

## **INTERACTIONS ET MORPHOLOGIE GRAMMATICALE ÉCRITE À L'ÉCOLE PRIMAIRE**

Jacques David  
Université de Cergy-Pontoise, IUFM  
Centre de recherche Textes et Francophonies – LaSCod  
Laure Dappe  
Université de Cergy-Pontoise, IUFM  
École élémentaire Jean Moulin, Goussainville

La présente étude s'appuie sur une recherche en cours, qui vise à décrire les procédures orthographiques émergentes dans les échanges entre élèves et entre élèves et enseignant. Nous avons ici privilégié l'analyse des interactions appliquées à la morphologie grammaticale écrite, en montrant comment des élèves de cycle 2 de l'école primaire (de 5 à 8 ans) parviennent à produire et à conceptualiser des formes orthographiques approchant les normes du français écrit, dans des dispositifs qui leur permettent de les confronter.

Nous verrons ainsi, à travers plusieurs auto-explications<sup>1</sup> dans quelle mesure ils tentent de répondre à des problèmes morphographiques complexes : i) en

---

1. *Auto-explications* issues d'un corpus comportant plus de 300 séquences métagraphiques, associant les écrits et les verbalisations d'une centaine d'élèves impliqués, sur différentes composantes orthographiques : des premières procédures phonographiques à la maîtrise des accords morphosyntaxiques (David, 2008).

reconfigurant leurs procédures partant du phonologique pour avancer vers le morphologique ; ii) en percevant la valeur des marques morphographiques, du domaine grammatical, essentiellement ; iii) en réalisant les accords en nombre des verbes à la sixième personne (dite « du pluriel »).

Mais auparavant, il convient de passer en revue les travaux de recherches en rapport et les dispositifs testés dans différentes approches didactiques.

## 1. DES RECHERCHES SUR L'ÉCRITURE SCOLAIRE

### 1.1 Différents modes de production écrite

La plupart des recherches et propositions didactiques qui portent sur les écritures enfantines (autrement qualifiées de « précoces ») ne précisent pas toujours les méthodologies employées, ni les objectifs d'apprentissage visés. De fait, il faut bien souvent distinguer les différentes pratiques associées à l'écriture, pour en révéler toute la polysémie sous-jacente<sup>2</sup>. Dans le cadre de la présente étude, nous n'évoquerons ni la dimension calligraphique de l'écriture (formation des lettres et des mots) ni l'apprentissage de la copie (reproduction de segments écrits plus ou moins longs, mobilisant un empan de mémoire de travail plus ou moins étendu) ; il s'agira principalement de l'écriture conçue comme production écrite, combinant généralement trois stratégies ou démarches : le transport-copie, la dictée à l'adulte et l'autographie (David, 2006).

Concernant la première, *le transport-copie*, elle consiste à composer des écrits de taille et d'importance variables à partir d'écrits disponibles dans le temps et l'espace de travail de la classe. Ces écrits sont généralement des textes qui ont été présentés, lus et souvent étudiés par l'enseignant (textes de lecture, chansons, comptines, poésies...) ; mais ce peut être également des textes composés avec les élèves (lettres de correspondance, règles de jeu, récits d'expérience personnelle énoncés en dictée à l'adulte...), ou des écrits présentés sous forme de listes et directement conçus comme des aides à la production écrite (carnets individuels, affiches thématiques, imagiers édités ou construits au sein de la classe, liste de mots servant de répertoires lexicaux ou de matrices syntaxiques...).

La seconde technique utilisée, *la dictée à l'adulte* (ou la dictée au maître)<sup>3</sup>

- 
2. Ainsi, J. Anis, dans sa présentation de la revue *LINX*, n° 31, intitulée « Écritures » (1994), en décrit au moins sept acceptions qui recouvrent pour partie les pratiques scolaires, du cycle 2 de l'école primaire.
  3. Les études et propositions didactiques, peu nombreuses, sont cependant accessibles dans les ouvrages de A.-M. Chartier *et al.* (1998), de M. Brigaudiot, *dir.*, (2000), de I. Montésinos-Gelet & M.-F. Morin (2006) ; mais aussi dans les programmes de l'école maternelle en France, depuis 1985 jusqu'à ceux de 2008, et plus particulièrement dans les *Documents d'accompagnements* des programmes de 2002 pour l'école primaire (2006).

consiste à composer un texte en déléguant à l'enseignant les problèmes de mise en mots. Dans cette pratique, les élèves portent généralement leur attention sur la construction du texte et son adéquation à la situation d'énonciation. Ils parviennent ainsi, parfois, à formuler des calculs sur le référent et l'interlocution, et à prendre conscience de la distance existant entre l'énonciation orale des élèves et son inscription par l'enseignant, qui en propose une version écrite plus ou moins complète et fidèle. Les élèves « dicteurs » apprennent ainsi à construire des textes en approchant progressivement des formats, des structures syntaxiques, des vocabulaires plus proches des registres de l'écrit que de ceux de l'oral conversationnel (David, 1991). Cependant, s'ils n'appréhendent pas directement les principes d'encodage phonographique, ils peuvent s'interroger sur le marquage de catégories grammaticales complexes, la segmentation des mots, la délimitation en phrases et paragraphes, l'insertion des signes de ponctuation... bref tout ce qui constitue l'organisation spécifique des textes écrits. Au plus, les jeunes élèves parviennent à formuler des remarques ou à commenter une marque graphique (par ex. la présence de majuscules), une variante grammaticale (par ex. les marques de pluriel), un retour de ligne ou la présence de topogrammes (par ex. les alinéas et les puces qui les introduisent).

