

## LE RÔLE DE L'AUTRE DANS LES PROCÉDURES MÉTAGRAPHIQUES

Jacques DAVID  
IUFM Versailles-Cergy, CNRS-LÉA

Jean-Pierre JAFFRÉ  
CNRS-LÉA

Depuis trois ans, le groupe LÉA<sup>1</sup>-CNRS s'est donné comme objectif, pour partie au moins, de construire un modèle d'acquisition de l'orthographe du français. Il utilise pour cela une démarche « naturaliste » qui met les sujets en situation de production. Dans un second temps, les textes qui en résultent font l'objet de révisions où s'expriment un certain nombre de procédures et de stratégies de résolution de problèmes orthographiques.

Les sujets observés sont donc entraînés à la production de commentaires métagraphiques. Pendant qu'ils effectuent leurs révisions, ou un court moment après, ils doivent commenter leurs décisions. Pour faciliter ces révisions, on crée des groupes de deux ou trois sujets avec l'auteur du texte et celui qui le révisé, avec permutation des rôles. Ces observations portent sur des populations de niveaux scolaires différents (de la mater-

---

1. L'équipe LÉA (Linguistique de l'écrit et acquisition) rassemble une douzaine de chercheurs et d'enseignants chercheurs autour d'un projet mis en place par le laboratoire HESO du CNRS - 27, rue Paul Bert, 94200 IVRY SUR SEINE - et s'inscrivant dans le cadre de la linguistique génétique de l'écrit (dialogue heuristique entre ontogenèse et morphogenèse graphiques). Pour de plus amples informations, voir J.-P. Jaffré, « Une approche génétique de l'écriture : de l'invention à l'acquisition », *LINX*, n° 31, Université Paris X, Nanterre, 1994 ; J. David, « Activité métagraphique et démarches d'écriture chez l'enfant de 5-6 ans », in R. Bouchard & J.-C. Meyer (Eds.), *Les métalangages de la classe de français*, AIDR-DFLM, Lyon, 1995, J.-P. Jaffré, « Les explications métagraphiques, leur rôle en recherche et en didactique », in R. Bouchard & J.-C. Meyer (Eds.), *op. cit.*, 1995.

nelle, 5-6 ans, au lycée, 16-17 ans), mais la méthodologie demeure approximativement la même, compte tenu des âges respectifs<sup>2</sup>.

Les corpus génétiques obtenus sont ensuite analysés, comparés, mis en système, et les procédures métagraphiques, qui sont alors identifiées, contribuent à la construction du modèle d'acquisition de l'orthographe. Cela implique notamment que les corpus soient analysés en séquences élémentaires dans lesquelles coexistent un problème linguistique et une (ou plusieurs) procédure(s) de résolution.

Certaines de ces séquences<sup>3</sup> se limitent parfois à une révision pure et simple (Sq1). D'autres font état de comportements (Sq2) ou de commentaires (Sq3) plus spécifiques qui ne concernent que l'un des éléments de la dyade.

- Sq1** ... *on voit des légumes / comme des salades et des fruit.* / R. ajoute un 's' à 'des \*fruit'. (texte Céline, révision Céline & Rabab, CM1)
- Sq2** // *hstéticien c'est un salon de bôté ou on y trouve...* / L. remplace '\*bôté' par 'beauté'. La graphie de A. la fait rire. (texte Arnaud, révision Arnaud & Laure, CM1)
- Sq3** // *Je vèe a pelé mes copine ...* (Trad. : "Je vais appeler mes copines") M. ajoute un 's' après le 'e' de '\*copine' : "il faut un 's' à 'copine', elles sont plusieurs". (texte Marion, révision Marion & Jérémie, CP)

D'autres en revanche mettent en scène la participation conjuguée des deux sujets (Sq4).

- Sq4** // *Il prit un livre et / l'ouvra à la première page...* Problème de '\*l'ouvra'. J. réfléchit mais ne trouve pas. Au bout d'un moment, A. : "[uvri]." J. : "Ah oui mais c'est 'i, t', ou 'i' ? 'i, t' je pense." Pourquoi ? J. : "Ben pasque c'est le 'livre', 3ème personne du singulier." (texte Julie, révision Julie & Arnaud, CM1)

ou des trois dans certaines situations en triade (Sq5)

- Sq5** // *mes copine[s] les sorcière...* Problème de 'sorcière'. M. : "À 'les' il y a un accent ?" Jé. : "Non !" M. : "J'aurais dû mettre le nom des copines." Jé. : "Non, ça me choque pas." Ju. : "I faut un 's', elles sont plusieurs." M. ajoute le 's'. (texte Marion, révision Marion, Julien & Jérémie, CP).

2. On trouvera une présentation argumentée de ces principes méthodologiques dans J.-P. Jaffré & D. Ducard, « Approches génétiques et productions graphiques » et dans J. David, « Acquisition de l'écriture, quelles convergences méthodologiques », *Études de linguistique appliquée*, n° 101, Didier-Érudition, Paris, 1996.

