

**« FAUT PAS IMAGINER, FAUT VOIR LA
RÉALITÉ » – RÉMI (9 ANS)
OU COMMENT LES ACTIVITÉS
MÉTALINGUISTIQUES PEUVENT-ELLES AIDER
LES ÉLÈVES À PASSER D'UNE ÉCRITURE
INVENTÉE À UNE ANALYSE FORMELLE
DE LA LANGUE ?
LE CAS DE L'ACCORD SUJET-VERBE
CHEZ LES ENFANTS DE CE2¹**

Christine TALLET – université Paris V-LEAPLE

Résumé : Cette étude propose d'analyser les effets des activités métalinguistiques sur l'acquisition d'un point difficile de la norme, l'accord sujet-verbe chez des élèves de CE2. Les justifications qu'ils donnent de leurs graphies mettent en avant que les représentations sur la variation en nombre des verbes font obstacle à la mise en œuvre de cet accord. Comment, alors, faire bouger ces représentations pour que les élèves « s'approprient » la norme ?

Partant d'une réflexion sur la pertinence ou non d'une grille d'aide à la relecture, l'article rend compte, dans un premier temps, des effets des grilles de relecture sur les stratégies des élèves, puis, dans un second temps, tente de montrer, à travers plusieurs corpus, ce qui se joue lors des activités métalinguistiques et comment la confrontation des savoirs avec les pairs, l'étayage de l'adulte et les conflits cognitifs contribuent à faire évoluer les représentations des élèves et participent à la construction du savoir orthographique.

Cet article s'inscrit dans la mouvance des recherches actuelles qui considèrent l'élève comme un élément moteur de l'apprentissage et qui attachent une importance toute particulière aux activités métalinguistiques et notamment aux justifications que donnent les jeunes scripteurs de leurs graphies afin de mieux comprendre, d'une part, leurs représentations sur la langue et, d'autre part, leurs stratégies ; donnant ainsi des pistes de réflexion aux enseignants qui se heurtent aux difficultés d'apprentissage de la norme orthographique.

1. Cours élémentaire 2^e année (3^e année d'école élémentaire).

En effet, que penser de la production écrite des élèves si l'on s'en tient uniquement à la graphie ? Quand Stéphanie (8,8) écrit sous la dictée **Dans les prés *broutes les vaches**, on est tenté de conclure qu'elle confond les classes nom vs verbe et qu'elle applique le morphogramme – s sur le verbe au lieu du morphogramme – nt. Mais que peut-on savoir de sa stratégie ? A-t-elle voulu accorder le verbe avec le mot « vaches » ou bien accorder le verbe avec le mot qui le précède « prés » ou y a-t-il une autre raison ?

De même, lorsque Arnold (8,5) écrit pourtant correctement : **Dans les bois courent les enfants**, peut-on être certain qu'il a identifié le sujet « les enfants » et appliqué la règle « le verbe s'accorde avec le sujet » ?

Quand je demande à Stéphanie de justifier la graphie de [brut], elle répond : « *parce que les vaches elles broutent beaucoup* » ; Arnold, quant à lui, justifie la graphie de [kur] en disant « *parce que y a "dans" et "les"* ».

Aucun des deux enfants n'a établi la relation entre le sujet et le verbe. Aussi leurs justifications soulèvent-elles plusieurs questions : quelles sont leurs représentations du nombre ? Comment faire bouger leurs conceptions sur ce point difficile de la norme ? Ont-ils conscience de cette norme ? Comment les aider à construire leur savoir orthographique ?

Stéphanie et Arnold ne sont pas des cas particuliers. Ces jeunes scripteurs sont représentatifs des élèves de l'école élémentaire pour lesquels la mise en œuvre de l'accord sujet-verbe s'avère difficile. Les résultats des évaluations nationales de CE2 (troisième année de l'école élémentaire) organisées tous les ans depuis 1989 par le ministère de l'Éducation nationale confirment que le nombre linguistique est une des sources les plus importantes d'erreurs en français : 70,9 % des élèves réalisent l'accord sur un nom et seulement 29,8 % sur un verbe². Autrement dit, dans la phrase « Pendant la récréation, les garçons et les filles jouent aux billes³. », le morphogramme – s est davantage appliqué que le morphogramme –nt ; ce qui signifie que la chaîne d'accord dans le groupe nominal est nettement mieux réussie que la propagation de l'accord dans la phrase ne l'est. Ceci peut s'expliquer en partie par l'apprentissage scolaire qui met davantage l'accent sur l'accord dans le groupe nominal et en tous cas, de façon plus précoce, que l'accord avec le verbe. Cette chaîne d'accord – c'est-à-dire le principe de la covariation des mots – n'est pas, dans la plupart des cas, explicitement « montrée » aux élèves.

1. POURQUOI LES ÉLÈVES ÉPROUVENT-ILS TANT DE DIFFICULTÉS À RÉALISER L'ACCORD SUJET-VERBE ?

Leurs difficultés sont de deux ordres : linguistique (1) et cognitif (2).

1. Elles tiennent aux spécificités morphologiques du français : le décalage entre la morphologie de l'oral et celle de l'écrit : « Le chien ronge un os. / Les chiens rongent un os. » : à l'oral, l'information « pluriel »

2. Moyenne depuis la mise en place des évaluations nationales.

3. Phrase donnée en dictée en 1989, 1992, 1995, 1999.

est donnée une seule fois par la variation vocalique du déterminant. À l'écrit, cette même information est notée trois fois : « les » « -s » et « -nt ». Cette morphologie à « prédominance silencieuse⁴ » a pour conséquence que l'on ne peut pas, dans la plupart des cas, prendre appui sur l'oral pour réaliser les marques graphiques du nombre que Nina Catach a nommées dans le plurisystème⁶ par « morphogrammes grammaticaux ».

2. Les savoirs linguistiques tels que la règle « le verbe s'accorde avec le sujet » ne suffisent pas visiblement à accéder à la compétence orthographique. L'accord graphique d'un mot dépend de son appartenance à une classe morphologique et de sa distribution syntaxique, ce qui implique un important travail d'analyse.

L'application de cette règle résulte de procédures mentales dont les étapes ont été mises en évidence par les travaux de Fayol et Jaffré :

- prise de conscience de l'opposition un / plusieurs et de la variation (décentration par rapport aux mots) ;
- prise de conscience que les noms et les verbes varient en nombre mais que cette variation se manifeste par des marques différentes (-s pour des noms – cas général –, -nt pour les verbes) ;
- identification de la classe d'appartenance du mot (nom, verbe, adjectif) pour associer la marque graphique du pluriel avec la classe correspondante ;
- analyse des relations qu'entretiennent les unités entre elles – la syntaxe – pour appliquer le principe de la covariation des mots.