La troisième démarche, *l'autographie*, renvoie à un ensemble de pratiques qui permet aux élèves d'écrire directement et de manière autonome des textes, également de formats et de tailles variables. Cette pratique où les enfants produisent de « l'écriture avant la lettre »<sup>4</sup> est également identifiée sous des dénominations et avec des qualificatifs divers : *écritures* ou *orthographe inventées*, *approchées*, *essayées*, qui renvoient, en totalité ou en partie, à l'expression anglaise *creative spelling* (Jaffré, 2000 ; David & Morin, 2008). L'objectif principal de cette démarche est d'amener les jeunes scripteurs à écrire en les sollicitant pour commenter leurs écrits sur des problèmes essentiellement phonographiques et morphographiques (David 2003b ; Morin, 2004). Ce mode d'apprentissage permet en effet aux élèves, auteurs de leurs propres textes ou réviseurs de celui de leurs camarades, d'explicitier les procédures utilisées, qu'elles soient effectives, anticipées ou formulées rétroactivement (Jaffré & Ducard, 1996 ; David, 2003a).

## 1.2 Écritures autonomes vs contrôlées

Dans un autre paradigme, nous pouvons distinguer : i) des activités d'écriture « autonomes » – liées à des consignes (par ex. la rédaction) ou plus spontanées (par ex. le texte libre) ou liées aux écritures extrascolaires (Penloup, 1999, 2005) – que nous qualifions globalement de pratiques *autographiques* ; ii) des activités « contrôlées » qui sont généralement soumises à des apprentissages

---

4. Pour reprendre l'expression que E. Ferreiro donna à l'une de ses premières études : « L'écriture avant la lettre » (in Sinclair, 1988) reprise par la suite dans un ouvrage de synthèse portant le même titre (Ferreiro, 2000).

métalinguistiques passés ou en cours, qui sont liées à des consignes plus ou moins étroites, et qui relèvent de dispositifs historiquement constitués autour de l'enseignement de l'orthographe, notamment la dictée.

Le premier ensemble, les *autographies*, se caractérise par des conditions d'énonciation variables mais qui offrent toutes, pour les élèves, la possibilité et la nécessité de gérer les différents niveaux de la composition de leurs textes : de la linéarisation orthographique aux fonctionnements discursifs assurant la cohérence d'ensemble, en passant par le respect de règles de cohésion ou de textualisation spécifiques.

Le second ensemble, les *écritures contrôlées*, se présente sous des habillages pédagogiques divers et fluctuants, qui varient en fonction des objectifs didactiques et des capacités cognitives et langagières des élèves. Ces pratiques contrôlées évoluent ainsi d'un discours didactique à l'autre, selon les auteurs, mais surtout selon leurs référents théoriques et les modèles acquisitionnels invoqués. De fait, les changements de perspective ne différencient guère ces pratiques ou exercices standardisés ; les variantes constatées relèvent plus de changements de dénomination que de conceptions alternatives. Elles restent fondamentalement identiques quant à leurs principes et se déclinent à partir de la dictée, formalisée dès les années 1840 par opposition aux cacographies (Chervel, 1977, 2006), par l'autodictée conçue au milieu des années 1950, jusqu'à cet ensemble aujourd'hui proposé dans des dispositifs didactiques, qui combinent la dictée de mots, de phrases ou de textes avec des modalités de révision plus ou moins étendues. Ces dispositifs ont ainsi été définis en termes de « dictée dialoguée » (Arabyan, 1990), de dictée « sans faute » associée à une « tâche-problème » (Angoujard, 1994), de « débat scientifique » inscrit dans des « observatoires de l'orthographe » (Ducard *et al.*, 1995) ; d'« atelier de négociation graphique » ou « orthographique » (Haas, 1996) ; de dictée transposée dans la réécriture de textes (Brissaud & Bessonnat, 2001), de « phrase dictée du jour » (Cogis, 2005)... qui ont tous pour principe de partir d'un écrit choisi par l'enseignant comme objet d'échanges oraux, mais aussi comme lieu de confrontation des procédures entre élèves et de formalisation des connaissances par l'enseignant.

### **1.3 Pour une démarche associant écriture et verbalisation**

Dans la présente étude, nous avons privilégié une méthodologie associant des verbalisations, commentaires et explications (*supra* 1.1), à des situations d'écriture tantôt autographiques, tantôt contrôlées comme la dictée dialoguée<sup>5</sup> (*supra* 1.2). De fait, nous savons aujourd'hui que le recours à la verbalisation des procédures

---

5. De fait, à toutes les dénominations recensées précédemment, nous préférons celle de M. Arabyan (*Ibid.*), qui nous semble la plus adaptée aux objectifs et modalités d'apprentissage visés.

linguistiques<sup>6</sup> associée à la production orthographique, accroît résolument sa maîtrise, parce qu'elle se déploie dans une dynamique acquisitionnelle où les élèves interrogent l'univers écrit, dans ses aspects matériels (*i.e.* les unités de l'écrit, de la lettre au texte) comme dans ses composantes énonciatives (*i.e.* du point de vue de leurs fonctionnements discursifs, de leurs visées interlocutives, de leurs valeurs culturelles...).