3. Dans les séquences reproduites ici, les extraits de texte sont en italique et les commentaires en romain. Les barres obliques doubles marquent le début d'un paragraphe et les barres obliques simples, un retour à la ligne ; l'orthographe originale a bien entendu été conservée, mais une traduction orthographique est parfois ajoutée lorsque l'extrait est incompréhensible, notamment pour les élèves de CP. Les prises de parole sont précédées de l'initiale du prénom de l'enfant et placées entre guillemets. Les éléments graphiques traités sont notés entre guillemets simples, les autres sont notés en API, fautes d'être interprétés orthographiquement, l'astérisque signale les termes erronés.

Dans le cadre de cet article, nous avons précisément opté pour ce type de séquences. Il nous semble en effet représentatif des enseignements que l'on peut tirer d'une coopération entre deux ou trois sujets confrontés ensemble à la résolution d'un même problème linguistique.

Nous avons donc choisi de présenter une analyse représentative de quelques dialogues heuristiques, fussent-ils minimaux. Un coup d'oeil sur les travaux publiés dans le domaine montre d'ailleurs que cet aspect de l'activité métalinguistique n'est pas très souvent abordé, peut-être parce qu'il implique des observations suivies et, finalement, un investissement à long terme<sup>4</sup>. Il se trouve que cette approche est caractéristique du travail que nous menons au sein du groupe LÉA-CNRS.

Nous ne prétendons évidemment pas faire ici une analyse exhaustive. Nous souhaitons simplement proposer un essai de typologisation, sur la base d'un ensemble de séquences représentatives issues de l'observation de jeunes sujets (de Cours Préparatoire – dorénavant CP –, 6-7 ans) et de sujets plus âgés (de Cours Moyen 1 – dorénavant CM1 –, 9-10 ans). Dans ce qui suit, notre objectif est donc de présenter les composantes majeures d'une *typologie des dialogues métagraphiques*. Nous montrerons également les différences de procédures avancées par les sujets les plus jeunes (CP) par rapport à celles de leurs aînés (CM1). Nous tenterons, en conclusion, de tirer quelques enseignements épistémologiques et didactiques d'une approche qui se veut d'abord essentiellement descriptive.

Nous ne parlerons pas ici de tout l'arrière-plan linguistique de notre étude. Le groupe LÉA-CNRS cherche en effet, et avant tout, à rendre compte de la façon dont les individus résolvent tel ou tel problème linguistique.

## JUSTIFICATION VS RÉVISION

Les dialogues de résolution de problèmes orthographiques relèvent, dans un premier temps, d'une partition majeure entre des procédures de justification et des procédures de révision. Les procédures de justification portent sur des faits déjà là, qu'elles doivent justifier, que les traces réalisées soient normées ou non. Les procédures de révision, quant à elles, portent sur le changement d'une forme graphique initiale, quelle que soit la nature de ce changement (suppression, ajout, remplacement). Dans Sq7, Isabelle considère – à juste titre – qu'il manque un 's' au mot 'numéro'.

4. Notons cependant les études relatives à l'écriture conversationnelle entre enfants (C. Pontecorvo : « Apprendre à écrire : interactions entre enfants et production de récits », *Études de linguistique appliquée*, 81, 1991), entre adultes ou adolescents (R. Bouchard : « Quand dire, c'est faire... écrire », *Repères*, 3, 1991 et M.-M. de Gaulmyn : « La rédaction conversationnelle : parler pour écrire », *Le Français aujourd'hui*, 108, 1994) et à l'écriture en atelier à l'école primaire (J. David : « Procédés de révision et connaissance métalinguistiques dans la réécriture d'un texte au CE1 » et M.-C. Pouder : « Produire un récit à deux sur ordinateur : entre programmation de l'écriture et accident du dialogue », *Cahiers du CALAP*, fasc. 9, 1992). Cependant, ces travaux analysent peu les modes et caractéristiques du dialogue et portent essentiellement sur des procédures de textualisation (gestion de l'anaphore, de la cohésion verbo-temporelle...) ; ils envisagent de façon plus marginale l'acquisition de l'orthographe.

**Avec les sujets de CM1**, comme dans la Sq6, il s'agit de justifier la présence d'un 's' à la fin du mot '\*beaucoup's'.

- Sq6** ...c'est une librairie (sic) ou / on vend beaucoup de chose /... Pourquoi un 's' à '\*beaucoup's' ? L. : "Pasqu'il y en a plusieurs." A. est d'accord. (texte Layla, révision Layla & Armando, CM1)
- Sq7** // On doit appeler un de ces numéro... I. ajoute 's' à 'numéros'. Pourquoi ? I. : "Parce qu'elle a mis 'ces' devant." L. : "Oui, j'avais oublié." (texte Laure, révision Laure & Isabelle, CM1)

**Avec les sujets de CP**, il est fréquent que des justifications en rapport avec une trace graphique entraînent des réactions en termes de réponses ou de corrections erronées. Comme dans la Sq8, la reprise d'un même argument débouche souvent sur des hypercorrections.

- Sq8** // danen le cotiet avec tou les animaux ... (trad. : "dans le quartier avec tous les animaux") Y. explique le 'x' à 'animaux' : "Pasqu'y en a plusieurs." M. réplique : "Ben non, j'ai oublié le 's'... J'ai regardé dans mon cahier et j'ai oublié le 's'." Elle ajoute un 's' à 'animaux'. (Texte Morgane, révision Morgane & Yann, CP)

Cette première partition, entre justification et révision, nous semble utile, mais elle n'est cependant pas d'une importance décisive. Comme on va le voir, les procédures de justification et de révision font appel aux mêmes composantes. Signalons au passage que, chez les sujets les plus âgés (de CM1), les procédures de révision sont bien plus nombreuses (rapport de 1 à 5 environ) que chez les plus jeunes (de CP, dans un rapport de 1 à 10).

