Enseignement de l'hétérographie distinctive et genèse orthographique au cycle 2

*Connections between teaching distinct heterographology and orthography's
genesis in first and second years at school*

Pierre Sémidor

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9374>

DOI : 10.4000/ree.9374

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Pierre Sémidor, « Enseignement de l'hétérographie distinctive et genèse orthographique au cycle 2 », *Recherches en éducation* [En ligne], HS7 | 2015, mis en ligne le 01 mars 2015, consulté le 25 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9374> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9374>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons
Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Enseignement de l'hétérographie distinctive et genèse orthographique au cycle 2

Pierre Sémidor¹

Résumé

Au cycle 2 (CP et CE1), les activités des élèves sur le code sont assez quotidiennes et répétitives pour produire des habitudes. Nous observons des enseignants qui constituent dans leur classe une communauté discursive orthographique en mettant en place une situation d'enseignement de l'orthographe récurrente. Ils focalisent l'activité des élèves sur la segmentation en mots et l'hétérographie distinctive. Ce travail systématique fonde la genèse orthographique et pourrait agir sur l'habitus scriptural des élèves. L'incorporation d'un habitus scriptural orthographique ouvrirait alors la voie au développement de savoirs métalinguistiques plus savants et faciliterait leur intégration.

Notre recherche doctorale s'intéresse à la genèse orthographique. Nous focalisons notre observation sur le cycle 2 (CP-CE1)² où les élèves entrent dans l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture qui va jouer un rôle majeur dans leur incorporation de la raison graphique (Goody, 2007), de la culture écrite spécifique de nos sociétés (Lahire, 2000, 2001) et sur la manière dont ils participent à l'« *habitus littéraire* » (Privat, 2006). Au cycle 2, l'enseignement de l'écrit est quotidien et massif. Il peut, particulièrement lorsqu'il est fondé sur des activités répétitives consacrées à l'étude du code comme celles proposées dans les manuels et les méthodes de lecture, entraîner la formation d'habitudes (Guillaume, 1947).

1. Fonder une recherche sur la genèse orthographique

■ Des savoirs de référence qui ne peuvent être enseignés de manière explicite au cycle 2

Dans notre langue écrite, le principe sémiographique, particulièrement prégnant (Jaffré, 1997), a fortement perturbé le principe alphabétique et rendu notre orthographe opaque (Jaffré & Pellat, 2008). Sa description comme pluri-système (Catach, 1980) organise les strates régissant la sémiographie (morphogrammes lexicaux et grammaticaux, logogrammes et lettres étymologiques) autour d'un noyau phonographique. En fondant l'enseignabilité du pluri-système orthographique du français sur sa forte composante phonographique estimée à 80% et en particulier sur la catégorie des archigraphèmes définis comme phonogrammes les plus fréquents, les propositions didactiques issues de ces travaux (Catach, 1980 ; Angoujard, 1994) tendent à occulter l'opacité³ des correspondances phono-graphologiques en français. Or les recherches sur le rôle distinctif de l'hétérographie des homophones (Jaffré, 2006) manifestent des limites à son usage didactique, c'est pourquoi nous convoquons la description de Blanche Benveniste et Chervel (1969), peu exploitée didactiquement, qui insiste sur l'écart actuel très important de notre système de l'écrit par rapport à la transcription de l'oral et montre la prégnance du rôle des lettres distinctives dans sa phylogenèse. Selon eux, la grammaire scolaire a construit une opposition entre les orthographes grammaticale et lexicale peu pertinente comme

¹ Professeur certifié de lettres classiques et doctorant en didactique de la langue, Laboratoire Cultures Éducation Sociétés, Équipe Épistémologie et didactique des disciplines (LACES-E3D), ESPE d'Aquitaine, Université de Bordeaux.

² Le cycle 2 est constitué du CP (cours préparatoire) et du CE1 (cours élémentaire première année).

³ en la déplaçant du centre vers la périphérie du pluri-système.

outil descriptif et notre orthographe, du fait de l'absence d'une structuration globale, n'est pas adaptée à un enseignement de masse.

De fait, les élèves de (CP) sont, dès leurs premières productions écrites, confrontés à l'ensemble des problèmes de l'écriture. La segmentation de la chaîne orale en mots est complexe car la définition de cette notion selon des critères sémantiques est hautement problématique ; la définition la plus communément admise se réfère sans focalisation sémantique à l'usage des blancs graphiques (Mortureux, 2008). Elle est inefficace pour le scripteur débutant qui, contrairement au lecteur débutant identifiant les mots grâce aux blancs graphiques, doit insérer des espaces pour les séparer à l'intention d'un lecteur potentiel.

Le scripteur débutant est de plus confronté à l'ensemble des problèmes orthographiques qui découlent de l'opacité de notre système et sont pour le scripteur expert explicables par des savoirs linguistiques : non-bi-univocité du système phono-graphologique, distinction logographique, morphographie lexicale ou grammaticale devenue muette, lettres étymologiques (Catach, 1980). Du point de vue du débutant, l'écriture réfère constamment au traitement de l'hétérographie distinctive qui a constamment influé sur la construction de notre orthographe (Blanche Benveniste & Chervel, 1969). La mise en règle des savoirs qui permettent de sélectionner la bonne orthographe prendra plusieurs années pendant lesquelles, dans le système scolaire actuel, les élèves sont conviés à écrire. Nous poursuivons la réflexion sur le rôle fondamental des pratiques précoces d'écriture dans une perspective historique et culturelle (Brigaudiot, 2004) et sur les conséquences possibles du tâtonnement en écriture (Rieben, 2003). Nous cherchons à définir ce qui pourrait être enseigné au cycle 2 et avec quels outils.

