

APPROCHER, COMPRENDRE, MAITRISER L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE AU CE1

Jacques David, Sandrine Wattelet

Armand Colin | « Le français aujourd'hui »

2016/1 N° 192 | pages 73 à 96

ISSN 0184-7732

ISBN 9782200930479

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-1-page-73.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

APPROCHER, COMPRENDRE, MAITRISER L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE AU CE1

Jacques DAVID*

Université de Cergy-Pontoise
ÉSPÉ de l'académie de Versailles

Sandrine WATTELET

Université de Cergy-Pontoise
ÉSPÉ de l'académie de Versailles

Les écrits d'élèves font aujourd'hui l'objet de recherches de plus en plus précises et convergentes. Elles s'inscrivent généralement à l'intersection de plusieurs paradigmes en sciences du langage, la linguistique, mais aussi la psycho- et la sociolinguistique. Elles analysent ainsi, très précisément, les processus cognitifs en jeu (mémoire de travail, attention...), les contraintes linguistiques impliquées (complexités de la morphographie, des accords orthographiques...), les contextes d'apprentissage (discours de l'enseignant, médias utilisés...).

Il serait difficile – et peu concevable dans le cadre de cet article – de passer en revue toutes ces recherches, tant l'éventail des publications s'est étendu ces trois dernières décennies. En ne retenant que les publications les plus synthétiques et les plus récentes, nous observons que ces recherches démontrent désormais l'impact de la production écrite sur la construction de connaissances littéraciques essentielles au développement de savoir-faire langagiers plus larges (Doquet 2013 ; Crinon et Marin 2014). De même, l'étude des premières écritures enfantines (David et Morin, dir., 2013 ; Read et Treiman 2013) prouvent que les activités d'écriture, spontanées ou scolairement organisées, sont déterminantes pour l'apprentissage de la lecture (Alves-Martins *et al.* 2013) et ont un effet positif, entre autres, sur les habiletés phonologiques (Sénéchal *et al.* 2012). Au plan linguistique, la prise en compte de plus en plus affirmée des propriétés des langues et des systèmes d'écriture mobilisées dans ces apprentissages éclaire singulièrement les progrès ou les résistances à la construction durable des connaissances scripturales des élèves, notamment pour les composantes grammaticales de l'orthographe du français (Fayol et Jaffré 2014).

D'autres travaux – et parfois les mêmes – ont également développé des méthodologies qui, complémentaires aux dispositifs expérimentaux,

*. Laboratoire AGORA (EA 7392, de l'université de Cergy-Pontoise) et laboratoire CLESTHIA (« Langage, Systèmes, Discours » - EA 7345, de l'université La Sorbonne nouvelle - Paris 3).

montrent l'intérêt de recueillir à la fois les écrits des élèves¹ et les commentaires ou explications « métagraphiques » des élèves en situations d'écriture. Ces verbalisations constituent des données importantes qui révèlent les « activités mentales destinées à comprendre et à expliciter la raison d'être des traces graphiques » (Jaffré 1995 : 108). Dans cette perspective, d'autres recherches décrivent les interactions des élèves avec leur enseignant, lors de séances d'écriture et surtout de révision des écrits (David et Dappe 2011). Ces recherches montrent que les interactions d'apprentissage favorisent l'émergence de savoirs parfois tâtonnants, parfois conceptualisés dans des logiques linguistiques et cognitives très affirmées. Cependant, pour y parvenir, il convient à l'enseignant de maîtriser les composantes linguistiques en jeu et de proposer des situations d'écriture qui induisent ces réflexions et amènent les élèves à construire des connaissances scripturales cohérentes, plutôt qu'à simplement évaluer la normalité de leurs écrits (Mauroux *et al.* 2015). C'est le propos de la présente étude, qui montre que de jeunes élèves CE1 (deuxième primaire) peuvent approcher, puis comprendre et maîtriser des fonctionnements ortho-grammaticaux parfois complexes ; ce qui leur donne accès à la pensée abstraite et à la généralisation des procédures d'écriture liées aux différents fonctionnements de leur langue.

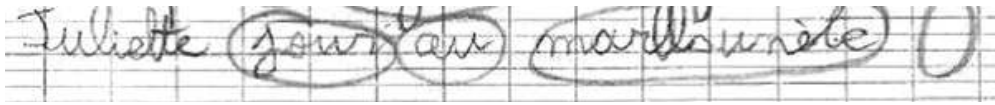
Les différents dispositifs didactiques

L'étude qui suit s'appuie sur quatre séquences de réécriture collective, enregistrées, transcrites et organisées en corpus. Les écrits des élèves rassemblés et les échanges recueillis dans diverses situations scolaires constituent ainsi un double corpus – qui reste à étendre en quantité, mais aussi en amont et en aval du CE1 – ; un double corpus qui permet une analyse conjointe des écrits produits et des interactions didactiques de l'enseignante avec les élèves, et des élèves entre eux, afin de mettre au jour les raisonnements les plus efficaces, visant l'acquisition des savoirs linguistiques en jeu.

Voici trois de ces situations d'apprentissage au cours desquelles les élèves échangent, avec ou sans leur enseignante, à partir de leurs écrits. Ces situations sont systématiquement suivies d'une phase de révision individuelle ou collective. Ainsi, Julie et Justine analysent plusieurs éléments de leur poésie commune, écrite à partir d'un projet individuel réalisé quelques jours plus tôt. L'enseignante n'est pas présente mais a enregistré en audio les arguments et explications échangés :

1. Depuis 2014, la constitution d'un grand corpus d'écrits d'élèves, du début du cycle primaire à l'entrée à l'université, va ainsi permettre une description textométrique d'un nombre significatif de phénomènes linguistiques et discursifs, spécifiquement scripturaux, et offrir la possibilité de les analyser qualitativement (*cf.* programme Écriscol du laboratoire Clesthia <www.univ-paris3.fr/ecriscol>, et les publications qui en découlent : David Doquet et Fleury, dir., 2016, à paraître).

Échanges² recueillis en février, entre Julie (7 ans, 3 mois) et Justine (7 ans, 2 mois) sur le segment suivant :



Julie38 : alors maintenant on va écrire *Juliette joue aux marionnettes*

Justine39 : non *joue aux marionnettes*

Julie39 : oui mais tu as écrit *jour* c'est pour ça que c'est entouré - - alors *Juliette joue au*

Justine40 : on se met d'accord sur [ʒu] *J-O-U*

Julie40 : il y a un truc à la fin

Justine41 : mais oui *J-O-U-E* un *-E*

Julie41 : non c'est pas féminin *une joue* ça veut rien dire - - c'est pas féminin - c'est masculin - - - attends passe-moi la feuille mais pourquoi tu avais marqué un *R* ?

Justine42 : je croyais que [ʒu] ça s'écrivait comme ça

Julie42 : parce qu'en fait tu avais écrit [ʒuR]

Justine43 : oui mais je voulais écrire [ʒu] - - -

Julie43 : maintenant faut voir dans le mot [ʒu]

Justine44 : mais si dans [ʒue] on a [ʒu] [e] - - il y a un *E* et un *R*

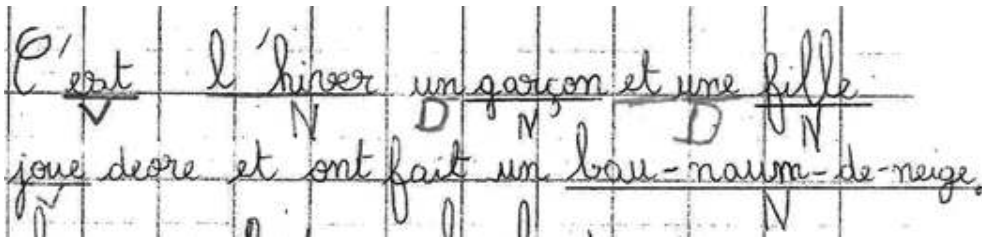
Julie44 : Oui pour faire le son [e] il y a un *E* à la fin - bon d'accord on met le *E* à la fin.

