

## L'accord sujet-verbe : acquis en fin d'école primaire, vraiment ?

Geoffre, T.

LIDILEM, Université Stendhal – Grenoble 3  
thierry.geoffre@ujf-grenoble.fr

Brissaud, C.

LIDILEM, Université Stendhal – Grenoble 3  
catherine.brissaud@ujf-grenoble.fr

L'apprentissage de l'orthographe, notamment grammaticale : lieu de débat médiatique et de tension, récemment ravivés par la baisse attestée des performances en orthographe grammaticale (Manesse et Cogis, 2007).

Parmi tous les discours, il est des refrains comme "un élève doit savoir lire au mois de décembre de l'année de son CP", "un élève doit maîtriser l'orthographe en fin de CM2"... Ce dernier refrain renforcé par les programmes français, eux-mêmes, qui posent, par exemple, comme objectif de fin de cycle 3 que l'élève saura "appliquer la règle de l'accord du verbe avec son sujet, y compris avec le sujet *qui* de 3<sup>e</sup> personne". Dès la fin du CE1, il est déjà stipulé que l'élève pourra " marquer l'accord entre le sujet et le verbe dans les phrases où l'ordre sujet-verbe est respecté", puis, en fin de CE2 : "appliquer la règle de l'accord du verbe avec le sujet (y compris pronom personnel) dans les phrases où l'ordre sujet-verbe est respecté, et où le verbe est à un temps simple".

Si l'on met de côté les difficultés d'apprentissage et que l'on regarde les performances des élèves avec comme seuls étalons la demande institutionnelle et la norme sociale, on en vient au discours ressassé de la baisse de niveau. Pourtant, en dépit de cette baisse, les élèves ont des savoirs orthographiques ; ils continuent à en acquérir et à les consolider, du CM2 à la classe de 3<sup>e</sup> du collège (Cogis, 2007).

### 1 Qu'est-ce qu'accorder le sujet et le verbe conjugué ?

Que sait-on de l'accord sujet-verbe ?

Tout d'abord, la définition du sujet n'est pas simple : les linguistes retiennent un ensemble de propriétés pour le définir. Riegel, Pellat et Rioul (2008 : 129) n'en enregistrent pas moins de cinq :

- le sujet est le premier des deux éléments nécessaires à la constitution d'une phrase,
- il régit l'accord du verbe qui prend des marques morphosyntaxiques (les désinences) propres à cette partie du discours (nombre, genre, personne),
- il est le seul élément qui puisse être extrait de la phrase au moyen de la locution discontinue *C'est...qui*,
- il appartient à la catégorie générale des constituants nominaux,
- si la passivation de la phrase est possible, il peut devenir le complément d'agent de la nouvelle phrase.

D'autres linguistes, comme Denis Creyssels, ne retiennent comme seules caractéristiques constantes du sujet que "le contrôle qu'il exerce sur la désinence verbale et la possibilité d'être représenté par un indice

de la série *il/elle*" (1995 : 212). Ces propriétés lient fortement l'identification du sujet à celle du verbe et inversement.

En ce qui concerne l'accord, il est le "phénomène de transfert d'une ou de plusieurs catégories morphologiques (genre, nombre et personne) associées à une partie du discours (celles du nom et des pronoms) sur d'autres parties du discours telles que le déterminant, l'adjectif, le verbe et certains pronoms" (Riegel, Pellat & Rioul, 2008 : 538). Jean-Pierre Jaffré et Daniel Bessonnat parlent de "chaines syntagmatiques pour désigner, à l'intérieur d'une phrase, les suites d'éléments qui entretiennent une solidarité morphologique entre eux" (1993). Plus précisément, en ce qui concerne l'accord sujet-verbe, le noyau du Groupe Nominal Sujet (noté GNS dans la suite de cet écrit) régit l'accord du verbe, il est un « donneur » : il transmet ses caractéristiques morphologiques de genre, de nombre, de personne (ses traits grammaticaux) au verbe conjugué qui est un « receveur » (Chartrand, 2011). La relation entre donneur et receveur d'accord et les conséquences sur leur morphologie sont formalisées par les chaînes d'accord graphiques qui permettent de rendre visibles les liens sémantiques et syntaxiques qui unissent les mots.

Dan Van Raemdonck, Marie Detaille et Lionel Meinertzhagen (2009 : 120) proposent une approche différente : "Un accord, c'est un mécanisme grammatical par lequel on établit un lien entre deux termes dont l'un (« l'apport ») apporte de l'information au second (« le support »), lequel, en échange, lui transmet les marques de catégories grammaticales pertinentes (par exemple son genre et son nombre). Il en va ainsi pour absolument tous les types d'accords (de l'adjectif, du verbe, du participe passé...). Le verbe s'accorde en personne (1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>) et en nombre (singulier ou pluriel) avec son support, quelle que soit sa place !"

Toutes ces définitions s'appuient sur un métalangage et des notions avancées qui vont requérir des élèves un degré d'expertise lui-même avancé. Viennent alors les questions du développement de l'enfant et des moments adéquats pour introduire ces connaissances et favoriser les apprentissages. Les modèles psycholinguistiques, mis en relation avec les enjeux linguistiques, peuvent nous aider à esquisser un scénario développemental.

## 2 Orthographe grammaticale : les modèles psycholinguistiques de développement

Rebecca Treiman et Marie Cassar (1997) s'appuient sur les similitudes entre les modèles généraux d'acquisition de l'orthographe développés à partir de l'anglais (Henderson, 1985 et Gentry, 1982) pour proposer une évolution en cinq étapes : après les étapes pré-communicative puis semi-phonétique, l'entrée plus systématique dans le code grapho-phonologique conduit l'enfant de 6-7 ans à élaborer des représentations complètes des mots, phonologiques et orthographiques. C'est d'abord le principe phonographique qui domine et l'on parle d'étape *phonétique* (par exemple *\*jenen ceriun* pour « je n'en sais rien »). Ce principe phonographique prépondérant s'enrichit du principe sémiographique pour mener progressivement à une production respectueuse des contraintes orthographiques conventionnelles (Fayol et Jaffré, 2008). C'est l'étape *morphémique* qui permet l'utilisation des marques morphosyntaxiques (par exemple *\*ils zariv* pour « ils arrivent »). L'étape *orthographique* est l'ultime phase, où la majorité des graphies produites sont correctes.

Ce modèle, construit sur l'exemple de l'anglais, s'applique au français mais, compte-tenu de l'importance de la morphographie dans le système orthographique du français, l'étape morphémique doit être précisée. Un certain nombre de travaux ont apporté des données sur la maîtrise de la morphographie et son évolution, montrant que c'est un domaine complexe, lié à plusieurs facteurs. La compréhension des marques du nombre par l'apprenti scripteur évolue ainsi d'une orthographe où il ne les utilise pas (il écrit les terminaisons comme il les entend : *\*les avion*, *\*ils arrive*) à une utilisation surgénéralisée du -s final pour les noms et aussi les verbes, parfois les adverbes (*les avions*, *\*ils arrives ensembles*). Vient ensuite l'apprentissage du -nt, pour les verbes, qu'on retrouve parfois à la fin des noms et des adjectifs (*ils arrivent*, *\*rapident*). Enfin, l'élève utilise -s pour les noms et les adjectifs et -nt pour les verbes (Totereau,

Thévenin, Fayol, 1997). L'apprentissage de la production des marques du nombre se déroule ainsi sur plusieurs années.