## ACCORD VS DÉSACCORD

Il est en revanche capital d'évaluer la portée du dialogue heuristique afin de savoir si les sujets de la dyade ou de la triade sont d'accord ou non.

**Avec les sujets les plus jeunes**, il est difficile d'évaluer la portée du dialogue. Les éléments d'accord ou de désaccord n'apparaissent pas toujours clairement. Les justifications se succèdent sans forcément s'enchaîner, les arguments fluctuent. Ainsi dans la Sq9, faute d'accord sur une norme reconnue ou sur des connaissances stabilisées, les explications tirent partie des procédures supposées de l'autre, de pseudo-règles phono- ou morphologiques, du référent (*i.e.* l'image support du texte). Des amorces de règles apparaissent, mais elles ne s'appliquent pas aux bons éléments graphiques. Elles peuvent également s'ajouter les unes aux autres ou bien s'annuler.

- Sq9** // les peti copin chonte dens / la rue ... J. : "Y a des choses avec lesquelles j' suis pas d'accord... Par exemple euh..." Ch. enchaîne : "Et ben, peut-être qu'il a essayé de euh..." J. reprend la parole : "Ici, il a oublié le 't' ici (J.

montre ‘\*peti’)... I faut un ‘t’ pour dire qu’i sont plusieurs." Ch. réplique : "Un ‘s’ tu veux dire !" J. : "Moi je pense un ‘t’." Ch. conciliant : "Un ‘t’ et un ‘s’." Lorsqu’on lui demande de se justifier, il répond : "Parce que ‘y en a plusieurs." S. ajoute : "Et le ‘t’ qu’on entend pas." J. complète : "'Y a le ‘t’ et le ‘s’ qu’on n’entend pas." S. pensant régler la question : "On met pas de ‘s’ et on met pas de ‘t’... ou on met un ‘t’." Ch. : "Si a ‘\*peti’... et pi on met un ‘s’ pasque ‘y a plusieurs copains (il pointe sur l’image) ‘y a trois garçons et une fille." J. hors d’argument : "Moi je sais pas." S. reprend : "I manque un ‘s’ à la fin de ‘\*copin’... parce que ‘y en a plusieurs, ‘y en a quatre copains, trois garçons et pi une fille." (Texte Steeve, révision Steeve, Juan & Christopher, CP)

Avec ces jeunes élèves, quelques dialogues (1 sur 10 environ) comportent tout de même des accords. Ceux-ci reposent alors, souvent, sur une distribution des rôles (Sq10) ; l’un des enfants révisé pendant que l’autre justifie.

**Sq10** ... elle lance le / balon dan leau ... / Problème de ‘\*dan’. S. : "'Y a un ‘s’ à la fin." Y. : "Oui, ou sinon ‘y a les dents là (Y. montre les siennes), mais ici c’est pas les mêmes." On lui demande de justifier et il répond : "Parce qu’‘y a plusieurs [dā], ‘y a les dents qu’on a là et puis..." S. vient à son secours : " ‘dans’ comme dans une histoire, comme ‘dans’ une maison, une brosse à ‘dents’." Y. revient au texte et explique : "Alors là, ‘elle lance le balon dan leau’ et ben, parce qu’i ‘y a beaucoup d’eau." S. : "Oui, j’suis d’accord." (Texte Steeve, révision Steeve & Yann, CP)

Il est évident que les échanges portant sur de tels désaccords peuvent être très longs. Si aucun des protagonistes ne parvient à l’emporter, les discussions s’écartent de l’analyse des traces graphiques et ne débouchent que rarement sur des révisions effectives. Des savoirs orthographiques parviennent cependant à émerger ; les explications qui les portent nous informent sur les procédures privilégiées à cet âge et sur les bases possibles d’un apprentissage ajusté.

Avec les sujets plus âgés, la portée du dialogue n’apparaît pas toujours clairement ; notamment quand l’un des deux sujets hésite et donc ne prend pas vraiment de décision. Dans la Sq11, par exemple, Coralie n’est pas en mesure d’évaluer la proposition de Layla.

**Sq11** donc il est parti pour qu’ont le / tue. / Pourquoi un ‘e’ à ‘(on le) tue’ ?  
L. propose ‘e, n, t’ et C. hésite. Pas de réponse. Solution. (texte Layla, révision Layla & Coralie, CM1)

Cependant, dans la plupart des échanges entre CM1, nous pouvons suivre plus aisément les termes des accords/désaccords. Ainsi, dans la Sq12, Isabelle convainc très rapidement Eloïse de la présence d’un problème de segmentation à ‘\*endehors’. Ce qui n’est pas le cas de la Sq13 où Layla et Coralie ne partagent pas le même point de vue sur la révision de ‘\*tout’.