Cette situation est relativement fréquente, elle précède un échange collectif où les élèves expliqueront à leurs camarades les procédures linguistiques mises en œuvre, les éléments qui les justifient et les solutions trouvées ; même si celles-ci sont provisoires et attendent *in fine* la validation de l'enseignante.

Une autre situation de révision de texte est également proposée, qui entraîne d'autres types d'échanges : un élève, auteur du texte, discute seul de son écrit avec son enseignante, comme Sylvia qui s'interroge sur une alternative à *joue* :

Entretien réalisé en avril entre Sylvia (7 ans, 9 mois) et son enseignante à partir d'une description de photo :

2. Toutes les transcriptions sont orthographiées selon les conventions établies par le Groupe aixois de recherche en syntaxe (GARS) de l'université de Provence (cf. Blanche-Benveniste [1997] 2010). Nous les avons adaptées (par exemple, en notant les pauses plus ou moins longues avec un, deux ou trois tirets) pour rendre compte des échanges de ces jeunes élèves qui réfèrent fréquemment à des segments écrits, qui sont notés : i) en italique pour les éléments mentionnés (lettres, mots ou phrase) ; ii) en capitale italique pour les lettres épelées ; iii) en API pour la référence à une unité orale.



Ens23 : après tu es passée au mot *joue*

Sylvia23 : je l'ai écrit *J-O-U-E* - - pour mettre un *E* je me suis rappelé que je l'avais déjà vu quelque part et je me suis souvenu qu'il y avait un *E* à la fin et c'est pour ça que je l'ai écrit avec un *E* à la fin. Le mot *dehors* j'ai eu un peu de mal - - j'ai eu du mal à l'écrire mais j'ai réfléchi et après - j'ai trouvé

Une troisième situation d'écriture fait également l'objet d'une révision des écrits produits, mais cette-fois-ci à partir d'une dictée dont le contenu et les problèmes orthographiques, lexicaux ou grammaticaux, sont contrôlés. Nous désignons cette situation de « dictée révisée », en référence à d'autres déjà décrites dans des études francophones antérieures à la nôtre, en l'occurrence le dispositif exposé par M. Arabian (1990) qui, lui, le désigne en termes de « dictée dialoguée »³.

Au-delà de la dictée, il est évident que le temps de révision collective constitue la phase la plus importante au plan didactique et la plus riche en acquisitions⁴. Elle permet aux élèves de mobiliser des connaissances, comme dans l'échange qui suit :

Dictée révisée enregistrée en novembre, entre Charlie (7 ans, 7 mois), Clara (7 ans, 7 mois), Élise (7 ans, 1 mois), Joël (6 ans, 10 mois), Ludivine (7 ans, 4 mois) et leur enseignante :

Ens1 : aujourd'hui, on va faire la relecture de la dictée que vous avez faite cette semaine - je vais d'abord vous redire la dictée - - la dictée était *Dans le jardin, mes sœurs jouent derrière les grands arbres* - - l'objectif aujourd'hui va être de regarder les différentes écritures que vous avez proposées et d'expliquer quel choix vous faites et pourquoi vous faites ce choix-là - d'accord - c'est assez clair pour vous ?

Élèves1 : oui

Ens2 : donc pour commencer on voit d'abord que pour *dans le jardin*, vous avez tous écrit convenablement le mot *dans*, le mot *le* et le mot *jardin* - moi

3. De fait, il existe aujourd'hui une multiplicité de dispositifs analogues, plus ou moins adaptés didactiquement et dérivés de cette dictée « dialoguée ». Nous ne pouvons ici en faire l'inventaire et l'historique, mais nous renvoyons les lecteurs au numéro 26 de la revue en ligne *Glottopol* (2015), coordonné par C. Brissaud et C. Mortamet, qui en donne des descriptions argumentées.

4. De fait, nous hésitons toujours à dénommer ce dispositif de « dictée », car le terme est trompeur et chargé de sens plus ou moins négatif, notamment dans le contexte scolaire français. Nous sommes également très critiques à l'égard de certains compléments du type « sans fautes » ou « du jour », ou, pire, avec des qualificatifs comme « négociée », car l'orthographe ne se « négocie » pas ; elle s'approche, se comprend et se maîtrise progressivement dans des apprentissages spécifiques où le travail de révision est décisif (David et Dappe 2013).

j'ai néanmoins une question à vous poser - - le mot *jardin* - j'aurais aimé savoir comment vous avez su que ce mot *jardin* s'écrivait *J-A-R-D-I-N* ?
Charlie ?

Charlie1 : quand on était au CP tu nous as fait apprendre le mot *jardin* du coup il faut que tout le monde le connait par cœur

Ens 3 : d'accord - donc toi comment tu as su comment il s'écrivait le mot *jardin* ?

Charlie2 : *J-A-R-D-I-N*

Ens4 : et donc comment tu as su qu'il s'écrivait comme ça ?

Charlie3 : bah parce que moi je l'ai appris par cœur au CP

Ens5 : d'accord - alors est-ce qu'il y a en a qui ont réfléchi à autre chose sur le mot *jardin* ? qu'est-ce qui pouvait poser problème dans ce mot ? Ludivine ?

Ludivine1 : le son [ɛ̃]

Ens6 : ah et qu'est-ce que tu sais toi sur le son [ɛ̃] ?

Ludivine2 : bah le son [ɛ̃] quand il est à la fin - le plus souvent il s'écrit *I-N* comme dans *Fantin*

Ens7 : d'accord - est-ce que vous vous souvenez comment il peut s'écrire le son [ɛ̃] ?

Élise1 : il peut s'écrire *I-N* ou *U-N* - ah oui il peut aussi s'écrire *A-I-N*

Ludivine3 : *A-I-N* c'est que dans *pain main demain*

Ens8 : oui - il n'y a pas que dans ces mots-là que le son [ɛ̃] s'écrit *A-I-N* mais on le trouve dans *pain*, dans *main* et dans *demain*

Ludivine4 : on le trouve aussi dans *bain* - mais ça peut aussi s'écrire *E-I-N*

Ens9 : d'accord - alors le son [ɛ̃], ça s'écrit *I-N* - ça s'écrit *U-N* - ça s'écrit *A-I-N* et ça s'écrit *E-I-N* - - alors comment vous avez fait pour savoir qu'ici ça s'écrit *I-N* ? Ludivine nous dit qu'elle l'a choisi comme ça parce que souvent à la fin ça s'écrit *I-N* - c'est son explication - - Charlie a dit qu'il le connaissait par cœur - est-ce qu'il y en a qui ont fait autrement pour choisir ?

Élise2 : bah le *un* *U-N* c'est pratiquement que dans le mot *un* et le *un* le chiffre - et moi je me suis souvenue qu'il s'écrivait comme ça parce que je le l'avais déjà vu comme ça dans un livre

Ens10 : d'accord - et toi Joël qu'est-ce que tu voulais nous dire ?

Joël1 : et bien en fait on peut dire *J-A-R* - - *D-I* - - *N-A-G-E* et donc il faut que ça soit *I-N* pour dire *jardinage*

Ens11 : oui Joël - on peut aussi s'aider d'un mot de la famille pour choisir la façon d'écrire [ɛ̃] - - donc en fait - vous avez plusieurs stratégies pour vous aider à choisir quand un son s'écrit de plusieurs manières soit vous connaissez le mot par cœur ou vous l'avez déjà vu - soit comme Ludivine vous utilisez le fait que vous savez que le plus souvent ça s'écrit de telle manière - soit comme Joël vous utilisez un mot de la famille pour vous aider.