Largy, Cousin & Fayol (2004) ont en outre montré que la forme fléchie dominante du nom (singulier vs pluriel) interfère avec la qualité de l'accord produit : de jeunes élèves écrivent plus facilement au pluriel des mots rencontrés souvent au pluriel. Ainsi, lorsqu'un élève de CE1-CE2 doit accorder un nom, sa performance peut aussi varier en fonction de la fréquence de ce nom et des formes fléchies correspondantes. Enfin, l'ensemble de la production va dépendre de la charge cognitive globale lors de l'activité et du niveau d'automatisation et de contrôle du scripteur (Fayol et Got, 1991). La production orthographique apparaît donc comme dépendante de variables hétérogènes.

### 3 Trois procédures dominantes

A partir d'un corpus d'exercices et d'entretiens métagraphiques, Danièle Cogis (2005, p. 87) a proposé trois procédures graphiques qui guideraient l'élève dans la sélection d'une graphie.

La procédure *phono/logographique* se caractérise par l'absence de marque. Le mot est écrit « comme ça se prononce ». Un autre argument est « je l'ai déjà vu comme ça », qui peut conduire à une graphie non normée. Cette observation est compatible avec les résultats de l'étude de Largy et al. (2004).

Une deuxième procédure est de type *morphosémantique* : la marque du pluriel est présente parce que l'élève a des considérations sémantiques sur le référent, avec une justification du type « j'ai mis un -s parce qu'il y en a plusieurs ». Cela conduit l'élève à une écriture normée (*les enfants*) ou à une forme non normée comme dans *\*tous le mondes chantent*. Cette référence au sens reste cependant moins efficace que le repérage du bon donneur pour l'utilisation appropriée d'une marque de pluriel (Lefrançois, 2009).

Enfin, une procédure de type *morphosyntaxique* est caractérisée par le fait que le morphogramme choisi dépend de la syntaxe et du lien établi entre les différents constituants de la phrase. La justification du choix orthographique se fait selon des critères syntaxiques et devient métalinguistique : « On met un s parce que le nom est au pluriel ». Les procédures morphosyntaxiques semblent être les seules objectivement efficaces mais elles n'en sont pas moins complexes car elles font appel à des métaconnaissances difficiles à maîtriser.

Nous avons précédemment présenté l'idée que les élèves passent de l'étape morphémique à l'étape orthographique selon une progression qui les conduit d'une stricte utilisation des procédures morphosémantiques à une utilisation conjointe et régulière des procédures morphosyntaxiques (Geoffre et Brissaud, à paraître). Entre ces deux niveaux de compétences, nous avons isolé une phase de transition caractérisée par une grande instabilité des productions orthographiques des apprenants. C'est la possibilité d'exploiter aussi bien des raisonnements morphosémantiques que morphosyntaxiques qui permettrait aux élèves d'accéder à des réalisations plus stables et normées.

De façon générale, ces études remettent en cause l'approche pédagogique traditionnelle de l'orthographe qui vise l'apprentissage d'une règle et son application systématique dans des exercices, indépendamment des conceptions et représentations des élèves. Ce que Jean-Pierre Jaffré résume ainsi : " Il en découle que l'apprentissage des règles tel qu'on le concevait voici quelques années n'a jamais permis à lui seul la maîtrise de l'orthographe. Les analyses de résolution de problèmes orthographiques plaident en effet pour la mise en œuvre de processus qui restreignent d'autant le champ d'action de la règle grammaticale. Dans le meilleur des cas, son évocation peut sensibiliser à un fonctionnement orthographique qui va toutefois devoir très vite prendre la mesure de contre-exemples qui invalident la règle" (2005).

### 4 Un dispositif didactique

Dans le cadre d'une étude qui a pour objectif de mieux comprendre les procédures développées par des élèves de 8 à 11 ans alors qu'ils évoluent de l'étape morphémique vers l'étape orthographique, trois séquences expérimentales ont été construites avec pour objectif de vérifier la pertinence de dispositifs

didactiques puis de les affiner pour favoriser les progrès des élèves en orthographe grammaticale. La première séquence, conduite de février à mars 2009, a porté sur l'accord en genre et nombre dans le groupe nominal, ainsi que l'accord en personne et nombre du verbe conjugué. La deuxième, mise en œuvre de mars à avril 2010, a repris ce travail en élargissant les contextes et les types de groupes nominaux (noms massifs, collectifs, inversion sujet-verbe). Enfin, la troisième a abordé le traitement des formes verbales homophones en /E/ (imparfait, infinitif, participe passé) de mars à avril 2011. Un même texte a été dicté à plusieurs reprises tout au long de ce suivi. Un corpus de toutes les dictées produites par les élèves d'une classe à triple niveau (CE2-CM2) a ainsi été constitué de février 2009 à juin 2011, notamment lors des trois séquences expérimentales. Afin d'élargir le suivi aux situations de production écrite, l'ensemble des productions (dix par élève) a également été collecté sur l'année scolaire 2010/2011. Dans le cadre de cet article, nous présenterons les "portraits orthographiques" de quatre élèves choisis parce que représentatifs à la fois de l'ensemble du groupe classe et d'élèves de CM dans une dynamique "classique" de progrès. L'objectif de cet article est d'analyser une progression, et non de s'attacher à la grande difficulté scolaire. Trois élèves étaient scolarisés en CM2 (5<sup>e</sup> primaire) en fin de suivi, une élève était scolarisée en CM1 (4<sup>e</sup> primaire) à la même époque. Nous mettrons en évidence les lignes de force des transformations de leurs compétences sur trois années scolaires consécutives (au travers de la dictée) ou sur une année (à partir des productions écrites). La première série de portraits montrera l'évolution des graphies produites lors de la dictée de référence. Les items analysés regroupent des accords en genre, nombre ou personne, sans lien avec la chaîne sonore, qui nécessitent l'appui d'une analyse grammaticale pour être réussis. De la progression la plus lente, celle de Nicolas, à la plus rapide, celle de Paul, en passant par Pauline et Zoé, nous dégagerons quatre évolutions différentes et décalées, représentatives de ce que nous avons pu observer sur l'ensemble du groupe.

Nous nous centrerons ensuite sur l'étude du seul accord sujet-verbe et nous analyserons l'évolution des graphies proposées par ces mêmes quatre élèves lors de six productions écrites couvrant la période d'octobre 2010 à avril 2011. L'accord sujet-verbe sera observé à travers différentes entrées : la proportion d'accords réussis à la 3<sup>e</sup> personne du singulier, à la 3<sup>e</sup> personne du pluriel, aux autres personnes (plus rares dans les productions étudiées), la distribution des erreurs selon qu'elles sont dues à l'absence de marques verbales de personne ou de nombre (*\*les soldats attaque*) ou à une erreur de désinence verbale (*\*j'allait; \*il coupait*). Nous verrons que l'évolution des procédures développées par les élèves et repérées en situation de dictées trouve un pendant dans l'évolution des réussites orthographiques en situation de rédaction. Enfin, nous croiserons ces observations avec les productions des trois élèves (en CM2 à la fin de l'expérimentation) lors des évaluations nationales de janvier 2011.

