

INTERACTIONS ORALES POUR APPRENDRE COMMENT FONCTIONNE L'ÉCRITURE

Jacqueline MASSONNET, I E N Clichy-la-Garenne, I N R P « Oral ».

Résumé : Vue dans le cadre d'une approche intégrant l'observation de sujets écrivains (J.-P. Jaffré 1992), l'explicitation métagraphique du novice en cours de scription, suscitée par l'expert, favorise la prise de conscience de l'attitude procédurale adoptée, la mise à distance de celle-ci et, en conséquence, une certaine gestion consciente des actes d'écriture ultérieurs.

La discussion porte sur les paramètres de l'interaction verbale qui se déroule entre les deux locuteurs à propos de l'acte produit par l'apprenti, afin d'atteindre son but. L'enjeu est en effet d'assurer un guidage des commentaires métagraphiques pour que le sujet écrivain puisse organiser et retraiter ses connaissances et ses procédures à l'œuvre pendant l'acte d'écriture. Conduite avec rigueur, cette activité présente l'intérêt d'offrir un outil favorable à l'établissement de procédures graphiques stabilisées, constitutives d'automatismes orthographiques fiables.

1. INTRODUCTION

Les différentes études sur l'écriture apportent chacune définitions, méthodes, hypothèses variées dont on peut déduire des conséquences quant à l'acquisition de celle-ci. Ainsi, J.-P. Jaffré (1992) intègre-t-il, dans son approche, l'observation des sujets écrivains et renouvelle les perspectives antérieures davantage liées à l'analyse de l'objet.

Pour gérer la complexité de la langue écrite, il ne suffit pas à l'apprenti de vivre dans un milieu marqué par l'écrit pour acquérir l'écriture. Il lui faut l'utiliser le plus précocement possible et, notamment, dans des activités d'écriture autonomes.

Dans l'optique où nous nous situons, « les traces visibles et lisibles de l'écriture y sont de ce fait considérées comme le produit d'opérations cognitives résultant d'une activité symbolique à laquelle les sujets contribuent » (J.-P. Jaffré, 1997). Au cours d'entretiens métagraphiques, l'observateur et l'apprenti lui-même tentent d'accéder aux opérations mentales que ce dernier met en œuvre pour appréhender la fonctionnalité des éléments linguistiques qu'il utilise quand il écrit. Quelle pourrait être alors la place et le rôle de ces interactions verbales dans l'acquisition ? Et, dans une perspective didactique, quel serait le sens d'entretiens polygérés entre un adulte et des enfants présentant des caractéristiques similaires, conduits en vue de faciliter la maîtrise de la complexité de la langue écrite ?

S'il en est besoin, la morphographie des modes verbaux, notamment infinitif / participe passé et imparfait des verbes en /E/, offre, à elle seule, un exemple de la complexité graphique à assumer par le scripteur français. Pour reprendre un exemple de J.-P. Jaffré (ibid.) : « Dans *manger, mangé* et *mangeait*, l'opposition grammaticale (*ai* vs. *er* vs. *é*) est brouillée par la similitude lexicale (concept / manger). De plus, et contrairement à ce qui se passe pour la morphologie du nombre, les calculs métalinguistiques ne bénéficient d'aucune paraphrase heuristique (*je mets un 's' parce qu'il y en a plusieurs*). »

2. DÉMARCHE D'OBSERVATION

En 1994, le groupe L.E.A. - Linguistique de l'Écrit et de l'Acquisition -, rattaché à H.E.S.O. UPR 113 du C.N.R.S., sous la conduite de J.-P. Jaffré, met au point une méthodologie d'observation et d'entraînement des élèves qui consiste à créer des situations dites écologiques, c'est à dire des situations d'écriture offertes dans le cadre scolaire, n'ayant pas d'autre finalité que de permettre aux élèves de s'entraîner à écrire ce qu'ils ont l'intention d'écrire sans visée communicative immédiate affichée, et de les entraîner à l'auto-explication des procédures qu'ils pensent avoir adoptées en écrivant. (1)

Les observations longitudinales recueillies lors de certaines d'explications métagraphiques ont permis de cerner des aspects importants de l'acquisition de certains faits de langue dans ces conditions de réflexion et d'entraînement à la confrontation des idées sur la langue. Le constat de l'efficacité de la proposition sur la progression des élèves pose la question de la transposition didactique d'un tel dispositif. De là à suggérer que des moments de révision métagraphique puissent être proposés aux élèves en situation scolaire par les maîtres, moyennant quelques aménagements théoriques et pratiques, il n'y a qu'un pas que nous tentons.