On voit ainsi que les élèves sollicités parviennent à expliquer l'origine de savoirs plus ou moins stabilisés, en l'occurrence l'orthographe du mot *jardin* (Charlie3 puis Élise2), même s'ils avancent des arguments plus « subjectifs », en lien avec des savoirs antérieurement construits. Nous observons aussi que d'autres élèves formulent des procédures plus « objectives », et notamment

la dérivation morphologique interne, pour expliquer le *in* de *jardin* par rapport à *jardinage* (Joël1).

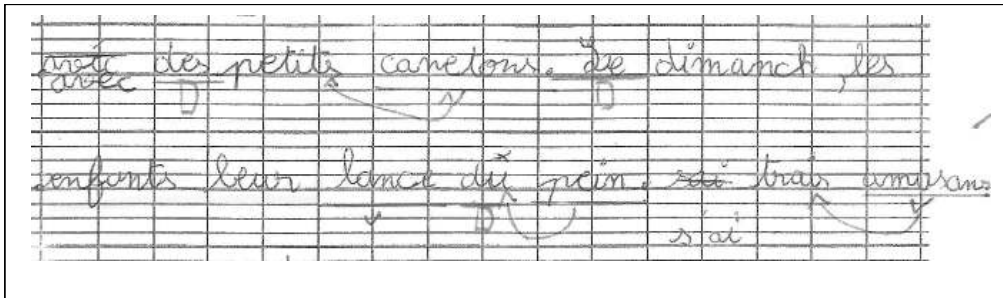
Nous verrons ainsi que ces différents échanges révèlent des savoirs ou des savoir-faire acquis ou en cours d'acquisition. Ils montrent également que les raisonnements énoncés par ces jeunes scripteurs sont souvent liés directement aux problèmes rencontrés, mais qu'ils peuvent aussi s'en écarter. Dans ce cas, les arguments des élèves apparaissent soit comme des hésitations dans un processus d'acquisition non stabilisé, soit comme des connaissances plaquées et en décalage avec des savoirs encore peu conceptualisés. Nous pensons également que ces écarts dans les justifications proposées montrent, de leur part, certaines limites cognitives et linguistiques, liées à la (non) compréhension et/ou au (non) transfert des connaissances et règles impliquées.

Pour étudier ces phénomènes – et d'autres – nous les avons regroupés autour des trois grands problèmes que pose l'orthographe du français, et plus particulièrement sa composante morphosyntaxique ; celle qui nécessite et mobilise des procédures extrêmement complexes, pour ne pas dire excessivement sophistiquées. Nous avons ainsi identifié des problèmes : i) d'amuïssement des marques catégorielles, qu'elles soient lexicales ou grammaticales ; ii) d'homophonie, ou plutôt d'hétérographie, qui entraînent généralement des variations phono- et morphographiques ; iii) de redondance des accords, qui semblent maîtrisables dans le cadre du syntagme nominal (SN), mais apparaissent peu accessibles dans la sphère du syntagme verbal (SV).

Des problèmes d'amuïssement phono-morphologique

La présence de lettres finales muettes, récurrente pour les mots du français, apparaît très rapidement aux élèves comme un problème de transgression du codage phonologique. Ils l'acceptent généralement et tentent d'intégrer cette réalité orthographique à des connaissances provisoires – ou transitoires – qui ne s'appuient pas – ou pas encore – à des procédures grammaticales impliquant des dérivations lexicales, voire des marquages catégoriels plus abstraits. Ces lettres muettes sont alors distribuées aléatoirement, ou selon des phénomènes de fréquence, bien mis en évidence sur le versant de l'acquisition de la lecture par B. Lété *et al.* (2004). Le dialogue recueilli entre Julie et son enseignante montre que la présence de ces lettres amuïes est difficilement conciliable avec des procédures phonologiques qui devront par la suite se reconfigurer dans des arrangements grammaticaux ou lexicaux plus complexes à effectuer.

Entretien à partir d'une dictée révisée, enregistré en avril entre Julie (7 ans, 5 mois) et son enseignante :



Julie30 : D-I-M-A-N-C-H mais j'ai oublié le E

Ens40 : et alors comment tu as fait pour choisir le E à la fin de lance ?

Julie31 : euh parce que souvent à la fin des mots - il y a un E

Ens41 : d'accord et le S que tu as mis à la fin de amusans (pour amusant) ?

Julie32 : parce que c'est une lettre muette qu'on rencontre souvent à la fin.

D'après cet échange, il semble que Julie n'ait pas encore généralisé le marquage grammatical du nombre. Celui-ci apparaît acquis pour les noms (en l'occurrence *canetons* et *enfants*) qui supportent plus facilement un raisonnement de type sémantique et « iconique » lié à l'ajout d'un *-s* (Jaffré et David 1999). En revanche, l'extension de cette morphologie muette à d'autres classes de mots (notamment le *-e* du verbe *lance*) est expliquée par cette élève de la même manière que le *-e* ajouté à *dimanch*, comme la présence récurrente d'une lettre finale muette, en l'occurrence ce *-e* présent ou manquant (Julie31) et le *-s* de *amusans* (Julie32). Il lui faudra un effort de conceptualisation plus important pour comprendre et mettre en œuvre des procédures d'un autre ordre afin de légitimer ces lettres muettes, et surtout les insérer dans des raisonnements qui mobilisent des règles morphologiques puis syntaxiques⁵, enseignées et confirmées par l'enseignante.

C'est cet effort qui est réalisé par Clara – qui n'a que deux mois de plus que Julie – et qui formule beaucoup plus sûrement un raisonnement morphologique qui s'inscrit, lui, dans le domaine lexical, un domaine sans doute beaucoup moins abstrait que le marquage grammatical suggéré à Julie.

Entretien enregistré en novembre, à partir d'une dictée révisée collectivement, dont seuls les échanges entre Clara (7 ans, 7 mois) et son enseignante ont été restitués ici :

5. Il faudra aussi que Julie comprenne que l'accord verbal *-nt* de la 6^{ème} personne est spécifique aux verbes, et qu'en plus elle fasse abstraction de l'homographie du nom (la *lance*), puis évite l'écueil du pronom complément *leur* qui fait écran avec le SN sujet de l'accord, *les enfants*. Bref, il va lui falloir énormément de temps pour saisir et mettre en œuvre cet accord morphosyntaxique particulièrement « opaque », pour reprendre le qualificatif employé par les psycholinguistes, spécialistes de l'acquisition de l'orthographe (Fayol et Jaffré 2014).

[Le texte affiché comprend plusieurs propositions pour le mot *grand*, dont les formes *grans*, *grand*, *grands*]

Ens45 : alors [grã] vous avez écrit *G-R-A-N-S* et *G-R-A-N-D-S* - - Clara ?

Clara13 : bah moi j'élimerais *G-R-A-N-S* parce qu'on peut dire [grã] pour les garçons mais pour les filles c'est [grãdø].

Ens46 : alors pourquoi tu élimerais celui écrit *G-R-A-N-S* ?

Clara14 : bah parce qu'il y a pas de *D* et il faut un *D* - on dit [grã] - [dø] et on entend [d:] donc il faut un *D* dans le mot *grand* si on dit *grande*.

Pour cette élève, la dérivation lexicale fait partie d'un ensemble de procédures qui ont été enseignées très tôt par l'enseignante, car elles possèdent des propriétés heuristiques rapidement opératoires. Il apparaît en effet évident à Clara de recourir à cette règle de dérivation, et surtout de l'étendre à des adjectifs qu'elle n'a pas déjà rencontrés ou produits, avec leur orthographe muette. Notons qu'au-delà de l'explication rationnelle, l'argumentation reste fondamentalement sémantique (Clara13), montrant ainsi que le calcul morphologique n'est pas encore grammaticalisé. Cependant, la procédure morphologique qu'elle manie de façon relativement experte et consciente, ne peut que s'automatiser dans des activités d'écriture régulières. En revanche, l'explication grammaticale nécessitera des raisonnements plus savants, à la lumière d'autres occurrences de ces adjectifs et d'un enseignement métalinguistique plus largement contextualisé, où le genre n'est pas obligatoirement sexué.