- Sq12** ... *endehors* (sic) de ED / il y a une boutique de... / I. : " \*endehors' ça s'écrit pas comme ça. Ça s'écrit 'en' et puis 'dehors'." E. : "Ah oui, on sépare, 'y a trois (sic) mots." (texte Eloïse, révision Eloïse & Isabelle, CM1)
- Sq13** / *le chefs des allemands l'ont dit a / tout la classe...* / L. veut ajouter un 's' à '\*tout' (la classe). Pourquoi ? L. : "Pasqu'il y en a plusieurs." C. : "Ben non 'y a qu'une classe." (texte Layla, révision Layla & Coralie, CM1)

Cette dichotomie permet de rendre compte de la majorité des séquences, même si elle doit parfois être nuancée. Ainsi, deux sujets peuvent être immédiatement d'accord et avoir besoin de peu d'arguments pour en prendre conscience. Dans la Sq14, Alexandre et Christelle prennent quasiment ensemble la décision d'ajouter un 's' à 'fruit' et à 'légume' tandis que dans la Sq15, Rabab convainc Céline et l'accord résulte du dialogue lui-même.

- Sq14** // *primeur : on y vend des fruit et / legume.* // Problème de 'des \*fruit et \*legume'. A. et C. ajoutent des 's' et A. précise : "On pourrait dire 'des fruits [z] et des légumes', en faisant la liaison. (texte Alexandre, révision Alexandre & Christelle, CM1)
- Sq15** *L'ambulanciers il y a / des jean ou il travaille dans des / bureau.* / R. supprime le 's' de '\*L'ambulanciers' : "'Y en a qu'un seul." Mais pourquoi avoir mis un 's' ? R. : "Elle voulait peut être mettre 'des ambulanciers'." C. : "Oui, je voulais mettre les ambulanciers qui répondent au... C'est une faute d'erreur (sic) tout le monde peut se tromper." (texte Céline, révision Céline & Rabab, CM1)

Au-delà des différences relevées entre les dialogues de CP et ceux de CM1, l'opposition accord/désaccord constitue une source d'informations précieuses pour l'étude des procédures. On peut penser en effet qu'un accord rapidement mis en oeuvre traduit un haut degré de maîtrise linguistique et/ou procédurale. L'analyse d'un désaccord peut toutefois apporter des informations fort utiles pour évaluer le degré d'habileté métagraphique. Dans ce cas, il ne s'agit plus seulement de résoudre un problème graphique mais bien de convaincre l'autre de la validité de son point de vue.

## FAITS VS COMMENTAIRES MÉTAGRAPHIQUES

L'accord/désaccord a nécessairement un *objet*. Il porte sur un *contenu*, autre composante du dialogue heuristique. Au niveau le plus élémentaire, le moins élaboré, ce contenu se limite à des faits graphiques.

Avec les CM1, comme dans la Sq16, on a l'exemple d'un désaccord sur la segmentation de '\*vian de', aucun des deux sujets ne dépassant jamais le niveau de la trace graphique.

- Sq16** / *chez le boucher on vend de la vian de chez esthéticienne / on vend...* / C. remarque que '\*vian de' a été "détaché". On peut effectivement noter un blanc entre 'vian' et 'de'. Protestations de S. : "Mais non, c'est bon, c'est bon." (texte Soulé, révision Soulé, Rabab & Céline, CM1)

Il existe pourtant un niveau de contenu plus élevé, mais associé au précédent qu'il légitime. L'accord/désaccord ne porte plus cette fois sur de simples faits graphiques, mais sur des commentaires métagraphiques. Ainsi, dans la Sq17, Arnold et Coralie associent très explicitement la marque 's' et la notion de pluralité.

- Sq17** *chez l'esthéticienne il vende des / parfuns (sic), des bagues, des boucle d'oreille, / Problèmes de 'des \*boucle d'oreille'. A. ajoute un 's' à 'boucles' et un 's' à 'oreilles' : "Il y a plusieurs oreilles." C. : "C'est ce que je t'ai dit." (texte Arnold, révision Arnold & Coralie, CM1)*

Avec les CP également, l'objet du dialogue se limite souvent à l'analyse de faits graphiques. Nous observons cependant de nombreux échanges, comme dans la Sq18, où les sujets en accord/désaccord parviennent à évoquer des acquisitions récentes, généralement dans le domaine phonographique.

- Sq18** // *les sept sorcière raconte un noizo...* Problème de '\*un noizo' J. : "I' faut retirer le 'n', si tu retires le 'n' ça fait 'un oiseau' quand même." Ch. convient : "Oui, c'est ça ." (texte Charles, révision Charles & Jordan, CP)

Cependant, avec les CP comme avec les CM1, le commentaire métagraphique peut rester élémentaire. Les premiers (Sq19) avancent plutôt des explications tatonnantes qui réfèrent, au plus, au contenu du texte, au sens du message, plus rarement à des points de langue. Les seconds, en revanche, utilisent plus facilement l'analogie, ou la dérivation (Sq20).