■ ***L'entrée dans une communauté discursive orthographique à travers l'incorporation d'un habitus***

Nous développons deux points de vue théoriques dont nous ne tentons pas la synthèse, cherchant plutôt à développer une « théorie de la pratique » (Coll, 2002). Dans le cadre d'observation d'une communauté discursive disciplinaire scolaire (Jaubert, Rebière & Bernié, 2004) nous faisons l'hypothèse que l'intégration du concept d'habitus peut être fructueuse pour décrire l'articulation de « *deux processus constructifs, l'un essentiellement individuel, l'autre essentiellement collectif* » (Coll, 2002)

L'écriture des mots inconnus par référence au principe alphabétique étant presque toujours impossible en français, la conduite au sein de la classe des interactions focalisées sur l'écriture orthographique vise à instaurer une communauté discursive de scripteurs orthographes dans laquelle se construisent pratiques et objets de savoirs disciplinaires nouveaux. L'étayage de l'enseignant conduit les élèves à utiliser des images orthographiques inscrites dans les répertoires construits dans le cadre de leur activité de scripteur puis mémorisées. L'utilisation de situations d'enseignement récurrentes sous le contrôle de l'enseignant facilite l'appropriation de scénarios (Bruner, 1983) par les élèves chez lesquels l'activité (Léontiev, 1984) permet le développement d'un sens pratique (Bourdieu, 1980). Les schématisations (Grize & Borel, 1983) proposées par l'enseignant sont reprises par les élèves qui s'approprient, chacun à son rythme les notions enseignées.

Nous proposons d'envisager l'entrée dans l'univers de l'écrit (Olson, 1998) à la lumière de la notion d'habitus. Ils sont : « *inscrits dans le corps par les expériences passées : ces systèmes de schèmes de perception, d'appréciation et d'action permettent d'opérer des actes de connaissance pratique, fondés sur le repérage et la reconnaissance des stimuli conditionnels et conventionnels auxquels ils sont disposés à réagir* » (Bourdieu, 2003, p.200).

En pratiquant l'écriture avant que les règles qui la régissent puissent être enseignées de manière formelle et au cours d'activités récurrentes comme celles consacrées au fonctionnement du code écrit dans l'apprentissage de la lecture, les élèves prennent des habitudes. Très marquées par les premières expériences, celles-ci produisent des réponses de plus en plus automatisées pour les expériences à venir en fonction des réussites enregistrées précédemment (Guillaume, 1947).

Selon le type d'activités proposées sur le code, le système des schèmes de perception et d'action pourrait se rigidifier en un habitus scriptural phonographique organisé par le principe alphabétique ou s'enrichir de schèmes liés au traitement de l'orthographe. Nous formulons l'hypothèse que l'habitus scriptural incorporé par chaque élève pourrait, tout en restant lié à celui de son milieu sociologique, être fortement corrélé aux modalités du travail systématique sur le fonctionnement du code écrit au cycle 2 (Brissiaud, 2006). Dans des classes où l'on met en place un enseignement systématique de l'écriture orthographique, l'activité et les interactions langagières focalisées sur l'orthographe pourraient permettre aux élèves d'entrer dans le jeu de la segmentation et initier la genèse orthographique. Ce sens du jeu leur permettrait, lors de rencontres avec des problèmes d'homophonie caractéristiques de notre langue écrite, d'envisager des écritures possibles, voire de sélectionner celle qui est pertinente⁴. Nous nommons ce système de schèmes d'action, habitus scriptural orthographique, « *manière d'agir pour écrire qui, n'étant pas orientée vers un pur codage phonographique de la chaîne orale, s'opère par mobilisation aléatoire de savoirs sur la langue incorporés lors de toutes les pratiques antérieures. Ces savoirs, loin de se limiter à des règles, sont constitués de fragments de langue écrite mémorisés que l'activité mentale a pu organiser en systèmes.* » (Sémidor, 2011, p.83).

Cet habitus scolaire, secondaire, constitué de connaissances muettes ouvrirait, à partir d'échanges épilinguistiques (Gombert, 1990), le passage vers des savoirs plus savants (Vygotski, 1985) de type métalinguistiques.

2. Méthodologie d'une recherche sur les premiers apprentissages orthographiques

■ Élaboration d'un dispositif ergonomique

Notre travail méthodologique a débuté par la conception des modalités d'un enseignement systématique de l'orthographe mis en place dans une classe de CP et qui devait à l'instar de celui consacré aux correspondances grapho-phonologiques être dense et récurrent afin de permettre aux élèves de découvrir que le principe alphabétique permet l'encodage phonographique de la langue orale mais ne régit absolument pas le français écrit qui est une orthographe. La situation d'enseignement de l'orthographe (SEO) élaborée à cet effet est issue du dispositif de la phrase du jour, adapté, fortement structuré et étayé pour prendre en compte l'âge des élèves ; elle alterne des interactions en petits et en grands groupes. L'enseignante observée, devenue notre collaboratrice⁵ dans cette recherche, avait dix ans d'expérience de ce niveau.