Cette pédagogie de la formulation des procédures, non exclusive du notionnel, vise à conduire l'élève à prendre conscience de l'attitude procédurale qu'il adopte au moment de la résolution graphique. Avec la médiation d'un adulte expert, les connaissances procédurales implicites du scripteur novice sont peu ou prou explicitées dans des énoncés déclaratifs. La formulation de ces énoncés autorise, ensuite, des discussions, voire des argumentations diversifiées, de la part des interlocuteurs présents. Celui qui vient d'écrire peut ainsi prendre de la distance par rapport à ce qu'il a fait mais aussi par rapport à ce qu'il sait, - savoir sous-jacent du faire - et, enfin, par rapport à ce qu'on lui a dit du fonctionnement du système écrit.

A l'issue de ces échanges, il peut alors de lui-même, à terme, conforter les procédures qu'il utilisait inconsciemment et même les généraliser, les modifier ou les abandonner ; dans tous les cas les reprendre consciemment pas à pas au cours d'actes d'écriture ultérieurs. Cette conscientisation apparaît nécessaire et inhérente à l'acquisition de l'écriture (Gombert, 1990). Selon celui-ci, la maîtrise de la lecture et de l'écriture *nécessite* la connaissance consciente et le contrôle délibéré de nombreux aspects du langage.

3. L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION A VISÉE DIDACTIQUE

Au cours de l'entretien, en situation de dialogue ou, plus fréquemment, en petit groupe, l'animateur, qu'il soit observateur ou enseignant, favorisera la recherche d'explicitation de la part de l'élève et assurera la gestion de l'échange de points de vue des élèves entre eux.

Dans une perspective didactique plus que psycholinguiste, les travaux de Vermersch sur « L'entretien d'explicitation » (1991 ; 1994) peuvent aider à préciser plus finement le cadre théorique de la relation ainsi posée.

L'entretien « traite le sujet comme observateur de ses propres actions mentales remémorées. Le non-conscient, qui ne signifie pas l'inconscient mais, plutôt, ce qui est antérieur à l'organisation des actions visibles, donc antérieur à la prise de conscience, cherche à être mis à jour. » (ib.) Le questionnement aura donc un objectif de guidage en même temps que de recueil d'informations et privilégiera le « comment » et le « quoi » en évitant le plus souvent les formes de « pourquoi » qui provoquent des explications de causalité et non de description de l'action.

Les questions posées seront essentiellement une aide à la descriptions des actions, relatives soit :

a) à la prise d'information, : *qu'as-tu vu... entendu... etc.*

b) à la localisation : *où est-ce que tu as vu,... où est-ce que tu as lu... etc.*

c) à l'organisation temporelle élémentaire : *par quoi as-tu commencé... qu'as-tu fait ensuite... comment savais-tu que c'était terminé...*

Il reste que les processus cognitifs n'appartiennent pas au domaine des observables. L'enseignant, témoin de l'activité d'écriture, et l'élève lui-même n'observeront que des traces à partir desquelles des verbalisations permettront de formuler des inférences sur l'existence, la nature et les propriétés des processus cognitifs en jeu.

L'objectif est bien, ici, d'aider les élèves à décrire des démarches et ainsi à contribuer à l'analyse des difficultés d'apprentissage par une certaine prise de conscience des manières propres de travailler des élèves concernés. En d'autres termes, il s'agit d'aider les élèves à organiser et à conceptualiser ce qu'il savent déjà à travers la gestion de leur action. Il s'agit d'une démarche de retraitement du « déjà là » pour une élaboration continue de configurations mentales des savoirs théoriques sur la langue.

Lambelin et Brossard, (1980) distinguaient deux types d'explicitation : « Une explicitation pour soi, activité par laquelle le sujet s'efforce de se représenter l'action dans laquelle il s'est engagé et qui peut être considérée comme une régulation à long terme » ; à la différence d'une explicitation pour autrui dans laquelle le sujet, « en même temps qu'il cherche à se donner des représentations de la réalité ou d'un ensemble d'actions, s'efforce de les communiquer à autrui. Il est [dans ce deuxième cas] pratiquement impossible de distinguer entre explicitation pour autrui et explication. »

Dans le cadre d'entretiens entre un élève qui vient d'écrire et l'adulte qui guide ses verbalisations, on cherche à développer une pragmatique de l'explicitation pour soi. C'est par l'expression des représentations que le scripteur novice a de ses actes d'écriture qu'il peut y avoir une conceptualisation progressive des processus de fonctionnement du langage écrit ; si tant est que l'acte d'écriture, activité langagière en elle-même, résulte bien d'opérations mentales sur du langage, symbolisé par des signes graphiques. La mise en mots de l'expérience d'écriture constitue alors un outil puissant de la prise de conscience de cette double symbolisation.

