

## LA GENÈSE D'UN HABITUS ORTHOGRAPHIQUE : UN OBJECTIF POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE AU CP ?

**Résumé :** La plupart des maîtres de CP tentent d'intégrer les prescriptions officielles et les résultats de la recherche à leurs pratiques d'enseignement. Ils font donc écrire de plus en plus tôt mettant leurs élèves en situation de produire de l'écrit sans connaître de mots par coeur. Ceux-ci effectuent alors des recours systématiques à la phonographie et les productions sont souvent erronées orthographiquement. Nous proposons une situation d'enseignement visant à permettre aux élèves de percevoir notre écriture comme fondamentalement orthographique et observons sa mise en place dans des classes de CP. Nos analyses nous permettent d'avancer qu'il est possible et nécessaire d'intégrer l'enseignement de l'orthographe aux pratiques d'écriture précoce. Cet enseignement vise la construction d'un habitus orthographique et non l'apprentissage de règles d'orthographe.

**Mots-clés :** dévolution, enseignement, genèse orthographique, habitus orthographique, historicisation, interactions langagières, mot, scénario.

Notre travail de recherche porte sur la genèse orthographique comme partie intégrante de l'apprentissage de l'écriture. Dans le cadre de cet article, nous allons nous interroger sur l'articulation de l'enseignement de la production du sens avec celui de la dimension orthographique lors des productions d'écrit. Il existe, selon nous, des tensions insuffisamment repérées entre les pratiques visant ces deux objectifs qui peuvent aboutir à un non-apprentissage de l'orthographe.

Nous soulignons quelques évolutions majeures des pratiques de l'enseignement de la lecture pendant l'année de CP, pour observer leurs liens avec les habitudes d'écriture que prennent les élèves. Nous nous référons ici au concept d'habitus élaboré par P. Bourdieu (1977, 1980) comme « système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations, et d'actions et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de la même forme et grâce aux corrections incessantes des résultats obtenus, dialectiquement produites par ces résultats ».

Après avoir décrit des modes généraux, historiquement construits, de l'organisation de l'enseignement de la production d'écrit au CP, nous présentons le dispositif d'enseignement de la dimension orthographique de l'écriture qui fait l'objet de notre recherche. Nous articulons pour finir quelques-uns de nos résultats avec la question de l'expression.

## 1. CADRE GÉNÉRAL DE L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT AU CP

Pour comprendre comment certains modes de production d'écrit sont valorisés par les enseignants de CP, nous pensons nécessaire d'étudier les évolutions qui ont touché l'enseignement de la lecture.

A la lecture des travaux de d'A.-M. Chartier (2007) nous relevons deux éléments majeurs. Une première grande évolution a fait passer la compétence de lecture d'une capacité à répéter un texte lu par le maître à la capacité à découvrir un texte et à le comprendre ; ce qui a entraîné le passage d'une pratique intensive des textes à une pratique extensive. Chartier souligne alors le renversement de statut du contenu des textes lus : l'objectif de mémorisation des textes supports, d'abord essentiel, a disparu au XX<sup>e</sup> et du fait de cette évolution historique, le « par cœur » étant devenu suspect, les élèves relisent peu et la plupart d'entre eux ne mémorisent ni les textes ni les images orthographiques des mots qui le composent. En second lieu, l'enseignement de l'écriture, d'abord absent pour de nombreux élèves, est venu s'ajouter à l'enseignement de la lecture de manière séquentielle avant que ne s'installent peu à peu des pratiques d'enseignement simultanées. Aujourd'hui cette simultanéité est traitée de manière articulée et l'on parle d'interactions lecture/écriture pour l'écrit. La définition de l'écriture a évolué avec celle de la lecture. Actuellement, écrire c'est produire du sens et non plus seulement recopier. En conséquence, les enseignants sont appelés à mettre très tôt leurs élèves en situation de production d'écrit.

Dans notre recherche, nous focalisons notre attention sur les classes des enseignants qui font écrire<sup>1</sup> leurs élèves pour leur apprendre à écrire. Nous voulons analyser les conséquences des mutations prônées par les instructions officielles<sup>2</sup> et la recherche car elles correspondent à des mutations sociales et sont appelées à se généraliser. En effet, l'analyse des enjeux et des spécificités de la culture écrite (Bruner 1991, Olson 1998, Goody 2007) montre que le mouvement qui conduit à un enseignement précoce de l'écrit est fondé : il permet à tous les élèves de s'approprier le pouvoir de l'écrit (Ducancel 2006) et de donner du sens aux activités scolaires sur la langue (Brigaudiot 2000, 2004). On rejoint alors des approches sociologiques qui montrent la difficulté qu'ont certains élèves à comprendre le sens de ce qui se passe à l'école (Charlot, Bautier et Rochex 1998) mais aussi des mouvements à dimension plus anthropologique qui prônent une pédagogie de l'expression<sup>3</sup>.

Or, l'entrée dans l'écrit avait été repérée comme potentiellement productrice d'échec scolaire lorsqu'elle confronte des élèves jeunes à des tâches qu'ils pourraient ne pas réussir (Rousseau, Kergomard). Il est dès lors utile de tenter d'établir les conditions de réussite des pratiques précoces d'expression lorsqu'elles concernent la langue écrite. Dans cet article, nous nous intéresserons à leur dimension orthographique.

---

<sup>1</sup> C'est-à-dire concevoir et graphier.

