tu penses que tu l'as jamais vu.

E. : Non.

P. : Pourquoi d'après toi il y a un e à la fin de « écrire » ?

E. : euh...

P. : D'après toi ? Même si tu sais pas...

E. : Parce que j'des... à chaque fois que j'écris un mot, des fois je dis « écrire[ø] ».

P. : hmm. Et comme ça tu te rappelles qu'il y a un e.

E. : Après je mets un e.

P. : D'accord. Je te dis tout de suite : il est juste ton mot. Il est bien écrit. D'accord ?

E. : OK.

P. : Donc tu vois même sur un mot que tu as bien écrit j'ai envie de savoir comment tu as fait.

E. : hmm hmm.

P. : Tu me dis à quoi tu as pensé pour écrire ce mot.
E. : Oups, je voulais mettre un m ici.
P. : Où ça ?
E. : Ici.
P. : Tu peux... C'est toi qui décides. Si tu penses que tu as fait une erreur, tu barres.
(L'élève corrige et à la place de «comem », l'élève écrit «comen »). Alors explique moi pourquoi tu as changé le m en n ?
E. : euh... parce que c'était pas ça.
P. : C'est-à-dire ? Qu'est-ce qui... Qu'est-ce qui était faux pour toi ?
E. : Le n.
P. : Et pourquoi il était faux ? Pourquoi ça n'allait pas ?
E. : Parce que moi je fais surtout le i-n. Je me sers du i-n.
P. : Pour faire quel son ?
E. : [ɛ̃].
P. : D'accord. Donc « comment écrire comme un cochon »... au début tu avais mis i-m pour faire [ɛ̃] et puis tu t'es dis : « Ah ben non, d'habitude c'est surtout i-n ».
E. : Des fois je confonds les n et les m.
P. : d'accord. Donc là, tu m'as écrit quoi ?
E. : [ko... mɑ̃]
P. : Ça c'est un... ouais. Tu as écrit quoi ?
E. : [komɛ̃]
P. : Ouais. C'est un m ou un n ? Cette lettre là ?
E. : Je sais pas.
P. : Tu sais plus ?
E. : Non.
P. : Tu m'as dit : [komɛ̃]. Donc tu m'as écrit un...
E. : [komɑ̃] je voulais écrire.
P. : Tu voulais...
E. : Non, c'est un [ɑ̃].
P. : Où ça ?
E. : Ici. Donc c'est un e... n.
P. : À toi de choisir. Qu'est-ce que tu décides ? Écoute bien ce que moi je voulais que tu écrives.« comment écrire comme un cochon »
E. : [kɔm]...
P. : « Comme un cochon ». (Silence). Tu doutes ?
E. : hm hm.
P. : Alors, c'est où ? Plutôt sur le début du mot ou sur la fin ?
E. : Sur la fin.
P. : Sur la fin, hein ? « comment écrire comme un cochon ». qu'est-ce que tu décides ?
E. : [ɑ̃]
P. : [ɑ̃]? Tu veux changer alors ?
E. : hm hm.
P. : C'est toi qui décides. Comme tu veux. Tu restes là-dessus ?
E. : hm.
P. : « cochon » *(l'élève a écrit «cochou »)*. Tu écris quoi à la fin ? Tu peux me dire ?
E. : Où ?
P. : Est-ce que ça fait [kofɔ̃] alors ?
E. : nnon.
P. : Alors ça fait quoi ?
E. : [kofu]

P. : [kofu]. (*rires de l'élève*). Tu laisses comme ça ?
E. : Non.
P. : Tu veux changer ?
E. : Oui. (*l'élève corrige et écrit « cochon »*)
P. : Qu'est-ce que tu as fait ?
E. : [kofõ].
P. : [kofõ]. Et tu as remplacé le u par...
E. : Un n.
P. : Un n. Tu me lis la phrase pour voir si tu d'accord avec le tu écris.
E. : [komã ekRIR cõm... ã kofõ] (*écrit « comen écrire comin/comen un cohon »*).
P. : Point. Tu as d'autres remarques me faire sur cette phrase ?
E. : Non.
P. : Non ? [...]. (*Lecture et explicitation de la phrase à écrire. Puis l'élève écrit la phrase : « si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture je te conseille de choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés »*). « si jamais tu désires ». Pourquoi tu l'as écrit comme ça « si jamais » (*écrit « sigamé »*) ?
E. : euh...
P. : « Si jamais tu désires »...
E. : euh...
P. : À la fin, pourquoi tu mets un e avec un accent ?
E. : Parce que j'entends [e].
P. : hm. « si jamais tu désires »... quand tu entends [e] tu mets un e avec un accent ? C'est ça ?
E. : euh... Oui.
P. : D'accord. Est-ce que ça s'écrit toujours comme ça le [e] ?
E. : Non.
P. : Et comment tu fais pour décider toi ?
E. : euh... je regarde les sons. Par exemple, a- ça fait [ɛ].
P. : Ouais.
E. : Euh... le e avec l'accent dans l'autre sens ça fait [e].
P. : Alors celui-là, il fait [e] ou il faitje ?
E. : il fait [e].
P. : Il fait [e] ?
E. : L'autre [ɛ].
P. : Celui-là il fait [ɛ] ?
E. : Non. [e].
P. : Et moi je t'ai dit : « si jam[ɛ] tu désires».
E. : si...
P. : Alors qu'est-ce que tu entends ? Tu entends [e] ou tu entends [ɛ] ?
E. : [ɛ].
P. : « Si jamais tu désires ». Et tu viens de me dire que celui-là il faisait [e].
E. : Aah.
P. : C'est ça ?
E. : hm. (*l'élève corrige*). Dans l'autre sens.
P. : D'accord. T'as changé le sens de l'accent et là ça se dit [sizamɛ] ?
E. : [mɛ]. »
P. : D'accord. « Si jamais tu désires ». Pourquoi tu mets un e à la fin de « désires » (*écrit « désire »*) ?
E. : Parce que j'entends le e quand je... « si jamais tu dési[RØ]»
P. : D'accord. Pourquoi tu mets un s (*le s de « désire » qui fait [z]*) ?

E. : Parce que avec le e, ça fait [z] et le i aussi.

P. : hm. Et le e avec accent, c'est pour la même raison que là ? C'est parce que ça fait [e] ?

E. : hm.

P. : « Si jamais tu désires que tout le monde ». « Tout » (*écrit «tou »*). Pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ?

E. : euh... j'sais.

P. : Est-ce que tu as hésité ou est-ce que tu es sûre de toi ?

E. : Hésité.

P. : Ah, tu as hésité avec quoi d'autre ?

E. : Avec le t ou le s.

P. : Ah ! Ça, t'as failli écrire comme ça ? (*L'enseignant écrit sur le brouillon « tout » et « tous »*).

E. : Oui .

P. : pourquoi tu as choisi ça finalement ?

E. : euh...

P. : Tu es hésité. Tu as réfléchi et tu choisis celui-là.

E. : Pour après, corriger si c'est un s ou un t.

P. : hm hm. Et comment tu sais si c'est comme ça, si c'est avec un s ou si c'est avec un t ?

E. : J'sais pas.

P. : D'accord. Tu sais pas ? Et donc t'as répondu un petit peu au hasard ?

E. : hmhm.

P. : D'accord. Et tu as pensé que ça ça allait.

E. : Hm hm.

P. : D'accord.c'est ça qui m'intéresse. Et ça m'intéresse quand tu doutes. N'hésite pas à me le dire. Quand tu me dis : « je me demande... ». Et si tu mettais un t ou un s, est-ce que t'aurais un moyen de te rappeler ou pas ? Tu sais vraiment pas ?

E. : J'sais vraiment pas.

P. : Pourquoi tu as pensé à un t ? à t-o-u-t.

E. : euh... parce que... J'sais pas.

P. : Et t-o-u-s ? Pourquoi ?

E. : J'sais pas.

P. : Parce que t'as pas pensé à d'autres lettres. T'as vu ? Tu m'as dit : « non, soit un t, soit un s ». Tu m'as pas dit un p ou un d.

E.: hun hun

P.: tu m'as dit un t ou un s.

E. : Parce qu'i y a que ça.

P. : Parce que tu as déjà vu t-o-u-t ?

E. : Oui.

P. : ou t-o-u-s ?

E. : Oui.

P. : Ou t-o-u ?

E. : Oui.

P. : D'accord. Voilà. Tu sais que les trois tu les as déjà vus mais tu sais pas trop comment les utiliser encore.

E.: Hm hm.

P. : C'est normal. D'accord. Et là, tu restes là-dessus ?

E. : hm hm.

P. : « Tout le monde ». Pourquoi tu mets un e à la fin de « monde » ?

E. : Parce que j'entends le [dœ].

P. : hm hm. « si jamais tu désires que tout le monde admire (*écrit « anemir » puis « amir»*).

Pourquoi tu écris i-r à la fin ?
E.: on entend [mir].
P. : Et donc tu fais pas comme pour « désire » ?
E. : Non.
P. : Tu entends pas le e à la fin ?
E. : Non.
P. : D'accord. Comment tu le dis alors ça ?
E. : [anœ... anmir].
P. : Et celui-là ?
E. : [dezir]
P. : D'accord. Pourquoi tu mets un e ici ?
E. : Ah, faut pas...
P. : Ça veut pas dire que tu as fait une erreur. Tu te rappelles ?
E. : Y'a pas ça.
P. : Pourquoi ?
E. : C'est... y'a que « amir ».
P. : Qu'est-ce que tu as envies d'enlever ?
E. : Ça.
P. : le e ?
E. : Le ne.
P. : tu le barres ?
E. : Oui. (*L'élève corrige « anemire » et laisse « amir »*).
P. : Comment ça se lit ça ? « Si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture ». Pourquoi tu as mis un e à la fin ? (« affreuse » écrit « averse »).
E. : Parce que je l'entends.
P. : hm hm. Et un seul s ?
E. : Je savais pas comment faire le [z].
P. : D'accord. Et le s ça fait [z] ?
E.: Hm hm.
P. : le s et le e ça fait [z].
E.: Hm hm.
P. : c'est la solution que tu as choisie. Vas-y, dis-moi.
E. : Mais avec le r, ça marche pas.
P. : Pourquoi ?
E. : Parce que l'est pas dans la... euh... la colonne... c'est pour par exemple faire deux e à coté.
P. : Et là, ce que tu as écrit, tu le lirais comment alors ?
E. : [a...fe... sø]
P: Ah ouais... alors du coup ça marche plus. Ah, ça c'est bien. Tu t'es relue et tu as dit : « je pense que ça marche plus. » Parce que la tu viens de me dire [s]... [sø]
E. : hm hm
P. : Alors que moi, je t'avais dit d'écrire quoi ?
E. : euh...
P. : Quel mot ?
E. : J'sais plus.
P. : Alors, je te relis la phrase. « Si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture »
E. : « Affreuse ».
P. : « Affreuse »... alors, qu'est-ce que tu devrais changer d'après toi ?
E. : Tout le mot.

P. : Carrément ! Alors, vas-y. Si tu veux, tu peux réécrire à côté.
E. : Je sais pas comment l'écrire.
P. : Alors, comment tu pourrais faire pour l'écrire ? « Ton affreuse écriture ». « Affreuse ».
E. : Je sais pas.
P. : Alors, déjà, là, tu m'as dit qu'c'est cette lettre-là qui t'embêtait.
E. : Oui.
P. : celle-là, tu l'enlèves.
E. : Hm hm.
P. : OK. Et si tu l'enlèves, ça donne quoi ?
E. : Je sais pas.
P. : Ben, vas-y. Lis ce qui reste.
E. : Ça fait... Ça fait pas [e] après, ça fait [ø].
P. : hm. Et toi, tu veux écrire quoi ?
E. : euh...
P. : Quel mot ? Rappelle-toi.
E. : « Affreuse ».
P. : Ouais.
E. : euh... j'sais pas.
P. : Qu'est-ce que tu te demandes là ?
E. : Je sais pas si ça fait [e] ou [ø].
P. : Le e ?
E. : Oui.
P. : Alors, si... je te le réécris (*l'enseignant écrit « avese » sur un brouillon*). Comme ça. D'après toi ? Pourquoi tu penses qu'il peut faire [e] ?
E. : Je sais pas.
P. : hein, c'est ce que tu m'as dit ? Je sais pas si lui il fait [e] ou si il fait [ø] ici.
E. : hm hm.
P. : Et qu'est-ce qui... c'est à cause du s que t'as l'impression qu'il peut faire [e] ?
E. : Non.
P. : Alors tout seul comme ça... ça ça ferait quoi ça d'après toi ? (*Sur le brouillon, l'enseignant entoure e dans « avese »*)
E. : [e]
P. : Ça. Ici. (*Sur le brouillon l'enseignant entoure se dans « avese »*).
E. : [zœ]
P. : [zœ]. Donc lui, ça ferait quoi ?
E. : [ø].
P. : [ø] ?
E. : Oui.
P. : Et ça ?
E. : [a]... [ø]... [av]
P. : [a]...
E. : [frøz]
P. : [v]... [av]. C'est ça ?
E. : hm hm
P. : Ensuite, tu m'as dit [ø]... [zœ]. [avøzœ]
E. : hm hm
P. : C'est ce que tu veux écrire ?
E. : Non.
P. : Est-ce que tu veux écrire ?
E. : Je sais pas.

P. : Je te relis la phrase. [...]

E. : « Affreuse »

P. : « Affreuse ». Alors, essaye.

E. : Je sais pas.

P. : Tu sais pas. qu'est-ce qu'on fait ? On laisse comme ça ? tant pis.

E. : Oui.

P. : quand tu dis que tu sais pas... qu'est-ce qui te gêne ? Quand je t'ai lu le mot, tu m'as dit « non, ça va pas »

E. : Si.

P. : Qu'est-ce qui va pas ? Si ?

E. : Non, ça va.

P. : On le laisse comme ça alors.

E. : hm hm.

P. : Ça va. Ensuite qu'est-ce que tu as écrit ? là.

E. : « Écrire ». [e... kRi...R]

P. : Qu'est-ce que je voulais que tu écrives ? « Si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture »

E. : «Écriture».

P. : Et toi tu as écrit ?

E. : Écrire.

P. : Alors, qu'est-ce qui manque ?

E. : le [ty]

P. : Allez. Tu peux réécrire le mot. Réécris le là si tu veux.

E. : non. (*L'élève écrit « du » après «écrire »*).

P. : Donc vas-y, comment tu le lis le mot ?

E. : [e... kRi... ty...ʒ]

P. : Alors, le [ty] il va où ? Il va ici ?

E. : Il va ici. (*«écriREDU»*).

P. : Est-ce que c'est ça que tu veux écrire ? (*L'enseignant écrit sur un brouillon « écriREDU »*). Tu me dis. Moi, j'essaie de comprendre ce que tu veux écrire.

E. : Non.

P. : Est-ce que c'est ça ?

E. : Non.

P. : Pourquoi tu me dis non ?

E. : Parce que leur [o] il va pas.

P. : Le ?

E. : [RØ]

P. : Mince. Il faudrait qu'il aille ou alors ?

E. : Nulle part.

P. : Nulle part ?

E. : hm hm.

P. : Tu me dis. Est-ce que c'est ça... (*L'enseignant écrit sur un brouillon «écriDU »*)... que tu voulais écrire ?

E. : Oui.

P. : D'accord. Et là tu le lis comment ça ?

E. : Écriture.

P. : On barre et tu le réécris ici si tu veux

E. : hm hm [...]

P. : « je te conseille ». Le a-i c'est pour faire [ɛj]. C'est ça ? « Je te conseille »

E. : Je sais pas.

P. : Tu sais pas ? Tu as hésité ?
E. : Oui.
P. : où ça ? Au début du mot ou à la fin du mot ?
E. : Au début.
P. : Au début. Qu'est-ce qui t'a posé problème au début ?
E. : Je sais pas.
P. : C'est quoi ? C'est le c ?
E. : Non.
P. : Le o ?
E. : Non.
P. : Le n ?
E. : Non.
P. : Le s ?
E. : Je crois.
P. : Donc c'est à la fin ? C'est le s, le a et le i qui t'ont posé problème.
E. : hm hm
P. : D'accord. Pourquoi ? Pourquoi ça t'a pose problèmes ?
E. : Je sais pas.
P. : Tu sais pas ?
E. : hm.
P. : Tu laisses comme ça ?
E. : Non.
P. : Non ? T'as envie de changer ?
E. : hm hm
P. : tu veux mettre quoi ? Qu'est-ce que tu demandes ?
E. : euh... c'était déjà quoi ici ?
P. : la phrase ? C'est « je te conseille de choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés ».
E. : Le mot c'était quoi ?
P. : « Conseille » « je te conseille de choisir... »
E. : Je change pas.
P. : D'accord. « Je te conseille de choisir ». Pourquoi tu mets un s ? (*celui de « choisir »*)
E. : Pour faire [z].
P.:d'accord. Pourquoi tu mets i-r ?
E. : Parce que j'entends i-r.
P. : T'entends « choisir » ? i-r. « Un stylo ». Pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ?
E. : J'entends le [o].
P. : hm. « un stylo qui fait plein de gros pâtés ». [fe], tu peux me dire pourquoi tu l'écris comme ça (*écrit « fer »*).
E. : Parce que j'ai aussi l'habitude de l'écrire.
P. : hm.
E. : J'ai aussi l'habitude de l'écrire.
P. : Comme ça ?
E. : Hm hm.
P. : D'accord. Est-ce que tu es sûre de toi ou pas ? sur ce mot-là.
E. : Non.
P. : Non ? Tu as hésité avec autre chose ?
E. : euh...Je sais pas.
P. : Non... tu sais plus. « Qui fait plein ». Tu peux me dire comment tu l'as écrit « plein » (*écrit « lpin »*)
E. : l-p-i-n

P. : Ouais. Alors, pourquoi ? Tu m'expliques.

E. : Parce que j'entendais leur l, le p et le [ɛ̃]. (*intéressant : nom des lettres -l, p- et phonème*)

P. : hm. Et le [ɛ̃], tu l'écris toujours comme ça ?

E. : Oui.

P. : C'est ce que tu me disais au début. [...]. « Qui fait plein de gros pâtés ». Pourquoi tu as écrit comme ça ? (« *dego paté* »)

E. : c'est quoi ça ? [gro] ?

P. : Rappelle toi. «qui fait plein de gros pâtés ». « Un stylo qui fait plein de gros pâtés ».

E. : faut pas attacher.

P. : Ah, pourquoi ?

E. : Parce que ça va pas ensemble.

P. : comment tu le sais ?

E. : Parce que « gros » ça s'écrit pas comme ça.

P. : Alors, ça s'écrit comment d'après toi ?

E. : Je sais pas.

P. : Tu essayes ? Parce que déjà tu dis qu'il faut pas l'attacher. C'est ça ?

E. : hm hm.

P. : Allez. Ben, tu détaches alors. Et comment ça peut s'écrire ?

E. : e-a-u au lieu de ça.

P. : Ouais. Tu l'écris dessous si tu veux. Tu barres et puis tu écris. (*l'élève écrit «de geau»*). Voilà. « Qui fait plein de gros pâtés ». « Pâtés » (*écrit « paté»*). Pourquoi tu l'as écrit comme ça à la fin ?

E. : Parce que j'entends le p, a, t, [e].

P. : hm. Et tout à l'heure [fɛ], tu te rappelles, [fɛ] tu l'as écrit comme ça. [pate] tu l'as écrit comme ça.

E. : hm hm.

P. : Est-ce que pour toi c'est le même son à la fin ?

E. : Non.

P. : [fɛ], [pate]. C'est pas le même son.

E. : Non.

P. : D'accord. Ici c'est quoi comme son ?

E. : [f] euh [e]. c'est quoi déjà ?

P. : « Un stylo qui fait plein de gros pâtés »

E. : [ɛ]

P. : Et ici ?

E. : [e]

P. : D'accord. Donc le e-r ici si pour faire [ɛ] ?

E. : hm hm.

P. : Et le e avec accent ici, c'est pour faire [e]. J'ai bien compris ?

E. : hm hm.

P. : d'accord. [...]

(*lecture et explicitation de la phrase «tu dois absolument trouver une chaise et une table assez banales pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilises»*)

P. : « Dois » (*écrit « doi »*). pourquoi tu l'écris comme ça ?

E. : Je sais pas.

P. : D'accord. « Absolument ». Pourquoi tu mets m-e-n-t à la fin ?

E. : Parce que ça me rappelle des mots.

P. : hm. Quels mots ?

E. : Je sais plus.

P. : Et le t... ce qui m'intéresse c'est pourquoi le t ? C'est parce que ça t'a rappelé des mots ?

E. : Oui.

P. : D'accord. « Trouver ». Tu peux me dire pourquoi tu mets un e avec un accent à la fin de « trouver ».

E. : Parce que je sais pas comment faire un autre [e].

P. : D'accord. (*Pourtant l'élève écrit plus loin « c'est, mertode, tracer, et, les, ces » => e-r fait à des fois pour l'élève apparemment*). Tu vois, ça c'est intéressant. Et par contre ce que tu as écrit ça fait [e] ?

E. : hm hm.

P. : D'accord. « Trouver une chaise et une table ». Comment tu as fait pour écrire le mot « chaise » ?

E. : J'écris ce que je pense

P. : Ouais. Ça, pourquoi tu es mis un e avec un accent ? (*l'élève as écrit « chèse »*)

E. : Parce que ça fait [e].

P. : D'accord. Et c'est ce que tu voulais écrire ?

E. : Oui.

P. : une [ʃez]

E. : non.

P. : Tu m'as dit : «ça fait [e]». c'est ça ? Alors pourquoi tu dis non ?

E. : Parce que ça fait une [ʃez].

P. : Alors que toi tu voulais écrire...

E. : [ʃɛz]. (*l'élève corrige l'accent et écrit «chèse»*)

P. : tu changes le sens de l'accent ? «une chaise et une table » (*prononcé [ynʃɛsɛyntabl] par l'enseignant*). Pourquoi tu écris [e] comme ça ?

E. : Parce qu'on entend [e].

P. : hm. Est-ce que tu as pensé l'écrire autrement ou pas ?

E. : Non.

P. : D'accord. « Et une table assez bancales ». Tu peux me dire comment tu as fait pour l'écrire comme ça « assez bancales » (*écrit «a ces bencal »*).« assez »

E. : Je sais pas.

P. : hm. « bancales ». Pourquoi tu as choisi e-n ?

E. : Parce que c'est ce que je fais d'habitude.

P. : C'est ce que tu me disais tout à l'heure. J'avais oublié. « Assez bancales pour qu'elles bougent » (*écrit «pour c'elle bouge » avec une ébauche « cl » avant=>influence du nom de la lettre l*). Tu peux m'expliquer.

E. : C'est [kɛl]. Là, le c qui fait [k]. [ɛl] (*inaudible*)

P. : Et pourquoi e-deux-l-e pour [ɛl] ?

E. : Je sais pas.

P. : D'accord. Est-ce que tu es sûre de toi ?

E. : Oui.

P. : Bien. « Pour qu'elles bougent ». Pourquoi tu mets un e à la fin de [buz] (*écrit « bouge »*) ?

E. : Je sais pas. Parce que je l'entends.

P. : Hm hm. « Pour qu'elles bougent tout le temps » (*écrit « toutens »*). C'est intéressant. Pourquoi tu as mis un s ?

E. : Parce qu'il en a un.

P. : Pourquoi ? Est-ce que tu sais ?

E. : euh... je sais plus.

P. : Tu sais plus ?

E. : hm.

P. : Et tu es sûre de toi ?
E. : hm.
P. : Et le e-n c'est aussi comme d'habitude ?
E. : hm.
P. : Tu choisis e-n quand tu...
E. : j'ai déjà vu ce mot.
P. : Ce mot tu l'as déjà vu ?
E. : hm.
P. : D'accord. « Pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilises ». Le « dès » (*prononcé [de]*), pourquoi tu l'as écrit comme ça ?
E. : Parce que c'est ce que je vois d'habitude.
P. : hm hm. Ça c'est « que » (*écrit « ce »*) ? c'est comme ça que tu me disais ici : le c qui fait [kə].
E. : Je sais pas par contre.
P. : Ah, pourquoi ?
E. : Parce que normalement ça fait [sœ].
P. : Ah, tu penses que ça fait [sœ] ?
E. : hm hm. Mais je sais pas faire, après, le [kœ]. Ah oui !
P. : Dis-moi.
E. : J'me rappelle.
P. : Dis moi.
E. : C'est comme ça. (L'élève barre « ce » et écrit « que »).
P. : Donc, tu remplaces celui-là, le c-e parce que tu me dis que ça fait [sœ]. Et pourquoi il fait [sœ] et pas [kœ] d'après toi ?
E. : J'sais pas.
P. : Tu sais pas ?
E. : Non.
P. : Par contre là t'es sûre de toi ?
E. : hun hun.
P. : T'es contente ?
E. : Oui.
P. : Donc « dès que tu les utilises » (*écrit « tu les utilis »*). Tu m'expliques comment tu as écrit ce mot-là. J'vois pas la fin du mot. Qu'est-ce que tu as mis à la fin ?
E. : Non mais c'était un s mais il fallait pas.
P. : Pourquoi ?
E. : J'sais pas.
P. : Au début, t'as mis un s. C'est ça ?
E. : Oui.
P. : Et après tu l'as barré. et donc ça se lit comment ce que tu as écrit ?
E. : [sy]. Je sais pas comment faire après, le [z] au début.
P. : Ouais. C'est pour ça que tu as mis le s ?
E. : Hm hm.
P. : Pour faire le [z]. de [dɛktyleztyliz]. C'est bien ça ?
E. : Hm.
P. : donc t'as trouvé une solution quand même.
E. : Hm.
P. : Et à la fin donc, tu as barré le s.
E. : hm.
P. : Et comment tu lirais ce que tu as écrit ? Comment tu le lis ?
E. : [sytili].

P. : C'est ce que tu voulais écrire ?
E. : Non.
P. : Ah. Qu'est-ce que tu voulais écrire ?
E. : [ytiliz]
P. : Alors comment tu vas faire ?
E. : Je sais p...
P. : donc déjà tu barres le s. C'est intéressant. Pourquoi ?
E. : Parce qu'on l'entend pas.
P. : Et tout à l'heure tu m'as dit que tu l'entendais.
E. : J'sais pas.
P. : Pourquoi d'un coup tu te dis je pense qu'il n'y a pas de s au début ? Qu'est-ce que tu te dis dans ta tête ?
E. : je sais pas.
P. : Mais si tu sais. Ça c'est important ce que tu viens de faire. Essaie de me dire à quoi tu as pensé pour enlever ce s.
E. : Parce que quand je dis [ytiliz] on le... on l'entend pas.
P. : Ah, c'est intéressant. Alors que dans la phrase on l'entend. [dɛkøtyleztyliz]. On l'entend. Tu m'as dit... Tu me dis si je me trompe...
E. : hmmm.
P. : Tu m'as dit... (*l'élève écrit «s'utili »*).
E. : Voilà.
P. : Donc tu viens de trouver la solution.
E. : hm hm.
P. : Pour faire le [zœ]
E. : Non.
P. : De [zytiliz]. Pourquoi tu as mis le s, là ?
E. : Parce que quand on dit euh... es, on entend pas mais quand on le dit dans la phrase on l'entend.
P. : Ouais. Donc tu as trouvé la solution pour l'entendre.
E. : hm hm.
P. : Et comment tu as su que c'était [ytiliz] et pas [zytiliz] le mot ?
E. : J'sais pas.
P. : Ah si tu sais... Comment t'as fait dans ta tête ? Essaie de trouver. Parce que tu as corrigé toute seule, hein.
E. : hm. j'sais pas.
P. : Qu'est-ce qui te choquait quand tu entendais [zytiliz] ? Quand tu voulais écrire [zytiliz] ?
E. : Ben, déjà il faut vérifier que y'a pas le s accroché.
P. : hm.
E. : Faut pas faire comme... quand il faut faire le mot [ytiliz] ?
P. : hm. Donc tu as reconnu que c'était le mot [ytiliz] et pas...
E. : Comme « imparfait » : on dit [ɛ̃parfɛ] et quand c'est (inaudible) c'est « l'imparfait ».
P. : D'accord.
E. : « L'imparfait ».
P. : Donc t'as...
E. : Donc le l, on le sépare.
P. : ... t'as pensé à «imparfait », c'est ce qui t'a...
E. : hm hm
P. : D'accord. Ça c'est bien. On reste comme ça ? (« s'utili »)
E. : Oui.

[...]

(lecture et explicitation de la phrase à écrire « Tu veux ces trois objets ? » prononcée [tyvøsetɾwazɔbʒɛ] => l'élève écrit «tu ve c'est trois obegé »)

P. : Tu peux m'expliquer comment tu as fait pour écrire [se] comme ça.

E. : euh... j'l'ai fait au hasard.

P. : hm. Tu es sûre de toi ou non ?

E. : J'suis sûre.

P. : Ça, tu sais que ça existe.

E. : Oui.

P. : D'accord. « Tu veux ces trois objets ? » Pourquoi tu mets un s à la fin de « trois » ?

E. : Parce que c'est au pluriel.

P. : Comment tu le sais que c'est au pluriel ?

E. : parce que c'est trois objets en même temps.

P. : hm.

E. : Par exemple, trois gâteaux ben... c'est au pluriel.

P. : D'accord.

E. : Y en a plusieurs.

P. : D'accord, y en a plusieurs. Qu'est-ce qui est au pluriel dans « tu veux ces trois objets » ? Donc, c'est « trois ». C'est ce que tu voulais me dire ?

E. : Oui.

P. : Et y a que « trois » qui est au pluriel ?

E. : [se] aussi.

P. : D'accord. Pourquoi c'est au pluriel [se] ?

E. : Parce que ça dit plusieurs trucs.

P. : D'accord. Tu vois, c'est ce que je veux savoir.« objets ». Pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ?

E. : J'sais pas.

P. : Tu sais pas ?

E. : Non.

P. : Tu as bien mis un e avec un accent ?

E. : Oui.

P. : D'accord. Ça se lit comment ce e avec cet accent-là ?

E. : [ɛ] (*l'élève a écrit «obegé »*)

P. : [ɛ].

E. : hm hm.

P. : Oui ?

E. : Ouais...

P. : ... Ou non ?

E. : Oui.

P. : Donc ça marche.

E. : Oui.

P. : [tyvøsetɾwazɔbʒɛ] . Tu as des remarques à me faire sur cette phrase ?

E. : Non.

[...]

(lecture et explicitation de la phrase à écrire « En plus cette méthode pour tracer maladroitement les lettres est drôlissime. » - prononcée

[ãplyssetmetɔdpurtrasemaladrwatmãleletredrolisim])

P. : « En plus cette méthode ». Pourquoi tu l'as écrit comme ça « cette » ? (*Écrit «c'est ». Il y a «ces » barré avant*)

E. : J'sais pas.

P. : D'accord. Et comment tu sais que ça se dit [set] ?
E. : (inaudible)
P. : Tu doutes ?
E. : hm.
P. : Tu hésites avec quoi ?
E. : Avec l'autre, j'sais pas comment l'écrire.
P. : C'est la meilleure solution que tu as trouvée ? C'est ça ?
E. : Oui.
P. : D'accord. « Cette méthode » (*écrit «mertode »*). Le e-r, il fait [e] ? C'est ça ?
E. : hm.
P. : D'accord. « Cette méthode pour tracer ». Tu peux me dire pourquoi tu mets e-r à la fin ?
E. : J'sais pas. Pour faire [e].
P. : hm. D'accord. Et ça marche ?
E. : hm hm.
P. : Et ben, tu as raison. Ben, tu vois faut pas douter. (*si justement : il faut douter!!!!!!!*).« cette méthode pour tracer maladroitement » (prononcé [*maladrwatmã*] par l'enseignant). Tu me dis pourquoi tu mets un t à la fin de « maladroitement ».
E. : J'sais pas.
P. : « Les lettres ». (*Écrit «les lertre »*). Le e-r, il sert à quoi ?
E. : à faire [e].
P. : D'accord. Pourquoi tu l'écris comme ça à la fin [lɛtr] ?
E. : J'sais pas.
P. : Le [e], tu peux me dire pourquoi tu as décidé de l'écrire e-t.
E. : Parce que j'l'ai déjà vu.
P. : hm. Tu l'as même écrit déjà comme ça dans le texte. Là.
E. : hm hm.
P. : Ouais. Et qu'est-ce que tu as écrit ici ?
E. : j'sais...
P. : Le dernier mot de ta phrase, c'est quoi ?
E. : [bolisim]
P. : et c'est c'que tu voulais écrire ?
E. : Non.
P. : Tu voulais écrire...
E. : J'sais pas.
P. : Rappelle-toi. Qu'est-ce que ça voulait dire ce mot ?
E. : euh... j'm'en rappelle plus.
P. : « Drôlissime ».
E. : [drɔl]... Ah, c'est un d.
P. : Allez. (*l'élève corrige et écrit «dolissime »*). C'est un mot difficile. Ouais t'aurais pu écrire dessous. Et maintenant, c'est bon ? Tu as écrit quoi là ?
E. : [drɔlisim]
P. : Voilà. Pourquoi tu mets deux s ?
E. : Parce que si avec le i et le i, ça peut faire [zi].
P. : Si tu mettais un seul s...
E. : Oui.
P. : ... Ça ferait [zi]. Donc il faut les deux s. D'accord. Et le e à la fin ?
E. : Parce que j'l'entends.
P. : Tu as des remarques sur cette phrase ?
E. : Non.
[...]

(lecture et explicitation de la phrase à écrire « je le sais parce que je la pratique des fois quand j'écris »)

P. : « Je le sais » (prononcé [zælse]). Pourquoi tu l'as écrit comme ça [se] ?

E. : J'sais pas.

P. : Parce que tout à l'heure tu l'as écrit autrement [se]. Là, tu voulais faire la différence ? Tu voulais l'écrire autrement.

E. : Je sais pas.

P. : Tu sais plus ? « Je le sais ». qu'est-ce que tu avais écrit ici ? Tu peux me le lire (« parce que » écrit « pas ce »)

E. : [paRS...]

P. : Ouais. Dis-moi

E. : [paRS...]. Je sais pas.

P. : Tu sais plus ? ou tu sais ?

E. : J'sais plus.

P. : N'aie pas peur de me dire. T'inquiète pas. C'est la dernière phrase. Tu as fini là.

E. : hm hm.

P. : Donc « je le sais... » ça, qu'est-ce que tu as écrit là ?

E. : [paR]

P. : Ouais.

E. : [pa]

P. : [pa] ou [paR] ?

E. : [pas].

P. : ou tu allais dire [pas] ? C'est ça ?

E. : Oui.

P. : Alors, qu'est-ce que tu as écrit ? Qu'est-ce que tu as voulu écrire ?

E. : [pas].

P. : [pas]. Et ici ?

E. : [kœ].

P. : D'accord. « Parce que je la pratique des fois quand j'écris », c'est ça ? alors là ça m'intéresse, j'ai vu que tu réfléchissais puis que tu avais séparé. Pourquoi tu as séparé ? (L'élève avait d'abord écrit « cengnécir » puis a écrit « cengnécir ») Hein, j'ai vu que tu avais bien réfléchi.

E. : hm. Parce que ça va (inaudible) [ekri]... c'est séparé.

P. : C'est séparé ?

E. : hm.

P. : Comment tu l'as su que c'était séparé ?

E. : Parce qu'avant je l'avais écrit.

P. : Une autre fois...

E. : Oui.

P. : Tu l'avais écrit ? D'accord. Tu veux me dire autre chose ?

E. : Non.

(Lors de la lecture du texte, l'élève se souvient qu'elle a mis un seul m à « comme », elle se souvient que :

- 1. elle n'écrit pas trop souvent ce [e] et qu'elle utilise plutôt celui avec l'accent - sûrement en lisant le mot « jamais » ;*
- 2. elle a écrit « sigamè » ;*
- 3. elle n'a pas mis le s à la fin de « désires » => elle semble surprise qu'il y ait un s mais ne sais pas pourquoi il y a un s ;*
- 4. elle n'a pas mis de t à la fin de « tout » ;*

5. *elle a écrit « écridu » au lieu de « écriture » (mais elle pense ne pas avoir écrit « monde » correctement sans se souvenir comment elle l'a écrit) ;*
6. *elle n'a pas écrit « conseille » correctement mais elle ne se souvient plus de la solution qu'elle a choisie ;*
7. *elle n'a pas mis le y dans « stylo »*
8. *elle n'a pas écrit plein correctement ;*
9. *elle n'a pas mis de s à la fin de « gros » ;*
10. *elle n'a pas mis l'accent circonflexe dans « pâtés ».)*

Annexe 3

Retranscription de l'entretien métagraphique avec E4, CE2 (fille)

E4 =E= élève

P = enseignant

Texte écrit :

Comment écrire comme un cochon.

Si jamais tu désires que tous le monde admire ton affreuse écriture, je te comsilles de chousires un stylo qui fait plein de gros paté.

tu dois absolument trouvé une chaise et une table assez bancale pour quelle bouge tout le temps de que tu les utilises. tu veux ces trois objè ?

en plus, Cette méthode pour tracer maladroitement les lettres et drolyisme. je le sais parce que je la pratique défois quand j'écris.

(l'élève écrit « comment écrire comme un cochon ».)

P. : Alors, qu'est-ce que tu as... C'est quoi ça ? Est-ce que tu peux me dire ce que c'est ?

E4. : Un e.

P. : Ça là ? Ce euh... ?

E. : Ah non, ça c'est le...

P. : Ce signe ?

E. : Un accent.

P. : D'accord. Voilà, là, tu m'as... tu m'as mis l'accent. Je vois à quoi il ressemble *(l'élève avait écrit « ē » dans « écrire ».* *L'élève corrige écrit un « é »).* pourquoi tu as écrit ce mot comme ça ? Alors pourquoi tu mets un e à la fin ?

E. : hmm... (silence)

P. : À quoi tu as pensé quand tu as décidé de mettre un e à la fin ?

E. : Parce que ça s'écrit comme ça.

P. : D'accord. Tu en es sûre ?

E. : Oui.

P. : Ouais. Tu avais l'air sûre de toi quand tu as écrit, hein ?

E. : hm hm.

P. : Et tu t'es déjà demandé pourquoi il y avait un e à la fin de « écrire » ?

E. : Oui.

P. : Alors, d'après toi ?

E. : hmm.

P. : T'as le droit de me dire « je sais pas », hein. (Silence). À quoi tu... Est que tu penses à d'autres mots quand tu écris le mot « écrire » ou non , tu es sûre de toi et tu l'écris ?

E. : Ben, je suis sûre de moi et je l'écris comme ça.

P. : D'accord. Pourquoi tu mets e-n-t à la fin de « comment » ?

E. : hmm. (silence). Je sais pas.

P. : D'accord. Est-ce que tu es sûre de toi ?

E. : Oui.

P. : Ouais. Je peux te dire que tu as raison. Tu peux me dire pourquoi tu as écrit « cochon » comme ça à la fin. C'est la fin du mot qui m'intéresse.

E. : hmm. (silence). Parce que ça s'écrit comme ça.

P. : hm. Est-ce que tu as des remarques à me faire sur cette phrase ?

E. : Non.

P. : Y'a des mots qui t'ont posé des problèmes ? ou ça ne t'as pas posé de problèmes ?

E. : Ça m'a pas posé de problèmes.

P. : D'accord.

(Lecture et explicitation- l'élève dit « je sais pas » quand l'enseignant lui demande si elle sait ce que veut dire « de gros pâtés » et « désires » - de la phrase à écrire puis écriture de la phrase dictée)

P. : « Jamais ». Tu peux me dire pourquoi tu mets un s à la fin ?

E. : hmm...

P. : Est-ce que...

E. : Parce que ça s'écrit comme ça.

P. : hm. Est-ce que tu es sûre de toi ?

E. : Oui.

P. : Ouais. Tu as raison.« si jamais tu désires » (*écrit « désires »*). Tu peux me dire pourquoi tu mets un s à la fin.

E. : Parce que quand on met « tu », à la fin y a un s.

P. : D'accord. Et pourquoi tu as mis un s là ? (*Le s à l'intérieur de « désires »*)

E. : euh... je sais pas.

P. : hm. Et comment tu t'es décidée pour mettre un e avec un accent ? (Silence). Tu sais pas ?

E. : Non.

P. : D'accord. « Si jamais tu désires que tout le monde ». Je voudrais savoir pourquoi tu as mis un s à « tout » (*écrit « tous »*).

E. : euh... parce que ça s'écrit comme ça.

P. : Toujours ?

E. : Oui.

P. : Et comment tu sais que ça s'écrit toujours comme ça ? Comment tu te rappelles que ça s'écrit toujours comme ça ?

E. : euh... (Silence).

P. : Essaie de te rappeler quand tu l'as écrit le mot. (Silence). À quoi tu as pensé...

E. : Je sais pas.

P. : D'accord. « Monde ». Pourquoi tu l'as écrit comme ça à la fin ?

E. : euh... Parce que ça s'écrit comme ça.

P. : hm. « admire ». Tu peux me dire pourquoi tu as mis un e à la fin de « admire ». « Si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture ».

E. : euh...

P. : Pourquoi tu as mis un e à la fin de « admire » ? (Silence)

E. : Je sais pas.

P. : hm. « affreuse ». Ah, il m'intéresse çui-là. Pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ?

E. : euh... Parce qu'il s'écrit comme ça.

P. : D'accord. Pourquoi tu mets un seul s ?

E. : euh... Parce que... Ben, je sais pas.

P. : hm. Et e-u ? Comment tu as fait pour choisir e-u dans « affreuse » ?

E. : Ben, parce que euh... hmm... euh...

P. : Tu as hésité ?
E. : Oui.
P. : Ouais ? Pourquoi ?
E. : Parce que je sais pas si ça s'écrit comme ça ou y'a que un e.
P. : D'accord. Comme ça ? (*L'enseignant écrit « affrese » sur un brouillon*)
E. : Oui.
P. : D'accord. Alors pourquoi tu as choisi cette façon-là ?
E. : euh... je préfère choisir cette façon.
P. : Pourquoi ?
E. : Je sais pas.
P. : D'accord. Autres remarques sur le mot ? « Écriture ». Pourquoi tu mets un e à la fin ?
E. : euh... Parce que ça s'écrit comme ça.
P. : hm hm. « Je te conseille de choisir ». Pourquoi tu as mis un s à la fin de [kõsɛj] (*écrit « comseilles »*) ?
E. : euh...
P. : « Je te conseille de choisir »
E. : Je sais pas.
P. : Tu sais pas ?
E. : hm.
P. : Elle sert à quoi cette lettre ici ? Pourquoi tu as mis cette lettre ?
E. : Parce qu'elle est dans le mot.
P. : Ouais. Celle-là, hein ? Je te parle de ce s-là hein pas de celui-là. Et elle y est toujours dans le mot ?
E. : Oui.
P. : Ouais. « Je te conseille de choisir » (*écrit « chousires » avec le u collé au o*). Tu me dis si je me trompe. J'ai l'impression que tu as mis un e et un s.
E. : Oui.
P. : C'est ça ?
E. : Oui.
P. : Et tu as écrit... Tu peux me dire comment tu l'as écrit au début. J'arrive pas à lire.
E. : c-h-o-u (*prononciation proche du [i]*)
P. : c-h-o-i
E. : Non, o-u.
P. : o-u. Donc, c-h-o-u... j'arrive pas à lire. S ?
E. : Non, un i et après le s.
P. : i-s...
E. : Et encore un i
P. : i-r-e-s. C'est ça, hein ? J'arrivais pas à lire. C'est parce que je suis loin. Alors, pourquoi tu as mis un e et un s à la fin ?
E. : Je sais pas.
P. : Le s alors... simplement pourquoi tu as mis un s à la fin de [ʃwazir] ?
E. : euh... Je sais pas.
P. : D'accord. Pourquoi tu as mis un seul s ici ?
E. : euh... Je sais pas.
P. : « Stylo ». Tu peux me dire pourquoi tu l'écrits comme ça à la fin.
E. : Parce que ça s'écrit tout le temps comme ça.
P. : Ouaaais. « Qui fait », « un stylo qui fait » (*écrit « fait »*). Pourquoi t'as mis un t à la fin de « fait » ?
E. : euh...
P. : Alors qu'on l'entend pas. (Silence). « Qui fait plein de gros pâtés ».

E. : Parce qu'à la fin y a tout le temps un t.
P. : Ouais. Et le a-i, comment tu t'es décidée pour écrire a-i dans « fait » ?
E. : Ben, parce que a-i ça fait [e].
P. : Ouais... Et c'est la seule façon de faire [e] en français ?
E. : Non.
P. : Alors pourquoi tu as choisi celle-là ici ?
E. : hmm. Parce que j'avais envie.
P. : D'accord. Et si tu avais envie de choisir autre chose, tu aurais mis autre chose ?
E. : Non.
P. : D'accord. Donc, c'est pas seulement parce que tu avais envie : c'est parce que tu sais que c'est comme ça ?
E. : Oui.
P. : D'accord. « Plein ». Comment tu l'as écrit ? P-l-e-i-n ? p-l-a-i-n ? J'arrive pas à lire.
E. : a-i-n. (*mais le a ressemble plus à un e. L'élève différencie très bien en général le e et le a*)
P. : a-i-n. D'accord. Comment tu as fait pour euh te décider que ça s'écrivait comme ça ?
E. : hmm... je sais pas.
P. : « Gros ». Pourquoi tu as mis un s à la fin de « gros » ?
E. : Parce que à « gros » y'a tout le temps un s.
P. : Et pourquoi ? Pourquoi y'a toujours un s qu'on n'entend pas ?
E. : euh... je sais pas.
P. : Et [pate], comment tu as fait pour l'écrire comme ça à la fin (*écrit «paté»*) ?
E. : euh... Parce que i s'écrit comme ça [pate].
P. : D'accord. Tu as des remarques à me faire sur cette phrase ?
E. : Non.
[...] (*récréation*)
(*lecture et explicitation de la phrase à écrire puis écriture par l'élève de « tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancales pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilises»*)
P. : Alors, pourquoi tu as écrit « dois » avec un s à la fin ? « Tu dois absolument trouver ».
E. : Parce que à la fin de « tu », il y a tout le temps un s.
P. : À la fin de « tu » ?
E. : Euh non, après, là, y'a tout le temps un s.
P. : Donc, à quel mot faut mettre un s avec tu ?
E. : Là, à « dois ».
P. : D'accord. À « dois ». Et pourquoi ?
E. : hmm.
P. : Parce qu'il est après « tu » ? c'est tout.
E. : Oui.
P. : d'accord.« absolument ». Tu peux me dire pourquoi tu as mis e-n-t à la fin.
E. : Parce que ça s'écrit comme ça.
P. : hm hm. Pourquoi tu mets un s là ? (*Le s à l'intérieur du mot « absolument »*)
E. : hmm. J'sais pas.
P. : hm hm. « Tu dois absolument trouver une chaise et une table ». Tu peux me dire ce que tu as écrit à la fin de « trouver » (*écrit «trouvée»*).
E. : v et deux e.
P. : D'accord. Tu m'expliques pourquoi tu as fait comme ça.
E. : hmm.
P. : À quoi tu as pensé pour pouvoir mettre un e à la fin ?
E. : Ben, j'sais pas.

P. : Je suis sûr que tu n'as pas fait ça au hasard. Pourquoi tu as mis un e à la fin ? « Tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancales pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilises. »

E. : Je sais pas.

P. : Et pourquoi un e avec un accent ? (Silence). À quoi tu as pensé ? Qu'est-ce que tu t'es dit ? (Silence). N'aie pas peur, hein ?

E. : hmm

P. : T'inquiète pas. Est-ce que tu es sûre de toi ?

E. : Oui.

P. : Ouais ? Alors pourquoi tu es sûre de toi ? Pourquoi tu es sûre que ça s'écrit comme ça ?

E. : Parce que j'l'ai déjà écrit.

P. : hm. Donc tu l'écrirais toujours comme ça quand tu entendrais [truve] ?

E. : Oui.

P. : Oui. D'accord. « tu dois absolument trouver une chaise et une table ». Pourquoi tu écris « chaise » comme ça à la fin ?

E. : hmm. Je sais pas.

P. : Et le [e] (*l'enseignant demande de justifier l'écriture de « et » écrit «et »*) ? Comment tu t'es décidée pour l'écrire comme ça ?

E. : Ben, parce que a-i ça fait [e].

P. : Ah, tu veux dire çui-là, là ? (*le a-i de « chaise »*)

E. : Oui.

P. : Ouais ? Et c'est comme tout à l'heure, t'avais envie de mettre a-i ?

E. : Oui.

P. : Et donc quand t'as envie, tu mets toujours a-i ?

E. : hm hm.

P. : Et si t'avais envie de mettre autre chose ?

E. : hmm...

P. : là, tu mettrais autre chose ?

E. : Non.

P. : Non. Donc, ça dépend pas de ton envie à toi ?

E. : Oui.

P. : D'accord. Et le « et » ? Je te parlais en fait de çui-là de « et ».

E. : Ah ?

P. : « Une chaise et une table ». Pourquoi tu l'as écrit comme ça « et » ?

E. : Parce que j'l'écris tout le temps comme ça.

P. : hm. D'accord. « Tu dois absolument trouver une chaise et une table ». Pourquoi tu l'écris comme ça à la fin « table » ?

E. : hmm... (silence).

P. : Est-ce que t'as douté ?

E. : J'sais pas.

P. : hm. Tu sais c'que ça veut dire « douté » ?

E. : Non.

P. : Est-ce que tu étais sûre de toi ou pas ? Tu sais quand on doute, c'est qu'on n'est pas sûr de soi. Tu étais sûre que ça s'écrivait comme ça ?

E. : Oui.

P. : D'accord. Ah, ça c'est intéressant : t'as d'abord écrit [ase] comme ça (« assé »), t'as barré puis tu l'as écrit comme ça (« assez »). pourquoi tu l'as écrit comme ça ?

E. : hmm... parce que je m'étais trompée.

P. : hm. Tu t'étais trompée où ?

E. : là.

P. : Vas-y, dis moi. (Silence). Qu'est-ce que tu avais fait ? Qu'est-ce que tu avais écrit ?
E. : un a et deux s et un e avec accent mais je m'étais trompée.
P. : Donc qu'est-ce que tu as corrigé en fait ?
E. : le z, là.
P. : D'accord. Pourquoi tu as mis e-z à la place du e avec un accent ?
E. : Ben, parce que à chaque fois ça s'écrit comme ça « assez ».
P. : Et comment tu l'sais ?
E. : hmm... Parce que des fois quand je fais des dictées avec la maîtresse, j'écris comme ça.
P. : hm. Et quand tu l'écris comme ça, qu'est-ce qu'elle te dit la maîtresse ?
E. : Ben, je corrige et je vois que c'est juste.
P. : Ouais. Quand tu l'écris comme ça ?
E. : oui.
P. : D'accord. C'est pour ça que t'es sûre de toi, là.
E. : hm.
P. : D'accord. J'ai mieux compris. Et tu sais pourquoi y a e-z ou pas ?
E. : Non.
P. : Non ? « Bancales »(écrit « *bancale* »). Tu peux m'expliquer pourquoi tu mets un e à la fin. (silence). « tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancales pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilises ». Pourquoi tu mets un e à la fin de [bākal] ?
E. : Parce que ça s'écrit comme ça.
P. : hm. Et euh... Pourquoi tu as écrit a-n ici ? Tu sais que je peux te demander que le mot soit bien écrit ou pas bien écrit, hein ?
E. : Oui oui.
P. : Je te demande quand même, hein ? Ça veut pas dire que t'as... t'as fait une erreur, hein ? T'inquiète pas.
E. : Oui. Ben, parce que a-n, ça fait [ã].
P. : hm. Et qu'est-ce que tu as hésité pour l'écrire comme ça ou pas ?
E. : Non.
P. : Est-ce qu'il y a d'autres façons d'écrire [ã] ?
E. : Oui : e-n.
P. : Ouais ? Et donc pourquoi tu as choisi a-n plutôt que e-n ?
E. : Ben, parce que moi à chaque fois j'écris a-n.
P. : Toujours ?
E. : Oui.
P. : Toujours toujours ? T'écris jamais e-n ?
E. : Si, des fois mais pas dans le m...[bākal].
P. : D'accord. Par exemple, ici, t'as écrit e-n. « Absolument ».
E. : hm.
P. : Alors pourquoi ici t'as écrit e-n est ici t'as écrit a-n ?
E. : J'sais pas.
P. : D'accord. « Pour qu'elles bougent tout le temps » (écrit « *pour quelle bouge* »). Comment tu as fait pour savoir que [kɛl] s'écrivait comme ça ?
E. : hmm... Parce qu'à chaque fois ça s'écrit comme ça.
P. : hm hm. Alors pourquoi y a e-deux l-e d'après toi ? Pourquoi le mot il s'écrit comme ça ? (Silence). Qu'est-ce que tu te demandes ? Tu peux me dire ?
E. : Je sais pas.
P. : « Bougent ». Pourquoi tu l'écris comme ça (« *bouge* ») ? (Silence). Est-ce que tu as hésité ?

E. : Non.

P. : Non. t'étais sûre de toi ?

E. : Oui.

P. : d'accord. Pourquoi ? pourquoi tu étais sûre ?

E. : Ben, parce que le [buʒ] je sais comment ça s'écrit.

P. : Et comment tu le sais ?

E. : Ben, parce que je l'écris souvent.

P. : hm. D'autres remarques ?

E. : Non.

P. : « Tout le temps ». Ça m'intéresse : « tout le temps ». « Tout ». Pourquoi tu mets un t à la fin de « tout » ?

E. : hmm... parce que ça s'écrit comme ça « tout ».

P. : Comment tu le sais que ça s'écrit comme ça ?

E. : hmm... Parce que je l'ai déjà écrit.

P. : hm hm. Et « temps » (*écrit « temps »*) ? Pourquoi tu mets un s à la fin ?

E. : J'sais pas.

P. : Et pourquoi tu mets un p ?

E. : Parce que ça y est tout le temps dans « temps ».

P. : Pourquoi tu mets un m ? Parce que tu m'as dit que toi pour faire [ã] tu mettais toujours a-n ou e-n.

E. : Ou e-m.

P. : Ou e-m. Alors pourquoi tu as mis e-m ici ?

E. : hmm... Je sais pas.

P. : Et d'après toi, pourquoi il y a un p ?

E. : Je sais pas trop.

P. : hm hm. Est-ce que tu es sûre de toi pour ce mot-là ?

E. : Oui.

P. : Et ben, tu as raison en plus. « dès que tu les utilises » (*prononcé [dektylezytis]*). Alors, pourquoi t'as barré et pourquoi tu l'as écrit comme ça (*l'élève a d'abord écrit puis barré « dé » puis as écrit « de »*).

E. : Ben, parce que je m'étais trompée parce que sur [de] y'a pas de e accent.

P. : Comment tu le sais qu'y a pas d'accent ?

E. : euh...je sais pas.

P. : « Dès que tu les utilises » (*prononcé [dektylezytis] cette fois-ci*). Pourquoi tu mets un s à la fin de « utilises » ?

E. : Euh... parce que ça s'écrit tout le temps comme ça.

P. : Toujours toujours ?

E. : Oui.

P. : D'accord. Y'a pas d'autres raisons ?

E. : Non.

P. : D'accord. Alors ce qui m'intéresse c'est de savoir pourquoi ici [buʒ] tu mets un e et, ici, « utilise tu mets un s à la fin. J'aimerais bien savoir...

E. : Je sais pas.

P. : Il m'intéresse quand même ce s-là. Il m'intéresse. Moi, je suis sûr qu'il y a une raison. Qu'est-ce qui t'a donné l'idée de le mettre ? Je peux te le dire : c'est juste ce que tu as écrit. Alors j'aimerais bien savoir comment tu as fait pour trouver. Tu es une des seules à avoir fait juste. Pourquoi tu as mis ce s ? À quoi tu as pensé pour mettre ce s ?

E. : euh, parce qu'à chaque fois d' « utilises » y'a un s.

P. : t'aurais des exemples de phrase où tu te rappelles qu'y a un s ?

E. : Non.

P. : D'accord.
(lecture et explicitation de la phrase à écrire puis écriture de « tu veux ces trois objets ? »)

P. : Alors, je voudrais savoir pourquoi tu as mis un x... c'est bien un x ?

E. : Oui.

P. : Pourquoi tu as mis un x à « veux »? « tu veux ces trois objets ? »

E. : Parce que ça s'écrit tout le temps comme ça.

P. : Ouais ?

E. : hm.

P. : Si je te dis : « il veut ces trois... » ou tu me dis : « oui. » Et je dis : « ben, elle veut ces trois objets. » Tu l'écrirais comment [vø] ? Si je dis : « elle veut ces trois objets. » C'est-à-dire, toi, là. « Elle veut ces trois objets ». Tu l'écrirais comme ça ?

E. : Oui.

P. : D'accord. C'est ce que je veux comprendre. « Ces ». Pourquoi tu l'as écrit comme ça ?

E. : hmm... parce que ça s'écrit tout le temps... ben, ça s'écrit pas tout le temps comme ça [se] mais c'est comme ça.

P. : Et comment tu l'écris des fois ?

E. : c-e-s-t.

P. : Donc c'est soit c-e-s...

E. : Oui.

P. : soit c-e-s-t ?

E. : Oui.

P. : Et pourquoi ici c'est c-e-s ? Et pas c-e-s-t ?

E. : hmm... Je sais pas.

P. : « Tu veux ces trois objets ? » À quoi tu as pensé quand tu l'as écrit ? Pourquoi pas c-e-s-t ?

E. : Je sais pas.

P. : Quand tu dis « c-e-s-t » c'est comme ça ? *(l'enseignant écrit « cest » sur un brouillon)*

E. : Oui.

P. : Oui ? Alors pourquoi pas comme ça ? *(L'enseignant barre ce qu'il vient d'écrire sur le brouillon)*. Qu'est-ce que t'en penses ? Qu'est-ce que tu te demandes ?

E. : Rien.

P. : D'accord. « Trois ». Pourquoi tu mets un s à la fin de « trois » ?

E. : Parce que ça s'écrit comme ça.

P. : hm hm. Et pourquoi y a un s à la fin de «trois» alors puisque ça s'écrit comme ça ? D'après toi, pourquoi y'a un s à la fin de « trois » alors ?

E. : Je sais pas.

P. : Et « objets ». Pourquoi tu l'as écrit comme ça à la fin *(écrit « obgè »)* ?

E. : hmm... Parce que ça s'écrit tout le temps comme ça.

P. : D'accord. [...]

(lecture et explicitation de la phrase à écrire puis écriture de « en plus, cette méthode pour tracer maladroitement les lettres est drôlissime »)

P. : Alors, j'ai vu que t'avais corrigé... pourquoi tu as écr...

E. : Oui.

P. : C'est quoi que tu as corrigé ici pour écrire « cette » ?

E. : Parce que en fait je m'étais trompée : j'avais mis un accent.

P. : D'accord. Et pourquoi tu as enlevé l'accent ?

E. : Parce que y en n'avait pas

P. : Et pourquoi ici on n'a pas besoin de mettre un accent ?

E. : Je sais pas.

P. : Ben alors réfléchis. Dis-moi. Pourquoi tu t'es dit : « Ben non, j'ai pas besoin de mettre

un accent.»

E. : Parce que dans « cette » à chaque fois, y en as pas.

P. : d'accord. « méthode ». Pourquoi tu l'as écrit comme ça à la fin (*écrit «méthode »*) ?

E. : Parce que ça s'écrit comme ça.

P. : hm hm. « Tracer ». Pourquoi tu l'écris comme ça ?

E. : Je sais pas.

P. : Tu l'écris toujours comme ça ?

E. : Oui.

P. : Pourquoi ?

E. : Je sais pas.

P. : « Maladroitement ». Pourquoi tu mets e-n-t à la fin ?

E. : hmm... je sais pas.

P. : « Les lettres ». Pourquoi tu écris comme ça à la fin (*écrit «les lettres »*) ?

E. : Parce que ça s'écrit comme ça.

P. : Pourquoi ?

E. : Je sais pas.

P. : Pourquoi tu mets un s ?

E. : Parce que je sais que ça s'écrit comme ça.

P. : Toujours ?

E. : Oui.

P. : Qu'est-ce qui s'écrit toujours comme ça ? C'est le mot « lettres » ?

E. : Oui.

P. : Si je te dis : « écris-moi une lettre. » (*Mauvais exemple : deux sens différents !*). tu l'écrirais comment « lettre » ?

E. : Sans s.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que c'est pas pareil.

P. : Ben, tu m'as dit que ça s'écrivait toujours comme ça.

E. : Oui mais, là, y a « les » et après faut mettre plusieurs lettres... y en a plusieurs.

P. : Donc, ce qui s'écrit toujours comme ça c'est « les lettres » ?

E. : Oui.

P. : C'est c'que tu voulais me dire ?

E. : Oui. Parce que y a plusieurs lettres.

P. : D'accord. Alors que [lɛtʁ] ça s'écrit pas toujours comme ça ?

E. : Oui. Y'a pas de s aussi.

P. : Si c'est une lettre ?

E. : Ben, y'a pas de s.

P. : D'accord. J'ai compris. « Les lettres est drôlissime ». Pourquoi tu écris [e] comme ça (*écrit « et »*) ?

E. : Je sais pas.

P. : Et « drôlissime », comment tu l'as écrit ?

E. : Comme ça.

P. : Comment tu as fait pour faire le son [s] ? [dʁolisim] (*écrit «drolysime »*)

E. : Parce que s-i, ça fait [si].

P. : D'accord. Donc tu as écrit s-i. C'est ça ?

E. : Oui.

P. : D'accord. Et à la fin, pourquoi tu mets m-e ?

E. : Parce que... hmm... parce que ça s'écrit comme ça. Y'a un m-e à la fin.

P. : hm. Et « tracer », tu me redis pourquoi tu l'as écrit comme ça.

E. : Parce que ça s'écrit tout le temps comme ça.

P. : Tout le temps tout le temps ?
E. : Oui.
P. : Ben si je te dis : « je traçais des lettres ». « Hier, je traçais des lettres. »
E. : Oui.
P. : tu l'écrirais comme ça ?
E. : hm.
P. : D'accord.
(Lecture et explicitation de la phrase à écrire puis écriture de « je le sais parce que je la pratique des fois quand j'écris »)
P. : Alors, tu peux me dire pourquoi tu as écrit « sais » comme ça (*écrit «sais »*).
E.. : hmm...
P. : s-a-i-s. Pourquoi tu mets un s à la fin ?
E. : Ben, parce que ça s'écrit comme ça.
P. : Mais pourquoi ça s'écrit comme ça ?
E. : hmm... je sais pas.
P. : Ça s'écrit toujours comme ça ?
E. : Oui.
P. : Si je te dis... alors, qu'est-ce qui s'écrit tout le temps comme ça ? C'est « sais » ou c'est « je le sais » qui s'écrit toujours comme ça ?
E. : hmm... « je le sais ».
P. : Si je te dis : « euh... elle le sait ». Ça s'écrirait comment dans ce cas-là ?
E. : Pareil mais pas le « je ».
P. : D'accord.
E. : « elle »
P. : « elle » à la place de du « je ».
E. : Oui.
P. : « Le », ça s'écrirait comme ça ?
E. : Oui.
P. : [sɛ], ça s'écrirait comme ça.
E. : hm.
P. : D'accord. C'est ce que je veux comprendre. « Je sais parce que je la pratique ». Pourquoi tu as mis un e à la fin ?
E. : hmm... là ?
P. : Ouais. À la fin de « pratique ».
E. : Parce que ça s'écrit tout le temps comme ça. [pRatik]
P. : Alors, c'est « pratique » ou « je la pratique » qui s'écrit toujours comme ça ?
E. : « je la pratique ».
P. : si je te dis : « il la pratique ».
E. : C'est pas... À la place du « je » y'a « il » et « la » et « pratique » ça s'écrit tout le temps pareil.
P. : D'accord. Et « les enfants la pratiquent » ?
E. : (*L'élève chuchote « les enfants la pratiquent »*). Ben, on enlève « je » on met « les enfants » euh... Ah non, ça s'écrit pas pareil. Là, ça s'écrit tout le temps comme ça mais [pratik] y'a un s à la fin.
P. : Pourquoi ?
E. : Parce que c'est plusieurs enfants.
P. : D'accord. Donc, « je la pratique, « elle la pratique » ça s'écrit comme ça.
E. : Oui.
P. : « Les enfants la pratiquent », [pratik] prendrait un s à la fin.
E. : Oui.

P. : D'accord. Je comprends. Et si je te dis : « tu la pratiques ».

E. : Alors, « tu la pratiques »... Y'a encore pareil : un s là et ça s'écrit la pareil.

P. : Et pourquoi en mettrait un s à « pratiques » ?

E. : Ben, parce que « tu » y'a tout le temps un s quand on...

P. : Ah oui tu me l'avais dit tout à l'heure. D'accord. « Des fois » (*écrit « défois »*). Pourquoi tu mets un s à la fin de [defwa] ?

E. : Ben, parce que y'a tout le temps un s.

P. : Tu t'es déjà demandé pourquoi ?

E. : Non.

P. : D'accord. Et « j'écris » (*écrit « j'ēcris »*). Tiens, qu'est-ce que t'as mis là ? C'est quoi ça ?

E. : euh, un e avec l'accent. (*l'élève retrace l'accent aigu à la place de l'accent plat*).

P. : Ah, j'le vois mieux l'accent. Pourquoi tu mets un s à la fin de « j'écris » ?

E. : hmm... parce que y'a tout le temps un s.

P. : Alors, y'a tout le temps un s à « écris » ?

E. : Ah non, pas tout le temps.

P. : Ou à « j'écris » ?

E. : À « j'écris » y'a tout le temps un s.

P. : Pourquoi ?

E. : Mais pas à [ekri].

P. : Ah pourquoi des fois à [ekri] tu vas mettre quoi à la fin de [ekri] ?

E. : Un e.

P. : Quand ? Quand est-ce que tu mettrais un e à la fin de [ekri] ?

E. : Ben, après le i.

P. : Ouais. Mais pourquoi tu mettrais... pourquoi tu l'écrirais comme ça à des fois ? (*L'enseignant écrit « écrie » sur un brouillon*). Qu'est-ce qu'il y aurait avant pour l'écrire comme ça ? ou après ?

E. : je sais pas.

P. : Parce que tu me dis : « [ekri], y a un s avec ça ». C'est c'que tu m'as dit ?

E. : Oui.

P. : Puis après tu m'as dit quand je t'ai dit : « c'est [ekri] qui s'écrit toujours comme ça ou « j'écris » ? ». Tu m'as dit : « non, [ekri] s'écrit pas toujours comme ça.

E. : Oui.

P. : D'accord ? Tu m'as dit : « des fois y a un e. »

E. : Oui.

P. : Quand est-ce que j'mettrai un e ? Trouve-moi un exemple. J'ai compris qu'avec... c'est « j'écris » qui s'écrit toujours comme ça pour toi.

E. : Oui.

P. : Mais [ekri], quand est-ce qu'il pourrait s'écrire comme ça ? (*écrie*)

E. :hmm.

P. : Essaie de trouver. Ça m'intéresse ça.

E. : Comme euh « elle **écrie** trop vite ».

P. : d'accord. « est écrit trop vite ». Là, tu mettrais un e ?

E. : Oui.

P. : Pourquoi ? Tu mettrais un e parce que c'est avec « elle ». C'est ça ?

E. : Oui.

P. : D'accord. Donc, tu mets un s pourquoi ?

E. : Parce que c'est « j'écris » et « j'écris » c'est tout le temps avec un s.

P. : D'accord. Donc, tout à l'heure, quand tu me disais... je voudrais comprendre... quand tu me disais : « tu dois »... quand tu me disais que ça s'écrit toujours comme ça, c'est « dois », « tu dois absolument trouver une chaise et une table ». tu te rappelles ?

E. : Oui.

P. : « assez bancales ». Quand tu me dis que « dois » s'écrit toujours comme ça, c'est « dois » ou c'est « tu dois » qui s'écrit toujours comme ça ?

E. : hmm... « tu dois » !

P. : D'accord. Donc, si je te dis : « elle doit absolument trouver une chaise et une table », [dwa] tu l'écrirais comment dans ce cas-là ?

E. : euh... sans le s et on mettrait plutôt un e (*l'enseignant écrit «doie » sur un brouillon*).

P. : D'accord. « Il doit », tu l'écrirais comment ? « Il doit absolument trouver une table ».

E. : « Il doit » ?

P. : Ouais.

E. : Toujours pareil (« doie »).

P. : D'accord. « tu dois » avec un s, « je dois absolument trouver une table une chaise ». Tu l'...

E. : Pareil.

P. : Pareil que ça ou ça (« dois » ou « doie ») ?

E. : « Je dois trouver » ?

P. : « Je dois absolument trouver une chaise et une table ». Tu l'écrirais comment [dwa] ? Comme ça (*l'élève montre « doie » sur le brouillon*). D'accord. Ça, ça m'intéresse. Mince, je t'ai pas posé les bonnes questions alors. Du coup « trouver » (*écrit «trouvée » par l'élève*), quand tu m'as dit qu'il s'écrivait toujours comme ça c'est « trouver » qui s'écrit toujours comme ça ou c'est « tu dois absolument trouver » qui s'écrit toujours comme ça ?

E. : « Trouver »

P. : Donc, quand je te dis : « tu dois absolument trouver », tu mets é-e. Si je te dis : « je dois absolument trouver », t'écrirais comment [truve] ?

E. : « je dois » ben, [truve], pareil : [dwa] comme ça (*doie*).

P. : D'accord. « Je dois absolument trouver ». Et [truve], tu l'écrirais comme ça ou autrement ? « Je dois absolument trouver »

E. : euh, non. le... on met pas le dernier e. on fait que comme ça.

P. : pourquoi ?

E. : Parce que c'est toi. « je dois »

P. : C'est moi ?

E. : oui.

P. : et pourquoi quand je dis : « tu dois absolument trouver », tu mets un e à la fin ?

E. : euh

P. : et tu me dis quand je dis : « je dois absolument trouver » tu ne mets pas de e.

E. : Je sais pas.

P. : C'est intéressant ça. Pourquoi tu me le mets çui-là là ? Ah ça ça m'intéresse. « Tu dois absolument trouver », tu mets un e à la fin de [truve].

E. : Oui.

P. : « Je dois absolument trouver », tu dis : « pas de e à la fin de [truve] ». Pourquoi ?

E. : Ah, en fait, non : y'a pas de e là.

P. : Pourquoi ?

E. : À la fin.

P. : Tu peux le barrer, hein ? Si tu veux. Pourquoi tu penses qu'y en a pas ?

E. : Parce que euh... je sais pas.

P. : Ah je suis sûr tu sais, moi.

E. : Non.

P. : Si. Je suis sûr que tu sais pourquoi tu l'as enlevé. Pourquoi tu l'as enlevé ?

E. : Je sais pas.

P. : Pourquoi ça te gêne d'en mettre un ?

E. : Parce que je crois que ça s'écrit comme ça.
P.: d'accord.
E. : Sans le e à la fin.

Annexe 4

Retranscription de l'entretien métagraphique avec E5, CE1 (garçon).

élève=E5=E

enseignant=P

Texte écrit :

comen écrire comme un cochon.

si jamais tu désires que tous le monde admire ton affreuse écriture, je te conseille de choisir un stylo qui fais plains de gros patés.

tu dois apsomans trouver un chaise et une table assez bancale pour quel bouge tous le temps dais que tu les utilises.

tu veus ses trois objes ?

en plus, cette méthode pour tracé maladroiteman les lettres et drolicime.

je le sais parce'que je la pratique des fois quand jecris.

(lecture et explicitation de « comment écrire comme un cochon » puis écriture par l'élève)

P. : Est-ce que tu as eu des problèmes pour écrire un des mots dans cette phrase ?

E5. : *(inaudible)*

P. : Non, ça va ?

E. : J'ai... Pour dire [komã]. *(écrit «coman»)*

P. : Alors, à quoi tu as pensé pour décider de l'écrire comme ça ?

E. : hmm.

P. : Où est-ce que tu as eu...

E. : C'est le [ã].

P. : Ouais. Tu as hésité ?

E. : Oui : entre e... a-n et un e.

P. : Alors, je vais sortir une feuille. Tu as hésité entre euh...

E. : Un a et un n.

P. : D'accord. *(l'enseignant sort une feuille de brouillon et écrit dessus «comen » et «coman »)*. Tu me dis si c'est ça : tu as hésité entre ça... tu as mis un e, toi ?

E. : un a.

P. : Tu as hésité entre ça et ça.

E. : hm.

P. : Alors, comment tu as fait pour décider que c'était çui-là et pas çui-là ? Qu'est-ce que tu t'es dit ?

E. : hmm...

P. : Qu'est-ce qui t'a permis de choisir ça ? Cette façon-là... essaye de te souvenir... Est-ce que tu as choisi dès le début, ça ?

E. : hm.

P. : Ouais ? Mais tu as pensé à ça quand même ?

E. : hm.

P. : Alors, pourquoi celui-là ? Comment tu as fait pour te décider pour celui-là ? c'est ça qui m'intéresse. Ça veut pas dire que c'est faux, ça veut pas dire que c'est juste, hein ? je veux juste comprendre.

E. : En fait, je regarde...

P. : Ouais.

E. : Comme euh... qui me semble celui le plus juste, je regarde.

P. : hm. Et comment tu fais pour que ça te semble juste ? Quand est-ce que tu décides que « celui-là, ça me semble juste », « celui-là, ça me semble pas juste » ?

E. : euh... je... Je réfléchis... des fois, peut-être, qu'à des moments je l'ai quelquefois écrit.

P. : hm.

E. : Alors, je repense comment il pourrait s'écrire.

P. : Ouais. Et là, c'est ce que tu as fait ?

E. : hm.

P. : Tu as essayé de repenser à une fois où tu l'avais écrit ?

E. : hm.

P. : C'est ça. D'accord. Est-ce que dans le mot, tu as d'autres commentaires à me faire sur ce mot ? Non ? C'est vraiment le [ã] qui t'a posé problème ? C'est ça ?

E. : hm.

P. : « Écrire ». Tu peux me dire comment tu as fait. À quoi tu as pensé pour décider qu'il s'écrivait comme ça ? À quoi tu as pensé ? Oui, tu as raison : comme ça je vois bien. Le mot « écrire », est-ce que tu es sûr de toi pour le mot « écrire » ?

E. : Oui.

P. : Oui. Alors ?

E. : euh, en même... en classe, en bas, j'avais, des fois, sur euh mon vieux cahier j'avais i était marqué « écriture » sur le tableau

P. : Ouais. Et pour écrire ce mot-là, tu as pensé à « écriture » ? Tu as pensé au mot « écriture » ?

E. : Oui.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que « écriture » c'est quand euh t'écris.

P. : D'accord. Donc, tu t'es dit que ça s'écrivait de la même façon.

E. : hm.

P. : Est-ce que je peux te demander pourquoi tu as mis un e à la fin de « écrire » ?

E. : Parce qu'après ça fait [ekri].

P. : Si je mets pas le e, comme ça (*l'enseignant écrit sur le brouillon «écrire»*)...tu me dis, hein ? J'essaie de comprendre toujours c'que tu m'dis. Si je mets comme ça, t'es d'accord ? Ça fait [ekri] ?

E. : Non.

P. : Alors qu'est-ce que tu voulais me dire ? Quand tu m'as dis ça fait [ekri].

E. : En fait, [s]...hm, [ekRiR] y'a le... un e.

P. : Ouais.

E. : [ekRiR]

P. : Et pourquoi ? Est-ce que tu saurais me dire pourquoi tu as mis un e et tu penses qu'il y a un e ?

E. : Je sais pas.

P. : D'accord. T'inquiète pas, hein ? C'est pas grave. Tu peux me dire pourquoi tu écris « comme » comme ça (*écrit «comme»*) ?

E. : C'est un mot invariable.

P. : Ouais. Qu'est-ce que c'est un mot invariable pour toi ?

E. : C'est un mot où y'a...où c'est invariable. C'est **toujours** invariable (*formule intéressante !*).

P. : Et qu'est-ce que ça veut dire ? Si tu devais l'expliquer, tu sais, à un CP par exemple ou à un « maternelle ».

E. : C'est facile. En fait, un mot invariable y a une chose qui se varie jamais.

P. : Et qu'est-ce que ça veut dire ? C'est quoi cette chose qui ne varie jamais ?

E. : Par exemple, y'a des moments y a un s ou y a deux m...

P. : Ouais.

E. : Comme dans « comme ».

P. : D'accord. Comme dans « comme ». Ça veut dire que ça ne varie jamais ?

E. : Oui.

P. : Et ça veut dire quoi « varie jamais » ? « ne varie jamais » ?

E. : Ça veut dire que ça ne change jamais.

P. : D'accord. Je comprends mieux. Et euh... « cochon », pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ? À la fin du mot, pourquoi tu l'écris comme ça « cochon » ?

E. : Parce que y'a qu'un cochon.

P. : Et un cochon ? Et alors ? Qu'est-ce que ça fait ?

E. : Ben, y'a pas d's.

P. : Ah et quand est-ce que tu mettrais un s ?

E. : Si on avait au pluriel.

P. : Si c'était au pluriel... et comment tu saurais que c'est au pluriel ?

E. : Parce que on... i sera marqué au moins « des cochons », « des ».

P. : D'accord. Tu as d'autres remarques à me faire sur cette phrase ?

E. : Non.

[...]

(lecture et explicitation de la phrase à écrire puis écriture de « si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture, je te conseille de choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés. »)

P. : Alors... « si jamais tu désires », tu peux m'expliquer comment tu as écrit « désires » (*écrit « desire »*). Pourquoi tu l'as écrit comme ça ? (silence). Alors pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ? Pourquoi tu mets un e à la fin ?

E. : Parce que c'est... c'est lui.

P. : Alors, ici, tu sais qui est... Tu sais qui est « lui » dans cette phrase ? Quand tu me dis c'est « lui » ?

E. : C'est celui qui... C'est celui-là.

P. : C'est-à-dire ?

E. : Celui qui... veut écrire comme un cochon.

P. : Ouais. Et, ici, d'après toi, c'est qui ? Quand je dis « si jamais t... ». Je parle à qui là, quand je... dans ce texte, d'après toi ?

E. : C'est à un garçon de sa classe.

P. : Non...

E. : Ou à un...

P. : ...C'est toi. C'est moi qui parle à toi. Quand je dis : « si jamais tu désires » et ben, je te parle à toi. Tu comprends ? Je me suis inspiré du livre mais là j'ai écrit un vrai texte où je te donne des conseils, à toi. D'accord ?

E. : OK.

P. : Donc, pourquoi tu as écrit [dezir] comme ça ? pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ?

E. : Parce que c'est « je ».

P. : Alors, il est où « je » dans la phrase, là ?

E. : Il y est pas. Oh non, c'est « tu ».

P. : Hein. « si jamais TU désires ». C'est moi qui te parle. Alors, pourquoi tu l'é... Tu mets un... Tu penses... Quand tu m'as dit : « parce que c'est « je » », ça dépendait de « je » ? Pour écrire [dezIR]? c'est ça ?

E. : Là, c'est « tu ».

P. : Ouais.

E. : Et si c'est lui... C'est celui qui répond, il dirait « je ».

P. : Ouais. Si jamais, toi, tu me répondais, tu dirais : « oui, je désire ». C'est c'que tu veux dire ?

E. : hm.

P. : D'accord. Mais là, c'est « si jamais tu désires ». Donc, pourquoi tu mets un e à la fin de [dezIR] ?

E. : Je sais pas.

P. : Tu sais pas ?

E. : hm.

P. : D'accord. Est-ce que tu es sûr de toi ? (silence). Est-ce que tu es sûr que ça s'écrit comme ça ou pas ?

E. : J'ai vu quelque chose.

P. : Tu as vu quoi ? Dis-moi. Ah, pourquoi tu rajoutes ça ? Qu'est-ce que tu rajoutes, déjà ?

E. : (Inaudible)

P. : Tu m'expliques ce que tu te demandes ?

E. : Oui, j'aurais bien mis un accent...

P. : Alors, là, tu l'as mis ou tu l'as enlevé ?

E. : Je l'ai mis (*il a écrit « désire »*).

P. : tu as mis l'accent. Et pourquoi tu as eu envie de mettre cet accent ? Pourquoi tu as décidé de mettre cet accent ?

E. : (Inaudible)... sens.

P. : C'est çui-là ?

E. : hm.

P. : Tu me dis pourquoi.

E. : Parce qu'on entend [e].

P. : D'accord. Et quand tu l'avais oublié, ça faisait quoi ?

E. : Ça fait [de]... [dœzIR].

P. : D'accord. Et c'est pas ce que tu voulais écrire.

E. : Non.

P. : Tu peux me dire pourquoi tu as mis un s ici à « désire ». Pourquoi tu as mis un s ? (*L'élève rajoute un s et écrit donc « déssire »*). qu'est-ce que tu viens de faire ?

E. : deux s parce que comme y a un e et un i, y a deux... y en a deux.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que quand y a deux... voyelles... comme a, e, i, o, u, y, là, y'a un i et un e (*sens de relecture intéressant : de droite à gauche*). Ce sont deux voyelles. On est obligé de mettre deux s sinon ça fait [z]..

P. : D'accord. Et donc tu voulais écrire quoi, toi ?

E. : [dezIR].

P. : hm. Et là, c'est bon ? Tu es satisfait ?

E. : hm.

P. : Ça s'écrit [dezIR] ? Ça se lit [dezIR], pardon ? C'est ça ?

E. : hm.

P. : C'est ce que tu voulais me dire ? « Jamais ». Pourquoi tu mets un s à « jamais » ?

E. : C'est invariable pareil.

P. : Ouais. Ça veut dire qu'y a toujours un s ?

E. : Oui.

P. : Et tu sais pourquoi ? Tu t'es déjà deman...

E. : Parce que c'est invariable.

P. : Et tu t'es déjà demandé pourquoi y avait un s ou pas ?

E. : Non.

P. : Non ?

E. : Parce que c'est tout le temps invariable.

P. : hm. « Si jamais tu désires que tout le monde ». Alors là, ça m'intéresse : comment tu l'as écrit « tout » (*écrit «tous »*) ?

E. : o-u-s parce que i sont au pluriel.

P. : Quand tu me dis : « ils sont au pluriel », c'est qui « ils s... ils... Ils sont au pluriel ». Tu me parles de qui, là ?

E. : De « tout le monde » !

P. : Tu veux dire...

E. : De beaucoup de monde.

P. : Oui... y a beaucoup de monde ? c'est pour ça que tu mets [tu] au pluriel. Tu vois, j'essaie de comprendre comment tu fonctionnes. C'est ça ?

E. : Oui.

P. : Comme il y a beaucoup de monde, tu mets au pluriel. « Tout le monde ». Pourquoi tu écris « monde » comme ça à la fin ?

E. : Parce que « monde » ça change jamais.

P. : Ça change jamais ?

E. : C'est un monde. hm.

P. : Ouais ? « Si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture ». Tu peux m'expliquer comment tu t'es décidé pour écrire « admire » comme ça à la fin ?

E. : (Inaudible)

P. : Est-ce que tu es sûr de toi ?

E. : hm.

P. : Ouais ? Comment tu sais ? J'aimerais bien comprendre ça. Comment tu sais que c'est comme ça quand tu écris ? Comment tu te dis : « Ah, ça je sais que c'est comme ça. Là, il faut mettre un e à la fin. » à la fin de « admire ». Comment tu as fait ?

E. : Je sais pas trop.

P. : C'est venu tout seul ou tu as hésité ? Non, c'est venu tout seul ?

E. : hm.

P. : D'accord. « Si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture ». Tu me dis pourquoi tu as mis un e à la fin ?

E. : Parce que je/on sait pas si y'a une seule écriture.

P. : Ouais. Ça veut dire quoi ça : « on ne sait pas si y a une seule écriture » ? Tu peux m'expliquer ?

E. : Ben, on sait pas si on a une, deux, trois.

P. : Et... pourquoi tu m'dis qu'on sait pas ?

E. : Parce que, dans la phrase, « écriture » on sait pas si y en a une.

P. : Dans la phrase, là ?

E. : si, il a pas encore choisi.

P. : Ah, parce que c'est « si jamais tu désires ». C'est ça que tu veux dire ? Il a pas encore décidé.

E. : hm.

P. : D'accord. Et comment tu pourrais faire pour savoir, dans la phrase, s'il y a une, deux ou trois écritures ? Est-ce qu'y a un moyen de savoir dans la phrase ou pas ?

E. : Non.

P. : Non, y'a pas de moyens ? Donc, pourquoi tu as mis un e ?

E. : Parce qu'on sait pas combien y en a.

P. : Et si tu savais combien y en avait, qu'est-ce que tu mettrais ?

E. : Un s... si y en a deux, au pluriel (*les pauses que fait l'élève entre « s » et « si » et entre « deux » et « au pluriel » sont difficiles à transcrire*).

P. : Ouais. Et si y en a quatre ?

E. : un s.

P. : D'accord.

E. : Parce que c'est toujours quand y en a plusieurs.

P. : J'essaye de comprendre. Et donc, là, on sait pas si y en a une ? C'est bien ça ? J'ai bien compris ce que tu me disais. « écriture ». euh... « affreuse », pourquoi tu as mis... tu peux me dire comment... c'que tu as mis... Je vois pas bien là.

E. : e-u.

P. : D'accord. Pourquoi ?

E. : Parce que euh y'a un [nø]... un [ø]... Ça vient d' « affreux ».

P. : Ah, et ça s'écrit comment « affreux » ?

E. : y a [nø]

P. : Ça s'écrit comme ça ? (*L'enseignant écrit « afreu » sur un brouillon*). C'est ça ?

E. : y a un s.

P. : Ouais. Pourquoi tu penses qu'y a un s ?

E. : Parce que « affreuse ».

P. : Donc, le s, là, tu l'as mis parce qu'il y a un s à la fin de [afRø] ? C'est ça ?

E. : Oui.

P. : D'accord. Donc, tu le repasses bien comme ça je le vois bien. Merci. « Écriture » (*écrit « ecriture »*). tu me dis comment tu as fait pour te décider à écrire « écriture » comme ça.

E. : (Inaudible)

P. : « Écriture ». Ouais ?

E. : dans y'a [ecRIR]... « écriture » !

P. : D'accord. Tu m'expliques ? C'est ce que tu me disais tout à l'heure : t'as pensé... Tu avais pensé à [ecRITYR] pour écrire le mot [ecRIR]... (*l'élève rajoute r après le c*). d'accord, tu avais oublié une lettre ?

E. : hm.

P. : Comment tu t'en es rendu compte ?

E. : [e]... [ekityR] était marqué.

P. : D'accord. C'était écrit [ekityR]. C'est ça ?

E. : hm.

P. : Ce que tu peux me dire pourquoi tu mets un e à la fin de « écriture » ?

E. : Parce que euh c'est pareil : on sait pas combien il a fait d'é... combien y'a d'écriture.

P. : Et si tu savais ?

E. : Ben, on mettrait un s.

P. : D'accord. « Si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture, je te conseille » (*écrit « conseille »*). Est-ce que tu peux me dire... Ah, tu as oublié quelque chose ? D'accord. Le point sur le j ? Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour écrire ce mot-là. Comment tu t'es décidé ?

E. : y'en a e-i.

P. : Ouais. Pourquoi ?

E. : Parce que le e-i... le a-i, ça fait [ɛ] (*prononcé long, en exagérant et en ouvrant grand la bouche*)

P. : Et le e-i, ça fait quoi ?

E. : [ɛ...j] [ɛj]
P. : Donc, ça (*l'enseignant écrit sur un brouillon «consaille»*)...c'est ça que tu me dis ? Ça, ça va pas.
E. : Oui.
P. : Parce que ça fait [ɛ] (*prononcé long, en exagérant et en ouvrant grand la bouche*). C'est ça ?
E. : Par exemple euh...
P. : Dis-moi. Hein, j'essaye de comprendre comment tu fonctionnes.
E. : Donc, dans [za]... Dans « abeille »...
P. : Ouais, tu l'écrirais comment ?
E. : ... Y a e-i. a-e...a-b-e-i-l-l-e
P. : D'accord. Donc, pour écrire... Tu me dis si je me trompe... Pour écrire « conseille », tu as pensé à « abeille » ?
E. : hm.
P. : D'accord. Et donc, t'as compris que c'était pas çui-là.
E. : hm.
P. : Et si tu l'écrivais comme ça : avec un a, tu le lirais [cõsej] ?
E. : Non : [cõsej].
P. : [cõsej]. D'accord. Donc, tu t'es appuyé sur ton oreille et surtout tu as pensé à « abeille ».
E. : hm.
P. : Je comprends. Ça ça m'intéresse. « Si jamais... » euh... Pourquoi un seul s ?
E. : Parce que le n c'est pas une voyelle (*connaissance de la règle en creux*).
P. : D'accord. donc, pas la peine de mettre deux s. C'est ça ?
E. : hm.
P. : « Choisir » (*écrit «choisire»*). Ah, ça m'intéresse. Pourquoi tu as mis un s, un seul s à « choisir » ? (*Silence*). Qu'est-ce que tu as fait ?
E. : J'en ai ajouté un parce qu'y a deux i.
P. : Et qu'est-ce que ça fait ? Pourquoi i faut en rajouter un alors ?
E. : Comme à...à...à [dezir] y a un i et un e, y a...y a deux voyelles.
P. : D'accord. Et donc pourquoi il faut rajouter un s ?
E. : Parce que euh on est obligé d'en rajouter un parce qu'après ça fait [ʃwasi...zir]
P. : et toi, tu veux écrire quoi, ici ?
E. : [ʃwazir]
P. : Donc, quelle est la différence entre ta première prononciation et la deuxième prononciation ? Regarde. Je veux vraiment comprendre. Tout m'intéresse. Au début, tu l'as écrit comme ça (*l'enseignant écrit sur un brouillon «choisir»*). Tu l'avais écrit comme ça puis tu as corrigé. Tu es d'accord ?
E. : hm.
P. : Tu as corrigé et tu l'as écrit comme ça (*l'enseignant écrit sur un brouillon «choissir»*). Comment tu le prononces celui-là ?
E. : Ahh ! I y'en faut... Moi, j'en voulais qu'un seul.
P. : Ah !
E. : Parce que on veut... Si y a qu'un seul s, ça fait [z] et si y en a deux, ça fait [s].
P. : Ah ça marche plus alors ? Ça tu le prononces comment celui-là ?
E. : [ʃwazir]
P. : Et celui-là ?
E. : [ʃwasir]
P. : Donc, ça va plus. C'est ce que tu me dis ?
E. : hm.

P. : Donc, tu as corrigé [ʃwaziR] : tu as mis plus qu'un seul s. Alors, attends... On va en mettre un seul (*l'enseignant barre les deux s et écrit un seul s au-dessus du mot*). T'es d'accord ? Pourquoi tu mets un e à la fin de [ʃwaziR] ? « Je te conseille de choisir un stylo »

E. : Parce que y en a... On sait y en a qu'un seul. On sait pas combien il va en prendre.

P. : D'accord. Comme pour « désires » et comme pour « écriture ». C'est ça ?

E. : hm.

P. : D'accord. J'ai compris. Et ben, tu vois, c'est intéressant. « Je te conseille de choisir un stylo ». Pourquoi tu écris comme ça à la fin ? « Stylo ».

E. : Parce que y'a en a qu'un [s]... On sait pas combien ils vont en prendre. Pareil.

P. : Ouais.

E. : De stylos.

P. : Ouais. Et dans la phrase, y'a rien qui te permet de savoir combien i va prendre de stylos ? C'est ce que tu veux me dire ?

E. : hm.

P. : D'accord. « Je te conseille de choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés ». Tu peux me dire pourquoi tu as mis un s à la fin de [fɛ]. « Un stylo... De te choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés ».

E. : [fɛ] c'est... Je sais pas si c'est un mot invariable en fait.

P. : Tu penses que c'est un mot invariable. Donc il s'écrit toujours comme ça ? C'est ça ? Et pourquoi tu dis : « je sais pas si c'est un mot invariable » ? Qu'est-ce qui te fait douter ?

E. : Ben, parce que je sais pas si y peut avoir un féminin.

P. : Ah.

E. : Non, non. En fait, ça peut pas : [ilfɛzœ]. Non.

P. : D'accord. Quand tu me disais : « un féminin ». Le féminin ça aurait été... c'que tu t'es demandé c'est est-ce que ça (*l'enseignant écrit «faise» sur un brouillon*) ça existe ?

E. : Non.

P. : D'accord. Mais tu t'es demandé ça ? Tu t'es dit s'il y a un féminin, ça serait ça.

E. : Oui.

P. : Et tu as dit : « non. »

E. : Oui. (Inaudible) en fait, mais je l'ai rebarré après parce que y a un t. Y a pas d's.

P. : Donc, à la place du s, y aurait un t. Comme ça (*l'enseignant écrit sur un brouillon « fait »*). c'est ça ? Et pourquoi ? Tu m'expliques. Pourquoi tu as pensé que c'était pas celui-là ?

E. : Parce que ça ferait [fɛtə].

P. : Oui, ça marche pas.

E. : hm.

P. : D'accord. Et donc, d'après toi, c'est un mot invariable ou pas ?

E. : Je pense.

P. : « Un stylo qui fait plein de gros pâtés ». Et le a-i ? Pourquoi tu mets a-i pour faire [ɛ] ? « Qui fait plein de gros pâtés ».

E. : (Inaudible)

P. : Et quand tu veux écrire [ɛ], tu mets toujours a-i ?

E. : Oui.

P. : D'accord. Alors, tout à l'heure quand tu as mis « conseilles », tu m'avais parlé d'un [ɛ]. C'est le même [ɛ] que [fɛ] ?

E. : Non.

P. : Est-ce que tu peux me dire la différence pour toi, à l'oreille ?

E. : [kɔsɛɛɛj]

P. : Ouais.

E. : [fɛ].

P. : [fɛ]! D'accord. Donc, moi je me suis trompé : j'ai dit [fɛ]. Alors que pour toi c'est [fɛ].

C'est ça ?

E. : hm.

P. : À quoi tu penses ? Qu'est-ce que tu te demandes ?

E. : Le [ɛ] et [e], ça fait pas le même son.

P. : hm.

E. : Le a-i et le e-i ne font pas le même son.

P. : D'accord. Ça y est, j'ai compris. « qui fait plein de gros pâtés ». Comment tu as fait pour te décider que « plein » s'écrivait comme ça (*écrit «plain»*) ? (*l'élève rajoute un s*). Ah, qu'est-ce que tu viens de faire ?

E. : Comme il y avait marqué « plein »... « qui fait plein » : y a plein de pâtés.

P. : C'est-à-dire ?

E. : qu'y en a beau... i peut... Il en fait beaucoup.

P. : Il en fait beaucoup. C'est pour ça que tu as rajouté le s à la fin de [plɛ̃] ?

E. : hm.

P. : Ce s, il veut dire qu'y en a beaucoup ?

E. : Qu'i va en faire beaucoup le stylo.

P. : Je comprends. Et le a-i, comment tu t'es décidé ? Pourquoi tu mets aussi a-i ici ? « Plein de gros pâtés »

E. : ça fait [plɛ̃ɛ̃]...[plœ̃]. Ça ferait... ça fait (inaudible) parce que a-i-n je me suis inspiré de « loin ».

P. : D'accord. Je comprends. Tu as pensé à « loin » et tu l'as écrit. Alors, qu'est-ce qui dans « loin » te fait penser à [plɛ̃] ?

E. : C'est le a-i-n.

P. : Et dans « loin », il y a a-i-n ? C'est ça ?

E. : hm.

P. : D'accord. « Plein de gros pâtés ». Tu me dis, hein, si je vais trop vite et que t'as envie me dire encore des choses. Tu me dis, hein ? T'hésites pas. « Qui fait plein de gros pâtés ». Pourquoi tu as mis un s à la fin de « gros » ? « un stylo qui fait plein de gros pâtés ».

E. : Mais ils sont gros les pâtés.

P. : hm. Alors, pourquoi un s ?

E. : Parce que [iserõ]... i sont gros (*[isõgRo]*)

P. : Ouais. Est-ce que tu peux me faire compr... Est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi parce qu'i sont gros, il faut mettre un s à la fin de « pâtés » ? À la fin de « gros » ? Pardon.

E. : Parce que y'a plusieurs gros pâtés.

P. : y a plusieurs gros pâtés. C'est pour ça que tu mets le s ?

E. : hm.

P. : Mais quand tu m'as dit : « ils sont gros »... j'ai l'impression qu'il y avait quelque chose d'intéressant, là.

E. : C'est... C'est... C'est les pâtés qui... qui sont gros.

P. : Ouais et alors ?

E. : C'est « ils » qui sont gros. [il] « s ». [a]...« s »

P. : Qu'est-ce que tu te dis, là, dans ta tête ?

E. : Rien.

P. : qu'est-ce que tu te disais ? qu'est-ce que tu te demandais ? (silence). Tu me dis ? Ça, ça m'intéresse. Qu'est-ce que tu te demandes ?

E. : hmm.

P. : T'es en train de réfléchir sur « gros » ou sur « pâtés » ?

E. : Sur « gros ».

P. : Alors, dis-moi.

E. : Moi, j'avais pensé au e-n-t mais je me suis... J'ai barré parce que... J'ai vu qu'y avait

pas de « ils ». (*L'enseignant écrit « groent » sur un brouillon*).

P. : ça ?

E. : hm. Oui, ça fait [gron]

P. : Et donc, tu barres ?

E. : Oui.

P. : Parce qu'il y a pas le « ils ». Donc, tu laisses le s ?

E. : Oui.

P. : Qui veut dire qu'y a beaucoup de pâtés.

E. : hm

P. : D'accord. « Pât »... Tu m'expliques ce que tu fais.

E. : Je mets un s parce que y'a beaucoup de pâtés. Ah...

P. : Alors, explique-moi.

E. : Faut marquer e-n-t.

P. : Pourquoi ?

E. : j'fais juste un n-t.

P. : Oui, comme tu veux.

E. : Non y a un s à « pâtés ».

P. : Alors ? (*L'enseignant écrit sur un brouillon « patés » et « patént »*). Ça ? Alors tu mets e-n-t ou n-t ? Au début, t'as eu envie de mettre...

E. : Au début, j'ai eu envie de mettre un s.

P. : Ouais. Çui-là.

E. : Parce que n-t après un [e] accent, j'trouve pas ça... J'sais pas si c'est courant.

P. : Ça ? C'est ça ?

E. : oui, ça fait [patét]

P. : Alors, qu'est-ce que tu décides ?

E. : Y'a un s.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que c'est plus courant.

P. : Ouais... et pourquoi y'a un s ? Donc, parce que c'est plus courant ?

E. : Parce que aussi ils sont beaucoup les pâtés.

P. : hm. Comment tu le sais ?

E. : Parce que « **de** gros pâtés ». ça peut être plusieurs gros pâtés. « de gros » y'a un s à... j'ai mis un s parce que y'a plusieurs gros pâtés. Les pâtés, comme ils sont gr... i sont... i fait... le stylo, i fait plusieurs gros pâtés.

P. : Et dans la phrase, qu'est-ce qui te fait comprendre qu'il va faire plusieurs gros pâtés ? Dans mon histoire, là ?

E. : C'est...

P. : C'est le...

E. : ... [plê]

P. : C'est [plê] ?

E. : Oui ! Il en fait plein.

P. : D'accord. Je comprends. Tu as d'autres remarques à me faire sur la phrase ?

E. : Non.

P. : Non ?

(*Lecture et explicitation de la phrase à écrire puis écriture de « tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancales pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilises. »*)

P. : Alors, tu vas m'expliquer. « Tu dois absolument trouver une chaise et une table ». Tu peux m'expliquer pourquoi « dois » tu l'as écrit d-o-i-s.

E. : C'est un mot invariable.

P. : Donc, il s'écrit toujours comme ça ?

E. : hm.

P. : Si je dis euh : « il doit absolument trouver une chaise une table », tu l'écriras comme ça. C'est ça ? J'essaie de comprendre. (*l'élève reparle de « dois » plus loin*)

E. : hm.

P. : Dès que tu entends [dwa], tu l'écris comme ça ?

E. : hm.

P. : D'accord. « Tu dois absolument » (*écrit «apsomans »*). Est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ? Déjà, tu peux me dire ce que tu as mis à la fin ?

E. : Je sais pas. J'ai écrit au hasard.

P. : D'accord. Qu'est-ce que tu as écrit au hasard ? Dans « absolument ». (*L'enseignant essaye de répéter « absolument » sans le faire remarquer directement à l'élève pour voir s'il repère qu'il a oublié une syllabe*)

E. : Je sais pas.

P. : Quelle partie tu écris au hasard ?

E. : Presque tout.

P. : C'est-à-dire ? Vas y, raconte-moi. Moi, ça m'intéresse, même quand on écrit au hasard, pourquoi on prend ces décisions. Pourquoi tu mets un s à la fin ? Il est muet le s ?

E. : Je pense que c'est... il est muet parce que « tu ».

P. : Ouais. C'est parce qu'y a «tu», que tu as mis un s à [absolymã] ?

E. : Oui.

P. : Tu peux m'expliquer pourquoi.

E. : Parce que « je dois », « tu dois » avec un s.

P. : Ouais... Mais je te parle de... Je te parlais d'[absolymã], moi. Là, t'es en train de me parler de « dois » ou de [absolymã] ? Du s à la fin de « dois » ou du s à la fin de [absolymã] ?

E. : le « dois », y a un s. Donc, il y a bien un s à [absolymã]

P. : D'accord. Donc, parce qu'il y a un s à « dois », tu as mis un s à [absolymã]. C'est ça ?

E. : hm.

P. : Et, quand tu me dis : « parce qu'y a tu », c'est pour expliquer le s de [absolymã] ou pour expliquer le s de « dois » ? Parce que « dois » tu m'as dit que c'était invariable. C'est ça ?

E. : Oui.

P. : Alors, explique-moi.

E. : Non, « dois » c'est... Ce n'est pas invariable.

P. : Ah.

E. : Parce que « dois », on peut mettre un t...

P. : On peut l'écrire comme ça ? (*L'enseignant écrit «doit »*)

E. : À des moments.

P. : Est-ce que tu sais quand... tu mettrais un t, toi ?

E. : C'est [il]... doit ».

P. : Comme ça ?

E. : [il] avec un... [il] avec un s.

P. : D'accord. [il] avec un s, c'est [dwa] avec un t et « tu »...

E. : Non. [il dwa]... c'est [il] sans s.

P. : [il] sans s, c'est [dwa] avec un t et avec « tu », c'est [dwa] avec un s ? D'accord. Et tu me disais avec « je »...

E. : c'est s.

P. : Aussi. Alors, pourquoi on met un t avec « il » et un s avec « tu » ?

E. : Parce que...

P. : Tu sais pas ?

E. : hm.

P. : Tu t'es euh jamais demandé ? D'accord. Alors, « absolument ». Pourquoi tu as mis un... Ben, et c'est bien que tu m'aies dit : « j'ai écrit au hasard », hein, c'est intéressant et ce qui est intéressant c'est de savoir pourquoi tu as mis cette lettre muette. Alors, pourquoi tu as mis un s à [absolymã] ?

E. : Parce que j'ai pensé au « tu ».

P. : D'accord. Et comme avec « tu », tu mets un s, tu as mis un s. Et le reste : pourquoi tu as choisi a-n, par exemple ? « absolument ». Ça veut pas dire que c'est faux, hein ?

E. : J'sais pas.

P. : D'accord. « Tu dois absolument trouver », pourquoi tu as écrit e-r à la fin de « trouver » ? « Tu dois absolument trouver une chaise une table ».

E. : [truve]. [truve], c'est un verbe.

P. : Ouais, comment tu le sais ?

E. : Je trouve, tu trouves, nous trouvons, vous trouvez, [il] [ɛl] [truv].

P. : Et donc, quand c'est un verbe, tu mets e-r ?

E. : hm.

P. : D'accord. « tu dois absolument trouver une chaise ». Pourquoi tu l'écris comme ça **à la fin** « chaise » (*écrit « chaise »*) ?

E. : hmm... si on met un e-i, ça fait [ʃɛɛz]

P. : Ouais, d'accord. Donc ça, c'est pour m'expliquer le a-i de « chaise » ? ...pourquoi tu as mis a-i. C'est ça ?

E. : Oui.

P. : Donc si tu mets e-i, ça fait [ʃɛɛz] et si tu mets a-i, ça fait [ʃɛz].

E. : Oui.

P. : Très bien. Le s, pourquoi tu mets un s ?

E. : hmm... parce qu'on sait pas si i va en prendre une ou deux (*réponse intéressante de l'élève qui met en évidence la fonction qu'il assigne principalement, en premier, au graphème s quand on lui demande justifier : morphogramme marquant le nombre=>l'enseignant lui demandait de justifier l'utilisation du phonogramme s pour transcrire [z]. Voir juste après*).

P. : D'accord. Et à la fin, pourquoi tu mets un e ?

E. : Y'a e à « chaise ».

P. : D'accord. Pourquoi ?

E. : Je sais pas combien i' va en prendre de chaises.

P. : D'accord. Le [e], comment tu t'es décidé pour l'écrire comme ça (*écrit « et »*) ?

E. : Parce que si on met e-s-t... c'est quand [e] des chaises [e] des tables (*s est ici aussi une marque de pluriel : et/est => « est » est le pluriel de « et » même si le s est à l'intérieur du mot*).

P. : Et là c'est pas « [e] des tables » ? C'est pas « une chaise [e] des tables » ?

E. : C'est « une chaise [ɛ] u... c'est « une chaise [ɛ] une table ».

P. : Et si c'était « une chaise et des tables », tu aurais mis çui-là ? (*L'enseignant écrit « est » sur un brouillon*)

E. : Oui.

P. : Parce qu'on dit « une chaise et des tables » ?

E. : hm.

P. : D'accord. Je comprends. Et si c'était « des chaises [e] des tables », tu aurais mis celui-là ? (*l'enseignant montre « est » sur le brouillon*)

E. : Oui.

P. : D'accord. C'est intéressant, ça. « Table ». Pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ?

E. : Parce que y'a une seule table.

P. : hm. Comment tu le sais ?

E. : Parce que « une chaise et UNE table » (*l'élève insiste sur « une »*).

P. : D'accord.

E. : y a une seule table.

P. : hm. « Assez » (*écrit « asez »*). Ah, ça m'intéresse. Explique-moi ce mot. Comment tu as fait pour écrire, surtout à la fin ? e-z, pourquoi tu mets e-z à la fin ?

E. : Parce que... J'sais pas.

P. : Est-ce que tu es sûr de toi ?

E. : Je sais pas.

P. : Tu savais pas trop ? Est-ce que tu as hésité ?

E. : Non.

P. : Donc, tu es sûr de toi.

E. : Je savais pas trop comment l'écrire...

P. : Hm.

E. : ... alors j'l'ai écrit au hasard.

P. : Au hasard ? Et, quand même, pourquoi tu as choisi e-z ? Ça, ça m'intéresse. Pourquoi tu as choisi e-z à la fin ? [ase]

E. : J'sais pas c'qu'on pourrait mettre d'autre.

P. : Ouais. Tu... On pourrait rien mettre d'autre ? c'est ce que tu veux me dire ?

E. : J'sais pas c'qu'on pourrait mettre d'autre.

P. : hm. Et le c, comment tu t'es décidé pour le c dans [ase] ?

E. : Je sais pas si (inaudible).

P. : Ah, tu as envie de changer ?

E. : hm.

P. : Dis-moi, je l'écris là si tu veux.

E. : ahmm ! (*l'élève corrige pour écrire « asez »*)

P. : Qu'est-ce que tu as fait ?

E. : (Inaudible)

P. : Comme ça ? (*L'enseignant écrit « asez » sur un brouillon*). Et pourquoi tu as changé ?

E. : Oui. Parce que [ake] ça pourrait faire.

P. : Ça, ça ferait...

E. : Oui, un a et un e, ça peut faire [ake].

P. : Donc là, ça fait [ake]. Tu dis : « oh la la, ça marche pas » et tu l'écris comme ça.

E. : hm.

P. : Et là, ça se lit comment ?

E. : [ase]

P. : D'accord. D'autres remarques ?

E. : Si...

P. : Oui ?

E. : On sait ils mettent e-z parce que ça fait [aze]

P. : Qu'est-ce qui fait [aze] ?

E. : Quand y a deux s. Quand y a un s ! ça fait [døz] (« deux [z] »?)...[aze]

P. : Alors, ça, ça fait [aze] ?

E. : Oui. Alors, on met un deuxième s.

P. : Vas-y. Si tu veux. (*l'élève corrige pour écrire « assez »*). Et là, ça marche ?

E. : hm.

P. : Si tu rajoutes un deuxième s, ça marche ?

E. : hm.

P. : Et tu te rappelles pas pourquoi tu as mis e-z ? « Assez bancales » (*écrit « bancale »*). Pourquoi tu as mis un e à la fin ? « Tu dois absolument trouver une chaise et une table

assez bancales ».

E. : prrr prrr.

P. : Tu te rappelles plus ?

E. : « Bancalement » (*prononcé [bākalmā]*).

P. : Ouais. Tu as pensé à « Bancalement » et tu as mis le e. C'est ça ?

E. : hm.

P. : Et le a-n, comment tu t'es décidé ? [bākal]. À quoi tu as pensé pour écrire a-n pour faire [ã] ? [bākal]

E. : J'sais pas.

P. : « Assez bancales pour qu'elles bougent » (*écrit «quel bouge* »). « Qu'elles bougent ».

Tu peux m'expliquer comment tu as fait. « Pour qu'elles bougent ». Parce que j'ai vu que tu avais corrigé [kɛl].

E. : (inaudible). J'avais barré une chose...

P. : Ouais.

E. : Mais je me souviens pas c'qu'y avait marqué. J'avais marqué... enlevé un deuxième l.

P. : Ouais. Je crois que t'étais parti...

E. : q-u-e...

P. : T'étais parti, comme ça, pour faire un deuxième l et, hop, tu l'as barré. Est-ce que tu te souviens pourquoi ?

E. : Au début, je voulais faire q-u-e-l-l-e.

P. : Ça ? (*L'enseignant écrit « quelle » sur un brouillon*).

E. : Mais je suis resté comme ça parce que... T'sais pourquoi ? C'est « quelle fusée », « quelle euh »... « quelle maison », « quelle voiture ».

P. : Et donc ? C'est comme ça (« quel » => **hypothèse** : l'élève ne reconnaît pas de nom **féminin** (« fusée », « maison », « voiture ») qui suit [kɛl] avec le mot [buʒ]).

E. : Oui.

P. : D'accord. je comprends. « qu'elles bougent ». Tu m'expliques comment tu as fait pour te décider qu'il s'écrivait comme ça [buʒ] (« bouge »).

E. : je sais pas.

P. : hm. C'est pas grave, t'inquiète pas. « Pour qu'elles bougent tout le temps » (*prononcé [tultã]*). Ah, là, ça m'intéresse aussi. Pourquoi [tu] avec un s ?

E. : C'est un mot invariable.

P. : Ouais. Il s'écrit toujours comme ça. Et qu'est-ce qui te permet de te rappeler qu'il y a un s à la fin quand tu le vois dans la phrase, là (*ou quand tu l'entends plutôt !*) ? « pour qu'elles bougent tout le temps ».

E. : [tus] (*procédure phono-logographique*).

P. : oui, tu dis [tus]. Et ici, on dit [tus] ?

E. : [tu].

P. : On dit pas [tus] ?

E. : Et quand même, y'a un s.

P. : D'accord. Donc des fois, i s'prononce et des fois, i s'prononce pas.

E. : Oui.

P. : « Pour qu'elles bougent tout le temps ». Tu m'expliques comment tu as fait pour écrire [tã] comme ça. Tu l'as écrit comment d'ailleurs ? J'arrive pas bien à lire. Alors, dis-moi.

Parce que là je... Barre-le voilà et écrit dessous. Je relirai mieux. (*L'élève écrit «temps* »). donc ?

E. : Je pensais à [lõtã] et après à [prêtã].

P. : D'accord. Et du coup, tu l'as écrit comment [tã] ?

E. : t-e-n-p-s.

P. : t... tu me dis si je me trompe... e-n

E. : p-s
P.: p-s. Et pourquoi est-ce que tu as pensé à « printemps » et à « longtemps » ?
E. : C'est des mots invariables.
P. : Ouais. Mais pourquoi, pour écrire « temps », tu as pensé à « printemps » et à « longtemps » ?
E. : Parce que dans... un endroit on avait marqué « temps ».
P. : Ouais. Mais quel est le rapport entre « printemps », « longtemps » et « temps » ?
E. : Ben, c'est toujours p-s.
P. : Ouais...
E. : le p-s, il est invariable (*remarques qui révèlent la conception de l'invariabilité chez cet élève*).
P. : D'accord. Et tu sais pourquoi il y a p et s ? Parce que c'est deux lettres muettes. Est-ce que tu sais pourquoi elles y sont ces lettres ?
E. : Parce que y a beaucoup de temps.
P. : Ouais...donc, ça c'est pour expliquer le p ou le s? Ou le p-s ?
E. : le p-s c'est tout le temps.
P. : J'ai pas compris.
E. : Parce que il y est dans « longtemps ».
P. : Oui mais je ne comprends pas ce que tu veux dire.
E. : (Inaudible).
P. : Donc, on met p et s parce que... Parce que y'a beaucoup de moments. Parce que c'est long.
E. : hm. Parce que le temps, le temps, tout le temps, tout le temps...
P. : hm. Alors, pourquoi un p et un s ? c'est ça que je voudrais comprendre.
E. : Oui parce que y'a beau...y'a beau... elles bougent beaucoup de temps.
P. : D'accord. « Dès que tu les utilises » (prononcé [dektyleztyliz]). [de]. Pourquoi tu l'écris d-a-i-s ? (Silence). « Dès que tu les utilises »... alors, pourquoi la lettre muette s ?
E. : Je sais pas trop.
P. : Ouais, c'est pas grave. Et le a-i, comment tu t'es décidé ? « dès que tu les utilises ».
E. : [dææ] ça ferait.
P. : D'accord. Ça ferait... ? Si on mettait quoi ? Tu me dis : « ça ferait [dææ] ». Si...
E. : Alors que [de] on veut.
P. : Ouais. Et a-i, ça fait... ça fait [e] ?
E. : Oui.
P. : D'accord. « Dès que tu les utilises ». Tu me dis pourquoi [ytiliz] tu mets un e à la fin.
E. : Parce que il va acheter... il va prendre... il va... il ou il va prendre une seule...
P. : Donc, c'est parce qu'i va prendre une seule... quoi ?
E. : Une seule euh table et une seule chaise.
P. : D'accord. c'est pour ça que tu mets un e à [ytiliz].
E. : Oui.
P. : D'accord. Je comprends. Et si c'était euh... « un pupitre et un tabouret » ?
E. : Pareil parce que y'a... y a...y en a un de chaque.
P. : D'accord. Et tu mettrais un e à la fin de [ytiliz].
E. : Oui.
P. : C'est ça ? donc, un seul, tu mets un e.
E. : Oui
P. : Une seule, tu mets un e. C'est ça ? Et si c'était « des chaises et des tables » ?
E. : Je mettrais un s.
P.: OK. Je comprends. Tu mettrais un s après le e ?
E. : Attends. (Silence). Oui, y'a un s.

P. : À quoi tu penses ?
E. : un e-n-t.
P. : Ah, alors, qu'est-ce qui te fait penser qu'il y aurait e-n-t ? Ou s ?
E. : [ytiliz] avec un e-n-t. Ah, non parce que « tu », je sais pas s'il y a e-n-t, mais « tu » c'est [il] avec un s. (*formulation à creuser*)
P. : C'est-à-dire ? « Tu », c'est comme [il] avec un s ? C'est ça ? Tu me dis : « tu c'est [il] avec un s. ». c'est la même chose ?
E. : Non.
P. : Alors, explique-moi. C'est ça que je veux comprendre.
E. : C'est pas la même chose : et y'en a un qui est seul, y en a qui est au pluriel.
P. : Lequel est au pluriel ? Celui-là ?
E. : Oui.
P. : OK. Alors, pourquoi tu m'as dit : « avec « tu », c'est [il] avec un s. » ? Explique-moi. Tu m'as dit : « ah ouiii... » Parce qu'au début tu voulais mettre e-n-t à [yti...]... enfin, t'as hésité et t'as pensé mettre e-n-t à [ytiliz]
E. : En fait, j'ai pensé au...au s parce que y'a avait...c'est ensemble avec deux... c'est ensemble à taper la chaise égal y'en a deux.
P. : Ouais.
E. : Il utilise les deux en même temps
P. : Oui. Alors, t'as envie de corriger ? c'est ça ?
E. : Alors moi...
P. : hein, on relit la phrase. « Tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancales pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilises ». Et tu me dis : « il utilise la chaise et la table ». Donc ? Tu as envie de faire quoi ?
E. : De mettre un s.
P. : Alors, qu'est-ce que tu décides ?
E. : De mettre un s.
P. : C'est toi qui décides.
E. : Je mets un s.
P. : Allez, c'est parti. Tu le mets ? (*l'élève rajoute un s pour écrire « utilises »*). ça te convient mieux ?(silence). Parce qu'il utilise une chaise et une table.
E. : Oui, les deux en même temps.
P. : Les deux en même temps. Donc, le s, il veut dire que c'est les deux en même temps. S'il utilisait qu'une chaise bancale, tu aurais mis quoi ?
E. : Un e.
P. : D'accord. J'ai compris comment tu fonctionnais.
(*Lecture et explicitation de la phrase à écrire puis ici écriture de « tu veux ces trois objets ? »*)
P. : Pourquoi tu écris [vø] comme ça (*écrit « veu »*) ? Qu'est-ce que tu te dis ? Ah, pourquoi tu rajoutes un s ?
E. : Parce que 'ya plu...il... il se demande si i veut les trois objets (*prononcé obj[e]*).
P. : Donc, tu allais me dire : « il y a... »
E. : Trois objets (*prononcé [obʒe]*).
P. : Donc, comme il y a trois objets, tu mets un s à [vø]. C'est ça ?
E. : hm.
P. : D'accord. « Tu veux ces trois objets ». Tiens, pourquoi tu écris [se] comme ça ? C-e-s.
E. : Je pense à s-e-s.
P. : Ah, tu hésites avec un autre ?
E. : hm.
P. : Alors, qu'est-ce qui a fait que tu as choisi çui-là de mot ? tu corriges ? T'as envie de

corriger ?

E. : Oui, je pense que c'est [se] s-e-s.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que... Je trouve que ça va mieux avec [se] s-e-s.

P. : Mais tu sais pas trop pourquoi. Tu trouves que ça va mieux... C'est-à-dire ? Quand tu le vois, ça à l'air d'être mieux ?

E. : Oui.

P. : « Trois ». Pourquoi tu mets un s à la fin de « trois » ?

E. : Parce que y'a plusieurs chiffres.

P. : C'est-à-dire ?

E. : Les trois, c'est trois fois un.

P. : hm. Et en quoi le fait que trois soit trois fois un, ça explique qu'il y ait un s à la fin de « trois » ?

E. : Oui.

P. : Alors pourquoi ?

E. : Parce que y'a plusieurs... ces nombres.

P. : Plusieurs uns dans trois ?

E. : Ces nombres plus haut que un.

P. : D'accord. Je comprends. Et c'est pour ça qu'on met un s. Ça c'est intéressant. « Objets ». Tu me dis... comment tu l'as écrit à la fin ? Tu as mis un accent ?

E. : Non. Je l'ai barré (*écrit objes*).

P. : Tu as barré l'accent ? Alors, je vais bien le barrer pour qu'on voie bien. Comme ça ? Donc tu l'écris comme ça ? Tu me dis si je me trompe .o-b-j-e-s. C'est ça ?

E. : Ouais.

P. : Pourquoi tu l'écris comme ça ? C'est la fin qui m'intéresse. Pourquoi tu mets un s ?

E. : Parce que il prend plusieurs objets.

P. : hm. Et pourquoi tu as barré l'accent ?

E. : Ben, parce que ça ferait [ɔbzeee] ou [ɔbzεεε]

P. : Tu avais mis...

E. : [ɔbzeee] ou [ɔbzεεε]

P. : Tu avais mis quel accent ?

E. : Au début, je voulais mettre un, après un autre et après je les ai barrés tous les deux.

P. : D'accord. Tu avais mis d'abord celui-là, après, donc, celui-là, après celui-là. C'est ça ?

E. : hm

P. : et après t'as barré. Et comment tu fais [ε] ici ? Comment tu fais [ε] ?

E. : e-s.

P. : C'est le e-s qui fait [ε] ?

E. : Oui.

P. : Est-ce que t'as pensé à d'autres mots ?

E. : Non.

P. : D'accord. Autres remarques sur la phrase ?

E. : Non.

(Lecture et explicitation de la phrase puis écriture de « en plus, cette méthode pour tracer maladroitement les lettres et drôlissime. »)

P. : Alors, « plus, pourquoi tu l'as écrit comme ça ?

E. : Parce que euh... ça vient de « plusieurs ».

P. : Ouais.

E. : Plus de choses.

P. : Donc, tu as pensé à « plusieurs », c'est pour ça que tu as mis un s.

E. : Oui, si y a une chose, on en rajoute une, y a... y a ...c'est au pluriel.

P. : Donc, là, c'est au pluriel ? « plus ».

E. : Oui.

P. : Et... D'accord. « cette ». comment tu fais ? À quoi tu penses quand tu l'écris comme ça (*écrit « cette »*) ?

E. : « Cette méthode, cette tactique, cette euh... »

P. : Tu es sûr de toi, là ?

E. : Oui.

P. : Pourquoi un c au début ?

E. : Parce que euh... Parce que je suis sûr.

P. : D'accord. « Méthode ». Pourquoi tu mets un e à la fin ?

E. : Parce qu'y a qu'une méthode.

P. : hm. « Tracer ». Tu m'expliques à quoi tu as pensé. « cette méthode... » Est-ce que tu as écrit [trase] d'ailleurs (*écrit « trace »*) ? Regarde le mot. Dis-moi ce que tu en penses. Ah, pourquoi tu as rajouté un accent ?

E. : Je sais pas si je vais le mettre l'accent.

P. : Ah, dis-moi à quoi tu penses alors. Tu hésites entre ça et ça ? (*L'enseignant écrit « trace » sur un brouillon*). C'est ça ou pas ?

E. : Oui.

P. : Alors, qu'est-ce qui te fait penser que...

E. : Le deuxième.

P. : Qu'est-ce qui te fait penser que c'est plutôt cette façon d'écrire ?

E. : Parce que sinon ça fait [trasœ].

P. : Et donc, ça va plus.

E. : hm.

P. : C'est pour ça que tu as rajouté l'accent.

E. : hm.

P. : « Cette méthode pour tracer maladroitement les lettres ». Pourquoi tu l'écris comme ça à la fin avec un s.

E. : Parce qu'il y a plusieurs lettres.

P. : Comment tu le sais ?

E. : Parce que il surligne plusieurs lettres.

P. : « Il surligne », qu'est-ce que ça veut dire, « il surligne », pour toi ?

E. : Ben, il met un petit trait en dessous.

P. : Donc il souligne. Il cherche pas à souligner ou à surligner, il cherche à écrire comme un cochon. Et puis c'est toi parce que je te parle à toi, hein ? « en plus cette méthode pour tracer maladroitement les lettres est ». Comment tu as fait pour l'écrire comme ça le « est » (*écrit « et » par l'élève et prononcé [e] par l'enseignant*) ? « est drôlissime ».

E. : Parce que e-s-t, ça fait... [eõtras eõtras] (« *et on trace, et on trace* ») on trace maladroitement.

P. : Explique-moi. Tu as hésité avec celui-là ? Non, tu n'as pas hésité. Mais tu dis : « si c'était celui-là », ce serait quoi ?

E. : Je sais pas.

P. : Tu sais pas ? Mais t'es sûr que c'est pas celui-là. (*l'élève est sûr que ce n'est pas « est »*)

E. : hm

P. : D'accord. « drôlissime » (*écrit « drolicime*). Tu as mis quoi à la fin ?

E. : le e.

P. : Un e ? d'accord. comment tu as fait pour choisir cette façon-là d'écrire ? Pour ce mot difficile.

E. : prr

P. : Tu sais pas ?

(Lecture et explicitation de la phrase à écrire puis écriture de « je le sais parce que je la pratique des fois quand j'écris »)

P. : « sais » (*prononcé [sɛ]*) s-a-i-s. « Je le sais ». Pourquoi tu l'écris comme ça ?

E. : Je sais pas.

P. : « Parce que je la pra... ». Alors, pourquoi tu mets un s à la fin ? « Je le sais ».

E. : Je sais pas. Et le a-i, comment tu t'es décidé ?

E. : Ça fait sinon je [sɛɛɛ] (*effectivement, lors de la lecture à voix haute après la dictée, l'élève prononce « sais », qu'il a écrit correctement, [se]*)

P. : Si tu mettais e-i ?

E. : hm.

P. : D'accord. « Je le sais parce que je la pratique ». Comment tu as fait pour choisir de l'écrire comme ça à la fin le mot ?