Aussi, l'enseignant auquel l'élève demande hâtivement une confirmation de bonne réponse, se doit-il de différer son intervention et plutôt d'inviter l'élève à réfléchir d'abord à ce qu'il veut dire de ce qu'il a fait. D'ailleurs, un contrat de communication clairement établi s'avère être une première condition de l'entretien. « L'entretien d'explicitation s'inscrit dans une relation, en ce sens qu'il ne peut être réduit à l'application mécanique d'une technique ». Comme le conclut P. Vermersch (1991), ce contrat est à la fois déontologique, parce qu'une acceptation libre de l'élève engagé s'impose, et technique, parce que sans une adhésion volontaire à la démarche, les effets seront inopérants.

4. EXEMPLES D'INTERACTIONS VERBALES EN ENTRETIEN D'EXPLICITATION

L'un des problèmes essentiels que se posent très tôt les enfants quand ils commencent à écrire concerne la conformité de leurs traces avec ce qu'ils ont l'intention d'écrire et ce qu'ils savent de l'écriture. La question revient souvent : *est-ce que c'est bien comme ça que ça s'écrit ?*, montrant que l'intuition de la forme graphique conventionnelle est plus précoce que l'on pense.

Dans la classe, l'atelier d'écriture a comme objectif annoncé d'offrir l'occasion d'une expérimentation de l'écriture ; les enfants écriront sans autre incitation précise que celle d'être lu par autrui. L'entretien d'explicitation peut suivre immédiatement la production.

Réunis par petits groupes, suivant l'organisation de la classe, ou même en individuel, les scripteurs disposent d'un cahier spécial pour l'activité d'écriture, distinct du cahier de graphisme - copie. Sur ce cahier, ils écrivent ce qu'ils ont l'intention d'écrire. Lorsqu'un enfant est indécis, l'enseignant(e) peut suggérer des sujets liés à la vie de la classe ou distribuer des images qu'ils peuvent décrire. Ce qu'ils ne font pas toujours, une fois l'image donnée. Les idées d'écriture leur viennent alors ! Dans un second temps, les productions obtenues sont commentées en relation duelle, souvent devant un ou deux pairs, témoins de l'entretien, qui entrent en scène au fur et à mesure des formulations de l'auteur du texte. Commence, dans les conditions évoquées plus haut, l'entretien d'explicitation pendant lequel aucun jugement de valeur sur les productions n'est émis. Au contraire, l'enseignant surveille ses interventions qui peuvent toujours être interprétées comme telles par les élèves qui cherchent des réassurances sur la normalité de leurs essais d'écriture. L'objectif de l'atelier n'est pas celui-là.

Dans les exemples qui suivent, restreints compte tenu du volume imposé à l'article, et pris dans une transcription d'une séance complète enregistrée en vidéo, il s'agit de montrer la forme des échanges entre l'adulte et un enfant en particulier auxquels s'adjoignent deux autres enfants et de s'attacher davantage au contenu des formulations de l'adulte qu'à celles des enfants.

Guillaume, GS en juin, avec Aurélien et Thomas. La Maitresse est Sylvie Bousquet

1. M. *comment t'as fait pour écrire **perroquet** ?*
- 2 Guillaume *j'ai deviné la lettre qui était à la fin, le l*
- 3 M. *pourquoi il y a un l ?*
- 4 Guillaume *parce qu'on l'entend un tout petit peu*
- 5 M. *tout petit peu, Aurélien tu entends le li/ un tout petit peu dans **perroquet** ?*
- 6 Aurélien *(il articule) per-ro, j'entends un /o/, j'entends pas le li/, moi*
- 7 Guillaume *non, tout à la fin*
- 8 M. *alors, c'est quoi à la toute fin de **perroquet** ?*
- 9 Aurélien *(il articule) per-ro-quet, un /é/, on entend /é/*
- 10 M. *il dit qu'on entend un /é/ Aurélien*
(Guillaume fait silence et réfléchit en fronçant les sourcils.)
- 11 M. *alors ?*
- 12 Thomas *(il articule) per-ro-quet*
- 13 M. ***quet**, c'est bien ça, **quet**, est-ce tu entends un li/ ou un /é/ ?*
- 14 Thomas */é/, /é/, /é/, on entend un /é/*
- 15 M. *ah ! ils sont tous les deux en conclusion à dire que c'est un /é/. Alors qu'est-ce qu'on fait ?*
(Thomas se penche sur le cahier de Guillaume et veut barrer le i.)
- 16 M. *hé ! hé ! il barre s'il a envie, c'est pas toi qui lui barre*
- 17 Guillaume *non, je barre pas*
- 18 M. *il n'a pas envie, il ne barre pas. Pour l'instant, c'est lui qui choisit ce qu'il écrit sur son cahier, d'accord ? Bon, t'es sûr de ton l ?*
- 19 Guillaume *oui*
- 20 M. *bon, on en reparlera encore aussi en classe hein de **zorro** et de **perroquet**.*