<sup>2</sup> 2008 – programmes CP-CE1 : « Les élèves apprennent à rédiger de manière autonome un texte court : rechercher et organiser des idées, choisir du vocabulaire, construire et enchaîner des phrases, prêter attention à l'orthographe. »

2002 – programmes C2 : « Écrire de manière autonome un texte d'au moins cinq lignes (narratif ou explicatif) répondant à des consignes claires, en gérant correctement les problèmes de syntaxe et de lexique. »

<sup>3</sup> Nous pensons en particulier à la pédagogie Freinet.

Quelles sont actuellement les premières productions écrites au CP ? Les élèves ont individuellement trop peu de connaissances du monde pour pouvoir produire des textes informatifs ou prescriptifs. Ces productions sont alors très souvent reliées aux séquences d'enseignement disciplinaires. L'objectif est d'apprendre à mettre en forme un savoir élaboré collectivement. et puisqu'il ne s'agit pas « d'expression de soi », les enseignants les mènent volontiers en dictée à l'adulte. Les interactions orales portent sur ce que l'on veut dire puisque la maîtrise du code est prise en charge par l'adulte. Souvent, les enseignants font parler de problèmes de mise en texte, pas des problèmes d'orthographe.

Par contre dès qu'il s'agit de récits fictionnels ou récits de soi, ils considèrent, à juste titre, que les élèves ont quelque chose à dire et c'est ce type de production qui fournit les supports (souvent les seuls) à l'apprentissage de l'autonomie. Plusieurs sauts cognitifs sont alors effectués mais non repérés... et les élèves se retrouvent non en situation d'apprentissage de l'autonomie scripturale mais en situation d'évaluation. On<sup>4</sup> considère tout d'abord que puisqu'ils ont quelque chose à dire... ceci est bon à écrire<sup>5</sup> ce qui resterait à démontrer. On considère ensuite que c'est le rôle de l'enseignant de les aider à transformer le « bon à dire » en « bon à écrire » ce qui nous semble tout à fait justifié mais le place en difficulté. Il faudrait accompagner chaque élève dans l'élaboration de son texte individuel. Or les effectifs d'une classe de CP ne s'y prêtent pas. C'est le début d'une course de bureau en bureau dont les maîtres sortent épuisés et déçus. On comprend qu'ils soient amenés à faire des choix<sup>6</sup> et privilégient des solutions pédagogiques comme le travail en ateliers, les productions à deux.... mais elles sont exigeantes en temps et en organisation de tâches autonomes. C'est pourquoi leurs choix s'orientent aussi vers une hiérarchisation des problèmes à traiter, des éléments à traiter en commun. Les productions étant toutes différentes, toute focalisation sur l'encodage devient très difficile à organiser et le travail sur la langue (codage orthographique) échappe au travail collectif.

NO 22 :.../ moi la difficulté que j'ai avec ces écrits qui sont produits par les enfants/// tous seuls// c'est après/qu'en faire pour tous ? voilà/qu'est-c'qu'on peut en faire pour tous ? la solution de :::: / de faire un corrigé commun/de faire une phrase # mm # commune de consensus qu'on copie sans faute etc/c'est c'que je fais mais je trouve pas ça # mmm # satisfaisant/voilà/euh :: /// demander aux enfants/de revenir sur leur écrit/à partir par exemple d'une/d'une fiche de relecture ou que'q'chose comme ça comme on fait avec les plus grands/je trouve que c'est stérile avec les plus petits/ils n'y reviennent pas/ils ne se relisent pas pratiquement pas/et euh :: / voilà/c'est une/c'est une bagarre qui/d'où je sors pas vainqueur quoi/donc euh ::: / comment faire avancer ça ?.

Il peut même se faire à l'insu de l'élève.

<sup>4</sup> Nous nous référerons à des entretiens menés avec 4 maîtresses de CP en 2008-2009 et 2009-2010 : NO, LB, EL, NB

<sup>5</sup> NO 21 : alors/moi j'ai toujours beaucoup mal/à traiter ces écrits/qu'i'font euh/// qu'ils font chacun pour eux/en même temps/je pense que c'est important qu'i'y ait des moments où les enfants écrivent/tous seuls/pour eux-mêmes/qu'on écrive pas toujours en groupe euh :: parc'qu'y'a du plaisir et de la jubilation à écrire et/et que/et que c'est bien que ça se lâche/et que/et que les enfants puissent écrire des choses qui sortent d'eux-mêmes/

<sup>6</sup> Ces choix visent généralement à limiter l'épuisement, à le rendre supportable sans jamais remettre fondamentalement en question la situation elle-même.

LB 3 : c't'à dire je crois qu'ça leur appartient/donc ça leur appartient aussi avec ces erreurs là/et pour moi y'avait pas derrière/un objectif de/progresser en orthographe/c'était juste écrire/faire ce lien entre la famille c'qui s'est passé/raconter aux copains/et y'avait pas derrière/absolument/corriger/nettoyer/quelque chose qui leur appartient à eux/alors j'évite les rares fois où je corrige :: / j'évite de le faire en rouge/je le fais plutôt un peu discrètement au crayon à papier ou au stylo bleu/mais ::: voilà c'est c'est pas comme/dans d'autres cahiers/où là/le cahier rouge par exemple où là/y'a vraiment/derrière/l'idée de/de :/de progresser/l'objectif n'est pas le même/

Ch 4 : et alors cette/cette discrétion d'la couleur/euh :::/ pour pour les enfants/elle est à quel niveau de/d'explicitation/c'est à dire que/i'savent que tu as corrigé/que c'est pas en rouge/mais qu'tu as corrigé/tu l'as/tu l'as fait discrètement aussi/au point qu'ils le savent/ou au point qu'ils le savent pas ?