Le phénomène de l'accord requiert donc une vigilance orthographique continue d'un point de vue cognitif pour l'enfant et « la graphie n'est pas normée tant que l'élève – et ce n'est pas un problème d'âge –, n'a pas la capacité de faire un choix procédural adapté. » (Jaffré)

-
4. TOTEREAU Corinne, THEVENIN Marie-Geneviève et FAYOL Michel, 1997, Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français in *Des orthographes et leur acquisition*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 147-165.
 5. Plurisystème : système qui analyse le fonctionnement de la langue française, et qui met en avant le fait que coexistent deux systèmes au moins : le système phonographique (ensemble des unités sonores) dans la mesure où l'écrit note l'oral, et le système sémiographique (ensemble des unités significatives), puisque les formes graphiques notent du sens. Ces deux systèmes se croisent et s'interpénètrent. Dans ce dernier système, on distingue les morphogrammes qui transcrivent des morphèmes (porteurs d'informations grammaticales et lexicales) et les logogrammes qui transcrivent les lexèmes (signe-mots) et permettent une différenciation entre les homophones hétérographes.

2. LA RECHERCHE

2.1. Le point de départ de la recherche

La recherche que j'ai menée, dans le cadre d'un DEA⁶, est partie d'une réflexion sur l'exercice de la dictée proposé dans les évaluations nationales et tout particulièrement sur la pertinence ou non de la grille d'aide à la relecture qui accompagnait cet exercice lors des évaluations de 1991, 1993, 1994, 1999 et 2000.

Après la dictée, les élèves disposaient de la grille suivante pour les « aider à relire » – cette grille n'était pas préalablement explicitée par l'enseignant aux élèves –

- *Je relis pour vérifier que je n'ai rien oublié,*
- *Je repère les sujets et les verbes et je fais les accords,*
- *Je repère les groupes de mots et je fais les accords.*

À ma connaissance, aucune étude n'a été faite pour analyser les effets de cette grille. Pourtant nombreuses sont les questions qu'elle soulève. Les élèves ont-ils utilisé cette grille ? Si non, pourquoi ? Si oui, comment ? Leur a-t-elle permis de réviser leur texte ? La révision de texte a-t-elle été efficace ? Quelles erreurs leur a-t-elle permis de rectifier ?

L'objet de cet article n'étant pas d'analyser la grille de relecture, je laisserai la parole aux enfants :

Adulte : *Que comprends-tu quand tu lis « Je relis pour vérifier que je n'ai rien oublié » ?*

Margaux (8,4) : *ben je comprends qu'il faut relire pour voir si j'ai pas des fautes*

Benjamine (9) : *de relire pour voir si j'ai pas oublié une lettre / un mot*

Nathalie (8,8) : *ils disent qu'on doit relire*

Myriam(8,5) : *je fais un trait un petit trait*

Adulte : *et pour la phrase « Je repère les sujets et je fais les accords » ?*

Margaux (8,4) : *ça veut dire que je trouve le sujet et le verbe et que je les accorde / je les mets ensemble / ça veut dire par exemple que je mets le sujet avec le verbe / les mettre ensemble / faire la phrase*

Clément (8,3) : *qu'on doit retrouver les sujets et les verbes / on les assemble / ben on met le sujet et le verbe ensemble*

Myriam (8,5) : *je comprends qu'il est à côté de lui*

Moâd (8,8) : *si on oublie un verbe et un sujet et ben ça sera pas une phrase*

Nathalie (8,8) : *je les rassemble / je les mets ensemble*

Après ces commentaires quelquefois surprenants, on peut se demander si cette grille – qui se veut être une aide méthodologique – est suffisante pour rendre le savoir opératoire ?

6. *Rôle de la relecture dans la gestion de l'accord sujet-verbe chez les enfants de huit ans.* Université René Descartes Paris V – septembre 2001 – sous la direction de Danièle Manesse.

Autrement dit, ici se pose la question de la révision de texte et de son efficacité mais surtout la question de la pertinence d'une grille de relecture en tant qu'aide pour la mise en œuvre des savoirs procéduraux. Quelle grille donner à l'élève ? Ne peut-il pas la construire lui-même ou en collaboration avec ses pairs ?

2.2. La méthodologie de recherche

J'ai donc cherché à rendre compte des effets de grilles de relecture sur d'une part les types d'erreurs et d'autre part les stratégies des élèves.

La recherche a été menée auprès de deux classes de cours élémentaire deuxième année de février à juin 2001. Un double corpus a été recueilli :

- d'une part les productions graphiques – les dictées –
- d'autre part « les commentaires métagraphiques » des élèves : lors de l'entretien individuel – après la relecture individuelle – chaque élève devait justifier ses choix graphiques en ce qui concerne les désinences verbales, s'il y en avait, ou la dernière lettre en cas d'absence de désinence verbale.

Youssef (8,3) écrit : **Le jardinier arrose les salades.**
Adulte : *Pourquoi as-tu écrit « arrose » avec un E ?*
Youssef : *parce que le jardinier il a qu'un arrosoir.*

Stéphanie (8,8) écrit : **Le lapin *remus les *oreillent.**
Adulte : *Pourquoi as-tu écrit « remus » avec un S ?*
Stéphanie : *parce que il remue les oreilles / parce qu'il a deux oreilles.*

Ismaël (8,4) écrit : **Le lapin *remu les oreilles.**
Adulte : *Pourquoi as-tu écrit « remu » avec un U ?*
Ismaël : *parce que je sais pas comment ça s'écrivait*

Afin de pouvoir mesurer les effets des grilles de relecture, les élèves étaient répartis en trois groupes :

- les élèves du groupe 1 « témoin » ne bénéficiaient d'aucune aide à la relecture ;
- ceux du groupe 2 avaient à leur disposition la grille de relecture imposée dans les évaluations nationales ;
- enfin ceux du groupe 3 disposaient d'une grille de relecture élaborée lors d'activités métalinguistiques avec les pairs et l'enseignant. Ce dispositif sera développé plus loin.

