

L'entretien métagraphique : vers une explicitation du cheminement cognitif des scripteurs

The metagraphic interview: towards an explicitation of the cognitive path of scribblers

Djemâa BENSALÉM 
Université Mohamed El Bachir El Ibrahimi Bordj Bou Arréridj /ALGÉRIE
djemaa.bensalem@univ-bba.dz

Reçu: 25/02/2025,

Accepté :26/09/2025,

Publié:25/12/2025

Résumé :

La présente contribution s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit et porte plus précisément sur la compétence orthographique. Elle vise à expérimenter les entretiens métagraphiques comme dispositif pouvant aider les chercheurs et/ou les praticiens sur terrain à conduire les scripteurs à décrire le cheminement cognitif qu'ils suivent lors de la production d'une trace écrite.

L'intérêt porté à cette technique nous conduit à nous demander dans quelle mesure l'analyse des discours produits par les apprenants pourrait-elle aider à expliciter leur raisonnement ? Les données recueillies, partant de notre corpus, nous ont permis d'une part, de repérer certaines procédures cognitives mobilisées par les sujets lors de l'écriture. D'autre part, nous avons pu souligner les points forts et les contraintes d'une telle démarche.

Mots-clés : verbalisation-procédures cognitives-orthographe grammaticale-retour réflexif-explicitation

Abstract :

The present contribution falls within the framework of the didactics of writing and focuses more specifically on orthographic competence. It aims to experiment with metagraphic interviews as a tool that can help researchers and/or practitioners in the field to lead scribblers to describe the cognitive path they follow when producing a written trace. Our interest in this technique leads us to wonder to what extent the analysis of discourses produced by learners could help to make their reasoning more explicit? On the one hand, the data collected from our corpus enabled us to identify certain cognitive procedures mobilized by the subjects during the writing process. On the other hand, we were able to highlight the strengths and constraints of such an approach.

Keywords : verbalization-cognitive procedures-grammatical spelling-reflexive feedback- explicitation

* Auteur correspondant : Djemâa BENSALÉM

Langues & Cultures / © 2025 The Authors. Published by the University of Adrar, Algeria.

This is an open access article under the CC BY license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Introduction

Dans le contexte algérien, le recul du niveau orthographique des étudiants en classe de FLE est attesté par de nombreuses recherches (Amokrane 2006, Belkacem 2010 et 2015, Ouali 2018). Bien que l'écart par rapport à la norme soit identifié au niveau de l'orthographe de manière générale, ces études se penchent sur l'étude de l'orthographe grammaticale, notamment tout ce qui concerne l'accord sujet/verbe, accord des adjectifs, des noms, etc.

L'identification des zones de fragilité du système orthographique chez les apprenants et la proposition des remédiations nécessaires afin que les erreurs ne se reproduisent pas ne justifie néanmoins pas la production de nombreuses formes non standardisées par les scripteurs. Dans ce sens, les recherches actuelles se réfèrent à de nouvelles démarches qui consistent à confronter «les traces écrites produites par des apprenants avec ce que ces derniers disent à propos de leurs choix orthographiques». (Bensalem & Boudjir, 2023).

Partant de cette idée, nous nous sommes intéressée, à travers la présente recherche, à la compréhension des diverses raisons derrière la production des différentes formes graphiques normées et non normées et ce partant des verbalisations faites avec les scripteurs afin d'explicitier leur raisonnement orthographique. De ce fait, notre intérêt porte sur l'étude de la langue non comme objet mais plutôt comme processus. Il est donc possible de se questionner sur les origines des problèmes orthographiques notamment ceux liés à la grammaire, ainsi que sur les procédures mobilisées par les scripteurs afin de produire telle ou telle forme graphique.

Pour répondre à ces interrogations, nous allons dans un premier temps, souligner les spécificités de l'orthographe et de la grammaire françaises. Par la suite, nous exposerons la méthodologie appliquée à notre recherche et les résultats obtenus.

1-L'orthographe grammaticale du français : origine des difficultés

Les avis des chercheurs sur la complexité du système orthographique sont unanimes (Fayol et Jaffré 2008, Catach 2011, Brissaud 2011). Cette complexité est due particulièrement à l'absence de correspondances entre les phonèmes et les graphèmes. Ces spécificités sont à l'origine de nombreuses difficultés rencontrées par les scripteurs notamment novices. La maîtrise de ces aspects peut se prolonger sur des années comme l'ont démontrée de nombreuses études réalisées auprès d'élèves des classes élémentaire et de lycée professionnel (Brissaud et Sandon, 1999, Mout et Brissaud, 2013).

Dans une étude menée par Brissaud et Fayol (2018) sur les flexions nominales, les auteurs ont démontré que les difficultés se rapportant aux différentes flexions (nominale et verbale) sont constatées également chez des sujets experts.

Un autre aspect spécifiant l'orthographe française, se rapporte à son caractère homophonique qui complique davantage l'identification des formes graphiques et des flexions nominales et verbales à la fois. Nous pouvons citer à titre illustratif le son [E] marquant les désinences verbales qui peut être orthographié différemment en fonction de la nature du mot et de sa fonction grammaticale.

2-La méthode des verbalisations : pour un accès au raisonnement des scripteurs

La compétence écrite a depuis toujours été à l'origine de nombreux travaux de recherche qui se sont appuyés sur les traces écrites des apprenants afin de mettre l'accent sur les défis que présente cette tâche pour les sujets écrivant (Lété, 2006, Marin, Lavoie et Sirois, 2015). Cependant, ces études ne permettent pas d'explicitier les stratégies mobilisées par les apprenants lors de l'écriture et qui déterminent le choix des formes graphiques auxquelles ils optent.

C'est dans ce sens que de nombreux travaux se sont développés visant cet aspect implicite de la tâche d'écriture. Plusieurs études sur l'apprentissage de l'écriture et de l'orthographe portant

sur des enfants, qu'ils soient jeunes ou moins âgés, privilégient désormais des entrevues plus ou moins formelles avec ces derniers dans le but de les interroger sur leurs productions. (David 1996 ; Cogis 1999, Sautot et Cogis 2005).