LB 4 : il est vrai que je ne leur dis rien/je ne pense pas leur avoir précisé

De nombreux enseignants en formation continue nous ont confirmé la régularité de cette attitude. L'enseignant rectifie ou signale l'erreur mais n'enseigne pas l'orthographe à ce moment-là.

Dans les classes, on parle souvent alors de « surcharge cognitive ». L'identification conceptuelle souvent floue de la surcharge cognitive a des conséquences pratiques : écrire étant une tâche très complexe, il est considéré comme normal que les élèves ne puissent gérer toutes les difficultés en même temps. Les enseignants opposent alors les procédures concernant la production du sens et celles concernant la gestion de l'orthographe et la multiplication des erreurs d'orthographe est vécue comme une fatalité qu'il faut « gérer » de manière séquentielle lors des tâches de révision (Angoujard 1994). Elle n'est jamais analysée comme résultant des tensions entre diverses pratiques dont il conviendrait de réinterroger l'articulation. Pourquoi en vient-on à proposer aux élèves des tâches dans lesquelles beaucoup se noient<sup>7</sup> ? La justification régulièrement apportée est la nécessité de les laisser s'exprimer<sup>8</sup>.

Pour organiser une entrée simultanée dans l'écriture et dans la lecture<sup>9</sup>, nous pensons nécessaire de mettre au centre de la réflexion ce fait que les élèves font leur premiers pas dans l'écrit avant d'avoir enregistré mentalement de nombreux fragments d'écrit c'est-à-dire sans apprentissage implicite de l'orthographe. Il s'agit alors d'organiser précocement un enseignement de l'orthographe clairement ciblé, appuyé sur des activités de mémorisation systématisées.

---

<sup>7</sup> On pourrait considérer qu'il s'agit ici plus du jugement que portera ensuite l'enseignant sur la production que du point de vue de l'élève. Nous soulignons cependant que dans ce cas, l'orthographe est implicitement seconde puisqu'on sait que l'élève va phonographier.

<sup>8</sup> Objectif issu du plan de Rénovation des années soixante-dix

<sup>9</sup> Ce programme, redevable entre autres à la pédagogie Freinet, en diffère par la focalisation spécifique que nous opérons sur l'enseignement de l'orthographe ; nous faisons cependant l'hypothèse que les questions que nous soulevons ensuite étaient en partie traitées par l'usage de l'imprimerie, outil de base de cette pédagogie.

## 2. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

### *Objectifs*

En accompagnant la mise en place d'un dispositif d'enseignement, nous cherchons à comprendre les conditions d'incorporation d'un habitus 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<sup>10</sup> 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.

À travers l'apprentissage de la lecture, et particulièrement le travail sur les correspondances graphies/phonies, l'élève de CP systématise ses savoirs sur le codage phonographique. Il découvre que de nombreux sons possèdent plusieurs graphies et que le codage n'est pas biunivoque mais seuls ses essais d'écriture l'amènent à constater que le choix du bon graphème relève la plupart du temps de critères qui ne sont pas phoniques<sup>11</sup>. Or, l'apprenti lecteur, qui n'a pas encore de nombreuses images orthographiques en mémoire, ne maîtrise aucun des moyens nécessaires pour faire des choix<sup>12</sup>. Les liens entre le mot « grand » et le mot « grandeur »<sup>13</sup> ou entre « il mange » et « nous mangeons »<sup>14</sup> ne sont pas pour lui des évidences mais bien des liens à construire avec l'aide de l'enseignant. Les « transferts » orthographiques reposent sur le croisement entre un lien sémantique et des comparaisons entre les mots déjà acquis orthographiquement qui ne peuvent être effectuées en autonomie par des enfants de cet âge et seront enseignées au cours des cycles 2 et 3. En conséquence, pendant les premiers mois de CP, l'enseignant ne peut supposer ce savoir acquis ; il doit au contraire aider chaque élève à trouver des raisons et des moyens de le construire. Ainsi, les enseignants qui font écrire leurs élèves dès le tout début du CP les confrontent à une tâche proprement impossible<sup>15</sup> en français : trouver l'orthographe des mots.

### *Description du dispositif*

Nous leur proposons de mettre en place une situation d'enseignement qui permet aux élèves de traiter des problèmes de l'encodage en groupe et en collectif, et à l'enseignant d'organiser des interactions focalisées sur ces questions. Une ou deux fois par semaine, les élèves sont collectivement<sup>16</sup> amenés à élaborer une phrase qui manifeste leur compréhension (d'un album ou d'une séance dans une autre discipline). L'écriture de cette phrase est ensuite confiée à des groupes de

<sup>10</sup> S'il y a systèmes possibles, il n'y a pas de procédure régulière et la mobilisation est toujours renouvelée dans sa forme (Pacton, Fayol et Totereau 1998).

<sup>11</sup> Quel [E] choisir quand on veut écrire « le père » ou « une paire » ou « il perd » ?

<sup>12</sup> On assimile trop souvent ce que l'élève peut dire ou trouver dans une activité collective guidée par le maître à ce qu'il peut élaborer seul quand il écrit.

<sup>13</sup> Ce sont des mots de la même famille.

<sup>14</sup> C'est le verbe « manger ».

<sup>15</sup> En effet, la majorité des mots les plus courants du CP ne sont pas transparents quant à leur orthographe.

<sup>16</sup> C'est en ce point que la pratique proposée se distingue fortement de l'approche Freinet, ce qui fonde le choix ce n'est pas de susciter une expression « vitale » mais bien d'accompagner la production de phrases qui ont du sens dans une situation et une langue scolaire.

trois élèves. Les différentes productions sont enfin comparées lors d'un travail collectif.