- Sq19** // *un gâteau au chocolat / pour set quatre-en ...* Problème de '\*quatre-en'. M. : "I faut un 's' a 'en' (...) pasque quatre ans ça fait grandir." Moins assuré, J. : "Moi je sais pas !" M. : "Ben, on peut mettre parfois, mais souvent on l'met pas, on l' met pas tout le temps, quand on n'a pas envie de le mettre on l' met pas (...). On l'met, et ben, si 'y a deux ans, trois ans, quatre ans, cinq ans, et là 'y en a que quatre et on met un 's'." (Texte Morgane, révision Morgane & Jean, CP)

- Sq20** ... *de la / viande comme les cotes de por{s}c / ...* Pourquoi un 's' à '\*pors' (corrigé ensuite en 'c') ? M. : "Je crois que j'avais une faute." S. : "Pasque on peut dire 'porcelet'." (texte Mélanie, révision Mélanie et Stéphane, CM1)

En revanche, les CM1 peuvent recourir à la métalangue, manifestant du même coup un plus haut degré de compétence métalinguistique (Sq21).

- Sq21** ...il y a une boutique de esthéticienne aussi un pressing. / On fait remarquer à I. qu'E. écrit 'pressing' sans majuscule (I. écrit 'Pressing').  
E. : "Ben oui, moi je mets pas de majuscule." I : "Ben c'est un nom propre." E : "Moi j'l'ai vu comme ça sur un magasin." (texte Eloïse, révision Eloïse & Isabelle, CM1)

Un accord/désaccord qui porte sur des faits peut être qualifié de « faible » dans la mesure où seule la surface graphique est concernée. Les procédures de justification/révision sont peut-être maîtrisées, mais dans tous les cas une interprétation décisive est impossible. Au contraire, quand on a affaire à des explications métagraphiques, on peut poser un accord/désaccord « fort », c'est-à-dire dépourvu de toute ambiguïté.

## PARTICIPATION EXPLICITE VS IMPLICITE

L'autre composante de notre typologie vise à *qualifier la forme de l'échange heuristique*, c'est-à-dire la contribution respective de chaque membre de la dyade ou de la triade.

Les sujets de CM1 peuvent, par exemple, exprimer leur choix ou leur point de vue, comme dans la Sq22. C'est le cas de figure le plus facile à catégoriser.

- Sq22** ...le prête qu'il avait arrêté par / ce qu'il l'est avait cacher... / Problème de '\*cacher'. Pourquoi pas 'caché' ? A. : "C'est 'é'" J. : "Oui, 'é'." A. : pasqu'il est devant un verbe et on peut pas mettre ni de 's' ni encore un 'e'." J. : "Si c'était un verbe du 3ème groupe, il serait pas à l'infinitif." Analogie ? J. : "Par exemple le verbe 'vendre' ils avaient vendu', c'est 'u', donc c'est 'é'." (texte Arnaud, révision Arnaud & Julie, CM1)

Il arrive aussi que l'un des membres se contente de signifier son accord/désaccord avec l'autre membre, par son comportement ou par son propos. Ainsi, dans la Sq23, William (CM1) est relativement passif et rien ne permet de dire qu'il sait que le mot 'million' s'écrit avec deux 'l'.

- Sq23** ... des bonbon des melionaire des / carte d'invitation... / J. propose d'ajouter un 'l' à '\*melionaire'. Mais quel mot est présent dans ce mot ? J. & W. : "million". J. ajoute : "Quand tu sais écrire 'million', tu vois qu'il y a deux 'l'." (texte William, révision William & Julie, CM1)

Un examen attentif de ces participations implicites indique malgré tout qu'il faut se garder de les sous-estimer. L'analyse systématique de plusieurs séquences mettant en scène les mêmes sujets montre en effet que ces savoirs implicites peuvent référer à de véritables compétences qui, en d'autres circonstances, deviennent explicites.

Il arrive cependant que ces participations implicites « signifient » des compétences plus fragiles, voire même des absences de compétences. C'est le cas de William dans

la Sq23. Tout se passe alors comme si l'un des membres de la dyade s'en remettait totalement à l'avis de l'autre. On aborde là les rôles cognitifs que jouent les élèves d'une classe et les représentations qu'ils génèrent. C'est tout spécialement le cas quand une dyade associe un membre « bon » en orthographe et un membre « faible » (Sq24).

**Sq24** ...des croissant (sic)/aux chocolat (sic) et dautre (sic) choses. / R. ajoute une apostrophe à '\*dautre', qu'elle réécrit 'd'autres'. Sourire de C. : "Oui, ça je devrais le savoir." (texte Céline, révision Céline, Rabab & Soulé, CM1)

**Dans les échanges entre sujets de CP**, le phénomène est accentué. Le plus souvent l'un des sujets dirige et oriente la révision, l'autre (ou les autres) se contentant d'approuver ou d'exprimer son (leur) ignorance (Sq25).

**Sq25** /... et les éléphant chente. Commentaires sur le 't' de '\*éléphant'. S. : "Parce que j' l'ai vu sur le texte, le texte de "les éléphants"... et parce que c'est un 't' qu'on n'entend pas." Ch. : "Ou pasque, euh ... pasque 'y en a qu'un." S. : "Oui, je dis pareil." J. : "Pareil." (Texte Steeve, révision Steeve, Juan & Christopher, CP)

Pourtant, de nombreux dialogues montrent une participation forte de ces jeunes enfants (Sq26). Dans ce cas, les commentaires sont particulièrement explicites et révèlent des procédures graphiques très affirmées. Cependant, malgré l'implication des acteurs, les explications ne mobilisent guère la métalangue et débouchent rarement sur une décision commune.

