
Ce qu'apportent les interactions verbales à l'acquisition de l'orthographe grammaticale

What verbal interactions bring to the acquisition of French grammatical spelling

Danièle Cogis



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/445>

DOI : 10.4000/ree.445

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Danièle Cogis, « Ce qu'apportent les interactions verbales à l'acquisition de l'orthographe grammaticale », *Recherches en éducation* [En ligne], 40 | 2020, mis en ligne le 01 mars 2020, consulté le 10 octobre 2024. URL : <http://journals.openedition.org/ree/445> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.445>



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Ce qu'apportent les interactions verbales à l'acquisition de l'orthographe grammaticale

Danièle Cogis¹

Résumé

On explique généralement les erreurs persistantes des élèves en orthographe par un défaut d'application des règles. Mais, dès les années 1990, des recherches faisant appel à la méthodologie des entretiens métagraphiques ont montré que les processus d'acquisition reposent sur une conceptualisation progressive des notions grammaticales. Il importe alors de travailler le décalage entre les élaborations conceptuelles des élèves confrontés à un système orthographique très complexe et les paramètres qui régissent les fonctionnements linguistiques. L'article s'intéresse aux rapports entre verbalisation et conceptualisation à l'occasion d'un entretien avec deux élèves de CM1 (4^e année de primaire) et éclaire le cheminement qui les a menés à la « découverte » des participes passés employés comme adjectifs.

En 2020, l'enseignement de l'orthographe est encore trop souvent identifié à la pratique de la dictée, encore confortée par les récents ajustements des programmes². Pourtant, le crédit porté à cet exercice du XIX^e siècle et à quelques variantes ultérieures ne laisse pas d'interroger : la pédagogie fondée sur la dictée, les exercices, la correction des fautes³ et la répétition constante, n'a jamais fourni la preuve de son efficacité. Tout au contraire, de grandes enquêtes ont montré que les résultats des élèves chutent d'évaluation en évaluation (Manesse & Cogis, 2007 ; Andreu & Steinmetz, 2016)⁴.

Pourtant, depuis les années 1970, de très nombreuses recherches incitent à renouveler la manière dont on peut appréhender l'apprentissage de l'orthographe. Sur le plan linguistique, la théorie du plurisystème de Nina Catach (1973) a permis de saisir la grande complexité de l'orthographe française, particulièrement celle de la morphographie qui prend en charge les aspects grammaticaux, de hiérarchiser les écarts à la norme et de cerner les obstacles que rencontrent les élèves. En sociologie, en sciences de l'éducation, le rapport au langage écrit et les usages scolaires de la langue, différenciés selon les milieux sociaux, sont apparus déterminants dans la construction ou non des savoirs (Lahire, 1993 ; Bautier, 2001 ; Bautier & Branca, 2002 ; Bautier & Goigoux, 2004), tandis que la psychologie cognitive et la psycholinguistique ont décrit les composantes de la production verbale écrite et les contraintes de la mémoire (Fayol & Largy, 1992 ; Lieury, 1993). Tous ces éléments peuvent affecter la production des marques grammaticales normées.

À partir des années 1990, une avancée majeure s'est opérée grâce à la méthodologie des entretiens métagraphiques au cours desquels les jeunes scripteurs sont questionnés sur quelques graphies de leurs textes (Jaffré, 2003)⁵. Les analyses montrent que les élèves développent, en matière d'orthographe grammaticale, des conceptions qui ne sont pas le strict décalque des concepts linguistiques (Bousquet et al., 1999), ce qui avait déjà été montré en sciences (Giordan & De Vecchi, 1987), et ce que Lev Vygotski avait établi en son temps (1934/1997). Si les représentations qui orientent leurs choix graphiques au moment où ils écrivent sont inaccessibles, il est possible de reconstruire par hypothèse celles qui sous-tendent ce qu'ils formulent en présence

¹ Chercheuse associée au Laboratoire « Modèles, Dynamiques, Corpus » (MoDyCo), Université Paris Nanterre.

² Le programme d'étude de la langue de 2018 remet en cause la progression véritablement pensée du cycle 2 au cycle 4 de 2015, tout en alourdissant les contenus. Pour des propositions argumentées, voir Chartrand (2016).

³ Dans la pédagogie traditionnelle et dans la sphère sociale, il s'agit bien toujours de *fautes*. L'utilisation plus courante aujourd'hui à l'école du terme d'*erreur* ne fait bien souvent que masquer la permanence de démarches inchangées (Cogis, 2012).

⁴ Nul doute que la diminution de l'horaire imparti à l'enseignement du français depuis les années 1920, et donc à celui de l'orthographe, ainsi que l'absence de formation linguistique et didactique approfondie des enseignants fragilisent cet enseignement (Gourdet, 2012 ; Raffaëlli & Jégo, 2013).

⁵ Les travaux précurseurs de Chomsky (1971) et de Read (1971) pour l'anglais ou de Ferreiro (1982) pour l'espagnol ou le français avaient déjà révélé comment les très jeunes enfants conceptualisent les formes de l'écrit.

du chercheur, et l'on reconnaît dans leurs propos ce qu'ils sont en mesure de dire et de faire des enseignements qu'ils reçoivent.

Parallèlement, de nouvelles activités scolaires ont été mises au point dans cette perspective (Haas, 1995 ; Cogis, 2005 ; Brissaud & Cogis, 2011 ; Cogis, Fisher & Nadeau, 2015 ; Cogis & al., 2016)⁶. Toutes reposent sur la prise en compte de la parole de l'élève dans le sens où c'est par le langage que les conceptions se dévoilent et, par le langage encore, dans les interactions, qu'elles se travaillent et se modifient.

Cet article se propose de revenir sur ces rapports entre verbalisation et conceptualisation à partir d'un « moment remarquable », c'est-à-dire d'un moment où quelque chose d'imprévu se produit et qui éclaire la question de l'apprentissage bien au-delà du moment concerné (Boivin, 2009). Après avoir précisé rapidement les principes de notre recherche, nous présenterons le décryptage d'un entretien, puis nous analyserons les paramètres qui font des interactions verbales un rouage essentiel, mais non unique, de l'acquisition de la morphographie⁷.

1. Principes de recherche

La recherche s'appuie sur l'analyse des commentaires d'élèves, d'une part en situation de retour sur une production écrite, d'autre part en classe, dans des séances d'orthographe conduites par l'enseignant titulaire ou par des professeurs stagiaires, et souvent filmées. À cela s'ajoutent des commentaires publiés par d'autres chercheurs en France et dans d'autres pays francophones, tirés de mémoires professionnels ou signalés à la volée. Au total, ce sont plusieurs milliers, voire plusieurs dizaines de milliers de commentaires qui ont été accumulés par un nombre croissant d'acteurs pendant près de trente ans. Les interventions de l'adulte varient selon son statut ou selon le moment, du chercheur qui vise la neutralité à l'enseignant qui vise l'augmentation du savoir. Mais, quelle que soit l'origine des explications collectées, une grande convergence s'est vite révélée : face aux mêmes problèmes morphographiques, de nombreux élèves produisent les mêmes erreurs fondées sur les mêmes arguments. Des recherches quantitatives corroborent ces recherches qualitatives (Cogis, 2007a ; Brissaud, Cogis & Totereau, 2014).

Pour montrer le travail cognitif à l'œuvre dans ces entretiens, nous avons choisi une longue séquence, recueillie en 1996, mais qui pose le redoutable problème des formes verbales en /E/ toujours d'actualité (Brissaud & Sandon, 1999 ; Brissaud, Chevrot & Lefrançois, 2006).