E. : Parce que j'ai déjà entendu [pratike]

P. : Ouais. Tu as pensé à [pratike] et ça t'a aidé à écrire quoi, ça ? De penser à [pratike].

E. : Il pratique des choses.

P. : hm. Et donc ça t'aide à mettre le e à la fin ?

E. : Oui.

P. : D'accord. « Je le sais parce que je la pratique des fois ». Pourquoi tu l'as écrit comme ça le mot « fois » ?

E. : Parce qu'il la pratique plusieurs fois.

P. : hm. Quand tu me dis « il la pratique plusieurs fois », c'est pour m'expliquer quoi dans le mot « fois » ?

E. : Il la pratique...

P. : Quand tu me dis : « il la pratique plusieurs fois », c'est pour m'expliquer quelles lettres dans le mot « fois » ?

E. : Ben, le s.

P. : D'accord.

E. : Il la pratique plusieurs fois.

P. : hm. D'accord. « Quand j'écris » (*écrit « jecris »*). Tu m'expliques le mot [zekri] (*l'enseignant décide de dire « le mot » car l'élève a écrit « j'écris » en un seul mot*) dans ta phrase.

E. : Il écrit... Écrire... Comme tout à l'heure

P. : Ouais. Alors, pourquoi tu mets un s à la fin ?

E. : Parce que écrire... On sait... Il écrit quelque chose.

P. : Il écrit quelque chose... Et quel est... Qu'est-ce qui... Le fait de savoir que c'est quelque chose, qu'est-ce qui t'aide pour mettre le s ? quand tu me dis « il écrit quelque chose »

E. : Oui, il est écrit comme un cochon plusieurs choses

P. : Plusieurs choses. Et c'est pour ça que tu mets un s parce que c'est plusieurs choses.

E. : Oui.

P. : J'ai compris.

(lors de la lecture à voix haute, l'élève rajoute des mots tout en conservant le sens du texte=> procédure sémantique, lecture par anticipation en s'appuyant sur le sens+lecture très fluide)

Annexe 5

Retranscription de l'entretien avec E6, CM2 (garçon).

CM2

E6=E=élève

P=enseignant

Texte écrit :

Comment écrire comme un cochon.

Pi jamai tu daisir que tout le monde admire ton à freuse écriture, je te conseil de choisir un stylo qui fait plein de gro patter. Tu doi apsolutement trouver une chaise et une table assez banqual pour quel bouge touttent déque tu les sutilise.

Tu veut c'est trois objets ?

En plus, cette mais tode pour tracer maladroiment les lettres et drolissime. Je le sais par-ce-que je la pratique dès fois quand j'écrie.

Remarque : les lettres n et m mal formées (mélange cursives et scriptes mais l'élève respecte toujours sa façon de faire. C'est ancré)

(l'élève écrit « comment écrire comme un cochon »)

P. : Je peux te demander comment tu t'es décidé pour écrire ce mot-là comme ça (*écrit « écrire »*) ?

E. : euh...

P. : J'ai vu que t'avais pas hésité, hein ? T'étais sûr de toi.

E. : Parce que c'est un verbe.

P. : Comment tu sais que c'est un verbe ?

E. : Ben, « je écris, tu écris, il écrit, nous écrivons, vous écrivez »

P. : ouais. Et en quoi le fait que ce soit un verbe t'aide à bien l'écrire le mot ?

E. : ben, parce que il est euh... il est conjugué.

P. : Là, il est conjugué ? comment tu sais qu'il est conjugué ?

E. : Ben...

P. : Comment tu sais, en général, qu'un verbe est conjugué ou pas ?

E. : Ben, parce que sinon ça [se]...ça serait écrit... (Silence)

P. : Qu'est-ce que tu te demandes, là ? (Silence). Pourquoi je te fais douter en te posant la question, du coup ?

E. : Ben, je sais pas trop.

P. : Ouais... Pourtant, t'avais l'air sûr de toi. est-ce que tu es toujours sûr de toi ? Est-ce que tu es sûr qu'il s'écrit comme ça ou du coup tu doutes à cause de ma question ?

E. : Ben, je sais qu'il s'écrit comme ça.

P. : D'accord. Ce qui m'intéresse c'est pourquoi tu as mis un e à la fin.

E. : Parce que... [zœ] [ekri] ben, à la fin, y a un e.

P. : D'accord. Il est bien écrit, hein ? T'inquiète pas. Tu vois. T'as fait juste mais ce qui m'intéresse c'est vraiment de comprendre comment tu fonctionnes. Tu vois ? Euh « cochon »... comment tu t'es décidé pour l'écrire comme ça ? (Silence). T'as pas hésité non plus.

E. : hmm non.

P. : Tu es sûr de toi ?

E. : Ben, j'pense.

P. : hm. Pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ?

E. : hmm

P. : Comment tu fais pour savoir qu'il s'écrit comme ça à la fin ?

E. : Parce que c'est... Ah...

P. : Dis-le avec les mots à toi.

E. : C'est au masculin.

P. : C'est au masculin. Donc, en quoi le fait que ce soit au masculin t'aide à l'écrire comme ça ?

E. : euh... (Silence)

P. : Et comment tu sais que c'est au masculin ?

E. : Parce que c'est « un ».

P. : D'accord. C'est « un », dont ça prouve que c'est au masculin. Et pourquoi le fait que ce soit au masculin, ça te permet d'écrire comme ça à la fin ? C'est ce que je veux comprendre.

E. : Parce que sinon si ça serait « une cochonne », il aurait un e à la fin.

P. : D'accord. et comme c'est pas une cochonne, y'a pas de raison qu'il y ait un e. C'est ce que tu veux dire ? OK. Autres remarques sur cette phrase ?

E. : Non.

P. : J'sais pas, y a des mots qui t'ont posé problèmes ou pas ?

E. : Non.

P. : Non ? Aucun ? Non. C'est très bien écrit.

(Lecture et explicitation de la phrase à écrire puis écriture de « si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture, je te conseille de choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés »=> l'élève dit [tulæmōdæ] alors que l'enseignant dit [tulmōd])

P. : alors, intéressant : tu as hésité. Tu as d'abord écrit avec un s puis après tu as barré le s. Tu peux me dire comment tu as fait pour te décider.

E. : Ben, parce que « si jamais » « jamais » j'ai voulu enlever le verbe euh...le s parce que euh parce que y'a... c'est que lui.

P. : Qui, lui ?

E. : Lui tout seul.

P. : Alors euh... qui est tout seul ?

E. : euh... « Si jamais » euh « tu »

P. : Ouais. Donc, quand tu m'as dit « lui », tu voulais parler de... De « tu ». C'est ça ?

E. : Oui.

P. : D'accord. Et comme il est tout seul, tu enlevais le s de « jamais ». C'est ce que... Je comprends ce que tu as. Donc, « si jamais tu désires » (*écrit « daisir »*). Comment tu as fait pour te décider à l'écrire comme ça ?

E. : euh...

P. : À quoi tu as pensé ?

E. : Ben, que c'est un verbe.

P. : Comment tu sais que c'est un verbe ?

E. : Parce que y'a « tu » avant.

P. : D'accord. Et donc, euh... En quoi le fait d'avoir reconnu que c'était un verbe avec « tu » devant t'a permis de l'écrire comme ça ? [dezIR].

E. : euh...

P. : Parce que t'as reconnu que c'était un verbe, t'as reconnu que c'était avec « tu » et je voudrais savoir qu'est-ce que ça fait du coup quand tu écris le verbe...en quoi ça t'aide à écrire le verbe.

E. : euh...

P. : Ça t'aide à écrire le début du verbe, la fin du verbe...

E. : Le début.

P. : Le début ? Donc, en quoi le fait que ce soit un verbe et que ce soit avec «tu», ça t'a permis d'écrire le début ? Est-ce que tu peux me dire ?

E. : euh...

P. : Quand tu me dis : « le début », tu me parles de quoi ?

E. : Ben, de [dee...sir]

P. : Ouais. Alors ? Est-ce que tu peux me dire à quoi tu penses quand tu écris [de], du coup ?

E. : Euh...

P. : hein, parce que c'est bien ce que tu m'as dit ? Tu me dis : « c'est un verbe, c'est avec « tu » donc ça me permet de savoir écrire [de] ». C'est ça ? Alors, est-ce que tu peux être plus précis ? Parce que moi je voudrais entrer dans ta tête, moi.

E. : J'arrive pas trop...

P. : Essaie de me dire. « Tu » t'a aidé à écrire... À écrire quoi dans ce mot ?

E. : euh... Ben, [desir].

P. : [desir]. Ça veut dire que si c'était pas avec « tu », tu l'aurais écrit autrement [desir] ?

E. : Non, je l'aurais laissé comme ça.

P. : Tu l'aurais écrit quand même comme ça ? Tu pourrais me donner des exemples, par exemple avec... Qu'est-ce qui pourrait y avoir à la place de « tu » ?

E. : Ben, [il].

P. : [ildesir]. On est d'accord ? Et tu l'écrirais quand même comme ça ?

E. : Euh...

P. : J'essaie de comprendre comment tu fonctionnes, hein ?

E. : Euh, oui.

P. : Ça veut pas dire que c'est faux, hein? Et euh... Qu'est-ce que ça t'a apporté de reconnaître que c'était un verbe avec « tu » ? Puisque tu viens de me dire que si c'était [il] finalement je l'écrirais de la même façon.

E. : Ben parce que « je désire, tu désires ».

P. : Hm. Donc, dans ta tête, tu te dis : «Ah, c'est un verbe». C'est ça ?

E. : Ouais.

P. : Et il s'écrit finalement toujours comme ça avec « tu », avec [il] ?

E. : Euh... [ildesir]...

P. : Tu l'écrirais de la même façon ?

E. : Euh, pas tous parce que...

P. : Ah ?

E. : « Vous désirez » ce serait e-z à la fin.

P. : D'accord. Tu me dis si je me trouve dans ton raisonnement : « je désire, il désire », tu l'écrirais comme ça (*l'enseignant écrit sur un brouillon «je/il daisir »*) et « vous »...

E. : Ou « nous » aussi.

P. : Euh... [vudezire], tu l'écrirais comme ça (*enseignant écrit sur un brouillon «vous daisirez »*) ?

E. : Ouais !

P. : Ouais ? Et « nous » ?

E. : Euh, [nudesirõ].

P. : D'accord.

E. : Sauf o-n-s.

P. : D'accord. J'ai mieux compris. Et quand tu m'as dit : « ça m'aide à écrire le début du mot », tu parlais de quoi ?

E. : Ben...

P. : Parce que ça ça m'intéresse, ça. Personne m'a parlé de ça. Tu me dis : « le début du mot... Ça m'aide à écrire le début du mot ». Le fait que ce soit un verbe avec « tu »

E. : [de...] [de]

P. : pourquoi t'as eu cette euh cette idée ? comment... Qu'est-ce qui s'est passé... à quoi tu as pensé quand tu m'as dis ça ?

E. :hmm...

P. : Tu m'as dit : [dezir], c'est un verbe parce que je peux dire « je désire, tu désires », c'est avec « tu » donc ça m'aide à écrire le début du mot et puis tu m'as dit [de]. C'est ça que je voudrais comprendre. Ça m'intéresse. En quoi le fait que ce soit un verbe avec « tu » ça te permet d'écrire [de] dans [dezir] ?

E. : Je sais pas trop.

P. : D'accord. C'est pas grave. C'était intéressant comme idée. Donc, « si jamais tu désires que tout le monde ». Alors là, t'as un peu hésité... Tu peux me dire un peu à quoi tu as pensé ? Pour écrire « tout le monde » . « Tout » (*écrit «tu »*) ?

E. : Euh, j'ai oublié quelque chose.

P. : Pourquoi tu penses que tu as oublié quelque chose ?

E. : Un t.

P. : Alors pourquoi tu penses à un t ?

E. : Parce que [tu] avec un s déjà ça fait plusieurs.

P. : Ouais...

E. : Et t-o-u-t ben, ça veut dire qu'il est tout seul.

P. : Ouais. Et pourquoi tu penses que ça ne peut pas être [tu] avec un s parce que c'est plusieurs ?

E. : Ben, parce que sinon ils seraient plusieurs à...

P. : à faire quoi ?

E. : euh, « admirer ».

P. : D'accord. Donc, t'as envie de l'écrire comme ça. Tu peux corriger si tu veux. T'as envie de l'écrire comme ça, c'est ça ?

E. : Oui.

P. : Tu vois ? Si tu veux corriger tu corriges. Et tout à l'heure tu as pensé à quoi quand tu l'as écrit comme ça ? Quand t'as choisi cette solution-là ?

E. : Ben, j'ai eu une hésitation.

P. : Hm. Et pourquoi tu as choisi justement de ne rien mettre à la fin ? De mettre ni le s- parce que là tu viens de parler du s-, ni le t. Pourquoi t'as choisi cette solution-là ?

E. : Euh... Ben, parce que, au début, j'ai cru... J'ai hésité à mettre soit un s ou un t.

P. : Hm. Même, au début, j'ai vu que t'avais tout attaché.

E. : Hm.

P. : Après, t'as barré. T'as mis t-o-u-t et comme... T'as hésité dès le début entre le s et le t ?

E. : Euh, oui.

P. : Ouais. Et donc, comme tu hésitais... tu me dis si je me trompe... Comme tu hésitais, tu as préféré rien mettre.

E. : Ben, oui. Parce que je savais pas trop si fallait mettre un t ou un s.

P. : Ah, c'est intéressant, ça. Et tu le fais souvent ça ? Quand tu hésites, tu préfères ne rien mettre ou...

E. : Euh quand on est en évaluation, non.

P. : Non : tu mets quelque chose. Et tu mets un peu au hasard ?

E. : Euh non.

P. : Non ?

E. : Parce que euh...j'révise...

P. : Parce que là t'as réfléchi.

E. : Parce que je révise le soir.

P. : Hm. « Tout le monde ». Pourquoi tu écris « monde » comme ça à la fin ?

E. : Euh... Avec un e à la fin ?

P. : Ouais. Ça m'intéresse.

E. : Euh

P. : Est-ce que tu es sûr de toi ?

E. : de ?... du « monde »-là ?

P. : Ouais. De ce mot.

E. : Je l'écrirais comme ça

P. : Hm. Alors pourquoi ? Est-ce que tu t'es déjà demandé pourquoi tu l'écris comme ça ?

E. : Pas trop.

P. : D'accord.« admire ». « Si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture ».

E. : C'est un verbe.

P. : Comment tu le sais que c'est un verbe ?

E. : Parce que « je admire, tu admires »

P. : D'accord. Et en quoi le fait que ce soit un verbe, t'aide à l'écrire comme ça à la fin ? À la fin du mot, là.

E. : Euh...

P. : Hein, tout de suite tu m'as dit : « je l'ai écrit comme ça parce que c'est un verbe ». Je veux savoir pourquoi le fait que ce soit un verbe fait que ça s'écrit comme ça... avec un e à la fin.(silence). À quoi tu penses quand tu l'écris ce mot...quand tu l'as écrit tout à l'heure ? « si jamais tu désires que tout le monde admire ». À quoi tu penses quand tu écris « admire » comme ça ?

E. : Ben, je pense qu'il y a un e à la fin.

P. : Et pourquoi tu penses qu'il y a un e et pas aut' chose ? Moi, c'est ça qui m'intéresse. Comment tu choisis ? Tu vois ? Comment tu choisis ? Comment tu fais pour choisir ?

E. : Euh... Ben, « admire » on peut l'écrire sans r ou sans...ou euh avec un e.

P. : sans r ? Avec un e ?

E. : Euh juste avec un r « admir » comme ça ou avec un e.

P. : D'accord. Comme ça ? (*L'enseignant écrit sur un brouillon « admir » et « admire »*). D'accord ? Et avec un e. Alors, pourquoi tu as choisi cette solution-là et pas celle-là ? À la rigueur, j'ai envie de te dire : « quand est-ce qu'il s'écrit comme ça ? » Ça permettra peut-être de comprendre pourquoi tu l'as écrit comme ça. (Silence).

E. : J'sais pas trop.

P. : Hm.

E. : Euh je disais des bêtises pour ça... Pour [admir] sans r comme ça parce que si ça serait plu[z]...euh... si on serait plusieurs dans la... euh si on serait plusieurs et ben faudrait mettre un s.

P. : D'accord. Donc, quand tu dis : « je me trompe sur celui-là », ça veut dire que t'as pas envie de le euh... d'écrire comme ça ?

E. : Non.

P. : Et quand tu dis : « avec un s », ce serait je rajoute un s à celui-là ou à celui-là ? (*à « admir » ou à admire »*).

E. : Euh avec un e et un s à la fin.

P. : D'accord. et c'est pour ça que tu as choisi celui-là, ici ? Et pas celui-là. Là, je comprends mieux comment tu fais. Tu vois ? « si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture ». Alors, comment tu t'es débrouillé pour écrire « affreuse écriture » (*écrit «à freuse écriture »*)? « ton affreuse écriture ».

E. : Ben, « ton », euh je l'ai mis euh je l'ai pas fait attaché avec [afRØS]

P. : Pourquoi ?

E. : [tõnafRØZ]... ben, parce que euh... (Silence)

P. : Est-ce que tu es sûr de toi ? T'as l'air sûr de toi en tout cas.

E. : Ben, je l'écrirais comme ça.

P. : Hm. Et « affreuse » alors ? Comment tu t'es décidé pour écrire « affreuse »...

E. : Ben, en fait, j'hésite euh là j'ai hésité à mettre soit [afRØZ] avec un a enfin le attacher avec un a

P. : Donc, comme ça ? (*L'enseignant écrit sur un brouillon «afreuse »*).

E. : Voilà.

P. : Avec l'accent ?

E. : Euh non.

P. : Non.

E. : Ou sinon alors comme ça.

P. : Ou alors comme ça. Alors, qu'est-ce qui t'a... Qu'est-ce qui a fait que tu as choisi cette solution-là? À quoi tu as pensé pour choisir cette solution-là ?

E. : Ben, en fait, j'ai hésité à mettre une des deux.

P. : Hm. Et alors comment tu as fait pour choisir l'une ou l'autre ?

E. : Parce que je pensais que c'était comme ça.

P. : Hm. D'accord. Et...

E. : que ça s'écrit comme ça.

P. : C'est-à-dire ? Pourquoi tu pensais que ça s'écrivait plutôt comme ça ? Est-ce que dans ta tête tu as vu les deux façons ou tu écris d'abord celle-là pour voir ce que ça donnait et puis après tu l'as comparé dans ta tête à celle-là ? Comment tu as fait dans ta tête ? Est-ce que tu as... Je me rappelle plus... Est-ce que tu as hésité ou est-ce que tu as écrit tout de suite celle-là ? Je me souviens plus.

E. : Ben, j'ai hésité.

P. : D'accord. Donc, t'as... En le faisant. Et quand tu le vois là...

E. : Hm.

P. : Quand tu vois les deux solutions, tu restes sur celle-là. Tu te dis... Ça te permet d'éliminer celle-là.

E. : Ben, je pense

P. : D'accord. C'est ça que je veux savoir, hein ? Comment tu as fait pour mettre un e à la fin [afRØZ] écriture ? Pourquoi tu as mis un e ?

E. : Ben, parce que c'est au féminin.

P. : Qu'est-ce qui est au féminin ?

E. : « ton affreuse écriture ». «Une affreuse écriture» on pourrait dire.

P. : D'accord. Donc, dans « ton affreuse écriture », qu'est-ce qui est au féminin ?

E. : Ben, le e là.

P. : Le e. D'accord. « Écriture ». Comment tu t'es décidé pour l'écrire comme ça ?

E. : euh...

[...]

P. : Pour la fin du mot, comment tu te décides ?

E. : Ben... Ben, déjà c'est sûr qu'il est pas conjugué.

P. : Oui. Comment tu le sais qu'il est pas conjugué ?

E. : Ben, « ton affreuse écriture »... Euh « je écris »... On pourrait pas le dire là dans cette

phrase.

P. : « J'écris », on pourrait pas le dire dans cette phrase ? C'est ça que tu veux dire ?

E. : Si, si, on pourrait le dire mais euh... Non, on pourrait pas le dire.

P. : D'accord. Euh c'est comme ça que tu fais pour savoir s'il est pas conjugué ? Et euh... comme tu sais qu'il est pas conjugué c'est ce qui te permet d'écrire comme ça à la fin du mot ? D'accord. Je comprends. Je comprends comment tu fonctionnes.

(Pause repas)

P. : alors, « conseille » m'intéresse (*écrit « conseil »*). « Je te conseille de choisir ». À quoi tu as pensé pour l'écrire comme ça ? (silence).

E. : Euh... (Silence).

P. : Pourquoi tu écris comme ça à la fin, par exemple ? Pour commencer par la fin.

E., en chuchotant : [kõsej]... Parce qu'il s'écrit comme ça.

P. : D'accord. « Choisir ». Comment tu t'es décidé, à la fin, pour l'écrire comme ça ?

E., en chuchotant : « de choisir »... « Choisir »... Parce qu'aussi il est pas conjugué.

P. : Ouais. Comment tu le sais qu'il est pas conjugué ?

E. : Parce que sinon ça ferait « je choisis, tu choisis ».

P. : D'accord. et si... en quoi le fait qu'il soit pas conjugué fait qu'il s'écrit comme ça, i-r par exemple à la fin ? s'il était conjugué, ça changerait les choses ? ça changerait quoi ?

E. : Ben, qu'y aurait pas de r.

P. : Ouais. Qu'y aurait pas le r. Et comme il est pas conjugué, tu mets le r à la fin (*donc l'élève écrivait « je choisis, tu choisis »*). C'est pour ça ?

E. : Oui.

P. : D'accord. « un stylo », pourquoi tu l'écris comme ça à la fin « stylo » (*écrit « stylo »*) ? (silence). Est-ce que tu as hésité quand tu l'as écrit ?

E. : Non.

P. : Non ? Pas du tout ? Et pourquoi tu décides que y a un o à la fin ? Simplement un o.

E. : Parce que quand la maîtresse, elle l'écrit euh quand on doit recopier ben c'est comme ça.

P. : Ouais. Tu t'en rappelais ?

E. : Hm.

P. : « Je te conseille de choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés ». Le mot [fɛ] m'intéresse vraiment. Comment tu as fait pour décider que c'était f-a-i-t ? (Silence). « Un stylo qui fait plein de gros pâtés ».

E., en chuchotant : [fɛ]... Ah ?...

P. : à quoi tu as pensé ?

E. : Parce que déjà qu'il est conjugué

P. : Ouais... comment tu le sais qu'il est conjugué ?

E. : Parce que « il [fɛ] » euh et ben y a un t à « il ».

P. : Donc, c'est comme ça que tu as choisi qu'il y avait un t ?

E. : Hm.

P. : D'accord. Et le « il » ici, il est où ?

E., en chuchotant : « il »... Ben, il y est pas mais...

P. : Ouais ?

E. : J'sais que... on peut « il fait plein »

P. : Hm.

E. : « on sait qu'il fait plein de gros pâtés ».

P. : J'essaye de comprendre comment t'as pensé qu'il était euh... qu'il fonctionnait avec « il » dans cette phrase-là. Parce que « il » on le voit pas, hein ? Tu viens de me dire : « il y est pas mais je sais qu'avec « il » je l'écris f-a-i-t ». Je voudrais savoir ce qui t'a fait penser à « il fait » dans cette phrase-là particulièrement.

E. : Euh...

P. : Parce que je ne vois pas le mot « il » moi dans la phrase.

E. : Ben, parce que c'est «le stylo».

P. : D'accord. Et comme « le stylo » on peut remplacer par « il »... D'accord je comprends mieux. Et le a-i de « fait » ?

E. : Ben, il s'écrit comme ça.

P. : D'accord. Ah, « plein ». « Plein ». Comment tu t'es décidé pour l'écrire comme ça (*écrit « plein »*) ?

E. : Je sais pas.

P. : Est-ce que tu es sûr de toi ? Moi, j'ai l'impression quand tu l'écrivais que t'étais sûr.

E. : Ben oui.

P. : Oui. Euh... À la fin du mot « plein », pourquoi tu laisses comme ça ? Est-ce que tu t'es posé la question ou pas ?

E. : Ben non.

P. : Non ? Tu l'as écrit comme ça ?

E. : Je trouve... enfin, il s'écrit comme ça.

P. : Hm. « Plein de gros pâtés ». Alors, je voudrais savoir pourquoi « gros » tu l'as écrit comme ça (*écrit «gro»*). comme « stylo » à la fin. « Plein de gros pâtés ». Pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ?

E. : Parce que... (Silence)

P. : est-ce que... Je me rappelle plus par contre. Est-ce que tu as hésité ou pas ? Je me souviens plus. Quand tu écrivais ?

E. : Euh non.

P. : Non t'as pas hésité non plus ? Alors ? C'est une raison ou pas ?

E. : Ben non.

P. : Hm. Non y a pas de raison ? Et comment... Maintenant, que je te pose la question...

E. : Ben, quand ce serait... Si ça serait « des gros pâtés » ben faudrait mettre un s après le o.

P. : Tu mettrais un s si j'avais dit « des gros pâtés » ? par exemple, « qui fait des gros pâtés », tu aurais mis un s ? OK. Je comprends comment tu fonctionnes. Et [pate], est-ce que tu peux me décrire tout le mot (*écrit «patter»*) ?qu'est-ce que tu t'es dit pour écrire tout le mot ? C'est un mot difficile.

E. : Euh...

P. : Alors, au début ?

E. : p-a...ben [pa] on entend [pa]

P. : Pas de soucis. Tu t'es même pas posé la question ?

E. : Non.

P. : Ensuite ? Les deux t ?

E. : Ben, je savais qu'il fallait mettre deux t à [pate].

P. : Ouais. Comment tu le savais ? Alors, je sais que c'était il y a deux heures et que tu l'as écrit il y a un petit moment donc que c'est pas facile mais essaye de te souvenir.

E.:euh

P. : Est-ce que tu penses à un autre mot ? Est-ce que... tu le vois tout de suite ?

E. : Ben, je vois qu'il s'écrit comme ça.

P. : D'accord. Et la fin du mot ? Comment tu t'es décidé pour la fin du mot ? [pate]

E. : Parce que il est pas conjugué.

P.: ouais. Comment tu le sais qu'il est pas conjugué ici ? (Silence)

E. : Parce que quand ils sont pas conjugués c'est... La plupart ils finissent par e-r.

P. : Ouais. Donc, tu sais que quand ils sont pas conjugués, tu vas les écrire e-r à la fin. Mais comment tu fais pour savoir qu'ils ne sont pas conjugués ?

E. : Euh...

P. : Comment tu fais pour savoir que le mot là il n'est pas conjugué ? (Silence). À quoi tu... Qu'est-ce que tu te demandes, là ?

E. : Je sais pas.

P. : Tu sais pas quoi ?

E. : Parce que je mets e-r à la fin.

P. : Tu sais pas pourquoi tu mets e-r ou tu es sûr de toi ?

E. : Ben, je sais qu'il faut mettre e-r mais après...

P. : Ça, j'ai compris : tu suis une règle. Quand c'est pas conjugué, j'écris e-r. Ça, j'ai bien compris. Mais je voulais savoir comment tu... Tu pouvais mettre en route la règle. C'est-à-dire pour trouver que il est pas conjugué. Après, j'ai compris pour la suite : quand t'as trouver qu'il était pas conjugué, tu mettais e-r. et... et parce que si il était conjugué tu mettrais quoi ? (Silence). Tu hésites entre plusieurs choses ou pas ?

E. : Oui.

P. : Au départ. Avant de chercher s'il est conjugué ou pas., tu hésites avec quoi ?

E. : Euh...

P. : « Qui fait plein de gros pâtés ». « Un stylo qui fait plein de gros pâtés ».

E. : On pourrait mettre a-i à la fin.

P. : On pourrait mettre a-i (*l'enseignant écrit «pattai » sur un brouillon*).

E. : (Inaudible)

P. : D'accord. Est-ce que tu pourrais mettre autre chose encore ?

E. : Hmm je sais pas.

P. : Tu hésites entre cette forme-là et cette forme-là ? et tu sais toujours pas comment tu as fait pour trouver que [pate] n'était pas conjugué ? non, tu sais pas ?

E. : Ben, si parce que « je [pate] » (inaudible)

P. : Ça se dit pas ? Et du coup, tu sais qu'il est pas conjugué et là tu peux mettre e-r. Je comprends mieux comment tu fonctionnes.

(*Lecture et explicitation de la phrase à écrire puis écriture de « tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancales pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilises » => l'élève se questionne sur le début du mot « absolument » qu'il écrit «apsolument ». À la fin, l'élève dit : « ça va être tout faux »*)

P. : Qu'est-ce qui te paraît faux ?

E. : Y a des mots je comprends pas ce que je dis.

P. : Tu comp... Lesquels tu comprends pas ce que ça veut dire ?

E. : Enfin, j'arrive pas trop à les écrire.

P. : D'accord. Tu me diras lesquels ? C'est intéressant, ça. Je te relis toute la phrase pour qu'on se remette bien le texte dans la tête. [...]. Et c'est moi qui parle à toi, hein ? Si tu veux écrire comme un cochon, il faut faire ça. Alors, quels sont les mots qui t'ont posé problème ?

E. : « Absolument ».

P. : Ouais. Là, t'as bien réfléchi puis après t'avais l'air sûr de toi par contre quand tu t'es décidé. C'était quoi qui te posait problème ?

E. : Ben, tout au début.

P. : Ouais. Et pourquoi ça te posait problème ?

E. : Ben, j'hésitais (*prononcé [ezite]*) je...

P. : Entre quoi et quoi ?

E. : Ben, « absolument », au début j'ai hésité que le [a] il était tout seul.

P. : D'accord. (*L'élève a écrit « à freuse » dans la phrase précédente*). Comme pour... Quel mot déjà ? T'avais hésité euh dans une phrase avant.

E. : Euh...

P. : Est-ce que tu te souviens ?

E. : Euh non.

P. : « ab-so-lument » (*l'enseignant écrit sur un brouillon « à psolument »*). t'as hésité entre ça et ça ?

E. : Euh oui.

P. : D'accord. C'était comme pour [afrøz] ? Tu te rappelles ?

E. : Ouais.

P. : T'avais hésité. et pourquoi t'as choisi cette solution-là plutôt que celle-là ?

E. : Ben, j'ai pensé qu'il était attaché.

P. : D'accord. Pourquoi... qu'est-ce qui t'a fait penser que c'était attaché ?

E. : Euh... Euh

P. : Qu'est-ce qui t'a poussé à choisir cette solution plutôt que celle-là ? C'est-à-dire attaché plutôt que détaché ?

E. : Euh je sais pas trop.

P. : Et sinon le reste du mot ça t'a pas posé problème ?

E. : Non.

P. : C'était vraiment que le début ? Pourquoi euh m-e-n-t à la fin ? T'as un peu hésité j'ai vu puis t'as mis t après. Est-ce que tu te rappelles pourquoi ?

E. : Parce que euh... (Silence)

P. : Qu'est-ce qui fait que tu as rajouté ce t muet après un petit moment de réflexion ?

E. : Ben, je pense que c'est un verbe conjugué.

P. : Comment... C'est ce que tu t'es... Quand t'as pris le temps de réfléchir, c'est ce que t'as cherché ? Et comment tu as su que c'était un verbe conjugué ?

E. : Ben, « je... » (Silence).

P. : Comment tu as fait pour comprendre que c'était un verbe conjugué ?

E. : Euh... euh

P. : Pourquoi tu hésites ? Qu'est-ce que tu te demandes, là ?

E. : Ben, je sais plus si si c'était un verbe.

P. : Alors, pourquoi tu sais plus du coup ? Tu commences à douter ?

E. : Euh oui.

P. : Pourquoi ? Pourquoi tu doutes ?

E. : Parce que « absolument » je crois que (inaudible) pas conjugué.

P. : Et comment tu le sais maintenant qu'il est pas conjugué ? T'as... T'as... Tu l'as testé ? Comment t'as fait ?

E. : Ben, « je absolument » euh...

P. : Ça veut dire quelque chose ?

E. : Euh non.

P. : Non. Donc, tu en déduis que c'est pas un verbe conjugué ?

E. : Ben, c'est pas un verbe conjugué et ça...

P. : Et ça quoi ?

E. : Ben, qui est pas conjugué euh

P. : Ouais. Et du coup, pourquoi tu avais cherché que c'était un verbe conjugué ?

E. : Ben, au début, j'ai cru parce que e-n-t à la fin.

P. : Ouais.

E. : Ça me donnait un doute.

P. : Oui, c'était ma question en fait : pourquoi tu avais écrit m-e-n-t à la fin ? « Absolument ». Et au début, tu m'as dit : « parce que c'est un verbe conjugué » et maintenant, tu me dis : « oh non non non non non : « je absolument » ça ne veut rien dire donc c'est pas un verbe conjugué ». (Silence). Du coup, tu sais plus pourquoi tu as mis m-e-n-t ? Est-ce que tu penses que c'est ça ?

E. : Ben oui.

P. : D'accord. Je peux te demander pourquoi tu écris [dwa] comme ça (« *doi* ») ? comment tu as fait pour te décider ?

E. : parce que déjà il est tout seul.

P. : Qu'est-ce qui est tout seul ?

E. : [dwa]

P. : Ouais.

E. : [tydwa]

P. : Hm.

E. : C'est « tu » et/est (?) tout seul.

P. : C'est-à-dire, « tout seul » ? C'est « tu » qui est tout seul ?

E. : Ben oui.

P. : D'accord. Je comprends. Je comprenais pas : je croyais que tu me disais : « c'est [dwa] qui est tout seul ». Comme « tu » est tout seul ?

E. : Ben, après voilà sinon ce serait « ils » avec un s et ben...[ildwa] ben ce serait avec un s.

P. : D'accord. Je comprends. Comme « tu » c'est une seule personne. C'est qui « tu » dans ce texte ? Il désigne qui « tu » dans ce texte ?

E. : Ben, moi.

P. : Ouais. Toi. T'es tout seul. D'accord. Je comprends. « Tu dois absolument trouver ». Comment tu t'es décidé pour écrire « trouver » comme ça (*écrit «trover* ») ?

E. : Ben qu'il est pas conjugué.

P. : Ouais. Comment tu le sais ?

E. : Parce que euh « je trouve » sinon ça ferait « je trouve, tu trouves, il trouve, nous trouvons, vous trouvez »

P. : D'accord. Et quand il est pas conjugué, c'est e-r ? D'accord. « Trouver une chaise ». Pourquoi t'as mis tu as écrit une chaise comme ça à la fin ?

E. : Ben parce que c'est au féminin

P. : D'accord. « Et une table ». Alors, le « et » m'intéresse. Et « table » aussi m'intéresse.

E. : « Et » ben par exemple, en fait, moi, je me suis posé la question. on l'a appris en leçon.

P. : ouais. C'est quoi ? C'était quoi ?

E. : Euh e-s-t, c'est [ete] je crois...

P. : Donc, tu as hésité entre celui-là (*l'enseignant écrit « et » et «est » sur un brouillon*)...

E. : Oui.

P. :... Et celui que tu as écrit ?

E. : En fait, e-t on peut le remplacer par « et puis ».

P. : Et tu l'as fait ?

E. : Ben oui, j'ai je me suis posé la question dans ma tête : « et puis une table ».

P. : Donc, « il faut absolument trouver une chaise et puis une table », ça se dit ?

E. : Ben oui !

P. : Et donc ?

E. : J'ai mis e-t.

P. : D'accord. « Une table ». Pourquoi tu as écrit comme ça à la fin « table » ?

E. : Ben, comme « la chaise » : ben c'est au féminin.

P. : « Assez bancales », hein ? « Trouver une chaise et une table assez bancales ». Alors, « assez » m'intéresse (*écrit « assez »*). pourquoi tu l'as écrit co... Comment t'as fait pour l'écrire comme ça ?

E. : Ben, je sais qu'il s'écrit comme ça.

P. : Toujours ?

E. : Ben... oui. Enfin... Ben oui, je pense.

P. : Hm. C'est le e-z, moi, qui me surprend. C'est pour ça que je te demande. À quoi tu penses quand tu l'écris ? Comment tu sais qu'il s'écrit toujours comme ça ?

E. : Euh ben avec le verbe « avoir » je crois. « être ». « assez » (*en chuchotant*).

P. : Tu viens d'évoquer le verbe « avoir » ou le verbe « être ». Pourquoi ?

E. : Ben oui parce que on peut le remplacer par « assez ». Enfin euh on peut pas [ba]... « Assez » euh...

P. : Qu'est-ce qui t'a fait penser au verbe « avoir » ou au verbe « être » ?

E. : Ben moi dans mes leçons, moi je... C'est marqué « assez » comme ça ça s'écrit.

P. : Hm.

E. : « Assez » comme ça.

P. : Mais tu t'étais pas posé la question ?

E. : Ben non.

P. : D'accord.

E. : Ça s'écrit comme ça.

P. : « Assez bancales », hein ? « Tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancales ». « Bancales », je voudrais savoir comment tu t'es décidé pour écrire tout le mot, là (*écrit «banqual »*) ? Là, c'est tout le mot qui m'intéresse.

E. : Euh ben b-a-n...

P. : Hm.

E. : [bākal] et après, [bākal] on entend le q-u-a-l.

P. : D'accord. Et pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ? Avec un l ?

E. : Parce que on entend [bā...kal]

P. : D'accord. Donc, « assez bancales pour qu'elles bougent tout le temps ». Alors, « qu'elles bougent » (*écrit « quel bouge »*) ? Comment tu t'es décidé ? comment tu as fait ?

E. : Euh [kəl] ben [kəl] je l'ai écrit comme ça.

P. : Hm. Pourquoi ?

E. : Ben... (Silence)

P. : Est-ce que tu as pensé à quelque chose ou tu l'as écrit...

E. : Ben, je l'écris comme ça.

P. : Ouais ? Est-ce que tu sais pourquoi c'est cette façon-là qui est venue ? Je dis pas que c'est faux, hein ?

E. : Euh non. Je sais pas trop. Je

P. : Tu sais pas ? D'accord. Tu l'avais déjà vu écrit comme ça quelque part ?

E. : Euh oui.

P. : Ça, t'es sûr par contre. D'accord. « bougent », « pour qu'elles bougent tout le temps » (*écrit « bouge »*), c'est la fin du mot...

E. : « Je bouge »...

P. : Ouais...

E. : Ben on peut « je bouge, tu bouges, il bouge, nous bougeons, vous bougez » c'est un verbe conjugué.

P. : C'est un verbe conjugué. Et ici alors, c'est « je bouge, tu bouges, il bouge, nous bougeons » ? Comment tu as fait pour choisir ?

E. : Ben, quand c'est pas conjugué c'est e-r. Alors là, [buʒ] c'est un verbe conjugué.

P. : Hm. Et quand il est conjugué, il s'écrit toujours comme ça ?

E. : Euh ben j'sais pas.

P. : Alors euh, quel... Est-ce que tu sais comment il s'...

E. : parce qu'on pourrait dire « nous bougeons ».

P. : Donc dans ce cas-là, il s'écrit pas comme ça. Euh y aurait quoi d'autre qui s'écrirait pas comme ça quand il est conjugué ? « Nous bougeons ». Tu m'as dit : « je bouge, tu bouges, il bouge, nous bougeons, vous bougez, il bougent ». Donc, tu m'as...

E. : ben, « je bouge, tu bouges, il bouge » ben les trois-là ben ils sont pareils et après euh
P. : Et ils s'écrivent comme ça... ils s'écrivent comme ça à chaque fois ?
E. : Euh je pense
P. : D'accord. Je comprenais pas. Je comprenais pas pourquoi tu me disais ça. Avec «je», «tu» et «il», il s'écrit comme ça sinon des fois il s'écrit « bougeons » avec « nous », « bougez » avec « vous ». Tu vois, je mets du temps à comprendre mais je finis par comprendre. « pour qu'elles bougent tout le temps », hein ? Alors, j'ai vu que t'avais un peut hésité. Comment t'as fait pour te décider (*écrit « toultent »*) ? Tu hésitais entre quoi et quoi ?
E. : Ben, [tult] [tul] j'entends t-o-u-l
P. : Ouais.
E. : et [tã] ben t-e-n-t (*e-n-t dit dans un même souffle*).
P. : Hm. Pourquoi t-e-n-t ? Qu'est-ce qui t'a fait penser à t-e-n-t ? C'est le t, le t muet qui m'intrigue, moi.
E. : Euh
P. : Qu'est-ce qui te fait penser à cette lettre muette-là ?
E. : Parce que c'est [ɛl] qui bouge tout le temps.
P. : c'est [ɛl] qui bouge tout le temps ? Et alors pourquoi le t ? Le t muet. [tultã]. e-n-t. quand tu dis : « c'est [ɛl] », tu me parles de qui ?
E. : De la chaise. enfin... d'la chaise et d'la table.
P. : D'accord. Et ça, ça explique le e-n-t ?
E. : Hm.
P. : D'accord. Tu vois ? D'accord. [...]. Donc « tout le temps dès que tu les utilises ». [dek]. Comment tu as fait pour l'écrire comme ça (*écrit « déque »*) ? [dek]
E. : ben [dek] j'ai pensé que ça s'attachait.
P. : Hm. « Tu les utilises » (*écrit « utilise »*). Alors [zytiliz] m'intéresse. « Tu les utilises ». « Dès que tu les utilises ». Comment tu as fait pour écrire ce mot-là comme ça ?
E. : [zytiliz] déjà ben faut qu'un s au début : [zy]
P. : Pourquoi ?
E. : Parce que sinon ça ferait [sytiliz]
P. : D'accord.
E. : Après euh [zytiliz] euh t-i-l-i [liz] euh comme tout à l'heure je l'avais dit- tu sais?- Avec un s, ça fait [ytil] [zytiliz].
P. : D'accord. C'est... C'est... Tu parles de ce s-là ?
E. : Ouais.
P. : Donc, avec « tu », c'est ce s-là. D'accord. J'ai tout compris. D'autres remarques sur cette phrase ? Non ?
(*Lecture et explicitation de la phrase à écrire puis écriture de « tu veux ces trois objets »*)
P. : Alors, [vø] (*écrit « veut »*) ? Comment tu t'es décidé pour l'écrire comme ça ?
E. : Ben, qu'c'est un verbe conjugué, déjà.
P. : Hm hm.
E. : Et euh...
P. : Alors, pourquoi un t à la fin ?
E. : Ben, que ça... ben, ça s'écrit comme ça. [ty vø].
P. : Toujours quand il est conjugué ? C'est un peu comme le verbe d'avant ? Il s'écrit tou...
Quand c'est [vø], il s'écrit toujours avec un t ?
E. : Ben, oui.
P. : D'accord. « Ces trois objets ». Alors là, les trois mots m'intéressent. D'abord « ces » (*prononcé [se]*).
E. : Euh...

P. : Est-ce que tu étais sûr, est-ce que tu t'es posé la question ou pas quand tu as écrit ?
E. : Euh non.
P. : Tu n'étais pas sûr ?
E. : Oui parce que...
P. : Tu hésitais entre quoi et quoi ?
E. : Euh « c-apostrophe » là
P. : Ouais.
E. : « e-s-t » ou « s-apostrophe-e-s-t ».
P. : D'accord. Entre ça et ça (*l'enseignant écrit sur un brouillon « c'est » et « s'est »*). Alors comment tu as fait pour te décider ? Pour celui-là et pas celui-là. Est-ce que tu te souviens ?
E. : Euh, pas trop.
P. : Si... T'as fait au hasard ou est-ce que t'as pensé qu'à celui-là et puis c'est maintenant...
E. : ben, j'ai pensé à celui-là au départ.
P. : Ouais.
E. : Et après...
P. : Et qu'est-ce qui te choquait dans le fait d'écrire celui-là plutôt que celui-là ? Pour que tu choisisses celui-là ? Pourquoi t'as éliminé celui-là, en fait ?
E. : J'sais pas.
P. : D'accord. Alors, pourquoi tu as gardé celui-là ? Pourquoi c'est lui qui l'a emporté, là, dans cette phrase ?
E. : Parce que, je crois, on peut le remplacer par quelque chose.
P. : Peut-être, en le remplaçant par quelque chose... Par quoi on pourrait le remplacer, là ? « tu veux ces trois objets ? »
E. : [se]... je crois « [se] (inaudible) ».
P. : [se] quoi ?
E. : Ah, je sais plus.
P. : Tu pensais à quoi, là ? c'est quoi ? C'est une leçon ? C'est une règle ?
E. : ben c'est dans une leçon.
P. : D'accord. Alors essaie de retrouver par quoi tu pourrais le remplacer. « Tu veux ces trois objets ». (*Silence*). Alors, on passe à l'autre mot et peut-être que ça reviendra. « Trois ». Tu peux me dire comment tu l'as écrit à la fin ? Je vois pas.
E. : t-r-o-i.
P. : D'accord. Alors, pourquoi tu l'as écrit comme ça ?
E. : Ben, parce que il est tout seul.
P. : Hm. Qu'est-ce qui est tout seul ?
E. : [trwa]
P. : [trwa] est tout seul. D'accord. Ça veut dire quoi pour toi qu'il est tout seul ?
E. : Ben, parce que « tu veux CES trois objets ».
P. : Je comprends pas ce que ça veut dire dans ta... dans ton esprit : « il est tout seul ». Il est tout seul dans la phrase ? il est...
E. : Il est tout seul dans la... enfin...
P. : « Tu veux ces trois objets ». Qu'est-ce qui est tout seul ?
E. : Ben, parce que... Ah, je m'suis trompé. Je peux rajouter le s ?
P. : Oui, oui, bien sûr. Tu fais ce que tu veux. Alors, pourquoi tu rajoutes un s ?
E. : En fait, parce que... Comment il s'appelle ? Parce qu'ils sont plusieurs... enfin, c'est plusieurs. C'est trois objets.
P. : Ouais...
E. : Et faut mettre un s pour « trois objets ».
P. : D'accord.

E. : Parce que c'est plusieurs.

P. : Et [ɔbʒɛ], pourquoi tu l'as écrit comme ça (*écrit « objet »*) ?

E. : Parce que ça s'écrit comme ça.

P. : Et à la fin pourquoi tu l'écris comme ça ? e-t.

E. : Parce que euh... enfin, moi je l'ai écrit comme ça.

P. : Ouais. I... i... c'est une lettre muette, le t ?

E. : Euh, non.

P. : Non ? Pourquoi ?

E. : [ɔbʒɛ]... (Silence). Parce que...

P. : Tu sais pas ?

E. : Non.

P. : Par contre, t'es sûr de toi ?

E. : Oui.

P. : D'accord. C'est intéressant ça, hein ?
(lecture et explicitation de la phrase « en plus, cette méthode pour tracer maladroitement les lettres est drôlissime)
(l'élève écrit « En plus, cette mais tode pour tracer maladroitement les lettres et drolissime. Je le sais par-ce-que je la pratique dès fois quand j'écrie. »)

P. : « Plus ». Comment tu t'es décidé pour l'écrire comme ça ?

E. : Ben, qu'i s'écrit comme ça.

P. : Ouais. T'as pas hésité ?

E. : Non.

P. : « Cette méthode ». « cette ».

E. : J'ai pas hésité.

P. : Pas hésité. Alors, pourquoi ça s'écrit comme ça ?

E. : Ben, parce que... Ça s'écrit comme ça.

P. : Pourquoi t'es sûr de toi ? (Silence). C'est le mot « cette » qui s'écrit toujours comme ça ?

E. : Ben, oui.

P. : Où c'est, ici, i s'écrit toujours comme ça ?

E. : « Cette »

P. : « Cette », il s'écrit toujours comme ça. Alors, t'es hésité sur [metɔd]. Tu m'expliques pourquoi. Hein, t'as cherché, t'as réfléchi.

E. : Ben, [me] déjà, c'est m-a-i-s.

P. : Ouais, pourquoi ?

E. : Euh...

P. : Pourquoi ça s'est imposé à toi ? Pourquoi t'en étais sûr ?

E. : Ben parce que je savais que ça s'écrivait comme ça.

P. : Hm. Et le reste alors ?

E. : Euh [metɔdœ]... Ça, j'ai pas trop compris. « La mé...thode ».

P. : Qu'est-ce que tu n'as pas compris ?

E. : Ben, au début, j'ai hésité en mettant [to] tout seul et [tɔd].

P. : D'accord. Alors pourquoi t'as décidé de les mettre ensemble ? [tɔd].

E. : Parce que c'est attaché, je pense.

P. : D'accord. « Pour tracer ». Alors « tracer », comment tu t'es décidé pour l'écrire comme ça ?

E. : Ben, parce que il est pas conjugué sinon ça ferait « je trace ».

P. : D'accord. Donc, quand c'est pas conjugué c'est e-r. « Maladroitement ». « Maladroitement », est-ce que tu peux m'expliquer comment tu t'y es pris ? Parce qu'il est long le mot, hein ? Déjà, la fin. Pourquoi tu l'écris comme ça ?

E. : Parce que il est conjugué.
P. : Hm. Comment tu sais qu'il est conjugué ?
E. : Parce que « [il] maladroitement » puis « les lettres est drôlissime ».
P. : Alors pourquoi tu me dis : « les lettres est drôlissime » ? Pour m'expliquer mala...
maladroitement ? Ou non ?
E. : Ben, je suis pas d'accord...
P. : T'es pas d'accord avec qui ?
E. : « Maladroitement ». enfin, ça s'écrit comme ça, je pense.
P. : Hm. Et tu... Tu sais pas pourquoi ?
E. : Euh non.
P. : D'accord. « Lettres ». Pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ?
E. : Parce que « les lettres ». Elles sont plusieurs.
P. : D'accord. Pourquoi tu as mis « e-deux t » à l'intérieur ?
E. : Parce que faut mettre deux t euh...
P. : Pourquoi i faut mettre deux t ?
E. : Euh...
P. : Pourquoi tu as mis deux t ?
E. : Parce que...
P. : Tu es sûr qu'il s'écrit comme ça ?
E. : Ben oui.
P. : Ouais ? Et tu as raison : il s'écrit comme ça. Alors pourquoi... Pourquoi deux t
justement ?
E. : Euh...
P. : Je t'en pose des questions, hein ? Tu t'étais jamais demandé ?
E. : Non.
P. : C'est rigolo, ça.« en plus, cette méthode pour tracer maladroitement est drôlissime ».
Comment tu t'es décidé pour le [e] ?
E. : Ben, comme tout à l'heure : « et puis drôlissime ».
P. : Donc, tu as...l'as dit ? Tu l'as... Tu l'as dit et puis après t'as écrit ? D'accord. Et «
drôlissime », pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ?
E. : Parce que je pense qu'il doit s'écrire comme ça.
P. : Ouais ? Pourquoi ?
E. : Parce que c'est un verbe conjugué.
P. : D'accord. Comment tu le sais ?
E. : Ben « je drôlissime ».
P. : Je peux te demander comment tu as fait pour te décider pour écrire ici...
E. : Le s avec le s, là ?
P. : Ouais. Le... le « issime ». Comment tu as fait pour écrire ça ? Parce que j'ai fait exprès
de prendre un mot...
E. : C'était [drolisim] ou [drolizim] ?
P. : [drolisim]
E. : Euh faut mettre deux s.
P. : Pourquoi ? Pourquoi tu veux mettre deux s ?
E. : Parce que sinon ça ferait [drolizim].
P. : Donc ce que tu as écrit ça fait [drolizim] ? Vas-y tu peux corriger si tu penses qu'il faut
corriger. Et pourquoi, là, ça fait [drolizim] ? Ce que tu avais écrit. Ce que tu avais écrit.
E. : Ben, chez mon orthophoniste, on a appris ça.
P. : C'est-à-dire ? Quoi ?
E. : Ben, le s tout seul ça fait [drolisim] [drolizim]
P. : Ouais.

E. : Et avec un autre... avec un... deux s, ça fait [dʁolizim]

P. : D'accord. Et du coup, en te relisant, hop tout de suite... c'est toi tout de suite qui as dit : « ah non non, ça se lit [dʁolizim] ce que j'ai écrit. Ah ben tu as raison. Et la fin du mot « drôlissime », t'as des commentaires à me faire sur la fin du mot ?

E. : Non.

P. : Non ? Pas particulièrement ? [...]

(lecture et explicitation de la phrase « je le sais parce que je la pratique des fois quand j'écris »)

P. : là, c'est lui qui m'intéresse. « Je le sais ». Pourquoi s-a-i-s ? Qu'est-ce qui t'a permis... À quoi tu as pensé quand tu as écrit ce mot comme ça ?

E. : Ben je l'ai conjugué.

P. : Hm. Et donc, pourquoi le s ? À la fin ?

E. : Parce que « il le [sɛ] »

P. : Hm. Pourquoi tu me dis « il le [sɛ] » pour justifier le fait que tu as mis un s ? Qui est-ce qui dit « je le sais », là ? Dans ce texte. Dans cette phrase.

E. : C'est « je ».

P. : Ouais... Et c'est qui « je » ? Il désigne qui « je » ?

E. : Euh moi.

P. : Non. Il désigne « moi ». Comme c'est moi qui parlais, c'est moi. « Je le sais », c'est moi. D'accord ? Donc [sɛ], pourquoi tu as mis un s à la fin ? Donc, tu m'as dit : « parce que c'est un verbe conjugué ».

E. : Et on peut mettre « il avec un s », « ils [sɛ] ».

P. : Hm. Donc, tu me dis si je me trompe (*l'enseignant écrit « ils sais » sur un brouillon*). Tu l'écrirais aussi comme ça ?

E. : Ben, oui

P. : D'accord. C'est ce que je voulais comprendre. Donc quand c'est [sɛ], tu mets toujours s-a-i-s ? Donc « je le [sɛ] », « ils le [sɛ] », tu mettrais s-a-i-s aussi ? C'est bien ça ?

E. : a-i

P. : Tu mettrais a-i ?

E. : a-i-e-n-t

P. : Ah, là, tu mettrais a-i-e-n-t ?

E. : C'est pour « il sans s ».

P. : D'accord, j'ai pas compris. Tu vois il faut vraiment que tu m'expliques correctement parce que moi je comprends rien. Je suis lent. On est d'accord ? D'accord. Donc « je sais », « il [sɛ] », a-i-s. Très bien. Le a-i, tu sais pourquoi ?

E. : ben, je l'ai... Je l'ai fait comme ça, moi.

P. : Hm. Alors, « parce que » « je le sais parce que je la pratique des fois ». « Parce que », comment tu t'es décidé ?

E. : Ben, [par] avec un tiret

P. : Hum

E. : [sø] s-e.

P. : c-e !

E. : Euh, c-e.

P. : Hm.

E. : Et après, tiret « que ».

P. : Et pourquoi tu mets les tirets ? C'est intéressant, ça.

E. : Ben, la maîtresse, elle nous avait dit de mettre les tirets.

P. : Hm. Et pourquoi ça te paraît logique qu'on mette des tirets ? (Silence). Ça te paraît logique, toi, qu'on mette des tirets ? Tu me dis : « la maîtresse nous a dit... » Mais toi qu'est-ce que t'en penses ?

E. : Ben...

P. : À quoi ils servent ces tirets ?

E. : Ben, pour les éloigner.

P. : Hm, pour les éloigner. Et pourquoi on a envie de les éloigner, les mots, les uns des autres ?

E. : Ben, parce que c'est comme ça.

P. : D'accord. « Je le sais parce que je la pratique ». « Pratique », pourquoi tu l'as écrit comme ça ?

E. : Ben, [pra], p-r-a.

P. : Hm.

E. : t-i

P. : Ouais... C'est surtout la fin du mot qui m'intéresse.

E. : q-u-e. [pra ti kø]

P. : Ouais.

E. : On entend q-u-e.

P. : Je dis pas [pratikø]. Je dis [pratik]. « je la pratique ». T'es d'accord ? Je dis pas « je la [pratikø].

E. : ben, moi je pense que ça s'écrit comme ça.

P. : Ouais. Pourquoi ? Qu'est-ce qui dans... dans la phrase, là, te pousse à l'écrire comme ça ? Rien de particulier ou est-ce qu'il y a quelque chose...

E. : Rien de particulier.

P. : Rien de particulier. « Je la pratique des fois ». Tu peux m'expliquer le « des » (*écrit « dès »*) ? Il est intéressant ton « des ».

E. : « Des fois » ben, « des » et ben, des fois on peut mettre un accent

P. : Hm.

E. : sur le e.

P. : Et là, pourquoi tu as mis un accent sur le e dans cette phrase-là ?

E. : Parce que je pensais que ça s'écrivait comme ça.

P. : Ouais. Pourquoi? « je la pratique des fois quand j'écris ». Parce que tu as hésité entre quoi... Parce que tu me dis : « des fois, je sais qu'on peut mettre un accent sur le... »

E. : J'hésitais à mettre d-e-s ou [de].

P. : Hm. Donc, çui-là ou çui-là (*l'enseignant écrit sur un brouillon « dès » et « des »*).

E. : Hm.

P. : D'accord. Et qu'est-ce qui fait que t'as choisi çui-là et que t'as éliminé çui-là ? Ici, dans cette phrase.

E. : Ben...(silence)

P. : « Je la pratique des fois ».

E. : Parce que je pense que ça s'écrit comme ça.

P. : Hm. Mais t'as pas une raison particulière ?

E. : Non.

P. : D'accord. « fois ». Alors, d'après toi, qu'est-ce que je vais te demander sur « fois » ?

E. : « Je [fwa] ». Ben, qu'y est déjà qu'i sont plusieurs. Enfin, ils sont plusieurs.

P. : Comment tu le sais que « fois » ils sont plusieurs ?

E. : « DES fois » ben que « des fois »... c'est

P. : Ouais...

E. : quand euh y a « des » et ben faut mettre un s après.

P. : D'accord. C'est pour ça que tu as mis un s à « fois » ?

E. : Oui.

P. : D'accord. « Quand j'écris » (*écrit « quand j'écrie »*). alors, c'est « j'écris » qui m'intéresse. Comment tu as fait pour te décider à l'écrire comme ça ?

E. : Ben, [ʒekʁi]

P. : Hm.

E. : J'entends j ([ʒi]).

P. : Hm.

E. : Après, euh ben moi, j'ai écrit avec un apostrophe.

P. : Hm. Pourquoi tu as mis j puis après apostrophe ?

E. : Parce que c'est... faut pas que ce soit attaché. Enfin...

P. : D'accord. C'est parce que tu voulais pas faire ça (*l'enseignant écrit «jécrite» sur un brouillon* »). Et pourquoi ça doit pas être attaché ?

E. : parce que après, [ʒekʁi] comme ça euh... C'est pas trop bien comme il faut et puis...

P. : Ouais. Pourquoi c'est pas comme il faut ?

E. : Parce que ça s'écrirait pas comme ça, donc voilà.

P. : OK. Alors, la fin du mot m'intéresse.

E. : e là ?

P. : Ouais. Tu as mis un e à la fin. Je crois que tu l'as rajouté après, non ? J'ai vu que t'as un peu réfléchi.

E. : Euh

P. : T'as un peu réfléchi.

E. : [ʒekʁi] parce que faut mettre un e à la fin parce que c'est de nouveau « je ».

P. : Hm. Donc, « je » ici c'est moi.

E. : « Je [ekʁi] » et on rajoute un e à la fin.

P. : D'accord. Avec « je », un e à la fin. À la fin [dekʁi]. D'autres remarques ?

E. : Non.

(Lors de la lecture du texte, l'élève se souvient parfaitement des graphies qu'il a produites et les compare aux graphies normées. Mais il ne semble pas capable d'analyser les graphies normées (sauf pour le mot « gros » en justifiant la présence du s par le pluriel : « des gros patés »)).

Annexe 6

Retranscription de l'entretien métagraphique avec E7, CM1 (fille)

CM1

E7=E=élève

enseignant=P

Texte écrit :

Comment écrire comme un cochon.

Si jamais tu désire que tous le monde admire ton affreuse écriture, je te conseille de choisir un stylo qui fait plien de gros patés.

tu dois absolument trouvés une chaise et une table assez bancals pour quelle bouge tous le temps déque tu les utilises. tu veucc c'est trois objets ?

En plus, cette méthode pour tracer maladroitement les lettres est drolissimes. Je le sais parce-que je la pratique des fois quand j'écrit.

L'élève (E7) écrit « *Comment écrire comme un cochon* ».

PE : Comment tu as décidé d'écrire « comment » ?

E7 : Ben, avec deux m parce que sinon ça va faire, euh... ça va... ici si on met pas deux m ça va faire [kõ] puis après on va pas... puis après ça va faire... on va pas entendre le [mã].

Donc, euh...

PE : Si tu mettais qu'un seul m ?

E7 : Oui.

L'enseignant écrit « coment » sur une feuille.

PE : Comme ça ?

E7 : Oui.

PE : D'accord. Et cette lettre à la fin ?

E7 : Ben parce que... (longue hésitation)

PE : Parce que tu le sais !

E7 : Ouais ! (Rires)

PE : Tu peux le dire. Tu t'en es rappelé tout de suite ? Tu n'as pas hésité, j'ai vu.

E7 : Non.

PE : Pas hésité du tout. « écrire ». « Comment écrire... » Comment tu as décidé que ce mot s'écrivait comme ça ?

E7 : Ben, parce que... Ben, on les entend les lettres. C'est pas comme si... c'est pas comme des lettres ou des... avec les [ã], des fois, on doit mettre « an ou m ». Des fois, on se trompe. Mais là on entend toutes les lettres.

PE : Et à la fin, pourquoi tu as écrit comme ça ?

E7 : Ben, parce que, euh... Souvent quand je parle, je mets tout le temps des [ø] à la fin ; donc euh ([œ])...

PE : Donc tu la lirais comment cette phrase ?

E7 : Ben [kõmãekRIR...kõmẽkofõ].

PE : Et c'est par rapport à ce que tu dis que t'as pensé au e ?

E7 : Euh, oui. (Rires)

PE : « comme » ?

E7 : (silence) Comme... (surprise)

PE : T'as pas hésité non plus.

E7 : Non.

PE : Et « cochon », quelque chose à me dire sur « cochon » ? Pourquoi t'as écrit comme ça à la fin ?

E7 : Ben, parce que y'en a qu'un de cochon. On peut pas mettre un s.

PE : D'accord.

E7 : Donc y'a un cochon.

PE : Tu as autre chose à me dire sur cette phrase ?

E7 : Hmm... Non.

PE : Rien de particulier ? Y a aucun mot qui t'a posé problème ?

E7 : Non.

PE : J'ai vu. Tu peux tourner. On va commencer la première phrase.

E7 : Ici ou ici ?

PE : Tu écris ici. On va va faire comme un petit cahier. Je te lis toute la phrase. Tu me dis si tu la comprends. (Lecture. Rire de E7) T'as tout compris ? (E7 écrit « *Si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture, je te conseille de choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés* »).

Est-ce qu'y a des mots qui t'ont posé problème ? Sur lesquels tu as hésité ?

E7 : C'est sur, euh, [pate] sauf que après j'me suis dit que comme c'était « un stylo », c'était pas au féminin. Ben, on met que un é.

PE : D'accord. « Si » ?

E7 : Ben... (*manifestant de la surprise*). Ça peut pas être « c » « i ».

PE : Pourquoi ?

E7 : Ben... (silence puis rires).

PE : Pourquoi tu penses à « c » « i » ?

E7 : Beuh... Quand je vois l'écriture, ça fait bizarre quand c'est « c » « i » alors qu'y a jamais.

PE : Et ça ferait [si] quand même ? C'est pour ça que t'as pensé à « c » « i » ?

E7 : Oui. Mais j'ai quand même mis « s » « i ».

PE : D'accord. Pourquoi ? Parce que tu l'avais déjà vu comme ça.

E7 : Mm... oui et puis (rire) ça fait bizarre quand on met « c » « i ».

PE : D'accord. « jamais ? Si jamais... »

E7 : Ben, « jamais » c'est un mot invariable. Il s'écrit tout le temps pareil.

PE : Et à la fin pourquoi tu as mis ce s ?

E7 : Ben parce que dans le mot invariable, il y est.

PE : Parce qu'il y est et qu'il est invariable. Donc tu l'as appris et tu le sais.

E7 : Voilà.

PE : Ça veut dire quoi invariable pour toi ?

E7 : C'est un mot qui change jamais.

PE : « Tu désires ? Si jamais tu désires... ». Alors « désires » m'intéresse. Comment tu as décidé de l'écrire comme ça ?

E7 : Ben euh... [de] c'est normal. Puis après, j'ai mis que un s parce que ça ferait [desiR] si j'en mettrais deux. Puis après j'ai mis un e (rire).

PE : Et comment tu te décides pour savoir qu'i faut un s ou deux s ? Pour savoir que ça fait [z] ou [s] ?

E7 : Si on met un s, ça fait [z]. Si on met deux s, ça peut faire [s] et [desiR], ça se dit pas.

PE : D'accord. Et si tu mets un s, ça fait toujours [z] ?

E7 : Euh ben... oui.

PE : D'accord. Et à la fin du mot, pourquoi tu l'as écrit comme ça ?

E7 : Euh, parce que quand je l'entends, je l'entends avec un e à la fin.

PE : Comment tu le dis toi ?

E7 : [desiR]. Tout simple. Mais sauf que j'entends...

PE : Tu entends le « e » ?

E7 : Non, je l'entends pas mais euh... Ouais, c'est un peu bizarre. Le « e », il est souvent (*rires + silence*).

PE : Ouais. C'est comme ça que tu t'es décidée ?

E7 : Oui.

PE : Simplement parce que tu t'en es rappelé.

E7 : Oui.

PE : Ok.« Si jamais tu désires ». Ah, j'ai oublié de te dire : quand je dis « tu », c'est toi, hein

E7 : Oui.

PE : Et quand je dis « je », c'est moi. Parce que je vais le dire souvent. « Si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture ». « Tout le monde » ? Comment tu t'es décidée pour l'écrire comme ça ?

E7 : Ben... [tu] c'est pas... comme y a beaucoup de monde et ben y a que... y a un s parce que sinon si ça serait euh... sinon on pourrait dire [tut], si ça serait au féminin. Par exemple, [tutlefiʃfõdyãdbal] .

PE : D'accord.

E7 : Et là on entend le t et le e. Là, on mettrait un e. Sinon c'est « Tous les garçons feront... feraient... feront du handball ». Sauf que là, comme on n'entend pas le t et c'est tout le monde, alors y'a un s. J'me suis dit.

PE : Parce que le monde, c'est beaucoup de personnes ? C'est ça que tu voulais dire ?

E7 : Oui.

PE : Que tu as dit tout à l'heure ?

E7 : Oui.

PE : D'accord. « Le monde ». Pourquoi tu as écrit « monde » comme ça à la fin ? Comment... Pourquoi tu écris la fin comme ça ?

E7 : Ben... euh... (silence) parce que... J'l'écris tout le temps comme ça. Chaque fois qu'il'vois écrit, ben... C'est souvent quand j'le vois écrit, que j'le vois écrit comme ça.

PE : D'accord. « Si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture. » Comment tu as décidé d'écrire « admires » comme ça ?

E7 : « admires »... Ben, on entend... [pRE]... On entend toutes les lettres presque, à part le e. Sauf que [admir] sans e, c'est euh... c'est bizarre. (*rires*).

PE : Ça te ferait bizarre.

E7 : Oui. Oui ça fait bizarre. C'est pour ça qu'à chaque fois je me relis. Je sais jamais des fois, y'a pas d'e, des fois, y'a des e.

PE : Et tu... y a une règle pour ça? Comment tu fais pour décider ?

E7 : Et ben... à force que je les vois écrits comme je lis et ben après, je les revois là. Donc, euh... Je les réécris. Je me revois en train de lire et je regarde comme il est écrit.

PE : C'est comme ça que tu as décidé pour « désire » et pour « admire » ?

E7 : Oui.

PE : D'accord. « Ton affreuse écriture ». Ah ! « Ton affreuse écriture ». Difficile ça. Comment tu as fait ? À quoi tu as pensé ?

E7 :Euh... J'ai pensé déjà que affreuse y a un e parce que sinon ça ferait [afRø]. On entendrait pas le s.

PE : D'accord.

E7 : Donc, là, je ne sais pas... Le e. Après j'ai mis « eu » parce que... (rires) je l'écris tout le temps comme ça. (Rires). Et puis les deux f souvent parce que souvent on fait... j'me dis « af » et « freuse » sauf que... Parce qu'on peut pas mettre deux f pour deux fois quelque chose.

PE : Comment tu le prononces ce mot ?

E7 : [afʁøzœ]

PE : Tu ne dis pas [af]...[ʁøzœ]. [af]...[fʁøzœ].

E7 : Non. Mais dans ma tête. J'le dis comme ça.

PE : C'est intéressant ! Et il y a toujours deux f dans les mots ?

E7 : Euh...

PE : Quand on entend [f] ? Comment tu fais pour savoir s'il y a deux f ?

E7 : Ben euh... À force de le voir écrire je sais quand il y a deux f, de p...

PE : Celui-là, tu en es sûre qu'il y a deux f ?

E7 : Euh... presque !

PE : Presque sûre ?

E7 : Presque. 99 % !

PE : Est-ce qu'il y a des mots dont tu es sûre qu'il y a deux f ?

E7 : Hmm... euh... Avec les f, je ne sais pas trop mais c'est avec les l...

PE : D'accord. Quels mots ?

E7 : Celui-là je suis presque sûre.

PE : Pourquoi ?

E7 : Parce que sinon ça ferait [kõsɛl].

PE : Hmm, d'accord.

E7 : Et deux l

PE : Et le e à la fin ?

E7 : Euh, ben... sans le e, ça ferait [kõsɛj] sauf qu'il faut mettre le e parce que... Quand on dit ses conseils un peu on l'entend le E enfin on l'entend pas vraiment mais... Comment expliquer ? (Rires)

PE : Et si on le mettait pas ? (silence)

E7 : Ben... On entend... On regarde pas pareil. Ça fait... euh... Des fois, quand on écrit des mots faux, ça se voit sans se voir... C'qui manque... Parce que le mot, il est bizarre écrit.

PE : Là, ça te fait bizarre ?

E7 : Oui, le mot il est écrit bizarrement. (Silence).

PE : Et le s ? Comment tu t'es décidée ?

E7 : Ben, j'ai mis que un s parce que y'a une consonne.

PE : Où ça ?

E7 : Ici là : le n. y a une consonne.

PE : Et alors ?

E7 : Ben si... C'est que si y a deux voyelles que ça fait [z] sinon ça fait [s]. Donc sinon... Sinon si la ce serait une autre voyelle, y aurait deux s.

PE : D'accord. Tu m'as pas dit pourquoi tu avais écrit « écriture » comme ça à la fin.

E7 : Hmm...

PE : « Ton affreuse écriture. »

E7 : Ecriture. Ben, j'ai écrit « écrit » et puis après j'ai rajouté le « ure ».

PE : D'accord. T'as d'abord écrit ça.

E7 : Oui.

PE : Pourquoi ?

E7 : Ben, parce que quand on dit [ekʁi], il s'écrit comme ça puis après j'ai rajouté...

PE : Qu'est-ce qui s'écrit comme ça ? Tu me dis quand...

E7 : Le mot « écrit »
PE : Le mot « écrit » ? Tu me donnes un exemple.
E7 : Euh... Par exemple le mot, tout simplement, « j'écris ». Donc euh... À la fin, y a un t.
PE : Et après t'as mis le « ure ».
E7 : Voilà. (Rires)
PE : Et pourquoi le « ure » comme ça ?
E7 : Ben... Parce que...
PE : u, r, e...
E7 : « Ecriture » ça fait bizarre aussi (rires).
PE : Ça ferait bizarre si tu ne mets pas le e ?
E7 : Oui. (Silence)
PE : C'est juste pour ça ?
E7 : Oui parce que... Aussi... Moi, je les entends beaucoup les e.
PE : Donc tu entends les e et c'est comme ça que tu décides ?
E7 : Oui
PE : Et après tu regardes
E7 : Et quand je trouve que y a un mot sans le e qui est bizarre et ben, je mets un e parce que.
PE : D'accord. Très intéressant. Donc « je te conseille », tu m'as dit pourquoi « conseille » tu l'as écrit comme ça. « De choisir ». Alors là, la fin de « choisir » m'intéresse. Pourquoi tu as écrit « choisir » comme ça ?
E7 : Ben, cette fois, y'a pas de e.
PE : Pourquoi ? Pourquoi déjà tu me dis qu'il pourrait y avoir un e ? Pourquoi tu me dis : « cette fois il n'y a pas de e » ?
E7 : Ben, parce que dans les euh... Il y en a beaucoup qu'ont des e mais là, y'a pas de e. Par rapport aux autres.
PE : Quand tu me dis beaucoup... C'est-à-dire lesquels ?
E7 : Ben...
PE : Tu penses à quoi ? Lesquels ? Qu'on a déjà rencontré là ?
E7 : Ben oui puis y en a plein d'autres aussi.
PE : Tu aurais des exemples ?
E7 : Euh... (rires). Ben... dedans il y a celui-là, celui-là, celui-là, celui-là.
PE : Donc affreuse, écriture, monde, admire.
E7 : Oui euh... Après y a...
PE : Alors...
E7 : Y en a plein d'autres.
PE : Y en a plein d'autres ! Pourquoi « choisir » tu l'écrits comme ça ? Pourquoi tu dis : « Ah, mais celui-là y'a pas de e ! »
E7 : (rires) Ben ça fait bizarre avec un et je le vois jamais écrit avec un e.
PE : Tu es sûre de toi ?
E7 : Oui (rires).
PE : « ...avec un stylo qui fait plein de gros pâtés. » Alors, « stylo » ?
E7 : Oh, j'ai oublié le t à stylo. J'ai écrit [silo].
PE : Ben vas-y, rajoute. Ça arrive, hein... tu sais. « Avec un stylo qui fait plein de gros pâtés. » Alors pourquoi tu l'as écrit comme ça stylo ?
E7 : Ben... Ben avec le y... Avec un i, ça fait bizarre et puis il est tout le temps écrit comme ça.
PE : Hmm
E7 : Puis « lo ». « Stylo » sans t, ben... c'est... Avec le t ça fait un peu comme... Ben, je mets le t parce que sinon ça fait bizarre. (Rires).

PE : Et pourquoi tu as choisi la lettre t ?

E7 : Ben parce qu'on peut pas mettre un p à la fin !

PE : Pourquoi ?

E7 : (inaudible)

PE : Pourquoi on ne pourrait pas mettre un p à la fin ? (Silence)

E7 : Parce que ça ferait... très bizarre.

PE : Ça fait bizarre... Est-ce qu'il y a des fois des mots qui se terminent par o et p à la fin et qui ferait [o] ?

E7 : Ben oui y a des mots qui finissent par p.

PE : Tu aurais un exemple ? O, p ?

E7 : Je crois qu'y a le mot « beaucoup » qui finit par un p. Mais tu...on l'entend pas.

PE : On l'entend pas. Exact. Donc des fois le p, c'est une lettre muette (l'élève dit « lettre muette » en même temps) à la fin. Tu as raison. Donc pourquoi le t et pas le p ? Est-ce qu'il y a d'autres lettres qui peuvent être muettes comme ça ? Parce que là tu m'as dit : « j'ai rajouté parce que ça faisait bizarre. » Et ce qui m'intéresse c'est pourquoi tu as choisi le t et pas le p.

E7 : Ben, euh... (Rires). C'est venu tout seul.

PE : C'est venu tout seul comme ça ? T'as pas réfléchi. T'as pas pensé un autre mot par exemple ?

E7 : Non.

PE : Qui se terminerait par o, t... Qui aurait pu t'y faire penser ?

E7 : Un lot mais...

PE : Un lot !

E7 : (inaudible)... Je suis pas encore entièrement sûre qu'il y ait un t à la fin. (Rires)

PE : C'est moi qui te fais douter ou c'est toi qui doutes ?

E7 : C'est le mot stylo sans t.

PE : Quand...

E7 : Sans rien à la fin.

PE : Tu serais tentée d'écrire comme ça ?

E7 : Ouais.

PE : Alors qu'avec le p, non ?

E7 : Non, avec le p... pas du tout.

PE : Non.

E7 : (rires).

PE : Avec une autre lettre ?

E7 : Euh, non plus.

PE : Non.

E7 : Soit le o tout simple, soit le t.

PE : Alors qu'est-ce que tu décides ?

E7 : Euh, je pense que celui-là il est juste. (Rires).

PE : Alors corrige, si tu veux. Barre, barre simplement. T'inquiète pas. Et si tu étais toute seule, tu aurais fait quoi pour vérifier ?

E7 : Et ben, j'aurais eu faux. (Rires).

PE : Non mais si tu voulais écrire... je ne sais pas... une liste, euh... de courses ; tu voulais envoyer une carte postale où tu voulais utiliser le mot « stylo » ? Tu aurais fait comment pour savoir comment il s'écrit à la fin ?

E7 : Et ben, je sais pas.

PE : Tu sais pas ?

E7 : Je... dans les listes de courses, c'est pas grave si on fait des fautes tant qu'ça se lit. (Rires)

PE : Donc toi, faire des fautes c'est pas grave ?

E7 : Pas trop.

PE : D'accord. Du moment qu'on arrive à relire. Tu as raison.

E7 : Et si on met un a à la place d'un i, là par contre c'est bizarre.

PE : D'accord. Ça te ferait bizarre.

E7 : Comme si on mettrait [zimɛ].

PE : (rires). Si [zimɛ] tu désires. D'accord. Qu'est-ce qu'elle raconte ?

E7 : (rires).

PE : « ...un stylo qui fait plein de gros pâtés. » « Pâtés ». Alors là, ça m'intéresse. Pourquoi tu écris « fait » comme ça ?

E7 : Ben euh...

PE : « ... un stylo qui fait plein de gros pâtés »

E7 : Là, j'ai hésité entre le t et le s.

PE : D'accord. Alors pourquoi tu as décidé de mettre un t ? Comment...

E7 : Parce que si ça serait un s, il y en aurait beaucoup. Ben y en aurait plusieurs.

PE : Plusieurs quoi ?

E7 : Plusieurs stylos. Là, y en a un, stylo.

PE : D'accord.

E7 : Donc euh... J'ai pensé au t.

PE : Pourquoi ?

E7 : Parce que « fait » sans t, ça fait bizarre. Et comme le s, y en a pas plein alors j'ai mis le t.

PE : Tu mets toujours un t comme ça ?

E7 : Il peut pas y avoir une autre lettre à la fin de « fait ». Peut pas y avoir un p.

PE : Hmm.

E7 : Ni un... Ni euh...

PE : Et comment tu le sais ça ? C'est une règle ? C'est...

E7 : Non, mais dans... quand on conjugue, y'a pas d'autres lettres que un t et un s. (inaudible)... je crois. (Rires)

PE : Ouais, ouais. C'est bien. Et le reste, pour écrire « fait » ? T'as des remarques ?

E7 : Ça peut pas être un [ɛ] parce que c'est tout le temps ai comme dans « faire ». Donc « fait » c'est ai aussi.

PE : Quel est le rapport entre « fait » et « faire » ?

E7 : Ben « faire » c'est pareil que « fait ». Sauf que là il est... hmmm... il est... Là, il est... Là, c'est marqué « fait » sinon c'est marqué « faire ».

PE : D'accord. (rires)

E7 : (rires). C'est marqué « faire ».

PE : « ...plein de gros pâtés. » Alors « plein », comment tu t'es décidée ?

E7 : Ben euh... « plein »... Ça peut pas être a n.

PE : Pourquoi ?

E7 : Ben c'est... Ça fait très bizarre cette fois.

PE : (rires)

E7 : (rires)

PE : Tu l'as jamais vu écrit comme ça ?

E7 : Non, je le vois toujours écrite p, e, i... Et non plus, il y a pas de t à la fin, ni de p.

PE : Hmm

E7 : Non plus... (Inaudible) normalement comme ça.

PE : Comment tu le sais qu'y a... T'as l'air sûre de toi. Comment tu le sais qu'il n'y a pas de t, ni de p à la fin de « plein » ?

E7 : Ben je le vois jamais écrit comme ça et avec un p ça va faire très bizarre. Encore plus

qu'avec le a-n.

PE : Et t'aurais pas un moyen de savoir ?

E7 : Ben euh...

PE : Tu es sûre de toi ou pas ?

E7 : Presque. Enfin dans les mots je suis jamais tout sûre de moi.

PE : Oui. Bien sûr, on est d'accord. Mais là, quand tu vois écrit comme ça, tu es sûre de toi ou pas ? Qu'y a pas de lettres à la fin, même pas on sait pas s'il y a un t ou p mais qu'y a pas de lettre, à la fin, muette.

E7 : Ben oui.

PE : Tu es sûre mais tu sais pas pourquoi ?

E7 : Non. (Rires)

PE : D'accord. « Qui fait plein de gros pâtés ». Je veux savoir pourquoi tu as écrit « gros » comme ça et « pâtés » comme ça. Tu sais ce que c'est des gros pâtés, hein ? Un stylo qui fait des gros pâtés.

E7 : Oui. Oui comme par exemple si ça fuit, ben pouh !

PE : Voilà, c'est exactement ça.

E7 : Je m'en mets souvent sur les doigts comme je suis gauchère.

PE : Exactement.

E7 : J'm'en mets là.

PE : Je sais ce que c'est, je suis gaucher aussi.

E7 : Donc dès que ça me fait ça, je prends l'autre stylo.

PE : Alors « gros », pourquoi tu l'as écrit comme ça « gros » ?

E7 : Ben euh... Parce que on a plein de gros pâtés donc c'est au pluriel.

PE : Et qu'est-ce qui montre que c'est au pluriel là ? « gros » ?

E7 : Ben, le mot « plein ».

PE : Ah d'accord. Et qu'est-ce que, dans ton mot « gros » écrit comme ça, montre que « gros » est au pluriel ?

E7 : Euh... Rien.

PE : Alors pourquoi tu me dis que tu écris « gros » comme ça parce que c'est au pluriel ?

E7 : Ben, quand on met au féminin, il y a deux s. Alors là, il y a un s.

PE : D'accord. Donc pourquoi tu as mis ce s à la fin qu'on n'entend pas ?

E7 : Ben, pour quand on y met au féminin.

PE : D'accord. Et « pâtés » ?

E7 : Ben, « pâtés »... Je me suis dit que... Ben, c'est pas au féminin comme c'est un (l'élève insiste sur un) stylo qui fait des gros pâtés. Sauf qu'il peut y avoir un s.

PE : Ah ? Pourquoi il pourrait y avoir un s ?

E7 : Parce qu'y en a plein de gros pâtés.

PE : Alors pourquoi tu n'as pas mis de s si tu penses qu'il peut y avoir un s ? Toi, tu as décidé qu'il n'y en avait pas.

E7 : Mais il peut bien en avoir un. Mais j'suis pas sûre (rires).

PE : Alors qu'est-ce qui te... t'aiderait à savoir si tu dois mettre un s ou pas ?

E7 : Hmmm...

PE : Alors, je re... autre question. Pourquoi tu penses qu'il peut y avoir un s ?

E7 : Parce que... ben, y en a plein. Et c'est pas un verbe, ça peut pas être « ent ».

PE : Comment tu sais qu'il n'est pas un verbe ?

E7 : On peut pas dire : « je pâtés, tu pâtés, il pâtés, nous pâtés (rires) »

PE : Tu viens de le dire.

E7 : Quoi ?

PE : Je pâtés, tu pâtés...

E7 : (rires)

PE : Tu dis : « j'peux pas dire je pâtés, tu pâtés ». Ben si, tu viens d'le dire...

E7 : Ah oui.

PE : Alors pourquoi tu me dis : « je ne peux pas dire je pâtés, tu pâtés, il pâtés... »

E7 : Ben, parce que... C'est pas un verbe qui se conjugue à la fin (phrase dite avec une toute petite voix pleine d'hésitation).

PE : Est-ce que ça veut dire quelque chose « je pâtés » ?

E7 : Non.

PE : Non ! (Rires). C'est pour ça qu'tu peux pas le dire. Alors, c'est... Tu sais qu'c'est pas un verbe donc pas « ent ». C'est ce qu'tu m'as dit.

E7 : Oui.

PE : OK. Mais pourquoi alors tu pourrais mettre un s ?

E7 : Ben, parce qu'euh... y en a plein (*l'élève insiste sur plein*) de gros pâtés.

PE : D'accord.

E7 : Ben.

PE : Qu'est-ce que t'en penses ?

E7 : Qu'il faut mettre un s.

PE : Tu es sûre ?

E7 : Non. (rires).

PE : Tu hésites ?

E7 : Oui.

PE : Qu'est-ce qui pourrait t'aider à être sûre, là ?

E7 : Ben... À le voir écrit juste ! (Rires).

PE : (rires). Alors, qu'est-ce que tu décides ? Tu laisses sans s ou tu mets un s ?

E7 : Vaut mieux rajouter un s. J'pense. Mais j'suis pas sûre. Déjà, je sais qu'y a pas « ée ». Ça, c'est déjà sûr !

PE : Ça, t'es sûre ?

E7 : Oui. Après, avec le s euh... (Rires).

PE : Alors, pourquoi tu hésites ?

E7 : Ben...euh, j'hésite parce que... avec le... des fois, le s, i s'met pas. Enfin si, i'se met mais... (Silence)

PE : I's'met où ?

E7 : Déjà, il peut pas être au début mais à la fin. Il peut être que à la fin puisqu'il est au pluriel. Il peut pas être au milieu.

PE : Il sert à quoi le s... dont tu m'parles ? Celui dont tu m' parles.

E7 : Ben, à dire que c'est au pluriel.

PE : A dire que quoi est au pluriel ?

E7 : Ben, le mot.

PE : D'accord.

E7 : Gros pâtés.

PE : OK. C'est bon, j'ai compris tout ce que tu voulais dire. Alors, là, comment on pourrait décider pour savoir si le mot « pâtés » est au pluriel ou pas ?

E7 : Hmm... Ben, c'est un stylo sauf que un stylo il va avec euh... Mais là, y a le mot « plein » donc le plein il peut aller avec le mot « pâtés ».

PE : D'après toi, il va avec quel mot (*ou quels mots????*) le mot « plein » ?

E7 : pâtés.

PE : Et le mot « plein », il est au pluriel ?

E7 : Non.

PE : Non.

E7 : Et avec un s, ça fait bizarre. (Rires).

PE : Alors qu'est-ce qu'on décide ?

E7 : Avec un s. (Rires)
PE : Allez, c'est toi qui décides. Moi, je dis rien. (Silence). Tu en es sûre ?
E7 : Oui, là, j'y pense... Attends, je refais l'accent. Oui, là je pense que, oui, y a un s.
PE : Maintenant que tu a mis un s à « pâtés », ça signifie quoi ? Ça veut dire quoi ?
E7 : Que... ben... Il fait plein (*l'élève insiste sur plein*) de gros pâtés. (Silence).
PE : D'accord. Autres remarques ?
E7 : Hmm...
PE : ... sur cette phrase ?
E7 : Non.
PE : C'est intéressant. Tu t'es corrigée. Tu as réfléchi sur ce que tu avais écrit. Alors, je sais pas si tu... Enfin, je sais si tu écris juste ou pas mais euh... Toi qui sais pas, comment tu sais que tu as fini ton travail, là, sur le mot « pâtés » ? Est-ce que t'as un moyen de savoir...
E7 : Ben...
PE : ... ou pas ?
E7 : Pas trop. Ben, après je sais quand la maîtresse corrige. (Rires)
PE : Voilà, on est d'accord. Donc c'est difficile pour les enfants. Mais même pour les adultes mais on n'ose pas aller se faire corriger. Tu tournes. On passe à la phrase d'après ? Deuxième phrase. Dis donc, vous en avez des choses à m'raconter. Je te lis toute la phrase. Tu me dis si tu comprends tout. « Tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancales pour qu'elle bouge tout le temps dès que tu les utilises ». « Bancales », ça va ? Tu sais ce que ça veut dire ?
E7 : Oui, c'est quand la chaise elle fait...
PE : Voilà, exactement. Regarde : si j'fais ça. Là ça bouge. C'est bancal. Très bien. (L'élève écrit le texte : « tu dois absolument trouver... »).
E7 : Là, par contre, à chaque fois, j'mets un peu au pif parce que « trouver » je ne sais pas si c'est -é ou si c'est -er.
PE : Et qu'est-ce qui fait que tu décides ? C'est vraiment au hasard ?
E7 : Ben, un peu. (Rires). Donc euh... Souvent, j'ai faux et des fois, je... Le hasard dit que j'ai juste. (Rires de l'enseignant et de l'élève).
PE : D'accord. (Rires). Alors vas-y. (Rires). « Tu dois absolument trouver... »
E7 : Euh... Je vais mettre euh... Avec le-euh... « Tu », il est un peu conjugué ? (Silence).
Donc là, c'est au futur. Non, c'est au présent. (Rires).
PE : Comment tu le sais ?
E7 : Ben, quand on entend la phrase, c'est au présent. « Tu dois absolument trouver », c'est pas au passé déjà.
PE : Pourquoi ?
E7 : Tu peux pas dire... Sinon ça aurait fait : « Hier, euh... Hier, tu dois absolument trouver ». Ça se dit pas trop.
PE : Ça va pas ?
E7 : Non.
PE : Alors tu dirais comment avec « hier » ?
E7 : Hier, tu... Hier, t'aurais dû absolument trouver une chaise bancale et un bureau.
PE : Et là, ça va ?
E7 : Oui.
PE : Alors donc, là, tu penses que c'est du présent ?
E7 : Oui parce que « aujourd'hui, tu dois absolument trouver », « demain, tu dois absolument trouver » aussi.
PE : Ah, mince.
E7 : C'est sûr que ce sera « devras ».
PE : Ah !

E7 : C'est pas « je dois » mais ce sera « devra ». Donc c'est au présent.
PE : Donc c'est au présent.
E7 : Et au présent...hmm, c'est euh... Le présent, ça fait longtemps qu'il l'ai fait. (Rires).
PE : Tu l'as fait dans le passé ?
E7 : (rires). Je pense que je vais mettre qu'un [e] *tout simple (l'élève dit un [e] tout simple)*.
PE : Parce que c'est au présent ?
E7 : Hmm... Je suis pas sûre. (Rires). Ben, en fait, quand c'est... si... Au passé composé aussi, il y a des [e] comme ça.
PE : ah, alors. Est-ce que...
E7 : J'suis pas sûre que dans le... Mais à tu c'est... À la fin, c'est tout le temps [e] s mais ça peut pas faire é, s : « trouv[e] -és ». Sinon, ça serait « tu dois... Ah mais si parce que tu nous as... On doit trouver une chaise et un bureau donc y a un s comme y en a beaucoup.
PE : Oui c'est ça. Une chaise et une table.
E7 : Donc ben, y en a deux.
PE : « Tu dois absolument trouver une chaise et une table ». Donc tu mets le s parce qu'y en a deux ?
E7 : Hmm... Ben, oui.
PE : D'accord.
E7 : Ça peut pas être -e-n-t : ça ferait très bizarre.
PE : Et pourquoi tu penses que ça pourrait être e-n-t ?
E7 : Ben, ah non c'est pas ils avec un s. c'est que tu. C'est tu.
PE : Oui, oui, c'est tu.
E7 : Alors y a un s.
PE : Et pourquoi tu as pensé à -ent alors ?
E7 : Ben, parce que c'est un verbe sauf que c'est tu alors ben, c'est... (Inaudible) peut pas y avoir
e-n-t
PE : Qu'est-ce qui est un verbe ?
E7 : Le mot « trouver ».
PE : Comment tu le sais ?
E7 : Ben, je trouve, tu trouves, il trouve, nous trouvons, vous trou...vez, ils trouvent.
PE : D'accord.
E7 : Sauf que là c'est « tu trouv[e] ». (Silence). Et ben, le verbe, il est là. Ah, oui, des fois, le verbe, il est là et pas là.
PE : Comment tu sais que c'est « dois » le verbe ici ?
E7 : Ben, parce que, là, i se voit qu'il est conjugué. « Il doit »... « [dwa] » c'est... le verbe « devoir » et là, on sait déjà qu'il est conjugué. Alors des fois, lui, il peut compter parce que « trouver » ça peut être un... (Silence) un... Ça peut être aussi quelque chose... Ben, si on l'enlève « tu dois absolument » ça... On peut... ça peut pas comprendre si on peut trouver.
PE : J'suis d'accord avec toi.
E7 : Attends, on l'a appris hier. Un complément circonstanciel du verbe, un truc comme ça ou un complément... Non, un complément... Ah, comment ça se dit le mot ? Un complément... Où il doit être obligé d'être là sinon on comprend rien.
PE : D'accord et qu'on peut pas supprimer.
E7 : Oui.
PE : C'est pour ça que tu me dis : « si on l'enlève, on comprend plus rien ».
E7 : Oui. Un complément indispensable... Un truc dans le genre. (Rires)
PE : « Tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancales pour qu'elles bougent tout le temps ». (*L'élève écrit la phrase*). Je vais pas te dicter la fin de la phrase parce que là il va falloir y aller mais je te la dicterai tout à l'heure la fin. Pourquoi tu as mis

euh... tu l'as écrit comme ça [dwa] ?

E7 : Ben, parce que... Ben, avec... c'est...avec il et elle sans s, qu'on met un t. Avec tu, on met un s.

PE : D'accord. On met un s à quoi avec tu ? Avec euh... Avec tu ?

E7 : Ben, on met un s au verbe.

PE : Au verbe ?

E7 : Enfin... euh...

PE : Et tout à l'heure tu m'as dit comment tu avais reconnu que c'était un verbe. « Absolument », pourquoi tu écris comme ça à la fin ?

E7 : Ben, « absolument », sans t, ça fait euh... C'est bizarre. Déjà « absolu » jusqu'au m, c'est sûr et... ben -e-n ça peut pas être -a-n sinon ça ferait... C'est -e-n.

PE : Ça ferait quoi ?

E7 : Très bizarre.

PE : D'accord. Ça ferait bizarre. Est-ce que ça se lirait [apsolymã] ?

E7 : [apsolymã] (prononce doucement) euh... Ben...

PE : Est-ce que ça s'lit [apsolymã] ? Est-ce que ça s'dit [apsolymã] ?

E7 : Euh, oui. Sauf qu'avec le -a-n, ça fait très bizarre.

PE : Mais ça s'dit quand même [apsolymã] ? Donc t'es sûre qu'c'est pas ça. Intéressant c'que tu m'as dit. Tu m'as dit : « jusque-là, je suis sûre ». Pourquoi ?

E7 : Non, c'est jusqu'au m.

PE : Ah ! Jusque-là, t'es sûre ?

E7 : Au m ! Puis après, le -e-n ben... C'est obligé parce que le -a-n, c'est très bizarre.

PE : Ça t'fait bizarre.

E7 : Puis après ben... sans t... On peut pas mettre un p : ça fait encore très bizarre donc y a un t.

PE : Parce que t'as pas hésité, hein ! « Une chaise », pourquoi tu l'as écrit comme ça ?

E7 : Ben, y en a qu'une de chaise même si y a une chaise et une table... Y en a qu'une donc pas de s. Et une table, pareil.

PE : D'accord. Et pourquoi y a pas de s ?

E7 : Parce qu'y en a qu'une.

PE : Le « et » là ?

E7 : Ben, c'est une chaise et puis une table. C'est pas comme... Une... C'est pas comme si on disait... euh... « est », le verbe « être ». Sinon c'est quand on dit : « c'est un verbe d'état : comment on est ».

PE : Ça c'est ta technique...

E7 : Oui.

PE : ...pour savoir. Là, par contre, tu es sûre de toi ?

E7 : Oui. Là, celui-là, je suis sûre.

PE : Et « table », pourquoi tu l'as écrit comme ça à la fin ?

E7 : Ben, c'est une table donc y a pas de s puis « table »... Ben, y a ... Comme ça.

PE : hmm.

E7 : -b-l sans e à la fin, c'est très bizarre. (Rires)

PE : « assez » ?

E7 : « assez » ? Hmm... J'suis pas sûre sur celui-là. (Rires)

PE : Pourquoi ? Où est-ce que tu n'es pas sûre ?

E7 : A la fin. Déjà « a-deux s », ça j'suis sûre sauf que sans -z... On peut mettre aussi un -é mais ça ferait bizarre. Parce que « vous », c'est une... « Assez »... Oui ça fait bizarre. « Assez » c'est avec vous, sauf que là, c'est tu. Des fois, une chaise et une table ça peut faire comme « vous ». Enfin... hmm... J'suis pas sûre.

PE : Pourquoi tu penses à « vous » ?

E7 : Parce que dans... Quand on conjugue, y a vous puis après y'a -e-z. « Vous assez ».

PE : Qu'est-ce qu'on conjugue ?

E7 : Le... Ben, le verbe euh... Ben ça, quand on conjugue les mots.

PE : D'accord. T'es pas sûre mais t'as quand même pas hésité, hein ?

E7 : Non.

PE : Ouais. Tu l'laisses comme ça ? Ou pas ?

E7 : Oui.

PE : Tu m'expliques le dernier mot, « bancal ». Donc « tu dois absolument trouver une chaise une table assez bancales ».

E7 : Ben, « bancales », y a une chaise et une table donc y a un s puis ben, « bancales » c'est euh... Ça peut pas être -e-n : ça ferait bizarre. Et ben, comme ça.

PE : D'accord. Autres remarques sur cette moitié de phrase ? Et puis on finira tout à l'heure.

E7 : Non.

PE : Pas d'autres remarques ? C'est une phrase, hein ? (PAUSE)

PE. : « Tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancales pour qu'elles bougent tout le temps dès que (prononcé [dek]) tu les utilises. » (L'élève écrit la phrase).

E7. : « Dès que... » Ouh la la.

PE. : « Dès que tu les utilises. » (prononcé [dekty])

E7. : Dès que (en chuchotant).

PE. : Tu peux penser à voix haute, hein, si tu veux.

E7. : (Rires). Le mot [dek], j'y arrive pas. Je m'demande bien comment i s'écrit.

PE. : Fais comme tu peux. Écris comme tu peux. (Inaudible). C'est intéressant ça.

E7. : [dek]... (Silence de 12 secondes).

PE. : Tu comprends c'que ça veut dire, hein ? Dès que tu les utilises... Quand tu les utilises. À chaque fois que tu les utilises.

E7. : Oui. Quand je les utilise. (Inaudible)

PE. : Voilà, ça veut dire ça. Point. Alors... T'as compris toute la phrase ?

E7. : Oui.

PE. : Y'a pas de soucis ? Donc je... « Tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancales pour qu'elles... bougent... » Comment tu t'es décidée pour écrire « qu'elles bougent » (« *quelle* ») ?

E7. : Ben, « qu'elles », je sais pas si y a une apostrophe entre le e... entre le e et le u ou si ça s'écrit comme ça.

PE. : Alors qu'est-ce qui pourrait aider ? Pourquoi tu as choisi comme ça ?

E7. : Ben, parce que des fois on le voit écrit comme ça mais des fois on l'voit aussi écrit avec l'apostrophe.

PE. : Et est-ce que tu t'es déjà posé la question pourquoi y avait ces deux façons ?

E7. : Hmm... Non.

PE. : Non ? Jamais ?

E7. : Jamais.

PE. : Donc là, t'as... T'as choisi l'un ... enfin... une solution.

E7. : Euh, oui.

PE. : Tu pourrais pas... Et pourquoi « e-deux l-e » alors ?

E7. : Ben...

PE. : « q-u-e-deux l-e ».

E7. : Ben, ça peut pas être euh... Si ça serait le mot « qu'il », ça serait «q-u », plus loin ce serait il. On pourrait pas mettre [kil] attaché.

PE. : Hmm hmm. (Approbaton)

E7. : Et [kɛl]... Alors « qu'elle », on peut pas ! Si y a « il » ?

PE. : Mais est-ce qu'il y a « il », là ?

E7. : Euh, non. Ben...

PE. : « Assez bancales... Tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancales pour qu'elles bougent (insistent sur « qu'elles ») tout le temps. »

E7. : « Elles » euh... (Silence). Ben, « qu'elles », j'pense qu'il s'écrit comme ça mais j'suis pas sûre.

PE. : D'accord.

E7. : Parce que... Voilà. (Rires)

PE. : On passe au mot d'après, alors ? À « bougent ». « bougent ». Comment tu t'es décidée pour l'écrire comme ça ?

E7. : Ben, euh... Au début c'est euh... juste. Et « bougent », sans e, ça ferait bizarre.

PE. : Pourquoi ?

E7. : Ben, parce que ça ferait [bug].

PE. : Ouais. Oui, ça fait plus que bizarre.

E7. : Oui donc il faut mettre -e.

PE. : Et pourquoi e ?

E7. : Ben, euh... J'avais appris ça en CE1. (Rires). Je crois que c'est soit le e, le a, et le euh... le i. J'crois. Après le... le g, sinon ça fait [bug].

PE. : D'accord. Donc c'est pour faire [ʒ] ?

E7. : Oui.

PE. : Donc tu penses à une règle, là ? Ce que tu viens de me dire c'est une... c'est comme une règle ?

E7. : Oui.

PE. : D'accord.

E7. : Je sais pas s'il y a des autres lettres. Enfin, j'avais appris ça en CE1... CE2...

PE. : D'accord. Donc « assez bancales pour qu'elles bougent tout le temps » (prononcé [tultã]). « Tout le temps ». Ça, ça m'intéresse. Pourquoi tu l'as écrit comme ça « tout » (« tous »)?

E7. : Ben, « pour qu'elles bougent... » Ah mais à « qu'elles » i peut avoir un s comme y a... C'est la chaise et la table (Silence).

PE. : Alors essaye. Si tu mets... T'as envie de mettre le s ? Après tu pourras le barrer si t'es pas d'accord.

E7. : Ouais. Hmm... Je sais pas si ça fait bizarre ou pas.

PE. : Qu'est-ce qui pourrait aider dans la phrase pour savoir s'i faut mettre un s ou pas ?

E7. : Ben, déjà, « la chaise la table », c'est au pluriel si on les met toutes les deux dans le même euh... Dans le même (inaudible).

PE. : Dans l'même quoi ?

E7. : Dans le même euh... Ben, une chaise et une table c'en est deux donc c'est au pluriel. Là, donc « elles » y'a un s comme c'est la chaise la table qui sont bancales. Donc à « qu'elles », comme « qu'elles » c'est la chaise la table, on peut avoir un s.

PE. : Ça paraît logique ?

E7. : Ouais, un peu mais c'est pas sûr.

PE. : Alors qu'est-ce que tu décides ?

E7. : J'vais laisser comme ça.

PE. : D'accord. Donc « qu'elles bougent », « bougent » tu l'laisses encore comme ça ?

E7. : Oui.

PE. : D'accord. « Tout le temps » (prononcé [tultã]). « Tout » ?

E7. : Ben, « tout »... « Toute »... On peut pas dire « toute le temps » si c'est au féminin. « La chaise et la table », c'est au féminin. « Toute le temps », donc comme y'en a deux, en plus, au pluriel, on met un s.

PE. : Et pourquoi tu voudrais dire « toute » ? Je comprends pas.

E7. : Ben, si on peut dire « toute » et ben... On peut... On met un t.
PE. : Ah d'accord. J'avais pas compris. Donc tu aurais mis un t si tu avais pu dire « toute le temps » ?
E7. : Oui. Mais « toute le temps », un peu bizarre.
PE. : Donc dans ce cas-là, tu mets un s ?
E7. : Hmm, oui.
PE. : Tu as dit : « j'aurais pu mettre un t. » C'est pour bien comprendre c'qu'tu veux m'expliquer.
E7. : J'ai dit euh... « Les filles font presque toutes du handball ». Là, on met un e... un t et un e.
PE. : D'accord. Si tu l'écris comme ça, tu le lis comment ça ?
E7. : [tu]. Sauf que, après, on le met au féminin pour savoir s'il y a un t, pour l'entendre. Pour les lettres muettes, on met tout le temps féminin pour savoir si c'est écrit.
PE. : D'accord. Donc là, tu mets au féminin, tu vois que ça marche pas...
E7. : Donc...
PE. : Tu mets pas un t ? Tu mets un s.
E7. : Oui.
PE. : D'accord. Le s, i veut dire quoi alors ici ?
E7. : Ben, que c'est la chaise et la table comme c'est au pluriel, c'est qu'il y en a plusieurs.
PE. : D'accord. « Le temps ». Alors tu as mis un s aussi à la fin de temps.
E7. : Ben, « le temps » je sais pas si c'est un mot invariable mais il a tout le temps un s, je crois.
PE. : C'est quoi un mot invariable ? Je sais plus si je t'ai déjà demandé ça ?
E7. : Si.
PE. : Tu m'as déjà dit. Donc c'est...
E7. : C'est un mot qui s'écrit tout le temps pareil.
PE. : D'accord. Et euh... à l'intérieur du mot, comment tu as décidé ça s'écrivait comme ça ?
E7. : Ben, t-e pour faire le [ã]. J'ai mis un m parce que y'a un p après. Et puis voilà.
PE. : Pourquoi y'a un p ?
E7. : Euh... C'est une lettre muette. [tãp] : ouais, on peut pas dire. J'sais pas. Il y est tout le temps. (Rires).
PE. : Il y est tout le temps. Et tu sais pas pourquoi ?
E7. : Dans les mots de la fami... même famille, je pense qu'il y a un mot avec le p.
PE. : Tu en trouverais ? Tu en connaîtrais ?
E7. : [tã...p]... Euh, oui, dans le dictionnaire. (Rires).
PE. : Ouais, sûrement. Très bien. « Dès que » (« *dêque* »).
E7. : « Dès que », je suis absolument pas du tout sûre.
PE. : Hmm.
E7. : Je sais absolument pas comment i s'appelle... Comment i... ça s'écrit. « Dès que » sûre que j'ai faux.
PE. : et c'que tu as écrit... Alors pourquoi tu penses que c'est sûr que tu as faux ?
E7. : Ben, parce que j'sais pas l'écrire et parce que comme ça c'est un peu au pif. Enfin, même beaucoup au pif. Si tout au pif.
PE. : Donc il faudrait que t'aies beaucoup de chances. Tu dis : « Tout est au pif ». C'est-à-dire ?
E7. : ben, le mot.[døk].
PE. : Et toutes les lettres, là, elles sont vraiment choisies au hasard ?
E7. : Ben, j'allais pas mettre un f à la place de... (Rires)
PE. : Voilà. Ce que tu as écrit, est-ce que ça se lit [døk] ? Ce que tu as écrit.
E7. : Oui.

PE. : Oui. Donc tu vois.

E7. : Ça s'lit. (Rires)

PE. : C'est pas si au pif que ça, tu vois. Donc c'est bien. Tu m'as dit exactement c'que je voulais...

E7. : Ça s'lit.

PE. : Exactement. « Dès que (prononcé [de]) tu les utilises. » Tu peux m'expliquer comment tu écris « les », pourquoi tu as écrit « les » comme ça et surtout c'est « utilises » qui m'intéresse.

E7. : Ah oui comme y en a beaucoup, ben, « utilises » ça s'écrit comme ça se prononce. Sauf que comme c'est « les » y'a... peut y avoir un s.

PE. : Ah ?

E7. : Oui, y'a un s. Comme y'en a... Comme là, y a « les », ben, y a un s.

PE. : D'accord. Et tu mets toujours un s quand y a « les » ?

E7. : Ben, dans les verbes, on met un -e-n-t.

PE. : D'accord.

E7. : Mais pas quand y a « les ». Quand y'a... Si, des fois. Enfin... Oui. (Rires)

PE. : C'est-à-dire ?

E7. : Ben, par exemple, des fois, dans des phrases, quand on a des exercices, il faut... On a un texte... Au lieu que ce soit marqué « ils avec un s ou elles avec un s », c'est marqué « les » et là, on sait que c'est à peu près pareil que « ils avec un s » donc on met e-n-t.

PE. : Par exemple, à la place de... T'as une phrase euh... « Ils vont à l'école. »

E7. : Oui.

PE. : Et t'aurait, après... Tu remplacerais...

E7. : « Les enfants »

PE. : « Les enfants vont à l'école », il y a « les » et tu mets -n-t ?

E7. : Un... Un s à « enfants ».

PE. : D'accord. Et tu penses, là, que c'est pareil ? C'est pour ça que tu es mis le s.

E7. : Euh, oui. Enfin... J'suis pas sûre. (Rires)

PE. : Pourquoi tu n'es pas sûre ?

E7. : Euh... « Utilises », c'est pas... Enfin, j'le vois pas souvent écrit avec un s.

PE. : Donc là, tu cherches dans ta mémoire. Est-ce que t'aurait un moyen autre que ta mémoire justement pour savoir comment ça s'écrit ?

E7. : Ben, euh... Pas trop.

PE. : Non ? T'as pas...

E7. : À part le dictionnaire... (Rires)

PE. : Le dictionnaire. Tu vois pas d'autre solution, là ? Imagine vraiment, comme là, t'es toute seule. Tu vois, je t'aide pas. J'te dis pas comment i faut qu'tu fasses, où est-ce qu'il faut que tu cherches. Je te laisse vraiment dire tout ce que tu veux. Tu te retrouves là, tu veux l'écrire correctement, t'es pas sûre. Tu ferais quoi ? Tu chercherais où ?

E7. : Hmm...

PE. : Tu m'as dit : « Le dictionnaire ».

E7. : Ben, j'sais pas.

PE. : Tu peux me dire : « je sais pas. »

E7. : Dans la classe, des fois, y a des pancartes et puis quand on sait pas écrire un mot, on cherche s'y a le mot écrit. (Rires)

PE. : D'accord. Ben, tu mets point final de cette phrase parce que c'est pas fini. Tu as d'autres remarques sur la phrase ?

E7. : Non.

PE. : « Tu dois absolument trouver une chaise une table assez bancales pour qu'elles bougent tout le temps dès tu les utilises. » On tourne. Phrase très courte : « Tu veux ces trois

objets ?» Je parle de quels objets, là ?

E7. : La chaise, la table et...quoi ? Y en a que deux. Après...

PE. : C'est normal : ça fait longtemps qu't'as commencé.

E7. : La chaise... la table...

PE. : C'était quoi la première phrase ?

E7.: Ah oui! Le stylo.

PE. : Voilà. Alors, « tu veux ces trois objets ? » (L'élève écrit le texte dicté). Tu m'expliques.

E7. : C'est que je suis pas sûre parce que je sais pas [se]:ça peut être aussi c-e-s et s-e-s.

PE. : Alors comment tu f'rais pour... Comment tu as fait pour choisir entre c-e-s... ?

E7. : Ben, c-e-s, c'-e-s-t (solution choisie) parce que c'est... ouais, c'est un verbe donc ça peut pas trop...y être.

PE. : Pourquoi ? Comment tu sais qu'c'est un verbe déjà ?

E7. : Ben, le verbe « être » !

PE. : D'accord. Et le c ?(ambiguïté [se])

E7. : On peut pas mettre : « Tu veux est trois objets». « Tu veux [se] (écrit « c'est ») trois objets.» Donc y a tout le temps le c. Ou alors on peut aussi mettre s-e-s ou c-e-s.

PE. : Pourquoi? Pourquoi tu pourrais mettre ceux-là ?

E7. : Ben...

PE. : Tu viens de me dire que çui-là on n'pouvait pas l'mettre ?

E7. : Ben...

PE. : Ou qu'on peut l'mettre ?

E7. : Si mais on peut aussi mettre les deux autres.

PE. : Ah. Comment faire alors ?

E7.: Hmm.

PE. : Est-ce qu'en français, on peut mettre trois mots différents euh... ?

E7. : Non, y a une règle. C'est que j'm'en souviens plus.

PE. : Tu penses qu'y a une règle ?

E7. : Oui.

PE. : Laquelle ?

E7. : On l'a faite en début d'année. Ben...

PE. : Ça aurait été pour t'apprendre quoi... cette règle ?

E7. : Ben, pour savoir quand on met c-e-s et s-e-s.

PE. : Mais pas çui-là ? Donc pas c'-e-s-t ?

E7. : Euh oui.

PE. : Ah mince.

E7. : Ça c'est le verbe « être ».

PE. : Ouais ?

E7. : Alors euh...

PE. : Et comment tu as fait pour reconnaître le verbe « être » ?

E7. : Ben, e-s-t c'est quand il est conjugué...

PE. : Hmm.

E7. : ... au... à «elle» et «il».

PE. : Il y a « elle » et « il » là ?

E7. : Ah non, y'a «tu».donc c'est e-s. Le verbe c'est e-s quand y'a « tu ». Donc ça peut...

PE. : Pourquoi tu me dis que... pourquoi tu me parles de « tu » ?

E7. : Euh... parce que, là, comme ça, on avait dit que c'était « il » ou « elle ».

PE. : Hmm.

E7. : Si... Si y avait que le « tu », des fois, ça peut être s-e-s ou c-e-s.

PE. : D'accord.

E7. : Comme y a les e-s. Mais ça, j'suis pas sûre.
PE. : Mais comment tu sais que c'est avec « tu » dans cette phrase ?
E7. : Ben, c'est marqué.
PE. : Mais quand tu me dis c'est avec « tu », ça veut dire quoi ? Donc, pour toi, ça veut dire quoi ça ? « C'est avec « tu » ».
E7.: Ben, quand...c'est un pronom personnel. Quand on conjugue :« je [ε]» (hésitation et baisse de l'intensité de la voix), « tu [e] », « il [ε] », « nous avons », « vous avez », « ils ont ».
PE.: Donc tu es en train de me dire...tu me dis si j'ai tort... j'essaie de comprendre c'qu'tu m'expliques...que [e] il se conjugue, ici, avec « tu » ?
E7. : Oui.
PE. : D'accord. J'ai compris ce que tu voulais me dire.
E7. : Ben... neurmalement. Mais j'suis pas sûre.
PE. : Alors ?
E7. : Après les autres mots, je suis sûre.
PE. : On y reviendra si tu veux. Pourquoi tu l'as écrit comme ça ? Il encore une lettre muette.
E7.: Parce que « veux » on les avait appris. Y a un x parce que « veux » sans x, ça fait très très bizarre.
PE. : Ouais ? (Rires)
E7. : Donc y'a un x, ça c'est sûr. Après, pourquoi...
PE. : Tu sais pas ?
E7. : Hmm...
PE. : Pourquoi il pourrait être là ce x ?
E7. : Pour être au... pluriel. Ben, j'crois qu'il est tout le temps au pluriel çui-là.
PE. : « veux »? Ou x? Quand tu me dis qu'il est au pluriel, tu parles de quoi ?
E7. : Ben, quand y a un x, c'est pareil...c'est un peu pareil qu'un s. Enfin, c'est pareil qu'un s.
PE.: D'accord. Donc là, tu veux me dire que « veux », il est au pluriel ?
E7. : Euh, ben... c'est pas vraiment... parce que des fois, il est pas au pluriel mais y a quand même un x. Parce que çui-là, il s'écrit tout le temps avec un x.
PE. : Mais on sait toujours pas... on sait toujours pas pourquoi y'a un x en fait. Parce que tu me dis : « Des fois, on met le x parce que...»
E7 : Non, c'est tout le temps x.
PE. : Mais là, c'est pas le pluriel ? Il veut dire...
E7. : Non.
PE. : ...quoi ce x alors ?
E7. : Pfff, j'sais pas. (rires)
PE. : C'est intéressant, hein? Parce que tu l'as écrit quand même le x. C'est ça qui est intéressant. Tu as écrit quelque chose... je vais même plus loin : c'est juste... mais tu sais pas pourquoi.
E7. : Non.
PE. : C'est intéressant, hein ? « Trois » ?
E7. : Alors, ben, « trois », ça s'écrit tout le temps comme ça.
PE. : Pourquoi ?
E7.: Hmm.
PE. : Parce que... à ton avis je vais te demander quelle lettre... c'est quelle lettre qui me...
E7. : Le s.(rires)
PE. : Et ouais. Pourquoi y'a un s à la fin de « trois » d'après toi ?
E7.: Ben, y en a plusieurs. (Rires)

PE. : D'accord.

E7. : Ben, je sais pas. Dans les noms (ou « nombres » => *difficile d'entendre précisément*), y'a tout le temps...enfin, là, y a un s.

PE.: Et tu es sûre de toi ?

E7. : Oui. Là, j'suis sûre sauf que je sais pas pourquoi y'a un s.

PE. : D'accord. « Objets » (« objet »), tu peux m'expliquer ce qui t'a permis de décider de l'écrire comme ça ?

E7. : Ils peuvent... ben, « objets »... ça s'écrit tout simplement (inaudible => « de là » ?) sauf qu'i peut avoir...j'en suis pas sûre en me reliant (?)...des fois, il peut avoir un s parce qu'y'en a trois d'objets.

PE.: Donc tu pourrais mettre un s à la fin de « objets », c'est ça ?

E7. : Oui.

PE. : Comment tu pourrais savoir ?

E7. : Ben, je pense qu'il y en a un parce que, là, y en a trois d'objets. Donc y a...

PE. : Tu veux rajouter ?

E7. : Ouais.

PE. : Allez. (L'élève rajoute un s à la fin de « objet »). Et là, t'as l'air sûre de toi.

E7. : Hmm... Oui.

PE. : On revient sur « c'est » (*qu'elle aurait dû écrire « ces »*) ou tu penses que..?

E7. : Non, j'pense que c'est comme ça.

PE. : Tu penses que c'est comme ça ?

E7. : Oui.

PE. : Avant-dernière phrase. J'en ai supprimé une parce que c'était un peu long. Alors je te lis mais normalement il y a un mot qui va te poser problème mais que tu vas comprendre facilement : « en plus, cette méthode pour tracer maladroitement les lettres est drôlissime. »

E7. : « Drôlissime... »

PE. : Qu'est-ce que ça veut dire ?

E7. : C'est drôle ?

PE. : Voilà.

E7. : Drô-li-ssime. Ouh, Je pense savoir comment ça s'écrit.

PE. : Ça veut dire que c'est très drôle. Quand on rajoute -issime comme ça à la fin, ça veut dire que c'est très drôle.

E7. : Je pense savoir comment ça s'écrit.

PE. : D'accord.

E7.: Même si je l'ai jamais vu. Ça... (rires)

PE. : J'ai fait exprès de choisir un mot rare. (*l'élève écrit la phrase =>l'élève prononce deux mots en les écrivant : « méthode » et « maladroitement »*). Alors je t'ai vu hésiter sur un mot. C'était lequel ? « Maladroitement » je crois, non ?

E7. : Non, c'était « méthode ».

PE. : Ah, « méthode » ! Tu me dis sur quoi t'as hésité ?

E7. : Euh... j'pense qu'y a un h mais je suis pas sûre.

PE. : Alors, puisque tu l'as mis, qu'est-ce qui t'a fait penser qu'il y en avait un ?

E7.: Quand j'le lis, il y est. Mais je suis pas sûre s'il y est en fait.

PE. : Et quand tu l'vois à là, entre ça et ça(*entre le m et le é*).

E7. : Non, c'est mieux comme ça.

PE. : OK. « En plus », comment t'as fait pour écrire « plus » ?

E7.: Ben, tout simplement.

PE. : Tout simplement ?

E7. : Avec le s.

PE. : Toujours comme ça ?

E7. : Oui. Si y aurait un e, ça ferait [plyz].
PE. : Très bien. « Cette » ?
E7. : Ben...
PE. : « Cette méthode » ?
E7. : « Cette » : c'est une méthode donc c'est pas c-e-t, c'est c-e-deux t-e.
PE. : Et c-e-t, ça voudrait dire quoi ?
E7. : Ben, c'est [set] au masculin.
PE. : Tu m' donnes un exemple ?
E7. : Euh... « cet »... euh « cet »... Euh, attends.(rires). Je vois pas...
PE. : « Cet abricot », ça marcherait ?
E7. : Cet... Oui. Enfin... oui, c'est un abricot. (Rires).
PE. : « Méthode » : tu m'as dit. Pour « tracer » (*écrit « traçer »*), alors lui il m'intéresse. pourquoi tu as choisi de l'écrire comme ça ?
E7. : « Tracer ». Pour moi, il est pas conjugué donc il y a -e-r à la fin.
PE. : Comment tu l' sais ?
E7. : Ben, il est à l'infinitif. Ben, y'a pas de euh...de mots qui... font voir que c'est... qu'il est conjugué.
PE. : C'est comme ça qu'tu fais ? Ce seraient quels mots ? Tu cherches...Quand tu penses ça, tu cherches quels mots ?
E7. : Je, tu, il, nous, vous ou ils...
PE. : D'accord
E7. : ...avec un s.
PE. : D'accord. Autre chose à me dire ? Tiens, sur euh...
E7. : Le c cédille. Ah... (*elle a écrit « traçer »*)
PE. : Le c cédille...
E7. : Alors, j'crois qu'avec un e derrière, ça fait [trwake]. Et quand j'l'vois écrit, j'vois souvent un c cédille. Enfin... je crois.
PE. : J'veux être sûr de comprendre.(le PE écrit « tracer » sur un brouillon). Comment tu l'lis ?
E7. : [tras...]... ah non, j'crois qu'y a pas de c cédille. « Tracer », aussi il est... il est bien comme ça.
PE. : En fait, tu me disais que tu croyais que ça ferait [trake].
E7. : Oui. Avec un e, j'crois que ça le fait pas, en fait.
PE. : Ah !
E7. : Donc j'crois qu'y a pas de c cédille.
PE. : Tu crois ou t'es sûre ?
E7. : J'suis sûre. (*l'élève barre la cédille*).
PE. : Et tu penses l'avoir déjà vu écrit avec la cédille ?
E7. : Humm...
PE. : Qu'est-ce qui a pu te faire penser à la cédille ?
E7. : Non, j'pense pas. J'ai dû confondre avec un autre mot, je pense.
PE. : D'accord. Alors... « En plus cette méthode pour tracer maladroitement les lettres ».
E7. : Ah mince, j'ai mis « les »(*l'élève avait écrit « le lettre »*). Ah, ben si y'a un s là, y'a un s à « lettres ».
PE. : Ah, tu avais écrit quoi ?
E7. : « Le ».
PE. : « le lettre ». D'accord.
E7. : (Rires).
PE. : Ça arrive, hein.
E7. : Donc y a un s là. (*à la fin de « lettres »*)

PE. : Pourquoi ?

E7. : Ben, parce qu'y en a plusieurs de lettres. Donc c'est...

PE. : Comment tu l'sais ?

E7. : ... au pluriel. Le « les » c'est un déclencheur de pluriel donc ça fait qu'il va avoir un s là.

PE. : Qu'est-ce qui est au pluriel dans « les lettres » ?

E7. : Ben, y en a plusieurs de lettres.

PE. : Ouais...et dans les mots-là... qu'est-ce que... quel mot est au pluriel ? (*Question posée au singulier et qui influence donc la réponse*)

E7. : Quel mot...

PE. : « Les lettres ». Tu m'as dit que c'était un déclencheur de pluriel.

E7. : Ben, non, ça veut dire que drôl...ssime...elles sont... j'sais pas si elles sont toutes drôlissimes. Ça fait qu'elles sont ...ça fait un peu comme « une lettre » ou si c'est une par une.

PE. : J'ai peur de pas comprendre ce que tu dis.

E7. : Ben, c'est comme... Je sais pas si toutes les lettres... Elles sont un peu dans... elles sont tout drôlissimes mais au singulier comme si c'était une lettre qui était drôlissime... drô-li-ssi-me... mais... ou alors c'est... elles les prennent une par une donc ça veut dire que comme y en a plein elles sont pluriel.

PE. : Alors qu'est-ce qui pourrait t'indiquer dans la phrase c'que t'es... qu'est-ce qui pourrait te permettre de comprendre c'que tu cherches à comprendre, dans la phrase ?

E7. : Ben, euh...

PE. : Relis la phrase peut-être puis on...

E7. : J pense que y a un s.

PE. : Où ?

E7. : à drôlissime.

PE. : Pourquoi ?

E7. : Ben, parce que comme y a plusieurs lettres, j'pense qu'ils les prennent un par un donc y a un s.

PE. : Tu corriges alors, si tu veux. Tu rajoutes le s si tu veux. (*L'élève le rajoute*). Autres remarques sur « lettres »?