## 5 Quel contrôle de l'orthographe grammaticale en situation de dictée ?

Les portraits suivants présentent les graphies recueillies lors des différentes passations de la dictée de référence<sup>1</sup>. Ce texte a été construit à partir de la dictée proposée à l'évaluation nationale<sup>2</sup> de 2010 de sorte qu'aucun des accords dans le groupe nominal ou entre le sujet et le verbe conjugué ne s'entende à l'oral. Le vocabulaire, connu des élèves, doit permettre de les garder concentrés sur leur travail d'orthographe.

### 5.1 Portrait 1 : suivi longitudinal des dictées de Nicolas

<i>fév 2009 (CE2)</i>	<i>avril 09 (CE2)</i>	<i>juin 09 (CE2)</i>	<i>juin 10 (CM1)</i>	<i>Sept 10 (CM2)</i>
coure* faire	courent faire	courent fair	courent fair	courent faire
les filles cherche*	les filles cherches*	les filles cherche*	les filles cherches*	les filles cherchent

champignons cachée*	chapignons cacher*	champignon* cachez*	champignons cacher*	champignons cachers*
feuilles mouller*	feuilles mouillés*	feuilles mouillez*	feuilles mouillées	feuilles mouillers*
garçon gourmant* ramassent	garçons gourmant* ramassent	garçons gourmant* ramassent	garçons gourment* ramasses*	garçons gourmants ramassent
pommes mures et dorer*	pommes murs* et dorée*	pommes murs* et dorées	pommes mur* et dorées	pommes murts* et dorées
les biches / elle* ne se motre*	biches / elle* ne se montre*	biches / elles ne se montre*	les biches / elles ne se montres*	les biches / elles ne se montres*
ils mangerons*	ils mangeront	ils mangeront	ils mangeronts*	ils mangeront
crêpe sucrée	crêpe sucrée	grêpe sucrée	grêpe sucrée	crêpes* sucrées*

(Les formes erronées sont signalées par un astérisque)

Nicolas apparaît comme un élève qui a dépassé l'étape phonétique au mois de février du CE2 comme l'atteste la présence de plusieurs morphogrammes de pluriel nominal (*filles, champignons, feuilles, pommes, biches*), verbal (*ramassent, mangerons*, avec emploi surgénéralisé du *-s*) ou adjectival (*mures*). Cependant, son travail contient de nombreuses variations : il n'y a pas de marques de pluriel sur le groupe nominal *garçon gourmant* alors que le verbe lié (*ramassent*) est marqué et que les autres groupes nominaux du texte le sont. On constate également l'irrégularité des choix orthographiques sur les adjectifs (*cachée, mouller, mures, dorer*) et l'absence de la finale *-nt* sur trois des quatre verbes (*coure, cherche, montre*). Enfin, l'entretien méta-graphique conduit avec Nicolas permet de savoir que l'item *mures* est davantage une référence au fruit, donc à un substantif pluriel, qu'à l'adjectif accordé au féminin pluriel.

À partir de ce test initial, les réussites de Nicolas évoluent régulièrement, le pluriel nominal est systématiquement réussi à partir d'avril 2009, la finale verbale *-nt* est stabilisée pour *courent, ramassent et mangeront* au même moment. En revanche, elle n'apparaît qu'en septembre 2010 pour *cherchent* (après surgénéralisation du *-s* en juin 2010, encore visible sur *montres* en septembre 2010). Le pluriel des GNS de ces verbes est, quant à lui, marqué depuis février 2009 (*les filles*) ou juin 2009 (*elles*). En ce qui concerne les adjectifs, le processus est plus lent avec réussite pour *dorées* à partir de juin 2009, mais le morphogramme *-s* n'apparaît qu'en septembre 2010 pour *\*cachers, \*mouillers* et *\*gourmants*. Globalement, Nicolas est en difficulté sur les deux participes passés utilisés comme adjectifs (*cachés, mouillées*) et ne tente pas moins de six solutions différentes, passant par l'utilisation de la désinence *-ez* (juin 2009) ou ce choix en *-ers*. L'ajout du morphogramme *-s* à une forme infinitive est observable dans le travail d'autres élèves. Enfin, si l'essentiel des progrès semble durablement fixé (l'écriture normée, une fois produite, est conservée sur les dictées suivantes), quelques apparentes régressions (pluriel de *une crêpes sucrées* en septembre 2010, *mangeronts* en juin 2010) montrent que les procédures ne sont pas toutes opérantes et cette instabilité se retrouve sur des dictées postérieures, notamment un travail d'avril 2011 où la dictée de Nicolas – réalisée sur un ordinateur – est enregistrée avec le logiciel Camstudio qui capture la vidéo de son écran. On le voit écrire les deux phrases de la dictée avec de nombreuses erreurs dans le traitement des accords (photo d'écran 1) puis reprendre intégralement la première phrase pour réussir tous les accords au pluriel et les formes homophones en /E/ sans réussir à appliquer ces procédures à la deuxième phrase qui garde des choix erronés (photo d'écran 2).

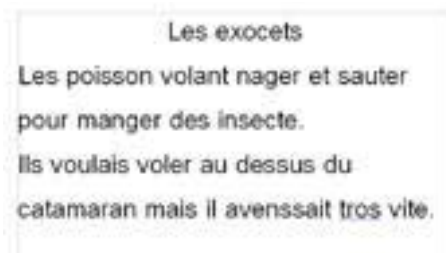


photo d'écran 1

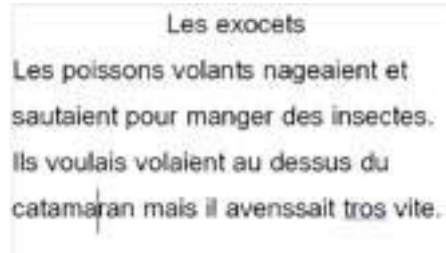


photo d'écran 2

## 5.2 Portrait 2 : suivi longitudinal des dictées de Pauline

En regard de l'analyse précédente, les procédures de Pauline semblent plus efficaces, plus rapidement, de façon plus stable.

<i>fév 2009 (CE2)</i>	<i>avril 09 (CE2)</i>	<i>juin 09 (CE2)</i>	<i>juin 10 (CM1)</i>	<i>sept 10 (CM2)</i>
courent faire	courent faire	courent faire	courent faire	courtent faire
les filles cherchent	les filles cherchent	les filles cherchent	les filles cherchent	les filles cherchent
champignons cacherent*	champignons cachent*	champignons cacher*	champignons cacher*	champignons cacher*
feuilles mouiller*	feuilles mouillers*	feuilles mouiller*	feuilles mouillait*	feuilles mouiller*
garçons gourmand* ramasse*	garçons gourmand(e)s ramassent	garçons gourmands ramassent	Garçon* gourmands ramassent	garçons gourmands ramassent
pommes mure* et dorée*	pommes mures et dorées	pommes mûres et dorés*	pomme mures et dorés*	pommes mures et dorés*
les biches / elles ne se montrent	biches / elles ne se montrent	biches / elles ne se montrent	des biches / elles ne se montrent	des biches / elles ne se montrent
ils manjeronts*	ils mangeront	ils mangeront	ils mangeront	ils mangeront
crêpe sucré*	crêpe sucrée	crêpe sucré*	crêpe sucré*	crêpe sucrée

Pauline montre dès la dictée de février 2009 des réussites plus avancées : tous les pluriels nominaux sont présents, le pluriel verbal est connu et appliqué (le morphogramme *-nt* est même surgénéralisé à *cacherent* puis *cachent*), le pronom *elles* est bien la reprise anaphorique d'un pluriel. Le pluriel adjectival commence à s'installer en avril (à l'issue de la première séquence expérimentale) alors que les marques de genre sont encore instables. Ce sont les deux participes passés employés comme adjectifs qui posent des problèmes réguliers à Pauline bien qu'elle modifie ses procédures peu à peu. Il faudra attendre mars 2011 pour que *cachés* soit réussi puis juin 2011 (après une séquence expérimentale sur les homophones en /E/)

pour observer un transfert vers l'item *mouillées*. Le genre adjectival est stabilisé au même moment (il est systématiquement réussi à partir de mars 2011).