Ces entrevues constituent un instrument essentiel pour le chercheur qui tente de saisir et d'expliquer la procédure de l'enfant qui rédige ses textes. (Jaffré 2003). Dans une perspective didactique, les données collectées via l'entretien semblent, selon Barré De-Miniac, adéquates pour l'analyse des représentations des sujets interrogés. Elle précise dans ce sens : «La mise en discours est indispensable à l'analyse des représentations sous-jacentes aux comportements, en particulier parce que les conduites discursives apportent une information sur le mode d'articulation entre l'écriture et le champ social plus large». (Barré De-Miniac, 1997)

Cette technique a été mise en pratique en premier lieu, par Pierre Vermerch (1994) qui a mis en valeur le rôle de l'explicitation dans la concrétisation du raisonnement du scripteur. Les travaux de Vermerch ont inspiré par la suite de nombreux chercheurs (Ferreiro et al. 1988 et Ferreiro 2000, Jaffré et Ducard, 1996).

Après avoir soutenu les chercheurs dans l'explicitation des raisonnements des sujets interrogés partant de leurs discours, l'usage de la technique de verbalisation s'est étendu au domaine didactique. Cette technique a été ultérieurement investie dans le milieu institutionnel afin d'expliciter les stratégies mobilisées par les apprenants lors de la réalisation des tâches d'écriture partant des commentaires émis par ces derniers sur leurs choix orthographiques. Évoquant le rôle que peut jouer la verbalisation des procédures convoquées lors de l'écriture, Balas-Chanel (2002) précise que cette technique consiste à amener progressivement l'apprenant «à décrire et non à expliquer, les processus cognitifs mobilisés lors de la réalisation de la tâche». En effet, ce qui est spécifique à cette démarche c'est que le sujet apprenant se retrouve dans une position de celui qui sait par rapport au chercheur ou l'enseignant qui, partant du discours de la personne interviewée, cherche à savoir. Les données recueillies peuvent selon certains auteurs, servir de base pour des remédiations pédagogiques. (Le Levier, Brissaud et Huard, 2018)

Néanmoins, certains chercheurs à l'instar de Portelance et Ouellet, (2004), Mauroux, (2011) n'ont pas manqué de signaler les principales difficultés éprouvées par les enseignants lors de la mise en pratique de cette technique. L'entrave majeure consiste, selon eux, dans l'absence d'une méthodologie claire à suivre comme le précisent Mauroux et Morin qui, partant des opinions émises par les enseignants, elles dévoilent « leur crainte de ne pas poser les bonnes questions et leur difficulté à relancer les élèves après certaines réponses ». (Mauroux et Morin, 124 : 2018).

3-Description du dispositif

Dans le cadre de cette recherche, nous avons voulu tester le dispositif des verbalisations via les entretiens métagraphiques. Cette démarche consiste à faire parler l'apprenant lors de l'entretien, partant de la trace écrite produite, afin de le pousser à expliciter son raisonnement.

Effectivement, nous sommes partie de l'idée que c'est plus dans le contexte de l'entretien que l'élève développe un raisonnement orthographique verbalisable que dans celui de l'écriture ou de la dictée. (Vinel et Bautier, 2021)

Notre intérêt pour l'écrit a porté particulièrement sur l'orthographe grammaticale. Donc, lors des entretiens, nos enquêtés seront interrogés sur les diverses flexions nominales et verbales et ce partant d'un texte dicté. En fait, le choix de la dictée est volontaire. Nous n'avons pas voulu travailler sur un écrit libre ou un écrit spontané produit par l'apprenant afin de porter notre attention sur les mêmes formes graphiques chez tous les sujets scripteurs pour pouvoir comparer, par la suite, les stratégies qu'ils mobilisent pour orthographier les différentes graphies que nous voulons cibler. A cet égard, le texte dicté servira de support pour cibler les mots sur lesquelles les scripteurs seront interrogés.

En effet, 50 étudiants de 1^{ère} année licence, inscrits au département de français ont été impliqués dans cette recherche. Notre enquête a consisté dans un premier lieu à dicter le texte sur lequel porteront les échanges avec nos enquêtés avant de procéder, en second lieu, aux entretiens avec les étudiants.

Pour le support à dicter, nous avons construit un court texte¹ tout en veillant à ce que les diverses formes grammaticales soient présentes. En effet, le support que nous avons fabriqué, en plus de son accessibilité sur le plan de la compréhension, constitue une source riche en flexions verbales et nominales ce qui répond parfaitement à nos besoins par rapport à l'orthographe grammaticale, objet de notre échange avec les sujets interviewés.

4-Les formes grammaticales retenues

Nous avons déterminé dans un premier temps, les formes grammaticales sur lesquelles seront interrogés les étudiants lors de l'entretien. Ainsi, notre échange portera sur les flexions verbales (accord sujet verbe, accord du participe passé, forme infinitive du verbe) et également les flexions nominales (accord des noms en genre et en nombre, accord des adjectifs qualificatifs, possessifs et indéfinis).

5-Les entretiens métagraphiques

Avant de mener les entretiens avec les étudiants, nous nous sommes suffisamment documentée afin de nous familiariser avec la méthodologie de conduite d'un entretien métagraphique. En effet, nombreux sont les travaux de recherches ayant exploré cet aspect méthodologique des verbalisations métagraphiques (Mauroux et Morin 2018, Bensalem et Boudjir 2023)

¹ Les fleurs s'épanouissent vers le soleil, leurs pétales vibrent de couleurs éclatantes, tandis que leurs racines plongées profondément dans le sol, vont chercher comme de petits filaments l'eau et les nutriments essentiels à leur croissance. La tige, solide et élancée, soutient la floraison et protège les tissus délicats grâce à une couche extérieure qui les préserve des agressions externes. Les feuilles, quant à elles, captent tous les rayons qu'elles avaient réunis et transforment l'énergie solaire en nourriture..

Il est important de signaler que les entretiens métagraphiques ce sont inspirés des entretiens d'explicitation de Pierre Vermersch comme nous l'avons cité ci-dessus. Ce qui les différencient, c'est que les premiers se réfèrent à la trace écrite dont dispose le sujet scripteur. Autrement dit, en ayant son écrit entre les mains. Alors que les seconds se réfèrent à des actions passées. Le scripteur est détaché dans ce cas de sa production.

Nous avons entamé les entretiens avec nos enquêtés, deux semaines après la dictée du texte support comportant les graphies sur lesquelles portera notre questionnement. Les échanges que nous avons eu avec les étudiants ont duré, dans la majorité, une dizaine de minutes. Ils ont visé les formes graphiques que nous avons précisées auparavant et qui se rattachent à l'orthographe grammaticale.