Des problèmes d'homophonie vs hétérographie

Avec l'inaudibilité des lettres de dérivation lexicale ou d'accord grammatical, l'homophonie constitue en soi un autre redoutable problème pour saisir et maîtriser l'orthographe du français. Cependant, si le problème est généralement présenté comme relevant de l'« homophonie », nous constatons que c'est avant tout un problème d'« hétérographie ». De fait, l'homophonie n'engendre des ambiguïtés que dans la communication orale ; c'est la différenciation orthographique des unités homophones qui génère des erreurs en production écrite.

En poursuivant l'entretien amorcé avec Julie (voir partie précédente), nous constatons que l'homophonie peut être perçue, mais qu'elle n'est pas surmontée dans le codage orthographique.

Entretien enregistré en avril, à partir d'une dictée révisée individuellement avec Julie (7 ans, 5 mois) et son enseignante :

[Le segment qui fait l'objet de l'échange est dans l'image de l'entretien précédent, en l'occurrence : ~~sai~~ < sai > *trais amusans*]

Ens44 : d'accord - la phrase d'après - *sai* (pour *c'est*) alors ici il s'est passé quelque chose - tu as barré - - est-ce que tu peux m'expliquer ?

Julie44 : *sai* et bah comme j'avais jamais vu écrit *S-A-I* tout seul au plein milieu d'une phrase je l'ai barré à la règle et j'ai écrit *S* apostrophe *A-I* - - le mot *trais* (pour *très*) je l'ai écrit *T-R-A-I-S*

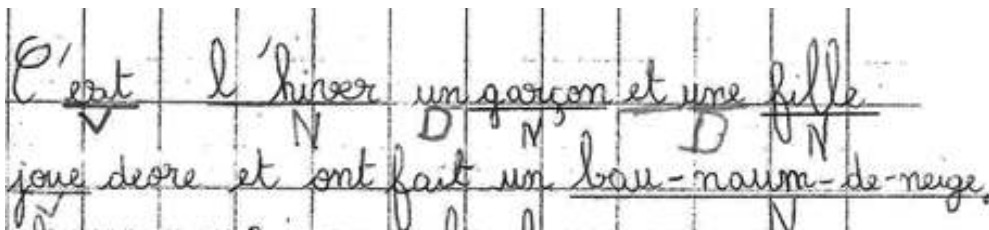
Ens45 : comment tu as su qu'il s'écrivait comme ça ?

Julie45 : bah euh - - - je crois que je l'ai déjà vu écrit comme ça.

Julie formule une justification plus ou moins ajustée au problème, même si elle commente d'une façon qui peut paraître convaincante : le remplacement de *sai* en *s'ai*, en argüant du fait qu'elle n'avait « jamais vu écrit *S-A-I* tout seul au plein milieu d'une phrase ». De fait, comme dans l'échange précédent, Julie est sensible aux formes orthographiques antérieurement rencontrées ; ses commentaires restent fondamentalement logographiques et évitent des explications d'un autre ordre, notamment en termes de morphographie. Le remplacement effectué pour *sai* <*s'ai*>, de même que le codage de *trais* sont justifiés de façon impressionniste et peu assurée (Julie45). De fait, le problème n'est pas vraiment repéré et n'est donc pas traité.

Pourtant, d'autres élèves, de la même classe et du même âge, parviennent à énoncer des explications plus cohérentes de l'homophonie désambiguïsée par l'hétérographie. Comme Sylvia, ils mobilisent des raisonnements qui font appel aux classes grammaticales.

Entretien mené en avril, à partir d'une production autonome de Sylvia (7 ans, 9 mois) seule avec son enseignante :



Sylvia25 : et c'est comme tout à l'heure et *on* - je me suis dit que ça s'écrivait pas *O-N* mais *O-N-T*.

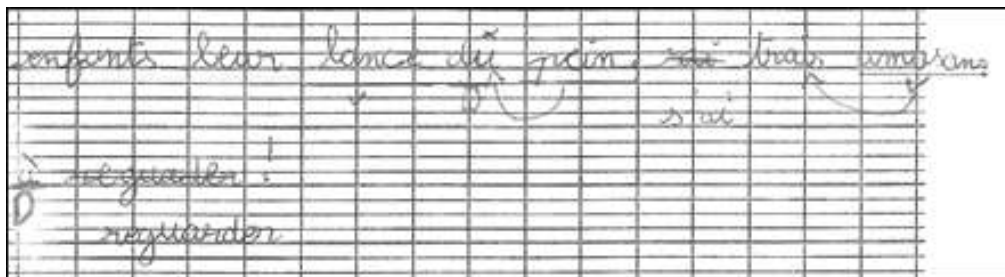
Ens26 : alors comment tu t'es dit ça ? est-ce que tu sais quelque chose sur l'un des mots qui t'a permis de choisir ?

Sylvia26 : bah en fait - je sais que le [õ] *O-N* c'est un pronom personnel et ici je pense que c'est pas un pronom personnel - alors je me suis dit *on* tente *O-N-T*.

Sylvia semble plus performante que Julie en ce qu'elle parvient à distinguer grammaticalement des hétérographes ; elle convoque des connaissances organisées dans une métalangue plus assurée (Sylvia26). De fait, elle n'explicite pas son choix du *ont* par une procédure (par exemple de commutation du type *ont/avaient* ou *on/il*) ; elle formule directement une connaissance grammaticale que nous pouvons qualifier de « savante », même si elle ne propose pas, dans cette opposition au pronom *on*, le terme *verbe* qui classerait dès lors ce *ont*.

Cette explication savante pourrait apparaître très surprenante chez des élèves de cet âge. Elle est le fruit d'un travail régulier de l'enseignante et d'une activité métalinguistique souvent intense, dans lesquels les élèves perçoivent que les classes de mots (noms, verbes, pronoms...) et les catégories grammaticales qui les complètent (genre, nombre...) sont des réponses cohérentes et opératoires aux problèmes orthographiques qu'ils rencontrent. Il reste que, le plus souvent, l'homophonie est repérée, expliquée et levée orthographiquement par une procédure de remplacement. Ainsi, Julie, qui semblait, dans les échanges précédents, peu encline à formuler des procédures adaptées, parvient, dans le même entretien et sur le même texte, à expliquer sa démarche.

Entretien enregistré en avril, à partir d'une dictée révisée individuellement entre Julie (7 ans, 5 mois) et son enseignante :



[Les éléments qui font l'objet de l'échange se trouvent à la dernière ligne : à ~~regarder~~ <regarder>]

Ens50 : d'accord - après tu as écrit le mot à ?

Julie50 : j'ai écrit A avec un accent grave

Ens51 : pourquoi tu as mis un accent sur le A ?

Julie51 : parce que si je mettais le A sans accent je peux pas dire *c'est très amusant avait regardé* donc ça veut dire qu'il faut le A avec l'accent grave.

Contrairement aux tentatives précédentes, Julie parvient ici, par une manipulation paradigmatique efficace, à justifier le « A avec accent grave ». Cette manipulation est en effet régulièrement testée par les élèves, au point qu'elle devient une procédure systématique pour la résolution de la majorité des problèmes d'homophonie-hétérographie. Nous observons également que, pour que cette commutation soit transférable, il convient que l'explication syntagmatique complète le calcul paradigmatique. En effet, il ne suffit pas de remplacer *a* par *avait* ; il faut en plus réinsérer le terme ciblé dans son cotexte sémantico-syntaxique, comme l'explique Julie : « parce que si je mettais le A sans accent je peux pas dire *c'est très amusant avait regardé* ».