Pauline est une élève qui a donc progressé plus rapidement que Nicolas. Surtout, il n'existe pas d'instabilité une fois qu'une forme est normée. En fait, son recours aux outils mis en place au fil des séquences a été très appliqué – les nombreuses traces de réflexion sur ses dictées en témoignent – et elle les a utilisés pour développer des procédures syntaxiques pertinentes que l'on retrouve en production écrite comme nous le verrons dans son deuxième portrait.

### 5.3 Portrait 3 : suivi longitudinal des dictées de Paul

La dictée de Paul en février 2009 est très similaire à celle de Pauline, la seule différence étant qu'il réussit toutes les marques de pluriel verbal.

<i>fév 2009 (CE2)</i>	<i>avril 09 (CE2)</i>	<i>juin 09 (CE2)</i>	<i>juin 10 (CM1)</i>	<i>sept 10 (CM2)</i>
courent faire	courent faire	courent faire	courent faire	courent faire
les filles cherchent	les filles cherchent	les filles cherchent	les filles cherchent	les filles cherchent
des champignon cacher*	champignons cachés	champignons cachés	champignons cachés	champignons cachés
feuilles mouiller*	feuilles mouillées	feuilles mouillées	feuilles mouillées	feuilles mouillées
Garçon* gourmand* ramasent	garçons gourmand* ramassent	garçons gourmands ramassent	garçons gourmands ramassent	garçons gourmands ramassent
pommes murs* et dorée*	pommes mûrs* et dorées	pommes murs* est dorées	pommes mûres et dorées	pommes mures et dorées
biches / elles ne se montrent	biches / elles ne se montres*	des biches / elles ne se montrent	des biches / elles ne se montrent	des biches / elles ne se montrent
ils mangeront	ils mangeront*	ils mangerons*	ils mangerons*	ils mangerons*
crêpe sucré*	crêpe sucrée	crêpe sucrée	crêpe sucrée	crêpe sucrée

Les progrès sont en revanche concentrés sur la première séquence expérimentale pour atteindre une quasi réussite de tous les accords dès le test d'avril 2009 et ne plus s'écarter de l'écriture normée ensuite. Curieusement, c'est la morphologie du futur qui trahit la seule source de confusion avec une surgénéralisation du morphogramme *-ent* en avril 2009 puis une intégration de la désinence *-ons* pour la troisième personne du pluriel.

#### 5.4 Portrait 4 : suivi longitudinal des dictées de Zoé

Zoé est une élève plus jeune que Nicolas, Pauline et Paul, arrivée en CE2 alors que différents outils avaient été mis en place de février à juin 2009 et qui a donc intégré les routines de la classe à partir de septembre 2009. Nous présentons ici le recueil de ses dictées sur deux ans en ajoutant les dictées de la dernière séquence expérimentale (même dictée mais au passé). Nous portons ces dernières dictées pour avoir une perspective du travail de Zoé sur deux ans, comme pour Nicolas, Pauline et Paul. Ce qui nous intéresse reste le développement de ses compétences orthographiques

<i>fév 10 (CE2)</i>	<i>juin 10 (CE2)</i>	<i>sept 10 (CMI)</i>	<i>mars 11 (CMI)</i>	<i>avril 11 (CMI)</i>	<i>juin 11 (CMI)</i>
cour* faire	cours* faire	cours* fair	sont allés se promener	sont allés se promener	sont allés se promener
les filles cherches*	les filles cherches*	les filles cherches*	les filles cherchés*	les filles cherchaient	les filles cherchaient
des chapignons cachés	champignons cachés	champignons cachés	champignons cachés	champignons cachés	champignons cachés
feuilles mouillers*	feuilles mouiller*	feuilles mouillers*	feuilles mouillés*	feuilles mouillées	feuilles mouillées
garçons gourmands ramassent	garçons gourmands ramassent	garçon gourmands rammace*	garçons gourmands ramassaient	garçons gourment(s) ramassaient	garçons gourmands ramassaient
pommes murs* et dorrer*	pommes murs* et dorés*	pommes mur* et dorer*	pommes mûrs* et dorés*	pommes murs* et dorés*	pommes mûrs* et dorées
biches / elle* ne se montre*	biches / elles ne se montre*	biches / elle* ne se montre*	voir des biches traversers*	voir des biches traversers*	voir des biches traverser
-	-	-	elles ont préféreraient* se cacher	elles ont préférées* se cacher	elles ont préféré se cacher
il mangerons*	ils mangerons*	ils mangerons*	ils sont* mangés	ils ont mangés*	ils ont mangé
crêpe sucret*	grêpe sucrait*	grêpe sucré*	crêpe sucré*	crêpe sucré*	crêpe sucrée

Sa première dictée rappelle fortement celle de Nicolas, un an auparavant, en CE2 également, avec des irrégularités dans les choix orthographiques (notamment dans l'utilisation du morphogramme –s, hormis pour les noms), l'absence de traitement du pluriel pour la reprise anaphorique de *biches* et une grande instabilité dans le traitement des adjectifs. Sa progression est instable et la dictée de septembre 2010 tend à montrer que le pluriel verbal ou adjectival n'est pas acquis. Le travail de Zoé montre alors un recours variable à des procédures morphosyntaxiques, insuffisant pour créer une régularité des productions. À sa manière, mais similairement à Nicolas, son travail atteste de la phase transitoire que nous avons rapportée précédemment (Geoffre et Brissaud, à paraître).

Le travail de Zoé progresse nettement à partir de mars 2011, jusqu'à un traitement correct du genre adjectival en juin 2011. Elle est désormais en mesure de recourir clairement à des procédures morphosyntaxiques comme le prouvent ses réponses aux questions réflexives qui accompagnent la dictée. Elle a progressé jusqu'à une utilisation des procédures morphosyntaxiques suffisamment large pour



permettre un contrôle de son orthographe grammaticale. Un faisceau de compétences que Nicolas n'a pas atteint à la fin du CM2, que Pauline stabilise lors du premier semestre de CM2 et dont Paul fait preuve dès le mois d'avril de son année de CE2.

L'analyse de ces portraits montre ainsi que les élèves ont des progressions dans l'acquisition de l'orthographe grammaticale assez parallèles, en accord avec les modèles généraux, mais très différentes quant à la rapidité et à la stabilisation des progrès, plus particulièrement si l'on considère qu'il y a plus d'une année scolaire entre les réussites de Paul et celles de Pauline, à niveau scolaire identique.