On voit comment, au fil des échanges, l'adulte fait surgir, sans imposer, des réflexions, indique des focalisations sur la forme orale du mot choisi par l'enfant, puis sur la forme écrite qui est appelée. Les enfants écoutent ce qu'ils prononcent, recherchent dans le répertoire des sons connus ce qu'ils peuvent reconnaître. L'exercice de formulation de ce qui est à peine conçu développe la conscience des formes sonores et graphiques de la langue et favorise une prise de distance face à ce qui est en question dans la transcription de l'oral à l'écrit pour l'écriture de la langue.

Les enfants cherchent à faire correspondre à une image acoustique donnée une image graphique, et de préférence à celle qui a été retenue conventionnellement ! Cette recherche d'appariement, d'une importance déterminante pour la suite de l'acquisition, peut être constatée très tôt. Quelques relations phonographiques, repérées lors d'expériences occasionnelles, suffisent pour que des associations se stabilisent progressivement et introduisent des recherches systématiques de la mécanique du langage écrit, phono et simultanément morphographiques.

Dans l'exemple qui suit, c'est, en effet, le cas. L'enfant a déjà compris que l'analyse phonographique n'est qu'une des clés de l'écriture, qu'elle pressent, hélas, insuffisante, mais qu'elle applique, à ce moment là, systématiquement aux mots qu'elle recompose. Cette stratégie, performante en Grande section, peut être rencontrée quelques autres fois dans les classes qui proposent un entraînement régulier au commentaire métagraphique. Des précisions sur d'autres procédures en amont et en aval figureront dans un article à paraître de la *Revue Française de Pédagogie*.

Alix, GS, en juin. La Maitresse est Sylvie Bousquet

21. Alix *moi je sais ce que je veux faire.*
22. M. *alors qu'est-ce que tu as écrit, Alix ?*
23. Alix **robe** < l'enfant a écrit : **raube** en lettres attachées >
24. M. *comment tu as fait pour écrire **robe** ?*
25. Alix *j'entends **B**, le **R***
26. M. *oui*
27. Alix *"chépa", "chépa" si c'est / si c'est / si c'est **A U** ou **O***
28. M. *d'accord, parce qu'**A U**, ça fait quoi ? ++, /O/ aussi ?*
29. Alix */O/*
30. M. *d'accord +, oui et ensuite Alix*
31. Alix *un **E***
32. M. *et pourquoi tu as écrit les autres lettres, le **B** et le **E** par exemple*
33. Alix *< inaudible, elle parle pour soi, la M. la fait répéter >*
34. M. *Mais tu penses que **E / E**. Le **E**, pourquoi tu hésites ?*
35. Alix *ché, chépa, si y en avait un et j'en ai mis un +, ++*
36. M. *+ d'accord*

Dans cet extrait, les conflits de co-occurrence entre **O** ou **AU** pour écrire « robe » témoignent de la recherche active de la forme attendue du mot écrit. Plus loin dans le corpus que nous ne pouvons qu'évoquer ici, l'enfant écrit « maman s'occupe de bébé » et s'interroge de même pendant l'entretien sur l'occurrence de **C** ou de **K** dans « s'occupe » ainsi que sur la présence ou non de finales muettes à « robe » et à « s'occupe ». *ché, chépa, si y en avait un et j'en ai mis un* avoue-t-elle rapidement dans un souffle à peine audible !

On entrevoit ce qui se passe au moment où l'enfant écrit, les difficultés qu'elle rencontre pour opérer des choix graphiques qui se révèlent parfois pertinents, et comment elle procède en s'appuyant sur une intuition relativement

ferme de l'écriture des mots qu'elle sait identifier en tant que tels, pour les avoir déjà rencontrés dans son entourage langagier.