L'expérimentation a fait l'objet de six séances : l'évaluation de la relecture a pu se faire en comparant les productions de chaque groupe avant la mise en place du dispositif – grilles de relecture – (trois séances) et après sa mise en place (trois séances). Il s'agissait de comparer l'évolution des productions écrites et des stratégies des élèves selon leur groupe et non de comparer les groupes. Chaque groupe était composé de trois élèves ayant un niveau différent en orthographe. Les enseignantes des deux classes avaient participé à la

constitution des triades en répartissant les élèves selon leur niveau en orthographe : « bon », « moyen » et « faible ». Même si chaque groupe pris séparément était hétérogène, il n'y avait pas homogénéité du niveau orthographique entre les groupes. Comment chaque élève allait-il évoluer ?, c'est la question à laquelle j'ai cherché à répondre.

Chaque séance se déroulait ainsi :

- dictée
- relecture par l'adulte
- relecture individuelle par l'élève
- entretien sur leurs écrits – commentaires métagraphiques –

Chaque dictée était composée de 10 phrases (cinq phrases avec une chaîne d'accord sujet-verbe non marquée à trois éléments : déterminant + nom + verbe au singulier et cinq phrases avec une chaîne d'accord sujet-verbe marquée à trois éléments : déterminant + nom + verbe au pluriel. Trois cas se présentaient :

- sujet/verbe juxtaposés (ex : Les lions voient une antilope / Le jardinier arrose les salades),
- sujet/verbe inversés (ex : Dans la nuit brillent les étoiles. / Dans les fleurs butine une abeille. / Dans le jardin siffle un merle. / Sous les rochers se trouvent des crabes.) : cet accord « suppose une rétroaction et donc une anticipation qui requiert une plus grande maîtrise de la convention graphique⁷ ». La difficulté est encore plus grande lorsque la chaîne d'accord précédant le verbe n'est pas de même nature que celle du sujet (ex. Dans les fleurs butine une abeille),
- sujet/verbe non juxtaposés (ex : Les marches du château glissent. / Le bébé des voisins pleure. / Les feuilles des arbres tombent. / Le troupeau du berger approche.) : dans ce cas, la chaîne d'accord est interrompue par un « rupteur distracteur [qui] risque d'aiguiller le scripteur sur une autre chaîne d'accord⁸. » (ex. Les marches du château glissent.)

Toutes les épreuves proposaient des verbes sans variation morphologique à l'oral. La méthodologie utilisée permettait de rendre compte des différentes étapes de l'écriture :

- premier jet de l'élève qui écrit sous la dictée (en bleu),
- deuxième jet : modifications éventuelles apportées par l'élève lors de la relecture par l'adulte (en vert),
- troisième jet : modifications éventuelles apportées par l'élève lors de sa relecture (en rouge) ; sans aucun outil pour tous les groupes lors

7. JAFFRÉ Jean-Pierre et BESSONNAT Daniel, 1993, Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques, *Pratiques* 77, p. 25-42.

8. JAFFRÉ Jean-Pierre et BESSONNAT Daniel, 1993, *ibidem*.

des trois premières séances puis pour les groupes 2, relecture avec la grille des évaluations nationales et pour les groupes 3 avec la grille élaborée lors des activités métalinguistiques.

2.3. Le dispositif mis en place dans le cadre de cette étude : les activités métalinguistiques

Le dispositif a été nourri par les travaux de Haas et Lorrot qui ont proposé des ateliers de négociation graphique (ANG) où « les élèves apprivoisent le manie-ment métalinguistique et s'approprient avec la médiation de l'enseignant, des modes de raisonnement linguistique. »⁹. Un court texte est dicté à un petit groupe d'enfants et les différentes graphies sont affichées. Un élève fait part de ses remarques concernant une ou plusieurs graphies d'un mot et le groupe échange ses argumentations. L'adulte a un rôle « d'animation du groupe, de soutien à la réflexion ». Ces travaux ont montré que « l'activité réflexive est possible dans l'apprentissage de l'orthographe et qu'elle permet même d'introduire les élèves à un niveau d'analyse de la langue qui n'est plus celui de la grammaire scolaire, mais qui se présente comme une analyse de type linguistique. »¹⁰

Dans la recherche que j'ai menée, les trois enfants de chaque groupe 3 se sont rencontrés à deux reprises : la première fois à l'issue de la séance 3 et la deuxième fois à l'issue de la séance 4. La consigne donnée était la suivante : *Je vous ai réunis pour que vous discutiez ensemble des phrases. Chacun expliquera pourquoi il a écrit le verbe ainsi et les autres donneront leur avis. On essaiera de trouver ensemble une méthode qui permette d'écrire correctement le verbe et le sujet.*

Chacun, à tour de rôle, s'est exprimé sur les phrases et a justifié ses choix graphiques. Puis, peu à peu, les élèves ont construit, avec l'aide de l'adulte, une grille donnant une procédure pour réaliser l'accord. La grille qui suit, construite par un des groupes, est donnée à titre d'exemple :

- **Je comprends la phrase,**
- **Je cherche le verbe,**
- **Je cherche le sujet, c'est-à-dire le mot qui « pilote » le verbe,**
- **Je regarde si le sujet a un déterminant au singulier (un, une, le, la, l', chaque ...) ou au pluriel (les, des, plusieurs ...),**
- **Si le sujet a un déterminant au singulier alors le verbe se termine par E (pour les verbes en ER et certains verbes en IR ou RE),**
- **Si le sujet a un déterminant au pluriel alors le verbe se termine par ENT.**

Après une première utilisation, la grille a été modifiée à la demande des élèves. Tous ont souhaité y ajouter des exemples.

9. HAAS Ghislaine et LORROT Danielle, 1996, De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe in *Repères* n° 14, p. 161-181.

10. HAAS Ghislaine et LORROT Danielle, 1996, *ibidem*.

Le dispositif mis en place peut donc se définir comme un échange entre pairs où la confrontation des stratégies prend tout son sens, où chacun a sa place, où le conflit cognitif permet de franchir une étape décisive dans la compréhension de la norme orthographique et où l'adulte a un rôle à jouer. Faire émerger les représentations des élèves qui font obstacle à l'apprentissage et les confronter avec celles de leurs pairs pour s'approprier le fonctionnement du code graphique est un des objectifs des activités métalinguistiques. Il s'agit de co-construire le savoir, de favoriser une attitude réflexive sur la langue, de s'approprier des raisonnements orthographiques et de prendre conscience à travers la confrontation avec les pairs de l'existence de stratégies différentes.