## 6 L'évolution du contrôle orthographique en dictée est-elle visible en situation de production écrite ?

Sur la base des portraits en situation de dictée, nous avons conclu que Pauline, Zoé et Paul ont atteint l'étape du traitement morphosyntaxique à l'amorce de l'année scolaire 2009/2010 (Paul) ou dans le courant de l'année 2010/2011 (Pauline, Zoé) alors que Nicolas est toujours dans une zone d'instabilité (ou de réussites partielles et irrégulières). Nous cherchons maintenant à nous concentrer sur l'observation du contrôle orthographique dans une activité différente, où l'élève n'est plus seulement concentré sur l'orthographe comme en dictée mais où la charge cognitive est multiple : la production écrite. Du corpus constitué de toutes les productions écrites de l'année scolaire 2010/2011, nous exploitons ici six productions différentes, réparties sur l'année entière et de natures différentes : écriture d'un conte en octobre 2010, d'une nouvelle fantastique en novembre 2010, d'un résumé en janvier 2011, d'une suite de récit narratif en février 2011, d'une description d'image en mars 2011 et d'un récit de science-fiction en avril 2011. Toutes les productions sont des premiers jets, écrits en une séance d'environ cinquante minutes, sans consigne relative au travail de correction orthographique. Nous considérons donc que ces textes doivent permettre d'accéder à une écriture "brute", reflet du contrôle orthographique instantané des élèves. Considérant que l'accord sujet-verbe est globalement acquis pour Pauline, Paul et Zoé en octobre 2010, irrégulier et encore marqué par la surgénéralisation du *-s* pour Nicolas, nous concentrons désormais notre analyse sur la gestion de cette relation sujet-verbe dans les travaux de rédaction. Pour chaque élève, le nombre total de verbes conjugués est relevé ainsi que les réussites de l'accord sujet-verbe à la troisième personne du singulier, à la troisième personne du pluriel et pour les autres personnes (rares dans ces travaux). Nous relevons également le nombre d'erreurs d'accord en les distinguant selon deux natures : absence de marque de personne ou de nombre (*\*il avai; \*ils allère*) ou erreur de désinence (*\*il coupat; \*je dit*).

Le nombre de verbes conjugués utilisés étant très variable d'une production à une autre, nous reportons ce nombre ainsi que le nombre total de mots de la production et le nombre d'erreurs de chaque catégorie. Les réussites apparaissent sous forme de pourcentages d'occurrence (entre parenthèses, le nombre d'erreurs de la catégorie).

### 6.1 Portrait 1 bis : suivi longitudinal des productions écrites de Nicolas

Nicolas	Nbre total de mots	Nbre total de verbes conjugués	Accords S-V réussis	Accords	Accords	Accords S-V autres personnes	Absence de marques	Erreurs de désinence
				S-V 3 <sup>ème</sup> pers. sing. réussis	S-V 3 <sup>ème</sup> pers. plur. réussis			
Production 1	233	42	64% (27)	74% (25)	0/1	29% (2)	4	12
Production 2	216	37	62% (23)	68% (21)	33% (2)	-	3	10
Production 3	181	26	65% (17)	61% (14)	100% (3)	-	-	9

Production 4	166	29	76% (22)	100% (17)	60% (3)	29% (2)	1	6
Production 5	101	15	93% (14)	92% (12)	100% (1)	100% (1)	-	1
Production 6	232	34	74% (25)	80% (24)	25% (1)	-	3	6

Nicolas est régulier dans son nombre de réussites, proche des deux tiers des verbes produits puis des trois quarts. Le pic à 93% sur la description (production 5) pourrait s'expliquer par l'utilisation du présent et de sujets majoritairement au singulier. Globalement, on peut constater que, sur des textes plus longs, Nicolas évolue doucement dans la réduction des erreurs de désinence. L'observation des textes montre qu'elles sont dues à des confusions de marques de personnes (\*je dit ; \*tu peut ; ...) et, surtout, à des confusions entre homophones en /E/ (terminaisons de l'imparfait, du participe passé et de l'infinitif (\*il s'appeler ; \*il siroté ; \*elle aver ; ...)). Ces dernières erreurs, majoritaires dans le travail de Nicolas, représentent la moitié de ses erreurs des productions 1, 2 et 6. On ne note donc pas d'évolution dans la gestion de ces formes en /E/ dans le cadre des productions écrites alors qu'un progrès était précédemment visible en situation de dictée. Les marques de pluriel verbal absentes (\*il furt, \*il rencontrère, ...) accompagnent souvent des ruptures de la cohérence textuelle (notamment dans les reprises anaphoriques avec changement du nombre au niveau du pronom qui devient singulier) et sont visibles sur des passés simples des productions 1, 2 et 6 (cf annexes 1.1 et 1.2).

L'ensemble des erreurs de Nicolas traduit l'instabilité de ses choix, sans qu'une progression puisse être observée sur l'année. En fait, c'est plutôt la difficulté de Nicolas à conserver les temps du passé (ce qui entraîne un retour au présent) qui limite son nombre d'erreurs et explique un pourcentage de réussite global satisfaisant du point de vue de l'accord sujet-verbe.

## 6.2 Portrait 2 bis : suivi longitudinal des productions écrites de Pauline

Pauline	Nbre total de mots	Nbre total de verbes conjugués	Accords S-V réussis	Accords S-V 3 <sup>ème</sup> pers. sing. réussis	Accords S-V 3 <sup>ème</sup> pers. plur. réussis	Accords S-V autres personnes	Absence de marques	Erreurs de désinence
Production 1	360	47	57% (27)	76% (26)	8% (1)	-	12	6
Production 2	143	16	81% (13)	81% (13)	-	-	2	1
Production 3	235	37	70% (26)	69% (22)	80% (4)	-	7	2
Production 4	205	29	86% (25)	88% (22)	75% (3)	-	3	1
Production 5	113	15	73% (11)	83% (10)	50% (1)	0/1	2	2
Production 6	515	75	67% (50)	69% (37)	62% (13)	-	12	11

Pauline, après une première production où seulement 57% des accords sujet-verbe sont réussis, augmente ses réussites avant un recul lors des productions 5 et 6. Comme Nicolas, son travail montre une

proportion d'erreurs qui ne diminue pas réellement sur l'année. En revanche, le type d'erreurs évolue : d'abord majoritaires, les ruptures de chaînes d'accord (sujet et verbe ne sont pas de même nombre) régressent nettement pour laisser la place à une erreur récurrente d'absence de marque de personne à la troisième personne du singulier, la terminaison *-ai* remplaçant la finale *-ait* attendue. Ainsi, dans la production 1, 14 erreurs sur 17 sont des erreurs de rupture de la chaîne syntagmatique alors qu'il n'y en a plus que 2 sur 19 dans la production 6. Inversement, la désinence *-ai* pour un imparfait à la 3<sup>e</sup> personne du singulier apparaît 12 fois sur 19 en production 6 alors que l'on ne dénombre que 4 occurrences dans la production 3 et 2 occurrences dans les productions 2 et 4. Les absences de marque de pluriel (*-nt*) très présentes en production 1 (9 erreurs sur 17) disparaissent ensuite du travail de Pauline. Les réussites des accords à la troisième personne du pluriel, progressant de 1 réussite sur 13 (production 1) à une moyenne de deux réussites sur trois, témoignent également de ces avancées. Un exemple de production écrite de Pauline est reporté en annexes 2.1 (productions 3)

L'évolution des réalisations de Pauline, faible en apparence, cache donc finalement une transformation profonde des réussites et obstacles, avec la disparition progressive des ruptures de chaîne mais l'installation d'une confusion durable de désinence. Ses progrès sur la gestion de l'accord sujet-verbe apparaissent ainsi en accord avec l'évolution de ses réussites en situation de dictée. Pauline améliore son contrôle orthographique grâce à la maîtrise d'outils d'analyse morphosyntaxique. Elle montre en revanche des difficultés avec l'appropriation des désinences.