E7. : Non.

PE. : Non, pas particulièrement ? Oh, le « est » (*prononcé [ɛ] par l'enseignant*)... le « est » (*prononcé [e] par l'enseignant*). « En plus, cette méthode pour tracer maladroitement les lettres **est** drôlissime ».

E7. : Ben, j'ai mis e-s-t. Enfin... au début, je m'étais trompée parce que je (inaudible) pas trop. Parce que « les lettres » euh, c'est pas « et puis drôlissilime » (sic). C'est « elles sont ». C'est... Elle dit... elle dit comment elles sont. Le « est », il dit comment elles sont. C'est pas euh... « En plus, cette méthode pour tracer maladroitement les lettres et puis drôlissime. » C'est « est drôlissime ».

PE. : Pourquoi tu fais ça : « et puis drôlissime » ?

E7. : Parce que le e-t c'est pareil que « et puis ».

PE. : D'accord. Ça veut dire la même chose.

E7. : Oui.

PE. : Donc tu remplaces. Là, t'as remplacé. T'as vu que ça n'avait pas de sens.

E7. : Non.

PE. : Et donc c'est forcément e-s-t. Ça peut pas être un autre [e] ?

E7. : Non. J'pense pas, non.

PE. : D'accord.

E7. : (Inaudible)

PE. : Sûre de toi, là ?

E7. : Oui !

PE. : D'accord. On revient à ce mot difficile, là : « drôlissime ».

E7. : J'l'ai jamais vu écrit mais je pense qu'il est juste.

PE. : Ouais... Qu'est-ce qui t'a posé problème dans « drôlissime » ?

E7. : Rien.

PE.: Pourquoi t'as...comme tu l'as pas trop vu... il est pas courant, ce mot...sur quoi tu t'es dit : « Ah, tiens, là ça pourrait s'écrire différemment ? »

E7.: Quand t'as dit le mot, dans ma tête, j'me suis dit... j'me suis écrit dans ma tête un peu donc j'l'ai vu puis je me suis dit : « Je pense que ça s'écrit comme ça parce que j'écris « drôle » sans le e puis après je marque-le -issime. »

PE. : D'accord.

E7. : Donc y a deux s...

PE. : Donc « drôle », tu m'dis ça s'écrirait...

E7. : Drole sans e.

PE. : Parce que « drôle », ça s'écrit comme ça ? (*L'enseignant écrit « drole » sur un brouillon*)

E7. : Oui.

PE. : T'enlève le e... et tu mets -issime. (*l'enseignant l'écrit sur un brouillon*)

E7. : -issime (*dit-elle en même temps que l'enseignant*).avec un...

PE. : Et pourqu... Oui, avec ?

E7. : Un s à -issimes comme euh...

PE. : Pardon.Oui, oui, j'avais...

E7. : Comme, normalement, il y a plusieurs lettres.

PE. : Et comment tu t'es décidée pour ça ?

E7. : Les deux s ?

PE. : Ouais.

E7. : Ben, comme il y a deux... voyelles ça si... si y aurait, à la place du i, une consonne, on pourrait mettre qu'un s : ça ferait [s]. Sauf que là, comme y a deux voyelles, il faut mettre deux s.

PE. : Y avait pas d'autres solutions pour écrire ça ? [s].

E7. : Non. On peut pas... On peut mettre un c mais ça ferait bizarre.

PE. : Ça t'fait bizarre...

E7. : Oui.

PE. : Donc tu préfères les deux s.

E7. : Oui.

PE. : Et le e ? « Drôlissime ». Au début, tu n'avais mis qu'un e sans s. Pourquoi tu avais mis un e ?

E7. : Ben, « drôlissime » euh... même si j'l'ai jamais vu, ça fait un peu... bizarre... en fait toutes les lettres sont bizarres un peu (inaudible). (Rires)

PE. : C'est souvent... En fait, est-ce que t'as remarqué, chaque fois que tu me dis ça, où se situent ces lettres ?

E7. : À la fin !

PE.: Ouais, t'as vu. C'est intéressant parce que tu te dis à chaque fois : « Non, ça ferait bizarre si elles n'y étaient pas. »

E7.: Oui.

PE. : D'accord. Donc tu l'as mise parce que justement... tu vois mal un mot se terminer par -im comme ça (*l'enseignant écrit -im sur un brouillon*).

E7. : Ben, ça se peut mais euh...

PE. : J'ai pas dit que c'était pas... pas une bonne méthode, hein. Allez, ben... dernière

phrase. T'as pas d'autres remarques ou si ? T'hésites pas, hein.

E7. : Non.

PE. : Si jamais je te dis de passer et que tu as encore quelque chose à dire.

E7. : Je crois qu'on n'a pas fait du bon sens.

PE. : Si, si.(...) Écris sur celle-là. Alors, la dernière :« Je l'sais parce que je la pratique des fois quand j'écris ». Hein, que «la méthode est drôlissime, je le sais parce que je la pratique des fois quand j'écris.» Tu comprends tout ?

E7. : Oui.

PE. : « Pratique », tu sais ce que ça veut dire ?

E7. : Oui. (*L'élève écrit la phrase =>l'élève dit en écrivant « des fois » et «quand»*)

PE. : Y a des mots sur lesquels tu hésites? sur lesquels tu t'es posé des questions ?

E7. : À « fois », je pense que y a un s mais je suis pas... pas à 100 % sure. Mais je pense que y a un s.

PE. : Pourquoi ?

E7. : Ben, en fait, je sais pas (rires) pourquoi.

PE. : Qu'est-ce qui, dans la phrase, pourrait te permettre de savoir pourquoi il y a un s et s'il y a un s ?

E7.: ben, c'est « des fois » donc c'est plusieurs fois. Donc on (inaudible) toujours au pluriel.

PE. : Qu'est-ce qui serait au pluriel là ?

E7. : Ben, le « des ».

PE. : Humhum.

E7. : Donc ça fait comme si y a plusieurs de « fois » et c'est pas dit : « je l'ai pratiquée une fois». Il a dit « des fois » donc des fois, il la pratique.

PE. :C'est qui le... Là, tu dis « il », c'est qui qui pratique cette méthode ?

E7. : C'est lui.

PE. : C'est qui lui ?

E7. : Toi.

PE. : C'est moi qui dit je. Donc si y avait une fois... j'essaye de comprendre... si y avait qu'une seule fois. Si j'avais dit : « je l'ai pratiqué une fois», tu aurais mis quoi à la fin de fois ?

E7. : Un s. (rires)

PE. : Un s aussi ?

E7. : « [fwa] », je crois qu'y a un t parce que le f... parce qu'en sciences, c'était le foie. Je crois qu'i s'écrit... je crois que je l'ai écrit comme le foie... dans le corps, ici.

PE. : Et dans cette phrase, on parle du foie ?

E7. : Non.

PE. : D'accord.

E7. : Mais je sais pas s'il y a un s ou un t. Je suis pas du tout sure.

PE. : Et tu penses qu'il est au pluriel, là, le mot « fois » ?

E7. : Oui et, en même temps, non.

PE. : Et pourquoi non ? Oui, tu m'as dit pourquoi. C'est pour ça que je te dis : « Pourquoi non ? » tu m'as expliqué que c'était plusieurs fois, il y avait **des**... fois.

E7. : ben, parce que... c'est le mot « fois », je crois pas que c'est un mot invariable mais... je crois qu'i s'écrit tout le temps pareil.

PE. : D'accord.

E7. : Mais je sais pas s'i y a un t. Je pense que y'a un t parce que le « fois » avec un s a soit... Ah, non: le [fwa], en sciences, c'est avec un e. Soit avec un e, soit avec un s. (Rires). Je sais plus.

PE. : En fait, ce qui te fait douter, c'est que tu te dis qu'il est peut-être invariable.

E7. : Oui.

PE.: Donc là il est au pluriel mais il est aussi invariable...

E7. : je crois qu'il est invariable.

PE. : D'accord.

E7. : Mais je suis pas sûre.

PE. : Bon, ben...

E7. : Je pense qu'il y a un s. Je vais laisser comme ça.

PE. : D'accord. Pas sûre de toi ?

E7. : Non mais je vais laisser quand même comme ça.

PE. : « je le sais », comment tu as décidé d'écrire « sais » comme ça ?

E7. : Ben, « je le sais »... C'est le verbe « savoir ».

PE. : Comment tu le sais ?

E7. : (Rires). Ben, « sais », c'est quand on dit... je sais, tu sais, il sait. Là, « je sais ».

Donc... et a-i, je pense qu'il y a un s parce que a-i ça fait bizarre. Comme ça... donc il y a un s.

PE. : Tu penses qu'il s'écrit toujours « sais » s-a-i-s ?

E7. : Avec « je ».

PE. : Avec « je » ? Pourquoi tu me parles de « je » ?

E7. : Parce que là il y a je donc...

PE. : Mais il y a « le » aussi.

E7. : Oui, mais le...

PE. : comment tu...

E7. : « Je le... » C'est un peu... pas vraiment pareil mais c'est... en fait, qu'il soit... en fait, il est là sauf que c'est comme le je donc ça fait qu'on saute celui-là.

PE. : Donc le « je »... Pourquoi tu me parles du « je » alors que je te parle de « sais »?

E7. : Je sais, tu sais, il sait donc ça fait... ben... je l'écris comme ça parce que y'a « je sais ».

« Je sais » ben... je sais que ça s'écrit comme ça (rires).

PE.: D'accord. Je te pose toujours des questions pour être sûr de comprendre ce que tu dis.

« Parce que » ?

E7. : Alors, « parce que » (prononcé [parsk]). Avant j'écrivais « par », plus loin « ce », plus loin « que » mais après avec la maîtresse on a appris que ça faisait « parce que » dans les mots invariables. Je crois.

PE. : D'accord. C'était pas (inaudible) par ce que. Au départ, c'était comme ça. Et euh... qu'est-ce que tu as mis là ?

E7. : Ben, ce tiret, il y est tout le temps. Alors je pense qu'il y est.

PE. : D'accord. T'es sûre ou pas ?

E7. : Je suis sûre.

PE. : Sure.« parce que je la pratique ». Alors, c'est « pratique » qui m'intéresse. « Je la pratique ».

E7. : Euh...

PE. : Qu'est-ce que ça veut dire d'ailleurs « je la pratique » ? « Je le sais parce que je la pratique »

E7. : Ça peut être... y a deux sens : pratique, ça peut être pratique quand c'est pratique : par exemple un parapluie qui se déroule ou... c'est pratique. Mais il y a aussi le mot pratique... je la fais des fois, je l'utilise. Comme quelque chose qu'on utilise des fois.

PE.: Là, c'est quel sens ?

E7. : Ben, ce sens-là.

PE. : Ouais, c'est celui-là.

E7. : Quand je fais du sport, c'est « je la pratique cette... ce sport ».

PE. : Et moi, dans mon texte, je parle de quoi ?

E7. : De la... quand on écrit... la chaise et la table.

PE. : Quand on écrit... la chaise la table ?
E7.: quand on écrit là... je sais plus. C'est la phrase du début là.
PE. : Essaie de te souvenir.
E7. : Quand...
PE. : « Je la pratique ». Je le sais parce que je la pratique ».
E7. : Avec un stylo tout... qui faisait des taches d'encre.
PE. : Humhm.
E7. : Un stylo avec des grosses taches puis la chaise et la table bancales.
PE. : Donc là, il veut dire...
E7. : C'est cette méthode-là.
PE. : Voilà, c'est ça.
E7. : C'est toute cette méthode qu'il la pratique.
PE. : Je fais exprès de t'expliquer parce que, comme c'est pas toi qui as écrit le texte, des fois, c'est pas facile de se mettre dans les mots de quelqu'un d'autre. Moi c'est évident pour moi. Si c'est toi qui l'avais écrit tu saurais de quoi je parle. Je parle de la méthode. Alors, « pratique »... « je la pratique »...
E7. : Ben, « pratique », je suis sûre que ça s'écrit comme ça parce qu'avec un c euh... ça ferait très bizarre.
PE. : Donc pourquoi...
E7. : Ou plutôt ça faisait [pratis] ou un truc dans... je crois.
PE. : parce que tu as pensé l'écrire comme ça ?
E7. : Non, j'y ai pas pensé mais ça peut... mais c'est sûr que ça s'écrit... (*l'enseignant écrit « practice » sur un brouillon mais il commet une erreur est écrit « pratrice »*)
PE. : comme ça ?
E7. : Non ça s'écrit pas comme ça.
PE. : Pourquoi ?
E7. : Parce que ça fait[s]. [pratis].
PE. : Et là, ça ferait quoi ? (*L'enseignant barre le e sur le brouillon => pratic*)
E7. : [patris]... [patris] (rires). [pra...tris]... [patri...]... [pratis]
PE.: Ah, je me suis trompé.
E7. : [pratik]. Oui, ça doit le faire sauf que... ça fait très bizarre. Je pense que c'est plutôt... q-u-e.
PE. : Mais t'as pas d'autres raisons ?
E7. : Non.
PE. : De toute façon...
E7. : Mais je suis sûre que c'est comme ça.
PE. : Du moment que tu as mis le q, il faut mettre u-e après ?
E7. : Ben, oui.
PE. : D'accord. « Des fois », on en a parlé. « Quand » ?
E7. : Ben « quand »... je suis sûre aussi. C'est un mot invariable. Je crois.
PE. : D'accord.
E7. : Euh...
PE. : Pas de soucis ?
E7. : Non.
PE. : et enfin, le dernier:« quand j'écris ». Et c'est « écris » (« écrit ») qui m'intéresse.« quand j'écris »
E7. : Ben, « écris »... c'est le même que tout à l'heure.
PE. : C'est-à-dire ?
E7. : Ben, tout à l'heure... on avait déjà écrit « écrit... écriture ».
PE. :« écrit » ou « écriture »? on avait...

E7. : « écriture » et on avait aussi « écrit ».

PE. : et tu m'as expliqué à partir d'« écrit ». D'accord.

E7. : Et comme y a « écriture », ben, il y a un t. C'est un mot de la même famille.

PE. : D'accord. T'as des remarques ? D'autres remarques ?

E7. : non.

PE. : Des doutes ? Depuis tout à l'heure... T'aurais des doutes.

E7. : Non.

PE. : Est-ce que tu voudrais savoir comment ça s'écrivait tout le texte ?

E7. : Ouais.

(l'élève lit le texte à voix haute il fait des commentaires sur ce qu'elle a écrit)

Annexe 7

Retranscription de l'entretien métagraphique avec E8, CM1 (fille)

CM1

E8=E=élève

Enseignant=P

Texte écrit :

Comment écrire comme un cochon.

Si jamais (sans point sur le j) tu désires que tou le monde admirent ton afreuse écriture, je te conseille de choisir un stylos qui fait plein de gros patés.

Tu dois apsolutement trouvés une chaise (sans point sur le i) et une table asserz bancales pour quelle bouge tou le temp des que tu les utilises.

Tu veus ces trois objets ?

En plus, ceste méthode pour tracer maladroitement les lettres est drôlissime.

Je le sais parceque je la pratique x x quand j'écris.

(l'élève écrit « comment écrire comme un cochon »).

P. : [...] Qu'est-ce qui t'a poussée à écrire « comment » comme ça ?

E. : Ben je sais pas. Pour moi, je l'écrirais comme ça parce que j'ai toujours écrit ça comme ça. Je sais pas pourquoi je l'écris comme ça (rires).

P. : D'accord. C'est intéressant de se dire : « Tiens, un mot que j'écris tout le temps, je me suis jamais demandé pourquoi il s'écrit comme ça ». Qu'est-ce qui peut être surprenant dans ce mot ?

E. : J'me demande toujours s'il y a deux m ou pas deux m.

P. : Hm. Et comment tu fais pour savoir ?

E. : Ben euh je me dis que chaque fois que je l'écris, je l'écris avec deux m et quand je lis, par exemple, je le vois avec deux m donc je l'écris avec deux m.

P. : Hm. Et si on enlève un m ?

E. : Ça fait [kɔm]

P. : Un m. Un des deux m, si je l'enlève ? Un des deux m.

E. : Oui.

P. : On dit toujours [kɔmã] ou pas ?

E. : Ben oui.

P. : Ouais. C'est bizarre ? Tu te poses pas d'autres questions sur le mot ?

E. : Ben...

P. : T'as l'air sûre de toi. T'es sûre qui s'écrit comme ça.

E. : Oui, je pense.

P. : Ouais. Si tu te poses pas de questions, tu te poses pas de questions. C'est pas grave, hein ? « écrire ». Tu peux me dire pourquoi tu l'as écrit comme ça ? Et c'est surtout la

fin du mot qui m'intéresse.

E. : Ben « écrire » « écrire » euh ... Je sais pas pourquoi (inaudible) mais c'est que je mets un e parce que je l'ai souvent vu écrire comme ça et je j'ai pas de repères mais je sais qu'il est écrit comme ça.

P. : T'es sûre de toi ?

E. : Oui.

P. : Ouais ouais. Tu vois c'est rigolo. « comme » ?

E. : Ben c'est pareil que (rires) l'autre.

P. : Qu'est-ce qui est pareil que dans « comment » ?

E. : Ben c'est presque le même... c'est presque le même mot sauf que là c'est « comment » et « comme » ça se rapproche.

P. : Hm. Et puis, sur la fin, « un cochon », pourquoi t'as écrit cochon euh comme ça ? À la fin, pourquoi tu l'écris comme ça ?

E. : Parce que si c'est h parce que c'est [ʃ].

P. : Ouais.

E. : Et [õ] parce que... ça fait...

P. : Et ça s'écrit toujours comme ça « cochon » ?

E. : Oui. Sauf quand c'est « des cochons » : on met un s.

P. : Ah, pourquoi ?

E. : Parce que c'est au pluriel.

P. : Et pourquoi t'as pas mis de s là ?

E. : Parce que c'est « un cochon ».

P. : D'accord. [...]

(lecture et explicitation de la phrase « si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture, je te conseille de choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés »)

P. : Est-ce qu'il y a des mots qui t'ont posé problèmes ? Sur lesquels tu as hésité ?

E. : Euh... « conseille » parce que je savais plus s'il fallait mettre deux... Je me demandais s'il fallait mettre deux l ou...

P. : Alors, tu hésitais entre quoi et quoi ?

E. : Mettre un l ou deux l.

P. : Et qu'est-ce qui t'a poussée à choisir là les deux l et le e ? Qu'est-ce qui t'a permis de l'écrire comme ça ?

E. : En fait, là, je me rends compte que j'ai fait une faute parce que c'est qu'un l parce que « un conseil » « je te conseille ». Non : y a deux l parce que ça fait « je te conseille ».

P. : C'est-à-dire ?

E. : C'est-à-dire que c'est « un conseil » « je te conseille », c'est au féminin. Donc, je mets deux l-e.

P. : Alors, qu'est-ce qui veut dire que c'est au féminin dans ce que tu as écrit ?

E. : « Je te conseille ». Si j'avais mis au masculin, je dis : « je te [kõsɛ...j] »... En fait, ça change rien.

P. : Qu'est-ce qui « ne change rien » ?

E. : C'est que on entend pas que ça soit au féminin. « Un conseil », « je te conseille »

P. : Ça se prononce pareil ?

E. : Oui.

P. : Alors, pourquoi tu penses que ça s'écrit comme ça ?

E. : Parce que j'ai pensé que c'était au féminin et que j'ai...

P. : D'accord. Mais tu es encore d'accord avec ça ou pas ?

E. : Plus trop.

P. : Tu sais plus trop. T'es plus trop d'accord... Qu'est-ce qui pourrait te... t'aider dans la phrase ?

E. : (Inaudible). Rien.

P. : Rien ?

E. : Je peux pas...

P. : Mais j'ai vu que tu avais hésité. J'ai vu que tu as hésité. C'est pas grave, hein ? J'ai fait exprès de le mettre. « si jamais ». « Si », pourquoi tu l'écris comme ça ?

E. : Parce qu'on peut pas l'écrire autrement. On peut pas mettre c-i. Ça peut pas faire... On écrit toujours comme ça parce que...

P. : c-i, ça fait pas [si] ?

E. : Ça... Non. Ça peut pas trop faire [si].

P. : ça se lit... Si tu vois écrit c-i, ça se lit pas [si] ?

E. : Si, ça peut se lire [si] mais...

P. : Mais pour toi, ça n'irait pas.

E. : Hm.

P. : D'accord. Très bien. « Jamais ». Il y a quelque chose qui m'intéresse : c'est pourquoi tu mets une lettre muette.

E. : Parce que comme « toujours », on met toujours un s et « jamais » on met toujours un s.

P. : C'est un truc ? C'est une règle que tu sais ?

E. : Oui.

P. : Tu es sûre de toi de toute façon. « Tu désires ». « Si jamais tu désires ». Pourquoi tu as écrit « désires » comme ça ?

E. : Parce que avec « tu », en conjugaison, on met toujours un s.

P. : À quoi ? À « tu » ?

E. : À À au verbe.

P. : Et comment tu sais que c'est un verbe, là ?

E. : Parce que « tu désires », si je change la phrase : « hier, si jamais tu désirais » ça change. Donc que c'est...

P. : T'es sûre que c'est un verbe. Et comment tu sais que « désires », ici, euh il dépend de « tu » ?

E. : Parce que c'est... le groupe sujet parce que ça peut pas y a pas d'autres groupes sujets c'est le groupe sujet avec la phrase.

P. : Comment tu sais qu'y en a pas d'autres ?

E. : Parce que là y en a... « Si jam... » si je fais « si jamais » c'est « tu » qui dés... ah non, ça marche pas. Mais c'est parce que y'a... on peut pas dire c'est tout le monde qui désire. C'est toi qui désires.

P. : D'accord. T'as essayé de faire quoi là quand tu disais : « si jamais c'est... » ?

E. : C'est la machine « c'est... qui ».

P. : C'est quoi ? Tu peux m'expliquer ? Je connais pas.

E. : C'est quand on a... Si on se pose la question : « quel est le groupe sujet ? » Si c'est bien ça, on fait : « c'est le groupe sujet qu'on pense et qui » et après, on finit la phrase.

P. : D'accord. C'est un moyen de trouver le sujet.

E. : Oui.

P. : Et là, tu as... Tu n'as pas réussi à trouver le sujet avec... ?

E. : Si jamais c'est « tu » qui désires, ça va pas trop.

P. : Ça marchait pas. Mais par contre t'es sûre que « tu » c'est le sujet. C'est ce que tu me disais ?

E. : Hm.

P. : C'est intéressant, ça : t'es sûre et ça marche pas avec ton truc. « Si jamais tu désires que tout le monde ». « Tout le monde ». Ça, ça m'intéresse de savoir comment tu as écrit... Qu'est-ce qui a fait que tu as écrit « tout » comme ça (*écrit «tu»*) ?

E. : Parce que si j'avais mis un s, c'est qu'y avait un groupe... un ver... enfin, un

déclencheur du pluriel derrière mais là c'est « le » donc c'est simplement comme ça.

P. : Un déclencheur du pluriel ? Tu peux me dire ce que ça veut dire ?

E. : C'est « les », « des » et (inaudible).

P. : D'accord. « Le monde ». Pourquoi tu écris « monde » comme ça à la fin ?

E. : Parce que c'est qu'un monde. Y a qu'un monde et y'a un e parce que... Je sais pas trop comment expliquer.

P. : C'est pas grave.

E. : C'est « le » et c'est pas... Y a pas... C'est pas... Il est pas au pluriel et il s'écrit comme ça.

P. : Hm. T'avais l'air sûre de toi, hein ? Alors « si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture ». Qu'est-ce qui t'a fait écrire « admire » comme ça (*écrit « admire »*) ?

E. : C'est que « tout le monde » admire donc c'est e-n-t.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que c'est tout le monde et que c'est beaucoup de personnes. C'est [il] avec un s.

P. : D'accord. Pourquoi tu remplaces par [il] avec un s ?

E. : Parce que c'est tout le monde (*l'élève insiste sur le mot « monde »*). Tout le monde qui est autour de toi. Donc c'est « admirent », e-n-t.

P. : Donc tu passes par [il] avec un s et tu penses qu'« admirent » s'écrit e-n-t. Pourquoi ?

E. : Parce que c'est au plu... C'est dans la... C'est [il] avec un s et la terminon (sic) avec [il] avec un s, c'est e-n-t.

P. : La terminaison de quoi ?

E. : de... Comme... Du premier groupe. Comme c'est [admire].

P. : D'accord. Tu peux corriger, hein ? Si tu penses que c'est ça. (*L'élève écrit « admirent »*).

D'autres remarques sur « admire ».

E. : Euh non.

P. : Non ? Pas particulièrement. « Ton affreuse écriture ». Alors, ça, ça m'intéresse. « affreuse » ?

E. : Ben c'est qu'elle est affreuse parce que c'est... « Affreuse » on met qu'un seul s parce que on peut pas dire [afrøs]. (*à la fin de la dictée, lorsque l'élève dit le texte à voix haute, l'élève se souvient avoir écrit « afreuse »*)

P. : t'es en train de me dire que si tu mettais deux s...

E. : Ça ferait [afrøs].

P. : Et c'est pas ce qu'on veut écrire. Et le e ?

E. : C'est parce que on peut dire « affreusement » donc on met un e.

P. : D'accord. « Écriture ». J'ai vu aussi que tu prenais du temps sur la fin du mot « écriture » quand tu écrivais.

E. : Parce que un moment je voulais... Je me suis trompée, je voulais mettre un t-e parce que j'avais pas... j'entendais pas... J'ai pas bien écouté. Dans ma tête, j'ai voulu mettre un t...

P. : à... à... où ?

E. : Après je me suis corrigée

P. : Où ?

E. : À la fin, là, au lieu du r.

P. : Ah, d'accord.

E. : Je voulais mettre un t mais en fait, je me suis corrigée.

P. : D'accord. Et tu es sûre qu'il y a un e à la fin ?

E. : Oui.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que « écriture »... Je vois pas de mots qui... Je vois pas de mot qui va avec

mais... je suis sûre.

P. : D'accord. Mais y'a pas d'autres raisons ? Parce que tu t'en rappelles ?

E. : Hm.

P. : D'accord. « Je te conseille... ». Bon, on l'a déjà vu tout à l'heure. « ... de choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés ». « Choisir ». qu'est-ce qui t'a permis de l'écrire comme ça ?

E. : C'est que pour faire [ʃ] il faut mettre c-h et [wa], o-i. Après, mettre un s pour faire euh... parce qu'on peut pas mettre deux s parce que ça ferait [ʃwasir]. Alors je mets un s et i-r.

P. : Hm. D'accord. Pourquoi i-r ?

E. : Parce que c'est « choisir » «ir ». Donc i-r, [ir].

P. : Y'a pas moyen d'écrire [ir] d'une autre façon ?

E. : Hmm. De l'écrire... De mettre un e à la fin sans une lettre muette mais... « Choisir », je l'ai déjà vu plein de fois écrit comme ça.

P. : Ouais. D'accord. « Un stylo ». Ça, c'est intéressant ça : « un stylo » (*écrit « stylos »*). *À la fin de la dictée, lors de la lecture du texte à voix haute, l'élève se souvient avoir écrit « stylos »*). Mot pas facile.

E. : ben, [sti] [st] [st] c'est, vu que... s-t. « y » c'est parce que je sais que ça s'écrit avec un « y ».

P. : C'est bizarre, hein ?

E. : Hm.

P. : Ça vient de l'histoire du mot.

E. : Et au s, c'est parce que je sais qu'il a toujours un s [stilo].

P. : Toujours ?

E. : Euh , [stilo]... Oui, je crois.

P. : D'accord. Un peu... euh, y'a pas d'autres mots tout à l'heure... tu m'as dit : « y'a toujours un s à la fin ».

E. : « Jamais ».

P. : « Jamais ». D'accord. Donc, c'est pour ça ?

E. : Oui.

P. : Et si on écrit... Si je t'avais mis « de choisir des stylos », tu l'aurais écrit de la même façon ?

E. : Oui.

P. : « Un stylo qui fait » « fait » ? « Plein de gros pâtés ».

E. : Alors euh « fait », j'ai mis un t parce que c'est « un stylo » donc c'est « il » et avec « il », on met un t.

P. : Toujours ? Pourquoi ?

E. : Pas toujours mais, ici, « faire », là, on doit mettre un t parce qu'avec « il », « faire », il prend un t.

P. : Et « fait », il fonctionne forcément avec « il » ?

E. : Non. Il peut fonctionner avec tous les pronoms personnels mais là, c'est « un stylo ».

P. : « Plein de gros pâtés ». Alors, « plein » ?

E. : Euh « plein », je l'écris comme ça parce que je sais que ça s'écrit comme ça.

P. : Ouais... Tu n'as pas hésité du tout ?

E. : Non.

P. : OK. Et qu'est-ce qui t'a permis de... de te rappeler aussi facilement de ce mot ? Est-ce que tu te souviens ?

E. : parce que je me souviens qu'on peut pas l'écrire avec i-n ou a-i-n.

P. : Pourquoi ? Ça marcherait pas ?

E. : Si mais je l'ai tellement vu souvent que... (*Rires*)

P. : Et pourtant ça marcherait. Mais c'est bien ! T'as une bonne mémoire. « Plein de gros pâtés ». Alors, « gros », tu m'expliques pourquoi tu as écrit « gros » comme ça ?

E. : parce que « gros », ça prend toujours un s : c'est un mot invariable.

P. : Toujours ?

E. : Toujours.

P. : Et il est invariable, « gros » ?

E. : Ben, je sais pas si il est invariable mais même si il est au singulier, il prend toujours un s.

P. : D'accord. Et là, il est au singulier ?

E. : Parce qu'on peut dire « grosseur ».

P. : Ah, c'est vrai. Et là, il est au singulier ?

E. : Oui.

P. : Et « pâtés » ?

E. : Enfin, non.

P. : Ah ?

E. : Il est au pluriel parce que c'est « plein... de gros pâtés ».

P. : Et « pâtés » (*écrit « patés »*) ?

E. : Ben, je l'ai écrit comme ça parce que c'est « plein » donc c'est un pluriel.

P. : Qu'est-ce qui est au pluriel là-dedans ?

E. : [pate].

P. : D'accord. Et quand tu dis : « plein de gros pâtés », qu'est-ce qui est au pluriel dans « plein de gros pâtés » ?

E. : C'est « plein... de gros pâtés ». « Plein ». Il fait plein... qui déclenche le pluriel.

P. : C'est lui qui déclenche le pluriel. Et « gros » et « pâtés », ils sont au pluriel ?

E. : ben oui.

P. : D'accord. D'autres remarques ?

E. : Euh c'est parce que il s'accorde. Parce que ça c'est l'adjectif et il s'accorde à « pâtés ».

P. : Comment tu sais que c'est un adjectif ?

E. : Parce que c'est pas... On décrit comment il est. Ça peut être euh... « des petits pâtés », « des pâtés violets »... C'est pour ça que c'est un adjectif.

P. : Hm. D'autres remarques? [...]

(lecture et explicitation de la phrase « tu dois absolument trouver une chaise et une table assez banales pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilises)

P. : On revient tout de suite sur ce qui t'a posé problème ?

E. : [tultã] (*écrit « tou le temp »*), en fait, j'ai voulu l'écrire séparé et je me suis rendu compte que je ne pouvais pas écrire [tã] comme je voulais.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que « le temps » c'est... le temps d'horloge ou le temps de la météo et je savais pas trop comment...

P. : Et là, ce serait ni l'un ni l'autre ? Tu penses ?

E. : Ben si : ça pourrait être [tu] [lø] et [tã], t-e-m-p parce que...

P. : Alors, comment savoir ? Est-ce que par rapport aux sens que tu connais, aux sens des mots que tu connais, ça marcherait ou pas ?

E. : Ça peut marcher : « tout le temps, [ɛlbuʒɛ] » parce que... [ɛlbuʒ... tultã]

P. : Et comment tu pourrais faire pour savoir si c'est un des deux sens que tu connais ? Est-ce que tu pourrais transformer la phrase ? Ou...

E. : Euh « j'ai une table qui bouge tout le temps ». Ça peut...

P. : Mais là, on entend toujours [tultã].

E. : Hmm.

P. : Parce que toi, c'est pas la solution que tu as choisie ?

E. : Non. Mais c'est que je savais pas trop comment l'écrire et j'ai préféré l'écrire directement comme ça.

P. : Hm.

E. : Parce que...

P. : Alors, pourquoi tu as préféré l'écrire directement comme ça ?

E. : Parce que quand je suis partie comme ça (« *tu le* »), je me suis rendu compte que j'allais j'allais faire... enfin, je pensais que j'allais faire une erreur et quand j'ai écrit comme ça (« *touletten* »), je me suis dit que j'ai fait une vraie erreur.

P. : Mais pourquoi t'as quand même choisi cette solution-là ?

E. : Parce que euh je pensais... Je pensais que ça pouvait pas être l'autre façon mais je me suis trompée.

P. : Tu penses que c'est l'autre façon ?

E. : Oui.

P. : Alors essaye. Tu barres d'un trait. Puis dessous, tu réécrits. J'arrive pas à comprendre ce qui te permet de penser, là, j'aimerais entrer dans ta tête en fait, ce qui te permet de penser que ça, ça ne va pas et qu'il vaut mieux l'écrire comme ça... ce qui te permet de penser que c'est peut-être en trois mots plutôt qu'en un seul.

E. : Parce que, en un seul, je l'ai jamais vu écrit comme ça.

P. : D'accord. Donc là, t'es allée chercher dans ta mémoire.

E. : Et que ça pouvait pas être possible de l'écrire comme ça : d'abord un [tu] [lœtã] écrit comme ça c'est c'est un mot vraiment bizarre.

P. : Et donc alors pourquoi tu écris [tu] comme ça, [lœ] et [tã] comme ça ?

E. : Ben, [tã], je sais que c'est p parce que je l'ai vu plein de fois écrit et comme c'est un p, je transforme le n en m.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que j'ai une règle de grammaire qui... d'orthographe que chaque fois quand y'a un p, un b ou un m, derrière un n, faut le remp... le transformer en m et là c'est toujours comme la dernière fois que là y'a pas de déclencheur du pluriel.

P. : D'accord. Parce que s'il y avait eu un déclencheur de pluriel, tu aurais mis quoi ?

E. : Un s.

P. : D'accord. À quel mot ? À [tu] ?

E. : À [tu].

P. : Et [tã], ça te surprend pas qu'il y ait un p à la fin ?

E. : Ben je l'ai vu beaucoup de fois écrit comme ça et je l'ai beaucoup lu donc je sais exactement comment ils sont écrits.

P. : Ouais. Et tu t'es jamais demandée pourquoi il y avait le p ?

E. : Si mais...

P. : Mais tu sais ou pas ?

E. : Non.

P. : D'accord.

E. : Je sais pas. C'est qui s'écrit...

P. : Très bien. « Tu dois absolument trouver une chaise et une table ». « Tu dois ». « dois ». Pourquoi tu l'as écrit comme ça ?

E. : Parce que c'est euh « devoir ». Quand il y a « tu », on met toujours un s. Toutes les... Tous les... Dans l'infinitif (sic) enfin... infinitif on met toujours un un s.

P. : Pourquoi... Y a un infinitif, là ?

E. : Non. Mais je me suis trompée. Enfin, quand avec « tu », on met toujours un s.

P. : Où ?

E. : Au verbe.

P. : D'accord. « Absolument ». Pourquoi tu l'as écrit comme ça (*écrit « absolument »*) ?

E. : parce que [ap] donc j'ai mis [apsolymã].

P. : Et à la fin ?

E. : Et [mã] parce que j'pouv... je pensais qui s'écrit [mã] comme ça. C'est... [apsolymã], si on finissait par e-n, ça ferait bizarre.

P. : Ça te ferait bizarre ?

E. : Hm. Je mets toujours un... on met e-n. Moi, je... faut toujours mettre un t, je pense.

P. : Toujours un t ? D'accord. « Trouver ». Ouh, lui m'intéresse. « Tu dois absolument trouver une chaise et une table ». « Trouver », qu'est-ce qui t'a permis de l'écrire comme ça (*écrit «trouvés»*) ?

E. : Euh [truve] ben [truve] quelque chose avec un (inaudible) et c'est « une chaise et une table » donc il y en a deux.

P. : Ouais.

E. : Donc j'ai mis un s.

P. : Donc tu as mis un s parce que c'est « une chaise et une table ».

E. : Et puis y en a deux.

P. : Y en a deux donc tu mets un s. Très bien. « Une chaise » ?

E. : (*Rires*).

P. : Des remarques ? Comment tu t'es décidée pour ça, là ?

E. : C'est parce que on peut pas mettre un z. Ça fait trop bizarre. (*Rires*)

P. : Et le e ?

E. : «Une [fœzœ]», c'est... J'ai déjà vu beaucoup... Je suis sûre de l'écrire comme ça. Je les déjà vu beaucoup...

P. : T'es sûre de toi. Et puis t'as raison. « Et ». Pourquoi t'as choisi çui euh de l'écrire e-t ?

E. : Parce que si je mettais e-s-t je pourrais dire « une chaise était une table » et je peux pas le dire donc...

P. : Et pourquoi tu peux pas le dire ?

E. : Parce que ça se... « Hier tu devais absolument trouver une chaise était une table » ça se dit pas.

P. : Pourquoi ça ne se dit pas ?

E. : Parce que ça fait bizarre quand on le dit. Par contre on peut dire : « une chaise... » euh je sais plus comment disait. On pouvait dire euh « était »...

P. : T'essayes de trouver une règle ? Là, une règle que t'as l'habitude d'utiliser ou pas trop l'habitude ?

E. : Si mais je mets toujours e-t donc je sais plus comment...

P. : D'accord. Tu sais plus l'autre. Mais je comprends pas pourquoi tu dis : « je ne peux pas le dire ». Parce que tu viens de dire.

E. : « Une chaise ét... une chaise était une table ». C'est que... On peut pas l'écrire. Ça se dit pas trop. C'est pas français.

P. : Ah, qu'est-ce que ça veut dire : « c'est pas français » ?

E. : C'est que...

P. : « Tu dois absolument trouver une chaise était une table ».

E. : « Était une table », ça va un peu rien dire parce que « était » euh... « Être une table une chaise » ça veut rien...

P. : D'accord. Ça veut rien dire. Donc c'est comme ça que tu sais que c'est [ɛ] e-t. « table ». Pourquoi tu l'as écrit comme ça à la fin ?

E. : Ben, « une table », c'est une déjà comme « une chaise », y'a e. C'est au féminin. Et « table », j'ai écrit comme ça. C'est... j'suis sûre de moi.

P. : « Assez ». « Assez bancales ».

E. : Alors, y en a deux donc je mets « assez » e-z.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que c'est... y en a deux de... Et je l'ai souvent vu écrit comme ça.

P. : Ouais. Qu'est-ce qui traduit en « assez » qu'il y a une chaise et une table ? Quand tu me dis : « il y en a deux »... Pourquoi tu me dis : « il y en a deux et c'est pour ça que je mets e-z » ?

E. : C'est parce que il y en a d... Ils sont pluri... Y en a plusieurs donc euh (inaudible).

P. : Si je t'avais mis : « tu dois absolument trouver une chaise assez bancale » ?

E. : J'aurais mis euh... Je l'ai pas vu beaucoup de fois écrit comme ça donc moi je l'écris toujours comme ça.

P. : Ouais ? Et tu savais pas pourquoi, en fait ?

E. : Si un peu. Parce que y en a deux et je pense que y'a e-z mais je sais pas exactement pourquoi.

P. : Et pourquoi... Moi, ce qui m'intéresse c'est pourquoi le fait qu'il y ait deux objets te fasse penser qu'il y a e-z.

E. : C'est que, moi, c'est pas trop les deux objets mais c'est surtout que je les déjà vu souvent écrit comme ça et tout à l'heure quand j'ai cherché j'ai fait « assez »... Pour vraiment réfléchir, j'ai fait « une chaise et une table » puis je me suis dit : « bon, je pense que ça va aller ».

P. : D'accord. Mais tu t'étais jamais posé la question, en fait ?

E. : Si. Enfin, je me demande pourquoi on écrit « assez » comme ça. J'l'ai toujours vu écrire comme ça.

P. : D'accord. C'est le e-z qui te... Qui te pousse à te poser des questions ? D'accord. Et pourquoi t'es allée... Ça m'intéresse vraiment : je n'ai pas de réponse, je sais pas. C'est toi qui qui vas me l'apprendre... Ce qui m'intéresse c'est pourquoi le fait d'avoir une chaise et une table te fait penser au e-z ou pourquoi le e-z te fait penser à une chaise et une table.

E. : Parce que e-z c'est quand on dit « vous » et « vous » c'est au pluriel donc ça me fait penser au « une chaise une table ».

P. : D'accord. Là, je comprends.OK. « Bancales ». Donc, « tu dois absolument trouver une chaise une table assez bancales ». Pourquoi t'as écrit « bancales » comme ça à la fin (*écrit « bancales »*) ? C'est la fin du mot qui m'intéresse.

E. : Ben j'ai oublié un s par contre.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que y a « une chaise et une table... bancales ». Donc, faut qu'elles soient bancales, les deux. Donc, il faut un s.

P. : Tu peux rajouter, hein ? (*l'élève écrit « bancales »*)Et pourquoi tu penses qu'il y a un s à « bancales » ?

E. : Parce que c'est une chaise et une table bancales donc faut que les deux soient bancales, pas qu'une. Donc là y sont au pluriel.

P. : Et le e ?

E. : C'est « une chaise et une table » (*l'élève insiste sur les mots « une »*) donc c'est aussi les deux au féminin.

P. : Le e c'est pour dire que le mot est au féminin. « Pour qu'elles bougent ». « Qu'elles » (*écrit « quelle » à la fin de la dictée, lors de la lecture du texte à voix haute, l'élève se souvient avoir écrit « quelle » « tout accroché et sans le s »*). Comment t'as pu décider qu'il s'écrivait comme ça ?

E. : Parce que c'est « une » encore au féminin que ça pouvait pas écrire au masculin.

P. : c'est « une » quoi ? Quoi est « une » ? tu me dis : « c'est une »...

E. : « Une chaise et une table » qui sont au féminin donc il faut que je mets « qu'elles » au féminin.

P. : Il est en rapport avec une chaise une table le « qu'elles » ?

E. : Oui parce que c'est « qu'elles... bougent ». Ça remplace « une chaise une table ».

P. : D'accord. Ça remplace « une chaise une table ». Et « bougent » ? Pourquoi tu l'as écrit comme ça (*écrit « bouge »*. À la fin de la dictée, lors de la lecture à voix haute du texte, l'élève se souvient avoir écrit « bouge » et dit : « j'avais mis **pas e-n-t** ») ?

E. : ben, je l'ai vu beaucoup de fois écrit comme ça.

P. : Hm.

E. : Je pense que ça s'écrit comme ça.

P. : D'accord. Le e ? Qu'est-ce qui t'a permis de choisir le e ?

E. : « Qu'elles [buʒ] » parce que là c'est au féminin et que... Que je pense qu'il s'accorde... Enfin, qui... que lui aussi il est au féminin.

P. : Qu'est-ce qui s'accorde avec quoi ? Tu dis : « qui s'accorde »...qu'est-ce qui s'accorde avec quoi ?

E. : C'est « qu'elles bougent » donc c'est... C'est « les tables » qui bougent donc euh c'est un... Qui s'accordent entre euh « qu'elles » euh... Je sais pas trop comment expliquer. « Qu'elles bougent » parce que il s'accorde entre euh... il s'accorde avec [ɛ]

P. : Le mot [buʒə] ?

E. : Oui.

P. : D'accord. « Dès que tu les utilises ». [de] (*écrit « des »*) ?

E.:[de] ? Ben, ça s'écrit... Je l'ai toujours écrit comme ça.

P. : D'accord. Tu comprends ce que ça veut dire, « Dès que tu les utilises » ?ça veut dire : « quand tu les utilises ».

E. : Oui.

P. : « À chaque fois que... ». « Tu les utilises ». Alors, là, c'est « utilises » (*écrit « utilises »*) qui m'intéresse.

E. : Alors, « les » ben ça... « Dès que tu les utilises », j'ai mis un s parce que c'est... Non, ça, ça remplace « les chaises et une table ». Hum, oui, c'est pour « tu ». Ah mince, oui je me rappelle : j'ai mis pour « tu » parce que c'est « tu »... « les utilises » donc avec « tu » on met toujours un s.

P. : D'accord. Et pourquoi « utilises » il dépend de « tu » ?

E. : Parce que ça peut pas dépendre de « les » : « tu **les** utilises », c'est « une chaise et une table ». Donc ça dépend de « tu ».

P. : Et pourquoi « utilises » c'est forcément un s avec « tu » ? C'est toujours comme ça ?

E. : Parce que c'est un verbe et que c'est toujours comme ça.

P. : D'accord. D'autres remarques ?

E. : Non.

(*Lecture et explicitation de la phrase « tu veux ces trois objets ? »*)

P. : Alors, pourquoi tu as écrit [vø] comme ça (*écrit « veus »*. À la fin de la dictée, lors de la lecture du texte à voix haute, l'élève se souvient avoir écrit « v-e-u-s » et non « v-e-u-x » en commentant : « parce qu'avec « tu », on peut mettre s ou x ») ?

E. : Parce que [vø] c'est « vouloir » et que c'est « tu » donc que je la... Je le mets avec un s.

P. : D'accord. « ces » (*écrit « sais »*) ? « Ces trois objets ».

E. : C'est ceux-là et... Enfin [sɛ], c'est « avoir » donc euh « est-ce que tu veux »... Ça... s'accorde avec « tu » parce que c'est un verbe.

P. : D'accord. Comment tu sais que c'est un verbe ? « Tu veux ces trois objets ».

E. : Parce que « hier, tu voulais **avoir** ces trois ob... ». Ah non ! « Ces trois objets ».

P. : Pourquoi tu dis : « ah non ! »

E. : Parce que là c'est s... c'est... C'est pas un verbe. Il s'écrit pas comme ça.

P. : Et comment tu le sais que c'est pas un verbe ?

E. : Parce qu'on... « Hier, tu voulais (*prononcé [vule]*) ces trois objets ? »

P. : Et ?

E. : Donc, faut le... C'est pas un verbe.

P. : D'accord. Donc t'es sûre que c'est pas un verbe parce que t'as fait ta technique pour... En changeant le temps de la phrase. Donc, tu penses qu'il ne s'écrit pas comme ça ?

E. : Non.

P. : Ben tu peux... On va le barrer, là, après. Alors, comment il pourrait s'écrire ? Qu'est-ce que tu pourrais faire pour trouver comment il pourrait s'écrire ?

E. : [sɛ] c'est c-e-s (*à la fin de la dictée, lors de la lecture du texte à voix haute, l'élève ne se souvient plus très de la graphie choisie quand elle lit « ces »*) donc c'est [søla] parce que c'est « ces trois objets ». C'est ceux-là, là-bas (*l'élève montre au loin*).

P. : Et pourquoi tu fais référence à « c'est ceux-là » ? Ça t'aide. Ça t'aide pour écrire comme ça ?

E. : « Tu veux ceux ». Enfin, « ces trois objets, tu veux ceux-là? ». C'est ceux-là.

P. : Et le fait de penser à « ceux-là »... Je veux comprendre comment tu fonctionnes... Pourquoi de dire « ceux-là » ça t'aide à écrire « ces » comme ça.

E. : C'est... Ben je sais que c'est « ces »... Enfin, on avait fait une leçon et c'était [se], s-e-s ou c-e-s et c-e-s, pour moi, il voulait dire c'est « ceux là-bas au fond ».

P. : Ouais... Et s-e-s ?

E. : s-e-s c'était... Ça voulait dire : « les miens ».

P. : D'accord. « Trois objets ». « Ces trois objets ». Pourquoi tu as écrit « trois » comme ça ?

E. : Parce que je sais que ça s'écrit comme ça (*rires*).

P. : Pourquoi tu mets un s à la fin ?

E. : Parce qu'on peut dire « troisième ».

P. : D'accord. Et « objets » ?

E. : Parce que c'est « **trois** objets ». Donc on met un s.

P. : Et pourquoi tu mets e-t à la fin.

E. : Parce que je l'ai toujours vu écrit comme ça.
(*Lecture et explicitation de la phrase « en plus cette méthode pour tracer maladroitement les lettres et drôlissime »*)

P. : Tu m'expliques pourquoi tu écris [set] comme ça (*écrit « ceste »*). À la fin de la dictée, lors de la lecture du texte à voix haute, l'élève se souvient de ne l'avoir pas écrit comme ça) ?

E. : Euh en fait, je l'ai écrit comme ça parce que, au début, j'ai compris [sɛ] donc j'ai mis ce [sɛ] (« ces ») et après j'ai mis t-e parce que je me suis dit que c'était [set].

P. : Et le e-s ? Pourquoi ?

E. : Parce que je suis parti de [sɛ] et après j'ai mis deux [t]... t-e.

P. : Très intéressant. « méthode » ?

E. : [metød] euh parce que euh ... J'ai oublié un accent. C'est que je pense que ça s'écrit comme ça que... Je suis sûre de moi que ça s'écrit comme ça.

P. : D'accord. Pourquoi tu mets un e à la fin ?

E. : Parce que (*rires*) je suis sûre... Je pense que ça s'écrit comme ça.

P. : Très bien. « Tracer » (*écrit « tracer »*). Qu'est-ce qui t'a permis de l'écrire comme ça ? « En plus, cette méthode pour tracer... »

E. : « tracer » c'est à l'infinitif parce que on peut dire : « hier, en plus, cette méthode pour tracer maladroitement les lettres est drôlissime... était drôlissime. »

P. : Et donc ?

E. : Donc c'est un infinitif parce que si on change le temps, ça bouge pas.

P. : Ça change pas. Et donc, forcément, dans ce cas-là, c'est l'infinitif ?

E. : Oui.

P. : Très bien. Et le... Le c, qu'est-ce qui t'a permis de le choisir ?

E. : Parce que je pense que « tracer » deux s euh je l'ai déjà vu avec c donc je pense que ça

s'écrit avec un c.

P. : « Maladroitement ». Pourquoi tu écris comme ça à la fin ?

E. : ben j'ai commencé par « maladroite »...

P. : Ouais.

E. : Et après j'ai rajouté « ment ».

P. : D'accord. Et quand tu rajoutes « ment » comme ça euh... Pourquoi tu as pensé d'abord à « maladroite » et à rajouter « ment » ensuite ?

E. : Parce que je me suis dit que « maladroite » je savais l'écrire et que quand j'écris bien « maladroite » je me suis dit [mã] ben j'écris « ment ».

P. : Et t'étais sûre que ça s'écrivait comme ça [mã] ?

E. : Euh ben oui, je pouvais pas écrire avec a-n, avec un a.

P. : Pourquoi pas a ?

E. : Parce que j'ai jamais vu écrit comme ça.

P. : D'accord. « Les lettres ». Tu m'expliques le mot « lettres » (*écrit « lèttres »*).

E. : Euh « lettres » je l'ai écrit comme ça parce que je sais qu'i s'écrit comme ça : avec deux t et comme c'est « les », j'ai mis un s.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que c'est « les lettres » donc c'est un déclencheur de pluriel.

P. : Qu'est-ce qui est un déclencheur de pluriel ?

E. : « les ».

P. : Ça, ça m'intrigue.

E. : En fait, je me suis trompée parce qu'i y'a deux t et quand y a de lettres pareilles on peut pas mettre un de t... enfin de d'accent.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que euh c'est une règle d'orthographe.

P. : Donc, tu l'enlèverais, là, l'accent ?

E. : Oui.

P. : Enlève le. Si tu veux l'enlever, tu l'enlèves. T'hésites pas, hein ? Si tu veux enlever quelque chose, tu vois, tu hop... « est » (*prononcé [e] par l'enseignant*). T'as déjà un petit peu répondu. Pourquoi tu l'as écrit comme ça ?

E. : Parce que si... Je peux dire : « les lettres étaient drôlissimes ».

P. : Voilà, tout à l'heure, t'as changé le temps de la phrase et ça le faisait changer. Et donc, dans ce cas-là, t'es sûre que c'est e-s-t ?

E. : Oui.

P. : Pas d'hésitation ? C'est quoi d'ailleurs ce mot ? Comment tu pourrais...

E. : C'est le verbe « être ». C'est un verbe euh donc euh si on change le temps...

P. : Ah, celui-là, il m'intéresse: « drôlissime ».

E. : Alors, je suis parti de « drôle ».

P. : Hm.

E. : Après, quand j'ai écrit... comme je sais que à « drôle » il y a un accent sur le o.

P. : Pourquoi ? Est-ce que tu sais pourquoi ?

E. : Non.

P. : Non ? Par contre, tu l'as bien retenu.

E. : [lisimə] donc j'ai écrit... J'ai rajouté un i et [si] je pensais que ça s'écrivait comme ça.

P. : Est-ce que t'as eu raison de mettre deux s par exemple. Est-ce que ça fait bien [isi] là comme ça ?

E. : Oui.

P. : D'accord. Et c'est la fin du mot qui m'intéresse (*l'élève avait spontanément écrit « drôlissiment » puis a barré « nt »*).

E. : « Drôlissime ». Je l'ai écrit comme ça mais que...i s'écrit comme ça.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que ça ferait [drolisimã]. Je sais pas.

P. : Et qu'est-ce qui t'a fait penser à mettre le n-t ? Est-ce que tu te souviens ?

E. : Euh je l'ai écrit comme ça parce que ça m'est venu tout de suite que je mettais un e-n-t.

P. : Et qu'est-ce qui a pu déclencher le e-n-t ? Essaie de te souvenir. Ça, c'est intéressant.

Qu'est-ce qui a pu déclencher le e-n-t ? Parce que maintenant t'as corrigé mais qu'est-ce qui a pu déclencher ce e-n-t ?

E. : Peut-être « les lettres ».

P. : D'accord.

E. : « est drôlissime »

P. : Et donc, pourquoi tu as pensé à mettre e-n-t ?

E. : Parce que je pensais peut-être que c'était un verbe.

P. : D'accord. Et comment tu sais que ce n'est pas un verbe puisque tu as barré le « nt » là ?

E. : « Hier, en plus, cette méthode pour tracer maladroitement les lettres était drôlissime. » ça change pas.

P. : Et pourquoi un e à la fin ?

E. : Parce que [drolisim], on entend un e.

P. : D'accord. Donc, tu l'écris bien comme ça, hein ? Dans cette phrase, tu l'écris comme ça ? (*L'enseignant écrit sur un brouillon « drôlissime »*). C'est ça ?

E. : Oui.

P. : D'autres remarques sur cette phrase ?

E. : Euh non.

P. : « Plus ». Pas de problèmes ? T'as pas hésité ?

E. : Non. « plus » euh je sais qu'il y a un s.

P. : D'accord.

(*Lecture et explicitation de la phrase à écrire « je le sais parce que je la pratique des fois quand j'écris »*)

P. : « sais ». Pourquoi tu l'as écrit comme ça ?

E. : Parce que « je »... c'est euh le verbe euh... « être » donc je sais qu'il y a s-a-i-s.

P. : Qu'est-ce qui est le verbe « être » ? Parce que tu m'as dit : « « je », c'est le verbe « être » ». Qu'est-ce qui est le verbe « être » ?

E. : « sais ».

P. : D'accord. Donc « sais », c'est le verbe « être » et avec « je » toujours un s. C'est ça ?

E. : Enfin, pour le verbe... Pour ici, y'a un s mais pas tout le temps.

P. : D'accord. Pourquoi a-i ?

E. : Parce que je sais qu'il s'écrit comme ça.

P. : D'accord. « Parce que » (*écrit « parce-que »*) ?

E. : « Parce que » c'est parce que euh... Je sais qu'il s'écrit comme ça.

P. : « Parce que je la pratique ». Alors, « pratique », i' m'intéresse. Pourquoi tu as écrit « pratique » comme ça ?

E. : Parce que j'ai mis... J'ai mis déjà un u parce que sinon ça marche pas. Enfin, ça fait bizarre. Comme là.

P. : Et pourquoi le e ?

E. : [pratik] finit avec... J'entends le e, moi. [pratikœ].

P. : D'accord. C'est parce que tu l'entends ? Donc tu le mets. « quand j'écris ». Pourquoi tu as écrit « écris » comme ça ?

E. : « J'écris » j'ai mis un s parce que je pensais que « j'écris plusieurs choses » donc un s.

P. : D'accord. Donc, le s, il signifie quoi ici dans ce mot ?

E. : Plusieurs... Quand j'écris plusieurs fois.

P. : D'accord. T'aurais d'autres remarques à me faire sur cette dernière phrase ? Quelque

chose qui t'a intriguée, posé problèmes.

E. : Non mais par contre j'ai une remarque c'est : « je la pratique », c'est la méthode.

P. : Hm. Ouais.

E. : Ça remplace.

P. : Ouais, ça remplace « la méthode ».

E. : C'est tout.

P. : Et pourquoi ça t'a... ça t'a intriguée ?

E. : Oui mais quand je l'ai vu, je me suis... j'ai réfléchi comment l'é... Comment l'écrire (inaudible).

À la fin de la dictée, l'élève avoue détester l'orthographe et faire beaucoup de fautes. Elle dit : « des fois, je suis trop logique et faut pas. »

Annexe 8

Retranscription de l'entretien métagraphique avec E10, CM2 (fille)

CM2

E10=E=élève

P=enseignant

Texte écrit :

Comment écrire comme un cochon.

Si jamais tu désires que tous le monde admirent ton affreuse écriture, je te conseil de choisir un stylo qui fait plein de gros patés.

Tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancal pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilises.

Tu veux ces trois objets ?

En plus, cette méthode pour tracer maladroitement les lettres est drôlicime.

Je le sais parce que je la pratique défois/des fois quand j'écris.

(l'élève écrit « comment écrire comme un cochon »)

P.: [...]. Est-ce que je peux te demander comment tu t'y es prise pour écrire ce mot-là (« écrire ») ?

E. : Ben, parce que pfff...

P. : Je vais te poser que des questions comme ça et ça veut pas dire que tu as fait une erreur, hein ? Si je te demande, hein ?

E. : Ben, euh parce que comme on...

P. : Est-ce que tu étais sûre de toi quand tu l'as écrit ?

E. : Ben oui.

P. : Ouais... J'ai vu, hein ? T'as pas hésité une seconde et pourtant tu sais pas pourquoi tu l'as écrit comme ça ? Là, à la fin du mot, pourquoi tu écris comme ça ?

E. : Ben, parce que euh...

P. : Pourquoi tu mets un e à la fin d' « écrire » ?

E. : Parce que euh enfin c'est un verbe et...

P. : ouais... Comment tu sais que c'est un verbe ?

E. : Parce que si on fait « j'écris », « tu écris », « il écrit », « nous écrivons ».

P. : Et... Pourquoi le fait de savoir que c'est un verbe te permet de mettre un e à la fin ?

Parce que je t'ai demandé comment tu as fait pour mettre le e à la fin et tu m'as dit : « parce que c'est un verbe ».

E. : Ben, euh... c'est euh... C'est euh c'est à l'infinitif.

P. : Ouais. Comment tu sais que c'est à l'infinitif ?

E. : Parce que je sais que c'est le verbe « écrire » et que le verbe « écrire » s'écrit comme ça. Enfin...

P. : D'accord. Et tu t'étais jamais demandé pourquoi ? Tous les verbes à l'infinitif, ils se terminent par un e ?

E. : Non.

P. : Non ?

E. : Enfin... non.

P. : Parce que tu viens de me dire : « comme c'est un verbe infinitif, j'ai mis un e ».

E. : Non mais il y en a un autre

P. : Hein, j'essaye toujours de comprendre comment, toi, tu fonctionnes. [...]. « cochon ». Pourquoi tu l'as écrit comme ça ? C'est surtout la fin du mot qui m'intéresse.

E. : Ben euh [ɔ̃] là ?

P. : Ouais, la fin du mot. La fin de « cochon ».

E. : Parce que ça s'écrit comme ça.

P. : Hm.

E. : Je sais pas.

P. : T'as pas hésité ?

E. : Non.

P. : Très bien.

(Lecture et explicitation de la phrase « si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture je te conseille de choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés »)

*(lors de l'explication de la phrase, l'enseignant reformule « un stylo qui fait plein de gros pâtés » par « un stylo qui fait des pâtés » faisant ainsi apparaître le déterminant « des » et l'élève reprend en disant que c'est « un stylo qui fait **des** taches »)*

P. : Alors... T'hésites ? Pourquoi tu hésites ?

E. : Ben, c'est comme ça je pense.

P. : Tu hésitais sur quoi ?

E. : C'était le [pate] le cinéma, j'ai...

P. : Ha, parce que le [pate] le cinéma tu sais comment il s'écrit ? Il s'écrit comment ?

E. : t-h

P. : t-h ? comme ça. Et là, c'est le [pate] le cinéma, dans cette phrase ?

E. : non.

P. : Non ? Donc tu as barré le h ? C'est ça ?

E. : Hm.

P. : D'accord. Voilà, c'est ça qui m'intéresse : à quoi tu penses quand tu écris. Alors, « si jamais ». « Jamais ». Comment tu t'es décidée pour l'écrire comme ça ? C'est surtout la fin du mot qui m'intéresse.

E. : Euh là ?

P. : Ouais.

E. : Ben « si jamais » ben « jamais » (*prononcé [zame]*) c'est... Je dis ce que c'est ou pas, enfin ?

P. : Ouais, ouais. Dis-moi tout ce qui te sert à l'écrire.

E. : C'est le contraire de « toujours ».

P. : Ouais. C'est le contraire de « toujours ». Et en quoi le fait de te dire que c'est le contraire de « toujours », ça t'aide à l'écrire ?

E. : Ben...

P. : Est-ce que ça t'aide à l'écrire ?

E. : hmm hmm pour rien.

P. : Et alors pourquoi tu m'as dit ça ?

E. : Pour dire, juste comme ça.

P. : D'accord. Alors, pourquoi tu as mis un s à la fin de « jamais » ?

E. : Parce que je sais que ça s'écrit comme ça.

P. : D'accord. Tu l'as appris ?

E. : Hm.

P. : Très bien. « Si jamais tu désires ». Comment tu as fait pour écrire ce mot comme ça (*« désires » écrit « désir »*) ?

E. : Ben, c'est un verbe.

P. : Comment tu le sais ?

E. : Parce que c'est « tu désires », « je désire ».

P. : d'accord.

E. : Et euh... hmm...

P. : Et, une fois que tu as reconnu que c'était un verbe en quoi ça t'aide à l'écrire ? En quoi ça te permet de l'écrire ?

E. : Ben, je sais que, à la fin, il y a i-r.

P. : Hm. Pourquoi ?

E. : Parce que c'est la terminaison.

P. : Hm. C'est toujours... euh la terminaison d'un verbe, i-r quand euh ? Non. Ça peut être autre chose ? Et là, tu es sûre que c'est ça ? Ça veut pas dire que c'est faux quand je te demande. J'aime bien savoir si tu es sûre et comment tu as fait pour être sûre.

E. : Je suis pas sûre.

P. : Ouais. Pourquoi ?

E. : Ben, je sais pas si...

P. : Alors, je reprends ton explication : tu m'as dit : « j'ai écrit [dəziR] avec i-r à la fin parce que je sais que c'est un verbe » et tu m'as dit pour me prouver que c'était un verbe : « parce que je peux dire « je désire », « tu désires » ». Donc, tu vois y a... c'est logique. Si tu es sûre de toi, c'est pas la peine de douter. Pourquoi, d'un coup, tu te mets à douter ? C'est parce que je te pose des questions ?

E. : Hm.

P. : Ouais, c'est parce que je te pose des questions. [...] tu doutes toujours maintenant, t'es sûre ?

E. : Moyen.

P. : Tu doutes un peu et tu le laisses quand même comme ça ?

E. : Hm.

P. : Et le s, là, comment tu t'es décidée à le mettre ?

E. : Ben parce que si je mets deux s et ben ça fait [desiR]

P. : D'accord.

E. : Donc c'est un s.

P. : D'accord. « Si jamais tu désires que tout le monde admire ». « Tout le monde » ? comment tu as fait pour écrire « tout » comme ça (*écrit « tous »*) ?

E. : [tu] c'est... y a « t-o-u-t » aussi.

P. : ouais... Donc, tu as hésité entre euh celui-là... (*l'enseignant écrit « tout » et « tous » sur un brouillon*)

E. : Hm.

P. : Ou tu n'as même pas hésité ? Voilà !

E. : Hm.

P. : D'accord.

E. : Parce que [tu] c'est tout plein de choses, c'est tout le monde, donc c'est [tu]... avec un s.

P. : Oui.

E. : Parce que c'est... C'est tout le monde.

P. : Pourquoi tu me dis...

E. : C'est plusieurs personnes.

P. : Ah, c'est plusieurs personnes. C'est pour ça que tu disais : « tout plein de choses ». C'est plusieurs personnes. Le monde, c'est plusieurs personnes. D'accord. D'où le s à [tu]. « monde ». Pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ?

E. : parce que je l'ai écrit comme ça.

P. : Hm.

E. : C'est hmm je doute pas sur ce mot-là.

P. : D'accord. [admir] (*écrit « admirent »*). « si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture ». [admir] m'intéresse.

E. : Euh c'est le verbe.

P. : Hm. Comment tu le sais ?

E. : Parce que si je fais « j'admire », « tu admires », « il admire ».

P. : D'accord.

E. : Et euh à la fin je mets e-n-t parce que c'est tout le monde.

P. : D'accord.

E. : C'est plusieurs personnes.

P. : C'est plusieurs personnes donc tu mets e-n-t. Évidemment, j'allais te demander pourquoi tu avais mis e-n-t. Comme ce sont des lettres muettes, c'est intéressant. Donc, « tout le monde admire ton affreuse écriture ». Alors, « affreuse » ?

E. : Ben, je doutais.

P. : Tu doutais sur quoi ?

E. : Sur les deux f.

P. : D'accord. Sur les deux f.

E. : (*Inaudible*)

P. : Et comment tu as fait pour choisir les deux f ou un f ?

E. : Ben, j'ai fait (*prononcé [ʒefe]*) comme je pensais (*prononcé [pãse]*). Parce que...

P. : Hm. Ça te paraissait plus évident qu'il y en ait deux ?

E. : Hm.

P. : D'accord. Et la fin du mot ?

E. : [œz] ?

P. : Hm.

E. : Ben, pfff... je l'écris comme ça.

P. : Toujours ?

E. : Ben, « affreuse »... Oui.

P. : D'accord. « écriture ». Et j'ai vu que tu n'avais pas hésité, hein, quand tu l'as écrit. Pourquoi tu l'as écrit comme ça ?

E. : Euh ben... C'est...

P. : À la fin, par exemple, pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ?

E. : Le e ? Si j'ai mis un e ou pas ?

P. : Hm. Pourquoi tu as mis un e par exemple à la fin ?

E. : Ben, c'est un petit peu comme « écrire ».

P. : Hm.

E. : Sauf que c'est « écriture » et hmm...

P. : Qu'est-ce qui est un petit peu pareil ?

E. : [ekri], le début et « re » à la fin.

P. : Ouais. Et quand tu as écrit « écriture », est-ce que tu as pensé à « écrire » ou non ? C'est maintenant que tu y penses.

E. : Ben, pas trop.

P. : Hm. Et le e, ici, pourquoi tu le mets ?

E. : Parce que c'est « une écriture ».

P. : Hm. Je te demande, hein ? Est-ce que tu t'es dit ça quand tu l'as écrit ?

E. : Hmm.

P. : Non. Est-ce que tu étais sûre de toi ?

E. : Ben oui.

P. : Et tu as raison. Alors, « je te conseille » (*l'élève a d'abord écrit « consaiye » puis à barrer « ye » et écrit « consaille »*). Et là, t'as hésité ?

E. : Hm.

P. : Hein ? Et là, c'était intéressant. « Je te conseille de choisir ». Alors, comment... D'ailleurs je vois... Tu l'as écrit... Tu me dis si je me trompe... comme c'est loin... Tu l'as écrit comme ça (*l'enseignant écrit « consaille » sur un brouillon*) ?

E. : Hm.

P. : C'est ça ?

E. : Mais c'est pas ça.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que ça fait bizarre.

P. : Qu'est-ce qui fait bizarre ?

E. : Ça fait [aj] derrière, là. Derrière.

P. : Donc, ça se lirait comment ?

E. : [aj]

P. : Donc, ce que tu as écrit, ça se lit ?

E. : [kõsaj]

P. : Ah. Donc, ça marche pas ?

E. : Je pense pas...

P. : Tu doutes quand même.

E. : Hm.

P. : Tu aurais envie de le laisser ? Au début, tu avais choisi quelle solution ?

E. : (*Inaudible*).

P. : Ouais. On peut essayer. Tu avais choisi ça, je crois (*l'enseignant écrit « consaye » sur un brouillon*). C'est ça ?

E. : Hm, hm. Là non plus parce que c'est bizarre.

P. : Non ? Ça se lit comment, ça ?

E. : [kõsaj] je pense...

P. : C'est pour ça que tu as barré ? Tu t'es dit : « ça ne se lit pas [kõsɛj] »

E. : Hm. Mais aussi avec un y, c'est pas... j'sais pas.

P. : Ça te... Ça te choquait ? Cette surprenait ?

E. : Hm.

P. : J'ai vu, hein ? T'as réfléchi, t'as essayé ça, t'as dit : « bop, bop, bop, non », t'as barré ça.

E. : Hm.

P. : Alors maintenant, puisque...

E. : Je suis pas sûre non plus.

P. : Et t'es pas sûre. Tu imagines une autre façon de faire ? Une autre façon de l'écrire ou pas ? (*silence*). Parce que, là, tout de suite, quand je l'ai écrit, tu m'as dit : « oh non, ça, ça se lit [kõsaj] ».

E. : Ben, peut-être euh...

P. : Tu aurais une autre idée ?

E. : Comme un « conseiller ».

P. : « Conseiller », ça s'écrit co...

E. : « Conseiller ».

P. : Ça s'écrit comment, « conseiller » ?

E. : Je suis pas sûre.

P. : Vas-y, dis-moi.

E. : c-o-n
P. : Ouais...
E. : euh s
P. : Ouais.
E. : Et puis euh e-accent.
P. : Quel accent ?
E. : Euh comme ça (*l'élève montre l'accent aigu*).
P. : D'accord. Et ensuite ?
E. : Euh deux l... e-r (« *conseiller* »).
P. : Et ça marcherait ?
E. : (*Inaudible*)
P. : Pourquoi ?
E. : Ou sinon comme ça.
P. : Vas-y.
E. : Plutôt comme ça. Avec un i.
P. : Avec un i ? (« *conseiller* »). D'accord.
E. : Sans l'accent.
P. : Sans l'accent du coup. Et là, ça marcherait ?
E. : Hm, je pense.
P. : Alors, en quoi ce mot-là, il pourrait t'aider à écrire « je te conseille » ? Ou est-ce que ce mot-là, il pourrait t'aider à écrire « je te conseille de choisir » ?
E. : Ben, parce que c'est... Là, c'est... Là, c'est à l'infinitif.
P. : Ouais...
E. : Et là, c'est conjugué.
P. : D'accord. Comment tu le sais que c'est conjugué ?
E. : Ben, parce que...
P. : Comment tu le sais qu'il est conjugué ? Ou comment tu sais que là, il est à l'infinitif ? Et que là, il est conjugué ?
E. : Ben, là, il est à l'infinitif parce que y'a e-r.
P. : D'accord.
E. : Donc premier groupe.
P. : Et quand y a e-r, c'est toujours à l'infinitif, là ?
E. : Ben oui.
P. : D'accord. Et comment tu sais qu'il est conjugué, alors, ici, dans la phrase ? Hein, « je te conseille de choisir un stylo. »
E. : Parce que si je dis : « je te... je te conseille », [s]...
P. : Comment tu fais pour reconnaître donc quand il est conjugué dans une phrase ?
E. : Euh ben parce que... enfin, s'il y a pas e-r donc c'est pas à l'infinitif. Donc si...
P. : D'accord. Et... mince. Je voulais te poser une question et c'est reparti. Je l'ai perdue. J'ai perdu ma question. « Je te conseille ». Donc, du coup, tu décides quoi pour « je te conseille » ?
E. : Ce... écrit comme ça.
P. : e-i ? Ben, vas-y tu peux corriger... tu peux écrire réécrire dessous si tu veux. Tu barres et tu réécrits dessous si tu veux. Ou dessus !
E. : Je suis pas sûre non plus parce que c'est bizarre.
P. : Qu'est-ce qui est bizarre ? Qu'est-ce qui te paraît bizarre ?
E. : Le e-i.
P. : Le e-i ?
E. : Hm.
P. : Par contre, après tu serais sûre ? La fin du mot, tu serais sûre. C'est juste le e-i qui te

pose problèmes ?

E. : Ben, je pense, oui.

P. : Hm.

E. : Oh non, en fait. Sinon...

P. : Oui ? Dis-moi.

E. : Ben, oui je vais mettre comme ça.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que c'est... Parce que je pense que c'est comme ça parce que « un conseil » ça s'écrit comme ça.

P. : Hm. (*L'enseignant écrit sur un brouillon « conseil »*). Comme ça ?

E. : Hm.

P. : Et quand tu l'as vu comme ça, qu'est-ce qui t'a choquée ? Qu'est-ce qui t'a permis de dire : « ah non, c'est peut-être cette façon-là plutôt que celle-là » ?

E. : Donc, je me suis rappelée dans une leçon.

P. : Ouais ?

E. : Dans une leçon, il y a marqué : « un conseil ».

P. : D'accord. Du coup tu t'es dit : « Hop, non, non, non, c'est pas celui-là ! » Tu vois, je vraiment comprendre comment tu fonctionnes. « Je te conseille de choisir ». [...]. « choisir ».

E. : Parce que quand je...

P. : Alors, parle bien fort, avec le bruit...

E. : Quand je le vois dans des... sur des textes, voilà, ça s'écrit comme ça.

P. : Ouais. Ah, t'allais dire quelque chose..., Non ? Le s, là ?

E. : Euh ben parce que si je mets deux s, ça fait [ʃwasir]

P. : D'accord. Pourquoi i-r ?

E. : Parce que je pense que c'est comme ça.

P. : Hm. Tu le vois pas écrit autrement ?

E. : Avec un e, non.

P. : Non ? Tu le vois pas écrit comme ça (*l'enseignant écrit « choisire » sur un brouillon*) ? Pourquoi tu me dis : « Avec un e, non » ? Pourquoi tu as pensé au e ?

E. : Parce que à la fin ben... Je pense pas, non.

P. : Mais pourquoi tu y as pensé ? On est d'accord : tu n'es pas d'accord, hein ? T'es d'accord pour l'écrire comme ça. Mais pourquoi tu t'es dit : « Tiens, y a peut-être un e, du coup. » Parce que je t'ai posé la question.

E. : Ben, parce que euh...

P. : J'ai bien compris que c'est moi qui t'ai fait douter.

E. : Hm hm.

P. : Et que toi, t'es sûre de toi.

E. : Euh

P. : Et puis qu'en plus, t'as raison. D'accord ? Je te le dis tout de suite. Et ce qui m'intéresse c'est pourquoi tu m'as dit : « je le vois pas avec un e ». Tu m'as pas dit avec un t ou avec un d. Tu vois ? Tu m'as dit : « je le vois pas avec un e » mais t'as pensé...

E. : Ben j'ai pensé au e alors j'ai dit : « ben non ».

P. : Hm. Et pourquoi t'as pensé au e ? Pourquoi ça aurait été possible ? Même si c'est pas ça, hein ?

E. : Ben parce que euh...

P. : Je t'embête, hein ? Tu sais pas ? C'est pas grave, hein ?

[...]

P. : « Stylo ». Pourquoi tu l'as écrit comme ça à la fin ?

E. : Parce que je sais que ça s'écrit (*inaudible*) et j'ai pas douté.

P. : T'as pas... T'as absolument pas douté. « Fait ». « Un stylo qui fait plein de gros pâtés ». « Fait ». Comment tu t'es décidée à l'écrire comme ça (*écrit « fait »*) ?

E. : (*Inaudible*). C'est un verbe.

P. : Ouais ? Comment tu le sais que c'est un verbe ?

E. : Ben, c'est le verbe « faire ». C'est « je fais », « tu fais », « il fait » (*prononcé [fe]*).

P. : Alors ici c'est quoi ?

E. : C'est un verbe...

P. : Oui mais tu m'as dit : « je sais que c'est un verbe parce que « je fais », « tu f... ».

E. : « Il ».

P. : Comment tu le sais que c'est « il fait » ?

E. : ben, parce que c'est « un stylo » et c'est... si on remplace « un stylo », c'est « il ».

P. : D'accord. Donc, c'est comme ça que tu fais...

E. : Hm.

P. : Pour écrire « fait » comme ça. Et le fait que ce soit « il », ça entraîne quoi dans l'écriture de « fait » ?

E. : Ben, comme je sais la terminaison ben...

P. : C'est quoi la terminaison, ici ?

E. : Ben c'est t.

P. : D'accord. C'est t. « Plein de gros pâtés ». « plein ». Comment tu t'es décidée pour l'écrire comme ça ?

E. : « Plein »... Ben, je sais que ça s'écrit comme ça. J'ai pas douté.

P. : Ouais... « De gros pâtés ». Pourquoi tu as mis un s à la fin de « gros » ? « Un stylo qui fait plein de gros pâtés ».

E. : Euh pfff parce que ça s'écrit comme ça.

P. : Hm. Toujours ?

E. : Ben oui. Même si c'est à l'infini... euh ! Au... si au pluriel, y a un s et si c'est hmm une personne, y a un s.

P. : Je ne comprends pas ce que tu veux dire.

E. : Euh à « gros ».

P. : Ouais.

E. : Ça s'écrit tout le temps pareil, en fait.

P. : Il s'écrit tout le temps comme ça ?

E. : Hm. Parce que si je mets g-r-o, ça fait pas bien.

P. : Hm. Si tu fais ça, ça te choque et...

E. : C'est une lettre muette à la fin.

P. : D'accord. Le s, c'est une lettre muette. Et tu sais pourquoi elle est là ?

E. : Non, pas particulièrement.

P. : Tu t'es jamais demandé ?

E. : Je sais pas.

P. : Hm. « Pâtés ». À quoi tu as pensé pour l'écrire ?

E. : Ben, au début, j'ai pensé au cinéma. (Rires).

P. : Mais c'est bien, c'est bien.

E. : Et c'est pas ça.

P. : Ouais...

E. : C'est les pâtés euh... [pəm] de pâtés (*sic*)...

P. : alors pourquoi, à la fin, tu écris é-s ?

E. : Ben, é parce que... pour faire [e].

P. : Hm.

E. : Et s parce que y en a plusieurs.

P. : D'accord.

E. : Enfin, je pense.

P. : Pourquoi tu dis : « enfin, je pense. » ?

E. : Ben, parce que je sais pas si dans le texte euh on fait un ou plusieurs.

P. : Alors, d'après toi ?

E. : Je pense c'est plusieurs quand même mais...

P. : C'est... C'est... C'est... Dans le texte, que tu pourras trouver les renseignements. Qu'est-ce qui dans le texte pourrait t'aider à trouver les renseignements ?

E. : Euh « plein ».

P. : « Plein » ?

E. : Hm.

P. : Pourquoi ça t'aide à... Donc, « plein » ça veut dire qu'il y en a plusieurs ou qu'y en a un seul ? Qu'y en a plusieurs.

E. : Plusieurs.

P. : D'accord. Et tu y'as pensé quand tu as écrit tout ça ?

E. : Ben oui. Le s, j'y ai pensé pour... Parce qu'il y en a plusieurs.

P. : Et qu'est-ce qui t'avait donné cette idée de plusieurs ? Parce que là, du coup, tu doutais. C'est pour ça que j'essaie de revenir parce que comme on a écrit la phrase avant la récréation...

E. : Ben, parce que c'est **plein** de gros pâtés.

P. : Donc c'est bien « plein » qui t'a... qui t'y a fait penser.
(lecture et explicitation de « tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancales pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilises »)

P. : Alors, sur quoi tu as hésité ?

E. : Ben parce que j'hésite...

P. : Qu'est-ce que tu te demandes ?

E. : Si je mets e-n-t ou e-s (*à [ytilis]*).

P. : Alors... Et qu'est-ce que tu as décidé ?

E. : Ben mettre un s.

P. : Mettre un s. Pourquoi ? Pourquoi tu as mis un s ?

E. : Euh... Parce que je pense parce que c'est « tu » (inaudible) mais qu'si c'est... « chaise » et « table » donc euh...

P. : Alors, qu'est-ce que tu pourrais faire pour savoir si c'est le s ou le t ?

E. : Je pense que c'est le s ou e-n-t. e-n-t.

P. : Donc, tu hésites... Tu me dis ici je me trompe...entre ça (*l'enseignant écrit sur un brouillon «utiliset »*)... Non ?

E. : e-n-t.

P. : Tu m'avais bien dit le t, hein ?

E. : Hm.

P. : Et pourquoi tu dis : « non » ?

E. : Non, non mais [ytilis] e-n-t. J'avais pas dit...

P. : D'accord. J'avais pas compris. Donc, tu hésites entre ça (*l'enseignant écrit sur un brouillon « utilises »*) et ça (*l'enseignant écrit sur un brouillon « utilisent »*).

E. : Hm.

P. : D'accord. Mais toi tu as décidé de mettre celui-là, hein ? Tu as décidé de mettre avec un s.

E. : Hm.

P. : Alors ? Pourquoi ? Est-ce que tu es sûre ? Et qu'est-ce qu'il faudrait que tu fasses pour savoir si c'est pas celui-là ?

E. : Euh [ytilis] hmm je sais plus... Euh...

P. : Alors, rappelle-moi pourquoi tu as mis un s.

E. : C'est parce que c'est « tu ».

P. : D'accord. Et rappelle-moi...

E. : Mais...

P. : Oui, vas-y.

E. : Mais je suis pas sûre parce que...

P. : D'accord. Tu n'es pas sûre parce que tu te dis : « c'est peut-être n-t à la place du s ». Et rappelle-moi pourquoi.

E. : Ben parce que c'est « chaise » et « table » et c'est plusieurs donc euh... enfin... hm.

P. : Quand tu dis : « enfin... », tu dis... c'est pourquoi ? À quoi tu as pensé quand tu as dit : « enfin... » ?

E. : Ben, enfin... Je sais pas si c'est ça, en fait. Euh...

P. : Tu es le plus sûr de quel mot ?

E. : Je sais pas.

P. : Aucun des deux ? Les deux te paraissent justes ?

E. : Ben oui. C'est peut-être bizarre le... Celui-là.

P. : Le premier, il te semble bizarre («*utilises*») ? Qu'est-ce qui te semble bizarre dans le premier ?

E. : Ben, le s.

P. : Pourquoi il te semble bizarre ?

E. : Ben parce que quand je le regarde comme ça, ça fait fff... c'est pas sûr que ce soit ça.

P. : Avec [*ytilis*] ?

E. : Hm.

P. : T'as envie de changer, du coup ?

E. : Oui et non.

P. : Ah, ah, ah, c'est bien ça. C'est ça qui est intéressant.

E. : Hmm...

P. : Parce que tu me proposes pas n'importe quoi. Tu me proposes soit le s, soit le n-t. Tu vois tu m'as pas proposé celui-là par exemple. Tu m'as pas dit ça (*l'enseignant écrit sur un brouillon « utilise »*). Tu vois, tu m'as pas proposé celui-là. Tu m'as proposé c'est deux-là. Et au début, tu as quand même choisi celui-là («*utilises*»).

E. : C'est bizarre. Quand je l'écris... Je le vois écrit c'est...

P. : Et tu sais pas comment faire pour te décider ?

E. : Hm.

P. : Alors, qu'est-ce que tu décides ?

E. : Hmm... e-n-t.

P. : Tu fais ce que tu veux. C'est ton... C'est tes mots à toi. C'est mes mots à moi mais, là, c'est toi qui les écris.

E. : Je sais pas mais je mets ça.

P. : Avec n-t ?

E. : Hm.

P. : Tu peux mettre dessous, ouais. Alors, «*dois*», pourquoi tu l'as écrit comme ça (*écrit «*dois*»*) ?

E. : Euh c'est le verbe «*devoir*».

P. : Hmm...

E. : Euh hmm c'est «*tu dois*» donc y a un s. C'est obligé. Enfin... pas tout le temps mais...

P. : Qu'est-ce qui n'est...

E. : Le plus souvent.

P. : ... tout le temps obligé ?

E. : y a un s.

P. : Le plus souvent y a un s ?

E. : Avec « tu », oui.

P. : Et des fois, y'a quoi d'autre ? Quand tu me dis : « le plus souvent », ça veut dire qu'des fois y'a ?

E. : Ben y a un s et puis...

P. : Qu'est-ce qu'i peut y avoir d'autre ?

E. : Un e.

P. : Un e ?

E. : Hm, je sais pas mais là ça va pas.

P. : Hm.

E. : Mais je sais que c'est comme ça.

P. : D'accord. « Absolument ». Comment tu te décides pour la fin du mot ?

E. : e-n-t ?

P. : Hm. [mã] e-n-t ?

E. : Ben si je mets e-n-t euh ça va pas.

P. : Si tu mets ?

E. : a-n-t.

P. : D'accord. J'avais pas entendu. Ça te va pas. Pourquoi ?

E. : Parce que je pense que c'est e-n-t donc a-n-t ça f... enfin, je sais pas mais... C'est bizarre.

P. : D'accord.« trouver ». Comment tu t'es décidée pour l'écrire comme ça à la fin ?

E. : Euh ben c'est un verbe à l'infinitif et...

P. : Comment tu le sais ?

E. : Si on dit : « tu dois absolument prendre une chaise et une table assez bancales ».

P. : C'est quand tu remplaces par « prendre » ? C'est pour voir si c'est l'infinitif ? C'est ça ?

E. : Hm.

P. : Et donc, c'est forcément e-r ?

E. : Hm.

P. : « Une chaise » ?

E. : « Une chaise », je sais que ça s'écrit comme ça.

P. : Hm. Et à la fin du mot, pourquoi tu mets comme ça ?

E. : Le s-e ou ?

P. : Ouais : le s ou le e.

E. : Ben si je mets deux s, ça va faire [fœs].

P. : Ouais.

E. : Donc, ça peut pas être ça. Donc, un s. Et le e, ben je sais que ça s'écrit comme ça.

P. : Très bien. « et ». Comment tu t'es décidée pour l'écrire comme ça ?

E. : Et ben c'est « une chaise et puis une table ». Donc c'est e-t.

P. : Et euh pourquoi tu dis : « et puis » ? Est-ce que, déjà, tu l'as dit ça, dans ta tête, pour écrire le « et » comme ça ?

E. : Non. Je le sais.

P. : T'étais sûre de toi ? Euh tu aurais pu confondre avec quelque chose ou non ?

E. : Non.

P. : Très bien. « Table ». Pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ?

E. : Parce que ça s'écrit comme ça.

P. : « Assez » (*écrit « asser »*). Alors ça, c'est intéressant parce que t'as hésité. J'ai vu que tu t'étais corrigée.

E. : Oui. En fait, [ase] si je l'écris avec un z, ça va pas aller parce que c'est... Si je mets avec un s... avec un z, c'est « vous ».

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que c'est « vous euh... vous en avez assez ». Enfin...

P. : Et donc, pourquoi, là, tu refuses le z ?

E. : Parce que sinon, dans la phrase, y aurait « vous ».

P. : Donc, quand tu as écrit avec un z, tu as cherché s'il y avait « vous » ? C'est ça ?

E. : Ben non, j'ai pas cherché mais...

P. : Alors pourquoi t'as barré le z ? Moi, c'est ça qui m'intéresse.

E. : Parce que je suis pas certaine, en fait.

P. : De quoi ?

E. : Qu'il y a un r.

P. : Ah.

E. : Mais presque. Mais pas trop.

P. : Pourquoi, d'un coup, tu doutes ? Qu'est-ce qui te fait douter ?

E. : Ben parce que tu me le dis alors...

P. : Hm parce que je te demande. Mais tu te rappelles que je te demande tous les mots ? Même quand ils sont bien écrits. Alors pourquoi t'as barré la boucle du z ?

E. : Ben parce que c'est comme ça mais pfff je suis pas sûre.

P. : Et au début, pourquoi tu as eu cette idée de mettre un z? pourquoi tu as eu l'idée de l'écrire comme ça au début ?

E. : Parce que ça m'est venu comme ça de mettre un z donc euh voilà et après je me suis dit : « peut-être un r » et après j'ai barré.

P. : Donc, première façon de faire, ce qui t'est venu naturellement, c'est ça et après ça te choque. Quand tu vois ça, tu te dis : « Ttt ».

E. : Hm.

P. : T'as regardé s'il y avait « vous » ou pas ? Je me rappelle plus que tu m'as dit.

E. : Euh non.

P. : T'as pas cherché. Donc, sans chercher s'il y avait « vous », t'as barré...

E. : Hm.

P. : Pour obtenir ça. Et maintenant, t'es satisfaite de ça ou pas ?

E. : Pas trop.

P. : Pas trop non plus ? Mince. Pourquoi t'es pas satisfaite ? De quoi ? C'est celui-là qui t'embête ? Ou c'est celui-là qui te plaisait bien ?

E. : Ben... Après ça, ça fait bizarre aussi parce que...

P. : Celui-là, là ?

E. : Hm.

P. : Et celui-là, il fait toujours bizarre ?

E. : Moins, mais je sais pas.

P. : Tu sais pas ? Alors, qu'est-ce que tu décides ?

E. : Ben, en fait, avec un z.

P. : Si tu veux.

E. : Je sais pas.

P. : Mais tu sais pas pourquoi ? C'est ça ?

E. : Hm.

P. : D'accord. Tu peux faire le z à côté. Voilà. « bancales » (*écrit « bancale »*). « Tu dois absolument trouver une chaise une table assez bancales ».

E. : [bâkal]... ben, dedans, dans le mot, y a « le banc ».

P. : Hm. T'as pensé au banc.

E. : Hm et puis, après, ben je sais.[bâkal].

P. : Et à la fin du mot ?

E. : Hmm...

P. : Pourquoi tu l'écris comme ça ?

E. : Parce que... Je suis pas sûre mais c'est « une chaise » et « une table » donc c'est une.

P. : Hm.

E. : Donc y a un e.

P. : D'accord.

E. : Ou sinon un s à la fin.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que c'est deux choses.

P. : Tu peux rajou... si tu veux rajouter, tu rajoutes. Alors, pourquoi tu hésites ?

E. : Parce que... Je sais pas si c'est... Je sais pas.

P. : Qu'est-ce qui t'embête pour mettre un s à [bâkal] alors que tu m'as dit : « c'est « une chaise » et « une table » ? Qu'est-ce qui t'embête ? Qu'est-ce qui te gêne ?

E. : Ben, si je mets un s peut-être ça fait bizarre parce que...enfin...

P. : Qu'est-ce qui va faire bizarre pour toi ?

E. : Hmm...

P. : Qu'est-ce qui fait bizarre là-dedans ? « Une chaise et une table assez bancales ».

Pourquoi le s il te... Il te paraît bizarre ?

E. : Ben hmm...

P. : Qu'est-ce qui t'empêche de l'écrire alors que tu y as pensé ? Hein, t'as dit : « c'est une chaise une table. Ce sont deux choses ».

E. : Peut-être que c'est ça mais peut-être que c'est bancal alors euh...

P. : Qu'est-ce que tu aimerais poser comme question justement pour savoir si il faut un s ou pas ? À tes parents, à moi ou à ta maîtresse ? Même si moi, je ne te répondrai pas. Qu'est-ce que t'aimerais me demander pour savoir si tu peux mettre le s ?

E. : Je sais pas

P. : D'accord. Alors, « tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancales pour qu'elles bougent tout le temps ». « Pour qu'elles bougent » ? « qu'elles bougent », ça m'intéresse. Comment tu as fait pour écrire « qu'elles bougent » (*écrit « quelles bougent »*) ?

E. : Le [kɛl]... à la fin, ben c'est un s parce que c'est « une chaise et une table » : y en a plusieurs.

P. : J'comprends.

E. : Et « bougent » e-n-t parce que y'en a plusieurs aussi.

P. : y a plusieurs quoi ?

E. : y a plusieurs chaises et... Enfin, y a une chaise et une table donc ça fait plusieurs choses.

P. : Donc « bougent » ?

E. : « bougent » e-n-t.

P. : C'est à cause de « une chaise et une table » que tu as mis le e-n-t.

E. : Hm.

P. : Je comprends. « Tout le temps ». « Tout » (*écrit « tous »*) ?

E. : Ben pareil que tout à l'heure.

P. : Ouais ? La même... Les mêmes raisons ?

E. : Mais...

P. : Tout à l'heure, si je me souviens bien, tu m'as dit : « j'ai mis un s à la fin de [tu] parce que « le monde » c'est plusieurs personnes. C'est ça ? Alors, là, pourquoi tu as mis un s à la fin de [tu] ?

E. : Là, je savais pas si... parce que si jamais un t...

P. : Comme ça ? (*L'enseignant écrit sur un brouillon « tout »*).

E. : Hm.

P. : Alors, qu'est-ce qui te permet de décider entre celui-là et celui-là ?

E. : Ben, je regarde si, dans la phrase, si y a... pfff... enfin si... Non, je vais le laisser

comme ça, je pense.

P. : Qu'est-ce que tu te demandais, là ?

E. : Ben, si y a quelque chose pour mettre... Enfin, comme c'est « tous », t-o-u-s euh plusieurs choses et ben je me demande si dans la phrase y a p... enfin...

P. : Si y'a quoi ?

E. : Si y a... Enfin, je sais pas si ça qualifie « chaise et une table » ou... non.

P. : Ou quoi ?

E. : Ou je sais pas.

P. : Comment tu pourrais savoir ce que ça... De quoi ça parle ?

E. : Hmm...

P. : « Ce que ça qualifie », comme tu dis ?

E. : Ben... parce que c'est... Comme c'est « le temps », c'est tout le temps... Enfin... Hmm, je pense comme ça.

P. : Tu penses que ça va plutôt avec « temps » ou qu'avec « chaise et table »... qu'avec « temps » ?

E. : Ben, « temps ».

P. : D'accord. Et qu'est-ce qui dans « temps » te permet d'écrire [tu] t-o-u-s ?

E. : Mais c'est parce que comme le temps c'est... C'est euh c'est quantité de jours ou voilà.

P. : Hm. Ou d'heures.

E. : Ouais. Et... Je sais pas. Je sais plus.

P. : Tu veux qu'on passe aux autres mots ? Et puis on y revient après si tu veux. On revient. « Tout le temps ». Peut être que c'est la suite qui va t'aider. « Tout le temps ». Pourquoi tu écris « temps » comme ça ?

E. : « le temps » ça s'écrit tout le temps comme ça même si c'est... pfff... Ça s'écrit tout le temps comme ça.

P. : Même si c'est ?

E. : Même si c'est « un temps ».

P. : Mais si c'est « un temps »... Pourquoi tu me dis : « même si c'est... »

E. : (*Inaudible*).

P. : Même si c'est « un temps », ça s'écrit toujours comme ça ? Pourquoi t'as envie de me préciser ça ? Pourquoi t'as envie de me dire ça ? Tu me dis : « ça s'écrit... »

E. : Si c'est... euh... au singulier, y a un s à la fin quand même.

P. : D'accord. Donc, t'es en train de me dire que ce s c'est pas la marque du pluriel. C'est ça que tu es en train de me dire ?

E. : Hm.

P. : Même si c'est au singulier, il y aura toujours le s.

E. : Hm.

P. : Tu t'es déjà demandé pourquoi ?

E. : Non.

P. : Et le p ? Pourquoi il est là le p ?

E. : Ben, c'est une lettre muette mais on peut mettre... hmm...

P. : Parce que, t'as vu, c'est une lettre muette et à cause de cette lettre muette tu dois mettre un m à la place du n. donc, t'as vu comme le mot il est difficile : y'a deux lettres muettes, plus la fameuse règle : le m quand y'a un p.

E. : Hm.

P. : Tu sais pas pourquoi y'a le p ? Tu sais pas si il sert à quelque chose ? Sauf à nous embêter quand on écrit. Non ? Et le s ? Tu sais pas non plus ? Il est bizarre ce mot. Il est dur. Celui-là il m'intéresse : « dès » (*prononcé [de]*). « pour qu'elles bougent dès que tu les utilises ». Pourquoi tu l'as écrit comme, ça [*de*] (*écrit « dès »*) ?

E. : Euh [*de*] parce que euh c'est hmm... C'est... euh...

P. : Et t'as pas hésité, hein ? J'ai vu quand tu l'as écrit.

E. : Hm, hm mais je sais pas comment expliquer. C'est « dès que quelque chose » ben ça peut pas être « d-e-s » parce que c'est [dɛ]... ça veut...

P. : C'est pas celui-là (*l'enseignant écrit sur un brouillon « des »*) ?

E. : Non.

P. : Et comment tu as reconnu que c'était pas celui-là dans cette phrase ?

E. : Ben, si je mets « d-e-s », faut qu'y ait un nom derrière parce que c'est « des quelque chose ».

P. : Et là, c'est pas le cas ?

E. : Et puis c'est... « dès que » normalement... Enfin... C'est comme ça.

P. : Ça, c'est intéressant. « Utilises ». Là aussi, tu as hésité mais tu m'as expliqué tout à l'heure pourquoi, hein ? Si je me souviens bien. Tu m'as expliqué, hein ?

E. : Hm.

(*Lecture et explicitation de la phrase « tu veux ces trois objets ? »*)

P. : « Veux » ?

E. : « Veux » ben... Ben je l'ai appris dans les leçons.

P. : Oui, c'est-à-dire ? Qu'est-ce que tu as appris ?

E. : C'est... Ben que si tu veux qu'ce... « je veux », c'est aussi avec un x. « Tu veux », c'est avec un x et « il veut », c'est avec un t.

P. : Tu es sûre de toi ?

E. : Hm.

P. : « Ces trois objets ». Alors, « ces » c'est intéressant : tu t'es corrigée (*l'élève avait commencé à écrire un s*). « Ces », pourquoi tu l'as écrit comme ça ?

E. : « Ces trois objets » c'est... On montre euh enfin, c'est ceux-là. C'est...

P. : D'accord. Et en quoi le fait de me dire : « on les montre, c'est ceux-là », ça te permet d'écrire c-e-s alors qu'au début t'es partie sur s-e-s ? C'est bien ça ?

E. : Hm.

P. : En quoi de dire : « on le montre, c'est ceux-là », ça te permet de choisir le c-e-s ?

E. : Parce que s-e-s c'est... C'est quand c'est un nom.

P. : Hmm.

E. : C'est « ses euh ses objets ». ben, c'est à lui.

P. : D'accord. J'ai compris. « Trois ». Pourquoi tu mets un s à la fin de « trois » ? « Tu veux ces trois objets » (*la liaison est faite*).

E. : Ben, parce que ça s'écrit comme ça « trois ».

P. : Ça s'écrit toujours comme ça, « trois » ?

E. : Hm.

P. : D'accord. Et le s, tu sais pourquoi il y est ? Parce que c'est une lettre muette. Enfin, remarque, je te dis une bêtise. Est-ce que c'est une lettre muette dans la phrase « tu veux ces trois objets » ?

E. : Non parce que ça fait la liaison.

P. : Ouais, t'as vu ? Mais c'est vrai, quand tu m'as dit : « trois, ça s'écrit comme ça », là, le s, il est muet dans « trois ». Ce que tu sais pourquoi il y a une lettre muette dans « trois » ?

E. : Non.

P. : Et pourtant, t'es sûre de toi, là.

E. : Oui parce que ça s'écrit comme ça.

P. : D'accord. « Objets ». Pourquoi tu l'as écrit comme ça à la fin ?

E. : Un s parce que c'est « ces objets » : il y en a plusieurs.

P. : D'accord. Et le e-t m'intéresse. « Objets » e-t...

E. : [ɔbzɛ] ben pfff, ça s'écrit comme ça.

P. : Et pourquoi tu mets le t ?

E. : Ben, c'est une lettre muette aussi.

P. : C'est une lettre muette ici ? D'accord. Et tu sais à quoi elle sert ? Pourquoi on l'a mise ? Je te repose la même question que pour « trois » ou...

E. : Non.

P. : Non ? Je te pose plein de questions puisque tu sais plein de choses.
(*Lecture et explicitation de la phrase « en plus, cette méthode pour tracer maladroitement les lettres est drôlissime »*)

P. : Alors, « en plus » ?

E. : « Plus » ?

P. : Ouais.

E. : Euh, ben, ça s'écrit comme ça.

P. : Pas de soucis ? Puis t'as pas hésité. « Cette » ?

E. : « Cette », ben, c'est cela. « cette méthode » comme « ces » tout à l'heure.

P. : Et pourquoi deux-t-e ?

E. : Euh parce que c'est « une méthode ».

P. : Pourquoi tu me dis ça ? Ça te permet d'expliquer quoi dans l'écriture de « cette » ?

E. : Ben, qu'y a deux-t-e.

P. : D'accord. « Méthode ». Pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ?

E. : d-e ?

P. : Oui.

E. : Euh pfff parce que c'est [metødø]

P. : Hmm.

E. : C'est un d-e.

P. : D'accord. « Pour tracer » (*écrit « tracer »*). Comment t'as décidé d'écrire « tracer » comme ça ? Hein, « cette méthode pour tracer maladroitement les lettres ».

E. : Euh... ça va pas, en fait.

P. : Pourquoi ?

E. : Euh j'ai pas réfléchi en fait pour écrire. Parce que...

P. : À quoi tu penses ?

E. : Ben, si je dis : « en plus, cette méthode pour... pour prendre maladroitement les lettres ». Non, ça va pas.

P. : Pourquoi ça ne va pas quand tu fais ta transformation ?

E. : [trase] si... si je le remplace par « prendre », ça va pas aller dans la phrase.
(intéressant : procédure où le sémantique court-circuite le syntaxique)

P. : Qu'est-ce qui ne va pas ? C'est ce que je veux comprendre.

E. : Ben, si je dis : « prendre maladroitement », c'est pas... ben, ça veut rien dire.

P. : D'accord. Donc, du coup, tu penses que [trase] ne s'écrit plus comme ça ou tu penses qu'il s'écrit encore comme ça ?

E. : Non, je pense plus.

P. : Alors, comment i pourrait s'écrire ?

E. : Euh comme ça (*l'élève corrige et écrit « tracé »*).

P. : C'est soit l'un, soit l'autre ?

E. : Je pense que c'est comme ça.

P. : D'accord. Parce que t'as éliminé « tracer » qui s'écrit e-r à la fin ? C'est comme ça que tu fonctionnes ? Donc...

E. : Ben, parce que si je mets « prendre » dans la phrase, ça va pas aller.

P. : Ouais. Donc, ça te permet de savoir que c'est pas « tracer » e-r. C'est ça ? J'essaie de comprendre comment tu fonctionnes. Et du coup, dans ces cas-là, tu sais que c'est e avec un accent comme celui-là ?

E. : Hm.

P. : D'accord. J'ai compris comment tu fonctionnais. Donc, « en plus, cette méthode pour tracer maladroitement les lettres ». « Maladroitement ». C'est la fin du mot qui m'intéresse.

E. : Ben, pfff...

P. : Pourquoi tu l'as écrit comme ça ? Avec cette lettre muette, là.

E. : Ben parce que fff ça s'écrit comme ça.

P. : Et tu es sûre de toi ?

E. : Hm.

P. : D'accord.« les lettres ». Alors, à la fin de « lettres », pourquoi tu l'as écrit comme ça ?

E. : Ben, « lettres » parce que c'est « les lettres », y en a plusieurs. Donc un s.

P. : Donc, « cette méthode pour tracer maladroitement les lettres est (*prononcé [e] en insistant*) drôlissime». Comment tu t'es décidée pour l'écrire ?

E. : [e] ?

P. : Hm.

E. : Euh ben, on peut dire : « les lettres étaient drôlissimes ».

P. : D'accord. Et dans ce cas-là, quand tu peux dire : [ete] à la place de [e]...

E. : C'est e-s-t.

P. : C'est e-s-t. « Drôlissime » (*écrit « drôlicime »*) ?

E. : « Drôle » ça s'écrit comme ça sauf que là y a un e à la place du i et [isim]... pfff je sais pas. Je l'ai écrit comme ça euh...

P. : Et à la fin du mot ? Pourquoi tu l'écris comme ça ?

E. : Euh m-e ? ben, parce que fff euh...

P. : Je sais que tu le connais pas, ce mot, hein, que tu l'as pas écrit. Tu l'as jamais écrit. Ça te paraissait le mieux ?

E. : Hm.

P. : Ouais ?

(*Lecture et explicitation de « Je le sais parce que je la pratique des fois quand j'écris »*)

P. : Alors, pourquoi tu écris « sais » comme ça ?

E. : Euh c'est le verbe « savoir » et...

P. : Pourquoi avec un s à la fin ?

E. : Ben, « je » c'est avec un s. Enfin... Ben, je sais que y a... C'est avec un s.

P. : Avec « je »...

E. : Hm.

P. : Tu mets un s ?

E. : Pas tout le temps mais...

P. : Ah, pas tout le temps. D'accord. Mais ici, tu sais qu'il faut mettre un s.

E. : Hm.

P. : D'accord. « Je sais parce que je la pratique ». Comment tu as fait... À quoi tu as pensé pour écrire « pratique » ?

E. : Euh ben le verbe « pratiquer » et... Je sais pas.

P. : Hm. Comment tu sais que c'est le verbe « pratiquer » ?

E. : Ben, parce que on peut faire « je pratique », « tu pratiques », « il pratique ».

P. : D'accord. Et pourquoi un e à la fin ?

E. : Je sais pas.

P. : Tu sais pas ? « Des fois » (*écrit « défois »*). Il est intéressant celui-là de mot. « Je la pratique des fois quand je l'écris ».

E. : Ben, je sais pas si ça s'écrit comme ça, en fait.

P. : Tu as hésité ?

E. : Hm.

P. : Et tu as hésité avec quoi ? Entre quoi et quoi ?

E. : Ben, je dirais si y a un espace.

P. : D'accord. C'est-à-dire ? Comme ça (*l'enseignant écrit sur un brouillon « dé fois »*) ?

E. : Hm, hm.

P. : Non ?

E. : Euh après ça fait comme ça, avec un s plus un accent (*« dés fois »*).

P. : D'accord. Tu hésites avec ça ?

E. : Hm.

P. : Alors, qu'est-ce que tu décides? (silence). Pourquoi tu as pensé à ça et pourquoi tu as pensé à ça ?

E. : Ben, après, quand je l'ai écrit, je l'ai regardé et puis après, je me suis dit : « non, ce n'est peut-être pas comme ça. Peut-être qu'il y a un espace et un [de] comme ça ». Parce que [de] c'est « des fois, plusieurs fois »... Pfff là, comme ça c'est bizarre (*« défois »*). (*inaudible*) plutôt comme ça.

P. : Tu corriges ?

E. : Hm (*l'élève écrit « des fois »*).

P. : Qu'est-ce que tu as mis à la fin ?

E. : Un x (*x calligraphié comme sc en cursives*) mais j'ai fait une faute. Enfin, c'est pas ça qu'il fallait mettre.

P. : Alors pourquoi tu as mis un s à la fin ? « Des fois ».

E. : Parce que euh c'est euh... ça s'écrit comme ça. C'est une fois... Enfin, non. C'est des fois euh pas tout le temps mais... mais un s parce que...

P. : Qu'est-ce qui te fait hésiter ?

E. : Mais même si c'est plusieurs fois et ben y a toujours un s.

P. : Même si c'est...

E. : Euh même si c'est une fois, y a toujours un s.

P. : D'accord. Comme euh... on a rencontré un mot comme ça tout à l'heure ? C'était quoi ?

E. : Euh « jamais » hmm.

P. : y a « jamais ». Oui. Et non, mais un autre. Tu m'as dit : « même si c'est un, y aura toujours un s ». Tu te souviens plus ? C'est pas grave. Et le mot « j'écris ». Euh, pardon, le mot « écris ». Pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ?

E. : Euh « écris » parce que c'est « j'écris », « tu écris ». « J'écris » y a un s.

P. : D'accord. Toujours ?

E. : Non, pas toujours. Enfin... Je sais pas.

P. : Pourquoi tu doutes ?

E. : Mais comme ça, je sais comme ça. Ben, c'est comme ça.

P. : Comment tu le sais ?

E. : Ben parce que je...

P. : De façon aussi sûre ? Qu'est-ce qui te fait dire là : « Non, non, là c'est comme ça ».

E. : Ben, parce que c'est dans les leçons encore.

P. : Ouais ? C'est quelque chose que tu as appris ?

E. : Hm.

P. : c'est-à-dire, quand tu écris « j'écris », tu penses à quoi, dans ta tête pour savoir ? Dès le début, tu es sûre que c'est un s ou... à la fin ou est-ce que tu doutes ? Est-ce que tu te dis : « je sais qu'il y a une lettre... » ?

E. : Euh ben prrr, c'est comme ça. Enfin, je doute pas.

P. : D'accord.

(L'élève se souvient que « désires » (écrit « désir » comme les verbes en ir à l'infinitif pas comme le nom) est faux. l'élève se souvient avoir oublié un s à « bancales »)

Annexe 9

Retranscription de l'entretien métagraphique avec E11, CM2 (fille).

CM2

E11=E=Elève

P=enseignant

Texte écrit :

Comment écrire comme un cochon.

Si jamais tu désires que tous le monde admirent ton affreuse écriture, je te conseil de choisir un stylo qui fait pleins de Gros pattés.

Tu dois appssaulumant trouver une chaise et une table assez bancals pour quelles bougent tout/tous le temps dés-que tu les utilisent.

Tu veux ces trois objets ?

En plus, cette Methode pour tracé/tracée maladroitement les lettres est drolicime.

Je le sais parceque/parce-que je la pratique désfois quand j'écris.

(l'élève écrit « Comment écrire comme un cochon. »)

P. : Alors, est-ce qu'y'a des mots qui t'ont posé problème ?

E 11. : Euh je crois pas.

P. : Est-ce qu'il y aurait un mot dans lequel tu ne serais pas sûre par exemple ? Ou est-ce que tu es sûre sur tous les mots ?

E. : Hmm je sais pas trop.

P. : Ouais ? Tu sais, t'as le droit d'être sûre, hein ? Je voudrais te demander comment tu t'es décidée pour écrire « écrire » comme ça à la fin. Comment tu as fait ? J'ai vu que tu n'avais pas hésité. À quoi tu as pensé ?

E. : Hmm...

P. : En fait, je voudrais savoir comment tu t'es décidée pour mettre un e à la fin.

E. : Ben, je sais pas trop. Mais j'aurais mis un e.

P. : Tu n'as vraiment pas hésité. Donc t'étais sûre de toi ?

E. : Hmm... un peu, ouais.

P. : Ouais, t'as le droit de sûre, hein ? tu... Tu... Tu l'as écrit naturellement ? Sans problèmes ?

E. : Je pense que je me suis trompée.

P. : Pourquoi tu penses que tu t'es trompée ?

E. : Parce que « un cochon », c'est masculin.

P. : Donc, « un cochon », c'est masculin et pourquoi... Et quelle influence ça aurait sur « écrire » ?

E. : Euh, je crois pas qu'y en ait.

P. : Comme tu veux. C'est toi qui décides. Est-ce que tu y as pensé à ça quand tu as écrit ?

E. : Non.

P. : Non, tu y as pas pensé. alors, qu'est-ce que tu décides ?

E. : Hmm, qu'est-ce barré (*l'élève barre le e final de « écrire »*).

P. : Comment tu t'es décidée pour écrire « cochon » ?

E. : je le vois un peu comme ça.

P. : Hm. Tu l'as déjà écrit ?

E. : Euh oui.

P. : Oui, souvent ? C'est un mot qu'on connaît bien. Et la fin, comment tu te décides pour écrire o-n simplement à la fin ?

E. : Parce que ben il est tout s... C'est euh singulier et masculin.

P. : Ouais... Et qu'est-ce que ça... Ça entraîne que ce soit singulier ?

E. : On met pas de s.

P. : D'accord. Comment tu sais que c'est singulier « cochon » ?

E. : Parce que y a « un ».

P. : Donc, il y a « un ». Euh qu'est-ce qui est singulier dans « un cochon » ? Pour toi.

E. : Hmm le... Les deux parce que « cochon », il a... C'est pas le féminin.

P. : D'accord. Et euh pourquoi tu me dis que c'est pas féminin ?

E. : Euh...

P. : Parce que je t'ai demandé : « qu'est-ce qui est singulier dans « un cochon » ? » et tu me dis : « les deux parce que « cochon », c'est pas féminin ». Mon but, c'est pas de te piéger. C'est de comprendre comment tu fonctionnes. Tant que je comprends pas ce que tu veux me dire, je te questionnerai. Moi, le but c'est de comprendre. Si je te demande comment tu as fait pour écrire cochon ça veut pas dire que c'est faux, hein ? Je te le dis tout de suite : « c'est juste ». Tu vois, je veux vraiment savoir comment tu as fait parce que je peux pas entrer dans ta tête mais en parlant c'est un peu comme si je rentrais un peu dans ta tête. Alors comment tu... Quand je t'ai demandé : « qu'est-ce que ça représente le fait que ce soit singulier, tu m'as dit : « cochon c'est pas féminin » ». Alors, quel rapport ?

E. : Ben, parce que si ça aurait été « comment écrire comme euh »... Je sais pas trop ce que c'est le féminin de « cochon ».

P. : Qu'est-ce que ça peut être ?

E. : Euh...

P. : pour toi, c'est quoi, là ? Tu penses à quoi ?

E. : Je sais pas.

P. : Non ? Alors, pourquoi t'as eu l'i... T'as eu envie de me parler du féminin de « cochon » ? Qu'est-ce que ça t'aurait appris ?

E. : Euh comment c'était le féminin.

P. : D'accord. Et pourquoi, pour écrire cochon, là, d'un coup, t'as envie de réfléchir au féminin de « cochon » ?

E. : Ben, pour voir si je l'ai écrit correctement.

P. : Et quels renseignements ça t'apporterait de trouver le féminin de « cochon » pour pouvoir écrire correctement « cochon » ?

E. : Ben que si ça aurait été « une », j'aurais mis autre chose que « cochon ».

P. : D'accord. Et là ?

E. : Ben là, c'est « un » donc je pense que c'est normal.

P. : D'accord. D'autres remarques sur les mots que tu as écrits ?

E. : Non.

P. : Non ?

(*Lecture et explicitation de « si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture, je te conseille de choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés »*)

P. : Je te vois réfléchir. Y a des mots qui t'ont posé problème ?

E. : Non. Je sais pas. Peut-être [tu] un peu (*écrit « tous »*). Je sais pas si on disait [tu] ou [tus] « le monde ».

P. : Alors, moi, j'ai dit [tūlmōd]. « si jamais tu désires que tout le monde admire ». Alors, pourquoi tu as eu... Pourquoi tu as décidé d'écrire avec un s, toi ?

E. : Hmm, parce que y'a... On peut dire [tus].

P. : Toi, tu dirais : « si jamais tu désires que [tus] le monde admire » ou pas ? Non, tu dirais pas ça. Mais tu sais qu'on peut dire [tus] aussi. Alors, qu'est-ce qui, dans la phrase, là, te fait penser qu'on peut dire [tus] ?

E. : Euh « le monde ».

P. : Oui. Pourquoi ?

E. : Parce que ils sont plusieurs.

P. : Qui, « ils sont plusieurs » ?

E. : Euh le...

P. : Qu'est-ce que tu veux me dire quand tu dis : « ils sont plusieurs » ?

E. : Euh ceux qui admirent.

P. : D'accord. Je comprends ce que tu veux dire. Alors, pourquoi tu as décidé d'écrire « admirent » avec e-n-t comme ça à la fin ?

E. : Parce qu'il y a plusieurs mondes.

P. : D'accord.

E. : Je crois qu'un [mōd] il y a un s... Non.

P. : Tu... Tu peux corriger, hein ? Alors, pourquoi tu as pensé qu'y avait un s ? Et pourquoi surtout tu m'as dit : « non, y en a pas » ?

E. : Ah parce que j'avais dit que « le monde » en fait il est tout seul.

P. : Comment tu le sais qu'il est tout seul, « le monde » ?

E. : Parce qu'il y a « le ».

P. : Et « le » euh, il sert à quoi ? Pourquoi tu me parles de « le » ?

E. : Euh pour euh... c'est un déterminant ou un adjectif... Je sais plus. Un d Je sais pas

P. : Alors, comment tu sais que c'est un déterminant ?

E. : Euh non, c'est pas un déterminant.

P. : Alors, qu'est-ce que c'est pour toi ? (*silence*)

E. : Je sais pas. Un pronom ou un pronom quelque chose... un pronom pas sujet. Un pronom euh... Je m'en rappelle plus.

P. : Tu sais plus ? Et... Et il fonctionne avec « monde » ? D'accord. C'est parce que tu as vu « le » que tu sais que « monde », il faut pas lui mettra s ? C'est bien ça ? J'ai bien compris ? Donc, j'ai compris ce que tu as dit. « Si jamais ». Pourquoi « jamais » tu l'as écrit comme ça à la fin ? Ou à quoi tu...

E. : Un s ?

P. : Oui. À quoi tu...

E. : Toujours à « jamais »... prend toujours un s. C'est pour ça que je me disais ça. En CE2, on avait fait une poésie là-dessus donc je m'en rappelle.

P. : Donc, c'est un truc.

E. : Hm.

P. : tu t'en rappelles. Très bien. Pourquoi... « Si jamais tu désires » (*écrit « désir »*). Alors tu as mis un s ou tu l'as barré ?

E. : Je l'ai barré..

P. : Alors, on va bien le barrer comme ça j'en serai sûr. Alors, pourquoi tu l'as barré ?

E. : Parce que je m'étais dit qu'il était tout seul à désirer mais, en fait, j'avais mis le s parce que je m'étais dit : « »tu », on mettait un s ». Je me suis dit : « mais qu'est-ce que j'ai mis là ! ».

P. : Alors, pourquoi tu dis qu'il était tout seul à désirer ? C'est qui le « il était tout seul à

désirer » ?

E. : C'est « tu ».

P. : Oui. Et c'est qui dans le texte « tu » ?

E. : Hmm...

P. : Dans mon texte, là ? D'après toi, c'est qui « tu » ? « si jamais tu désires que tout le monde admire ton écriture... Ton affreuse écriture... »

E. : Euh c'est le sujet.

P. : Ouais. Et à qui je m'adresse quand je dis: « tu » ?

E. : Euh...

P. : À qui...

E. : (*inaudible*)

P. : Non, je parle à toi.

E. : Ah !

P. : Je parle à toi. Hein, « si jamais **tu** désires», c'est toi. D'accord ? Donc, quand je dis : « je », c'est moi et quand je dis : « tu », c'est toi. Alors, tu m'as dit que c'était le sujet. Ça veut dire quoi pour toi ? « Si jamais tu désires ». Tu m'as dit : « tu, c'est le sujet ».

E. : Ça montre qui c'est.

P. : Ouais, ça montre qui c'est. Et donc, il est seul... Tu me dis si je me trompe dans ton raisonnement. Il est seul à désirer c'est-à-dire elle est seule à désirer puisque c'est toi. Tu es seule à désirer c'est pour ça que tu n'as pas mis de s à [dezir]. J'ai compris ce que tu voulais dire. « Que tout le monde admire ». Tu m'as expliqué. « Ton affreuse écriture ». Comment tu t'es décidée pour écrire affreuse (*prononcé [afræz]*) ? Déjà, tu as mis quoi à la fin ? Je vois pas très bien.

E. : J'ai mis un e.

P. : Un e. D'accord. Alors, pourquoi ?

E. : Parce qu'on dit [afræzœ].

P. : D'accord.

E. : Et j'ai mis un s parce qu'on peut faire [zœ]. Le z.

P. : On aurait pu mettre un z ? C'est ce que tu viens de dire ?

E. : Ben...

P. : Quand tu m'as dit : « on peut faire [zœ], [z], un z »...

E. : Hm.

P. : Tu veux me dire quoi ?

E. : Que à... un z, ça fait comme s. Un seul s.

P. : Toujours ?

E. : Hm.

P. : D'accord.

E. : Enfin... Peut-être pas toujours. Enfin pfff...

P. : Tu sais pas ?

E. : Je dirais : « toujours » mais je suis pas sûre sûre.

P. : Tu n'es pas sûre. D'accord. Euh, « écriture » euh... le [œ] de [œz] ? Comment tu t'es décidée ? « affreuse ».

E. : Ben... Euh je sais pas.

P. : Oui, t'as pas hésité ? T'es sûre de toi ?

E. : Moyen.

P. : Moyennement ? Alors, comment tu fais pour savoir euh... si... Quand t'es moyennement sûre de toi ? Comment tu fais pour euh décider ? Parce que là, tu l'as écrit vraiment rapidement. T'as pas hésité. Comment tu fais ?

E. : Hmm... Au début, je pense que c'est ça puis après j'hésite.

P. : Après, t'as un doute ?

E. : J'y repense, oui. Quand je me relis.

P. : Et quand tu vois le mot « affreuse » comme ça, euh tu penses à quelle autre écriture possible ? Même si t'as décidé que c'était celle-là, hein ?

E. : Euh... on met un... on met pas de e. Je sais pas.

P. : si on met pas de e, comme ça euh... Où ? De quel e tu me parles ?

E. : Euh du dernier.

P. : Du dernier.

E. : Je pense que ça irait pas parce que on dit [afRœzœ].

P. : d'accord. Est-ce que ça se lirait...

E. : Ça fait [afRœ]

P. : D'accord. Donc...

E. : Euh le masculin.

P. : Tout de suite, tu l'oublies. Donc, t'es sûre de toi ?

E. : Ben ouais je pense...

P. : Tu vois. « Écriture ». Pourquoi tu t'es décidée... Comment tu as fait pour te décider à l'écrire comme ça ? Ah, tu avais oublié...

E. : J'avais oublié l'accent.

P. : comment tu t'es rendue compte que tu avais oublié un accent ?

E. : Ben, c'est une écriture et je me suis rendu compte parce qu'on dit [e].

P. : Et là, tu avais écrit quoi alors ?

E. : [œkrityR].

P. : Ça se disait pas [ekrityR] ?

E. : Des fois, j'oublie de mettre les accents sur e.

P. : Ouais, mais tu vois tu t'es... Tu l'as remis. Alors, comment tu t'es décidée pour écrire ce mot-là ?

E. : Ben je le vois souvent écrit comme ça alors je me suis dit que ça devait être comme ça parce qu'on dit une [ekrityR].

P. : Oui. Et pourquoi tu me dis : « on dit une[ekrityR] » ?

E. : Hmm...

P. : Est-ce que ça entraîne, dans la façon d'écrire le mot, de dire une [ekrityR] ?

E. : On peut pas dire un [ekrityR].

P. : Ouais. Je suis d'accord. Et en quoi ça t'aide pour écrire le mot ?

E. : Ben, qu'on met un e à la fin.

P. : D'accord.

E. : On dit « une ».

P. : Alors ça, ça m'intéressait. Et dans la phrase ici on dit « une écriture » ? Ici, dans cette phrase-là. Pas en général. Dans cette phrase-là.

E. : Hmm...

P. : « Si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture ».

E. : Ben ouais, là, ça va.

P. : On dit « une écriture » ici ?

E. : Hm.

P. : Ça veut dire quoi quand tu me dis : « on dit « une écriture » » ? Parce que moi je n'ai pas entendu « une » dans la phrase.

E. : Ben, c'est pour voir si ça va mieux avec « un » ou « une ».

P. : Hm.

E. : Et comme je me dis que ça va mieux avec « une », j'ai mis un e.

P. : D'accord. Et quand tu l'as écrit, tu y as pensé à ça ?

E. : Hmm non mais je... Enfin... J'y pensais un peu que c'était avec « une » alors...

P. : D'accord.« je te conseille ». Alors, le mot « conseille, il m'intéresse. Comment tu t'es

décidée pour l'écrire comme ça à la fin (*écrit « conseil »*) ? « je te conseille ».

E. : À la fin... Parce que euh je me suis dit qu'on pouvait pas mettre deux-l parce que c'est « un conseil ».

P. : D'accord. Donc, tu veux dire : « on pouvait pas l'écrire comme ça » ? (*l'enseignant écrit sur un brouillon « conseille »*)

E. : On peut l'écrire comme ça aussi mais...

P. : Comme ça ?

E. : Avec un e. Ouais, je pense.

P. : Ouais... Mais pas ici ?

E. : Enfin, je sais pas trop.

P. : Tu m'as dit : « ici, on l'écrit comme ça parce que c'est un conseil ». Tu es sûre qu'on peut l'écrire comme ça des fois ?