Les enseignants doivent en conséquence traiter une question pratique : « Que faire si les élèves ne peuvent trouver l'écriture orthographique du mot ? ». Les maîtres qui font écrire valorisent le processus de recherche par l'élève<sup>17</sup> dans une approche constructiviste qui ne prête plus à discussion. Nous souhaitons, avec les collègues qui nous accueillent, tenir compte de ce qui peut ou non être construit par les élèves et donc développer une attitude atypique : ne pas encourager les élèves à croire qu'ils peuvent trouver l'orthographe des mots en décomposant ceux-ci en sons mais les encourager plutôt à mobiliser les savoirs de l'écrit. Les activités qu'on leur propose doivent leur permettre de construire une représentation de notre langue comme ayant une forte dimension orthographique ; les interventions orales de l'enseignant doivent, en cohérence avec le fonctionnement réel de la langue, rendre explicite sa dimension orthographique : c'est un codage partagé culturellement<sup>18</sup> qui permet d'accéder plus rapidement au sens (Jaffré ONL 2006). En conséquence, l'écriture d'un mot ne se trouve pas en écoutant<sup>19</sup> ; elle relève de régularités que l'on découvrira petit à petit, à condition de savoir déjà écrire de nombreux mots.

La situation d'enseignement proposée est en premier lieu fondée sur la récurrence comme pour la phrase du jour (Cogis 2005). En effet, il ne s'agit pas de dire ou de faire dire aux élèves que notre langue est orthographique mais de favoriser l'émergence d'habitudes pour traiter cette réalité en situation d'écriture. Pour permettre aux élèves de construire un habitus orthographique, ils doivent être amenés de nombreuses fois à constater qu'ils peuvent proposer un codage phonographique du mot mais que du point de vue orthographique ce n'est pas exactement la norme attendu pour ce mot qu'ils voulaient écrire. Ce constat réitéré entre alors en lien avec la nécessité de mémoriser l'orthographe<sup>20</sup> des mots courants puis de mobiliser des automatismes du type quand il y a « des », il faut un « s ». Écrire ne consiste plus avant tout à récupérer des indices sonores mais à récupérer en soi des éléments de langue écrite acquis auparavant. Ce premier réservoir est, selon nous, le seul fondement possible d'observations et de comparaisons ; lui seul permet aux élèves de commencer à relever et énoncer des analogies. Cependant, au CP, ce relevé reste extrêmement hasardeux et seul un fort guidage de l'enseignant permettra de repérer des récurrences orthographiques fiables et réutilisables. Les élèves sont alors au seuil de l'étude de la langue c'est-à-dire à la limite de notre propos qui porte sur l'incorporation du fonctionnement orthographique de notre langue et non sur l'organisation et la mise en système de ses régularités.

La situation proposée a, en second lieu, un fonctionnement simple. Il s'agit de mettre en oeuvre une règle et une seule dans la relation qui lie l'enseignant à

---

<sup>17</sup> Par exemple EL3 « j'ai dit non/je veux pas/je ne vous dirai pas comment on écrit/vous cherchez/ »

<sup>18</sup> qu'ils peuvent donc s'approprier et non deviner

<sup>19</sup> À peine 30 % du vocabulaire d'usage au CP relève d'un codage orthographique transparent.

<sup>20</sup> Ce que de nombreux auteurs appellent l'image orthographique. Cette expression possède la vertu d'insister sur la fixité de l'orthographe d'usage, mais elle est critiquée parce qu'elle pourrait induire une relation avec le dessin. Il est essentiel que l'enfant comprenne que l'« image » est ici une suite fixe de lettres à laquelle pourront parfois s'ajouter d'autres lettres (les diverses terminaisons).

ses élèves : ne pas laisser croire à un élève qu'il peut inventer l'écriture d'un mot. En effet, à chaque fois que l'enseignant propose à l'élève d'écrire un mot inconnu, il lui laisse penser qu'il peut le faire<sup>21</sup> et donc qu'il peut en trouver la forme orthographique. La bienveillance qui va ensuite accompagner la réception par l'enseignant du mot graphié phonétiquement juste mais orthographiquement faux laissera l'élève penser qu'il s'en est fallu de peu<sup>22</sup>. Il est bien sûr nécessaire de conserver cette bienveillance face à l'erreur, notre proposition consiste à ne pas la galvauder. Lorsque l'erreur est prévisible, le maître fait en sorte qu'elle ne soit pas produite par un élève seul et qu'elle soit, dans un même mouvement didactique, confrontée à l'orthographe juste du mot qui sera observée et mémorisée. On concilie alors deux exigences essentielles : ne pas dramatiser l'erreur pour ne pas inhiber l'envie d'écrire tout en n'entretenant pas chez l'élève l'illusion qu'il peut y parvenir sans dictionnaire intériorisé et sans outils<sup>23</sup>.

Les interactions orales ont de ce fait une importance fondamentale, à l'intérieur des groupes qui écrivent, tout comme lors des confrontations des propositions à l'échelle du groupe classe. Pour les structurer, le rôle du maître est essentiel. En effet, le dispositif amène les élèves à réfléchir, à discuter pour pouvoir écrire, à faire des choix. Les mots utilisés par l'enseignant pour guider, encadrer, réorienter ces réflexions seront essentiels. S'agit-il d'écouter ? de mobiliser un mot déjà vu ? de penser à un autre mot connu ? de chercher une liste de mots ou un texte-outil dans la classe ? Trop souvent dans tous ces cas, on voit dans les classes apparaître le terme de réflexion qui n'est pas toujours approprié<sup>24</sup>.