Notre objectif consiste à amener progressivement nos enquêtés, via le questionnement, à décrire leurs démarches. Pour cette raison, les questions en pourquoi? exigeant une justification de la démarche sont à éviter. Nous avons veillé à ce que les étudiants décrivent comment ils ont procédé, à quoi ils ont pensé pour orthographier le mot de telle ou telle manière? Nous avons également veillé à les interroger sur toutes formes produites qu'elles soient correctes ou erronées parce que notre objectif consiste à comprendre leurs raisonnements et non à recenser les erreurs commises. Cette attitude pourrait, à notre sens, rassurer nos enquêtés parce qu'ils ne se sentiront pas en situation d'évaluation. Afin de rassurer davantage nos enquêtés, nous leur avons expliqué, avant de nous engager dans les entretiens, l'objectif de notre recherche et que nous nous situons dans une position de chercheur qui veut savoir et non en position de celui qui sait déjà et qui est en position d'évaluateur. Cela a encouragé les étudiants à s'engager dans cette enquête et à se montrer coopératifs.

5.1- Premiers constats

Avant de nous engager dans les entretiens, nous avons remis à l'étudiant son texte produit sous la dictée et nous lui avons demandé de revenir sur ce dernier (lecture survol). L'objectif de cette relecture du texte est de vérifier si l'étudiant peut repérer des graphies non normées dans son écrit et quelles modifications peut-il introduire sur son texte? Dans ce cas, nous préférons surtout parler des modifications apportées parce que le scripteur peut modifier la forme d'une graphie correcte. Le plus important pour nous, est de l'amener à décrire le raisonnement ayant induit tel ou tel choix.

Le premier constat que nous avons fait est que les modifications introduites sur le texte après une première relecture sont minimales. Nous pouvons même les qualifier de superficielles pour la grande majorité de nos enquêtés. Leurs réactions par rapport au texte dicté après une première relecture nous permet de les classer en deux catégories :

La première concerne ceux ayant déclaré qu'ils n'ont rien à ajouter. Pour ces derniers aucun changement n'a été introduit sur la dictée.

La seconde catégorie regroupe ceux ayant effectué certaines modifications même si elles sont minimales, elles traduisent la logique adoptée par ces scripteurs. Cette réaction se manifeste à travers l'ajout des marques du nombre (le «S» ajouté aux noms (les fleurs, leurs racines) écrits au début sans «s» et parfois même aux verbes (s'épanouissent*) et la terminaison «ent» (c'est panouissent*) au lieu de (c'est panouisse*), ou encore (transforment au lieu de transformes*).

Nous constatons pour les exemples cités ci-dessus que le scripteur a identifié le nombre qui s'est manifesté par l'ajout des marques «s» ou «ent» ce qui traduit un raisonnement de la part de l'apprenant qui a pensé à l'accord même si ces accords ne sont pas appliqués de manière correcte dans tous les cas.

Nous essayerons de dévoiler, partant des explications données par nos enquêtés via les entretiens, les raisonnements de ces derniers et qui sont à l'origine de la production des diverses formes orthographiques qu'elles soient normées ou non normées. Nous tenterons également de vérifier si les étudiants parviennent lors de la conduite de l'entretien à s'autocorriger et par conséquent à améliorer leurs écrits comme l'ont démontré Le levier, Brissaud et Huard (2018).

5.2- Données issues des entretiens

Les questions que nous avons posées aux étudiants lors de l'entretien ciblent particulièrement l'orthographe grammaticale. Autrement dit, nous avons visé les formes produites par les scripteurs se rapportant aux accords nominaux et verbaux (accord des noms, des adjectifs et des verbes). Nous présenterons dans ce qui suit, de manière synthétique, les principaux commentaires émis par les sujets impliqués dans cette enquête par rapport aux stratégies qu'ils ont adoptées lors de l'écriture du texte dicté.

6-Synthèse des résultats

6.1- Les accords nominaux

6.1.1- L'accord des adjectifs

Le texte de la dictée comprend différents types d'adjectifs : qualificatifs au nombre de Huit (éclatantes, petits, essentiels, solide, élancée, délicats, extérieures, externes), trois adjectifs possessifs (leurs) et un adjectif indéfini (tous).

Pour l'adjectif qualificatif «petits» «de petits filaments», la forme relevée chez la majorité des étudiants est «de petit*...» au singulier. Un cas similaire de l'accord de l'adjectif se manifeste également dans l'exemple «de couleurs éclatantes». Nous avons constaté lors des échanges avec nos enquêtés au sujet de cette graphie, qu'ils sont sûrs qu'il s'agit du singulier, justifiant ce choix par la présence de l'article indéfini «de». selon leurs propos, comme le précise cet étudiant : «de petit* filaments, c'est le singulier. Ce n'est pas des petits*. Je connais le mot». «c'est le singulier, il y a de et non des». Il semble que l'article «de», représentant la forme élidée de l'article indéfini «des» les a induits en erreur.

Nous avons repéré également une autre variante «petite» produite par trois étudiants. Nous pouvons supposer que la mention du «e» est due à la présence de la consonne «t» à la fin du mot. Il semble que les apprenants disposent d'une image mentale de ce mot. Lors de sa reproduction à l'écrit, ils mettent en valeur le «t» par l'ajout du «e». Ils ne sont pas, dans ce cas, conscients de la transformation introduite sur le mot qui marque l'accord du genre. L'ont-ils reconnu comme adjectif qualificatif? La graphie produite indique l'absence de tout raisonnement morphosyntaxique.

Pour l'adjectif possessif «leur», il est cité trois fois dans le texte dicté «leurs pétales, leurs racines, leur croissance». Employé deux fois au pluriel et une seule fois au singulier. La marque du nombre a été employée de manière aléatoire. Dans l'absence d'un raisonnement morphosyntaxique permettant au scripteur d'identifier le genre et le nombre ainsi que la nature et la fonction des mots en question, il est difficile de procéder aux accords nécessaires. Les apprenants se fient-ils au sens pour différencier les deux formes?