E. : Non parce qu'on peut pas dire : « une conseil ».

P. : D'accord.

E. : « Une conseillère », on peut dire mais...

P. : Ouais. D'accord. Donc, tu as comme ça (« conseil ») ?

E. : Hm.

P. : Le s, comment tu t'es décidée ?

E. : Euh, je m'étais dit que ça n'allait pas de mettre deux s, ça faisait... enfin, ça me (*inaudible*) pas.

P. : Pourquoi ?

E. : Je l'ai jamais vu écrit comme ça.

P. : Hm. Comme ça, ça ne te va pas (*l'enseignant écrit sur un brouillon « conseil »*) ?

E. : Pourtant ça fait [kõzɛj]... je sais pas trop.

P. : Là, tu penses que ça fait [kõzɛj] ? C'est ça ?

E. : Hmm.

P. : Non ?

E. : Non parce que, en fait, il doit y avoir le e et le i qui doivent jouer quelque chose avec le l.

P. : Pour faire [kõsɛj] et pas [kõzɛj] ? C'est ça ? Je comprends ce que tu veux dire. Autres remarques sur « conseille » ?

E. : Non.

P. : Non ? « Je te conseille de choisir ». Ah, « choisir » m'intéresse. Je voudrais savoir pourquoi tu l'as écrit comme ça.

E. : Ben, parce que ça fait [zɛd], le s.

P. : Ouais... Pourquoi il fait [zɛd] le s ?

E. : Ben, on peut pas dire [ʃwasɪr].

P. : Pourquoi, ici, on ne peut pas dire [ʃwasɪr] ? Parce que tu viens de le dire. Moi aussi. [ʃwasɪr] ! T'as vu, on le peut dire. Pourquoi, ici, d'après toi, on peut pas dire [ʃwasɪr].

E. : C'est un texte il faut l'écrire correctement sinon c'est pas bien.

P. : On est d'accord. Alors, pourquoi, ici, on est sûrs, si tu... si tu fais lire le mot un de tes camarades de la classe qui ne connaît pas le texte, d'après toi, comment il va le lire ce mot ?

E. : [ʃwaziR], je pense.

P. : Alors, pourquoi il va de lire [ʃwaziR] et pas [ʃwasɪr] ?

E. : Euh... En général, il est écrit comme ça.

P. : Hm. Mais imagine, tu as fait une erreur. Si tu as fait une erreur, là... ça veut pas dire que tu as fait une erreur... Si jamais tu as fait une erreur, euh il pourrait le lire [ʃwasɪr].

E. : Mais s'il comprend que je voulais dire ce mot, il ne pourra pas le dire comme ça.

P. : Et comment il comprendrait que tu veux dire ce mot ? Ça, ça m'intéresse.

E. : Parce que ben des fois, quand on donne des textes à... aux parents ou à la maîtresse, et ben ils lisent euh... ils corrigent avec le vrai mot.

P. : Et comment ils font, d'après toi, pour trouver le vrai mot ?

E. : Euh...

P. : Ça, c'est intéressant. T'as déjà vu faire, ça ? comment ou... la maîtresse ou tes parents, quand ils vont voir tes textes, comment ils font pour se dire : « ah, tiens, elle a fait une erreur » ? Ou, toi, quand tu verras une erreur chez quelqu'un comment tu vas faire pour dire : « ah, c'est pas [ʃwasir] qu'il voulait écrire. C'est [ʃwazir] » et puis tu vas corriger ? Comment tu feras ? Comment on fait ?

E. : Ben, on... Peut-être pas chercher dans le dictionnaire mais...

P. : On peut le chercher dans le dictionnaire. On a le droit. Même nous. Tu sais, je cherche souvent dans le dictionnaire, moi. y'a plein de mots sur lesquels je ne suis pas sûr. Et à la fin, comment tu te décides pour écrire i-r ?

E. : Hmm, on peut...hmm... « un choix »

P. : Hm. Alors, explique-moi qu... ce que ça t'apporte comme renseignement de dire : « un choix ».

E. : Ben, ça...

P. : Pourquoi tu m'as dit : « un choix » ?

E. : Ben, on peut pas dire « une choix » alors, du coup, on ne peut pas mettre de e ou de... autre chose. Je sais pas.

P. : Tu serais tentée de mettre un e à la fin de « choisir » ?

E. : Non.

P. : Non. T'es sûre de toi, hein ? Mais comme on réfléchit... hein, comme on réfléchit, tu m'as dit : « ben, je peux pas mettre de e ». C'est ça ?

E. : Hm.

P. : OK. Puis tu m'as dit : « peut-être autre chose ». Pourquoi tu dis : « e ou autre chose » ?

E. : s à la fin. Des fois, quand il y a... non, peut-être plusieurs choix.

P. : Ouais... Mais ici c'est pas ce que tu as choisi, toi ?

E. : Hmm non.

P. : Non.

E. : Parce que « choisir » c'est... En fait, ça me dis pas trop, avec un s.

P. : Hm. Pourquoi ?

E. : Je le vois pas écrit comme ça.

P. : D'accord. T'es sûre de toi? Là.

E. : Ben, je pense. Ouais.

P. : Hm. T'as le droit, hein ? « Stylo ». Pourquoi tu l'écris comme ça ?« choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés ».

E. : Ben, parce que... Ça fait [sti] et [lo].

P. : Hm. Et à la fin, pourquoi tu l'écris comme ça « stylo » ?

E. : Ben... euh je sais pas trop.

P. : Hm. Tu es sûre de toi ?

E. : Hmm...

P. : Pourquoi tu n'es pas sûre de toi ?

E. : Ben, je pense que c'est juste mais...

P. : Hm.

E. : Je sais pas si on pourrait mettre un t ou...

P. : Alors, comment tu fais... Comment tu as décidé de ne pas mettre un t ? Ou, maintenant que tu doutes, parce que c'est un peu moi qui te fais douter,hein ? Avec mes questions, je te fais un peu douter et tu viens de dire : « on pourrait mettre un t... Hmm, non ! ». Comment t'as fait pour te décider ?

E. : [stilôt] ça ne se dit pas.

P. : D'accord. Tu vois, c'est ça que je veux savoir : comment tu fais dans ta tête. [stilôt] ça se dit pas, pfiouit : pas de t !

E. : Euh...

P. : Et c'est forcément un t que tu avais envie de mettre ? Et tu penses que, si il fallait rajouter une lettre, ce serait forcément le t et pas d'autres lettres ou...

E. : S'il y a « des stylos », je rajouterai un s.

P. : Et, ici, comment tu sais qu'il n'y a pas « des stylos » ?

E. : Parce que c'est « un stylo ».

P. : Donc, c'est pour ça que tu n'as pas mis de s à la fin ? Je comprends. Autres remarques sur « stylo » ?

E. : Non.

P. : Non? « fait ». Hein, « je te conseille de choisir un stylo qui fait ». Comment tu t'es décidée le mot comme ça à la fin ?

E. : Euh... je le vois écrit comme ça des fois dans les textes.

P. : Ouais.

E. : Après, j'ai dit qu'on pouvait mettre un t.

P. : Oui.

E. : Mais on peut pas mettre de s. Enfin, je crois pas, là.

P. : Où ça on peut pas mettre de s ?

E. : à [fe].

P. : C'est-à-dire ? On peut pas mettre de s après le t ?

E. : Ou on peut barrer le t et mettre un s.

P. : D'accord. C'est ça que je voulais savoir. Quand tu me dis : « on ne peut pas mettre un s », c'est çui-là ou çui-là (*l'enseignant écrit sur un brouillon «faits » et « fais »*) ?

E. : çui-là.

P. : çui-là ? D'accord. Et pourquoi on ne peut pas l'écrire comme ça ?

E. : Euh...

P. : D'après toi ?

E. : Enfin, on peut l'écrire mais peut-être pas ici.

P. : Oui... Alors comment tu f... Comment tu as fait pour te décider que ce n'était pas celui-là mais celui-là ?

E. : Je crois que je viens de me rappeler [fe] f-a-i-s. Je suis pas sûre.

P. : Donc, tu n'es pas sûre mais tu as l'imp... Quand tu l'as vu écrit...

E. : Des fois, je le vois comme ça et des fois, je le vois [fe] f-a-i-s.

P. : D'accord.

E. : Alors, là, j'ai mis un peu au hasard parce que je savais pas trop.

P. : D'accord. Euh et comment tu t'es décidée, même au hasard ça m'intéresse, hein... comment tu fais pour te lancer, même quand tu hésites, comme ça... comment tu fais pour te lancer te dire : « bon, tant pis, je choisis, même si c'est au hasard, je choisis f-a-i-t ? Est-ce que tu avais hésité quand tu as écrit ? Ou est-ce que tu écris tout de suite ?

E. : J'ai pas du tout pensé à [fe] f-a-i-s.

P. : Ouais. J'ai l'impression que tu as tout de suite écrit f-a-i-t. T'as pas douté, hein ? Mais tu te rends compte, maintenant... T'as l'impression que c'était du hasard ?

E. : Ouais.

P. : D'accord. Et est-ce que maintenant que tu doutes tu aurais un moyen de vérifier, de savoir ? Comment tu fais, dans ta tête, maintenant que tu as un doute, que tu dis : « Ah mince, j'avais oublié f-a-i-s. » ?

E. : Euh je sais pas trop ça. f-a-i-s on pourrait l'écrire mais entre les deux, j'aurais mis f-a-i-

t.

P. : D'accord. Et le a-i pour faire [ɛ] ? Comment tu t'es décidée ?

E. : Ça, j'y vois tout le temps comme ça alors je me dis : « Là, je vais pas hésiter, c'est sûr, c'est comme ça ».

P. : D'accord. Donc, « je te conseille de choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés ». Alors là, ça m'intéresse puis t'as rajouté des choses, j'ai vu, quand tu écrivais. Tu m'expliques comment tu as... Tu as écrit « plein » comme ça (*écrit « pleins »*) ?

E. : [plɛ̃] parce que... Ben, [ɛ̃], c'est souvent comme ça.

P. : Hm.

E. : On pourrait pas faire euh... comme ça.

P. : C'est-à-dire ? Comment ?

E. : a-i. On pourrait pas faire a-i.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que ça fait... Ça fait [plɛ̃ɛ̃]. Je sais pas trop.

P. : Ça, tu le lirais comment (*l'enseignant écrit sur un brouillon « plains »*) ?

E. : [plɛ̃ɛ̃]... [plɛ̃]. Je sais pas.

P. : Tu le lirais [plɛ̃] (*dit nettement*) ? [plɛ̃] ?

E. : Ouais. Enfin... Je le lirais comme ça mais en fait je le corrigerais.

P. : D'accord. Donc, ça se lit (*[plɛ̃]*) comme ça mais tu penses que c'est pas ça. Alors, pourquoi tu as pensé au e plutôt qu'au a ?

E. : Ben, parce que ça fait mieux. Enfin, ça sonne mieux.

P. : Alors, pourquoi ? Pourquoi, pour toi, ça sonne mieux ? Moi, c'est ça qui m'intéresse. Pourquoi, pour toi, ça sonne mieux ?

E. : Parce que y'a e-i.

P. : Alors, pourquoi le e-i sonne mieux pour toi ?

E. : Hmm...

P. : Qu'est-ce qui se passe en ta tête quand tu dois l'écrire ? À quoi tu penses quand tu dois l'écrire ?

E. : A dire [ɛ̃].

P. : Ouais. Mais, tu viens de me dire : « je sais qu'il y a plusieurs façons de dire [ɛ̃]. » Mais celle-là t'as tout de suite dit : « si j'écris ça, je corrige tout de suite. »

E. : Hm.

P. : Alors, qu'est-ce que tu te dis ?

E. : Ben, [ɛ̃], on pourrait mettre dans [plɛ̃], ça ferait... Enfin, ça ferait [f]... on pourrait mettre... enlever le h pour mettre un p et ça ferait plus mieux [plɛ̃].

P. : Enlever un h, tu m'as d...

E. : Le h de [ɛ̃] pour mettre un p et un l et ça fer...

P. : Ah, d'accord, tu penses à ce mot-là (*l'enseignant écrit sur un brouillon « hein »*) ?

E. : Quand on dit « hein » et qu'on comprend pas.

P. : Quand on dit : « Hein ? Hein ? » D'accord. Donc, tu penses au mot « hein », hop. C'est comme ça que tu fais ? Tu te rappelles que [plɛ̃]... tu me dis si je me trompe... il s'écrit comme « hein ». Le [ɛ̃] de [plɛ̃], il s'écrit comme [ɛ̃] de « hein ». C'est ça ? Ah, ça, ça m'intéresse. [...]. Donc, t'es sûre de toi ?

E. : Euh ouais.

P. : Et tu peux m'expliquer le s à la fin de [plɛ̃] ? J'ai vu que tu l'avais rajouté après.

E. : Euh il y en a plusieurs de « gros pâtés ».

P. : Ouais.

E. : « Plein de gros pâtés ».

P. : Alors, le fait de penser qu'il y en a plusieurs, c'est ce qui t'a poussé à mettre le s ?

E. : Hm.

P. : Le s, il veut dire quoi, alors, ici ?

E. : Ben, qu'y en a plusieurs.

P. : D'accord. Je comprends comment tu as fonctionné. C'est intéressant parce que tu l'as remis après. « Plein de gros pâtés ». Alors, je voudrais savoir pourquoi tu as mis ce le s à la fin de « gros ».

E. : Parce qu'on peut dire : « grosse ».

P. : D'accord. Et « pâtés » (*écrit « pattés » => sur le modèle de « patte »?*) ? Pourquoi tu l'as écrit comme ça ?

E. : Hmm... Ben, [pate] c'est du masculin.

P. : Comment tu le sais ?

E. : Euh « un pâté ».

P. : Ouais...

E. : On peut dire : « une [pate] ». Enfin, je crois.

P. : On peut pas dire : « une [pate] » ?

E. : Hmm non.

P. : D'accord.

E. : Ça me dit pas du tout. Et...

P. : Et comment alors... excuse-moi, je te coupe puis après on reprend... Comment tu sais, ici, que dans la phrase on peut pas dire : « une [pate] » ?

E. : Hmm parce que c'est « un gros pâté ». On peut mettre.

P. : Et si c'était euh « une », alors ce serait quoi ?

E. : « Une grosse euh [pate] ».

P. : D'accord.

E. : Et on mettrait un e et (*inaudible*).

P. : Donc, là, t'es sûre que c'est « un pâté » ?

E. : (*Inaudible*) euh...

P. : Enfin, oui : « des grosses [pate] ». « des gros pâtés », pardon. Alors, « pâtés » ? Fini ce que tu voulais dire. Je t'ai coupée.

E. : Ben, « la [pat] »... j'ai... si ça aurait été au féminin, j'aurais mis un e et un s.

P. : D'accord. Et la, tu n'as mis qu'un s. Pourquoi ?

E. : Euh que un [e] (*é*).

P. : Alors, qu'un [e] et un s mais pas le e.

E. : Hm.

P. : C'est ça. Alors, pourquoi tu m'as dit : « Si c'était féminin, j'aurais mis ça (*l'enseignant écrit sur un brouillon « pattés »*) mais comme c'est masculin, j'ai mis que ça » ? Alors pourquoi... Tu m'as dit pourquoi tu avais mis qu'un [e]... pourquoi tu as mis un s ?

E. : Parce que y'a plein de gros pâtés.

P. : D'accord. Autres remarques ? Pourquoi les deux t ?

E. : Hmm... ben, je sais pas.

P. : Est-ce que tu es sûre de toi ou pas ?

E. : Euh pas trop.

P. : Pas trop ? D'accord.

E. : Je le verrai écrit comme ça et écrit comme ça. Je sais pas trop.

P. : Tu sais pas trop. C'est un mot difficile, hein ? Tu peux... T'as d'autres remarques sur cette phrase ou tu penses m'avoir tout dit ce que tu avais fait dans ta tête ?

E. : Hmm, je crois, ouais.
(*Lecture et explicitation de « tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancales pour qu'elles bougent tout le temps des que tu les utilises »*)

P. : Alors, « dois ». J'ai vu que tu as hésité. C'est intéressant, ça. Comment tu t'es décidée pour l'écrire comme ça ?

E. : Euh... je me suis dit que « dois », t ça faisait... je pensais mieux que c'était « dois » avec s.

P. : Pourquoi? Alors, tu as hésité entre t et s ? C'est ça ?

E. : Hm.

P. : Alors, pourquoi tu as pensé que c'était plutôt s ?

E. : Hmm...

P. : Qu'est-ce qui t'a permis de décider dans la phrase ?

E. : « Tu ».

P. : Donc, le « tu ». Pourquoi le « tu » t'as permis de penser à s ?

E. : Ben, parce que... « tu », des fois, « quand tu as », on met a-s.

P. : Pourquoi ?

E. : Ben... parce que « tu », des fois, on met touj... enfin, pas toujours mais souvent s.

P. : C'est une règle ?

E. : Hm hm. Oui.

P. : Oui ? Et euh qu'est-ce que tu fais quand tu appliques cette règle ? Tu penses à la règle ? Qu'est-ce qui te fait, d'abord, penser à la règle ?

E. : Hmm... « tu ».

P. : Ouais. Euh pour toi, cette règle... Donc, si je veux bien comprendre... C'est qu'avec « tu », il y a souvent un s. Il y a souvent un s où ?

E. : Euh dans le mot d'après.

P. : D'accord. Dans le mot d'après. Et c'est comme ça que tu appliques la règle ? Tu repères le « tu ». Tu mets un s dans le mot d'après. J'ai compris ? J'ai compris. « Absolument ». Comment tu t'es décidée pour l'écrire comme ça (*écrit d'abord « appsaulument » puis corrigé en « appsaulumant »*) ?

E. : Alors là, je savais pas du tout. J'ai un peu fait au pif.

P. : Ouais...

E. : Alors euh, je me suis dit [ap so], c'était... j'ai mis deux p.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que... on pouvait dans... je trouve pas un mot di... diminutif de [apsolymã].

P. : C'est quoi un diminutif ?

E. : [apsoly]

P. : « Absolu ». D'accord. Tu as raison : ça vient de là.

E. : Je pense qu'on mettrait deux p. Et du coup, j'ai mis deux p. Après, j'ai mis... J'ai écrit comme ça et...

P. : Et la fin ? Le [mã] ? Comment tu t'es décidée pour l'écrire comme ça ?

E. : Ben en fait, je trouvais pas autre chose que e-n-t et je pensais pas qu'on pouvait mettre a-n-t. Donc, du coup, j'ai mis ça et puis...

P. : Hm. Pourquoi tu pensais pas qu'on pouvait mettre a-n-t ? Qu'est-ce qui t'a permis de te dire : « Non, ça marcherait pas » ?

E. : Hmm.

P. : Est-ce que ça fait [mã] ? a-n-t. m-a-n-t. Oui ! Et pourtant, tu as décidé que ce serait... Ce serait plutôt celui-là.

E. : Parce que, en fait, je me suis trompée. Je pense. Parce que e, c'est plutôt pour les verbes, la fin des verbes.

P. : Le e-n-t ?

E. : Ben des fois, y a des mots qui prennent mais c'est souvent ça.

P. : Et comment tu saurais, alors, qu'« absolument » n'est pas un verbe ? Puisque tu me dis : « il ne faut pas mettre e-n-t ». Donc, « absolument » n'est pas un verbe. C'est ça ?

E. : « Je absolument », « tu absolument ». Ça (*inaudible*).

P. : D'accord. Et tu aurais envie de corriger ou pas ? Ou tu te dis quand même : « je vais

laisser comme ça ».

E. : Hmm... je vais corriger, je pense.

P. : Et tu vas corriger... comment ?

E. : Je vais barrer ça et je vais recommencer.

P. : Réécris seulement la fin si tu penses corriger que la fin. D'accord.

E. : (*Inaudible*).

P. : Et ça te paraît plus convaincant, là ?

E. : Hmm ouais.

P. : Ouais ? « Tu dois absolument trouver ». Est-ce que tu peux m'expliquer comment tu as fait pour l'écrire comme ça « trouver » ?

E. : Ça je... Je sais... je... Ma grand-mère m'y a fait rentrer dans ma tête pour ça. Les e-r et les [e] j'sais pas quoi et du coup, elle m'a dit : « prendre » et... tu dis « tu dois absolument prendre ou pris » alors alors j'ai mis « prendre » puis ça fait e-r.

P. : D'accord.

E. : (*Inaudible*) e-r.

P. : Et pourquoi ? Parce que t'as pu remplacer « trouver » par « prendre », tu sais que dans ce cas-là c'est e-r ?

E. : Hm.

P. : Et pourquoi ?

E. : Ben parce qu'on peut pas dire : « tu dois pris ».

P. : Et pourquoi tu peux pas le dire ?

E. : Ben, ça sonne pas.

P. : Ça veut dire quoi « ça sonne pas » pour toi ?

E. : Euh, ça va pas ensemble.

P. : « Tu dois absolument pris une chaise et une table ». Pourquoi tu dis que ça ne va pas ensemble ?

E. : Ben parce que « pris » c'est plutôt quand il y a des [e].

P. : D'accord. « Une chaise ». Pourquoi tu écris « une chaise » comme ça à la fin ?

E. : Ben, à la fin, parce que « une chaise », c'est féminin et puis on met un s comme z.

P. : D'accord. « et ». Comment tu t'es décidée pour l'écrire comme ça ?

E. : « Et puis ».

P. : Dans ta tête, tu dis : « et puis » ?

E. : Hm.

P. : Est-ce que tu as dit quand tu l'as écrit, tout à l'heure ? D'accord. Et t'es sûre de toi, là ? Ça marche tout le temps ?

E. : Ouais.

P. : « Et une table ». Comment tu t'es décidée pour l'écrire comme ça à la fin ? « Table ».

E. : C'est « une » aussi.

P. : D'accord. Ah, j'ai vu que tu avais hésité sur « assez » (*écrit « assée »*). Ça, c'est intéressant. Tu m'expliques comment tu as fait ?

E. : On peut pas déjà mettre qu'un s parce que ça fait [aze].

P. : D'accord. Comment tu le sais ?

E. : Hmm... ç'a été comme dans l'autre texte : j'avais mis... Je pensais que s ça allait pas quand on faisait [z]... un s ça fait pas [zɛ]... ça fait [zɛd] et deux s, ça fait [s]. [az], [ase]. Alors, du coup, j'ai mis... ça fait [se] le... un... les deux s.

P. : Hm.

E. : J'ai mis [se] deux s et... et puis...

P. : Et la fin du mot ?

E. : Je me suis trompé parce que à la fin du mot il y a un z.

P. : Comment tu le sais ? Tu peux corriger si tu penses que tu t'es trompée.

E. : Je l'ai déjà vu avec un z.

P. : Ouais... Vas-y, tu corriges (*l'élève écrit « assez »*). Et pourquoi ça s'écrit comme ça alors ?

E. : Hmm... Je trouve que ça va déjà mieux qu'avec les [e].

P. : Hm. Pourquoi ?

E. : « Tu dois pris », ça se dit pas donc j'ai mis z. Ça va mieux.

P. : Pourquoi tu me dis : « tu dois pris » ?

E. : Hmm.

P. : Explique-moi.

E. : « Tu dois prendre ». Alors, c'était e-r.

P. : Où ça ?

E. : « Pris », en fait, c'est pour dire si on met les [e] ou les r... ou e-r donc si on voit que ça va pas « pris », on met « prendre ».

P. : Ouais...

E. : Et ça fait e-r.

P. : Ouais, ça tu me l'as dit. Et pourquoi tu penses à... à remplacer par « prendre » ou par « pris » ici ?

E. : Parce que... Ah, mais c'est pas un verbe !

P. : Comment tu le sais que ce n'est pas un verbe ? Quel mot n'est pas un verbe ?

E. : « Assez ».

P. : Alors, comment tu le sais que ce n'est pas un verbe ?

E. : On peut pas dire : « je assez », « tu assez », « il assez ».

P. : Alors, comment tu fais pour te décider ?

E. : Euh, je vais laisser comme ça.

P. : Tu laisses euh a-deux s-e-z ?

E. : Hm.

P. : Donc, tu barres le premier ? Et pourquoi tu avais mis é-e au début ? Est-ce que tu te souviens ?

E. : Euh parce que c'est « une table et une chaise ». C'est fé... euh, c'est féminin.

P. : D'accord. C'est intéressant, hein ? Et puis tu vois, finalement, tu t'es dit : « ah ben non, c'est pas forcément ça ». « Bancales ». « Tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancales pour qu'elles bougent tout le temps ». « Bancales » (*écrit « bancals »*). Comment tu t'es décidée ?

E. : Ben, c'est... Ils sont plusieurs. C'est... C'est pluriel donc, du coup, j'ai mis un s.

P. : Qui « ils sont plusieurs » ? Quand tu me dis : « ils ont plusieurs. », tu parles de qui ?

E. : Ben, « la chaise et la table », ça fait qu'elles sont deux. Donc, du coup, c'est pluriel.

P. : D'accord. Et qu'est-ce que dans... Qu'est-ce que... Quelle lettre dans [bākal] montre que c'est pluriel ?

E. : Le s.

P. : Très bien. Je comprends ce que tu as fait. « Pour qu'elles bougent tout le temps ». « Qu'elles bougent » (*d'abord écrit « quelle bouge » puis corrigé en « quelles bougent »*). Comment tu t'es décidée ?

E. : Ben, c'est « la chaise et la table » qui doivent bouger. Donc, on met un s à [kɛl].

P. : D'accord. Et « bougent » ?

E. : Ben...

P. : Comment tu t'es décidée pour l'écrire comme ça ?

E. : J'avais pas réfléchi qu'on pouvait... Que... Vu que je m'étais trompée à [kɛl], je m'étais pas dit qu'on pouvait mettre e-n-t à la fin.

P. : Et maintenant, tu te dis qu'on peut mettre e-n-t à la fin ?

E. : Hm.

P. : T'as envie de le mettre ?

E. : Euh ouais, je pense que je le mets.

P. : Alors, pourquoi tu penses qu'il faut mettre e-n-t ? À la fin.

E. : Parce que c'est un verbe.

P. : Comment tu le sais que c'est un verbe ?

E. : « Je bouge », tu bouges effacer sa « tu bouges », « il bouge ».

P. : je comprends. Et pourquoi tu mets e-n-t ?

E. : Parce qu'elles sont plusieurs. C'est comme si [ɛl]... euh [ɛl] avec un s bougeaient.

P. : « Tout le temps ». Comment tu t'es décidée ?

E. : « Toute le temps ».

P. : C'est ce que tu t'es dit dans la tête ?

E. : Hm.

P. : Et pourquoi tu t'es dit ça ? Qu'est-ce que ça t'apporte comme renseignements de dire : « toute le temps » ?

E. : Euh... hmm... ça m'aide des fois mais là, je crois que je me suis encore trompée.

P. : Qu'est-ce qui te fait dire que tu t'es trompée ?

E. : Parce que [tus]... « [tus] le temps », ça sonne mieux.

P. : Pourquoi ?

E. : Je sais pas trop sur ce mot.

P. : Et pourtant tu l'as écrit comme ça au début (« tout ») ? Alors qu'est-ce qui aurait... Qu'est-ce qui a d'après toi, même si tu y as pas réfléchi, même si tu commences à y réfléchir maintenant, quand tu écrivais, si tu l'as écrit comme ça... y a sûrement une raison. Il y a toujours une raison, d'ailleurs. Pourquoi d'après toi ? Pourquoi tu t'es décidée pour celui-là ?

E. : Ben j'avais dit : « toute » mais j'ai pas réfléchi à [tus].

P. : Ah, d'accord. Tu avais dit : « toute ». Alors, et c'est peut-être le reste de la phrase qu'il peut aider. « Tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancales pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilises. »

E. : Ah oui, je commence à comprendre : [tu] on peut mettre s parce qu'elles sont toutes les deux.

P. : Comme tu veux. Si tu penses euh... Donc, tu fais référence à la chaise et à la table ?

E. : Hm.

P. : D'accord. (*L'élève corrige et écrit « tous »*) [...]. Et « le temps » ? « Temps ». Pourquoi tu l'as écrit comme ça ?

E. : Euh... « Temps », je le vois souvent écrit avec euh m parce que m il y a toujours m devant le p et... ou le b et s euh...

P. : Pourquoi tu as mis un s à la fin de « temps » ?

E. : Ben, moi, je le vois souvent écrit avec un s donc, du coup, je me suis dit qu'on doit l'écrire avec un s.

P. : Tu t'es déjà demandé pourquoi y avait euh un s à ce mot ?

E. : Non.

P. : Et le p, pourquoi il y est ?

E. : Non, je me suis pas demandé.

P. : Et là, tu es sûre de toi, par contre ?

E. : Oui, là, oui.

P. : Et en plus, tu as raison. « Dès que tu les utilises » (*écrit « dés-que »*). [de]. Tu as mis un accent, c'est ça ?

E. : Ouais.

P. : Alors, qu'est-ce qui t'a fait l'écrire comme ça ? À quoi tu as pensé pour l'écrire comme ça ?

E. : Hmm... Ben, que si on l'écrivait pas comme ça, ça faisait plutôt le [de] des mots.

P. : C'est-à-dire ? « Le [de] des mots »...

E. : Par exemple, « des chevaux ». Ça me faisait penser à ça donc du coup, je préférerais mettre un accent pour que ça fasse pas que... [de] comme d'habitude.

P. : D'accord. Et qu'est-ce qui t'a fait penser dans la phrase à mettre un accent ?

E. : Hmm ben des fois, dans les textes, quand euh... Dans les... je sais pas s'il y est dans les mots invariables mais il me semble. Ben on l'avait écrit comme ça, je crois.

P. : Je comprends mieux. « Dès que tu les utilises ». « Utilises ».

Pourquoi tu t'es décidée d'écrire [ytilis] comme ça (*écrit « utilisent »*) ? comment tu t'es... à quoi tu as pensé pour écrire [ytilis] comme ça ?

E. : Je me suis dit : « un t, un l ».

P. : Hm.

E. : Et à la fin, c'est « les » alors euh j'ai mis e-n-t parce que c'est un verbe.

P. : Comment tu le sais que c'est un verbe [ytilis] ?

E. : « Je les utilise », « tu les utilises », « il les utilise ».

P. : Je comprends. D'autres remarques sur cette phrase qui était difficile, hein ? [...]

E. : Non.

(lecture et explicitation de la phrase « tu veux ces trois objets ? »)

P. : Comment tu t'es décidée pour écrire « veux » comme ça ?

E. : Ça aussi, c'est un peu naturel. On le dit souvent

P. : D'accord.

E. : Alors je l'ai retenu.

P. : Quelle lettre tu as mis à la fin de... tu as mise à la fin de « veux » ?

E. : Un c. (*L'élève à calligraphié son x en formant un s et un c collés en cursive*)

P. : C'est un c ?

E. : Enfin, un x mais derrière c'est c.

P. : Donc, où... Où est-ce qu'il y a un c ?

E. : là, ici... Enfin, ça fait x.

P. : D'accord. C'est euh... la lettre x. Parce que tu l'as toujours vu comme ça ? C'est ça ?

E. : Hm.

P. : Le mot « veux », tu l'as toujours vu comme ça dans tous les textes ? C'est ça ?

E. : Euh...

P. : Je veux être sûr de comprendre.

E. : Je suis pas sûre mais avec un... un [s]... juste un s euh ça...

P. : Ça te choq...

E. : ouais. Ça me gênerait.

P. : et pourquoi tu voudrais mettre juste un s ? Pourquoi tu hésites entre le x et le s (*l'enseignant écrit sur un brouillon «veus »*) ?

E. : Ah ouais, ça va mieux avec un x.

P. : Ça va mieux avec le x ?

E. : J'hésite parce que... Ben, c'était pour savoir ce que ça donnait avec le s surtout.

P. : Et pourquoi tu as pensé au s ? Tu as pas pensé au h ou p ? Tu as pensé au s. Pourquoi ?

E. : Parce que c'est... Je sais pas trop.

P. : Tu sais pas trop ? Pourtant, c'est la lettre s qui est venue.

E. : Hm.

P. : Hein, tu as hésité. Bon, après, tu as tout de suite dit : « non, je pense que c'est x ».

E. : Je me suis dit que ça variait mieux. Ça...

P. : Ça variait mieux ? C'est ça ?

E. : Ça allait mieux.

P. : D'accord. « Tu veux ces trois objets ». « Ces » ?

E. : Ben parce que c'est pas « les siens » donc c'est pas [sezɔbzɛ] à lui ou encore. Alors, du coup, ça (*inaudible*) [se].

P. : Quand tu dis : « ce ne sont pas les siens. », Qu'est-ce que ça t'apporte comme renseignements dans ta tête ? Parce que tu me dis : « ce ne sont pas les siens donc ce ne sont pas ses objets. »

E. : On peut pas mettre un s-e-s.

P. : Ah, tu voudrais dire comme ça ? (*L'enseignant écrit sur un brouillon « ses »*)

E. : Hm. Parce que c'est pas à [s]... à lui pour le moment.

P. : Et pourquoi, quand tu dis : « ce n'est pas lui ou ce ne sont pas les siens », ça te permet de pas mettre s-e-s mais c-e-s ?

E. : Hmm...

P. : Quand tu dis : « à lui ou les siens. » Pourquoi ça t'aide à penser à un s... à... à c au lieu d'un s ?

E. : Hmm, moi, je dis que ça va mieux mais après je sais pas trop. Je suis pas sûre.

P. : Et quand tu me dis : « ce ne sont pas les siens », tu fais référence à une règle, un truc ?

E. : A un truc surtout.

P. : Ouais.

E. : Un petit peu pour aider.

P. : Oui. Et tu te les dis, tout à l'heure, quand tu as écrit ?

E. : Euh pas pensé.

P. : Tu y'as pas pensé ? Et tu y...

E. : Sur le coup, j'y repense et puis je me dis : « et ben heureusement, j'ai eu de la chance parce que si ça aurait été dans une dictée... »

P. : D'accord. Quand tu te répètes ton truc, tu te dis : « finalement, ouf ! Je me suis pas trompée. » Alors qu'en fait, t'avais fait au hasard ou tu pen... t'as pas pensé à celui-là (*« ses » que l'enseignant entoure sur le brouillon*) ?

E. : J'ai... Enfin, quand j'ai fini d'écrire, j'ai tout de suite pensé à celui-là et puis je me suis dit... J'ai un peu réfléchi je me suis dit : « je pense que c'est ça. »

P. : D'accord. Mais, a priori, t'as pas pensé à celui-là : t'as écrit directement celui-là.

D'accord. « Trois ». Pourquoi tu mets un s à la fin de « trois » ? Hein, « tu veux ces trois objets ? »

E. : Hmm. Ça irait pas un x.

P. : Hmm. Pourquoi tu penses à un x ?

E. : Hmm. Parce que, dans les chiffres, des fois, y a un x dans les un, deux, trois, quatre, cinq.

P. : Exemple ?

E. : Euh...

P. : Lequel te fait penser... Lequel euh...

E. : Dix.

P. : Dix.

E. : Et pour là, donc, je pense que ça... c'est comme ça.

P. : Ouais. D'accord. « Objets ». Comment tu t'es décidée pour l'écrire comme ça à la fin ?

E. : Ben, « ces objets » donc y en a plusieurs donc j'ai mis un s.

P. : À « objets ». Et le e-t ?

E. : Euh je le mets tout le temps.

P. : Hm. Oui, quand tu as écrit, tu étais sûre de toi. J'ai vu parfait. D'autres remarques sur cette petite phrase ? « Tu veux ces trois objets ? » Tu m'en as déjà fait beaucoup.

E. : Euh non.

(*lecture et explicitation de la phrase « en plus, cette méthode pour tracer maladroitement les lettres drôlissime »*)

P. : « Plus ». Comment tu t'es décidée pour l'écrire comme ça ?

E. : Hmm, c'est tout le temps [plys] comme ça.

P. : D'accord. « Cette » ?

E. : C'est « une méthode » donc euh on met deux-t-e.

P. : D'accord. Pourquoi le fait que ce soit « une méthode » te permet de mettre deux t-e ?

E. : Ben, ça aurait été « un méthode »... enfin, ça existe pas.

P. : Ça se dit pas.

E. : En aurait mis s-e-t.

P. : s-e-t ?

E. : Enfin euh c-e-t.

P. : c-e-t. Et le c, pourquoi ?

E. : Hmm... Ben, ça fait... C'est normal, je pense.

P. : Sûre de toi ? « Méthode ». Pourquoi tu l'as écrit comme ça (*écrit « Methode »*) ?

E. : Ben, le h, ça me faisait penser à « technique » mais je sais pas trop.

P. : Hm. Tu as pensé à un aut' mot pour mettre le h ?

E. : Ben, je me disais que c'était peut-être... que ça... Que c'était peut-être plus mieux qu'une lettre (inaudible).

P. : Hm. Et à la fin ? À la fin du mot.

E. : C'est « une méthode » donc j'ai mis le e.

P. : Hm. « Pour tracer maladroitement les lettres ». « Tracer ». Comment tu t'es décidée pour l'écrire comme ça (*écrit « tracée »*) ?

E. : Ben, euh... je me suis trompée parce qu'on dit: un [trace].

P. : D'accord. Tu peux corriger, hein (*l'élève corrige et barre le e*) ? Et pourquoi tu penses que tu t'es trompée ? Parce qu'on peut dire : un [trace].

E. : Euh (*inaudible*) c'est [trace] quoi ? Les lettres. Donc, du coup, c'est avec un e. Qu'est-ce qu'on peut tracer ? Ben, les lettres. Et du coup, [trace] on peut mettre avec un e vu que c'est « les lettres » et « lettre » c'est au singu... c'est au féminin.

P. : D'accord. Ben, tu recorriges alors si tu veux corriger. Je comprends ce que tu veux dire (*l'élève réécrit « tracée »*). Et au début, tu sais si tu avais pensé à ça quand tu as écrit é-e la première...

E. : Au début, j'avais pas vraiment pensé à ça mais je m'étais dit que c'était au féminin et puis après, je...

P. : Et qu'est-ce qui te fait penser au féminin ? Au début ? Maintenant, j'ai compris ,hein ?

E. : Euh « une méthode ».

P. : D'accord. Autres remarques sur [trace] ?

E. : Euh non.

P. : « En plus, cette méthode pour tracer maladroitement les lettres ». comment tu t'es décidée pour écrire « maladroitement » à la fin ?

E. : « Maladroit » : on écrit avec un t. ça veut pas dire « maladroite ».

P. : Hm hm.

E. : Et « e ment »... Comme ça.

P. : D'accord. « Les lettres ». La fin du mot. Comment tu t'es décidée pour écrire la fin ?

E. : Ben y en a... y a « les » et on met un s.

P. : « Est (*prononcé [e]*) drôlissime ». Le « est » ?

E. : Ben, ça, c'est un verbe donc... Enfin, c'est... On peut pas dire « et puis ».

P. : Et quand tu dis que c'est un verbe... Pourquoi tu as failli me dire que c'était un verbe ?

E. : Parce que ben [e], des fois, on dit que c'est un peu comme un verbe. Enfin... Ben le verbe « être ». « Être » ou « avoir ». « Être ».

P. : « Être » ou « avoir » ? Tu sais plus ?

E. : Ouais. Je m'en rappelle plus.

P. : Et ici, c'est un verbe ou pas ?

E. : Euh... non.

P. : « Drôlissime ». Comment tu t'es décidée pour écrire ce mot difficile (*écrit « drolicime »*) ?

E. : ben, je connaissais pas donc je me suis dit : « bon, je vais l'écrire comme je peux puisque vu que je connais pas. »

P. : Et est-ce que tu as pensé à un autre mot, par exemple, quand tu as écrit « drôlissime » ?

E. : Ben, [drɔl].

P. : Oui. Et puis c'est le [isim] qui posait problème ? Est-ce que tu as pensé à un autre mot ou est-ce que tu t'es dit : « je fais vraiment comme je peux. » ?

E. : Ouais. Voilà je me suis dit : « je vais faire comme je peux. »

P. : Et pourquoi un e à la fin ?

E. : Parce que c'est « une lettre ». On peut dire « une lettre » et un e.

P. : J'ai compris.

E. : Et « la méthode » surtout. C'est la méthode le... ce qui relie c'est la méthode.

P. : J'ai compris.

(*Lecture et explicitation de la phrase « je le sais parce que je la pratique des fois quand j'écris. »*)

P. : Comment tu t'es décidée pour écrire « sais » comme ça ? S-a-i-s.

E. : Hmm ben je savais pas du tout donc j'ai fait ça.

P. : Au hasard ?

E. : Hm. Vraiment au hasard.

P. : Et tu as hésité entre plusieurs façons ou non ?

E. : Hmm ben je... Je pensais pas aux autres façons. Je me suis dit y'avait celui-là qui me venait à l'esprit donc j'ai mis celui-là.

P. : D'accord. Alors, « parce que ». Pourquoi tu as hésité ?

E. : Hmm je savais pas si y avait tiret entre « parce » et « que ». Je crois qu'y en a un mais...

P. : Tu sais plus...

E. : Je pense qu'il y en a un mais je suis pas « sûre sûre ». Je vais le corriger (*l'élève écrit « parce-que »*).

P. : « Parce que je la pratique ». Comment tu t'es décidée pour écrire « pratique » comme ça à la fin ?

E. : « Pratique » et ben, c'est...

P. : Tu sais ce que ça veut dire ?

E. : C'est quand on fait.

P. : D'accord.

E. : Et ben c'est féminin : « je... Je la pratique », c'est féminin.

P. : Pourquoi c'est féminin ?

E. : Ben sinon...

P. : Qu'est-ce qui est féminin ? Et pourquoi c'est féminin ? Qu'est-ce qui est féminin ?

E. : Euh « je »... « la pra... », « la ». Sinon on aurait dit : « je le ».

P. : D'accord.

E. : Mais ça se dit pas bien. Du coup, j'ai mis un e à la fin puis, en général, à la fin, quand il y a q-u, on met q-u-e.

P. : D'accord. Et « je », il désigne qui dans ce texte ?

E. : Euh...

P. : « Je le sais parce que je la pratique euh des fois quand j'écris. »

E. : Euh, les enfants.

P. : Non. Rappelle-toi. Qui dit : « je » dans ce texte ?

E. : Euh toi.

P. : Ouais, c'est moi qui parle toi. « Je le sais parce que je la pratique des fois ». Alors, pourquoi tu as hésité sur « des fois » (*écrit « désfois »*) ?

E. : Euh... Je sais pas trop. Celui-là, je savais pas du tout donc j'ai mis un peu...

P. : Je peux te demander... Est-ce que c'est tout attaché ?

E. : Oui.

P. : D'accord. Le s, à la fin, pourquoi tu le mets ?

E. : Ça fait [de]. Donc (*inaudible*) mettre un s.

P. : Alors, tu m'expliques pourquoi tu as mis un accent ?

E. : Hum ben parce que sinon ça me fait penser au [de] quand on dit « des chevaux », « des oiseaux », « des... ».

P. : Donc, ici, tu penses que c'est pas le « des » de « des choses », « des oiseaux ».

E. : Hm.

P. : Et pourquoi tu penses que ce n'est pas celui-là ?

E. : Ben, parce que... sinon ça ferait [de]... le « des » de « des chevaux », « des oiseaux ». Ça ferait le « des »... ça ferait le... On d... on aurait dit : [de] [fwa], enfin...

P. : Alors, je comprends pas ton raisonnement. Je comprends pas comment tu... Tu perçois la différence.

E. : Ben...

P. : C'est juste en le disant ?

E. : Hm, c'est... Sinon on pourrait dire : « ça fait comme « des chevaux », « des oiseaux » et ben, ça ferait [de] mais [defwa] comme quand on dit : « des oiseaux », « des chevaux ».

P. : Et pourquoi ici ça ne fait pas ce « des » comme « des oiseaux » ?

E. : Hmm...

P. : Dans « des... fois » ? « La pratique des fois quand j'écris. »

E. : Ben, c'est...

P. : Parce que tu dis : « c'est pas le même [de] que dans « des oiseaux » ». Mais j'arrive pas à comprendre comment tu comprends que ce n'est pas le même [de].

E. : ben sinon ça ferait [de] et [fwa]. [fwa]. Surtout avec le [fwa]. Ça ferait comme si y aurait [defwa].

P. : Je sais pas le cas ici ?

E. : Hmm non. J'aurais dit que c'est mieux avec un accent.

P. : Et le s à la fin ?

E. : Ben, « fois », ça s'écrit avec un s.

P. : Toujours ? « J'écris » (*écrit « j'ecris »*). Et c'est « écris » qui m'intéresse. Pourquoi tu l'as écrit comme ça ? Et la je veux que tu m'expliques toutes les lettres. Tout le mot.

E. : « j-apostrophe ». Ah, j'ai oublié l'accent.

P. : Ah, tu avais oublié un accent.

E. : « j-apostrophe » ben parce que on peut pas y accrocher sinon on peut y accrocher et [ekri] on écrit comme quand on écrit [ekri] et ben c'est [e] (« é »).

P. : Hm.

E. : c-r-i, ça fait [i] et le s à la fin.

P. : Alors, pourquoi le s à la fin ?

E. : Hmm... Ben...

P. : Pourquoi tu as mis... Comment tu as fait... À quoi tu as pensé pour pouvoir mettre un s à la fin ?

E. : Ben, « j'écris », en général, ben ça p... ça a mis un s à la fin.

P. : « Écris » ou « j'écris » ? J'ai mal compris.

E. : [ekri].

P. : [ekri], en général, il y a un s à la fin ?

E. : Je pense.

P. : Hm. Est-ce que tu es sûre de toi, là, ou pas ?

E. : Hm.

P. : Ouais. Sûre de toi. Très bien.

(L'élève lit le texte à voix haute de façon très fluide. Les lettres se souvient d'avoir écrit « pâtés » d'une autre façon. L'élève se souvient avoir mis un s à « plein » alors qu'il n'en fallait pas. L'élève ne se souvient plus avoir mis à s à « choisir ». L'élève se rend compte avoir écrit « utilises » différemment et dit : « « dès que », j'avais pas fait de fautes parce que... Enfin, j'avais mal mis l'accent mais... ». L'élève se rappelle avoir fait une erreur à « qu'elles » mais n'est pas sûre pour « bougent ». L'élève se souvient ne pas avoir fait de fautes sur « tu veux ces trois objets ».)

Annexe 10

Retranscription de l'entretien métagraphique avec E13, CE1 (garçon).

E13=E=élève

P=enseignant

Texte écrit :

comman écrire comme un cochon.

Ei jamais tu désire que tout le monde admire tons afrese écriture, je te conséei de choisir un stylo qui fait plin de gros patté.

tu doit apsolutemen trouver une chaise et une table assé bancale pour quelle bouje tout le tans des que tu les utilise.

tu veux c'est trois obegé ?

an plus, cette métode pour tracé maladroitement les lettre est drolissime.

je le sé parce que je la pratique défoi quant j'écrie.

(L'élève écrit la phrase « Comment écrire comme un cochon »)

P. : Alors, je vais te demander comment tu as fait... Comment tu t'es décidé pour écrire ce mot-là comme ça (« *Comment* » écrit « *comman* ») ?

E. : Ben, parce que euhmm... [komã], eh ben y'a... [komã], à la fin c'est a-n.

P. : Pourquoi ? Comment tu sais que c'est a-n ?

E. : Parce que hmm... c'est a-e-n... c'est a-n parce que si on met a-m, ça... on peut pas. C'est a-n.

P. : Et pourquoi on peut... on ne peut pas mettre a-m ?

E. : Parce que sinon ça ferait... Ça ferait [ko... mã] mais ça ferait pas le bon... le bon [komã].

P. : D'accord. Alors, comment tu sais que c'est celui-là le bon [komã] ?

E. : Parce que euh... Parce que a-n... si on met a-n dans [komã], ben c'est le bon [komã].

P. : D'accord. C'est parce que tu t'en souviens ?

E. : Hm.

P. : Donc, tu as hésité ? Non, tu n'as pas hésité pour l'écrire ?

E. : Non.

P. : D'accord. Tu n'as pas eu envie de l'écrire comme ça (*l'enseignant écrit sur un brouillon « comman »*) ?

E. : Non.

P. : C'est que tu viens de me dire ?

E. : Hm.

P. : D'accord. Je le barre vite.« comment écrire». Alors, je voudrais savoir pourquoi tu as mis un e avec un accent, là.

E. : Parce que si on met e-c-r-i-e-r... euhm r-e.

P. : i-r-e.
E. : i-r-e. Ben, on peut pas parce que il faut mettre un accent sur le e au début.
P. : Pourquoi ?
E. : Parce que hmm sinon ça ferait... [økrir].
P. : D'accord. Je comprends ce que tu veux dire. Pourquoi tu as mis un e à la fin ?
E. : Parce que hmm si on met... si on met que un r, c'est pas le bon [nekrir].
P. : Et comment tu le sais que ça, c'est pas le bon [ekrir] comme tu dis (*l'enseignant écrit sur un brouillon « écrire »*) ?
E. : Parce que quand on dit... Quand on dit : « il faut écrire avec une écriture bonne », eh ben on met un e.
P. : Pourquoi ?
E. : Parce que si on met un r, c'est pas le bon [ekrir].
P. : Et comment tu le sais que c'est pas le bon ? Qu'est-ce que ça veut dire « c'est pas le bon » pour toi ?
E. : Ben, ça veut dire que c'est pas... C'est faux si on met un... si on met pas de e.
P. : D'accord. Et tu es sûr de toi ?
E. : Oui.
P. : D'accord. « Comment écrire comme ». Pourquoi tu as mis deux m à « comme » ?
E. : « Comme » parce que humm... parce que c'est un mot invariable. On l'a déjà appris. C'est c-o-m-m-e.
P. : Et qu'est-ce que ça veut dire « un mot invariable » pour toi ?
E. : « Un mot invariable », en fait, c'est un mot qui s'écrit toujours de la même façon.
P. : D'accord. « Comme un cochon ». Comment tu t'es décidé pour écrire « cochon » comme ça ?
E. : Ben, parce que « cochon » y a... « Un cochon », c'est tout seul et « des cochons », avec un s. Mais, là, vu que c'est « un cochon », ben c'est... C'est sans... sans rien à la fin.
P. : D'accord. Ça, c'est intéressant. Je comprends comment tu as fait. Très bien. Est-ce que tu as d'autres remarques à me faire ? Est-ce que tu t'es posé des questions quand tu l'as écrit cette... quand tu l'as écrite cette phrase ?
E. : Euh...
P. : Est-ce qu'il y a un mot qui t'a posé problème ? Est-ce que tu t'es dit des choses ?
E. : Non.
P. : D'accord.
E. : Non parce que, aussi, y a celle-là. « Pourquoi t'as pas écrit u-m ? »
P. : Alors, pourquoi ?
E. : Parce que euh... Parce que c'est « un », c'est « un cochon ». Quand on fait un mot, par exemple, « un canard » et ben c'est toujours u-n.
P. : Tu le sais.
E. : Hm.
P. : C'est comme ça ? Ça, ça m'intéresse.
E. : Et aussi, on l'a appris comme mot invariable.
P. : C'est un mot invariable « un » ? c'est ça ?
E. : Hm.
(Lecture et explicitation de la phrase « si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture, je te conseille de choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés. »)
P. : Alors, « si jamais ». « Si ». Pourquoi tu l'as écrit comme ça ?
E. : Parce que « si », c'est... C'est... C'est pas humm... ah mince, c'était euh... C'était c-i.
P. : Comment tu... Pourquoi tu penses que c'est c-i ?
E. : Parce que c-i, c'est la bonne... C'est la bonne écriture. Et si on met s-i, c'est pas bon.
P. : Pourquoi ?

E. : Parce que hum... Parce que hmm... c'est pas bien si on met... Si on met... Si on met...

P. : Mais pourquoi ce n'est pas bien ? Ça se dit... Ça se dit pas [si] ce que tu as écrit ?

E. : Ça... Ça se dit [zi].

P. : Ça se dit [zi] ? C'est pour ça que tu penses que c'est pas bien ?

E. : Hm.

P. : D'accord. Tu peux corriger, si tu veux (*l'élève écrit « ci »*). Et quand je te pose une question sur un mot, ça veut pas forcément dire qu'il est faux, hein ? Tu te rappelles ?

E. : Hm.

P. : Tout m'intéresse. « Jamais ». Je voudrais savoir pourquoi tu l'as écrit comme ça.

E. : Ben « jamais » parce que c'est un mot invariable et je l'ai appris.

P. : D'accord. Pourquoi tu mets un s à la fin ? « si jamais ». On l'entend pas, hein ? C'est une lettre muette.

E. : Mais y'a quand même un s parce que si je regarde sur le dossier outil, c'est un s.

P. : Hm. Parce que tu l'as appris. Tu le sais.

E. : Hm.

P. : Et tu t'es déjà demandé pourquoi il y avait un s ?

E. : Oui parce que même si on met « si jamais je suis en retard à l'école », ben « jamais » c'est toujours un s. Y a jamais de e ou rien.

P. : D'accord. Et tu t'es déjà demandé pourquoi y avait un s ou tu t'es jamais demandé ?

E. : Je me suis déjà demandé.

P. : Et puis, t'as eu une réponse ou pas ?

E. : Hm.

P. : Alors ? C'est quoi ta réponse ? Pour toi, pourquoi y'a un s à la fin ?

E. : Ben, parce que... y a un s parce que, déjà, y avait euh... Parce que quand j'ai regardé la première fois, sur mon dossier outil, je me suis dit : « ben avant de regarder sur mon dossier outil, j'essaye de... de l'écrire ». Et j'ai écrit sans s. Et après j'ai regardé et y avait... et y avait un s. Alors, y'a toujours un s.

P. : et du coup, tu t'en rappelles maintenant.

E. : Hm.

P. : « Si jamais tu désires ». Comment tu as fait pour écrire tout ce mot-là (*« désires » écrit « désire »*) ? déjà, tu as écrit... Tu as mis un accent. Il est comment l'accent ? Parce que, là, j'arrive pas trop à voir.

E. : Il est comme ça.

P. : D'accord. Pourquoi tu as mis un accent ?

E. : Parce que sinon ça ferait [døzir].

P. : D'accord. Pourquoi tu as mis un s ?

E. : Parce que comme ça, ça fait [z], [z].

P. : Ouais... Très bien. Et la fin du mot ? Comment tu as fait pour décider qu'il y avait un e à la fin ? « Si jamais tu désires ».

E. : Parce que, comme là (*« écrire »*), si on met pas un e ben c'est pas la bonne orthographe.

P. : Et pourquoi ça se serait pas la bonne orthographe (*enseignant écrit sur un brouillon « écrire »*) Est-ce que tu peux essayer de m'expliquer plus précisément ?

E. : Ben parce que si on met pas de e, c'est pas la bonne orthographe.

P. : Et pourquoi, pour toi, tu penses que ce n'est pas la bonne orthographe ?

E. : Ben parce que [dezir]... et ben c'est un... Et ben j'ai regardé, un jour, sur un livre, c'était tous les mots invariables du monde et y avait... y avait... y... à la fin de [dezir] y avait un e.

P. : D'accord. Donc, c'est un mot invariable (**cf. définition de « mot invariable » donné par l'élève à la page 2 : « c'est un mot qui s'écrit toujours de la même façon »=>**

repérer comment il utilise cette définition pour expliquer l'orthographe des mots/sa définition semble une source d'erreur pour lui). C'est ce que tu me dis ?

E. : Hm.

P. : D'accord. Je comprends. Tu vois, c'est ça que j'envie de savoir. Comment... À quoi tu penses quand tu écris. Donc, [dezir], il s'écrira toujours comme ça.

E. : Oui.

[...].

P. : « Si jamais tu désires que tout le monde ». Comment tu as fait pour savoir qu'il s'écrivait comme ça le mot ?

E. : « Tout ». parce que si on met un s, alors ça fait [tus].

P. : D'accord.

E. : Et c'est [tu].

P. : Et comme j'ai dit [tu], tu as mis un t.

E. : Et, par contre, c'est pas... Même si y a un t, c'est pas [tut].

P. : Ah oui. J'ai compris.

E. : y a [tut] pour euh...

P. : Et comment tu ferais pour écrire [tut] ?

E. : Ben [tut] et ben pour que ça soit vraiment [tut], à la fin il faut mettre un s.

P. : Comme ça (*l'enseignant écrit sur un brouillon « tous »*) ?

E. : Oui. Comme ça, là, on sait que c'est [tut].

P. : Et là, tu le dis [tut].

E. : Oui.

P. : Très bien. J'ai compris.

E. : Mais si on mettait o-u-t, là, c'est bon : c'est [tu].

P. : [tu]. « Tout le monde ». Comment tu as fait pour l'écrire comme ça à la fin ?

E. : « Monde » ?

P. : À quoi tu as pensé ? Oui.

E. : Ben, c'est un mot invariable parce que « le monde », « tout le monde », « le monde entier », c'est toujours la même orthographe de « monde ».

P. : Je comprends. « Admire ». Hein, « si jamais tu désires que tout le monde admire ». À quoi tu as pensé pour l'écrire comme ça ?

E. : Ben j'étais pas sûr parce que...

P. : Tu n'étais pas sûr de quoi ?

E. : Parce que « admire »... J'ai jamais écrit ce mot. Alors euh...

P. : Alors, comment tu as fait pour l'écrire alors que tu l'avais jamais écrit ?

E. : Ben, j'ai réfléchi et je me suis dit : « j'écris a-d-m-i-e-r... r-e ».

P. : D'accord. Et pourquoi un e à la fin ?

E. : Parce que « admire », si on met pas un e, c'est comme « écrire », « désire ».

P. : Je comprends.

E. : C'est pareil.

P. : C'est pareil. « Si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture ». Alors, [tõ], pourquoi tu as décidé de mettre un s à la fin (*écrit « tons »*) ?

E. : [tõ]. Parce que... Parce que [tõ] ben c'est... C'est pas t-o-n-t.

P. : Alors, pourquoi ? T-o-n-t ? c'est ça que tu m'as dis ?

E. : Voilà, c'est pas ça.

P. : Pourquoi ?

E. : C'est... C'est avec un s.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que si on met t-o-n-t, ça fait [tõ] mais pas le bon [tõ].

P. : Je comprends. Mais ça existe comme ça ?

E. : Hm.

P. : Ça veut dire quoi quand c'est écrit comme ça ?

E. : Ben « tont » ça veut dire euh...

P. : Est-ce que tu aurais un exemple ?

E. : « [tõ] [tõ] frère mais [tõ] quand on fait... [tõ], par exemple euh... [tõ]... »

P. : « Ton frère », ce serait celui-là ou ce serait celui-là ?

E. : Ben, c'est celui-là.

P. : D'accord.

E. : Comme « [tõ] affreuse écriture ». C'est [tõ] avec un s à la fin.

P. : Et tu arrives pas être plus précis... Je voudrais savoir pourquoi tu mets ce s. Qu'est-ce qu'il veut dire ce s à la fin de [tõ] ?

E. : Ben, ce s.

P. : dans « ton affreuse écriture » ?

E. : Quand on met le s... D'accord, y en a qui croient que c'est [tõs] mais c'est pas [tõs]. C'est [tõ]. Et aussi [tõ] euh ce qu'on mange. y a [tõ]...

P. : Ah ! Le [tõ] qu'on mange ? C'est ça que tu veux dire ?

E. : Voilà.

P. : Et tu l'écris comment le [tõ] qu'on mange ?

E. : Ben, le [tõ] qu'on mange, c'est t-o-n euhm... avec un t.

P. : D'accord. Je comprends mieux. Donc, le [tõ] qu'on mange c'est celui-là (« tont ») et « [tõ] frère », « [tõ] affreuse écriture », c'est celui-là (« tons »). donc, si tu mets... tu me dis si je me trompe, j'essaie de comprendre... le t, c'est pour faire comprendre que c'est le poisson qu'on mange.

E. : Hm.

P. : Et le s, c'est pour faire comprendre que c'est « [tõ] frère », « ton... ».

E. : Voilà.

P. : J'ai compris.« affreuse ». Pourquoi tu l'écris comme ça ? Attends, j'ai pas vu. Alors, comment tu as fait pour écrire la fin du mot (*écrit « afrese » => à rapprocher des explications des graphies de « écrire », « désires »*) ? [fRøz], [afRøz], [øz].

E. : Ben... Ben, déjà, c'est un f parce que [afRøz] ça s'écrit pas avec p-h.

P. : Comment tu le sais ?

E. : Parce que sinon c'est pas la bonne orthographe.

P. : D'accord. J'ai compris.

E. : C'est pas le bon [ɛf].

P. : Pourtant ça fait [afRøz] ?

E. : Oui.

P. : D'accord. Mais tu sais que c'est avec le f. Et à la... et le e... pourquoi tu as mis un e, un s et un e ? [afRøz], « ton affreuse écriture ».

E. : Parce que pour faire [zø], il faut mettre e-s.

P. : Donc, e-s ça fait [z] ?

E. : Hm. Et à la fin il faut mettre un e pour que ça fasse [zz].

P. : Alors, quand tu me dis... Je veux essayer de comprendre ce que tu viens de me dire... Quand tu me dis : « pour que ça fasse [z], il faut mettre un e ». C'est celui-là ou celui-là ?

E. : Ben, les deux parce que... Les deux.

P. : Et c'est parce que y a les deux e que ça fait [z] ?

E. : Hm. Ben, le premier c'est le plus important. Lui...

P. : Pourquoi ?

E. : Lui, c'est le plus important parce que... Parce que si on écrit que a-f-r-s-e ben non : il faut mettre le premier e. Le premier e et après ça fait [z].

P. : Donc, il sert à quoi le premier e ?

E. : Ben, c'est le plus important et si on l'oublie ben, dans une phrase, par exemple, « ton... Ton... Ton zèbre » et ben... D'accord, « zèbre » c'est avec un... C'est avec un... Un z mais y a aussi y a z... Y a aussi s qui fait [z].

P. : D'accord. Tu veux me dire que le [z], il peut s'écrire soit avec un z, soit avec un s.

E. : Hm. « Zèbre », c'est avec... Les animaux, tout ça, c'est avec un z et euh... les phrases (*le mot « phrase » ? ? ?*), c'est avec un s.

P. : C'est une règle ?

E. : D'accord.

P. : Pour... Tu me dis si je me trompe. J'essaie de comprendre comm... ta règle... Si on entend [z] dans un mot qui désigne des animaux, c'est avec un z.

E. : Oui.

P. : Si on entend un [z] ailleurs que dans les animaux, c'est avec un s.

E. : Oui.

P. : OK. J'ai compris comment tu fais.« ton affreuse écriture ». Alors, déjà, tu peux me dire ce que tu as écrit, là ?

E. : La ?

P. : Ouais.

E. : C'est le [e].

P. : Ah ! Pourquoi tu mets cet accent ?

E. : parce que, en fait, lui, c'est toujours... C'est... C'est comme « écrire » mais par contre « écrire » c'est pas comme « écriture ».

P. : C'est-à-dire ?

E. : Et ben, faut rajouter t-u.

P. : D'accord.

E. : Pour que ça fasse « écriture ».

P. : Et pourquoi tu dis : « il faut rajouter t-u à « écrire » » ?

E. : Non... À « écriture », il faut rajouter t-u parce que si on met... Si on fait pas t-u, ça fait « écrire » mais c'est quand même...

P. : Ça, ça m'intéresse. Tu m'as dit : « par rapport à « écrire » »...

E. : Hmm...

P. : J'essaie de comprendre ce que tu as dit. « Il faut que je rajoute t-u. »

E. : Hm.

P. : Je rajoute où t-u ?

E. : Et ben, non, en fait, c'est à « écriture ». Parce que, par exemple, « tu [ekri] » et ben [ekri] y'a pas de t-u. C'est dans « écriture ».

P. : Donc, je suis parti... Je pars d'« écrire ».

E. : Hm.

P. : Je rajoute t-u. Ça donne « écriture ».

E. : Voilà.

P. : Je le mets où t-u ?

E. : Tu le mets là.

P. : D'accord.

E. : Et après tu rajoutes r-e.

P., *l'enseignant le fait sur un brouillon* : [ekri]... comme si je séparais les deux. c'est ça ?

E. : Hm. Voilà.

P. : Et est-ce que tu y as pensé quand tu as écrit « écriture » à ça ?

E. : Oui parce que si... Si je mets celui-là et ben c'est pas le bon. Faut mettre celui-là.

P. : D'accord. Et donc, le e qui est là (*le e final de « écriture »*), pourquoi tu l'as mis ?

E. : Parce que le e qui est là ben je l'ai mis comme lui (*celui de « écrire »*).

P. : C'est le même que lui.

E. : Ben oui. En fait, « écriture » c'est dans la famille de... C'est comme... « Écriture » c'est dans la famille « écrire ».

P. : Comment tu le sais ?

E. : Ben, parce que c'est pareil. « Écriture » et « écrire », c'est... C'est... si on écrit avec un crayon de papier ou un crayon de couleur. C'est pareil. Ou un stylo.

P. : « Je te conseille ». Alors, tu te doutes bien... J'ai vu que tu avais hésité. « Conseille » m'intéresse. Comment... À quoi tu as pensé pour écrire « conseille » (*écrit « conséei »*) ?

E. : Ben, à [kõsej], à la fin, j'étais pas trop sûr alors j'ai mis e-accent-e-i.

P. : Alors, quel accent ?

E. : Euh... Le même que « écrire ».

P. : Tu me le fais ? Voilà. Alors, e accent-e-i. C'est ça ?

E. : Hm.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que... Parce que, en fait, moi, le [ɛj], je sais pas... Je sais pas ce que c'est le [ɛj]. Moi, le [ɛj] humm... J'ai jamais appris le [ɛj].

P. : D'accord. C'est possible. Alors, à quoi tu as pensé ? Est-ce que tu as pensé à d'autres mots ? Comment tu t'es débrouillé ?

E. : Ben, je me suis dit : « bon, allez, tente ! » Et je me suis dit : « bon, je vais mettre e accent ».

P. : Pourquoi ? Pourquoi le e accent ? Il sert à quoi le e accent ?

E. : Parce que [kõsɛ], y a un accent.

P. : OK.

E. : Et euh... Et à la fin je me suis dit : « bon, d'accord. Je vais mettre e-i. »

P. : Et donc, e-i, il fait quoi dans le mot ?

E. : Il fait [kõsɛ...jœ]... [jœ].

P. : Il fait le [jœ]. Le e accent fait [ɛ].

E. : Hm.

P. : Et le e-i fait [j].

E. : Hm.

P. : Et est-ce que tu as pensé à d'autres mot ? Est-ce que tu t'es aidé de mots que tu connais ? Ou non ?

E. : euh non.

P. : D'accord. C'est intéressant, ça. « Je te conseille de choisir ». Ah, comment... Pourquoi tu as décidé de mettre un s et pourquoi tu as mis i-r à la fin ?

E. : Parce que hmm... si on met pas de s, ça fait [ʃwair].

P. : Et ça marche pas.

E. : Non.

P. : Et pourquoi un seul s ?

E. : Parce que [z], c'est toujours avec un s.

P. : Ah oui, j'avais oublié. Ta règle.

E. : Hm.

P. : La règle de tout à l'heure. Et à la fin ? i-r.

E. : i-r ? Ben, i-r, c'est... C'est pour faire [ʃwaziRœ], c'est pour faire le [Rœ].

P. : D'accord.

E. : Mais y'a pas de e à la fin.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que « choisir » c'est toujours avec un r.

P. : D'accord.

E. : Mais sans e à la fin.

P. : Et pourquoi tu as pensé à mettre un e, là ? Pourquoi tu me dis : « il y aurait pu y avoir

un e mais y a pas de e » ?

E. : Parce que... Parce que « choisir »... Ben, « choisir un habit »... « Choisir »... « un habit ». C'est toujours avec un r. Mais « [ʃwazir]...euh... [ʃwazir] une robe », c'est avec un e.

P. : Je comprends. Parce que c'est « une robe », c'est ça ?

E. : Hm.

P. : Alors que « un habit »... Pourquoi tu mets pas de e ?

E. : Ben, « un » parce que « un », c'est... C'est sans e et « une », c'est avec un e.

P. : Je comprends. « Donc, je te conseille de choisir un stylo ». Pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ? Ah, t'as mis un o ou un a ?

E. : Un o.

P. : On dirait un a. T'es d'accord ? Alors, pourquoi tu l'as écrit comme ça à la fin ?

E. : Ben, je l'écris comme ça à la fin parce que je m... « stylo », c'est pas avec a-u.

P. : Ouais, comment tu le sais ?

E. : Ben, je le c'est parce que « le stylo » c'est avec un o tout seul.

P. : Tu l'as appris ?

E. : Hm.

P. : D'accord. Donc, « je te conseille de choisir un stylo qui fait ». Lui, il m'intéresse.

Pourquoi tu l'as écrit avec cette lettre muette-là ?

E. : Parce que même si on met pas de t, bon, d'accord, la lettre muette on l'entend pas mais aussi c'est pas... C'est pas... C'est pas le bon [fɛ].

P. : D'accord. Ça, ça existe (*l'enseignant écrit sur un brouillon « fai »*) ? Non, ça n'existe même pas. donc, y a toujours un t ? c'est ce que tu veux me dire ?

E. : Oui, y'a toujours un t.

P. : Et le a-i ? [fɛ]. Pourquoi tu as écrit [ɛ] a-i ?

E. : Parce que le a-i pour « fait », c'est un mot invariable. Je l'ai appris.

P. : C'est comme ça ?

E. : Hm.

P. : Il s'écrit toujours comme ça. Et tu sais pourquoi ou non ?

E. : Euh oui, je le sais (*intéressant : analyser le sens du mot « sais » pour lui => « savoir que ça s'écrit comme ça » = « savoir pourquoi ça s'écrit comme ça » pour lui*).

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que j'ai appris.

P. : D'accord. « un stylo qui fait plein de gros pâtes ». Alors comment tu l'as écrit « plein » (*écrit « plin »*) ?

E. : p-l-i-n.

P. : D'accord. Pourquoi ?

E. : Parce que... Parce que si on met p... Si on met un m, c'est pas... Ça fait... Ça fait [plɛ̃]. D'accord, ça fait un [ɛ̃] mais ça fait pas le bon [ɛ̃].

P. : D'accord. « Plein de gros pâtes ». Pourquoi tu mets un s à « gros » ?

E. : Même si c'est « de gros pâtes », y'a pas « des gros pâtes », ben, « gros » c'est un mot invariable et y a toujours un s à la fin.

P. : Qu'est-ce que ça veut dire pour toi dans cette phrase « il n'y a pas des gros pâtes » ?

Pourquoi tu m'as dit ça ? Pourquoi tu m'as dit : « il n'y a pas des gros pâtes » ?

E. : Parce que « des gros pâtes » et « de gros pâtes », c'est toujours s-s. Toujours les mêmes s.

P. : Pourquoi ?

E. : Y'a pas... Par exemple, « des pâtes » y'a pas s-s et euh dans...

P. : C'est-à-dire ? Va pas trop vite. Je comprends plus. « Des pâtes » (*enseignant écrit sur un brouillon « des patté »*).

E. : « Des... Des... pâtés » euh... non c'est « gros ».

P. : « Des gros ». Bon, c'est pas le cas ici ? C'est ça que tu veux me dire ?

E. : Voilà. En fait, « des gros », c'est toujours avec un... C'est... À « gros », on va pas mettre s-s.

P. : Ah, ça y est je comprends. Tu veux dire : « je vais pas faire ça » (*l'enseignant écrit sur un brouillon « gross »*).

E. : Voilà.

P. : d'accord.

E. : ça existe pas.

P. : D'accord. Et ici, ça veut dire « des gros pâtés » ?

E. : Oui.

P. : D'accord. C'est que je comprends.

E. : « Plein de gros pâtés », ben « gros », c'est toujours... C'est comme « les gros pâtés » et « des gros pâtés » et « de gros pâtés ».

P. : Et comment tu sais, ici, parce que il y a pas le mot « des... gros pâtés », comment tu sais que c'est comme « des gros pâtés » ? J'ai un stylo qui fait plein de gros pâtés.

E. : Parce que hmm... Parce que si on met g-r-o, ben c'est... Ça marche pas. Ça existe pas.

P. : Ça n'existe pas. D'accord. « Pâtés ». Pourquoi tu l'as écrit comme ça (*écrit « patté »*) ? déjà, tu peux me dire qu'elle accent tu as mis à la fin ? C'est celui-là. D'accord. Pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ? « un stylo qui fait plein de gros pâtés ».

E. : Parce que si on met cet accent euh lui (è) ben ça marche pas.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que si on met lui, c'est pas le bon [pate].

P. : Mais ça se dirait quand même [pate] ?

E. : Hm.

P. : D'accord. Et tu mets pas de lettre muette, là ?

E. : Non.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que [pate] y'a pas de lettre muette dedans (*alors qu'il l'a écrit avec deux t*).

P. : T'en es sûr ?

E. : Hm.

P. : Comment tu fais pour en être sûr ?

E. : Ben, parce que [e], c'est [pa...te] et à la fin on entend le [e].
(*Lecture et explicitation de la phrase « tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancales pour qu'elles bougent tout le temps des que tu les utilises. »*)

P. : [...]. « Tu dois ». Pourquoi tu as écrit [dwa] d-o-i-t ?

E. : Parce que [dwa], c'est toujours comme le [dwa], celui-là, et [dwa] euh... « tu [dwa] faire tes devoirs » (*l'élève le dit en pointant et en agitant son index*). C'est toujours euh...

P. : C'est parce que tu montres du doigt ?

E. : Voilà.

P. : « Tu dois faire tes devoirs ! »

E. : Voilà. C'est toujours avec un t à la fin.

P. : D'accord. Parce que ça vient de ce mot-là...

E. : Hm.

P. : Qui désigne le doigt. « Tu dois absolument ». Alors, je voudrais savoir comment tu t'es débrouillé pour l'écrire (*écrit «apsolumen »*) ? C'est un mot difficile.

E. : Ben, en fait, moi, je fais a... a-p...

P. : Ouais... Pourquoi ?

E. : Parce que si on met a-s-o-l-u-m-e-n ben c'est... C'est pas...

P. : Ça ferait quoi ?

E. : Ça... Ça fait [a...solymã].
P. : Donc, ça ne marche pas.
E. : Voilà. Il faut mettre un p.
P. : D'accord. Pourquoi un seul s ? [...]. Pourquoi un seul s ?
E. : C'est toujours euh [z].
P. : C'est parce que ça fait [z] ?
E. : Hm.
P. : Donc, comment tu le lis le mot si le s il fait [z] ?
E. : Ben, je mets... Parce que [z], c'est toujours avec un s.
P. : Et donc, le mot... C'est quel mot que j'ai voulu te faire écrire, là ?
E. : Ben, c'est... lui.
P. : Oui. Vas-y, dis-le.
E. : [absolymã].
P. : Et... le s dans [absolymã], il sert à faire quel son ?
E. : [z]
P. : D'accord. [mã]. Tu peux me dire comment t'as fait pour décider que ça s'écrivait comme ça [mã] ?
E. : Parce que si on met a-n (*l'enseignant comprend « un n »*), c'est pas le bon [absolymã].
P. : un n où ?
E. : Ben là.
P. : Et là tu n'as pas mis un n ?
E. : Non, là, j'ai mis... J'ai mis e-n. J'ai mis un e-n.
P. : Alors, j'ai pas compris ce que tu m'as dit avant. Si tu avais mis quoi ce serait pas le bon [absolymã] ?
E. : Si... Si j'aurais mis euh... Si j'aurais mis m-a-n...
P. : Ah, j'avais pas compris. Ça ? (*L'enseignant écrit sur un brouillon « man »*)
E. : Voilà.
P. : J'avais pas compris. Excuse-moi. Si tu avais mis ça, ce serait pas le bon...
E. : Hm. [absolymã].
P. : Comment tu sais que celui-là ce n'est pas le bon et celui-là c'est le bon ?
E. : Parce que [mã], c'est pas comme ça. C'est toujours m-e-n (*alors qu'il a déjà écrit « comman » et qu'il écrira « maladroitement » mais peut-être parle-t-il uniquement pour le mot [asolymã]*). Et qu'est-ce qui te fait penser que c'est toujours comme ça ? Comment tu... t'as... t'en as... t'as l'air sûr de toi, là.
E. : Ben, j'en ét... J'en suis sûr parce que hmm... parce que y'a... y a, déjà, m. Il faut pas mettre un n.
P. : D'accord. Et le a-n à la fin, pourquoi... Pourquoi t'es sûr que c'est pas a-n mais que c'est e-n ?
E. : Ben, c'est e-n parce que [ã] le plus utilisé c'est e-n.
P. : Voilà. Je comprends. C'est parce que tu sais qu'on utilise...
E. : Voilà.
P. :... plus souvent e-n.
E. : Mais le moins...
P. : Et comment tu le sais ?
E. : Parce que euh dans des mots... les mots à l'école, moi, je... Je fais... Je... J'écris beaucoup des mots avec e-n et le moins utilisé, c'est a-n.
P. : Je comprends. « Une chaise ». Pourquoi tu écris comme ça ? C'est-à-dire pourquoi tu mets un seul s et pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ?
E. : Parce que à la fin... [z] c'est toujours... C'est toujours avec euh... C'est toujours la même règle. Toujours avec euh...

P. : Que tout à l'heure ?
E. : Voilà. Les mots, c'est toujours avec euh... Mais, par contre, si on met euh « un zèbre », c'est toujours... Toujours z.
P. : D'accord.
E. : Parce que si on met... **Si on met un s, ça fait pas le bon [z]. (confus : z ou s?)**
P. : si tu fais ça (*enseignant écrit sur un brouillon «chais »*) ? C'est ça que tu veux me dire ? Si tu mets un s...
E. : Voilà.
P. : ...ça marche pas.
E. : Voilà.
P. : c-h-a-i-s. Ça ne ferait plus [ʃɛz] ? C'est ce que tu voulais dire ?
E. : Ben oui.
P. : Ça se lirait comment, d'après toi, ça ?
E. : Ben, ça fait le bon... Ça fait le bon [z] mais c'est juste qu'il faut rajouter ça à la fin.
P. : D'accord. Donc le e, pour toi, c'est pour faire [z].
E. : Hm.
P. : Je comprends. Et tu mets pas d'autres lettres après ?
E. : Non.
P. : D'accord. « Et ». Pourquoi tu l'as écrit comme ça ? « Une chaise et une table ».
E. : Parce que « et » ([e]) c'est pas euh e-l, c'est toujours e-t.
P. : Et pourquoi c'est pas e-l ? Je comprends pas pourquoi tu me dis : « e-l ». Pourquoi ce n'est pas e-l ?
E. : Ben, c'est pas e-l parce que, au début, là, j'avais mis e-l.
P. : Ah, tu avais mis un l ?
E. : Et après je me suis rattrapé : j'ai mis un t.
P. : Et pourquoi, au début, tu as mis un l ?
E. : Parce que, en fait, des fois, j'écris trop vite et je me trompe.
P. : Hm. Et à quoi tu as pensé quand tu as écrit e-l ? « Une chaise et une table »
E. : « Et une table » parce que y'a... y a deux [e] : y a e-s-t.
P. : Celui-là ?
E. : Voilà.
P. : Ce mot-là ? (*L'enseignant écrit sur un brouillon « est »*). D'accord.
E. : Et aussi, y a... Y a e-t.
P. : D'accord. Alors, pourquoi tu as décidé qu'ici c'était celui-là et pas celui-là ?
E. : Parce que... Quand on fait des choses, des affaires c'est toujours e-t mais quand on fait « [e] la maîtresse nous donne une dictée », c'est toujours e-s-t.
P. : D'accord. Ça veut dire quoi « quand on fait des affaires » ?
E. : Ben, par exemple... par exemple, « tu dois ranger tes habits »... Par exemple euh, « range ta chambre et lave les murs ». Et ben, c'est... C'est e-t.
P. : Ça veut... Ça veut dire... C'est ça pour toi « faire des affaires » ? D'accord. Et le e-s-t, tu me rappelles ta règle.
E. : Ben, le e-s-t, c'est toujours euh... Quand on parle euh... quand on fait une grande phrase.
P. : Quand on fait une longue phrase, une grande...
E. : Par exemple...
P. : Donne-moi un exemple. Oui. Ça m'intéresse.
E. : Par exemple euh... « [e] [e] le maître nous donne de l'orthographe », c'est toujours lui, là.
P. : Parce que c'est une longue phrase ?
E. : Hm.

P. : Et euh... Pourquoi quand tu as dit : « je dois ranger mes affaires et laver les murs »... Pourquoi pour toi ce n'est pas une longue phrase ? Parce que tu m'as dit que c'était celui-là.

E. : Parce que... c'est pas une longue phrase parce que... parce que « le maître nous donne de... De l'orthographe »

P. : Hm.

E. : « Et range ta chambre et lave les murs »

P. : Hm.

E. : C'est pas aussi long.

P. : D'accord. Comment tu fais, dans ta tête, pour savoir... Enfin, qu'est-ce qui fait qu'une phrase est longue ou pas ? Pour toi.

E. : Ben, par exemple, « lave les murs et range ta chambre » c'est pas comme « le maître nous donne de l'orthographe ».

P. : Et qu'est-ce qui est long dans « le maître donne de l'orthographe » ? « Et le maître donne de l'orthographe » », qu'est-ce qui est long là-dedans ? Et qu'est-ce qui n'est pas long dans « range ta chambre et lave les murs » ? C'est ce que je veux comprendre. Je comprends pas tout à fait.

E. : ben, en fait, parce que « range ta chambre et lave les murs » et ben, c'est une... Dans ma tête, en fait, je me dis que c'est tout petit. C'est...

P. : Qu'est-ce qui est tout petit ?

E. : Ben...

P. : C'est ça que je veux savoir.

E. : C'est euh [e], c'est le [e] qui est tout petit.

P. : Et pourquoi il est tout petit, [e] là-dedans ?

E. : Parce que « range ta chambre », c'est grand.

P. : Ouais.

E. : [e], c'est tout petit et « lave les murs », c'est grand.

P. : D'accord.

E. : Mais si on met un [e] au milieu, ça coupe les deux et ça fait une petite phrase.

P. : « Range ta chambre ».

E. : Voilà.

P. : « Lave les murs ».

E. : Voilà.

P. : Ça fait deux petites phrases ?

E. : Voilà. Mais si on met... Non : deux grandes phrases.

P. : Deux grandes phrases.

E. : Voilà. Mais si on met [e] au milieu, e-t, et ben, ça fait des... Ça... Ça se remet et ça se coupe et... Et ça se fait... Ça se fait une petite phrase.

P. : Mais pourtant tu m'as dit que c'était deux grandes phrases...

E. : Voilà.

P. : Et grâce au [e] ça fait une petite phrase.

E. : Voilà. Ça fait une petite phrase.

P. : Alors, c'est ça que je comprends pas : comment deux grandes phrases... et ça m'intéresse. Je veux comprendre... comment deux grandes phrases, « range ta chambre », « laver les murs », tu les mets ensemble avec le [e]

E. : Oui.

P. : Et là, tu me dis que ça fait une petite phrase.

E. : Parce que, pour moi, le [e], c'est... C'est... C'est tout petit et si on met... Si on met au milieu ça fait une petite phrase. Mais par contre, « le maître »...

P. : Oui.

E. : « Le maître nous donne de la grammaire »

P. : Oui.

E. : Ben, c'est une grande phrase.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que, pour moi, « maître » et « grammaire », c'est grand.

P. : Qu'est-ce qui est grand ?

E. : Ben, c'est « maître ».

P. : Mais qu'est-ce qui...

E. : Ou...

P. : Oui. Mais qu'est-ce que ça veut dire que « maître », c'est grand ? Pour toi.

E. : Ben parce que... Parce que le « maître » et « grammaire » c'est grand et y a aussi euh...

P. : Alors, dans « maître »...

E. : Y a aussi « le ». « Le », c'est petit et si on met « le » (*enseignant écrit sur un brouillon « le maître »*)... voilà.

P. : « Le », c'est petit.

E. : « Le », si on le met là... et là, ça fait... pour l'instant... si on met que « le » hmm... le l-e-m-a-i-t-r-e, le maître, ben ça, ça fait un... une petite... Un... Un petit mot. Mais si on rajoute « le maître nous donne de la grammaire », si on les met ensemble, ça fait une énorme phrase.

[...] Pause repas.

E. : Et ben, en fait, « le » c'est une petite phrase. Mais si en milieu, on met un [e] ça fait une... Une...si... Par exemple, « le... maître nous donne de l'orthographe »...

P. : Hm.

E. : Et ben si, par exemple, on met « le maître nous donne l'orthographe »... Si on met « et de l'orthographe »... « Le maître nous donne... le maître nous donne de l'orthographe et de la grammaire » et ben... Ça va devenir une grande phrase. Mais comme déjà c'est... « Range ta chambre lave les murs », déjà, c'est une petite phrase et si on met [e] au milieu, c'est encore une petite phrase.

P. : Et donc, dans ce cas-là, tu écris e-t.

E. : Voilà.

P. : Alors que tu m'avais dit : « des fois, tu peux l'écrire e-s-t. » C'est ça ?

E. : Hm.

P. : Et quand est-ce que tu l'écris e-s-t ? C'est ça que je ne comprenais pas.

E. : Ben, e-s-t, c'est quand... e-s-t, c'est quand y a... e-s-t, c'est quand y a... Quand c'est les... Les animaux. Par exemple, « le zèbre [e] la lionne se bagarrent ». Ben, là, c'est... C'est e-s-t.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que... c'est une règle.

P. : C'est une règle ?

E. : Hm.

P. : Quand c'est avec les animaux ?

E. : Hm.

P. : C'est e-s-t. D'accord. Donc, « tu dois absolument trouver une chaise et une table ». Je te lis la suite.

(*l'élève finit d'écrire la fin de la phrase*)

P. : Alors, tu m'expliques comment tu as fait pour savoir qu'il fallait l'écrire comme ça « assez » (*écrit « assé »*).

E. : Ben, parce que... [ase]... Parce que « assez bancales » ben parce que... [ase], c'est un mot invariable. Ça s'écrit toujours comme ça.

P. : Tu l'as appris.

E. : Hm.

P. : D'accord. « Bancales ». Hein ? « tu dois absolument trouver une chaise une table assez bancales pour qu'elles bougent tout le temps ». Pourquoi tu l'as écrit comme ça à la fin (*écrit « bancaire »*) ?

E. : Ben, j'ai jamais écrit alors j'ai tenté de l'écrire...

P. : Ouais.

E. : J'ai écrit comme ça.

P. : Alors, pourquoi tu as mis un e à la fin ?

E. : Ben, parce que [ase], ça... avec [ase] à la fin des... Si [ase] euh... « [ase] rigolé ! » Et ben c'est toujours un e.

P. : Oui. Et [bâkal] ?

E. : Ben...

P. : Pourquoi le e alors ?

E. : À la fin, parce que... le e...

P. : Parce que tu me dis : « assez rigolé ». Tu me dis : « à la fin toujours un e. » À « rigolé » ?

E. : Oui.

P. : D'accord.

E. : « Assez rigolé », quand y a « assez » devant et ben après le mot... « Assez bougé » ou « assez rigolé » ou « assez euh... Assez rigolé » et ben, c'est toujours un e à la fin.

P. : Comme ça ? (*Enseignant écrit sur un brouillon « assé rigolée »*). « assez rigolé ».

E. : Voilà.

P. : Avec un e à la fin ?

E. : Hm. Par contre, on met ça et ça.

P. : D'accord. « Assez rigolé », ça s'écrit comme ça. Tu en es sûr ?

E. : Hm. Comme « dictée ».

P. : D'accord.

E. : « Dictée », ça s'écrit avec e et e-accent à la fin.

P. : D'accord. C'est pour ça que tu as mis le e à « bancaire » ? Parce qu'il y avait « assez » devant ou pas ?

E. : Oui parce que y avait « assez ».

P. : D'accord. Et pourquoi tu as écrit a-n ici ?

E. : Parce que [bâkal]...

P. : À quoi tu as pensé ?

E. : Ben, comme « banque ». « banque », ça s'écrit a-n alors j'ai pensé à « banque » je me suis dit : « ah, « bancaire. » »

P. : Et pourquoi tu as pensé à « banque » ? Donc, là où on va chercher l'argent, c'est ça ?

E. : Oui.

P. : pourquoi tu as pensé à « banque » pour écrire « bancaire » ? ça, ça m'intéresse.

E. : Ben, j'ai écrit comme ça parce que... Déjà, si on pense à « banque »... Si on regarde la banque, c'est b-a-n-k.

P. : D'accord. et c'est... C'est parce, dans [bâkal], tu entends « banque » que tu as pensé à a-n ?

E. : Ben oui.

P. : D'accord. C'est ce que je veux comprendre.[...]. « assez bancales pour qu'elles bougent tout le temps ». Comment tu as fait pour écrire... Comment tu t'es décidé pour écrire « qu'elles » (*écrit « quelle »*) ?

E. : Ben parce que [kɛl], c'est... C'est q-u-e et parce que euh...

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que... faut pas mettre d'accent sinon ça fait pas le bon [kɛl].

P. : Ou est-ce que tu voudrais mettre un accent ?

E. : Ben, à... À lui mais on peut pas.

P. : Comme ça ? (*L'enseignant écrit sur un brouillon « quelle »*). c'est ça ?

E. : Non. Comme ça. Au e. comme ça (« *quelle* »).

P. : D'accord. Je comprends.

E. : On n'a pas le droit.

P. : Et pourquoi tu n'as pas le droit ?

E. : Ben parce que c'est... Sinon ça serait pas le bon [kɛl].

P. : Et il existe celui-là de [kɛl] ?

E. : Oui mais quand on fait « qu'elles bougent »...

P. : Oui.

E. : Avec [buʒ], c'est toujours sans accent.

P. : Comment tu le sais que avec [buʒ], c'est toujours sans accent ? Ça, ça m'intéresse.

E. : Ben je le sais parce que... Des fois, on bouge si c'est comme ça. [ase] si euh devant y'a... si y'a un s et ben là, on va mettre un e. mais là, là si devant [buʒ] y'a un [kɛl] et ben [kɛl], ça... [kɛl], c'est... C'est sans accent parce que si après y'a [buʒ] et ben si on met un accent, ça sera pas le bon. Ça sera pas le bon [kɛl].

P. : Si on met un accent où ? À [kɛl] ? Ce sera pas le bon [kɛl].

E. : là.

P. : D'accord. Et c'est l'accent de [ase] qui t'a fait penser à mettre un accent sur [kɛl] ? Ou pas ?

E. : Euh non.

P. : D'accord. Et pourquoi [buʒ] tu l'écris comme ça à la fin (*écrit « bouje »*) ?

E. : Non parce que... Je l'ai écrit comme ça parce que euh... des fois y'a [buʒ] avec un j et des fois y a [buʒ] avec un... Avec un euh...

P. : Écris le moi.

E. : Avec un... y a [buʒ] comme ça (*l'élève écrit sur un brouillon « quelle bouje »*). [buʒ]

P. : Ouais. Ça, c'est celui que tu as choisi.

E. : et y a (*puis il écrit « quelle bouge »*). [buʒ] comme ça.

P. : D'accord. Alors pourquoi tu as choisi celui-là, ici ?

E. : Parce que lui, on peut pas le mettre ici parce que quand... Si on le met là et devant y a un [kɛl] ça... On peut pas.

P. : Et tu saurais me dire pourquoi ? Pourquoi on peut pas mettre celui-là, là, avec [kɛl] ? Est-ce que tu sais pourquoi ?

E. : Parce que...

[...]

E. : Non, parce que [kɛlbuʒ]... oui, d'accord [kɛlbuʒ] ça marche... Ça... Ça existe comme mot mais juste c'est que... Si [buʒ] avec un... Avec un... avec un q, on met... avec un g, on met avec [kɛl], ben ça fait pas le bon... Le bon [buʒ].

P. : Moi, je voudrais savoir pourquoi, pour toi, c'est pas le bon [buʒ] dans ce cas-là ?

E. : ben c'est pas le bon [buʒ] parce que... Parce que il y en a qui le mettent, d'accord, mais...

P. : Alors pourquoi ils le mettent si c'est pas le bon [buʒ] ?

E. : Et ben, des fois, on corrige entre nous y en a plein qui font la même erreur. Y en a plein qui fait [kɛlbuʒ] avec un... Avec un g.

P. : Alors, comment tu leur expliques qu'il faut pas mettre le g et et qu'il faut mettre un j ?

E. : Ben il faut mettre un j parce que, moi je leur dis : « les copains, il faut mettre un j parce que si devant il y a un [kɛl], on peut pas mettre un g à la fin.

P. : Alors, quand est-ce qu'on peut mettre un g dans [buʒ] ?

E. : Ben par exemple, quand y a un accent sur le e.

P. : Sur le e de [kɛl] ?
E. : Hm.
P. : Quand est-ce qu'il y aurait un accent sur le e [kɛl] ? Est-ce que tu sais ?
E. : Quand euh... Quand y a [buʒ] à la fin.
P. : Quand y a le [buʒ] avec le g ?
E. : Oui. Voilà. Comme ça.
P. : Je comprends. Et comme ici y avait le [kɛl] sans accent, c'était le [buʒ] avec le j.
E. : Voilà.
P. : J'ai compris. Donc, « une chaise une table assez bancale pour qu'elles bougent tout le temps ». Alors, comment tu as fait pour écrire « tout » ?
E. : Ben « tout le temps » (*écrit « tout le temps »*), c'est comme lui. C'est comme lui.
P. : D'accord. Alors, explique-moi.
E. : C'est pareil.
P. : Pourquoi c'est pareil ?
E. : Ben, parce que... Parce que l'autre c'était...
P. : Explique moi celui-là. Explique-moi « tout le temps ».
E. : Parce que, en fait, « tout » c'est comme... « Tout » c'est toujours avec t-o-u-t mais aussi c'est avec t-o-u-s mais quand il y a « le » après et ben on met un t.
P. : C'est parce qu'il y a « le » après ?
E. : Oui. Le « le ».
P. : Je comprends. « Tout le temps ». Pourquoi tu l'écris comme ça [tã] ?
E. : ben [tã]... parce que [tã] c'est un mot invariable et je l'ai appris. Il s'écrit toujours comme ça.
P. : D'accord. Alors, pourquoi il y a un s muet à la fin, d'après toi ? Même si tu l'as appris, hein ?
E. : Hm. Ben je l'ai ap... ben il y a un s parce que... Des fois, dans des mots, y'a beaucoup... Il y a pas beaucoup de lettres muettes mais y en a.
P. : Ouais. Et là, pourquoi ils en ont mis une, d'après toi ? Est-ce que tu sais ?
E. : Ben oui parce que hmm... [tã], ça s'écrit... Ça s'écrit toujours pareil comme le [tã] euh... qui sont l'ennemi avec les mou... avec les abeilles. Les guêpes plutôt.
P. : Comme le...
E. : [tã]
P. : Ah, les... Les grosses mouches ?
E. : Oui. Voilà. Les grosses mouches.
P. : Et ça s'écrit comme ça ?
E. : Hm.
P. : D'accord.
E. : Toujours pareil.
P. : Et est-ce que là je te parle du [tã] euh les grosses mouches qui piquent dans cette phrase ? Est-ce que c'est ce sens-là ?
E. : Non c'est... euh
P. : C'est pas ce [tã]-là ?
E. : [tã] euh... aussi c'est pas le [tã] où il y a de la pluie et du soleil et tout ça.
P. : D'accord.
E. : Là, c'est [tã], par exemple euh [atã]... ou euh... voilà [atã] et ben quand on dit euh : [atã] et ben c'est toujours euh ou « tout le temps », c'est toujours avec un s à la fin.
P. : D'accord. Et tu t'es déjà demandé ou pas pourquoi y avait ce s à la fin ?
E. : Non.
P. : Non ? Alors, « une chaise et une table assez bancale pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilises. » Alors, comment tu as fait pour te décider écrire [de] comme ça

(écrit « des ») ?

E. : Ben, parce que c'est aussi un mot invariable. [de], c'est toujours d-e-s.

P. : D'accord. « Des que tu les utilises. » « Utilises » (écrit « utilise »).

E. : [ytilis], j'étais pas sûr.

P. : Alors, de quoi tu n'étais pas sûr ?

E. : Ben du mot.

P. : Alors où est-ce que tu n'étais pas sûr ?

E. : Là.

P. : D'accord.

E. : Avec le s.

P. : Oui.

E. : Je savais pas si j'en mettais deux ou un.

P. : Alors pourquoi tu as décidé d'en mettre un seul ?

E. : Parce que je me suis dit... Parce que j'avais... J'avais encore regardé la... J'avais pas regardé mais j'avais encore repensé...

P. : Dans ta tête... D'accord.

E. : ... à la règle ou y'avait un... un...

P. : C'était quoi déjà la règle ?

E. : La règle c'était quand y avait un mot... c'était [z] avec un s, quand y avait les animaux, c'était un z.

P. : D'accord. Et à la fin, pourquoi un e ?

E. : Parce que euh avec [z] pour faire [z] il faut un e.

P. : D'accord.

E. : Et des fois il faut un i et là j'ai mis un i.

P. : Où est-ce qu'il faut un i des fois ?

E. : Euh là.

P. : Ouais.

E. : Ou là.

P. : D'accord. Sauf que si tu mettais un i ici, ça marcherait ?

E. : Voilà. Ça marcherait mais aussi si tu mets ça ça marche aussi (l'élève écrit sur un brouillon « utilisi »).

P. : Ça, ça se lit [ytilis] ?

E. : Oui. Ça, ça marche et ça aussi ça marche.

P. : Dis-moi pourquoi sa ça marche. Pourquoi, alors, on écrit comme ça et pas comme ça ?

E. : Ben, en fait, pas comme ça parce que, là, c'est [ytilisi]. Ça marche pas.

P. : Ça marche pas ?

E. : Ben non. [ytilisi], c'est pas...

P. : Alors, pourquoi tu m'as dit : « des fois, on met un i ici et ici ?

E. : Non parce que des fois ça marche, des fois ça marche pas. Dans... Sur des... Par exemple, « le... Le lion utilise le zèbre pour le [pursaz]...

P. : ... « chasser ».

E. : voilà. Et ben... Et ben, là, c'est... Et ben c'est toujours avec i-i pour les animaux mais pour les phrases c'est toujours e-i.

P. : D'accord. Phrase d'après ?

(Lecture et explicitation de la phrase « tu veux ces trois objets ? »)

P. : « Tu », il désigne qui, ici ? Quand je dis...

E. : ben moi.

P. : D'accord. « tu veux ces trois objets ». « Veux ». Comment tu as fait pour l'écrire comme ça ?

E. : Ben... Je me suis trompé parce que c'est... C'est comme ça.

P. : Alors, pourquoi tu penses que c'est comme ça ?

E. : Parce que euh... [vø] comme ça... (*L'élève écrit « ve » sur un brouillon*)

P. : [vø], v-e. Pourquoi on peut pas ?

E. : Parce que « ve », on l'utilise mais pas souvent. Mais le vrai [vø], c'est lui (*l'élève écrit sur un brouillon « veux »*).

P. : C'est-à-dire ? C'est quoi comme lettre, ça (*x calligraphié comme sc en cursive*) ?

E. : Ben, ça, c'est un x.

P. : D'accord. Et comment tu sais que ça c'est le vrai [vø] ?

E. : Parce que [vø] d'accord... quand on fait un vœu, par exemple, quand on veut quelque chose, on l'écrit lui, là.

P. : D'accord. v-e. Donc, « faire un vœu », ce serait v-e. Alors que « tu veux »...

E. : « Tu... Tu veux une glace » ben c'est ce [vø]-là.

P. : Et pourquoi ?

E. : Parce que... Quand c'est dans des phrases, c'est v-e-u-x mais quand c'est [vø] dans des mots, c'est v-e.

P. : Donc, quand tu dis : « euh tu fais un vœu »

E. : Voilà.

P. : C'est pas dans une phrase ?

E. : Non.

P. : D'accord. Je comprends. Et pourquoi le x ?

E. : Ben parce que, là, c'est dans une phrase.

P. : Donc, c'est toujours v-e-u-x ?

E. : Voilà. Dans une phrase ?

P. : c'est ça ?

E. : et quand c'est dans un mot c'est v-e.

P. : D'accord. Je comprends. « Tu veux ces trois objets ». [se] ? Comment tu as fait ?

E. : Ben, [se]... et ben je m'en rappelle parce que c'est un mot invariable et y a... Y a des [se] d'accord, [se], par exemple... c-e accent euh comme ça...

P. : Vas-y, écris-le.

E. Comme ça (*l'élève écrit sur un brouillon « cé »*).

P. : Ouais.

E. : Comme ça (*l'élève écrit sur un brouillon « c'est »*). Celui que j'ai écrit.

P. : Celui que tu as choisi. D'accord.

E. : Voilà. Et (*inaudible*).

P. : Et... Et quoi ?

E. : Et aussi...

P. : Il y en a d'autres ?

E. : Voilà. Et aussi celui-là (*l'élève écrit « sé » sur un brouillon*).

P. : D'accord.

E. : y a... y'en a que trois.

P. : D'accord. Alors, pourquoi tu as choisi celui-là et pas ceux-là ? C'est ça qui m'intéresse. Comment tu as fait pour choisir celui-là ?

E. : Ben parce que quand c'est dans des phrases, c'est lui. Quand c'est dans des mots, c'est comme... C'est comme [vø] : [vø] quand c'est... [vø] quand c'est dans des phrases, c'est lui. Quand c'est dans des mots, c'est lui. Ben là, quand c'est dans des mots, c'est lui et quand c'est dans des phrases, c'est lui.

P. : D'accord. Ça j'ai compris pour ceux-là. Est-ce que tu aurais un exemple pour celui-là ?

E. : Celui-là ?

P. : Ouais. Pour [se] c-é. Est-ce que tu aurais un exemple ?

E. : Lui ? Ben... Par exemple, « [se] parents ».

P. : Hm.

E. : « [se] parents », c'est celui-là. Le petit, là.

P. : D'accord.

E. : Et lui...

P. : Oui. Donne-moi un exemple. C'est pas la peine de réécrire. Donne-moi un exemple.

E. : Ben lui, c'est... Lui, par exemple, c'est hmm... euh comment expliquer... Lui, c'est, par exemple, dans les... C'est comme dans les animaux. Par exemple, « le li... euh le zèbre [se] caché sous un arbre » et ben...

P. : Ce serait s-é ?

E. : Voilà. Lui.

P. : Je comprends. « Tu veux ces trois objets ». Pourquoi tu as écrit « trois » comme ça ?

E. : « Trois » ?

P. : Avec un s à la fin.

E. : Parce que [se]... quand y a [se] et ben, moi, je touche pas le s. Je touche toujours eux, là.

P. : Ça veut dire quoi « tu touches » ?

E. : Ben, par exemple, le... Je... Je m'intéresse pas au... Au... Au [se]. Je m'intéresse que à... Au « trois ». Par exemple, quand y a e-s-t ou euh lui... Ah, oui, y'a aussi celui-là. Par exemple, quand y a lui, lui ou lui ou lui (« sé », « cé », « c'est », « est ») les quatre et ben c'est « [se] trois objets » et ben c'est toujours avec un s à la fin.

P. : Mais pourquoi ? C'est ça que je voudrais savoir.

E. : Pourquoi ? Parce que euh...

P. : Pour toi. Pour toi, pourquoi il y a un s à la fin de « trois » ?

E. : Parce que, moi, je le pense comme ça.

P. : Ouais.

E. : Je me dis qu'il y a un s à la fin quand y a toujours les... Les... Les quatre.

P. : D'accord. Pourquoi ? Qu'il y ait celui-là, celui-là, celui-là ou celui-là, tu me dis qu'il y a un s à la fin de « trois ». Mais pourquoi ?

E. : Ben...

P. : Ça veut dire que s'il y a pas ces... s'il y a pas [se] devant, y'a pas de s à la fin ?

E. : Hm. Par exemple, euh...

P. : Donne-moi un exemple. Oui.

E. : Euh... « Ce troisième livre est neuf. » et ben « ce troisième livre » c'est... C'est... Ben y a pas de s à la fin parce que c'est...

P. : À la fin de quoi ?

E. : À la fin de « troisième ». Par exemple...

P. : D'accord. Mais est-ce que je t'ai demandé d'écrire « troisième », moi ? Non, c'est « trois ».

E. : Oui. Mais...

P. : Je voulais savoir quand est-ce que tu ne mettais pas de s à la fin de « trois ». C'est ce que tu me disais...

E. : Ah, « ce... » Par exemple, « ce... ce trois est bizarre ».

P. : Hm.

E. : Par exemple, « bizarre », ça veut dire comme ça (*l'élève écrit sur le brouillon un 3 mal formé*).

P. : D'accord. J'ai compris : ce trois est bizarre.

E. : Voilà. Et ben ce trois, c'est toujours avec euh...

P. : Tu l'écris comme ça ? (*Enseignant écrit sur un brouillon « troi »*)

E. : Voilà. Comme ça.

P. : Je comprends maintenant. J'ai compris. « Objets » (*prononcé [ɔbzɛ]*) ? Pourquoi tu

l'écris comme ça à la fin (écrit « obegé ») ?

E. : Ben, j'étais pas sûr.

P. : Oui. Alors, comment tu as fait pour te décider ?

E. : Ben je suis pas sûr parce que...

P. : Tu es pas sûr de quoi ?

E. : Je suis pas sûr que... Que lui, là (*le g*)...

P. : Ouais.

E. : Il est bon.

P. : Alors, pourquoi ? Tu hésites entre quoi et quoi ?

E. : J'hésite entre le... le j...

P. : Ouais... Et le g.

E. : Et le g.

P. : Pourquoi tu as mis un g alors ?

E. : Parce que je me suis dit que le j c'était pour... C'est quand il y a « les » au... Au début.

P. : D'accord. S'il y avait « les objets », tu aurais mis un j ? Comme y'a...

E. : Oui. Et j'aurais mis un s aussi.

P. : D'accord. Alors pourquoi tu n'as pas mis de s, ici ?

E. : Ben parce que déjà y'a pas « les ».

P. : Ouais.

E. : Et en plus euh... Et en plus, il y a pas « des ».

P. : D'accord.

E. : Ça marche aussi avec « des ».

P. : Je comprends. Ça, c'est bien que tu me le dises. Et le e-accent, comment tu as fait... Comment tu t'es décidé ?

E. : Ben je me suis dit que c'est comme ça parce que si on met ça (*l'élève écrit sur un brouillon « obegè »*) ben c'est pas le bon [ɔbʒe].

P. : Ça se lirait comment ça ?

E. : Ben lui, ça se lirait [obøʒe]. [ʒe]. Avec un [ʒe] plus euh... Ben ce serait pas le bon... Le bon [ɔbʒe].

P. : Je suis en train de rendre compte : tu mets un e après le b. c'est ça ? Ou tu n'en mets pas ?

E. : Oui, j'en mets.

P. : J'avais pas vu. Comme je suis loin, j'avais pas vu. Alors, comment tu le lis ce mot (« *obegè* ») ?

E. : Là, je le lis [obøʒe].

P. : Ouais. Et ce que tu as écrit, tu le lis comment ? Ce que tu as écrit sur ton...

E. : [ɔbʒe].

P. : [ɔbʒe].

E. : C'est pas le... Y a [ɔbœʒe]... [ɔbʒe]. Ça c'est plus fort. Et [ɔbʒe], là, il est moins fort.

P. : Voilà. Je comprends. Tu as d'autres remarques à me faire sur la phrase ?

E. : Hm.

P. : Non ?

(*Lecture et explicitation de la phrase « en plus, cette méthode pour tracer maladroitement les lettres est drôlissime. »*)

P. : « En ». Pourquoi tu l'as écrit comme ça (écrit « an ») ?

E. : [ã], ça s'écrit comme ça parce que... Quand il y a « [ã] plus » euh... quand il y a... Quand c'est [ã] et après y'a « plus », c'est a-n.

P. : D'accord. « Cette ». comment tu as fait pour te décider que c'était c-e-deux t-e ?

E. : Ben, là, j'ai un petit peu hésité.

P. : Ouais ? Tu as hésité. Pourquoi ?

E. : Parce que y'a le sept, le chiffre qui s'écrit comme ça (*l'élève écrit sur un brouillon « sept »*).

P. : D'accord.

E. : Et le [set]... lui (*« cette »*).

P. : d'accord. Alors, pourquoi tu as choisi celui-là, ici ?

E. : Ben, ici, parce que lui, c'est le chiffre.

P. : Hm.

E. : Et lui, c'est... C'est le mot.

P. : D'accord.

E. : C'est le... mot.

P. : D'accord. « en plus, cette méthode » (*prononcé [metød]*). Pourquoi tu écris comme ça à la fin « méthode » (*écrit « mètode »*) ?

E. : [metød] parce que... Parce qu'à la fin il y a un e.

P. : Oui. Et pourquoi tu écris ce e avec un accent et c'est accent-là ?

E. : Ben j'étais pas sûr.

P. : Tu as hésité entre quoi et quoi ?

E. : Entre... Entre lui, d'accent, et lui.

P. : Tu as hésité entre deux accents. Alors, pourquoi tu as choisi celui-là ?

E. : Parce que je me suis dit... Je me suis dit : « ah, je m'en rappelle que [metød] c'est toujours avec cet accent-là. »

P. : D'accord. Est-ce que tu as pensé à un autre mot pour retrouver l'accent ou non ?

E. : Euh non.

P. : D'accord. « Pour tracer ». Pourquoi tu as écrit « tracer » comme ça (*écrit « tracé »*) ?

E. : [trase] parce que... Si on met comme ça (*l'élève écrit sur un brouillon « trassé »*), ça se peut pas. Ça existe pas.

P. : Ça n'existe pas. Avec deux s, ça n'existe pas.

E. : C'est toujours lui, là.

P. : C'est toujours lui. Et à la fin, pourquoi tu mets un e avec un accent ?

E. : parce que, là, c'est un mot.

P. : Ouais. Alors, pourquoi ? Que ça fait que ce soit un mot ?

E. : Ben...

P. : Pourquoi tu le mets avec un accent ?

E. : Dans les mots, on met toujours... Un accent comme ça.

P. : D'accord.

E. : Mais quand c'est... Quand c'est des phr... Euh... Des petits mots, c'est lui.

P. : Donc c'est par rapport à la longueur du mot ?

E. : Voilà.

P. : Alors, quand est un mot est long ou est court pour toi ? C'est quoi un long mot ou un petit mot ?

E. : Par exemple, ça, c'est un petit mot et ça, c'est... C'est un grand mot.

P. : « Pour tracer maladroitement ». Pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ?

E. : Parce que je me suis dit parce que hmm...

P. : Regarde le mot.

E. : Parce que [mã], c'est toujours e-n-t. C'est un mot invariable.

P. : D'accord. Et tu sais pourquoi il est la le t ? Parce qu'on l'entend pas. « Maladroitement ».

E. : Oui mais c'est quand même avec un t.

P. : D'accord. Tu as l'air sûr de toi. C'est bien. « Cette méthode pour tracer maladroitement les lettres ». Pourquoi tu écris « lettres » comme ça (*écrit « lettre »*) ?

E. : J'ai hésité.

P. : Où est-ce que tu as hésité ?
E. : Ben, à mettre les deux t.
P. : Alors, pourquoi tu as mis deux t ? tu as hésité entre euh mettre un seul t...
E. : Voilà.
P. : ... et mettre deux t ? Alors, pourquoi tu as mis deux t ?
E. : Ben parce que je me suis dit que... pareil que là.
P. : Hmm.
E. : Quand c'est un grand mot, c'est deux t. Quand c'est un petit mot, c'est t.
P. : Pourquoi ?
E. : Ben parce que euh... Par exemple, quand euh... quand c'est que « les lettres », c'est toujours avec... un t mais quand c'est...
P. : Attends. Quand c'est « les lettres »...
E. : Voilà.
P. : Si c'est pas dans une phrase, ce serait un seul t ?
E. : Voilà. Par exemple...
P. : « Les lettres », là, dans le dictionnaire, par exemple, y'a pas de phrase, c'est comme ça (« les lettre »).
E. : Voilà. Mais par contre, quand c'est dans une phrase et après ça continue...
P. : Hm.
E. : Par exemple, quand avant « lettre », y'a... Y a un grand mot et ben... Et ben après, on met deux t et après, quand ça se termine, avec un autre mot, c'est toujours deux t.
P. : D'accord.
E. : Mais par contre, là, c'est, par exemple, « malade »...
P. : Un mot plus court ?
E. : Voilà. Plus court.
P. : Ouais.
E. : Ben c'est... C'est un... C'est que un t.
P. : Donc, ça dépend des mots qu'il y a avant ?
E. : Et à la fin quand ça se finit pas, ben c'est toujours un t.
P. : À la fin, quand ça se finit pas... D'accord. S'il y avait rien, là ?
E. : Voilà.
P. : Si je te dis : « j'ai envoyé les lettres » ou « j'ai écrit les lettres ».
E. : Voilà.
P. : Là, tu aurais mis un seul t.
E. : Voilà.
P. : Je comprends comment tu fonctionnes. Et pourquoi tu mets un e à la fin ?
E. : Parce que... Parce que on entend le [ø] (« E », le nom de la lettre) à la fin. [lɛtrø].
P. : [e]. Pourquoi tu l'as écrit comme ça ?
E. : En fait euh... En fait, c'était lui (*l'élève corrige et écrit « est »*).
P. : Ah, pourquoi ce que tu penses que c'était lui ?
E. : Non parce que...
P. : Je le barre ?
E. : Oui. C'est pas le bon parce que... Lui, c'est quand y a euh...
P. : Ben dis-le moi. Ce sera plus rapide.
E. : Ben c'est... Par exemple, [e] avec e-t, c'est... C'est « la robe et ([e]) le placard ».
P. : Ouais...
E. : C'est e-t mais par contre quand c'est « les lettres est ([e]) drôlissime », c'est e-s-t.
P. : Et pourquoi ? Tu... Qu'est-ce que tu te dis... dans ta tête, pour savoir... pour être aussi sûr que ça ?
E. : Ben, parce que... Parce que déjà les deux, c'est un mot invariable.

P. : Hm.

E. : Et quand... C'est pareil que avec « lettres » : [e], quand y a là et là ça se finit ben c'est lui, là.

P. : D'accord. Ça veut dire quoi que ça se finit ? Je comprends pas. Y'a un mot et ça se finit ?

E. : Voilà. Par exemple, « le chien [e] la... [e] la maîtresse... [e] la maîtresse se promènent ». Et ben, c'est... Non, par exemple, « le chien [e] sa maîtresse », c'est... C'est e-t parce que ça... à la fin, y'a rien qui... Par exemple, « le chien [e] sa maîtresse se promènent », y'a pas « se promènent ».

P. : D'accord. Et donc, c'est parce qu'il y a un mot et que ça se finit...

E. : Voilà.

P. : Que c'est e-s-t.donc, si je te dis euh : « le chien [e] malade », ce serait lequel de [e] ?

E. : « Le chien [e] malade », ben ça serait celui-là. Euh non, celui-là.

P. : Parce que, après, y a un mot et ça se finit.

E. : Voilà.

P. : Et... « Le chien [e] le chat sont malades ».

E. : Euh, c'est celui-là.

P. : Je comprends comment tu fonctionnes. Là, je comprends mieux. **(incompréhensible parce que je ne sais pas lequel l'élève désigne+a écrit « est drôlissime »)** « Drôlissime ». Pourquoi tu as mis euh... pourquoi tu as mis cette lettre-là ? Tu as écrit quoi ? Je vois mal.

E. : J'ai mis deux s.

P. : Pourquoi tu as mis deux s ?

E. : Parce que... Parce que quand c'est le [z], c'est avec un s. Mais quand c'est le [s], c'est avec euh... deux... deux... deux s.

P. : Je comprends. Et la fin du mot, comment tu t'es décidé ?

E. : Ben, je me suis dit : « parce que [drôlisimœ].

P. : T'as d'autres remarques sur cette phrase qui est difficile ?

E. : Non.

(Lecture et explicitation de la phrase « je le sais parce que je la pratique des fois quand j'écris »)

P. : Alors, « je le sais » (*prononcé [sɛ]*), pourquoi tu l'écris comme ça « sais » (*écrit « sé »*) ?

E. : Ben parce que...

P. : C'est cet accent-là ?

E. : Oui. C'est celui-là.

P. : alors, pourquoi ?

E. : Ben, je l'ai écrit comme ça parce que y a... Parce que c'est le seul où après il y a « parce que ».

P. : D'accord.« pratique ». Pourquoi tu l'as écrit comme ça ?

E. : « Pratique ». Parce que... Y'a...euh... « Pratique », je l'écris comme ça parce que c'est q-u-e à la fin.

P. : Oui. Alors, pourquoi q-u-e à la fin ?

E. : Parce que tou... parce que « pratique », c'est un mot invariable.

P. : D'accord. Alors, lui, m'intéresse. « Des fois ». C'est quel accent ? Celui-là ?

E. : Oui. Lui.

P. : Alors, pourquoi tu as écrit « des fois » comme ça (*écrit « défoi »*) ? à quoi tu as pensé pour l'écrire ?

E. : [fwa]. Je me suis dit le [fwa] qu'on mange.

P. : Hm.

E. : C'est pour ça que j'ai écrit f-o-i.

P. : Et pourquoi tu as pensé au foie qu'on mange ?

E. : Parce que le foie, c'est...

P. : Hein, « je le sais parce que je la pratique des fois quand je l'écris. » Pourquoi tu as pensé au foie qu'on mange

E. : f-o-i et f-o-i, le [fwa]... le [fwa] qu'on écrit... et ben c'est la même écriture.

P. : D'accord. Le... Quand tu dis : « le foie », le foie qu'on mange ?

E. : Voilà.

P. : Et est-ce que, là, je te parle du foie qu'on mange ?

E. : Non.

P. : Non ? Mais c'est quand même la même écriture.

E. : Oui.

P. : C'est ce que tu peux me dire ? D'accord. « J'écris » (*écrit* « *j'écris* »). J'ai vu que tu avais hésité. Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé ?

E. : J'ai pensé à... À « écriture » et à « écrire ».

P. : Et en quoi ça t'a aidé de penser à « écriture » et « écrire » pour écrire [ekri] ?

E. : Ben, à la fin, j'ai mis un e .

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que euh... Parce que... J'ai mis un e parce que, des fois, [ekri], « écriture » et « écrire », c'est toujours de la même façon.

P. : C'est-à-dire ? Avec un e à la fin ?

E. : Voilà. Avec un [fø] à la fin. Avec un...

P. : Avec un [fø] ?

E. : Avec un... Avec un e à la fin.

P. : D'accord. Je te remercie.

Annexe 11

Retranscription de l'entretien métagraphique avec E14, CE2 (garçon).

CE2

E14=E=élève

P=enseignant

Texte écrit :

Comment/Comment écrire comme un cochon.

Si jamais tu désires que tous le monde admire ton affreuse écriture, je te conseille de choisir un stylo qui fait plein de gros pathé.

Tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancal pour qu'elle bougent tout le temps dès que tu les utilise.

Tu veut c'est/cest trois objets ?

En plus, c'estte méthode pour tracer maladroitement les lettres/letres et drôlicime.

Je le sais parce'que je la pratique défois/dé fois quand j'écrit.

(l'élève écrit « comment écrire comme un cochon ».)

P. : Tu me dis comment... J'ai vu que tu avais hésité sur « comment ».

E. : Hm.

P. : Tu as réfléchi. Tu me dis à quoi tu as pensé pour l'écrire comme ça ?

E. : Euh... J'ai pensé à une technique de ma sœur mais là je sais pas si elle marche.

P. : Dis-moi.

E. : c'est que dans les mots invariables, souvent, quand tu marques... Quand tu me marques, par exemple, un mot avec euh... Où t'as deux [ã], tu commences toujours dans le désordre de l'alphabet.

P. : C'est-à-dire ?

E. : Par e-n et non par a-n.

P. : D'accord. Pas dans l'ordre alphabétique ?

E. : Oui.

P. : Tu commences pas par le premier dans l'ordre alphabétique mais par le deuxième. C'est ce que tu as fait ici ?

E. : Ouais mais je suis pas sûr parce que...

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que ma... Ah, si peut-être... Ouais, si parce que « comment » c'est un mot invariable.

P. : Comment tu le sais que c'est un mot invariable ?

E. : Ben, je crois qu'on l'a fait.

P. : Et qu'est-ce que c'est, pour toi, un mot invariable ?

E. : Euh des mots qui ne peuvent pas changer. Enfin... Même au pluriel. Au pluriel et au

singulier ça bouge pas.

P. : Et est-ce que tu es sûr de toi maintenant ? Maintenant que tu l'as écrit comme ça.

E. : Pas trop.

P. : Et de quoi tu n'es pas sûr dans ce mot ?

E. : Euh je vais faire comme on fait des fois (*l'élève souligne le mot d'un trait ondulé*). A-n-t... je suis pas sûr. J'hésite entre e-n- et a-n-t.

P. : D'accord. Et donc, pour décider, tu as choisi la technique de ta sœur. Le reste, par contre, t'es sûr ?

E. : Euh oui, ça va.

P. : « Comment écrire ». Tu peux me dire pourquoi tu l'as écrit comme ça ce mot ?

E. : Pfff...

P. : Est-ce que tu es sûr ?

E. : On l'a fait plein de fois à l'école. Depuis le CP, on le fait beaucoup ce mot.

P. : Hm. Tu es sûr de toi ?

E. : Oui.

P. : Quand je te demande, ça ne veut pas dire que tu as fait une erreur ou que t'as fait juste. Tu vois ? Que tu aies fait juste ou pas juste, moi, je veux savoir comment tu as fait. C'est plus comment t'as fait qui m'intéresse. Le texte, il est difficile donc ne t'inquiète pas.

E. : Hm, hm.

P. : Pourquoi tu mets un... enfin, pourquoi il y a un e alors, d'après toi, à la fin de « écrire » ?

E. : Euh... je crois parce que c'est un mot féminin.

P. : D'accord. Pourquoi tu crois que c'est parce que c'est un mot féminin ?

E. : Parce que dans tous les mots féminins, il y a un e à la fin.

P. : C'est une règle ?

E. : Hm.

P. : « Comment écrire comme un cochon. » Tu me dis pourquoi t'as barré.

E. : Parce que j'avais mis [kɔmn]

P. : [kɔmn] ?

E. : Ouais parce que j'ai écrit trop vite et mon m s'est transformé en n.

P. : Et pourquoi tu l'écris comme ça ? À quoi tu as pensé quand tu l'as écrit ?

E. : Aux mots invariables des dictées.

P. : Et t'es sûr de toi ?

E. : Oui.

P. : En plus, t'as raison. « Cochon ». Pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ?

E. : Parce que j'ai vu plein de fois ce mot.

P. : Hm.

E. : Et puis, parce que y en a qu'un alors on met pas de s.

P. : Et si il n'y avait pas que qu'un seul cochon ?

E. : On mettrait un s. Et on mettrait pas « un » mais « des » parce que le « des » se transforme en « un » et pas en... Comment d... On peut mettre aussi euh... « le... petit cochon », « ce petit cochon ». Mais quand il y a « les », c'est « un ».

P. : D'autres remarques sur cette phrase ? Sur le titre ? Non ?

E. : Non.

(Lecture et explicitation de « si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture, je te conseille de choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés. »)

E. : J'ai écrit le [pate] cinéma (*rires*).

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que c'est lui que je connais par cœur.

P. : D'accord.

E. : j'ai beaucoup de DVD où c'est marqué « Pathé ».

P. : Hm.

E. : Et sinon aussi pour penser au pâté euh qu'on mange.

P. : D'accord. C'est intéressant, ça. « si jamais tu désires ». Pourquoi tu écris « jamais » comme ça, avec un s à la fin ?