De fait, nous pouvons affirmer que cette démarche, qui implique un travail de révision individuel ou collectif, compris dans des situations d'écriture ciblées ou autonomes, constitue aujourd'hui la pratique la plus efficiente en termes d'acquisition (cf. Dixon *et al.*, 2002 ; Rieben *et al.*, 2005 ; Bryant *et al.*, 2006) ; elle s'oppose à des activités qui réduisent la production orthographique au simple enregistrement de formes écrites issues de l'environnement, des formes qui sont présentées généralement comme étant peu évolutives, souvent sur-normées et figées.

Au-delà de l'étude descriptive et des finalités didactiques ici envisagées, notre projet vise l'élaboration d'un modèle génétique de la production écrite, un modèle qui rende compte à la fois des cheminements cognitifs des élèves et des contraintes linguistiques propres à leur langue et à leur système d'écriture. Nous entendons ainsi montrer que les élèves de cycle 2, entre autres, parviennent à saisir les principes phonographiques et les fonctionnements morphologiques réguliers du système d'écriture qu'ils découvrent et mettent en œuvre dans tout travail de révision étayée par la parole de l'autre, l'élève ou l'enseignant. Plus encore, nous constatons que les élèves raisonnent comme de vrais linguistes, surtout lorsqu'ils verbalisent leurs procédures graphiques et qu'ils les mettent en œuvre de façon plus systématique dans leurs futurs écrits.

Pour nous, les auto-explications formulées par ces apprentis-scripteurs ont une valeur heuristique déterminante pour les apprentissages de l'écrit en général, y compris sur le versant de la lecture. Elles montrent que les procédures orthographiques, des plus accessibles aux plus complexes, des plus immédiates aux plus abstraites, sont désormais accessibles à la conscience des jeunes élèves ; elles résultent fondamentalement d'un travail cognitif, langagier et culturel parfaitement descriptible. Reste à les analyser et à les organiser en systèmes et sous-systèmes efficaces, pour en assurer la maîtrise complète, durable et transférable dans des pratiques d'écriture autonome.

---

6. Et qui constitue un ensemble d'apprentissages métalinguistiques sensiblement proche des techniques formulées dans le champ de la métacognition, à travers notamment les entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994).

## 2. ÉCRITURE PHONOLOGIQUE OU ÉCRITURE MORPHOLOGIQUE, QUELLES TENSIONS ?

Les programmes de l'école primaire (2008) expriment la nécessité pour les élèves de savoir « appliquer » les accords grammaticaux dans le domaine du verbe. La maîtrise de ces accords verbaux n'est désormais plus conçue comme une habileté à résoudre un problème orthographique complexe (comme les programmes de 2002 et 2007), mais bien une capacité à appliquer une règle morphosyntaxique complexe. Pourtant, au cycle 2, cette compétence reste encore très largement en construction, du fait qu'elle mobilise des savoirs à peine accessibles et des opérations abstraites, délicates à réaliser. Ainsi, de nombreuses recherches expérimentales (notamment dans Thibault, *dir.*, 2003 et Largy & Thibault, *dir.*, 2006) ont montré que l'apprentissage de la morphologie écrite du nombre s'étale sur une longue période et présente de nombreuses difficultés. Nous verrons également, dans l'étude qui suit, que l'application à la lettre des programmes de 2008 relève d'une vue de l'esprit et soulève de nombreuses interrogations.

Contrairement à d'autres langues, la grande majorité des marques de nombre du français écrit reste muette, pour la majorité des noms, des adjectifs et la plupart des formes verbales. Face à ce problème, M. Fayol entend éclairer les fonctionnements psycholinguistiques impliqués, en s'appuyant notamment sur les descriptions linguistiques de N. Catach (1986/1995) et de J. Dubois (1967), pour préciser que

dans le système orthographique français, la plupart des marques morphologiques écrites du nombre hormis les déterminants, les auxiliaires, un nombre restreint de verbes et quelques rares liaisons ne se prononcent pas (Fayol, 2003 : 151).

De fait, si l'on prend la phrase suivante : *Les beaux chiens mangent des croquettes...* nous comptons six morphèmes grammaticaux qui marquent graphiquement le nombre ; mais à l'oral on n'en perçoit que deux : les déterminants *les* et *des*. Ainsi, les marques de pluriel des noms (*s* de *chiens* et de *croquettes*), de l'adjectif (*x* de *beaux*) et les flexions du verbe conjugué (*nt* de la sixième personne de *mangent*) sont non perceptibles à l'oral. Ces phénomènes strictement orthographiques – ou désormais *morphogrammiques* – vont expliquer, en grande partie, les difficultés que les élèves rencontrent pour réaliser les accords nominaux et adjectivaux, et plus encore ceux des verbes.

Pourtant, nous ne pouvons évacuer les apprentissages incidents ; nous devons les analyser avec précision, car ce qui résiste à l'expression du nombre orthographique, les élèves vont nécessairement en découvrir les principes de codage pour ensuite les maîtriser de façon progressive, raisonnée et si possible efficace. Ainsi, M.-P. Thibault et P. Largy énoncent que :

Le français appartient à la catégorie des langues dites opaques... Dans les langues opaques, la maîtrise de la morphologie joue un rôle dans la compréhension et pour la production écrite (*Ibid.*, 2006).

C'est dans cette perspective que nous proposons d'analyser les interactions verbales inscrites dans les échanges scolaires, parce que leur énonciation par des élèves fortement impliqués atteste d'une activité métalinguistique intense, parfois

décalée mais aussi souvent ajustée aux problèmes orthographiques qui fondent l'écriture du français.