**Sq26** // *Le gateau au chocolat d'anniversaire...* J. s'interroge sur le pluriel possible à 'chocolat' : "On pourrait mettre un 's'." M. réplique aussitôt : "Ben non, parce que ça irait pas." J. justifie : "Ça ferait 'des gâteaux' aussi... Ça ferait plein de 'chocolat', ça ferait." M. reprend en insistant sur les déterminants : "Oui y en a beaucoup mais, mais y a juste un grand 'chocolat', c'est du 'gateau au chocolat'." (Texte de Jean, révision Jean & Morgane, CP)

## DÉCISION VS NON DÉCISION

L'ensemble des données présentées jusque là convergent finalement vers un but unique : prendre une décision, qu'il s'agisse de confirmer ou d'infirmer une graphie présente, de valider ou d'invalider une révision. Mais tous les dialogues heuristiques n'aboutissent pas, loin s'en faut, à une décision effective.

**Chez les CM1**, il existe, à cet égard, des séquences que l'on pourrait qualifier de « canoniques ». Une séquence de désaccord fait en principe obstacle à toute décision

(Sq27) et, dans une certaine mesure au moins, une séquence d'accord aboutit le plus souvent à une décision effective (Sq28).

- Sq27** *Les français et leurs alliés ont lancé / la terrible bombe atomique à Hiroshima / et sur Nagasaki.* / JC. pense que 'atomique' est un verbe et de ce fait supprime l'accent sur le 'à' qui suit. Il explique : "Je lui ai dit (*i.e.* à R.) de pas mettre un accent parce que 'y a toujours un verbe devant." R. : "Mais c'est pas un verbe." Elle ajoute : "Moi je dis qu'il en faut pas (*i.e.* d'accent) parce qu'on peut pas dire 'Les français et leurs alliés ont lancé la terrible bombe atomique avait Hiroshima' Ça veut rien dire. Donc il en faut un C'est bon et c'est lui qu'a faux." (texte Rabab, révision Rabab & Jean-Claude, CM1)
- Sq28** */ les Allemands l'on roconnu...* / J. souligne '\*on (roconnu)'. "Là je suis pas sûre mais je pense que c'est 'o, n, t'." A. : "Ben c'est pasque c'était au pluriel, alors on peut mettre 't'." Qu'est-ce qui est au pluriel ? A. : "Ben, les Allemands." (texte Arnaud, révision Arnaud & Julie, CM1)

On ne peut cependant pas dire qu'il s'agisse là d'une loi générale, surtout dans le cas d'une séquence d'accord. Comme le montre la Sq29, un accord trop approximatif ne peut pas déboucher sur une décision effective.

- Sq29** *...il y / aura tout le monde enfin / jesper.* E. : "'Y a aussi '\*jesper', ça m'étonnerait que ça s'écrive comme ça." R. : "Non, ça s'écrit pas comme ça." Mais pas de solution explicite. Au moment de la réécriture, E. : "Ça s'écrit comment [ʒɛs pɛʁ] ?" Qu'est-ce que ce mot ? Pas de réponse. Si on l'emploie au pluriel ? 'Nous'... E. : "?..." Donc c'est le verbe 'espérer'. E. : "On met 'e, z'. ?... "non..." Alexandre (on est en train de réviser son texte) : "'vous espérez' ce serait". On leur épelle la solution, avec le 'è' qu'elles écriront pourtant 'e'. (texte Jessica, révision Jessica & Éloïse, CM1)

**Pour les CP**, les désaccords apparaissent encore plus nombreux, entraînant de fait une absence de décision. C'est le recours à du texte déjà inscrit ailleurs ou le recours à l'adulte qui légitime une décision graphique ou une révision. Il reste que l'approximation qui caractérise encore les savoirs graphiques de ces jeunes élèves est un facteur supplémentaire expliquant tout autant l'absence de décision que la longueur excessive des échanges (Sq30).

- Sq30** *Les animaux dans en la ru...* / Problème de '\*ru'. J. : "'ru' u a un 'e' qu'on n'entend pas." Ch : "C'est pareil que 'éléphant' (Ch. évoque le texte précédent)." On demande pourquoi on n'entend pas le 'e' et Ch. reprend : "J'sais pas... Pasqu'il a oublié un... le..." S. justifie : "Il a oublié le 'e'." Ch. précise : "Parce qu'on l'entend pas.", mais S. réplique : "Oui, ça on l'a déjà dit !" Ch. change d'argument : "Parce qu'i sont plusieurs." S. changeant également d'argument : "Parce que c'est écrit sur une feuille." Ch. reprend le même argument : "Le mot i s' termine avec 'e', c'est comme ça." S. complète : "Moi j' lui avais dit qu' c'était un 'e'." (Texte Jason, révision Jason, Sébastien et Christian, CP).

## UNE SÉQUENCE HEURISTIQUE ÉLÉMENTAIRE

La séquence élémentaire dont nous venons de décrire les cinq termes (binaires) nous permet par conséquent de rendre compte d'un ensemble de dialogues heuristiques dont le but commun est de résoudre des problèmes orthographiques.

ORDRE	COMPOSANTES BINAIRES
1	justification/révision
2	accord/désaccord
3	faits/commentaires
4	explicite/implicite
5	décision/non décision

*Tab. 1 : Séquence heuristique élémentaire*

Pour être tout à fait exhaustif, nous pourrions ajouter une composante plus strictement orthographique visant notamment à qualifier la décision. Il ne suffit pas en effet qu'une séquence se solde par une décision effective pour que celle-ci soit conforme à la norme orthographique (Sq31). Mais ce point mériterait un complément d'analyse que nous n'avons pas la place de développer ici.