Cet échange avec deux élèves de cours moyen première année (CM1) a porté sur la production écrite de l'un d'entre eux⁸. Les élèves, Max et Fabien, ont fait partie d'un groupe d'élèves de cours élémentaire deuxième année (CE2) sollicités l'année précédente pour participer à une recherche dont le but était de « comprendre ce qui est facile et difficile en orthographe pour aider ensuite les enseignants à mieux aider les élèves ». Ils savaient donc que notre statut de chercheuse ne nous permettrait pas de leur donner de réponses, mais qu'ils pourraient en demander à leur maître ou maîtresse. Interviewés à plusieurs reprises dans des entretiens individuels, ils ont l'habitude de ce mode de questionnement auquel ils se prêtent volontiers. Ce nouveau format à deux en renouvelle l'intérêt.

Notre hypothèse est que le travail cognitif s'inscrit dans les hésitations, propos inachevés, reprises, rectifications, fausses pistes, embarras et autres malentendus, et même dans les répétitions mécaniques de règles. C'est pourquoi nous avons pris le parti de restituer autant que possible le fil de la conversation afin de saisir ce qui se joue au cours de ces échanges, parfois de façon ténue — bref, de donner à voir la petite fabrique cognitivo-langagière, qu'on peut rarement suivre, tant les traitements des erreurs des élèves sont généralement expéditifs.

⁶ Un état des lieux publié dans la revue *Pratiques* sous le titre « Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? » a mis en évidence le chemin parcouru depuis les débuts de la didactique du français dans les années 1980 (Brissaud, 2011).

⁷ Merci à Carole Fisher, Patrice Gourdet et Catherine Brissaud pour leur relecture attentive et leurs suggestions pertinentes.

⁸ Ce travail a fait l'objet de présentations partielles en 2012 et en 2014, sans publication. Merci à Joëlle Hardy-Vulbeau, maître-formateur, et à ses élèves pour leur collaboration.

2. Décryptage d'une séquence métagraphique

Les formes discutées sont tirées du début du texte de Max⁹ :

Teshumai ne tira pas le bon fil, et comprit différemment, elle se mit à courir vers la rivière, à peine *arrivée*, elle dit à Tegumai de rentrer à la grotte parce-qu'une *tribue venue* de très loin aller envahir la leur.

La discussion porte sur *arrivée*, puis sur *tribue* et *venue*. L'emploi d'un participe passé détaché, rare chez les jeunes scripteurs, devient plus fréquent au cours moyen. Mais cette structure syntaxique, plutôt spécifique de l'écrit, n'a pas encore été étudiée.

■ Prises de position (phase 1)

Dès le début, les deux élèves manifestent leur désaccord : l'auteur argumente de façon assurée en faveur de son choix de *ée* ; le discutant opte pour *er*.

Max – À *peine arrivée*, j'ai mis un *e* parce que c'est Teshumai et c'est au féminin. Comme j'ai appris qu'on met un *e* quand c'est au féminin...

C – Et toi, qu'est-ce que tu en penses, tu es d'accord avec lui ?

Fabien – Ben moi, je sais pas, j'aurais plutôt mis *e-r*... Ben, il y a pas de sujet, enfin, moi j'en vois pas. À *peine arrivé*...

Max – *Elle*...

Fabien – Oui, c'est Teshumai. Mais pourquoi *é*... ? Pourquoi ? C'est pas au passé composé...

C – Tu veux dire pourquoi *é* et pas *e-r* ?

Fabien – *Oui*.

Pour chacun des élèves, il s'agit de « prouver » que « ça s'accorde » ou que « ça s'accorde pas », en répétant l'argument initial, en rappelant une règle ou en digressant sur le *a* de *à peine*. Ce faisant, la notion d'accord est présente, même si tout le propos n'est pas explicite.

Max – Là, je pense que *elle*, ça s'accorde avec *arrivée*. Parce que je pense plutôt que *elle*, *elle s'est mise à courir vers la rivière, à peine arrivée*... Je pense que ça s'accorde.

Fabien – C'est peut-être *é*, mais le *e*, je sais pas pourquoi, parce que ça s'accorde pas avec le sujet, normalement. Enfin, pas le participe. Enfin, le verbe comme ça, il s'accorde pas avec le sujet...

■ Manipulations (phase 2)

Une demande de confirmation des positions amorce un changement dans l'argumentation.

Fabien – Ben... Je crois que j'aurais écrit tout simplement *é*.

C – Tout simplement *é* ? Pourquoi *é* ?

Se dévoile alors un nouvel espace de raisonnement fondé sur des manipulations plus ou moins laborieuses.

Fabien – Parce que, moi, Max, pour que ce soit à l'infinitif, je dis... un verbe du troisième groupe, je dis *faire* ou *comprendre*, ou... Là, *à peine comprendre*... Ah oui... D'accord. Moi, en fait, j'aurais mis à l'infinitif.

C – Vas-y, lis la phrase, alors...

⁹ Les élèves avaient à terminer une des *Histoires comme ça* de Rudyard Kipling. L'italique indique des mots en mention, le plus souvent dans leur graphie d'origine. Nos interventions sont précédées d'un C (chercheuse).

Fabien – Euh... *Elle se mit à courir vers la rivière... à peine compris...* Non, ah, ben non. Mais seulement à *peine* veut dire à *peine comprendre*, à *peine faire*...

Max – *Avoir compris*...

C – Il faudrait que le tout ait un sens, non ? Essaie, puisque c'est ta technique...

Fabien – *Elle se mit à courir vers la rivière... à peine compr...* Non, ça marche pas.

C – Ça marche pas... Alors, si c'est pas à *peine comprendre*...

Fabien – C'est que ce sera avec *é*, forcément.

Il s'ensuit un étrange dialogue (non restitué) portant sur les techniques de chacun en matière de substitution pour discriminer *é* ou *er* : si Fabien utilise un verbe du troisième groupe, Max, lui, soutient qu'il se sert d'un verbe du premier groupe.

Max – Moi, je mettrais avec tous les verbes carrément, je mettrais *avoir* avant, ou... *être*... à *peine avoir mangé*, à *peine avoir*...

C – Et on peut dire, ça... à *peine avoir mangé* ?

Fabien – Non... à *peine être arrivé*...

Max – à *peine avoir chanté*...

C – Tiens, vous avez dit à *peine être arrivé*... Bon...

Mais l'issue est à l'opposé de ce qui aurait pu être une conclusion logique.

Max – à *peine être arrivée*... Ben si, *elle est arrivée*. Et ça, c'est *être arrivé* et comme *être*, le verbe *être* est à l'infinitif, eh bien /aRive/ c'est à l'infinitif.

Fabien – Ben oui, puisque tous les deux, c'est à l'infinitif. Parce que par exemple, au plus-que-parfait, *elle était arrivée* et là, c'est *être arrivée*, c'est ça l'infinitif.

C – Et ça nous renseigne sur quoi, ça, alors ?

Fabien – Ben, ça nous renseigne que... pour savoir... pour savoir si c'est... ce que c'est comme verbe, on le met à l'infinitif.

Nous faisons état de la confusion régnante.

C – Je ne sais plus ce que vous mettez à l'infinitif et ma question reste toujours... Toi, tu as mis *é-e*, toi, tu hésitais avec *e-r*, finalement, tu as dit *é*. Alors, finalement, quelle est la réponse, parce que comme ça vous avez donné à peu près les trois solutions... Laquelle est la bonne ?