2.4. Les représentations des élèves sur la variation en nombre des verbes

Le recueil des commentaires métagraphiques des élèves est une étape importante dans la recherche si l'on veut comprendre d'une part les représentations des élèves sur la variation en nombre et d'autre part leurs stratégies..

Ex. : Arnold (8,5) écrit : **Chez les voisins *arrivent mon père.**

Adulte : *Pourquoi as-tu écrit [aRiv] e-n-t?*

Arnold : *parce que y a les devant « voisins ».*

Les commentaires recueillis ont fait l'objet d'une typologie qui s'appuie sur celle élaborée par le groupe LEA¹¹. Je développerai plus particulièrement les quatre catégories de justifications les plus fréquentes :

- les justifications sémantiques : certaines sont liées à la connaissance du monde – ex. Youssef (8,3) écrit : **Les enfants *regarde un film. parce qu'y a qu'une cassette.**, d'autres liées au sémantisme « pluriel » de certains mots comme la police, le troupeau, la famille (Rémi (9) écrit : **Le *troupeaux du berger *approches** parce que y a un troupeau mais ils sont plusieurs / c'est comme si par exemple y a des taureaux y a un seul troupeau de taureaux mais y a plusieurs taureaux dans le troupeau,
- des justifications liées à un repérage sur l'axe syntagmatique : ex. Benoît (8,9) écrit : **Le bébé des voisins *pleures.** parce que y a des et à voisins j'ai mis un – s. En général, les élèves accordent le verbe avec le mot qui le précède ; ils appliquent le « principe d'accord par proximité »,
- des justifications s'appuyant sur l'oral et relevant de la phonologie : ex. Thibault (9,1) écrit : **Dans les bois *cour les enfants ben [kur] on entend [ku] et [r].** Ces élèves ont une stratégie phonographique centrée sur l'encodage des syllabes,

11. L'équipe LEA (Linguistique de l'écrit et acquisition) rassemble des chercheurs et enseignants-chercheurs autour d'un projet mis en place par le laboratoire HESO du CNRS et s'inscrivant dans le cadre de la linguistique génétique de l'écrit.

- des justifications morphosyntaxiques qui relèvent d'une analyse formelle de la langue : ex. Myriam écrit : **Les enfants regardent un film parce qu'il y a plusieurs enfants qui regardent le film.**

2.5. Les résultats de la recherche

La recherche a montré que :

- 1) le fait de donner à l'élève une grille de relecture – telle que celle proposée pour la passation des évaluations nationales – ne semble apporter aucune aide aux élèves. La grille pose un problème de compréhension et se révèle inopérante. Ces élèves n'ont pas amélioré leurs résultats et sont proches du groupe témoin qui travaillait sans aucune grille de relecture.
- 2) les élèves (groupe 3) qui ont bénéficié d'activités métalinguistiques avec échange entre pairs, élaboration de leur propre grille de relecture et étayage par un adulte ont nettement progressé lorsqu'il s'agit des accords sujet-verbe dans une chaîne marquée (pluriel). Les échanges avec les pairs et l'adulte et l'élaboration de la grille par les élèves ont eu pour effet une diminution des erreurs dues à la confusion de classes que l'on appelle la surgénéralisation (ex : **Les vaches *broutes**). Il en résulte que le morphogramme *-nt* est davantage appliqué sur les verbes.
- 3) les élèves du groupe 3 ayant élaboré leur propre grille produisent davantage de graphies normées portées par des raisonnements faisant de plus en plus appel à l'analyse syntaxique, même si certaines graphies font encore appel à l'accord de proximité. Les résultats confirment les précédentes recherches (Jaffré) : les élèves s'écartent progressivement des traitements purement sémantiques, logographiques ou phonologiques pour donner priorité à des traitements morphosyntaxiques.

Si cette recherche a permis de démontrer la non-pertinence d'une grille de relecture telle qu'elle est proposée dans les évaluations nationales, elle a surtout mis en avant que les activités métalinguistiques donnent du sens à l'apprentissage et participent à la construction du savoir orthographique. Pour que la grille de relecture soit un véritable outil méthodologique qui apporte un savoir-faire, il est indispensable qu'elle ait été construite par l'élève.

3. LES ACTIVITÉS MÉTALINGUISTIQUES PERMETTENT DE FAIRE ÉVOLUER PLUS VITE LES REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES SUR L'ORTHOGRAPHE

Les deux séances d'activités métalinguistiques avec les élèves des groupes 3 ont été enregistrées et retranscrites. Les corpus qui suivent en sont extraits – (M) désigne l'adulte – Les élèves viennent de participer à l'épreuve de la dictée et ils sont réunis pour confronter les marques graphiques appliquées aux verbes et donner la justification de leurs graphies.

Ces corpus témoignent de l'évolution des représentations des élèves et du rôle que jouent ces activités métalinguistiques en donnant la parole aux élèves. Toutefois, le processus d'apprentissage ne se faisant pas de façon linéaire, il subsiste encore des « tensions ». Le premier extrait choisi met en évidence la difficulté qu'ont les élèves à « dépasser » leurs premières conceptions. Les trois autres montrent comment les élèves vont, dans le cadre des échanges avec leurs pairs et l'adulte, réussir à les « dépasser ».

3.1. La prégnance du repérage sur l'axe syntagmatique ou un exemple de résolution non aboutie

Ce corpus suivant est extrait du premier échange entre Kateline (8,3), Benoît (8,9), Thibault (9,1) et l'adulte (M). Il se situe à l'issue de la séance 3.