L'examen des données recueillies montre que les étudiants ayant procédé à l'accord de l'adjectif possessif représentent une minorité. En réponse à nos questions, lors de l'entretien, ils ont évoqué le recours au sens pour distinguer les deux formes graphiques comme le montrent les propos de cet étudiant : « Le premier 'leur' s'accorde, on dit 'leurs pétales', beaucoup de pétales. racines aussi 'leurs racines', dans la fleur, il y a plusieurs pétales». On ajoute 's' ». Seulement neuf étudiants sur 50 (soit 18%) ont effectué les accords correctement. Ils ont pu distinguer le nombre pour effectuer les accords nécessaires.

Pour 82 % de nos enquêtés, nous avons distingué deux procédures au niveau de l'accord de l'adjectif possessif. Soit ils ajoutent un «s» à tous les mots, soit ils ne le mettent pas, en optant pour le singulier. Il semble que la première forme graphique choisie affecte les autres choix. Ceux qui ont ajouté «s» à l'adjectif possessif, l'ont également ajouté à tous les adjectifs possessifs dans le texte sans référence au nom pour marquer l'accord. Il semble que nos enquêtés ont identifié le pluriel pour l'adjectif possessif. L'ajout du «s» s'est fait automatiquement dans les trois cas sans aucune référence au nom qui suit surtout dans le dernier cas «leur croissance».

Les étudiants ayant choisi la forme au singulier représentent une minorité, uniquement cinq étudiants. Parmi les propos recueillis auprès de ces derniers, nous citons : « On peut remplacer 'leur' sans 's' par 'son' ou 'sa' ». Dans ce cas, l'étudiant a identifié l'adjectif possessif même s'il ne l'a pas nommé. Cependant, les remplacements qu'il a proposés renvoient au singulier. Il est évident que le processus de substitution ne fonctionne que si le scripteur en comprend le sens et dispose d'une compétence suffisante pour le mettre en pratique.

Le participe passé «plongées» dans «leurs racines plongées», employé comme adjectif. Pour orthographier ce mot, de nombreuses formes ont été produites par nos enquêtés à savoir : «plongé*, plongées, plongaient, plonger*, plongait*, plongee*».

Ce participe passé à forme adjectivale a été à l'origine de nombreuses difficultés pour les étudiants qui l'ont accordé différemment comme l'illustrent les exemples ci-dessus.

Nous pouvons supposer que ceux qui ont choisi la forme «plongé» ont reconnu la catégorie grammaticale du mot même si pour certains l'accord est raté. Il semble que les étudiants perçoivent la forme «plongé» même implicitement. Peu d'étudiants l'ont reconnue comme adjectif, ce qui justifie le choix de cette forme parfois accordée et parfois non et ce par rapport au raisonnement qu'ils en font.

L'accord semble être l'entrave majeure que rencontrent de nombreux étudiants lors de l'écriture. Ces derniers déterminent, dans la plupart des cas, aisément la forme graphique, mais ne s'interrogent pas forcément sur l'accord au moment de la rédaction ou, même si un problème est identifié, ils échouent à le traiter lors de la dictée.

Dans ce contexte, la plupart des enquêtés ne parviennent pas à établir de manière correcte un lien entre le participe passé à forme adjectivale et le nom auquel il est associé. Lors de l'entretien, de nombreux étudiants prennent conscience qu'ils ont oublié l'accord ou qu'ils l'ont fait incorrectement. L'identification du sujet les a aidés à identifier le nombre mais pas le genre. L'ajout du «s» et aussi de la terminaison «aient» témoignent de la prise de conscience de la majorité des étudiants qu'il s'agit du pluriel. Dans ce cas, l'accord a été fait automatiquement avec le sujet identifié «les racines», en marquant le nombre. Cependant, le genre leur échappe. Certains l'ont marqué et d'autres non et ce bien que le mot dont il est question soit familier. Il est question, dans ce cas, d'un problème d'inattention comme l'a exprimé cet étudiant: «Je sais que c'est le pluriel. J'ai ajouté «s» mais je n'ai pas pensé au genre. le mot racine, je connais. J'ai pas fait attention. J'ai écrit directement «s», C'est le pluriel». Ce constat pourrait nous amener à supposer que même si le mot est connu de la part du scripteur, il peut poser des difficultés orthographiques dans l'absence d'un raisonnement morphosyntaxique et même sémantique se rapportant à ce mot.

Il semble que les mots inconnus pour les scripteurs sont difficiles à orthographier dans l'absence d'une image mentale du mot, il est fréquent que des graphies bizarres soient reproduites tel et le cas de certaines formes que nous avons repérées dans les dictées de nos enquêtés (fil à mon*, fil amont*, nutri mon*). Bien que ces variantes se rapportent à l'orthographe lexicale, elles indiquent la difficulté d'orthographier le mot inconnu par les étudiants qui se manifeste, à son tour, au niveau de l'accord de l'adjectif « petits filaments, nutriments essentiels».

Le choix de certains étudiants des terminaisons «ait, aient» est dû à un problème d'homophonie propre à l'orthographe française qui fait que le son «E» peut être orthographié différemment en fonction du contexte (la nature du mot et sa fonction dans la phrase) comme le précisent Le Levier, Brissaud et Huard dans ces propos : « La polyvalence des morphogrammes dans le système orthographique français peut créer chez les élèves des zones d'incertitude qui les empêchent de résoudre les problèmes orthographiques auxquels ils sont confrontés ». (2018, p.16)

Il est évident que les scripteurs n'ont pas identifié la nature du mot dans ce cas. En ajoutant «ait ou aient», l'adjectif est pris pour un verbe ce qui justifie la présence des formes conjuguées et aussi celle à l'infinitif «er».

Il semble que les étudiants rencontrent des problèmes d'analyse syntaxique qui freinent leur capacité à orthographier correctement. Pour expliquer les choix des graphies produites, certains étudiants ont déclaré qu'ils n'ont pas d'explications. Ils se sont contentés de la transcription des sons entendus comme le précise les propos de cet étudiant : CH: A quoi tu as pensé pour mettre «er»? Etd. «Je ne sais pas. J'ai écrit comme j'ai entendu».

Néanmoins, certains étudiants, représentant une minorité, soit un taux de 4% parviennent à reconnaître la nature du participe passé «destiné» employé, dans ce cas, comme adjectif, malgré l'absence de l'auxiliaire.