## 2.1 Vers la conscience d'une morphologie écrite

Dans une série d'études antérieures, nous avons déjà montré que les élèves abordent l'écrit et s'en construisent des représentations plus ou moins ajustées. Certains, chez eux, par le biais de lectures d'albums, ou encore en observant leur entourage lire et écrire, vont conceptualiser à la fois les actions impliquées : lire et écrire, mais aussi les objets traités : des textes lus ou rédigés aux unités les plus fines qui les composent : des mots et des lettres. L'école va également être le vecteur privilégié de cette acculturation écrite – ou littéracie – à travers une série de pratiques tour à tour profanes et savantes (David, 2008).

Dès la moyenne section, les jeunes élèves commencent à construire des habiletés phonologiques, qu'ils utiliseront rapidement pour écrire des mots. Dans ces activités spontanées ou dirigées, souvent autographiques, ils découvriront et mettront en œuvre diverses procédures, combinant des stratégies logographiques, syllabiques ou phonologiques. Et, de fait, il n'est pas rare que, dès 5 ans, ils se construisent déjà des représentations morphologiques de la langue (Jaffré & David, 1999). Ainsi, dans leurs premiers essais d'écriture, ils peuvent proposer des lettres muettes finales qui témoignent d'une première conscience morphographique, notamment dans le domaine grammatical. Lorsqu'ils sont scolarisés en grande section de maternelle (GSM), et généralement dans des activités de relecture, ils peuvent expliquer le *S* en final d'un nom au pluriel. Ainsi, Mehdi, dès le mois de novembre de son année de GSM, explique : *y a un S à cochons car y en a plusieurs. Y en a trois.*

Dans cet autre échange, extrait d'une séquence de révision de son texte, une élève de GSM, Jade, exprime une première conscience des morphèmes flexionnels. Dans l'entretien métagraphique faisant suite à la rédaction d'une légende de photographie, où elle a tenté d'inscrire la phrase : *Vincent joue au bateau*, elle code *JUOX*, mais son camarade ayant écrit la même phrase propose, lui, la graphie *JOU*. Dans la confrontation, l'attention se porte sur ce mot et sur sa finale en *X* :

Ens : Et toi, tu as écrit comment ?

Jade : *J, U, O, X*

Ens : pourquoi tu as mis *X* ?

Jade : parce que la maitresse, la dernière fois on a fait un travail et elle, elle a mis *X*. Parce que ça c'était pas des lettres muettes (elle montre *JOU*) et ça c'était des lettres muettes (elle montre le *X*).

Ici, Jade verbalise un savoir qu'elle s'est construit dans l'étude antérieure d'écrits produits ; elle utilise également certains éléments d'une métalangue pour exprimer que des graphèmes ont une fonction phonologique alors que d'autres non ; ils sont « muets ». De fait, même si elle ne va pas au-delà de ce premier constat, elle possède déjà une préconscience de la fonction particulière de ce morphogramme. Pour ce faire, elle le nomme (*X*) et utilise une terminologie (*lettres muettes*) pour les décrire, témoignant ainsi d'une capacité de distanciation par rapport à l'écrit. Dans une étude portant précisément sur les lettres muettes, L.-C. Ehri (1980) analyse ce phénomène en ces termes :

Pour accéder aux mots mis en mémoire, les jeunes enfants ont besoin d'une information alphabétique. Or, les recherches portant sur la nature de cette information alphabétique montrent que le rôle des lettres muettes est parfois plus important que celui des lettres prononcées. Dans les processus de formation en mémoire des images orthographiques, les segments phoniques permettent de fixer les lettres et les lettres prononcées ont par conséquent un statut légèrement supérieur. Mais quand on demande aux enfants de rappeler des mots connus, ce sont les lettres muettes qui sont les plus efficaces. Ce qui tend à prouver que toutes les lettres, y compris les lettres muettes, participent à la mise en mémoire des images orthographiques (*Ibid.*, 1980, cité par Ducard *et al.* 1995 : 151).

Dans une autre classe de GSM, après la lecture magistrale de plusieurs documentaires par l'enseignant, les élèves avaient à produire de courts textes sur le régime alimentaire des animaux. Dans l'échange qui suivit, deux élèves, Alicia et Miguel, ont été désignés pour expliciter leurs choix orthographiques pour ouvrir sur des confrontations et des argumentations orales. Ainsi, Alicia ayant écrit : *lapa maje la kot* (pour « *le lapin mange la carotte* ») et Miguel : *la chève mange lerbe*, ils se lancent dans des explications où Alicia remarque la différence de graphie de *mange* :

Alicia : c'est normal que j'ai pas écrit pareil que lui... moi c'est un lapin qui mange, lui c'est la chèvre.

Ens : alors le mot *mange* ne s'écrit pas toujours pareil ?

Alicia : ben oui... ça change quand y a plusieurs et aussi ça change quand c'est pas les mêmes animaux... ça change tout le temps, alors...

On le voit, ces savoirs sont instables, difficiles à conceptualiser et à abstraire des significations dessinées par les référents du texte. Ils aboutissent de fait à des arguments que l'on pourrait qualifier de *spécieux*, mais qui montrent la relativité des savoirs sous-jacents, encore compris dans une subjectivité caractérisant des raisonnements enfantins. Toutefois, les arguments avancés par Alicia témoignent d'une réelle réflexion autour de la variation des formes verbales. Elle a déjà observé que certains mots, en l'occurrence les verbes, pouvaient changer sous l'action de différents « sujets ». Nous pouvons y voir la matrice d'une réflexion sémantique, certes empirique, mais qui préfigure une analyse plus morphosyntaxique des accords verbaux impliqués.