- La phrase à écrire est produite collectivement ; il s'agit d'écriture puisque l'orthographe n'est pas encore une préoccupation pour les élèves.
- Dès le début d'année, la phrase est écrite par atelier de trois ce qui permet la mise en place de tutorats ; l'atelier devient rapidement le lieu de réinvestissement des manières d'agir proposées par la maitresse en collectif.
- L'affichage des écritures⁶ problématise l'opacité de notre orthographe puisque plusieurs réalisations sont phonographiquement acceptables. Ainsi au mois de novembre deux groupes proposent l'écriture *gran et deux autres l'écriture *gren (annexe 1). Le rôle de l'enseignante est primordial pour permettre aux élèves de mobiliser les savoirs déjà inscrits dans la communauté d'élèves orthographieurs ; elle ajoute ce qu'ils ne peuvent trouver seuls comme ici les lettres muettes.

⁴ qui pourra être ultérieurement l'objet d'un réglage en étude de la langue.

⁵ Cette collègue était à la fois demandeuse d'une pratique qui renouvelle son enseignement de la lecture et prête à respecter nos demandes. Tout en les mettant en oeuvre, elle a irrigué la SEO de son savoir-faire et une partie de notre recherche est consacrée à identifier ses apports non inscrits dans les règles que nous lui avons proposées et qui ont fait de la situation de recherche une réelle situation scolaire.

⁶ Les productions d'élèves sont affichées pour éviter l'écriture par la maitresse de formes erronées en début de CP.

- La phrase orthographiée, copiée par les élèves, vient alimenter des répertoires collectifs et individuels accessibles. Les mots déjà rencontrés et en particulier les homophones les plus courants y sont récupérables en contexte et non dans des listes.

La situation de tâtonnement en atelier est strictement encadrée : lorsque les élèves doivent chercher une écriture qu'ils ne peuvent pas trouver par phonographie, notre collaboratrice propose en amont de l'atelier des informations ponctuelles ou des modèles ou, pour engager les élèves dans une activité sur l'opacité de notre orthographe, leur propose de signaler leur hésitation entre plusieurs possibilités ce qui dans sa classe s'appelle au quotidien « marquer le doute » .

À partir d'activités déjà existantes (phrase du jour, écriture tâtonnée, copie, mémorisation de mots) et en jouant sur les paramètres de l'atelier, du demi-groupe et du groupe classe, la SEO organise de manière ergonomique une densification des interactions langagières focalisées sur l'orthographe qui peut être considérée comme inédite⁷. Son expérimentation nous a permis de constater que les élèves de CP effectuent la segmentation de manière plus systématique, que leur connaissance des correspondances phono-graphologiques n'est pas amoindrie et qu'ils accèdent à un meilleur traitement des formes homophoniques courantes. Nous cherchons alors à comprendre ce qui lui confère une efficacité en observant notre collaboratrice ainsi que d'autres enseignants de CP et CE1 qui la mettent en œuvre pour préciser quels seraient les savoirs efficaces qui, portés par des pratiques appropriables, pourraient être plus aisément utilisables par les enseignants pour piloter les activités d'écriture au cycle 2. Par sa systématisation dans le cadre de la SEO, l'enseignement de l'orthographe pourrait à l'instar de l'enseignement des correspondances phono-graphologiques induire des habitudes.

■ **Recueil des données**

Dans des classes qui mettent en œuvre la SEO, nous recueillons des productions intermédiaires et finales des élèves, et nous observons des séances tout au long de l'année. Nous exploitons ici des extraits issus d'un corpus de huit débats filmés et transcrits (DNO1 à DNO8) qui s'étalent pour un groupe stable du début du CP à la fin du CE1. Nos transcriptions intègrent des observations sur la gestuelle de l'enseignante et sur le regard des élèves.

L'ensemble de ces données ne sont que des exemples de ce qui s'écrit et se dit au quotidien de la classe d'orthographe. Nous les complétons par des entretiens transcrits avec des enseignants collaborateurs qui mettent en place la SEO et avec leurs élèves.

3. Quelques résultats expérimentaux sur la genèse orthographique au sein de la communauté discursive disciplinaire

Notre propos est centré sur le traitement de l'hétérographie distinctive afférente aux phénomènes d'homophonie.

■ **Une incorporation précoce du mot**

L'activité collective d'écriture permet à l'enseignante de problématiser la notion de mot. La préparation orale de la phrase que l'on va écrire, la confrontation des diverses propositions concernant un même mot provoquent des interactions sur la segmentation en mots de cette phrase qui n'est plus traitée comme une chaîne sonore à phonographier mais comme une succession de mots qu'il faudra isoler par des blancs graphiques. Se référant à son expérience antérieure autant qu'à la comparaison avec les élèves de l'autre classe de CP de la même école,

⁷ Ce caractère inédit doit cependant être relativisé par rapport à des propositions anciennes mais peu répandues actuellement comme celles de la pédagogie Freinet.

notre collaboratrice souligne, dans un entretien mené en fin d'année d'expérimentation, un effet de la SEO sur ce plan⁸ :