E. : Parce que c'est un mot invariable et qu'on l'a fait en dictée. « Écriture » parce que c'est au féminin et...

P. : comment tu le sais ?

E. : Parce que c'est « une affreuse écriture ».

P. : Je comprends.

E. : C'est « une écriture ».

P. : « Si jamais tu désires ». Pourquoi tu mets un e à la fin (« désires » écrit « désire ») ?

E. : Là, j'en sais rien. Je sais pas.

P. : Ouais. Est-ce que tu es sûr de toi ou pas ?

E. : Oui.

P. : Ça, c'est intéressant. Tu peux me dire pourquoi tu as mis un s.

E. : Parce que si on mettait deux s, ça faisait [de]... Ça fait [desiR].

P. : Et le e avec l'accent, là ?

E. : Euh... Parce que y en a besoin. Sans e (*ou eux?*), ça ferait [døziR] ou [døsiR].

P. : Sans e ?

E. : Sans... Sans l'accent.

P. : D'accord.

E. : Et avec deux s, ça fait [desiR]. [døsiR].

P. : Donc, c'est pas ce que tu veux écrire.

E. : Hm.

P. : « Si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture. » « tout ».

E. : Ah ! Y a un s.

P. : Pourquoi ? Pourquoi tu rajoutes un s ?

E. : Ben, parce qu'ils sont plusieurs. Je crois.

P. : Qui ?

E. : Ben, « tout le monde ». Des fois, on fait ça à l'école.

P. : Ouais, ouais mais dis-moi. C'est intéressant. C'est ça que je veux comprendre. Ça veut pas dire que tu as... Que tu as faux, hein ?

E. : Hm.

P. : Qu'est-ce qui te permet de savoir qu'ils sont plusieurs ?

E. : Ben parce que... Que « tout »... « Tout » c'est beaucoup de monde. T'as pas à une personne et c'est tout.

P. : D'accord.

E. : (*Inaudible*) c'est pas tout. Lui, mais pas tout.

P. : Et pourquoi tu as rajouté un s à « monde » ?

E. : Ben parce que y en a... y a beaucoup de monde.

P. : Pour la même raison ?

E. : Hm.

P. : Je comprends.

E. : Au pluriel, quoi.

P. : D'accord. Qu'est-ce qui est au pluriel là-dedans ?

E. : Euh, [tu], « mondes ». Ah ! [admiR], j'ai mis [admi] (*l'élève rajoute -res pour écrire « admire »*).

P. : Alors, qu'est-ce que tu as fait, là ?

E. : J'ai corrigé une faute.

P. : Dis-moi.

E. : Parce que j'avais mis [admi] au lieu de [admir].

P. : Donc, ça se prononçait pas comme ce que tu voulais écrire. Et puis, pourquoi tu as mis un s, e-s, à la fin ?

E. : Euh... Parce que y'a... Le s parce que y'a beaucoup de monde et le e parce que ça finit toujours par e.

P. : D'accord. Donc... tu me dis si je me trompe... Tu as mis le s à la fin de [admir] parce qu'il y a beaucoup de monde.

E. : Ouais. Au plurierr... au pluriel.

P. : D'accord. « Si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture ». Alors, tu m'as expliqué que « écriture », tu avais mis un e pour ça. alors, qu'est-ce que tu viens de faire, là ?

E. : Je vais mettre un s un peu plus joli que ce que j'avais fait avant.

P. : Ouais. Alors, pourquoi tu as mis un s (« affreuse ») ?

E. : Parce que... Comme pour « désire », ça ferait [afɾøʁs].

P. : Et à la fin ?

E. : [afɾøʁs]. Comme... Des fois, y en a des accents : [afɾøʁs].

P. : Pourquoi tu as mis un e à la fin ?

E. : Parce que c'est du féminin, « affreuse ».

P. : Comment tu le sais ?

E. : C'est « une affreuse écriture ». C'est pas « un affreuse écriture ». Ça voudrait rien dire.

P. : D'accord. Euh où est-ce qu'il y a « une » ?

E. : Et puis, parce que dans le mot ça s'entend un peu : [afɾøʁz]. Ça s'écrit un peu comme ça s'entend. P. : D'accord. Un peu comme ça s'entend.

E. : Sauf qu'il y a deux f.

P. : Ouais. Quand tu me dis : « c'est une affreuse écriture ». Dans la phrase, je ne vois pas « une affreuse écriture ». Donc, comment tu as su que c'était une affreuse écriture ?

E. : Ben, en pensant au... en pensant au mot, t'écris vite mais tu penses au mot quand tu l'écris, un peu.

P. : Tu penses à quel mot ?

E. : À ce mot et t'essayes de faire. Ah, je fais pas ça parce que je connais un peu. Mais sinon, si t'hésitais, tu ferais : « un affreuse écriture. Non, ça veut rien dire. Une affreuse écriture. Ah, oui. Ça veut dire ça. Donc, je mets un e ».

P. : Et pendant que tu écrivais « affreuse », tu pensais à « écriture » ?

E. : Euh oui.

P. : Ouais ?

E. : Un peu.

P. : Pourquoi tu as mis e-u? (*silence*)

E. : Je sais pas.

P. : « Si jamais tu désires »...

E. : Mais sinon je suis sûr.

P. : Hm, hm. «... que tout le monde admire ton affreuse écriture, je te conseille de choisir un stylo. » Tu peux me dire comment tu as décidé que « conseille » s'écrivait comme ça ?

E. : Pfff... parce que je l'ai vu beaucoup de fois.

P. : Ouais. Est-ce que tu as hésité ?

E. : Euh, non.

P. : Non.

E. : Si, j'ai juste hésité un peu. Mais j'ai fait comme ça et puis j'ai continué parce que j'hésitais à mettre l-e comme dans « soleil ». C'est un autre...

P. : Dis-moi. Comment tu as failli l'écrire ? Comme ça (*l'enseignant écrit sur un brouillon*)

« soleile ») ?

E. : Voilà. Euh, [kõsɛj]... voilà, comme ça

P. : D'accord. Parce que tu as pensé à [solɛj]. C'est ça ?

E. : Voilà.

P. : D'accord. Et qu'est-ce qui a fait que tu as choisi cette façon-là plutôt que celle-là ? Je barre puisque c'est pas celle que tu as choisie (*l'enseignant barre sur le brouillon « conseille »*).

E. : Je sais pas.

P. : Tu sais pas ? D'après toi, pourquoi y'a un e à la fin ?

E. : Euh...

P. : « Je te conseille de choisir un stylo. »

E. : Parce que, justement, parce qu'y a deux l, je crois.

P. : D'accord.

E. : Sinon ça ferait [kõsɛl] (« *conseill* »), si y avait pas le e.

P. : Si y avait pas le e, ici...

E. : Ça ferait [kõsɛl].

P. : D'accord.

E. : Et si t'enlève tout ça, ça fait [kõsɛj] mais ça fait pas le bon [j].

P. : Pourquoi c'est pas le bon [j] ?

E. : Parce que dans... Dans le mot, quand tu le vois, y'a pas de [jœ]. C'est pas le [jœ] comme ça.

P. : C'est-à-dire ? C'est pas ça ? (*L'enseignant écrit « conseil » sur un brouillon*)

E. : Non. Parce que, justement, si tu mettais ça, pareil ça fait penser à « soleil » mais quand je pense à « soleil », ça...

P. : Il manquerait le e ?

E. : Voilà.

P. : D'accord.

E. : Donc, j'ai décidé de mettre un deuxième l et un e.

P. : D'accord. J'ai compris. Intéressant. Alors, « je te conseille de choisir. » « Choisir ». Pourquoi tu l'écris comme ça ? Donc, pourquoi tu mets un s et pourq...

E. : Euh euh, parce que c'est un verbe.

P. : Comment tu le sais ?

E. : c'est quand il finit par [iʁ]. Verbe du deuxième groupe, d'ailleurs. Euh...

P. : Comment tu le sais que c'est un verbe et qu'est-ce que c'est un verbe du deuxième groupe, pour toi ?

E. : Euh, je sais que c'est un verbe parce que, pour les verbes, le... Tu fais « je choisis », « tu choisis », « il choisit », « nous choisissons », « vous choisissez », « ils choisi... ront ». Et euh...

P. : Et qu'est-ce que ça veut dire un verbe du deuxième groupe, pour toi ?

E. : Deuxième groupe... C'est quand t'as i-r à la fin et je crois qu'y a un autre machin mais je sais plus.

P. : Donc, ici... Tu me dis si je me trompe... Tu as écrit « choisir » avec i-r à la fin parce que c'est un verbe.

E. : Ouais et puis aussi... Et puis y a que comme ça que tu mets [iʁ] (*alors qu'il a écrit « écrire », « désire » et « admire »*).

P. : D'accord. C'est ce que je voulais savoir. Comme t'as reconnu que c'était un verbe du deuxième groupe, t'as mis i-r. Et le s ? Je sais plus si je t'ai demandé. Le s.

E. : Parce que sinon ça faisait [ʃwasir].

P. : D'accord.

E. : Ça voulait rien dire non plus.

P. : « Je te conseille de choisir un stylo. » Pourquoi tu mets euh... Pourquoi tu l'écris comme ça à la fin du mot (*écrit « sylo »*) ?

E. : Un o ?

P. : Ouais.

E. : Parce que je l'ai vu beaucoup de fois comme ça.

P. : Hm.

E. : Et le y, pareil.

P. : Hm, hm.

E. : Ça fait pas [stijo] et...

P. : Hm, hm.

E. : Ça s'écrit comme ça quand même.

P. : Et d'autres remarques sur le mot que tu as écrit ?

E. : Euh, non.

P. : « Je te conseille de choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés ». « qui fait ». Tu peux me dire pourquoi tu as mis un t à la fin ?

E. : Euh, je crois que t, il se voit pas beaucoup, là.

P. : Si, si, si. T'inquiète pas. Tu peux me dire pourquoi.

E. : C'est un mot invariable. Pareil que les autres. On en a vu beau... On l'a vu beaucoup, beaucoup, beaucoup de fois.

P. : Hm. Donc, tu l'éc... quand tu entends [fɛ], tu l'écris toujours comme ça ?

E. : Hm.

P. : D'accord.

E. : Mais il y a un piège, aussi. Parce que tu peux penser à [fɛR] (« faire »). Et [fɛR], ça te dirait de mettre un r à la fin, sans le e. Et du coup, ben, c'est un petit piège.

P. : Pourquoi c'est un piège ? Je comprends pas. Parce qu'ici on voulait pas écrire [fɛR].

E. : Oui. Oui mais tu peux penser à [fɛR] et te tromper.

P. : Et pourquoi tu penses à [fɛR] ? Pourquoi tu as pensé à [fɛR] ?

E. : Non, moi, j'y ai pas pensé.

P. : D'accord.

E. : Mais... Parce que on pourrait penser à [fɛR] parce que « fait », c'est du verbe de [fɛR].

P. : Comment tu le sais, ici, que « fait », c'est du verbe [fɛR] ?

E. : Ben, « tu fais », « je fais », « il, elle font » euh, « fait ».

P. : Et ça s'écrit toujours f-a-i-t ? (*Silence*) Ou ça n'a rien à voir, ici ?

E. : Euh, ça s'écrit f-a-i-t. y en a... Sauf au... à « tu » parce qu'il y a un s. C'est toujours un s à « tu ». Faut jamais un... une autre lettre que s à la fin.

P. : Alors, pourquoi tu n'as pas mis un s à la fin de « tu » ? Quand tu me dis : « Y a toujours... »

E. : Parce que « je, tu, il, elle, nous, vous », ça s'écrit...

P. : Tu m'as dit : « Y a toujours un s à la fin de « tu ». »

E. : Non. À la fin des m... t'as « tu » et là, ton mot finit toujours par s.

P. : Ah, d'accord. Le mot qui est après, il finit par s.

E. : Voilà. Là, j'ai mis « tu » mais c'est pas ça. Ça veut rien dire.

P. : Oui, oui, j'ai compris. Tu voulais me montrer. Donc, pourquoi... Tu me répètes pourquoi tu as mis un t. Tu me réexpliques pourquoi tu as mis un t à la fin de « fait » ?

E. : Euh...

P. : Parce que tu m'as dit plein de choses. Du coup, je sais plus.

E. : Hm, hm. Ouais. Euh, parce que...

P. : Je te relis la phrase. « Je te conseille de choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés. »

E. : Euh...

P. : Toi, tu m'as dit que c'était un mot invariable.

E. : Ouais et qu'on l'avait fait beaucoup de fois.

P. : Mais après,, tu m'as dit euh...

E. : Je suis parti sur le verbe [fɛR] et après sur « tu » parce que y'a pas de s.

P. : Alors, ici, c'est le verbe [fɛR] ou pas ?

E. : Euh...

P. : Dans cette phrase ?

E. : Ouais. C'est le verbe [fɛR] sauf ça s'écrit pas [fɛR]. Ça s'écrit « fait ».

P. : D'accord. Et tu me disais : « et des fois, y'a un s à [fɛ]. » (*silence*) Ou j'ai mal compris.

E. : Euh, t-s.

P. : Des fois, y'a ça (*l'enseignant écrit sur un brouillon « faits »*). C'est ça ?

E. : Ouais. Comme t'as « tu » avant.

P. : Donc, quand y a « tu ». Et des fois y'a ça (*l'enseignant écrit sur un brouillon « fait »*). comme ici.

E. : Là, c'est « je » (*l'élève écrit sur un brouillon « je fait »*).

P. : D'accord. Donc, ici, dans la phrase, c'est « je » ? C'est pour ça que tu as mis un t parce que c'est « je » ?

E. : Hm.

P. : « Je te conseille de choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés. » Tu as mis t parce qu'il y a « je ».

E. : Parce qu'il y a « je » et puis « je te conseille ». Ah, par contre, là, c'est « tu ».

P. : Où ça ?

E. : « je te conseille ». Parce que « je te conseille de choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés ». C'est « tu me conseilles » donc tu me dis à moi. Ça fait « tu ». Sauf que... pfff, je vais me perdre à force. Voilà.

P. : Tu changes rien ?

E. : Ouais.

P. : Tu es toujours d'accord avec toi ? « Qui fait plein de gros pâtés ». « Plein ». Comment tu t'es décidé pour l'écrire comme ça ?

E. : Là, d'ailleurs, je crois qu'il y a un s. Non, y'a pas d's.

P. : Pourquoi ?

E. : Euh, « plein », c'est e-i-n parce que « plein », c'est e-i-n (*rires*).

P. : Hm, d'accord. Mais pourquoi tu as hésité à mettre un s ? Et finalement, ne pas mettre... Tu as décidé de...

E. : Parce que c'est un mot invariable mais j'allais le dévariabi... liser, là (*rires*).

P. : Et pourquoi ? Pourquoi tu as eu envie de mettre un s ? Bon, après, t'as dit : « non », hein ?

E. : Parce qu'y en a plusieurs. y a plein... Dans le mot, y en a plein donc y en a beaucoup. T'en as une masse...

P. : Hm.

E. : ...De gros pâtés.

P. : Donc, c'est pour ça que tu voulais mettre un s.

E. : Hm.

P. : Mais pourquoi t'en mets pas, alors ?

E. : Parce que dans le mot invariable, y en a pas.

P. : D'accord. J'avais pas compris ça. « Plein de gros pâtés ». Pourquoi tu mets un s à « gros » ?

E. : Euh, parce qu'on pense au féminin de « gros » qui fait « grosse ».

P. : D'accord. Autres remarques sur le mot ?

E. : Euh, non.

P. : Et « pâtés » ? Tu m'expliques. Donc, tu m'as dit que tu l'avais écrit comme le cinéma.

E. : Ah, attends. D'ailleurs, je crois qu'il y a un e à la fin.
P. : Pourquoi ?
E. : Euh... Ah non, y en a pas.
P. : Pourquoi ? (*Rires*)
E. : Parce que j'ai reréfléchi.
P. : Pourquoi tu as eu envie de mettre un e et pourquoi tu l'as enlevé ?
E. : Parce que j'ai pensé au féminin mais c'est pas un féminin.
P. : Comment tu sais que ce n'est pas un féminin ? (*Silence*)
E. : Je sais pas. Je sais pas.
P. : Et pourtant, t'as pas hésité. Tu as barré (*l'élève avait rajouté un e à « pathé » puis l'a barré*).
E. : Hm. Hm. Parce que c'est pas au féminin.
P. : Ouais mais comment tu le sais que c'est pas au féminin ? (*silence*). Comment tu fais, en général, pour savoir si c'est au féminin ou pas ? Et comment t'as fait ici ?
E. : Ben, tu fais euh « qui fait plein de gros pâtés », c'est UN stylo qui fait plein de gros pâtés. C'est pas « une stylote ».
P. : Donc, c'est pour ça que [pate] tu ne mets pas au féminin. D'autres remarques sur le mot « pâtés » ? Non ?
(*pause repas*)
(*lecture et explicitation de « tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancales pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilises. »*)
P. : Tu corriges quelque chose ?
E. : Non mais y'a un accent, comme je savais pas, je l'avais laissé.
P. : Ah, d'accord. C'est bien. Et tu soulignes pour dire que t'es pas sûr.
E. : Oui et puis après j'ai mis comme ça...
P. : Hm.
E. : Voilà. (*Inaudible*).
P. : D'accord. On en re... tu veux m'en parler ? Tu me dis euh pourquoi tu hésites ?
E. : J'hésite parce que euh... Parce que [de] j'hésite à mettre comme ça et [de] comme ça.
P. : C'est-à-dire ? Là, tu...
E. : On peut mettre aussi comme ça...
P. : d-e-z ?
E. : Mais c'est « vous ». Oui mais d-e-z, c'est « vous » donc ça va pas.
P. : Non, ici, ça va pas. Pourquoi ça ne va pas ?
E. : Parce que c'est « vous », e-z. C'est avec « vous ».
P. : D'accord. Donc, tu mets [de] comme ça (« dé ») ?
E. : Hmm, ouais. Je le mettrai plus (*[plys]*) comme ça, moi.
P. : Et pourquoi ? Tu aurais une idée ?
E. : Je sais pas.
P. : Tu sais pas? Mais par contre, tu sens que c'est ça ?
E. : Hm. Je sens plus que [de], ce soit comme ça que [de], d-e-r.
P. : Et qu'est-ce qui t'a fait penser à d-e-r ?
E. : Le verbe. Parce que souvent dans les verbes, t'as e-r.
P. : Ouais.
E. : Là, c'est un verbe mais...
P. : Comment tu le sais que c'est un verbe ?
E. :... J'hésite quand même.
P. : Comment tu le sais que c'est un verbe ? Comment tu as fait pour savoir que c'était un verbe ?
E. : Non. Je crois que c'est pas un verbe. Si, c'est un verbe.

P. : Alors, comment tu as fait pour savoir que c'est un verbe ?

E. : Non, c'est pas un verbe.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que ça va pas. Si c'était un verbe, ce serait pas comme ça. Parce que [de]... « Je [de] »... Ça veut rien dire. « Tout le temps [de] que tu les utilises ». « Je [de] que tu... je l'utilise », ça va pas. Donc, c'est pas un verbe.

P. : Donc, qu'est-ce que tu décides ?

E. : Plus (*[plys]*) comme ça.

P. : D'accord. Barre les deux autres (*sur le brouillon*). D'accord. « tu dois absolument trouver une chaise et une table ». Tu peux me dire comment tu as eu... À quoi tu as pensé pour savoir que ça s'écrivait comme ça « dois » ? (*silence*). Ce qui m'intéresse c'est la lettre muette que tu as mise.

E. : C'est un ver... un mot invariable mais on l'a jamais fait. On l'a pas encore fait mais sinon... parce qu'on le voit souvent.

P. : Ouais.

E. : Comme beaucoup de choses.

P. : Et c'est comme ça que tu as dé... que tu as choisi le s ?

E. : Hm.

P. : Est-ce que tu as hésité ?

E. : Euh non.

P. : Non ? D'accord. « Absolument ». Tu peux m'expliquer comment tu t'es décidé pour la fin du mot ? Pour l'écrire comme ça à la fin du mot.

E. : Je sais pas.

P. : Et pourquoi un t à la fin ?

E. : Euh, en fait, souvent c'est les verbes qui prend e-n-t à la fin. C'est plus « trouver » qui est un verbe que « absolument ». Mais comme c'est un mot invariable...

P. : Hm.

E. : Ben, oui, j'opte pour e-n-t. Mais je sais pas pourquoi j'ai mis ça.

P. : D'accord. Est-ce que tu es sûr de toi ?

E. : Euh... pas trop mais je vais prendre ça parce que je trouve pas d'autres solutions à écrire.

P. : Hm. Ça veut... Hein, tu te rappelles ? Ça veut pas forcément dire que c'est faux, hein ?

E. : Oui, oui.

P. : D'ailleurs, je te dis tout de suite, c'est juste. « Trouver ». Tu m'as dit que c'était un verbe. Mais comment tu le sais que c'est un verbe ? (*Silence*).

E. : Parce qu'on l'a vu. « Je trouve », « tu trouves », « nous trouvons », etc., etc..

P. : Donc, quand tu fais « je trouve », « tu trouves », « nous trouvons », tu s...

E. : « Vous trouvez », « ils, elles »... si on dit euh [truv], y'a e-n-t.

P. : Donc, tu sais que c'est un verbe.

E. : Hm.

P. : Et dans ce cas-là, tu mets e-r ?

E. : Euh, oui parce que la plupart des verbes du premier groupe finissent comme ça.

P. : D'accord. J'ai compris comment tu faisais. « Tu dois absolument trouver une chaise ». Pourquoi tu m'écris « chaise » comme ça à la fin ? (*silence*).

E. : Je sais pas.

P. : D'accord. Le [e] ? Comment tu as fait pour décider qu'il s'écrivait comme ça ?

E. : C'est celui qu'on voit le plus souvent. Donc, sinon je sais pas.

P. : Tu as hésité avec autre chose ? Ou tu étais sûr de toi ?

E. : C'est (*inaudible*).

P. : Ouais.

E. : J'hésite un peu mais... Je suis plus sûr de e-t que de e-s-t.

P. : Alors, comment tu fais, dans ta tête, pour choisir, quand tu rencontres, quand tu l'entends ou quand tu dois l'écrire... comment tu fais pour choisir celui-là ou celui-là, là-bas (*l'enseignant écrit sur un brouillon « est »*) ?

E. : e-s-t, c'est avec « il »... « il », « elle » surtout et [e], c'est plus avec... tous sauf « tu ». Tous les verbes singuliers euh « je » et « il/elle ». « Il », « elle » [e]...ah non, c'est e-s. Ah non, e-s, c'est « tu ». Je sais pas.

P. : Donc, je répète : lui (« est »), c'est avec « il » et « elle ».

E. : Hmm, oui. Plus. Le plus souvent.

P. : Ensuite, tu as dit...

E. : e-s... e-t, c'est pour « je ».

P. : D'accord. Je comprends.

E. : Et euh...

P. : Comme ça (*enseignant écrit sur un brouillon « je et »*) ?

E. : Et pour « tu », c'est e-s.

P. : Et donc, ici, pourquoi tu as écrit e-t ?

E. : Je sais pas. (*Rires*)

P. : Pourquoi tu me dis : « je sais pas » ?

E. : Ben, parce que je sais pas trop comment répondre.

P. : D'accord. C'est pas grave. « Table ». Pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ?

E. : Parce qu'on l'a beaucoup vu ce mot.

P. : Hm, hm.

E. : Et puis que ça s'écrit comme ça.

P. : D'accord. « Assez ». Ah, ça, ça m'intéresse.

E. : Le verbe...

P. : Tu peux m'expliquer tout le verbe... Euh, tout le mot. Pardon. Parce que tu viens de dire : « verbe », j'ai répété ce que tu as dit. Donc, tu me dis que c'est un verbe. Comment tu le sais ?

E. : Parce que euh... Je sais pas. (*Rires*)

P. : Pourquoi, tout de suite, tu m'as dit : « verbe » ?

E. : En plus, c'est même pas un verbe.

P. : Comment tu le sais ?

E. : En fait, y'a déjà un verbe dans la phrase.

P. : Hmm.

E. : Et y'a que un verbe par phrase.

P. : Quand tu me dis qu'il y a déjà un verbe dans la phrase, tu parles de quel mot ?

E. : « Trouver ».

P. : « trouver » ? D'accord. Et c'est... Tu viens de dire : « il n'y a qu'un verbe par phrase », c'est ça ?

E. : Ouais. Des fois, y en a plusieurs mais c'est rare.

P. : OK. C'est une règle ? Comment tu le sais, ça ? (*silence*). C'est... (*silence*). Il n'y a qu'une règle... qu'un verbe par phrase, comment tu le sais, ça ?

E. : C'est la maîtresse qui nous le disait.

P. : D'accord. Donc, c'est pour ça que tu te dis : « « assez », c'est pas un verbe ».

E. : Ouais. D'un côté, ça peut être un verbe aussi.

P. : Pourquoi ?

E. : À cause d'une exception.

P. : Et qu'est-ce qui te fait penser qu'« assez », c'est un verbe ? Pourquoi, là, t'es en train de te dire...

E. : Le e-z.

P. : Ah...

E. : Parce que... Mais c'est un mot invariable donc ce n'est pas un verbe.

P. : Alors, pourquoi y a e... pourquoi t'as écrit avec e-z ?

E. : Euh...

P. : À quoi t'as pensé ?

E. : Euh, aux mots invariables.

P. : D'accord. C'est un mot que tu avais appris ? C'est ça ?

E. : Euh, oui. On fait des dictées, comme ça, de mots invariables.

P. : D'accord. Et les deux s, pourquoi tu les as mis ? (*Silence*). Alors, pourquoi y'a deux s dans ce mot ?

E. : Parce que ça ferait [aze]. Parce que avec plusieurs lettres dont le e fait partie, le s fait [z] avant. Et [aze], ça veut rien dire.

P. : D'accord.

E. : Sauf quand tu zozotes.

P. : Tu me dis si j'ai bien compris ce que tu me disais. Comme y a le e après, il faut deux

E. : Ouais.

P. : Si euh... à cause du e, si je mettais qu'un seul s, ça ferait [aze]. C'est bien ça ? OK. « Tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancales ». Tu peux m'expliquer ce que tu as écrit à la fin. J'arrive pas à voir, là.

E. : Ouais. Moi non plus.

P. : Tu le réécrits ? Voilà, réécrits-le dessous. « assez bancales ». Alors, tu m'expliques pourquoi tu l'écrits comme ça à la fin (*écrit « banqual »*).

E. : Euh... Hmm... Ben, parce que [al] s'écrit, not... notamment plus souvent, comme ça.

P. : D'accord. T'as pensé à d'autres mots ?

E. : Euh, non. Pas trop.

P. : Non ? Quand tu dis : « le plus souvent, ça s'écrit comme ça », ça veut dire que des fois ça ne s'écrit pas comme ça ? Ou pas ? Ou ça s'écrit toujours comme ça ?

E. : Euh... Oh, je crois que ça s'écrit toujours comme ça mais je suis pas sûr.

P. : Mais t'es pas sûr ? D'accord. Et dans le doute, tu préfères l'écrire comme ça.

E. : Hm.

P. : Euh, comment tu t'es décidé pour le milieu du mot ? Q-u, là ? T'as pas eu l'air d'hésiter. T'étais sûr de toi ou pas? ah non, je vois que tu as barré.

E. : Où ça ? Oui parce que début j'avais mis un c mais ça marche pas.

P. : Ça ne marche pas ? Pourquoi ? Pourquoi tu dis que ça ne marche pas ?

E. : Ça fait [kœ] mais...

P. : Mais ça te va pas. Ça se lirait quand même [bākal] ?

E. : Ouais.

P. : Ouais ? Si je l'écrits comme ça, ça se lit quand même [bākal]. Mais t'es pas satisfait ?

E. : Hmm, je crois plus que ça s'écrit comme ça finalement (« *banca* »).

P. : Pourquoi ?

E. : Euh, parce que avec un (*inaudible*) comme ça et [bākal]... comme ça. Celui-là, quand je le vois écrit, je pense plus que c'est celui-là, là, qui est le bon.

P. : Et pourquoi ? Est-ce qu'il y a une raison ou pas ? Pour toi.

E. : Non.

P. : Et le a-n... comment tu t'es décidé pour écrire a-n ? [bākal]. (*silence*). Tu t'es posé la question ou pas quand t'as...

E. : Non.

P. : D'accord. Tu décides quoi ? On le laisse comme ça ?

E. : Hop.

P. : Comme ça ou comme ça (« *banqual* » ou « *banca* ») ? Allez, ben, barre q-u, alors.

Non, là-bas. Vas y. Tu réécris [bākal]. Alors, « tu dois trouver une chaise et une table assez bancales pour qu'elles bougent tout le temps. » Comment tu as fait pour écrire « qu'elles » (*écrit « qu'elle »*) ?

E. : Pfff, je sais pas.

P. : Parce que ça, c'est difficile.

E. : Hm.

P. : Comment tu as fait pour écrire q-u... c'est quoi ça ?

E. : Un apostrophe.

P. : q-u-apostrophe-e-deux l-e. À quoi tu as pensé pour écrire tout ça ? (*silence*). Qu'est-ce que tu t'es dit ? Comment tu as fait ? (*Silence*). Tu sais plus ? Et « bougent » ? Pourquoi tu l'as écrit comme ça à la fin ?

E. : Parce que c'est un verbe.

P. : Comment tu le sais ?

E. : « Il bouge » euh... « je bouge », « tu bouges ».

P. : Oui, c'est ta méthode. Ouais. Alors pourquoi tu l'écris comme ça à la fin parce que c'est un verbe ?

E. : Parce que, au pluriel, les verbes prennent e-n-t.

P. : D'accord. Et comment tu sais qu'il est au pluriel ?

E. : Parce que c'est « la table et la chaise ». Donc, ça fait deux objets (*pourtant l'élève écrit « qu'elle bougent »*).

P. : « Tout le temps ». Le « tout »... Tu as mis un t à la fin ?

E. : Ouais mais au départ j'avais mis un s (*l'élève rajoute un s au-dessus du t*).

P. : Ah, intéressant, ça. Alors, comment tu as fait pour choisir le t ?

E. : Euh, je prends le féminin : « toute ».

P. : Hm. Et comme ça tu sais que c'est un t.

E. : Que c'est t-o-u-t.

P. : D'accord. Alors, on va barrer le s. « le temps ». Pourquoi tu l'as écrit comme ça avec...

E. : Ah ! J'ai une faute.

P. : Pourquoi tu avais une faute ?

E. : Parce qu'y a un s. C'est souvent p-s, plutôt. Plus que p. « temps ».

P. : D'accord. Pourquoi ? Y a deux lettres muettes ?

E. : Euh, non. À « temps », il y a peut-être pas de s...

P. : « tout le temps »

E. : Parce que « tempé... rature ». C'est pas [tāpseratyR].

P. : Pourquoi tu me parles de...

E. : C'est le temps de [se] ratures, dans ce cas.

P. : C'est rigolo, ça. Beau jeu de mots. Pourquoi tu me parles de « température » ?

E. : Parce que « temps », « tem... température », en fait, mince, ça va pas.

P. : Qu'est-ce que tu décides alors ? Oui. Tu m'as pas répondu. Pourquoi tu me parles de « température » pour écrire « temps » ? Pourquoi connaître le mot « température », c'est aide à écrire « temps » ?

E. : Pff. À cause du p mais je suis pas sûr (*raisonnement a posteriori apparemment*).

P. : C'est ça que je veux savoir: comment tu fais, tu sais, dans ta tête ? Tout de suite, tu m'as dit : « ah, oui, y a un p parce que « température ».

E. : Ouais, sauf que ça va pas.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que « temps », « température »... Ah si, ça va. C'est dans la même famille.

P. : Ce serait des mots de la même famille ?

E. : Oui.

P. : C'est-à-dire ? C'est quoi des mots de la même famille, pour toi ?

E. : Des mots qui veulent à peu près dire la même chose.

P. : Et « temps » et « température », ça veut dire à peu près la même chose ?

E. : Non...

P. : Pourquoi t'es pas d'accord ?

E. : En fait, j'en sais rien.

P. : Alors, pourquoi t'as pensé à « température » ? Pourquoi, au départ...

E. : Ben, sur le coup, « temps », « température »... « température », y'a un p à la fin est souvent quand on met un p, y'a... quand on écrit « temps », y'a un p.

P. : D'accord. Tu me dis si je me trompe. Tu penses qu'à « temps », y'a un p à la fin.

E. : Hm.

P. : C'est ça ? Du coup, ça te fait penser au mot « température » mais parce que dans « température » y'a un p ?

E. : Ouais et puis ça commence pareil.

P. : Et que ça commence pareil. Mais est-ce que tu as pensé à « température » parce que ça veut dire à peu près la même chose ? Non, c'est parce que ça s'écrit pareil au début.

E. : Oui.

P. : D'accord.

E. : En fait, « température », c'est le synonyme... Je sais plus si c'est le synonyme ou l'homonyme de « temps ».

P. : « Température », ce serait le synonyme ou l'homonyme du mot « temps » ?

E. : Hm.

P. : D'accord. Ça veut dire quoi pour toi ? Même si tu sais plus que ça veut dire ? Même si tu sais plus si c'est synonyme ou homonyme. Qu'est-ce que tu veux essayer de me dire ?

E. : Ben, parce que « temps », c'est le mot euh... premier mot et puis après, « température », il vient se mettre après.

P. : Ouais. D'accord. C'est pour ça que tu me disais que ce sont des mots de la même famille, pour toi ? D'accord. Je comprends. Mais ça veut pas forcément dire la même chose ? Alors que les mots de la même famille, pour toi, ça veut dire un peu la même chose ?

E. : Hm.

P. : D'accord. Donc, là, t'es pas sûr ?

E. : Hm.

P. : Tu me dis si je me trompe. Tu vois pas le rapport entre « le temps » et « la température » ?

E. : Si, y'a un petit rapport parce que le temps c'est le temps, le ciel, souvent. Mais là, c'est le temps euh... le temps qui passe.

P. : Ah, ça y est je comprends.

E. : Et la température...

P. : Si je te disais : « il fait beau temps », tu serais sûr qu'il y a un p.

E. : Et un s.

P. : D'accord. Parce que ça va avec « température ». Ah, tu serais sûr qu'il y a un s ?

E. : Oui.

P. : Et pourtant tu m'as dit : « on dit pas [tâpseratyR] » tout à l'heure.

E. : Ouais. Mais euh... Souvent, quand on dit : « le temps »... La dernière fois qu'on a marqué la dictée, j'avais eu juste.

P. : Ouais.

E. : quand... avec le s.

P. : D'accord. Alors, qu'est-ce que tu décides ? Ici.

E. : Ben, mettre un... pas le s sinon ça... parce que tous les mots, même si... même si c'est écrit presque pareil, il y a toujours une toute petite différence. Y a jamais deux mots qui

s'écrivent pareil. Enfin, si.

P. : Donc, quand tu as écrit « le temps » avec un s, t'avais eu juste à la dictée, c'est ça ? Et comme là, c'est le temps qui passe, tu te dis qu'il ne doit pas s'écrire de la même façon.

E. : Hm, hm.

P. : C'est pour ça que tu envie d'enlever le s ?

E. : Hm, hm.

P. : D'accord. J'ai compris comment tu fonctionnais. Ça, ça m'intéresse. alors, qu'est-ce que tu décides ?

E. : Hmm... Comme j'ai mis (« *temp* »). Et en enlevant le s.

P. : Sans le s ?

E. : Voilà.

P. : D'accord. Pour le différencier du temps qu'il fait ?

E. : Hm.

P. : Et euh... le e, tu es sûr ? Le e de « temps ». e-m.

E. : Oui parce que m, p, b. C'est la règle du m, p, b.

P. : D'accord. « Pour qu'elles bougent tout le temps [de] ». Alors, qu'est-ce que t'en penses ? Tu restes sur ton idée du début ou pas ?

E. : Hmm...

P. : Tu m'as dit, hein, que tu n'étais pas sûr. On est d'accord.

E. : Je reste sur l'idée du [de] comme ça (« *dé* »).

P. : D'accord. « [de] que tu les utilises ». Tu peux me dire pourquoi tu écris « utilises » comme ça (*écrit* « *utilise* »). (*silence*). Pourquoi tu mets un e à la fin ? (*silence*). « pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilises ».

E. : Alors, là, je sais pas trop trop.

P. : Pourquoi tu dis ça ? Pourquoi tu doutes ?

E. : Parce que je sais pas trop comment te dire comment je l'ai écrit, quoi.

P. : Ouais.

E. : Ça m'est sûrement venu comme ça à la tête.

P. : D'accord. Tu as pas imaginé de l'écrire autrement ? D'accord. Pourquoi un s ? Ici.

E. : Pareil pour avant : sinon ça ferait [ytilis].

P. : D'accord. Je suis d'accord avec toi. Tu as d'autres remarques sur la phrase ?

E. : Hm.

(*Lecture et explicitation de « tu veux ces trois objets ? »*)

P. : « Veux ». Ah, qu'est-ce que tu as écrit comme lettre ? Un t ? C'est quoi comme lettre ?

E. : Oui.

P. : Pourquoi tu as mis un t à la fin de [vø] ?

E. : Euh...

P. : Et j'ai vu que tu n'avais pas hésité.

E. : Parce que c'est un mot invariable.

P. : Hm. Il s'écrit toujours comme ça ? C'est ça ? D'accord.

E. : « Je veux », « il veut », blbl...

P. : D'accord. Et le e-u ? Y a une raison ?

E. : Sinon ça ferait un [vœœ] (*dit fort*).

P. : Si je mettais pas le e-u ?

E. : Ouais. Puis je sais pas pourquoi.

P. : Hm. Est-ce que tu es sûr de toi ?

E. : Hm.

P. : D'accord. Ça, ça m'intéresse.

E. : Mais, des fois, y'a un u avant et un e, comme dans « squelette ». Je crois. T'as pas... Ça s'écrit pas u-e « squelette » ? Je crois.

P. : Tu dis : « des fois, y'a... »
E. : T'as u-e. Ça fait... Pas dans ce mot, hein ? Pour « la vue »...
P. : Ah, tu veux dire : « y'a ça dans certains mots comme dans « squelette » mais c'est pas le cas ici. »
E. : Oui.
P. : D'accord.
E. : Parce qu'à un moment, ils avaient mis e-u.
P. : Ouais, ouais.
E. : Et après, nous, on avait enlevé quelques machins. C'était le groupe des CE1 qui avait fait ça et on avait mis « le squelette de la mort ».
P. : D'accord. Je comprends. « Tu veux ces trois objets ». « Ces ». Je voudrais savoir pourquoi tu l'as écrit comme ça (*écrit « c'est »*).
E. : Pff, pff.
P. : Comment tu as...
E. : Parce que c'est celui qu'on voit le plus souvent.
P. : Hm. Tu as hésité avec autre chose ou non ?
E. : Non.
P. : « Trois ». « Tu veux ces trois objets ». Pourquoi tu mets un s à « trois » ?
E. : Parce qu'y en a trois. Y en a pas un, y en a trois. Et puis que c'est comme ça que ça s'écrit.
P. : D'accord. Ben c'est... « Objets ». Tu m'expliques ? J'ai vu que tu avais un peu hésité sur « objet ». Tu te souviens ?
E. : Non, c'est juste que j'avais mis un s parce que, au départ, j'avais mis le t puis après j'ai mis le s parce que à « objets » quand c'est un objet, ça s'écrit e-t et après c'est e-t-s quand c'est au pluriel.
P. : D'accord. Qu'est-ce qui est au pluriel, ici ?
E. : « Objets ». Le mot « objets ». Euh, parce qu'y en a trois. y en a trois objets. y en a pas qu'un, y en a trois.
P. : Donc, dans « trois objets », qu'est-ce qui est au pluriel ?
E. : « Trois ».
P. : C'est « trois » ?
E. : Et après... parce que c'est qu'on fait à l'école : on fait des ricochets.
P. : Ouais. Dis-moi.
E. : Tu vois : « trois »... pouf... Un s parce qu'y en a trois (*l'élève fait une flèche partant de trois et rejoignant le s de « objets »*). Puis y a un autre ricochet qu'y a à faire mais là, il y est pas il est sur la page d'après, alors euh...
P. : c'est-à-dire ?
E. : Parce que euh, non... Oui. Non, y'a pas ça. Non, y a juste des ricochets comme ça.
P. : Hm, hm.
E. : C'est le... Le premier machin du pluriel jusqu'au...
P. : Et c'est quoi « le premier machin du pluriel » ?
E. : Le premier euh... Le premier mot qui est au pluriel...
P. : D'accord.
E. :... fait des ricochets comme ça.
P. : D'accord, j'ai compris. Donc, lui, il est au pluriel et lui il est au pluriel (« trois » et « objets »).
E. : Oui.
P. : Et le t ? Pourquoi tu as mis un t ?
E. : Pfff, sinon ça ferait [obʒø].
P. : Donc, c'est pas une lettre muette, le t ?

E. : Oui. C'est pour euh... que ça fasse [ɔbʒɛ] et pas [ɔbʒe]. [ɔbʒe] si tu mettais... Ah, ça s'écrit pas avec un s tout court parce que sinon ça ferait [ɔbʒəs].[ɔbʒe]... [ɔbʒø] quand même. Donc, c'est t-s, là.

P. : D'accord.

E. : Et, des fois, c'est t.

P. : Tu me dis si je me trompe. Là, ça va pas parce que ça se dit (*l'enseignant écrit sur un brouillon « objes »*)...

E. : [ɔbʒɛ] pa... [ɔbʒø].

P. : [ɔbʒø].

E. : Celui-là c'est [ɔbʒø].

P. : D'accord.

E. : C'est juste qu'il y a une lettre muette.

P. : J'avais compris. C'est bon. J'avais compris. Autres remarques sur la phrase ?

E. : Hmm...

P. : Est-ce que tu aurais d'autres remarques ?

E. : Hmm... Ah, oui. Pour le c apostrophe.

P. : Ouais. Dis-moi.

E. : On met pas un c normal parce que si... Parce que... parce que ça s'attache pas l'ha... d'habitude.

P. : Et pourquoi ça ne s'attache pas ?

E. : Euh, je sais pas.

P. : D'accord. Et qu'est-ce que tu voulais dire quand tu disais : « un [se] normal » ?

E. : Un [se] normal c'est un [se] collé, si vous voulez.

P. : Tu veux dire ça (*l'enseignant écrit sur un brouillon « cest »*) ?

E. : un e-s-t comme ça.

P. : D'accord. D'accord. Et pourquoi on met pas ça ?

E. : Ça ferait [sɛst]... [sa]... [sɛst]. Là, ça fait [se]. Pas [sɛst].

P. : Et pourquoi... alors que ce sont les mêmes lettres, regarde. Alors que ce sont les mêmes lettres. T'es d'accord, hein ? c-e-s-t. c-e-s-t. Pourquoi, là, tu me dis : « ça ferait [sɛst] et, là, ça fait [se] » ?

E. : Euh, parce que comme ça, ça ferait [sɛst] et puis si tu mets une vir... comme là, là. Celle-là. Et ben, ça fait...

P. : C'est une virgule ?

E. : Non, c'est pas une virgule. C'est un apostrophe, pareil.

P. : D'accord.

E. : Et... Et, ça fait... Ça fait le mot. Ça s'écrit jamais comme ça. Ça s'écrit toujours comme ça

P. : Ah, d'accord.

E. : Là, ça fait jamais

P. : D'accord. Tu l'as jamais vu...

E. : Et là, c'est... C'est lui.

P. : OK. C'est intéressant.

(*Lecture et explicitation de « en plus, cette méthode pour tracer maladroitement les lettres est drôlissime ».*)

P. : J'ai vu que tu avais hésité sur un mot. Tu m'expliques, alors, comment tu as fait.

E. : Pour quoi ?

P. : Pour « cette » (*écrit « c'ette »*). Ouais.

E. : D'ailleurs, je crois plus que c'est celle-là.

P. : D'accord. Alors, tu me dis pourquoi tu penses que c'est celle-là.

E. : Parce que... Même raison que celle-là (« c'est »).

P. : D'accord. Tu le vois pas tout attaché ? Tu penses qu'il y a c apostrophe.

E. : Et là, j'ai failli mettre une virgule euh... Une c céd... Un... Une cédille (à « tracer »).

P. : Oui. Alors, pourquoi tu l'as enlevée ?

E. : Parce que j'étais pas sûr de moi.

P. : Alors, t'as failli écrire ça (*l'enseignant écrit sur un brouillon « tracer »*).

E. : Voilà.

P. : Ça.

E. : Et, d'ailleurs, à un moment c'était marqué « maçonnerie générale » mais j'avais oublié la cédille et ça faisait « ma connerie générale ». (*Rires*)

P. : et donc, tu as pensé à ça au moment de « tracer » et c'est pour ça que tu as enlevé la cédille ?

E. : Oui parce que je pensais plus que c'était celle-là parce qu'on l'a vu surtout dans « tracer ». Ah, d'ailleurs, c'est pas un z.

P. : Pourquoi? Pourquoi tu penses qu'il faut un z ?

E. : Parce que... ouh tou tou, qu'est-ce que j'ai fait ? Euh parce que... Souvent, « tracer des choses dans Cap... non, c'est pas Cap maths... dans Maths Elem, on va tracer des choses et ça se marque des fois comme ça et des fois avec un r.

P. : Alors, qu'est-ce que tu décides ?

E. : Donc, j'hésite.

P. : Là, t'as mis un r et, là, t'as mis un z. alors qu'est-ce que tu décides. C'est celle-là qui m'intéresse moi. C'est cette feuille-là.

E. : Moi, je suis plus d'accord pour dire que c'est un... Avec la cédille.

P. : Ben, tu fais comme tu veux. Si tu veux corriger, tu corriges. Pourquoi tu penses qu'il faut une cédille ? Pourquoi tu l'as mise ? Et pourquoi tu l'as enlevée ?

E. : Euh, je l'ai enlevée parce que y en a pas besoin.

P. : Pourquoi ?

E. : C'est... Le c, je crois que c'est pas la lettre devant laquelle il faut mettre un... Une cédille.

P. : Le c n'est pas la lettre devant laquelle il faut mettre une cédille ?

E. : Non, le e.

P. : Le e n'est pas la lettre devant laquelle il faut mettre une cédille. Pourquoi ?

E. : Ouais mais j'hésite un peu.

P. : À cause de « maçonnerie », c'est ça ?

E. : Non, pas du tout.

P. : Alors, pourquoi tu hésites ?

E. : Parce qu'on avait appris une règle il y a assez longtemps...

P. : Est-ce que tu te rappelles cette règle ?

E. : Euh quand t'avais plusieurs euh... Quand t'avais une lettre qui... Ah... Quand t'avais une lettre euh... Comme ça...

P. : C'est-à-dire ?

E. : Une lettre comme... Je crois que c'était une lettre dans les... Attends.

P. : Dans « tracer », tu veux parler de quelle lettre ?

E. : Du e.

P. : D'accord. Du e.

E. : Mais je crois que c'est plus comme ça.

P. : Sans la cédille ?

E. : Parce que je crois qu'il en fait pas partie de ces lettres devant laquelle il faut faire... Mettre une cédille.

P. : Alors, qu'est-ce que tu décides ?

E. : Comme ça.

P. : OK. Tu laisses e-r ou tu mets e-z ?
E. : e-r.
P. : Pourquoi ?
E. : Je laisse comme ça. Comme ça.
P. : Pourquoi ? Hein, la phrase c'est « en plus, cette méthode pour tracer maladroitement les lettres et drôlissime ».
E. : (*Inaudible*).
P. : Alors, pourquoi tu te décides à mettre une cédille ?
E. : Hmm... Je sais toujours pas.
P. : D'accord. Et tu sens que c'est mieux avec la cédille ?
E. : Hm.
P. : D'accord. On voit pour le e-r ou le e-z ?
E. : Je crois que je vais prendre e-r.
P. : Pourquoi ?
E. : Je suis toujours pas sûr.
P. : Ouais, t'es pas sûr. Pourquoi tu hésites entre les deux ? (*silence*)
E. : Non, je crois plus que c'est e-r dans les... dans les machins. Dans les livres.
P. : Mais tu sais pas trop pourquoi.
E. : ouais.
P. : D'accord. « En plus, cette méthode pour tracer maladroitement les lettres et drôlissime ».
Pourquoi tu l'as écrit comme ça à la fin ?
E. : De quoi ?
P. : « Maladroitement ».
E. : Parce que c'est un verbe.
P. : Comment tu le sais ?
E. : Hmm. Ah, non ! C'est pas un verbe. « Maladroit », c'est pas un verbe.
P. : alors, comment tu sais que c'est pas un verbe ?
E. : Euh... Parce que « je maladroitement », « tu maladroitement », « il/ elle maladroitement »...
P. : D'accord.
E. : Ça veut rien dire.
P. : D'accord. Alors, y a une raison pour avoir mis ce t muet, là ? M-e-n-t.
E. : Euh... Je sais pas.
P. : D'accord. « Maladroitement les lettres ». Alors, comment tu l'as écrit « lettres » ?
Comme t'as un peu barré... (*écrit « lettre »*)
E. : Euh, comme ça.
P. : D'accord. Pourquoi ? Pourquoi tu as mis deux t ?
E. : Hmm, je sais pas non plus.
P. : Pourquoi tu l'écrits comme ça à la fin « lettres » ?
E. : Un e ?
P. : Ouais.
E. : Parce que c'est « une lettre ». Ah, d'ailleurs y'a un s !
P. : Pourquoi ?
E. : Elles sont plusieurs les lettres.
P. : Comment tu sais qu'il y a plusieurs lettres ?
E. : Ben « les... lettres ». Pareil, on met un ricochet (*l'élève trace une flèche reliant « les » au s final de « lettres »*).
P. : D'accord. « [e] drôlissime ». « Cette méthode pour tracer maladroitement les lettres et drôlissime ». Comment tu as fait pour écrire [e] comme ça ?
E. : Pff pff... Euh...

P. : À quoi tu as pensé ?
E. : À ça (*l'élève montre sur le brouillon « je et », « il/elle est », « tu es » écrits précédemment*).
P. : D'accord. C'est-à-dire ?
E. : À « je »... ça veut rien dire « je [e] ». C'est « je suis ».
P. : Je sais pas, moi. Tu m'as dit ça tout à l'heure.
E. : Ouais. Ça veut rien dire « je et » (*prononcé [e]*).
P. : D'accord.
E. : « Je te [e] », ça veut dire quelque chose mais « je et », ça veut rien dire.
P. : Alors, là, pourquoi tu as écrit [e], e-t ?
E. : Hmm... Je sais pas.
P. : D'accord. « Drôlissime » (*écrit « drôlicime »*). Comme c'était un mot euh...
E. : [isim] j'ai... J'ai essayé de l'écrire comme ça parce que ça s'écrit souvent comme ça.
P. : Qu'est-ce qui s'écrit souvent comme ça ?
E. : Dans les [isim]. Ça.
P. : Dans les [isim] ? Tu connais des mots qui se terminent par [isim] ?
E. : Euh, quelques-uns mais...
P. : Vas y. Est-ce que tu aurais des exemples ?
E. : Euh, non.
P. : Non ? C'est pas grave. D'autres remarques sur cette phrase ? Pourquoi un e à la fin de « drôlissime » ? « En plus cette méthode pour tracer maladroitement les lettres drôlissime ».
E. : Je sais pas.
(*Lecture et explicitation de la phrase « je le sais parce que je la pratique des fois quand j'écris ».*)
P. : Alors, « sais », pourquoi tu l'écris comme ça ? S-a-i-s.
E. : Parce que ça s'écrit comme ça d'habitude.
P. : Alors, pourquoi a-i, d'après toi ? Pourquoi il y a a-i dans ce mot ? « Sais ».
E. : J'en sais rien.
P. : D'accord. Et le s qui est muet ? (*Silence*). Est-ce qu'il y a une raison ? « Je le sais parce que je la pratique des fois quand j'écris ».
E. : Doit y avoir une raison mais moi je la connais pas.
P. : Hm. Mais c'est intéressant. « Je le sais parce que je la pratique ». « Pratique ».
Pourquoi tu l'as écrit comme ça ? (*Silence*). Aucune idée ?
E. : Hm. Aucune idée.
P. : D'accord. « Je la pratique des fois ». Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour écrire « des fois » de cette façon-là (*écrit « défois »*) ?
E. : Hmm, mot invariable..
P. : Ouais. Pourquoi y'a un s à la fin d'après toi ?
E. : Hmm, pour penser à [fwa] (« fois »). Des fois, une fois... etc., etc.
P. : D'accord. Tu m'expliques « j'écris ». Comment tu t'y es pris pour écrire « j'écris » (*écrit « j'écrit »*) ?
E. : Parce que... Si ça... Quand ça se tient, ça veut pas dire grand-chose.
P. : C'est-à-dire ?
E. : Ben, quand ça se tient...
P. : Ah, tu veux dire si ç...
E. : Ça perd son sens un peu.
P. : Tu veux dire si tu avais écrit ça (*l'enseignant écrit sur un brouillon « jécrit »*) ?
E. : Hm. Ça perd un peu son sens.
P. : C'est-à-dire ?
E. : Hmm.

P. : ça, ça m'intéresse. Qu'est-ce que ça veut dire, pour toi, que ça perd son sens si c'est écrit comme...

E. : Ben, ça... Le mot perd son sens. Il perd euh... Le... je sais pas.

P. : Quand tu le vois comme ça, ça n'a plus de sens ?

E. : Hm. Et puis, surtout, parce que souvent t'as... T'as jamais ça. T'as tout le temps comme ça (« j'écrit »). Et si c'était comme ça ça ferait [ʒ] et [ekri]. Avec la... Avec ce petit machin, ça... Ça y colle et c'est [ʒekri].

P. : Le petit machin, il sert à coller [ʒ] et [ekri] ?

E. : Oui.

P. : Donc, il sert à coller. D'accord.

E. : Ouais, un peu.

P. : Ouais, ouais.

E. : (*Inaudible*).

P. : À quoi ?

E. : On peut dire dans ce sens.

P. : Et pourquoi tu mets un t à la fin de [ekri] ?

E. : Euh... Parce qu'on a toujours dit [ekri], i-t.

P. : Ouais. Et comment tu fais pour t'en souvenir ? Est-ce que t'as un moyen, un truc pour t'en souvenir ?

E. : Ben, je m'en souviens surtout parce qu'on dit toujours i-t, i-t, i-t. Du coup...

P. : Toujours, toujours, toujours, on t'a dit ça ?

E. : Hm.

P. : D'accord. Et c'est que pour « écrit » ?

E. : Non, y a d'autres mots mais je les ai oubliés.

P. : D'accord. Tu as des remarques à me faire sur cette phrase ? Des mots qui t'auraient posé problème ? non ?

E. : « parce que » mais je suis sûr que ça s'écrit comme ça (*écrit « parce'que »*).

P. : D'accord.

(L'élève lit le texte à voix haute de façon très fluide)

(l'élève remarque qu'à la fin de [ekri], il y a un s puis puis il dit qu'il a oublié comment il avait écrit des mots. Puis il remarque qu'il s'est trompé à « pâtés ».)

Annexe 12

Retranscription de l'entretien métagraphique avec E15, CM2 (garçon).

CM2

E15=E=Elève

P=Enseignant

Texte écrit :

Comment écrire comme un cochon.

Pi jamais tu désire que tous le monde admire ton affreuse écriture, je te conseil de choisir un stilo qui fait plein de gros pâtés.

Tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancals pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilisent.

Tu veux ces trois objets ?

En plus, cette méthode pour tracer maladroitement les lettres est drôlissime.

Je le sais parce-que je la pratique des fois quand j'écris.

(l'élève écrit « comment écrire comme un cochon ». L'élève commente ce qu'il écrit pendant qu'il écrit)

E15. : Ben, là, je vais mettre « comment » comme euh... « Comment », je les mis e-n-t parce que euh... Parce que j'ai l'impression que ça doit être comme ça.

P. : Tu es sûr de toi ?

E. : Ben, plutôt. Ben, normalement, a-n-t, normalement ça va pas donc « comment », je vois pas différentes façons de le mettre. « comment ».

P. : D'accord. « Comment écrire comme un cochon ».

E. : Ben, « comme », je vais essayer de pas oublier les deux m. Parce que « comme », c'est juste comme ça. « Comme », je sais qu'il y a deux m.

P. : D'accord.

E. : Bon, « un », ça, on l'a appris de la maternelle.

P. : Hm, hm.

E. : Et, ben, « cochon »... ben, « cochon », c'est juste que comme on... On apprend des choses comme « cochon » et ben on va... Et ben on va... hmm, comment ça s'appelle ? Euh... les animaux, comment on les attrape... appris depuis la maternelle ou des choses comme ça. Moi, je vais essayer... Je vais arriver à me rappeler..

P. : Et comment tu te décides pour l'écrire comme ça à la fin, « cochon » ?

E. : Ben, c'est vrai que... Ben, je l'écris comme ça parce que y'a pas plusieurs cochons. C'est un cochon.

P. : Et s'il y avait plusieurs cochons ?

E. : Ben j'aurais... J'aurais mis euh fff... s.

P. : D'accord.

E. : Parce que comme euh... J'aurais...

P. : Est-ce que tu es sûr de toi quand tu l'écris comme ça le mot « cochon » ici ?

E. : Ouais.

P. : D'accord.

E. : Je suis sûr et certain de moi. Après, ça peut être juste ou pas juste mais...

P. : Hm.

E. : En tout cas, moi, je suis sûr.

P. : Oui, oui. Ce qui m'intéresse c'est de savoir si tu es sûr ou si t'as un doute. Est-ce que tu peux me dire à quoi tu as pensé pour écrire le mot « écrire » à la fin comme ça ?

E. : Euh, j'ai pensé a...

P. : Qu'est-ce qui t'a permis de penser qu'il s'écrivait comme ça à la fin ?

E. : Ben, j'étais si... J'ai pensé que... C'est que... C'est un peu difficile de parler.

P. : non, non. Mais t'inquiète pas. Prends ton temps.

E. : Euh...

P. : Est-ce que tu es sûr de toi ?

E. : Ouais.

P. : D'accord.

E. : Je suis sûr de moi mais comment l'écrire « écrire », c'est que c'est difficile. C'est juste parce que je le sais. C'est de mémoire.

P. : Hm.

E. : Mais euh...

P. : Et c'est bien. Si tu es sûr de toi.

E. : Après... Après, voilà, moi, quand j'écris, c'est juste pour me faire pl... J'essaie de me faire plaisir le plus possible si... Après, les notes...

P. : D'accord.

(Lecture et explicitation de la phrase « si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture je te conseille de choisir un stylo qui fait plein de gros pâté ».)

E. : Ah, « jamais », c'est un mot invariable donc, comme on l'avait appris euh...

P. : Pourquoi tu mets un s à la fin ?

E. : Ben, parce que « si jamais », on a « ja... » Euhm...

P. : Tu m'as dit que c'était un mot invariable.

E. : Ouais.

P. : Donc, c'est intéressant de comprendre pourquoi tu as mis un s.

E. : Ben, j'ai mis un s parce que ça... Ça... Ça va bien avec.

P. : Hm.

E. : Ça va bien avec... Avec moi. Comme je le sens. Ben, ça va bien avec.

P. : Ça veut dire quoi « un mot invariable », pour toi ?

E. : Ben, un mot invariable, ça veut dire : quelque chose qui va pas être euh... Qui va pas... Il a pas... On va pas le changer. Quoi. On peut le mettre dans n'importe quelle phrase, il va pas changer.

P. : D'accord. « Si jamais tu désires ». « Si jamais tu désires que tout le monde ».

E. : Euh... Juste « désires », là, je suis pas vraiment sûr (*écrit « désire »*).

P. : Alors, sur quoi tu n'es pas sûr ?

E. : Ben, si i' faut mettre un s. Normalement, il devrait pas y avoir de s.

P. : Pourquoi ?

E. : Ben, parce que, là, y'a pas de... Y a pas de s. Je... Sauf que « jamais », c'est un mot invariable mais sauf que... Là, c'est normal qu'il y ait un s.

P. : Hmm.

E. : Euh...

P. : Pourquoi tu as pensé qu'il pouvait y avoir un s à la fin de [dezir] ?

E. : Parce que comme j'ai vu « jamais » qui avait un s, c'est vrai que... Comme c'est un mot invariable, je sais que ça va pas mais comme j'ai vu qu'y avait un s, j'ai quand même regardé pour voir si y'en avait pas...

P. : Alors, pourquoi tu t'es... Comment tu as fait pour décider qu'y avait pas de s mais un e à la fin de [dezIR] ?

E. : Ben, parce que [dezIR] si on lui enlève le e, ça va pas. Ça va faire [dezIR] mais, moi, je trouve que ça... Pour moi, c'est mieux pour... À la vue.

P. : D'accord. Tu le vois pas écrit comme ça (*l'enseignant écrit sur un brouillon « désir »*) ?

E. : Non.

P. : « Si jamais tu désires ». Hein, tu vois pas écrit comme ça ?

E. : Ouais. Moi, je le verrais plus écrit comme ça. C'est vrai que ça ça peut être juste si mais...

P. : Pourquoi ça peut être juste, ça ?

E. : Ben... Parce que... Il peut y avoir un e, ni pas d'e mais...

P. : Mais tu sais pas pourquoi ?

E. : Pas vraiment, non.

P. : Tu saurais pas expliquer comment tu fais pour mettre un e. C'est juste parce que tu te dis : « ça va mieux comme ça à la vue ».

E. : Hm.

P. : Je me trompe ? « Si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture ».

E. : « Que tout » (*écrit « tous »*). Ben, [tu] euh... [tu], je mettrais plutôt un s.

P. : Pourquoi ?

E. : Ben, là, j'ai hésité avec le t parce que comme y a deux [tu]...

P. : Hm.

E. : C'est que... « Que tout le monde », moi, je l'ai appris souvent avec le t mais euh...

P. : Alors, pourquoi tu t'es décidé de mettre un s, là ?

E. : Ben, parce que j'avais vu que c'était « tout le monde » et « le monde », c'est beaucoup de m... personnes.

P. : Je comprends.

E. : Donc euh...

P. : « Que tout le monde ». Je comprends ton raisonnement. Tu mets le s parce que « le monde », ça représente beaucoup de personnes.

E. : Ouais.

P. : « Que tout le monde ». Pourquoi tu écris « monde » comme ça à la fin ?

E. : Euh, ben, c'est beaucoup de personnes et on ne saurait les compter donc euh... Parce que j'avais appris que que quand on a un tas de sable, on peut pas compter les grains de sable, ben, on met... « Sable », on met pas de s à la fin.

P. : Je comprends. Donc, « que tout le monde admire ton affreuse écriture ». « Si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture ».

E. : Ben, « admire », c'est du verbe « admirer » mais euh... Ça va être... C'est que le « tout le monde »... Comme « le monde » n'a pas de s, je vais dire que « admire » n'a pas d's non plus.

P. : Comment tu sais que c'est le verbe « admirer » ?

E. : Ben, parce que si on change de temps, après on va... « Hier, si jamais tu désirais que que tout le monde [admIRE]... »

P. : Est-ce que tu l'as fait, tout à l'heure, ça, dans ta tête ou est-ce que... Enfin, là, quand tu viens d'écrire « admire », ce que tu l'as fait ou pas ?

E. : Ben, [dezIR], je l'avais pas fait mais « admire », je l'ai fait. Donc, peut-être que j'ai un quart de tour plus lent.

P. : Non mais c'est bien. T'inquiète pas. Moi, c'est ça qui m'intéresse. C'est comment toi, tu

fonctionnes, pas les autres, pas... Toi, tu fonctionnes comme ça. C'est pas que tu as un quart de tour plus lent ou... Non. Et donc, ça te permet de l'écrire comme ça ?

E. : C'est « ton affreuse écriture » après ?

P. : Ouais. « Si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture. »

E. : Ben, « affreuse », j'ai réfléchi pas longtemps à... au s parce que...

P. : Pourquoi ?

E. :... deux s, ça fait [s]. [afRØs] et [afRØs], c'est... Ça, c'est les Allemands qui vont parler comme ça. Donc, non, moi, c'est plutôt... C'est [afRØz]

P. : Et le e à la fin ?

E. : Ben, les e, je les mis par ce que c'est « une affreuse ».

P. : Comment tu le sais ?

E. : Ben, c'est que tout le monde... C'est « une écriture ». Donc, ça va être « ton affreuse ».

P. : D'accord. « Ton affreuse écriture ». Là, c'est la fin du mot qui m'intéresse.

E. : Euh...

P. : Comment tu t'es décidé pour l'écrire comme ça ?

E. : « Écriture », j'ai mis un e puisque hmm un s... ben, je connais pas beaucoup de mots qui vont se finir par r et s.

P. : Alors, pourquoi... tu... Tu... Ça, tu veux dire (*L'enseignant écrit sur un brouillon « écriturs »*) ?

E. : Hm.

P. : Tu as hésité avec ça ou pas ?

E. : Non. J'ai pas hésité.

P. : T'as pas hésité. Alors, pourquoi tu penses au s ?

E. : Ben, je pense au s parce que le... Non, mais que ça soit le s, le t ou quelque chose, c'est que euh... moi, je le vois pas très bien comme ça.

P. : Et pourquoi tu penses au s ou au t ou au e ?

E. : Parce que ça... J'ai pas vu beaucoup de mots qui s'écrivaient euh... dans mes livres, quoi... J'ai pas vu beaucoup de mots qui s'écrivaient avec un r ou s ou r-t.

P. : D'accord.

E. : Mais ça dépend quel mot. Mais, là, je pense que c'est plus comme ça.

P. : D'accord. Tu me dis si je me trompe. Tu... Tu fonctionnes par élimination ? Tu te dis : « ça, « une écriturs » que ça me dit rien parce que je vois pas d'autres mots comme ça. « Une écriturt », je vois pas d'autres mots qui se terminent par u-r-t...

E. : Hm.

P. : C'est ça? D'accord. Je comprends. Je comprends comment tu fonctionnes.

E. : Et après je vais mettre un point, non ? C'est fini.

P. : Euh, « si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture, je te conseille de choisir un stylo ».

E. : Ben, « conseille » (*écrit « conseil »*)... « Je te », y'a pas beaucoup de choses à... À...

P. : A dire.

E. : A dire mais... [kõsɛj]...

P. : Ouais. Celui-là, il m'intéresse.

E. : ça va être un [kõsɛj] parce que je vais pas mettre de e... s parce que c'est un [kõsɛj], ni de e parce que ça va être [kõsɛj]...

P. : D'accord.

E. : Et sinon, on va... falloir peut-être mettre deux l. Donc euh, je pense que comme c'est « un [kõsɛj] »...

P. : Alors, comment tu sais que c'est un [kõsɛj] ?

E. : Ben, parce que « une [kõsɛj] », ça ira pas.

P. : D'accord.

E. : Donc un [kõsɛj], ça va mieux. Donc « je te [kõsɛj] », « un conseil », ça sonne mieux à l'oreille.

P. : « Je te conseille de choisir un stylo. »

E. : Euh « choisir », j'ai mis ça comme ça parce que je pense qu'il n'y a pas de e parce que comme... Là, je trouve qu'il y a pas de choses au féminin et que « choisir », je sais même plus si c'est un mot invariable mais normalement... Normalement, ça devrait s'écrire comme ça.

P. : Et comment tu pourrais savoir si c'est un mot invariable ou pas ?

E. : Je change le temps. Je change de personne. Enfin... Je change de... Enfin, attends.

P. : Est-ce que tu l'as fait, là, ou pas ? Là, comme tu doutes, qu'est-ce que tu ferais ? Tu changerais de temps pour voir si c'est invariable, c'est ça ?

E. : Ouais mais ça irait pas parce que c'est pour les verbes de changer temps. Donc euh...

P. : C'est-à-dire ? Ça veut dire quoi « c'est pour les verbes » ?

E. : Ben, les verbes i' sont... i'... on... c'est pour changer de temps. On dit qu'on change de temps pour savoir si c'est bien un verbe.

P. : D'accord.

E. : Mais là, comme c'est pas un verbe...

P. : Alors, comment tu sais que ce n'est pas un verbe ?

E. : Je choi... ben, parce que « est en train de choisir »... Ah, si, ça peut être un verbe. Oui.

P. : Qu'est-ce que ça t'app... pourquoi tu as fait : « est en train de »... Ça t'a apporté quoi comme...

E. : Parce que « Être en train de... », c'est... C'est ce qui fait dans tous les verbes. Tous les verbes, on peut les avoir... On dit... Ben, si on n'est pas... si on... sur un mot... que c'est... on sait pas si c'est un verbe, on met « être en train de... » et après, on sait si c'est ça.

P. : Donc, c'est ta méthode pour reconnaître un verbe. C'est ça ?

E. : Ouais.

P. : Je comprends. Donc, ici, est-ce que c'est un verbe ou pas, alors ?

E. : Ouais.

P. : Donc, c'est un verbe.

E. : « Je te conseille de choisir ». Mais c'est une personne qui va choisir donc euh... C'est « il » qui va choi... Euh, « je »...

P. : Alors, j'ai oublié de te dire, dans ce texte, « je », c'est moi.

E. : Hm.

P. : Et « tu » ou « te », c'est toi. C'est moi qui te parle à toi, dans ce texte. D'accord ?

E. : Hm.

P. : Donc, ici, « je », c'est moi. Et pourquoi tu as pensé qu'à « choisir », il pourrait y avoir un e ? Tu m'as dit : « je mets pas de e ». Ça veut dire que tu as pensé pouvoir mettre un e.

E. : Ben, au début, je pensais que c'était un mot invariable, euh... Ouais, un mot invariable.

P. : Hm.

E. : Et je me rappelais plus vraiment s'il y avait un e ou pas.

P. : Hm. Et pourquoi ça t'a fait douter ?

E. : ben, ça m'a fait douter parce que, des fois, dans les mots invariables, il y a des e. Donc, j'ai quand même voulu parce que...

P. : Hm.

E. : Il y a certains mots invariables qui ressemblent à « choisir ».

P. : Quels... T'as des exemples ?

E. : Euh... Non, pas vraiment mais, par contre, y en a quelques-uns mais je sais plus trop lesquels.

P. : Hm, hm.

E. : Donc, j'ai quand même voulu vérifier et comme j'ai vu que c'était un verbe,

normalement, je devrais le laisser comme ça.

P. : D'accord. Donc, « si jamais tu désires que tout le monde admire... Je te conseille de choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés ».

E. : Ben, « un stylo », je vais pas mettre de s puis ce que c'est « un stylo ». Donc, euh, après, moi, je l'écris comme ça s'écrit, comment ça s'entend.

P. : D'accord.

E. : Et comme y a pas de s. Ben, comme y a « un », c'est...

P. : « Un stylo qui fait plein de gros pâtés ».

E. : « Faire », je l'ai écrit comme ça, sans s, parce que c'est un stylo qui va faire et euh...

P. : C'est-à-dire ? Sans s... Tu as hésité à l'écrire comme ça (*l'enseignant écrit sur un brouillon « faits »*) ?

E. : Non.

P. : Non ?

E. : J'ai pas hésité. C'est juste que... C'est f-a-i-s. Ça, j'ai pas hésité. C'est juste que... Ça aurait pu être euh... j'ai vu que c'était... C'était pas comme ça. Ça pouvait pas de comme ça, quoi.

P. : Et pourquoi tu as pensé à f-a-i-s ?

E. : Euh... Parce que je l'ai déjà vu dans des mots... Dans quelques ... Dans des phrases, pardon. Euh... Et...

P. : Mais pas ici ?

E. : Non.

P. : D'accord.

E. : Donc, là, ça me faisait... À ma... À mon œil, ça valait pas... Ça allait pas très bien avec... Avec ce que je pensais.

P. : D'accord. T'inquiète pas. « Qui fait plein de gros pâtés ».

E. : Ben, « plein », j'ai mis comme ça parce que... pour pas faire de s parce que comme « stylo », y en a pas, ni « fait » qu'y en a pas. Alors « plein », je vois pas pourquoi il... En avoir un.

P. : « Plein de gros pâtés ».

E. : Et euh « de », je vais pas mettre de s. [...]. Ben, « gros », je vais mettre un s parce que « grosse », il y a deux s. Donc euh, c'est... Je vais mettre un s parce que dans « grosse » y'a deux s.

P. : D'accord. « Plein de gros pâtés ». Alors, « pâtés » m'intéresse (*écrit « pâtés »*).

E. : Ouais, c'est ce que je pensais.

P. : Alors, pourquoi tu l'as écrit comme ça à la fin ?

E. : Euh... J'ai pensé à de la pâtée pour chien.

P. : Hm. Pourquoi tu as pensé à de la pâtée pour chien ?

E. : Ben, parce que j'ai un chien.

P. : Hm. D'accord. Alors, en quoi ça t'a aidé à écrire le mot, ici, de penser à la pâtée pour chien ?

E. : Ben, parce que c'était une pâtée et une pâtée, c'est... Je trouve que c'est des choses... C'est aussi pour nous mais y a aussi pour les chiens et les chats donc euh... J'ai pensé à ça, comme ça.

P. : Et en quoi ça t'aide à écrire le mot de penser à ça ?

E. : Ben, parce que je me rappelle des boîtes.

P. : Hm.

E. : Des boîtes que j'ai vues et euh... Après, je vois et...

P. : Et ça s'écrivait comme ça ?

E. : Hm.

P. : Et à la fin du mot ? Pourquoi t'as décidé de l'écrire comme ça ?

E. : Ben, j'ai mis un s...

P. : Hmm.

E. : Parce que comme... euh

P. : Pourquoi tu as mis un s ?

E. : « Plein », ça va être plusieurs choses donc ça va être plein. Va y en avoir plein. Donc, dix-huit ou je sais pas combien et euh « de gros pâtés », c'est des pâtés qu'il va y'en avoir plein.

P. : Très bien. D'autres remarques sur cette phrase ?

E. : Euh, non.

(lecture et explicitation de la phrase « tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancales pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilises. »)

P. : « Tu dois absolument trouver une chaise et une table ». « Tu dois absolument trouver ».

E. : Ben, « dois », ben là, j'ai même pas hésité entre le s et t. C'est que « dois », normalement, ça s'écrit comme ça.

P. : Toujours ?

E. : Non.

P. : Ah.

E. : Des fois, y'a du t. Enfin, je crois, hein ? Non, normalement, il doit y avoir du... Des fois, y'a du... Y a un t à la fin.

P. : Et quand ? Comment tu sais s'il y a un t ou s à la fin ?

E. : Euh, ben, là, comme en l'occurrence, là, c'est « tu » et euh... normalement, « dois », j'ai... là, je crois que je viens d'hésiter entre un verbe et... Non, c'est pas un verbe parce que j'ai mis « être en train de »... Ah, si, c'est un verbe ! Ouh la la...

P. : Comment tu sais que c'est un verbe ?

E. : Parce que j'ai mis « être en train de ».

P. : Et ça donne quoi ?

E. : Et j'ai mis « dois », donc ça n'allait pas et après j'ai mis « devoir ».

P. : Et là, ça va.

E. : Ouais. Donc euh, c'est un... Un verbe et « tu » est toujours accompagné de son petit s.

P. : D'accord. « Tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancales ».

E. : « Absolument ». Je pense qu'il t'intéresse, non ?

P. : Oui. À la fin du mot.

E. : Ben, « absolument », j'ai mis e-n-t parce que... euh... Parce que quand c'est en [ã], y'a pas beaucoup de choses qui vont se finir par [ã] euh... c'est surtout dans le milieu des mots qu'il y a a-n-[t]... a-n. Donc, j'ai plus pensé que c'était e-n-t.

P. : Parce que c'est à la fin du mot ?

E. : Hm.

P. : C'est ça? d'accord.

E. : Mais même, des fois, y a des a-n-t mais... a-n-t, je sais plus plus ou moins si c'est... Quand il faut le mettre.

P. : D'accord. « Tu dois absolument trouver une chaise et une table ».

E. : Euh oups, là, j'ai oublié le r.

P. : Oui, oui, tu barres proprement et tu écris à côté. T'inquiète pas. « Trouver une chaise et une table ».

E. : Ben, « trouver », c'est juste un verbe infinitif donc...

P. : Comment tu le sais ?

E. : Ben... Ben, c'est que je le sais comme ça. C'est que là j'ai même pas eu de recette ou quelque chose comme ça. C'est que je sais comme ça.

P. : Je comprends.

E. : « Trouver », c'est e-r euh...

P. : « Tu dois absolument trouver une chaise et une table ». « Une chaise et une table ».

E. : Ben, une chaise, y'a pas de s parce que c'est une chaise. y en aura qu'une. Une table, ben c'est une aussi une table.

P. : D'accord. Donc, tu me dis : « c'est une table, c'est pour ça que je n'ai pas de s ».

E. : Hm.

P. : Le [e]. Comment tu t'es décidé pour l'écrire comme ça ? « Une chaise et une table ».

E. : Parce que c'est « et puis ».

P. : C'est ce que tu t'es dit dans la tête ? Ou tu l'as pas dit ?

E. : Non mais, normalement, dans les leçons, c'est « et puis » mais ce que je me suis dit dans la tête, c'est que e-s-t, ça peut pas marcher.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que c'était... Ce serait « était et une table »... «était une table ». Donc euh... En plus, c'est quelque chose plus quelque chose. « Une chaise plus... »

P. : Alors, toi, quand tu l'as écrit, tu as pensé à quoi ? Tu as pensé à « et puis » ? T'as pensé à « ça ne peut pas être était » ou ça peut être quelque chose plus quelque chose ?

E. : Ça peut être quelque chose plus quelque chose.

P. : D'accord.

E. : Une chaise plus une table. Donc, comme ça va être quelque chose plus autre chose euh...

P. : C'est le [ɛ], e-t.

E. : Hm.

P. : Donc, « tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancales pour qu'elles bougent tout le temps ». « Assez bancales ».

E. : Ben, « assez », j'ai mis e-z parce que c'est... euh, j'ai mis comme ça parce que le r, ça...

P. : Est-ce que tu es sûr de toi ?

E. : Pas vraiment.

P. : Et pourquoi tu as pensé au r ?

E. : Ben, parce que... Parce que, là, y avait pas de « vous ». Donc, normalement, c'est vrai qu'il faut pas que... Il faut pas des... Des... De « vous » mais... On est pas obligé d'avoir de « vous » mais quand même euh...

P. : Pourquoi tu penses à « vous » ? Pourquoi tu me parles de « vous » ?

E. : Ben, parce que c'est « une chaise et une table ». Ben, je pensais que ça allait être dans les « vous ».

P. : Pourquoi ? J'essaie de comprendre comment tu fonctionnes. Pourquoi tu penses à « vous » ? Tu veux écrire « assez » et tu... Tu me dis : « il n'y a pas de « vous » ».

E. : Ben, « vous », c'est... C'est le deu... la terminaison, c'est e-z.

P. : Ça y est. Je comprends.

E. : donc, comme c'est comme ça, ben... J'ai mis comme ça parce que euh y avait une chaise et une table. Donc euh, j'ai mis comme ça parce que... Je pensais que ça sonnait un peu mieux l'oreille. Enfin, que ça sonnait mieux...

P. : Et pourquoi, après, tu as pensé à mettre un r à la place du z ? Mais t'as dit : « non, je pense pas que ce soit ça ». Mais pourquoi tu as eu cette idée-là ?

E. : Ben, parce que... « Assez », je le vois souvent e-z et e-r. Donc, j'ai quand même regardé si ça pouvait pas être e-r parce que euh...

P. : Tu le vois comme ça (*l'enseignant écrit sur un brouillon « asser »*) ?

E. : Ben oui, des fois, je le vois un peu comme ça.

P. : D'accord. Je comprends ce que tu veux dire. Mais t'as décidé e-z mais tu sais pas trop pourquoi.

E. : Ouais. Mais c'est plus comme ça. Je trouve.

P. : T'as l'air...

E. : C'est... C'est mon idée, hein ? Mais...

P. : Ouais. T'as pas hésité quand t'as écrit. T'as pas hésité, hein ? « Tu dois absolument trouver une chaise une table assez bancales pour qu'elles bougent tout le temps ». « Assez bancales pour qu'elles bougent tout le temps ».

E. : [bâkal], ben ça va être « une chaise et une table »... Donc euh... Ouais. Normalement, ça devrait être avoir... un s mais j'ai... J'ai quand même hésité parce que... J'étais pas sûr que c'était...

[bâkal], c'était avec « une chaise une table ». C'était à cause de « une chaise et une table » qu'il va être... Prendre un s.

P. : Et alors, maintenant, tu es sûr que c'est avec « une chaise et une table » ou pas ?

E. : Euh...

P. : Ou comment tu as fait pour savoir si c'était avec « une chaise et une table », [bâkal] ?

E. : Ben j'ai... J'ai juste regardé... J'ai quand même regardé parce que « une chaise et une table », ça va être deux choses.

P. : Hm.

E. : Donc, ça va être au pluriel normalement et euh... On va trouver « une chaise une table » donc ça va être deux choses.

P. : Hm. Et pourquoi tu te demandes ça ?

E. : Ben, parce que... Parce que, normalement, dans des... Dans les mots, y a toujours un s ou e. Des fois, des choses comme ça...

P. : Alors, pourquoi, pour écrire [bâkal], tu es allé jusqu'à « une chaise et une table » ? Tu as retrouvé « une chaise et une table ».

E. : Ben, parce que... pfff... Parce que j'ai voulu regarder « une chaise et une table » parce que j'étais toujours revenu en arrière pour voir si j'ai pas fait de fautes.

P. : Hm.

E. : Je regarde en arrière pour voir si y aurait pas quelque chose qui pourrait aller au pluriel.

P. : Et pourquoi, quand tu as trouvé « une chaise et une table », tu as rajouté un s à [bâkal] ?

E. : Ben, j'ai rajouté un s parce que... Parce que, comme « une chaise et une table » c'est... Y a deux choses comme ça et ben... Ça va... Il va y avoir un s donc ça va être de choses au pluriel.

P. : Je comprends. Pourquoi à [bâkal] tu lui mets un s ? En ayant trouvé que « une chaise et une table », c'était deux choses.

E. : Parce que euh... comme c'est au pluriel.

P. : Qu'est-ce qui est au pluriel ?

E. : Ben, rien.

P. : Je sais pas. Je te demande.

E. : Non mais y'a rien qui est au pluriel. C'est juste que si on va mettre « une chaise et une table ». Ça veut dire que « une orange, une pomme, une banane », pour mon goûter, je vais manger une pomme, une orange, une banane. Ça va être plusieurs choses.

P. : Je comprends. Alors que une pomme, c'est une chose. Une orange, c'est une chose.

E. : mais comme c'est tout regrouper.

P. : Ça y est. Je comprends. Donc, « une table... Une chaise et une table assez bancal pour qu'elles bougent tout le temps.»

E. : « Pour », je l'écris comme ça. Y a pas de s ou de trucs comme ça.

P. : « Pour qu'elles bougent tout le temps ». Alors, pourquoi tu as rajouté un...

E. : Je me suis dit exactement la même chose pour... Pour [bâkal] parce que « elles », ça va être « une chaise et une table ».

P. : « Pour qu'elles bougent tout le temps ». « Bougent ».

E. : Pour « qu'elles »...

P. : Oui. Tu veux me dire quelque chose sur « qu'elles » ?

E. : Non. C'est bon mais c'est juste que j'ai mis un s, juste pour euh...

P. : Oui, oui, j'ai compris. C'est pour ça que je suis passé parce que j'ai compris comment t'avais fait. Tu me l'as bien expliqué. « pour qu'elles bougent tout le temps ».

E. : Mais là, je suis pas sûr. Un petit peu.

P. : Alors, sur quoi tu n'es pas sûr ?

E. : « Pour qu'elles bougent ». Je suis juste pas sûr si... va y avoir e-n-t parce que, à, y a que des s.

P. : Hm, hm.

E. : Donc, « pour qu'elles bougent », celles qui vont bouger c'est « une chaise »... c'est « une chaise et une table ».

P. : Donc, pourquoi tu mets e-n-t ?

E. : Ben, je vais mettre e-n-t parce que comme c'est « une chaise et une table » qui vont bouger, qui sont bancales et elles vont bouger donc euh... moi, j'ai mis e-n-t parce que c'est une chaise une table.

P. : Je comprends.

E. : Comme [bâkal] et « qu'elles ».

P. : [bâkal], tu n'as pas mis e-n-t.

E. : Oui mais...

P. : Tu me dis : « c'est comme [bâkal] ».

E. : Ouais, sauf que, juste là... là, il faut un e. Il faut un e de toute urgence.

P. : Hm. Pourquoi ?

E. : Ben, [buʒ], on aurait bien pu mettre pas e-n-t et [buʒ] comme ça.

P. : Et pourquoi on aurait pu le mettre comme ça ?

E. : Parce que sinon ça fait [bug].

P. : d'accord.

E. : et si on met pas de... si on fait un e, ça fait [buʒ].

P. : D'accord.

E. : Donc, ça va faire comme le j.

P. : Et le e-n-t, c'est pour dire que c'est « une chaise et une table ».

E. : Ouais.

P. : Je comprends. « Pour qu'elles bougent tout le temps ».

E. : Ben, là, « tout », je vais l'écrire... Dis donc, mon u, il est monté sur la chaise.

P. : C'est pas grave. J'arriverai à relire. T'inquiète pas.

E. : Qui est... « tout », moi, j'ai mis ça parce que euh... C'est « le temps ». Comme on peut pas le compter, je crois qu'y a pas d's.

P. : Je comprends. « Le temps ». « Tout le temps ».

E. : Attends. Pour le m, je suis sûr mais c'est juste pour le reste. Euh, le temps...

P. : Tu hésites entre quoi et quoi ?

E. : Ben, s et...

P. : t-e-m-p-s ou t-e-m-p ? c'est ça ?

E. : t-e-m-p ou t-e-m-p-s. Ouais.

P. : D'accord.

E. : Donc je...

P. : Pourquoi tu hésites d'après toi ? À quoi tu penses, là ?

E. : Ben, c'est que je m'étais dit que « tout » c'était avec euh... « Tout » mais le temps... Le temps, j'ai souvent entendu parler avec un s. Il y avait souvent un s. Donc, je me suis remis en question pour voir.

P. : Hm. Et pourquoi ça te gêne de mettre le s, là ?

E. : Euh...

P. : Pourquoi t'as hésité ?

E. : Parce que euh... Le... Le temps... J'ai juste... aussi penser à « longtemps ».

P. : Ouais... Et « longtemps », tu sais... Tu sais l'écrire ?

E. : Ouais. C'est avec un s.

P. : D'accord. Donc, tu as pensé à « longtemps ».

E. : C'est vrai que, normalement, en connaît plus « le temps » que « longtemps » mais, moi, je...

P. : Et pourquoi y'a ce s d'après toi, là ? Parce qu'il t'a gêné. Ça t'a gêné de le mettre, là. T'as hésité avant de le mettre.

E. : Hm.

P. : Pourquoi ça t'a gêné et pourquoi il y est d'après toi ?

E. : Ben, ça m'a gêné parce que je sais pas trop s'il fallait le mettre donc euh...

P. : Et alors, pourquoi tu l'as mis ?

E. : Ben, je les mis... Comme « longtemps », y en a un...

P. : D'accord.

E. : Ben, « le temps », ben c'est... On enlève juste « long » et « long »...

P. : Mais j'aimerais comprendre pourquoi t'as hésité à le mettre.

E. : Ben, j'ai hésité...

P. : « Tout le temps ». « Pour qu'elles bougent tout le temps ». Pourquoi tu as hésité dans ce cas-là ?

E. : J'ai hésité parce que j'avais pas encore regardé la solution « longtemps ».

P. : D'accord.

E. : Donc, euh...

P. : Je comprends.

E. : Comme je l'avais pas vue...

P. : Donc, « pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilises ».

E. : Ben, « dès », on l'a... Je crois qu'on l'avait appris. c'était un mot invariable normalement.

P. : D'accord.

E. : Et...

P. : Et pourquoi tu l'as écrit comme ça ? Parce que c'est un mot invariable, il s'écrit comme ça ?

E. : Ouais.

P. : « Dès que tu les utilises ».

E. : Donc, « tu », j'ai pas grand-chose à dire.

P. : Ouais. « Dès que tu les utilises ».

E. : « Les », non plus.

P. : D'accord.

E. : Et [utiliz], peut-être (*écrit « utilisent »*) ?

P. : Ouais. Lui, il m'intéresse. « Dès que tu les utilises ».

E. : ça doit être une chaise et une table comme c'est au pluriel. Ben, c'est... C'est qu'on va les utiliser. Donc, c'est une chaise une table qu'on va utiliser.

P. : Et qu'est-ce que... euh ça t'apporte comme renseignement de dire ça pour écrire le mot ?

E. : Elles sont deux : une chaise et une table.

P. : Ouais.

E. : Donc, ça va me... Je vais mettre e-n-t et comme y a déjà un s, je vais pas mettre s-e-s.

P. : C'est-à-dire ?

E. : Ben...

P. : Tu viens de me dire : « je vais pas mettre ça ». Tu me dis si je me trompe (*l'enseignant écrit sur un brouillon « utilises »*).

E. : Ouais, c'est ça.

P. : OK. Parce qu'il y a déjà un s ?

E. : Ouais. Mais c'est... Non. Ouais, en fait, c'est un peu bête ce que je dis parce que...

P. : Pourquoi ?

E. : Ben, par exemple, dans « église » : « des églises », y a un [z], s-e-s. Donc, c'est vrai que c'est un peu bête ce que je dis.

P. : Donc euh... euh... la justification que tu me donnes, tu trouves que ça va pas ? De dire : « je mets pas de s parce qu'y a déjà un s... »

E. : Ouais.

P. : Ça va pas. Pourquoi tu m'as dit : « je ne mets pas de s parce qu'il y a déjà un s ici » ? Qu'est-ce qui t'a fait penser à ça ? Pourquoi tu as eu envie de mettre un s, par exemple ? Pourquoi tu as eu envie de mettre un s à la fin ?

E. : Parce que...

P. : « Pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilises ».

E. : Ben, parce que « une chaise et une table », ça peut être... Y a plusieurs pluriels donc ça va être un x, s, e-n-t.

P. : Ça, ça m'intéresse.

E. : Donc, x, ça va pas aller. Parce que [utiliz] avec un x, ça ira pas.

P. : Ouais...

E. : Je pense. Enfin...

P. : s ?

E. : Avec s, ben je pensais non plus que ça allait pas aller. Mais j'ai quand même hésité parce que c'était euh... C'était... C'était plus ou moins bien. Donc, je savais pas.

P. : Mais comment tu sais, ici, que [utiliz] va avec « une chaise et une table » dans cette phrase ?

E. : Ben euh... bonne question. Très bonne question. C'est exactement ce que je me suis demandé avant parce que (*inaudible*)...

P. : Voilà. C'est ça que je veux savoir. Comment...

E. : C'est ça, qu'elles bougent tout le temps. [utiliz]... qu'elles [utiliz]... que tu les [utiliz]. Donc, je me suis demandé...

P. : Comment tu as fait ?

E. : Qu'est-ce que tu vas utiliser ?

P. : Hm.

E. : Donc, « la chaise et une table ». Alors euh...

P. : Et c'est comme ça que tu as trouvé que [utiliz]...

E. : Hm.

P. : D'accord.

E. : Après, je me suis quand même remis en question parce que...

P. : Pourquoi ?

E. : « Tout le temps dès que tu les utilises ».

P. : Alors, qu'est-ce qui fait que tu te remets en question, là ?

E. : Ben, je sais pas parce que j'étais pas très très sûr sur la phrase comme elle... euh... comme c'est assez loin derrière, j'ai quand même voulu voir la phrase qui allait dessus et...

P. : Qu'est-ce qui est assez loin derrière ?

E. : Ben, « une chaise et une table ».

P. : Hm. Donc, ça, ça te paraît bizarre ? C'est ça ? Tu te dis que c'est trop loin ?

E. : Ben, non. Même que ça soit très très loin, c'est juste que je vais quand même regarder la phrase pour pas que... Pour voir...

P. : Hm. Vas-y, prends ton temps.

E. : Donc, « pour qu'elles bougent tout le temps », ça devrait être bon. « Dès que tu les utilises ». « Les », c'est « une chaise et une table ». Donc, normalement, c'est bon.

P. : OK. J'ai compris ton cheminement.

E. : Ouais.

(Lecture et explicitation de la phrase « tu veux ces trois objets ? »)

P. : Alors, « veux », pourquoi tu l'écris comme ça ? « Tu veux ces trois objets. »

E. : C'est... C'est du verbe « vouloir » mais si... C'est si tu veux. Normalement, « veux » il y a aussi un s mais je trouve que ça... Que ça se met mieux avec un x. Ça sonne mieux avec un x.

P. : Ça sonne mieux ?

E. : Hm. En fait, j'essaie de voir tous les mots si je peux les mettre avec un s (*inaudible*) et j'essaie de me les visualiser dans la tête.

P. : Et pourquoi tu hésites avec le s, le x ? Pourquoi tu te dis : « tiens, j'ai mis un x mais j'aurais pu mettre un s » ?

E. : Parce que ça peut être une autre forme de pluriel. donc, comme c'est une autre forme de pluriel, je vais voir si... Il peut y avoir autre chose.

P. : Je comprends. « Tu veux ces trois objets ? ». Alors, « ces » ? « Ces trois objets ».

E. : « ces », ben, j'ai mis un s. Ah, oui, en plus, ça c'est, bien. « ces » euh on va montrer. « Ce » et « ces » on va les montrer donc euh ça va être comme ça. Ça va être [se], c-e.

P. : Pourquoi tu me dis ça ? Parce que ça pourrait être autre chose ?

E. : Ça pourrait être s-e-s. Mais sauf que c'est pas possible que ça soit ça puisque on va démontrer les trois objets.

P. : Alors, en quoi le fait de me dire : « on va les montrer », ça te permet de savoir que c'est celui-là ? Et pas celui-là. Parce que, là, t'as l'air sûr de toi. Tu me dis : « je peux les montrer »...

E. : Ouais, j'en suis sûr.

P. : « Donc c'est celui-là ».

E. : Hm.

P. : Pourquoi... Qu'est-ce qui se passe dans ta tête ? Le fait de dire : « je peux les montrer », pourquoi ça te...

E. : Parce qu'en fait c-e... c... enfin, avec les « c »... avec des autres choses derrière.

P. : Hm.

E. : C'est quelque chose qu'on va montrer.

P. : D'accord.

E. : C'est comme je l'ai appris.

P. : C'est une règle que tu as apprise.

E. : Euh ouais. C'est... C'est quelque chose sur [se] et [se]. Il y a aussi [mɛ] et [mɛ].

P. : D'accord. « Trois ». Pourquoi tu as mis un s à la fin de « trois » ? « Ces trois objets ».

E. : Parce que y'a en... parce que « deux », y a un x.

P. : Hmm.

E. : « Trois », ben, y a un s. Parce que je les ai appris à la maternelle mais y'a pas que ça. C'est que... « Trois » comme y a trois objets ben il va en avoir... Va y avoir un s.

P. : Pourquoi ?

E. : Ben, comme y a... Enfin, comme y a trois choses, ben, là, ça va être « trois ». Donc, comme y a trois... Regarde, par exemple, « un »

P. : Hm.

E. : Une chose, ben, y'a une chose donc ça va... y'a pas de s. Et « deux », il y a deux choses... Comme y a deux choses, ça va être au pluriel comme une chaise et une table.

P. : D'accord. Tu veux dire que le x de « deux », c'est le pluriel et le s de « trois », c'est le

pluriel.

E. : Hm.

P. : D'accord. Je comprends.

E. : Ouais. Ben, (*inaudible*) tous les autres noms (*inaudible*) avec des s ou des choses co... par exemple, quand on dit « cent », ça va être t mais y en a plusieurs. Après, ça, c'est une règle que j'ai rien compris mais bon... (*Rires*) après, moi, j'y comprends rien. Parce que c'est « cinq-cents », y'a... cent, c'est une fois cent et après quand c'est cinq-cents, va y avoir cinq fois cent.

P. : Et donc à « cinq-cents », tu mets quoi ?

E. : Ben, je vais mettre un s.

P. : D'accord. « Objets ». Pourquoi tu l'as écrit comme ça à la fin ?

E. : « Objets », j'ai mis... euh... « Objets », déjà, je sais juste que c'est avec un t.

P. : Hm.

E. : Ça, je l'ai toujours su.

P. : Et pourquoi tu mets un t ?

E. : Ben parce que... Parce que je le voyais mieux comme ça. Et le s parce que il va y avoir trois objets.

P. : D'accord. Et le t, il sert à rien, pour toi. Il est comme ç... il est là mais il sert à rien.

E. : Ainsi, il sert euh... Enfin, il sert...

P. : À quoi est-ce qu'il sert le t ? Ou est-ce qu'il sert à quelque... est-ce qu'il sert à quelque chose le t ?

E. : Euh... « Objectivation ». Non, je déc... Euh...

P. : Pourquoi tu me dis : « objectivation » ?

E. : Non mais j'essaye de voir les mots qui me... « Objectif », par exemple.

P. : Ouais.

E. : Donc, je voulais voir avec les objets. Alors, je pense que normalement il sert parce que ça doit être une lettre muette qui va être euh... pour le féminin, des choses comme ça.

P. : Hm.

E. : « Objectif » ou...

P. : Alors, pourquoi tu as pensé à « objectif » ? « Objectivation » ?

E. : « Objectivation », ça sert à... ça veut rien dire, je pense.

P. : et ben si. Détrompe-toi.

E. : Ah ouais ?

P. : Ça existe.

E. : Ben, j'aurais jamais cru.

P. : Donc, c'est pour ça que tu m'as étonné en disant ce mot parce que y'a pas grand monde qui connaît ce mot.

E. : « Objectivation »...

P. : « Objectivation », ça veut dire...

E. : Ah oui, quand on a un objectif. On est... On va de l'avant.

P. : Euh, non, ça peut pas tout à fait dire ça. « Objectivation », ça veut dire que tu transformes quelque chose en objet. C'est-à-dire que comme tu commences à l'observer, ça devient un objet d'étude. Donc, tu vois, c'était très intelligent... Très pertinent de dire « objectivation ».

E. : Et ben dis donc, j'aurais jamais pensé que ça existait, moi.

P. : Et tu as raison : ce sont des mots de la même famille. Et en quoi ça t'aide, pour écrire « objets », de penser à ces mots ?

E. : Parce que, là, y a le t et, là aussi, y a le t.

P. : D'accord. Et ici, le t, c'est une lettre muette ?

E. : Ouais.

P. : D'accord.
E. : Mais il sert quand même à quelque chose.
P. : À quoi ?
E. : Ben, il sert à faire... Quand t'as « objective » et ben on va le réveiller. La lettre muette, on va la réveiller.
P. : D'accord. Je comprends comment tu fonctionnes.
E. : Donc ça va faire if.
P. : Tu le réveillés. C'est une belle image, ça. On va le réveiller. Donc, on va l'entendre.
E. : Ouais.
P. : On va le réveiller.
(récréation)
(lecture et explicitation de la phrase « en plus, cette méthode pour tracer maladroitement les lettres est drôlissime »)
E. : « En plus », j'ai rien vraiment à dire sur « en plus ».
P. : D'accord. « Cette méthode pour tracer maladroitement les lettres ».
E. : À « cette », j'ai mis deux t parce que... Ça... Ça... Avec [sɛtø], [sɛ]... c-e-t-e. Ben, j'ai jamais vu ça.
P. : c-e-t-e. D'accord. Pourquoi le c ?
E. : Ben, parce que c'est... Avec le s, ça irait pas.
P. : Pourquoi tu penses que ça n'irait pas ?
E. : ben, j'ai jamais vu « cette » euh écrivait... écrit avec un s.
P. : D'accord. Et les deux t-e ?
E. : Deux t-e... euh, j'ai mis... Ben, le e, c'est... Faux qui i soit parce que sinon ça fera pas [tø].
P. : Hm.
E. : Et... Et deux t, j'ai mis deux t parce que euh...
P. : Parce qu'avec un seul t
E. : Ça n'irait pas.
P. : Ça n'irait pas. C'est ce que tu m'as dit tout à l'heure. Donc, « en plus, cette méthode pour tracer maladroitement les lettres ».
E. : Euh, « méthode », j'ai mis un accent aigu parce que... parce que sinon ça ferait pas [e].
P. : D'accord.
E. : Euh, j'ai mis un h.
P. : Hm. Et à la fin du mot « méthode », pourquoi tu l'écris comme ça ?
E. : Ben, j'ai... J'ai mis comme ça parce que... Ben, y'a pas... Y a pas beaucoup d'autres euh... choses en plus euh qu'on peut mettre. Y'a pas d'autres trucs qu'on peut mettre. Et en plus, c'est « une méthode ». Donc, on va pas mettre de s.
P. : Je comprends. « En plus cette méthode pour tracer maladroitement les lettres ».
[...]
E. : Ben, « tracer », c'est... j'ai mis e-r au lieu d'e-z parce qu'y a pas de « vous ».
P. : Hm.
E. : Quelque chose comme ça. Ben, « maladroitement », j'ai mis [malad] sauf que j'ai mis [malad] mais après j'ai mis [dʁwatømã].
P. : Et la fin [mã] ? Pourquoi tu l'écris comme ça ?
E. : Je l'ai écrit comme ça parce que c'est... « Pour tracer maladroitement les lettres »... Parce que c'est « des lettres » qui vont être maladroitement tracées.
P. : Alors, pourquoi tu me dis : « c'est des lettres ». Pourquoi tu m... Qu'est-ce que... le fait de repérer que ce sont des lettres te permet d'écrire « maladroitement » comme ça à la fin ?
E. : Parce qu'y en a plusieurs de lettres.
P. : Donc, pourquoi le fait qu'il y ait plusieurs lettres t'aide à écrire « maladroitement »

comme ça à la fin ?

E. : C'est vrai que ça va pas trop. Ben, « maladroitement »... « Pour tracer maladroitement »... euh. Je sais pas. « Maladroitement », je l'ai mis comme ça pour euh... J'en suis pas vraiment vraiment sûr mais je l'ai mis comme ça.

P. : Mais tu sais pas vraiment pourquoi. D'accord. Pourtant, tu n'as pas hésité, hein ? Tu avais l'air d'être sûre de toi, quand même.

E. : Ouais mais...

P. : « Les lettres ». « Cette méthode pour tracer maladroitement les lettres est drôlissime. »

E. : Euh, j'ai mis un s parce que y a plusieurs lettres. Euh... J'ai mis deux t parce que... euh... J'ai mis deux t parce que je... Je pensais que ça allait mieux que un t. Donc ,euh...

P. : Parce que... Quand tu le vois ? Le mot ?

E. : Oui.

P. : « Pour tracer maladroitement les lettres est drôlissime ».

E. : Euh, là, j'ai mis e-s-t. J'ai hésité avec e-t parce que je me demandais si c'était « les lettres et drôlissime » ou « les lettres étaient drôlissime ».

P. : D'accord. Et qu'est-ce qui t'a permis de décider que c'était e-s-t ?

E. : Ben, ça m'a desti... ça m'a permis parce que « les lettres » c'était [ete] mal euh... ma drolissamment drôle.

P. : étaient drôlissimes.

E. : (*Inaudible*). Au lieu de « les lettres » et « maladroitement », c'est ensemble. [etε]... « Les lettres »...

P. : Étaient drôlissimes... est drôlissime.

E. : Ouais.

P. : « Cette méthode pour tracer maladroitement les lettres est drôlissime ». voilà. « Drôlissime ».

E. : Euh... Moi, je suis pas sûr.

P. : Hm.

E. : Je suis pas sûr qu'y ait euh...

P. : Sur quoi tu hésites ?

E. : Sur e-n-t.

P. : Alors, pourquoi ?

E. : Ben, parce que « drôlissime », normalement, je crois que ça s'écrit avec n-t. Donc euh...

P. : Pourquoi ?

E. : e-n-t aussi. Ben, je sais pas vraiment mais c'est « les lettres ». C'est... C'est une méthode qui est drôlissime mais... Normalement, ça devrait rester comme ça puisse que c'est une méthode qui est drôlissime. Donc, normalement, ça devrait être comme ça.

P. : Et, à l'intérieur du mot, comment tu t'es décidé, là ?

E. : Ben, j'ai mis deux s. [drol], ben j'ai mis « drôl- » comme ça.

P. : Hm.

E. : Je sais que « drôle », ça s'écrit... En plus, même, je suis même pas s... Je suis pas sûr qu'il y ait un... Je sais pas trop si c'est avec un... Avec un accent circonflexe.

P. : Pourquoi tu penses qu'il y a un accent circonflexe ?

E. : parce que « drôle », je crois, normalement, il y a un accent circonflexe.

P. : D'accord. Et à la fin de « drôlissime » ?

E. : Euh, à la fin de « drôlissime »...

P. : Comment tu t'es décidé ? Euh, j'ai compris pour le e-n-t, pourquoi tu l'avais pas mis. Pourquoi tu mets un e ? Pourquoi tu mets pas autre chose ?

E. : Ben, parce que, comme j'avais dit, (*inaudible*) pas une méthode de pluriel. Le e.

P. : Ah oui, c'est ça. J'avais oublié. Comment tu sais que c'est une méthode, ici ? Que c'est

pas au pluriel ?

E. : Ben, que ça va ça va pas être un pluriel puisse que c'est une méthode.

[...]

(lecture et explicitation de la phrase « je le sais parce que je la pratique des fois quand j'écris ».)

E. : Ben, « je le sais », j'ai pas mis de t parce que je pense que ça allait mieux avec un s.

P. : Pourquoi ? Pourquoi tu trouves que ça va mieux ?

E. : Parce que, normalement, les terminaisons de « je », c'est a-i-s, normalement. Euh... non, là, ça va pas ce que je dis.

P. : Essaye de d'être plus p... Est-ce que tu peux être plus précis ? Les terminaisons avec « je », c'est a-i-s. À q... C'est-à-dire ? Quand ?

E. : Ben, quand c'est au premier groupe (*confusion avec l'imparfait?*).

P. : D'accord.donc, pour le premier groupe, les terminaisons avec « je », c'est a-i-s.

E. : Hm.

P. : D'accord. Je comprends mieux, là. [...]. Donc, c'est pour ça que tu as écrit « sais », a-i-s.

E. : Mais j'en suis quand même pas très très sûr.

P. : D'accord. « Je le sais parce que je la pratique des fois ».

E. : Ben, « parce que » (*écrit « parce-que »*), c'est un mot invariable. Je suis juste pas sûr qu'il y a un tiret.

P. : D'accord.

E. : Par contre, un mot invariable parce que j'avais juste appris.

P. : « Parce que je la pratique ». Vas-y, écrit la suite.

E. : « Pratique », j'ai écrit comme ça pour... Parce qu'il y a pas de s.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce qu'il y a pas de pluriel.

P. : Et comment tu sais qu'y...

E. : C'est une méthode.

P. : Comment tu sais qu'il n'y a pas pluriel ?

E. : Ben, c'est une méthode que je pratique.

P. : D'accord. Euh, et q-u-e, pourquoi ? À la fin.

E. : Et q-u-e, je l'ai mis...

P. : Y'a une raison ou pas ?

E. : Non parce que « que » ça serait... Y a pas beaucoup de...

P. : D'accord.

E. : De « que » qui marchent.

P. : « Parce que je la pratique des fois quand j'écris ».

E. : Euh, « des fois », y a plusieurs euh « fois ». y a plusieurs euh... il y a plusieurs jours ou plusieurs euh...

P. : Pourquoi tu me dis qu'il y a plusieurs fois ?

E. : Ben...

P. : C'est pour m'expliquer quoi ?

E. : Parce que c'est plusieurs fois qu'on va le faire.

P. : Ouais.

E. : Donc, c'est pour ça qu'on va mettre un s.

P. : D'accord. Je comprends ce que tu veux dire. « Je la pratique des fois quand j'écris ». « Écris » m'intéresse. Pourquoi tu l'as écrit comme ça ?

E. : Ben, « quand j'écris »... Ah ben, je suis même pas sûr parce que dans « écriture » je sais pas s'il y a une lettre muet... Muette. Par exemple, le t.

P. : Hm. Dans « écriture », le t, il est muet ?

E. : Non.

P. : Non ? Mais tu penses à « écriture »... Tu me dis si je me trompe... c'est parce que, du coup, [ekri], tu te demandes s'il y a pas une lettre muette qui serait le t. C'est ça ?

E. : Ouais. Qui serait le t avant le s.

P. : D'accord.

E. : J'ai mis le s parce que... Parce que c'est « des fois ». « J'écris des fois ».

P. : Donc... Essaie d'être plus précis. Le s, c'est parce que « tu écris des fois » que tu mets le s...

E. : « Des fois, plusieurs fois ». Donc euh...

P. : Donc le s, il veut dire quoi ?

E. : Ben, ça veut dire que je vais écrire plusieurs fois.

P. : C'est bon, j'ai compris ce que tu veux dire. Donc, tu hésites entre ça... Tu me dis si je me trompe (*l'enseignant écrit sur un brouillon « écris » et « écris »*)...

E. : t-s et...

P. : Et ça ?

E. : ouais.

P. : C'est ça ?

E. : Hm.

P. : Alors, qu'est-ce qui a fait que tu n'as pas choisi celui-là et que tu as choisi celui-là ? De mots.

E. : Euh... Ben, en fait, j'ai choisi... J'ai vu celui qui... Qui me correspondait le mieux. Que je voyais le mieux, je trouvais. Et je trouvais que c'était « écris » comme ça.

P. : D'accord.

E. : Donc, je me dis ça comme ça.

(L'élève lit à voix haute de façon fluide. L'élève se souvient avoir écrites [ytiliz] avec e-n-t à la fin alors qu'il avait hésité).

Annexe 13

Retranscription de l'entretien métagraphique avec E16, CM1 (fille).

CM1

E16=E=Elève

P=enseignant

Texte écrit :

Comment écrire comme un cochon.

Si jamais tu désires que tous le monde admire ton affreuse écriture, je te conseil de choisir un stylo qui fait plier de gros paté.

Tu dois absolument trouver une chaise et une table assez banquales pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilises.

Tu veux ces/ses trois objets ?

En plus, cette méthode pour tracer maladroitement les lettres est drolissimes. Je le sais parce que je la pratique parfois quand j'écris.

(l'élève écrit « comment écrire comme un cochon »)

P. : Comment tu as décidé d'écrire ce mot-là ?

E. : Ben, euh, ben j'ai fait... J'ai fait euh... « Écrire », enfin, je connais comment l'écrire et... *(inaudible)*

P. : c'est surtout la fin du mot qui m'intéresse.

E. : j'ai mis un e parce que je me suis dit : « une écriture » et aussi euh... Moi, je le voyais pas écrit sans e.

P. : Et tu penses à s... à un autre mot si tu le vois sans e ? Est-ce que tu penses à un autre mot qui te permettrait de dire : « oui, ça pourrait s'écrire comme ça » ou « non, vraiment, ça s'écrit pas comme ça » ?

E. : Euh, non, moi, je vois pas. Je trouve qu'il s'écrit comme ça.

P. : D'accord. « Comme », pourquoi tu l'as écrit comme ça ?

E. : « Comme », ben, en fait, c'est un mot invariable.

P. : Qu'est-ce ça veut dire « un mot invariable » ? Pour toi.

E. : Qui ne change jamais.

P. : D'accord. « Un cochon ».

E. : « Un cochon ». « cochon », je l'ai écrit sans s parce que c'est un seul cochon et il est tout seul.

P. : D'accord. Et si... Tu l'as déjà vu écrit avec un s ? Ou tu pourrais l'écrire avec un s ?

E. : Oui.

P. : Mais pas dans cette phrase-là ? On est d'accord.

E. : Non.

P. : OK.

(Lecture et explicitation de la phrase « si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture, je te conseille de choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés ».)

P. : « Si jamais ». Comment tu t'es décidée pour écrire ce mot comme ça ?

E. : « Si » ?

P. : Oh oui, si tu veux.

E. : Pff, ben, euh... « si »... Moi, je les toujours écrit comme ça parce que si je mettrais c, ça... Ben, je sais pas trop euh...

P. : Tu t'es pas posé de questions ?

E. : Non.

P. : T'es sûre de toi ?

E. : Oui.

P. : « Jamais ».

E. : Ben, en fait...

P. : C'est surtout la fin du mot qui m'intéresse.

E. : Ben, en fait, la fin du mot, c'est « jamais », il prend toujours de s. Toujours. C'est un mot invariable. Il prend toujours de s.

P. : C'est une règle ? Ou c'est quelque chose que tu sais par cœur ? Que tu as appris ? que tu as l'habitude d'écrire ?

E. : C'est quelque chose que j'ai appris et que je savais déjà avant de l'apprendre.

P. : D'accord. « Désires ». Pourquoi tu l'écris comme ça (écrit « désirs ») ?

E. : Euh [dezir]... euh

P. : « Si jamais tu désires »

E. : « Tu » Parce que « tu », il prend toujours un s dans ses verbes donc, du coup, j'ai mis un s.

P. : Donc, qu'est-ce qui prend toujours un s avec « tu » ?

E. : Euh...

P. : Parce que tu m'as dit : « avec « tu », y'a toujours un s ». Alors, c'est à quoi que tu mets un s avec « tu » ?

E. : Au verbe.

P. : D'accord. Qu'est-ce qui est un verbe ici ?

E. : Euh, [dezir].

P. : Comment tu le sais que c'est un verbe ?

E. : Ben, parce que y'a le... [dezir], on peut changer le temps. Et on voit qui change et que c'est le verbe « désirer ».

P. : D'accord. Tu l'as fait quand t'écrivais ? De changer le temps. Tu l'as fait ou pas ?

E. : Ben, avant, quand tu m'as dit : « désirer », je me suis dit : « si jamais tu désireras », je me suis un peu dit le mot euh...

P. : Et tout à l'heure, quand tu as écrit la phrase, est-ce que tu l'as fait ça ? Ou est-ce que tu le fais plus ? T'as plus besoin de le faire.

E. : Ben, maintenant, j'ai plus trop besoin de le faire.

P. : Ouais. Mais par contre, tu sais le refaire si jamais tu as besoin.

E. : Oui.

P. : Donc, tu as mis un s. C'est pour ça.

E. : Oui.

P. : « Que tout le monde admire. » « Si jamais tu désires que tout le monde admire ».

E. : Euh, mince, je me suis trompée.

P. : Tu t'es trompée où ?

E. : Euh « ton », j'ai mis « ton » (à la place de « tout ») parce qu'en fait c'est qui est... Je confonds le v et le f et je confonds le c et le h et un peu les on et ou.

P. : D'accord. Tu sais pourquoi tu confonds [õ] et [u] d'après toi ? Pourquoi tu confonds ?

E. : Euh, je sais pas. Parce que ça commence peut-être de la même lettre et du coup, après, ça me...

P. : Ouais...

E. : ... lance dans ce mot-là.

P. : Ouais. T'as raison. Et puis regarde.[...].
(l'élève corrige et écrit « tous »)

E. : [tu] avec un s parce que y'a... tout le monde.

P. : Donc, pourquoi le s ?

E. : Parce que c'est le monde... Tout le monde. Il est en entier. Il y a beaucoup de monde.

P. : D'accord. Donc, c'est pour ça que tu mettrais un s à [tu] ?

E. : Euh, oui.

P. : Ensuite. « Tout le monde ». Pourquoi tu écris « monde » comme ça à la fin ?

E. : « Monde » parce que y en a qu'un seul de monde.

P. : Comment tu le sais ?

E. : Ben, c'est que... Maintenant, je sais comment l'écrire. y a pas plusieurs mondes. Y'a un monde.

P. : Mais comment tu le sais qu'il y a un monde ?

E. : Parce que c'est « le » devant. C'est le déterminant « le ».

P. : D'accord. Et... Là, c'est... tu es sûre que c'est le déterminant « le », ici ? Tu es sûre que « le », c'est un déterminant ? Pardon.

E. : Euh, non, c'est aussi à un... Un pronom.

P. : Et ici ?

E. : C'est le pronom.

P. : Comment tu pourrais faire pour savoir ? Si c'est un déterminant ou un pronom ?
(silence). Je cherche pas à te piéger. Je veux juste savoir ce qu'il y a dans ta tête. Alors, ne t'inquiète pas.

E. : Ben, je sais pas trop comment faire mais peut-être que c'est un déterminant parce que devant c'est le nom et un déterminant c'est toujours devant un nom.

P. : Ici, il est devant un nom ? « Le ». dans cette phrase.

E. : Oui. « Monde », c'est un nom.

P. : Comment tu le sais que c'est un nom ?

E. : Ben, parce que euh... Le monde... Le nom aussi, des fois, il remplace un pronom.

P. : Hm.

E. : Et qu'i... il est devant un verbe donc euh il remplace aussi euh...

P. : Et ici, il est devant un verbe ?

E. : Euh, non. C'est le... C'est « monde » qui est devant le verbe.

P. : Comment tu sais que c'est un verbe, alors, « admire » ?

E. : [admir], parce que c'est e-n-t et on peut dire... On peut changer le temps aussi.

P. : Ouais. Tu l'as fait tout à l'heure quand tu écrivais ou pas ?

E. : Euh... Non.

P. : T'as plus besoin de le faire ?

E. : Là, j'ai pl... je l'ai pas fait mais par contre, ici, je l'ai fait.

P. : D'accord. Alors, il m'intéresse beaucoup. Pourquoi tu l'as écrit comme ça « admire »
(écrit « admirent ») ?

E. : Ben, en fait, je me suis trompé parce que... Je pense que c'est écrit comme ça parce que y a... Au début, j'ai pas pu... Enfin, j'ai oublié, c'est que j'aurais... Parce qu'en fait je me suis trompée. J'ai mis [admir] avec e-n-t sauf qu'en fait cet un seul monde et j'aurais dû écrire « le monde, il [admir] ». Donc euh, ç'aurait peut-être être [admir] juste sans e-n-t.

P. : D'accord.

E. : Donc, je pense...

P. : Tu peux corriger. Oui, oui. Tu peux corriger. Alors, corrige mais j'ai quand même une question qui m'intéresse. Pourquoi tu as mis e-n-t au départ ? Même si maintenant tu penses que tu t'es trompée (*l'élève corrige et écrit « admir »*).

E. : Parce que c'est la dernière personne du pluriel et j'aurais pensé que ça, c'était il avec un s si je le remplaçais et du coup, j'ai mis e-n-t.

P. : Pourquoi tu pensais que c'était il avec un s « le monde », « tout le monde » ?

E. : Parce que comme dans le... Tout le monde, dans le monde, y a beaucoup de personnes. Donc, je me suis dit : « ben, c'est e-n-t ».

P. : T'as vu comme tu réfléchis beaucoup. Et donc, tu penses que comme il n'y a qu'un seul monde... C'est ce que tu m'as dit ?

E. : Oui.

P. : Tu me dis si je me trompe. Comme tu penses qu'il n'y a qu'un seul monde, tu penses qu'il n'y a pas e-n-t.

E. : Hm. Non.

P. : Et tu écris [admiR], i-r à la fin (**comme un verbe à l'infinitif!**).

E. : Oui.

P. : D'accord. Je le barre. Très intéressant. « Si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture ». Ce qui m'intéresse, c'est la fin du mot « affreuse » (*écrit « affrese »*) et d'« écriture ».

E. : « Affreuse »... ben, euh, j'ai mis s-e. J'ai pas mis deux s parce que c'est [ø]. C'est pas [sœ].

P. : D'accord.

E. : Et, en fait, j'oublie toujours les règles entre deux voyelles ou deux... J'oublie toujours euh...

P. : C'est quoi ces règles ?

E. : Ben, je crois que entre deux voyelles, y a un s et...

P. : Pour faire quoi ?

E. : Ben, pour écrire le mot.

P. : Ouais. Y a... Entre deux voyelles il y a toujours un seul s ?

E. : Nnon.

P. : Pourquoi tu m'as parlé des deux s ou d'un seul s, là ?

E. : Parce que je suis pas sûre que ça soit bien ce mot donc euh...

P. : Donc, t'aurais... T'as failli l'écrire... (*l'enseignant écrit sur un brouillon « affresse »*) comme ça ?

E. : Euh, non. C'est vrai que quand on regarde, ça donne... C'est pas comme ça.

P. : Pourquoi ?

E. : Ben, parce que ça... Ça... Parce que je le vois pas trop comme ça parce que je l'ai déjà vu écrire... Écrit autrement que comme ça donc je me dis euh...

P. : Donc, là, tu fais appel à ta mémoire.

E. : Oui.

P. : T'arrives plus à te rappeler des règles dont tu me parlais ?

E. : Non.

P. : Non ?

E. : Je me souviens plus trop. Donc, euh...

P. : D'accord. Le e à la fin ?

E. : e, ben c'est... On peut pas dire [afRø] et c'est pas... s, c'est pas une lettre voyelles et on peut dire [afRøz] donc le e, il se dit.

P. : Ouais. C'est quoi la lettre voyelle ? J'ai pas compris.

E. : La voyelle, ben, c'est e.

P. : D'accord. « Écriture ». Pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ? Et... Même... Comment

tu fais pour écrire tout ce mot ?

E. : « Écriture »... Ben, aussi, je me suis resservie de... « écrire ». Je me suis resservie : j'ai écrit tout le début et... Jusqu'au i et après j'ai changé euh...

P. : Pourquoi tu as fait ça ?

E. : Ben, parce que c'est un mot de la même famille.

P. : Et à la fin du mot ? Comment tu as fait pour décider la fin du mot ? Alors, le début, tu t'es appuyée sur « écrire ». Et pour la fin du mot ?

E. : « ture », ben, « ture », c'est « écriture », y'a... Je sais très bien qu'il y a un t parce que ça fait [t] et un u parce que ça fait [y] et r-e, ben, c'est que... C'est pareil que le verbe je l'aurais pas vu sans e. Je le vois toujours, « écriture », avec un e. Et aussi je l'ai toujours écrit avec un e.

P. : Mais tu sais pas vraiment pourquoi ?

E. : Non.

P. : Mais t'es sûre de toi ?

E. : Oui.

P. : Et en plus, tu as raison. « Je te conseille de choisir ». « Conseille ». Comment tu as fait pour l'écrire comme ça (*écrit « conseil »*) ?

E. : [kõsɛj], ben, on peut pas dire « une conseil » et quand c'est des mots comme ça qui se terminent et ben quand c'est « une », ben, il y a deux l et comme c'est « un [kõsɛj] », j'ai mis pas de...

P. : Donc, si c'était « une », ça s'écrirait comme ça à la fin (*l'enseignant écrit sur un brouillon « conseill »*) ? Y a deux...

E. : Avec un e.

P. : D'accord.

E. : Parce qu'on l'a appris dans... mais non parce que c'est « un conseil » et pas « une conseil ».

P. : D'accord. Donc, « ton affreuse écriture, je te conseille de choisir ». Comment tu as fait pour écrire « choisir » ?

E. : Euh...

P. : La fin du mot m'intéresse. Lui. Lui. Cette lettre-là m'intéresse. Et puis la fin du mot. Je voudrais savoir comment tu as décidé.

E. : Ben, c'est pareil, le s euh... on... On peut pas dire [ʃwazis] [ʃwazisR]. Enfin, ça se dit... J'y arrive pas à le dire mais ça se dit pas.

P. : C'est-à-dire ? Qu'est-ce que... Tu voudrais mettre deux s ?

E. : Non.

P. : Non, tu voudrais pas mais tu dis : « on peut pas mettre deux s ». C'est ce que tu dis ? (*l'enseignant écrit sur un brouillon « choisir »*)

E. : Oui.

P. : On ne peut pas l'é...

E. : [ʃwazisR]...

P. : Alors, comment ça se lit ça ?

E. : [ʃwa...ziR]

P. : Non.

E. : [ʃwaziR]

P. : [ʃwa]...

E. : [siR]. C'est pas « choisir ».

P. : Et la fin du mot, pourquoi tu l'écris comme ça ?

E. : Euh, je me suis aussi servi de [admiR] euh quand... enfin, là, je viens de m'en servir mais c'est que... Tout ce qui se termine en [iR], ils prennent pas de e. enfin, [iR], ça se termine par un r.

P. : Quand tu dis : « tous ceux qui se terminent », tous ceux, tout quoi ?

E. : Tous les verbes qui se terminent en [ir], ils...

P. : Donc « choisir », c'est un verbe ?

E. : Oui. Le verbe « choisir ».

P. : Comment tu fais pour savoir que c'est un verbe ? « Choisir ». Comment tu fais dans ta tête ?

E. : Ben, je me dis : « le conseil, et ben, on le choisit... on... de choisir. Le verbe « choisir », c'est que... OK, y a aussi changer de temps mais euh... maintenant, moi, je connais beaucoup de verbe donc je sais si un verbe ou pas. Donc, euh, je me suis... Je l'ai trouvé comme ça dans ma tête.

P. : D'accord. « Un stylo ». Je voudrais savoir pourquoi tu as mis un s à la fin (*écrit « stylos »*). pourquoi tu écris comme ça à la fin ? « Un stylo ».

E. : Ben, en fait, je suis pas trop sur de mettre un s mais je pense que c'est comme ça parce que « stylo », moi, je pense que y a un s même s'il est pas au pluriel. Mais je pense que c'est une lettre muette.