Double silence.

C – Toi, tu restes convaincu de ton *é-e* ?

Max – Oui.

C – Et toi pas ?

Fabien – Ben non. Je vois pas pourquoi on l'accorde avec ce sujet. Enfin, normalement, le participe passé on l'accorde pas avec son sujet sauf si le... l'auxiliaire, c'est *être*.

La question est alors réexaminée sous l'angle de l'auxiliaire. Ce nouvel examen s'appuie sur la connaissance de l'existence de la « règle d'accord du participe passé ». Il aboutit à de nouvelles reformulations, que nous soulignons.

Max – Il a pas d'auxiliaire...

Fabien – Ben non.

Max – Ben non... C'est peut-être pas un verbe composé.

C – Il a pas d'auxiliaire, c'est ce que tu dis ? Donc... comme il a pas d'auxiliaire ?

Max – Peut s'accorder avec le sujet.

C – Ça ne s'accorde pas avec le sujet, c'est ça ?

Fabien – Non, moi je dis, ça s'accorde avec le sujet, le participe passé s'accorde avec le sujet que quand c'est l'auxiliaire *être*.

C – Oui... Et ?

Fabien – Et là, il y a pas d'auxiliaire du tout.
Max – Oui.

Le constat de l'absence d'un auxiliaire plonge les élèves dans une même perplexité.

■ **Impasse (phase 3)**

L'entente est toutefois de courte durée, car elle se limite à ce constat qui brouille leur connaissance de la règle d'accord du participe passé.

Fabien – Donc...
Max – Quand il y a pas d'auxiliaire du tout, moi je dirais plutôt que ça s'accorde avec le sujet, avec quoi ça pourrait s'accorder, aussi, comme il y a pas d'autre chose...
Fabien – Avec rien du tout.

Les élèves piétinent, butant sur la structure syntaxique inconnue.

C – Et quand c'est rien du tout ?
Max – Ben on peut pas savoir ce qu'il y a à la fin, alors.
Fabien – Ben *é*.
Max – *é* comment ? *e-r* ?
Fabien – *é* tout seul.
C – *é*-accent aigu, tu veux dire ?
Fabien – Oui, *é*-accent aigu.
Max – Oui, mais ça, ça dépend, parce qu'il y a l'auxiliaire *avoir* et l'auxiliaire *être* et il y a *é* que avec l'auxiliaire *avoir*.
Fabien – Ben, c'est possible que avec l'auxiliaire *être* le sujet est au masculin singulier.
Max – Ben voilà... Que avec le verbe *être* quand c'est au passé composé parce que avec le verbe *avoir*, ce sera toujours *é*. Mais avec le verbe *être*, on accorde en genre et en nombre. Et là, il y a pas du tout d'auxiliaire.

Le problème réside toujours dans l'absence d'auxiliaire, qui devient cependant une caractéristique de la structure inconnue.

Fabien – Oui, c'est ça aussi... Donc, pour moi, s'il y a pas d'auxiliaire, ça serait à l'infinitif, mais... ça marche pas...
C – Ça ne marche pas avec ta technique ?
Fabien – Oui.
Max – Oui.
C – Donc, on élimine le *e-r*, si tu dis que ça ne marche pas ?... Ça marche ou ça marche pas ?
Fabien – Ben, quand même, il y a pas d'auxiliaire, donc je pense que c'est *e-r*, mais...
C – Alors, tu dis : c'est quand même *e-r* parce que pas d'auxiliaire et en même temps, tu sais que ça ne marche pas quand tu fais ta technique à *peine comprendre*...
Fabien – Oui.

L'impasse est totale : ni *é*, ni *er*. Quant à *ée*, impossible à prouver.

■ **Détour (phase 4)**

Le cadre de la recherche interdisant d'apporter une explication aux élèves, nous proposons de nous intéresser à *une tribue venue de très loin aller envahir la leur*, et en premier lieu, à *tribue*, pour faire diversion par rapport à la question du participe passé. Une longue discussion s'enclenche sur la question de la variabilité ou de l'invariabilité en genre du nom. Vient ensuite le participe passé *venue*.

Fabien – Ben... *Une tribu venue*, moi, je laisserais comme ça, *u-e*, c'est bien parce que si je dis *une tribu est venue*, eh bien on mettra un *e* aussi. Donc *une tribu venue* toute seule, moi je laisserais comme ça.

Max – *C'est une tribu qui est venue*.

Mais un obstacle surgit, peu explicité, finalement écarté.

Max – J'hésite entre *u et u-e*... Je dirais *e* pour féminin, mais... Je vois pas trop quand c'est au féminin de *e*.

C – Tu ne vois pas trop de *e* au féminin ?

Max – Enfin, je pense pas que pour *venue*, il y ait un *e* au féminin.

C – Pour *venue*, tu ne penses pas qu'il y ait de *e* au féminin ?

Max – Je dirais plutôt qu'il y a un *e* mais je suis pas sûr sûr.

C – Alors plutôt oui mais pas sûr ?

Max – Plutôt oui.

■ **Résolution du problème (phase 5)**

Le règlement du cas *venue* provoque un retour spontané sur *arrivée*.

Fabien – Ah, je sais pour ici... à *peine arrivée*, en fait pour moi, le sujet, c'est *elle*.

Max – Voilà.

Fabien – Donc c'est au féminin. Et si on mettait un auxiliaire, ça serait forcément *être*,

Max – Oui.

Fabien – Donc ça s'accorde.

Max – Ça s'accorde, ben voilà,

Fabien – Alors, c'est *é-e*. Et pour *venue* aussi. *Une tribu*, l'auxiliaire, c'est *être*, donc...

Max – Non.

Fabien – Si tu mettais un auxiliaire, ce serait *être* ?

Max – Oui, mais *une tribu*, c'est pas un verbe.

Fabien – Non, mais si, *elle*, ça remplace *une tribu*...

Max – Ah oui, ben voilà... c'est un *e*.

Fabien – Donc ça serait *u-e*. Alors, on met un auxiliaire, ça serait *être*, donc ça s'accorde.

En lien avec cette transformation syntaxique, plusieurs demandes de confirmation permettent d'obtenir un raisonnement plus complet.

C – Donc, comme tu fais marcher l'idée de l'auxiliaire qu'on pourrait rajouter ici et tu en déduis qu'il faut bien *e*, tu te dis que c'est le même cas ici ?

Fabien – Non, parce que là, c'est presque le même cas, parce que comme il y a un auxiliaire, on met l'auxiliaire *être* et avec l'auxiliaire *être* ça s'accorde. Mais si ça avait été l'auxiliaire *avoir*, ça s'accorderait pas.

C – Mais là, en écrivant... Si on rajoutait un auxiliaire, ce serait *être* ou *avoir*, avec /*arrive*/ ?

Fabien – *Être. Elle était arrivée*.

Max – Oui.

C – *Elle était arrivée*... Et donc ?

Max – Ah, ben si, ici aussi, ça fait *elle*... *C'est la tribu qui était venue*.

Fabien – Oui.

Max – Ça fait *elle est venue*.

■ **Récapitulation (phase 6)**

Pour marquer cette avancée, les élèves sont invités à dire ce qu'ils ont découvert.