*I 28 : ... mais / est-ce que tu établis des rapports entre ce / **ce travail spécifique / qu'on a lancé depuis le début de l'année / et / et c'qu'ils font / # mm # // pour les bons // et puis aussi pour les moins bons dont on a peu parlé /***
*N 28 : bon /// pour tous //// euh:: y'a une chose / **qui me semble: / évidente: et que / je vois sur le travail de Nathalie à côté / c'est que mes élèves /// ont la notion du mot / c'est à dire que / je ne rencontre plus / jamais / cette année / des / des phrases écrites: sans les espaces / en tout cas des phrases où y'a plus du tout de césure / et ça c'est une notion le mot / pour un enfant / c'est / difficile à / dans la chaîne sonore on ne l'entend p' / enfin on l'isole pas / on l'entend mais on ne l'isole pas des autres / euh:: il faut passer par ce qui est écrit mais i' sont pas tous lecteurs / euh c'est pas évident quoi / euh pour un enfant c'est pas évident / et / **jusqu'à cette année / j'avais des élèves / y compris des bons élèves / qui étaient capables de me faire un paquet / par exemple / déterminant nom adjectif // d'accord / voire // plus / et cette année j'ai pas / que ce soit chez les:: / bons / ou chez les moins bons // et ça c'est vraiment quelque chose de très nouveau / c'est un souci / dont le travail qu'on fait ensemble m'a débarrassé complètement /*****

Ce constat d'un enseignement plus efficace de la segmentation, réitéré par d'autres enseignants mettant en œuvre la SEO, ne surprend pas ceux qui observent des classes où l'on fait écrire précocement. Sa récurrence nous semble corrélée à la densification des interactions focalisées sur l'orthographe induites par la mise en œuvre régulière de la SEO. Pour affiner notre analyse, nous avons étudié à partir de transcriptions la manière dont notre collaboratrice alimente la SEO de ses propres savoirs professionnels.

D'une part, elle propose un travail de symbolisation du mot au moyen d'un trait et effectue de multiples mentions autonymes qu'elle accompagne par une activité intense de schématisation gestuelle : encerclements, découpages ou tracés en l'air pendant les phases d'anticipation de l'écriture. D'autre part, elle a organisé à notre demande un balisage très clair du scénario global afin que les élèves puissent se l'approprier rapidement. Elle a alors introduit, pour indiquer le passage de la production collective du texte à celle de son écriture en ateliers, une activité de « comptage des mots » qui ouvre de fait le travail de la communauté orthographique. En anticipant la distribution des blancs graphiques, les élèves sont amenés à distinguer le découpage en syllabes, unités purement phoniques, et le découpage en mots, unités phoniques et sémantiques. Ainsi le 4 décembre, le débat (DNO2) est provoqué par une élève qui, lors du décompte, n'arrive pas au même résultat que ses camarades :

*21 MAËL : (en comptant sur ses doigts ainsi que d'autres élèves) IL / FAIT # NE # /NE / FAIT / PAS / LES / CHOSES / COMME / SES / **CO / PAINS***
*22 JUST (pendant que des élèves disent DIX) : **COPAINS / neuf***
23 MAIT : COPAINS ?
24 MAHM (en montrant) : dix
25 JUST : neuf
26 EEEE : neuf / dix
*27 MAIT : **c'est bien Justine / on recommence / on vérifie + on peut l'aider hein /***
28 JUST (en comptant sur ses doigts) : IL
29 MAIT : IL / on dit pas / on compte / IL
30 JUST (avec d'autres) : NE / FAIT / PAS / COMME /
31 MAIT : LES
*32 JUST : LES / CHOSES / COMME / SES # SES # SES / **COPAINS***
*33 EEEE : **neuf***

⁸ Conventions spécifiques de transcription : 1) mots en majuscules quand ils sont en mention autonome : *comment s'écrit le mot SONT ?* ; 2) majuscules pour le nom des lettres : *il faut un T à la fin de SONT*.

La succession de monosyllabes a engagé les élèves à faire un décompte syllabique (22). L'enseignante valorise la réaction de Justine, n'apporte aucun outil pour identifier le mot mais lui demande de compter à son tour (27). Justine, proposant sa propre segmentation, fait reconnaître à tous le mot [kop8] en liant fermement les deux syllabes orales. Le sens pratique qui lui permet de reconnaître l'unité « copain » sémantisée reste non explicité mais de nombreux élèves comptent neuf et non dix (33). Nous supposons que tous les élèves ne comprennent pas au début ce qui se joue dans ce décompte mais tous les groupes produisent une phrase segmentée et prennent l'habitude de le faire. Cette habitude est conservée dans les productions individuelles.

■ *L'incorporation du doute homophonique comme genèse orthographique*

La récurrence de la SEO amène très rapidement les élèves à retrouver dans de nouvelles phrases des fragments d'écrit déjà rencontrés. La maîtresse sollicite ces savoirs, précise ce que l'on pourrait trouver, indique où l'on pourrait chercher. Des élèves se saisissent de cette possibilité d'écrire par analogie qui est adossée au travail de mémorisation et d'affichage des écritures produites antérieurement. Les interventions de l'enseignante mais aussi la confrontation de propositions divergentes permettent de problématiser⁹ la question homophonique. Peut-on ou non réemployer le segment déjà rencontré (graphie de son, mot, fragment ou terminaison de mot) dans la nouvelle écriture de phrase ? Le guidage magistral est indispensable pour aboutir à la correction orthographique. Dans la phrase à écrire, chaque mot relève de plus en plus systématiquement d'une écriture « caractéristique » et l'incorporation du lien entre l'écriture du mot et son sens nous semble alors signaler la genèse orthographique. Les élèves n'apparient plus des sons (phonèmes) et des lettres (graphèmes) ; ils choisissent des lettres pour les mots à écrire en fonction du contexte qui permet de lever le doute homophonique. La résolution de ces micro-situations problèmes est source de motivation pour le travail de mémorisation des mots organisé en ateliers spécifiques.