### 6.3 Portrait 3 bis : suivi longitudinal des productions écrites de Paul

Paul	Nbre total de mots	Nbre total de Verbes conjugués	Accords S-V réussis	Accords	Accords	Accords S-V autres personnes	Absence de marques	Erreur de désinence
				S-V 3 <sup>ème</sup> pers sing réussis	S-V 3 <sup>ème</sup> pers plur réussis			
Production 1	260	39	85% (33)	85% (29)	80% (4)	-	-	5
Production 2	247	38	84% (32)	86% (30)	100% (2)	0/4	1	5
Production 3	202	25	92% (22)	100%(18)	67% (4)	-	-	2
Production 4	156	18	100%	100%(10)	100% (8)	-	-	
Production 5	165	21	90% (19)	90% (8)	82% (9)	100% (2)	1	2
Production 6	356	48	96% (46)	98% (44)	67% (2)	-	1	3

Le niveau de réussite de Paul en production écrite est très élevé et montre certainement qu'un élève qui a très rapidement atteint une bonne utilisation conjointe des procédures morphosémantiques et morphosyntaxiques les garde disponibles pour assurer le contrôle orthographique en cours d'écriture. Les erreurs tendent à diminuer, les formes homophones en /E/ sont correctement traitées après quelques hésitations (*\*il chercher* ou *\*il se faire* dans les productions 1 et 2). Il est intéressant de noter que, comme il le montre en situation de dictée dès la fin du CE2, le travail de Paul ne présente que très peu de ruptures de la chaîne syntagmatique sujet-verbe : *\*il virent* (production 1), *\*on peux*, *\*ils on* (production 5) sont les seules occurrences dans l'ensemble des écrits étudiés.

#### 6.4 Portrait 4 bis : suivi longitudinal des productions écrites de Zoé

Zoé	Nbre total de mots	Nbre total de Verbes conjugués	Accords S-V réussis	Accords S-V 3 <sup>ème</sup> pers sing réussis	Accords S-V 3 <sup>ème</sup> pers plur réussis	Accords S-V autres personnes	Absence de marques	Erreur de désinence
Production 1	211	32	56% (18)	61% (17)	25% (1)	-	8	5
Production 2	243	38	68% (26)	72% (23)	50% (3)	-	7	5
Production 3	241	33	79% (26)	83% (19)	64% (7)	-	5	3
Production 4	189	29	79% (23)	75% (18)	100% (5)	-	2	4
Production 5	128	14	79% (11)	91% (10)	0/2	100% (1)	2	1
Production 6	321	54	89% (48)	96% (43)	50% (4)	100% (1)	4	1

C'est Zoé qui montre la progression la plus spectaculaire dans cette analyse, tout à fait corrélée à ses progrès en dictée tout au long de l'année. Les réussites augmentent régulièrement pour atteindre 89% sur un premier jet contenant 54 verbes. Les erreurs de désinence s'effacent à partir de la production 5, au moment où la dernière séquence expérimentale traite des formes verbales en /E/ et fait la synthèse des différentes grilles de conjugaison. Au même moment, la dictée de Zoé montre des progrès nets sur les verbes (simples ou composés) après un temps d'hésitation et de confusion entre imparfait et participe passé. Les erreurs dues à une absence de marque de personne régressent également, de 25% à 7%.

À la lecture de ces données, et comme en situation de dictée, le niveau de maîtrise de Zoé en fin de CM1 rejoint celui de Pauline et dépasse celui de Nicolas, tous les deux en CM2. L'analyse des chaînes d'accord montre cependant une différence entre l'évolution du contrôle orthographique de Zoé et celle de Pauline puisque, dans le cas de Zoé, la majorité des erreurs présentes est liée à des ruptures de chaîne. Initialement dans un rapport de 8/14 et 6/12 (productions 1 et 2), essentiellement sur des erreurs de personne (\*il dis, \*il s'appelais, ...), les ruptures de chaîne représentent les seules erreurs de la production 6 avec des problèmes sur l'accord en nombre (\*il gravire, \*ils dise, \*il rentrent, \*ils voit) et, encore, une erreur de personne (\*il veux).

Après cette analyse, nous nous sommes demandé si l'effet de la charge cognitive sur le contrôle orthographique de ces élèves pouvait être observé. Les évaluations nationales de CM2 semblaient s'y prêter puisqu'elles sont passées avec des contraintes de temps assez fortes et un niveau d'inquiétude important pour les élèves. De plus, l'exercice de production écrite arrive très vite : deuxième exercice de la séquence 1 de français, sans travail préalable de planification (une quinzaine de lignes demandée dans la consigne, vingt minutes d'activité). Il est cependant nécessaire de préciser une différence majeure entre cette rédaction et les six productions analysées précédemment : la consigne implique ici une narration à la première personne du singulier. Nous portons dans le tableau 1 l'analyse des productions écrites des trois CM2 de cette étude. Zoé, scolarisée en CM1, ne figure plus dans ces résultats.

**Tableau 1 : Etude des accords S-V - rédaction des évaluations nationales<sup>3</sup>, 01/2011**

Evaluation nationale janvier 2011	Nbre total de mots	Nbre total de verbes conjugués	Accords S-V réussis	Accords S-V 3 <sup>ème</sup> pers. sing. réussis	Accords S-V 3 <sup>ème</sup> pers. plur. réussis	Accords S-V autres personnes	Absence de marques	Erreurs de désinence
Nicolas	146	24	71% (17)	100% (7)	0/5	83% (10)	4	2
Pauline	169	25	16% (4)	40% (2)	-	14% (2)	6	8
Paul	137	21	90% (18)	90% (9)	100% (2)	78% (7)	-	3

Les trois élèves ont répondu à la demande en produisant un texte d'au moins quinze lignes, écrit à la première personne du singulier et cohérent par rapport à la situation initiale. L'observation des réalisations d'accord sujet-verbe dans ces travaux fournit un complément d'information intéressant : Paul réussit très bien l'exercice, en respectant les temps du récit en accord avec le texte support à l'activité (cf exercice 1 de ces mêmes évaluations). Les conditions de passation font seulement émerger deux ruptures dans l'accord en personne entre sujet et verbe (*\*je faisait, \*je marchait*).

De son côté, Nicolas réussit de manière satisfaisante mais son texte est écrit au présent et à l'imparfait, conduisant à une simplification du travail et une réduction des sources d'erreurs, comme déjà observé dans les activités de classe habituelles. En revanche, les chaînes au pluriel sont toutes erronées (*\*il mon dit, \*il était* (reprise des avions); *\*ils passe; \*elles venait; \*tous redevent*) contrairement à ce qu'il montrait dans les productions 3 et 4 (même époque de l'année, 100% et 60% de réussite)

C'est avec Pauline que les résultats peuvent paraître déroutants. Elle n'enregistre que 16% de réussites globales. Au même moment de l'année, elle montrait 70% de réussites (production 3) ou 86% (production 4). Si les accords à la troisième personne du singulier traduisent les soucis de désinence relevés plus avant (*\*il tuai; \*ça faisai*), l'utilisation de la première ou de la deuxième personne du singulier exacerbe ces difficultés puisque 12 accords sur 14 sont erronés avec rupture de la chaîne (*\*je faisait; \*j'attachat; \*je m'étais; \*je revin; \*tu a; \*tu risque*) ou, plus étonnant, erreur de transcription phonologique (*\*je tomba; \*je décida; \* je chercha; \*je me coucha*). Tout semble fonctionner comme si la contrainte de temps (et la tension de ces évaluations ?) catalysait son penchant aux erreurs de désinence. La disponibilité cognitive n'est plus suffisante pour autoriser un contrôle orthographique qu'elle montre par ailleurs à la même période. Notons cependant qu'elle a aussi cherché à écrire un texte au passé simple et à l'imparfait, en accord avec l'écrit de référence, multipliant ainsi les sources d'erreurs.