**Sq31** / 2 joueurs de chaque équipes / se mettent... / Problème de 'chaque \*équipes' : pourquoi un 's'. E. : "Parce qu'il y a plusieurs équipes." Accord de J. : "Y en a deux on joue à deux équipes." (texte Julie, révision Julie & Éloïse, CM1)

Ce n'est pas par hasard que nous qualifions ces séquences d'« élémentaires ». Il peut arriver en effet qu'un dialogue heuristique combine plusieurs séquences (Sq32/32' pour les CM1 et Sq33 pour les CP). À vrai dire, si l'on s'en tient à l'analyse du corpus dont nous disposons, ce cas de figure n'est pas le plus fréquent, mais il n'est évidemment pas rare. Cela tient notamment à notre méthode d'observation qui n'interdit pas à l'observateur de questionner les sujets ou de leur donner une information, et donc de relancer le dialogue.

**Sq32/32'** *Le chef / d'équipe driblé (sic) avec le / ballon...* 1er problème avec '\*driblé'. J. : "[drible], 'e, s'." Pourquoi ? J. : "Parce que l'équipe, d'abord, c'est féminin... non..." E. : "'é, e', plutôt." 2ème problème, on leur suggère de le remplacer par un verbe comme 'prendre' : "le chef d'équipe..." J. : "'prendre'." E. : "[prāde]." J. : "Non, ça veut rien dire." E. : "'prends', avec un 's'." Mais c'est au présent ? (E. fait un mouvement affirmatif de la tête). Donc c'est 'dribble'. J. : "Donc, 'y a pas besoin d'accent." (texte Éloïse, révision Éloïse & Julie, CM1)

**Sq33** // *Le gâteau au chocolat de Benjamin...* À propos de '\*chocolat'. R. : "Je l'ai trouvé dans ma tête, alors j'ai mis le mot... Je l'ai écrit dans ma tête... J'ai pensé à 'chocolat', j'ai pensé aux lettres 'c-o', euh..., 'c-h-o-c-o-t-l-a'." On lui demande de justifier le 't' : "Ben, je sais pas là." M. qui a vu le problème : "'Y a un 't', mais le 't' i' va pas ici... i' va à la fin de 'la', les lettres i' sont bien mais i' faut le 't' à la fin du mot 'la'." On lui demande pourquoi et M. ajoute : "Ben, parce que c'est toujours comme ça qu'on l'a écrit à la classe." R. reprend la parole : "Euh, c'est vrai, mais ça fait 'chocolat' aussi... Pour l'instant là j'ai écrit [ʃokota]." M. rectifie : "[ʃokoalt]." R. réplique : "Mais le 't' je vais le met' là." On leur demande de justifier le 't' à la fin de 'chocolat'. M. : "On a appris ça et c'est comme ça qu'on doit l'écrire maintenant, Romain il a peut-être un peu oublié en maternelle ou autre part, on a appris à écrire comme ça." R. : "Moi, j' crois, parce que, euh..." M. reprend la parole : "Parce que sinon ça ferait... c'est une lettre qu'on entend pas mais qu'on peut mettre ou alors parfois qu'on met pas euh..., pour euh..., parce que parfois on croit qu'y a pas le 't' parce qu'on l'entend pas le 't', alors parfois on le met pas... là le 't', Romain il l'a mis mais il l'a pas mis au bon endroit... i' faut le met' à la fin du mot parce que c'est comme ça qu'on a appris et Romain i' vient de se tromper." (Texte de Romain, révision Romain & Morgane, CP)

## CONCLUSION

La combinaison des composantes de séquences élémentaires est un excellent indicateur du degré de maîtrise linguistique des sujets observés. C'est tout spécialement le cas quand on croise la composante accord/désaccord et la composante linguistique. Au CM1, on a ainsi de nombreux accords sur les problèmes de nombre, notamment pour les noms (Sq14 : 'fruits', 'légumes') ; on en a en revanche beaucoup moins pour les homophones verbaux (Sq32 : 'dribblé'/'dribbler'/'dribblait'). Au CP, ces combinaisons comportent plus de désaccords que d'accords, car les savoirs sont instables. Les commentaires renvoient à plusieurs procédures souvent concurrentes, comme dans la Sq9 où les arguments relèvent tour à tour de la logographie, de la phonographie, du rapport au sens et au référent. À travers cette succession d'explications, nous voyons pourtant que des apprentissages sont accessibles. Si, par exemple, l'évocation du « multiple » ou du « plusieurs » permet de justifier la marque 's' du nombre, elle peut également servir à expliquer toutes les autres finales en 's' (Sq10). Certes, cette généralisation ne va pas sans poser des problèmes, elle montre pourtant que des procédures sont privilégiées dans l'accès à la morphographie.

Au-delà de ces différences entre CM1 et CP, on pourrait considérer que la séquence optimale de compétence correspond à un accord explicite sur un commentaire métalinguistique avec au bout une décision effective. Mais, pour valider une telle hypothèse, il faudrait mettre à chaque fois les sujets dans des situations qui les obligent à produire une telle séquence. Les faits sont moins idéaux et, comme on l'a vu, il arrive que des comportements implicites masquent les compétences réelles. La séquence de désaccord est parfois plus informative, à la condition qu'elle contienne une part d'explicitation.