#### *Présentation du terrain*

Pendant notre première année d'observation, nous avons travaillé avec une maîtresse expérimentée dans la classe du CPa de l'école Jules Ferry à Pessac (Gironde). Nous avons proposé des évaluations<sup>25</sup> à ses élèves et à ceux de trois autres maîtresses qui font écrire tôt dans l'année et ont aussi des habitudes d'écriture. Ces comparaisons nous ont permis de faire des hypothèses pour mieux comprendre comment des élèves s'habituent à écrire orthographiquement. Nous nous appuyons sur des transcriptions de séances, sur des entretiens avec la maîtresse que nous avons accompagnée et avec deux autres maîtresses qui faisaient passer les évaluations. Dans une deuxième année, nous avons repris le dispositif avec la même maîtresses et sa collègue du CPb.

---

<sup>21</sup> C'est la base du contrat tacite qui unit la maîtresse à ses élèves. On pourrait en termes humains parler de contrat de confiance mais c'est ici surtout un contrat didactique puisqu'il spécifie les conditions dans lesquelles l'enseignant propose à un élève de construire du savoir dans le cadre de la classe. « Le contrat didactique n'est pas un contrat pédagogique général. Il dépend étroitement des connaissances en jeu » (Brousseau 1998).

<sup>22</sup> Et ceci d'autant plus fortement que ce type d'interactions se produira de façon très récurrente

<sup>23</sup> C'est-à-dire, comme on le voit faire dans de très nombreuses classes de CP, en « faisant chanter » le mot.

<sup>24</sup> Il s'agit bien de mobiliser un savoir, de retrouver un mot déjà rencontré et non de trouver les moyens d'écrire en écoutant ou en réfléchissant à des règles de construction qui ne sont pas encore acquises.

<sup>25</sup> Annexe I

### 3. RÉSULTATS ET ANALYSES

Notre travail d'analyse a été initié à partir de trois évaluations annuelles qui nous ont permis de vérifier que les élèves de la classe recherche conservaient des compétences identiques aux autres en ce qui concerne le codage phonographique et qu'ils semblaient mieux armés en ce qui concerne l'orthographe<sup>26</sup>. Nos corpus ne sont cependant pas quantitativement importants et nous ne les présentons pas comme des preuves statistiques. Ils nous ont surtout appris à regarder les travaux d'élèves ; c'est en effet grâce à ces évaluations que nous nous sommes intéressés à l'incorporation de la segmentation en mots et au traitement des homophones les plus courants. L'ensemble de nos constats concerne la centration des élèves sur le fonctionnement du code écrit c'est-à-dire sur sa dimension orthographique.

#### *Parler de la langue*

Dès le tout début de l'année, dans les classes de la recherche, ils parlent à chaque séance des manières d'écrire. Les premières remarques portent massivement sur ce que l'on entend et sur les formes et tailles des lettres. Du fait des interventions réitérées de l'enseignante, elles s'orientent assez vite sur les aides que l'on peut trouver sur le tableau, le mot était dans la question (CPb 26 03 10-35'25''), sur les affiches ou dans les cahiers, on l'avait déjà vu (CPb 26 03 10-33'54'' et 40'50'') ou dans la mémoire :

Marc : ben oui on l'a écrit deux fois/on savait

NO : on l'a écrit plein de fois

Rémi : je l'ai encore dans ma tête

NO : tu l'as encore dans ta tête c'est parfait (CPa 26 03 10-14'36'')

Ces observations rares et parfois inexistantes dans les classes de CP sont nombreuses dès le mois de novembre dans les classes que nous suivons. De plus, dès le milieu de l'année, les élèves parlent des possibles de l'écrit et pas uniquement de l'oral :

Mickaël : dans le premier/ils ont écrit de plein d'façons de l'écrire/[D]

NB : dans le premier i'z'ont écrit plein d'façons/Kimia ?

Kimia : au ils/on savait qu'i'avait un S/mais on n'a pas mis la liaison même si on savait

NB : d'accord/très bien/tu le savais/d'accord/c'est parfait// hein/puisque c'était comm'ça qu'il fallait l'écrire///// tu le savais/Lisa ?

Lisa : ben en fait/on a écrit plein d'façons/parce on savait pas lequel choisir

NB : d'accord/vous saviez pas lequel choisir/alors du coup ils en ont mis trois/ici ils n'en ont mis que/# deux # deux/

Lélia : mais t'as dit que O N S ça n'existe pas :

NB : ah/O N S ça n'existe pas/Lélia elle se souvient qu'on l'a déjà dit

Yohan : c'est pour ça qu'on l'a pas mis (CPb 26 03 10-30')

Ces échanges ne sont pas menés avec les quelques élèves les plus avancés comme cela peut arriver dans bien des CP mais avec l'ensemble de la classe. La genèse orthographique est au coeur de la pratique. Le suivi des classes nous amène à penser qu'il est nécessaire pour les élèves de passer par des observations sur les aspects les plus matériels de l'écriture (forme et taille des lettres, codage du

---

<sup>26</sup> Annexe II et III

son) pour entrer dans la tâche et pouvoir accéder à l'apprentissage orthographique. Il est donc indispensable que les élèves parlent souvent de leur manière d'écrire.