## 2.2 Vers une conceptualisation linguistique du nombre

Le nombre est dans la plupart des langues une catégorie sémantique et morphologique qui s'applique à diverses classes de mots comme les noms, les adjectifs, les pronoms. Dans les lignes qui suivent nous les décrirons en termes de *procédures linguistiques*. Nous montrerons également que l'extension de ces procédures aux formes verbales reste plus aléatoire et souvent discutable, tout simplement parce que les verbes « présentent une asymétrie fondamentale, due principalement à [l']interférence entre personne et nombre » (Meleuc et Fauchart, 1999 : 42). De fait, nous admettrons ici que les verbes varient en fonction des catégories spécifiques de temps, de mode et de personne... et que le nombre n'est véritablement marqué qu'aux personnes 3 et 6, par « transfert de la quantification



opérée préalablement sur le GN » (*Ibid.* : 42), c'est-à-dire avec des GN sujets du type *un avion/des avions*, ou des pronoms *il/ils* et *elle/elles*.

Il reste que, pour les noms, le nombre représente la quantité d'unité du lemme : *enfant* est une unité, *enfants* représente plusieurs unités d'enfants. Nous constatons ainsi que, très tôt, les jeunes élèves conceptualisent le nombre grammatical : « le pluriel c'est plus que un ». Dans ce sens, J.-P. Jaffré et J. David (1999) montrent que :

La pluralité n'est pas seulement une catégorie linguistique, elle a son origine dans le monde qui nous environne. Celui-ci contraint la langue qui, en retour, nous amène à le voir d'une certaine façon. C'est sans doute ce qui permet à de jeunes enfants d'établir une relation entre la trace écrite et leur connaissance du monde. Ce qu'ils expriment pendant des années par le fameux commentaire : « Il faut mettre un "s" parce qu'il y en a plusieurs. » Cette homologie entre le monde et la langue va dans le sens d'un traitement iconique du nombre linguistique [...], c'est-à-dire d'une correspondance entre les caractéristiques d'une représentation particulière et les caractéristiques de ce qui la représente (*Ibid.* : 10-11).

De fait, les jeunes scripteurs, grâce à toutes les situations de lecture ou d'écriture proposées, commentent aisément ces signes écrits ; ils parviennent rapidement à les interpréter et à les justifier, notamment, la valeur pluriel par l'adjonction d'un *s* aux noms. Ainsi, Jordan, élève de cours préparatoire (désormais CP), commentant un spectacle, écrit : *J'ai mai les Grollo...* (pour « J'aimais les grelots... »), et explique dans un échange avec son groupe classe :

Sur la scène y avait des grelots suspendus à des tubes, y en avait beaucoup, alors on met un *S* (il épelle) *G, R, E, L, O, S*.

De même Xavier (dans une autre classe de CP) écrit d'abord : *et il fabriqua des ski...* mais il se ravise immédiatement :

Si j'ai marqué *des*, il faut un *S*, la maitresse nous l'a dit à la dictée.

Pour Jordan et Xavier le marquage du pluriel des *Grollos* ou des *skis* est accessible parce qu'il relève d'une procédure sémantiquement iconique (ajouter un *s*) et surtout référentielle.

Cependant le transfert de ce raisonnement empirique sur le verbe est plus délicat à opérer. En effet, les flexions des verbes sont beaucoup plus importantes et plus abstraites, puisque ceux-ci varient en fonction des six personnes de leur conjugaison, et selon les multiples catégorisations de temps et de modes. Les modifications verbales sont donc plus difficiles à saisir, à maîtriser et à expliciter. S'il est assez évident, pour les élèves de cycle 2, de comprendre qu'il y a plusieurs unités d'un nom<sup>7</sup> – parce qu'ils peuvent s'en faire une représentation mentale (par

---

7. Et encore en les limitant aux substantifs concrets et comptables ; en évitant les termes abstraits ou massifs.

exemple *des grelots* ou *des skis*), en revanche, le raisonnement est quasiment impossible pour le verbe. La règle implicite : « il y a un *s* à *grelots* car il y a *plusieurs grelots* » ne s'applique guère aux verbes ; Jordan ne pourrait pas dire que dans la phrase *les grelots sonnent*, « le *-nt* à *sonnent* s'explique parce qu'il y a plus de "1 sonnent" (?) ». Dans ce calcul pragmatique, le pluriel se manifeste pour le GN sujet (*les grelots*), mais il ne peut s'étendre au procès accompli par *ces grelots*.

L'accord en nombre pour les verbes de 3<sup>e</sup> ou 6<sup>e</sup> personnes se construira chez les élèves à un âge plus avancé ; quand ils seront capables de dépasser leurs premières conceptualisations empiriques. Il leur faudra alors admettre que, lorsque plusieurs unités comptables sont en jeu, les actions associées seront aussi marquées en nombre. Mais, plus complexe encore, ces accords verbaux seront soumis à un changement de perspective, passant par l'abandon de procédures strictement sémantico-référentielles (via des paraphrases mobilisant les déterminants numériques ou indéfinis, du type *trois, quarante... plusieurs, beaucoup, ou plein*), pour se tourner désormais vers des calculs morphosyntaxiques plus sophistiqués, plus abstraits et donc moins iconiques.

Pourtant, à fréquenter des écrits où apparaissent ces marques en *-nt*, ils comprennent que celles-ci témoignent d'un accord de pluriel qui en plus ne s'oralise pas sur la majorité des verbes, notamment ceux en *-er*. C'est ce que certains élèves déclarent, dans une classe de CP, au début novembre, lors de la découverte d'une phrase à analyser, dans une situation de dictée dialoguée : *Dans la classe, huit enfants mangent à la cantine.*

Ens : pourquoi on doit lire [mä] et non [mäjä] ? À quoi ils servent le *N* et le *T* ?