Pour d'autres élèves, et de façon plus empirique, l'homophonie-hétérographie est traitée par une référence sémantique. C'est ce que déclare Paolo, lors d'une révision collective d'une dictée.

Échanges transcrits lors d'une dictée révisée collectivement, en février, au cours de laquelle Paolo (7 ans, 4 mois), Justine (7 ans, 2 mois), Alexis (7 ans, 3 mois) explicitent leur démarche aux autres élèves et à leur enseignante :

[L'objet de l'échange porte sur le *a vs. à* du segment *à la maison*]

Paolo25 : un accent grave sur le *A*

Ens193 : comment tu sais que c'est celui avec l'accent grave ?

Paolo26 : parce que - - celui avec l'accent grave c'est le plus souvent celui qui désigne un endroit

Ens194 : ah - et comment tu sais que ça parlerait d'un endroit ? qu'est-ce qui te ferait comprendre que c'est celui qui parle d'un endroit ? qu'est-ce qui est écrit qui te fait comprendre que l'on parle d'un endroit ?

Paolo27 : c'est l'accent grave

Ens195 : oui mais dans la phrase qu'est-ce qui te fais comprendre que l'on parle d'un endroit ? pourquoi tu nous dis c'est celui qui parle d'un endroit ? qu'est-ce qui te fait dire ça ?

Paolo28 : c'est que là - il y a *la maison* - - c'est un endroit

[...]

Ens199 : alors - l'autre *A* - est-ce que vous savez ce que c'est ?

Plusieurs élèves : oui

Ens200 : c'est quoi ?

Alexis49 : un mot qu'on rencontre dans les phrases

Justine26 : quand on peut le remplacer par *avait* mais ici on peut pas dire *avait la maison*.

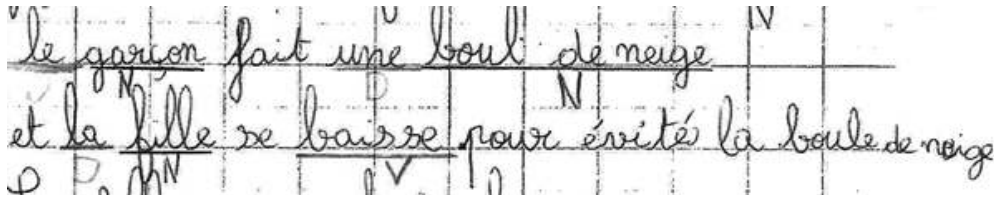
Cet échange montre bien que les élèves avancent des explications qui renvoient tantôt à des justifications sémantiques de localisation (Paolo26), tantôt à des arguments sémantiques et morphosyntaxiques (Justine26). Les uns et les autres développent une réflexion linguistique qui concoure à délimiter le problème posé. Cependant, on observe qu'ils ne les élaborent pas de façon homogène et complémentaire. Le travail de l'enseignant sera dès lors déterminant, qui devra valider les procédures énoncées par chacun, tout en les comparant dans leur opérationnalité, en passant, par exemple, de la justification sémantique de Paolo, plus ou moins subjective, à l'explication grammaticale de Justine qui, à terme, se révélera plus objective⁶, plus complète et désormais transférable.

L'homophonie-hétérographie associée aux verbes est cependant plus délicate à surmonter. Les élèves de CE1 semblent moins assurés dès lors qu'il s'agit de distinguer les finales des verbes en /E/⁷. Les échanges qui suivent, notamment avec Sylvia, montrent que les arguments restent flottants et nécessitent des explications mobilisant des connaissances métalinguistiques encore plus abstraites.

6. « Objective », dans le sens de plus proche du fonctionnement de la langue, parce que moins dépendante du contexte, au plan sémantique comme au plan morphosyntaxique.

7. Nous avons déjà repéré cette difficulté majeure dans des recherches antérieures dans des études psycholinguistiques plus étendues (David *et al.* 2006, voir également Brissaud et Chevrot 2001) ou, plus récemment, dans des travaux du même ordre (Geoffre 2013).

Échanges transcrits à la suite de la rédaction d'un récit autographe, en avril, entre Sylvia (7 ans, 9 mois), et à son enseignante :



Ens52 : d'accord - alors *évit*é - est-ce que t'as réfléchi à quelque chose sur le mot *évit*é ?

Sylvia52 : euh bah pas trop - j'ai juste réfléchi sur le [e] qui se trouve à la fin

Ens53 : et alors tu as réfléchi à quoi pour le [e] ?

Sylvia53 : je me suis demandé si c'était *E-R* ou *E* avec un accent aigu - mais je me suis plutôt mis sur le cas du *E* avec un accent aigu

Ens54 : je reviens sur ce que tu as dit *je me suis posée le problème de E-R ou É* - - est-ce que tu sais quelque chose sur le *E-R* ?

Sylvia54 : bah le *E-R* c'est toujours à la fin d'un verbe

Ens55 : et là c'est quoi le mot *évit*é ?

Sylvia55 : euh - - - c'est un - - - /

Ens56 : /c'est quoi un verbe ?

Sylvia56 : un verbe - c'est une action

Ens57 : et c'est quoi le mot *évit*é ?

Sylvia57 : *évit*é - oh bah - c'est un verbe - - ah bah je me suis trompée

Ens58 : c'est-à-dire ?

Sylvia58 : bah j'aurais dû mettre *E-R* et pas *É*

Ens59 : mais alors qu'est-ce qui t'a fait choisir *É* plutôt que *E-R* ?

Sylvia59 : En fait je savais pas trop si c'était un verbe et comme c'est plus souvent *E accent aigu* que *E-R* j'ai choisi *É*.

À l'invitation de son enseignante, on constate que la résolution du problème par Sylvia aurait pu passer par le repérage de la classe grammaticale de *évit*é, mais lorsqu'elle déclare que c'est un verbe (Sylvia54), elle le fait par analogie avec la forme infinitive du *-er*. Elle ne recourt pas à une procédure d'identification très assurée. En fait, nous pouvons nous demander si sa première réponse (Sylvia53) n'aurait pas dû être poursuivie par une opération de commutation, analogue à celle déjà mise en œuvre antérieurement sur des problèmes similaires : les oppositions *al/à* ou *on/ont*, révélés dans les échanges précédents. Sylvia aurait alors pu approcher le problème par une commutation plus accessible, plutôt que de se lancer dans un raisonnement métalinguistiquement plus savant, certes, mais aussi plus abstrait : le repérage préalable de la classe des verbes.

Nous reviendrons sur ce problème dans la dernière partie de la présente étude, car il semble bien que la morphographie verbale constitue une frontière

haute dans les capacités de résolution de problèmes orthographiques chez des élèves de cet âge.

Des problèmes de redondance des accords

Les accords catégoriels constituent un autre problème que les élèves abordent avec plus ou moins de réussite. Ces accords semblent relativement compris et mis en œuvre dans la sphère nominale, entre le nom, le déterminant et l'adjectif ; surtout quand les deux derniers sont audibles. On constate dès lors que la notion d'accord en genre – pour ce qui concerne ici les premières tentatives d'explication des élèves – s'appuie sur des logiques référentielles et sémantiques avant de se formaliser en termes d'accords grammaticaux. Il n'est cependant pas certain que le marquage du pluriel, parce qu'il est majoritairement inaudible, se comprenne de façon évidente et s'accomplisse avec efficacité.

Ainsi, la solidarité de l'accord au féminin, dans un syntagme nominal où tout est transparent, entraîne des explications très assurées.

Échanges recueillis en février, lors d'une dictée révisée collectivement, entre Justine (7 ans, 3 mois), Alexis (7 ans, 3 mois) et leur enseignante : [Le syntagme nominal en discussion comprend quatre mots : une petite pluie fine]

Ens32 : il n'y a pas un autre indice par hasard pour nous indiquer que c'est au féminin ? Julie ?