Pour l'adjectif indéfini «tous», nombreux sont les étudiants ayant déclaré avoir écrit «tous» sans pouvoir expliquer comment ils ont procédé pour orthographier cette forme ainsi. Etd: «J'ai toujours trouvé un problème avec tous. Je fais pas la différence entre tous et tout». Cette déclaration témoigne de la difficulté ressentie par ces scripteurs pour trouver la forme correcte. Certains ajoutent qu'ils font référence à ce qu'ils entendent «J'ai toujours écrit 'tous' comme ça se prononce». Il est évident dans ce cas que l'homophonie est à l'origine des difficultés éprouvées par les scripteurs pour distinguer «tout» et «tous». Même cas remarqué chez nos enquêtés pour orthographier «quant» dans la phrase «les feuilles, quant à elles». Nous avons relevé dans les dictées la production des deux formes «quant et quand». Seuls 5%, des étudiants interrogés parviennent à distinguer la conjonction « quand », qui signifie « lorsque » et qui se termine par un «d» de la forme « quant », que l'on rencontre exclusivement dans la locution prépositionnelle « quant à », signifiant « en ce qui concerne ».

Il semble, dans ce cas, que nos enquêtés ne procèdent à aucun raisonnement syntaxique. Ils sont très peu nombreux, (cinq étudiants seulement) qui procèdent à une analyse morphosyntaxique pertinente sans pouvoir nommer la conjonction ou la locution conjonctive, ni même l'adjectif indéfini comme le précise l'un des étudiants dans cet entretien CH: « Comment tu as fait pour écrire tous?». Etd : «Je met toujours tous avec 's' lorsque je trouve 'les'. Je sais que c'est le pluriel. Au singulier, on écrit 'tout' avec 't'».

CH: «et pour 'quant à', je remarque que tu l'as écrit avec 't'. Dis-moi à quoi tu as pensé pour l'écrire ainsi?» Etd: «je ne connais pas la règle mais je sais que ça s'écrit avec 't'. Peut être parce qu'il y a 'à'. J'ai toujours écrit comme ça. Je crois que si on met 'd' à la fin ça une relation avec le temps».

Ainsi, nous pouvons dire que les flexions nominales (formes nominales ou adjectivales) citées ci-dessus confirment les problèmes rencontrés par certains scripteurs même ayant un niveau avancé. Nombreux sont les étudiants qui, après un retour réflexif sur leurs écrits et partant de l'échange que nous avons eu avec eux, ont pu accorder correctement les mots concernés.

En réalité, ces accords nécessitent une étude de nature syntaxique qui est inévitable pour un nombre non négligeable d'étudiants interrogés. Il est évident que la surcharge induite par l'ensemble des tâches à gérer simultanément lors de l'écriture, notamment en langue étrangère, pourrait être à l'origine de nombreuses variantes produites, non par méconnaissance des règles, mais plutôt en raison de la concentration du scripteur sur un aspect de l'écrit par rapport à d'autres.

6.1.2- L'accord des noms

Pour l'accord de cette catégorie de mots, le constat que nous pouvons faire est que beaucoup d'étudiants, lors de la relecture de leur texte et même pendant l'entretien, ont noté le pluriel de certains mots «fleurs, racines, couleurs». Ils ont déclaré qu'ils ont oublié de marquer le pluriel par manque d'attention lors de la dictée.

Les explications avancées par nos enquêtés pour justifier l'ajout du «s» indiquent dans l'unanimité le pluriel comme l'expriment ces propos : «parce que c'est les fleurs, 'les' , c'est beaucoup/ c'est le pluriel».

De ce fait, l'accord en genre semble poser moins de difficultés à nos enquêtés.

6.1.2- Les accords verbaux

Pour ce qui est des flexions verbales, nous tenons à préciser que le texte dicté comprend dix verbes conjugués. Cinq au présent de l'indicatif, 3^{ème} personne du pluriel (s'épanouissent, vibrent, captent, transforment et vont), deux verbes à la 3^{ème} personne du singulier (soutient, préserve et protège) et un verbe au plus-que-parfait, 3^{ème} personne du pluriel (avaient réunis).

Pour les verbes conjugués au présent, la majorité des étudiants ont réussi l'accord. L'identification des sujets porteurs de marque les a aidés à réussir ces formes verbales comme l'expliquent ces étudiants: CH: «Vous avez écrit s'épanouissent avec 'ent', à quoi vous avez pensé pour écrire ce mot ainsi?» Etu: «Au pluriel. J'ai accordé avec les fleurs». CH: «Quelle est la marque du pluriel?» Etu: «'ent'. C'est le présent».

Il semble que les scripteurs qui ont accordé correctement les verbes «s'épanouissent et vibrent» ont réussi également l'accord des verbes «captent et transforment».

Néanmoins, certains étudiants ont procédé à un autre raisonnement pour orthographier ces mots. Nous avons repéré à titre d'exemple les formes verbales «s'est panouissent*, s'est panouisses*» qui représentent pour ceux qui les ont produites des verbes conjugués à un temps composé comme l'expriment ces étudiants: « j'ai écrit comme j'ai entendu. j'ai pensé à l'auxiliaire être au présent et le participe passé» «Je ne connais pas ce mot, j'ai écrit 's'est' au présent et panouisses, j'ai mis «s» parce que 'les fleurs' pluriel».

Une autre forme verbale est également repérée, il s'agit de «les feuilles capte* ou captes*», ces deux graphies montrent que les étudiants ayant choisi ces formes n'ont pas identifié la nature du mot orthographié. L'ajout du «s» indique une reconnaissance du nombre et ce bien que l'accord soit erroné. Les enquêtés ayant choisi cette graphie ont procédé à l'accord en nombre. Ils ont assimilé le verbe à un adjectif. Lors du retour sur cette graphie, les étudiants interrogés ont déclaré qu'il s'agit d'une omission comme le précisent l'un de nos enquêtés dans ces propos : « Au début, j'ai mis 'e' parce que j'ai pensé au singulier. Mais après , j'ai accordé avec 'les feuilles', féminin pluriel ».

Certains étudiants qui ont choisi le «s» pour marquer le pluriel, l'ont changé par «ent» après le retour sur leur texte ou même pendant l'échange que nous avons eu avec eux lors de l'entretien comme le précise cet étudiant: «Ah, il faut mettre 'ent' et pas 's'. c'est le présent». Il semble que le retour réflexif sur certaines graphies a permis à certains scripteurs de repérer quelques variantes qu'ils ont pu rectifier.