Fabien – Que si il y a un auxiliaire... non, un participe passé sans auxiliaire, eh ben... et qu'on rajoute l'auxiliaire dans notre tête, ben ça s'accordera... Enfin, si quand on rajoute l'auxiliaire, c'est l'auxiliaire *être*, ben ça s'accordera.

Max – Oui, mais si c'est l'auxiliaire *avoir*, ça s'accordera pas.

Comme un diable sortant de sa boîte, la règle d'accord du participe passé a surgi encore une fois, ce qui éloigne de la question de la récapitulation. La question est reposée.

Max – Ben, je savais que avec *avoir*... ça...

Fabien – Mais tu savais que quand c'est un participe passé tout seul, tu le rajoutais ?

Max – Ben oui, on peut le rajouter.

Fabien – Ben moi, je savais pas.

Max – Ben, je savais pas trop non plus.

C – Toi, c'est une vraie découverte ?

Fabien – Oui, ben oui.

C – Et toi un petit peu ?

Max – Un petit peu, je pense que j'avais déjà entendu parler de ça quelque part.

■ **Réitérations (phase 7)**

L'occasion se présente immédiatement de tester la reconnaissance d'un participe passé sans auxiliaire dans le texte de chacun des élèves.

[1] Max : *Arriver à l'entrée de la grotte Tegumai et Teshmai observent le Tewara.*

Max justifie *er* par « il y a rien avant ». Même s'il pense que le sujet est bien *Tégumai et Teshumai*, pour que l'accord se fasse, le sujet doit précéder le terme régi. Alors qu'il avait correctement écrit le participe dans sa première phrase, il reprend donc la justification originelle de Fabien. De fait, son premier *arrivée* venait après une virgule, et suivait donc un *elle*¹⁰. Nous rappelons ce qui a déjà été établi.

C – Il peut être après...

Max – Oui, il peut être après.

Fabien – *Arriver à l'entrée*. Qui c'est qui est arrivé là ?

Max – C'est Tégumai et Teshumai.

Les deux élèves ont besoin de plusieurs essais pour énoncer sans hésitation *Ce sont Tégumai et Teshumai qui sont arrivés*. Après de longues considérations sémantiques et syntaxiques sur qui arrive et comment on accorde en cas de genres opposés, ils concluent à la nécessité d'écrire *és*.

C – Qu'est-ce que vous avez fait, là, pour trouver ?

Fabien – On a cherché le sujet qui était après, et on a fait... on a encadré avec *c'est* et *qui*...

Max – Voilà ça donne...

Fabien – *Ce sont Tégumé et Téchumé qui sont arrivés*. On peut pas dire *qui /aRive/*.

Max – Mm.

Fabien – Donc, là c'est un peu pareil.

C – Toi, tu l'as encadré avec l'auxiliaire... C'est pareil que tout à l'heure...

Max – Voilà, c'est pareil que *arrivée* et *venue*.

[2] Fabien : *elle regardait une lance planter dans le dos*

Fabien suggère lui-même le terme à examiner.

Fabien – Alors... *planter ? é-e ?*

¹⁰ Le participe passé détaché ne se limite pas au cadre de la phrase, mais s'inscrit aussi dans la continuité textuelle (Combettes, 1998 ; Noailly, 1999).

Après un long silence, Fabien murmure la phrase.

C – Pourquoi tu relis la phrase ?

À partir de là, les répliques s'enchaînent, l'un complétant le propos de l'autre, ou les deux parlant en même temps.

Fabien – Pour savoir ce qu'il y a avant...

Max – Parce qu'il y a pas le sujet.

Fabien – Comme il y a juste le verbe, on sait pas...

Max – Oui, on sait pas avec quoi c'est accordé...

Fabien – *Elle regardait...*

Max – Moi, je dirais plutôt que c'est *elle*, alors... attends... si on...

Fabien – Dans ce cas-là, *une lance plantée dans le dos...* mais, celui qui a...

Max – ...*qui est plantée...* c'est *une lance qui est plantée dans le dos*.

Fabien – Oui, donc là, c'est *la lance*.

Max – *C'est une lance qui est...*

Fabien – Le sujet, c'est *une lance...* *Une lance qui est plantée...* Ah oui...

Max – Oui, mais on peut faire...

Fabien – ...mettre une lance... Donc c'est *é-e...*

Max – Ben oui, on peut l'accorder avec le verbe... l'auxiliaire *être*. C'est pareil que pour les autres...

Fabien – *C'est une lance qui est plantée.*

Max – *C'est une lance qui était plantée.*

Fabien – C'est *é-e*.

Max – Oui.

Ensemble – Parce que comme c'est avec l'auxiliaire *être*...

Fabien – Ça s'accorde.

Max – Ça s'accorde.

Fabien – Comme c'est *une lance*, c'est féminin, c'est...

Ensemble – *é-e*.

C – Voilà une affaire rondement menée.

Ainsi, sept phases d'avancées et de reculs se sont succédé pendant près de vingt-cinq minutes avant l'obtention d'un résultat substantiel, sur lequel nous allons à présent revenir.

3. Cheminements cognitifs et interactions verbales

L'entretien s'est déroulé à une période où la recherche sur l'acquisition de la morphographie n'en était qu'à ses débuts. Surtout en raison de leurs fautes d'orthographe, on ne soupçonnait pas alors l'intérêt des élèves pour le fonctionnement de la langue ni leurs capacités de réflexion, même avec un bagage métalinguistique limité. Ce qui s'est déroulé pendant l'entretien nous avait paru exemplaire à cet égard, mais nébuleux. Depuis lors, grâce à l'accumulation de données et à de nombreux recoupements, nous pouvons tenter d'élucider la trajectoire qui a amené les deux élèves de CM1 à découvrir un nouvel emploi du participe passé. Nous précisons ensuite les conditions qui favorisent l'acquisition des connaissances morphographiques, en nous appuyant sur ce que nous savons aujourd'hui de l'apprentissage de l'orthographe grammaticale¹¹.

■ De l'implicite à l'explicite

- Une norme fragile : « *ée* »

Max, l'auteur du texte, a accordé correctement le participe passé dans *à peine arrivée, elle dit à Tegumai de rentrer à la grotte*. En classe, il n'aurait probablement aucun compte à rendre. Et s'il devait préciser pourquoi *ée*, la réponse « *à peine arrivée, j'ai mis un e parce que c'est elle et*

¹¹ Nous renvoyons à la bibliographie pour des mises en œuvre concrètes des pratiques innovantes.

c'est au féminin. Comme j'ai appris qu'on met un e quand c'est au féminin... » serait tenue pour satisfaisante, d'autant que son orthographe est déjà plutôt bonne. Après tout, il connaît la marque du féminin, il identifie le donneur *elle* et fait référence aux règles enseignées.

Pourtant, la formulation de Max présente une faille potentielle, car elle met en œuvre un rapprochement qui, certes, recouvre une dépendance syntaxique, mais qui reste très flou. Cette formulation justifie tout autant des rapprochements hasardeux, comme chez cet élève de cours moyen deuxième année (CM2) pour qui *arrivée à la maison, on vit toutes nos affaires par terre* s'explique par le féminin de *maison*, tout en précisant que si c'était *arrivé au château*, il aurait écrit *é*.

Identifier de façon explicite les catégories est une condition nécessaire pour une véritable maîtrise des accords (Nadeau & Fisher, 2009). Max ne mentionne ni la catégorie de l'unité *arrivée*, ni la relation syntaxique qui fonde l'accord. Le fait de devoir se justifier tout au long de la séquence l'a amené effectivement à sortir de l'implicite et à atteindre un plus haut degré de généralisation.