Justine8 : *une*

Ens33 : ah

Justine9 : c'est au féminin

Alexis6 : s'il y a quelque chose de féminin au début et ben après l'autre mot *une petite* ça va ensemble et comme là on choisit *petite* parce que là c'est féminin et que - - et que - - s'il y avait *un* et si on mettait *petite* ça pourrait pas marcher - - là si on met *une* et que l'on met *petite* et ben ça pourrait marcher parce que *une* c'est féminin et que *petite* c'est féminin

Ens34 : et qu'est-ce qu'il y a encore au féminin alors ?

Justine10 : *pluie* c'est encore féminin

Ens35 : et bien voilà - ces trois mots-là (L'enseignante montre *une petite pluie*) fonctionnent ensemble - - et oui il y a encore quoi ?

Classe : *fine*

Ens36 : et oui - les mots *une - petite - pluie et fine* ça va ensemble - - donc tout ça - ça doit être comment ?

Justine11 : tout se met au féminin

Ens37 : oui tout est au féminin - ici on a beaucoup de mots qui fonctionnent ensemble

Justine12 : *petite* c'est féminin - *pluie* c'est féminin et *fine* c'est féminin - ah et *une* aussi.

L'accord en genre au sein d'un SN ne pose pas de réels problèmes, à la double condition que les éléments impliqués par le marquage du féminin soient distingués sémantiquement et audibles dans la procédure oralisée.

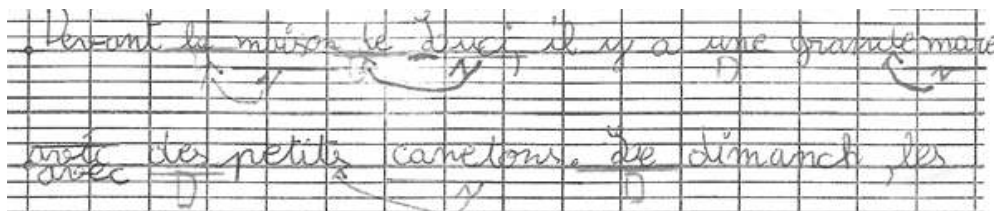
Dans cette séquence, le déterminant féminin *une* est en accord avec l'adjectif *petite* et le nom *pluie*, même si ce dernier est énoncé postérieurement dans l'explication d'Alexis (Alexis6), puis dans celle de Justine (Justine10). Les élèves suivent ainsi une logique syntagmatique et explicitent cet accord en énonçant les éléments de gauche à droite, pour ensuite envisager le syntagme dans sa totalité et affirmer ainsi la solidarité du genre grammatical dans l'ensemble du SN ; ce que confirme Justine en reprenant l'explication de l'enseignante (Justine12).

Dans ce cheminement, nous noterons que la métalangue reste centrée sur la catégorie grammaticale. Les élèves connaissent le terme *féminin*, car ils l'ont déjà rencontré et s'en sont servis. En revanche, ils n'ont pas besoin, ici, d'identifier les classes grammaticales : déterminant, nom, adjectif ; ils dénomment directement les termes impliquées (*une, petite, pluie, fine*) et n'utilisent que le métaterme *mot*.

Nous pouvons dès lors nous interroger sur la nécessité d'introduire précocement ou à priori la nomenclature grammaticale, quand celle-ci n'est pas utile à l'argumentation. Nous ne voudrions pas en tirer des conclusions didactiques trop rapides, car il en va sans doute autrement pour des accords catégoriels plus complexes et abstraits, notamment pour le nombre adjectival ou la personne du verbe (voir *infra*).

La question se pose en effet pour la grammaticalisation du nombre dans un SN du même type, impliquant les mêmes éléments grammaticaux. Dans les interactions transcrites ci-après, impliquant la même élève, Justine, le traitement d'une chaîne d'accord en nombre se prolonge par une explication métalinguistique aboutie.

Échanges recueillis en avril, lors d'une dictée révisée collectivement ; nous n'avons retranscrit ici que les échanges entre Justine (7 ans, 5 mois) et son enseignante, même si les autres élèves sont présents et interviennent en amont et en aval de cet extrait :



Justine21 : pour *des* bah on savait l'écrire - - *petits* j'ai mis un *S* à *petits* car *des* ça veut dire plusieurs choses

Ens22 : comment tu l'as écrit alors *petits* ?

Justine22 : *P-E-T-I-T-S*

Ens23 : et comment tu savais que *petit* ça s'écrivait *P-E-T-I-T-S* ?

Justine23 : parce que déjà *petit* sans *S* je sais l'écrire parce qu'on l'a appris et il faut juste rajouter un *S* qui veut dire plusieurs

[...]

Ens27 : d'accord - alors finalement tu l'as écrit comment *canetons* ?

Justine27 : *C-A-N-E-T-O-N-S*

Ens28 : qu'est-ce qui fait que tu as mis un *S* à la fin de *canetons* ?

Justine28 : parce que comme *petits* il avait un *S* qui voulait dire plusieurs et du coup j'ai mis un *S* à *canetons*

[...]

Ens56 : oui - alors quand tu as eu fini ta dictée est-ce que tu as fait quelque chose ?

Justine56 : j'ai fait les traits

Ens57 : pour quoi faire ?

Justine58 : pour accorder

Ens59 : pour accorder quoi ?

Justine59 : les noms - les verbes

Ens60 : et qu'est-ce que ça veut dire accorder ?

Justine60 : ça veut que le déterminant il est féminin et singulier et que le nom il est féminin et singulier et après je l'accorde.

Les explications de cette élève s'affinent. En deux mois, elle parvient à passer d'une logique sémantique (échange précédent à 7 ans, 3 mois) à une logique grammaticale. Cependant, le point de départ semble toujours celui de l'argument référentiel (Justine21 et Justine28), comme si elle devait en passer par celui-ci pour ensuite avancer une explication plus morphosyntaxique. En fait, on la voit évoluer dans la suite de l'échange. C'est le repérage des classes de mots qui lui permet, dans le questionnement ciblé de l'enseignante, de poursuivre son raisonnement en mobilisant cette fois-ci les termes grammaticaux associés (Ens59 et Justine59). Cette prise de conscience n'est pas fortuite ; elle est guidée à la fois par le discours de l'enseignante et par le travail de révision exigé au préalable. La démarche utilisée suppose en effet, avant toute discussion individuelle ou collective, que les élèves soulignent, codent et marquent les éléments impliqués par les accords (Justine56), en l'occurrence les traits qui identifient les termes impliqués, les couleurs et les abréviations qui les classent (*D* pour déterminant, *N* pour nom, etc.) et les flèches qui symbolisent les accords grammaticaux. La démonstration peut alors se déployer en toute reconnaissance de cause ; les marquages du genre comme du nombre dans le SN sont alors immédiatement explicités et justifiés (Justine60).

Accords verbaux difficiles... impossibles ?

Dans la sphère verbale, les accords orthographiques semblent bien plus complexes à comprendre et à maîtriser. Pour les élèves de CE1, ils apparaissent : i) plus abstraits, car ils mobilisent des notions complexes, comme les fonctions de sujet, de procès-verbal, et d'autres catégories comme la personne ; ii) plus complexes car ils ne peuvent s'appuyer sur une logique référentielle, sémantique ou iconique ; iii) plus distants, avec des degrés d'éloignement variables entre la source et l'élément à accorder. Cet effort

métalinguistique est tel que l'on peut se demander s'il est cognitivement possible pour des élèves aussi jeunes, dont les capacités métalinguistiques sont encore tâtonnantes.

Dans les échanges suivants, on constate que l'enseignante peine souvent à expliciter et à justifier ces accords verbaux, puis à entraîner les élèves dans la construction de procédures aussi spécifiques, mobilisant des éléments, des savoirs et des relations linguistiques difficiles à saisir. Ces échanges sont révélateurs de la résistance éprouvée par ces jeunes élèves pour réaliser des accords verbaux.