Ainsi, pendant tout le début d'année, Ernest, un de ces élèves que l'on appelle souvent rêveurs, participe peu aux séances collectives. En mars, il intervient sur la taille des lettres ; la maîtresse l'encourage à participer ainsi. Après la séance, je lui demande d'indiquer plus clairement à Ernest que ce que l'on regarde plus particulièrement c'est l'orthographe des mots<sup>27</sup>. Lors de la séance suivante, Ernest revient par trois fois sur les formes et taille des lettres et par trois fois la maîtresse lui indique que ses interventions ne portent pas sur le bon objet. Dans les jours qui suivent, elle constate qu'Ernest continue de participer avec énergie<sup>28</sup>. Nous faisons ici l'hypothèse qu'en ayant prise sur l'écriture, les élèves trouvent leur place à l'école élémentaire qui est organisée par l'écrit. Dylan, en grande difficulté, ne sait toujours pas lire en mai. Pourtant depuis décembre il participe aux activités de copie avec une grande réussite et a appris peu à peu à mémoriser des mots. Il suit avec attention toutes les séances d'écriture. Malgré une situation d'échec partiel, il n'a pas décroché. Nous avançons ici, que pour l'élève en difficulté, on ne doit pas seulement valoriser le « vouloir écrire » mais aussi le « pouvoir écrire ».

#### *Écrire des mots selon leur orthographe*

Notre deuxième constat concerne la segmentation de la chaîne orale et la découverte du mot. Nous tentons de comprendre quelle définition du mot comme unité graphique permet d'initier la genèse orthographique. La notion de mot se construira tout au long du CP d'abord comme unité de langue isolée par des blancs graphiques puis comme série de lettres ordonnées dont la partie finale est variable ou non. Dans la situation d'enseignement mise en place, les élèves s'habituent à effectuer des choix de codage orthographique pour la partie invariable et à traiter le fait que la variabilité est liée à l'usage en contexte. En effet, dans la phase collective, les propositions comparées<sup>29</sup> sont souvent correctes phoniquement. Chaque confrontation permet à la maîtresse de mettre l'accent sur la dimension orthographique et de mettre en exergue les doutes, à travers lesquels s'élabore l'unité mot. Ainsi, dès le début du mois d'octobre, les élèves rencontrent le mot « grands »<sup>30</sup>. Deux groupes utilisent le « en » (de vendredi) et les deux autres le « an » (de maman). Les élèves constatent que dans les deux cas cela marche et la maîtresse peut indiquer que ce mot s'écrit avec « an » et qu'il a aussi une lettre que l'on n'entend pas qu'elle aide à découvrir en ayant recours au féminin. Pour les homophones, ils ont eu régulièrement à choisir entre des mots qu'ils connaissent bien : « dent » ou « dans », « fer » ou « faire »... et bien sûr les incontournables « et/est », « a/à »... Tous les élèves se sont ainsi très précocement habitués à la segmentation de la phrase en mots et à la fin de l'année nous constatons que lorsqu'ils « parlent langue » ils utilisent ce terme quand ils sont en atelier. Au cours des trois évaluations (octobre, décembre et mars), ils produisent des phrases segmentées<sup>31</sup> et mobilisent les mots appris par coeur, comme le montre la trans-

<sup>27</sup> On retrouve ici l'attitude « Valoriser – Interpréter – Poser un écart » présentée dans la recherche PROG de l'INRP (Brigaudiot 2000, 2004).

<sup>28</sup> Ses interventions sont alors parfois bien orientées.

<sup>29</sup> Annexe V

<sup>30</sup> Annexe V

<sup>31</sup> Annexes II et III, et annexe IV qui montre les productions les plus faibles à l'évaluation 1

cription sur les écritures du mot « ont ». Or tous les enseignants de CP connaissent des élèves qui bien après le mois de mars continuent à peu segmenter la chaîne orale, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas compris qu'ils écrivent une succession de mots. Cette compréhension est pourtant essentielle ; quand le mot est isolé graphiquement<sup>32</sup>, les élèves codent des unités sémantiques et non des unités sonores. Ils peuvent s'approprier les observations énoncées pendant toute l'année au fil des moments de lecture et d'écriture et faire leur entrée dans la grammaire aussi bien pour l'orthographe lexicale qui indique le sens du mot que pour les marques d'accord.

### *Comprendre le système d'écriture du français*

Enfin pour ce qui concerne le codage, les élèves commencent en atelier à négocier<sup>33</sup> avec les deux autres membres du groupe. La mise en commun oblige ensuite à une nouvelle négociation qui leur montre assez souvent qu'ils n'avaient pas trouvé toutes les solutions. Ces échanges collectifs ont des effets pratiques. Les élèves comprennent que des éléments leur échappent quand ils tentent de transcrire les sons et posent très tôt des questions en amont de l'atelier : « Comment écrire [e] ou [a] »<sup>34</sup>, « Comment s'écrivent les sons ? ». Par exemple (CPa 26 03 10)

Thomas (9' 28'') : à leur il faudra mettre un E<sup>35</sup> ?

ou

E (13' 17'') : réserve ça s'écrit comment ?

NO : alors [re]

Marie : comment on écrit le [e] ?

Ce qui nous semble spécifique, ce n'est pas qu'un élève pose une telle question, mais que, dès qu'ils sont en position d'écrire, beaucoup d'élèves le font c'est-à-dire anticipent, en essayant de se former une image orthographique du mot, suscitant des échanges auxquels les autres s'intéressent voire amènent leurs réponses. Il s'agit bien de manières d'agir incorporées au quotidien et non d'une remarque exceptionnelle que la maîtresse valorisera mais ne pourra exploiter pour l'ensemble de son groupe classe

## CONCLUSION

La situation proposée, parce qu'elle est récurrente, est maîtrisée par la totalité des élèves. Tous savent ce qui se passe même si tous ne savent pas faire aussi bien. Les problèmes à régler sont à chaque fois renouvelés mais dans un scénario global stable. Ce que le maître donne à chercher ce n'est pas une ou des règles d'orthographe mais l'appréhension globale du fonctionnement de la langue. Les élèves veulent écrire la phrase élaborée collectivement et l'écrire « juste ». Ils se voient donc confier la réflexion sur l'orthographe... et non sur une règle orthogra-

---

<sup>32</sup> C'est-à-dire en traitant la phrase comme une succession d'unités qu'ils peuvent segmenter mentalement pour choisir l'orthographe de chacune

<sup>33</sup> Ce n'est pas la qualité de la négociation qui est importante mais le fait que les désaccords manifestent les différents possibles.