1. M : *dans les prés broutent les vaches / j'aimerais que chacun dise comment il a écrit [brut] / Benoît comment as-tu écrit [brut]*
2. Benoît : *avec un E mais je me suis trompé*
3. Benoît : *ben c'est au pluriel*
4. Benoît : *ben « les » et « prés »*
5. M : *toi Thibault tu as écrit [brut] ES pourquoi ?*
6. Thibault : *parce c'est au pluriel les prés*
7. Benoît : *oui mais [brut] c'est un verbe*
8. Kateline : *à chaque fois à la fin des verbes quand on met au pluriel c'est ENT*
9. Kateline : *eh bah // parce que y a que les vaches qui broutent*
10. Benoît : *[brut] c'est un verbe et c'est ce qui est devant qui compte / pas ce qui est derrière*
11. M : *Benoît dit c'est ce qui est devant qui compte / pas ce qui est derrière / c'est-à-dire que lui / il tient compte de « les prés » et non pas comme dit Kateline de « les vaches » / Kateline elle dit que ce sont les vaches qui broutent / et Benoît / lui / dit non on regarde ce qui est devant le verbe on regarde pas ce qui est derrière / qu'en pensez-vous ?*
12. Thibault : *c'est une bonne idée*
13. Benoît : *[brut] c'est un verbe*
14. Benoît : *parce que vu que c'est un verbe / ben on dit je broute / tu broutes/ etc mais sinon on peut pas / par exemple à les vaches on peut pas dire je vache / tu vaches*
15. M : *Kateline tu écrirais aussi ENT à [brut]*
16. Kateline : *non*
17. Kateline : *parce qu'il y a des règles*
18. Benoît : *[brut] ça va avec les prés*
19. M : *est-ce que la règle c'est de dire moi j'écris [brut] avec ENT parce qu'il y a un mot devant qui est au pluriel ou est-ce que je dis comme Kateline / non [brut] ça va avec vaches ? quelle est la règle ?*
20. Benoît : *parce qu'elle a dit / c'est les vaches qui broutent*
21. M : *oui il y a une règle pour écrire le verbe c'est que l'on cherche avec quel mot va le verbe et ce n'est pas forcément le mot qui est devant / on se pose la question de savoir*

22. Thibault : *qui est-ce qui ?*
23. M : *qui broutent ?*
24. Thibaut : *c'est les vaches*
25. M : *oui et même si le mot vaches est derrière le verbe / si on dit les vaches broutent dans les prés on écrira [brut] de la même façon que si on dit / dans les prés broutent les vaches / que le mot vaches soit devant le verbe ou derrière le verbe ne change rien / [brut] s'écrira toujours pareil avec les vaches bien entendu / donc Benoît tu avais bien écrit [brut] mais ton explication était fausse*
26. Benoît : *oui mais les vaches c'est au pluriel*
27. M : *oui mais ton explication était fausse / [brut] ENT c'est pas parce qu'il y a les prés devant c'est parce que ce sont les vaches qui broutent et les vaches c'est au pluriel / et quand un nom est au pluriel le verbe s'écrit ENT*

Dans cet extrait, Benoît a pour stratégie le repérage sur l'axe syntagmatique. Pour cet enfant, il ne doit pas y avoir de rupture dans la phrase. La règle « *le verbe s'accorde avec le sujet* » ne semble pas faire sens pour lui car il prolonge, quoi qu'il arrive, la marque précédemment appliquée et l'exprime clairement *c'est ce qui est devant qui compte pas ce qui est derrière* (ligne 10). Il a cependant un savoir linguistique : il reconnaît le verbe et il connaît la marque graphique d'un verbe « *ent* ». Pendant cet échange, Benoît restera sur sa représentation de la variation en nombre des verbes.

3.2. De la prégnance du sémantisme « pluriel » de noms tels que « *police* », « *famille* », vers une analyse formelle

Le corpus suivant est extrait du premier échange entre Kévin (8,2), Rémi (9), Alizée (8,8) et l'adulte. Il se situe à l'issue de la séance 3.

(...)

1. M : *phrase suivante Kévin*
2. Kévin : *la police arrête les voleurs / le sujet c'est les / c'est la police / c'est les policiers qui arrêtent les voleurs*
3. Rémi : *c'est quoi le verbe ?*
4. Kévin : *le verbe c'est arrête*
5. M : *bonne intervention de Rémi*
6. Kévin : *comme la police / dans la police y a plusieurs même si c'est pas au pluriel y a pas marqué les polices mais dans la police y a plusieurs policiers*
7. M : *oui et alors ?*
8. Kévin : *alors arrête on met ENT parce que dans la police y a pas qu'une personne / si par exemple dans une famille y a pas qu'une personne / y en a plusieurs dans une famille / là c'est pareil*
9. Alizée : *oui y a ta mère ton père*
10. M : *je répète ce que vient de dire Kévin / dans la police il y a plusieurs policiers donc j'écris arrête ENT / qu'est ce que vous pensez de sa remarque ?*

11. Alizée et Rémi : très bien
12. M : *vous pensez que c'est bien /// quel est le sujet de la phrase ?*
13. Tous : *la police*
14. Alizée : *c'est la police qui arrête les voleurs*
15. Kévin : *qui est-ce qui arrête les voleurs c'est la police*
16. M : *oui c'est la police / alors c'est au singulier ou au pluriel*
17. Rémi : *la police c'est singulier / parce que c'est la*
18. Alizée : *non c'est au pluriel*
19. Rémi : *ben non parce que c'est la police / y en a qu'une seule de police / y a pas les polices*
20. Alizée : *c'est au pluriel parce que c'est les deux policiers*
21. Rémi : *comment tu peux le savoir parce que y a pas des*
22. Alizée : *c'est comme la famille c'est toute la famille de l'élève qui arrive*
23. Rémi : *oui mais famille c'est pas pareil*
24. Alizée et Kévin : *si c'est pareil*
25. Kévin : *va pas y avoir qu'un seul policier*
26. M : *si on voulait dire qu'ils étaient plusieurs comment on aurait dit ?*
27. Alizée : *ben les policiers*
28. Rémi : *ou des*
29. M : *et là qu'est-ce qui est écrit ?*
30. Tous : *la police*
31. M : *Rémi qu'est-ce que tu penses ?*
32. Rémi : *ben moi je dis que c'est au singulier*
33. Kévin : *non c'est au pluriel*
34. M : *et bien je vais vous dire c'est Rémi qui a raison et je vais vous expliquer pourquoi / je suis d'accord avec vous / quand on dit la police ça représente plusieurs personnes / seulement en français quand on veut écrire correctement les mots à quoi on fait attention /// au déterminant*
35. Kévin : *sauf que des fois par exemple le troupeau de moutons approche¹² là y a ENT*
36. M : *et bien non justement / la police effectivement c'est un groupe de personnes / dans la police on voit plusieurs policiers mais quand on écrit on ne fait pas attention à ce que représente la police / je fais attention à ce qui est écrit / et il y a écrit la et la c'est singulier même si c'est plusieurs policiers car c'est écrit la donc comme c'est écrit la police « arrête » finit par E et l'autre fois Kévin lorsque tu as dit le troupeau de moutons approche comment fallait-il écrire approche à la fin ?*
37. Alizée : *E*

