

## SAVOIRS SUR LA LANGUE ET ÉTAYAGES DES ACTIVITÉS DE LANGAGE ÉCRIT AU CYCLE 2

Jacques RILLIARD, IUFM de Bourgogne – Mâcon et INRP PROGCODE  
Anne DELBRAYELLE, IUFM d'Amiens et INRP PROGCODE

---

**Résumé :** La recherche INRP *PROGCODE* « Maitrise progressive du système de l'écrit de la GS au CE1 » se donne comme objectif d'étudier les moyens didactiques permettant à tous les élèves de traiter avec une compétence de plus en plus assurée les activités de compréhension, de production de langage écrit et les connaissances sur l'écrit *sans jamais les séparer*.

Nous montrons d'abord qu'il est possible d'articuler la construction de connaissances sur le système de l'écrit avec les progrès de chaque enfant en compréhension et production de langage écrit au cours du cycle 2 grâce à des apprentissages progressifs, c'est-à-dire qui prennent appui sur les acquis du cycle 1 et accompagnent les élèves par des étayages différenciés au cours du cycle 2.

Nous présentons ensuite un tableau des apprentissages des élèves susceptible de guider le maître dans son action d'enseignement : lors des activités langagières, les remarques des élèves prennent la forme de *scandales* qui traduisent leur découverte progressive du système de l'écrit. Ce tableau indique comment, à partir des réflexions, des difficultés qu'ils rencontrent dans les textes, le maître peut les aider à comprendre les principes de fonctionnement de l'écrit pour devenir lecteurs et producteurs d'écrits.

L'article se consacre enfin aux modalités de l'association entre les apprentissages d'une élève et ceux de la classe. Pour permettre à chaque élève d'atteindre les visées de fin de cycle 2, il est nécessaire de redéfinir les appuis permettant les progrès de chacun. Un essai de théorisation didactique des écrits de référence et des outils analogiques permet d'esquisser une recomposition des savoirs lorsqu'ils sont construits à partir des activités de langage écrit.

---

La recherche INRP *PROGCODE* « Maitrise progressive du système de l'écrit de la GS au CE1 » s'inscrit dans la continuité des recherches *PROG* « Apprentissages progressifs du langage écrit de la Petite section au CE 1 » (Brigaudiot, 2000, pour le cycle 1) et *PROGFORM*. « Étude du transfert d'une recherche en formation : *PROG* en formation » (rapport non publié).

Ses objectifs sont d'« étudier les moyens didactiques permettant à tous les élèves de traiter avec une compétence de plus en plus assurée les deux éléments du problème d'apprentissage de l'écrit *sans jamais les séparer* : l'écrit,

c'est du langage, « ça parle » ; pour que ce soit du langage, il faut mettre en correspondance la chaîne écrite et la chaîne sonore, traiter la valeur sonore des lettres, des groupes de lettres et, secondairement, les autres valeurs des signifiants ».

S'agissant de la maîtrise du système, « *sans jamais les séparer* » pose le problème du transfert par les élèves des connaissances sur la langue dans les situations où elles sont utiles. Cette recherche pose en principe qu'aucun progrès dans la découverte du système n'est significatif s'il ne réalise un progrès dans la convergence des habiletés requises pour comprendre, pour produire du langage écrit et réfléchir sur les fonctionnements linguistiques mis en œuvre. Ce qui répond aux préoccupations ministérielles, lesquelles préconisent une articulation entre lecture, écriture et activité réfléchie sur la langue.

L'argumentation qui suit se fonde principalement sur les travaux en cours dans les groupes d'Amiens, Mâcon et Nancy.

## 1. PRINCIPES DES APPRENTISSAGES PROGRESSIFS EN MATIÈRE DE LANGUE AU CYCLE 2

### 1.1. Prendre appui sur le cycle 1 et assurer la continuité au cycle 2

La recherche précédente a défini les visées de fin de cycle 1 à partir d'une théorisation des situations d'apprentissage relatives aux activités de langage. Dans les petites classes, le maître ne peut pas s'appuyer sur des unités de langue ou sur des concepts métalinguistiques pour orienter l'attention de enfants sur l'objet langue, qui n'est pas distinct des discours où il se manifeste. Tous les enseignants connaissent ces **malentendus** caractéristiques : alors que le maître parle de la langue, et surtout d'unités non significatives, l'enfant croit qu'il parle du monde : *La souris mange du riz, le renard mange du lard, le cochon mange du thon, le lapin mange... – des carottes.*

Ceci est valable aussi pour l'écrit. Il faut une longue pratique, associant les élèves à la découverte de la complémentarité entre production et compréhension, pour former une représentation de la communication écrite comme mise en contact langagière d'un énonciateur et d'un destinataire absents l'un à l'autre. Ces pratiques favorisent l'émergence de représentations de l'écrit comme **trace**<sup>1</sup> de l'activité de langage d'un qui « n'est pas là ». Dès lors, des conduites métalinguistiques peuvent traduire cette découverte de la **nature de l'écrit**, dès le cycle 1 : « En fin de cycle 1, tous les élèves doivent avoir progressé dans la compétence métalinguistique relative à l'écrit. Ils doivent se poser des questions sur la nature de l'écrit. » (Brigaudiot, 2000)

1. Nous employons « trace » faute de mieux. « Encodage » pose le problème des apprentissages comme résolu. « Transcription » est inexact. Le bon terme serait celui d'E. Ferreiro : « interprétation », mais son sens est inaccessible aux jeunes élèves.

Par exemple, une comparaison peut se faire entre le texte qu'on est en train d'écrire ou lire et des écrits qu'on se rappelle : « *Valentin* », *c'est grand, il a plus de lettres que* « *Paul* », « *anniversaire* », *c'est comme le début d'*« *Anaïs* », « *lapin* », *ça finit comme* « *Quentin* ». La notion de trace, en effet, implique nécessairement la mise en relation de la chaîne sonore et de la chaîne écrite, ce que font les élèves en associant des caractéristiques sonores et des suites de lettres. Ces repérages dans l'écrit sont alors les **points d'appui** de tous les progrès dans la compréhension et la production de l'écrit. Ces trois éléments sont indissociables. Il est indispensable, du point de vue didactique, de les viser tous les trois au même titre pour que les élèves disposent des appuis cognitifs leur permettant d'engager, dès le début du cycle 2, la conquête de la lecture et de l'écriture.

## 1.2. Viser d'emblée la « gare d'arrivée » du cycle 2

Par ailleurs, le maître a en tête et montre aux élèves les visées de fin de cycle 2. « Comprendre les informations explicites d'un texte littéraire ou d'un texte documentaire. » (IO, 2002) La compréhension du langage écrit, si elle est toujours à travailler à partir de la lecture à haute voix du maître, s'entend, en fin de cycle 2, comme début d'autonomie en **lecture**. C'est pourquoi la recherche *PROG* en a précisé les conditions : un texte d'une vingtaine de lignes dans un univers accessible, sans difficultés particulières de langue (longues phrases, subordonnées incisives, lexique rare) ; écrit nouveau appartenant à un genre bien connu, lu silencieusement, puis activités de rappel et relecture à haute voix de parties du texte en réponse à une consigne ou à une question.

En production de langage écrit : « 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 ou de lexique. » (IO, 2002) Ici encore, la notion d'autonomie mérite d'être précisée. Elle n'a de sens, en effet, que si l'élève a la totale initiative du discours qu'il produit. Il devient alors possible de distinguer le destinataire du texte (parent, autre élève, personne extérieure à l'école...) d'un **premier lecteur coopératif**, – l'enseignant le plus souvent –, qui peut vérifier qu'il est possible de comprendre sans l'aide de l'élève ce que ce dernier est le seul à savoir : ce qu'il a voulu dire. La « gestion correcte » de la langue écrite requiert, quant à elle, une aide magistrale, grâce à laquelle l'écrit pourra être acheminé à son destinataire.

C'est par cet **écart** manifesté aux élèves entre leur usage actuel et les normes graphiques que prend sens la découverte du **système de l'écrit**, qui permet de « **comprendre** et de **retenir** » : « Avoir compris et retenu le système alphabétique de codage d'écriture, les correspondances régulières entre les graphèmes et les phonèmes » et tout ce qui est énuméré sous la rubrique « écriture et orthographe » (IO, 2002). Il sera précisé plus loin ce qui caractérise le passage entre une première découverte de la nature de l'écrit et ce qui manifeste que des élèves se représentent un système plurifonctionnel.