Les fragments de langage écrit mémorisés fondent le doute homophonique et problématisent le choix hétérographique dans la mesure où ils sont solidement ancrés en mémoire. Ainsi, à propos de [d9], lors d'entretiens individuels en fin de CE1, la plupart des élèves hésitent et demandent un complément d'information avant d'écrire en s'accompagnant de gestes (montrer sa bouche) ou en contextualisant l'usage (« dans la cour ? »). Leurs schèmes de perception auditifs sont reconfigurés par la mobilisation d'images orthographiques mémorisées dont la concurrence en l'absence de contexte de sélection problématise l'homophonie. L'observation de leur regard dans ces entretiens permet de supposer l'activation de schèmes orientés vers la mobilisation des images orthographiques ; leurs gestes et leurs questions, celle de schèmes orientés vers le traitement sémantique. Cette complexification du système des schèmes de traitement de la langue orale génère des schèmes d'action orthographiques et non plus seulement phonographiques.

Nos exemples portent sur trois aspects majeurs de l'homophonie en français qui font l'objet d'un enseignement segmenté et étalé du CP au CM2 : la non-bi-univocité du système phonographique, la sélection des homophones et le traitement des marques morphographiques. Les premières manifestations de doute apparaissent en amont des ateliers, suscitées par l'enseignante puis par des élèves (DNO3) :

33 RÉMI : *RÉSERVE ça s'écrit comment*

34 MAIT : *alors [re]*

35 MARIE : ***comment on écrit le [e]***

36 MAIT : *le [e] / quand on sait pas / on a dit qu'on faisait toujours le ?*

37 JUST : *le plus simple*

38 MAIT : *le plus simple / eh bé ça va marcher / c'est le [e] le plus simple / un E avec un accent comment pour faire le [e]*

39 RYAN : *aigu aigu comme ça (avec le geste)*

⁹ Cette recherche de problématisation est à la base de la conception de la SEO et explique que les élèves n'écrivent jamais seuls sauf dans la phase de copie qui permet d'enregistrer la phrase orthographiquement juste.

- 40 MAIT : aigu / un accent qui monte / tu as entendu Sarah ?
 41 RÉMI : S / S E :
 42 MAIT : S E # M E # non RÉ / [z3R] / [z3R] # E / V E // E R # E R / on s'en est déjà servi dans un mot / pour GERME / # V # on a eu ce problème avec le R de GERME # ah oui # l'autre jour / et bè pour RÉSER / c'est le même [3R] / que GERME /
 43 RÉMI : À LA PLANTE / **est-ce que au A y' a un accent ?**

L'interrogation portant sur les graphies d'un son (35) comme celle portant sur le choix d'un mot (43) montrent que c'est le questionnement homophonique qui surplombe pour les élèves la question orthographique.

Le marquage morphographique n'est pas encore spécifique ; on le voit ci-dessous (DNO3) puisque la lettre T est traitée isolément, sans être associée au N de la terminaison verbale :

- 130 MAEL : au groupe noir / à SONT i's ont pas mis le T /
 131 ELLI : mais il en faut /
 132 THOM : sinon ça fait /
 133 MAIT : **on regarde le mot SONT** ici / Schyama tu regardes / Sarah aussi ?
 134 THOM : ça remplace le T et le S
 135 MAIT : SONT / SON / SONT / et SONT /
 136 RÉMI : fallait mettre un T
 137 MAIT : comment on le sait Rémi ?
 138 RÉMI : parce que // **on l'a appris ce mot avec / et y'a un T**
 139 GREG : et SONT c'est
 140 MAIT : **i' s'écrit toujours avec un T le mot SONT** /
 141 EEEE : oui / non
 142 MAIT : non / y'a d'autres façons /
 143 GREG : **si c'est un mot invariable**
 144 MAIT : non c'est pas un mot invariable / **puisque' peut avoir un T ou pas de T / il est pas invariable**
 145 THOM : non / i'faut pas un T /
 146 MAIT : i' faut pas de / y'a des fois où i' faut pas un T # mmm # / tu as raison /
 147 GREG : **oui mais là i' faut un T** /

La forme verbale conjuguée est abordée par les élèves comme une forme mémorisée et stable (138). La maîtresse, soucieuse de convoquer les deux images orthographiques déjà rencontrées, reste imprécise sur le lien qui pourrait unir les deux écritures (140, 144)¹⁰ mais insiste sur le rôle distinctif de la lettre T qui est référé à un usage, un « déjà vu » (145 et 147) mais pas encore à un sens. Dans cet exemple, la maîtresse tranchera sans parler de terminaison ni de verbe mais les marques morphographiques de terminaison sont peu à peu érigées en objets d'attention spécifiques¹¹ par l'activité orthographique comme dans cette préparation d'écriture (DNO3) :

- 25 MAIT : ... car / elles / donnent / **vous essayez de voir les mots dans votre tête** / elles / # donnent # **problème avec ELLES** § EEEE :non § / non / DONNENT ++
 DONNENT / j'crois qu'on
 26 RÉMI : **si dans ELLES / faut mettre un S ?**
 27 MAIT : ah / si on parle de plusieurs / on sait qu'il faut mettre un S

Le questionnement de l'enseignante sur les mots ELLES et DONNENT vise les terminaisons homophoniques [le] et [ne] et les lettres morphographiques muettes. Elle est entendue avec un léger décalage pour le pluriel du pronom personnel, que Rémi reprend sous forme de savoir et non de problème (26) mais devra introduire la terminaison -NT magistralement lors du débat. Un

¹⁰ À ce moment de l'année, elle est confrontée à une impossibilité : expliquer aux élèves que ces deux mots sont variables mais que leurs variations respectives en tant que verbe et pronom sont sans lien aucun

¹¹ Nous avons déjà souligné que pour des élèves de CP, à moins d'un enseignement spécifique, des formes comme MANGER, MANGERONS, MANGE, ce n'est pas le même mot.

an après (ci-dessous en DNO7,115) les élèves traitent cette même terminaison comme une caractéristique du verbe dans une configuration pourtant complexe.