La fréquentation du langage écrit dans des contextes signifiants permet à l'enfant qui en a bénéficié d'utiliser le mot porteur de sens, qui fait figure de matrice, pour la recherche phonogrammique en cours. L'école de Virginie, fondée par E. Henderson (1981) accorde, du reste, une place importante au mot. Pour cette école, la connaissance de la structure interne des mots permet à la conscience phonogrammique de se développer. Un schéma d'acquisition qui privilégierait un préalable strictement phonographique serait, quant à elle, à rejeter. Ces préalables ne sont pas niés mais leur développement serait dépendant de celui des mots. Le fonctionnement d'Alix ne semble pas contredire ces propositions.

4. CHAMPS ET LIMITES DE L'INTERACTION EN ENTRETIEN D'EXPLICITATION

Dans les micro-séquences insérées dans le cadre de cet article, il est patent que le rapide échange langagier entre l'adulte et l'enfant reste inévitablement limité en situation, malgré toutes les précautions théoriques et l'ambition formulée présentant l'entretien d'explicitation comme moyen efficace de conscientisation des essais d'écriture produits.

On constate que le discours de l'enfant est pris dans des tours de parole initiés et maîtrisés par l'adulte qui mène l'entretien en utilisant le *alors* d'introduction de l'entretien, les *oui* qui font avancer le cours de l'échange et les *d'accord* ponctuant les temps forts de l'entretien. Ces connecteurs conventionnels de la relation didactique classique marquent les positions dissymétriques de chacun des interlocuteurs durant l'échange. Les *pourquoi* à éviter fument malgré soi, montrant ainsi que les contextes relationnels sont pénétrés d'humanité (!) et qu'un entretien, notamment en situation duelle entre un adulte et un enfant, ne situe pas, par nature, à des places équivalentes les locuteurs dans la communication sociale. C'est pourquoi, rappelle P. Vermersch, en situation d'explicitation « l'autorisation initiale qu'accorde le sujet devra être confirmée par de nouvelles demandes, en particulier, chaque fois qu'il abordera un point dont l'explicitation est difficile. »

Pour faire avancer la révision des écrits, soulager la tension de la relation duelle et obtenir des questionnements plus proches des mouvements de pensée des enfants, les entretiens en situation strictement duelle avec l'auteur du texte commenté sont le plus souvent conduits par l'enseignant en présence deux ou trois autres enfants. Or, il faut prendre garde à ces modifications de configuration de l'échange car elles peuvent changer aussi le statut de ce qui va se dire. Dans l'explicitation pour soi, en relation duelle, l'objectif est de retrouver les traces cognitives des connaissances procédurales, alors que l'explicitation pour autrui est un travail de mise en mots concernant une connaissance que l'on possède déjà. (2) Le discours s'organise donc en fonction de ce que l'on pense savoir, mais aussi et surtout en fonction de ce que l'on veut transmettre. La différence est manifeste entre l'explication d'une connaissance à autrui et le

travail cognitif caché par lequel cette connaissance a été produite car la visée du discours n'est pas la même. Sachant que, de plus, des verbalisations à l'identification de processus cognitifs, il y a la place pour toute une théorie de la construction de la connaissance... En conséquence, on ne peut que rechercher le plus de précision possible au cadre du dialogue établi pour atteindre le but souhaité.

La différence serait encore plus marquée s'il y avait essai d'argumentation immédiat en direction des interlocuteurs présents sans un temps réservé à l'explicitation. Dans ce dernier cas, la vérité du contenu du discours passerait au second plan par rapport à l'effet produit sur l'interlocuteur puisqu'il s'agit de le convaincre en lui faisant changer ses représentations. Sans sous estimer les enjeux sociolinguistiques de l'interaction (identification sociale des co-locuteurs, enjeux de l'objet du discours, visée,...) qui interfèrent inévitablement, l'objectif affiché par l'adulte pendant la verbalisation des procédures scripturales des apprenants n'est pas d'engager les enfants à se convaincre mutuellement de la validité de leurs tentatives d'écriture mais, au contraire, de laisser ceux-ci construire à leur rythme des représentations sur l'écrit qui leur sont propres.