Yéliz : c'est parce qu'y a plusieurs enfants qui mangent !

On voit ainsi que Yéliz traite assez aisément cette flexion verbale du *-nt* lorsqu'il est face à un texte à analyser. Il lui sera bien plus difficile d'effectuer un tel transfert orthographique quand il aura à accomplir une tâche d'encodage d'un texte dont il sera l'auteur. En effet, en lecture, il n'a pas à réfléchir sur les choix orthographiques relatifs à cette marque de pluriel. Elle est présente et il la traite comme une information. En revanche, dans une activité de production écrite, c'est à lui que revient le choix de marquer le nombre des noms et de le distribuer sur les verbes. Il va ainsi être face au choix du *-s* ou du *-nt*, deux marques également inaudibles, mais qui ont une consistance morphologique différente. En l'espèce, pour parvenir à un raisonnement abouti, il devra mettre en œuvre une compétence préalable : reconnaître la classe grammaticale des mots afin de distinguer celles qui sont sémantiquement plurielles (les noms) de celles qui sont morphologiquement accordées (les verbes). De fait, on conçoit aisément que l'un des enjeux de ces apprentissages morphogrammiques sera de construire également, antérieurement ou de façon complémentaire, les notions de *verbe*, de *nom*, etc. mais aussi de *sujet* et d'*accord*, pour comprendre les relations grammaticales qu'ils entretiennent, dans une orthographe distributionnelle qui reste résolument inaudible et opaque.

Ajoutons que la construction du concept de nombre et sa grammaticalisation vont être également, et souvent à la même période, la source d'autres erreurs. Certains noms singuliers représentent une quantité plurielle : *la classe, le troupeau*,

*le monde, la file (d'attente), le groupe, la foule...* Ce sont des substantifs singuliers sur le plan grammatical mais leur signifié induit l'idée de pluriel. Les élèves doivent dès lors apprendre à se distancier de leur texte, pour le percevoir comme un objet de lecture, construit certes par l'évocation du référent et du sens des mots, mais aussi par ce qu'il veut y exprimer. Aurore (en fin d'année de CP) écrit ainsi : *Et il dessiner un toute petite familles...* Ce qu'elle justifie de la façon suivante :

Dans la famille, il y a des enfants, le papa et la maman qui ont fait des bébés, alors on met un *S* à *familles*.

De même, Maeva (dans la même classe de CP et à la même période) ne raisonne pas autrement quand elle écrit : *Il rencontre le garçon sur l'escaliés...* qu'elle commente à ses pairs de la façon suivante :

Y a qu'un escalier, mais y en a plusieurs des marches.

Dans un autre échange, Laury, élève de CP au mois de février, constate avec l'enseignante que le nom *enfant* de sa phrase n'est pas en accord avec la version du même mot proposée par ses camarades : *Les enfant sont perdus*. Elle explique :

si... on voit qu'il y en a plusieurs... il y a déjà le *N - T* à la fin.

Elle montre la marque de pluriel des formes verbales, puis s'arrête, regarde l'affiche contenant une série de mots avec la même rime-suffixe en *-ant*, et s'exclame :

Mais non, c'est un nom ! Le *N* va avec le *A* pour faire *AN* de *enfant*. Faut le *S* !

En situation d'écriture, cette élève s'est donc posé la question des accords. Au moment de l'écriture du mot *enfant*, elle s'est vu écrire la séquence graphique *-nt*. Cette séquence étant associée à la transcription d'une forme plurielle, elle n'a pas engagé plus loin la réflexion. C'est en situation de relecture lors de l'échange métagraphique avec l'enseignante et ses pairs, que Laury a choisi de vérifier la classe grammaticale du mot. Elle s'est alors aperçue que le *n* avait une valeur phonographique (associé au *a* précédant), le *t* étant un morphème de dérivation lexicale. Cet échange illustre parfaitement combien l'activité métagraphique est nécessaire pour engager les élèves dans l'écriture et surtout la relecture-réécriture de leurs écrits.

Pour autant, cette erreur et le calcul orthographique effectué en révision collective ne sont pas des plus évidents à analyser. C'est généralement le pluriel nominal qui est le plus rapidement acquis au cycle 2. D'une part, parce c'est celui qui est énoncé en premier dans la linéarisation de la phrase ; le GN sujet étant le plus souvent antéposé au groupe verbal. D'autre part, parce que les déterminants – seuls morphèmes intrinsèquement audibles du pluriel – sont repérés comme des déclencheurs d'accord, qui entraînent syntagmatiquement le marquage du *s* ou du *x* des noms. C'est ce qu'effectue Marianne, en cours élémentaire première année (dorénavant CE1) dans la rédaction d'une lettre destinée à sa correspondante :

Bonjour Chère Joana / On fait des controle on fait aussi des mm et des cm de la géométrie des calcule des leçon et poésie aussi des dictée et la lecture. Les

contrôle sont un peu difficile. Des mathématiques et on fait de la lecture et de la conjugaison. Je te fais de gros bisous.

Mais c'est surtout lors de la révision étayée par ses consœurs (dans un atelier d'écriture réunissant quatre élèves), qu'elle constate :

J'ai oublié les *s*... parce que y a *des* à chaque fois, comme là.