- *L'erreur perturbatrice* : « *er* »

Fabien, le discutant, récusé la finale *ée* en tant que marque d'accord. Certes, il a compris que */arive/* est relié sémantiquement à *elle*, mais il ne trouve pas le terme qui rendrait cet accord légitime, à savoir le « sujet ». Pas de sujet, pas de verbe à un temps composé, donc pas de *é*, ni de *ée*. Reste *er*. La graphie *er* présente un double avantage : elle signale un verbe¹² ; elle est neutre quant aux marques d'accord.

Cette argumentation, nous l'avons rencontrée plus tard, âprement défendue par des élèves de CM2 (Cogis, 2007b) : imputer la présence de *er* au lieu de *é* à une confusion entre le participe passé et l'infinitif ne paraît donc pas toujours approprié ; nombre d'exercices et corrections en font pourtant leur cible.

Mais Fabien sait aussi que *er* est la marque de l'infinitif. Il cherche à le prouver en remplaçant « l'infinitif *arriver* » par un verbe du troisième groupe. Son choix *er*, fondé sur l'absence de « sujet », bute alors sur l'impossibilité de faire cette substitution, les deux « règles » s'opposant frontalement. Fabien repère la contradiction dans une tension maximale. Par leur exigence de cohérence, les interactions finissent par provoquer son changement de point de vue.

- *Un métalangage émergent*

Au départ, l'analyse des élèves repose sur la simple nomination des éléments de la phrase : *elle*, à *peine arrivée*. « Mettre un e » suffit à dire l'action d'accorder sans autre précision, dans un usage très répandu chez les élèves, que ce soit en entretien ou en classe. Ce qui est nommé en revanche, c'est la catégorie morphologique du féminin.

En réponse à la demande de justification de la finale *er*, les termes de *sujet*, qui détermine l'accord du verbe, et *passé composé*, qui est une forme verbale, apparaissent, mais ni *verbe* ni *participe passé* ne sont à ce stade nommés. Avec l'introduction de la marque *é* caractéristique du participe passé, on observe une certaine généralisation : à l'opposition *arrivée* vs *arriver*, unités lexicales propres à la phrase discutée, se substitue l'opposition entre marques du participe passé (*é* ou *ée*) et marque de l'infinitif (*er*). Le terme d'*accord* est ensuite employé de façon explicite, entraînant cette fois celui de *participe*, puis celui de *verbe*, ou, plutôt celui de « verbe comme ça ». À travers cette dernière formulation, on peut reconnaître le problème que le participe passé pose aux élèves par sa double appartenance au système verbal et nominal.

Cette restriction amène les élèves à rappeler la règle d'accord du participe passé et donc à employer le terme *auxiliaire*. En l'absence d'*auxiliaire*, il ne peut s'agir d'un *verbe composé*. Les élèves éprouvent alors le besoin de redire cette règle emblématique, socle de leurs connaissances, avant de conclure à l'étrangeté de la situation présente : il n'y a « pas d'*auxiliaire* du

¹² Prototype du « verbe d'action », */arive/* est effectivement un bon représentant de la classe du verbe pour les élèves (François, Knockaert & Leclercq, 1986 ; Gourdet & Cogis, 2015).

tout ». C'est ce constat de l'absence d'un auxiliaire qui semble être le pivot de leur changement de point de vue jusqu'à la formulation d'une dénomination clarifiante, en l'occurrence *participe passé sans auxiliaire*¹³. Dans la dernière phase, les termes d'*accord en genre et en nombre* et, surtout, de *sujet après*, qui inaugure une nouvelle vision de la phrase, enrichissent leurs analyses. Au fur et à mesure des tours de parole, la discussion ravive des réseaux sémantiques : les termes et les règles qui reviennent à l'esprit des élèves semblent alors s'engendrer les uns les autres.

- *Des manipulations tâtonnantes*

Le recours à des manipulations, dont les élèves ont déjà une certaine pratique, accompagne le déploiement du métalangage. Le remplacement de /aRive/ par un verbe du troisième groupe amène Fabien à admettre que l'unité est nécessairement un participe passé, même sans sujet antécédent. C'est le premier pas de sa découverte d'une autre structure syntaxique.

La substitution est enseignée en classe, mais plus comme un « truc » pour éviter de faire une faute d'orthographe que comme servant à constituer les classes syntaxiques. Mais, même dans sa fonction orthographique de distinction entre *er* et *é*, elle reste difficile pour de jeunes élèves : dans cette séquence, Max prétend utiliser le remplacement d'une forme en /e/ par un verbe du premier groupe à l'infinitif sans percevoir l'illogisme de sa méthode. Cette difficulté tient sans doute au fait que la substitution implique un raisonnement conditionnel effectué mentalement. On touche là aux limites des capacités cognitives d'enfants de neuf ans, qui retiennent qu'on peut ajouter, supprimer, remplacer ou déplacer, mais ne comprennent ou ne contrôlent pas toujours bien ces opérations (Beaumanoir-Secq, Cogis & Elalouf, 2010).

Pourtant, c'est grâce à Max qui a proposé d'ajouter l'auxiliaire *être* pour faire apparaître la relation entre le sujet et le participe passé que les deux élèves sortent de l'impasse, identifiant le sujet par la procédure d'encadrement, qu'ils nomment et utilisent à bon escient (« on a encadré avec *c'est* et *qui* »). Même pratiquées de façon maladroite ou erronée à un instant donné, les manipulations sont bien une voie incontournable de la démarche d'appropriation des notions grammaticales.

Ainsi, les interactions ont permis la cristallisation de l'opposition conceptuelle initiale. En bloquant la trop simple évidence du féminin *ée* au profit du *er*, et en insistant sur la nécessité de fournir un donneur de marque syntaxiquement motivé, Fabien a contribué à la consolidation de la norme fondée sur des catégories plus explicites. De son côté, Max a su établir la relation syntaxique entre le participe passé *arrivée* et le pronom *elle* en ajoutant *était*. Si, à la fin, c'est toujours la graphie *ée* qui est validée, elle l'est désormais comme marque d'accord du participe passé. Les interactions ont déclenché un élargissement des connaissances : le participe passé n'est pas seulement un élément constitutif du passé composé, il peut s'employer sans auxiliaire ; l'accord n'est pas réservé au sens gauche droite, il peut soumettre un terme antécédent à un terme postérieur.

■ *Conditions d'une réussite*

- *Un dispositif propice*

Que ce soit en classe ou comme ici en entretien, chaque élève se doit de défendre ses choix face aux autres. Thématisations, arguments, présupposés s'offrent alors à un examen externe, et donc à une reformulation plus explicite par autrui ou à une réfutation. Mais, une fois en débat, ces éléments peuvent aussi être remis en cause par l'auteur lui-même. La discussion porte en effet non pas sur des opinions, mais sur des savoirs linguistiques. Ce qui s'explore et s'échange, ce sont des notions, des marques, des propriétés, des vocables, des opérations, des règles, des procédures (Nonnon, 1996). En classe, les élèves sont entraînés à justifier leurs propos en fournissant des « preuves » valides, qui dépendent de leur base de connaissances.

¹³ Dans la classe de CM2 confrontée au même obstacle, les élèves ont proposé *verbe-adjectif*, après avoir étudié un corpus mêlant participes passés détachés et adjectifs dans des accords audibles ou non (Cogis, 2007b). L'obsession francophone pour les règles d'accord du participe passé conduit en réalité à masquer la valeur adjectivale du participe passé.