## 7 Conclusion

À l'issue de cette étude, nous percevons différentes raisons de considérer que l'accord sujet-verbe n'est pas acquis en fin d'école primaire pour toute une partie des élèves. Si la règle est très simple (*le verbe s'accorde avec son sujet*), la compétence est complexe. Et sa mise en œuvre pose des difficultés car elle présuppose la maîtrise des notions de sujet, de verbe, d'accord, également la capacité à repérer sujet et verbe dans la phrase, la connaissance des morphogrammes utiles et leur différenciation d'utilisation (Brissaud et Cogis, 2011). Il n'est donc pas étonnant que l'institution, elle-même, fasse la preuve de cette difficulté avec les évaluations nationales qu'elle propose depuis 1989.

L'étude des performances orthographiques de quatre élèves (mesurées sur les premiers jets d'écriture produits au cours d'une année), nous a permis de mettre en évidence que les évolutions observées accompagnent comparablement les progrès mesurés en situation de dictée réflexive (phrase dictée, phrase donnée, phrase dictée/donnée). En ce sens, nous pensons la dictée réflexive comme une "interface entre la réflexion grammaticale et l'écriture"<sup>4</sup>. Un dispositif permettant d'apprendre à utiliser des outils d'analyse de phrase. Un dispositif dont le but est à long terme d'aider l'élève de cycle 3 à entrer dans l'analyse morphosyntaxique de son écriture pour en contrôler l'orthographe. Le temps long, complexe, d'apprentissage et d'acquisition que requiert cette analyse pourrait expliquer que le contrôle orthographique reste difficile à obtenir, même en phase de révision, comme l'observent Danièle Cogis et

Christophe Leblay (2010). Cela n'empêche pas les élèves de produire des textes longs (plus de 30 verbes conjugués), dans un premier jet d'écriture, avec un nombre de réussites parfois conséquent de l'accord du sujet et du verbe conjugué.

Le contrôle orthographique progressif serait favorisé par des apprentissages initiant la compréhension des liens syntaxiques, créant une phase transitoire, longue, incertaine et différenciée d'un apprenant à l'autre. Ces différences de parcours se traduiraient dans la classe par les décalages observables entre élèves et le phénomène de "retard" : la difficulté (l'impossibilité ?) de certains élèves à entrer dans de nouveaux apprentissages trop complexes par rapport à leurs compétences effectives du moment.

Ces écarts importants entre les élèves plaident pour l'utilité de détecter les procédures disponibles, chez un élève donné, à un moment donné de l'apprentissage, afin de proposer des activités différenciées et ciblées. En effet, plus que le niveau scolaire, c'est le niveau de maîtrise des compétences morphosyntaxiques de l'élève qui détermine le type de problème orthographique qui lui sera accessible ou non. Le retard doit donc être pensé comme une différence de rythme d'acquisition pour lequel le souci de l'enseignant sera de positionner chaque élève dans ses apprentissages afin de l'accompagner en apportant des situations didactiques (de type résolution de problèmes) lui permettant une intégration de plus en plus fine de procédures accessibles. Rendues suffisamment efficaces, ce sont ces procédures qui autoriseront un contrôle orthographique visible en situation de production écrite. Pour le didacticien, dans le cadre d'une ingénierie didactique s'appuyant sur les compétences professionnelles nécessaires récemment mises en évidence par Claudine Garcia-Debanc (2009), des outils de positionnement de l'élève sont à concevoir pour aider les enseignants dans cette différenciation.

## Eléments de bibliographie

- Brissaud C., Cogis D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Chartrand S. (2011). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville : Graficor.
- Cogis D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris : Delagrave éditeur.
- Cogis, D. (2007). L'orthographe grammaticale : une difficulté majeure in D. Manesse, D. Cogis, *Orthographe : à qui la faute ?*, Issy les Moulineaux : ESF, 97-136.
- Cogis D., Leblay C. (2010). D'une version du texte à l'autre : aperçus sur la morphographie du nombre et sa révision en production verbale écrite, *Synergies Pays Scandinaves* n° 5, 65-80.
- Creysse D. (1995). *Eléments de syntaxe générale*, PUF : Paris.
- Fayol M., Got C. (1991). Automatisation et contrôle dans la production écrite : les erreurs d'accord sujet verbe chez l'enfant et l'adulte, *L'année psychologique*. vol. 91, n°2, 187-205.
- Fayol M., Jaffré, J.P. (2008). *Orthographier*, Paris : PUF.
- Garcia-Debanc C. (2009). Quand les enseignants débutants enseignent la relation sujet/verbe à la fin de l'école primaire. De l'analyse des pratiques observées à la détermination d'éléments d'expertise professionnelle, in Dolz J., Simard C. (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical*, Québec : presses de l'université Laval, 99-124
- Gentry, J. R. (1982). An analysis of developmental spelling in GNYS AT WRK. *The Reading teacher*, n°36, 192-200.
- Geoffre T., Brissaud C. (à paraître). « Orthographe grammaticale au cycle 3 : du morphosémantique au morphosyntaxique » in *Actes du XIème colloque de l'AIRDF* « Quelles progressions curriculaires en français ? », Presses Universitaires de Namur.
- Henderson, E. (1985). *Teaching spelling*, Boston : Houghton Mifflin.
- Jaffré J.P. (2005). L'orthographe est un château fort, commentaires sur l'enquête du Collectif « Sauver les Lettres », *Le Café pédagogique*, 11 février 2005, page consultée le 28 novembre 2011 [http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/jaffre\\_index.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/jaffre_index.aspx)

- Jaffré J.P., Bessonnat D., (1993). "Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques", dans *Pratiques*, 77, 25-42. Kilcher-Hagedorn H., Othenin-Girard C., De Weck G. (1987). *Le savoir grammatical des élèves*, Berne : Peter Lang.
- Largy P., Cousin M.-P., Fayol M. (2004). Acquérir le pluriel des noms, existe-t-il un effet de fréquence du nom ?, *Lidil*, n°30, 39-54.
- Lefrançois, P. (2009). Évolution de la conception du pluriel des noms, des adjectifs et des verbes chez les élèves du primaire, *Repères*, n°39, 187-206.
- Manesse D., Cogis D. (2007). *Orthographe : à qui la faute ?*, Issy les Moulineaux : ESF.
- Riegel M., Pellat J.C., Rioul R. (2008). *Grammaire méthodique du français*, Paris : PUF
- Totereau, C., Thévenin, M.-G., et Fayol, M. (1997). Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français, in Rieben, L., Fayol, M. & Perfetti, C. (dir.), *Des orthographe et leur acquisition*, Lausanne : Delachaux et Niestlé, 147-166.
- Treiman, R., Cassar, M. (1997). L'acquisition de l'orthographe en anglais, in Rieben, L., Fayol, M. & Perfetti, C. (dir.), *Des orthographe et leur acquisition*, Lausanne : Delachaux et Niestlé, 79-100.
- Van Raemdonck D., Detaille M., Meinertzhagen L. (2009). *Le sens grammatical. Référentiel à l'usage des enseignants*. Université libre de Bruxelles.