P. : Comment tu sais qu'il est au pluriel ? Ici.

E. : Parce que c'est « un » devant.

P. : D'accord. Et pourquoi ce serait un s ?

E. : Hmm, je sais pas trop euh...

P. : Tu me dis : « c'est une lettre muette ». D'accord.

E. : Oui mais on pourrait pas mettre un t. Enfin...

P. : Pourquoi ?

E. : On peut pas dire « une stylo... une stylote ».

P. : Pourquoi tu veux dire « une stylote » ?

E. : Parce que si il y a une lettre muette, des fois, y a... y a... y a aussi le mot au féminin.

P. : D'accord.

E. : Et des fois, le s, il se dit pas.

P. : D'accord. Euh, ça pourrait pas être une autre lettre ? Et... Et qu'est-ce que tu as déjà vu beaucoup de mots qui se terminent par o-s ? Ou est-ce que tu penses à des mots... quand t'as été tentée... J'ai vu que tu avais hésité, hein ?

E. : Hm.

P. : Quand tu mets le s, est-ce que tu penses à d'autre mot qui s'écrit comme ça aussi ? Ou... J'aimerais savoir ce qui...

E. : Non. J'ai pas pensé euh... Je me suis dit... J'ai... Dans ma tête, je me suis mis tout de suite [stilo] et j'ai réfléchi un peu comment ça s'écrivait mais je vois pas d'autres mots avec o-s.

P. : D'accord. Alors, est-ce que c'est... Je sais pas... Est-ce que c'est parce que tu l'as déjà vu écrit comme ça ?

E. : Euh, oui.

P. : D'accord. Donc « je te conseille de choisir un stylo qui fait ». Pourquoi tu l'as écrit comme ça, « fait » ?

E. : Ben, c'est aussi un verbe et c'est...

P. : Comment tu le sais ?

E. : ben, parce que on change le temps et aussi je connais ce verbe. C'est le verbe « faire ».

P. : D'accord.

E. : Et c'est le...

P. : Alors, pourquoi comme ça ? Est-ce qu'il s'écrit toujours comme ça ?

E. : Mais non, il change. Mais j'ai mis un t parce que je pense que c'est... C'est le stylo qui fait des gros pâtés. Du coup, c'est « il ». Il fait (*prononcé [fe]*). Du coup, j'ai mis un t. Comme le... j'aurais pu dire « choisir »... Enfin... On aurait pu dire : « il qui fait euh... Il

fait euh » et en a besoin de « qui ».

P. : Et avec « il », c'est toujours un t à la fin ?

E. : Non. Seul, des fois, y'a pas de... Y a pas du tout de... de... de... Il est normal.

P. : C'est-à-dire ?

E. : Ben, au présent, il a pas de terminaison. Enfin, y'a juste un e.

P. : D'accord. Un exemple ? T'aurais un exemple ?

E. : Euh, oui. Euh, « il chante ». Ça se finit par un e. Et pas de t.

P. : Et c'est pas une terminaison, le e ?

E. : Si. C'est un e.

P. : D'accord.

E. : C'est une terminaison.

P. : Alors comment tu fais pour savoir quand c'est un e ou un t ? Avec « il » ?

E. : Ben, c'est... On... Parce que c'est les prem... Les verbes du premier groupe des... de temps en temps et, là, à « faire », c'est un verbe du troisième groupe

P. : D'accord.

E. : et, du coup, on peut pas dire : « il fait » sans t.

P. : Donc, les verbes ils fonctionnent pas tous de la même façon ?

E. : Non.

P. : « De... euh qui fait plein »... un « de » de trop (*l'élève barre « de »*). « qui fait plein de gros pâtés ». comment tu as écrit le « plein » (*écrit « plien »*) ?

E. : [plɛ̃], ben, je suis pas trop sûre mais, en tout cas, je sais qu'y a e-n dans [plɛ̃] mais le i, je suis pas trop sûre parce que [plɛ̃] on peut pas le mettre p-i euh... p-l-i-n. [plɛ̃], enfin, je le vois pas comme ça, moi.

P. : D'accord. Tu le vois pas comme ça.

E. : non.

P. : OK.

E. : Je le vois plus [plɛ̃] soit c'est mélangé ici ou il est pas dans le bon ordre ou sinon il s'écrit bien comme ça.

P. : C'est-à-dire « mélangé », « pas dans le bon ordre » ?

E. : Ben, ça se trouve le e, il est au début, le n euh... au milieu et le i à la fin mais je suis pas sûre.

P. : Comme ça ? (*L'enseignant écrit sur un brouillon « pleni »*)

E. : Euh, non.

P. : c'est que tu m'as dit.

E. : Sinon ça ferait [pløni]

P. : D'accord.

E. : Sinon ça aurait fait... Moi, je pense plutôt que ça fait ça parce que...

P. : Tu es...

E. : Ou sinon ça fait p-l-i-n-e.

P. : i-n-e.

E. : n-e.

P. : Comme ça ? (*l'enseignant écrit sur un brouillon « pline »*)

E. : Ah non, ça ferait aussi [plin] mais je pense que c'est comme ça que ça s'écrit.

P. : D'accord. Mais tu as un petit doute.

E. : Hm.

P. : Tu te dis : « j'ai l'impression que c'est mélangé . »

E. : Oui.

P. : Intéressant. Alors là, ça m'intéresse beaucoup.« plein de gros pâtés ». Pourquoi tu écris « gros » comme ça ?

E. : Euh, « gros », ben, en fait, « gros », il prend toujours un s.

P. : Toujours ?

E. : Parce que c'est une lettre muette dans « gros » parce qu'on peut dire « grosse ».

P. : D'accord. Et « pâtés », pourquoi tu l'écris comme ça (*écrit « paté »*) ? Surtout la fin du mot qui m'intéresse.

E. : Euh, ben, en fait, je l'aurais peut-être écrit avec deux t mais je suis pas sûr mais je l'ai écrit comme ça parce que ça me euh... hmm... ben, « pâté », c'est un pâté et, moi, je pense qu'y a qu'un seul t. Et la fin, [e]... je suis pas sûre qu'il est conjugué. j'aurais pensé plu... ah mais non mais c'est un verbe euh... C'est un nom.

P. : Comment tu sais... C'est ce que j'allais te demander... Comment tu pourrais savoir si c'est conjugué ou comment tu sais que c'est un nom ?

E. : Ben, parce que on peut pas dire « je pâte... je pâte, tu pâtes, il pâte, nous pâtons ou vous... »

P. : D'accord. Donc, c'est pour ça que tu l'as écrit à la fin avec un é (*voir les justifications pour « trouver » et « tracer » pour savoir comment l'élève écrit les verbes à l'infinitif se terminant par [e]*) ?

E. : Oui.

(fin de la journée)

(lecture et explicitation de la phrase « tu dois absolument trouver une chaise une table assez banales pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilises »)

P. : Est-ce qu'il y a des mots qui t'ont posé problème ?

E. : Euh, il y a « absolument », je sais pas trop s'il y a deux p.

P. : Ouais... alors, pourquoi « absolument », ça te pose problème ? C'était quel niveau ?

E. : Si y a deux p ou pas parce que [ap... psolymã], j'ai l'impression que... qui en a un pour faire [ap] et [pso]. Du coup, je pense qu'il y a soit deux p ou un p.

P. : D'accord. C'est comme ça que tu as fonctionné. Je comprends. Et la fin du mot, comment utile prise pour écrire la fin du mot ?

E. : [apsolymã] e-n-t ben... Moi, je trouve pas qu'il irait sans t.

P. : D'accord.

E. : J'l'ai toujours écrit [apsolymã] soit avec un p ou, moi, je les toujours écrit avec e-n-t. Je sais pas pourquoi.

P. : Tu ne sais pas pourquoi ? Comment tu as choisi d'écrire « dois » ? Cela fin du mot qui m'intéresse.

E. : Parce que « tu » prend toujours de s.

P. : « Tu » prends toujours un... toujours de s ?

E. : Oui.

P. : C'est-à-dire ? Tu peux m'expliquer un peu plus... Je voudrais vraiment comprendre.

E. : Ben, euh... « Tu », ben, quand il se conjugue avec un verbe et ben la fin du verbe, normalement, y a un s et... pas tout le temps mais la plupart du temps.

P. : Et quand tu dis que c'est un verbe, tu parles de quel mot ?

E. : Celui-là.

P. : Donc de « dois ». Comment tu sais que c'est un verbe ?

E. : Ben, euh, je le connais et on peut changer en même temps le temps.

P. : Et tu l'as fait ça quand tu écrivais ou tu n'as plus besoin de le faire ?

E. : Non, je l'ai pas fait.

P. : Tu l'as pas fait. Mais tu sais que tu peux le faire.

E. : Hm.

P. : Et pourquoi tu l'as pas fait ?

E. : Parce que je savais déjà que c'était un verbe.

P. : D'accord. Donc, tu le sais pas tout le temps.

E. : Hm. Non, que quand ça pose des fois problème et que je suis pas sûre.

P. : D'accord. C'est intéressant. Comment tu t'es décidée... J'ai vu que tu avais un petit peu attendu puis t'as changé de solution... T'as réfléchi, là, pour « trouver »... Comment tu t'es décidée pour la fin du mot ?

E. : Ben, j'ai trouvé qu'il était à l'infinitif parce que il est... C'est, ici, le verbe, il peut pas avoir euh... deux verbes euh... conjugués à côté.

P. : Parce que là ils... Ils ne sont pas conjugués ? C'est ça ?

E. : Non, il est à l'infinitif.

P. : Le verbe « trouvait » ? C'est ce que tu disais ? Et donc, tu appliques une règle ? Quand il y a deux verbes qui se suivent...

E. : Hmmm...

P. : C'est ça ?

E. : Hmmm...

P. : C'est une sorte de règle ?

E. : Mouais, je pense.

P. : Ouais ? C'est intéressant. Et comment a fait pour repérer que « trouver » c'était un verbe ?

E. : Parce que,, ben, déjà je le sais et on peut encore euh...

P. : Mais quand tu écrivais, comment tu as fait quand tu écrivais ?

E. : Ben, au début, je savais pas s'il était conjugué ou... Ou pas et j'ai fait « tu peux trouver » et là j'ai trouvé que... il était à l'infinitif.

P. : D'accord. Donc, t'as une méthode pour repérer l'infinitif...

E. : Hm. « Tu dois », « tu peux ».

P. : Alors, là, ça tombait mal parce qu'il y avait déjà « tu dois », en fait.

E. : Hm.

P. : Alors, t'as pris « tu peux » et ça marche.

E. : Oui.

P. : Ah, c'est intéressant, ça. Je comprends, maintenant, comment tu fais. Et donc, t'as barré l'accent aigu.

E. : Oui.

P. : Et tu as mis e-r. « Une chaise ». Comment tu... tu as fait pour l'écrire ce mot ?

E. : « Une chaise », ben, « une », ben, déjà, c'est un déterminant donc je le connais comment il s'écrit et « chaise », ben... « Chaise », je l'ai mise avec un s parce qu'on peut pas dire [ʃɛs]. [ʃɛs]

P. : D'accord. Pourquoi ça ferait [ʃɛs] ?

E. : Parce qu'il y a deux s.

P. : Ah, si tu mettais deux s ?

E. : Oui.

P. : D'accord. Et à la fin du mot ?

E. : e ? Euh... Je connais beaucoup de mots donc, du coup, je sais comment ils s'écrivent. Maintenant, je sais où... On apprend souvent des mots à écrire, du coup, je sais que à la fin y a un e.

P. : D'accord. Le [e]. Hein, « tu dois absolument trouver une chaise et une table ». Comment tu t'es décidée pour l'écrire comme ça ?

E. : e-t, ben, c'est pas... On peut pas dire « une chaise était une table ». on peut le remplacer par ça : e-s-t et c'est « une chaise et puis une table ». On peut le remplacer par ça.

P. : D'accord.

E. : Et c'est « une table et une... Et une autre chose ».

P. : Donc, tu es passée par « et puis » ?

E. : « Et puis ».

P. : C'est ça ? Et quand tu écris, tu le fais ça ? Dans ta tête. Ou pas ?

E. : Non parce que maintenant je sais qu'on peut dire « une chaise »... parce qu'on peut pas dire « était une table », « la chaise ». Alors qu'une chaise et une chaise.

P. : D'accord. Et tout à l'heure tu... Je me rappelle plus si tu as hésité ou pas sur le...

E. : Non. J'ai hésité que ici.

P. : Je crois pas, hein ? Ouais.

E. : Et sur « absolument ».

P. : Ouais. Et « une table ». comment tu t'es décidée pour écrire la fin du mot ?

E. : Ben...

P. : « Une chaise et une table ».

E. : Je le connais. Je le connais aussi le mot.

P. : D'accord. « Assez », dans « assez bancales ». « assez ».

E. : C'est un mot invariable.

P. : Qu'est-ce que ça veut dire... Je sais plus si je t'ai demandé à toi... Un mot invariable ?

E. : Oui. Si. Ça changeait jamais.

P. : D'accord.

E. : Et, en plus, hier, je devais apprendre une liste invariable et je l'ai vu.

P. : D'accord.

E. : Du coup, j'ai pensé à ça.

P. : Donc, t'es sûre de toi ?

E. : Oui.

P. : Et est-ce que c'est logique, là ? Est-ce que tu es satisfaite de ce que tu as écrit ? Quand tu le lis, est-ce que tu le lis [ase] ?

E. : Oui.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que il a deux s et il est entre deux voy... deux voyelles.

P. : D'accord. Donc, là, les deux s, tu penses qu'ils sont indispensables ?

E. : Oui.

P. : Et le e-z ? Est-ce que tu sais pourquoi ou pas ? Alors, là, comme tu l'as appris hier...

E. : Non, je sais pas trop comment mais... Je sais qu'il s'écrit comme ça.

P. : Parce que c'est bizarre.

E. : Parce que on peut pas dire « vous... »

P. : Pourquoi tu penses à « vous » ?

E. : Ben, je sais pas parce que ça fait e-z mais... Mais non.

P. : Mais c'est pas le cas ?

E. : Non.

P. : D'accord. Très bien. T'as plein de stratégies. Alors, « bancales », celui-là il t'a posé plein de problèmes tu m'as dis. Pourquoi ? Et explique-moi pourquoi tu l'as écrit comme ça (*écrit « banqual »*) et pourquoi il t'a posé problème ?

E. : Parce qu'euh... il m'a posé problème parce que je sais pas si c'était un c et j'ai hésité entre écrire un c ou un q et c'est pour ça que j'ai hésité que...

P. : Alors, pourquoi tu as choisi cette façon avec q-u ?

E. : Parce que je sais pas mais je le voyais plus comme ça et [bākal], ça fait plutôt q-u-a, alors que si on ferait... [bākal], ça ferait pareil mais... je sais pas trop comment il s'écrit.

P. : D'accord. Ça, c'est normal c'est un mot très difficile. Ce qui m'intéresse c'est de savoir pourquoi tu as choisi q-u et pas le c. Tu sais. Puis après tout à l'heure je te montrerai comment il s'écrit. Est-ce que ça t'a fait penser à un autre mot ? Ou...

E. : « Être calé ».

P. : Ouais.

E. : Je trouve. « Être calé ». du coup, [kale], c'est q-u-a (**encore un raisonnement a**

posteriori).

P. : D'accord.

E. : Enfin, je crois.

P. : Et pourquoi [kale], ça te fait penser à [bâkal] ?

E. : Parce que dans [bâkal], y'a [kal].

P. : Hm.

E. : Et ça fait penser à [kale].

P. : Tu penses que ce sont des mots de la même famille ?

E. : Oui. Non, enfin, c'est un contraire.

P. : Hm. Ouais, c'est vrai.

E. : Oui.

P. : Donc, de la même famille mais qui veut dire le contraire.

E. : Ouais. Je pense plutôt que c'est q-u-a.

P. : D'accord. « Tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancales ».

Comment tu t'es décidée pour la fin du mot de [bâkal] ?

E. : Hmm. Je pense que y aurait un e parce que c'est « une table » et « une table » c'est au féminin. Mais je pense que je me suis trompée.

P. : D'accord.

E. : Il y aurait un e après le l.

P. : Pourquoi il y aurait un e après le l, d'après toi ?

E. : Parce que « table », c'est au féminin. C'est « une table bancale ». « et une chaise ». « Bancales ».

P. : Tu peux corriger si tu veux, hein ? Si tu penses qu'il faut mettre un e.

E. : Avec euh... un s.

P. : Ah, pourquoi un s ?

E. : Parce que c'est une chaise et une table qui sont bancales. C'est les deux.

P. : Donc, le s, il voudrait dire quoi ?

E. : Que c'est au pluriel.

P. : Qu'est-ce qui est au pluriel ?

E. : Le mot [bâkal] parce que y'a une chaise et une table.

P. : D'accord.

E. : [bâkal].

P. : Et ça, tu dis avais pas pensé tout à l'heure ?

E. : Non.

P. : C'est intéressant. Donc, c'est intéressant des fois de revenir...

E. : Ouais. Donc, se corriger.

P. : Ouais.

E. : Euh.

P. : C'est bien. Ah, « qu'elles ». « Une chaise et une table assez bancales pour qu'elles bougent ». Comment tu t'es décidée pour écrire « qu'elles » comme ça (*écrit « quelle »*) ?

E. : [kɛl], ben, c'est aussi pareil : [kɛl], on peut aussi l'écrire au masculin ou féminin et j'ai écrit [kɛl] parce que c'est... C'est une chaise et une table. Mais il y a peut-être un s.

P. : Ah !

E. : Parce que c'est un...

P. : Alors qu'est-ce qui pourrait aider à trouver, dans la phrase ?

E. : Parce que [bâkal], il prend un s et [kɛl], il pourrait prendre un s aussi.

P. : Alors, comment tu pourrais faire pour savoir ?

E. : Euh... Je sais pas trop.

P. : Euh... Qu'est-ce qui ferait, d'après toi, que [kɛl] devrait prendre un s ?

E. : Moi, je pense plutôt à... « Chaise et table » parce que c'est rassemblé.

P. : Hm.

E. : Mais après... euh...

P. : À quelles conditions, [kɛl] pourrait prendre un s ?

E. : Parce qu'aussi je pense que [kɛl] ça va aussi avec [bɑkal]

P. : Pourquoi ?

E. : Et comme [bɑkal] est au pluriel, moi, je pense que [kɛl] euh... « pour qu'elles bougent », c'est pour que les chaises et des tables bougent.

P. : D'accord.

E. : Donc je pense que y'a un s. Je suis pas trop fort en orthographe mais des fois je...

P. : Si, si. Détrompe-toi. Depuis le début tu me dis plein de choses qui prouvent que tu es forte en orthographe. Plus forte que ce que tu crois. T'es sûre de toi alors ?

E. : Hmm pas trop

P. : Pas trop sûre mais tu penses quand même que c'est plutôt ça.

E. : Oui.

P. : Et « bougent » ?

E. : « Bougent ».

P. : « Pour qu'elles bougent ». Hein, « tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancales pour qu'elles bougent ». Comment tu t'étais décidée pour l'écrire comme ça à la fin (*écrit « bouge »*) ?

E. : Hmm... Je sais pas. Je l'ai écrit comme ça parce que je l'ai souvent écrit comme ça.

P. : Ouais.

E. : Donc, je pense que c'est... sinon c'est e-n-t.

P. : Pourquoi tu penses à e-n-t ?

E. : Parce que c'est pareil : c'est... C'est... [bɑkal], c'est un adjectif et il s'accorde aussi avec le verbe euh...

P. : Alors, pourquoi... qu'est... pourquoi tu me parles de « verbe » ? Qu'est...

E. : Parce que je pense que [buʒ], c'est un verbe.

P. : C'est un verbe ?

E. : Oui.

P. : Et comment tu fais pour savoir que [buʒ], c'est un verbe ?

E. : Parce que on change le temps.

P. : Tu as changé le temps de la phrase, là ?

E. : Oui, là, je viens de le faire.

P. : Ouais. Vas-y. Ça m'intéresse.

E. : « Tu devais absolument trouver une chaise et une table assez bancales pour qu'elles [buʒɛ] » et...

P. : Et ça, pour toi, ça prouve que c'est un verbe et, du coup, ça entraîne quoi ? Pour toi ?

E. : Le pluriel.

P. : Tu penses qu'il faut mettre pluriel ?

E. : Oui.

P. : Et c'est quoi le pluriel, alors, pour un verbe ?

E. : C'est quand y en a plusieurs et il y a plusieurs euh... y a une chaise et une table quand c'est rassemblé. Et ben, ça c'est... Ça fait du pluriel. Ça se met au pluriel.

P. : Et tu écris quoi pour montrer le pluriel d'un verbe ?

E. : Euh, e-n-t ou un s.

P. : D'accord. Ah ?

E. : Pour un verbe, c'est e-n-t.

P. : D'accord. Ben, tu corriges si tu veux corriger. Je comprends ce que tu veux dire. (*L'élève corrige et écrit « bougent »*). Tu penses que c'est mieux comme ça ?

E. : Oui. Moi, je pense mieux... C'est que tout à l'heure, je suis allée un peu trop vite. Je

trouve.

P. : Non mais c'est aussi parce que mes phrases, elles sont difficiles, hein, tu sais, j'ai fait exprès. tu m'as dit : « [bākal], c'était un adjectif ». Comment tu sais que c'est un adjectif ?

E. : Ben, parce que... « Une chaise »... « la chaise et la table », elles sont comment ? On peut dire : « comment ». Et elles sont bancales.

P. : Je comprends. Et ça, tu le fais quand tu écris? tu te le dis ou pas toujours ? C'est plutôt après coup.

E. : Si. Des fois, je me le dis.

P. : D'accord. Tu sais reconnaître adjectif. Alors, « tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancales pour qu'elles bougent tout le temps ». alors, comment tu t'es décidée pour écrire « tout le temps » (*écrit « tout le temp »*) ?

E., *en chuchotant* : « tout le temps ».

P. : Le premier mot.

E. : Moi, en fait, je pense que je me suis trompée : c'est que ça va un s parce que c'est « tout le temps » et « tout le temps », y a toujours euh... ben, c'est « tout le temps », y'a... y'a un s comme c'est tous les... « tout le temps » ensemble.

P. : « Tout le temps ensemble », je comprends pas. Je comprends pas comment tu m'expliques. Pourquoi... Je comprends pas pourquoi tu mettrais plutôt un s. Alors, pourquoi tu as mis un t ? On peut partir de là, remarque. Pourquoi tu as mis un t au départ ?

E. : Mais je sais pas. Je l'ai écrit comme ça. Voilà.

P. : D'accord. Et donc, maintenant, en le voyant, tu te dis : « ah, finalement, je mettrais bien un s ».

E. : Oui.

P. : Essaie de m'expliquer pourquoi. Parce que, là, j'arrive pas à comprendre pourquoi plutôt un s. après, tu pourras corriger. T'inquiète pas.

E. : Parce que « tout le temps », « tout le temps »... le... y a... Ah non, y a un seul temps. Du coup, je pense que c'est un t.

P. : Comment tu sais qu'il y a qu'un seul temps ? Pourquoi tu me dis qu'il y a un seul temps ?

E. : Je sais pas trop en fait.

P. : Ça veut di... quand tu me dis : « il y a un seul temps », ça veut dire quoi dans ta tête ?

E. : qu'il y avait pas plusieurs temps euh... Y avait pas plusieurs temps.

P. : En général ?

E. : Ouais.

P. : D'accord. Tu laisses comme ça ?

E. : Oui. Par contre, « temps », je pense qu'il y a un s. Parce que, normalement, euh...

P. : Pourquoi ?

E. : « Temps », il prend un s...

P. : Tu sais pourquoi ?

E. : Hmm, je sais pas mais je crois qu'il prend toujours de s.

P. : Tu peux le mettre si tu veux. Et comment tu as fait pour t'en souvenir ?

E. : Ben, je sais pas trop. Parce que je sais qu'il s'écrit comme ça. Donc euh...

P. : Déjà, tu trouves pas qu'il est écrit bizarrement ? Pourquoi tu l'as écrit comme ça ?

E. : Parce que y'a un p. Du coup, j'ai mis m parce que les n qui sont devant un p se transforment en m.

P. : D'accord. Je comprends.

E. : C'est une règle.

P. : Et tu sais pourquoi euh y a un p ?

E. : Non. Mais je crois qu'il s'écrit comme ça.

P. : Tu es sûre de toi. T'avais l'air sûr de toi quand même quand tu l'as écrit.

E. : Oui, je pense.

P. : D'accord. Le s, tu en es sûre mais tu sais pas pourquoi ? Ou tu n'en es pas sûre ?

E. : Non, j'en suis pas trop sûre mais je sais pas pourquoi il y est. Si c'était vraiment ça, je sais pas trop pourquoi il y... il y serait.

P. : D'accord. « Dès que tu les utilises ». Comment tu t'es décidée pour écrire « dès » (*prononcé [de]*) comme ça ?

E. : Parce que moi je le dis [dɛ] et pas [de].

P. : Ah. Tu le prononces pas comme moi ?

E. : Non, moi, j'ai un petit... J'arrête pas de dire des mots à l'inverse. Je dis souvent le mot, le contraire. [dɛ]. Oui, [dɛ]

P. : Ouais. Et tu penses que tu as tort ?

E. : Peut-être pas. Parce que des fois on les prononce mal, les mots. donc, je pense que c'est [dɛ].

P. : Et pourtant quand j'ai dit « [de] que tu les utilises », tu as compris que c'était celui-là ?

E. : Hm. J'ai pensé que c'était [dɛ] parce que, moi, j'aurais pas pensé à [de]. Je sais pas mais j'ai...

P. : Essaye de me dire...

E. : comme [trɛ]

P. : Ouais, voilà. Essaye de me dire pourquoi.

E. : [le], on dit [le] alors c'est [lɛ] et il y a [trɛ] alors que c'est [trɛ]. Y a souvent des accents graves qu'on compte pas. Qu'on compte euh...

P. : Quand tu me dis : « je dis [le] », c'est... Tu l'écris comment ? [le]. Tu dis : « on dit [le] » mais il f... euh...

E. : l-a-i-t.

P. : D'accord. Donc, le lait qu'on boit.

E. : Oui.

P. : C'est ça. Moi aussi, je dis : « le [lɛ] » mais tu as raison, il y a beaucoup de gens qui disent « le [le] ».

E. : Oui.

P. : Tu m'as donné quoi comme autre exemple ?

E. : [trɛ]

P. : Beaucoup de gens disent [trɛ]

E. : Alors que c'est [trɛ]

P. : Toi, tu dis [trɛ] ?

E. : Oui.

P. : C'est ça ?

E. : [trɛ]

P. : Et ça tu sais ce que c'est ?

E. : Non.

P. : Un trait.

E. : Ah oui.

P. : Tu vois. Et tu as raison : moi, j'ai dit : « [de] que tu les utilises ». j'ai dit [de]. Et pourtant, toi, dans ta tête, tu t'es dit : « ah, [dɛ] ! ».

E. : Oui.

P. : C'est intéressant.

E. : Oui parce que moi je l'ai... Je sais pas mais je ne voyais pas [de] euh...

P. : alors pourquoi ?

E. : J'ai souvent pensé... J'ai pensé au même... Au même moment à [trɛ]. Je me suis dit : « ah, il a... C'est pareil : on peut... L'accent grave, on le compte comme un accent aigu ». Du coup, je me suis dit que, ça se trouve, il avait faux et j'ai mis... [dɛ].

P. : Et pourtant, ça prouve que tu as compris ce que je disais si tu l'as écrit comme ça. Alors, c'est ça que je voudrais euh que je voudrais comprendre. Comment, dans ta tête, c'est celui-là qui est venu ? Parce que t'aurait pu éviter... Hésiter et l'écrire comment ? À cause de moi.

E. : Avec un accent aigu.

P. : Tu aurais... T'aurais pu... T'as été tentée de l'écrire comme ça ?

E. : Non.

P. : Mais tu t'es dit : « ah, attention : c'est pas l'accent aigu ». C'est ça ?

E. : Non. C'est comme ça.

P. : Est-ce que ça existe comme ça ? Un mot comme ça ? En français

E. : Non. Je pense pas. Je l'ai pas vu écrit comme ça. (*en écrivant des phrases sur un brouillon l'enseignant lui fait comprendre que « des dés » existe*)

[...]

P. : Ça... Ce qui m'intéresse... Comment je pourrais... C'est vraiment ce qui te fait... Alors, toi, t'as pensé à [tre], [trɛ]. D'accord.

E. : Oui.

P. : et t'as absolument pas pensé à celui-là (« des ou dés ») ?

E. : Non.

P. : ou à celui-là ? On est d'accord.

E. : moi, j'ai vu que celui-là dans ma tête.

P. : Pourquoi ? Alors, grâce à [tre], j'ai compris. Parce que c'est quelque chose qui t'a... Que t'avais déjà rencontré, ça ?

E. : Hm.

P. : Tu t'es déjà posé la question ?

E. : Je l'ai pas trop écrit. On l'écrit pas trop souvent.

P. : Ouais ?

E. : Mais... C'est que je l'aurais pas vu... On pourrait... On n'aurait pas pu dire : « le temps [de]... [de] [kø] » parce que sinon ça aurait été au pluriel et ça aurait voulu rien dire. Si y aurait [de] (« des »).

P. : Tu t'es appuyée sur le sens de la phrase.

E. : Oui.

P. : Ça ne voudrait rien dire si c'était « des ». Et encore, tu t'es même pas posée la question ?

E. : Non.

P. : T'as écrit tout de suite.

E. : ça, j'écris comme ça. C'est que [ytiliz], je me suis...

P. : Ah ! [ytiliz]. Ça tombe bien, c'est celui qui m'intéresse (*écrit « utilise »*). Alors, pourquoi est-ce qu'il te pose problème ?

E. : C'est que y a « tu » et là, après, il y a un déterminant et je sais pas trop si avec... Si y a « tu », le verbe, on conjugue même s'il y a quelque chose entre.

P. : Et... Alors, on va réfléchir. Tu me dis que c'est un déterminant. Quel mot, tu me dis, qui est un déterminant ?

E. : Euh non. « les », c'est un... Aussi un pronom.

P. : Alors, comment tu peux savoir si c'est un déterminant ou si c'est un pronom ?

E. : Ben, euh, hmm... on l'a appris, la leçon, y'a pas très longtemps. Du coup, je sais euh...

P. : Hm. Ben, dis-moi. T'inquiète pas. T'as le droit, hein ?

E. : Mais je sais pas trop comment j'ai deviné, là.

P. : Hmm.

E. : Au début, j'ai cru que c'était...

P. : Tu sais pas comment tu as deviné quoi ?

E. : Que c'était un pronom. Mais je suis pas trop sûre.
P. : Alors, comment tu pourrais faire pour savoir ?
E. : Changer le temps mais je pense pas que ça... c'est ça.
P. : Essaye.
E. : « Tu... ».
P. : Et pourquoi tu changerais temps ?
E. : Je sais pas.
P. : Ouais, tu sais pas ?
E. : Je sais pas trop comment... Je sais que c'est un déterminant... Un pronom !
P. : Alors, par contre, tu sais comment savoir si c'est un déterminant ?
E. : Oui.
P. : Alors, comment tu fais ?
E. : C'est devant un nom. Mais [ytiliz], c'est pas un nom.
P. : Comment tu le sais ?
E. : Ben, par contre, [ytiliz], on (*inaudible*) en changeant le temps.
P. : Alors essaye, ouais.
E. : « Tu devras absolument trouver une chaise et une table assez bancale pour qu'elles bouge...ra... Pour qu'elles bougera tout le temps... Pour qu'elles bougeront tout le temps [de] que tu les utiliseras ». (*silence*). « [de] que tu les utiliseras ». Ouais donc y'a un s.
P. : Pourquoi ?
E. : Parce que y... c'est « tu », là, devant.
P. : Alors, comment avec la transformation que tu viens de faire...
E. : Ah non, « les », c'est la place de « ils » avec un s. C'est comme si c'était « ils » avec un s.
P. : Je comprends pas. Pourquoi ? Pourquoi ça remplacerait « ils » avec un s ?
E. : « Les », ben, parce que y'a e-s. Il y a un s à « les » et si on no... met « le », ça aurait été « il » sans s parce que c'est un pronom « les ».
P. : D'accord.
E. : Donc, moi, je pense que c'est... ça remplacerait « ils » avec un s.
P. : Ça remplacerait ou ça remplace ? Tu...
E. : Ça remplace « ils » avec un s.
P. : T'es sûre ?
E. : Oui.
P. : Alors, c'est comme ça que tu reconnais si « les », c'est un pronom ?
E. : Oui.
P. : Et le « ils » avec un s, i... Ça donnerait euh...
E. : [ytiliz] e-n-t.
P. : Et il est où, là, le « ils » avec un s ? Tu me dis : « ça remplace « ils » avec un s ».
E. : Ben, c'est ça : « les ». Oui, je suis pas trop sûre.
P. : J'arrive pas à comprendre.
E. : Moi non plus je sais pas ce que je dis.
P. : C'est...
E. : Je vois plus trop.
P. : C'est intéressant parce que c'est logique, hein, ce que t'es en train de dire. En fait, pourquoi tu as pensé à ils avec un s, c'est à cause du s de « les ». C'est ça ?
E. : Oui.
P. : C'est ce qui te fait penser à « ils » avec un s.
E. : et j'ai pensé aussi à ça, que si ça aurait été « le », ça aurait été « il » sans s.
P. : D'accord. Ça je comprends.
E. : Si j'aurais rajouter un s et ben ça aurait fait et « ils » avec un s et ça aurait dû donc

peut-être mettre e-n-t à [ytiliz].

P. : D'accord. Sauf que c'est pas ce que tu m'as dit. Tu m'as dit : « je pense qu'à la fin d'[ytiliz] »...

E. : y avait un s sauf que je me suis trompée parce que c'est avant quand j'ai pas... Quand je croyais que c'était « tu » le... Celui qui était avec [ytiliz].

P. : Et pourquoi maintenant tu penses que ce n'est plus « tu » qui est avec [ytiliz] ? T'as raison, hein, je suis en train de reprendre ton raisonnement. C'est ce que tu avais dit puis on est partis sur autre chose. Alors, maintenant, pourquoi tu penses que ce n'est plus « tu » ?

E. : Parce que... « Tu » le... là, c'est... C'est pas le... C'est le sujet, peut-être mais c'est... Je sais pas (*en chuchotant*).

P. : Alors, comment tu pourrais faire pour savoir si c'est le sujet, « tu » ?

E. : En utilisant la... La machine « c'est... qui... ».

P. : ouais... C'est quoi la machine « c'est qui » ?

E. : Et ben c'est « tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancales pour qu'elles bougent tout le temps... Le temps dès que tu c'est... Ce sont »... ah non, c'est pas le... Le sujet.

P. : Ça marche pas ? C'est pas le sujet parce que ça ne marche pas. C'est ça ?

E. : Non.

P. : Ta machine « c'est qui » marche pas.

E. : Ça aurait fait « le temps dès que... Dès que c'est... tu ce sont... sont les utilise ». Donc, ça marche pas.

P. : Tu te fies à quoi pour dire que ça marche ça marche pas la machine « c'est qui » ?

E. : Si ça va bien dans... Dans la phrase et si ils sont bien placés, c'est « sont ».

P. : D'accord.

E. : C'est « sont ».

P. : Et donc, alors, [ytiliz], on décide quoi après tout ça ?

E. : Moi, je pense que c'est « les » le... Le... Le pronom.

P. : C'est « les » le pronom donc qu'est-ce que tu en déduis ?

E. : e-n-t.

P. : Alors, tu corriges si tu veux. Et pourquoi e-n-t ?

E. : Parce que c'est au pluriel.

P. : D'accord.

[...]

(*lecture et explicitation de la phrase « tu veux ces trois objets ? »*)

P. : Comment tu t'es décidée pour écrire la fin du mot ?

E. : C'est le verbe « vouloir » et moi, je le connais parce que je l'ai conjugué toujours euh x parce que, des fois, c'est... et là, je sais pas ? Des fois, « tu », il prend soit un x, soit un s. Donc, en fait, pas toujours d's.

P. : Et là, j'ai vu que tu n'avais pas hésité. Pourquoi tu t'es sûre de toi comme ça ?

E. : Parce que je le connais ce verbe et on... Et je sais aussi parce qu'il s'écrit comme ça parce qu'on l'a beaucoup conjugué le verbe « vouloir ».

P. : D'accord. Ah, celui-là de mot, tu as hésité dessus.

E. : Oui.

P. : Pourquoi tu as hésité ? Tu peux m'expliquer pourquoi tu as hésité.

E. : Parce qu'au début j'ai cru que c'était les siens comme objets mais j'étais pas sûre parce que si c'est les siens comme objets, c'était... C'était s-e-s et après, je me suis rendu compte que c'était pas trop les siens. Parce que si les...

P. : Comment tu t'en es rendu compte ?

E. : Parce que sinon j'aurais pu... Tu... Ou peut-être ça aurait été parce que en aurait pu dire : « tu veux mes trois objets ».

P. : Hm.

E. : Ou « ces trois objets ».

P. : Alors, comment tu as décidé que c'était pas « mes trois objets » ou « tes trois objets » ?

E. : Moi, je trouve que...

P. : Alors, si...

E. : Ça va pas trop dans la phrase.

P. : D'accord. Et si tu avais pensé que je parlais de « mes trois objets », tu ne l'aurais pas écrit comme ça ? C'est ça ? Tu l'aurais écrit comment si c'était « mes trois objets », « tes trois objets » ?

E. : e-s-[t]... e... s-e-s

P. : D'accord. Et euh pourquoi « les siens », ça te fait penser à s-e-s ?

E. : Parce que s-e-s, c'est ben, je sais pas mais on l'a appris encore cette leçon il y a pas très longtemps et du coup je... Je sais que c'est « les siens », s-e-s.

P. : D'accord.

E. : C'est à lui. C'est qu'à lui. C'est pas à quelqu'un d'autre.

P. : D'accord. Et donc, pourquoi ça te fais pas penser à c-e-s ?

E. : Parce que c'est à personne. On les regarde et c'est... C'est... Je sais pas. C'est... J'hésite un peu entre les deux.

P. : Hm. En fait, tu hésites entre celui-là

E. : Oui.

P. : et celui-là

E. : Oui.

P. : Mais t'as décidé que c'était celui-là (« ces »).

E. : Oui.

P. : Alors que t'as réfléchi plutôt sur celui-là (« ses »).

E. : Oui.

P. : En disant : « les siens », « les miens ». Donc, tu vois, t'as réfléchi en disant c'est pas celui-là donc c'est celui-là.

E. : Oui.

P. : Et t'as pas hésité avec autre chose.

E. : Non.

P. : Mais tu sais pas trop pourquoi tu as mis un c.

E. : Si je sais mais j'aurais plutôt mis un s parce que j'aurais plus pensé qu'on aurait pu écrire euh... ben, moi, je pense plutôt que c'est s-e-s parce qu'on aurait pu dire... Parce qu'on aurait pu dire : « tu veux mes trois objets » donc, moi, je pense plutôt que c'est s-e-s.

P. : D'ailleurs, c'est ce que tu avais écrit au tout départ.

E. : Oui.

P. : Au départ, est-ce que t'as tendance à toujours écrire celui-là et après tu réfléchis ? Ou non ?

E. : Non...

P. : Tu sais pas ?

E. : D'abord, je réfléchis normalement sauf que là j'ai cru que c'était celui-là (« ces »).

P. : D'accord. Si tu veux corriger, tu corriges, hein ? Si tu veux pas, tu ne corriges pas (*l'élève décide et écrit « ses » sous « ces » mais ne barre pas « ces »*). « trois ». Pourquoi tu l'as écrit comme ça à la fin ?

E. : « Trois » parce que y'a en a plusieurs et c'est un mot invariable.

P. : D'accord. Pourquoi tu me dis : « parce qu'il y en a plusieurs » ?

E. : Ben, c'est un et deux et trois. Il y en a pas qu'un seul dans trois.

P. : Mais pourquoi tu m'as dit ça ? C'était pour expliquer quoi ?

E. : Parce que y'a trois objets. Il y en a plusieurs d'objets.

P. : Hm. Et moi je te demandais pourquoi tu avais écrit la fin du mot « trois » comme ça. Et tu m'as dit : « parce qu'il y en a plusieurs ». Est-ce que ça a un rapport ? Est-ce que... Qu'est-ce que tu voulais m'expliquer ?

E. : Parce que c'est au pluriel.

P. : Tu voulais me dire que c'était au pluriel. C'est pour ça qu'il y avait le s.

E. : Oui.

P. : D'accord. Tu vois c'est juste ce que je voulais savoir, comprendre ce que tu me dis. « Objets ». Pourquoi tu as écrit comme ça à la fin ? Le e-t et le s. « Objet ».

E. : Euh ben, c'est pareil. C'est... « Trois », c'est un adjectif et il s'accorde avec le nom.

P. : D'accord.

E. : Du coup, je pense qu'à la fin il y a un s parce que l'adjectif il a un s.

P. : Donc « objet », c'est un nom. C'est ça ?

E. : Oui.

P. : Comment tu le sais ?

E. : Ben, parce que euh... Parce que, des fois, devant un nom, y'a un adjectif.

P. : Hm.

E. : Ou un déterminant. Mais, normalement, y'a souvent de (*ou deux ?*) déterminant mais...

P. : Et ici, il y a un déterminant ? Ou...

E. : Oui. Là.

P. : D'accord.

E. : C'est un déterminant possessif. Je crois. Ou démonstratif. Je sais plus. Je confonds les deux.

P. : D'accord. Donc, tu penses que c'est un nom. Et pourquoi tu m'expliquais, déjà, que c'était un nom ? « Objets ». pourquoi tu m'as dit que c'était un nom ?

E. : Parce que ça, c'est un adjectif.

P. : Ouais.

E. : Et ils accordent avec « objets ».

P. : D'accord.

E. : Pour montrer qu'y en a plusieurs d'objets. Du coup, il faut le... L'écrire correctement avec « tu ». Si y en a plusieurs, il faut l'écrire euh... si y a plusieurs objets, du coup, il faut le mettre au pluriel.

P. : D'accord. Et comment tu as fait pour le mettre au pluriel ?

E. : Ben, parce que j'ai regardé combien y'en avait. « Trois », c'est...

P. : Voilà.

E. : Ils sont comment les objets ? Ben, ils sont trois.

P. : Et donc le mot... Comment il est au pluriel, ici ? Comment on sait qu'il est au pluriel le mot « objets » ? Quand on regarde le mot.

E. : Ah ben parce que il y a un s.

P. : Voilà. Tu m'as dit tout ça pour expliquer que tu avais mis un s.

E. : Oui.

P. : Très bien. Euh, mais tu m'as dit aussi que avec « tu », il fallait un s. Tu viens de me dire.

E. : Non mais ça c'est pas un verbe.

P. : Ah, d'accord. Mais tu me l'as dit dans ton explication ?

E. : Oui.

P. : Tu m'as parlé de « tu ».

E. : Quand c'était des...

P. : Donc, c'est pas un verbe. Est-ce que « tu » un rapport avec « objets » ?

E. : Non.

P. : D'accord.
(Lecture et explicitation de la phrase « en plus, cette méthode pour tracer maladroitement les lettres est drôlissime ».)

P. : Alors, j'ai vu que tu avais hésité sur « tracer » (*écrit « trasser »*).

E. : Oui.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que je savais pas si il était conjugué ou à l'infinitif.

P. : Et comment tu t'es décidée ?

E. : Parce qu'il y avait pas de... Pas de pronom et j'ai pu faire : « cette méthode pour que... Pour que tu peux tracer... Tu peux tracer maladroitement les lettres est drôlissime »

P. : D'accord. Et puis pourquoi tu as euh... décidé de mettre deux s ?

E. : Parce que on aurait pas pu...

P. : J'ai vu que tu hésitais.

E. : ... dire [traze]. [traze]. On peut dire [trase] et pas [traze].

P. : D'accord. Comment tu t'es décidée pour écrire « plus » ?

E. : C'est un mot invariable..

P. : Tu t'es pas posé de questions ?

E. : Non.

P. : D'accord. « cette » ?

E. : « cette ». Ben parce que c'est... « Cette méthode », elle est... « méthode », c'est au féminin. Et « cette », on aurait pu l'écrire au masculin, sauf que comme « méthode », c'est au féminin et ben « cette » est au féminin.

P. : Tu l'aurais écrit comment au masculin ?

E. : c-e-t.

P. : Comment tu sais que « méthode » est au féminin ?

E. : Parce que y'a e. C'est « une méthode » et devant y a le déterminant « une » si on enlevait « cette » et on mettait « une ».

P. : D'accord.

E. : Et « cette », c'est un déterminant.

P. : D'accord.

E. : Donc, euh, voilà.

P. : Euh...

E. : Je me suis pas trop posé de questions.

P. : Ouais, j'ai vu. Et c'est très bien. Et euh... Pourquoi ils fonctionnent ensemble ces deux mots ? parce que tu m'as tout de suite dit : « j'écris « cette » comme ça parce que ça va avec « méthode » ».

E. : Ben, parce que, aussi, « cette », ça peut remplacer « une ». C'est « cette méthode ». Et je sais pas trop mais je me suis pas posé la question. Je l'ai tout de suite écrit comme ça.

P. : J'ai vu. Très bien. Comment tu t'es décidée pour la fin du mot de « maladroitement » ?

E. : Moi, je pense que ça s'écrit comme ça parce que j'ai souvent écrit des mots qui se terminaient comme ça donc euh je me suis pas trop posé en plus la question.

P. : Et euh... tout le mot ? Parce qu'il est long, quand même, comme mot. Comment... Est-ce que dans ta tête tu... Tu... Comment tu l'as... comment tu t'es décidée ?

E. : Maladroit. Maladroit, j'ai écrit d'abord.

P. : Ouais.

E. : Et après, j'ai rajouté e-m-e-n-t parce que « maladroit », je pense que à « maladroit », à la fin, il y avait un t et j'ai rajouté, après, à la fin, e-m-e-n-t.

P. : Donc, ça t'aiderait écrire « maladroit » la prochaine fois, ça.

E. : Oui.

P. : Qu'est-ce qui est difficile dans « maladroit » ? « maladroit ». « Maladroitement »

E. : Le... Si y a deux t ou pas.

P. : D'accord. « Les lettres ». Comment tu t'es décidée pour la fin du mot « lettres » ?

E. : Parce que devant y a le déterminant. Parce que là je sais que c'est un déterminant parce que y'a... C'est un nom « lettres ». Et parce que c'est au... Devant, là, le déterminant, il montre que « les lettres », elles sont... Il y en a beaucoup de lettres et, du coup, elles sont au pluriel.

P. : D'accord.

E. : Y a un s.

P. : Et comment tu sais que c'est un nom ?

E. : Parce que devant c'est un déterminant.

P. : D'accord. Je voulais être sûr. Ah, [e]. « [e] drôlissime ». « Cette méthode pour tracer maladroitement les lettres est drôlissime ».

E. : Moi, j'ai pensé, dans ma tête, que « maladroitement les lettres étaient... Elles étaient comment les lettres ? Elles étaient drôlissimes ». Mais je sais pas si c'est « les lettres [e] drôlissimes ». Mais je pense plutôt que c'est e-s-t.

P. : Et pourquoi tu dis : « étaient » ?

E. : Parce que « étaient » c'était un... C'était un verbe. Un verbe « drôlissime ».

P. : Donc, quand tu peux...

E. : (*Inaudible*) auxiliaire.

P. : Donc, quand tu peux remplacer l'auxiliaire par « étaient », tu l'écris comme ça après ? C'est ça ? J'essaie de comprendre.

E. : Euh... oui mais, moi, j'aurais pas vu écrire e-t parce que on aurait pas pu dire : « les lettres et puis drôlissime ».

P. : D'accord.

E. : Je pense plutôt que... Je suis sûre que c'est e-s-t.

P. : « Drôlissime ». Alors, comment tu t'es décidée déjà pour la fin du mot (*écrit « drolissimes »*) ?

E. : « drôlissime ». Ben, avec un s parce que les lettres, elles sont plusieurs et toutes les lettres, elles sont drôlissimes.

P. : D'accord.

E. : Donc elles sont...

P. : Je comprends. Et le e ?

E. : Parce que c'est « une lettre drôlissime » et « lettre », c'est au féminin et je pense plutôt que... Parce que si c'était « un vélo drôlissime », en aurait pas mis de e parce que c'est aussi un adjectif. Du coup, il s'c... il s'accorde avec « lettres ».

P. : Je comprends. Et les deux s, là ? Comment tu t'es décidée pour mais deux s parce que ça, c'est un mot que t'as jamais dû écrire ?

E. : Non, jamais. « Drôlissime ». On aurait pas pu dire [drolizim]. Ça veut rien dire.

P. : Si on disait quoi ?

E. : [drolizim].

P. : [drolizim]. D'accord. Je comprends. Autre chose à me dire sur cette phrase ?

E. : Euh...

P. : Est-ce qu'il y a autre chose qui t'a posé problème ou...

E. : Oui. « Drôlissime » en fait, je l'avais jamais écrit, du coup, c'était bizarre comment euh je me suis dit au début comment ça s'écrit mais j'ai pas hésité. Je l'ai écrit comme ça se prononçait.

P. : C'est comme ça que tu t'es décidée ? [...]. tu l'as écrit comme ça se prononce. Tu penses que ça se prononce [drolisim] ce que tu as écrit.

E. : Oui. [drolisim]. Y'a pas d'h, y'a pas de lettres muettes (*alors que l'élève a écrit « drolissimes »*).

(lecture et explicitation de la phrase « je le sais parce que je la pratique des fois quand j'écris »)

P. : Comment tu t'es décidée pour écrire « sais » comme ça ?

E. : Je sais (*prononcé [se]*) parce que... Je le sais parce que je sais que... Que ça s'écrit comme ça au départ parce que je me rappelle aussi des fois les verbes où « tu » et « je » s'écrit pareil avec le verbe. Je sais que... Je sais que « je sais »... [se] qu's'écrit pareil que « tu sais ». Donc, je me suis rappelé avec ça et je me suis pas posé de questions donc... J'ai pensé tout de suite à ça.

P. : D'accord. « Pratique ». Comment tu t'es décidée pour la fin du mot ?

E. : Au début, j'ai cru que y avait un s c'est pour ça que je l'ai barré mais après je me suis rendu compte que non. Je trouve que il allait mieux comme ça.

P. : Et pourquoi tu pensais qu'il y avait à s ?

E. : Je sais pas trop. Je l'aurais plus vu avec un s sauf que là je le vois... Je pense que je le connais. Je l'ai toujours écrit comme ça.

P. : D'accord.

E. : Mais je suis pas sûre.

P. : Mais tu n'es pas sûre. « Des fois » (*écrit « défois »*).

E. : [defwa], ben, c'est un mot invariable, je crois.

P. : Pourquoi tu dis : « je crois » ? Qu'est-ce qui te fait penser que c'est un mot invariable ? Et qu'est-ce qui te fait douter ?

E. : je sais pas trop si... Mais je pense que c'est un mot invariable parce que y'a un s à la fin et on peut toujours le... Le dire. Donc, je pense que c'est un mot invariable.

P. : D'accord. « Quand ». Comment tu t'es décidée pour l'écrire comme ça ?

E. : J'ai oublié le d.

P. : Ben vas-y, corrige si tu veux. Comment tu t'es rendu compte que tu avais oublié une lettre ?

E. : Ben, parce qu'en fait je sais comment il est écrit. Je l'ai toujours écrit depuis le CP donc euh... C'est... Je me suis pas concentrée sur ce mot-là.

[...]

P. : Et le dernier mot il m'intéresse. Comment tu t'es décidée pour l'écrire comme ça à la fin ?

E. : Pareil. Pareil pour euh « je sais ». Moi, je me suis rappelée... enfin, je pense qu'il s'écrit aussi comme « tu écris ». Donc, j'ai mis un s. Je pense ça.

(L'élève lit le texte à voix haute de façon fluide. L'élève prononce [zame], [ɔbʒe], [fɛ], [se] pour « sais », [defwa])

Annexe 14

Retranscription de l'entretien métagraphique avec E17, CM2 (garçon).

CM2

E17=E=Elève

P=enseignant

Texte écrit:

Comment écrire comme un cochon.

Si jamais tu désires que tous le monde admirent ton affreuse écriture, je te conseille de choisir un stylo qui fait plein de gros patés.

Tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancalées pour lesquelles bougent tout le temps dès que tu les utilises.

Tu veux ces trois objets ?

En plus, cette méthode pour tracer maladroitement les lettres est drôlissime. Je le sais parce que je la pratique des fois quand j'écris.

(l'élève écrit la phrase « comment écrire comme un cochon »)

P : Est-ce qu'il y a un mot qui t'a posé problème dans cette phrase ?

E : Non.

P : Non ? Alors, il y a un mot qui m'intéresse. Comment tu as écrit celui-là ? Comment tu t'y es pris pour écrire ce mot-là ?

E : Ben, je sais que c'est un verbe à l'infinitif.

P : Hm. Comment tu le sais ?

E : Ben, euh, dans ma tête, je me dis : « on peut dire « comment prendre comme un cochon » ». C'est comme ça que j'ai appris, moi.

P : Hm.[...]. Et comment tu sais que « prendre », c'est un verbe à l'infinitif ?

E : Ben, je le connais euh par cœur.

P : Est-ce que tu l'as fait, ça ?

E : Non, je l'ai pas fait.

P : Non ? Tu l'as pas fait. Tu l'as reconnu tout de suite ? Tu t'es dit : « c'est un infinitif ». [...]. Et comment tu as décidé d'écrire un e à la fin ?

E : Ben, parce que à chaque fois que j'écris le verbe je... Y a un e. J'écris un e à la fin.

P : Mais...

E : C'est comme j'écris.

P : Et tu te demandes pas pourquoi ? Ça vient automatiquement ?

E : Oui.

P : D'accord. Et puis, je voudrais savoir « cochon ». Comment tu t'es décidé pour la fin de « cochon » ?

E : Ben, il y en a qu'un seul. Déjà, on met pas de s.

P. : D'accord. Pourquoi tu mettrait un s sinon ?
E. : Ben, si j'en avais euh... « Comment écrire comme des cochons ».
P. : D'accord. Donc, là, ce n'est pas le cas. Tu n'en as pas mis.
E. : Oui.
P. : Autres commentaires ? Pour « comment » par exemple ?
E. : Non.
P. : Non ? T'es sûr de toi ?
E. : Oui.
[...]
(lecture et explicitation de la phrase « si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture, je te conseille de choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés »)
P. : Est-ce qu'il y a des mots qui t'ont posé problème ?
E. : Euh... [tu] (*écrit « tous »*).ben, je savais plus il fallait mettre un s ou un t.
P. : Alors, comment tu t'es décidé ? Toi, tu as mis un s.
E. : Ben, que y en avait plusieurs. Donc euh...
P. : Il y avait plusieurs quoi ?
E. : Ben, « tout le monde », ça a été tout le monde. Qu'y avait plusieurs personnes.
P. : D'accord. Je comprends ce que tu veux dire. Et donc, c'est ça qui t'a...
E. : Hm.
P. :... Permis de décider ? Sinon tu hésitais entre eux quoi et quoi ?
E. : t-o-u-s et t-o-u-t.
P. : D'accord. Je te dis « d'accord », c'est que je comprends ce que tu veux dire. « Jamais ». Pourquoi tu l'as écrit comme ça à la fin ?
E. : Avec un s. Ben, parce que je l'ai toujours é... Chaque fois que je l'ai lu dans un livre, c'était écrit comme ça.
P. : Et t'es sûr de toi ?
E. : Oui.
P. : « Désires ».[...]. « Si jamais tu désires ». Pourquoi tu l'as écrit comme ça ?
E. : Ben, j'ai mis un s parce que... dans ce que j'ai appris, enfin, on mettait un s au présent. On mettait un s au p... avec euh personne « tu » au présent.
P. : D'accord. On met un s où ?
E. : À la fin.
P. : À la fin. D'accord. Et le reste des lettres. Comment t'as décidé pour écrire le reste des lettres ?
E. : Ben... Je sais pas, c'est...
P. : J'ai vu que tu n'avais pas hésité, hein ?
E. : Je l'ai toujours écrit comme ça, donc...
P. : Hm, hm. Tu l'as souvent écrit ?
E. : Non. Enfin, je... Pas trop mais enfin...
P. : Tu penses l'avoir déjà écrit ?
E. : Oui.
P. : Le s au milieu, là. Comment tu te décides ?
E. : Ben, c'est le seul son qui fait [ɛ] qui fait [z] sauf un z mais... J'ai jamais mis de z en... comme ça, enfin, en plein milieu de mon mot. Enfin, un verbe aussi.
P. : Comment tu sais que c'est un verbe ?
E. : Ben, c'est... C'est « tu ». Enfin, déjà c'est... Après la personne « tu » et... Ça vient tout seul. Enfin, je sais pas.
P. : Hm. Ça vient tout seul ? Tu reconnais tout de suite quand c'est un verbe ?
E. : Oui. Ça vient tout seul.
P. : « Jamais », est-ce que c'est un verbe ?

E. : Non.

P. : Tout de suite tu reconnais.

E. : Hm.

P. : Et le e ?

E. : Ben, j'ai toujours aussi mis un e quand le plus souvent un verbe et...

P. : Hm, hm. (*inaudible*). Est-ce que tu as hésité pour l'écrire ?

E. : Non.

P. : Non ?

E. : C'est celui-là.

P. : J'ai vu que t'avais pas hésité. « tout le monde ». Donc, « tout », tu m'as déjà expliqué. « Le monde ». Pourquoi « monde » tu l'écris comme ça ?

E. : Ben, c'est le son [ɔ̃]

P. : Hm. Et à la fin ? Et à la fin du mot, comment tu t'es décidé ?

E. : Ben, j'ai mis un e parce que sinon ça aurait fait [mɔ̃], je pense. Un [mɔ̃]

P. : Tu penses à d'autres mots ?

E. : Euh...

P. : Quand tu me dis ça, t'imagines ça et tu me dis ça, ça se prononce [mɔ̃].

E. : Hm. Plutôt.

P. : Tu l'as déjà vu ça écrit comme ça.

E. : Non. Je l'ai jamais vu.

P. : OK. Ah, « admire » (*écrit « admirent »*). Hein, « si tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture ». Tu te doutes que je vais te demander comment tu t'es décidé pour la fin du mot.

E. : Ben, « tout le monde », c'est « ils admirent », « tout le monde ». Et, ben, moi, je le mettais comme c'est « il »-s, « ils » avec un s à la fin d'un verbe au présent.

P. : Donc, « ils » avec un s à la fin d'un verbe au présent ?

E. : Oui.

P. : Je comprends pas ce que ça veut dire. « ils » avec un s à la fin d'un verbe au présent.

E. : Euh non, je... Quand c'est... Pour moi, le... On va dire, le nom, c'est « ils » avec un s.

P. : D'accord.

E. : Et euh chaque fois qu'il y a « ils » avec un s, je mets e-n-t à la fin d'un verbe.

P. : D'accord. Je comprends mieux.

E. : C'est que je me suis embrouillé.

[...]

P. : Et pourquoi tu remplaces « tout le monde » par « ils » avec un s ? Je sais plus si tu me l'as dit.

E. : Ben, y en a plusieurs.

[...]

P. : « Ton affreuse écriture ». « Affreuse » ? Comment tu t'es décidé ?

E. : Ben, pour les deux f, déjà, j'ai... C'est pareil : c'est venu tout seul. À chaque fois que je le vois écrit, y'a deux f, donc...

P. : Et es sûr de toi, là aussi ?

E. : Oui.

P. : Après ? À la fin du mot, comment tu t'es décidé pour la fin du mot ? « affreuse écriture ».

E. : C'est comme... Enfin, j'aurais jamais mis un z pour faire [ɛs] (« s »). Pour faire [z].

P. : Et pourquoi tu l'aurais jamais mis ?

E. : Ben, déjà, je l'ai jamais vu comme ça écrit. Donc...

P. : C'est juste pour ça ?

E. : Oui et puis...

P. : Hm. Ça te choquerait ?
E. : Oui.
[...]
P. : Et le e ? Donc, c'est pour éviter que ça se termine comme ça ?
E. : Oui.
P. : Et « écriture » ? Déjà, tu m'as fait quel accent, là ?
E. : Oui, c'est... euh aigu.
P. : Fais-le. Montre-moi. L'accent aigu. Alors, comment tu t'es décidé pour ce mot-là ? À quoi tu penses quand tu l'écris ?
E. : Ben, euh...
P. : Essaie de te souvenir ?
E. : Je sais pas. C'est aussi quand je le vois écrit, c'est... Je sais pas trop.
P. : Et la fin du mot, pourquoi tu mets comme ça ? À la fin du mot « écriture ».
E. : Ben, u-r-e, ça fait [YR], alors...
P. : Hm. Je suis d'accord. Et ça ? (*L'enseignant écrit « ur » sur un brouillon*)
E. : Ah, ben, (*inaudible*) mais vu que c'est un nom féminin. C'est un nom féminin.
P. : D'accord.
E. : Et à chaque fois que je le vois écrit, y a euh...
P. : Et tu t'étais déjà posé la question ou pas ?
E. : Non.
P. : Non ?
[...]
P. : « Je te conseille de choisir un stylo ». « Conseille ». Alors, je voudrais que tu m'expliques vraiment tout ce que tu as fait pour écrire ce mot-là. « Je te conseille de choisir un stylo ».
E. : Ben, euh... Prrr, je sais pas trop, ça me...
P. : Y'a rien qui te pose problème dans ce mot ? Quand tu dois l'écrire, y'a rien qui te pose problème dans ce mot ?
E. : Non.
P. : D'accord. Pourquoi ? Est-ce que tu hésites ? Qu'est-ce que tu te dis pour l'écrire ?
E. : Ben, euh... Je sais pas. Enfin, ça vient tout seul. J'écris... Je réfléchis pas trop, quoi.
P. : D'accord. Pourquoi tu l'écris avec un e à la fin ?
E. : Ben, je l'ai toujours vu écrire comme ça, aussi... c'est...
P. : Hm. Et le s ?
E. : Ben, c'est entre une consonne et une voyelle donc y a pas besoin d'en mettre deux.
P. : D'accord.
E. : je sais jamais.
P. : Et il s'écrit toujours comme ça « conseille » ?
E. : Ben...
P. : Et là aussi, t'as l'air sûr de toi.
E. : Si c'était jamais « tu conseille », j'aurais mis un s.
P. : Pourquoi ?
E. : Ben, comme je l'ai dit tout à l'heure, j'ai appris que quand c'est avec la personne « tu », au présent, je mets un s.
P. : D'accord. Donc, quand tu dis qu'il s'écrit toujours comme ça, c'est pas vrai ?
E. : Oui. Enfin, avec la...
P. : Ce que tu peux être plus précis ?
E. : Ben, quand c'est avec euh... la personne « je » en tout cas, je l'écris comme ça.
P. : D'accord. Avec... J'avais pas compris. Avec « je », c'est toujours comme ça.
E. : Oui.

P. : C'est ce que tu voulais dire. Mais il peut s'écrire autrement sinon.

E. : Hm.

P. : D'accord. « De choisir ». Alors, comment tu t'es décidé pour l'écrire comme ça ? Et là aussi, c'est surtout la fin du mot qui m'intéresse.

E. : Ben, c'est un verbe à l'infinitif et euh...

P. : Comment tu le sais ?

E. : Ben, comme je... Là, par contre, je l'ai fait. j'ai fait... je me suis dit dans ma tête : « je te conseille de prendre un stylo qui fait plein de... gros pâtés ».

P. : Est-ce que je peux te demander pourquoi tu l'as fait ? Pourquoi t'as eu envie de savoir si c'était un infinitif ?

E. : Ben, parce que, là, j'ai un peu hésité à mettre un e ou pas.

P. : D'accord. Ah, ça ça m'intéresse. Et pourquoi tu as hésité à mettre un e ?

E. : Ben, parce que au début il y avait « je ». Au début. Enfin... Juste avant. Quelques mots avant.

P. : Et donc, pourquoi « je » t'a fait penser à mettre un e à la fin ?

E. : Ben parce que j'ai, à chaque fois, enfin... Souvent, je mets un e à la fin de... D'un verbe qui est (*inaudible*) c'est... C'est la personne « je ».

P. : D'accord. Et comme t'as reconnu... Tu me dis si je me trompe... j'essaie de comprendre comment tu fonctionnes... Comme tu as reconnu que « choisir », c'était un verbe. Comme tu savais qu'il y avait « je », tu t'es dit : « je veux voir si je dois mettre un e à la fin du verbe « choisir » ».

E. : Oui.

P. : Et ça, ce serait à condition que ce soit pas un infinitif ?

E. : Oui.

P. : Et comme tu as compris que c'était un infinitif parce que t'as remplacé par « prendre », tu t'es dit : « c'est bon, je mets pas de e ».

E. : oui, c'est ça.

[...]

P. : Et là, t'es sûr de toi ?

E. : Oui. Enfin... Oui, ça va.

P. : Quand tu écrivais, t'avais l'air sûr, hein.

[...]

P. : « De choisir un stylo ». « Stylo ». Pourquoi tu l'écris comme ça ?

E. : Ben, encore une fois, à chaque fois que je le vois, c'est... Je l'écris comme ç... Il est écrit comme ça et à chaque fois que je l'écris je l'écris comme ça, moi.

P. : Et c'est la fin du mot qui m'intéresse. T'as pas hésité du tout, là ?

E. : Oui. Enfin...

P. : D'accord.

E. : Je le vois tout le temps écrit comme ça donc...

P. : « Fait ». « Tu dois choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés ».

E. : Ben, ça vient du verbe « faire » et euh, moi, j'ai j... Enfin, si, j'ai déjà vu... mais euh...

P. : Ah, t'as déjà vu quoi ?

E. : Avec un s. Ça s'écrit avec un s. Mais euh...

P. : Donc t'as déjà vu « fait » f-a-i-t, f-a-i-s.

E. : Oui. Comme « tu fais », c'est avec un s.

P. : D'accord.

E. : Ou « il fait », non. Ou « je fais » au... à l'imparfait.

P. : « Je fais », à l'imparfait, avec un s ?

E. : Hm.

P. : D'accord. Et f-a-i-t, alors, pourquoi tu t'es décidé f-a-i-t ?

E. : Ben, c'est « un stylo » et c'est « il fait ». Et c'est à l'imparfait, enfin je crois. Et du coup, j'ai mis un t parce que avec « il », à l'imparfait, je mets un t à la fin.

P. : C'est une règle ?

E. : Oui.

P. : D'accord. Comment tu pourrais savoir si c'est à l'imparfait ou pas ? Là, t'as pas l'air sûr de toi. C'est quoi un verbe à l'imparfait pour toi ?

E. : Euh, ça se finit par déjà a-i. Soit a-i-s, soit a-i-t, soit i-o-n-s, i-e-z ou a-i-e-n-t.

P. : D'accord. Donc, c'est pour ça : comme ça se finit par ait... (**Encore un raisonnement a posteriori à partir de la forme mémorisée**)

E. : Enfin, je suis pas trop trop sûr que ce soit un... Mais vu que c'est un verbe, là, déjà je sais...

P. : Hm. Donc, c'est un verbe ?

E. : Oui. Enfin, je...

P. : Comment tu le sais ? T'as l'air sûr de toi.

E. : Ben, oui, parce que, enfin... C'est le stylo et fait... je sais pas c'est... je m'en rends compte directement.

P. : D'accord. [...]. Si tu n'étais pas sûr... Parce que, là, t'as l'air sûr pour ce verbe-là... si tu n'étais pas sûr, est-ce que t'as un moyen de reconnaître un verbe ou pas ?

E. : Euh... Non.

P. : Ça vient comme ça ?

E. : Oui.

P. : Ou ça vient pas, en fait. Et pourquoi, d'après toi, pour toi, c'est... Pourquoi euh... Tu m'en parles beaucoup des verbes. Pourquoi c'est important de reconnaître un verbe ?

E. : Ben, pour savoir s'il faut le conjuguer parce que... Les verbes, après, il y a beaucoup de sortes de les écri... Il y a beaucoup de façons de les écrire. Enfin... Ça dépend de la personne. De plein de choses.

P. : Ça dépend de la personne. Tu sais de quoi d'autre ?

E. : Ben, déjà, de quel temps il est.

P. : Et c'est ce que t'es en train de te demander. Tu vois c'est intéressant parce que tu le fais, toi. Autres remarques sur « fait » ?

E. : Non.

P. : « Plein de gros pâtés ». « Plein ». [...]. Des remarques sur « plein de gros pâtés » ? « plein ».

E. : Non, je le vois écrit comme ça.

P. : Toujours ?

E. : Ouais.

P. : T'as pas douté non plus ?

E. : Non.

P. : Et c'est vraiment... Tu le reconnais tout de suite ?

E. : Oui.

P. : OK. « De gros pâtés ». Alors, pourquoi t'as mis un s à la fin de « gros » ?

E. : on peut dire : « grosse » quand on le met au féminin. « Grossir ».

P. : Hm.

E. : « Grossesse ». Plein de mots de la même famille euh... Au féminin souvent c'est euh... Avec un... Ça s'écr... il y a un s à la fin. C'est « grosse », « grossir », « grosse », « grossesse ».

P. : Alors, pourquoi tu me dis tous les mots de la même famille ?

E. : Ben, pour après euh... Vu qu'à chaque fois ça com... y'a un s euh...

P. : Je comprends ce que tu veux dire.

E. : Même deux s.

P. : « Pâtés » (*écrit « paté »*). « Plein de gros pâtés ». « Un stylo qui fait plein de gros pâtés. »

[...]

P. : Et la fin ?

E. : C'est un verbe euh... Masculin. « Un pâté ». Donc, j'ai pas mis de e et pas mis de s parce que c'est un gros pâté. C'est singulier.

P. : Comment tu le sais que c'est au singulier ici ?

E. : Ah oui, c'est vrai, c'est pas forcément au singulier.

P. : Comment tu pourrais savoir si c'est au singulier ?

E. : Hm...

P. : Alors, pourquoi tu me disais que c'était au singulier ? On va plutôt faire dans ce sens là.

E. : Ben, je sais pas. C'est venu tout seul. Enfin... Je sais pas.

P. : « Je te conseille de choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés ». Alors, dans ces cas-là, comment tu fais pour repérer dans la phrase... Pour essayer de savoir si c'est au singulier ? En général, je veux dire. Parce que là tu hésites.

E. : Ouais mais là il y a « plein » donc, c'est plusieurs. Mais euh...

P. : « Un stylo qui fait plein de gros pâtés »

E. : En fait plein. Ouais, donc, c'est plutôt... hmm, je sais pas... si c'est plutôt avec un s.

[...]

E. : Ouais, plutôt avec un s. (*L'élève rajoute un s*)

P. : tu me dis si je me trompe. « Plein », ça signifie plusieurs pâtés ?

E. : Oui.

P. : OK. Et tu as dit quelque chose qui m'intéressait... comment tu sais que c'est un verbe ? Tu m'as dit que c'était un verbe, « pâtés ». Donc, comment tu sais que c'est un verbe ?

E. : Non, je crois pas avoir dit ça.

P. : Si, tu m'as dit que c'était un verbe.

E. : Ah bon ?

P. : Donc, pourquoi ça te choque ?

E. : J'ai pas souvenir d'avoir dit ça donc je... Je crois pas, en tout cas.

P. : Alors, pourquoi cette choque si je te dis ça ? Même toi, tu te dis : « mais non j'ai pas pu dire ça ». Pourquoi ça te choque ?

E. : Ben, directement, je vois que c'est un nom plutôt.

P. : D'accord. Donc t'as dû faire ce qu'on appelle un lapsus. Ça veut dire qu'on dit un mot la place d'un autre.

E. : Hm.

P. : Et comment tu sais que c'est un nom ?

E. : Ben, je sais pas.

P. : Comment tu fais, toi, dans ta tête, pour reconnaître un nom ?

E. : Moi, je fais plutôt « c'est un stylo qui fait plein de quoi ? » Et, souvent, quand c'est « quoi », c'est un nom.

P. : D'accord. Donc, un stylo qui fait plein de quoi ? Dans ma phrase, là, le stylo, il fait plein de quoi ?

E. : De gros pâtés.

P. : Donc « de gros pâtés », c'est un nom ?

E. : Non, « gros », c'est un adjectif.

P. : D'accord. Comment tu le sais ?

E. : Ben, ça... moi, je sais que directement je me dis que c'est un nom et là, ça accompagne pour dire comment ils sont le... nom.

P. : Ils sont gros.

E. : Oui.

P. : D'autres remarques ?

E. : Non.

(lecture et explicitation de la phrase « tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancale pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilises »)

P. : Alors, « dois ». Pourquoi tu l'as écrit comme ça ?

E. : Un s, comme je l'ai dit tout à l'heure, à chaque fois que c'est un présent, donc vu qu'il y a « tu », ben, je mets un s à la fin.

P. : « Absolument ». C'est la fin du mot qui m'intéresse. Pourquoi tu l'écris comme ça à la fin du mot ?

E. : Ben, souvent, c'est... dès qu'à la fin d'un mot ça s'écrit... y a [ã], c'est e-n-t ça s'écrit. Et à chaque fois que je le vois écrit, ben, c'est comme ça.

P. : Hm. Et le s, là ? « absolument ».

E. : Ben, c'est entre une voyelle et une consonne donc y a pas besoin d'en mettre deux.

P. : Très bien, ce que tu m'as dit tout à l'heure. « Tu dois absolument trouver je ». « Trouver ». Tu te doutes bien que je vais te demander pourquoi tu l'as écrit comme ça à la fin.

E. : « Prendre une chaise ».

P. : « Tu dois absolument prendre une chaise », c'est comme ça que tu fais.

E. : Ouais. Là, je l'ai fait aussi.

P. : Tu l'as fait ?

E. : Oui.

P. : Tu t'en rappelles ?

E. : Oui.

P. : D'accord. Sinon, tu pourrais l'écrire comment ? Tu hésites entre quoi et quoi ? Tu sais, quand tu fais... Là, t'as pas hésité parce que tu sais que tu peux remplacer par...

E. : e-n-t... euh, e-n-t (*dépit*). E accent cir... aigu.

P. : D'accord. Alors, « tu dois absolument trouver une chaise ». Pourquoi tu écris « chaise » comme ça à la fin ?

E. : Ben, parce que sinon ça aurait fait [f'e]. Puis c'est un nom féminin.

P. : D'accord.

E. : Et souvent on met un e.

P. : Souvent on met un e à la fin de...

E. : C'est plutôt une règle, oui, qu'on met un e à la fin des noms féminins.

P. : D'accord. Le s ?

E. : Ben, c'est pour faire [z].

P. : Le « et » ?

E. : Ben, c'est « et puis ». Donc, c'est e-t. Je l'ai appris comme ça.

P. : Et est-ce que tu le dis quand tu écris ou, maintenant, c'est mécanique ?

E. : C'est mécanique.

P. : C'est mécanique. Et tu... Tes camarades, des fois, hésite avec un autre mot. Avec quel mot ?

E. : Je sais pas.

P. : Toi, tu n'hésites jamais ? là.

E. : Non. Moi, j'ai pas hésité.

P. : Très bien. « Table ». Pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ?

E. : Ben, c'est aussi un mot au féminin donc j'ai mis un e. Et l pour faire [bl].

P. : Jamais vu ? Ça te choquerait ?

E. : Hm.

P. : Puis, c'est un mot que tu connais depuis toujours, ça.

E. : Ouais.

P. : Alors, « assez bancales ». Là, j'ai vu que tu avais hésité sur le mot « assez » (*écrit* «

asser ») ? tu peux m'ex...

E. : ouais, c'est sur [ase].

P. : Ouais.

E. : Ben, j'ai hésité déjà à lui mettre e-z mais c'est... Parce que je me suis dit : « c'est un verbe » mais non. Non.

P. : Alors...

E. : Alors, je me suis rendu compte que c'était un adverbe.

P. : Comment tu le sais ?

E. : Ben parce que c'est une table... Une chaise et une table bancales. Un adjectif et euh « assez », ça accompagne l'adjectif. Ça dit assez de pré... comment est l'adjectif.

P. : Non, mais je comprends ce que tu veux dire. Je reviens sur ce que tu viens de me dire. Pourquoi tu as pensé à e-z ?

E. : Ben, pour « vous » plutôt, je sais pas... C'est... Je me suis dit : « c'est peut-être un verbe » mais après je me suis dit que c'était un adverbe.

P. : Alors, quand tu te dis que c'est peut-être un verbe, après, t'as fait quoi justement ? Pourquoi tu as éliminé le fait que c'était pas un verbe ?

E. : Parce que c'était pas un verbe, ben...

P. : Tu sais, tu m'as dit : « au début, j'ai pensé à « assez » avec e-z et puis »...

E. : Ben, en fait, directement, je suis parti sur ça puis après je me suis dit : « je vais quand même vérifier si »...

P. : Hm. Et c'est ça qui m'intéresse. Ce qui m'intéresse c'est pourquoi tu es d'abord parti sur ça. Après, pourquoi t'as éliminé le fait que c'était pas un verbe et pourquoi t'as fini par écrire comme ça. Tu comprends ce que je veux dire ?

E. : Ben, au début, je sais pas, c'était du hasard. Je me suis dit : « c'est bon, e-z ». J'ai vérifié. Donc, je me suis rendu compte que en fait c'était un adverbe.

P. : D'accord.

E. : Ben, du coup, que ça s'écrivait pas e-z parce que... Vu que c'était pas un verbe.

P. : D'accord. Et pourquoi e-r alors, du coup ?

E. : Ben, après, je sais pas. J'ai hésité entre euh... e-r et e-accent aigu. J'ai mis un peu au hasard.

P. : D'accord. Ça... C'est pas non plus beaucoup de hasard. Ça se lit quand même [ase] ce que tu as écrit.

E. : Hm.

P. : Et si t'étais tout seul, là, tu irais vérifier dans un dictionnaire ou tu demanderais ?

E. : Non.

P. : Non ? Tu penses quand même que t'as raison ?

E. : Oui parce que j'ai jamais vu... Enfin, je crois pas... je crois pas avoir déjà vu [ase] avec e-accent aigu à la fin.

P. : D'accord. Donc, ça, t'es sûr de toi.

E. : (*Inaudible*).

P. : Ça, tu barres (« assé »). çui-là tu le barres aussi (« assez ») ?

E. : Non.

P. : Et celui-là non plus (« asser ») ? Donc, tu hésites entre ces deux formes ?

E. : Hm.

P. : et tu irais quand même pas vérifier dans un dictionnaire ?

E. : Non.

P. : D'accord. Ça veut dire que t'es sûr ?

E. : Hm.

P. : On le barre alors.

E. : Ouais.

P. : Tiens, ça c'est intéressant. Une autre question sur « assez ». Quand tu t'es rendu compte que c'était pas un verbe, tu t'es rendu compte que c'était pas un verbe ou tu t'es rendu compte tout de suite que c'était un adverbe ? Comment tu as fait ? Est-ce que tu te rappelles ?

E. : Je me suis plutôt rendu compte que c'était pas un verbe avant et puis après je me suis...

P. : Et comment tu t'en es rendu compte que c'était pas un verbe ?

E. : Ben...

P. : Parce que pour les infinitifs, j'ai compris comment tu faisais.

E. : Oui.

P. : Mais sinon...

E. : Ben après, je sais pas trop. C'est surtout que j'ai eu envie de vérifier parce qu'au début j'étais pas très très sûr. Et j'ai eu envie de vérifier... Du coup, je me suis dit : « je crois pas que ce soit un verbe ».

P. : Donc, ça veut dire... Je veux comprendre comment tu fonctionnes... Quand tu te dis : « je vérifie si c'est un verbe », c'est quoi ? Tu t'arrêtes sur le mot.

E. : Hm.

P. : Et tu reconnais tout de suite si c'est un verbe ou est-ce que t'as un truc pour trouver ? Parce que pour l'infinitif, tu sais, tu remplaces par « prendre ».

E. : ben, plutôt, je reconnais tout de suite si c'est un verbe.

P. : OK. [...]. Donc, tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancales ». Comment tu t'y es pris pour écrire la fin du mot « bancales » ?

E. : Ben, c'est un adjectif et vu qu'il y en a plusieurs. Enfin, c'est une chaise et une table, elles sont deux. Donc, il y en a plusieurs. Ben, j'ai mis un s. C'est...

P. : Et comment tu s...

E. : Donc, c'est au pluriel.

P. : Ouais. C'est au pluriel. Et comment tu sais que c'est un adjectif ?

E. : Ben, je le vois directement, ça.

P. : Alors, « assez bancales pour qu'elles bougent ». Alors, c'est « qu'elles » et « bougent » qui m'intéressent (*écrit « quelles bougent »*).

E. : Ben, « qu'elles », q-u pour faire [k]

P. : Ouais.

E. : le e et les deux l pour faire [ɛl] mais on le savait déjà et euh c'est un nom féminin donc je mets un e et euh, c'est « une chaise et une table », elles sont plusieurs, donc un s.

P. : D'accord. Comment tu sais que c'est... tu m'as dit que c'est un nom féminin... Comment tu sais que c'est un nom féminin ?

E. : Ben, c'est des noms féminins parce que je sais que une table et une chaise, c'est féminin.

P. : D'accord. Tu me parlais d'« une table et une chaise » ? J'avais pas compris. Je croyais que tu parlais de [kɛl]

E. : Ouais.

P. : C'est pour ça. Et donc e et le s. Et « bougent » ? Comment tu t'es décidé pour écrire comme ça ?

E. : « Bougent ». Ben, c'est « elles » et euh « elles » avec un s, c'est donc euh... c'est euh... e-n-t à la fin du verbe souv... plutôt. Un verbe euh au présent.

P. : D'accord. « Tout le temps ». « Tout le temps dès que tu les utilises ». « Tout le temps ».

E. : Ben, « tout », alors, ben... j'ai un peu mis au hasard aussi

P. : C'est vrai ? Has... t'as hésité entre quoi et quoi ?

E. : Ben, comme tout à l'heure, avec un s.

P. : Donc, « tout » t-o-u-t, « tous » t-o-u-s.

E. : Hm.

P. : Et vraiment au hasard, là, oui y a un petit truc qui t...

E. : Ben, plutôt... je sais pas, je me suis un peu dit qu'y avait euh... que « tout le temps », c'était un peu au singulier. Je sais pas pourquoi.

P. : Alors, qu'est-ce qui a pu te faire penser que dans « tout le temps », y a une idée de singulier ?

E. : Hm, prrr.

P. : Qu'est-ce qui peut te faire penser à ça ?

E. : Plutôt « le temps » qui m'a fait penser à ça.

P. : D'accord. Tout à l'heure, c'était quelle expression où on avait déjà rencontré [tu] ?

E. : Euh... « tout le monde ».

P. : t'avais choisi quelle euh...

E. : Le avec un s.

P. : Avec un s.

E. : Parce qu'ils étaient plusieurs.

P. : D'accord. Je me souvenais plus. Donc, c'est plutôt « le » qui te fait penser que « tout » prendrait un t ?

E. : Oui.

P. : Et « temps ». Il est bizarre ce mot.

E. : Ben, je l'ai toujours vu écrit comme ça. Enfin...

P. : OK.

E. : Jamais, j'y euh... je l'ai toujours vu avec un p et un s à la fin.

P. : Et pourquoi d'après toi ? Pourquoi y a un p ? Pourquoi y'a un s ?

E. : Ben, je sais pas.

P. : Le s, pourquoi tu le mets ici ?

E. : Ben, je l'ai toujours vu écrit comme ça donc, après, j'ai pris l'habitude de l'écrire comme ça directement.

P. : Ouais ? Et pareil pour le p ?

E. : Oui.

P. : Tu t'es jamais demandé pourquoi y avait un p ? Pourquoi y avait un s ? puis, y a un de tes camarades qui a dit : « puis e-m », tu sais, e-m-p-s.

E. : Hm. Ben, m parce que je sais que, quand on fait [ã], i... enfin, il doit y avoir... On met jamais de n avant un p ou un b ou un autre m.

P. : Ouais. Il y a des exceptions. « Bonbon ».[...]. « Dès (*prononcé [de]*) que tu les utilises ». Ah, ton [de] (*écrit « dés »*), il m'intéresse, là.

E. : Ben, au hasard aussi.

P. : (*Inaudible*).

E. : Je me dirais... Je me suis demandé si j'avais déjà vu [de]... [de] avec a-i-s ou avec a-i-t. Donc, j'ai jamais vu comme ça mais j'ai déjà... Il me semble mais d'a... avoir déjà vu euh... [de] euh comme ç... écrit comme ça : d-e-s mais après (*prononcé [apRE]*) pour l'accent euh...

P. : Donc, d-e-s, c'est ça ?

E. : Oui.

P. : Et après tu hésitais pour l'accent ?

E. : Ben, pour l'accent, je me suis dit que c'est [de] [e] (« é ») pas [ε]. C'est pas [dε], c'est [de].

P. : Comment tu le dis toi ? Vas-y, lis la phrase. « Tu dois absolument »...

E. : « Tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancales pour qu'elles bougent tout le temps [de] que tu les utilises ».

P. : Celui-là, tu m'as dit que tu le rayais.

E. : Oui.

P. : C'est ça ? Celui-là aussi ?

E. : Oui.

P. : Celui-là, tu savais pas dans quel sens mettre l'accent et donc tu t'es fié à ton oreille.

E. : Ouais.

P. : Et euh... je t'embête parce que tu sais beaucoup de choses... Pourquoi tu l'as pas écrit comme ça (« *des* ») ?

E. : Parce que ça c'est plutôt euh... « plusieurs ». Enfin, c'est un... je sais pas.

P. : Parce que j'ai vu que t'avait pas hésité à mettre l'accent.

E. : Hm.

P. : T'as pas hésité à mettre un accent. Alors que celui-là tu l'as souvent vu ?

E. : Oui.

P. : On est d'accord. Impossible que ce soit celui-là ici ?

E. : Ouais. Enfin, je sais pas euh... Directement, je me suis dit... Je... Tout... Je me suis tout de suite dit qu'il y avait un accent.

P. : Est-ce que tu te souviens pourquoi ? Qu'est-ce qui a déclenché cette... cette idée de l'accent dans ta tête ?

E. : Ben...

P. : Dans cette phrase-là.

E. : J'ai même pas pensé à ce mot-là. Donc...

P. : Il se prononce comment d'ailleurs ?

E. : [de].

P. : Et, tu vois, pourtant, t'y as pas pensé.

E. : oui.

P. : Intéressant, hein ? « Utilises ». « Dès que tu les utilises ». Pourquoi tu as écrit « utilises » comme ça ?

E. : Ben, « tu » [...]. J'ai mis un s avec « tu » (*inaudible*) vu que c'est au présent. « tu utilises ».

P. : Pas d'autres remarques ?

E. : Non.

(Lecture et explicitation de la phrase « Tu veux ces trois objets ? »)

P. : Alors, d'après toi, je vais te demander quoi ? De m'expliquer quoi ?

E. : Là. Le... Pourquoi j'ai écrit comme ça.

P. : Ouais. Alors, pourquoi t'as écrit « veux » comme ça (*écrit « veus »*) ?

E. : Ben, parce que y'a « tu ».

P. : Avec tu, y a un s. Ça, tu me la dis depuis le début. Là, t'as hésité. Enfin, t'as hésité, non : t'as réfléchi.

E. : Oui, j'ai réfléchi.

P. : T'as pas hésité. T'as réfléchi. Tu m'expliques ce que tu t'es dit ?

E. : Ben, c'est démonstratif. C'est ceux-là (*ou « cela »*), « ces », c'est ceux-là (*ou « cela »*). Ceux-là des trois objets, enfin...

P. : Et de me dire ce que tu viens de me dire, en quoi ça t'a permis de l'écrire comme ça ?

E. : Hmm.

P. : C'est-à-dire, tu viens de me dire : « c'est démonstratif »...

E. : Oui.

P. : « c'est ceux-là »

E. : Hm.

P. : Et... Et pourquoi tu t'es dit tout ça pour pouvoir écrire ce mot-là ?

E. : Parce que j'hésitais entre... enfin, j'ai pas hésité : je le savais direc... rien qu'en réfléchissant directement à ça, ben, avec ce qu'il y avait derrière, je... j'ai... enfin, c'était soit ça, soit s-e-s.

P. : D'accord.
E. : Et s-e-s, c'est les siens.
[...]
P. : Quand tu me dis : « c'est démonstratif. C'est ceux-là. Donc, c'est ce mot-là. » C'est c-e-s. Comment tu fais pour décider que c'est le c et pas le s quand tu dis : « c'est les siens euh... »
E. : Ben, parce que ça, j'ai appris que c'est... pour ceux-là, c'était c-e-s. Et pour les siens, s-e-s.
P. : « Trois ». Pourquoi tu mets un s à la fin ?
E. : Je l'ai toujours... Enfin, quand j'ai appris à l'écrire, c'était comme ça. Donc...
P. : Et tu t'es jamais demandé pourquoi y avait un s à la fin ?
E. : Non.
P. : T'as une idée ?
E. : Plusieurs. Dans un trois donc c'est plusieurs, trois.
P. : T'es sûr de toi ?
E. : Oui. Oui, ça oui.
[...]
P. : « Objets ». Tu me le commentes.
E. : Ben, s. Y en a plusieurs. Dans, y en a trois donc y en a plusieurs. Donc, c'est pour ça que j'ai mis un s. Et euh... pour le t en [e], ben... J'ai toujours vu écrit comme ça.
P. : Hm. Là aussi, t'es sûr de toi ?
E. : Oui.
P. : Il y a d'autres façons d'écrire le [e] ? Si tu me dis c'est e-t. J'ai toujours vu comme ça. C'est parce que tu sais qu'il y a d'autres façons de l'écrire ?
E. : « obj »... oui.
P. : Je parle... Le son [e]. Pas le mot « objets », hein ?
E. : Oui. E-accent aigu, e-r, e-z...
P. : D'accord. Et tu les vois tout de suite ou euh... Ou tu trouves un... t'as un truc pour t'en souvenir ? Pour savoir que c'est pas e-z, e-r ou avec un accent.
E. : Ben, je connais le mot par cœur.
P. : D'accord. Tu connais le mot par cœur.
(lecture et explicitation de la phrase « en plus, cette méthode pour tracé maladroitement les lettres est drôlissime. »)
P. : Tu hésitais ?
E. : Ben oui, mettre e-n-t mais je viens de me rendre compte que ça faisait drôlissi[mã] donc...
P. : D'accord. Et pourquoi t'as eu cette idée ? De e-n-t. même si tu l'as pas mis, hein ?
E. : Ben, directement, quand j'ai entendu le mot, je sais pas, je me suis mis e-n-t dans la tête.
P. : Tiens, c'est marrant ça. Et pourquoi ?
E. : Ben, moi, souvent, quand je vois un mot long, je me dis que tous les trucs qu'il faut essayer de que... On essaye dans le mot pour que ça soit plus long en fait. Le plus long possible.
P. : C'est une euh... À force d'écrire, t'as eu cette...
E. : Ouais.
P. : T'as cette impression ? Toujours faire le plus long possible.
E. : Hm. Quand je vois un mot assez long et assez difficile comme ça.
[...]
P. : « En plus ». « Plus ». Pourquoi tu l'écris comme ça ?
E. : Ben, c'est a peu p... Je l'ai toujours vu écrit comme ça. Puis euh... voilà.

P. : Très bien. Et j'ai vu que t'avait pas hésité. « cette ». Comment tu t'es décidé pour l'écrire comme ça « cette » ?

E. : Ben, c'est déjà démonstratif donc c'est pour ça que j'ai mis un c. C'est « cette méthode ». « une méthode », c'est un nom féminin donc j'ai... Y a un e et entre eux deux pour faire [ɛt], on met deux t.

P. : D'accord. Et comment tu sais que c'est démonstratif ? « en plus, cette méthode ».

E. : Ben, c'est celle-là de méthode.

P. : D'accord. « Méthode » (*écrit « methode »*). Un commentaire sur la fin du mot ?

E. : Ben, non.

P. : Pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ?

E. : Non... C'est plutôt sur le t-h que j'hésitais parce que je lai... À chaque fois que je le vois écrit... J'ai souvenir qu'il y a t-h mais euh dès que j'ai fini de l'écrire, j'ai un peu hésité.

P. : T'as raison : ça s'écrit avec t-h[...]. « Pour tracer maladroitement les lettres ». « Tracer ».

E. : Ben, « pour prendre ». je sais que c'est un verbe infinitif donc j'ai mis e-r.

P. : Très bien. Et le [s] ?

E. : Ben, à chaque fois que je vois c'est... c donc j'ai mis un c.

P. : Tu sais pourquoi je te demande ça : parce qu'on peut écrire le son [s] de plusieurs façons. C'était pour ça. Là, t'hésites pas ?

E. : Non.

[...]

P. : « Maladroitement ». J'ai vu que tu prenais ton temps. Mais tu l'avais écrit...

E. : Souvent, quand j'écris des longs mots, j'essaie de prendre mon temps pour pas m'embrouiller.

P. : Ah mais t'as raison.

E. : Ça me fait ça souvent. Je m'embrouille.

P. : [...]. alors, à quel moment tu prends ton temps dans le mot quand tu l'écris ?

E. : Plutôt quand j'arrive vers d-r. Après d-r. Souvent quand j'arrive au r, je commence à... enfin, là, j'ai commencé à vraiment... écrire doucement quand je suis arrivé à r.

P. : Et qu'est-ce que tu fais pendant que tu écris doucement ?

E. : Ben... je réfléchis...

P. : Dans ta tête ?

E. : Je réfléchis à comment il s'écrit le mot.

P. : Et tu fais quoi dans ta tête ? Quand tu dis : « je réfléchis », ça veut dire quoi ?

E. : Ben, enfin, directement, j'essaie de me souvenir à chaque fois que je vois le mot comment c'est écrit et quand je l'ai trouvé, et ben, j'écris ce que j'ai écrit.

P. : T'essayes juste de te rappeler comment il s'écrit ? Moi, j'ai l'impression que tu le prononçais dans ta tête, ce mot. Tu le répétais. Tu sais. « Maladroit »...

E. : Oui.

P. : J'ai eu l'impression que tu... Ce qui...

E. : Oui, enfin, c'est ce que je fais.

P. : ... est normal, hein. Ouais, ouais. Et la fin du mot ?

E. : Ben, [ã], e-n-t, c'est... euh, souvent je vois écrit e-n-t comme ça. Euh, [ã] comme ça.

P. : Ce que tu m'as dit tout à l'heure.

E. : Ouais.

P. : « Pour tracer maladroitement les lettres ». Pourquoi tu écris comme ça « lettres » ?

E. : Je l'ai vu écrit comme ça pour [ɛt], deux t et s parce que y'a en a plusieurs.

P. : Le [e] ?

E. : [e]. ben, c'est le verbe « être ». Donc e-s-t.

P. : Comment tu le sais ?

E. : Ben, déjà, on peut pas dire :« les lettres et puis drôlissime ».

P. : Pourquoi on peut pas le dire ?

E. : Ben parce que...

P. : Parce que tu viens de le dire ?

E. : Oui, c'est pas le... Oui.

[...]

P. : Pourquoi on peut pas dire « les lettres et puis drôlissime » ?

E. : Ben, c'est pas français. Ça veut rien dire.

P. : Voilà. Ça veut rien dire. Et « drôlissime », donc, tu m'as déjà expliqué. Tu peux me dire pourquoi la... À la fin tu l'écris comme ça, « drôlissime ».

E. : Ben, me pour faire le son [m]. Les deux s... ben, ça, je sais pas trop. Directement, c'est venu comme ça parce que j'ai... Je l'ai déjà vu écrit un peu et j'ai souvenir que c'était... y'avait deux s.

P. : Est-ce que t'as pensé à d'autres mots ? Parce que c'est intéressant de voir... Parce que c'est un mot que t'as peut-être jamais écrit. Est-ce que t'as pensé à d'autres mots pour choisir les deux s ou...

E. : Ben, pour « drôle », en fait, pour l'accent parce que... Directement, quand j'ai entendu le mot, je... J'ai souvenir que dans ce mot y avait un accent euh... circonflexe mais je c... au début je me suis dit : « il est sur un i » et après quand je suis arrivé je me suis dit que c'était assez bizarre de mettre un accent circonflexe sur un i, enfin, que ça existait et je me suis souvenu qu'à « drôle » y'a... je suis parti de « drôle » et je me suis souvenu qu'il y avait un accent circonflexe sur le o.

[...]

P. : Et à la fin de « drôlissime » pourquoi comme ça ? Tout à l'heure tu m'as parlé du e-n-t mais tu l'as supprimé. Est-ce que t'as imaginé autre chose ?

E. : Non.

P. : Non ?

E. : Peut-être avec un s.

P. : Pourquoi avec un s ?

E. : Hmm. Je sais pas. C'est « les lettres » plutôt mais... C'est plu... je me suis... y avait « les lettres », c'était plusieurs. Il y en avait plusieurs. Et après je... J'ai directement vu que c'était « la méthode ». « Une méthode », il y en a qu'une seule donc j'ai enlevé le s. Enfin, je me suis dit : « y a pas de s ».

(Lecture et explicitation de la phrase « je le sais parce que je la pratique des fois quand j'écris »)

P. : Pourquoi tu l'as écrit comme ça ?

E. : Euh... Je sais pas trop. C'est un...

P. : Parce que t'avais l'air sûr de toi.

E. : Je sais pas pourquoi, je me suis... ça m'a fait penser à l'imparfait mais je sais que c'est pas de l'imparfait.

P. : Comment tu sais que ce n'est pas de l'imparfait ?

E. : Ben parce que l'imparfait c'est au passé et là c'est au présent.

P. : D'accord. Donc, c'est quoi alors ?

E. : Un verbe plutôt.

P. : Donc, c'est un verbe. Comment tu le sais que c'est un verbe ? T'as pas l'air sûr de toi, là.

E. : Ouais, je sais pas. C'est... Directement, enfin, comme j'ai dit tout à l'heure, moi, quand je trouve un verbe, c'est...

P. : Sauf que tout à l'heure t'avais l'air vraiment sûr.

E. : Oui, là, c'est...

P. : Là, t'as pas l'air sûr.

E. : Parce que ça me fait bizarre de voir un verbe écrit comme ça.
P. : Qu'est-ce qui...
E. : a-i-s à la fin. À part à l'imparfait mais, là, vu que c'est pas de l'imparfait, je...
P. : Voilà, c'est ça que j'ai compris : c'est que ça te fait bizarre sauf à l'imparfait sauf que là tu comprends que c'est pas de l'imparfait. Comment tu sais que c'est au présent ?
E. : Ben, l'imparfait c'est « je le savais ». Et euh « je le sais », ben, directement, quand je lis la phrase, je vois que c'est au présent.
P. : Alors, ce s ?
E. : Ben, je sais pas. Déjà, mettre sans s alors, là...
P. : Ça te choque ?
E. : Jamais vu... J'aurais mis comme ça et avec un t, non, je sais pas. C'est plutôt « il s'est ». Donc j'aurais mis comme ça.
[...]
P. : « Je le sais parce »... donc, t'es sûr que c'est au présent mais tu sais pas me l'expliquer ?
E. : Hmm
P. : Et... T'as l'air sûr que c'est s-a-i-s...
E. : Oui.
P. : Mais c'est par élimination en fait ?
E. : (*Inaudible*).
P. : Parce que c'est pas s-a-i-t.
E. : Oui.
P. : « Parce que » j'ai vu que t'hésitais un peu.
E. : Parce que... je sais pas ça me... Ben, directement, j'ai réfléchi au mot parce que je sais que c'est un mot que j'ai déjà souvent... à chaque fois que je l'écris, j'ai du mal à l'écrire mais je me suis euh... J'ai plein de trucs euh comment l'écrire en fait.
P. : Et c'est quoi tes trucs alors ?
E. : Plein de façons de l'écrire. Déjà, « par » avec euh complètement détaché, avec des espaces : « par », « ce » et « que ».
P. : D'accord. Comme ça ?
E. : Détaché. Et pareil, sauf que... avec des tirets entre chaque mot.
P. : D'accord.
E. : Et avec « par » et « ceque » en même temps. Et comme ça, j'aurais fait.
P. : Et t'as décidé comme ça.
E. : Oui.
P. : Pourquoi ?
[...]
E. : Je me suis souvenu que je l'avais écrit comme ça.
[...]
P. : Et là, t'es sûr ?
E. : Assez.[...]. J'ai aussi hésité à mettre un tiret, là. [...]. J'hésite encore un peu.
[...]
P. : « Je le sais parce que je la pratique des fois quand j'écris ». « Je la pratique ». « Pratique ».
E. : « Pratique », ben...
P. : Tu sais ce que ça veut dire ?
E. : Oui, « je la fais ». Ben, je suis parti sur un verbe, je crois. C'est un...
P. : Pourquoi ?
E. : Ben, je crois que c'est un verbe « pratique ». « Une pratique » même, ça peut être un nom.
P. : Alors, ici, c'est un verbe ou c'est un nom ?

E. : C'est un nom euh... un verbe. Je pense, plutôt. J'ai mis un e avec « je ».

P. : Pourquoi ?

E. : Ben, tout à l'heure, j'ai... J'ai dit, je crois, que... Souvent, il y avait des e à la fin de... avec « je », au présent... les verbes du présent. Je l'ai écrit comme ça.

P. : Puis, là, tu m'as pas dit la même chose. Tout à l'heure, tu m'as dit : « moi, je mets plutôt un s ».

E. : Ouais. Parce que... Enfin, c'est euh... Je me s... Directement, j'ai pas du tout pensé à mettre un e à la fin de a-i (*dans « sais »*). a-i-e.

P. : Ah, c'est intéressant ça.

E. : De a-i. J'y ai pas pensé.

P. : Tu vois ? T'as pensé celui-là mais tout de suite t'as dit...

E. : Non.

P. : Impensable. Celui-là, tu y as même pas pensé.

E. : Non, non.

P. : Ça, c'est intéressant. Est-ce que tu sais pourquoi ou pas ? C'est parce que tu t'en es pas rendu compte. C'est maintenant que tu te dis : « tiens, j'y ai pas pensé de mettre un e tout à l'heure. »

E. : Ouais. C'est... Surt... Je sais pas, c'est euh...

P. : Ça te choque ?

E. : Je l'ai jamais vu écrit comme ça mais lui aussi, donc... Je sais pas trop, c'est euh...

P. : Ça prouve que tu as une bonne mémoire. Tu joues là-dessus. C'est intéressant, ça, de se dire c'est ce soit s-a-i-t, soit s-a-i-s mais je pense même pas à s-a-i-e. Et « pratique », tu fais pareil ou pas ?

E. : Hmm... ben, non, ça, je l'écris comme ça euh prrr.

P. : Et tu me dis : « ça pourrait être un nom parce qu'une pratique ça existe »...

E. : Hm.

P. : « Ou ça pourrait être un verbe ». Et après, tu m'as dit : « j'ai mis un e... Je pense que c'est un verbe et j'ai mis un e parce que avec « je » je mets plutôt un e ».

E. : Oui.

P. : Donc, t'es sûr que c'est un verbe, ici.

E. : Ouais.

P. : Mais t'as pas de moyens d'en... De l'expliquer. En fait, tu le reconnais ?

E. : Oui.

P. : Alors que tout à l'heure, tu me disais : « c'est important de savoir reconnaître un verbe puisque ça s'écrit... »

E. : Oui.

P. : « De plein de façons différentes ». « Des fois ». Alors, j'ai eu plein de solutions possibles. Vous m'avez trouvé plein de solutions. Pourquoi tu choisis celle-là ? Pourquoi tu l'écris comme ça ?

E. : Ben, je sais pas. C'est directement. Je sais pas. C'est le premier mot... C'est le premier truc que j'ai pensé. Souvent, quand je vois écrit « fois », c'est avec un s.

P. : Est-ce que tu t'es déjà demandé pourquoi il y avait un s, là ?

E. : Humm, enfin, là, je viens de penser à peut-être un t mais, quand je l'ai écrit, j'y ai pas du tout pensé.

P. : Oui, oui. J'ai vu que t'avais pas hésité.

E. : Directement, j'ai mis un s.

P. : Hm.

E. : Comme ça.

P. : Et il voudrait dire quoi ce s ? il signifierait quoi ici ?

E. : Je sais pas. C'est euh...

[...]

P. : et puis « écris ». Je voudrais savoir pourquoi tu l'as écrit comme ça. « Quand j'écris ».

E. : Ben, déjà, c'est avec « je » donc, tout à l'heure, j'ai dit que je mettais souvent des e à la fin. Là, je me suis... Je me suis dit, déjà, que... j'avais ja... Je crois pas avoir déjà mis un e après un i. Enfin... Dans un verbe, comme ça et « écris »...

P. : Et là aussi, comment tu sais que c'est un verbe ?

E. : Et ben, comme ça, ça va tout seul.

P. : D'accord.

(L'élève ne souhaite pas savoir comment le texte s'écrit. Il ne le lit pas à voix haute)

Annexe 15

Retranscription de l'entretien métagraphique avec E18, CE2 (garçon).

CE2

E 18 = E= élève

P= enseignant

Texte écrit :

comment écrire comme un cochon.

si jamais tu desire que tout le monde admire ton afrese écriture, je te conseille de choisir un stilo qui fait plin de gros paté.

tu dois apsolutement trouver une chaise et une table assez bancale pour qu'elle bouge tout le tant des que tu les utilise.

tu veut ses trois objet ?

en plus, s'ète méthode pour trasser maladroitement les letre et drolissime.

je le sais parce que je la pratique défois quand j'écri.

(l'élève écrit la phrase « comment écrire comme un cochon »)

P. : Est-ce que tu peux me dire à quoi tu as pensé pour écrire la fin de ce mot ?

E. : Ben, euh, parce que la plupart du temps quand on écrit euh une phrase où dedans y a [ã], la plupart du temps, le premier [ã] qu'il y a, ça commence par e-n.

P. : D'accord. C'est une règle que tu as apprise ?

E. : Oui.

P. : d'accord. Et le t à la fin ? Parce qu'on l'entend pas, le t muet. Comment tu savais qu'il y avait ce t ?

E. : Ben, parce que souvent, ben, quand je fais des dictées à la maison et que ma maman corrige, souvent, quand y a, par exemple, « comment » et ben il y a, souvent, un t à la fin.

P. : y a souvent un t ? Toujours un t ? Des f...

E. : Non, y a pas toujours un t mais...

P. : Alors, comment tu sais quand il y a un t et quand il y a pas un t à la fin de [komã] ? Comment tu fais pour savoir, dans ta tête ?

E. : Et ben, parce que, quand on révise à la maison, quand il y a a-n, souvent, enfin par... La plupart du temps, quand j'écris, moi, et ben y a plutôt un s à la fin de a-n.

P. : D'accord. Et là, c'est parce que tu sais qu'y a e-n que tu as mis le t ?

E. : Euh, non parce que je pense, parce que comme on fait beaucoup à la maison...

P. : Est-ce que tu es sûr de toi, là ? Sur ce mot-là.

E. : Ben, j'hésite un petit peu.

P. : Tu hésites avec quoi ?

E. : J'hésite avec le t parce que, au début, je me suis dit si je le mettais ou si je le mettais pas parce que...

P. : Tu n'as pas pensé à une autre lettre ? C'est soit tu hésites entre y a un t et il n'y a pas un t.

E. : Oui.

P. : D'accord. Mais t'as quand même mis un t.

E. : Oui.

P. : Parce que ?

E. : Parce que pour moi euh... Je pense que ça s'écrit comme ça.

P. : D'accord. Mais temps n'est pas tout à fait sûr.

E. : Non.

P. : Mais n'empêche t'as quand même choisi cette solution-là.

E. : Oui.

P. : OK.« écrire » tu peux me dire pourquoi tu mets un e avec un accent.

E. : Alors, « écrire » (*écrit* « *écrire* ») euh... je mets un accent parce que on dit [e] y'a pas forcément un accent dessus mais quand on dit [e] euh... il y a plus souvent un accent que pas d'accent. Euh, et puis je l'ai mis comme ça parce que...

P. : C'est quel genre d'accent ? Tu connais son nom ?

E. : L'accent aigu.

[...]

P. : Donc, t'as pas fait au hasard. T'as bien choisi celui-là parmi trois accents possibles.

E. : Oui parce que y'a l'autre qui fait [ɛ]

P. : D'accord.

E. : Qui est plus... Vers le...

P. : C'est intéressant. Et si tu l'avais pas mis ? Là.

E. : Ben, pour moi, si je l'avais pas mis, ça aurait fait [økrɪr].

P. : D'accord. Donc c'était très important. Et en plus, tu n'as pas mis n'importe quel accent.

E. : Oui.

P. : Et à la fin, pourquoi tu écris i-r ? « Comment écrire comme un cochon ».

E. : Euh... à la fin d' [ɛkrɪr] ?

P. : Oui.

E. : Au début, j'hésitais un peu sur ce qu'il y avait à la fin.

P. : Tu hésitais avec quoi ?

E. : Avec euh si y avait un e ou si y avait pas un e. Mais quand j'ai écrit dans mon cahier de texte, à l'école, souvent, j'écris sans e.

P. : Souvent ? Quand tu dis : « souvent », c'est ce mot-là que tu écris souvent sans le s... euh, sans le e ?

E. : Euh oui.

[...]

P. : Et tu es sûr de toi ? Là.

E. : Euh, oui, un peu.

[...]

P. : À quoi tu as pensé pour écrire « cochon » comme ça, là ?

E. : « Cochon » parce que... à la maison, y avait euh un livre... On a travaillé sur un livre c'est « le roi des cochons ». On avait une feuille à faire et j'lécri... j'écrivais souvent « cochon » parce que j'inventais des histoires et euh... et euh... je demandais à ma maman si c'était juste est souvent elle me disait que c'était... que c'était comme ça.

P. : Et, quand tu dis : « souvent, elle me disait que c'était comme ça », ça veut dire que des fois ce n'est pas comme ça ?

E. : Euh, oui, parce que des fois y avait « des » comme c'est au pluriel, ben... je mettais pas de s à la fin. J'oubliais tout le temps. Enfin, pas tout le temps mais des fois.

P. : D'accord. Alors que là, tu n'as pas mis de s.

E. : Non parce que c'est « un cochon ». Il y en a un. y en a pas plus.

P. : D'accord. Est-ce que tu as d'autres remarques à me faire sur cette phrase ?

E. : Non.

(Lecture et explicitation de la phrase « si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture, je te conseille de choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés »)

P. : J'ai vu que tu avais hésité sur le premier mot.

E. : Oui je vais hésiter parce que « si » euh souvent, et ben, dans certains mots qui commencent comme « si », y a pas deux lettres mais un peu plus. Peut-être trois mais la dernière, elle est un peut... Elle est muette.

P. : Donc, là, tu hésitais...

E. : Sur le « si ».

P. : Sur le... Savoir s'il y avait une lettre muette ou pas ?

E. : Oui.

P. : Et comment tu as fait pour décider qu'il n'y avait pas de lettre muette ?

E. : Et puis aussi, je me suis dit euh... Sur cette lettre : « si » si c'était avec un c ou...

P. : D'accord.

E. : « si » avec un s.

P. : Donc, tu t'es demandé si c'était s-i ou c-i et ensuite, est-ce qu'il y a une lettre muette ou pas à la fin.

E. : Oui.

P. : Et comment tu as fait pour te décider que c'était s-i ?

E. : Ben, au début, j'ai hésité. Je me suis dit : « est-ce que c'est « si » avec un c ou comme ça ». Et puis...

P. : Comment tu fais dans ces cas-là ?

E. : Et ben, moi, quand je... c'est ça, je me dis : « [sø], ça s'écrit avec s-e » et puis, là, ce qui m'a... Dit que peut-être que ça s'écrit comme ça.

P. : D'accord. Et pourquoi tu as pensé à « se », s-e ? Ici.

E. : Parce que maintenant... Dans des mots invariables, y'a aussi « ceci », « cela ».

P. : Et dans ces cas-là, « ceci, cela », ça s'écrit comment ? S-e ou c-e ?

E. : c-e. Ça s'écrit.

P. : D'accord.

E. : Et c'est pour ça que j'ai hésité.

P. : Et donc, tu n'as pas pensé à c-e à cause de « ceci » ou « cela » ?

E. : Oui.

P. : Et tu as pensé à « si » à cause de « se » s-e ?

E. : Oui.

[...]

P. : Et pour la lettre muette à la fin ?

E. : Pour la lettre muette à la fin, ben, je me suis dit que à « se », y a deux lettres aussi et à la fin y a pas de lettres muettes alors que là peut-être qu'il y a pas de lettres muettes aussi.

[...]

P. : Ce qui t'embête, c'est qu'il y ait que deux lettres dans ce mot ?

E. : Euh, oui, un peu.

P. : C'est un peu ça ?

E. : Oui parce que souvent, dans des mots, il y en a très peu qui commencent par euh... Par euh deux lettres.

P. : Il y a très peu de mots qui commencent par deux lettres ? Ça veut dire quoi ?

E. : Enfin, qui s'écrivent avec deux lettres.

P. : Ouais, d'accord. Je comprends. Du coup, ça t'embête et t'as envie de rajouter une lettre muette mais tu n'en as pas rajouté.

E. : Oui.

[...]

P. : « Jamais ». Pourquoi tu mets un s à la fin ?

E. : Alors, « jamais » euh... Comme on le révise souvent, très souvent, à la maison et ben euh... Je l'ai mis en tête maintenant et je sais qu'il s'écrit comme ça maintenant.

P. : D'après toi, il sert à quoi le s ici ?

E. : Euh...

P. : Tu t'es déjà demandé à quoi il servait ?

E. : Ben euh... Moi, je me dis : « ça s'écrit tout s... comme ça tout simplement » parce que « jamais »... Quand tu dis : « jamais, j'irai à la piscine », par exemple, quand t'as un s là euh à « jamais », ça veut pas forcément dire qu'il est au pluriel. Alors euh... je me dis : « peut-être que c'est comme ça. »

P. : Hm. Ah ben oui, c'est comme ça.

E. : Hm.

P. : « Si jamais tu désires ». Tu peux me dire pourquoi tu as mis un e ici (« désires » écrit « desire ») ?

E. : Alors euh, à [dezir], j'ai hésité parce que, dans une dictée, une fois, on l'a écrit et euh... je me rappelais plus vraiment comment il s'écrivait et euh... du coup, j'ai commencé à l'écrire comme ça. Je me suis dit : « est-ce que je mets un e avec un accent ou un e sans accent ? » Et puis euh je suis parti sur le principe que... Qu'il y avait pas d'accent.

P. : Alors, comment tu as fait pour décider qu'il n'y avait pas d'accent alors que tu pensais que tu aurais pu mettre un accent ? À quoi tu as pensé ?

E. : Ben, à [dezir], je me suis dit euh... Ben, y'a pas... Quand tu écris euh, par exemple, [deside], à [deside], il y a un accent mais euh y en a pas forcément un partout comme euh « derrière », le premier e, y'a pas d'accent et c'est le deuxième qui en prend un. Donc, là, je me suis dit...

P. : Et dans « derrière »... Ça m'intéresse... Comment tu sais que dans le... que sur le premier e, il n'y a pas d'accent et que c'est le deuxième qui prend un accent ? Comment tu le sais ? Comment tu fais pour t'en rappeler ?

E. : C'est un peu comme « jamais » : je le révise souvent à la maison.

P. : D'accord.

E. : et euh... je sais que y'a... Parce que quand j'écris... Parce que j'écris souvent des histoires et je les fais corriger à maman. Je lui demande de les corriger et euh... Elle dit que ça, c'est très bien comme ça.

P. : Donc, ici, c'est grâce à « derrière » que tu as réussi à te décider ?

E. : Oui mais je suis pas encore certain que ce soit...

P. : mais t'es pas sûr.

E. : ... comme ça.

P. : Et là, pourquoi tu mets un s ?

E. : [dezir] parce que on peut dire que ça fait [desir] mais euh...

P. : Là, on pourrait dire...

E. : [desir] mais... Parce que on dit [desir] mais un s entre deux voyelles, ça fait... Ça fait [z] comme... Comme le...

P. : Et ici, y a un s entre deux voyelles ?

E. : Oui parce que dans les voyelles, y a « a, e, i, o, u, y ».

P. : D'accord. Autre chose sur le s, non ?

E. : Euh... oui parce que si tu mets deux s, ça fait [sø], là. Là, ça fait [sø]. Si tu mets pas deux, ça fait [z].

P. : Pourquoi tu mets un e à la fin ? C'est « si jamais tu désires », un e de [dezir].

E. : Alors, [dezir] parce que, des fois, dans... Je... Dans les verbes on dit [dezire] donc

euh, tu enlèves le r, ça fait [dezir].

P. : Comment tu sais que c'est le verbe « désirer » ?

E. : « désirer » parce que euh... « Désirer », c'est un verbe.

P. : Et comment tu sais que c'est un verbe ?

E. : Parce que tu peux dire : « je désire, tu désires, il désire, nous désirons, vous désirez... »

P. : Et c'est ce que tu as fait quand tu l'as écrit, là ?

E. : Oui, c'est comme ça que j'ai fait.

[...]

P. : Pourquoi tu mets un t à la fin à « tout » ?

E. : À « tout » parce que « tout le monde » euh... l'autre... L'autre jour, on a fait... Par contre, « tout », c'est pas un verbe mais...

P. : Comment tu le sais ?

E. : Euh parce que... « que tout le monde », je l'ai écrit comme ça parce que je pensais que ça s'écrivait comme ça mais, par contre, j'avais un doute.

P. : Ah, pourquoi ?

E. : Parce que euh... des fois, à « tout », y'a s. On écrit t-o-u-s. Et là, je l'ai écrit t-o-u-t parce que « tout le monde », j'ai hésité... J'ai beaucoup hésité et puis je me suis dit que ça s'écrivait comme ça.

P. : Alors pourquoi... Comment tu as fait pour décider que c'était avec le t et pas le s ?

[...]

E. : t-o-u-t... ben, t-o-u-t parce que euh... parce que... en fait, c'est venu tout seul. C'est... Je me suis dit que ça s'écrivait comme ça.

P. : Et parce que tu as regardé d'autres mots dans la phrase ? C'est quoi ? C'est juste ce mot ou c'est les autres mots qui sont dans la phrase qui t'ont fait penser à t-o-u-t ? Parce que tu m'as dit : « ça m'est venu comme ça ». Comme c'est dans une phrase, c'est peut-être grâce à la phrase ?

E. : Ouuuais. Il y a un autre mot qui m'a...

P. : Quel mot ?

E. : Un peu aider : c'est le « fait », là parce que euh... « un stylo qui fait »... Un stylo qui fait... « Fait », c'est un verbe. Quand tu dis « tu fais, il fait » et quand tu dis « il fait », et ben t'as un t à la fin.

P. : Et est-ce que tu as pensé à « fait » quand tu écrivais « tout » ? Parce que, regarde, ils sont loin les mots.

E. : Ouais, ils sont loin euh... je sais. Et puis, là, quand je regarde la phrase, je me dis que je me suis peut-être un peu trompé quelque part parce que...

P. : Où ça ?

E. : C'est que « tout le monde », il y en a plusieurs. Mais je me dis que comme le m... comme c'est écrit.

P. : Quand tu dis : « y en a plusieurs », tu me parles de quoi ?

E. : Je parle du monde. Le monde. « Que tout le monde » mais après je dis : « le monde »... Le mot « monde », il est après alors peut-être que tout ça s'écrit comme ça avant et euh...

P. : Alors, qu'est-ce que tu décides ? Tu restes sur t-o-u-t ?

E. : Ben, en fait, j'hésite. J'hésite beaucoup.

P. : Tu hésites à cause de tout ce que tu viens de me dire ?

E. : Ouais, ouais. J'hésite.

P. : Et « le monde ». Alors, pourquoi tu écris « monde » comme ça à la fin ?

E. : Ben, euh, « monde » euh... « le monde », c'est... C'est quelque chose qu'on fait

beaucoup dans des dictées comme euh « tout le monde va manger des glaces », « tout le monde lance des ballons » et euh...

P. : Et tu l'écris toujours comme ça.

E. : Ouais, toujours. Toujours, toujours.

P. : Donc, c'est pas « le monde » qui te fait douter. C'est « tous ».

E. : Oui, c'est « tout ». Surtout « tout ».

[...]

P. : « Admire ». Comment tu as écrit à la fin ?

E. : C'est comme « désire » : il y a « admirer ». « Admirer », c'est un verbe. Donc, j'enlève le r et je laisse le e.

P. : Et comment tu sais que c'est un verbe ?

E. : Parce que tu dis : « je désire, tu désires, il désire, nous désirons, vous désirez... »

P. : Et pour « admire » ?

E. : Et pour « admire », pareil.

[...]

P. : Pourquoi tu as mis un e ici (« affreuse » écrit « afrese ») ?

E. : [afRØZ], parce que t'entend le e de [afRØZ]

P. : D'accord. Pourquoi tu mets un s ?

E. : [afRØZ], parce que c'est comme euh... [deziR] : là, y a un s entre deux voyelles. Ça fait [z].

P. : Et tu peux me dire comment tu as fait pour décider qu'il y avait un e à la fin.

E. : Alors, [afRØZ] euh... y a... Ben, c'est venu tout seul en fait.

P. : D'accord. Tu as pensé à d'autres mots ?

E. : Non j'ai pas pensé à d'autres mots. Je me suis dit que ça s'écrivait comme ça.

P. : Et euh d'après toi, pourquoi ça vient tout seul ? Tu vois, t'es même surpris que je te pose la question. Pourquoi c'est venu tout seul ? « Si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture ». Pourquoi ça t'a paru évident ?

E. : Euh ben, parce que... Parce que... C'est parce que euh... c'est comme ça, c'est venu tout seul. Après euh...

P. : D'accord.

[...]

P. : « Écriture » (écrit « écriture »). Tu me dis pourquoi tu as mis un e au début ?

E. : Alors, « écriture » euh... un e au début parce qu'on entend bien le [e]... criture. Et puis euh, j'ai fait une faute aussi, là.

P. : Pourquoi tu penses... Qu'est-ce qui te fait dire que tu as fait une faute ?

E. : Ben, là, « écrire » et « écriture », c'est des mots de la même famille et, du coup, j'aurais dû mettre un accent ici.

P. : Alors, qu'est-ce que tu décides ?

E. : Ben, je préfère mettre un accent que...

P. : Fais. C'est toi qui décides. Et quand tu as écrit « écriture », est-ce que tu as pensé au mot « écrire » (écrit « écrire » au début du texte) ?

E. : Oui, j'ai pensé au mot [ekRiR] et puis euh je l'ai écrit comme ça mais après je suis passé à l'autre mot... à la virgule et j'ai pas pensé à mettre euh...

P. : Et quand y avait pas l'accent, au début, ça t'a pas choqué ?

E. : Ben...

P. : Tu sais, quand je t'ai dit : « pourquoi tu as mis un e », t'as pas tout de suite pensé que tu avais oublié l'accent. Pourquoi, là... ça te paraissait possible quand même ?

E. : Euh oui, ça me pa... euh de (inaudible) l'accent ?

P. : D'enlever l'accent.

E. : Non, ça me paraissait pas possible d'enlever l'accent.

P. : D'accord. Et pourquoi... Tu as mis un e à la fin, c'est ça ?

E. : Oui.

P. : Tu me dis à quoi tu as pensé pour mettre ce e. Ou pourquoi... Pourquoi tu penses qu'il y a un e ?

E. : Ben, parce que « écriture » euh... y a... Enfin, je crois que... Je me rappelle plus très bien... Mais il me semble que dans une dictée on l'avait écrit... Souvent on l'écrit dans des dictées et il s'écrit comme ça.

P. : D'accord.

E. : Enfin, moi, je l'écris comme ça. Après euh...

[...]

P. : « Je te conseille ». Tu m'expliques comment tu l'as écrit le mot (*écrit « conseille »*).

E. : Alors, [kõsɛj] euh... bon, euh [kõsɛj], voilà, comme ça. Et après, j'ai hésité au a-i, ici, mais comme ça fait [ɛ] en même temps, y a... ben, pour faire [ɛj], faut pas mettre e et puis acc... l'accent parce que, après, comment tu fais pour faire a-l... le [jœ]. Parce qu'il faut un i pour faire [j]. Du coup, j'ai mis a-i : ça fait [aj] et [[ɛ] en même temps et c'est le i, il permet de faire [j] en même temps. Du coup, ça fait [kõsɛj].

P. : Et les deux l et le e, ils servent à quoi ?

E. : Ben, les deux l et le e, ils permettent de faire [jœ].

[...]