Le débat orthographique agit ainsi sur deux plans. D'une part, il renforce la maîtrise d'une notion parce que certaines de ses propriétés, négligées, sont rappelées, ou que certaines manipulations, lacunaires, sont complétées. D'autre part, il peut générer un conflit dont le dépassement repose sur une attention nouvelle à certains aspects linguistiques. Ici, ce sont bien l'insuffisance de la justification initiale de Max, la contradiction perçue par Fabien (ni *ée*, ni *é*, ni *er*) et l'opiniâtreté des deux élèves à résoudre le problème, avec l'étayage de l'adulte, qui permettent au conflit de trouver une issue dans un approfondissement du savoir.

Trop souvent, on réduit l'apprentissage de l'orthographe grammaticale à la connaissance des règles et de marques, en méconnaissant le fait que celles-ci mettent en jeu des catégories inconnues avant l'apprentissage. Comment, en effet, respecter les règles, si les notions sous-jacentes ne sont pas élaborées ? La catégorisation commence quand les élèves font des liens entre différents cas (« C'est pareil que *arrivée* et *venue* »). Dans la séquence, Max et Fabien passent ainsi des mots en mention propres à la phrase donnée (*arrivée, elle*) à des termes généralisants (*participe passé, sujet*), tout en se livrant à une série de déductions scandées par une avalanche de *donc*.

Les élèves faibles, qui auraient tendance à dire qu'ils ont écrit « comme ça », finissent par suivre le mouvement collectif, « piégés » par l'envie de participer au débat. Ils découvrent que les « bons » font aussi des erreurs, mais qu'ils utilisent des méthodes, des raisonnements pour les rectifier. Par exemple, une élève de CM1 en zone très défavorisée, reconnaît son oubli d'un *s* par « On m'a fait comprendre la dernière fois que tout doit être pareil dans le groupe nominal ». Comme les autres, ces élèves intériorisent ainsi peu à peu ce qu'ils sauront faire seuls par la suite (Vygotski, 1934/1997) et leurs progrès peuvent s'avérer remarquables, comme l'a montré une recherche québécoise (Nadeau & Fisher, 2014).

Parallèlement, en verbalisant ce qu'ils ont fait, en prenant conscience de ce qu'ils pensent, les élèves travaillent à une autre posture intellectuelle : le langage n'est plus seulement un moyen de communication, c'est aussi un objet sur lequel on peut réfléchir ; la norme n'est plus quelque chose qu'on subit, mais quelque chose qu'on partage. Ce rapport au langage et aux normes ne va pas de soi chez les élèves de milieux populaires, alors qu'il se révèle déterminant pour apprendre (Lahire, 1993 ; Bautier, 2001 ; Bautier & Branca, 2002 ; Bautier & Goigoux, 2004). Parce que les marques sont des traces perceptibles de fonctionnements syntaxiques, relativement maniables¹⁴, et qu'on peut les discuter, travailler l'orthographe grammaticale, jusque dans les textes où le jeu des marques contribue à leur cohérence, nous est apparu comme un premier tremplin vers l'abstraction, la conscience de la langue comme système de régularités et l'appropriation d'un rapport distancé au langage dès l'école primaire. Des effets bénéfiques s'observent déjà au cours préparatoire (CP) (Gourdet et al., 2015).

- *Une durée importante*

Consacrer autant de temps à la graphie d'un participe passé peut surprendre. C'est qu'il ne s'agit pas d'une simple correction, mais d'une élaboration notionnelle qu'on suit à travers les multiples événements langagiers observés. C'est au milieu d'erreurs et d'une certaine confusion qu'une vérité se fraie un chemin, non sans régression : Fabien, qui vient d'établir que la finale ne peut pas être *er*, mais *é*, revient à sa première idée quand Max prononce le terme *infinitif*, avant d'y renoncer définitivement. À son tour, Max défend *er* dans la seconde occurrence de /aRive/, avant de se reprendre. De plus, même si les deux élèves disposent de savoirs conséquents, leur mobilisation sous une forme intelligible est laborieuse. Ce qui peut apparaître comme des redondances lassantes ou des temps morts correspond sans doute à des jalons posés pour assurer la récupération des connaissances en mémoire et l'ancrage du raisonnement. À la fin, il ne leur faut plus que 1 minute 16 secondes pour argumenter entre eux la question du participe *plantée*, écrit initialement *er*.

¹⁴ Mais l'alternance marque audible/inaudible et marque/non-marque complique bien les choses en français... Chez les élèves, « ça ne s'accorde pas » signifie tantôt que le participe passé ne varie pas en présence de l'auxiliaire *avoir*, tantôt qu'il ne prend pas de marque de féminin, car le masculin est assimilé à un non-accord. Distinctions à travailler, de toute évidence.

C'est souvent à l'issue de séances longues, en entretien ou en classe, que nous avons observé ces mouvements conceptuels, parfois intenses, parfois légers, nécessaires à une future production normée. Par exemple, cette élève de CP qui lève le doigt à la fin de la discussion pour dire « Maitresse, je ne suis plus d'accord avec ce que j'ai écrit » ou cette autre de CM2 qui, après avoir défendu pendant quarante minutes un accord erroné, fait part de son revirement avec un grand sourire « Ben c'est vrai » (Cogis, Fisher & Nadeau, 2015).

Réjouissants pour l'enseignant, ces moments de clairvoyance sont néanmoins fragiles. Il est important que les élèves rencontrent rapidement les mêmes structures de façon à ce qu'ils puissent faire des rapprochements, réemployer les termes ou roder les manipulations. La dernière phase de la séquence a offert l'occasion aux deux élèves d'associer à *peine arrivée*, *Arriver à l'entrée de la grotte une lance plantée dans le dos, une tribu venue*, et d'établir la relation sujet/participe passé en recourant à l'encadrement *c'est... qui* avec davantage de fluidité. Rien ne garantit cependant qu'ils sauront écrire correctement un autre participe passé détaché après cette première découverte, sans explications formelles données par leur enseignante et un travail de consolidation prolongé.

Le temps est une denrée rare à l'école, certes, mais il serait mieux utilisé si l'on tenait compte des acquis sur la mémoire et l'apprentissage. Trop de notions dans trop peu de temps, rien ne se fixe. C'est parce que la dimension conceptuelle de l'orthographe grammaticale est sous-estimée qu'on presse les élèves dans des corrections de surface, qui les laissent démunis la fois suivante, tout en enchaînant les leçons de langue pour suivre les impératifs des programmes (ou des manuels). Si l'on n'a sans doute pas intérêt à limiter la durée des échanges, au moins dans les premières mises en œuvre, on peut toutefois regagner du temps en groupant les notions grammaticales qui posent des problèmes orthographiques identiques, en insistant notamment sur celles qui constituent des obstacles cognitifs (Brissaud & Cogis, 2011)¹⁵. Laisser aux élèves assez de temps avant de passer à un autre contenu évite d'en perdre à reprendre sans cesse les mêmes points pour tenter de combler les manques, parfois sans plus de succès¹⁶.