On voit que la découverte du rapport avec le sonore n'est aucunement le fruit d'un enseignement ou d'une progression par lesquels les maîtres auraient

décidé d'enseigner « les sons » qui correspondent aux lettres, ou de commencer par l'organisation phonographique seule. Ce qui amène l'exploration de l'écrit, c'est une réponse à la question « **comment** faites-vous ? », impliquant des activités antérieures, par exemple la distinction de deux prénoms. Or cet écrit – en particulier la liste de prénoms – manifeste à la fois des régularités et de grandes irrégularités : comparer **Anaïs** et **Antoine** ou **Claire** et **Isabelle**. Et pourtant, les élèves sont sensibles d'abord aux régularités, car le fait de regarder l'écrit comme trace d'une activité de langage précise et mémorisée est porteur de la découverte de la **nature alphabétique** de l'écrit. À la question posée, certains, qui connaissent la liste des prénoms par cœur, répondent : « *Anaïs* » est écrit en premier. D'autres énoncent *s'il y a un « a » tu lis [a]*, et cela ne prouve pas qu'ils sont entrés dans le système : peut-être évoquent-ils le **nom** de la lettre (nous écrivons A) ou en généralisent-ils une valeur fréquente ? D'autres feront une remarque comparative : *des fois, il y a un A et on ne dit pas [a] ... pour « Antoine »*. Ils perçoivent la régularité et en même temps ce qui leur paraît une anomalie. Ceux-là s'acheminent vers le **système**. En effet, on découvre le système dès lors qu'on perçoit que l'écrit est organisé suivant des fonctionnements multiples. L'organisation des apprentissages est dépendante de ces remarques et des découvertes effectuées, donc du degré d'entrée des élèves dans le système, et non d'un programme préétabli par l'adulte.

### 1.3. Accompagner tous les élèves : les étayages différenciés

Les dispositifs d'étayage de l'activité des élèves en production et en compréhension du langage écrit se différencient en fonction de la manifestation des compétences actuelles des élèves (Brigaudiot, 2000).

Dispositif 1. Le maître se montre en train de lire ou d'écrire. Il exhibe ses procédures. Il fait comprendre comment et pourquoi il lit ou écrit de telle ou telle manière. Ce dispositif est nécessaire quand la tâche est actuellement hors de portée des enfants : lecture à haute voix du texte d'un album ; production d'une histoire en dictée à l'adulte....

Dispositif 2. Il s'agit pour l'élève et le maître de faire ensemble. C'est une activité conjointe. L'élève a, en partie, les capacités requises pour la tâche, mais celle-ci ne peut être accomplie que grâce aux interventions de l'adulte « se calant » sur les savoirs de l'élève.

Dispositif 3. L'élève travaille seul en compréhension ou en production. Soit le maître sait que ses compétences lui permettent de réussir la tâche, soit le maître désire le laisser « se débrouiller » en l'observant, pour revenir ensuite avec lui sur l'activité langagière qu'il a eue et mettre en place des situations d'apprentissage.

Dans les trois dispositifs, les enfants font des essais, des remarques, des observations, posent des questions ayant trait à l'écrit.

CE1 : Dylan veut écrire : *des gants de boxe*. Il graphie : **des gan de bgace**.  
D : *je ne sais pas comme ça s'écrit [boks]* Il cherche longtemps.

Maitre : *tu veux que je te l'écrive ? Regarde. Le maitre écrit devant Dylan en verbalisant : [bɔks], [b], [ɔ], [ks] et j'ajoute la lettre E qu'on n'entend pas ici.*

CE1 : Kévin écrit **mon chapau**. Il hésite un peu pour la syllabe finale.

K : *A, U ça fait [o], hein ?, mais je mets pas O parce que des fois on le met pas.*

L'observation des élèves permet au maitre d'ajuster les étayages afin d'articuler la visée de construction de connaissances sur le système de l'écrit avec les progrès de chaque enfant en compréhension et production.

## 2. LES « SCANDALES », FIL ROUGE DE LA DÉCOUVERTE DU SYSTÈME

### 2.1. Curiosité, étonnement, « scandale »

Les pratiques étayées de lecture et de production suscitent et entretiennent la curiosité des élèves à propos de l'écrit. En voici quelques exemples.

En lecture. En début de CP : *Dans **Caroline**, le **C** de **Céline**, il fait /k/ ! ; nettement plus tard dans le cycle : *Il y a **la fin** parce que c'est fini et **la faim** quand on veut manger.**

Dans des situations de production. En début de CP : *Pourquoi on n'écrit pas A dans « **Benoît** » ? ; plus tard dans l'année : *Pour écrire « et les poules », il faut le /e/ de « **Pierre et Chloé** », E, T.**

Citons encore cette discussion, en Grande section : *on écrit un « **ami** » ou un « **nami** » ? ; il a été observé un an après, au CP, la réponse suivante d'un élève à un autre : « un **ami** » ? « un », tu connais, « **ami** », tu connais, /n/, tu t'en fous !.*

Ces remarques sont différentes suivant les situations, se répètent tout au long du cycle, évoluent dans le temps. C'est ce que veut indiquer le tableau suivant : un classement des principaux types de remarques relevées dans les essais de lecture, suivant un ordre qui n'indique pas une succession de thèmes pour un enseignement mais un enrichissement, une multiplication progressive des interrogations des élèves, l'ordre marquant *grosso modo* celui de leur apparition. Parmi toutes les remarques, certaines marquent un étonnement ; elles ont parfois la forme de questions. Elles sont choisies de préférence car elles impliquent une **surprise**. L'interprétation proposée doit être comprise comme une tentative pour expliciter l'attente que cette surprise implique. Elle n'a de valeur que d'hypothèse appelant des confirmations.

Quelles sont les sources des interprétations présentées dans ce tableau et en quoi peut-on considérer ces formulations d'élèves comme des points de départ de la découverte du système d'écriture ?



Tableau n° 1 – Remarques formulées en rapport avec les essais de lecture (déchiffrage et compréhension)

Circonstances		formulations	interprétation
Reconnaissance de prénoms d'enfants de la classe	1	<i>Cynthia, elle a un /k/ dans son nom, comme Carole, mais on n'entend pas /k/</i>	L'enfant attend que la lettre C fasse le son /k/. Peut-être ce son est-il pour elle le « nom » de la lettre ?
	2	<i>C'est pas Cla-i-re, c'est « Claire » ! – Mais il y a un A dans son nom !</i>	Un enfant attend que chaque lettre fasse un son, l'autre anticipe le prénom qu'on cherche à reconnaître, commençant par /k/
Comparaison d'écrits connus (ici « il joue dans la cour ») avec un écrit nouveau pour déchiffrer et comprendre	3	<i>Est-ce qu'il y a « joue » dans « jour » ? (On peut comprendre : /ju / est-il dans la chaîne / ʒ u r / ?)</i>	Question qui peut renvoyer à des attentes concernant des lettres muettes : on voudrait qu'elles « fassent » quelque chose. Mais ces attentes sont multiples et particulièrement complexes. Voir le commentaire qui suit le tableau.
Remarques incidentes lors de la reconnaissance d'un mot variable dans une phrase	4	<i>Tiens ! il y a un « s » à maisons !</i>	Le mot est reconnu : on attend qu'il s'écrive toujours de la même manière.
Remarques pendant une activité de compréhension ou de relecture d'un écrit de la classe dicté au maître	5	<i>Qui c'est « elles » ?</i>	Problème de mémoire discursive : l'attente de l'enfant est d'identifier l'antécédent. Le « s » joue-t-il un rôle pour discriminer deux possibilités ?
Déchiffrage d'un verbe connu dans un texte où il est à la troisième personne du pluriel	6	<i>Pourquoi « ent », il fait [ɑ̃] quelquefois, et quelquefois, il fait rien ?</i>	L'enfant attend que « -ent » fasse toujours le même son en fin de mot, quelle que soit sa classe grammaticale
Lors d'un échange sur la compréhension d'un écrit	7	<i>Il y a deux « marche », il y a la « marche » d'escalier et la « marche » quand on se promène !</i>	L'enfant attend que, pour chaque « mot » différent de sens, il y ait une différence graphique. Cette attente d'une différence est une des manières d'attribuer un rôle aux lettres muettes.
En lecture à haute voix par un autre élève	8	<i>On dit pas un /zwazo/ ou un /wazo/, quand on parle, on dit : un /nwazo/  Maman est fière de son fils (/fil/) – non, /fis/</i>	L'enfant qui écoute lire peut manifester le désir de retrouver une chaîne sonore comparable à celle dont il a l'expérience à l'oral. Son attente ne se satisfait pas d'un oral « bébé » ou d'une lecture à haute voix débutante. Son anticipation du sens est souvent meilleure que celle du déchiffreur. Il cherche immédiatement à comprendre.