Échanges transcrits en février, au cours d'une dictée révisée, impliquant plusieurs élèves : Alexis (7 ans, 3 mois), Julie (7 ans, 3 mois), Justine (7 ans, 2 mois), Paolo (7 ans, 4 mois), Sylvia (7 ans, 7 mois), avec leur enseignante :

[La discussion porte sur l'accord du verbe *tombe vs. tombent* avec *une petite pluie fine*]

Ens114 : oui - la dernière fois oui - on a déjà réfléchi sur ce mot-là - - oui effectivement c'est bien Julie - - la dernière fois on avait dit que quand on avait *E-N-T* à la fin ça voulait dire qu'il y en a plusieurs - - la dernière fois dans la dictée - j'avais dit *Les feuilles tombent* - - il y avait plusieurs feuilles qui tombaient donc il fallait *E-N-T* pour dire qu'il y en avait plusieurs - et là - /

Julie18 : / mais il y en a plusieurs de *petite pluie fine*

Ens115 : tu es sûre ?

Justine25 : Mais non une

Ens116 : donc ici - il y en a combien ?

Justine26 : *une*

Ens117 : une seule - alors ici - c'est singulier ou c'est pluriel ?

Julie19 : pluriel

Ens118 : *une, une petite pluie fine tombe* - - qui est-ce qui tombe ? *une petite pluie fine* - une *petite pluie fine*

Julie20 : mais il y a plusieurs gouttes en même temps

Ens119 : c'est plusieurs gouttes en même temps d'accord mais on parle de la *pluie*

Justine27 : pas des gouttes

Ens120 : la *pluie* et ici quel mot on a pour nous dire que c'est au singulier - qu'il n'y en a qu'une seule ?

Justine28 : *une*

Ens121 : On a le déterminant *une* dans *une petite pluie fine*

Pour l'enseignante, le traitement référentiel et sémantique est dans la sphère de compréhension des élèves, puisqu'ils y ont déjà eu recours spontanément et qu'ils l'utilisent de façon efficace – comme on l'a observé précédemment. Dans ce nouvel échange, on constate que Julie n'a pas encore pu s'abstraire de cette logique. Pour elle, la *petite pluie fine* est associée à un pluriel, car elle est constituée de plusieurs gouttes (Julie20). La présence du déterminant rappelé par l'enseignante et Justine (Ens120 et Justine28), lui échappe en grande partie. Julie n'est pas encore parvenue à un degré de raisonnement

grammatical qui lui permettrait de se défaire de la logique sémantico-référentielle afin d'accéder à une logique morphosyntaxique.

C'est dans la suite de la même séquence que le problème se cristallise sur le marquage d'un autre verbe, en faisant émerger un problème conséquent : l'extension et la surgénéralisation de la marque du pluriel *-s*, appliquée au verbe *m'appelles*.

Ens165 : maintenant on va réfléchir sur celui que vous me proposiez - - on aurait séparé le *M* et on aurait le verbe écrit *M* apostrophe *A-P-P-E-L-L-E-S* qu'est-ce que vous pensez de cette écriture ?

Sylvia27 : elle est bonne

Ens 166 : pourquoi ?

Sylvia28 : le *S* à la fin il est accordé à *parents* et accordé à *mes*.

Ens167 : alors attends - - tu vas le dire fort ce que tu m'expliques - - allez

Sylvia répète-nous ton explication

Sylvia29 : à la fin de *m'appelle* il y a un *-S* - alors ça s'accorde le mot *parents* et ça s'accorde avec le mot *mes*.

Ens168 : d'accord - alors maintenant - je vous repose la question il y a un *S* à *parents* et un *S* à *mes* - mais on est dans une autre situation - - vous vous souvenez - le *S* on le trouve à la fin de quel genre de mot ?

Sylvia30 : *les - des*

Ens169 : alors les déterminants - oui *les - des - mes* - - et quoi aussi ? ça c'est quoi comme mot ?

Sylvia31 : c'est un verbe

Ens170 : ça c'est un verbe

Justine 65 : mais dans la dictée de mots on a appris *je m'appelle*

Ens171 : dans la dictée de mots oui - vous avez appris *je m'appelle* - mais ça ne change pas que le mot est toujours un verbe - - vous me dites qu'il est accordé - alors le *S* pour vous ça voudrait dire quoi ?

Justine66 : qu'il y en a plusieurs

Ens172 : ah - qu'il y en a plusieurs et qu'est-ce qu'on vient de dire quand le verbe est au pluriel ?

Alexis44 : *E-N-T*

Ens173 : et ici - vous avez mis quoi ?

Alexis45 : un *S*

Ens174 : on peut mettre un *S* pour dire que c'est au pluriel pour les verbes ?

Julie67 : non - en plus tu nous l'as dit encore une fois à la dictée de mots

Ens175 : eh oui - à la dictée de la dernière fois on a dit que le *S* n'est pas valable pour les verbes - le *S* ce n'est valable que pour les noms - les adjectifs - les déterminants - - tous les mots qui vont aller avec le nom - - - donc ici *m'appelles* avec un *S* ce n'est pas la marque pour accorder - - mais vous avez raison de dire que le verbe doit être accordé avec *mes parents* parce que - qui m'appellent ? *mes parents* - - *mes parents* il y en a plusieurs personnes qui m'appellent mais comme c'est un verbe pour dire qu'il y en a plusieurs - que c'est au pluriel - on doit mettre *E-N-T*.

Cet échange révèle des écarts de conceptualisation importants d'un élève à l'autre. Certains ont encore des difficultés à envisager une grammaticalisation

du pluriel qui serait différente pour le nom et ses satellites dans le SN, et pour le verbe dans le SV ; d'autres retiennent les explications antérieurement formulées par l'enseignante et reconnaissent le *-ent* (en fait c'est plutôt le *-nt*) comme marque du nombre du verbe. Cependant, la résistance des premiers à accorder pluriellement le verbe n'est pas vraiment aberrante puisqu'on admet aujourd'hui (Blanche-Benveniste 2002) que la flexion verbale est liée à la personne et non au nombre : le *-nt* de *m'appellent* correspond en fait la 6^{ème} personne du verbe et non à un hypothétique pluriel du verbe. Si la laborieuse explication de l'enseignante avait pu s'appuyer sur une description plus cohérente de cette catégorisation verbale, cela aurait simplifié à la fois l'analyse grammaticale et la règle orthographique de l'accord (Ens175).

Reste que le marquage de la personne verbale est encore plus variable que celle du genre ou du nombre dans le SN, notamment pour les formes verbales conjuguées avec les pronoms déictiques (*je, tu, on, nous, vous*). Les accords de personne exigent en effet un plus haut degré d'abstraction morphosyntaxique, mais ils ont l'avantage de ne pas se confondre avec le sémantisme des autres catégories. Au-delà de ce premier processus de grammaticalisation, amorcé dans les arguments énoncés par ces jeunes scripteurs, on frémit à ce qui les attend lorsqu'ils seront confrontés à des problèmes encore plus ardues : i) la polyvalence de ce *-s* muet qui apparaît également à la 1^{ère} et la 2^{ème} personne des verbes ; ii) Le traitement du segment *-ant* des participes présents et du segment *-ent*, les seconds étant inaudibles par rapport aux premiers ; iii) la variation morphographique des bases verbales et des formes ou flexions ajoutées, quand elles sont graphiquement exprimées ; iv) et, pour parfaire le « chef d'œuvre », les accords des participes passés qui ramènent les élèves à la logique des accords adjectivaux, accords sur lesquels se concentrent les trois grands problèmes orthographiques listés précédemment : amuïssement des marques catégorielles, hétérographie de la morphologie et excessive redondance des accords.