<sup>34</sup> Rémi : à la plante/est-ce que au A i faut un accent ? (CPa 26 03 10 à 14')

<sup>35</sup> Dans nos transcriptions, nous utilisons la majuscule quand les locuteurs nomment une lettre

phique. Nous observons un déplacement de la dévolution<sup>36</sup> par rapport aux séances habituelles d'observation de la langue. Ce qui leur est dévolu c'est de comprendre comment produire un écrit correct en langue française<sup>37</sup> et non seulement de mémoriser des parcelles de son hypernormativité. Les élèves prennent des habitudes d'écriture orthographique<sup>38</sup> et non une habitude purement phonographique sur laquelle se grefferait ultérieurement la mémorisation d'un corpus de règles. Dans la classe de CPa en 2010, les élèves distribuent très correctement les homophones [e] sans que la maîtresse n'ait mené aucun autre travail spécifique.

Cet habitus orthographique modifie le rapport à l'écrit des élèves. Ils ont produit ensemble une phrase en s'exprimant sur les significations de l'histoire ou sur le contenu disciplinaire proposé. Ils savent qu'ensuite pour écrire ils doivent traiter chaque mot selon la convention orthographique qui permet de l'identifier. Ils ont envie d'écrire parce qu'ils s'en sentent capables. Ils savent qu'ils rencontreront des problèmes mais qu'ils sont en train d'apprendre à les traiter. L'erreur orthographique (et son corollaire, la réussite) est devenue un objet d'intérêt et n'inhibe pas la production comme le montrent les productions de fin d'année en autonomie. Parler de la langue pour la travailler est alors une manière parmi d'autres d'entrer dans la culture de l'écrit ; cette dimension de l'expression qui renvoie non à la singularité mais à la participation à des codes culturels ne doit pas, selon nous, être absente des situations d'enseignement au CP. Elle ne s'oppose pas à l'envie d'écrire et peut devenir un des paramètres du plaisir d'écrire.

**Pierre SÉMIDOR**

IUFM d'Aquitaine — Bordeaux IV  
PS LACES équipe DAESL (EA4140)  
Université de Bordeaux II UB4

**Abstract :** Most of the teachers of the first class of primary schools try to take into account the official prescriptions and the results of research works : they encourage their pupils to write very soon before in spite of the fact that they do not know enough words. The children, then, use phonographic means and spell badly. We propose a kind of writing lesson that allows the pupils to understand the ideographic nature of our writing and we observe the experiment of this lesson in classes. We are allowed to say that we can learn to spell and learn to write early in the same time, if only we aim the elaboration of a spelling skills instead of teaching spelling rules.

**Keywords :** devolution, teaching, elaboration of spelling skills, spelling « habitus », historicisation, language interactions, word, scenario.

---

<sup>36</sup> Brousseau (1998) et Sarrazy (2007) : « Depuis les travaux princeps de Brousseau sur le contrat, on sait que le professeur ne peut *dire* à l'élève ce qu'il attend de lui et ce qu'il exigera pourtant tôt ou tard qu'il sache. Il n'a pas d'autre choix que celui de dévoluer une situation par laquelle l'élève devra *voir* ce qu'il ne peut lui montrer ».

<sup>37</sup> S'ils respectent le cadre d'échange, les élèves ont alors une réelle liberté pour parler de leur langue écrite, ils influent sur les décisions de la maîtresse qui les laissera parler des problèmes qui les intéressent le plus à partir de leurs propres propositions. Ils se projettent dans cet espace ; ainsi une élève s'exclame un jour : « Tana : c'est une langue difficile le français ».

<sup>38</sup> Nous nous référons à Pacton, Fayol et Totereau (1998).

## Bibliographie

- Angoujard A. (coord.) (1994) *Savoir orthographe*. Paris : INRP-Hachette.
- Bautier É., Charlot B., Rochex J.-Y. (1992) *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Colin.
- Bourdieu P. (1980) *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bourdieu P. (2000/1977) *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : Le Seuil.
- Brigaudiot M. (2004) *Première maîtrise de l'écrit*. Paris : Hachette.
- Brigaudiot M. (coord.) (2000) *Apprentissage progressif de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : Hachette.
- Brousseau G. (1998) *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Bruner J. (1991) *... car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel.
- Chartier A.-M. (2007) *L'école et la lecture obligatoire*. Paris : Retz.
- Cogis D. (2005) *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave.
- Ducancel G. (coord.) (2006) *Sens et code au cycle 2*. Paris : Hachette.
- Pacton S., Fayol M. & Totereau C. (1998) « Règles et régularités dans l'apprentissage et la mise en œuvre de l'orthographe du français » – *Le Français Aujourd'hui* 122.
- Goody J. (2007) *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris : La Dispute.
- MEN (2008) *BOEN hors série n° 3*.
- MEN (2002) *Qu'apprend-on à l'école élémentaire*. Paris : XO.
- Olson D. (1998) *L'univers de l'écrit*. Paris : Retz.
- ONL (2006) *Enseigner la langue : orthographe et grammaire*. Paris : MENESR.
- Sarrazy B. (2007) « Ostension et dévolution dans l'enseignement des mathématiques » – *Éducation et Didactique* 1, 3 (31-46).