12. Phrase dictée lors d'une séance précédente : « Le troupeau du berger approche. »

38. M : *E parce que même s'il y a plein plein d'animaux dans le troupeau / évidemment dans un troupeau y a plusieurs bêtes sinon c'est pas un troupeau / mais c'est marqué le troupeau*
39. Kévin : *ah oui sinon ça serait les troupeaux*
40. Rémi : *faut pas imaginer*
41. Kévin : *en fait c'est un policier / c'est pas les policiers c'est la police*
42. M : *oui et là c'est un déterminant singulier*
- (...)
43. M : *Alizée phrase suivante*
44. Alizée : *la famille de l'élève arrive / alors le verbe c'est arrive / le sujet c'est la famille qui arrive / et la famille je mets un S parce que c'est toute la famille qui arrive*
45. Rémi : *très bien*
46. Kévin : *non*
47. M : *alors Rémi tu penses qu'elle a raison / à famille faut mettre un S ?*
48. Rémi : *ben oui parce que dans la famille s'il y a qu'une personne c'est pas une famille / si y en a plusieurs c'est une famille*
49. Kévin : *on non*
50. M : *Kévin à toi la parole c'est intéressant votre discussion*
51. Kévin : *tu viens juste de le dire / avant à la police / alors à la famille c'est exactement pareil*
52. Rémi : *oui je me disais un peu ça aussi*
53. M : *la famille vous avez raison / on imagine le père la mère les enfants*
54. Rémi : *mais faut pas imaginer / faut voir la réalité*
55. Kévin : *oui mais là on parle de la famille là pas des personnes de la famille*
56. M : *voilà exactement c'est la famille/ et c'est au singulier même s'ils sont plusieurs dans la famille / c'est comme la police / c'est comme le troupeau / on regarde le déterminant / le déterminant c'est la / comment on va écrire arrive alors ? Alizée continue*
57. Alizée : *eh ben ENT*
58. M : *la famille arrive ENT ? / pourquoi ENT ?*
59. Alizée : *parce que c'est / non E tout seul parce que c'est que la famille qui arrive*

Ce corpus nous renseigne sur la manière dont les premières représentations peuvent faire obstacle à l'acquisition d'une orthographe normée et qu'il est important qu'elles soient verbalisées. Ici, il s'agit de la prégnance du sémantisme « pluriel » du nom « police ». Kévin connaît la différence entre le singulier et le pluriel mais là, il ne peut se résoudre à voir dans « la police » un nom singulier. Son intervention, ligne 6, est représentative de ce conflit, le sémantisme l'emporte : *comme la police / dans la police y a plusieurs même si c'est pas au pluriel y a pas marqué les polices mais dans la police y a plusieurs policiers* ; puis ligne 33 *non c'est au pluriel*. L'explication d'ordre purement sémantique de Kévin est loin du savoir orthographique. L'échange lignes 17 à 25 entre les trois enfants est très riche : Rémi donne une explication linguistique en s'appuyant sur le déterminant « la » : *la police c'est singulier / parce que c'est la*. Pour lui, la

valeur sémantique n'est pas confondue avec le nombre du nom collectif (la police). Il utilise la substitution *y a pas les polices*. L'intervention de Rémi entraîne alors une véritable réflexion sur la langue et Alizée fait le lien avec le mot « famille » (ligne 22). La ligne 35 est révélatrice du conflit cognitif : l'adulte vient de donner une procédure ; Kévin prend la parole et montre que ses premières représentations sont encore présentes *sauf que des fois par exemple le troupeau de moutons approche là y a ENT*. Il s'appuie, comme Alizée, sur un exemple tiré d'une séance précédente.

Dans la deuxième partie de ce corpus, les rôles semblent s'inverser. Cette fois, c'est Rémi qui est déstabilisé par le sémantisme « pluriel » du mot « famille » quand il dit (ligne 48) *ben oui parce que dans la famille s'il y a qu'une personne c'est pas une famille / si y en a plusieurs c'est une famille* alors que Kévin le reprend en répliquant *tu viens juste de le dire / avant à la police / alors à la famille c'est exactement pareil*. Rémi est sensible à la remarque de son camarade qui l'amène à revenir sur son raisonnement *oui je me disais un peu ça aussi*. Rémi se trouve alors dans une situation de conflit à partir du moment où il prend conscience des oppositions. Quand il dit (ligne 54), *mais faut pas imaginer / faut voir la réalité*, il semble rejeter sa première représentation qui jusque là faisait obstacle à l'apprentissage de la norme, il parle ensuite de réalité : on peut d'ailleurs s'autoriser à penser qu'il s'agit pour lui de la *réalité* linguistique, c'est-à-dire la norme.

3.3. De la prégnance des justifications relevant du rapport phonie-graphie vers une analyse formelle

Le corpus suivant est extrait du premier échange entre Stéphanie (8,8), Ismaël (8,4), Arnold (8,5) et l'adulte (M). Il se situe à l'issue de la séance 3.

1. M : / phrase numéro 3 / les lions voient une antilope / Arnold tu as écrit [vwa] v-o-i / Stéphanie v-o-i-t-s et Ismaël v-o-i-x / je vous écoute
2. Stéphanie : moi j'ai mis v-o-i-t avec un S [vwa] normal et après avec un S parce que y a beaucoup de lions qui voient une antilope
3. M : qu'en pensez-vous ? avec ce qu'on a dit juste avant que pensez-vous de ce que vous avez fait ?
4. Arnold : je suis plus d'accord
5. M : qu'est-ce que tu voudrais mettre ?
6. Arnold : X
7. M : alors on réfléchit bien / est-ce que ça pourrait être un X ?
8. Ismaël : je crois pas / parce que v-o-i-x c'est quand tu votes
9. M : ah les voix quand on vote / oui / c'est un nom tu as raison / on donne des voix / ou j'entends des voix / et là c'est quoi [vwa] ?
10. Stéphanie : c'est un verbe
11. M : c'est le verbe voir / qu'est-ce qu'on cherche après ?
12. Stéphanie : le sujet
13. M : quel est le sujet ?
14. Ismaël : antilope

15. Stéphanie : *non les lions*
16. M : *alors lions ou antilope ?*
17. Tous : *lions*
18. M : *pourquoi ?*
19. Arnold : *parce c'est les lions qui voient une antilope*
20. M : *qu'est-ce qu'on se pose comme question après ?*
21. Stéphanie : *on dit qui y en a beaucoup*
22. M : *oui est-ce que c'est au singulier ou au pluriel ?*
23. Arnold : *c'est pluriel*
24. Stéphanie : *on met un S à [vwa]*
25. M : *est-ce qu'on met un S à un verbe ?*
26. Ismaël et Stéphanie : *non*
27. M : *comment faut-il l'écrire ?*
28. Arnold : *ENT*
29. M : *exactement / donc il aurait fallu écrire v-o-i-e-n-t*
30. Arnold : *on l'entend pas*
31. M : *effectivement tu as raison / si je dis le lion voit / je vais écrire [vwa] v-o-i-t et quand je dis les lions voient / j'entends [vwa] aussi / c'est ça le piège*