Ces distinctions et nuances permettent de comprendre les difficultés que rencontrent les enseignants et les élèves lorsque l'on croit qu'une explication du maître peut entraîner *ipso facto* la compréhension des élèves, qu'il suffit de transmettre des connaissances pour qu'elles soient reçues... A l'inverse, l'élève qui, par sa production écrite, montre une certaine performance n'a pas pour autant acquis une compétence stabilisée. En revanche, on peut constater que la prise de conscience affermit le cours de sa démarche et favorise sa reproductibilité dans des contextes différents.

L'explicitation, avec les limites relatives qu'elle présente en tant que discours dialogué, peut constituer un outil d'intérêt réel qui permet de tenter d'amener à la conscience les procédures sous-jacentes à des savoir-orthographe en cours d'acquisition.

5. CONCLUSION

L'observation des procédures individuelles des apprentis en train d'appréhender les composants graphiques, à travers ce qu'ils disent de l'investissement cognitif qu'ils manifestent, fournit à la linguistique de l'écrit des informations sur les principaux nœuds d'acquisition du système : genre, nombre, morphologie du verbe, identification des catégories syntaxiques,... Les échanges oraux entre un scripteur compétent et les apprenants à propos de leurs productions écrites semblent favoriser une clarification dans les acquis du sujet qui écrit. Des formes linguistiques globales - dont les mots sont les premières acquises - semblent en place comme des structures virtuelles dans lesquelles des parties stables viennent se fixer : phonographes isolés liés à une expérience particulière, morphographes pointés de manière ponctuelle, syntagmes ultérieurement... Le commentaire métagraphique, tel qu'il a été discuté ici, offre la possibilité d'un retraitement du matériau présent par une mise à l'épreuve des parties stables qui peuvent donner lieu à des explicitations récur-

rentes et, en même temps, indiquer où sont les parties virtuelles à occuper par des traces graphiques dont la logique est encore à construire.

On voit l'intérêt de ces entretiens où l'enseignant joue un rôle d'incitation à la formulation pour soi de savoirs divers, souvent co-existants, sur la langue, pour en éprouver la durabilité au fil des productions ultérieures et des explicitations qui les accompagnent. La construction de savoirs linguistiques se ferait ainsi par reconfigurations continues de savoirs théoriques sur la langue par des savoirs énoncés au long cours... quel que soit l'âge des apprentis, en fonction de leur expérimentation verbalisée du langage écrit. Plus cette expérience langagière sera précoce et régulière dans la vie des sujets plus ils seront en mesure de maîtriser des raisonnements sur le fonctionnement de la langue qui fixeront des procédures graphiques encore incertaines jusqu'à la constitution d'automatismes orthographiques fiables.

NOTES

- (1) Le caractère « écologique » ne tient pas à ce que ces situations d'écriture n'ont pas de visée communicative... (NDLR).
- (2) Lambelin et Brossard, cités, notent, quant à eux, que, dans ce cas, il y a à la fois recherche de représentation de sa propre procédure et de communication de celle-ci à autrui. (NDLR)

BIBLIOGRAPHIE

- FERREIRO, E. GOMMEZ PALACIO & al (1988, trad.) : *Lire écrire à l'école Comment s'y apprennent-ils ?*, C.R.D.P. Lyon.
- FERREIRO, E. (1998) : Le mot à l'oral et le mot à l'écrit, une perspective évolutive, in Tome 10 *Analyse linguistique et approche de l'oral*, recueil d'études offert en hommage à Claire Blanche-Benveniste, Peeters Leuven-Paris.
- GOMBERT, J. E. (1990) : *Le développement métalinguistique*. Paris, P.U.F.
- HENDERSON, E.H. (1981) : *Learning to read and spell : The Child's Knowledge of Words*. DeKalb, Il. Northern Illinois University Press.
- JAFFRE, J. P. (1992) : *Didactiques de l'orthographe, Pédagogies pour demain*, « Didactiques », Hachette -INRP, Paris.
- JAFFRE, J. P. (1997 d) : Morphographie et processus cognitifs. Dans Colloque *Propriétés de l'écriture*, Université de Pau, novembre 1997 (dir. J-G. Lapacherie).
- LAMBELIN, G. et BROSSARD, M. (1980) : Étude de quelques aspects d'une conduite d'explicitation. Dans *Langages*, 59, Paris, Larousse.
- VERMERSCH, P. (1991) : L'entretien d'explicitation. Dans *Les cahiers de Beaumont*, CNEFA SES, 52 bis-53.
- VERMERSCH, P. (1994) : *L'entretien d'explicitation*. Paris, E.S.F. Editeur.