Quand on veut décrire les mécanismes fondamentaux de l'acquisition, c'est donc bien la présence de commentaires métagraphiques conjoints au texte qui constitue à coup sûr la source explicative la plus fiable. Les faits graphiques ne fournissent le plus souvent que des indications partielles, et parfois même peu fiables, sur les mécanismes cognitifs sous-jacents. Comme le montre la Sq34, un accord « faible », c'est-à-dire limité aux faits graphiques, peut cacher un désaccord profond que seuls les commentaires métagraphiques permettent de révéler. Des univers cognitifs totalement différents peuvent donner naissance à une décision apparemment identique.

**Sq34** *Un jours ils ont fait un jeux et ils (sic) y/ avait deux et l'équipe de Quentin gagné mais...* Pourquoi un 's' à '(Un) \*jours' ? E. : "Normalement, à [zur], on met toujours un 's'." A. : "Pasqu'il y en a plusieurs jours." Non : 'un jour'. E. réaffirme son point de vue : "Moi c'est ce qu'on m'a dit." Explications. E. : "C'est ma mère qui m'a dit ça..." (texte Armando, révision Armando & Eloïse, CM1)

Au-delà de cette étude, ou dans son prolongement, nous montrons que l'enseignant peut conduire des apprentissages orthographiques qui prennent en compte les procédures révélées par les commentaires métagraphiques des élèves. Rappelons cependant que, si notre approche se veut essentiellement descriptive, notre projet consiste bien à construire un modèle de l'acquisition de l'orthographe. Dans cette perspective, nous entendons apporter des éclairages sur les processus d'écriture, les modes d'appropriation de la langue écrite, les démarches et progressions susceptibles d'aider les enseignants à organiser les apprentissages orthographiques.

Tout d'abord, il nous semble que la méthodologie mise au point, et visant l'explication des procédures graphiques, peut inspirer des démarches d'apprentissage. Les élèves sollicités dans notre étude, qu'il s'agisse des élèves de CP ou ceux de CM1, acquièrent rapidement des habiletés orthographiques en convoquant les procédures accessibles. On pourrait dès lors concevoir des séquences d'enseignement-apprentissage, individuelles ou collectives, qui recourent également à la formulation de tels commentaires, voire qui provoquent des échanges obligeant des explications étayées et argumentées ; le but étant, par delà l'observation des traces, de mettre à jour autant le travail cognitif que les savoirs construits ou émergents. Dans ce sens, notre étude montre que des problèmes, par exemple certains codages phonographiques pour les CP ou certains accords en nombre pour les CM1, ne souffrent d'aucune discussion, leur évidence est telle que les connaissances semblent installées et fonctionner en toute clarté. En revanche, d'autres savoirs paraissent plus instables ; ils sont l'objet d'échanges plus longs, réfèrent à des règles grammaticales décalées ou s'appuient sur des arguments souvent spécieux.

Ensuite, nous mettons en évidence que la réflexion des élèves gagne en précision lorsque les problèmes orthographiques sont mis à distance, aussi bien par l'auteur du texte que par l'autre, le « réviseur » de la dyade. Il apparaît ainsi que les connaissances sont généralement disponibles en situation de commentaire distancié, alors même qu'elles semblaient inaccessibles lors de la production. En fait, nombreux sont les échanges qui montrent que la tâche d'écriture occupe une surface cognitive très étendue,

suppose la maîtrise d'habiletés complexes et exige la mobilisation parfois simultanée de compétences et de sous-compétences linguistiquement différentes. Dans ce sens, nous devrions proposer des situations d'écriture, de relecture et de réécriture qui prennent en compte ces phénomènes et distribuent dans le temps de la production, comme dans celui de l'apprentissage, la maîtrise de ces compétences linguistiques. Il convient, notamment, d'articuler la production écrite à la réflexion sur des faits de langue écrite pour résoudre, entre autres, les problèmes orthographiques.

Enfin, il nous semble important de montrer que la construction des savoirs orthographiques ne suit pas une logique interne à la langue. Les procédures sont accessibles à des âges différents, même si elles ne suivent pas une chronologie stricte et hiérarchisée. De fait, nous ne saurions évoquer des étapes d'apprentissage ; dans la plupart des échanges recueillis, différentes procédures sont mises en oeuvre, qui renvoient à des logiques parfois différentes. Il est fréquent, par exemple, que les élèves recourent à des principes ou des savoirs logographiques, puis phonographiques, alternent des explications sémantiques et morphographiques, d'une production à l'autre et souvent dans la rédaction d'un même texte. Par ailleurs, certaines solutions orthographiques sont parfois précocement installées, alors même qu'elles n'ont fait l'objet d'aucun enseignement, le marquage du pluriel des noms ou les dérivations lexicales au CP, par exemple. Au-delà, les élèves sont capables d'étendre des règles de fonctionnement, de réfléchir en système à partir de quelques occurrences, à condition qu'elles aient fait l'objet d'une réflexion heuristique et qu'elles s'appuient sur des expériences d'écriture fréquentes et prolongées.