L'interprétation des remarques et des étonnements manifestés par les enfants devant l'écrit qu'ils veulent lire procède des courts entretiens menés par l'enseignant : « **Comment** as-tu fait pour ?... » (ici : pour essayer de lire telle partie d'un écrit). Ces entretiens veulent apprendre aux élèves à formuler des stratégies de lecture, en localisant les zones regardées, en énumérant des indices utilisés, en discutant l'identification de certains mots. À ces occasions, certaines remarques énoncent une surprise et des expressions apparaissent,

comme : *je pensais... je croyais que...* Elles traduisent à la fois un acquis, un appui utilisé par l'élève, et un trouble qui le saisit à divers moments de son apprentissage, devant une réalité de l'écrit qu'il n'arrive pas à comprendre.

C'est à cause du caractère troublant des remarques ainsi faites, que nous les avons appelées **scandales**. *Scandales* pour les enfants car ils se sont construits, par exemple, une première représentation alphabétique, très opératoire, et qu'ils découvrent plusieurs principes à l'œuvre dans l'écriture : des lettres dont la valeur sonore change avec la position, des graphies concurrentes, des lettres muettes, des phénomènes particuliers liés à la segmentation en mots, etc. L'enfant perçoit l'inadéquation, dans certains cas, de ce que sa découverte de la nature de l'écrit lui a fait construire. En bref, nous faisons l'hypothèse que les enfants passent de la découverte de la nature de l'écrit à celle de son système dès lors qu'ils sont capables de formuler leurs *scandales* devant le polyfonctionnement de l'écriture. Ce serait comme un seuil dans les représentations des enfants, qui se manifeste de manière récurrente au cours des activités de langage, sous des formes variées et plus ou moins complexes. On peut donc poser que le repérage, l'identification et le traitement méthodique des *scandales* par le maître permet de conduire les élèves vers la découverte du système de l'écrit en fin de cycle.

## 2.2. Comment repérer les *scandales* ?

À quelles conditions le repérage des *scandales* est-il possible ? Quel peut être l'apport d'allers et retours entre situations de lecture et situations de production ?

L'élaboration, au cours des activités de lecture, d'un métalangage qui permette les remarques relatives au système n'est pas simple. Soit l'exemple 3 du tableau 1 : *Est-ce qu'il y a « joue » dans « jour » ?* Il illustre l'ambiguïté des formulations d'élèves et l'importance des situations qui les accompagnent pour essayer de les comprendre. Plusieurs élèves, ici, essaient de lire un énoncé contenant le mot **jour** et l'un d'entre eux fait une comparaison explicite avec un autre énoncé, déjà connu : le début de **jour** c'est comme /*zu* / dans **il joue dans la cour**. La maîtresse, dans la situation, comprend qu'il y a mobilisation spontanée d'un écrit existant pour réaliser une comparaison des chaînes sonores.

Mais elle constate aussi ce qu'indique la question : tous les enfants ne sont pas persuadés que le raisonnement soit valide. Peut-on utiliser des affiches réalisées dans les temps de production pour essayer de lire ? Et si on le fait, rien ne peut exclure que le trouble de certains ne provienne de l'existence d'une lettre E qui ne se retrouve pas dans **jour** ou d'une interrogation sur le sens (une « joue », ce n'est pas un « morceau de jour »).

La question se pose donc de la complémentarité des découvertes lors des allers et retours entre réception et production. La clarification du métalangage, qui exige ces allers et retours, appelle en conséquence l'examen des remarques d'élèves lors des essais d'écriture ou quand ils collaborent à l'encodage du maître en dictée à l'adulte. Sans préciser davantage ces deux situations, le

tableau suivant (n° 2) tente une description des principales attentes relevées quand les élèves sont aux prises avec l'encodage de leur énoncé. Le commentaire indiquera les correspondances constatées avec le premier tableau. On retiendra particulièrement l'émergence d'attentes relatives au lien entre l'écriture et le sens, déjà manifestes pour les exemples 5, 6 et 7 du premier tableau.

Tableau n° 2 – Remarques formulées en relation avec les essais d'écriture autonome et en dictée à l'adulte avec participation à l'encodage

	formulations	interprétation
1	<i>J'entends et je ne vois pas !</i>	Surgénéralisation d'une graphie de référence pour représenter un son : une autre graphie trompe l'attente de cette graphie mémorisée
2	<i>Il faut plusieurs lettres pour faire un son !</i>	Attente d'une correspondance « un son / une lettre » rendant difficile d'admettre les digrammes.
3	<i>Il y a des lettres qu'on n'entend pas !</i>	Étant donnée la nature alphabétique de l'écriture, il n'y a pas d'attente particulière pour noter ce qui ne s'entend pas.
4	<i>On entend pareil mais on n'écrit pas pareil !</i>	C'est une remarque proche de la première, mais qui n'implique pas l'attente d'une graphie précise : elle exprimerait le désarroi d'avoir à choisir entre des graphies concurrentes
5	<i>Pourquoi on n'écrit pas un *nours ?</i>	Espaces entre les mots : il faut penser aux espaces et en plus négliger de noter les liaisons, alors que noter tous les sons était le souci primordial tant que la nature alphabétique de l'écriture constituait le seul appui de l'encodage.
6	<i>C'est quel /a/, a ou à ?</i>	Graphies concurrentes pour deux termes grammaticaux, qui n'offrent pas un appui sur le sens comparable aux noms, adjectifs, verbes
7	<i>C'est le même mot, mais il ne s'écrit pas pareil !</i>	Un même mot a plusieurs écritures : l'attente relative au nombre et au genre ne se porte que sur les marques présentes à l'oral
8	<i>Pourquoi il n'y a pas de s à quatre ?</i>	Surgénéralisation d'une marque écrite du nombre, sans tenir compte des classes grammaticales. Puisque s signifie « plusieurs », quatre devrait avoir un s !
9	<i>Le mot qui change tout le temps !</i>	Les formes du verbe : un casse-tête ! On peut comprendre : elles défont les anticipations.
10	<i>Maître, tu t'es trompé : t'as pas mis un s à place ! (dans il les place sur l'étagère)</i>	Chaînes sémantiques et chaînes de marques : raisonnements distributionnels (les ...s) et sémantiques (pluriel à place parce qu'il y en a plusieurs = objets) échouent faute d'une analyse morphologique.

La comparaison de ces observations, faites en production, avec les précédentes, référées à des activités de compréhension, permet de constater qu'il y a *grosso modo* davantage de remarques différentes en production qu'en compréhension (notées désormais respectivement P et C). Quels sont les points com-



muns et les différences qualitatives entre les observations faites dans les deux cas ?

Des thèmes reviennent, qui confirment certains scandales, relatifs à des représentations provisoires que les enfants se font à différentes périodes. Dans la période où ils ne parviennent pas encore à une notation exhaustive des sons, ils semblent s'appuyer sur des « représentants » privilégiés des classes de phonogrammes équivalents et avoir du mal à concevoir qu'il y ait, par exemple, d'autres graphies que le O pour le son /o/. Si, de plus, il leur faut relativiser l'idée que chaque son soit représenté par une lettre, la découverte du **au** de **Audrey** sera encore plus difficile (exemples 1 et 2). Les mêmes formulations ne renverront pas à des faits du même ordre quand les enfants auront mémorisé des graphies de référence pour tous les archigraphèmes : les concurrents graphiques poseront d'autres problèmes, les valeurs de position aussi. Ainsi les thèmes qui se retrouvent en production comme en compréhension jalonnent-ils une **évolution** des représentations.

Un autre thème participe à cette recomposition des représentations des élèves, c'est l'idée que l'écrit comporte aussi des indices référés au sens. Parmi eux, les espaces entre les mots (C8-P5), des lettres muettes (C3 ?-P3), qui sont remarquées très tôt par les enfants, comme simple indice de reconnaissance de mots fréquents. Des remarques étonnées impliquant certains homophones (C7-P6), les graphies concurrentes (C4), les valeurs morphologiques (C7,P9) ou les classes grammaticales (C6 ?-P8,P10) peuvent être du même ordre que les précédentes ou signaler une fonction distinctive imaginée pour ces lettres : deux homophones de sens différents devraient s'écrire différemment et inversement deux occurrences du même mot s'écrire d'une manière identique. Une remarque isolée sur les graphies de sons ou les lettres muettes ne prend donc valeur de découverte du système que si un autre principe de fonctionnement vient en **limiter** la pertinence et marquer les conditions de la généralisation.