Au fil des SEO, ces interrogations qui n'apparaissent que par la confrontation des différentes affiches de groupes (annexe 1) sont inscrites par les élèves sur leurs productions d'atelier au moyen de la symbolisation proposée par l'enseignante (annexe 2 et 3).

■ **Le traitement de l'hétérographie homophonique :
intégration des savoirs et sens pratique**

Au cours de l'année de CP, les élèves sont de plus en plus disposés au doute orthographique mais notre collaboratrice introduit à son propos une exigence professionnelle personnelle qui l'amène, dans une même temporalité, à alterner des injonctions qui sont opposées sans être contradictoires : les élèves sont encouragés à « marquer le doute » en indiquant sur un axe paradigmatique les formes entre lesquelles ils hésitent (annexe 2 et 3) mais elle leur signifie aussi ses attentes concernant l'usage de leurs connaissances orthographiques. Cette injonction apparaît très tôt sous forme de feed-back positif concernant des réussites mais peut devenir plus pressante (DNO3) :

80 MAIT : *i's ont fait un doute à PLANTE / t'es d'accord avec moi Safa § / **i's exagèrent / ces enfants-là***

81 MAHM : *y'a un E*

82 MAIT : ***on l'a pas appris ce mot ? // on l'a pas mémorisé ? # si # en orthographe ce mot ?***

83 MARC : *si on le connaît*

84 MAIT : *il est dans la boîte verte là-bas le mot PLANTE / je me demande si je vais pas devoir le sortir / **Ryan qu'est-ce que t'en penses du mot PLANTE** / toi ? / # maitresse # on l'écrit / comme en haut ? / ou comme en bas ? ////*

85 RYAN (*il a déjà repéré le bon*) : ***comme en haut** /*

86 MAIT : *tu veux t'approcher / regarde-le bien hein / y'a un'tout' petit' différence // c'est quoi la différence*

87 RYAN : *comme en haut / parce que là (en montrant "plente") y'a une faute / c'est le E /*

88 MAIT : *ha / là y'a une faute c'est un E*

89 RÉMI : *c'est marqué E N / c'était le A*

90 MAIT : *alors que / **eh / le doute** / on s'en sert quand on a vraiment un doute / pas juste pour faire joli*

Tout en valorisant un élève plus fragile (84), l'enseignante dramatise sa volonté que les élèves dépassent le marquage du doute quand ils le peuvent (80, 82, 90). De ce fait, dans le cadre stable de la SEO, les « objets du doute » et les modalités de son traitement évoluent en même temps que les savoirs des élèves. En DNO 7 ci-dessous, la réussite de tous les duos d'élèves dans la sélection de l'homophone ET est valorisée (98). Ce choix est explicitable pour Loane (99) mais un extrait d'atelier nous montre un groupe pour lequel cette distribution ne provoque aucun échange : un élève écrit, l'autre répète « c'est E T » sans autre explication. Sur cette période de l'année, plusieurs séries de productions écrites individuelles ou en atelier confirment que les choix hétérographiques sur [e]¹² sont régulièrement pertinents. La précocité et la densité des réussites pourraient être liées aux dispositions orthographiques des élèves qui facilitent l'automatisation des savoirs sur la langue enseignés comme ici l'usage de la substitution.

Nous souhaitons alors donner à voir comment des élèves intègrent à leur sens pratique des connaissances grammaticales même incomplètes et peu stabilisées. Depuis le début du CE1, ils « marquent le doute » entre les formes SE et CE¹³ mais ici (DNO7) certains trios ont choisi l'orthographe correcte (annexe 3) :

¹² Cette compétence est inscrite au CE2 dans les programmes 2008.

¹³ Cette compétence est inscrite au CM1 dans les programmes 2008.

- 98 MAIT : [...] personne m'a fait de remarque sur **ET / c'est parc'que tout l'monde sait très bien / et je vous félicite** / pourquoi Loane ? / tu me dis ?
- 99 LOAN : **parc'qu'on peut dire et puis**
- 100 MAIT : d'accord / Poupoule et le renard / le **ET** relie les deux personnages ensemble / deux choses qui vont ensemble + le suivant / Marine j'aim'rais bien que tu sois avec nous / Ibrahim aussi ++++ on en est à [se] / ah ! Grégory !
- 101 GREG : **le deuxième il est faux**
- 102 MAIT : pourquoi ?
- 103 GREG : **(avec assurance) parc'que c'est S E**
- 104 MAIT : et pourquoi ? comment tu sais ça ?
- 105 EEEE : [inaudible] +
- 106 GREG : **parce que t'avais dis = han:: =**
- 107 MAIT : ch ch chtt
- 108 GREG : **pa'c'que t'avais dis / quand:: devant y'avait un:: un::++ aouh :: (en frappant sur la table) +++**
- 109 MAIT : **je vois que tu sais** / je vais demander à Lola de t'aider
- 110 LOLA : **c'est c'est quand il est écrit SE avec S E / c'est quand il est devant un verbe**
- 111 MAIT : on a remarqué que devant un verbe / alors il est où le verbe là ? /
- 112 EEEE : c'est FONT
- 113 MAIT : c'est FONT
- 114 ELEV : il est conjugué
- 115 ELEV : **parc'que i'a N T**