P. : Et le s, ici, tu m'expliques.

E. : Alors, [kõs...ɛj]... Ben, là, euh, je l'ai mis comme ça, j'ai pas mis deux s parce qu'il y a une consonne avant. Il faut que le s, il soit entre deux voyelles pour faire [s]... [z].

P. : D'accord.

E. : Et là, du coup, comme y a une consonne, ça fait [s].

P. : Et pourquoi tu mets un e à la fin ?

E. : Ben, [kõsɛjœ]. Ben, quand tu dis [kõsɛj] et ben euh, à la fin d'un [jœ], souvent, enfin... Tout le temps, je crois, y a un e à la fin.

P. : « Choisir ». Tu me dis pourquoi tu as mis i-r à la fin ?

E. : Ben, « choisir » euh... euh, je l'ai écrit comme ça parce que ça... « Choisir », c'est un verbe mais euh...

P. : Comment tu le sais ?

E. : Euh, parce qu'on peut dire « je choisis, tu choisis, il choisit, nous choisissons, vous choisissez ».

P. : Tu allais me dire : « c'est un verbe mais... »

E. : Ouais, mais j'aurais pu mettre un e mais je l'ai pas mis parce que c'est un verbe du deuxième groupe. Enfin, je crois.

P. : Comment tu le sais ?

E. : Parce que ça se termine en « ir » les verbes du demi... Deuxième groupe. Ils terminent en « ir », comme « choisir » et euh c'est pour ça que...

P. : Et pourquoi tu as pensé à mettre un e ? Tu me dis : « j'ai hé... J'aurais pu mettre un e »... Tu l'as pas fait, hein ? Mais pourquoi... Qu'est-ce qui...

E. : Ouais, je l'ai pas fait mais je dis : « j'aurais pu ». Mais c'est si si ja...

P. : Pour... Pourquoi

E. : Parce que je... Parce que je... Au début, quand je l'ai écrit, je me suis dit : « il y a un e ou pas un e ». Puis, comme ça se termine en « ir », ben, quand ça se terminant « ir », des fois tu dis pas [iʁœ], [ʃwaziʁœ]. Des fois, pour euh, tu dis [ʃwaziʁœ] mais y'a pas de e à la fin. Il y a i-r.

P. : Et le s, toujours pour euh...

E. : [ʃwaziʁ], par ce que il est entre deux voyelles et voilà.

[...]

P. : « Un stylo ». Tu me dis pourquoi tu l'écris comme ça à la fin.

E. : À « stylo » euh... Le o, au début, j'hésitais sur a-u et o. Et puis « stylo », il me semble que c'est plutôt un mot court avec moins de... Avec euh peu de lettres. Je me suis dit qu'à la fin c'est... C'était avec un o.

P. : D'accord. « Un stylo qui fait plein de gros pâtés ». Alors le t (à « fait »), tu m'en as un petit peu parlé.

E. : Ouais. « fait ». « Fait », c'est un verbe. [di] « je fais, tu fais, il fait » et là, « qui fait » euh... « Qui fait », comme « il fait ».

P. : Pourquoi ?

E. : Je peux remplacer le « qui » par « il ».

P. : Tu l'as fait, là, quand tu l'as écrit ?

E. : Euh...

P. : Tu as remplacé le « qui » par « il » ?

E. : Oui, j'ai remplacé le « qui » par « il ».

P. : Et ça marche ?

E. : Et ça marche parce que, quand tu dis... parce que si tu dis : « tu »... Par exemple, si tu remplaces par « tu fais », ben, y a un s à la fin. Et si tu mets « il » et ben y a un t à la fin.

P. : Et pourquoi ici tu mettrais « il » ?

E. : Ben, parce que « un stylo » y'a un... « Un stylo » euh « qui fait de gros pâtés » euh... « un stylo qui... », moi, je v... plus sur « il ».

P. : Pourquoi ?

E. : « Un stylo », euh... « il » parce que « tu », c'est toi. Après, c'est toi alors du coup j'ai plus basé sur « il ».

P. : D'accord.

[...]

E. : Alors, « plein » je sais pas du tout si ça s'écrit comme ça.

P. : Comment tu l'as écrit ?

E. : p-l-i-n.

P. : Tu m'expliques. Comment tu as fait pour savoir que ça s'écrivait comme ça ?

E. : Alors euh, au début, avant d'écrire, je me suis dit : « oh, je vais faire une faute » et puis, là, je crois, c'est ce que j'ai fait.

P. : Qu'est-ce que tu veux dire ? Que t'as fait une erreur, là... Que t'as fait une faute...

E. : Parce que j'ai... Je doute beaucoup sur le i-n.

P. : Pourquoi ?

E. : Je sais pas si c'est pas plutôt... Si c'est pas plutôt euh a-i-n ou à un autre [ɛ̃].

P. : Qu'est-ce qui te fait douter ?

E. : Ben, parce que « plein de gros pâtés », pour moi euh, j'ai écrit comme ça et au début je me suis dit : « je vais mettre i-n mais je suis pas du tout sûr que ça va être ça » parce que...

P. : Alors, pourquoi tu as choisi i-n alors que tu doutais ? Mais t'as quand même choisi i-n.

E. : ben, parce que euh... Après, a-i-n euh... Ça faisait un peu trop long alors je me suis dit que c'était peut-être un autre [ɛ̃] que je connaissais... Que je connaissais pas encore. Et euh... Du coup, c'est pour ça que j'ai mis comme ça.

P. : Et est-ce que tu aurais un autre moyen de savoir ?

E. : Euh, ben non.

P. : Non ?

E. : Je connais pas d'autres.

P. : OK. « Plein de gros pâtés ». Pourquoi tu mets un s à « gros »... à la fin de « gros » ?

[...]

E. : alors, « un stylo qui fait plein de gros pâtés ». Euh « des gros pâtés », y en a plusieurs et puis souvent quand t'écris... Tu écris une carte et que tu vas l'envoyer euh... À la Poste,

souvent tu dis : « gros bisous » et ben tu mets 1S à la fin de « gros ».

P. : Donc, le s, il sert à quoi ? Parce que tu me dis : « souvent, je mets un s à la fin de « gros » ».

E. : Euh...

P. : Ça veut dire que des fois tu ne le mets pas ?

E. : Euh... si, je le mets tout le temps. Je mets tout le temps mais en fait j'ai dit : « souvent » mais, en fait, c'est tout le temps.

P. : Donc tu mets tout le temps un s à la fin de « gros ».

E. : Oui parce que je pense que c'est la marque du pluriel mais je sais plus si c'est un mot invariable ou pas. Mais je pense que c'est plutôt la marque du pluriel parce que « plein de gros bisous », y en a plusieurs.

P. : Et qu'est-ce que c'est un mot invariable pour toi ?

E. : Un mot invariable, c'est un mot qui s'écrit tout le temps pareil. Comme « jamais », si tu écris... Et « jamais », c'est un mot invariable puis y en a plein d'autres qui sont invariables.

P. : D'accord. « Pâtés ». Tu m'expliques comment tu as fait pour l'écrire comme ça à la fin (*écrit « paté »*) ?

E. : [pate] euh... [pa], le [pa]...

P. : À la fin. C'est la fin du mot qui m'intéresse.

E. : À la fin du mot... [pate] avec un accent euh... Ben, au début, j'hésitais un peu si c'était e-r ou e avec un accent parce qu'y en a plein...

P. : Qu'est-ce qui t'a fait...

E. : Y en a plein de [e]. Y a les [e] avec des accents, y a aussi le [e]-e, y a aussi le e-r et j'ai plus basé sur celui-là parce que quand tu achètes des boîtes de pâtée pour chats euh... [pate], c'est plutôt un mot court comme euh... Comme « stylo ». Sur des boîtes...

P. : Quand tu dis : « c'est un mot court », quand tu le dis et quand tu l'entends ou quand tu l'écris ?

E. : Ben euh...

P. : Dans ton... Dans...

E. : Quand je le vois écrit sur une boîte de pâtée euh... J'ai le souvenir qu'il s'écrit... Que ça s'écrit petit.

P. : D'accord.

E. : Enfin, ça s'écrit pas vraiment petit : il écrit en gros.

P. : Oui, oui.

E. : Sur la boîte. Avec peu de lettres.

P. : C'est un mot court plutôt qu'un mot long.

E. : Hm.

P. : D'autres remarques sur cette phrase ?

E. : Non.

(Lecture et explicitation de la phrase « tu dois absolument trouver une chaise et une table assez banales pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilises »)

P. : Tu peux m'expliquer comment tu as fait pour savoir que « dois » s'écrivait comme ça.

E. : Euh, « dois », parce que quand tu dis « tu », tu commences « tu dois » euh... « dois », c'est un verbe. « Je dois, tu dois, il doit, nous... » Et, là, comme j'ai dit tout à l'heure à « fait », « il », c'est avec un t et « tu », c'est avec un s. Là, « tu », pour moi, c'est avec un s. « Tu dois » avec un s.

P. : Et si je t'avais dit : « il doit » ?

E. : Ben, j'aurais mis avec un t.

P. : D'accord. « Tu dois absolument ». Pourquoi tu mets un s (*écrit « absolument »*) ?

E. : [apsolymã]. Ben, on entend bien le s de [ap... solymã] et euh voilà.

P. : Comment tu as fait pour savoir qu'à la fin ça s'écrivait comme ça ? Tu as mis quoi ? E-

n-t. c'est ça ?

E. : Oui. E-n-t.

P. : Comment tu as fait pour savoir que c'était e-n-t ?

E. : Alors, au début, j'ai hésité. J'avais mis a-n au début et puis je me suis dit : « mince » et puis après, dès que j'avais marqué...

P. : pourquoi, déjà, tu as corrigé ? Tu m'as dit tout à l'heure, non ?

E. : Oui, pourquoi j'ai corrigé, ben parce que euh...

P. : Non, tu m'as pas dit.

E. : Souvent... Souvent, quand je... Comme j'ai dit tout à l'heure... Ça commence plus par e-n au début et puis l'autre [ã]...

P. : Quand tu dis : « ça commence par e-n au début »...

E. : Non, mais ce que je veux dire c'est que...

P. : Parce qu'il est à la fin du mot, là.

E. : Le premier [ã] qu'y a dans le mot et ben il va s'écrire e-n, puis le dernier a-n. Mais euh, des fois, c'est pas tout le temps ça. C'est le plus souvent mais des fois c'est plus a-n.

P. : D'accord. Et le t ?

E. : Des fois c'est...

P. : Et le t à la fin, là ? « Absolument »

E. : Ben, le t. Quand tu euh... y a « absolument » à la fin, bon, y'a pas « ils » avec un s parce que tu dis « ils absolument », c'est pas un verbe mais euh y'a plus souvent un t à la fin d'un [ã] e-n à la fin.

P. : Et tu t'étais déjà demandé pourquoi ?

E. : Euh... non.

P. : Non ? « Tu dois absolument trouver ». « Trouver ». Tu peux me dire comment tu as fait pour savoir que c'était e-r à la fin de « trouver » ?

E. : Ben, « trouver », c'est un verbe.

P. : Comment tu le sais ?

E. : Parce que tu dis « je trouve, tu trouves, il trouve » et euh... les verbes quand tu dis [truve] ben, c'est tout le temps e-r à la fin.

P. : D'accord. « Tu dois absolument trouver une chaise ». « Une chaise », pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ?

E. : Euh « chaise » ?

P. : Hm.

E. : Alors euh... Le [ɛz], ben... J'ai mis un s parce que c'est comme tout à l'heure : un s entre deux voyelles, ça fait [z].

P. : Et pourquoi un e à la fin ?

E. : Ben, [ʃɛzœ]... (ou « chaise » e????) parce que pour faire [zœ] si t'enlevais le e, ça faisait [ʃɛs]. Et là, y a... avec le e ça fait [ʃɛzœ].

P. : D'accord. « [e] une table ». [e], comment t'as fait pour savoir qu'il s'écrivait comme ça ?

E. : Ben, le « et », on l'écrit très très souvent dans... Quand tu fais des exercices de français ou de vocabulaire. Et ben, tu l'écris souvent et ça s'écrit tout le temps comme ça.

P. : Et là, tu es sûr de toi ?

E. : Oui, oui.

P. : D'accord. « Une table ». Pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ?

E. : Alors, « table », ben... « Table » euh... Parce que on entend bien le [blœ] et si on enlève le e, ça fait [tabl]. Ça fait [tabl] aussi mais euh tu entends pas le e. T'es obligé de le dire plus court le [tabl]. Enfin, ça fait [tabl] aussi mais y a toujours un e à la fin quand même.

P. : T'es sûr de toi ?

E. : Oui.

P. : « Assez bancales ». « Une chaise et une table assez bancales ». Tu m'expliques...

E. : « Assez »...

P. : « assez » ?

E. : « assez », c'est un mot invariable et à la fin de « assez », y a tout le temps e-z.

P. : Et comment tu fais pour t'en rappeler ?

E. : Ben euh... je les révise très très souvent le week-end surtout. Je les révise tout le temps tout le temps, tout le temps. Enfin, tous les mots invariables parce qu'on a une fiche dans le cartable et euh...

P. : Et es sûr de toi ?

E. : Oui, je suis sûr de moi.

P. : Et est-ce que tu penses à d'autres mots ou pas...

E. : Non.

P. : Quand tu l'écris ?

E. : Non, c'est comme les tables : après, une fois que tu les sais toutes, tu les dis comme ça.

P. : Et les deux s ?

E. : Ben, deux s...

P. : Pourquoi y'a deux s ?

E. : [ase], ben là, si j'enlève un s, ça fait [aze].

P. : « Assez bancales ». Tu m'expliques comment tu as fait pour écrire le mot.

E. : [bākal] (*écrit « bacale »*), je l'ai jamais écrit de ma vie.

[...]

P. : Alors, comment tu as fait, justement... tu l'as jamais écrit mais pourtant tu l'as écrit. T'as... tu t'es...

E. : Ouais, je l'ai écrit parce que [bā... bākal], déjà, j'ai fait une faute parce que j'ai écrit [bakal].

P. : Tu peux corriger si tu penses que tu as fait une erreur.

E. : [bākal]. Puis là, je pense que c'est a-n parce que y'a pas tout le temps, tout le temps des e-n de partout.

P. : Alors, qu'est-ce qui t'a fait penser à a-n ici ? (*Alors que l'élève a dit précédemment que le premier [ā] s'écrit souvent e-n*)

E. : Ben, euh, [bākal] euh...

P. : Parce que ça respecte pas la règle que tu m'as dite tout à l'heure. Tu m'as dit : « souvent, le premier [ā], c'est e-n dans un mot ».

E. : Oui.

P. : Alors, comment tu as fait ?

E. : mais pas tout le temps. Pas tout le temps. Euh... Ben, comme y a pas tout le temps, ben, là, je me... J'ai écrit « bancal » parce que c'est comme euh... Y a des mots qui commencent par a-n.

P. : T'en connais ?

E. : Euh... Non.

P. : Est-ce que tu as pensé à un mot qui commence c'est par a-n pour écrire celui-là ?

E. : Euh, non, je me suis dit que ça s'écrivait comme ça. Comme je l'ai jamais écrit, je me suis dit : « après, y a [bā... kal] avec un c, un... » Puis j'ai mis le e à la fin parce que [bākalœ]. Mis [bākal].

P. : D'accord. [...]. Tu m'expliques comment tu as fait pour savoir que ça s'écrivait comme ça « qu'elles » (écrit « qu'elle »).

E. : [kəl], c'est comme [kō], tu écris « qu'on ». Euh pas [kō] euh (*rires*). y a « qu'on », « qu'on mange ». Et ben, t'écris euh... q-u-apostrophe euh-o-n. Et ben là, c'est pareil. [kəl], tu l'écris « apostrophe » parce que tu vas pas les écrire tout attachés.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que... ben oui, parce que euh... Il y a pas forcément des mots qui sont avec des apostrophes comme y a des mots... comme « quoi », on pourrait les séparer mais euh...

P. : Alors que « quoi »... Si je comprends bien... Ça, c'est tout attaché. Y'a pas d'apostrophe.

E. : Oui.

P. : C'est pour ça que tu me parles de « quoi » ? Tu me dis : « y en a qui sont tout attachés, puis y en a qui ont une apostrophe ».

E. : Ouais, y en a. Mais y en a... Nous, on écrit... On commence touj... dans des phrases, dans le français, le vocabulaire ou l'orthographe, on écrit des phrases et euh... On écrit ces mots-là parce qu'on doit les recopier et c'est souvent écrit comme ça.

P. : Donc, tu as pensé à « qu'on mange ».

E. : Oui.

P. : Tu t'es dit : « c'est pareil ». Et « qu'elle mange ».

E. : Oui. « qu'elles bougent »

P. : Et c'est... Qu'est-ce qui t'a fait penser à « qu'on » de « qu'on mange » ? C'est le [k] ? C'est le [ø] ? Qu'est-ce qui t'a fait penser à ça pour l'écrire comme ça ?

E. : Ben, en fait, c'est tout. En fait, c'est... C'est tout parce que « qu'on », t'as le q-u et puis après t'as l'apostrophe et après t'as le o-n plus loin. Donc c'est un peu pareil sauf que là t'as le « elle » qu'est pas pareil.

P. : « Pour qu'elles bougent tout le temps ». Pourquoi tu mets un e à la fin de [buʒ] (*écrit « qu'elle bouge »*) ?

E. : Alors, « bouge », c'est un verbe. Tu dis : « bouger, je bouge, tu bouges, il bouge » et euh... Tu enlèves le r comme tout à l'heure et ça fait... Tu laisses le e.

P. : D'accord.

E. : [buʒ]

P. : « Pour qu'elles bougent ». Qu'est-ce que tu as écrit après ? Je vois pas.

[...]

E. : J'ai oublié le « le » et j'ai écrit « touten ».

P. : Tu peux écrire... Tu peux barrer et tu réécrites dessous.

E. : Ouais, je vais barrer là. Donc, « tout » euh... Qui bouge, bon, c'est pareil. Quand tu dis : « qu'elle bou... qu'elles te bouge tout le temps », tu remplaces par « il bouge » euh... « Il »... comment dire... À « tout », c'est comme tout à l'heure quand y avait le « fait », ben, je pense qu'il y a un t à la fin.

P. : D'accord. Ben, tu peux écrire dessous. Tu penses qu'il y a un t à la fin. Pourquoi ? Comme « fait » tout à l'heure.

E. : Parce que... Comme « fait » tout à l'heure. Ben, à « fait » tout à l'heure et ben tu remplaçais par « il » et ça faisait ça. Par contre « tout », c'est pas un verbe. Tu dis pas : « je tout, tu tout, il tout ».

P. : Donc ?

(*L'élève écrit « tout le » en dessous*)

E. : Euh, [tã]. Alors, là, j'hésite beaucoup sur le [tã] parce que... je sais pas. Je l'écris pas souvent [tã]. Je sais pas si c'est e-n ou a-n. Et des fois, quand je sais pas et ben, j'écris sur une petite feuille. J'écris les deux propositions et puis je me dis... J'essaie de deviner la... Enfin, j'ess... je me dis : « est-ce que c'est celle-là ou c'est celle-là ? »

P. : Alors, tu l'écrirais comment ? Vas y.

E. : Alors, [tulœtã] euh...

P. : [tã], comment tu l'écris ? Comment tu pourrais l'écrire ?

E. : Alors, je pourrais l'écrire t-e-n-t.

P. : Ouais.

E. : Ou t-a-n-t ou t-an-s ou t-e-n-s.

P. : D'accord. Alors, essaie de choisir.

E. : Là, j'en ai plusieurs et je sais pas du tout laquelle prendre parce que je l'ai pas... j'ai pas l'habitude de...

P. : De l'écrire.

E. : De l'écrire parce que je l'écris pas euh...

P. : Hm, hm. Alors ? Essaie de décider.

E. : Parce que « dans » euh quand on va dans la récréation on dit : « oh, hier, j'ai pas arrêté de faire tout le... » Ça va pas aller mais on peut dire : « tout le temps que j'ai passé à la récréation étais super ». Et on le dit mais on l'écrit pas souvent.

P. : Alors, c'est de l'écrire. Comme « bancales » tout à l'heure. Tu savais pas l'écrire et tu l'as quand même écrit.

E. : Moi, je pense que c'est plutôt comme ça (*l'élève écrit « tant »*). [tulœtã].

P. : Alors, de choses qui m'intéressent. Finalement, tu as mis un t à « tout ». Au début, tu avais écrit t-o-u. J'ai vu. T'as rajouté le t. Pourquoi ?

E. : Oui, parce que le « le », on peut le remplacer par « il ».

P. : D'accord.

E. : Et je sais que c'est pas un verbe mais... bon, après, y a « il temps »... ça fait [iltã] mais c'est un peu comme « fait », je pense. Ça fait comme « tu remplaces par il ». Tu pourrais remplacer par « tu » aussi. C'est ça qui m'embête. C'est ça qui me fait hésiter.

P. : Tu hésites entre t-o-u-t et t-o-u ?

E. : Et t-o... -u euh... t-o-u-s.

P. : t-o-u-s. Mais tu veux pas laisser t-o-u comme t'avais laissé au début ?

E. : Non.

P. : D'accord. Bon, tu prends la décision de laisser le t alors.

E. : Oui.

P. : [tã], pourquoi tu mets un t aussi à la fin (« tant ») ? parce que, là, tu m'as expliqué... le problème c'était le a-n ou le e-n mais après à chaque fois tu m'as dit : « t-a-n-t, t-e-n-t, t-a-n-s, t-e-n-s ». Donc, pourquoi tu as décidé de mettre un t qui s'entend pas ?

E. : Un t qui s'entend pas euh... « tout le tant », ben, parce que, souvent, dans des mots comme ça, des mots comme « tout », euh « tant », euh... D'autres. Et ben, y a des lettres muettes à la fin et c'est pas souvent des s. C'est plus souvent des t. enfin, pour moi, hein, mais euh après...

P. : Donc, là, c'est parce que, en général... enfin, c'est plus souvent un t qu'un s.

E. : Oui.

P. : C'est pour ça que tu as mis un t. [...]. [de] (« dès »), tu m'expliques ?

E. : Ben, [de] (*écrit « des »*), c'est un mot qu'on écrit très très souvent.

P. : Pas besoin de mettre d'accent ici ?

E. : Non, pas besoin.

P. : Tout à l'heure tu me parlais d'accent.

E. : Euh, c'est très très facile : « des », on l'écrit tout le temps.

[...]

P. : « Les utilises ». Tu me dis pourquoi tu mets un e à la fin (*écrit « utilise »*) ?

E. : « Utilise ». Parce que y'a... « utilise », c'est un verbe. Tu dis « utiliser ». Donc, tu enlèves le r et tu mets le... Tu laisses le e.

P. : D'accord. Tu as d'autres remarques sur cette longue phrase ?

E. : Non.

(*Lecture et explicitation de la phrase « tu veux ces trois objets ? »*)

P. : Alors, comment tu as fait pour savoir que « veux » s'écrivait comme ça (*écrit « ve »*) ?

E. : Alors, « veut », « tu veut »... et ben, t'as des verbes comme... Enfin, je crois... non, je sais plus si c'est un... « Veut », je sais pas vraiment si ça s'écrit comme ça parce que

j'hésite entre « veut » v-e-u-t « veut », voilà... et le v-e comme ça. Et moi, je l'écris comme ça parce qu'il me semble qu'il existe ce « veut »-là. Il existe mais je suis pas sûr.

P. : Alors, qu'est-ce qui te fait douter ? De quoi tu doutes quand tu écris « ve » v-e ?

E. : Ben...

P. : De quoi tu n'es pas sûr ?

E. : Parce que, dans des phrases, quand tu écris [vø], t'écris pas forcément v-e. Tu écris aussi v-e-u-t.

P. : Alors, dans quels cas tu écris v-e-u-t ?

E. : Euh, ben, euh, comme... En fait, j'en ai pas d'exemples mais dans des phrases, t'as...

P. : T'es sûr d'avoir déjà écrit v-e-u-t ? C'est pour ça que tu me dis ça.

E. : Oui, j'en suis sûr. Mais euh... autrement, j'hésite. J'hésite beaucoup. Je sais qu'il existe, hein, ce « veut »-là mais...

P. : Alors, tu hésites... Tu envies de rajouter une lettre muette ? Tu envies de rajouter quoi ? Quand tu me dis : « j'hésite ». Tu hésites sur quoi ?

E. : En fait, j'hésite sur l'autre mot.

P. : Tu hésites entre celui-là et v-e-u-t ?

E. : Oui, v-e-u-t.

P. : D'accord. Mais tu as quand même choisi celui-là.

E. : Oui, j'ai quand même choisi celui-là parce que... Mais j'hésite parce que comme ce « ve »-là c'est pas un verbe et euh, comme t'as « tu » devant, normalement, ça devrait être plutôt... Parce que après tu peux dire : « tu veux, il veut, nous vou... nous »

P. : Hm.

E. : Ouais, voilà. Et puis, c'est pour ça. Je base plus sur... j'écris ça parce que euh... c'est parti tout seul. Mais euh, au début, je basais plus sur l'autre. Puis maintenant je base encore sur l'autre parce que je pense que ça... Celui-là c'est pas un verbe.

P. : Alors, ce serait quoi ?

E. : Je pense que le verbe ce serait plus v-e-u-t.

P. : Et celui-là, ce serait quoi alors ? Tu aurais un exemple de phrase avec celui-là ?

E. : Ben, avec celui-là, il se met un peu de partout. Pas partout partout euh...

P. : Ça veut dire quoi quand tu dis : « il se met un peu partout » ?

E. : Ben, il se met, par exemple, quand tu dis... Euh, je sais pas, moi. Euh... Bon, là, t'es écrit « tu veux » mais quand il y a « tu », c'est plus qu'il y a un verbe après quand tu dis « tu ».

P. : Alors, qu'est-ce qui te gêne euh... Quand... avec « veut » v-e-u-t ? Pourquoi tu n'as pas mis v-e-u-t, alors ?

E. : Ben, v-e-u-t, je regrette un peu de pas l'avoir mis parce que...

P. : Tu peux, hein ? Tu fais ce que tu veux, hein ?

E. : Parce que euh... « tu », c'est quand y a un verbe après parce que « tu », ça fait, donc, [vø], l'autre [vœ] et ben, c'est un verbe mais celui-là, il peut se mettre un peu de partout mais quand je dis : « un peu de partout », c'est il peut se mettre partout sauf devant... je pense qu'il peut se mettre sauf devant le « tu, il, je » et puis les autres euh...

P. : Alors, qu'est-ce que tu décides ?

E. : Les autres euh... Ben, je préfère mettre le v-e-u-t parce que c'est un verbe. Donc, je préfère euh... voilà. Parce que l'autre, il peut se mettre euh... un peu partout mais pas partout partout parce qu'i...

P. : Et j'aimerais comprendre... Ça veut dire quoi ce « il peut se mettre un peu partout » ? Le v-e.

E. : Ben, un peu de partu... un peu le v-e c'est-à-dire que quand tu peux... Quand tu peux dire [vœ]

et ben... Tu peux le mettre mais euh il faut pas que ça soit « tu » par exemple parce que,

pour moi, hein, parce que c'est... Parce que quand t'as celui-là, après, ça veut dire que t'as un verbe.

P. : Et si je dis : « je veux ces trois objets », ce serait le v-e ?

E. : Alors « je veux ces trois objets »... Non, ça serait pas v-e parce que « je » ça... Parce que tu dis « je veux, tu veux, il veut ».

P. : Et si je dis : « je fais un vœu quand je vois une coccinelle » ?

E. : « Je fais un vœu ». Alors, « je fais un vœu », alors, là, le [vœ] comme ça euh... quand je dis que ça irait un peu de partout, c'est pas de p... Un peu de partout parce que quand tu as le moyen de dire [vœ] et ben tu le mets mais pas devant « la » (*ou « pas devant là » ???*) et puis pas de... quand je dis : « un petit peu de partout », c'est pas dans toutes les phrases. Par exemple, là, tu peux pas le mettre parce que « trois [vœ] (« ve ») objets », ça veut rien dire.

P. : D'accord.

E. : C'est ça que j'essaie d'expliquer.

P. : J'ai compris ce que tu voulais dire. Au début, je comprenais pas. Maintenant, je comprends. Donc, « veut », ça te va mieux, là ?

E. : Oui.

P. : « Tu veux ces trois objets ». Tu peux m'expliquer comment tu as fait pour savoir que « ces » s'écrivait comme ça (*écrit « ses »*) ?

E. : Ben, [se], c'est comme [de] : on l'écrit régulièrement. Euh, tous les jours, quand on va à l'école.

P. : D'accord. Et pourquoi tu mets un s ici (*au début*) ?

E. : ben, « ses » euh parce que tu dis... ça se dit [s] parce que... Parce qu'il faut que le s soit entre deux voyelles et là, il est pas entre alors j'en mets qu'un.

P. : Donc, ça fait [s]. « Trois ». Comment tu sais qu'il y a un s à la fin de « trois » ? « Tu veux ces trois objets » (*la liaison est faite*).

E. : « Trois », ben, « trois », c'est plusieurs. Comme « deux », à la fin, y a un x ou « quatre », à la fin, euh... voilà et je pense qu'y en a plusieurs. Par contre, à « un » y en a un alors y a pas de s.

P. : d'accord. Et à « quatre », tu allais me dire...

E. : Alors, à « quatre » euh... je sais plus si c'est un... je crois que c'est un... à « quatre », y a un e mais y'a pas de... euh... oui. Mais je pense que ça s'écrit... C'est parce que ils écrivent comme ça mais y'en a y a des x à la fin, y a des s euh... Et voilà je pense qu'il s'écrit comme ça. Comme nous, en CP, on l'écrivait beaucoup beaucoup, il... on l'a toujours su dans notre tête.

P. : Tu es sûr de toi ?

E. : Oui. Là, je suis sûr de moi.

P. : « Objets ». Tu me dis pourquoi tu l'écris comme ça à la fin (*écrit « objet »*) ?

E. : Alors, « objet », y a une... On a fait une dictée sur... où y avait « objet » dedans et euh... et on l'a souvent écrit aussi. Et euh du coup, maintenant je le sais.

P. : Et pourquoi y a un t à la fin d'après toi ?

E. : Ben, [ɔbzɛ] euh... ben, d'après moi, euh [ɔbzɛ]. Ben, pour moi, ça s'écrit comme ça. C'est comme ça.

P. : D'accord. Et t'es sûr de toi ?

E. : Oui.

P. : Et pourquoi, d'après toi, y a un t ? Regarde le mot. Pourquoi y a un t d'après toi ?

E. : [ɔbzɛ], c'est ce qui permet de faire le [ɛ]. Le [e]. Parce que si t'enlèves le t après ça fait [ɔbzø]. Je pense que c'est ce qui permet de faire le [e] (*or l'élève n'a pas cité e-t précédemment pour écrire [e] ! => sûrement procédure logo phonographique relayée par l'analyse a posteriori du phonème [E]/l'élève dit aussi bien [ɛ] que [e] quand il parle de*

« et »).

P. : D'autres remarques sur cette phrase ?

E. : Non.

(Lecture et explicitation de la phrase « en plus, cette méthode pour tracer maladroitement les lettres est drôlissime » => l'élève dit immédiatement que « drôlissime » signifie certainement « super drôle »)

(l'élève s'arrête et réfléchit à voix haute pour écrire le mot « cette »)

E. : [set]... alors là, je sais pas vraiment comment l'écrire. Parce que « cette » euh... On l'a déjà écrit dans une dictée mais je me rappelle pas comment on l'écrit.

P. : Qu'est-ce qui te pose problème ?

E. : Ben, c'est que « cette », je sais pas si c'est s-apostrophe et t'écrit le mot à la fin ou c'est c et tu écris après tout en attaché. C'est un c au début. C'est ça qui me pose problème. Au début, je me suis dit : « j'écris le s » et là, bloque... ça bloque.

P. : C'est en écrivant le s que tu t'es mis à douter.

E. : Ouais, je me suis mis à douter. Donc [set]...

P. : Alors, qu'est-ce que tu décides ?

E. : Moi, je base plus sur l'apostrophe et j'écris après (l'élève écrit « s'ête »).

P. : D'accord.

E. : Mais après [sssset]. Euh... Ah... le [set], je sais vraiment pas parce que euh... ça c'est plutôt « être ». Parce que je me dis le verbe « être » et là, j'écris [set] comme le verbe « être ». Et c'est ça qui me pose problème. Mais bon, je laisse comme ça.

[...]

P. : Donc, « en plus ». Tu me dis comment tu as fait pour l'écrire comme ça (écrit «enplus »).

E. : Alors, « en plus », au début le... Le e-n, j'hésitais au début parce que après « en plus »... C'est juste qu'il faut rajouter le [ã] mais après « plus », ça s'écrit comme le mot invariable (**formulation intéressante!**).

P. : Tu as accroché les deux, hein ? C'est bien accroché ?

E. : Euh... « en plus »...

P. : c'est un seul mot ?

E. : après, « en plus » euh... J'hésitais parce que euh... si j'attachais ou si j'attachais pas parce que souvent y a pas beaucoup de mot où tu dis : « en général », par exemple, « en général », tu l'attaches pas. C'est ça qui me posait problème.

P. : Mais tu as décidé, du coup, de l'attacher. Donc, ça ne fonctionne pas comme « en général ».

E. : Non.

P. : Pourquoi ?

E. : Ça ne fonctionne pas parce que il... plus souvent, quand tu dis euh... quand tu commences comme « en général », par exemple, c'est pas attacher. Il y a plus de mots qui sont pas attachés que ceux qui sont attachés.

P. : Alors, comment tu as fait pour savoir, ici, que c'était attaché ?

E. : Comme euh... « arc-en-ciel ». Tu te dis : « un arc-en-ciel. Je vais écrire tout attaché mais en fait t'as « arc », « en », « ciel ».

P. : Et là, comment tu as fait pour savoir que « en plus », c'était attaché ?

E. : Je l'écris comme ça parce que euh... c'est parti tout seul. Autrement, j'étais pas du tout sûr que c'était comme ça.

P. : Et est-ce que tu as pensé à « en général » ou à « arc-en-ciel » ou c'est maintenant, comme je te pose la question, où tu te dis : « ah, tiens... »

[...]

E. : Oui, oui, j'ai pensé à ça et c'est pour ça... Et c'est ça qui m'a posé problème.

P. : Et t'as décidé quand même de pas faire comme « en général ». Comme pour « en général ».

E. : Ouais. Mais, là, je pense que ça marche pas parce que « en plus », moi euh, bon, je sais pas si c'est parce que je lis pas beaucoup mais euh... j'ai pas souvent vu des lettres... Des mots qui commencent par [ã] et qui a... qui soient attachés.

P. : Alors, qu'est-ce que tu décides ?

E. : Moi, je préfère les séparer parce que... Parce que quand je l'ai écrit, c'est parti tout seul.

P. : Barre et puis, dans la marge, là, tu peux réécrire.
(*L'élève écrit « en plus »*)

[...]

P. : « Cette », tu m'as expliqué que ça te posait problème.

E. : Ça me posait problème et je l'ai écrit comme ça quand même parce que c'est un... [sɛt], je l'ai jamais écrit comme mot et euh...

P. : « Cette méthode ». Pourquoi tu mets un e ici (*écrit « metode »*) ?

E. : Alors « méthode », bah parce que tu entends bien le [e]. Le [e], c'est avec un e et [metɔd], tu l'entends bien.

P. : Donc, quand tu me dis : « le [e], c'est avec un e »

E. : Oui.

P. : Tu m'expliques pourquoi ici tu mets un e. J'ai bien compris que tu faisais toujours attention. Pourquoi ici le e, il fait [e] ?

E. : Ben, il fait [e] euh... parce que, après euh, il y en a qui disent : « le [e]... quand il faut faire [e], il faut tout le temps qu'il y ait un accent » mais pas forcément.

P. : C'est ce que tu m'as dit tout à l'heure. Ouais.

E. : C'est ce que je vous ai dit mais c'est pas régulièrement.

P. : Donc, ici, pourquoi tu n'as pas mis d'accent ? Pourquoi tu n'as pas besoin de mettre d'accent ?

E. : J'ai hésité aussi euh... Au début, j'ai écrit comme ça puis après je me suis dit : « je mets un... un e ou pas un e ? » Puis je me suis dit : « oh, ça doit s'écrire comme ça ».

P. : Alors, pourquoi ?

E. : Et ça me pose problème quand même parce que le [metɔd] euh... y a plus souvent des mots qui commencent par e... e avec des accents que des e comme euh comme « derrière » où y a le premier qui... Qui y a pas pu c'est le deuxième qui prend finalement.

P. : Alors, ici, qu'est-ce que tu décides ?

E. : Euh ici, je décide de... De mettre un accent.

P. : D'accord.

E. : Parce que... (*l'élève rajoute l'accent pour écrire « metode »*)

P. : Mais tu sais pas trop pourquoi ?

E. : Ben, en fait, je doute. Je doute.

P. : D'accord. « méthode ». Pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ?

E. : [metɔd], euh ben, parce que... parce que [metɔd], j'ai l'habitude de l'écrire comme ça.

P. : D'accord. « Pour tracer ». Pourquoi tu mets un s (*l'élève a écrit « traser »*) ?

E. : Ben, « tracer » euh... alors, là, ça fait [traze]. J'ai fait une faute. Je vais la corriger. Mais euh...

P. : Donc, tu as rajouté un s.

E. : ouais, j'ai rajouté un s parce que, autrement, un s entre deux voyelles, comme j'ai dit, ça fait [z].

P. : Et donc, là, ça va : ça fait [trase].

E. : Ouais.

P. : Et pourquoi tu mets e-r à la fin ?

E. : Parce que « tracer », c'est un verbe. « Je trace, tu traces, il trace ».

P. : Et donc c'est e-r.

E. : Et ben c'est e-r.

P. : « Maladroitement ». Tu dis pourquoi tu écris comme ça à la fin ?

E. : « Maladroitement », c'est un mot euh... « Maladroitement », ben, je lai écrit comme ça parce que quand c'est un [ã] à la fin, y a plus de... y a plus ça t à la fin, après, parce que après euh... Pour moi, les lettres elles sont... Pour moi, si y a un [ã] sans t à la fin euh... ça marche pas trop.

P. : D'accord. Ça te choque ? Ça...

E. : Ouais, ça me...

P. : Tu laisserais jamais [ã] e-n à la fin du mot ?

E. : À part si c'était a-n.

P. : Sauf si c'était a-n.

E. : a-n à la fin, c'est... Je mettrais...

P. : Tu as des exemples ?

E. : Peut-être un s ou euh...

P. : D'accord peut-être un s. Peut-être un t aussi ?

E. : Oui parce que à « enfant », y a... à la fin, ça termine par [ã], a-n mais y a un t quand même. Mais y a juste sur a-n où euh je...

P. : Tu douterais. Alors, que e-n à la fin des mots, tu mets toujours le t.

E. : Ben, euh, ouais.

P. : « Les lettres ». Tu m'expliques comment tu as fait pour écrire ce mot (*écrit « letre »*).

E. : « les letre » euh... « Letre »...

P. : Alors, je te relis la phrase. « En plus, cette méthode pour tracer maladroitement les lettres est drôlissime ». « letre », tu m'expliques pourquoi tu mets un e ici.

E. : Alors les [lɛtrœ] euh... pour moi, y'a pas d'accent.

P. : Alors, pourquoi ?

E. : Et ça fait [e]

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que y... je l'ai déjà écrit quelque part mais je me rappelais plus si y avait un e et puis, d'un seul coup, euh, ça a flash... c'est comme si ça avait flashé et je l'ai écrit sans accent.

P. : Et pourquoi tu n'as pas besoin de mettre d'accent d'après toi ? Ici.

E. : Ben, parce que, pour moi, [lɛtr] euh... pour moi, [lɛtr]... si je me rappelle pas d'un mot et ben d'un seul coup et ben ça va sortir et puis ça va faire comme si je l'avais écrit toute ma vie, quoi.

P. : Et pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ?

E. : Ben, [lɛtrœ]...

P. : « Tracer maladroitement les lettres est drôlissime »

E. : Ben, parce que [lɛtr], y a un e à la fin.

P. : [e]. Pourquoi tu l'écris comme ça ?

E. : Ben, [e] parce que... y'a aussi le [ɛ] mais le [ɛ]. Quand tu dis [ɛ], c'est pas forcément a-i mais y a aussi le [ɛ], e-s-t et puis y a le [e] de e-t.

P. : D'accord.

E. : Et puis c'était pour ça que je vous ai demandé.

P. : Tu m'as demandé. Moi je t'ai dit [e]. je t'ai dit comme je le disais : : « en plus, cette méthode pour tracer maladroitement les lettres [e] drôlissime ».

E. : Oui.

P. : Si je te dis : « j'ai mangé ». Tu l'écris comment le [ɛ] ?

E. : Euh, « j'ai mangé » euh « j'ai mangé », par contre, là, y a j... j'écris j-apostrophe-a-i.

P. : D'accord.

E. : Parce que « j'ai, tu as, il a ».

P. : « Drôlissime ». Tu me dis pourquoi tu as mis un s ici (*écrit « drolissime »*) ?

E. : Alors, « drôlissime ». Alors, un s ici... alors, au début, je me suis posé la question si y avait deux s ou pas deux s.

P. : Alors, pourquoi tu en as mis un seul ?

E. : Parce que c'est sorti tout seul puis... parce que des fois quand j'écris, ça sort tout seul parce que quand à maîtresse elle dit d'écrire, des fois, j'écris mais je me rends... c'est comme si j'écrivais dans l'espace, quoi. Et puis, en fait...

P. : Et là, quand tu l'as... c'est sorti tout seul : tu l'as écrit comme ça ?

E. : Ouais. Ça sort tout seul quand j'écris...

P. : Et maintenant ? Que tu réfléchis.

E. : Et après, quand je réfléchis... en fait, quand je regarde les mots puis je me dis : « houla, c'est qu'est-ce que j'ai écrit... est-ce que j'ai passé une faute ? »

P. : Et qu'est-ce que tu en penses ? Là. Maintenant, quand tu le regardes.

E. : Maintenant, quand je le regarde, je me dis... Je me dis : « j'ai des doutes et tout » et puis, pour moi, ça va pas.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que je préfère mettre deux s parce que... pour aussi la règle : y a un s entre deux voyelles.

P. : Alors, qu'est-ce que tu décides ? Tu mets deux s ?

E. : Ouais, je mets deux s.

P. : Et là, ça te va mieux ?

E. : Ouais, là, ça va beaucoup mieux.

P. : Donc, tu écris, ça sort tout seul et après tu réfléchis, tu reviens dessus et, des fois, tu corriges.

E. : Ouais.

P. : Et le e à la fin, pourquoi tu l'as mis ? À quoi tu as pensé pour mettre le e ?

E. : [drolisim]... [drolisim] parce que [drolisim] parce que pour moi y a un e à la fin.

P. : Tu as d'autres remarques sur cette phrase ?

E. : euh non, j'ai pas d'autres remarques.

(*Lecture et explicitation de la phrase « je le sais parce que je la pratique des fois quand j'écris. »*)

[...]

P. : Alors, tu peux me dire comment tu as fait (*pour le mot « sais »*) ?

E. : Ben, parce que je pense que ça s'écrit comme ça.

P. : Pourquoi ?

E. : Et euh... parce que j'ai pris exemple sur [se] comme s-e-s (**comme écrit précédemment dans « ses objets »**). enfin, là, j'ai pris... J'ai fait pareil sauf que c'était a-i-s.

P. : Quand tu dis : « j'ai pris exemple », ça veut dire quoi pour toi ?

E. : Ben, euh, en fait...

P. : Donc, tu as pensé à s-e-s...

E. : Oui, s-e-s et euh, après, c'est ce qui m'a... aidé.

P. : D'accord. Pour savoir quoi ? Que c'était un s au début ?

E. : Euh... non, pour... pour l'écrire. En fait, j'ai écrit... Quand tu écris s-e-s

P. : Oui.

E. : Et ben, j'ai fait la même chose sauf que au milieu c'était a-i (**Génial : S-S**)

P. : D'accord. Donc, le s que tu mets à la fin et le s que tu mets au début, c'est comme le s du début et de la fin de « ses », s-e-s ?

E. : Oui.

P. : D'accord. Le s à la fin, c'est parce que tu as pensé à s-e-s.

E. : Oui.

P. : Et donc le a-i, comment tu as fait pour savoir que c'était a-i et pas e ?

E. : Ben, euh, « je le [sɛ] », parce que quand on dit : « je le [sɛ] » et ben, c'est euh... tu dis [sɛ]. Tu dis pas [se].

P. : D'accord. Si je t'avais dit : « je le [se] », t'aurais écrit s-e-s.

E. : Oui.

P. : D'accord. Donc, « je le sais parce que je la pratique des fois quand j'écris ». Tu peux m'expliquer le mot « pratique ».

E. : Euh, « pratique », ben, je l'ai jamais écrit comme mot.

P. : D'accord. Alors, comment tu as fait pour te décider ?

E. : Ben, déjà, « pra », j'ai écrit « pra ». Après, le t-i et puis le [pratikœ]. Je pensais que ça s'écrivait...

P. : Pourquoi q-u-e ?

E. : Ben, euh, parce que, pour moi, ça me semblait euh... évidents.

P. : Hm.

[...]

P. : « Des fois ». J'ai vu que tu hé... que tu prenais ton temps sur « des fois ». Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé pour l'écrire (*écrit « défois »*) ?

E. : « Des fois » euh... J'avais pris mon temps parce que j'hésitais à [fwa]. Enfin, pas à [fwa] mais à ce qu'il y avait à la fin et s'il y avait un accent sur le e.

P. : Alors, tu as décidé de mettre un accent sur le e. Pourquoi ?

E. : Ben, j'ai décidé de mettre un accent sur le e parce que euh... à « des fois », on l'a écrit une fois et il me semble que y avait un e dessus.

P. : Un e dessus ?

E. : Enfin, un accent.

P. : Un accent dessus. Et le s à la fin ?

E. : Le s euh... ben, « des fois » comme on l'a déjà écrit, il me semble qu'il y a un s à la fin parce que je le révise régulièrement mais il a des mots que j'arrive pas tout de suite à les enregistrer.

P. : Et [...]... tu... tu le révises avec quel mot en général ?

E. : ben, en fait, ma maman, elle me le dit... Elle... J'ai les mots invariables et elle me dit d'autres mots aussi. Elle me les dicte et elle me les corrige. Et chaque jour, j'en fais un petit peu.

P. : Et « des fois », c'est avec les mots invariables ?

E. : Oui, « des fois », c'est avec les mots invariables et des fois, c'est avec d'autres mots, oui.

P. : Mais, le mot « défois » ?

E. : Oui, des fois, je le...

P. : Tu le révises quand tu révises les mots invariables ?

E. : Je le révise quand je révise les mots invariables parce que je fais les mots qui sont pas invariables et les mots invariables en même temps mais y a des mots comme euh... Y a des mots que j'arrive pas à enregistrer tout de suite tout de suite.

P. : D'accord. Et là, tu doutes ?

E. : Oui. Je doute.

P. : Est-ce que tu as pensé à d'autres mots pour t'aider à l'écrire ?

E. : Non, j'ai pas pensé.

P. : D'accord. Donc, « quand j'écris » (*écrit « j'écrit »*). Alors, pourquoi tu as mis un e avec un accent ?

E. : Alors, « j'écrit », ben, parce que c'est comme « écrire » euh tout à l'heure. Et ben, sauf

que là, tu écris « écrire » (*c'est comme ça que l'élève n'a écrit dans la première phrase*)
sauf que t'enlèves le r de la fin.

P.: D'accord. Et tu m'expliques comment tu as fait pour savoir qu'il s'écrivait comme ça à la fin. Donc j'ai compris que tu enlevais le r pour pas faire « écrire ».

E. : Ben, parce que, pour moi, quand j'écris « écri », je dis « j'écris ». Moi, j'enlève le r et je laisse le i.

[...]

(l'élève lit de façon fluide puis de façon moins fluide vers la fin. l'élève se souvient ne pas avoir mis de e à la fin de « écrire ». L'élève se souvient de pas avoir mis de s à la fin de « désires » et se rend compte qu'il y a « tu ». l'élève se rappelle avoir oublié un f à « affreuse » mais ne parle pas de son oubli du u. L'élève se souvient avoir écrit « consaille ». L'élève ne se souvient plus s'il a écrit « absolument » « comme il faut ». il se souvient de pas avoir mis de s à « bancales ». Et il justifie immédiatement le s en disant « parce qu'il y en a plusieurs [...] une chaise et une table ». Il se souvient de pas avoir mis de s à « qu'elles » « parce que y en a plusieurs », « parce que la table et la chaise, y a deux objets ». il repère le -ent de « bougent ». Il se rappelle avoir hésité sur le mot « temps ». Il se souvient de pas avoir mis de s à « utilises » et repère immédiatement « tu » qui explique cette terminaison mais rajoute aussitôt qu'il y en a plusieurs à cause du mot « les ». Il repère qu'il y avait un s à « objets » et qu'il n'a pas écrit « veux » comme il faut. Il se souvient avoir écrit « tracer » sans c. Il repère qu'il y a un s à la fin de « écris » et il il explique qu'il y a un s à la fin de « j'écris » de la façon suivante : « parce que « quand j'écris »... « quand j'écris », c'est toi, c'est « tu ». Non, c'est... « Je la pratique des fois quand j'écris »...)

Annexe 16

Retranscription de l'entretien métagraphique avec E20, CM1 (garçon).

CM1

E20=E=.élève

P=enseignant

Texte écrit :

Comment écrire comme un cochon.

Si jamais tu désires que tout le monde admirent ton affreuse écriture, je te conseille de choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés.

Tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancalées pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilises. Tu veux c'est trois objets ?

En plus, cette méthode pour tracer maladroitement les lettres est drôlicimes. Je le sais parce que je la pratique parfois quand j'écris.

(l'élève écrit « comment écrire comme un cochon »)

P. : Est-ce qu'il y a des mots qui t'ont posé problème ?

E. : Euh... un peu « écrire » parce que je me rappelais plus trop si je mettais un e ou pas.

P. : Comment tu t'es décidé, là ? Je vois que tu as écrit un e. Comment tu as décidé de mettre un e ?

E. : Ben, j'ai essayé de me rappeler comment on l'avait appris en classe. Et... Et... Je me suis rappelé qu'il y avait e.

P. : Est-ce que tu as pensé à un autre mot ? Comment tu as fait ? Sur quel modèle ? C'est revenu comme ça ?

E. : Euh, oui.

P. : Et au début, j'ai pas regardé parce que je faisais autre chose, t'as hésité ? T'as tout de suite mis le e ou t'as pas mis le e puis t'as réfléchi et tu t'es dit : « c'est mieux » ?

E. : J'ai un peu hésité. Après, j'ai réfléchi et je me suis dit... Mais pas beaucoup de temps, j'ai réfléchi... J'ai réfléchi cinq, dix secondes et après j'ai décidé de mettre le e.

P. : Et tous les autres mots, tu es sûr ?

E. : Euh, oui.

P. : T'es sûr de toi.

E. : Ils m'ont pas trop posé de problème. Ils m'ont pas posé de problème.

P. : Et pourquoi ?

E. : Ben, parce que... j'étais à peu près sûr de l'orthographe donc... Et j'ai l'habitude de les écrire comme ça.

(...)

(Lecture et explicitation de la phrase « si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture, je te conseille de choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés »)

P. : Est-ce qu'il y a des mots qui t'ont posé problème ?
E. : Euh...
P. : Des mots sur lesquels tu aurais hésité.
E. : J'ai hésité sur « gros » (*écrit « gros »*) parce que « de gros », je savais pas s'il fallait mettre un s ou pas. Et je me suis dit que vu que c'est « plein de gros pâtés », il y en a plusieurs de gros pâtés donc faut mettre un s. Et après, vu que c'est des... « plein de gros pâtés », faut mettre aussi un s à « pâtés » (*écrit « patés »*). Et puis voilà.
P. : Donc, pourquoi tu as mis un s à « gros » et à « pâtés » ?
E. : Je me suis dit qu'il y avait plein de gros
P. : D'accord.
E. : Et plein de gros pâtés.
P. : Comment tu... Le premier mot, là, « jamais », comment tu t'es décidé pour l'écrire comme ça ?
E. : Ben, j'ai l'habitude, aussi, de l'écrire comme ça.
P. : Tu l'as vu souvent ?
E. : Ben, oui. Souvent la maîtresse, elle nous le... Elle nous le dicte dedans les dictées... quand dans les dictées, elle y est ou quand... Ou, des fois, quand je lis, ben, je... je le vois beaucoup.
P. : Hm. Donc, tu réfléchis pas quand tu l'écris. Ouais, ce ça vient tout seul.
E. : Parcours, je lis pas des gros livres. Je préfère regarder des B.D.
P. : D'accord.
E. : Ou des documentaires.
P. : Moi aussi, j'adore ça. Ce mot-là. « Désires ». « Si jamais tu désires ». Comment tu t'es décidé pour l'écrire comme ça (*écrit « désir »*) ?
E. : Ben, [dezir] euh... je savais déjà qu'il y avait pas deux s parce que sinon ça ferait [desir] parce que vu qu'il y a deux... parce que vu qu'il y a deux ... ah, on appelle ça comment...
P. : Je sais pas. Comment tu pourrais dire ? Tu pourrais me les montrer. Pour me montrer de quoi tu parles.
E. : Vu qu'il y a le e et le i et ben, euh, et ben si y a que un s et ben ça fait pas le son [s]. Ça fait le son [z].
(...)
E. : Et j'ai pas mis de e parce que il me semblait qu'il fallait pas en mettre.
P. : Et pourquoi ?
E. : Parce que... euh...
P. : Qu'est-ce qui...
E. : J'ai pas trop réfléchi à ça.
P. : Bon, on peut réfléchir maintenant, hein ? Qu'est-ce qui te permet de penser qu'il n'y a pas de e ? Déjà, pourquoi tu as pensé à un e ? C'est intéressant, ça.
E. : Ben, je me suis dit... Je me suis dit que... Que vu que c'était pas une fille. Que quand tu dis : « tu », ça s'adresse à moi. Et ben... Par contre, et ben, je mets pas de e. Par contre, si j'étais une fille, j'aurais mis un e.
P. : D'accord. Ça, c'est intéressant, ça. Le « si », y'a pas eu de soucis ?
E. : Non.
P. : T'as pas réfléchi ?
E. : Non.
P. : T'as l'habitude de le voir comme ça ? D'accord. Est-ce que tu sais si on peut l'écrire autrement des fois, [si] ?
E. : Je crois que des fois on peut l'écrire autrement mais j'en suis pas très sûr.
P. : D'accord. Ensuite... Là, c'était intéressant : je t'ai entendu dire : « e-n-t », hein, puis t'as

barré.

E. : J'avais mis un m, puis je m'en suis rendu compte qu'après.

P. : D'accord. Tu m'expliques comment tu as choisi d'écrire [admɪʀ] comme ça (*écrit « admirant »*).

E. : Ben, déjà, je savais que... Que ben fallait mettre a-d-m en premier parce que... Pour que ça fasse le son [admɪ] parce que autrement si on aurait mis un n, ça ferait pas le même son ou si on aurait mis une autre lettre, ça fait pas le même son.

P. : Très bien.

E. : Et après je me suis dit : « vu que c'est tout le monde », ben, j'ai mis e-n-t.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que c'est tout le monde. Donc, c'est comme si c'était « ils » avec un s.

P. : D'accord. Et pourquoi e-n-t ?

E. : Parce qu'avec « ils » avec un s ou « elles » avec un s, faut mettre e-n-t.

P. : À tous les mots ?

E. : Euh, non. Au verbe qu'on doit conjuguer.

P. : Autres remarques ?

E. : Non.

P. : « Ton affreuse (*prononcé [afʀøz]*) écriture ». Comment tu t'es décidé pour écrire « affreuse » (*écrit « afreuse »*) ?

E. : [afʀœ]. Ben, je sais que ça prenait un u, [afʀøz] parce que... la maît... Enfin... J'ai tellement l'habitude de le voir écrit comme ça parce que dans les bédés souvent c'est marqué ça ou dans les documentaires donc, ben, maintenant, je le sais que ça s'écrit avec un u.

P. : Hm. Et la fin du mot, comment tu as décidé pour la fin du mot ?

E. : Ben, vu que y a deux... vu qu'y a le u et le e et ben comme pour [dezɪʀ], ben, faut mettre juste un s pour faire le son [z] et vu que là c'était [afʀœz] et ben, j'ai mis... J'ai pas mis deux s.

P. : Toujours qu'une seule façon de faire [z] en français ?

E. : Euh, non autrement on peut mettre un x euh... un z.

P. : un z.

E. : Hm.

P. : et ça ferait [afʀøz] aussi ?

E. : Oui, ça ferait [afʀœz] mais...

P. : Mais j'ai vu que t'avais pas hésité.

E. : Oui.

P. : T'as tout de suite mis le s.

E. : Oui, parce que je sais que y'a pas de z dans, par exemple, « désir » ou dans « afreuse ».

P. : D'accord. Pourquoi tu m'as dit x ? Quand je t'ai dit : « ce qu'il y a d'autres façons de faire [z], tu m'as dit x ».

E. : Non, parce que j'ai confondu.

P. : Non, c'est pas grave. C'est intéressant. (...). « Écriture ». Comment tu t'es décidé ?

E. : Ben, « écriture », je savais que c'était un e avec euh un accent parce que je me suis rappelé de « école » et c'était un e avec un accent.

P. : Parce que « école », ça s'é... ça commence comme « écriture » ?

E. : Ça commence, ben... e avec un accent et c.

P. : Hm.

E. : Et je me suis rappelé de ça.

P. : donc quand tu écris, tu penses à d'autres mots, comme ça ?

E. : Des fois, quand je suis pas très sûr, enfin, quand je sais pas comment mettre l'accent, des fois.

P. : Et ça marche souvent ? En orthographe, quand tu le fais, ça, dans les dictées...

E. : Oui.

P. : Ça marche souvent ?

E. : Euh... souvent.

P. : D'accord.

E. : Mais je fais quand même, des fois, des petites fautes.

P. : Comme tout le monde. (...). Ensuite, le reste du mot ? « Écriture ».

E. : Ben, j'ai pas mis deux t parce que... Ben, souvent, dans les livres, ils mettent juste un t pour « écriture » et je m'en suis rapp... pour moi, c'est... pour moi, j'ai l'habitude de mettre juste un t à « écriture ».

(...)

P. : La fin du mot, tu m'expliques comment tu t'es décidé pour écrire la fin du mot comme ça.

E. : Vu que « écriture », c'est pas un verbe donc j'ai pas mis ni e-n-t, ni euh... j'ai pas mis e-n-t et j'ai vu que j'ai pas mis e-n-t ben, j'ai mis un e.

P. : Comment tu sais que ce n'est pas un verbe ?

E. : Parce que si on change la phrase de... De temps ben, il va pas changer le mot.

P. : On essaye ?

E. : Euh, « demain, si jamais tu désireras que tout le monde [admir] [admir] ton affreuse écriture, je te conseille... [jØra]... je te conseillerai... De choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés ».

P. : Donc, est-ce que « écriture » a changé ?

E. : Non.

P. : D'accord. Et euh, si ça avait été un verbe, tu m'as dit que tu aurais mis e-n-t ?

E. : Euh... non parce que, vu que y a pas... Vu que c'est juste une écriture et ben, (*inaudible*) j'aurais pas mis e-n-t.

(...)

E. : Par contre, si c'était un verbe, j'aurais pas mis le e.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que euh... il me semble qu'on... On n'a pl... il me semble que i' faut pas mettre de e de... avec euh... enfin, quand... avec « elle », faut pas mettre de e.

P. : D'accord.

E. : Il me semble.

(...)

P. : « Conseille ». « Je te conseille de choisir un stylo ».

E. : « Conseille ». ben, je sais qu'il fallait pas mettre déjà de m parce que le m, c'est devant un p ou un b. Et là, c'était deux... et là, y avait un s. Donc, j'ai mis un n.

(...)

E. : J'ai mis deux l parce que... Quand c'est [ɛj], faut deux l.

P. : D'accord.

E. : Et voilà.

P. : Toujours ?

E. : Euh... oui mais vu que souvent il y a des exceptions, ben, il doit y avoir une ou deux exceptions.

P. : C'est vrai. Tu me dis comment tu t'es décidé pour la lettre s.

E. : Ben, là, vu que... euh, là, vu que ça fait euh... vu qu'y a un n et c'est une consonne et c'est pas... euh comme le e qui est... j'ai un gros trou.

P. : Qui n'est pas une consonne.

E. : Oui, n'est pas une consonne et ben ça fait le son [s] vu que... Vu qu'il fait... Vu que le s, il fait juste le son [z] quand il y a deux lettres qui ne sont pas des consonnes.

P. : D'accord. Comment tu t'es décidé pour la fin du mot ?

E. : Ben, « je te conseille » euh, je me suis dit que si c'était... Que vu qui a deux l, ben faut mettre un e.

P. : Pourquoi ?

E. : Euh, je sais pas. Comme ça.

P. : Et si on met pas le e ?

E. : Ben, pour moi ça m'a paru bizarre.

P. : Ça t'a paru bizarre ? C'est pour ça ? Ça te paraît bizarre.

E. : Ouais.

P. : Donc, logiquement, si tu as mis les deux l, tu mets le e.

E. : Oui.

P. : Très bien. Autres remarques sur « conseille » ?

E. : Non.

P. : Non ? « Je te conseille de choisir ». Alors, lui aussi, il m'intéresse.

E. : Alors, « choisir »...

P. : Comment tu t'es décidé pour l'écrire ?

E. : « Choisir ». Ben, je sais comment...

P. : Hein, « de choisir un stylo ».

E. : Ben, « choisir » euh, c'est... Vu que c'est un verbe mais il est à l'infinitif.

P. : Comment tu le sais ?

E. : Parce que si on changeait la phrase... Vu que tout à l'heure on a changé la phrase... Et ben il a pas changé.

P. : D'accord. Et comment tu sais que c'est un verbe ? Parce que y'a plein de mots qui n'ont pas changé. « Écriture »...

E. : Oui.

P. : Il n'avait pas changé puis tu m'avais dit que ce n'était pas un verbe. Donc, comment tu sais que c'est un verbe ?

E. : Parce que on peut dire : « tu... euh »... Si faut, par exemple, si la maîtresse nous demande de le conjuguer... de conjuguer et ben je sais que c'est un verbe parce que on peut dire : « tu choisiras où je choisirai, tu choisiras »

P. : Tu as fait ça tout à l'heure avec « écriture » ?

E. : Ben, avec « écriture », oui.

P. : D'accord. Et tu as vu que c'était pas possible.

E. : Oui.

P. : D'accord. Très bien. Comment tu t'es décidé pour euh...

E. : Ben, là

P. : La lettre s ?

E. : Vu que c'est juste i et i qui ne sont pas des consonnes et ben ça fait le son [z].

P. : D'accord. Et comment tu t'es décidé pour la fin du mot ?

E. : J'ai pas mis de e parce que... « choisir » ben on peut pas le mettre au féminin parce qu'on dit « un choix » et pas « une choix ». On peut pas le mettre au féminin donc j'ai pas mis de e.

P. : « Un stylo... qui fait plein de gros pâtés »

E. : Ben vu que c'est « un stylo », j'ai pas mis de s.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que vu que c'est « un » et c'est au singulier donc euh...

P. : Qu'est-ce qui est au singulier ?

E. : « Stylo ». Vu que c'est « un ».

P. : Et « un », c'est au singulier ?

E. : Oui.

P. : D'accord.

E. : Et après, j'ai... mis un y parce que je sais qu'il faut pas mettre de i ici.

(...)

E. : « Fait », c'est un verbe. Donc vu que c'est « un stylo »

P. : Comment tu le sais ?

E. : Ça fait comme si c'est « il ». Parce que c'est le verbe « faire » si on le met à l'infinitif et vu que c'est...

P. : Il est pas l'infinitif, là ?

E. : Non. Là, il est conjugué. Après, « plein »...

P. : Et comment tu t'es décidé pour le...

E. : Un t parce que je sais qu'il faut pas mettre de s.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que celui-là aussi (*rires*) parce que souvent euh... soit ma maman pour s'entraîner ou... ben, elle me met à conjuguer ou la maîtresse ou... Souvent, dans les exercices, ça y est.

P. : Tu t'en rappelles ?

E. : Oui. Après, « plein » ben, j'ai tellement l'habitude de l'écrire.

P. : Pourtant, c'est bizarre : e-i-n. Comment tu t'es décidé pour écrire e-i-n ?

E. : Je sais que un a, ça ferait [ã] et si c'était... Et si on avait pas mis le i, ça ferait... Ça ferait aussi [ã].

P. : Ça ? (*L'enseignant écrit sur un brouillon « plain »*). tu vois ?

E. : Non parce que ça ferait [plɛn] parce que vu que a et i, ça fait euh [e] ben ça ferait pas [ɛ]

P. : D'accord.

E. : Et si y avait pas le i, ça ferait [ã], donc euh...

P. : Et si y avait pas le e ?

E. : Si y avait pas le e, ça ferait [plɛ̃] mais...

P. : Alors pourquoi ? Pourquoi pas p-l-i-n ?

E. : Parce que souvent on l'écrit euh... parce que comme ça il me paraît bizarre, moi.

P. : D'accord.

E. : Ça me paraît bizarre.

P. : Donc, c'est parce que tu t'en rappelles ?

E. : Oui, je m'en rappelle.

P. : Très bien. « De gros pâtés ». « Plein de gros pâtés » ?

E. : ben, après, « de gros pâtés », ben... « Gros » vu que c'est « plein », je me suis dit qu'il fallait mettre un s et vu que « pâtés », c'est « plein » aussi de gros pâtés alors, je me suis dit qu'il fallait aussi mettre un s.

P. : C'est ce que tu m'as dit tout à l'heure, ouais.
(*lecture et explicitation de la phrase « tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancales pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilises »*)

P. : Alors, « tu dois ». « Dois ». Comment tu t'es décidé pour l'écrire comme ça (*écrit « dois »*) ?

E. : Ben... euh...

P. : « Tu dois absolument trouver »

E. : Vu que c'est moi qui veux absolument trouver, j'ai... J'ai pas mis de... ah, mince, je crois qu'il y a une faute.

P. : Pourquoi tu penses que tu as fait une faute ?

E. : Parce que euh... je pense qu'il faut mettre un t.

P. : Tu peux le mettre au-dessus ou tu barres.

E. : (*Inaudible*)

P. : Et puis tu le mets au-dessus. (...)

E. : Parce que si on met un s... si on met un s, ça veut dire que c'est au pluriel... souvent. Donc euh...

P. : Qu'est-ce qui serait au pluriel, là ?

E. : Ben... [dwa] donc ça voudrait dire que ce soit... c'est soit... là, c'est « tu », c'est moi et vu que moi je suis seul ben c'est au singulier donc il faut mettre un t.

P. : Au singulier, il faut mettre un t. Toujours ?

E. : Euh... je crois, oui.

P. : D'accord. C'est intéressant, ça.

E. : Non, pas tout le temps parce que avec « je » ou enfin...

P. : Avec « je », tu mettrais quoi ?

E. : Avec « tu », avec euh « je », je mettrais rien si c'est au présent et aussi avec « il ». Par contre, avec euh [te], il faut en mettre.

P. : Avec [te], il faut en mettre ?

E. : Il faut mettre un... avec [te]... avec euh « tu », il faut mettre un t.

P. : D'accord. « Absolument ». Comment tu t'es décidé pour la fin du mot (*écrit « absolutemen »*) ?

E. : [mã], « absolutemen », ben, je savais que c'était pas un verbe.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que dans ma tête euh... Je savais un peu que c'était pas un verbe et aussi j'ai un peu changé la phrase jusqu'à... « Trouver ». J'ai changé la phrase jusqu'à « trouver ». Comme ça...

P. : C'est-à-dire ? Tu as changé la phrase... Tu as fait comme tout à l'heure ?

E. : Oui. J'ai fait comme tout à l'heure. « demain, tu dois absolument euh... tu devras absolument trouver » et voilà. J'ai fait juste ça.

P. : Et quand tu écris, tu le fais vraiment, dans ta tête, ça ?

E. : Euh... des fois mais...

P. : Qu'est-ce qui fait que tu le fais ? Qu'est-ce qui déclenche... Qu'est-ce qui te fait dire : « tiens, je devrais... »

E. : Quand j'ai un petit doute.

P. : Sur quoi ?

E. : Des fois. Ben, pour savoir, par exemple, des fois, si c'est un verbe ou...

P. : Et pourquoi tu as eu un doute sur [absolymã] ?

E. : Non, en fait, j'ai pas eu de doute. J'ai pas eu de doute mais autrement pour savoir j'aurais pu faire... J'aurais pu mettre... J'aurais pu faire cette technique-là.

P. : Et quand tu as fait cette technique pour ce début de phrase, c'était parce que tu avais un doute sur quel mot ?

E. : Euh, c'était parce que j'avais un doute sur « trouver », s'il fallait le mettre à l'infinitif ou pas.

P. : Alors, comment tu t'es décidé ?

E. : Ben...

P. : Là, tu l'as mis à quoi ?

E. : À l'infinitif.

P. : Et comment tu t'es décidé ?

E. : Parce que vu que j'ai changé la phrase, j'ai vu qu'il changeait pas.

P. : Et pourquoi tu penses que c'est un infinitif ?

E. : Ben, parce que vu que j'ai changé la phrase, il changeait pas. Et quand les mots changent pas, enfin, quand les verbes changent pas, ils sont à l'infinitif.

P. : Ah, donc, c'est un verbe ?

E. : Oui, c'est un verbe mais qui est à l'infinitif.

P. : D'accord. J'avais pas compris. Et donc à l'infinitif, à la fin, e-r.

E. : Oui. Sauf si c'est du deuxième ou du troisième groupe.

P. : Et là, dans ce cas-là ?

E. : Ben, ça dépend : si c'est, par exemple, « courir », ça se finit par ir. Si c'est « descendre », ben ça se finit par un e ou...

P. : D'accord. D'autres remarques sur les deux mots ?

E. : Non.

P. : « Tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancales ». Tu m'expliques ? « Une chaise ». si tu as quelque chose à me dire. Si tu penses qu'il n'y a rien à dire...

E. : « Une chaise »... Non...

P. : Comment tu t'es décidé pour la fin du mot ?

E. : Ben, vu que c'est un i et un e qui ne sont pas des consonnes ben... Ça fait le son [z]

P. : Ouais. Comme tu m'avais dit tout à l'heure.

E. : Et « une table » euh...

P. : Et à la fin de « chaise » ? Pourquoi tu mets juste un e ?

E. : Parce que c'est « une ». Donc, c'est au féminin.

P. : D'accord.

E. : Au féminin et vu qu'on peut pas dire « un chaise » ben, c'est toujours au féminin. Faut toujours mettre un e.

P. : D'accord. Le [ɛ], pourquoi tu l'as écrit comme ça ?

E. : Parce que si je l'avais écrit avec un s, ça ferait... Ça serait un verbe. Le verbe « être » vu que là, c'est pas le verbe « être ». C'est juste pour dire « une chaise et puis »... on peut dire : « et puis une table ». Et dans ma tête, à chaque fois, je me dis : « et puis... »

P. : C'est une technique ?

E. : Euh, oui, comme ça, je suis sûr de pas me tromper.

P. : Elle marche tout le temps ?

E. : Euh, oui.

P. : « Une chaise et une table ». Alors, comment tu t'es décidé pour la fin du mot ?

E. : De « table » ?

P. : Oui. Et vu que c'est « une »...

E. : Ben, vu que je sais que c'est quand même « une table », ben, j'ai pas mis de s.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que c'est juste une table. C'est pas des tables.

P. : D'accord.

E. : Et vu que « une », c'est au féminin, dont j'ai mis un e.

P. : D'accord. « Assez bancales ». Hein, s'avançant.

E. : « Assez bancales ». Ben, « assez », euh... j'ai pas trop réfléchi. Je me suis dit (inaudible) l'écrire comme ça parce que souvent on l'écrit comme ça.

P. : Souvent ? Ça veut dire que des fois on l'écrit pas comme ça ?

E. : Euh... n... si, on écrit toujours comme ça. Je pense.

P. : Toujours, alors. D'accord.

E. : Et « bancales », vu que c'est une chaise et une table et ben faut le mettre au pluriel parce que vu que c'est une chaise une table et ben... Et ben, ils sont plusieurs à être bancals donc j'ai mis un s.

P. : D'accord. Et le e ? Pourquoi t'as mis un e ?

E. : « Bancales », parce que vu que c'est une chaise et une table et ben c'est que des noms féminins.

P. : D'accord.

E. : Ah, par contre ça serait une chaise euh et un bureau et ben j'aurais pas mis de e parce que vu que c'est un bureau ben c'est le masculin qui l'emporte.

P. : D'accord.« pour qu'elles bougent tout le temps ». « Pour qu'elles bougent ». Comment tu t'es décidé pour écrire ça ? « Qu'elles bougent ».

E. : « Qu'elles ». Je savais que c'était q-u euh apostrophe parce que... Souvent, ben, dans des livres ou dans des choses comme ça et ben c'est avec une apostrophe. Donc, je me suis souvenu de ça.

P. : Ça sert à quoi l'apostrophe ? C'est quoi une apostrophe ?

E. : Ben, une apostrophe, c'est un peu comme une virgule mais en l'air.

P. : D'accord. Et à quoi ça sert ?

E. : Et ça sert à... Je sais pas trop comment décrire.

(...)

P. : « elles ». Comment tu t'es décidé pour le « elles » (*écrit « elle »*) ?

E. : « elles » ?

P. : « pour qu'elles bougent tout le temps ».

E. : Ben, vu que... euh, je crois que j'ai fait une faute.

P. : Ah, pourquoi tu penses que tu as fait une faute ?

E. : Parce que vu que c'est une chaise et une table, c'est au pluriel, donc « elles », c'est avec un s. Donc, ça voudrait dire que [buʒ], il faut mettre e-n-t.

P. : Alors, qu'est-ce que tu en penses ?

E. : Ben, maintenant, ça va.

P. : Pourquoi e-n-t à « bougent » ?

E. : Parce que quand c'est « elles » avec un s ou « ils » avec un s, faut mettre e-n-t.

P. : D'accord.

E. : Au présent.

P. : Autres remarques ?

E. : Non.

P. : Au présent ? Tu dis.

E. : Oui, au présent.

P. : Donc, « pour qu'elles bougent »...

E. : Des fois, c'est pas toujours la même terminaison. Des fois, c'est a-i-e-n-t ou des choses comme ça.

P. : « Pour qu'elles bougent tout le temps dès (*prononcé [de]*) que tu les utilises ». Alors, « tout le temps » ?

E. : « Tout », je savais que c'était pas un s parce que j'ai l'habitude de l'écrire.

P. : Des fois, il y a un s à [tu] ?

E. : Euh... oui. On peut mettre un s.

P. : Et « temps ». Explique-moi « temps ». Alors, lui, il m'intéresse.

E. : « temps ». Alors, « temps », ben, j'ai mis un m parce que c'est un p, devant, donc j'ai mis un m et le s ben... euh, c'est un mot qu'il faut toujours écrire comme ça. Avec un s.

P. : Il s'écrit toujours comme ça.

E. : Oui.

P. : Tu m'as dit : « j'ai mis un m parce que devant c'est un p ».

E. : Oui.

P. : Il y a un p devant le m ?

E. : Oui.

P. : D'accord.

E. : Vu que le m, il est derrière le p. (***Par rapport au p, on peut dire que le m est derrière mais par rapport au sens d'écriture, il faut dire que le m est avant le p***) donc le p, il est devant le m.

P. : D'accord. Et le e ? Comme ça ?

E. : Euh, oui. Parce que j'ai... Parce que je sais qu'il faut l'écrire comme ça.

P. : D'accord. Tu l'as souvent rencontré ?

E. : Hm.

P. : « Dès que tu les utilises ». [de]. Comment tu t'es décidé (*écrit « des »*) ?

E. : Ben, « [de] que tu les utilises », ben, [de] euh... « tu »... « [de] que »...

P. : « Tu les utilises ». Comment tu t'es décidé pour « utilises » ?

E. : « utilises », j'ai mis un s parce que c'est « les utilises », donc c'est « la chaise et la table » qu'il faut utiliser, donc y a un s. C'est voilà.

P. : Pas d'autres remarques ?

(*Lecture et explicitation de la phrase : « tu veux ces trois objets ? »*)

P. : « Veux ». Comment tu t'es décidé ?

E. : Ben, « veux », ça m'est venu comme ça. Je l'ai écrit comme ça.

P. : D'accord. Il s'écrit toujours comme ça ?

E. : Ben, non. Il s'écrit pas toujours comme ça. Mais, moi, je l'écris comme ça.

P. : et, ici, dans cette phrase, qu'est-ce qui... Dans cette phrase, qu'est-ce qui t'a fait penser que c'était comme ça ?

E. : Euh, rien.(rires). J'ai mis comme ça.

P. : D'accord.

E. : Parce que je l'écris comme ça.

P. : Est-ce que tu es sûr ?

E. : Euh... à peu près, oui.

P. : « Ces trois objets ». « Tu veux ces trois objets » (*écrit « c'est trois objets »*).

E. : Ben, «[se] trois objets », je savais que c'était pas... un s parce que j'ai écouté la leçon des CM2. Donc euh...

P. : Et c'était quoi cette leçon ?

E. : Ben, c'était une leçon pour savoir si c'est [se] avec un s ou [se] avec un c et... ben, après, c'est... Là, par contre, si « [se] fait mal » et ben c'est le verbe « se faire mal », donc faut mettre un s. et, autrement, vu que là y a pas de verbe après, il faut mettre un c.

(...)

E. : Je savais que fallait mettre un s que si... Que si après y a un verbe comme... Si... Que s'il y a un verbe. Que ça soit « maquiller » ou « faire ». Ben, par exemple, on peut dire : « se maquiller ou se faire ».

P. : D'accord.

E. : Donc, je sais que quand c'est comme ça, faut mettre un s.

P. : D'accord, j'ai compris.

E. : Et là, c'est un c.

P. : Et e-s-t ?

E. : Ben, vu que c'est le verbe euh... Ben, je sais que... Que quand c'est avec un c ou un s, de toute façon, c'est avec e-s-t.

P. : C'est comme ça? Toujours comme ça.

E. : Oui.

P. : Tu le sais. Et pourquoi tu me disais : « c'est un verbe » ?

E. : Parce que e-s-t, c'est un verbe.

P. : c'est quel verbe ?

E. : « Être ».

P. : Et comment tu le sais ?

E. : ben, parce que j'ai tellement... Quand j'étais petit, on devait tellement apprendre le verbe « être ».

(...)

E. : « Trois ». Ben, il s'écrit comme ça. Et vu que c'est « trois », faut mettre un s.

P. : Pourquoi ?

E. : Ben, « trois », c'est plus... ils sont trois donc il y en a plusieurs, des objets.
P. : D'accord.
E. : Et « objets », j'ai mis un s vu qu'ils sont trois. Et voilà.
P. : Très bien. Et le e ?
E. : Euh...
P. : e-t à la fin ?
E. : Oui.
P. : Pourquoi ?
E. : Ben, « obj[e] », souvent, il s'écrit comme ça. Même tout le temps. Et...
P. : C'est-à-dire, il s'écrit o-b-j-e-t-s tout le temps ?
E. : Non, pas avec un s parce que si c'est juste un objet, on va pas mettre un s.
P. : D'accord. Je voulais vérifier. D'autres remarques ?
E. : Non.
(...)
(Lecture et explicitation de la phrase « en plus, cette méthode pour tracer maladroitement les lettres est drôlissime »)
(l'élève se questionne longuement pour savoir s'il y a un accent circonflexe sur le o de « drôlissime »)
P. : « En plus ». Comment tu t'es décidé pour la fin de « plus » ?
E. : « Plus ». Ben, si on avait pas mis de s, ça ferait « en [ply] ». Donc, faut mettre un s pour faire « en plus ».
P. : Y avait pas d'autres solutions possibles ?
E. : Non, je crois pas. À moins de mettre euh deux s mais ça ferait quand même bizarre.
P. : Ça te ferait bizarre de mettre deux s.
E. : Deux s-e.
P. : « Cette méthode ». Comment tu t'es décidé pour le « cette » ?
E. : « Cette », ben, je sais que vu que c'est « une méthode », c'est pas [se]... c'est pas [sɛt] euh... enfin, que c'est... Que c'est un e après donc si... Si y a un e, ben, faut mettre deux t. Parce que autrement, [sɛt] c-e-t-e, ça ferait bizarre.
P. : D'accord.
(...)
P. : Et la première lettre... comment tu t'es décidé pour le c ?
E. : « c »... « Cette », ben, euh, je savais que c'était pas un s.
P. : Pourquoi ?
E. : Parce que on l'écrit souvent aussi est... Donc c'est un mot qui sert souvent. Ben...
P. : Tu t'en es rappelé et tu l'as écrit.
E. : Oui.
P. : « Cette méthode » (*Écrit « metode »*) ?
E. : Euh, [metɔd], ben, je l'ai écrit...
P. : Comment tu t'es décidé pour la fin du mot ?
E. : Ben, je savais que c'était « une méthode » donc j'ai pas mis de s. Et vu que c'est aussi « une méthode » c'est... Faut mettre un e vu que c'est au féminin.
P. : D'accord.
E. : « Méthode ».
P. : Est-ce que « cette », il fonctionne avec « méthode » ?
E. : Euh...
P. : Dans la phrase.
E. : Oui. Parce que c'est laquelle ? C'est cette méthode. C'est un déterminant démonstratif.
P. : D'accord. Et tu en connais d'autres des déterminants démonstratifs ?
E. : Euh, « ce » c-e, euh, après... Je m'en rappelle plus trop.

P. : Et qu'est-ce que ça veut dire pour toi « déterminant démonstratif » ?

E. : Ben, ils déterminent... « déterminant », ça veut dire « il détermine » et « démonstratif », ça veut dire euh... « démonstratif », ça veut dire qui montre ce que c'est. Par exemple, « cette méthode », et ben il montre que c'est celle-là de méthode.

P. : Et « détermine », ça veut dire quoi ? Tu me dis : « le déterminant détermine »...

E. : « Déterminer »... Ça détermine son genre, si il est au pluriel ou si il est au singulier, si c'est au féminin, si c'est au masculin.

P. : Donc le genre de quel mot, il détermine ? Il détermine le genre de quel mot ?

E. : Ben, de « méthode ».

P. : D'accord. Et tu m'as dit : « le genre, c'est singulier et pluriel, masculin et féminin ».

E. : Oui.

P. : D'accord. « En plus, cette méthode pour tracer maladroitement les lettres est drôlissime ». « Tracer ». Comment tu t'es décidé pour la fin du mot ?

E. : « Tracer », ben... Vu que c'est... Vu qu'il y a pas de pronom ben...

P. : Où ça ?

E. : Dans la phrase, là, pour l'instant.

P. : D'accord.

E. : J'en ai... Je... Ben, ça pouvait pas être un verbe conjugué.

P. : Comment tu le sais qu'il y a pas pronom ?

E. : Parce que « pour », c'est pas pronom.

P. : Comment tu le sais ?

E. : Euh, comme ça. « Cette », c'est un déterminant. Et voilà. Après...

P. : Et les autres tu penses pas que ça puisse être des pronoms ?

E. : Non.

P. : « En plus », « méthode » ?

E. : Non.

P. : Pas des pronoms ? T'en es sûr ?

E. : Oui. Parce que vu que c'est un nom.

P. : Hm. Comment tu le sais ?

E. : Parce que c'est... Parce qu'on peut dire « une » et quand on dit « une » ben, autrement...

P. : On peut dire « une », c'est-à-dire ?

E. : Ben, vu que un nom, ben, y a toujours un déterminant et là, le déterminant...

P. : Où ça ?

E. : Soit devant ou soit un peu derrière. J'ai vu que là, y a « cette » de... devant euh... c'est derrière.

P. : Je sais pas. Comment tu fais pour savoir si c'est devant ou derrière ? Qu'est-ce que ça veut dire un...

E. : Pour moi, devant c'est... Par exemple, « pour » et derrière, c'est « cette ».

(...)

P. : Et donc « tracer », t'as vu qu'il n'y avait pas de pronom et puis quoi d'autre qui a fait que tu l'as écrit comme ça à la fin ?

E. : Ben...

P. : En quoi le fait que il y n'ait pas de pronom fait que tu l'écris comme ça ?

E. : Ben, ça veut dire qu'il est à l'infinitif. Donc, euh... mais je l'ai pas fait, mais j'aurais pu le faire : changer aussi la phrase.

P. : D'accord. T'as plusieurs techniques.

E. : Oui.

P. : C'est intéressant, ça. OK. Et le c ? Pourquoi t'as mis un c ?

E. : Parce que euh... Parce qu'avec « tracer », y a toujours un c.

P. : Très bien. « Maladroitement » (*écrit « maladroitemen »*).

E. : Alors, « maladroitement » euh...

P. : Comment tu t'es décidé pour la fin du mot ? Alors, j'ai vu que tu avais hésité à un moment.

E. : Oui.

(...)

E. : En fait, j'ai hésité ici.

P. : Oui. Donc, à la fin du mot.

E. : Oui parce que je me rappelais plus s'il fallait mettre e-n-t mais vu que [maladrɔwatəmã], c'est pas un verbe ben... Ben, j'ai pas mis e-n-t.

P. : Et qu'est-ce qui a pu te faire penser à e-n-t ? Ça, ça m'intéresse.

E. : Ben, c'est souvent quand on écrit e-n ben, moi, je pense à e-n-t.

P. : D'accord. C'est comme un réflexe, une habitude ?

E. : Ouais.

P. : tu sais qu'en français, y a souvent e-n-t.

E. : Oui. Souvent euh...

P. : Donc, là, t'as pensé à mettre...

E. : Avec les verbes, y a e-n-t.

P. : D'accord. Et dans « maladroitement », ce qui te permet de pas mettre le t... ce que tu m'as dit... c'est parce que c'est pas un verbe.

E. : Oui.

P. : Très bien. Et comment t'as fait là pour savoir que c'était pas un verbe ? L'habitude ?

E. : Euh...

P. : Comment tu as fait...

E. : L'habitude.

P. : Pour décider ? Parce que tu m'as dit que t'avait pas changé le temps de la phrase ce coup-ci.

E. : Oui, ben, c'est que je sais que « maladroitement », c'est pas un verbe.

P. : Comment tu le sais ?

E. : Ben, vu que les verbes, là, s'il était un infinitif... on peut pas dire : « tu maladro... tu maladroï ou je maladroï, tu maladroï, il maladroï ».

P. : D'accord.

E. : Autrement, j'ai une autre façon.

P. : Ouais. Vas-y, dis.

E. : Pour savoir si il est au... à l'infinitif. On peut dire : « il faut prendre » à la place de « faire »... À la place de « tracer » et... On peut dire autrement : « il faut tracer » et ça marche. Donc on peut mettre à l'infinitif.

P. : Donc, ici, comment tu mettrais le « il faut » ? Pour savoir que « tracer », c'est à l'infinitif.

E. : Ben, je prendrais « tracer » tout seul et après je ferais « il faut tracer » et vu que ça marche et ben...

P. : D'accord. Et c'est comme ça que tu aurais pu décider que c'était à l'infinitif.

E. : Oui.

P. : « Il faut tracer les lettres ». Donc, « pour tracer maladroitement les lettres ». Comment tu t'es décidé pour « lettres » (*écrit « letres »*) ?

E. : « Lettres », j'ai eu un petit doute s'il fallait mettre deux t.

P. : Et pourquoi tu as décidé d'en mettre un seul ?

E. : Euh, parce qu'il me semblait que c'était un seul.

P. : Et quand tu lis le mot, ça va ?

E. : Euh, pfff, je me pose encore un peu la question.

P. : T'es pas très sûr ?
E. : Non, je suis pas très sûr.
P. : Et tu ferais quoi, dans ce cas-là, si t'étais dans la classe ou si tu écrivais pour toi une carte postale ou une production d'écrit ?
E. : Je demanderai à ma maman.
P. : D'accord.
E. : Ou à mon papa.
(...)
P. : La fin du mot, comment tu t'es décidé ici ? Elle est intéressante la fin de ton mot.
E. : Ben, vu que c'est « les lettres » et que c'est une lettre, ben vu que c'est une, déjà, on met un e et vu que c'est « les », faut mettre un s.
P. : Pourquoi tu mets un s ? Qu'est-ce qu'elle veut dire cette lettre s ?
E. : Et ben, e-s, vu que c'est « une lettre », on met un e et vu que c'est « les », c'est au pluriel, donc « les lettres » elles... il est aussi au pluriel. Donc on met un s.
P. : D'accord. Qu'est-ce qui est au pluriel dans « les lettres » ? Tu m'as dit...
E. : Ben, le s.
P. : Le s est au pluriel.
E. : Hm.
P. : D'accord. « [e] drôlissime ».
E. : « Drôlissime » euh...
P. : Le [e] déjà ?
E. : ben [e], c'est un verbe. C'est le verbe « être drôlissime ». Enfin, c'est pas le verbe « être drôlissime », c'est le verbe « être » mais...
P. : Sûr de toi, là. T'as l'air sûr de toi.
E. : Oui. On peut pas dire : « et puis drôlissime ».
P. : D'accord. Tu te l'es dit dans ta tête ou t'as même pas réfléchi ?
E. : Ben oui, moi, maintenant...
P. : C'est un réflexe ?
E. : Oui, maintenant, c'est un réflexe. Par exemple, avec [a], si faut mettre un accent, je dis toujours [ave] et comme ça si ça marche ou pas.
P. : D'accord. « Drôlissime » (*écrit « drolicime »*).
(...)
E. : Euh, [drɔl] ben... Je sais que e et i des fois il peut faire [e] comme « neige ». donc j'ai pas mis de e. [drɔl], après, j'ai hésité à mettre un accent à [drɔl] et autrement pour [sim] euh... souvent le [sim] ou le [sit] et ben il se met avec un c.
P. : Tu as pensé à un autre mot pour l'écrire ? C'est ça ?
E. : Euh, oui.
P. : Quel mot ?
E. : J'aime bien les pierres donc y a beaucoup de pierres qui se terminent par [it], [sit] ou des choses comme ça.
P. : Donne-moi un nom, en exemple, de pierre.
E. : euh... argo... euh, ça, ça se finit pas par [sit]...
P. : Mais par [it]
E. : Oui. « Argonite » ou des choses comme ça.
P. : D'accord.
E. : De la zincite.
P. : Ouais.
E. : J'en ai un peu.
P. : Et ça s'écrit avec un c ?
E. : Oui.

P. : D'accord. Ça, c'est intéressant. T'as plein de techniques. D'autres remarques ? Le e ? « drolicime »

E. : Ben, vu que c'est des... une lettre qui est drôlissime j'ai mis un e.

P. : D'accord.

E. : Mais j'aurais pu mettre un s.

P. : Pourquoi ?

E. : Euh, je crois qu'il y a un s quand même.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que vu que c'est « les lettres » qui sont drôlissimes ben c'est un adjectif donc faut... Il s'accorde avec euh... Il s'accorde. Donc faut mettre un s.

P. : Vas-y. Si tu veux corriger, n'hésite pas (*l'élève ajoute un s*). Comment tu sais que c'est un adjectif alors que tu ne connais pas le mot ?

E. : ben, je me suis dit que la lettre... « lettre » et ben on pourrait dire euh : « en plus, cette méthode pour tracer maladroitement les lettres petites », on pourrait dire. Euh, « est petite » ou euh « joliment » ou des choses comme ça.

P. : Et donc « petite » ou « joliment », ce sont des adjectifs ?

E. : Euh, « petite », oui.« joliment », oui.

P. : D'accord.

E. : Donc le « drôlissime », ça montre comment il est.

P. : Quoi ?

E. : Il est comment...

P. : Comment est quoi ?

E. : ben euh, « la lettre ». Comment elle est. Elle est euh... si elle est petite, si elle est belle, si elle est...

P. : D'accord.

E. : Drôlissime ou...

(*Lecture et explicitation de la phrase « je le sais parce que je la pratique des fois quand j'écris »*)

P. : « sais ». « Je le sais parce que je la pratique »...

E. : Ben, ça me paraissait très bizarre qu'il fallait mettre un c donc j'ai mis un s. Et aussi parce que sou... parce que j'ai l'habitude de le voir avec un s.

P. : Hm.

E. : « Parce que », il m'a pas posé de problème (*écrit « parceque »*).

P. : Euh, attends, excuse-moi, « parce que », t'as pas posé de problème. D'accord. Le s à la fin de « sais »... « Je le sais parce que »...

E. : Euh, ben... C'est le verbe « savoir »

P. : Hm.

E. : Et... je sais pas, j'ai écrit ça comme ça.

P. : D'accord. Parce que tu t'en es rappelé.

E. : Oui.

P. : Tu l'écrirais toujours comme ça « sais » ?

E. : Euh, oui. Moi, je l'écrirais toujours comme ça.

P. : D'accord. « Je le sais parce que je la pratique... Donc, la méthode... je le sais parce que je la pratique ». « Pratique ». Comment tu t'es décidé pour l'écrire comme ça ?

E. : Ben vu que c'est « la pratique », c'est la méthode et vu que c'est pas « les pratiques », vu que c'est pas plusieurs méthodes ben, faut pas mettre de s.

P. : D'accord. Et pourquoi q-u-e à la fin ?

E. : q-u-e parce que... il s'écrit comme ça.

P. : Toujours ?

E. : Oui.

P. : D'accord.

E. : « Des fois » (*écrit « deffois »*), par contre, il m'a posé un problème parce que je savais pas si fallait mettre deux f ou pas.

P. : Alors, si tu n'en mets qu'un ? (*L'enseignant écrit sur un brouillon « deffois »*).

E. : Ça me paraît bien aussi.

P. : Ça te paraît bien aussi.

E. : Par contre, je crois que j'ai oublié un accent.

P. : Fais comme tu... Pourquoi tu penses avoir oublié un accent ?

E. : Parce que pour [de], faut faire le son [e]. je mettrais un accent.

P. : Hm. Et pourquoi tu hésites ?

E. : Euh, parce que après je sais pas si il faut en mettre un donc euh j'hésite.

P. : Tout à l'heure, tu avais pensé à mettre un accent ou pas ?

E. : Euh... oui, j'avais pensé mais je me suis...

P. : Et comment tu t'es décidé de pas en mettre ?

E. : Ben, je me suis dit : « je vais pas en mettre. Je vais rester sur mon premier choix ». Mais là, en y pensant, j'en aurais mis un mais je suis pas encore à très sûr (inaudible)

P. : Et la fin du mot ?

E. : [fwa], je sais que ça prend... vu que [defwa] ben, euh, je sais qu'il faut mettre un s parce que à « fois » faut mettre un s.

P. : Donc, « je le sais parce que je la pratique des fois quand j'écris ». C'est quoi comme mot ça ?

E. : « Des fois ».

P. : D'après toi ?

E. : Euh, un complément circonstanciel de temps. Parce que c'est des fois. Et donc on peut dire : « quand ? » Et c'est des fois.

P. : D'accord. (...).

E. : « Écris » (*écrit « écri »*), j'ai hésité à mettre un... un e parce que... j'ai pensé à [e]... quand je l'écris, j'ai pensé à que c'était « l'écriture », donc j'ai hésité à mettre un e.

P. : Et qu'est-ce qui t'a fait...

E. : Et je l'ai pas mis parce que je me suis dit que vu que c'est toi qui le (inaudible) et par contre si t'étais une fille, j'aurais mis un e.

P. : Tu aurais mis un e à « écri »

E. : Oui.

P. : Alors que là tu as mis quoi ? Je vois pas trop.

E. : Euh, pas de e.

P. : T'as rien mis du tout ?

E. : Oui.

P. : C'est ça, hein ?

E. : Mais vu que j'ai hésité, j'ai quand même... J'avais commencé après...

P. : T'avais amorcé le...

E. : Mais je pense qu'il faut en mettre quand même une, oui. Je pense qu'il faut quand même en mettre une.

P. : Tu penses qu'il faut mettre une quoi ?

E. : euh... euh, mince... Je pense qu'il faut mettre le e.

P. : Même là ? Avec euh...

E. : Ben, oui parce que comme ça, il me paraît bizarre (*l'élève conserve « j'écrie »*).

(...)

Annexe 17

Retranscription de l'entretien métagraphique avec E21, CE1 (garçon).

CE1

E21=E=.élève

P=enseignant

Texte écrit :

Commen écrire comme un cochon.

Si jamais tu désire que tout le monde admire ton afrese écritur, je te consille de choisir un stilo qui fait pluns de gros paté.

Tu doit absolument trouver une chaise et une table assé bancalle pour qu'elle bouje tout le temps des que tu les utilises.

Tu ve ses troies objès ?

Itn plus, s'et méthode pour tracer maladroitman les lètre et drollissime. Je le s'et parsece je la pratiques des fait quans j'écri.

(l'élève écrit « comment écrire comme un cochon »)

P. : Alors, « comment ». À quoi tu as pensé pour l'écrire comme ça (écrit « comen ») ?

E. : Euh... Parce que... je crois que je l'avais déjà vu.

P. : Hm.

E. : Et qu'il ressemble beaucoup à « comme ».

P. : Il ressemble à « comme ». Il ressemble en quoi à « comme » ?

E. : Euh, avec euh normalement il y a deux m et au e à la fin.

P. : Ouais. Donc, pour écrire [ã] dans « comment », tu as pensé au e de « comme » ?

E. : Voilà.

P. : C'est ça ? D'accord. Je comprends.

E. : Normalement, il y a deux m et j'ai oublié d'en mettre un.

P. : Ah, si tu veux... Hein, c'est ton texte à toi (...). Si tu veux corriger, tu barres, tu réécris dessous. Y'a pas de soucis. Pourquoi tu penses qu'il y a deux m ?

E. : Ben, on l'avait déjà vu.

P. : Hm. Et c'est quand tu as vu « comme » que tu as pensé à mettre deux m ?

E. : Hmhm.

P. : D'accord. Et là, qu'est-ce que tu as écrit ? (l'élève réécrit « cemma »)

E. : [komã]

P. : donc, pourquoi tu as mis un e ici ?

E. : Euh, je dirais un o. Parce que des fois je me trompe.

P. : c'est vrai ?

E. : Hmhm.

P. : D'accord. Et tu te corrige en relisant ?

E. : Hm.

P. : Et pourquoi tu trompes ?

E. : Hmm, je sais pas trop.

P. : Pourquoi e à la place de o ?

E. : Parce qu'elles se ressemblent.

P. : D'accord. C'est quoi qui se ressemble ?

E. : Ben, la boucle. Là.

P. : Ouais, je comprends. [...]. donc, pour écrire « comment », tu penses un petit peu à « comme ». C'est bien ça ?

E. : Hm.

P. : Et donc, pour écrire « comme », tu penses un petit peu à « comment » ?

E. : Hm.

P. : « Écrire ». Tu peux me dire pourquoi tu as mis un e à la fin ? « Comment écrire comme un cochon ».

E. : Parce que... Je pense qu'on dit [ekRiRø].

P. : D'accord. Est-ce que tu es sûr de toi quand tu l'écris comme ça ?

E. : Ou sinon c'est que je l'ai déjà vu.

P. : Hm. Tu l'as déjà vu. Est-ce que tu es sûr de toi, là ?

E. : Hmhm.

P. : Ouais. Pourquoi tu mets un accent ?

E. : Parce que avec le [e], le [e] e-r, il se met à la fin plutôt des mots et le [e], il se met plutôt avec l'accent grave, ben, il se mais plutôt au début.

P. : d'accord. Tu me dis si j'ai bien compris ce que tu avais dit. Tu as mis e avec un accent grave parce que au début des mots c'est plus souvent celui-là.

E. : Hmhm.

P. : Alors qu'à la fin des mots, pour écrire [e], c'est plus souvent e-r.

E. : Hmhm.

P. : C'est ça ? D'accord. J'ai bien compris. « Comme un cochon ». Pourquoi tu écris comme ça à la fin du mot ? Pourquoi t'écris la fin comme ça ? « cochon ». Dans cette phrase.

E. : Parce que... Je sais pas trop.

P. : D'accord. Est-ce que tu es sûr de toi ?

E. : Oui. Parce que y a plein de mots que j'ai déjà vus.

P. : Hm. Tu l'as déjà écrit, ça ?

E. : Hmhm.

P. : Tu as déjà vu dans les histoires, tout ça. Est-ce que tu as des commentaires, des choses à me dire sur cette phrase ? (...).

E. : Non.

(lecture et explicitation de la phrase « si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture, je te conseille de choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés »)

P. : Alors, est-ce que tu peux me dire pourquoi tu as mis un... ah, pardon, vas-y. Je te laisse euh...

E. : Non, c'est bon.

P. : C'est bon ? Euh, ben, tu veux me dire à quoi tu as pensé pour euh... changer ce que tu as mis ?

E. : En fait, si j'ai changé, c'est parce que euh... [pate] ça... ça ça va s'écrire comme ça parce que c'est pas un verbe. Du coup, va pas y avoir de r à la fin.

P. : Comment tu sais que c'est pas un verbe ?

E. : Parce que... euh... Je sais pas trop comment le dire.

P. : Et, au début, tu avais mis e-r parce que tu pensais que c'était un verbe, c'est ça ?

E. : Oui.

P. : d'accord. Et qu'est-ce qui t'avait fait penser à un verbe justement, alors ?

E. : Euh...

P. : « Qui fait plein de gros pâtés »

E. : Un [e] à la fin. Surtout.

P. : C'est le son... Quand tu as entendu [pa te], tu as tout de suite mis e-r parce que... Ce que tu me disais tout à l'heure : « à la fin des mots, c'est plutôt e-r ».

E. : Hm.

P. : Et donc... tu me dis si je comprends ce que tu dis... et quand tu mets e-r, tu te dis que c'est un verbe.

E. : Hmhm.

P. : Et après, tu t'es dit... J'ai vu que t'avais corrigé quand j'ai commencé à te poser des questions, t'as vite corrigé... Tu t'es dit : « ah ben non, c'est pas un verbe » et j'aimerais savoir comment tu t'es dit que ce n'était pas un verbe. « Un stylo qui fait plein de gros pâtés ». Et tu as mis e avec un accent.

E. : Euh

P. : Qu'est-ce qui t'a fait penser que ce n'était pas un verbe, [pate] ?

E. : Euh... D'abord que je l'ai déjà vu euh... ça.

P. : Écrit comme ça ?

E. : Oui.

P. : D'accord. Donc, ça, c'est important. Ouais.

E. : Et aussi euh... je sais pas trop mais les verbes euh... je me suis tout de suite dit : « je [pate], ça veut rien dire ».

P. : D'accord. C'est comme ça que tu fais pour savoir si euh... si c'est un verbe ?

E. : Oui.

P. : Tu dis : « je quelque chose ». Donc, « je [pate] », ça ne veut rien dire pour toi ? Donc, tu dis : « c'est pas un verbe », j'enlève e-r et je mets e accent pour faire [e].

E. : Grave.

P. : e accent grave pour faire [e]

E. : Voilà.

P. : D'accord. (...). Pourquoi tu mets un s à la fin de « jamais » ? « si jamais »...

E. : Parce que on l'a déjà vu, on l'a déjà appris. C'est comme... En fait, nous, on les appelle euh les mots outils.

P. : Oui.

E. : Et dedans, y a plein de mots très importants. Du coup, on les apprend en dictée et celui-là, ça a été un des premiers. Du coup, je sais qu'il y a un s.

P. : Et t'es sûr de toi ?

E. : Hmhm.

P. : D'accord.

E. : Comme « comme ».

P. : Comme ?

E. : « Comme ».

(...)

P. : C'est quoi pour toi un mot outil ? Tu m'as dit : « une liste de mots outils ».

E. : Euh, c'est... Des mots... Ce qui sont pas pareils que les autres. Par exemple, y a des s, y a des lettres.

P. : Elles sont où ces lettres muettes dans ces mots ?

E. : Euh... ben...

P. : Dans ces mots outils ?

E. : Par exemple euh... hmm, je sais pas trop en fait.

P. : Tu m'as dit : « les mots qui sont des mots très importants ». Pourquoi, d'après toi, ils

sont très importants ?

E. : Parce que y a des lettres au... à la fin. Surtout des s. Donc, qui servent à rien.

P. : D'accord. Là, par exemple, ce que tu es en train de me dire, c'est que le s, il sert à rien.

E. : Hm.

P. : C'est ça. Par contre, il faut le mettre.

E. : Oui.

P. : D'accord. Et t'es sûr de toi ?

E. : Hmhm.

P. : Et puis t'as raison en plus. Est-ce que tu penses à d'autres mots quand tu l'écris ou tu penses qu'à « jamais » et tu sais qu'il s'écrit comme ça ?

E. : Oui.

P. : Tu sais qu'il s'écrit comme ça et tu penses pas à d'autres mots ?

E. : Oui.

P. : « Si jamais tu désires ». Tu peux me dire pourquoi tu mets un e à la fin de « désires » (*écrit « désire »*) ?

E. : Parce que c'est un verbe.

P. : Comment tu le sais ?

E. : Hmm, parce que « je désire », ça va bien. « Tu désires, il ou elle ou on désire ».

P. : D'accord. Et quand tu... euh comprends que c'est un verbe, tu sais qu'il faut mettre un e à la fin ?

E. : Hmhm.

P. : Toujours ?

E. : Euh...

P. : parce que tu m'as dit : « parce que je peux dire : « je désire, tu désires, on désire » » et dans ces cas-là tu l'écrirais comme ça ?

E. : Hmhm.

P. : D'accord. Pourquoi tu mets un s ici ?

E. : Parce que... Pour faire... À la place de faire [desir], je mets un seul s et entre deux euh... deux... deux...

P. : Tu veux me parler de quoi ? Quand tu dis : « deux » ? Montre-moi si tu veux.

E. : Entre deux... ça, c'est... Je me rappelle plus comment ça s'appelle.

P. : D'accord. Entre le é et le i...

E. : Oui.

P. : tu me dis si je me trompe...

E. : Oui, toutes les... pas les... celles qui font [m] mais par exemple celles qui font un mot... Par exemple, a, e, i, o, u.

P. : D'accord.

E. : Et y a aussi.

P. : Donc...

E. : Entre celles-là.

P. : Entre les lettres a, e, i, o, u

E. : Et aussi é, è

P. : D'accord. Si tu mets le s... si tu mets un seul s, ça fait [z]. C'est ce que tu veux dire ?

E. : Hm.

P. : Et si... Tout de suite, tu m'as dit si... Sinon ça aurait fait [desir].

E. : Voilà.

P. : Et qu'est-ce que tu aurais fait pour écrire [desir] qu'est-ce que tu aurais écrit ?

E. : J'aurais mis deux s.

P. : D'accord. Je comprends. Donc, c'est pour ça que tu n'en as mis qu'un.

E. : Hmhm.

P. : Et l'accent, là, pourquoi tu l'as mis ?

E. : Euh, parce que c'était au début.

P. : C'est au début du mot. C'est pour faire quoi que tu mets l'accent ?

E. : C'est pour faire le [e].

P. : D'accord.

E. : À la place de [døsir]

P. : D'accord.

E. : Sans ça, ça ferait.

(...)

P. : Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour écrire « tout » t-o-u-t ?

E. : Parce que je l'ai surtout vu et je l'ai surtout écrit.

P. : Hm.

E. : Et aussi, si on le met au féminin, ça fait « toute ». Du coup, on met la lettre muette.

P. : Donc, la lettre muette t, tu t'en rappelles parce que tu sais que des fois on peut dire « toute ».

E. : Hmhm.

P. : C'est pour ça. C'est surtout les lettres muettes, ouais, tu as compris, qui m'intéressent. « Que tout le monde ». Pourquoi tu l'écris comme ça à la fin « monde » ?

E. : « Monde » ? Parce que je l'ai déjà vu.

P. : Hmhm.

E. : En dictée surtout.

P. : D'accord. Tu l'avais déjà écrit. « Si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture ». Tu m'expliques comment tu as fait pour le mot « admire » (*écrit « admire »*).

E. : Euh, parce que...

P. : Pourquoi tu mets un e à la fin ?

E. : Parce que c'est un verbe. Par exemple, « j'admire » avec le j-e... le j-apostrophe.

P. : Hmhm.

E. : y a un e à la fin.

P. : Toujours ?

E. : Oui.

P. : Et pourquoi ? Tu sais ?

E. : Euh, parce que je l'ai déjà vu.

P. : Et ici, c'est « j'admire » ?

E. : Ouais.

P. : D'accord. « Si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture ». Pourquoi tu mets un e à la fin de « affreuse » (*écrit « afrese »*) ?

E. : Parce que... Parce que c'est un mot au féminin.

P. : Comment tu le sais qu'il est au féminin ?

E. : Parce que sinon si on disait « un affreuse écriture » à la place de « une affreuse écriture », ça marcherait pas.

P. : Pourquoi ça ne marcherait pas ?

E. : Parce que ça n'irait pas bien ensemble.

P. : Qu'est-ce qui n'irait pas bien ensemble ? Quand tu dis : « un affreuse écriture ».

E. : Ben, moi, je trouve que ça ne sonne pas très bien.

P. : Pourquoi ?

(...)

P. : Qu'est-ce qui ne sonne pas très bien ?

E. : « Un » et « affreuse ».

P. : D'accord. Alors que... Il faudrait dire quoi plutôt pour que ça sonne bien ?

E. : « Une ».

P. : « Une affreuse écriture ». Là, ça sonne bien.

E. : Hm.

P. : « Un affreuse écriture », ça sonne pas bien.

E. : Non.

P. : D'accord. Donc, quand tu me dis que tu as mis un e parce que c'est féminin. Qu'est-ce qui est féminin ici ? C'est...

E. : [zø], [afRøzø], c'est [zø]

P. : D'accord. C'est parce qu'on peut dire « une affreuse écriture ».

E. : Oui.

P. : Et comment tu le sais, ici, qu'on peut dire : « une affreuse écriture » parce que il n'y a pas « une » ?

E. : Euh...

P. : « Que tout le monde admire ton affreuse écriture »

E. : « Ton »... « Ton », c'est... C'est pareil... C'est un peu comme « une » ou « un ».

P. : D'accord. Tu peux me dire pourquoi tu as mis un e ici.

E. : Parce que on entend : [afRø...z].

P. : C'est pour faire [ø] ?

E. : Voilà.

P. : « Ton affreuse écriture ». Et le s ?

E. : Le s, comme je l'ai dit tout à l'heure euh... pour faire [zø].

P. : D'accord. C'était juste pour vérifier. Tu me l'as déjà dit. Ah, « écriture » m'intéresse (*écrit « écrivitur »*). est-ce que tu peux me dire à quoi tu as pensé quand tu l'as écrit ? Ce mot.

E. : À [ekRi]

P. : Ouais.

E. : Et après, [tyR] euh... je l'ai écrit comme ça se prononce.

P. : D'accord. Pourquoi tu mets un accent ici ?

E. : Parce que où j'ai mis « écri » ben, j'ai mis un accent. (Inaudible) c'est pareil.

P. : Et pourquoi tu mets un r ici ?

E. : Parce que... Pour faire [e]... euh, mince je me suis un peu trompé.

P. : Pourquoi tu penses que tu t'es trompé ?

E. : Parce que [e]... après on va pas faire [ERkRi].

P. : Donc, tu penses que tu as fait une erreur où ?

E. : Sur r. Que j'ai pas dû le mettre.

P. : Tu n'aurais pas dû le mettre ?

E. : Non.

P. : D'accord. Donc, tu le barres. Et là, ça te va mieux ?

E. : Hm Hm.

P. : « écrivitur » comme ça ? Et puis après, tu m'as dit : « j'ai pensé à [ekRi], c'est ça ?

E. : Hmhm.

P. : Et j'ai mis [tyR] comme ça se prononce.

E. : Hmhm.

P. : J'ai bien compris ce que tu avais dit. « Ton affreuse écriture, je te conseille de choisir un stylo ». Est-ce que tu peux me dire à quoi tu as pensé pour écrire « conseille » comme ça (*écrit « consseille »*) ?

E. : Hmm.

P. : Pourquoi tu mets un e à la fin ?

E. : Alors euh, parce que pour faire le [jø] ben e à la fin.

P. : Ouais. Et c'est le e qui fait [jø] ?

E.: Hmhm.

P.: Donc, si tu enlèves le e ici...

E.: Ça ferait pas [jø].

P.: Ça ne serait plus [jø]. Ça ferait quoi ?

E.: Ça ferait [kõsilœ].

P.: [kõsil]. C'est ça ?

E.: Hm.

P.: [kõsil]. D'accord. Pourquoi tu mets un s... non...

E.: Deux s.

P.: Deux s. Voilà. (...).

E.: Parce que comme je l'ai dit tout à l'heure, quand on met deux s, ça fait [s].

P.: Toujours ?

E.: Voilà. Oui.

P.: Et quand tu mets un seul s ?

E.: Ça fait [zø] mais entre deux...

P.: Entre e, a, i, o, u, é, è. Ce que tu me disais tout à l'heure.

E.: Hmhm.

P.: D'accord. « Je te conseille de ch »... Ouais. Tu voulais... Tu as corrigé quelque chose ?

E.: Euh, oui.

P.: Dis-moi.

E.: Ben, c'est parce que là y avait pas une euh... entre a, e, i, o, u et tout ça. C'est juste pour ça que je l'ai barré (*l'élève à barré le premier s de « consille » pour garder « consille »*).

P.: Donc, tu as barré un s.

E.: Hmhm.

P.: Parce que tu mets deux s entre a, e, i, o, u, é, è pour faire [s].

E.: Ouais.

P.: et là, pourquoi tu as barré un s alors ?

E.: Parce que là y avait un n.

P.: Donc, pas besoin de mettre deux s ?

E.: Non.

P.: Et là, ça se lit comment le mot que tu as écrit ?

E.: [kõsej]

P.: Donc, ça fait bien [s]. D'accord. Je comprends. Ah, c'est intéressant. « je te conseille de choisir ». Pourquoi tu as mis un e à la fin de choisir (*écrit « choisire »*) ?

E.: Parce que « je choisis, tu choisis » : c'est un verbe.

P.: Donc, comme pour « désire », tu mets un e. Pourquoi un s ?

E.: Un seul parce que y'a deux i.

P.: D'accord. « Je te conseille de choisir un stylo ». Pourquoi tu écris comme ça à la fin « stylo » (*écrit « stilo »*) ?

E.: Parce que je l'ai déjà vu et aussi c'est pas un verbe.

P.: Comment tu le sais ?

E.: Parce que « je stylo », ça se fait pas.

P.: Ça veut rien dire ? C'est rigolo « je stylo ». « Je te conseille de choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés ». Pourquoi tu as mis un t à la fin de « fait » ?

E.: Parce que... c'est comme « il fait... des gros pâtés ».

(...)

P.: Et le a-i ?

E.: a-i, c'est [ɛ]... je voulais pas faire accent... e-accent euh... accent euh...

P.: Avec un accent.

E.: Aigu.

P. : Avec un accent aigu par exemple. Ouais.

E. : Parce que je l'ai déjà vu et... Les verbes je pense que ça s'écrit comme ça.

P. : D'accord. Une autre question. Quand tu me dis : « c'est un verbe parce que je peux dire « je fais, il fait » ». Quand c'est un verbe, il s'écrit toujours f-a-i-t ?

E. : Je pense.

P. : D'accord. C'est intéressant.

E. : Sinon, c'est juste que je l'ai déjà vu.

P. : Hm.

E. : Je l'ai déjà vu.

P. : Ouais, ouais. J'ai compris. T'inquiète pas. Ah, ça, ça m'intéresse. « Je te conseille de choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés ». Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour écrire « plein » (*écrit «pluns»*).

E. : À « plus ».

P. : Donc, « plus ». d'accord. Et donc, en pensant à « plus » euh... En quoi ça t'aide de penser à « plus » pour écrire « pluns » ?

E. : Euh, ben, à la fin, qu'y a un s à « plus ».

P. : D'accord. Et puis ?

E. : p-l-u

P. : Hm. Donc, c'est pour ça que tu as mis un u ?

E. : Ouais.

P. : Dans « plein » parce que euh... Dans « plus », y'a un u.

E. : Hm.

P. : Et pourquoi tu penses à « plus » quand tu entends « plein » ? Pourquoi tu penses à « plus » ? (silence). C'est ce que veut dire « plein » qui te fait penser à plus ?

E. : Hmhm. C'est parce que ils se ressemblent beaucoup. Y a juste un n.

P. : Et qu'est-ce qui se ressemble ? Je veux être sûr de comprendre.

E. : Le p-l-u-n-s.

P. : D'accord. C'est le mot écrit. Les deux mots écrits qui se ressemblent.

E. : Hm.

P. : Et est-ce que ça se ressemble aussi par rapport à ce que ça veut dire ? « Plein de gros pâtés ». je veux comprendre pourquoi tu as pensé à « plus ».

E. : Parce que je le connais beaucoup.

P. : Lequel ? « Plus » ?

E. : Ouais.

(...)

P. : Et donc le s, ici, pourquoi tu l'as mis ?

E. : Parce que à « plus », à la fin, y a un s.

P. : D'accord. Donc, « je te conseille de choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés ». Pourquoi tu mets un s à « gros » ?

E. : Parce que « grosse », si on met au féminin. Il y a aussi plusieurs gros pâtés.

P. : Donc, le s ici...

E. : Si on met au féminin ça fait « grosse ».

P. : Donc, tu veux dire qu'il y est toujours le s à « gros » ?

E. : Oui.

P. : D'accord. Parce qu'on peut faire « grosse ». Et quand tu m'as dit c'est parce qu'il y a plein de gros pâtés... Tu m'as dit : « y en a plusieurs ». Pourquoi tu me dis ça ?

E. : Hmm.

P. : Pour m'expliquer que tu avais mis un s...

E. : Euh, non, c'est juste pour expliquer que quand y a des mots, ben, quand ils sont plusieurs faut mettre un s mais là faut pas mettre de s juste parce que... C'est juste si c'est

au féminin.

P. : D'accord. Là, t'es en train de me dire que tu as mis un s pas parce qu'il y avait plusieurs pâtés.

E. : Non.

P. : D'accord.(...). « Pâtés » (*écrit « paté ».* Voir les explications au début du document).

T'as envie d'y revenir ou pas ? Ou tu restes sur ce que tu m'as dit tout à l'heure ?

E. : Non.

(*pause repas*)

(*lecture et explicitation de la phrase « tu dois absolument trouver une chaise et une table assez banales pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilises »*)

P. : « Dois ». Tu peux me dire comment tu l'as écrit.

E. : d-o-i-t.

P. : Alors, pourquoi tu as mis un t à la fin ?

E. : Parce que [dwat], c'est comme un... [dwat] je sais pas mais je l'ai déjà vu.

P. : Hm. Tu l'as déjà vu ? Pourquoi tu me dis [dwat] ?

E. : Enfin, [dwat]... Normalement, c'est [dwa].

P. : Mais pourquoi tu as eu envie de me dire [dwat] ?

E. : Hmm.

P. : Quand je t'ai demandé pourquoi tu avais mis un t à [dwa].

E. : Parce que y'a un t à la fin.

P. : D'accord. C'est euh... C'est pour ça. Tu pensais à un mot ? Tu pensais à quelque chose ou...

E. : Non.

P. : Non ? « Tu dois absolument trouver ». « Absolument ». Tu peux me dire pourquoi tu l'as écrit comme ça à la fin (*écrit « absolumen »*).

E. : Hmm, comme « comment ».

P. : Comme « comment » ?

E. : Hm, ouais.

P. : Donc, tu as pensé à « comment » ou c'est maintenant que tu te dis : « ah, tiens, ça s'écrit comme « comment » ».

E. : Non, c'était avant.

P. : D'accord. Pourquoi tu mets un s ici ? « Absolumen »

E. : Parce que il y en a un seul, du coup, parce que là c'est un b.

P. : D'accord. « Tu dois absolument trouver ». Tu peux me dire pourquoi tu as mis e-r à la fin de « trouver » ?

E. : Parce que c'est un verbe.

P. : Comment tu le sais ?

E. : « Je trouve, tu trouves ».

P. : Ah ouais, je me rappelle la règle que tu utilises : quand tu reconnais un verbe, à la fin, tu mets e-r. C'est ça ?

E. : Hmhm.

P. : « Tu dois absolument trouver une chaise ». Tu peux m'expliquer pour écrire le mot « chaise » (*écrit « chèse »*) ?

E. : Ben, j'ai cherché. « Chaise », c'est au féminin comme je l'avais dit.

P. : Comment tu le sais que c'est au féminin ?

E. : Parce que « une chaise ».

P. : D'accord. Et qu'est-ce que ça... En quoi ça t'aide pour écrire le mot « chèse » de savoir qu'il est au féminin ?

E. : Ben, « une », ça... Moi, je trouve que ça va bien et « un chaise », ça va pas.

P. : Ça va pas. Et... Qu'est-ce que ça... Ça entraîne sur le mot « chèse »... Qu'est-ce que ça

te force à écrire sur le mot « chèse » ? Quand tu me dis : « je reconnais que c'est au féminin ». C'est important pour toi de savoir que le mot « chaise », c'est au féminin pour pouvoir écrire le mot « chèse » ?

E. : Oui.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce que sinon après je sais pas si faudrait mettre un e.

P. : D'accord. C'est ça que je voulais comprendre. Celui-là de e ?

E. : Oui.

P. : D'accord. Comment tu t'es décidé pour le e avec accent ?

E. : Parce que on va pas dire [ʃez].

P. : C'est ce que tu avais fait au début ? Tu avais mis l'autre accent et ça, ça fait [ʃez] et c'est pas bon ?

E. : Ouais.

P. : Et c'est pour ça que tu as changé d'accent. J'ai vu que tu avais...

E. : Hm.

P. : corrigé. Je comprends. [e]. Pourquoi tu l'as écrit comme ça ?

E. : Ben, parce que je l'ai appris et... hmm...

P. : Qu'est-ce que tu as appris ?

E. : J'ai appris comment écrire « et » parce que y'a pas d'autres façons d'écrire « et ».

P. : D'accord.

E. : Ou euh sinon s et e... s-t. Du coup, [ɛ].

P. : Ah, donc, là, tu le lis comment ça ?

E. : [e]

P. : Donc, « tu dois absolument trouver une chaise [e] une table ». Et quand tu entends [ɛ], tu écris e-s-t ?

E. : Hmhm.

P. : « Table ». Pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ?

E. : J'ai déjà vu ce mot.

P. : Hm. T'es sûr de toi ?

E. : Hmhm.

P. : Ouais. T'as raison. « Assez ». Tu peux m'expliquer comment tu le fais pour savoir qu'il s'écrivait comme ça (*écrit « assé »*) ?

E. : Ben, d'abord j'entends le a, deux s, sinon si j'en mettais un, ça fait [z]

P. : [aze] et ça marcherait pas

E. : Ouais.

P. : Et à la fin ? Pourquoi tu mets un e avec un accent ?

E. : Ben, ça fait [ase]

P. : Hm. D'accord. Tu as hésité ?

E. : Non.

P. : Est-ce que tu es sûr de toi ?

E. : Oui.

P. : D'accord. Ça, c'est intéressant. Quand tu doutes tu me le dis, hein ?

E. : Hm.

P. : Donc, « tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancales pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilises ». Tu peux m'expliquer à quoi tu as pensé pour écrire « bancales » (*écrit « bancalle »*) ? J'ai vu que tu avais cherché un petit peu.