Les différences entre les formulations de *scandales* ou les époques où elles apparaissent se comprennent par ce processus de **généralisation**. Tant que le jeu des limitations réciproques entre principes différents n'a pu opérer, des sur-généralisations sont constatées. Des remarques isolées sur le **s** (R4) sont suivies de constats de variations, qui se généralisent (P7) parfois abusivement (P8,P10). Des remarques semblables en apparence prennent des valeurs différentes parce qu'elles dépendent des activités qui leur ont donné naissance : la question des homophones se fixe assez tôt en production sur les homophones grammaticaux du type **à / a** (P6), du fait de leur fréquence, alors qu'en compréhension, les élèves sont mieux placés pour utiliser un contexte qui **désambiguïse** les deux **marche** (C7). La précocité d'une formulation de *scandale* ne signifie pas non plus facilité plus grande à lui trouver solution : les représentations permettant de maîtriser les distinctions lexicales sont peut-être plus faciles à mobiliser en référence aux compétences du français parlé que les oppositions morphosyntaxiques permettant de distinguer l'usage d'une préposition de celle d'un verbe ; néanmoins, les secondes reviennent plus souvent et les enfants les traitent avec les moyens dont ils disposent, souvent dépendants de remarques de surface.

C'est aussi de cette manière qu'on peut considérer les interrogations ayant un aspect sémantique : recherche précoce de l'antécédent d'un pronom (C5) mais raisonnements confus pour établir des chaînes de marques graphiques (P10). Tout se passe comme si les élèves, dès lors qu'ils dépassent l'approche exclusivement phonographique et introduisent un lien de l'écrit au sens, entraînent dans de longs tâtonnements pour les mettre en relation : au cycle 2 ne se manifeste pas encore une identification claire de la zone des morphèmes.

### 2.3. Comment traiter les « scandales » ?

La recherche didactique en cours vise à théoriser un ensemble de choix didactiques permettant le traitement cumulatif des *scandales*. Traitement **cumulatif**, car il s'agit de doter la classe d'un ensemble de plus en plus riche de moyens conduisant les élèves à construire les principes du système d'écriture à partir de réponses différenciées aux problèmes rencontrés lors des activités de langage. Ces moyens résultent d'un compromis entre le système, tel que l'adulte le connaît, et les représentations provisoires des enfants. Pour que le système soit homologue du savoir adulte, deux principes sont fondamentaux : le lien de l'écrit à la chaîne sonore et son lien au sens. Quant aux représentations des enfants, elles conditionnent leur possibilité de tirer profit de l'action du maître. En conséquence, le maître choisit **quels scandales traiter, quand et comment**, à partir de l'observation continue des élèves et en ayant toujours en tête les savoirs à construire. Le tableau suivant (n° 3) esquisse ce qui pourrait devenir un modèle didactique lui permettant d'orienter son observation et d'argumenter des modalités d'action pour la classe. On constatera que le nombre des *scandales* retenus dépend en grande partie des modalités d'action qui sont pertinentes pour provoquer des découvertes significatives. Hormis l'appui des élèves sur une première représentation de la nature de l'écrit (que ce tableau suppose en permanence, ainsi que les dispositifs d'aide présentés), il s'agit de choix relatifs aux formes de mémoire et de raisonnements sollicités chez les élèves. La justification de ces choix sera développée plus loin.

Ce répertoire de *scandales*, lié à l'ensemble des activités de langage, ne peut constituer une progression. Les *scandales* ne peuvent émerger qu'en raison de la capacité de réflexion des élèves et ne sauraient être décrétés par le maître. Son rôle est d'en faciliter, d'en préparer l'émergence, d'en noter l'apparition et de l'interpréter comme significative des progrès accomplis, indicatrice des progrès à réaliser et des activités d'apprentissage à mettre en place à cette fin. Parmi tous les scandales formulés, ceux du tableau 3 sont choisis parce qu'ils supposent des traitements différenciés cumulés au fur et à mesure des progrès des élèves.

Les choix soulignés dans la colonne des « modalités d'action » renvoient tous à deux considérations relatives à la mémoire et à la réflexion des élèves de cycle 2 sur l'écrit. Leur capacité de réflexion repose sur la disponibilité en mémoire de produits d'activités langagières écrites et sur des opérations de comparaison des écrits antérieurement compris et produits avec le maître au cours de véritables activités de langage : leur contexte, leur valeur émotive, leur signification sont essentielles. Les conditions de la **disponibilité** des écrits pour des raisonnements sont donc très importantes à observer.

Savoirs sur la langue et étayages des activités de langage écrit au cycle 2

Tableau n° 3 – Choix didactiques au cycle II pour le traitement cumulatif des scandales

Quels scandales traiter ?		Quand ?	Comment ?
Sept scandales interprétés avec les élèves, choisis par le maître (ici formulés pour lui, à reformuler avec les élèves)		Comparaison C et P, durée du traitement	Modalités d'action choisies par le maître pour réassurer les élèves et leur permettre de construire les principes du système d'écriture
L'ÉCRITURE DES MOTS EST... COMPLEXE	Des graphies de référence ne suffisent pas !  Dans ces graphies, il y a nécessairement des digrammes	Manifesté en C et P de manière comparable. Problèmes à traiter en priorité, à partir de la découverte de la nature de l'écrit. Les acquis stabilisés en fin de cycle.	Comparaisons faites de mémoire en C et en P : traitements surtout par entretiens. Premiers affichage de listes de mots, partielles et provisoires. Rappels du pourquoi de ces listes : l'essentiel est de les avoir constituées.
INSTABLE	Les valeurs sonores des lettres varient suivant leurs positions ! Position dans le mot, lettres voisines. La structure de la syllabe écrite est trop difficile.	Remarques plus fréquentes en P qu'en C, étalées tout le long du cycle. Difficultés persistantes en fin de cycle pour certaines graphies complexes	Stratégie de réassurance : listes de mots analogues, un problème à la fois. <i>Un long temps d'accumulation d'exemples est nécessaire</i> (moyens de capitaliser les remarques faites avec des mots bien connus pour des traitements différés à partir de la 2 <sup>e</sup> année)
DISCONTINUE	Il faut des espaces dans l'écriture, mais on ne les entend pas dans la parole ! Distinguer lettres espacées ou pas, et alineas, des séparations de mots	En C on voit des espaces, mais en P paraissent les représentations que les élèves se font du « mot » : au début, ils notent tout ce qu'on entend ; puis séparent les unités reconnues.	Stratégie d'exigence croissante pendant la dictée à l'adulte : découper le message qu'on dicte, savoir où on en est, distinguer syllabe / « mot » (à du sens) pour des plurisyllabiques, proposer des espaces. Rayer, ajouter des mots ou groupes de mots en relecture pour améliorer.
DISTINCTIVE ?	On fait des différences à l'écrit entre deux mots qui s'entendent pareil ! ...et en plus, pas toujours !	En C, homophones lexicaux ; en P, grammaticaux. Formulations précoces en P (grande fréquence) mais stabilisation très lente des savoir faire.	Stratégie de réassurance en P : listes analogiques d'énoncés peu décontextualisés (produits en dictée à l'adulte), un problème à la fois, sans opposition d'homophones. Raisonnements intuitifs, sans terminologie grammaticale. Jeux de lecture en C : sur ambiguïtés
VARIABLE	Les mêmes mots ne s'écrivent pas toujours pareil !	En C moins qu'en P, où s'imposent des choix. En milieu de cycle : on passe d'une omission de ce qui est redondant à l'écrit à un début d'analogie.	Stratégie de mise en place d'outils analogiques sous la forme de groupes nominaux (pluriels et féminins). 3 <sup>e</sup> année : manipulation d'un modèle et observation des marques.
SPECIALISÉE	On n'a pas les mêmes choix suivant les sortes de mots ! Lettres muettes ou graphies caractéristiques du verbe et du nom en fin de mots.	Surgénéralisation de valeurs phoniques en C (ent) ou morphologiques en P (ait ...) Apparition tardive dans le cycle.	Stratégie de mise en place d'outils analogiques sous la forme d'énoncés verbaux liés aux textes produits, suivant le temps. Classements d'outils (opposition Nom / Verbe). Conserver des textes de référence : rien de vraiment construit sur le verbe.
BIZARRE	Pour lire / écrire les mots, il faut réfléchir au sens mais le sens, en grammaire, ce n'est pas ce qu'on pense ! Tentatives de justifications sémantiques des graphies liées au sens.	Formulations précoces, et confuses en C mêlant les remarques sur le sens avec des constats sur ce qu'on voit souvent (voir les chaînes longues, les marques de personne verbale).	Stratégies d'attente pour rebondir sur des questions trop complexes : en C, entretiens sur la compréhension de catégories grammaticales (qui parle, époques...). Entretiens métagraphiques (P : relecture de chaînes de marques). Évaluation : tris de graphies, tris noms / verbes donnés dans leurs énoncés, corrections d'un mot d'après un modèle donné.