- *Un accompagnement flexible*

La progression dans l'acquisition étant faite d'écueils, de piétinements, d'accélération, le rôle de l'enseignant est crucial. Dans l'entretien où il s'agissait de rester le plus neutre possible pour recueillir le maximum d'informations sans avoir la charge d'apporter un savoir nouveau, notre rôle a consisté à faciliter les interactions et encourager la réflexion : renvoyer les propos, inciter aux essais, demander une confirmation, rappeler ce qui a été établi pour éviter un nouveau retour en arrière, souligner le blocage, faire conclure ou récapituler, choisir des cas similaires. Mais ce sont eux qui en sont venus à la possibilité d'un participe passé sans auxiliaire et qui ont commencé à catégoriser (« C'est pareil »).

En classe, l'enseignant ne s'en tient pas à ce seul rôle de meneur de jeu. Il apporte des éclaircissements ou de nouveaux contenus au moment opportun et organise d'autres activités ; il modèle les raisonnements, utilise un langage grammatical explicite et guide les élèves dans leurs manipulations, soutenant ainsi l'émergence et le développement de ce rapport réflexif à la langue (Fisher & Nadeau, 2014 ; Gourdet, 2018). Il s'agit donc moins d'une neutralité qu'une mise en retrait provisoire qui permet le repérage des manques ou la découverte d'obstacles insoupçonnés¹⁷. L'équilibre est parfois difficile à trouver entre une intervention magistrale trop rapide bloquant la réflexion au nom de l'efficacité ou un retrait trop prolongé au risque de laisser la classe s'enliser et ne rien construire de solide.

¹⁵ Notamment, le pluriel et la pluralité, avec les petites quantités, les noms collectifs, le pronom *on*, le déterminant *leur* (Cogis, 2003a ; Brissaud, Cogis & Péret, 2013 ; Cogis, Fisher & Nadeau, 2015) ; le féminin grammatical et l'idée de genre (Cogis, 2003b).

¹⁶ Y compris chez des élèves plus âgés ou des étudiants (Gauvin, Marcotte & Villeneuve, 2013).

¹⁷ Par exemple, la particularité des formes en *u* qui amène Max à douter quelques instants de la possibilité d'écrire *ue* (Cogis & Brissaud, 2019).

Répetons-le. L'accompagnement dont les élèves ont besoin pour s'approprier les connaissances en orthographe grammaticale varie selon les moments et les objectifs : présentations structurées sur une nouvelle notion ; long travail sur la morphographie par des confrontations argumentées dans des contextes différents ; observation systématique des structures syntaxiques conformes à la norme et entraînements à justifier les marques et à catégoriser sur la base de critères explicites ; guidage dans la révision orthographique des écrits, qui devrait occuper l'essentiel du temps, quand les élèves ont à peu près compris « comment ça marche », car la compréhension n'empêche pas de laisser passer des erreurs, comme chacun sait.

Ainsi, partis d'une graphie juste, mais mal justifiée, les acteurs de la séquence présentée sont parvenus non seulement à justifier cette graphie, mais aussi à découvrir de nouveaux fonctionnements syntaxiques. Tous les entretiens métagraphiques, tous les débats en classe ne débouchent pas sur de telles découvertes, loin de là. Mais il est fréquent d'observer des changements, car le dispositif langagier peut être considéré comme générateur de transformations par son pouvoir de clarification et de mémorisation, à condition d'accorder aux élèves le temps de penser et un accompagnement adapté.

Pour conclure

Faire des interactions verbales un des moteurs de l'acquisition de l'orthographe grammaticale qui, par définition, est du ressort de l'écrit et du silence intime semble relever d'un paradoxe. Mais, par les effets qu'elles provoquent, elles en sont bien une clé primordiale.

Porte ouverte sur les mondes cognitifs des élèves, leur mérite est de saisir sur le vif les efforts des élèves pour appréhender une matière aussi complexe. Si les erreurs sont parfois le signe d'un renoncement chez les élèves les plus âgés, pour les plus jeunes, elles sont le plus souvent la trace d'un niveau de compréhension encore incomplète des fonctionnements morphographiques (ou de la difficulté intrinsèque des tâches d'écriture). C'est donc à un changement d'attitude par rapport aux erreurs des élèves que les interactions conduisent inéluctablement (ou devraient conduire).

L'issue heureuse de la séquence présentée et de toutes celles qui travaillent plus modestement à la consolidation des connaissances de base n'est pas le fruit du hasard. Les élèves trouvent dans les activités où ils sont mis en situation de verbaliser leur raisonnement et d'argumenter leurs choix l'espace nécessaire au déploiement de leur réflexion. L'écoute bienveillante, les incitations à dire et à essayer ce qu'ils croient, mais aussi l'exigence de raisonnements explicites et complets au moment opportun favorisent leurs changements d'attitude, car ils se sentent reconnus dans leur apprentissage. Libérés du poids de la faute, ils sont entraînés dans un mouvement de conceptualisation de plus haut niveau. Les retours réflexifs sur leurs graphies deviennent plus opérants et, parce qu'ils comprennent mieux, leurs progrès suscitent d'autres progrès. Ce qui est en jeu dans les interactions verbales, c'est bien l'acquisition de la dimension conceptuelle de la morphographie.

Revenir sur une séquence vieille de près d'un quart de siècle montre le chemin que les recherches dans des domaines variés, et notamment en linguistique de l'acquisition ou en didactique, nous ont fait parcourir. Elles ont apporté des éléments de réponse à la question des erreurs persistantes des élèves malgré leçons, règles, exercices, dictées et corrections, et plus particulièrement des élèves de milieux populaires, qui ne parviennent pas dans ce cadre à modifier leurs conceptions erronées. De nouvelles activités ont été expérimentées avec des résultats prometteurs.

Pourtant, jamais l'écart n'a été aussi grand entre ces connaissances accumulées sur l'apprentissage de l'orthographe grammaticale et le mouvement de régression institutionnel auquel on assiste aujourd'hui. Comment convaincre les décideurs politiques, les médias, nos sociétés qui ont en partage la langue française que, en s'accrochant à des pratiques rétrogrades, elles

sont un frein à un apprentissage plus performant, elles nient l'intelligence de l'enfant et la part humaine des acquisitions ? Personne n'a encore trouvé la réponse.

Références

ANDREU Sandra & STEINMETZ Claire (2016), « Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015) », *DEPP, Note d'information*, n°28, En ligne <http://cache.media.education.gouv.fr>

BAUTIER Élisabeth (2001), « Pratiques langagières et scolarisation », *Revue française de pédagogie*, n°137, p.117-161.

BAUTIER Élisabeth & BRANCA-ROSOFF Sonia (2002), « Pratiques linguistiques des élèves en échec scolaire et enseignement », *Ville-École-Intégration*, n°130, p.196-213.

BAUTIER Élisabeth & GOIGOUX Roland (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, n°148, p.89-100, En ligne <https://www.persee.fr>

BEAUMANOIR-SECQ Morgane, COGIS Danièle & ELALOUF Marie-Laure (2010), « Pour un usage raisonné et progressif de la commutation en classe », *Repères*, n°41, p.47-70.

BOIVIN Marie-Claude (2009), « Jugements de grammaticalité et manipulations syntaxiques dans le travail en classe d'élèves du secondaire », dans Joaquim Dolz & Claude Simard, *Pratiques d'enseignement grammatical, point de vue de l'enseignant et de l'élève*, Québec, Presses de l'Université Laval, p.179-208.

BRISSAUD Catherine (2011), « Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? », *Pratiques*, n°149-150, p.207-226, En ligne <https://journals.openedition.org>

BRISSAUD Catherine, CHEVROT Jean-Pierre & LEFRANÇOIS Pascale (2006), « Les formes verbales homophones en /E/ entre 8 et 15 ans : contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté orthographique majeure du français », *Langue française*, n°151, p.74-93.