E. : J'ai cherché pour les deux l.

P. : Hm. Alors, pourquoi tu as décidé de mettre deux l-e ?

E. : Parce que [bākalœ], ça va mieux avec deux l à la fin.

P. : Pourquoi ?

E. : Je sais pas.
P. : Tu as pensé à d'autres mots ?
E. : Non.
P. : Et comment tu as fait pour décider que c'était a-n ?
E. : Hmm... je sais pas trop.
P. : Tu as hésité ?
E. : Euh, non.
P. : Non ? T'as plus hésité sur la fin, j'ai l'impression.
E. : Hmhm.
P. : Et le e à la fin de « bancalle » ?
E. : C'est parce que c'est au féminin.
P. : Qu'est-ce qui est au féminin ?
E. : Par exemple...
P. : Comment tu sais que c'est au féminin ?
E. : Euh... Par exemple, on va pas dire « un garçon bancal », du coup, on va pas dire ça.
P. : Et dans la phrase, là, est-ce que je parle d'un garçon ?
E. : Non. D'une fille.
P. : Je parle d'une fille ?
E. : Euh, non, euh... d'un euh... non.
P. : Pourquoi tu me dis : « non » ?
E. : Parce que je veux dire : « plutôt au féminin ». « Table ». « Une table ». « La table et la chaise ».
P. : Tu... Est-ce que tu peux essayer de me redire tout ça en étant plus précis ?
E. : Euh...
P. : Ma question c'était : « pourquoi tu as mis un e à la fin de « bancalle » ? ».
E. : Parce que c'est un mot au féminin.
P. : Et comment tu sais que « bancalle » est un mot féminin ?
E. : Parce que... on va pas dire : « un objet bancal ».
P. : Pourquoi on ne va pas dire : « un objet bancal » ?
E. : Parce que sinon ça irait pas.
P. : Pourquoi ça n'irait pas ? C'est ça que je veux comprendre. Pourquoi, pour toi, « un objet bancal », ça n'irait pas ?
E. : Parce qu'à la fin on entend deux... [bākal], on entend [al] et ça va pas tout le temps.
P. : Je comprends pas pourquoi tu penses que ça ne va pas bien. T'aurais envie de mettre quoi pour que ça aille bien ?
E. : Par exemple, « une table et une chaise ».
P. : « Une table bancale », ça irait bien ?
E. : Hmhm.
P. : « Un objet bancal », ça n'irait pas bien ?
E. : Euh, ça pourrait marcher. Ben ouais, mais...
P. : Qu'est-ce qui fait que pour toi ça ne va pas bien ? C'est ça que je veux comprendre. Qu'est-ce qui fait que pour toi, « une table bancale », ça va bien et « un objet bancal », ça ne va pas bien ?
E. : Si, « un objet bancal », ça va bien mais j'arrive pas à trouver quelque chose.
P. : D'accord. Et tu l'écrirais comment alors à la fin [bākal] dans « un objet bancal » ?
E. : Sans un e.
P. : D'accord. Sans le e. alors que là t'as envie de mettre un e. Pourquoi ?
E. : Parce qu'avant y a un mot au féminin.
P. : Parce qu'y a un mot au féminin. Quel mot ?
E. : Table.

P. : Et comment tu sais que « table », c'est au féminin ?
E. : Parce que on dit plutôt « une table ».
P. : D'accord. Ça y est, je...
E. : Et « un table »...
P. : Ça va pas.
E. : Non.
(...)
P. : Comment tu as fait pour écrire ça ? « Qu'elles » (*écrit « qu'elle »*). « Pour qu'elles bougent tout le temps ».
E. : J'ai déjà vu ça.
P. : Hmhm.
E. : Par exemple, aussi, on peut mettre « qu'il » mais pas avec le e (ou « avec eux »???).
P. : Alors, pourquoi on n'a pas mis « qu'il » ici ?
E. : Parce que tu l'as pas dit.
P. : Hm. Et pourquoi je l'ai pas dit ?
E. : Parce que...
P. : J'aurais pu le dire ?
E. : Parce que « qu'il bouge tout le temps »...
P. : « Tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancales pour [kilbuʒ] tout le temps dès que tu les utilises ».
E. : Hmhm.
P. : Ça irait ?
E. : Ouais. Non, pas trop.
P. : Pourquoi ?
E. : Parce que une table et une chaise, c'est au féminin.
P. : D'accord. C'est pour ça que je peux pas dire [kil]. Je suis obligé de dire [kɛl]. C'est ce que tu veux dire.
E. : Hmhm.
(...)
P. : « Bougent ». Tu peux me dire pourquoi tu as mis un e à la fin (*écrit « bouje »*)? « pour qu'elles bougent tout le temps ».
E. : Parce que c'est « elle » : c'est au féminin « bouje ». faut mettre un e.
P. : D'accord. Donc « bouje » est au féminin ?
E. : Non, il est au masculin.
P. : Pourquoi ? Comment tu le sais ? Parce que tu m'as dit : « j'ai mis un e à la fin de « bouje » parce que « elle », c'est au féminin ». C'est pour ça que je t'ai demandé : « alors, « bouje », c'est au féminin ? » C'est pour ça.
E. : Hm.
P. : Et tu me dis : « non, c'est au masculin ».
E. : Je sais pas pourquoi j'ai mis un e.
P. : D'accord.
E. : Aussi, c'est juste que je l'ai déjà vu.
P. : Oui. Et... Tu as hésité ? Tu es sûr de toi ? Ou tu doutes ?
E. : Je suis sûr de moi.
P. : t'es sûr de toi. D'accord. « Pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilises ». « Tout ». Pourquoi tu l'as écrit t-o-u-t ?
E. : Parce que si on le met au féminin ça fait [tut].
P. : D'accord. « Qu'elles bougent tout le temps ». Tu m'expliques comment tu as fait pour écrire ce mot ?
E. : Parce que aussi « temps », on écrit comme la fin de « printemps ».

P. : D'accord. Donc, tu as pensé à « printemps ». Euh, pourquoi y'a un s d'après toi à la fin de « temps » ? « Pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilises ».

E. : Parce que « temps » s, c'est un peu une lettre muette.

P. : Hm. C'est une lettre muette. Tu as raison. On l'entend pas. Et pourquoi, d'après toi, y a une lettre muette et celle-là ?

E. : Hmm... parce que j'ai vu un mot comme ça.

P. : Hm. Tu es sûr de toi ?

E. : Hmhm.

(...)

P. : Et le e, comment tu as fait pour le choisir ?

E. : Parce que j'ai déjà vu.

P. : Ah ben oui, t'étais sûr de toi grâce à « printemps ».

E. : Hmhm.

P. : [de]. Comment tu as fait pour écrire [de] comme ça (*écrit « des »*) ?

E. : Euh...

P. : « Pour qu'elles bougent tout le temps [de] que tu les utilises. »

E. : Parce que j'ai déjà vu comme ça.

P. : T'as pas hésité ?

E. : Non.

P. : Et « utilises » m'intéresse. Pourquoi tu mets un s à la fin de « utilises » ?

E. : Parce que y en a plusieurs qui... on les... y en a plusieurs à utiliser la chaise et la table.

P. : Donc, tu as mis un s à « utilises »... Tu me dis si je me trompe... Parce qu'on est plusieurs à utiliser la chaise la table ?

E. : Non, les chaises... C'est écrit : « tu dois absolument trouver euh... y'en a plusieurs. Il y a une chaise et une table. Du coup, y en a... y en a plusieurs. Il y en a deux.

P. : D'accord. y a une chaise et une table. Et dans « dès que tu les utilises », est-ce qu'il y a un mot qui t'a poussé à mettre le s à la fin d'« utilises » ?

E. : Non. Euh, si, y a « les ».

P. : C'est « les » qui t'a poussé à mettre le s à « utilises » parce que c'est une chaise et une table.

E. : Hmhm.

P. : J'ai bien compris ce que tu avais fait ? D'accord. Ça, ça m'intéresse. Est-ce que tu as d'autres remarques sur cette phrase ?

E. : Non.

(*Lecture et explicitation de la phrase « tu veux ces trois objets? »*)

P. : Alors, « tu veux ». Tu peux m'expliquer comment tu as choisi cette façon-là (*écrit « ve »*) ?

E. : Hmm, parce que je l'ai déjà vu.

P. : « ces ». Pourquoi s-e-s ?

E. : Parce que y en a plusieurs d'objets du coup on peut pas mettre [se].

P. : C'est-à-dire ? On peut pas mettre [se] ?

E. : Parce que si on mettrait pas un s, ça ferait [sœ].

P. : D'accord. Si tu mets pas ce s-là, ça ferait [sœ]. Ah, qu'est-ce que tu viens de faire ?

E. : Un s parce que y en a trois... objets.

P. : Donc, tu as rajouté un s à « objets »...

E. : Parce que y en avait trois.

P. : Et t'es obligé de faire ça ?

E. : Hm.

P. : OK. Tu peux m'expliquer pourquoi tu as mis un s à « trois » (*écrit « troies »*) ?

E. : Parce que y'a en a plusieurs. Il y en a trois objets.

P. : Hmhm. Pourquoi tu as mis un e à « troies » ?
 E. : Parce que [trwa], c'est féminin.
 P. : Comment tu le sais ?
 E. : Ben ben... Je sais pas mais ça marche mieux que c'était féminin.
 P. : Et c'est ça qui m'intéresse. Comment ça t'est venu que c'était féminin ?
 E. : Euh...
 P. : À quoi tu as pensé ? (silence). Tu n'as pas hésité ?
 E. : Non.
 P. : D'accord. T'arrives pas à te rappeler comment ça t'est venu ?
 E. : Non. (Inaudible).
 P. : Ah.
 E. : Je le savais.
 P. : Tu le sais ?
 E. : Hmhm.
 P. : Et c'est comme ça. T'as pas hésité et tu l'as écrit. Comment tu t'es décidé que c'était e avec un accent pour faire [ɔbzɛ] (*écrit « objés »*) ?
 E. : Parce que c'est pas un verbe [ɔbzɛ].
 P. : Hm. « Tu veux ces trois objets ».
 E. : (Inaudible)
 P. : « Tu veux ces trois objets ». Alors qu'au début... Pourquoi tu corriges, là ?
 E. : Parce que c'est pas [e], trois [ɔbzɛ], c'est [ɔbzɛ].
 P. : « Trois objets ». D'accord. Si j'avais dit « tu veux ces trois [ɔbzɛ] », tu aurais laissé l'accent que tu avais mis.
 E. : Ouais.
 P. : « Tu veux ces trois objets ». Tu changes d'accent.
 E. : Ouais.
 P. : D'accord. Autres remarques ?
 E. : Non.
 (*Lecture et explicitation de la phrase « en plus, cette méthode pour tracer maladroitement les lettres est drôlissime »*)
 P. : Alors, « en ». Comment tu t'es décidé pour l'écrire comme ça (*écrit « an »*) ?
 E. : Euh... parce que... Je sais pas trop.
 P. : D'accord. « En plus, cette méthode ». Tu peux me dire à quoi tu as pensé pour « cette » comme ça (*écrit « s'et »*) ?
 E. : Hmm, parce que je l'ai déjà vu.
 P. : Hm. Parce que je vois que tu as barré. C'est ça ? Tu l'avais écrit d'une certaine façon puis tu as corrigé puis tu l'as réécrit ? Quand tu l'as écrit comme ça, ça t'allait pas (« set ») ?
 E. : Non.
 P. : et tu t'es rappelé que tu avais déjà vu écrit comme ça.
 E. : Ouais.
 P. : D'accord. « Cette méthode ». Alors, comment tu t'y es pris ? Pourquoi tu as...
 E. : Je mets juste un...
 P. : Ah, d'accord. J'allais te demander pourquoi tu avais mis un e justement, ici. Donc, tu as rajouté l'accent pour faire [e] ?
 E. : Ouais.
 P. : « Méthode ». D'accord. Pourquoi tu mets un e à la fin (« méthode ») ?
 E. : Ben, parce que c'est « une méthode ».
 P. : D'accord. « Cette méthode pour tracer ». Comment tu l'as écrit à la fin ?
 E. : e-r parce que c'est un verbe.
 P. : D'accord. Comment tu sais que c'est un verbe ?

E. : Parce que « je trace, tu traces ».

P. : Et donc quand tu reconnais que c'est un verbe, tu mets e-r. Tu utilises ta technique. Est-ce que tu as écrit [trase] ? « cette méthode pour tracer ».

E. : (Inaudible).

P.:d'accord. « Cette méthode pour tracer maladroitement ». Ah, tu avais oublié la barre du t. « Maladroitement ». Tu m'expliques comment tu as fait pourrais faire la fin du mot (*écrit « maladroitman »*) ?

E. : Ben, j'avais pas la place du coup j'ai continué.

P. : Ouais. Je pense au a-n. Comment tu as choisi que c'était a-n.

E. : Hmm, je sais pas trop.

P. : Hm. Un peu au hasard ?

E. : Ouais.

P. : D'accord. T'es sûr ou pas sûr ?

E. : Pas sûr.

P. : Pas sûr. En tout cas, ça se lit [ã].

E. : Hm.

P. : Ça, on est sûrs. « les lettres ». « Maladroitement les lettres ». Pourquoi e-deux t à l'intérieur ?

E. : Il y en a un seul de t.

P. : Ah, j'ai... D'ici, j'ai l'impression qu'il y a... ah non, c'est un accent.

E. : Oui.

P. : Pourquoi l'accent ? Pour faire [ε] ? c'est ça ?

E. : Ouais.

P. : Très bien. Pourquoi tu mets un e à la fin ?

E. : Parce que c'est une lettre.

P. : D'accord. Donc « en plus cette méthode pour tracer maladroitement les lettres est (*prononcé [e]*) drôlissime ». Le [e], comment tu as fait pour l'écrire comme ça (*écrit « et »*) ?

E. : Hmm, parce que j'ai déjà vu.

P. : Hm. Y'a pas d'autres raisons ?

E. : Non.

P. : Et « drôlissime » (*écrit « drollissime »*) ? Je vois pas. Qu'est-ce que tu écris, là ?

E. : Deux s.

P. : Deux s pour faire [s]. Et à la fin, pourquoi tu mets un e ?

E. : Parce que j'ai entendu [drolisimœ].

P. : D'accord. D'autres remarques sur cette phrase qui était difficile ?

E. : Non.

(*lecture et explicitation de la phrase « je le sais parce que je la pratique des fois quand j'écris »*)

P. : alors, « je sais parce que je la pratique des fois quand j'écris ». « sais ». Pourquoi tu l'as écrit comme ça (*écrit « s'et »*) ?

E. : Comme je l'avais déjà dit avant (*pour « cette »*), parce que on va pas... Je trouve que c'est mieux d'écrire comme ça et je l'ai déjà vu.

P. : Et tout à l'heure, c'était dans quelle phrase ? (...)

E. : C'était juste celle d'avant.

(...)

E. : Je m'en rappelle plus.

P. : « Je le sais parce que je la pratique ». Je vois pas. Tu as mis un s à la fin de « pratiques » ?

E. : Oui.

P. : Est-ce que tu peux me dire pourquoi tu as mis un s ?
E. : J'ai un petit peu recopié sur « mathématiques ».
P. : D'accord. C'est intéressant. Tu as pensé à « mathématiques » parce que tu entends quoi à la fin de « pratique » qui ressemble à « mathématique » ?
E. : [ik]
P. : [ik]. Et tu sais qu'à « mathématiques », ça s'écrit comme ça : avec un s.
E. : Voilà.
P. : Ah, ça c'est intéressant. (...). Et à chaque fois que tu entends [ik], tu penses à « mathématiques » ?
E. : Euh, oui.
P. : Et pourquoi tu mets ce s ?
E. : Parce que à « mathématiques », il y a un s à la fin.
P. : Pourquoi y'a un s à « mathématiques » d'après toi ?
E. : Parce que y'en a des mathématiques.
P. : D'accord. Et donc ici, c'est pareil ?
E. : Oui.
(...)
P. : « Des fois ». Tu as mis un t à la fin ?
E. : Oui.
P. : Tu peux me dire pourquoi ?
E. : Ben, parce que je l'ai déjà vu.
P. : Et tu en es sûr ?
E. : Oui.
P. : Ouais. Et il sert à quoi, d'après toi, le t ?
E. : à rien.
P. : à rien ? Alors, pourquoi on met un t ?
E. : C'est une lettre muette.
P. : Et les lettres muettes, elles servent à rien ?
E. : Non, juste à... Si, à peut-être euh... des fois, mettre les mots au féminin.
P. : Hm.
E. : « Des fois », je l'ai déjà vu.
P. : T'as l'air sûr de toi.
E. : Hmhm.
P. : Mais ici, il sert à rien le t.
E. : Non.
(...)
P. : « Des fois quand... ». Je vois pas. Je crois que t'as un peu hésité sur la fin de « quand », non (*écrit « quans »*) ?
E. : Euh... j'ai hésité. J'ai un peu recopié sur « dans ».
(...)
P. : Tu as hésité entre ça et autre chose ou non ?
E. : Non.
P. : Parce que j'ai vu que tu avais écrit q-u-a-n puis là, t'as un petit peu réfléchi, c'est ça ?
E. : Hm.
P. : Tu savais qu'il y avait une lettre muette ?
E. : Oui.
P. : Tu te rappelais qu'il y avait une lettre muette et tu as cherché laquelle, c'est ça ?
E. : Hmhm.
P. : Tu hésitais entre quelle lettre et quelle lettre ?
E. : Le t aussi.

P. : Entre le t et le s.
 E. : Voilà. Parce que y'a aussi « dent ».
 P. : « La dent » ?
 E. : Hm.
 P. : Celle-là ?
 E. : Voilà.
 P. : Et comment tu as choisi entre « dans » d-a-n-s et « dent »...
 E. : Parce que « dent », c'est ça et le « dans », c'est dans les phrases.
 (...)

 P. : Et pourquoi tu as choisi ce « dans »-là pour écrire « quans » comme ça ?
 E. : Parce que « dans » c'est... C'est quelque chose.
 P. : Parce que la dent qui est dans la bouche, c'est quelque chose.
 E. : C'est un mot mais pas pareil que « dans ».
 P. : Le d-a-n-s.
 E. : Voilà.
 P. : D'accord. (...). Pourquoi le « dans » qui est un mot, pour toi, t'aide à écrire le « quans » ?
 E. : Parce que je l'ai déjà vu.
 P. : D'accord.
 E. : (Inaudible) c'est comme ça.
 P. : « Je le sais parce que je la pratique des fois quand j'écris ». Tu as pensé à « dans » d-a-n-s. C'est intéressant. « Quand j'écris ». Tu peux me dire pourquoi tu mets un i à la fin de « écris » (*écrit* « *écri* ») ?
 E. : Parce que on entend [i].
 P. : Ouais.
 E. : Mais euh...
 P. : Qu'est-ce que tu demandes ? (Silence). Rien ?
 E. : (Inaudible)
 P. : T'as pas hésité ?
 E. : Non.
 P. : D'accord. T'as d'autres remarques ?
 E. : Non.

(l'élève se souvient avoir hésité sur le mot « dois » et justifie le s en disant : « si on dit « des doigts », y en a plusieurs » puis se rend compte qu'on ne parle pas de doigts dans ce texte. l'élève remarque également « plein » et se souvient l'avoir écrit « pluns », et remarque également qu'il ne faut pas de e à « trois » et qu'il faut un s à qu'elles mais ne sait pas trop pourquoi. L'élève pense avoir mis un s pour écrire « tracer ». il se souvient de pas avoir mis de s à « écris »)

Annexe 18

Retranscription de l'entretien avec E22, CE1 (garçon).

CE1

E22=E=élève

P=enseignant

Texte écrit :

Commen écrire comme un cochon.

sis jamais tu desir que tous le monde alimr ton afreuse écriture, je te conseil de choisir un stylo qui fait plain de gros pater.

tu dois apsaulement trouvé une chaise et une table asser pencale pour quelle bouge touttent des que tu les sutulise.

Tu veus ses trois subjais ?

en plus, cette merdaude pour traser maladroiment les lètre et drolissime. je le sais parce que je la pratique derfoit quen j'écrit.

(l'élève écrit « comment écrire comme un cochon »)

P. : Alors, est-ce qu'il y a des mots qui t'ont posé problème ?

E. : Oui : « comment » (*écrit « commen »*).

P. : Alors, où est-ce que tu... tu penses avoir eu un problème ?

E. : Ici.

P. : À la fin ?

E. : Oui.

P. : Donc, tu as écrit e-n.

E. : Hm.

P. : Tu as hésité avec quoi ?

E. : a-n.

P. : a-n. Et qu'est-ce qui t'a permis de choisir e-n plutôt que a-n ? À quoi tu as pensé pour choisir e-n ? Essaye de te rappeler comment tu as fait. Parce que tu n'as pas hésité quand même.

E. : Oui.

P. : Est-ce que tu as pensé à d'autres mots qui ressemblaient ?

E. : Oui.

P. : Ouais. À quels mots ?

E. : [komâse].

P. : À « commencer ». Et donc, « commencer », tu te rappelles que c'est e-n ?

E. : Oui.

P. : D'accord. (...). Et quand tu le vois écrit comme ça, ça te va ?

E. : Euh, oui.

P. : Ouais. « Écrire » (*écrit « écrire »*). Pourquoi tu as mis un accent, là ? Un e avec accent. (silence). Est-ce que tu es sûr de toi ?

E. : Oui.

P. : Oui. T'avais l'air sûr de toi. Alors, pourquoi d'après toi il faut mettre un accent ?

E. : Parce que sinon ça ferait pas le mot [e].

P. : Ça ferait quoi ?

E. : Ça fait le mot [ø].

P. : D'accord. Et toi tu veux pas écrire [œkRIR].

E. : Oui.

P. : D'accord. Et à la fin, pourquoi tu mets i-r ? « comment écrire comme un cochon ».

E. : Parce que... Ça s'écrit comme ça.

P. : D'accord. Est-ce que tu as hésité ?

E. : Non.

P. : Non. Et pourquoi d'après toi tu n'as pas hésité ?

E. : Parce que je sais l'écrire.

P. : Voilà, tu sais l'écrire. Tu l'as souvent écrit ?

E. : Oui.

(...)

P. : « Comme ». Est-ce que tu peux me dire comment tu t'es décidé pour savoir qu'il s'écrivait comme ça ?

E. : Parce que je sais l'écrire aussi.

P. : Et pourquoi tu sais l'écrire ?

E. : Parce que je l'écris à l'école.

P. : Parce que tu l'as souvent écrit à l'école. Est-ce que tu penses à d'autres mots quand tu l'écris ? Ou est-ce que tu sais qu'il s'écrit forcément comme ça ?

E. : Je sais qu'il s'écrit forcément comme ça.

P. : Et « cochon », pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ? C'est la fin qui m'intéresse.

E. : Parce que...

P. : Est-ce que tu pensais que j'allais te poser une question sur ce mot-là ?

E. : Non.

P. : Pourquoi ? Pourquoi pas ce mot-là ? Pourquoi tu pensais que ce mot-là ne m'intéresserait pas ? intéressant ça.

E. : Oui.

P. : Est-ce que tu as eu envie de rajouter quelque chose à la fin, par exemple, ou de l'écrire autrement la fin ?

E. : Non.

P. : Non. Tu es sûr de toi ?

E. : Oui.

P. : D'accord.

(Lecture et explicitation de la phrase « si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture, je te conseille de choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés »)

P. : Alors, pourquoi tu as mis un s à la fin de [si] (*écrit « sis »*)? « si jamais tu désires que tout le monde admire... »

E. : Euh parce que ça s'écrit comme ça.

P. : Hm. Comment tu le sais ? (Silence). Est-ce qu'il y ait une raison pour qu'il y ait un s ou pas ? Tu sais que ça s'écrit comme ça. Y'a pas de raison mais tu es sûr de toi.

E. : Oui.

P. : D'accord. Mais tu sais pas pourquoi ? Tu t'es déjà demandé pourquoi y avait un s ?

E. : Non.

P. : Non. « Jamais ». Pourquoi tu mets un s à la fin aussi ? « Si jamais tu désires ».

E. : Parce que je sais l'écrire.
P. : Hm. Et est-ce que tu t'es déjà demandé pourquoi il y avait un s à la fin ?
E. : Non.
P. : Parce qu'on l'entend pas la lettre. Tu sais, c'est pour ça que ça intéresse.
E. : Oui.
P. : « Jamais ». Par contre, tu es sûr de toi ?
E. : Oui.
P. : Oui. « Si jamais tu désires ». Est-ce que tu peux me dire pourquoi tu as mis i-r à la fin (*écrit « desir »*) ?
E. : Parce que ça s'écrit comme ça.
P. : Hm.
E. : Je crois.
P. : Ouais. Pourquoi tu dis : « je crois » ?
E. : Seulement, je sais pas l'écrire.
P. : Qu'est-ce qui... Qu'est-ce qui fait que, là, tu étais sûr de toi, là, tu étais sûr de toi puis, là, tu me dis : « je suis pas sûr ». Pourquoi, d'après toi... Qu'est-ce qui te fait dire que ça ne s'écrit peut-être pas comme ça ?
E. : Parce que je sais pas l'écrire.
P. : Et pourquoi tu sens que tu sais pas d'écrire ? Parce que tu l'as écrit quand même.
E. : Non.
P. : Pourquoi tu sens que tu sais pas l'écrire ? Pourquoi tu as un doute ? C'est la première fois que je te vois douter là. Tu hésites avec autre chose ?
E. : Euh... non.
P. : Donc, tu es sûr ?
E. : Oui.
P. : D'accord. Pourquoi tu as mis un e, là ? « Si jamais tu désires ».
E. : Parce que avec le s, ça fait [e].
P. : D'accord. Toujours ? Ça fait toujours [e] quand il y a le s qui suit ? C'est ce que tu veux me dire ? Tu vois, j'essaie de comprendre comment tu réfléchis.
E. : Oui.
P. : D'accord. Et si c'était une autre lettre que le s, après le e... parce que, là, j'ai vu... (...). Là, tu m'as dit que tu avais mis l'accent pour faire [e] et pas [œkRIR], tu te rappelles ?
Donc, c'est parce qu'il y avait le c derrière ?
E. : Oui.
P. : Là, tu n'as pas besoin de mettre l'accent. C'est ce que tu veux me dire. Parce qu'il y a le s derrière.
E. : Oui.
P. : Ça y est, je comprends(...). Pourquoi tu as mis un seul s, là ? Déjà, pourquoi tu as mis un s ? Pourquoi un seul ?
E. : Parce que avec un s, ça fait [z].
P. : D'accord. Toujours ? Un s, ça fait [z] ?
E. : Oui.
P. : Donc, comme tu veux écrire [dezIR]...
E. : Oui.
P. : Tu as mis un s (...). « Si jamais tu désires que tout le monde admire ». Tu peux me dire pourquoi tu as mis un s à la fin de « tout » (*écrit « tous »*) ? « que tout le monde admire ton affreuse écriture ».
E. : Ils sont plusieurs.
P. : Qui ça « ils » ? Quand tu me dis : « ils sont plusieurs », tu me parles de qui ?
E. : Des élèves.

P. : Des élèves ? Euh, est-ce que tu peux être plus précis ? Qui sont ces élèves, là ? Quand tu me dis : « des élèves », tu me parles de qui par rapport à la phrase ? « Si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture ». Qui sont ces élèves ? Dans la phrase, là, quels sont les mots, pour toi, qui parlent des élèves ?

E. : « Monde ».

P. : D'accord. « Monde ». Donc, y a plusieurs élèves.

E. : Oui.

P. : C'est pour ça que tu mets un s à « tous ».

E. : Oui.

P. : Le s, il veut dire qu'ils sont plusieurs.

E. : Oui.

P. : Est-ce que tu as hésité ?

E. : Non.

P. : Non. Tu t'es sûr de toi. « Monde ». Pourquoi tu écris comme ça à la fin ?

E. : Parce que ça s'écrit comme ça.

P. : Alors, tu me dis ce que tu écris là. Je vois pas bien. Comme c'est loin.

E. : [almir] (*écrit «alimr »*).

P. : [almir]. C'est ça ? Alors, tu m'expliques comment tu as écrit le mot ? Là, ça m'intéresse.

E. : Parce que il s'écrit comme ça.

P. : Hm. Comment tu le sais ?

E. : Parce que euh... dans « film », ça fait comme ça aussi. « Film ».

P. : Oui. Tu as pensé au mot « film ». C'est-à-dire, « film »... ça s'écrit comment « film » ?

E. : f-i-m

P. : f-i-m.

E. : Hm.

P. : D'accord. Du coup, ça t'a aidé à écrire... tu cherches encore ?

E. : Euh oui.

P. : T'es pas sûr de « film » ?

E. : Oui. En fait, y a un l avant le m.

(...)

P. : f-i-l-m. Donc, là, en quoi ça t'a aidé le mot « film » ? Rappelle-moi.

E. : (Inaudible) [almir]

P. : Donc c'est le m qui est dans « film » ?

E. : Hm.

P. : Que tu as mis là. Et après tu as mis le r.

E. : Oui.

P. : Alors, explique-moi pourquoi tu as mis le r juste après.

E. : Parce que on l'entend à la fin.

P. : On l'entend à la fin. Tu as pensé à « film ».

E. : Oui.

P. : Et pourquoi tu as pensé à « film » ? ça, ça m'intéresse. Parce que c'est un mot qui n'est pas courant, « film ».

E. : Parce que ça ressemble à [almir].

P. : Et là, ce que tu as écrit, tu le lis comment ? Vas y.

E. : [almir]

P. : D'accord. (...). « Ton affreuse écriture ». Pourquoi tu as mis e-u ? « Ton affreuse écriture ».

E. : Parce que ça s'écrit comme ça.

P. : T'en es sûr ?

E. : Oui.

P. : Et comment tu peux en être aussi sûr que ça ?

E. : Parce que c'est avec les syllabes.

P. : C'est-à-dire ? Explique-moi. Qu'est-ce que tu veux me dire quand tu me dis : « c'est avec les syllabes » ? (...)

E. : (Inaudible). C'est pas avec les syllabes. C'est avec les... « Affreuse », ça fait [ø] (...)

P. : C'est parce que tu as entendu [ø] que tu as écrit e-u.

E. : Oui.

P. : Est-ce que tu as hésité ?

E. : Non.

P. : Pourquoi tu mets un e à la fin ?

E. : Parce que [afRØZœ]

P. : D'accord. Et pourquoi tu mets un s, ici ? Avant le e.

E. : Pour faire le [z].

P. : « Écriture ». Pourquoi tu as mis un accent ici ?

E. : Parce que le c, il est là comme « écrire ».

P. : Comme dans « écrire » ?

E. : Ouais.

P. : Pourquoi tu mets un e à la fin ?

E. : [ekRityRœ]

P. : D'accord. « Je te conseille ». Tu peux me dire à quoi... Comment tu as décidé que le mot « conseille » s'écrivait comme ça (*écrit « conseil »*) ?

E. : Parce que j'en étais sûr.

(...)

P. : Est-ce que tu as hésité ?

E. : Ouais.

P. : Oui ? Qu'est-ce qui t'a fait hésiter dans ce mot ?

E. : Avec a-i.

P. : a-i. Ici ?

E. : Oui.

P. : Et pourquoi tu as mis e-i plutôt que a-i ?

E. : Et parce que dans « soleil ».

P. : D'accord. Tu as pensé au mot « soleil » et ça t'a aidé à écrire « conseil » (...). Et tu es sûr que c'est pas a-i du coup ?

E. : Oui.

P. : D'accord. (...). « Je te conseille de choisir ». Pourquoi tu mets i-r à la fin ?

E. : Parce que on l'entend comme ça.

P. : Hm. (...). Et le s ?

E. : Pour faire [ziR]

P. : D'accord. « Je te conseille de choisir un stylo ». Pourquoi tu écris « stylo » comme ça à la fin ?

E. : Parce que ça s'écrit comme ça.

P. : Sûr de toi ?

E. : Oui.

P. : « Qui fait plein de gros pâtés ». Pourquoi tu mets un t à la fin de « fait » ?

E. : Parce que je savais que c'est comme ça.

P. : Et pourquoi ? Pourquoi il y a cette lettre muette d'après toi ?

E. : Euh, je sais pas. Je sais pas.

P. : Hm. Est-ce que tu as hésité ?

E. : Oui.

P. : Ah, ça c'est intéressant. Pourquoi ? Tu as hésité entre quoi et quoi ?

E. : Parce que il y a aussi avec s à la fin.

P. : Et pourquoi t'as choisi plutôt le t ici ? Et pas le s ?

E. : Parce que avec le s, c'est « je ».

P. : Et là, tu as regardé s'il y avait « je » dans la phrase ?

E. : Oui.

P. : Et il y a pas « je » ?

E. : Non.

P. : Donc, t'as mis un t.

E. : Oui.

P. : Et si jamais il y avait eu « je »...

E. : Je mettrais un s.

P. : D'accord. Et il y a qu'avec « je » qu'il y a un s ?

E. : Oui.

P. : Ça, c'est intéressant. Et avec quoi, il y a un t ?

E. : Avec [kil].

P. : Avec « il » ?

E. : Oui.

P. : « Il fait ». Tu mets un t ?

E. : Oui.

P. : Et c'est tout ? Y'a qu'avec « il » ou avec « je » ?

E. : Ou avec « qui ».

P. : ou avec « qui », comme ici. Alors, pourquoi tu as pensé que « qui », c'était plutôt comme « il » et pas comme « je » ? C'est intéressant ça.

E. : Parce que ça ressemble à « il ».

P. : Qu'est-ce qui ressemble ?

E. : Le i.

P. : OK. Et le a-i ? Pourquoi tu mets a-i ? « Qui fait ». « Un stylo qui fait ».

E. : Parce que ça s'écrit comme ça.

P. : Hm. T'es sûr de toi ?

E. : Oui.

P. : « Qui fait plein de gros pâtés ». Alors là, j'ai vu que tu avais pris ton temps. T'avais écrit. Tu peux m'expliquer pourquoi tu as mis e-i-n (*en fait, l'élève a écrit « plain »*). « qui fait plein de gros pâtés ».

E. : Ça fait [ɛ̃].

P. : c'était pour faire [ɛ̃]. au début, j'ai eu l'impression que tu avais pas écrit ça.

E. : Hm. Je voulais l'écrire avec un i-n.

P. : Oui. Alors, comment tu t'es justement corrigé ? (...)

E. : Parce que ça s'écrit avec a-i-n.

P. : Avec e-i-n ou a-i-n ?

E. : a-i-n.

P. : Là, tu as mis a-i-n ? D'accord. (...). Alors, pourquoi a-i-n ? À quoi tu as pensé ? Qu'est-ce qui t'a permis de te rappeler que c'était pas i-n mais que c'était a-i-n ?

E. : Parce que je sais.

P. : Et comment tu sais ?

E. : Parce que j'étais sûr de moi.

P. : Sûr de toi ?

E. : Oui.

P. : Est-ce que tu penses à d'autres mots quand tu l'écris celui-là ?

E. : Oui.
P. : À quels mots tu as pensé ?
E. : À... [plɛ̃].
P. : T'as pensé à celui-là et tu sais que celui-là il s'écrit a-i-n.
E. : Oui.
P. : Alors qu'au début t'avais mis i-n.
E. : Oui.
P. : Puis tu t'es corrigé.
E. : Oui.
(...)
P. : Pourquoi tu mets un s à « gros » ?
E. : Parce que il s'écrit comme ça, avec un s.
P. : Toujours ?
E. : À la fin. Oui.
P. : Et pourquoi ? Tu t'es déjà demandé ?
E. : Euh... oui.
P. : Alors, pourquoi il y a ce s, d'après toi, à la fin de « gros » ?
E. : Parce que c'est une lettre muette.
P. : Hm. Et donc, elle sert à quelque chose ou pas ?
E. : Hmm, non.
P. : Elle sert à rien ?
E. : Oui.
(...)
P. : Pourquoi tu l'écris comme ça à la fin « pâtés » (*écrit « pater »*) ?
E. : Parce que ça s'écrit comme ça.
P. : Sûr de toi ?
E. : Oui.
P. : Comment tu le sais que ça s'écrit comme ça ? Est-ce que tu as hésité avec une autre façon de l'écrire ?
E. : Hmm, oui.
P. : Avec laquelle ?
E. : Avec deux e à la fin.
P. : Deux e ?
E. : Oui.
P. : D'accord. Et pourquoi tu as choisi cette façon-là... comment tu as fait pour choisir cette façon-là et pas les deux e à la fin ?
E. : Parce que j'étais très sûr de moi.
P. : Et pourquoi tu as eu envie de mettre deux e à la fin ?
E. : Parce que ça fait aussi [e].
P. : Comme dans... Tu me donnes un exemple de mots que tu connaîtrais ?
E. : Euh... Je sais pas. Je sais pas lesquels.
(...)
P. : Tu as failli écrire comme ça (*l'enseignant écrit sur un brouillon « patee »*) ?
E. : Mais avec un accent.
P. : Sur le premier e ou le deuxième ?
E. : Le premier.
P. : Comme ça ?
E. : Oui.
P. : D'accord. Et là ça ferait [pate] aussi, ça ?
E. : Oui.

P. : Et donc pourquoi tu n'as pas choisi celle-là ? Et tu as choisi... Parce que je comprenais pas au début tu m'avais dit : « les deux e ». c'est pour ça. Pourquoi tu as préféré cette forme-là à cette forme-là ?

E. : Parce que moi je suis sûr de celle-là.

P. : D'accord. (...).

(Lecture et explicitation de la phrase « tu dois absolument trouver une chaise et une table assez banales pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilises »)

P. : « Dois ». Pourquoi tu as mis un t à la fin de [dwa] à la fin (*écrit « doit »*) ?

E. : Parce que ça s'écrit comme ça.

P. : Toujours ?

E. : Oui.

P. : C'est « doit » qui s'écrit toujours comme ça ou c'est « tu [dwa] » ?

E. : « Tu [dwa] »

P. : D'accord. Est-ce que tu as hésité avec [dwa], là ?

E. : Euh... oui.

P. : Tu as hésité avec quoi ?

E. : s.

P. : Comme tout à l'heure pour euh... pour un autre mot. Et qu'est-ce qui a fait que tu as choisi t plutôt que s ?

E. : Parce que je suis sûr de moi.

P. : Ouais. Pourquoi ? Avec quoi tu aurais mis un s ?

E. : Avec « tu ».

(...)

P. : Avec « tu ». Donc, là, c'est pour ça que tu as mis un t.

E. : Oui.

P. : D'accord. Et avec quoi tu mets un t alors ? Quand est-ce que tu écris « doit » avec un t ?

E. : Avec un s, par exemple.

P. : Alors, là, je comprends plus. Tu écris « doit » avec un t quand il y a un s à la fin ?

E. : Oui. Je me suis trompé.

P. : Ah mais vas-y : tu fais ce que tu veux. Si tu penses que... qu'est-ce qui te fait penser que tu t'es trompé là ? (*l'élève corrige et écrit « dois »*)

E. : Parce que j'avais déjà vu avant.

P. : Et pourquoi, d'un coup, ça t'est revenu ? Est-ce que tu peux me dire pourquoi ? Comment ça t'est revenu ?

E. : Parce que je me suis souvenu.

P. : Ouais. Tu t'es souvenu de quoi ? Rappelle-moi de...

E. : quand « tu » ça... à la fin ça fait un s.

P. : Donc, quand il y a « tu », à la fin de quoi tu mets un s ? Tu me dis : « à la fin il y a un s ». C'est-à-dire : à la fin de quoi ? Comment tu sais qu'il faut mettre un s ?

E. : parce que dans... Quand on travaille, des fois, elle nous fait ça.

P. : La maîtresse ?

E. : Oui.

P. : D'accord. C'est le mot qui vient après « tu » ?

E. : Euh... oui.

P. : D'accord. Et quand est-ce que tu mettrais un t alors à [dwa] ? C'est intéressant ça.

E. : à « il ».

P. : Avec « il ». D'accord. Et au début, tu as mis le t : tu avais pas vu qu'il y avait « tu » ?

E. : Oui.

P. : D'accord. « Tu dois absolument » (*écrit « apsaulement »*). Pourquoi tu mets un s ici ?

E. : [so]. Pour faire [so].

P. : D'accord. Pourquoi tu écris comme ça à la fin le mot ?
E. : Parce que ça s'écrit comme ça.
P. : Comment tu le sais ? Comment tu sais qu'il y a un t qu'on n'entend pas ?
E. : Parce que c'est une lettre muette.
P. : Et comment tu sais que c'est cette lettre muette-là qu'il y a à la fin de ce mot ?
E. : Parce que je suis sûr de moi.
P. : D'accord. Et le e-n ? Comment tu as fait pour choisir e-n ? « Absolument ».
E. : Euh... Je sais.
P. : D'accord. « tu dois absolument trouver ». Tu peux me dire pourquoi tu as mis e accent à la fin de [truve] (écrit « trouvé ») ? « tu dois absolument trouver une chaise et une table ».
E. : Parce que je sais l'écrire.
P. : Et il s'écrit toujours comme ça ? C'est pour ça ?
E. : Oui.
P. : Euh... tu n'as pas hésité ?
E. : Nnnnon.
P. : Parce que tout à l'heure tu avais hésité sur d'autres mots pour écrire le son [e].
E. : Oui.
P. : Là, ici, tu n'as pas hésité ?
E. : Non, j'ai pas hésité.
P. : Ouais. Et tu saurais me dire pourquoi ?
E. : Hmm... parce que je sais l'écrire.
P. : D'accord. « Tu dois absolument trouver une table ». Pourquoi tu écris « table » comme ça à la fin ?
E. : Parce que ça s'écrit comme ça.
P. : Hm. « Et une chaise ». À quoi tu as pensé pour écrire [e] comme ça (écrit « et ») ?
E. : Parce que ça s'écrit comme ça.
P. : Tu es sûr de toi ?
E. : Oui.
P. : D'accord. Tu as hésité avec autre chose ou pas ?
E. : Euh oui.
P. : Avec quoi ?
E. : e-s-t.
P. : Ah... et pourquoi tu as choisi celui-là et pas e-s-t ?
E. : Parce que je suis sûr de moi.
P. : Et comment tu fais pour être sûr de toi dans ces cas-là ? Quand tu te dis : « ah, attention : il y a [e] e-t, [e] e-s-t ».
E. : Parce que je sais l'écrire.
P. : Et comment tu fais ? Ouais mais e-s-t aussi, tu sais l'écrire.
E. : Ouais.
P. : Alors comment tu fais pour choisir, pour dire : « c'est celui-là et pas l'autre » ? Là, dans cette phrase-là, regarde.
E. : Parce que je sais.
P. : Tu as un modèle ? Tu fais comment ?
E. : Euh... je réfléchis.
P. : Ouais. Et tu te dis quoi alors ? Quand tu réfléchis, tu te dis quoi ?
E. : C'est celui-là.
P. : D'accord. Donc, « une chaise et une table assez bancales ». « Assez ». Pourquoi tu mets e-r à la fin (écrit « assier ») ?
E. : Parce que ça s'écrit comme ça.

P. : T'en es sûr ?

E. : Oui.

P. : Pourquoi tu l'as pas écrit comme « trouvé » ? [ase]

E. : Parce que ça s'écrit comme ça.

P. : Hmhm. Pourquoi tu mets deux s ?

E. : Parce que ça s'écrit comme ça aussi.

P. : D'accord. « Assez bancales ». Alors, pourquoi tu as mis e-n pour « bancales » (*écrit « pencale »*) ?

E. : Parce que je suis sûr de moi.

P. : Comment tu fais pour être sûr de toi ?

E. : Il faut réfléchir.

P. : Ouais. Et tu penses à quoi du coup quand tu dois l'écrire ? Parce que c'est un mot que tu ne connaissais pas ?

E. : Non.

(...)

P. : Tu le connaissais pas et pourtant, tu vois, tu l'as écrit.

E. : Oui.

P. : Ce qui m'intéresse, c'est comment tu t'es décidé pour écrire e-n. Est-ce que tu as pensé à d'autres mots ?

E. : Non.

P. : Est-ce que tu as hésité ?

E. : Euh, oui.

P. : Avec quoi ?

E. : a-n.

P. : Avec a-n. Alors, comment tu choisis e-n plutôt que a-n ?

E. : parce que je suis sûr de moi.

P. : Hm. Comment tu fais pour être sûr de toi ? Parce que c'est un mot que tu connais pas.

E. : Parce que je réfléchis.

P. : Et ça veut dire quoi pour toi « je réfléchis » ? Tu penses à quoi quand tu réfléchis ? Tu te demandes quoi quand tu réfléchis ?

E. : (Inaudible) un autre mot.

P. : Ouais. Vas-y. À quoi tu as pensé ?

E. : À « pencher ».

P. : À « pencher ». Et « pencher », par contre, lui, tu sais l'écrire.

E. : Moui...

P. : Il s'écrit comment « pencher » ?

E. : P-e-n-c-h-e-r.

P. : Et du coup, hop, tu utilises le même début.

E. : Ouais.

(...)

P. : « Bancales ». « Une table et une chaise assez bancales ». Pourquoi tu mets un e à la fin ?

E. : [bâkalœ]

P. : D'accord. « Pour qu'elles bougent tout le temps ». « Qu'elles ». Pourquoi tu mets un s à la fin (*écrit « quelles »*) ? (*silence*)

E. : Pour rien.

P. : Pour rien ?

E. : Non. En fait, je me suis trompé, là.

P. : Qu'est-ce qui te fait dire que tu t'es trompé ?

E. : Parce que j'avais cru que ils étaient plusieurs.

P. : Qu'est-ce qui était plusieurs ?
E. : [bākal]
P. : Alors, pourquoi maintenant tu penses que tu t'es trompé ?
E. : Parce que j'avais cru qu'ils étaient plusieurs.
P. : Mais qu'est-ce qui, maintenant, te fait comprendre qu'ils n'étaient pas plusieurs ?
E. : Parce que euh... « assez bancales pour »... Avec le « pour ».
P. : Alors, qu'est-ce qu'il te donne comme renseignements le « pour » ?
E. : Parce que c'est un seul.
P. : D'accord. Pourquoi c'est un seul, « pour » ? c'est ça que je veux comprendre. Pourquoi « pour », pour toi, c'est un seul ?
E. : Parce que y'a pas de s à la fin.
P. : À la fin de « pour » ?
E. : Oui.
P. : D'accord. Tu peux corriger si tu veux. Qu'est-ce que tu décides alors ?
E. : De barrer le... (*l'élève barre le s et laisse « quelle »*)
P. : Tu enlèves le s. Et pourquoi tu mets e-deux l-e ? « Tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancales pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilises ». Pourquoi tu mets e-deux l-e ?
E. : Parce que ça s'écrit comme ça.
P. : D'accord. « Pour qu'elles bougent ». Pourquoi tu mets un e à la fin (*écrit « bouge »*) ?
E. : [buzœ]
P. : D'accord. « tout le temps » (*prononcé [tultā]*). Tu peux m'expliquer comment tu as décidé... Comment tu as fait pour savoir qu'il s'écrivait comme ça (*écrit « touttent »*) ? Que ça s'écrivait comme ça ?
E. : Parce que j'étais sûr de moi.
P. : D'accord. Pourquoi tu mets un t muet à la fin ?
E. : Parce que ça s'écrit comme ça.
P. : Et comment tu as choisi e-n ? « touttent », je vois que tu mets e-n-t à la fin. Comment tu fais pour pas choisir a-n ?
E. : Parce que je suis sûr de moi.
P. : D'accord. « Tout le temps dès que tu les utilises ». Alors là, ça a été difficile : tu t'es corrigé. C'est bien.
E. : Oui.
P. : Comment tu as fini par choisir ce mot-là ? (*« des que »*)
E. : Parce que j'étais sûr de moi.
P. : Ouais. Là, tu étais sûr. Alors qu'au début, t'étais pas sûr.
E. : Oui.
P. : Hm. C'était quoi qui te posait problème d'ailleurs ? Au début. « dès que tu les utilises ». Tu peux regarder puisque tu as barré... tu vois ce que tu avais mis.
E. : Le « pour » (*l'élève avait écrit « touttent pour que » puis « touttent terque » puis « des que »*).
P. : C'est le « pour » qui te gênait ?
E. : Oui.
P. : Même pour écrire « dès que tu les utilises », c'était le « pour » qui te gênait ?
E. : Oui.
P. : Pourquoi ? (...).
E. : Parce que il était... normalement... Il y est pas.
P. : C'est-à-dire ? « Normalement, il y est pas ». (*L'enseignant ne comprend pas que l'élève ne parle pas du premier « pour » qui est dans la phrase*).
E. : Normalement... J'avais... J'avais mal entendu.

P. : Ah, d'accord. Tu pensais qu'il y avait un « pour ». c'est celui-là. Tu me parles pas de celui-là ?

E. : Non.

P. : Tu me parles de celui-là.

E. : Oui.

P. : « Pour que tu les utilises », tu croyais qu'il fallait écrire. Et en fait, moi j'avais dit : « dès que tu les utilises ».

E. : Ouais.

P. : Ça veut dire : « quand tu les utilises ». Ça veut dire la même chose. D'accord. Euh... Ce mot-là, tu me dis comment tu as fait pour l'écrire ?

E. : Parce que j'étais sûr de moi.

P. : Hmhm. Pourquoi tu mets un s ici ?

E. : Pour faire [f] (*l'élève a un défaut de prononciation*). [etyli]... (*l'élève a écrit « sertulise »/[zetylis]*)

P. : « dès que tu les utilises ». et moi tu me dis : « [zetylis] ». c'est ça ?

E. : ah oui. Oui.

P. : Alors que... Écoute bien, hein ? Moi, je te dis : « pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilises ».

E. : Je me suis trompé. C'est un u (*l'élève remplace er par u et laisse « sutulise »*).
(...)

P. : Et donc, pourquoi tu mets un s ? Tu peux me redire ?

E. : Pour faire [zu].

P. : D'accord. Pourquoi tu mets un seul s ici ?

E. : Pour faire [zø].

P. : Ouais. Et pourquoi tu mets un e à la fin ? « Dès que tu les utilises »

E. : Parce que pour faire [ytilizœ] (**intéressant : l'élève écrit « sutulise » mais justifie la graphie du mot [ytilizœ]**).

P. : D'accord.
(...)

(*Lecture et explicitation de la phrase « tu veux ces trois objets ? »*)

P. : Pourquoi tu mets un s à « veus » ?

E. : Pour... Parce que y a « tu ».

P. : D'accord. Pourquoi tu mets e-u ? « Tu veux ces trois objets ».

E. : Parce que ça fait [ø].

P. : D'accord. « Ces ». Tu peux me dire pourquoi tu l'écris avec un s au début (« ses ») ?

E. : Parce que ça s'écrit comme ça.

P. : Ouais. Tu étais sûr de toi ?

E. : Oui.

P. : Ouais. « Trois ». Pourquoi tu mets un s à la fin ?

E. : Parce que ça s'écrit comme ça.

P. : Et tu t'es déjà demandé pourquoi il y avait un s à la fin de « trois » ?

E. : Non.

P. : D'accord. Et d'après toi ? Qu'est-ce que t'en pense ? Pourquoi on met un s ? Parce qu'on l'entend pas.

E. : Oui. Parce que c'est une lettre muette.

P. : Ouais... Et pourquoi on a mis celle-là d'après toi ? Y a une raison ou pas ?

E. : Oui.

P. : Ouais.

E. : Quand ils sont plusieurs.

P. : D'accord. « Objets ». Tu peux me dire pourquoi tu mets un s à la fin (*écrit «*

objets ») ?

E. : parce que ils sont... Y a plusieurs objets.

P. : Comment tu le sais qu'y a plusieurs objets ?

E. : Ben, avec la chaise et la table et le stylo-plume.

P. : D'accord. Tu peux me dire pourquoi tu as choisi d'écrire [ε] a-i ?

E. : Parce que j'étais sûr de moi.

P. : Sûr de toi ?

E. : Oui.

P. : Tu as pensé à autre chose ?

E. : Non.

P. : Comment tu fais pour te rappeler que « objets », ça s'écrit comme ça ? Regarde le mot.

E. : Parce que j'ai réfléchi.

P. : Ouais. Et quand tu réfléchis ça veut dire quoi ? Pour toi.

E. : Qu'il faut penser.

P. : Ouais. C'est quand tu penses tu penses à quoi ? Pour écrire ce mot-là.

E. : Ben à un autre mot.

P. : Quel mot, toi, tu penses, pour écrire çui-là ?

E. : « Jamais ».

P. : « Jamais ». Qu'on a écrit tout à l'heure. Tu t'es rappelé et tu as mis a-i-s.

E. : Ouais.

P. : C'est intéressant. D'autres remarques sur cette phrase ?

E. : Non.

(Lecture et explicitation de la phrase « en plus, cette méthode pour tracer maladroitement les lettres est drôlissime »)

P. : Là, c'était intéressant : j'ai vu que tu avais corrigé.

E. : Ouais.

P. : Au début, t'avais tout attaché (« enpl »). C'est ça ?

E. : Oui.

P. : Alors, pourquoi tu as choisi cette solution-là (« en plus ») ? À quoi tu as pensé ?

E. : Parce que ça... j'ai pensé à « en plus ».

P. : Ouais... Mais au début aussi tu avais pensé à « en plus ?

E. : Ouais.

P. : Je vois que tu avais accroché en et plus.

E. : Oui.

P. : Puis tu as barré.

E. : Ouais.

P. : J'ai vu que tu avais réfléchi.

E. : Ouais.

P. : Est-ce que tu as pensé à d'autres mots ? À quoi tu as pensé ?

E. : À mes... Que je savais l'écrire.

P. : Tu savais écrire quoi ?

E. : « En plus ».

P. : Et comment tu as su que c'était en deux morceaux et pas en un seul morceau ?

E. : Parce que j'avais déjà vu.

P. : D'accord. (...). Et pourquoi e-n ? Hein, je t'ai souvent demandé ça. Pourquoi e-n ? Pour faire [ã].

E. : Parce que c'est... Ça s'écrit comme ça.

P. : D'accord. Toujours ?

E. : Oui.

P. : D'accord. « En plus cette... » Ça ça m'intéresse. Comment tu as su que ça s'écrivait

comme ça ? « Cette méthode » (*écrit « cette merdaude »*).

E. : Parce que je savais l'écrire.

P. : Et pourquoi e-deux t-e ?

E. : Parce que ça s'écrit comme ça.

P. : Ouais. Ils servent à quoi les deux t ?

E. : Pour faire « cette ».

P. : (...). Et si on met un seul t, ça marche encore ?

E. : Euh oui.

P. : Ça ferait [sɛt] ?

E. : Oui.

P. : Mais ça s'écrit pas comme ça.

E. : Oui.

P. : D'accord. « Cette méthode ». Pourquoi tu as mis e-r (« merdaude ») ?

E. : Parce que ça s'écrit... J'étais sûr de moi.

P. : Hm. Ça sert à quoi, là, les lettres e-r dans ton mot ?

E. : Pour faire [e].

P. : D'accord. « Cette méthode ». Pourquoi tu l'écris comme ça à la fin ? Y a une raison ?

E. : [metɔdœ]

P. : Donc, le e à la fin ? Y'a pas d'autres raisons ? C'est pour l'entendre ?

E. : Oui.

P. : [metɔd]. « Pour tracer ». Pourquoi tu mets un s (« traser ») ?

E. : Pour faire [f] (*l'élève a un problème de prononciation*).

P. : Ouais. Le s, là, il sert à faire [s] ?

E. : Oui.

P. : Il fait toujours [s] ?

E. : Des fois, il peut faire [z].

P. : Ah, quand est-ce qu'il fait [z] et quand est-ce qu'il fait [s] ? Pour toi.

E. : Quand il fait... quand c'est [ø]... s-e.

P. : s-e...

E. : Oui.

P. : Là, ça fait quoi ?

E. : [z] [zø]

P. : Donc, ici, ça fait [z]. Regarde ce que tu as écrit. Ici. D'après ce que tu me dis, ici, ça fait [z] ou ça fait [s] ?

E. : Ça fait [s].

P. : Pourquoi ? Parce que tu m'as dit quand y a s-e, ça fait [z].

E. : Et quand y avait juste le e.

P. : D'accord. Tu vois, j'avais pas compris. J'avais mal compris. Donc, quand il y a que s et e, ça fait [z]

E. : Oui.

P. : Et quand il y a s-e-r...

E. : Ça fait [s]

P. : Là, ça fait [se].

E. : Oui.

P. : D'accord. T'aurais d'autres exemples ? De mots.

E. : Non.

P. : Non ? Et t'es sûr de toi ?

E. : Oui.

P. : D'accord. « Cette méthode ». Et pourquoi e-r ? Est-ce que tu as hésité ? Est-ce que tu as pensé une autre façon d'écrire « traser » ?

E. : Non.

P. : Alors, pourquoi e-r ?

E. : Parce que j'en suis sûr de moi.

P. : Pourquoi tu es sûr de toi ? Que ça s'écrit comme ça : e-r à la fin.

E. : Parce que je sais l'écrire.

P. : D'accord. « En plus, cette méthode pour tracer les lettres » (*lètre*). Je vois pas. Tu as mis un e avec un accent ?

E. : Oui.

P. : C'est ça ? Pourquoi tu as mis un accent ?

E. : J'ai mis un accent comme ça.

P. : Ouais. Je vois que c'est pas le même que tout à l'heure que tu avais mis. Pourquoi celui-là ?

E. : Parce que j'en suis sûr de moi.

P. : Et pourquoi tu es sûr ? Regarde ton mot. Pourquoi tu es sûr que c'est cet accent-là ?

E. : Parce que... j'en suis sûr.

P. : Ouais mais pourquoi ? C'est ça qui m'intéresse. Comment tu fais pour être sûr de toi ?

E. : Euh... je suis pas trop sûr.

P. : Ah bon ? Pourquoi ?

E. : Parce que je sais pas écrire.

P. : Tu sais pas écrire quoi ?

E. : « Lettres ».

P. : Mais tu as choisi une solution.

E. : Oui.

P. : Et est-ce que ça se lit [lɛʁ] ce que tu as écrit ?

E. : Oui.

P. : Oui. Ça se lit [lɛʁ]. Alors, tu as hésité entre quoi et quoi ? Parce que tu me dis : « je suis pas sûr ». Ça veut dire que tu as peut-être hésité ?

E. : e-i et a-i.

P. : Et ça ferait [lɛʁ] aussi.

E. : Oui.

P. : Alors pourquoi tu as choisi celle-là de solution et pas e-i et pas a-i ?

E. : Parce que j'en suis sûr de moi.

P. : Mais pourquoi ? Pourquoi t'as éliminé e-i et a-i ?

E. : Parce que je... J'en suis sûr de moi.

P. : Mais tu m'as dit tout à l'heure justement que tu n'étais pas sûr.

E. : Ouais, pas trop sûr.

P. : T'as choisi au hasard ?

E. : Oui.

P. : D'accord. Mais n'empêche ça se lit [lɛʁ]

E. : Oui.

P. : Tu vois. T'as pris une décision. Et pourquoi tu mets un e à la fin ? Hein, regarde. « En plus, cette méthode pour tracer les lettres maladroitement est drôlissime ». pourquoi tu l'écris comme ça à la fin, [lɛʁ] ?

E. : Pour faire [lɛʁø]

P. : D'accord.« maladroi... ». Tu me lis que tu as écrit parce que c'est un peu loin.

E. : [maladʁwatmã]

P. : [maladʁwatmã]. Pourquoi tu l'écris comme ça à la fin (*écrit « maladroitement »*) ? e-n-t.

E. : Parce que ça s'écrit comme ça.

P. : Tu es sûr de toi ?

E. : Oui.

P. : D'accord. Pourquoi un t muet ?
E. : Parce que... on l'entend pas.
P. : Hm. Il sert à quelque chose d'après toi cette lettre ?
E. : Nnnnnon.
P. : elle sert à rien ?
E. : Ouais.
(...)
P. : Et t'es sûr de toi ?
E. : Ouais.
P. : [e]. tu me dis pourquoi tu écris e-t ?
E. : Parce que je sais l'écrire.
P. : Hm. Et tu as hésité avec autre chose ou pas ?
E. : Euh oui.
P. : Avec quoi ?
E. : e-s-t
P. : Encore e-s-t ?
E. : Oui.
P. : Et pourquoi pas e-s-t alors ici ? Pourquoi t'es sûr de toi ? Pourquoi tu sais que c'est pas e-s-t ici ?
E. : Parce que je sais.
P. : Ouais mais comment tu fais pour savoir ? Parce que tout à l'heure tu m'as dit aussi que tu savais. Comment tu sais que tout à l'heure et qu'ici c'est pas e-s-t, c'est e-t ? Qu'est-ce qui te fait penser à e-t ?
E. : Hmm.
P. : Qu'est-ce qui te permet de choisir e-t ?
E. : C'est « maladroitement ».
P. : Et pourquoi « maladroitement », ça te permet de choisir e-t ?
E. : Parce que... ça me fait penser.
P. : Ça te fait penser à quoi « maladroitement » ?
E. : Hmm.
P. : En quoi « maladroitement », ça t'aide à écrire le e-t ? Le [e] e-t.
E. : Parce que ça me fait penser à d'autres mots.
P. : C'est-à-dire ? À quels mots ?
E. : Comme...
P. : Tu sais plus ?
E. : Non.
P. : « Drôlissime ». Pourquoi tu mets un s (*écrit « drolissime »*) ?
E. : Pour faire [sim]
P. : Et euh... pourquoi ici le s, il fait [s] ?
E. : Parce qu'il y a un i.
P. : Il y a un i avant ou après ? Parce qu'il y a un i avant et après.
E. : Après.
P. : Après. C'est parce qu'il y a ce i-là que lui il fait [s].
E. : Oui.
P. : Sinon... Parce que tu m'as dit tout à l'heure : « des fois, il fait [z] », le s. Des fois, il fait [s].
E. : Oui.
P. : Donc, là, c'est parce qu'il y a le i ?
E. : Oui.
P. : D'accord. Pourquoi tu mets un e à la fin ?

E. : Parce que pour faire [dr̥olisimœ].

P. : D'accord. D'autres remarques sur cette phrase ?

E. : Non.

(Lecture et explicitation de la phrase « je le sais parce que je la pratique des fois quand j'écris »)

P. : Alors, « sais ». Pourquoi tu as mis un s à la fin ?

E. : Euh... parce que je suis sûr de moi.

P. : Tu es sûr que ça s'écrit toujours comme ça ? Pourquoi ? C'est « sais » qui s'écrit toujours comme ça ou c'est « je le sais » ?

E. : Euh... « je le sais ».

P. : Donc, pourquoi tu as mis un s ? Ça veut dire que tu as hésité avec autre chose ?

E. : Euh non.

P. : « sais », ça s'écrit toujours avec un s ?

E. : Oui.

P. : D'accord. « Je le sais ». Pourquoi tu mets a-i pour faire [ɛ] ? « Je le sais ».

E. : Parce que je suis sûr de moi.

P. : Et comment tu fais pour être sûr ? Parce qu'on peut l'écrire autrement [ɛ]. Tout à l'heure tu m'as dit : « e-i, e avec un accent comme ça... ». Comment tu sais que ici c'est a-i ?

E. : Parce que je réfléchis.

P. : Et tu penses à quoi ?

E. : À « jamais ».

P. : Intéressant. « Je sais parce que je la pratique ». Pourquoi tu mets un e à la fin de « pratique » ?

E. : Parce que pour [pratikø]

P. : D'accord. « Je la pratique des fois ». T'as tout attaché, c'est ça ?

E. : Oui.

P. : C'est bien en un seul mot (*écrit « derfoit »*). [fwa], pourquoi tu mets un t à la fin ?

E. : Parce que (inaudible)

P. : Ouais. Et pourquoi y'a d'après toi y'a un t ? (...).

E. : Parce que j'en suis sûr.

P. : Et est-ce que tu as hésité avec une autre lettre muette ?

E. : Non.

P. : Non. Ça c'est intéressant. « Parce que je la pratique des fois quand ». Comment tu as choisi e-n (*écrit « quen »*) ? toujours pareil entre e-n et a-n, tu sais, depuis le début...

E. : Parce que je sais l'écrire.

P. : Hm. « Quand j'écris ». Pourquoi un t à la fin de [zekri] (*écrit « j'écrit »*) ?

E. : Pour « écrit », c'est pas pareil que « écrire ».

P. : Oui. Pour pas faire « écrire ». Et pourquoi... Est-ce que tu as pensé à une autre lettre muette que le t ?

E. : [ekr] non.

P. : Non. Et pourquoi t alors ?

E. : Parce que je sais l'écrire.

P. : Mais qu'est-ce qui te fait penser que c'est un t à la fin ? Parce que tu rajoutes une lettre muette ? Qu'est-ce qui te fait penser que c'est un t et pas une autre lettre muette ?

E. : Parce que je sais l'écrire.

P. : Ouais ? Ben, merci.

(lors de lecture du texte, l'élève remarque avoir écrit différemment tout, pâtés, objets, drôlissime)

Annexe 19

Retranscription de l'entretien métagraphique avec E23, CM1 (garçon).

CM1

E23=E=élève

P=enseignant

Texte écrit :

Comment écrire come un cochon.

Pi jamais tu désir que tous le monde admir ton affreuse écriture, je te conseil de choisir un stylo qui fait plain de gros pâté.

Tu dois absolument trouver une chaise et un table assez bancalant pour qu'elles bougent tous le temps dès que tu les utilisent. Tu veus ces trois objets ?

En plus, cette métaude pour tracer maladroitement les lettres est drolicime. Je le sait parce que je la pratique dé fais quand j'écrit.

P. : Je voudrais juste te demander comment tu as décidé pour écrire ce mot-là comme ça.

E. : Pour « écrire » ?

P. : Ouais.

E. : Ben... Parce que y a... en fait, « écrire », on peut pas mett... j'ai écrit avec un e parce que y a pas de pronom personnel devant.

P. : D'accord.

E. : Et euh...

P. : Quand tu me dis qu'il n'y a pas de pronom personnel devant, ça t'aide en quoi ? Ça te permet de comprendre quoi ?

E. : Ben de mettre un e parce que on dit pas quelle personne c'est.

P. : D'accord. Je comprends ce que tu veux dire. « Comme ». Pourquoi tu as écrit comme ça à la fin (*écrit « come »*) ? C'est surtout la fin qui m'intéresse dans ce mot.

E. : C'est comme « comment » sauf que j'emmène... J'enlève e-n-t (*alors même que l'élève écrit « come »*).

P. : « Cochon ». Comment t'as écrit la fin du mot ? Comment tu t'es décidé pour écrire la fin de ce mot ?

E. : Parce que c'est [ɔ̃].

P. : Hm.

E. : Parce que... Voilà. Y a pas plusieurs cochons. Y en a qu'un.

P. : Et ça, ça fait quoi ?

E. : et ben ça veut dire qu'on met pas de s.

P. : et si y en avait plusieurs...

E. : On aurait mis un s.

P. : Très bien. Y'a pas de mots qui t'a posé de problème ou y a des mots qui t'ont posé problème ?

E. : Euh non.
(Lecture et explicitation de la phrase « si jamais tu désires que tout monde admire ton affreuse écriture, je te conseille de choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés »)

P. : Est-ce qu'il y a des mots qui t'ont posé problèmes ?

E. : « Désires » (*écrit « désir »*).

P. : Pourquoi ? Pourquoi t'as posé des problèmes ?

E. : Parce que... Je sais pas trop que... qu'est-ce que ça veut dire.

P. : Ah, ça veut dire euh... si tu veux.

E. : Ah.

P. : Si tu souhaites. « Si tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture », c'est vraiment si tu veux que tout le monde admire ton affreuse écriture.

E. : D'accord.

P. : D'accord ? Donc, c'était juste le sens du mot qui...

E. : Oui.

P. : ... te posait problème ? Après, est-ce qu'il y a des mots qui t'ont posé problèmes quand tu les as écrits ?

E. : Oui : « pâtés » parce que je sais pas s'il y a deux t ou pas (*l'élève a écrit « pâtté »*).

P. : D'accord. Et qu'est-ce qui t'a permis de décider ?

E. : Ben... Comme le pâté qu'on mange.

P. : Ouais. T'as pensé au pâté qu'on mange ?

E. : Oui.

P. : Et tu penses que ça veut dire la même chose ou, ici, c'est pas la même chose ?

E. : Non, c'est pas la même chose. Euh, je pense que ça s'écrit comme ça.

P. : Et t'es sûr que ça s'écrit comme ça ?

E. : Euh, je sais pas. Je sais pas trop.

P. : Très bien. (...). Tu peux venir pourquoi t'as écrit ce mot comme ça à la fin (*jamais*) ?

E. : Parce que... il y a un s euh... c'est un mot invariable.

P. : Et comment tu sais qu'il y a un s ?

E. : Ben...

P. : Qu'est-ce qui se passe dans ta tête ?

E. : Je sais pas.

P. : Tu sais pas quand tu l'écris ?

E. : Non.

P. : Qu'est-ce que ça veut dire « un mot invariable » pour toi ?

E. : Ben qu'on peut pas écrire autrement et qu'on peut rien mettre devant.

P. : C'est-à-dire : devant ?

E. : On peut rien euh... mettre... On peut pas euh... mettre « les jamais, un jamais ».

P. : d'accord. Je comprends ce que tu veux dire. Parce que il y a un mot devant, là.

E. : Oui mais... on peut pas mettre de pronoms.

P. : On peut pas mettre de pronoms devant.

E. : Ou de déterminants.

P. : Je comprends ce que tu veux dire. « désires ». Pourquoi tu l'as écrit comme ça à la fin (*« désir »*) ?

E. : Ben euh...

P. : « Si jamais tu désires ».

E. : Parce que il est à l'infinitif.

P. : Hm. Comment tu le sais ?

E. : Ben parce que... Sinon ça serait : « si jamais tu désires »... y aurait un s.

P. : Hm.

E. : Vu que c'est « tu ».

P. : D'accord. Et comment tu sais, ici, que c'est à l'infinitif ? Moi, c'est ça qui m'intéresse.

E. : Je sais pas trop.

P. : Tu sais pas trop ?

E. : Non.

P. : Ah, et comment tu pourrais sa... comment tu pourrais savoir si c'est à l'infinitif ou pas ?

E. : Euh... Je sais pas.

P. : Tu sais pas ? Dans la... Tu t'aiderais comment ? Tu chercherais plutôt dans ta mémoire ou tu chercherais dans la phrase ?

E. : Dans la phrase.

P. : Et est-ce qu'il y a euh... qu'est-ce qui pourrait aider, ici, dans la phrase, pour savoir... Toi, t'as décidé que c'était l'infinitif ?

E. : Oui.

P. : On est d'accord. Donc, qu'est-ce qui t'a poussé à décider que c'était l'infinitif ? Qu'est-ce qui t'a aidé dans la phrase à comprendre que c'était à l'infinitif ?

E. : Euh...

P. : Ou dans ta tête, hein ?

E. : Je sais pas trop.

P. : Tu sais pas trop ? (...). « Si jamais tu désires que tout le monde admire ». Alors, « tout le monde », comment tu t'es décidé...

E. : ben, en fait, que [tu], moi, je me suis dit que [tus] euh... que [tus] les gens... que [tu] les gens, en fait, ils puissent euh... le voir parce que si on met un t on pourrait dire [tut] et là, on peut dire [tus].

P. : D'accord. Donc t'as choisi de mettre un s parce qu'ici on peut dire [tus]. C'est ça ?

E. : Non, [tu]. Oui, [tus].

P. : On dit [tus] ou [tu] ? Là ?

E. : Euh [tu]. Mais euh... Si on veut on peut mettre [tus]... les gens. Par exemple, ça pourrait être [tus].

P. : Donc, tu pourrais dire : « si jamais tu désires que [tus] les gens admirent ton affreuse écriture », c'est ça que tu veux me dire ?

E. : Oui.

P. : D'accord.« monde ». Pourquoi tu l'as écrit comme ça ?

E. : Ben, parce que y en a qu'un de monde.

P. : Ouais. Comment tu le sais ?

E. : Parce que c'est « le », c'est pas « les ».

P. : D'accord. Quand tu me dis : « c'est le, c'est pas les », pourquoi tu opposes le et les ?

E. : Parce que...

P. : Ça ferait quoi si c'était « les » ?

E. : Ben, y aurait un s.

P. : Où ça ?

E. : À « monde ».

P. : Je comprends ce que tu veux dire. Donc, « si jamais tu désires que tout le monde admire ». Pourquoi tu as écrit « admires » comme ça (*écrit « admir »*) ?

E. : Parce que c'est à l'infinitif aussi. Et aussi, y'a pas de pronom personnel devant.

P. : Je comprends. Et s'il y avait un pronom personnel qu'est-ce que tu ferais ? Qu'est-ce que ça ferait s'il y avait un pronom personnel ?

E. : Ben y aurait un s parce que ça serait « tu ».

P. : D'accord. Le pronom personnel c'est forcément « tu » ?

E. : Non mais, là, vu que c'est « tu désires » et ben là, c'est « tu admires ».

P. : Et ici, est-ce que c'est « tu admires », ici, dans cette phrase ?

E. : Euh oui.

P. : C'est « tu admires » dans cette phrase. Comment tu le sais ?

E. : Ben, je sais pas.

P. : Tu sais pas ?

E. : C'est que, là, il y a « tu ».

P. : Ouais.

E. : Je pense que ça va jusque qu'y a un autre pronom personnel.

P. : D'accord. Donc, tu attends de rencontrer un autre pronom personnel ?

E. : Oui.

P. : Et comme ça tu sauras ce qui va avec « tu » ou pas ?

E. : Oui.

P. : Je comprends ce que tu veux dire. C'est intéressant. Et... Tu as décidé de l'écrire comme ça parce que c'était...

E. : Euh à l'infinitif.

P. : Ah l'infinitif. « Ton affreuse écriture ». Alors, « affreuse », il m'intéresse. Pourquoi tu l'as écrit comme ça (*écrit « affreuse »*) ?

E. : Parce que « affreux » il y a un x à la fin. Donc, on peut pas mettre e-x : il faut toujours mettre e-u-x.

P. : Quand tu me dis ça, c'est pour m'expliquer quoi dans le mot « affreuse » ?

E. : Euh, [ø]

P. : Très bien. Je comprends ce que tu veux dire. Au début, t'aurais pu penser que ça s'écrivait sans le u

E. : Oui.

P. : mais comme tu connais la règle

E. : Oui.

P. : Pas de problème. Et le s-e, là ? Pourquoi t'as choisi d'écrire comme ça ?

E. : Ben parce que... je sais pas trop.

P. : Hm. Et pourtant, t'as pas hésité.

E. : Oui.

P. : C'est intéressant.

E. : Parce que je sais que ça s'écrit comme ça.

P. : Tu l'as souvent écrit ?

E. : Ben... Non mais des fois je le lis.

P. : Ouais.

E. : Ça s'écrit comme ça.

P. : Et est-ce que tu penses à d'autres mots quand tu écris « affreuse » ? est-ce que tu as pensé à d'autres mots ou...

E. : Oui : « affreux ».

P. : « Affreux ». D'accord. Et ça t'a aidé à écrire « affreuse ».

E. : Oui.

P. : « Écriture ». « Ton affreuse écriture ». Hein, « si jamais tu désires que tout le monde admire ton affreuse écriture ». Pourquoi tu l'as écrit comme ça « écriture » (*écrit « écritur »*) ?

E. : Ah, j'ai oublié un e.

(...)

E. : Parce que... e, en fait, j'ai mis un e parce que c'est « une » et vu que c'est au féminin et ben y a un e.

P. : Comment tu sais que c'est une écriture ?

E. : Parce qu'on peut pas dire : « un écriture ».

P. : D'accord. Parce que dans la phrase, là, c'est pas « une écriture ». Je vois pas « une ». C'est pour ça que je te pose la question.

E. : Parce que c'est « affreuse » et « affreuse », vu qu'il est à... au féminin et ben on met au féminin le nom.

P. : Comment tu sais qu'« affreuse », il est au féminin ?

E. : Ben parce que c'est pas un x.

P. : Parce que c'est pas « affreux » ?

E. : Oui. Voilà.

P. : D'accord. Je comprends. Une autre remarque sur « écriture » ? Sur la fin du mot « écriture ».

E. : Non.

P. : Non ? Est-ce que t'es sûr de toi sur « écriture » ?

E. : Euh pas trop. Je pense.

P. : Pourquoi t'es pas sûr ?

E. : Ben je suis sûr mais je sais pas.

P. : Ah, c'est intéressant ça. Pourquoi t'as un petit doute ?

E. : Parce que peut-être qu'il y a deux r.

P. : Ah ouais. Comment tu pourrais faire pour savoir ? Comment tu as fait pour choisir qu'il y avait qu'un seul r, toi ?

E. : Ben, parce que « écrire », ça s'écrit avec un seul r.

P. : Et ça, t'en es sûr ?

E. : Oui.

P. : Autres remarques ?

E. : Non.

(...)

P. : « Je te conseille de choisir un stylo ». « Je te conseille ». « Conseille » m'intéresse. Comment t'as fait pour choisir cette écriture-là (*écrit « conseil »*) ?

E. : Ben, je sais pas.

P. : Alors, concentrons-nous sur la fin du mot. Comment t'as fait pour savoir que ça s'écrivait comme ça à la fin ?

E. : Euh parce que je sais que ça s'écrit comme ça.

P. : Ouais. Tu l'as déjà vu ou déjà écrit ?

E. : Oui.

P. : Tu lis beaucoup ?

E. : Non, pas trop.

P. : Pas trop ? « Choisir ». Là, c'est pareil : c'est la fin du mot qui m'intéresse.

E. : Euh c'est à l'infinitif aussi.

P. : Ouais. Comment tu le sais ?

E. : Parce que y'a pas « tu » de... parce que y'a... C'est comme « admir » et « désir ».

P. : Hm.

E. : C'est pareil.

P. : Ouais ? Pourquoi c'est pareil pour toi ? Parce qu'il y a pas le « tu » devant ?

E. : Euh oui mais « je » vu que c'est pour « conseille » et ben là, ça fait pas... « choisir ».

P. : et comment tu sais que « je », c'est pour « conseille » ?

E. : Parce que c'est le verbe « conseiller ».

P. : D'accord. Et « je », il fonctionne forcément avec « conseille », là ?

E. : Euh je pense.

P. : Ouais. Et tu es sûr que c'est... comment tu es sûr que c'est le verbe « conseiller » ?

E. : Ben parce que.

P. : Dans cette phrase, là ?

E. : Ben parce que je me suis dit : « il faut conseiller ».

P. : Hm. Et ça aurait le même sens dans cette phrase-là ?

E. : Oui.

P. : « Je te conseille ». « Il faut conseiller ». Est-ce qu'il faut conseiller ici ?

E. : Un stylo.

P. : Hm.

E. : Qui fait des... Plein de gros pâtés.

P. : Exactement. Et ça c'est un truc... Une stratégie que tu utilises souvent ? Pour repérer les verbes.

E. : Non.

P. : Non ?

E. : (Inaudible) on change de temps.

P. : Ah, c'est-à-dire ?

E. : Par exemple, je te conseillerai de choisir un stylo qui fait plein de gros pâtés.

P. : Et qu'est-ce que ça fait quand tu changes de temps ?

E. : Ben, en fait, quand je change de temps, ben les verbes qui sont au... au... par exemple, en fait, quand je change de temps et ben c'est... Vu que c'est au présent, je mets au futur ou au passé

P. : Ouais...

E. : Et après, en fait, ce qui chan... par exemple euh comme « conseiller » j'ai dit : « je te conseillerai » et ben... c'est... Le mot, il change donc je sais que c'est un verbe.

P. : D'accord. Et là tu l'as mis au futur ou au passé ?

E. : Au futur.

P. : Au futur. Tu choisis plutôt le futur ou plutôt le passé ?

E. : Ben ça dépend.

P. : Ça dépend ? OK. Et donc, d'avoir trouvé que c'était un verbe, ça te permet de faire quoi quand tu écris ?

E. : Euh... Je sais pas.

P. : Et... Tu l'as fait ça, tout à l'heure, quand tu écrivais ? De changer le temps.

E. : Euh non.

P. : Tu l'as pas fait ?

E. : Quand j'écris, non.

P. : D'accord. Et tu le fais après-coup ? Là, pourquoi tu t'es décidé à le faire ?

E. : Euh quoi ?

P. : Ben de changer le temps.

E. : Ben c'était pour voir si... Ce que « je », ça faisait euh... enfin ce que « je » ça qualifiait comme verbe.

P. : D'accord. Et là, qu'est-ce que tu en conclus alors une fois que tu as fait la transformation. T'as changé de temps. T'as dit : « je te conseillerai ».

E. : Oui.

P. : Et ça te permet de comprendre quoi, ça ?

E. : Ben que, en fait, euh... vu que « choisir », il change pas de... il change pas et ben c'est un verbe à l'infinitif.

P. : « Je te conseillerai de choisir ». Il a pas changé. Donc, tu en déduis que c'est à l'infinitif.

E. : Oui.

P. : D'accord. Je comprends ce que tu veux dire. Et c'est pour ça que tu l'as écrit i-r à la fin ?

E. : Oui.

(...)

P. : Pourquoi tu écris « stylo » comme ça à la fin ?

E. : Boh, parce que y en a pas plusieurs et que ça s'écrit comme ça.

P. : D'accord. « Qui fait plein de gros pâtés ». « Fait ». Pourquoi t'as écrit comme ça ?
E. : Euh je sais pas.
P. : Tu sais pas ?
E. : Non.
P. : Est-ce que tu es sûr de toi quand tu... Quand tu l'as écrit ?
E. : Pas trop.
P. : Pas trop ? Pourquoi ?
E. : Boh...
P. : Qu'est-ce qui te fait douter ?
E. : Le t parce que je sais jamais qu'est-ce qu'y a à la fin.
P. : Euh il peut y avoir quoi ?
E. : Un s.
P. : Il pourrait y avoir un s. Ça pourrait être ça. C'est ça ?
E. : Oui.
P. : Donc un t. Est-ce qu'il peut y avoir autre chose d'après toi ?
E. : Euh je sais pas.
P. : Tu sais pas ? Mais en tout cas, ces deux-là, t'es sûr.
E. : Oui.
P. : Ça peut être l'un ou l'autre. Alors, qu'est-ce qui t'a aidé, dans la phrase, à choisir le t plutôt que le s ? (...)
E. : Je sais pas.
P. : Tu sais pas ? T'as mis au hasard tu penses ?
E. : Euh... Parce que... « il »... Parce que, en fait, le stylo on peut le remplacer par « il ».
P. : Ouais...
E. : Et « il », c'est t parce que si ça serait un s, ça serait « tu ».
P. : D'accord. Et tu l'as fait dans ta tête, ça ? Tout à l'heure ?
E. : Euh oui.
P. : Oui, tu l'as fait. (...). « Qui fait plein de gros pâtés ». Comment tu t'es décidé pour écrire « plein » comme ça (*écrit « plain »*) ?
E. : Parce que je sais que ça s'écrit comme ça.
P. : Ah, là, t'en es sûr.
E. : Oui.
P. : « Plein de gros pâtés ». « Gros ». Pourquoi tu as mis un s la fin ?
E. : Ben, parce qu'on peut dire « grosse ». Et voilà.
P. : D'accord. Et « pâtés ». Je te parle pas des deux t puisque tu m'as déjà expliqué. Je voudrais savoir comment tu t'es décidé pour la fin du mot (*« pâtté »*).
E. : Ben é parce que je sais que c'est un é. Que ça s'écrit comme ça.
P. : C'est quel sorte d'accent que tu as mis, là ?
E. : Euh comme ça.
(...)
(Lecture et explicitation de la phrase « tu dois absolument trouver une chaise et une table assez bancales pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilises »)
P. : Alors, est-ce qu'il y a des mots qui t'ont pose des problèmes ? Sur lesquels tu as hésité ?
E. : Euh non.
P. : Non.
E. : Euh si : « bancales » (*écrit « bancalent »*).
P. : « Bancales ». Alors, pourquoi tu as hésité sur « bancales » ?
E. : Parce que je sais pas trop si c'était e-n-t ou e. Et j'ai mis e-n-t.
P. : Alors, pourquoi tu as mis e-n-t ? Qu'est-ce qui t'a permis de décider que c'était e-n-t ?
E. : Euh parce que c'était une chaise et une table et ils étaient deux.

P. : (...). Et pourquoi ? Pourquoi tu mets e-n-t parce qu'elles sont deux ? Parce qu'il y a une chaise et une table.

E. : Ben parce que en fait elles sont deux. Si on avait eu qu'une, j'aurais mis e et le e-n-t, c'est le pluriel.

P. : D'accord. « Dois ». Pourquoi tu l'as écrit comme ça ? « Tu dois absolument trouver ».

E. : Parce que avec « tu », c'est un s. Alors vu que c'est un s... vu que c'est « tu », c'est un s. Ça aurait été « il », ça aurait été un t.

P. : « Absolument ». À la fin du mot, comment tu te décides pour l'écrire comme ça ?

E. : Parce que c'est... Parce que je sais que ça s'écrit comme ça à la fin.

P. : Là, t'en es sûr ?

E. : Oui par contre je suis pas sûr du o.

P. : Pourquoi ?

E. : Ben parce que je sais pas trop si c'est o ou e-a-u ou a-u.

P. : Et comment tu t'es décidé ?

E. : Ben je pense que c'est comme ça et j'en suis pas sûr.

P. : Tu en es pas sûr. Tu penses que c'est comme ça.

(...)

P. : « Trouver ». Comment tu t'es décidé pour écrire « trouver » à la fin (*écrit « trouvé »*) ? « Tu dois absolument trouver une chaise et une table ».

E. : Parce que c'est au passé.

P. : Ouais. Comment tu le sais ?

E. : Je sais pas.

P. : (...). comment tu pourrais faire pour savoir si c'est au passé ou pas ?

E. : Je sais pas.

P. : Ça veut dire quoi : « c'est au passé » pour toi ?

E. : Ben, que c'est... que c'est déjà fait.

P. : Ouais. C'est déjà fait. Alors, ici, dans cette phrase, est-ce que c'est déjà fait ou pas ?

E. : Euh non. Il faut.

P. : Il faut le faire, c'est ça ?

E. : Oui.

P. : Donc ça veut dire que c'est pas déjà fait.

E. : Ah, mais c'est pas au passé.

P. : Donc, c'est pas au passé. Ben, tu vois que tu sais.

E. : Ben, en fait, je sais pas pourquoi que j'ai mis é.

P. : Donc, tu le laisserais comme ça ou, maintenant que tu sais que c'est pas du passé, t'as envie de changer ?

E. : Euh oui : e-r.

P. : Évidemment, tu te doutes que je vais te demander pourquoi. Pourquoi e-r ?

E. : Parce que c'est à l'infinitif.

P. : Et comment tu le sais, ici, que c'est à l'infinitif ?

E. : Parce que « tu devras absolument trouver une chaise et une table »... Ben parce que ça, ça change pas.

P. : Comment tu le sais que ça change pas ?

E. : Ben parce que quand j'ai mis au... au futur ben ça a pas changé.

P. : Ah, d'accord. (...). T'as mis au futur. Ça n'a pas changé. C'est à l'infinitif. C'est comme ça que tu fais. Et t'es sûr que c'est e-r à l'infinitif ?

E. : Oui.

P. : « Une chaise ». Comment tu t'es décidé pour l'écrire comme ça à la fin ?

E. : Parce que je sais que ça s'écrit comme ça et y en a pas plusieurs donc y'a pas besoin de mettre un s.

P. : [e].

E. : Ben on peut dire : « et puis une table ». On peut... Et si ça aurait été e-s-t, on aurait dit euh... était. On aurait pu dire « était ».

P. : Et quand tu l'as écrit, tu l'as fait ou pas ça?

E. : Euh...

P. : ou t'as tout de suite écrit e-t ? J'ai pas fait attention.

E. : Euh...

P. : Est-ce que dans ta tête tu t'es dit : « et puis » ?

E. : Non mais c'est que je sais que ça s'écrit comme ça. Quand c'est « et puis ».

P. : Et pourquoi tu sais tout de suite qu'entre une chaise et une table, c'est le [ɛ] qui veut dire « et puis » ?

E. : Ben parce que je sais.

P. : Tu sais comme ça.

E. : Hm.

P. : Tu te dis quoi ? Tu penses à des exemples précis ?

E. : Non.

P. : Tu reconnais tout de suite le e-t ?

E. : Oui.

P. : D'accord. « Une table ». Pourquoi tu l'as écrit comme ça à la fin ? « Table ».

E. : Ben parce que y en a pas plusieurs.

P. : « Assez ». (...). « Assez ».

E. : Je suis pas sûr de l'avoir écrit comme ça.

P. : Pourquoi ?

E. : Qu'il s'écrit vraiment comme ça.

P. : Tu es pas sûr qu'il s'écrit comme ça ? Qu'est-ce qui te fait penser que c'est peut-être pas ça ? Pourquoi tu n'es pas sûr ?

E. : Parce que c'est peut-être e-r et moi je sais pas.

P. : N'empêche, t'as écrit e-z. C'est pas courant d'écrire un mot qui se termine par e-z.

E. : Je sais pas.

P. : Alors, dans la phrase, qu'est-ce qui pourrait aider à choisir ? Pourquoi tu m'as parlé de e-r ? Tu m'as dit : « soit e-r, soit e-z ».

E. : Parce que... Je sais pas trop en fait.

P. : Mais c'est pas grave. C'est intéressant. Pourquoi c'est e-r qui t'est venu à l'esprit et pourquoi c'est e-z ?

E. : Parce que c'est... un verbe.

P. : Comment tu le sais que c'est un verbe ?

E. : Tu devras absolument trouver une chaise et une table qui... qui sera assez bancales pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu t'en sers ».

P. : Hm. « Dès que tu les utilises ». Alors, qu'est-ce que ça t'a permis de comprendre ? De faire ça.

E. : Ben je sais pas.

P. : Tu sais pas ?

E. : Non.

P. : Et pourquoi tu as eu envie de faire ça ? De changer le temps de la phrase.

E. : Ben, pour vérifier.

P. : Pour vérifier quoi ?

E. : Que c'était bien euh... que c'était bien la... Que c'était pas... Qu'on pouvait pas mettre à l'infinitif.

P. : Et donc, t'as pu savoir, là, en faisant ça ? Tu peux savoir si c'est à l'infinitif ou pas ?

E. : Oui.

P. : Alors ?

E. : C'est pas à l'infinitif. Ça s'écrit comme ça.

P. : D'accord. Là, t'es sûr.

E. : Oui.

P. : Et pourquoi e-z ?

E. : Je sais pas. Ça par contre je sais pas. Parce que c'est [e].

P. : Parce que ça fait le son [e].

E. : Oui.

P. : D'accord.

E. : Parce que c'est comme ça.

P. : Ouais. Je comprends ce que tu veux dire. « Bancales ». Ah, celui-là c'est celui sur lequel tu avais hésité mais tu m'as déjà expliqué pourquoi tu avais mis le e-n-t.

E. : Oui.

P. : Ah, ça, ça va m'intéresser. (...). « Pour qu'elles bougent ». Comment tu t'es décidé pour écrire tout ça (*écrit « pour qu'elle bouge »*) ?

E. : Parce que... « Pour qu'elles »... parce que « bougent » et ben... y en a pas plusieurs. Elles sont pas plusieurs, elle.

P. : Qu'est-ce qui sont pas plusieurs ? Tu me dis : « elles sont pas plusieurs ». Qu'est-ce qui n'est pas plusieurs ?

E. : Euh « pour qu'elles bougent tout le temps que tu t'en sers »... ah non, c'est avec des s.

P. : pourquoi ?

E. : ben parce que c'est la table et la chaise. Donc elles sont plusieurs. Donc, là, c'est e-n-t.

P. : Pourquoi ?

E. : Parce qu'elles sont plusieurs. « elles », c'est... vu qu'y a un s à « elles », y a e-n-t à la fin du verbe.

P. : D'accord. (...). « Tout le temps ». Pourquoi tu écris « tout » comme ça (*écrit « tous »*) ?

E. : Parce que c'est... On peut dire [tus].

P. : D'accord. Et tu le dis ou pas [tus], là ?

E. : Non.

P. : Non ?

E. : Je sais que ça s'écrit comme ça.

P. : D'accord. « Temps », il m'intéresse. Ah, t'as écrit quoi ?

E. : t-e-m-p-s.

P. : Je vais le réécrire. C'est ça.

E. : Oui.

P. : Alors, pourquoi ? Il est bizarre celui-là. Pourquoi tu l'as écrit comme ça ce mot ?

E. : Euh parce que j'en connais pas d'autres de « temps ».

P. : C'est-à-dire ?

E. : Je connais pas d'autres euh... Enfin, je connais pas d'autres euh... je connais pas... Enfin, je sais pas écrire « temps » autrement.

P. : D'accord. Est-ce que tu sais pourquoi il y a un p ?

E. : Je sais pas.

P. : Non ? Et le s ?

E. : Euh non. C'est un mot invariable donc euh...

P. : Un mot invariable... Et tu sais pas pourquoi ?

E. : Non.

P. : Mais, par contre, t'es sûr de toi ?

E. : Oui.

P. : « Dès que tu les utilises ». Alors, « utilises » (*écrit « utilise »*) ?

E. : J'ai oublié le e-n-t (*l'élève rajoute ent pour écrire « utilisent »*).

P. : Tu m'expliques pourquoi tu rajoutes le e-n-t.
E. : Parce que ils sont plusieurs. C'est comme euh « bougent ».
P. : C'est comme « bougent ». Donc, tu as rajouté le e-n-t. Comment tu sais qu'ils sont plusieurs ?
E. : Je sais pas.
P. : Là, tu me dis...
E. : C'est qu'il y a une table et une chaise.
P. : Ouais.
E. : C'est qu'il y a les deux.
P. : Donc y a « une table et une chaise assez bancal pour qu'elles bougent tout le temps dès que tu les utilises ».
E. : Et « les », ça remplace « une table une chaise ».
P. : D'accord. Et donc c'est pour ça que tu mets le e-n-t.
E. : Oui.
(Lecture et explicitation de la phrase « tu veux ces trois objets »)
(l'élève n'est pas sûr de « ces »)
P. : Alors, pourquoi t'es pas sûr ?
E. : Parce que en fait à « ces », moi, je suis pas sûr parce que je sais plus trop... Je me rappelle plus la règle.
P. : Et... Et... Alors, tu hésites entre quoi et quoi... entre quoi et quoi ?
E. : « ces » c-e-s aussi et « ces » c-e-s... et « ses » s-e-s.
P. : Ah. Et tu sais qu'il y a une règle.
E. : Oui mais je me rappelle plus de la règle.
P. : Alors, de quoi tu te souviens ? Tu sais, déjà, tu sais déjà quelque chose d'énorme...
E. : Oui. Il y en a un que c'est « les siens ».
P. : Lequel alors ? Lequel voudrait dire « les siens » ?
E. : Je sais pas.
P. : Tu sais pas ? Euh... pourquoi tu penses à « les siens » ?
E. : Ben parce que on peut dire euh... qu'est-ce que tu veux [se] chaussures... enfin, il a perdu les siennes de chaussures. Donc on peut écrire euh...
P. : Hm. Alors, avec cette phrase-là, l'exemple que tu viens de prendre, essayons de l'utiliser avec cette phrase-là.
E. : Oui mais c'est pas les siens, là.
P. : Et non. Comment tu sais que ce sont pas les siens ?
E. : Parce qu'on demande si tu veux cela (ou ceux-là).
P. : Qui demande à qui ?
E. : Toi qui demandes à moi.
P. : Et qui demande si tu veux...
E. : Ces trois objets.
(...)
P. : Alors c'est pas les siens ?
E. : Non.
P. : Mais tu sais plus lequel ça élimine, là, du coup ?
E. : Non. On a appris la règle mais je me rappelle plus.
P. : Et pourtant t'as écrit c-e-s.
E. : J'ai mis celui que je pensais. Enfin, un peu au hasard.
P. : Un peu au hasard mais n'empêche t'as choisi celui-là. C'est ça qui m'intéresse. Et puis tu dis quand même : « je pense que c'est celui-là ». alors, pourquoi... qu'est-ce qui... Essaie de te rappeler, dans ta tête, ce qui se passe pour que tu choisisses celui-là et pas celui-là.
E. : J'ai mis au hasard. Un peu.

P. : Complètement au hasard ?
E. : Oui.
P. : Et dans « les siens »... Pourquoi la maîtresse elle t'aurait donné une règle en disant : « qu'y en a un des deux, tu vas utiliser et « les siens » ou « les siennes » ?
E. : Euh c'est... Ah oui, et y en a... Y en a un c'est... « mes » aussi. Je sais plus trop.
P. : Alors, tu te rappelles qu'on doit... On peut peut-être utiliser « les siens », qu'il y a un rapport avec « mes »...
E. : Oui.
P. : C'est ça ?
E. : « Les miens », « les tiens », « les siens ».
P. : Ah... Et là, ce serait « les miens », « les siens » ?
E. : Euh non.
P. : « Tu veux ces trois objets ? »
E. : Je sais pas.
P. : Tu sais pas. N'empêche, t'as écrit celui-là. Moi, c'est ça qui m'intéresse. Pourquoi t'as choisi celui-là ?
E. : Je sais pas.
P. : Vraiment au hasard.
E. : Oui.
P. : Et t'as vraiment hésité qu'entre ces deux-là ?
E. : Oui.
P. : D'accord.
E. : (Inaudible)
P. : Ah, pourquoi tu rajoutes un s ?
E. : Parce que c'est « trois... objets ». Moi, j'oublie souvent les s.
P. : Ben, la preuve, tu viens de le remettre. Tu l'as pas oublié.
E. : Ouais parce que là je me suis relu.
P. : Ben tu vois. Alors, donc, tu as rajouté un s à « objets »...
E. : Parce qu'ils sont... Parce qu'ils sont trois.
P. : D'accord. Je comprends. Et « trois », pourquoi tu as mis un s à la fin ?
E. : Parce que je sais que ça s'écrit comme ça.
P. : C'est-à-dire ? Dans cette phrase-là, tu sais que ça s'écrit comme ça ?
E. : Je sais que « trois », c'est toujours comme ça.
P. : C'est vrai ?
E. : Oui, ça change jamais.
P. : Et pourquoi ? Tu sais pourquoi ça s'écrit toujours comme ça ?
E. : Non.
P. : Tu t'es jamais posé la question
E. : Non. Euh...
P. : Par contre, t'es sûr de toi ?
E. : Oui.
P. : Ouais, ouais. C'est ça qui m'intéresse. C'est pourquoi t'es sûr de toi. Si t'es sûr de toi parce que des fois tu m'as dit : « non, là, je suis pas sûr ». Tu vois, t'arrives à savoir.
E. : Parce que je l'écris souvent en maths comme ça.
P. : Ouais. (...). Mais tu t'es jamais demandé pourquoi il s'écrivait avec le s comme ça ?
E. : Non. Je l'écris comme ça parce qu'il s'écrit comme ça.
P. : Et t'as raison. Autres remarques sur la phrase ?
E. : Euh non.
P. : Euh « veux ». On s'est pas arrêtés sur « veux » (écrit « veut »).
E. : Je sais pas.

P. : À la fin, pourquoi tu as mis un t ?
E. : Ben, je sais pas.
P. : Est-ce que tu es sûr ? De toi, là.
E. : J'hésite un peu entre le t et le s.
P. : D'accord. Pourquoi tu... Je t'écris les deux. Des fois, ça peut aider. Pourquoi tu hésites entre « veut » avec un t ou « veus » avec un s ?
E. : Ben, je sais pas.
P. : N'empêche, tu m'as pas dit... tu m'as pas dit : « j'hésite avec [vø] avec un p ou avec un d ». Tu m'as dit : « avec un s ou avec un t ». (...)
E. : Ah oui, parce que, en fait, là, c'est [vø] comme ça. Avec un s.
P. : Pourquoi ?
E. : C'est pas avec un t. Ben, parce que « tu », c'est souvent avec un s.
P. : D'accord. Souvent ?
E. : Oui.
P. : Parce que, tu vois, tu me l'as pas écrit comme ça. C'est ça qui est intéressant. Tout de suite, t'as une idée tu t'es dis : « y'a soit un t, soit un s ».
E. : Parce que ça c'est que avec « il » et « elle » sans s et ça j'ai...
P. : Tu vois, tu me dis : « je sais pas » et puis finalement tu sais plein de choses.
E. : Et par contre, ça, ça n'existe pas (« veu »).
P. : Ça n'existe pas. T'as d'autres remarques ?
E. : Non.
(Lecture et explicitation de la phrase « en plus, cette méthode pour tracer maladroitement les lettres est drôlissime »)
P. : Alors, t'as hésité sur « drôlissime » ?
E. : Hm.
P. : T'as hésité sur quoi ?
E. : Ben parce que... Ben en fait c'est que... Non mais je croyais que c'était « drôlissimement ».
P. : Non. « Drôlissime ».
E. : Après je...
P. : Pourquoi t'as écrit comme ça à la fin (*écrit « drolicime »*) ?
E. : Lequel ?
P. : « Drôlissime ».
E. : Boh... parce que je pense que ça s'écrit comme ça.
P. : Hm. Pourquoi tu as mis un e comme ça ? m-e.
E. : J'ai écrit comme ça se prononce.
P. : Ouais. Très bien. Je comprends. « En plus ». Comment tu t'es décidé pour l'écrire comme ça ? « Plus ».
E. : Ben, c'est qu'on entend le s donc euh voilà.
P. : « cette ». Celui-là il est dur.
E. : Je sais que ça s'écrit comme ça.
P. : Toujours il s'écrit comme ça ?
E. : Non, des fois, autrement mais je sais pas trop expliquer.
P. : Comment il pourrait s'écrire ?
E. : Euh je sais pas.
P. : Tu l'as déjà vu écrit autrement ?
E. : Oui. Comme ça (*l'élève écrit « cet »*).
P. : Ah, intéressant. Et pourquoi, ici, tu as choisi celui-là et pas celui-là ? Parce que ça se ressemble. « En plus, cette méthode ».
E. : Parce que ça, c'est au masculin et ça, c'est féminin.

P. : Et comment tu le sais qu'il est féminin et qu'il doit être au féminin ici ?

E. : Parce que « méthode » et ben voilà. C'est comme ç... Parce que « méthode » c'est au féminin.

P. : Comment tu le sais ?

E. : Parce que... Je sais.

P. : Et comment tu peux en être sûr ?

E. : Ben parce qu'on peut dire « une méthode ».

P. : Je comprends. Et tu viens de rajouter un e à « méthode » (*écrit « métaude »*). Pourquoi ?

E. : Euh ben parce que sinon ça ferait [meto]

P. : Ouais. Tu l'as oublié ?

E. : Oui.

P. : « Tracer ». Il m'intéresse de savoir comment tu l'as écrit comme ça à la fin. « en plus cette méthode pour tracer »

E. : « En plus, cette méthode pour tracer maladroitement » euh... ben, parce que on peut pas l... si je change le temps, ça fait « en plus, cette méthode pour tracer maladroitement les lettres était drôlissime ». Ben vu que ça change pas, c'est comme ça.

P. : C'est-à-dire comme ça ?

E. : Ben à l'infinitif.

P. : À l'infinitif. Tu vois. Efficace. « Maladroitement ». Comment tu t'es décidé pour l'écrire comme ça à la fin ? « Maladroitement ».

E. : Parce que c'est [ã] et je sais que ça s'écrit comme ça.

P. : Toujours ?

E. : Je sais pas.

P. : Pourquoi tu dis : « je sais pas ». Parce que là on sent que tu... Ah, tu as un doute ? Tu dis : « je sais pas » mais je sens que tu réfléchis... Parce que t'as pas hésité pour l'écrire comme ça.

E. : Ben parce que je sais que bien souvent à la fin des adjectifs ça s'écrit comme ça.

P. : Donc, ça, c'est un adjectif ? C'est ça ?

E. : Oui.

P. : Comment tu sais que c'est un adjectif ?

E. : Parce que ça dit comment ça nous fait écrire. Maladroitement.

P. : « Les lettres ».

E. : J'ai oublié le... il y a un s parce qu'elles sont plusieurs.

P. : Tu vois, quand tu te relis... Tu t'es souvent corrigé.

E. : Et bien souvent, en classe, quand je me relis pas, j'oublie tous les s.

P. : Hm. Et pourquoi on les oublie les s d'après toi ?

E. : Je sais pas.

P. : Alors, réfléchis. Pourquoi on les oublie ?

(...)

E. : Parce que le mot, on a l'habitude l'écrire comme ça, sans s.

P. : Et en plus... déjà, il peut s'écrire sans s. À quelle occasion il s'écrirait sans s le mot « lettre » ?

E. : Si ça serait « une lettre ».

P. : D'accord. Il aurait pas de s. Et puis... « une lettre », « des lettres »...

E. : Euh...

P. : Pourquoi on oublie tout le temps le s ?

E. : Ben parce que... Je sais pas.

P. : Alors, [e]. Pourquoi tu t'es décidé à l'écrire comme ça ?

E. : Parce que on peut dire « était ».

P. : Et tu l'as fait quand t'as écrit ?
E. : Euh non mais je sais parce que c'est pas « et puis drôlissime ».
P. : D'accord. Et « drôlissime », tu m'as expliqué.
(lecture et explicitation de la phrase « je le sais parce que je la pratique des fois quand j'écris »)
P. : Alors, « sais ». Pourquoi tu l'as écrit comme ça à la fin ?
E. : C'est comme « veut ».
P. : Donc, t'as fait comment dans ta tête ? C'est comme « veut »...
E. : Ben, vu que c'est « je », donc c'est un t.
P. : Parce que avec « tu », c'est un s. C'est ce que tu me disais tout à l'heure.
E. : Oui et « je », c'est un t.
P. : et avec euh... « il », je crois tu me disais : « il, elle », c'est un t. Comme c'est « je », tu dis que c'est un t.
E. : Oui, aussi.
P. : « Parce que je la pratique ». Pourquoi tu l'écris comme ça à la fin « pratique » ?
E. : Parce que je sais que ça s'écrit comme ça.
P. : Toujours ?
E. : Oui.
P. : Tu l'as déjà écrit ? Tu sais pas ?
E. : Je sais pas.
P. : « Des fois » m'intéressent. Comment tu t'es décidé (*écrit « dé fais »/ « défais »*). *l'élève forme mal les o et ne relie pas toutes les lettres* ?
E. : Je sais pas. J'ai écrit au hasard. Au hasard.
P. : Au hasard ? Là, t'es pas sûr de toi ?
E. : Euh non, là, j'ai écrit vraiment complètement au hasard.
P. : Et pourquoi tu mets un s à la fin ?
E. : Comme « fois ».
P. : C'est-à-dire ? Tu connais un mot qui s'écrit...
E. : « Parfois ».
P. : D'accord. T'as pensé à « parfois ».
E. : Oui.
P. : Et là, t'es sûr qu'il y a un s.
E. : Oui.
P. : « Fois », t'es sûr qu'il y a s.
E. : Oui.
P. : C'est ça ? « Quand j'écris ». Alors, « écrit » m'intéresse (*écrit « écri »*). Comment tu t'es décidé pour l'écrire comme ça ?
E. : Au hasard aussi.
P. : Comment ça se fait ? Pourquoi au hasard ? Tu as hésité entre quoi et quoi ? Ça veut pas dire que c'est faux, hein ?
E. : Ben, j'ai hésité entre le i et i-t et j'ai mis i au hasard.
P. : Entre i et i-t. Pourquoi tu as hésité entre i et i-t ?
E. : Euh...
P. : Pourquoi i-t ?
E. : Parce que c'est j-apostrophe. Parce que c'est comme « je ».
P. : Ouais. C'est comme « je ». j-apostrophe, c'est comme « je ». Donc tu as hésité avec le t. C'est ce que tu me disais pour « veut » ou pour « sait ».
E. : Oui.
P. : Et pourquoi t'as décidé justement pas de t ?
E. : Ah non, en fait, c'est avec un t.

P. : T'es sûr ?

E. : Oui. Là, c'est dur parce que c'est comme euh... « sait ».

(...)

(l'élève ne souhaite pas savoir comment s'écrivait les mots du texte)

Annexe 20

Retranscription du texte écrit par E12, CE1 (fille)

Je n'ai pas retranscrit l'entretien métagraphique avec E12, CE1 (fille), qui a produit les graphies suivantes.

Comen ecrire comme un cochon.

Si jamais tu désire que tout le monde admire tont afrese écriture, je te conseille de choisir un stylo qui fait le plint de gros pater.

Tu dois appsolument trouves une chaise et une table aces bancale pour qu'elle bouge tout le tent des que tu les utilise.

Tu veut ses trois objet ?

En plus, sette méthode pour tracer maladroitemen les lettre et drolicime.

Je le sais parsque je la pratique défois quan j'ecri.

Annexe 21

Tableau récapitulatif des graphèmes normés contenant s et e présents dans les graphies des élèves.

Valeurs	Types de graphème	Nombre de graphèmes présents dans la dictée		CE1					CE2					CM1					CM2						
				Noms des élèves =>		E5	E13	E21	E22	E12	E1	E2	E4	E14	E18	E7	E8	E16	E20	E23	E6	E10	E11	E15	E17
phonogrammique	phonogramme (en concurrence avec z et x)	/z/	s intervocalique	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		
		/z/	Liaison en [z]	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	
		/s/	s- à l'initiale	3	3	2	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
	(en concurrence avec c, ç, sc, t et x)		s+consonne/consonne+s	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
			Digramme -ss-	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2
			-s	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	diacritique	e+s	4	4	2	4	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	4	4		
TOTAL			19	17	16	18	16	17	14	13	17	16	18	18	18	18	16	17	16	17	17	19	19		
Moyenne				16,8 (88,4%)					15,6 (82,1%)					17,4 (91,6%)					17,6 (92,6%)						
morphogrammique	morphogramme lexical			2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2		
			Marque de série	2	2	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	2	1	2	0	2	1	2	1	
	morphogramme grammatical	Marque du pluriel :																							
			- du nom	3	3	0	1	1	0	1	0	1	2	0	3	3	2	3	2	2	3	3	3	3	
			- de l'adjectif	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	
			- du déterminant	2	2	1	2	2	2	1	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2	
			- du pronom	2	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	2	1	
	Marque de personne verbale	5	4	0	1	2	2	2	0	5	2	2	3	5	4	2	1	1	3	3	3	5			
TOTAL 17			14	5	8	9	8	7	2	12	9	8	12	15	15	12	11	6	13	13	15	15			
Moyenne par classe				8,8 (51,8%)					7,6 (44,7%)					13 (76,5%)					12,4 (72,9%)						
distinctive		Ajout ou alternance	4	2	1	1	1	1	1	0	1	1	1	3	2	2	3	4	2	2	2	4	3		
Moyenne par classe				1,2 (30%)					0,8 (20%)					2,8 (70%)					2,6 (65%)						

Tableau récapitulatif des graphèmes normés contenant e présents dans les graphies des élèves.

Valeur du graphème	Type	Nombre de graphèmes		CE1					CE2					CM1					CM2				
		Noms des élèves =>		E5	E13	E21	E22	E12	E1	E2	E4	E14	E18	E7	E8	E16	E20	E23	E6	E10	E11	E15	E17
phonogrammique	phonogramme	/œ/et	e 12	12	12	11	11	12	12	10	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	
		/ə/	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	
		/E/	e+-tt ; -ll 3	2	3	1	2	3	3	1	3	2	1	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
			e + consonne 10	8	5	6	6	6	5	4	6	7	8	8	8	9	8	9	7	8	8	10	9
			e+ill (voire e+il) 1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
			e+accent 7	2	5	6	3	3	1	5	6	6	5	6	5	7	5	7	3	7	5	7	5
		/ø/	Composant e+u 2	2	1	0	2	1	2	0	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2
	/ë/	Trigramme ein 1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	
	/ä/	Digramme en/em 5	2	1	2	4	4	5	4	5	4	4	5	5	5	5	4	5	4	5	5		
	diacritique	consonne+e 9	7	7	7	9	8	8	6	9	9	9	9	9	9	8	9	9	9	9	9		
		TOTAL 51	37	35	33	38	39	38	30	46	44	41	47	46	48	46	48	42	49	46	51	48	
		Moyenne par classe	36,4 (71,4%)					39,8 (78%)					47 (92,2%)					47,2 (92,5%)					
morphogrammique	Morphogramme lexical	Suffixe : ment/er/ure/issime 7	2	4	3	4	3	6	4	5	5	7	6	6	7	4	6	7	5	4	7	7	
		Marques de famille lexicales 5	2	2	0	2	2	4	0	3	4	2	5	4	3	5	4	4	5	5	5	5	
	Morphogramme grammatical	Secteur nominal 5	4	5	4	5	4	5	3	5	3	4	4	5	5	5	3	4	5	3	3	4	
		Verbes 6	5	4	5	2	5	4	1	5	6	5	5	5	3	5	3	3	5	4	5	6	
		TOTAL 23	13	15	12	13	14	19	8	18	18	18	20	20	18	19	16	18	20	16	20	22	
		Moyenne par classe	13,4 (58,3%)					16,2 (70,4%)					18,6 (80,9%)					19,2 (83,5%)					
logogrammique	Lettre distinctive	Ajout, alternance 6	3	0	2	1	1	2	0	3	3	1	3	3	3	3	2	5	3	6	4		
		Moyenne par classe	1,4 (23,3%)					1,8 (30%)					3 (50%)					4 (66,7%)					
		TOTAL : 80 POURCENTAGE (en %)	53 66, 2	50 62, 5	47 58, 7	52 65	54 67, 5	59 73, 7	38 47, 5	67 83, 7	65 81, 2	60 75 %	70 87, 5	69 86, 2	69 86, 2	68 85 %	67 83, 7	62 77, 5	74 92, 5	65 81, 2	76 95	74 92,5	
		MOYENNE PAR CLASSE	51,2 (64%)					57,8 (72,2%)					68,6 (85,7%)					70,2 (87,7%)					

Annexe 22

Recensement des graphies des élèves et pourcentages

LEGENDES :

graphie exacte

forme homophone

Comment		écrire		comme		un		cochon	
comment	13/20 65%	écrire	16/20 80%	comme	18/20 90%	un	20/20 100%	cochon	20/20 100%
Comen	2/20 10%	écrire	3/20 15%	comin (comin un)	1/20 5%				
coment (hésitation avec comant)	2/20 10%	écrire	1/20 5%	come	1/20 5%				
commen	2/20 10%								
comman	1/20 5%								

Si		jamais		tu		désires		que	
si	17/20 85%	jamais	14/20 70%	tu	19/20 95%	désire	6/20 30%	que	19/20 95%
ci	2/20 10%	jamais (oubli point sur j)	4/20 20%	du prononcé /ty/	1/20 5%	désires	4/20 20%	(oubli)	1/20 5%
		TOTAL====>	1/20 90%						
sis	1/20 5%	jamai	1/20 5%			désir	4/20 20%		
		sigamè	1/20 5%			desire	3/20 15%		
						daisir	1/20 5%		
						désirs	1/20 5%		
						desir	1/20 5%		

tout		le		monde		admire		ton	
tous	12/20 60%	le	20/20 100%	monde	19/20 95%	admire	9/20 45%	ton	16/20 80%
tout	5/20 25%			mondes	1/20 5%	admirent	5/20 20%	tom (n mal formé mais qui le différencie du m, également mal formé)=> l'élève a écrit ton dans son système mais je lis tom TOTAL=====>	2/20 10%
tou	2/20 10%					admir	3/20 15%	tons	1/20 5%
touts	1/20 5%					amir	1/20 5%	(oubli)	1/20 5%
						admires	1/20 5%		
						ademire	1/20 5%		

						alimr	1/20 5%		
--	--	--	--	--	--	-------	------------	--	--

affreuse		écriture		je		te		conseille	
affreuse	9/20 45%	écriture	15/20 75%	je	18/20 90%	te	20/20 100%	conseil	9/20 45%
afreuse	5/20 25%	écriture	2/20 10%	je (oubli du point)	2/20 10%			conseille	5/20 25%
afrese	3/20 15%	écridu	1/20 5%					consille	1/20 5%
affrese	1/20 5%	écritur	1/20 5%					conseilles	1/20 5%
à freuse	1/20 5%	Écriture	1/20 5%					consai	1/20 5%
avese	1/20 5%							Comseil (n mal formé mais qui se différencie du m, également mal formé mais a bien écrit conseil dans son système)	1/20 5%
								consaille	1/20 5%
								Conseile	???
								conséei	1/20 5%

de		choisir		un		stylo		qui	
de	20/20 100%	choisir	15/20 75%	un	20/20 100%	stylo	12/23 60%	qui	19/20 95%
		choisire	2/20 10%			stilo	4/20 20%	ci	1/20 5%
		chousires	1/20 5%			stylos	2/23 10%		
		chosire	1/23 5%			sylo	1/20 5%		
		Chaisir (o mal formé à cause de l'enchaînement o/i ; répété par la suite mais pas systématiquement)	1/23 5%			sitlo	1/20 5%		

fait		plein		de		gros		pâtés	
fait	15/20 75%	plein	8/20 40%	de	20/20 100%	gros	17/20 85%	patés	6/20 30%
fait sans point sur i	1/20 5%	plin	2/20 10%			gros/gras=> o mal formé	1/20 5%	paté	5/20 25%

TOTAL=>	16/20 80%					TOTAL====>	18/20 90%		
fais	3/20 15%	Plien (1 élève doute)	2/20 10%			geau (avant go rayé)	1/20 5%	pâtés	2/20 10%
fer	1/20 5%	plain	2/20 10%			gro	1/20 5%	pater	1/20 5%
		plains	1/20 5%					pâtés	1/20 5%
		pleins	1/20 5%					patter	1/20 5%
		Plens	1/20 5%					patté	1/20 5%
		pluns	1/20 5%					pathé	1/20 5%
		Pleim (mais a écrit plein dans son système)	1/20 5%					patteé	1/20 5%
		lpin	1/20 5%					pâté	1/20 5%

Tu (oubli de la majuscule)		dois		absolument		trouver		une	
Tu	11/20 55%	dois	14/20 70%	absolument	8/20 40%	trouver	12/20 60%	une	18/20 90%
Tu	9/20 45%	doit	4/20 20%	absolumen	2/20 10%	trouvé	4/20 20%	un	2/20 10%
TOTAL=>	100%								
		doi	2/20 10%	apsolumen	2/20 10%	trouves	1/20 5%		
				apsolument	2/20 10%	trover	1/20 5%		
				appsolument	1/20 5%	trouvés	2/20 10%		
				apsomans	1/20 5%				
				appselument	1/20 5%				
				appsaulumant	1/20 5%				
				absolument	1/20 5%				
				apsaulument	1/20 5%				

chaise		et		une		table		assez	
chaise	18/20 90%	et	20/20 100%	une	19/20 95%	table	19/20 95%	assez	13/20 65%
chèse	2/20 10%			un	1/20 5%	Mot mal écrit qui ressemble à tabile sans point sur le i	1/20 5%	asser	2/20 10%
								assé	2/20 10%
								asez	1/20 5%
								a ces	1/20 5%
								acer	1/20 5%

bancales		pour		qu'		elles		bougent		
bancale	7/20 35%	pour	100,00 %	qu'	7/20 35%			bouge	10/20 50%	
bancales	3/20 15%			Quelle		5/20 25%	elle	6/20 30%	bougent	8/20 40%
				Quelles		5/20 25%				
bancals	3/20 15%					elles	3/20 15%	bouje	2/20 10%	
bancalle	1/20 5%			c'prono ncé /k/	1/20 5%					
pencale	1/20 5%									
banquales	1/20 5%									
bancalent	1/20 5%									
banqual	1/20 5%									
bencal	1/20 5%									

tout		le		temps		dès		que	
tout	10/20 50%	le	16/20 80%	temp	3/20 15%	des	7/10 35%	que	16/20 80%
toutens				1/20 5%					
						dès	4/10 20%		

tou	1/20 5%		temps	11/20 55%	dais	2/20 10%	
tous	5/20 25%		tenps	1/20 5%	de (prononcé /de/)	1/20 5%	
toultent					déque 1/20 5%		
					d'aïque 1/20 5%		
					dêque 1/20 5%		
					dés-que 1/20 5%		
			tant	1/20 5%			
			tans	1/20 5%	dé	1/20 5%	
					dés	1/20 5%	

Tu		les		utilises	
tu	20/20 100%	les	20/20 100%	utilises	7/20 35%
				utilise	5/20 25%
				utilisent	5/20 25%
				sutilises	1/20 5%
				s'utili	1/20 5%
				sutilise	1/20 5%

tu		veux		ces		trois		objets	
Tu	14/20 70%	veux	8/20 40%	ces	7/20 35%	trois	19/20 95%	objets	9/20 45%
tu	6/20 30%	veus	6/20 30%	ses	6/20 25%	troies	1/20 5%	objet	3/20 15%
		veut	4/20 20%	c'est	6/20 30%			obegé	2/20 10%
		ve	2/20 10%	c'ait	1/20 5%			objes	2/20 10%
								objès	1/20 5%
								aubjais	1/20 5%
								obgè	1/20 5%
								abjets (o	1/20

									mal formé)	5%
--	--	--	--	--	--	--	--	--	------------	----

En		plus		cette		méthode		pour	
en	16/20 80%	plus	18/20 90%	cette	14/20 70%	méthode	7/20 35%	pour	20/20 100%
				Cette	1/20 5%	méthode	3/20 15%		
an	2/20 10%			c'est	1/20 5%	metode	2/20 10%		
enplus		1/20 5%		ceste	1/20 5%	mais tode	1/20 5%		
oubli	1/20 5%	Oubli	1/20 5%	c'ette	1/20 5%	mètode	2/20 10%		
				s'ète	1/20 5%	mertode	1/20 5%		
				s'et	1/20 5%	Methode	1/20 5%		
						methode	1/20 5%		
						merdaude	1/20 5%		
						métaude	1/20 5%		

tracer		maladroiteme nt		les		lettres		est		drôlissime	
tracer	11/20 55%	maladroitement	13/20 65%	les	20/20	lettres	12/20 60%	est	11/20 55%	drolissime	5/20 25%
tracé	3/20 15%	maladroiment	2/20 10%			lètre	2/20 10%	et	9/20 45%	drôlissime	3/20 15%
trasser	2/20 10%	maladroitman	1/20 5%			letres	2/20 10%			drolicime	3/20 15%
traçer	1/20 5%	maladroitemen	1/20 5%			lettre	2/20 10%			drolissimes	2/20 10%
traser	1/20 5%	maladroiteman	1/20 5%			letre	1/20 5%			drôlicime	2/20 10%
traces	1/20 5%	maladroiment	1/20 5%			lertre	1/20 5%			drollissime	1/20 5%
tracée	1/20 5%	malabement	1/20 5%							drolicimes	1/20 5%
										drolissime	1/20 5%
										dolissime	1/20 5%
										drolissime	1/20 5%

Je		le		sais		parce que		je	
Je	14/20 70%	le	20/20 100%	sais	17/20 85%	parce que	7/20 35%	je	14/20 70%
je	6/20 30%			sait	1/20 5%	parce'que	3/20 15%	je (oubli du point sur i)	6/20 30%
				sé	1/20 5%	parceque	3/20 15%		
				s'et	1/20 5%	parce-que	2/20 10%		
						par-ce-que	1/20 5%		
						parsque	1/20 5%		
						pas ce (ce=que)	1/20 5%		
						pars'que	1/20 5%		
						parsece	1/20 5%		

la	pratique		des	fois	quand		j'		écris	
la	pratique	18/20 90%		défoit 1/20 5%	quand	16/20 80%	j'	19/20 95%	écris	7/20 35%
	pratiques	1/20 5%		derfoit 1/20 5%	quen	1/20 5%			écrie	4/20 20%
	pratic	1/20 5%	dès 1/20 5%	foit 1/20 5%	quans	1/20 5%			écrit	4/20 20%
			déffois/défois 1/20 5%		quant	1/20 5%			écri	2/20 10%
			défois 4/20 20%						ecrie	1/20 5%
			des 6/20 30%	fois 6/20 30%				jecris	1/20 5%	
			défoi 2/20 10%							
			défois 1/20 5%		cengn écir	1/20 5%				
			désfois 1/20 5%							
			Hésitation des fois/défois							

MOTS-CLÉS : orthographe, plurisystème graphique, procédures graphiques, entretiens métagraphiques

RÉSUMÉ

Cette recherche s'appuie sur l'analyse de vingt entretiens métagraphiques faits avec des élèves allant du CE1 au CM2 à partir d'un texte dicté prévu à cet effet. Afin d'essayer de mettre en évidence leurs connaissances réelles à propos des différentes fonctions graphémiques, ils ont été sollicités pour commenter leurs graphies en concentrant leur attention sur deux lettres, *e* et *s*, pour voir quelles valeurs ils leur prêtent à ces âges différents. La modélisation du « plurisystème graphique » du français par Nina Catach met en évidence le fonctionnement global de l'orthographe. En comparant les commentaires des élèves, et ce qu'ils révèlent de leurs conceptions orthographiques, à ce fonctionnement linguistique, il est possible de repérer des procédures récurrentes que les élèves utilisent pour sélectionner leurs graphèmes quand ils écrivent. Or, pour pouvoir penser une progression qui tiendrait compte du niveau de conceptualisation des apprentis scripteurs, ces connaissances semblent nécessaires. Le chemin de la phonographie à la morphographie est suffisamment difficile et doit donc se faire grâce à des activités qui mettent en évidence ce fonctionnement global de l'orthographe.