D'autre part, le raisonnement des enfants est en général **analogique**. Il peut arriver que leur formulation soit du type : « je sais qu'on peut écrire (ce mot, ce son) de telle ou telle façon, mais je ne sais jamais laquelle ». Mais le maître, dans nos hypothèses de recherche, ne choisit pas sa modalité d'action en fonction des formulations enfantines : il oriente les élèves vers la constatation de régularités dans les écrits (ce qui n'a rien à voir avec l'énoncé de « règles ») car il vise un système. Pour que des constats accumulés fournissent un matériau à la réflexion, il faut revenir à la question de leur disponibilité. Faute d'examiner d'abord cette question, il est tentant de conclure prématurément à l'existence d'un raisonnement analogique. Rien ne prouve, si un enfant dit, au vu d'une liste, *Tiens ! André et Ambroise, ils ont [ā] !* », qu'il puisse répondre à la question : *qu'est-ce que tu entends pareil dans les mots : France, campagne, maman, grand... ?*, mots qui ne sont pas sous ses yeux et qui ne sont pas forcément extraits d'énoncés disponibles dans sa mémoire.

Dans le traitement didactique des *scandales* se pose donc le problème des références disponibles pour les élèves.

### 3. ÉCRITS DE RÉFÉRENCE ET OUTILS ANALOGIQUES

#### 3.1. Les écrits de référence

Appelons **écrits de référence** dans une classe donnée les écrits qui favorisent le recours à des traces d'activités de langage écrit disponibles en mémoire pour servir de point d'appui à toutes les découvertes relatives au système d'écriture. Ces écrits, peu nombreux, proviennent tous d'activités en compréhension et en production qui ont eu lieu dans la classe. Ils sont pourtant différents d'un élève à l'autre. En effet, chacun a recours électivement à ceux des écrits qui sont associés à une activité qui l'a marqué et que (donc ?) il peut relire sans trop de difficulté. Notons qu'au bout d'un certain nombre de recours à ces écrits, ils sont sus quasiment par cœur.

Une illustration du rôle que peuvent jouer les écrits de référence sera proposée à partir d'une étude de cas : les difficultés rencontrées par Élise, observée en production de langage écrit au CP, puis au CE1.

##### 3.1.1. Comment Élise entre dans l'exploration du système d'écriture

7 décembre 2001. Production en langage écrit : le maître propose aux élèves *d'écrire ce que pourrait dire la maîtresse à David*, personnage bien connu, extrait d'un album intitulé *David à l'école*. Élise souhaite écrire : *Range ton avion dans ta case*.

Savoirs sur la langue et étayages des activités de langage écrit au cycle 2

	Références
<p>Élise transforme le début de l'énoncé : <i>Arrête de jouer</i>  <i>.../ Elle écrit ar de (joue) je puis continue :</i>                      E : « à l'avion ».                      E écrit : a                      M : ensuite ?                      E : je dois écrire « la »                      E écrit les chiffres 16                      E : oh, j'ai écrit en détaché. En attaché, je ne sais pas comment ça s'écrit « la » (barre ce qu'elle a écrit).                      E cherche dans son alphabet.                      E : non, il n'y a pas toutes les lettres dans l'alphabet.                      .../                       E : il faut deux nombres pour écrire « la »                      M : tu penses qu'il faut deux lettres                      E : oui                      M : alors, que faut-il comme lettres ?                      E : de toute façon, le A, je l'ai fait à l'envers, je ne sais pas comment ça s'écrit en attaché : « la »                      E écrit la                      M : tu peux relire cet que tu as écrit ?                      E : « arrête de jouer // à ton avion ».                      E cherche à écrire : « na »                      M : attends, tu avais dit : « l'avion »                      E écrit : laa</p>	<p>Savoir mémorisé</p> <p>Savoir mémorisé</p> <p>Tableau servant à la numération, utilisé de mémoire</p> <p>Alphabet présentant les divers types de lettres dans son classeur</p> <p>De mémoire. Élise veut écrire « la » pour « l'avion », ou « na » pour « ton avion » :</p>

Le projet d'écriture d'Élise (*Arrête de jouer à l'avion*) n'est pas stabilisé dans sa mémoire. C'est l'enseignant qui doit le lui rappeler, au moins lorsque cela entraîne une tentative d'encodage incohérente par rapport à ce qui est déjà réalisé. D'autre part, il est manifeste qu'Élise juxtapose plusieurs soucis liés à des enseignements différents : la numération, la maîtrise des lettres cursives, au point de confondre lettres et chiffres.



Il ne s'agit pas de simples difficultés marquant tout à fait normalement un apprentissage en cours. Il s'agit d'obstacles qui, s'ils ne sont pas levés, rendent impossible l'apprentissage.

Huit jours plus tard, le 14 décembre 2001, la situation a évolué. Après un rappel du récit : *Le loup conteur*, le maître propose aux élèves d'écrire ce que fait le loup à un moment de l'histoire.



	Références
E : « Il frappe à la barrière. Il tient son livre. Il va aller dans la ferme ».	
E écrit : i puis l. Un F c'est comment ?	Savoir mémorisé
E cherche dans l'alphabet., recopie le f, écrit rap	Alphabet
E rajoute un « e »	Savoir mémorisé
E écrit e (pour « à »)	
E : « la », répète « la », dit [e] puis [r], puis [l]	
E : je l'attache ?	Souci de la segmentation à l'état de
M : À ton avis ?	« scandale »
E : non	
E écrit d	Savoir mémorisé
M lit : [dancier] ?	Savoir mal mémorisé (D / B)
E : non, écrit b en script car regarde l'alphabet.	Alphabet
.../	
E écrit r puis i	Savoir mémorisé
E regarde les affiches derrière elle, regarde dans la liste des prénoms : « Clément Barnière »	Liste des prénoms
E : [bamjer], [barjer] et recopie ère.	
E écrit le V en regardant le prénom Valentin	Liste des prénoms en cursive,
E : mais je ne l'attache pas /...	avec majuscule au début

L'énoncé projeté par Élise est mieux maintenu même s'il faut s'attendre à des ruptures dans les procédures d'encodage du fait qu'il est long. Exemple de rupture : le **V** de **Valentin** peut coder « livre » ou « il va », qui sont plus loin. Le raisonnement analogique avec un prénom de la classe est remarquable ; il conduit à une extraction réussie de **ère**. Élise est dans l'exploration du système : relation à la chaîne sonore **et** souci des espaces.

### 3.1.2. Les procédures d'Élise

8 mars 2002, Élise et Matthieu écrivent ensemble. C'est une situation qu'organise le maître à certains moments, non pour remplacer l'aide magistrale, mais avec la fonction définie de développer les échanges entre enfants, en particulier concernant les procédures de travail : énoncer à deux et mémoriser l'énoncé à produire, oraliser des segments de la chaîne à encoder, chercher les graphies possibles et les réaliser, épeler et contrôler le code utilisé et la réalisation des graphies choisies par confrontation entre les représentations des enfants. Un entretien sur le partage des tâches, les procédures employées suit ce temps de travail.

Ce jour-là, les enfants doivent écrire la suite de l'histoire : *C'est moi le plus fort !* terminée en classe auparavant, donc après le triomphe du loup comme la terreur des bois auprès des personnages des contes enfantins. Les deux enfants veulent écrire : *le loup est fier*.

	Références
Matthieu : <i>le loup est fier</i> Élise écrit : <i>le loup</i> en prenant appui sur l'extrait lu la veille. Élise cherche comment écrire : « est » Elle regarde son texte, montre le « est » de <i>c'est</i> et recopie : <i>est</i> Matthieu : <i>Ca s'écrit comment « est » ?</i> Élise lui épelle les lettres Élise : « fier ». <i>C'est comme « fillette », « Fillette », on l'a là...</i> Elle va chercher dans son classeur et dans l'histoire : <i>C'est moi le plus fort</i> , trouve le groupe nominal : <i>la petite fille</i> Élise : [fj] Elle écrit : r	Écrit tu récemment  Titre de l'album  Classeur : épisode avec le petit chaperon rouge : « c'est vous le plus fort ! » répond la petite fille.  De mémoire. Voir ci-dessous

Des procédures de travail sont manifestement en place, et parmi elles, celles qui concernent directement le système : l'épellation, la recherche en mémoire ou dans des références, l'extraction d'une graphie par un raisonnement analogique. Cependant, le nom de la lettre / Er / est confondu avec le son qu'elle fait dans certains contextes.

Le 8 novembre 2002, les élèves du CE1 imaginent la suite de l'histoire dont le début a été lu en classe : *Un loup derrière la porte*. Le maître demande aux élèves de ne pas se servir, dans un premier temps, du classeur contenant les écrits de référence, pour souligner l'importance de chercher « d'abord » dans sa tête. Élise travaille seule.