En montrant le déterminant *des* devant *contrôle*, elle comprend que l'omission des *s* à tous les noms ne peut être mise au compte d'une méconnaissance. Plus qu'une défaillance dans la maîtrise du système, cette absence de *s* et surtout les échanges qui suivent, révèlent un problème dans la mise en œuvre d'une compétence déjà installée, mais qui ne peut s'exprimer dans un contexte de production autographique.

Au-delà de ces exemples d'échanges métagraphiques relativement aboutis dans la sphère nominale, les élèves vont également tenter des accords verbaux, mais certains vont avoir tendance à surgénéraliser le *s* du pluriel. Ayant automatisé un savoir orthographique très opératoire, ils vont l'utiliser dans toutes les manifestations de pluralité. C'est ainsi que l'on trouve très fréquemment, au début CE1, des écrits spontanés ou révisés du type :

Yahya : Les élèves partes à la piscine.

Sinem : Les phasme [*phasmes*] ~~se cache~~ [*cache*] dans les branche [*branches*].

Sarah : Les serpents ponde [*pondent*] des ~~œux~~ [*œufs*].

Dès la première version, Yahya marque l'accord du pluriel nominal (*élèves*) ; mais il l'étend sous la même forme au pluriel verbal (*partes*). En revanche, Sinem ne traite pas les accords dans son premier jet d'écriture ; c'est en situation de relecture, où la révision collective s'est portée sur cette difficulté, qu'il va les ajouter (en fait les remplacer dans *les phasme* [*phasmes*]... *les branche* [*branches*]). Cependant, dans le même mouvement, il transpose cette procédure au verbe (~~*se cache*~~ [*cache*]), verbe qu'il n'est pas parvenu à traiter comme tel. Il faut une analyse encore plus complexe et étendue au repérage des classes grammaticales, pour parvenir comme Sarah à distribuer sélectivement les accords en *-s* pour les noms (*des ~~œux~~* [*œufs*]) et en *-nt* pour les verbes (*ponde* [*pondent*]).

## POUR CONCLURE

À la lumière des explications métagraphiques restituées et analysées ici, nous avons conscience de nous engager dans une approche très différente des prescriptions ministérielles, défendues dans les programmes actuels de l'école primaire. Nous préférons développer une démarche qui fait appel à l'intelligence des élèves afin qu'ils découvrent – dans les échanges duels avec l'enseignant ou collectifs incluant les pairs – des fonctionnements linguistiques et, en l'occurrence, orthographiques relativement complexes. Nous préférons dès lors que les élèves s'inscrivent dans cette démarche active de « chercheur » pour décrire la réalité des formes erronées (*i.e.* présentes dans leurs autographies) ou normées (*i.e.* offertes dans les situations d'écriture contrôlée), afin d'en dégager les règles sous-jacentes.

De fait, nous constatons que les élèves placés dans une posture métalinguistique raisonnent sur les différentes composantes de leurs écrits. Les savoirs qui émergent dans les échanges collectifs sont ainsi confirmés en termes de procédures linguistiques (les accords en nombre des noms, des adjectifs, des verbes en P3 ou P6), auxquelles il convient d'associer des connaissances déclaratives (le non-accord des noms signifiant intrinsèquement une quantité plurielle). Et les effets en retour sont décisifs (Anderson, 1996), car les raisonnements mobilisés en situation de révision sont par la suite anticipés, projetés, transférés dans les nouvelles tâches d'écriture, notamment lors du processus de linéarisation des textes à venir ; ce qui atteste d'une automatisation assurée. Car, *in fine*, l'objectif didactique consiste à doter les élèves de méthodes de détection efficaces : les unes nécessairement contrôlées, les autres essentiellement automatisées. Et si les premières restent cognitivement coûteuses, c'est parce qu'elles passent par des apprentissages explicites « dans l'application d'un algorithme de vérification de l'accord répondant à des règles de condition-action » ; alors que les secondes nécessitent des démarches de détection, automatisées, caractéristiques de l'expertise, qui se fondent « sur des cooccurrences entre flexion nominale préverbale et verbale » (Dédéyan & Largy, 2006 : 43).

Dans cette perspective, l'un des enjeux majeurs des apprentissages de l'écrit au cycle 2 – et de l'école en général – consiste dès lors à multiplier des situations articulant des raisonnements langagiers, des révisions argumentées, des verbalisations de procédures... dans des interactions conduites avec les pairs et avec l'enseignant. Par cette démarche, nos travaux montrent que les élèves parviennent plus sûrement à identifier les essais et les erreurs de leurs écrits, mais aussi et surtout à les confronter aux normes reconnues du français écrit ; ils construisent ainsi des règles orthographiques ajustées, des savoirs scripturaux fiables, compris dans des ensembles de connaissances linguistiquement organisés et cognitivement opératoires.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anderson, J.-R. (1996). *The Architecture of Cognition*. Mahwah (N.J.) : L. Erlbaum Associates Publishers.
- Angoujard, A. (dir.) (1994). *Savoir orthographier*. Paris : Hachette.
- Anis, J. (1994). Présentation « Écritures ». *LINX*, 31, 7-11.
- Arabyan, M. (1990). La dictée dialoguée. *L'École des lettres-Collèges*, 12, 59-79.
- Brigaudiot, M. (dir.) (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : Institut national de la recherche pédagogique & Hachette « Éducation ».
- Brissaud, C. & Bessonnat, D. (2001). *L'Orthographe au collège. Pour une autre approche*. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble.
- Bryant, P., Deacon, H. & Nunes, T. (2006). Morphology and spelling : what have morphemes to do with spelling ? In R. Malatesha Joshi & P.-G. Aaron (dir.), *Handbook of orthography and literacy* (p. 601-616). Mahwah (N.-J.) : L. Erlbaum Associates Publishers.
- Catach, N. (1989/1995). *L'Orthographe française*. Paris : Nathan.