La stratégie d'Arnold repose sur la correspondance phonie-graphie. Il semble prendre conscience que la marque graphique du pluriel ne s'entend pas (ligne 30) ; sa stratégie initiale est donc un obstacle à l'application de la norme. Au fur et à mesure de l'entretien, il a une attitude réflexive sur la langue : ligne 4 *je ne suis plus d'accord*. Cette capacité à réviser peut être considérée comme une manifestation de l'acquisition. Dans cet échange, l'interaction entre les élèves et l'hétérogénéité des justifications permettent à chacun de construire son savoir orthographique.

3.4. De la prégnance de l'expérience liée à la connaissance du monde vers une analyse formelle

Le corpus suivant est extrait du deuxième échange entre Youssef (8,3), Adam (8,7), Mariam (8,5) et l'adulte (M). Il se situe à l'issue de la séance 4.

1. Adam : *le lapin mange des carottes / moi j'ai mis ENT*
2. M : *pourquoi ?*
3. Adam : *parce que le lapin il mange plusieurs carottes*
4. M : *qu'en penses-tu Youssef ?*
silence
5. M : *qu'est-ce que tu as mis toi ?*
6. Youssef : *E*
7. M : *pourquoi ?*
8. Youssef : *parce que y a qu'un lapin*

9. Adam : *oui mais il mange plusieurs carottes le lapin / i mange pas qu'une pendant la journée*
10. Mariam : *oui mais y a que lui qui mange*
11. Adam : *ah oui mais / ah non parce que moi y a plusieurs carottes*
12. Mariam : *si on aurait dit les lapins mangent*
13. M : *si on avait dit les lapins mangent des carottes / Mariam nous dit qu'on aurait écrit mangent ENT mais Adam dit que on écrit mangent ENT parce que le lapin mange plusieurs carottes*
14. Adam : *ben oui il va pas en manger une pendant la journée il en mange plusieurs*
15. M : *alors qui a raison ? comment on peut savoir qui a raison ?*
16. Adam : *le lapin il mange plusieurs carottes / il n'en mange pas qu'une dans la journée*
17. M : *de quoi pourrait-on s'aider pour voir qui a raison ?*
18. Adam : *du pilote*
19. M : *alors on y va*
20. Adam : *c'est qui qui mange des carottes ?*
21. Mariam : *et ben c'est le lapin / c'est pas les carottes qui mangent le lapin*
22. M : *oui donc qui pilote le verbe ?*
23. Mariam : *c'est le lapin*
24. M : *donc / continue Adam et aide-toi de la grille*
25. Adam : *c'est eux qui ont raison parce que le lapin il mange / parce que c'est le lapin qui mange des carottes*

La justification d'Adam nous montre comment la prégnance du sémantisme lié à la connaissance du monde peut faire obstacle à l'apprentissage de l'accord sujet-verbe. La procédure sémantique prend appui sur des références propres à l'élève, elle réfère à l'expérience qu'Adam a du monde. C'est son expérience qui détermine la graphie et il a du mal à s'en détacher. Il est sensible au conflit cognitif et l'échange avec ses pairs aboutit à une validation : *c'est eux qui ont raison parce que c'est le lapin qui mange des carottes.*

L'interaction entre pairs est un lieu privilégié de développement cognitif essentiellement lorsqu'il y a conflit entre les points de vues des enfants et lorsque ces derniers prennent conscience d'une réponse autre que la leur.

4. L'ÉVOLUTION DES STRATÉGIES DES ÉLÈVES : UN GRAND PAS VERS L'APPROPRIATION DU FONCTIONNEMENT DU CODE ORTHOGRAPHIQUE

Les mêmes phrases ont été dictées lors de la première et de la dernière séances, ce qui a permis de mesurer l'évolution des graphies normées et des stratégies de chaque élève des groupes ayant participé aux ateliers métalinguistiques.

Le tableau ci-après présente les justifications données par les élèves pour les graphies normées.

Il ressort très nettement de ce tableau que tous les élèves de l'échantillon ont progressé et commencent à s'approprier l'analyse formelle de la langue. Même si toutes les graphies ne sont pas correctes, le raisonnement tenu par les élèves est de plus en plus de type morphosyntaxique, comme en témoignent les exemples qui suivent.

Le premier exemple présente le cas des deux élèves qui ont donné le moins de justifications de type morphosyntaxique et le second, le cas des trois élèves ayant le plus progressé.

	Justifications sémantiques		Justifications phonologiques		Repérage syntagmatique		Justification morphosyntaxique		Autres*		Nombre de graphies normées sur 10.	
	1 ^{re} séance	Dernière séance	1 ^{re} séance	Dernière séance	1 ^{re} séance	Dernière séance	1 ^{re} séance	Dernière séance	1 ^{re} séance	Dernière séance	1 ^{re} séance	Dernière séance
Alizée			1	0	1		3	9	1		5	9
Kévin							9	10			10	10
Rémi					3		0	7	3		3	7
Benoît					1	4	1	3			4	7
Kateline							3	9			4	9
Thibault			5	4	2		0	2			5	6
Arnold								8	2		4	8
Ismaël			1				2	9	2		5	9
Stéphanie	1		3		2			10			4	10
Adam							3	7			5	7
Mariam							9	9			9	9
Youssef	1				9		3	6	2		6	6
Total	2	0	10	4		4	33	89	10	0	64	97

* Dans cette rubrique « autres », on trouve :

- l'absence de justifications

- la mémorisation visuelle ou procédurale - logographique - c'est-à-dire - toute formulation qui recourt à une procédure visuelle, à la mémorisation ou à l'usage des formes graphiques spécifiques¹³ - ex : Arnold écrit « Le jardinier arrose salades. » parce que ce mot je l'ai déjà vu mais je me souviens plus s'il y avait (...)