Voici la trace de son activité, comme la découvrirait une personne extérieure à la classe : le début du texte amorce, puis l'écrit d'Élise :

« Cet après-midi là, tandis que Papa Ours scie du bois dans le jardin, Petit ours, bien calé dans un fauteuil, lit son livre préféré. Tout est calme, quand...

quand tuaq (?) farp à la porte  
 Toq ! Toq ! qui é la sê le loup  
 petit ours ne <afa> va pa ouvrir la  
~~petit ours~~ porte

On peut percevoir le texte ainsi : *quand tuaq ( ?) farp à la porte Toq ! Toq ! Toq ! qui é la sê le loup petit ours ne <afa> va pa ouvrir la <par> porte* et l'on peut comprendre : « quand (?) frappe à la porte : toc ! toc ! toc ! – Qui est là ? – c'est le loup. Petit ours ne va pas ouvrir la porte ».

Le maître a un bref entretien avec l'élève. Un mot est radicalement illisible ; l'interprétation de certains autres est douteuse. L'enfant peut vérifier le degré d'efficacité de son premier jet, s'il a bien en mémoire ce qu'il voulait écrire. Ici, le maître l'a noté, le projet était : *quand quelqu'un frappe à la porte...* Donc, il sait que l'élève n'a pas perdu de vue l'activité de langage, puisqu'elle a continué son écrit, et l'élève peut dire comment elle a fait pour écrire *tuag*, ou d'autres mots. Ensuite, le maître réécrit en-dessous, de manière normée et en expliquant. En procédant ainsi, il vise à permettre à l'enfant de prendre conscience de ses procédures actuelles et de mesurer l'écart entre celles-ci et les procédures expertes.

Où en est Élise après deux mois au CE1 ? Le maître constate que la confusion du son et du nom de la lettre a disparu : l'enfant encode avec des **graphies de référence** même si elles sont éloignées de la norme. Il peut négliger, du point de vue du système, les erreurs de « réalisation » comme les lettres mal formées (<*parte*> pour *porte*), les inversions (*farp* pour *frap*), les omissions (*ouvir* ?) ou les duplications de mots. Pas de trace d'une prise en compte des valeurs de position : tous les /k/ sont notés Q alors que « calé » et « calme » fournissaient un autre exemple. Les **espaces** sont respectés. Un fait est particulièrement significatif : le dissyllabe « ouvrir » encodé en un seul « mot » graphique. Il peut s'interroger sur le mot *à* dans *à la porte* qui semblerait indiquer que l'élève fait des **différences à l'écrit** entre homophones. Il n'y a pas d'occurrence de **marques de féminin ou de pluriel** mais le **verbe** « être » pose un problème intéressant. La même élève qui extrayait la graphie *est* du titre « C'est moi le plus fort ! » écrit maintenant *qui ê la et sê le loup* ! Régression ? Oui et non. Le résultat est moins bon mais la convergence des compétences nettement plus ambitieuse. Enfin, Élise ne mobilise que très peu dans les références ce qui marque un **lien de l'écrit au sens**. Il y a donc urgence au CE1 de stimuler son attention dans cette direction.

Élise utilise fréquemment comme références des écrits récents parce que plus disponibles dans sa mémoire proche. Elle n'est pas seule. Dans la classe, tous font ainsi : ils extraient de ces écrits des mots, des graphies pour former ou lire d'autres écrits ou d'autres mots. Ces écrits sont variés : des histoires (avec ou sans paroles de personnages), des recettes, des listes souvent (prénoms, jours de la semaine, menus de la cantine, listes thématiques, abécédaires illustrés par des images et des mots), des poèmes, du courrier, des textes lus mais non produits, des textes produits en dictée à l'adulte ou en autonomie puis orthographiés par le maître. En revanche, Élise se sert très peu des listes de « trouvailles » constituées avec toute la classe (cf. 3.2. ci-dessous). Et ici encore son cas n'est pas isolé. N'en a-t-elle plus besoin ? Ou au contraire, certains traitent-ils de problèmes qui ne l'effleurent pas, parce qu'ils ne font pas *scandale* pour elle ? Ces trouvailles en effet renvoient à des traitements spécifiques de *scandales* et supposent de mobiliser le raisonnement qui leur a donné naissance. Il est inévitable qu'il y ait des ruptures à certains moments entre ce que le groupe a compris et ce qu'Élise a perçu.

### 3.2. Des listes analogiques aux « outils de traitement »

#### 3.2.1. Ce qu'il faut qu'Élise réussisse.

Pour aller plus loin avec Élise, il faut comprendre en quoi consistent ces ruptures et comment les éviter. En constituant des listes de « trouvailles », les élèves de la classe mettent en œuvre une procédure qui entraîne un début de généralisation. En effet, à partir de la formulation d'un *scandale* choisi, un « **décrochement** » fait passer les élèves de solutions *ad hoc* (le mot que je cherche est écrit ici) à un raisonnement général (je peux chercher à faire un mot en prenant des morceaux à d'autres mots connus). Lorsque la classe inscrit ses « trouvailles », elle utilise pour cela un raisonnement analogique (il y a beaucoup de mots où **au** s'entend /o/). Les trouvailles sont donc des **listes analogiques** spécialisées suivant un fonctionnement du système d'écriture. Ces références fabriquées par les élèves conservent une fonction pratique et elles gagnent en pouvoir heuristique. En passant d'écrits très disponibles à de telles listes, qui ont valeur d'« **outils** » ne renvoyant pas seulement aux activités de compréhension ou de production mais aux activités métalinguistiques qui leur ont donné naissance, on produit des références moins disponibles. Il est nécessaire d'engager ce processus pour mener Élise vers la représentation d'un système.

Benjamin est élève de la même classe qu'Élise. Il écrit une devinette : *Je suis un champignon. Trouvez mon nom.* À la demande du maître, il a relu son écrit en soulignant « là où il se pose des questions, là où il n'est pas sûr ». Voici son premier jet :

*j'ai une grose **tête** j'ai les yeux **bleu**, j'ai les **jou** rouge j'ai les  
main tout rosé, j'ai les cheveux **jaune** j'ai le **né come** un **elle** je  
ne tire pas la lange j'ai les <**piés**> pieds violet Qui suis-je ?*

À part les interrogations sur le nom de la lettre (L ou « elle » ?), les graphies de /e/, et apparemment un souci de la figure des mots (*comme*, *piéd*), l'élève répond au maître qui lui demande pourquoi il a souligné ces mots-là : « *i faut p'têt' mettre un S parce qu'il y en a plusieurs* ». On voit que le *scandale*, qui a émergé déjà au CP, n'est pas résolu pour Benjamin ; par ailleurs, il se traduit dans pratiquement tous les écrits de la classe. Or, c'est une entrée majeure dans une partie du système où l'écrit est lié au sens. Donc le maître choisit de le traiter ; de lui donner un traitement **didactique** c'est-à-dire non pas d'enseigner les « règles » de l'accord et leurs exceptions, mais de préparer les élèves à observer méthodiquement le phénomène, en allant « **du langage à la langue** » autant de fois qu'il le faut.

#### 3.2.2. Des listes analogiques

À partir de la réponse au cas particulier, le maître demande si l'on connaît d'autres exemples « où il y a plusieurs choses » et les liste sous la dictée des élèves, avec l'entourage qui permet de vérifier l'affirmation. C'est l'esquisse d'une liste analogique. N'ayant pas le temps nécessaire pour constituer la liste en une séance, il y revient plusieurs fois à partir de plusieurs écrits de référence pour l'enrichir et permettre à d'autres élèves de percevoir le problème.

Chaque transformation d'écrits bien connus pour former les listes est intuitive et rappelle le **raisonnement analogique** de départ : on extraira **les yeux bleus, les mains, les cheveux...** Bien sûr, le **scandale** rebondira plus tard : on ne peut pas vraiment dire qu'il y a *plusieurs jaunes*, et pourtant le maître montre **les cheveux jaunes**. Ce sera la « *bizarrie* » des chaînes de marques, que les enfants exploreront plus tard : pour l'heure, il y a un **raisonnement généralisable** qui permet de « comprendre et de retenir » : on ne peut répondre à ce genre de questions de « pluriel » qu'en observant l'entourage du mot.