Pour conclure

L'analyse des séquences de production orthographique dont nous avons restitué ici quelques extraits, montre que les élèves construisent des procédures extrêmement complexes et de plus en plus abstraites, en passant du lexical au grammatical, du sémantique au syntaxique. Pour ce faire, ils doivent avancer dans des apprentissages qui mobilisent des connaissances également très sophistiquées. Il leur faut les comprendre, même quand les logiques sous-jacentes sont fuyantes ; les organiser en système, même quand les règles marginales restent inaccessibles ; les transférer dans de multiples situations de production écrite, même si celles-ci exigent des degrés variables de contrôle orthographique.

À cet effet, il n'est pas inutile de rappeler la démonstration de N. Catach, exposée dans l'introduction de son ouvrage de 1989, réédité en 1995 :

Un enfant de huit ans, en Espagne, en Italie, dans la plupart des pays qui nous entourent, écrit à sa grand-mère sans problèmes. Comme on sait, tel n'est pas le cas en France, même à quinze ou seize ans parfois. Pourquoi ? Parce que notre orthographe est difficile ? Parce qu'elle est enseignée dans de mauvaises conditions, ou mal enseignée ? Peut-être, mais surtout parce qu'elle est mal *conçue*, de la base au sommet, de façon élitiste, maximaliste et dogmatique. Ce sont donc avant tout les mentalités qu'il faut changer, ce qui n'est pas une question d'affirmations ou de croyances, mais une question de connaissances. (*Ibid.* : 6)

Cette affirmation est également la nôtre, quand on mesure le chemin à parcourir par les élèves débutants de ce CE1, et quand on analyse précisément le travail méta-graphique qu'ils ont pu fournir dans les différentes séquences d'apprentissage restituées partiellement ici. À ce niveau, nous avons montré que les dispositifs didactiques sont importants, à partir du moment où ils s'appuient sur les écrits des élèves. De même, l'importance de ces écrits est démultipliée quand on fait appel aux capacités de raisonnement de ces élèves, afin qu'ils découvrent – dans les échanges duels avec l'enseignant ou collectivement avec leurs pairs – des fonctionnements orthographiques éminemment complexes.

Il nous faut cependant relativiser ces dispositifs, car les démarches exposées ici ne sont pas suffisantes, en elles-mêmes. Il faudrait en effet les accompagner ou les prolonger par des apprentissages déclaratifs, approfondis et agencés des phénomènes grammaticaux observés. Nous avons montré que la catégorisation du genre, du nombre et de la personne interfèrent avec la reconnaissance des classes grammaticales, même si celles-ci n'ont pas besoin d'être construites à priori. Le travail d'étiquetage grammatical apparaît ainsi comme la résultante d'une réflexion métalinguistique aboutie et la condition d'une nécessaire abstraction des contingences référentielles ou sémantiques.

Bien évidemment, ces mêmes dispositifs doivent d'être confrontés à d'autres, plus classiques ou plus novateurs. L'objectif didactique sera alors de confirmer, quantitativement et sur le long terme, les stratégies d'apprentissage ici décrites et analysées. On ne peut en effet se satisfaire d'une expérimentation circonscrite à une classe et à quelques élèves. Il convient de tester plus largement ces principes de démarche et de progression, notamment en direction des élèves qui ne découvrent pas spontanément les procédures à mettre en œuvre et qui doivent explicitement les construire.

Dans cette perspective, l'un des enjeux majeurs des apprentissages grammaticaux consiste à aider les élèves à évaluer plus sûrement les réussites et les erreurs qui apparaissent dans leurs écrits, mais aussi à les confronter aux normes reconnues du français écrit. Pour ce faire, nous ferons nôtre cette seconde déclaration N. Catach, pour qui « la chasse continuelle aux fautes a

quelque chose de malsain. Si l'on ne suppose pas acquis ce qui précisément est à acquérir, on ne mesure pas les échecs mais les progrès » (*Ibid.* : 8).

Jacques DAVID & Sandrine WATTELET

Références bibliographiques

- ALVES MARTINS, M., ALBUQUERQUE, A. SALVADOR, L., & SILVA, C. (2013). The impact of invented spelling on early spelling and reading. *Journal of Writing research*, 5(2), 215-237.
- ANDERSON, J.-R. (1996). *The Architecture of Cognition*. Mahwah (N.J.) : L. Erlbaum Associates Publishers.
- ARABYAN, M. (1990). La dictée dialoguée. *L'École des lettres-Collèges*, 12, 59-79.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. ([1997] 2010). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2002). La linguistique descriptive au XX^e siècle. In Y. Michaud (dir.), *Université de tous les savoirs (5) : Le cerveau, le langage et le sens*. Paris : Odile Jacob.
- BRISSAUD, C. & CHEVROT, J.-P. (2001). Acquisition de la morphographie entre 10 et 15 ans : le cas du pluriel des formes verbales en /E/. *Verbum*, XXII(4), 425-439.
- BRISSAUD, C. & MORTAMET, C. (dir.) (2015). « La dictée, une pratique sociale emblématique », *Glottopol*, 26. Rouen : Université de Rouen, laboratoire Dysola <http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_26.html>.
- CATACH, N. ([1989] 1995). *L'Orthographe française*. Paris : Nathan.
- CRINON, J. & MARIN, B. (2014). *La Production écrite, entre contraintes et expression - Cycle 3*. Paris : Nathan, coll. « Questions d'enseignants ».
- DAVID, J. & DAPPE, L. (2011). Interactions et morphologie grammaticale écrite à l'école primaire. *Recherches*, 54, 17-31.
- DAVID, J. & DAPPE, L. (2013). Comment des enfants de première primaire approchent-ils la morphographie du français ? *Repères*, 47, 109-130.
- DAVID, J., BRISSAUD, C. & GUYON, O. (2006). Apprendre à orthographier les verbes : le cas de l'homophonie des finales en /E/. *Langue française*, 151, 109-126.
- DAVID, J., DOQUET, C. & FLEURY, S. (dir.) (2016 à paraître). « Spécificités et contraintes des grands corpus de textes scolaires ». Revue en ligne Corpus.
- DOQUET, C. (2011). *L'Écriture débutante. Pratiques scripturales à l'école élémentaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia ».
- FAYOL, M. & JAFFRÉ, J.-P. (2014). *L'Orthographe*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».
- GEOFFRE, T. (2013). *Vers le contrôle orthographique au cycle 3 de l'école primaire. Analyses psycholinguistique et propositions didactiques*. Thèse de doctorat dirigée par C. Brissaud, école doctorale LLSH, université Stendhal Grenoble 3.
- JAFFRÉ, J.-P. & DAVID, J. (1999). Le nombre : essai d'analyse génétique. *Langue française*, 124, 7-22.
- JAFFRÉ, J.-P. (1995a). Les explications métagraphiques, leur rôle en recherche et en didactique. In R. Bouchard & J.-C. Meyer (dir.), *Les Métalangages de la classe de français*. Lyon : AIDR-DFLM – Université Louis Lumière Lyon 2.

- LÉTÉ, B., SPRENGER-CHAROLLES, L., & COLÉ, P. (2004). Manulex : A grade-level lexical database from French elementary-school readers. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, 156-166.
- MAUROUX, F., DAVID, J. & GARCIA-DEBANC, C. (2015). Analyse des actions et interactions didactiques en production écrite au Cours préparatoire. *Repères*, 52, 121-141.
- READ, C. & TREIMAN, R. (2013). Children's invented spelling. What we have learned in forty years. In M. Piattelli-Palmarini & R. C. Berwick (dir.), *Rich grammars from poor inputs : Essays in honor of Carol Chomsky* (pp. 197-211). New York : Oxford University Press.
- SÉNÉCHAL, M., OUELLETTE, G., PAGAN, S. & LEVER, R. (2012). The role of invented spelling on learning to read in low-phoneme-awareness kindergartners : A randomized-control-trial study. *Reading and Writing*, 25(4), 917-934.