- Chartier, A.-M., Clesse, C. & Hébrard, J. (1998). *Lire, écrire. Tome 2 : produire des textes*. Paris : Hatier.
- Chervel, A. (1977). *Histoire de la grammaire scolaire. Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*. Paris : Retz.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave, coll. « Pédagogie et formation ».
- David, J. (1991). Écrire une activité complexe étayée par la parole. Étude des échanges oraux dans des tâches de réécriture menées par des enfants de 7 ans. *Repères*, 3, 25-44.
- David, J. (2003a). Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants. *Revue des sciences de l'éducation (Québec)*, XXIX-1, 137-158.
- David, J. (2003b). La dimension orthographique dans les écrits des jeunes enfants. *Les Dossiers des sciences de l'Éducation*, 9, 29-39.
- David, J. (2008). Les explications métagraphiques appliquées aux premières écritures enfantines. *Pratiques*, 139-140, 163-187.
- David, J. & Morin, M.-F. (2008). Écritures approchées : des procédures métagraphiques des jeunes apprentis-scripteurs aux pratiques d'apprentissage. In J. Dolz & S. Plane (dir.), *Formation des enseignants et enseignement de la lecture-écriture. Recherches sur les pratiques* (p. 19-41). Namur : Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque » 13.
- Dédéyan, A. & Largy, P. (2006). Détecter les erreurs d'accord sujet-verbe : caractéristiques des procédures de détection contrôlée et automatisée. *Rééducation Orthophonique*, 225, 39-57.
- Dixon, M., Stuart, M. & Masterson, J. (2002). The relationship between phonological awareness and the development of orthographic representations. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 15, 295-316.
- Dubois, J. (1967). *Grammaire structurale du français : le verbe*. Paris : Larousse.
- Ducard, D., Honvault, R. & Jaffré, J.-P. (1995). *L'Orthographe en trois dimensions*. Paris : Nathan.
- Ehri, L.-C. (1980). The role of orthographic images in learning printed words. in J.-K. Kavanagh & R.-L. Venezky (éds.), *Orthography, Reading, and Dyslexia* (p. 155-170). Baltimore : University Park Press.
- Fayol, M. (2003). L'acquisition/apprentissage de la morphologie du nombre. Bilan et perspectives. *Rééducation orthophonique*, 213, 151-166.
- Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. In H. Sinclair (dir.), *La Production de notations chez le jeune enfant*, Paris : Presses universitaires de France.
- Ferreiro, E. (2000). *L'Écriture avant la lettre*. Paris : Hachette.
- Haas, G. (1996). Une nouvelle activité orthographique : l'atelier de négociation graphique ? In G. Haas (dir.), *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement, de la maternelle au lycée* (p. 59-72). Dijon : SCÉRÉN & CRDP de Bourgogne.
- Jaffré, J.-P. & David, J. (1999). Le nombre : essai d'analyse génétique. *Langue française*, 124, 7-22.
- Jaffré, J.-P. & Ducard, D. (1996). Approches génétiques et productions graphiques. *Études de linguistique appliquée*, 101, 87-98.

- Jaffré, J.-P. (2000). Ce que nous apprennent les orthographes inventées. In C. Fabre (dir.), *Apprendre à lire des textes d'enfants* (p. 60-70). Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Largy, P. & Thibault, M.-P. (dir.) (2006). *Rééducation Orthophonique*, « *La morphologie : acquisition et mise en œuvre* », 225. Paris : Fédération nationale des orthophonistes.
- Meleuc, S. & Fauchard, N. (2000). *Didactique de la conjugaison. Le verbe « autrement »*. Paris : Bertrand Lacoste & CRDP Midi-Pyrénées.
- Ministère de l'Éducation nationale (2006). *Le Langage à l'école maternelle*. Paris : Scérén-CNDP, coll. « Documents d'accompagnements des programmes ».
- Montésinos-Gelet, I. & Morin, M.-F. (2006). *Les Orthographes approchées. Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écriture au préscolaire et au primaire*. Montréal (Québec) : Chenelière « Éducation ».
- Morin, M.-F. (2004). Les niveaux d'explicitation des connaissances sur la morphographie du nombre au début du primaire. *LIDIL*, 30, 55-72.
- Penloup, M.-C. (1999). *L'Écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*. Paris : ESF.
- Penloup, M.-C. (2002). Questions scolaires à l'écriture extrascolaire. *Pratiques*, 115-166, 195-203.
- Rieben, L., Ntamakiliro, L., Gonthier, B. & Fayol, M. (2005). Effects of Various Early Writing Practices on Reading and Spelling. *Scientific Studies on Reading*, 9(2), 145-166.
- Thibault, M.-P. (dir.) (2003). *Rééducation orthophonique*. « *Langage écrit : morphologie et conscience morphologique* », 213. Paris : Fédération nationale des orthophonistes.
- Thibault, M.-P. & Largy, P. (dir.) (2006). « *Dans, ça prend un -s parce qu'ils sont plusieurs dans la maison, ou parce qu'ils dansent ?* ». La réflexion morphologique dans la production d'écrit, *Rééducation Orthophonique*, « *La morphologie : acquisition et mise en œuvre* », 225, 3-6.
- Vermersch, P. (1994). *L'Entretien d'explicitation*. Paris : ESF.