Pour le verbe «protège», il représente la forme verbale la mieux réussie par nos enquêtés. Il semble que la familiarité des étudiants avec ce verbe a fait qu'ils n'ont pas trouvé de difficulté en l'orthographiant comme l'exprime cet étudiant : «Je connais bien ce verbe, protège, j'utilise ce verbe beaucoup, protège, protection».

A cette forme réussie s'ajoute une autre qui n'a pas posé beaucoup de problèmes à nos enquêtés. Il s'agit de la graphie «vont chercher». Ceux qui l'ont choisie avancent un raisonnement métalinguistique en référence à une règle connue et apprise depuis les premières années d'apprentissage de la langue française comme l'expriment cet étudiant. Etu: «vont est le verbe 'aller' et 'chercher' est un verbe à l'infinitif». CH: « A quoi tu as pensé pour écrire ces mots ainsi?» Etu: «la règle: deux verbes qui se suivent. Le premier se conjugue, le deuxième à l'infinitif». Cependant, nous avons relevé chez un groupe minoritaire, des formes comme «cherché». Ces derniers justifient ce choix par la même règle évoquée plus haut. Pour eux la forme «cherché» avec «é» représente la forme infinitive du verbe.

Passant à présent à la phrase : «Les feuilles captent les rayons qu'elles avaient réunis». Pour le verbe «avaient réunis», le seul verbe conjugué à un temps composé. Les formes graphiques produites par nos enquêtés sont « avaient réunies* avaient réuni* avaient réunie* avait réuni*, avait réunis* ». Il semble que les étudiants ont pu identifier le temps. Toutes les graphies produites renvoient au plus-que-parfait. Cependant, la différence entre les diverses graphies se situent au niveau de l'accord.

La première anomalie constatée revoie à l'auxiliaire avoir. Nous constatons l'usage des deux flexions «ait, aient». Nos enquêtés justifient ces terminaisons par l'accord avec le sujet comme le précisent les propos de cet étudiant : «J'ai mis «ait», c'est l'imparfait. Parce que le sujet est masculin singulier 'un rayon', 'avaient' c'est l'auxiliaire avoir à l'imparfait. Il s'accorde avec le rayon».

Pour le participe passé, la grande majorité des étudiants soit 85% ont écrit «réuni», les justifications qu'ils ont donné renvoient à une règle déjà connue comme le démontrent ces propos : «réuni, participe passé. On ajoute rien. Il y a l'auxiliaire avoir» «participe passé avec 'avoir' ne s'accorde jamais avec le sujet». Un autre groupe minoritaire, représentant un taux de 7% a procédé à l'accord en genre et en nombre. Nos enquêtés justifient cette forme par l'accord avec elles», pronom renvoyant au mot « feuilles». Il semble que ces étudiants n'ont pas fait appel à la règle d'accord du participe passé employé avec 'avoir'. L'accord était évident, pour eux, avec le sujet 'elles' renvoyant au nom 'feuilles' qu'ils désignent comme porteur de la marque 'es'. Cependant, certains de ces étudiants ont pu revenir sur ce choix tout en supprimant l'accord comme le précise cet étudiant : «J'ai accordé avec 'les feuilles', féminin pluriel». CH: «A quoi tu as pensé pour accorder de cette manière?» ETU: «le participe passé s'accorde avec le sujet. Ah! (rire) non, il s'accorde pas. On a 'avoir'. C'est faux (rire) j'ai pas fait attention». CH: «Dans ce cas qu'est ce qu'il faut mettre?» Etu: «rien, l'auxiliaire avoir. On ajoute rien».

Les exemples ci-dessous montrent que bien que nos enquêtés aient convoqué des connaissances déjà acquises pour effectuer l'accord, nous constatons que l'exception de la règle de l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir a échappé à la grande majorité des étudiants. Seuls trois étudiants l'ont évoqué dans les justifications des formes graphiques qu'ils ont produites.

L'analyse des formes verbales révèle que les difficultés qu'elles engendrent ne se situent pas constamment dans le même rang. Effectivement, la forme « s'épanouissent» engendre des difficultés d'identification morphologique. Les d'étudiants ayant produit la forme «s'est panouissent* ou c'est panouisses*» ne reconnaissent pas la forme pronominale du verbe. L'homophonie est également à l'origine de nombreuses variantes produites par nos enquêtés. Ces problèmes homophoniques ne se limitent pas aux finales des différentes formes graphiques mais concernent parfois le mot dans sa totalité générant ainsi des formes non normées ou même inexistantes.

6-Discussion

Les données que nous avons collectées via les entretiens métagraphiques, nous ont permis de comprendre, au moins en partie, le raisonnement suivi par les personnes interrogées pour résoudre les problèmes orthographiques auxquels nous les avons confrontées. A travers les verbalisations, nous avons pu mettre l'accent sur les difficultés orthographiques notamment celles se rapportant à l'orthographe grammaticale (accords nominaux et accords verbaux) qu'éprouvent nos enquêtés ainsi que les stratégies métacognitives ou métalinguistiques mobilisées par ces derniers pour justifier les différentes formes graphiques produites.

Nous avons pu remarquer que les personnes que nous avons interrogées font majoritairement recours à des procédures morphosyntaxiques pour assurer les différents accords même s'ils ne parviennent pas à reconnaître ou à nommer la nature et la fonction des différentes formes grammaticales, ils parviennent quand même à assurer les divers accords.

Cependant, le recours à des règles antérieurement apprises ne garantit pas, dans tous les cas, un bon choix orthographique si le scripteur n'est pas conscient de la nature des mots qu'il inscrit comme c'est le cas pour l'étudiant ayant choisi le participe passé «cherché» au lieu de la forme infinitive du verbe, et ce bien qu'il reconnaisse la règle régissant le cas des deux verbes qui se suivent. Donc, pour que cette procédure soit efficace, il est important que le sujet scripteur identifie la catégorie et la nature des diverses formes utilisées. Un cas similaire est illustré par les accords de proximité qui sont à l'origine de graphies non normées chez beaucoup de scripteurs.