4.1. L'exemple de Thibault et de Benoît

Thibault (9,1) et Benoît (8,9) sont ceux qui donnent le moins de justifications de type morphosyntaxique. Ils semblent avoir des difficultés à faire le « deuil » de leurs premières représentations

Lors de la séance 1, les justifications de Thibault reposent à 100 % sur un critère phonologique. Le morphogramme *-nt* n'est jamais appliqué au verbe. Par exemple, Thibault écrit : **Dans la forêt *fui les enfants.** en donnant comme justification *on entend [fy] et pis [li]*. Il ne donne aucune explication morphosyn-

13. ROS DUPONT (M.), 1998, Les explications métagraphiques, une fenêtre ouverte sur l'acquisition de l'écrit, L'orthographe - Regards croisés sur son acquisition, *Liaisons HESO*, n° 29-30, p. 30.

taxique pendant les deux premières séances. Lors de la dernière séance, les justifications de Thibault sont encore à 50 % des justifications phonologiques, trois graphies sont justifiées par un repérage sur l'axe syntagmatique et deux graphies sur dix – les deux seules graphies normées – sont appuyées par un raisonnement morphosyntaxique.

Thibault écrit : **Les enfants regardent un film.** *parce que on peut faire c'est qui / c'est les enfants qui regardent un film et si le sujet est au pluriel alors le verbe se finit par ENT.*

Lors des deux premières séances, les justifications de Benoît reposent sur le repérage sur l'axe syntagmatique : il continue la chaîne d'accord avec le mot qui se trouve devant le verbe. L'atelier métalinguistique avec ses pairs lui a permis de s'en écarter puisqu'il a donné lors de la première séance avec la grille, des justifications entièrement basées sur un raisonnement morphosyntaxique. Toutefois, lors de la dernière séance, le repérage sur l'axe syntagmatique vient encore faire obstacle pour quatre phrases à l'analyse formelle de la langue.

Il écrit : **Dans la ville arrive le cirque** en justifiant *parce que c'est dans la ville qui arrive le cirque / y a qu'une seule ville / y en n'a pas plusieurs / le cirque c'est le complément donc [ariv] dans la ville c'est au singulier [ariv] ça va être au singulier parce que c'est le verbe / ça va avec dans la ville.* Il s'agit là d'une pseudo-réussite c'est-à-dire une graphie correcte portée par un raisonnement faux.

Les représentations erronées de Thibault et Benoît font encore obstacle à la mise en œuvre d'une orthographe normée. Toutefois, les activités métalinguistiques leur ont permis une prise de conscience de réponses autres que la leur. Il leur faudra encore du temps pour dépasser totalement leurs premières représentations mais on peut considérer qu'ils sont sur la bonne voie. « L'acquisition morphologique ne se réalise ni seule ni de façon linéaire mais, au contraire, coexiste avec les autres procédures et résulte de leurs interactions »¹⁴.

4.2. L'exemple de Rémi, Arnold et Stéphanie

Lors de la première séance, aucune graphie normée n'est justifiée par une procédure morphosyntaxique. Par contre, lors de la dernière séance, toutes les graphies normées sont réalisées à partir de ce type de raisonnement ; le score est de 7/10 pour Rémi, 8/10 pour Arnold et 10/10 pour Stéphanie.

Au fur et à mesure des séances, ces élèves se sont appropriés le fonctionnement du code orthographique même si parfois ils y font encore un écart :

Séance 6, Rémi écrit : **Le troupeau du berger *approchent.** *parce que c'est le troupeau / alors pourquoi ENT si c'est le troupeau ? / parce que y a*

13. ROS DUPONT (M.), 1998, *ibidem*, p. 53

qu'un seul troupeau / et on met ENT quand il y en a qu'un seul ? / oui / ah mince c'est E parce que y a qu'un seul troupeau. »

Arnold écrit : **Chez les voisins *arrivent mon père.** parce que // parce que le sujet c'est voisins et c'est au pluriel / ah non je me suis trompé / c'est « père » le sujet ou encore Le bébé des voisins *pleur. parce que ça s'écrit comme ça

Adulte : il n'y a pas d'autres raisons ?

Arnold : si parce que c'est le verbe / il faut un - e

Adulte : oui, pourquoi ?

Arnold : parce que c'est le bébé des voisins qui pleure

5. POUR CONCLURE

L'évolution de l'acquisition du fonctionnement du code orthographique – l'accord sujet-verbe – est perceptible à travers cette étude. Il est indéniable que le dispositif proposé a permis aux élèves de développer leurs capacités métalinguistiques et de prendre conscience que la norme ne s'attache pas seulement au sémantisme mais aussi au syntaxique, même si des représentations erronées subsistent encore. Les échanges entre élèves, l'étayage de l'enseignant provoquent et rendent familières des pratiques qui sollicitent le raisonnement. Les élèves acquièrent rapidement des habiletés orthographiques. Les activités métalinguistiques sont, pour l'enseignant, un outil précieux pour comprendre le rapport que les élèves entretiennent avec l'analyse de la langue.

J'espère que les enseignants auront pu trouver, à travers cet exemple appliqué au code graphique, des pistes de réflexion pour mettre en œuvre dans leur classe « l'observation réfléchie de la langue » telle qu'elle est préconisée par les nouveaux programmes.

BIBLIOGRAPHIE

- ARIAUX-MARIAUX (I.), 1985, Choix orthographiques de dysorthographiques, *Pratiques*, n° 46.
- CATACH (N.), 1995, *L'orthographe française*, Paris, Nathan, 328 p.
- DUCARD (D.), HONVAULT (R.), JAFFRÉ (J.-P.), 1995, *L'orthographe en trois dimensions*, Paris, Nathan, 304 p.
- FAYOL (M.), GOT (C.), 1991, Automatismes et contrôle dans la production écrite/les erreurs d'accord sujet-verbe chez l'enfant et l'adulte, *L'année psychologique*, Paris, PUF, n° 2 juin, p. 187-205.
- GUYON (O.), 1996, *Acquisition de l'orthographe du CE1 à la 5^e : les morphogrammes grammaticaux S et NT*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université de Toulouse Le Mirail.
- HAAS (G.), LORROT (D.), 1996, De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe, *Repères* n° 14, p. 161-181.

JAFFRÉ (J.-P), 1998, Procédures métagraphiques et acquisition de l'écrit, Approches génétiques et productions graphiques, *Activités métalangagières et enseignement du français*, Suisse, Peter Lang, p. 47-62.

ROS DUPONT (M.), 1998, Les explications métagraphiques, une fenêtre ouverte sur l'acquisition de l'écrit, *L'orthographe – Regards croisés sur son acquisition*, *Liaisons HESO*, n° 29-30, p. 42, p. 11-60.