L'écriture FONT, non discutée puisque unique, fonde le débat. Le -NT est ainsi utilisé comme une preuve (115) alors que, du point de vue du scripteur, son emploi résulte de l'application de la règle d'accord après identification du verbe. Cette écriture pourrait bien être ici une forme mémorisée comme on l'a vu pour SONT ci-dessus : c'est la seule courante pour [f7] en français et ces élèves savent que la forme *FON n'existe pas. Grégory (108) ne peut expliciter son affirmation énergique (101, 103). Il s'appuie sur des schèmes de perception caractéristiques de la morpho-syntaxe : attention à l'ordre des mots et caractérisation d'une classe par sa terminaison. Nous faisons alors l'hypothèse qu'il utilise la récurrence proposée par la maîtresse en s'appuyant sur une orthographe mobilisée par sens du jeu. Il ne nomme ni « ce qui est derrière » ni « ce qui est devant ». Lola (110), qui est déjà entrée dans le traitement explicite de la grammaire, désigne le verbe sans pour autant différencier les deux types de pronom. Chez ces deux élèves, bien qu'à des niveaux différents, sens pratique et savoirs plus savants sont imbriqués pour parvenir à l'orthographe correcte.

Un dernier exemple (DNO7) nous permet d'observer comment l'enseignante, s'appuyant sur des savoirs grammaticaux qu'elle n'enseigne pas, permet aux élèves d'utiliser leur sens du jeu orthographique :

- 175 MAIT : alors attendez / je chang'un tout p'tit peu la règle / v'vous rappelez **ici** / j'ai rappelé hein ? (en montrant le début de phrase) / ce **ET** / i'sert à relier (en faisant le geste de relier) deux **chos'**qui vont ensemble // d'accord ? / pourquoi on relie le renard et la poule ?
- 176 ELEV : pa'c'que
- 177 ELEV : pa'c'que [inaudible] deux personnages
- 178 MAIT : pa'c'que c'est deux (en montrant deux doigts) personnages de l'histoire / d'accord § / le **ET** / i' sert à relier / deux **parties** qui vont ensemble / deux parties qui se ressemblent / j'ai de nouveau un **ET ici** (à l'autre bout de la phrase) et vous avez très justement choisi le **ET E T** / ça veut dire que / qu'est-ce que c'est qui va ensemble ?
- 179 EEEE : ét:: / ah étonné et amusé § /
- 180 JUST : étonné et amusé !
- 181 MAIT : étonné et amusé // **ah d'ailleurs regardez** / vous avez bien montré que **ça peut aller ensemble** /

182 THOM : *ah si ça prend E R ça / l'autre mot / i' va prendre E R / et si ça prend E avec accent / ça va prendre E avec accent*

C'est à nouveau une orthographe sélectionnée avec justesse qui fonde un débat dans lequel les élèves sont conviés à faire fonctionner leur sens pratique. La distribution réussie du ET permet à l'enseignante une combinaison de la focalisation formelle et de la focalisation sémantique caractéristique de l'hétérographie distinctive. La résolution avance sans mobilisation des notions de participe passé et d'infinitif, par appui sur des schèmes morpho-syntaxiques comme « aller ensemble » (181) et en recourant à la déixis (ici, 175 et 178), à la schématisation neutre (choses, parties, ça : 175, 178, 181, 182) et au générique « mot » (182) presque disparu des usages de la classe à cette époque de l'année. Alors que l'enseignement de l'étude de la langue a clairement installé dans ce CE1 des termes spécifiques comme nom, verbe, adjectif et que les élèves commencent à construire une réflexivité sur la langue grâce à des savoirs grammaticaux nouveaux, cet extrait montre comment le sens du jeu orthographique continue à fonctionner en intégrant ces savoirs.

Conclusion

La notion de mot reste très complexe à définir pendant tout le cursus scolaire mais son incorporation précoce induit une sensibilité particulière des élèves à l'enseignement implicite de la grammaire :

*N8 ... tous ces panneaux-là / sur [e] E-T [e] E-S-T / le X à la fin de certains mots au pluriel voilà toutes ces choses-là que / qui se mettent au point / au clair / qui se mettent à jour avec les enfants au fur et à mesure / ça c'est un travail que j'avais pu mené en CE1 / et que je n'avais jamais mené en CP / et je trouve qu':: que / euh / de commencer plus tôt / **ça met les enfants en éveil** / d'une façon différente / **parc'qu'ils n'passent pas par la règle** / # mmm # et ça leur donne une // une **intelligence** / **sur c'qu'i' lisent / i' sont vigilants** /*

La mise en place de schèmes d'encodage de mots et non de sons de la phrase orale est alors un déplacement majeur de l'habitus scriptural qui persiste chez le scripteur adulte¹⁴. L'incorporation du doute homophonique induit un besoin de savoirs plus savants qui devront s'intégrer aux dispositions scripturales déjà acquises. Alors que le renforcement de dispositions scripturales orientées par le principe alphabétique pourrait créer des automatismes phonographiques contraires au fonctionnement de l'orthographe du français et constituer un obstacle à l'enseignement de la grammaire, un habitus scriptural orthographique permet le développement précoce d'un sens du jeu orthographique et facilite l'intégration des connaissances grammaticales dont l'automatisation débute en amont de leur formalisation car la « *coïncidence parfaite des schèmes pratiques et des structures objectives n'est possible que dans le cas particulier où les schèmes appliqués au monde sont le produit du monde auquel ils s'appliquent...* » (Bourdieu, 2003, p.212).