Ainsi, au fil des jours, se constituent des listes variées qui inscrivent dans la mémoire de la classe les observations faites par les enfants sur le code. Quand elles deviennent trop nombreuses, difficiles d'accès, ou simplement anciennes et leur raison d'être plus ou moins oubliée, il est temps de « faire le ménage », de les trier et classer : c'est là que se joue le caractère cumulatif des observations faites. C'est l'occasion de savoir où en est Élise et si elle continue à se servir des écrits les plus récents avec un seul type de raisonnement. Cet ensemble de listes analogiques de formes et de durée variées accompagne donc une réflexion tâtonnante et aussi de plus en plus riche. On voit bien que les termes à trier sont plus ou moins décontextualisés, plus ou moins nombreux suivant les élèves. Les collections sont comparées en classe, en restant dans la limite des écrits les mieux connus. Le but est toujours qualitatif et non quantitatif. Il n'y a pas de recherche d'exhaustivité.

### 3.2.3. Des « outils de traitement »

Sous le contrôle du maître, au moyen de **tris** et de **classements** à forte valeur heuristique, anticipant la structuration du système d'écriture et permettant des récapitulatifs et des résolutions de problèmes, les élèves vont fabriquer alors un outil que nous appelons « **outil de traitement** ». C'est une activité qui, s'appuyant sur les *scandales* manifestés, cherche à rendre compte des principes de fonctionnement du système. Qui ramène donc la multiplicité des scandales, et l'énumération des formes de la langue, à quelques savoir-faire métalinguistiques inhérents à l'activité elle-même, telle que l'étayage magistral l'a configurée. C'est vraiment un outil qui transforme les listes antérieures.

Voici un exemple d'*outil de traitement* de *scandales* apparus surtout en lecture, rassemblant un ensemble de trouvailles concernant les digrammes.

#### Quand on voit a, on regarde la lettre qui suit.

**AI** et on lit comme dans :

**Il vivait – Il aimait – le serpent glissait – une toile d'araignée – Claire.**

**AU** et on lit comme dans :

**Aussi – Malaurie – Maud – des fleurs sauvages – à mi-hauteur – la sauterelle.**

**AN** et on lit comme dans :

**Les paysans – un ancien puits – en descendant – la chaleur accablante.**



L'outil sera peut-être vite inutile pour la plupart des enfants, mais il peut être personnalisé pour aider ceux qui en ont besoin. En proposant à certains élèves de choisir des exemples qui font sens pour eux, de tels *outils de traitement* permettent des récapitulatifs personnalisés, tenant compte des divers parcours des enfants. Dans le cas de l'exemple cité précédemment, la liste constituée de **les yeux bleus, les mains, les cheveux** conduit les élèves, avec l'aide du maître, à **trier** et **classer**, puis à choisir où ils placeront les exemples qu'ils trouveront, chacun à son rythme. C'est cette opération qui assure aux outils leur pouvoir d'ouvrir à la découverte des principes de fonctionnement de l'écriture.

Élise profite-t-elle de la mise en place collective de cette seconde liste analogique qui prend la forme d'un groupe nominal et concrétise des réponses au *scandale* de la variabilité des mots ? C'est très peu probable dans l'immédiat. En faisant varier les étayages, le maître peut toutefois l'aider à entrer dans ce type de raisonnement, parce qu'il y va de sa capacité à bien réussir son cycle 3. Les **référentiels** de compétence qu'expérimente la recherche *PROG* sont toujours des compétences et représentations ouvertes : « En fin de CE1, tous les enfants doivent avoir progressé dans une compétence "méta" qui consiste à utiliser des référents qu'il a lui-même constitués et classés pour faire les observations relatives au système de l'écrit ». L'existence de cette compétence implique un progrès caractéristique du cycle 2, qui consiste pour les élèves à passer de l'appui sur la seule représentation de la nature de l'écrit à une représentation de sa nature et de son système.

En conséquence, le maître différencie les voies de progrès pour Élise. Il la fait travailler avec un compagnon qui va l'aider à repérer les difficultés dans sa production. Il lui demande d'alimenter l'outil avec des exemples extraits des écrits qu'elle connaît le mieux. Il reformule avec elle les difficultés qu'elle rencontre quand elle essaie d'écrire. Il lui fait distinguer, par exemple : comment s'écrit le /s/ de *bosse* ? et : qu'est-ce qu'on écrit à la fin de *jour* dans *tous les jours* ? Il soutient la relecture orthographique de ses textes en lui plaçant dans une liste analogique des passages corrigés (*retrouve quelque chose que tu as écrit dans : les mains, trois enfants, mes gants*). Il essaie de savoir si elle peut tirer profit d'un exemple donné en modèle pour localiser et corriger une erreur (*je te donne le modèle : les pieds violets, trouve l'erreur dans ce passage – entouré : est-ce que vous avez des cartouche d'ordinateur ?*)

### 3.3. Quels savoirs sur le système d'écriture ?

Pour que les maîtres puissent réaliser cette association du collectif et des progrès individuels, la recherche *PROGCODE* se donne comme but pratique de diffuser non des outils tout prêts, mais, avec des exemples contextualisés, les modalités de fabrication, de gestion individualisée des outils expérimentés, en réponse aux sept *scandales* choisis pour atteindre les objectifs de fin de cycle. En effet, l'émergence et le traitement de ces *scandales*, à partir d'écrits de référence et de leur transformation en listes puis en outils pour comprendre et retenir, ne doit rien à un enseignement de la langue diffusé sous la forme du rappel écrit d'un programme défini *a priori*, fût-il habilement présenté. Ils sont dépen-

dants des traces d'activités de langage, puisqu'ils ne raisonnent qu'à partir des écrits disponibles, n'accumulent les exemples qu'au rythme des découvertes des élèves. Leur efficacité attendue n'est pas du type : enseignement d'une mise en application immédiate. L'efficacité des outils est médiante, et dépendante des **savoirs construits**. Savoirs qui deviennent opératoires dans l'état provisoire où ils sont, mais sous un contrôle magistral qui garantit leur pertinence au regard des **savoirs savants**. Ces derniers, savoirs sur l'orthographe et sur son acquisition en particulier, apportent en effet un éclairage décisif pour caractériser les apprentissages du cycle 2. Voilà qui reste à préciser.

Ce qu'il est possible de dire, dans l'état actuel de notre recherche, à partir de la théorisation des actions d'enseignement et de l'état perceptible des représentations des élèves, c'est que leurs apprentissages passent par une approche discursive et/ou sémantique des **catégories** morphologiques. En effet, certains types d'erreurs et des difficultés à adopter les raisonnements adultes sont caractéristiques. Par exemple, des graphies telles que *il a \*parlait* sont fréquentes. Elles peuvent se comprendre comme l'effet d'une analogie entre formes en /e/ ou /ɛ/ exprimant le « passé » : cette catégorie sémantique est bien repérée des enfants dans les comptes rendus ou narrations faisant alterner imparfait et passé composé. Quant aux raisonnements des adultes, ils sont parfois très mal compris, témoin la réflexion suivante d'une élève de CE1. Le maître avait enseigné : *pour savoir s'il faut écrire a ou à on remplace le mot par avait*. Réponse de l'élève : *je peux pas dire : il avait une écharpe, il l'a toujours ! C'est une forme classique des malentendus entre un maître qui raisonne en langue et un élève qui perçoit les significations en discours*.

Ces catégories précèdent l'identification des **classes** grammaticales<sup>2</sup>. Dans un entretien avec le maître, un autre élève de CE1 justifie la graphie *je \*sui* en expliquant : *je mets pas de S, i a « je » devant !*. On peut comprendre que la catégorie « personne » est ici perçue sous les espèces du nombre, et tout se passe comme si un « petit mot » qui commande le singulier ou le pluriel fonctionnait dans le prédicat verbal comme dans le groupe nominal. Un éclairage psycholinguistique serait ici pertinent. Du point de vue didactique, nous retenir la conclusion suivante : un décrochement réflexif au cycle 2 est possible s'il tient compte de la perception que les enfants ont du langage. Une première approche des classes « nom » et « verbe », choisies à cause de leur importance dans la découverte des graphies morphologiques, serait donc possible par le moyen des catégories de « temps » et de « nombre ». La recherche *PROGCODE* pourra préciser ce que la décontextualisation et la recontextualisation de groupes signifiants avec les élèves permet de construire. Mais la visée n'est pas d'élaborer un programme. Il s'agit de développer leur capacité de raisonner, dans les textes et avec les outils, les valeurs catégorielles (« personne », etc.), le tissage des marques morphologiques. Le choix des *scandales* d'une **écriture**

2. Traditionnellement, les « catégories » sont des propriétés (expression du temps, du nombre...) qui servent à classer les « parties du discours ». Les tris entre les outils ne correspondent pas à l'opposition nom / verbe mais plutôt à détermination / prédication (Weinrich), sans prétention théorique, seulement comme activité métalinguistique guidant l'observation.

**distinctive, variable, spécialisée**, répond à celui d'initier une classification d'outils, et le dernier, l'**écriture bizarre**, au besoin de souligner l'ouverture nécessaire sur le cycle 3 pour développer des savoirs en langue.