**Annexe 1 : Les trois évaluations**

*L'évaluation 1 : fin octobre*

La seule chose importante est de n'induire aucune aide directe concernant tel ou tel mot. Si la maîtresse intervient parce qu'elle le juge nécessaire pour un élève, elle signale avec son stylo par l'écriture ou le soulignement (du noir, pas de rouge) sur quel mot (ou partie ou ensemble de mot) elle est intervenue.

On annonce aux élèves qu'ils vont écrire 2 petites phrases que la maîtresse va leur dire : « *C'est pour bien savoir comment vous vous y prenez en ce moment pour bien pouvoir vous aider à continuer à apprendre.* »

Ils travaillent tous seuls mais ils peuvent se servir de tout leur matériel (on peut préciser qu'ils peuvent se lever voir quelque chose sur un mur... si cela peut les aider.) Tout cela silencieusement sans déranger les voisins qui réfléchissent et écrivent eux aussi.

On présente bien sa feuille (« *écris ton nom* ») « *Voici la phrase 1 vous avez la place pour l'écrire sous le numéro 1* » (1/4h)

Nathan est dans la classe de CP.

Au bout d'un quart d'heure (ou un peu moins si le temps a été suffisant), on indique « *C'est bien on a fait tout ce qu'on savait faire et qu'on va écrire une autre phrase qui va bien avec le dessin* » => montrer le dessin. Commentaire rapide si on veut.

« *Voici la phrase 2 vous avez la place pour l'écrire sous le numéro 2* » (1/4h)

La poule mange une pomme.

Si des élèves n'ont pas pu tout écrire, pas de problème. Aucune mise en commun, aucune correction. On dit simplement aux enfants qu'on y reviendra un peu « la semaine prochaine ».

*L'évaluation 2 : fin décembre*

Reprise des mêmes consignes mais sans retour à la ligne indiqué

Ma classe c'est le CP. Je commence à savoir écrire seul(e).

*L'évaluation 3 : fin mars*

Écrire d'abord au tableau Bordeaux ou Pessac. Les élèves écrivent comme d'habitude leur prénom sur leur feuille.

Choisissez la phrase adaptée à votre classe et corrigez le nombre si je me suis trompé. (les élèves écriront comme moi en chiffres.)

Ma classe est dans Bordeaux. Il y a 22 enfants. Depuis le début d'année, nous apprenons à lire et à écrire.

Ma classe est dans Pessac Il y a 22 enfants. Depuis le début d'année, nous apprenons à lire et à écrire.



Annexe III : tableau d'analyse de l'évaluation 3

	CP a (21)	CP b (23)	CP c (21)	CP d (22)
<i>Les élèves écrivent-ils une succession de mots ou de sons ?</i>				
3 phrases interprétables	21	17 + 1	20	13 + 1
Majuscules	49	51	32	35
Pas de retour à la ligne systématique pour les 3 phrases				
Production à l'aspect phonographique	2		5	
Production partiellement non interprétables ou non terminées		5	1	8
<i>Étude de segmentations ciblée</i>				
Identification du mot « depuis »	9 2 de-puis	9	9	5
Identification du mot « début »	20	17	16	11
Identification du mot « année »	6	1	3	8
Identification du mot « apprenons » : quelle que soit sa réalisation, il est isolé du « s » de liaison	15	10	12	9
<i>Total segmentations réussies</i>	50 + 2	37	40	33
<i>Écriture orthographique de mots déjà rencontrés</i>				
classe	21	13	16	20
dans	20	17	18	21
nous	13	7	11	9
enfant (avec ou sans « s »)	11	2	4	15
lire	14	14	13	12
écrire	8	6	5	6
<i>Total des mots selon l'orthographe d'usage</i>	87	59	67	83
<i>Choix d'homophones courants</i>				
bonne graphie « est »	17	3	3	21
bonne graphie « et »	17	15	15	5
bon choix est/et	34	18	18	26
nombre de « à »	21	9	15	3
il y a	17	8	10	12
bon choix homophone	72	35	43	41
Idem sans « il y a »	55	27	33	29
<i>Marque du pluriel</i>				
« s » au pluriel d'enfants	12	7	8	1
<i>Réalisations phonographiques</i>				
enfant	21	16	12	19
depuis	19	16	14	17
début	18	15	11	13
apprenons	13	8	10	10
écrire	12	8	10	12
<i>Total réussites phono</i>	83	63	57	76

Tout en conservant de bonnes compétences phonographiques, les élèves du CP A ont un habitus orthographique.

- 1- Ils segmentent le texte en phrases et en mots suivant la convention.
- 2- Ils manifestent leurs compétences sémiographiques en prêtant attention à l'orthographe des mots déjà rencontrés, en opérant des choix entre homophones et en marquant les accords nominaux.

Annexe IV

Les trois productions faibles du CPA trois productions faibles parmi celles du CPb.

<p><sup>1</sup> Mathias dans la classe</p> <hr/> <p><sup>2</sup> la poule mange une pomme</p>	<p><sup>1</sup> Mathias</p> <hr/> <p><sup>2</sup> la poule</p>
<p><sup>1</sup> Mathias dans la classe</p> <hr/> <p><sup>2</sup> la poule mange une pomme</p>	<p><sup>1</sup> Mathias dans la classe</p> <hr/> <p><sup>2</sup> la poule mange une pomme</p>
<p><sup>1</sup> Mathias dans la classe</p> <hr/> <p><sup>2</sup> la poule mange une pomme</p>	<p><sup>1</sup> Mathias dans la classe</p> <hr/> <p><sup>2</sup> la poule mange une pomme</p>

Annexe V