BRISSAUD Catherine & COGIS Danièle (2011), *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris, Hatier.

BRISSAUD Catherine, COGIS Danièle & PÉRET Claudie (2013), « L'enseignement de l'orthographe : une mission encore possible ? », dans Suzanne Baddeley, Fabrice Jejcic & Camille Martinez, *L'orthographe en quatre temps*, Paris, Champion, p.161-202.

BRISSAUD Catherine, COGIS Danièle & TOTEREAU Corinne (2014), « La performance orthographique à l'articulation école-collège : une approche qualitative des marques de pluriel », *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2014*, En ligne <https://www.shs-conferences.org>

BRISSAUD Catherine & SANDON Jean-Michel (1999), « L'acquisition des formes verbales en /E/ à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie », *Langue française*, n°124, p.40-57.

CATACH Nina (1973), « La structure de l'orthographe française », *La Recherche*, n°39, vol.4, p.949-956.

CHARTRAND Suzanne-G. (dir.) (2016), *Mieux enseigner la grammaire au primaire et au secondaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*, Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique.

CHOMSKY Carol (1971), « Write first, read later », *Childhood Education*, n°47, p.296-299.

COGIS Danièle

— (2003a), « Construction des connaissances, langage et orthographe : vers un nouveau contrat didactique », dans Martine Jaubert, Maryse Rebière & Jean-Paul Bernié (éds.), *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement. Actes du colloque pluridisciplinaire international, avril 2003*, IUFM d'Aquitaine / Université Victor Segalen Bordeaux II, CD-rom.

— (2003b), « Marques orthographiques du féminin et pratiques de l'écrit », *Lidil*, n°7, p.103-115.

— (2005), *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris, Delagrave.

— (2007a), « L'orthographe grammaticale : une difficulté majeure », dans Danièle Manesse & Danièle Cogis, *L'orthographe, à qui la faute ?*, Paris, ESF éditeur, p.97-136.

- (2007b), « Le participe passé en construction détachée : aperçu sur la morphographie verbale au CM2 », dans Céline Vaguer & Danielle Leeman (éds), *Orthographe : innovations théoriques et pratiques de classes*, Namur, Presses universitaires de Namur & CEDOCEF, p.83-102.
- (2012), « Plaidoyer pour se débarrasser de l'erreur d'orthographe », *Cahiers pédagogiques*, n°494, p.52-53.

COGIS Danièle & BRISSAUD Catherine (2019), « À la poursuite des marques de genre... », dans Clara Mortamet (éd.), *L'orthographe, pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations*, Rouen, Presses universitaires de Rouen et du Havre, p.43-71.

COGIS Danièle, BRISSAUD Catherine, FISHER Carole & NADEAU Marie (2016), « L'enseignement de l'orthographe grammaticale », dans Suzanne-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire au primaire et au secondaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*, Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique, p.123-145.

COGIS Danièle, FISHER Carole & NADEAU Marie (2015), « Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage », *Glottopol*, n°26, En ligne <http://glottopol.univ-rouen.fr>

COMBETTES Bernard (1998), *Les constructions détachées en français*, Gap, Ophrys.

FAYOL Michel & LARGY Pierre (1992), « Une approche expérimentale de l'accord sujet-verbe », *Langue française*, n°95, p.80-98.

FERREIRO Emilia (1988), « L'écriture avant la lettre », dans Hermine Sinclair (dir.), *La production de notations chez le jeune enfant*, Paris, Presses universitaires de France, p.17-70.

FISHER Carole & NADEAU Marie (2014), « Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire », *Repères*, n°49, p.169-191.

FRANÇOIS Frédéric, CNOCKAERT Danielle & LECLERCQ Sabine (1986), « Noms, verbes et adjectifs ou définir et classer », *Études de linguistique appliquée*, n°62, p.26-39.

GAUVIN Isabelle, MARCOTTE Sylvie & VILLENEUVE Karine (2013), « Les raisonnements grammaticaux : un outil pour développer la compétence à écrire des étudiants du postsecondaire », *Correspondance*, Volume 19, n°1, En ligne <http://correspo.ccdmd.qc.ca>

GIORDAN Alain & DE VECCHI Gérard (1987), *Les origines du savoir : des conceptions des élèves aux concepts scientifiques*, Neuchâtel, Delachaux Niestlé.

GOURDET Patrice (2012), « L'enseignement du verbe à l'école primaire française. Un curriculum prescrit linguistiquement incohérent : comparaison des instructions officielles de 1923, 2002 et 2008 concernant l'enseignement du verbe en CE2 », dans Jean-Louis Dumortier, Julien Van Beveren & David Vrydaghs, *Curriculum et progression en français. Actes du 11^e colloque de l'AIRDF (Liège, 26-28 août 2010)*, Namur, Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque », p.217-230.

GOURDET Patrice (2018), « Enseigner la grammaire peut-il contribuer à l'amélioration de la production écrite ? », *Conférence de consensus, mars 2018, Écrire et rédiger*, En ligne <http://www.cnesco.fr>

GOURDET Patrice & COGIS Danièle (2015), « Un verbe c'est quelque chose : emploi "profane" ou emploi "savant" du métalangage à l'école élémentaire ? », dans Lecolle Michelle (éd.), *Le discours et la langue*, t. 6.1, p.47-62.

GOURDET Patrice, GOMILA Corinne, BOURHIS Véronique, ÉLALOUF Marie-Laure, PÉRET Claudie & AVEZARD-ROGER Cécile (2015), « De la grammaire au CP pour lire et écrire ? Description et analyse de pratiques dans le cadre de la recherche *Lire-écrire* au CP », *Repères*, n°52, p.39-58.

HAAS Ghislaine (dir.) (1995), *Enjeux*, n°34 (L'orthographe autrement).

JAFFRÉ Jean-Pierre (2003), « Les commentaires métagraphiques », *Faits de langues*, n°22, p.67-76.

LAHIRE Bernard (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

LIEURY Alain (1993), *La mémoire. Du cerveau à l'école*, Paris, Flammarion.

MANESSE Danièle & COGIS Danièle (2007), *Orthographe – à qui la faute ?*, Paris, ESF Éditeur.

NADEAU Marie & FISHER Carole (2009), « Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit ? », dans Joaquim Dolz & Claude Simard (éds), *Pratiques d'enseignement grammatical, points de vue de l'enseignant et de l'élève. Recherches en didactique du français*, Québec, Presses de l'Université Laval, p.209-231.

NADEAU Marie & FISHER Carole (2014), *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte*, Rapport de recherche FQRSC, En ligne <http://www.frqsc.gouv.qc.ca>

NOAILLY Michèle (1999), *L'adjectif en français*, Gap/Paris, Ophrys.

NONNON Élisabeth (1996), « Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : le dialogue comme espace d'exploration », *Langue française*, n°112, p.67-87.

RAFFAËLLI Christelle & JÉGO Sylvaine (2013), « Grammaire, orthographe, lexique : quelles pratiques au collège et en CM2 ? », *Note d'information 13.35, DEPP-MEN*, En ligne <http://cache.media.education.gouv.fr>

READ Charles (1986), *Children's creative spelling*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

VYGOTSKI Lev Semionovitch (1934, réédition 1997), *Pensée & langage*, Paris, La Dispute.