## CONCLUSION : MODIFICATION DES PRATIQUES ET RECOMPOSITION DES SAVOIRS ENSEIGNÉS

Les convergences de compétences significatives des progrès des élèves dans leurs activités de compréhension et de production écrites sont liées à l'existence d'une représentation juste de la nature de l'écrit, qui leur confère un pouvoir tout nouveau mais réel d'apprendre à lire et écrire avec l'aide d'un adulte. Dès lors, les essais qu'ils font sont autant de rencontres avec le langage écrit et avec l'écrit lui-même, et cela provoque des décrochages réflexifs. Si l'oral s'apprend sans y penser, l'écrit développe la conscience linguistique, en même temps qu'il la requiert pour être maîtrisé. Ces décrochements se font sans recours à des concepts descriptifs de la langue mais à cause de représentations qui se manifestent sous la forme de *scandales* cognitifs.

Le maître peut structurer son enseignement en développant la curiosité des élèves à l'égard de l'écrit et en transformant ces représentations. Tous en effet n'accèdent pas par eux-mêmes à une connaissance de l'**orthographe** comme norme sociale actualisant une des potentialités d'un **système**. Certains restent longtemps troublés par la complexité des micro systèmes qui organisent le lien de l'écrit au sens et s'en tiennent à une approche phonographique. C'est donc de la responsabilité du maître que d'exercer l'intelligence des élèves à prendre des repères dans ce domaine complexe pour qu'à terme ils aient les moyens intellectuels de comprendre et de retenir les caractéristiques de la morphologie lexicale et grammaticale.

C'est sur ce point particulièrement que les choix didactiques apparaissent les plus pertinents. On peut dire d'une manière générale que la **juxtaposition** d'une approche cognitive centrée sur le code avec une approche culturelle des écrits laisse aux élèves le soin de faire le travail d'**articulation** des deux. Si cette juxtaposition pose bien la nécessité des deux aspects, elle ne pense pas leur lien dans l'apprentissage. Or, on a vu qu'une élève en difficulté est précisément dans le risque de ne pouvoir profiter de ces situations d'apprentissage. C'est pourquoi il est proposé de transformer certaines pratiques.

En effet, ou bien on raisonne en langue et l'on enseigne un choix de concepts comme le déterminant, le nom, le verbe et des règles pour les relier : on travaille alors de manière **séparée** ce domaine de la langue et l'on pose la possibilité d'un transfert immédiat sous forme d'applications ; ou bien on raisonne en discours et l'on aide chaque élève à **décrocher** de son activité de langage pour y réfléchir, sans séparer la réflexion de l'action. Dans le premier cas on ne traite pas les représentations des élèves ni leurs *scandales* ; on suit une progression a priori. Dans le second, on essaie de le faire, et l'on suit les progrès des élèves.

Dans ce dernier cas, l'observation des représentations des élèves fournit la base de la différenciation pédagogique : elle consiste en une création d'outils par les élèves eux-mêmes, en fonction de contraintes heuristiques posées par le maître. Ce caractère heuristique est déterminé par une recombinaison didactique des savoirs enseignés, liée aux savoir faire qui assurent aux élèves une autonomie grandissante de la lecture et de la production écrite. En l'état actuel, la recherche *PROGCODE* fait la proposition d'un programme de compétences en découverte du système de l'écrit, à parcourir dans le sens que l'on veut, qui comporterait ces chapitres :

Participer à l'encodage d'un écrit qu'on tient en mémoire

Mettre des espaces dans un écrit qu'on produit

Comprendre et pratiquer les ratures et ajouts nécessaires pour porter une modification qu'on a proposée afin d'améliorer une première version d'un texte.

Apprendre à poser les bonnes questions pour trouver de l'aide en lisant ou écrivant

Classer des mots ou groupes de mots dans des outils analogiques pour répondre à une question qu'on s'est posée

Utiliser un outil à la demande du maître pour améliorer l'encodage d'un écrit ou compléter une liste dont on a particulièrement besoin

On voit que la production d'outils pour réfléchir sur l'écrit est introduite dans cette liste. Ancrés sur les propositions du tableau n° 3, ils sont constitués progressivement, conservés ou jetés, transformés tous au moins une fois l'an, en vue de leur communication l'année suivante, non comme traces de savoirs acquis mais comme moyens de reprendre les découvertes après que le maître a pu s'assurer des savoir faire des élèves avec les différents écrits de référence. Le schéma chronologique mis à l'épreuve au cycle 2 serait peut-être :

En première année : des écrits non triés (narrations au passé, écrits adressés, listes et poèmes), et comme outils les types de lettres et des affichettes où l'on liste des comparaisons faites par les enfants, de manière empirique. Transformation : un écrit narratif structuré, sans discours direct, produit avec les élèves ; comme outils : quelques listes refaites avec les élèves pour illustrer une graphie fréquente de quelques phonèmes.

En seconde année : des écrits non triés, dont un récit su quasiment par cœur, produit avec les élèves ; comme outils, outre un abécédaire, quelques listes de mots pour illustrer des graphies liées à des positions particulières, des listes de groupes de mots (en séparant groupes nominaux et prédicats verbaux) pour les questions de nombre et de variation des verbes. Transformations : un écrit narratif avec discours direct très bref, des exemples de pluriel avec des groupes comportant un adjectif, des exemples de verbes à un même temps.

En troisième année : des écrits non triés sinon par genres de textes ; des outils groupes nominaux pour le nombre et le genre, des verbes triés par le temps dans les récits au passé composé, dans le courrier ou les écrits adressés. Transformation : marques de personnes dans des verbes avec



*nous et vous*, et avec *je / tu, il / ils* (sans recherche de produire un paradigme complet).

La recherche *PROGCODE* appelle des compléments. Il faut, en particulier, préciser la gestion des outils dans la classe et pour chaque élève. Il faut aussi clarifier le rapport avec le cycle 3. L'effet attendu de cette approche du code n'est pas d'assurer une meilleure pratique immédiate de la métalangue scolaire courante. Il s'apprécie en termes d'amélioration des compétences et des représentations en lecture et en production écrite ; en termes de savoir faire et de savoirs opératoires pour ce qui est du code, ces derniers étant au service des premiers. Les progrès des élèves étant définis comme acquisition de connaissances se traduisant par une meilleure convergence des composantes de l'activité de lecture ou de production écrite, seule l'activité de langage elle-même permet d'évaluer ces progrès. Ceci est différent d'une évaluation qui juxtaposerait des performances partielles. De tels modes d'évaluation peuvent, dans une certaine mesure, aider à diagnostiquer les difficultés d'un enfant mais on ne saurait décréter qu'un savoir sur la langue est un instrument de communication sans tenir compte de l'exercice même de cette activité.

## BIBLIOGRAPHIE

- ANGOULARD (A.), coord., 1999, *Savoir orthographier*, Paris, Hachette Éducation, Didactiques.
- BLÉD (B.), 1988, Adapter les stratégies d'enseignement aux stratégies d'apprentissage des élèves, dans Ducancel G (coord.) : *Orthographe : quels problèmes ?* INRP, *Repères* 75.
- BRIGAUDIOT (M.), coord., 2000, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Paris, Hachette Éducation, Didactiques.
- BRIGAUDIOT (M.), coord., 1994, Quelques éléments pour une problématique du « méta » à l'école, dans Brigaudiot (M.) et Goigoux (R.) coord., *Activités métalinguistiques à l'école*, INRP, *Repères* 9.
- DJEBBOUR (S.) et LARTIGUE (R.), 1994, *Des outils de référence analogiques*, INRP META et CRDP Créteil - CDDP Melun.
- HAAS (G.), 1999, Les ateliers de négociation graphiques, dans Ducancel (G.) et Dabène (M.) coord., *Recherches-actions en didactique du français à l'école. Hommage à Hélène Romian*, INRP, *Repères* 20.
- JAFFRÉ (J.-P.), 1995, L'acquisition de l'orthographe, dans DUCARD, HONVAULT, JAFFRÉ, *L'orthographe en trois dimensions*, Paris, Nathan Université.
- SANDON (J.-M.), 1999, L'orthographe du français et son acquisition, dans Ducancel (G.) et Dabène (M.) coord., *Recherches-actions en didactique du français à l'école. Hommage à Hélène Romian*, INRP, *Repères* 20.
- SCHNEUWLY (B.), 2000, Les outils de l'enseignant, un essai didactique, dans Plane (S.) et Schneuwly (B.) coord., *Les outils d'enseignement du français à l'école*, INRP, *Repères* 22.
- WEINRICH (H.), 1989, *Grammaire textuelle du français*, Didier / Hatier.