Un nombre significatif d'enquêtés a utilisé une autre procédure pour l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir, comme dans l'exemple «les rayons qu'elles avaient réunis». La règle de l'accord du participe passé a été appliquée de manière partielle par de nombreux étudiants. Ils n'ont pas effectué cet accord en raison de la présence de l'auxiliaire avoir mais ils n'ont pas pris conscience de l'exception. Seulement 5% de nos enquêtés ont réalisé l'accord avec le complément d'objet direct placé avant le verbe.

Il semble également que le recours à des procédures morphosémantiques puisse être rentable, et parfois même indispensable, pour résoudre certaines difficultés orthographiques en associant le mot recherché à un autre déjà connu comme c'est le cas du verbe «vibrent», «vibreur», «capte». Or, ces procédures peuvent ne pas être avantageuses dans tous les cas. Il est possible qu'elles soient génératrices d'erreurs parce qu'elles nécessitent une référence au contexte.

Les entretiens menés avec les étudiants nous permettent de mettre l'accent sur la diversité des stratégies adoptées par les scripteurs lors de l'écriture. Les commentaires métalinguistiques basés sur leurs prérequis semblent dominer leur raisonnement. Cependant, nous avons noté que certaines règles sont mal mobilisées ce qui induit parfois le sujet écrivant en erreur.

Cependant, nous tenons à signaler les difficultés rencontrées pour amener les étudiants à expliciter leur raisonnement orthographique. Ce problème a été également signalé par de nombreux chercheurs avec des apprenants natifs. (Elalouf 2005, Le Levier, Brissaud, Totereau, Kervyn et Dreyfus 2018, Vinel et Bautier, 2021) qui ne parviennent pas à expliciter leur démarche réflexive soit par ce qu'ils ne sont pas familiarisés avec cette technique, soit parce que la procédure elle-même est compliquée. Il est parfois difficile de traduire sa pensée en mots.

Pour ce qui est des accords verbaux, nombreux sont les étudiants qui ne parviennent pas à identifier le temps du verbe. Il leur arrive parfois d'employer l'imparfait à la place d'un participe passé tout simplement parce qu'ils se fient à ce qu'ils entendent. Autrement dit, ils se rapportent à la correspondance phonie-graphie. Dans ce cas, bien que l'accord soit effectué correctement par rapport au temps identifié par le scripteur, la proposition faite ne correspond pas au cas rencontré dans la phrase en question (plongait* au lieu de plongées). Aucune référence aux catégories grammaticales n'a été faite dans ce cas. Il est important également de signaler que malgré le recours à un «métalangage grammaticale» tels : «accorder, il s'accorde», les accords effectués sont, dans de nombreux cas, inadéquats.

Les difficultés évoquées ne s'appliquent pas sur tous les étudiants, certains ont montré une aisance dans l'identification des temps verbaux. Ils ont au moins montré une capacité à situer le verbe par rapport à l'axe de temps même si cela se fait parfois implicitement en remplaçant le nom ou le groupe nominal par un pronom. Il semble que certains étudiants réfléchissent en langue maternelle ce qui est à l'origine de certaines interférences entre l'arabe et le français comme l'indique l'emploi du déterminant «elles» pour remplacer «les racines» dans l'exemple ci-dessus. En arabe, le substantif «racine» est masculin. Ce qui explique le remplacement du mot «les racines» par «ils». CH: «Tu as écrit: les racines plongés* avec «és» à la fin. A quoi tu as pensé en écrivant ce mot? Etu: parce qu'il s'accorde . «és», la marque du pluriel ». «on parle des racines, ils».

Conclusion

Nous souhaitons souligner que le but principal de cette recherche est d'identifier, par le biais des discours recueillis auprès de scripteurs avancés, les indices susceptibles de nous fournir des informations sur les processus utilisés par l'étudiant pour mener à bien la tâche d'écriture et même «les hypothèses interprétatives» qu'il présente pour justifier certaines formes graphiques, notamment celles se rapportant à l'orthographe grammaticale, en faisant un retour réflexif sur un écrit produit préalablement.

L'analyse des propos recueillis auprès de nos enquêtés a permis de dévoiler certaines procédures mobilisées par nos scripteurs telles les procédures phonographiques où le scripteur déclare avoir orthographié le mot tel qu'il l'a entendu. A cela s'ajoute les procédures morphosyntaxiques mobilisées pour marquer les accords entre les différents éléments dans la phrase (nom/adjectif, nom/participe passé, ...). Certains accords se réfèrent à des règles déjà apprises. Cependant, le recours à ces règles ne garantit pas, dans tous les cas, un bon choix orthographique si le scripteur n'est pas conscient de la nature des mots à produire. Ceci fait que parfois les règles sont appliquées de manière aléatoire. Ce qui témoigne des difficultés constatées chez nos enquêtés au niveau des flexions nominales et verbales, et ce bien que nos enquêtés aient un niveau avancé en langue française.

La technique des verbalisations que nous avons mise à l'épreuve dans le cadre de cette contribution nous a permis de mettre l'accent sur les aspects positifs de cette démarche qui peut constituer, si elle est bien menée, une méthode pertinente de collecte de données. Les résultats auxquels nous sommes parvenues rejoignent ceux des travaux menés par de nombreux chercheurs (Bensalem et Boudjir 2023, Mauroux et Morin 2018, Le Levier, Brissaud, Huard, 2018)

Cependant, ce dispositif peut représenter de nombreuses difficultés en situation d'apprentissage d'une langue étrangère (dans notre cas le FLE, français langue étrangère). En effet, la démarche exige de la personne interrogée de recourir au «métalangage pour expliquer le fonctionnement de la langue». En termes plus simples, le sujet doit disposer de capacités langagières lui permettant des choix linguistiques faits. Bref, «la langue servira de moyen et d'objet d'étude». Lors des entretiens, bien que nos enquêtés aient un niveau avancé, ils ont été parfois bloqués, ne trouvant pas les mots appropriés pour décrire leur raisonnement. Leurs

réactions, par rapport à certaines questions exigeant la justification du choix d'une forme graphique, se sont limitées à des sourires, des rires ou même des silences.

Cela nous amène à nous interroger sur la méthodologie suivie pour la conduite de l'entretien et également sur la durée de ce dernier. Si nos enquêtés disposaient de plus de temps, cela les aura-t-il aidé à mieux expliciter les procédures qu'ils ont mobilisées en écrivant? A notre sens, pour que cette technique soit rentable, il est important qu'elle soit introduite en classe dès les premières années d'apprentissage de la langue étrangère afin d'habituer l'apprenant à faire un retour réflexif sur sa démarche et apprendre progressivement à expliciter avec aisance ses choix graphiques.