Tant que l'enseignement des savoirs grammaticaux est impossible, l'enseignante peut organiser l'activité des élèves lors de situations pertinentes dans le guidage desquelles ses choix langagiers sont essentiels. Ils sont fondés sur sa connaissance des enjeux de la situation et sur l'identification claire des objets de savoirs non enseignables. Ils permettent la constitution d'une communauté discursive orthographique organisée autour du repérage et du traitement de l'homophonie : la genèse orthographique est fondée sur l'incorporation d'un sens du jeu hétérographique.

L'habitus scriptural orthographique est incorporé par le langage (Lahire, 2001) dans l'activité scripturale collective. Ses schèmes de perception et d'action sont caractérisés par la sensibilité vigilante aux situations de doute homophonique et par la mobilisation prioritaire et flexible de bribes et d'expériences de l'écrit mémorisées. Accordé aux savoirs linguistiques ultérieurement

¹⁴ Les écritures de textos, même non orthographiées, restent très majoritairement segmentées.

enseignés, il peut continuer à agir dans les situations de moindre vigilance orthographique comme la production d'écrit. Alors que les pratiques d'automatisation de l'usage des règles de grammaire dans des exercices d'entraînement amènent trop souvent à des pratiques de dressage dont le transfert en production d'écrit est décevant, sa prise en compte pourrait permettre de dialectiser la nécessité de faire écrire tôt établie par de nombreuses recherches avec l'impossibilité pour les élèves d'écrire orthographiquement avant d'avoir stocké suffisamment d'images orthographiques et découvert les régularités de la grammaire. Notre proposition didactique exploitant la description proposée par Blanche Benveniste et Chervel (1969) rendrait alors possible un enseignement de l'écrit fondé sur des dispositions scripturales accordées avec le fonctionnement orthographique du français.

Bibliographie

- ANGOJJARD A. (coord.) (1994), *Savoir orthographier*, Paris, Éditions INRP-Hachette.
- BLANCHE-BENVENISTE C. & CHERVEL A. (1969), *L'orthographe*, Paris, Maspéro.
- BOURDIEU P. (1980), *Le sens pratique*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU P. (2003), *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil.
- BRIGAUDIOT M. (2004), *Première maîtrise de l'écrit*, Paris, Hachette.
- BRISSAUD R. (2006), « L'erreur orthographique, l'apprentissage implicite et la question des méthodes de lecture », *L'orthographe*, dossier des *Cahiers pédagogiques*, n°440.
- BRUNER J. (1983), *Savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CATACH N. (1980), *L'orthographe française*, Paris, Nathan.
- COLL C. (2002), « La construction de la connaissance à l'école : conditions et limites d'une intégration théorique », *Apprendre à l'école : perspectives piagétienes et vygotskiennes*, M. Brossard & J. Fijalkow (dir.), Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, p.17-26.
- GOMBERT J.-E. (1990), *Le développement métalinguistique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- GOODY J. (2007), *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris, La dispute.
- GRIZE J.-B. & BOREL M.-J. (1983), *Essai de logique naturelle*, Berne, Peter Lang.
- GUILLAUME P. (1947), *La formation des habitudes*, Paris, Presses Universitaires de France.
- JAFFRE J.P. (1997), « Des écritures aux orthographes : fonctions et limites de la notion de système », *Des orthographes et leur acquisition*, RIEBEN, FAYOL & PERFETTI (dir.), Lausanne, Delachaux et Niestlé, p.19-36.
- JAFFRE J.P. (2006), « Homophonie et hétérographie, un point nodal de l'orthographe », *L'orthographe en question*, HONVAULT-DUCROCQ (dir.), Mont-St -Aignan, PU Rouen - Le Havre, p.145-158.
- JAFFRE J.P. & PELLAT J.C. (2008), « Sémiographie et orthographes : le cas du français », *Nouvelles recherches en orthographe*, BRISSAUD, JAFFRÉ, PELLAT (dir.), Strasbourg, Université Marc Bloch, p.3-30.
- JAUBERT M., REBIERE M. & BERNIE J.-P. (2004), « L'hypothèse "communauté discursive" : d'où vient-elle ? Où va-t-elle ? », *Les cahiers Théodile*, n°4, p.51-80.
- LAHIRE B. (2000), *Culture écrite et inégalités scolaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- LAHIRE B. (2001), *L'homme pluriel*, Paris, Hachette.
- LÉONTIEV A.N. (1984), *Activité, conscience, personnalité*, Moscou, Éditions du Progrès.

MORTUREUX M.F. (2008), *La lexicologie entre langue et discours*, Paris, Armand Colin.

OLSON D. (1998), *L'univers de l'écrit*, Paris, Retz.

PRIVAT J.M. (2006), « Un habitus littéraire ? », *Pratiques*, n°131/132, décembre 2006.

RIEBEN L. (2003), « Écritures inventées et apprentissage de la lecture et de l'orthographe », *Faits de langues* n°22, Ophrys, J.P. Jaffré (dir.), p.27-36.

SÉMIDOR P. (2011), « La genèse d'un habitus orthographique : un objectif pour l'enseignement de l'écriture au CP ? », *Spirale*, n°47, p.79-96.

VYGOTSKY L. (1985), *Pensée et langage*, Paris, La dispute.

Annexe 1

Annexe 2

Annexe 3