### Documents officiels

Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, BO, n°3, Hors série, 19 juin 2008.  
<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>

## ANNEXES

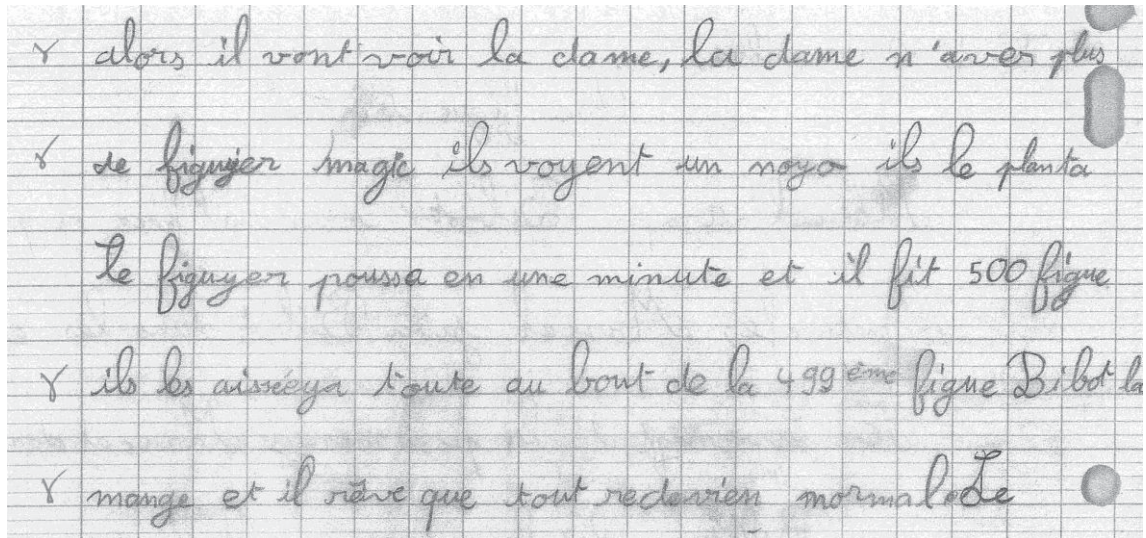
Annexe 1 : extraits des productions écrites de Nicolas

Annexe 1.1 : production écrite 2 de Nicolas

Marcel attrapa Bibot pour qu'il fasse sa promenade  
matinale, Marcel jeta Bibot dans les escalier.  
En revenant de la promenade Marcel donne la patée  
à Bibot se lui là n'empas la patée de Marcel.  
Marcel lui aimait bien le manger de Bibot et quand  
il <sup>le chien</sup> ne mangea pas Marcel lui donne un coup de pied.  
Marcel en avait mar d'être un humain il préférer être  
un chien alors il alla demander à la dame si elle pouvait  
lui donner une figue la dame lui dit oui il mangea  
la figue et il rêve que tout redevient normal.  
Le lendemain tout était redevenu normal mes il y  
avait un petit problème Bibot était redevenu lui  
même mes il aboye et Marcel était redevenu lui  
même mais il parlera. Un jour il trouva sa embition



Annexe 1.1 bis : production écrite 2 de Nicolas (suite)



Y alors il vont voir la dame, la dame n'avait plus  
Y de figuier magic ils voyent un noya ils le planta  
Le figuier poussa en une minute et il fit 500 figue  
Y ils les aissaya toute au bout de la 499<sup>eme</sup> figue Bibot la  
Y mange et il rêve que tout redeven normal de

Annexe 1.2 : production écrite 6 de Nicolas

C'est l'histoire d'un policier nommé Resc il mesure  
2,00 m, il pèse 90 kg. Un jour pendant qu'il  
profité un bon verre de limonade il reçoit un coup de  
fil car il y avait eu un meurtre. Resc va voir  
le meurtre, le mort été un de ses ami alors Resc  
mène une enquête. En chemin il rencontre une  
personne nommé Machin-Bidule il a 6 bras, et dit  
il a 10000 ans d'âge, vient de la planète truc.  
Machin Bidule veut aider Resc, ensemble il forme une  
équipe. Il rencontre une maîtresse personne Resc  
dit que se doit être l'allié du criminel l'allié du  
criminel s'appelle Low, il lança une attaque de lance

Annexe 2 : extraits des productions écrites de Pauline

Annexe 2.1 : production 3 de Pauline

Dorothee était une petite fille qui vivait dans une ferme avec sa tante et son oncle. Un jour elle fut emportée dans le pays d'orgy par un cyclone avec son petit chien Toto. Là bas elle rencontra une sorcière, Dorothee lui expliqua son aventure et la sorcière lui dit qu'il existait un magicien qui pouvait la faire rentrer chez elle. En chemin elle rencontra un épouvantail accroché à un piquet il la remercia et lui dit qu'il voulait aller avec elle pour avoir de la serviette ils continuèrent leur route et rencontrèrent un bûcheron qui était en fer blanc qui avait rouillé alors ils le huilèrent et le bûcheron parti avec eux car il voulait un cœur, ils continuèrent leur route et rencontrèrent un lion qui parti avec eux car il était poltron, quand ils arrivèrent aux portes de la cité d'émeraude ont leurs mit des lunettes pour ne pas être éblouis par la cité. Org la recevait et la renvoya car pour être renvoyée chez elle elle devait tuer la sorcière l'oust. Arriver à ~~la cité~~ l'oust elle tua la sorcière en lui jetant de la d'elle bondit comme un sucre, elle rentra à la cité et elle vit que Org était un charlatan, Org rentra chez lui en ballon, Dorothee rentra chez elle car elle alla voir la sorcière du ~~siècle~~ qui la renvoya chez elle.

<sup>1</sup> Texte de la dictée : « Les enfants du village courent faire une jolie promenade dans la forêt. Les filles cherchent des champignons cachés sous les feuilles mouillées pendant que les garçons gourmands ramassent des pommes mûres et dorées. Bob espère voir des biches mais elles ne se montrent pas facilement. De retour à la maison, ils mangeront une crêpe sucrée. »

<sup>2</sup> Texte de la dictée de l'évaluation nationale 2010 : « Les enfants sont partis faire une promenade en bordure de forêt. Les filles cherchent des champignons souvent cachés sous les feuilles sèches pendant que les garçons cueillent des framboises odorantes. Ils aimeraient bien voir des écureuils mais ces petits animaux ne se montrent pas facilement. De retour à la maison, ils mangeront des crêpes, avec du sucre ou de la confiture. »

---

<sup>3</sup> Texte de la dictée de l'évaluation nationale 2011 : « Pour le passage du tour de France, au début de l'été, la foule se rassemble au bord des routes. Les motards de la police passent d'abord ; ils empêchent le public de traverser. Puis, derrière, les voitures publicitaires arrivent en diffusant des musiques bruyantes. Ensuite, sur des motos puissantes, les organisateurs de la course annoncent l'arrivée du peloton. Soudain, les coureurs surgissent sous les cris et les bravos des spectateurs ravis. Quand ils sont partis, on peut circuler librement. »

<sup>4</sup> Ces termes sont empruntés à Jaffré et Bessonnat (1993; p.40)