Références bibliographiques

- AMOKRANE S., (2006), *L'orthographe française : sa pratique et son enseignement en Algérie*. Thèse de doctorat, Université d'Alger.
- BALAS-ChANEL A., (2002), « L'Entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite », Éduquer [En ligne], URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/159>, (consulté en décembre 2024).
- BARRE DE-MINIAC C., (1997), *La famille, l'école et l'écriture*, Paris, INRP.
- BELKACEM M-A., (2010a), *Les pratiques orthographiques des étudiants de 4ème année «licence de français»*, Mémoire de magister, Université de Batna.
- BELKACEM M-A., (2015b), *Pour une (ré) intégration de la norme orthographique dans le dispositif de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) dans le cadre de la nouvelle licence*. Thèse de doctorat en didactique, université Mohamed Khider-Biskra.
- BENSALÉM S. et BOUDJIR I., (2023), «Les verbalisations métagraphiques : quel apport pour la compréhension des difficultés orthographiques des étudiants universitaires ? », *Revue Qabas des études humaines et sociales*, volume 07, N° 03, pp. 1108-1127
- BRISSAUD C., et SANDON J-M, (1999), «L'acquisition des formes verbales en /E/ à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie». In, *Langue française*, n°124, *L'orthographe et ses scripteurs*, sous la direction de Jean-Pierre Chevrot, pp. 40-57.
- COGIS D., (1999), *Productions graphiques et procédures dans l'acquisition des marques de genre en français par les enfants entre 8 et 11 ans*, Thèse de doctorat, Université Paris III.
- DAVID J., (1996), « Acquisition de l'écriture, quelles convergences méthodologiques ? », *E.L.A*, no 101, pp. 112-125. DOI : <https://doi.org/10.3406/lfr.1999.6305> (Consulté en janvier 2025)
- ELALOUF M-L, (2005), « De la 6e à la 1ère, comment mobilisent-ils leurs connaissances enseignants Analyse d'entretiens métagraphiques », in *Glottopol* [En ligne], 35 | 2021, URL : <http://journals.openedition.org/glottopol/293>, (Consulté en décembre 2024).
- FERREIRO E. et al., (1988a), *Lire et écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?*, Lyon, CRDP.
- FERREIRO E., (2000b), *L'écriture avant la lettre*, Paris, Hachette, Éducation.

- HASSAN R., (2002a), *Manier et apprendre l'écriture : réflexions sur l'entrée dans l'écrit de jeunes enfants*, Thèse de doctorat, Université Paris 5, René Descartes.
- HASSAN R., (2004b), « Analyser des entretiens métagraphiques avec des enfants », in *Les cahiers THÉODILE*, (5), pp.17-32.
- JAFFRÉ J-P et DUCARD D., (1996), « Approches génétiques et productions graphiques », *E.L.A*, no 101, pp. 87-98.
- JAFFRÉ J-P., (2003), « Les commentaires métagraphiques », in J.-P. JAFFRÉ (dir), *Faits de langue, dynamiques de l'écriture : approches pluridisciplinaires*, Paris, Ophrys, pp. 67-76.
- LE LEVIER H., BRISSAUD C. et TOTEREAU C., (2018b), « L'accord du participe passé : une difficulté persistante en fin de scolarité obligatoire », dans Bernadette Kervyn, Catherine Brissaud, Martine Dreyfus (dirs), *Repenser l'écriture et son évaluation au primaire et au secondaire*, Presses universitaires de Namur, *Diptyque* n°36, Namur, pp. 63-79.
- LE LEVIER, H. , BRISSAUD C. et HUARD C. (2018a), « Le raisonnement métagraphiques », *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, n°177-178.
- LETE B., (2006), L'apprentissage implicite des régularités statistiques de la langue et l'acquisition des unités morphosyntaxiques [L'exemple des homophones hétérographes]. [En ligne] : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/fr_00238368_2006_num_151_3_6773 (Consulté en mars 2024)
- MARIN J. , LAVOIE N. et SIROIS P., (2015), « Enseigner l'orthographe à partir d'écrits produits par des élèves : influence d'une approche pédagogique sur les compétences orthographiques et métagraphiques ». In, *Lettrure*, 3, pp.79-98.
- MAUROUX F., (2018b), *Compétences métalinguistiques et écriture. Analyse des verbalisations métagraphiques de jeunes scripteurs dans les premières années d'apprentissage de l'écriture*. In, *Ressources* n°19, pp.96-106
- MAUROUX F., et MORIN M-F, (2018a), « Soutenir le travail des jeunes scripteurs par la conduite de l'entretien métagraphique en milieu scolaire : pourquoi et comment ? », in, *Repères*, 57, pp.123-142.
- MORIN, M.-F. (2004), «Comprendre et prévenir les difficultés en écriture chez le jeune enfant en examinant les orthographes approchées et les commentaires métagraphiques»; In J.-C. Kalubi, et G. Debeurme (dir.), *Identités professionnelles et interventions scolaires. Contextes de formation de futurs enseignants*, pp. 145- 173, Sherbrooke : Éditions du CRP.
- OUALI K., (2018), « Analyse d'erreurs orthographiques commises par des étudiants algériens inscrits au DEFLE », in, *Revue algérienne des lettres*, 2 (2), pp.160-176
- PORTELANCE L. et OUELLET G., (2004), «Vers l'énoncé d'interventions susceptibles de favoriser l'émergence de la métacognition chez l'enfant du préscolaire», in *Revue de l'université de Moncton*, 35 (2), pp.67-76.
- SAUTOT J-P et COGIS D., (2005), *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux, pratiques nouvelles*, Delagrave, Collection «Pédagogie et formation».
- VERMERSCH P., (1994), *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF, coll. Pédagogies outils.

- VINEL E. et BAUTIER E., (2021), « *Des discours des élèves sur l'orthographe aux pratiques des enseignants. Analyse d'entretiens métagraphiques* », in *Glottopol* [En ligne], 35 | 2021, URL : <http://journals.openedition.org/glottopol/293> (consulté en février 2025)