HAL
open science

Pour faire parler ces lettres que l'on croirait muettes

Pierre Sève

To cite this version:

Pierre Sève. Pour faire parler ces lettres que l'on croirait muettes. Le Français Aujourd'hui, 2017, 198 (3), 10.3917/lfa.198.0053 . hal-01673841

HAL Id: hal-01673841

https://hal.science/hal-01673841

Submitted on 1 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Pour faire parler ces lettres que l'on croirait muettes

Pierre Sève
ESPE Clermont-Auvergne, laboratoire ACTé

> Je n'avais jamais encore remarqué le bizarre et pittoresque agencement de toutes ces lettres qu'on n'entendait pas, pour la plupart, quand on lisait à haute voix et qui semblaient orner la page ; leur succession me surprenait, cela virevoltait élégamment.
>
> G.-A. Goldschmidt, *Le poing dans la bouche*, Verdier.

Résumé :

Les jeunes élèves allouent des valeurs sémantiques aux marques qui échappent à la logique de la phonographie. Mais quand on les interroge sur les raisons de leurs choix orthographiques, les commentaires qu'ils en font montrent qu'ils peuvent aussi déployer des raisonnements qui touchent à la syntaxe, voire qu'ils élaborent des perspectives qui embrassent de grands pans du système de la langue. Il semble que le travail sur les familles de mots d'une part et sur les exploitations littéraires des zones d'ambigüités d'autre part permet de leur donner consistance, d'accentuer la distance entre eux-mêmes et la langue qui est la leur et conduisent à un déplacement de leur regard, propice à des apprentissages de la morphosyntaxe gratifiants, qui sollicitent davantage que le respect des normes : une culture.

Mots clefs : commentaires métagraphiques, sémantique, syntaxique, sémiotique, culture

Au moment où les élèves conçoivent les relations entre lettres et phonèmes, les graphèmes qui ne relèvent pas de la phonographie constituent de consistantes énigmes. Bien sûr, au travers de leurs tâtonnements pour identifier les mots, parmi les diverses procédures qu'ils ont pu tentées, ils ont éprouvé que le décodage amène les meilleurs résultats et justifie près de 83,5 % des graphèmes[1]. Si, de par leur relative rareté, ces lettres qui n'écrivent pas de son n'entravent pas trop les opérations de lecture, elles sont difficiles à manipuler quand il s'agit d'écrire. Une difficulté similaire est créée par les concurrences entre les différents phonogrammes pour noter un même phonème, dont certaines demandent un raisonnement pour opérer une sélection pertinente ; d'ailleurs, afin de distinguer ces phonogrammes particuliers dont l'usage porte des valeurs de morphèmes, s'est répandu le mot valise de morphonogrammes.

Quand les élèves découvrent la lecture de manière systématique, ils sont vite exposés à des remarques éparses, opportunistes et locales, qui visent à motiver l'existence de ces lettres. Alors, afin de leur ménager une place à côté d'un principe alphabétique conquis de fraiche date et dont il faut préserver la suprématie, ils sont conduits à s'approprier les explications fournies ou à élaborer les leurs… Ainsi, lors des tâches de production de mots ou de phrases, outre l'exercice de procédures phono-graphologiques, ces explications plus ou moins bien comprises jouent leur partie, produisent des effets parfois incongrus, témoignent souvent de subtilité ou pénétration mais révèlent non moins souvent des obstacles.

[1] Selon les calculs de Catach (1995), établis à partir de l'Échelle de Dubois-Buyse.

Pour tenter de définir des objectifs pertinents à l'enseignement, il convient comprendre au mieux quels raisonnements sont ainsi produits.

Les données pour illustrer le propos

Les productions d'élèves sur lesquelles nous nous appuyons ont été collectées au fil de quelque vingt-cinq années au service de la formation des enseignants, elles ne constituent donc pas un corpus cohérent. Il s'agissait d'alimenter une curiosité personnelle, et aussi de recueillir matière pour promouvoir en formation les dispositifs novateurs dans l'enseignement de l'orthographe comme les ateliers de négociation orthographique. Cependant, tous ces commentaires ont été obtenus en réponse à une même question rituelle : "Comment as-tu fait pour savoir que… (il fallait telle lettre, il ne fallait pas telle lettre, il fallait ce phonogramme-là…) ?" Cela donne une sorte d'unité à un ensemble hétérogène. Cette question a été posée parfois lors d'une séance d'orthographe, devant la classe entière ; plus souvent dans les interactions duelles lors d'une production de texte. Autre remarque : la visée argumentative de la collecte n'exigeait pas de retenir la totalité de la production ; afin de rendre plus spectaculaires les données prélevées, seules en ont été conservées les parties qui s'écartent de la graphie attendue, sur lesquelles avait porté la question posée et que l'enfant a commentées.
Nous n'ignorons pas qu'un tel ensemble, relativement hétéroclite, ne permet pas de tirer de solides conclusions. Il permet cependant de nourrir une réflexion dans le même esprit que celui de Bousquet *et alii* (1999) et de dessiner des perspectives dont on espère qu'elles apporteront un complément utile.

Une entrée dans la réflexion enfantine

Quand les élèves choisissent une graphie ou une autre, leur choix est parfois aléatoire, dépendant des familiarités construites, du hasard de la dernière rencontre ou de l'humeur du moment ; il est parfois orienté par des considérations qui font le terreau de réflexion métalinguistique nécessaire à la résolution des problèmes rencontrés et à l'accès aux formes normées. Les valeurs allouées aux différentes graphies en concurrence (ou à l'absence de graphie) sont tantôt inattendues, tantôt ingénieuses, tantôt enfantines et charmantes… Les considérations qui les motivent sont souvent difficiles à discerner. Reste que l'enseignant ne peut s'en désintéresser s'il veut éviter méprises et malentendus dans ce que les élèves comprendront de son enseignement.

Des valeurs subjectives

Parmi les arguments les plus déroutants, les élèves entre 6 et 9 ans manifestent un attachement aux lettres comme il peut apparaître en Maternelle. L'intérêt est parfois purement esthétique, subjectif et arbitraire. Un élève de CP propose ainsi :

P 1 : *fourchete*

Et il explique : "C'était pas bien joli, avec deux *-t*." Le temps employé suggère que cet élève n'ignore pas totalement la graphie normée puisqu'il l'évoque pour la repousser ; mais entre l'usage commun (et trivial ?) et ses préférences personnelles il n'instaure pas la hiérarchie attendue.
Dans une logique qui n'est pas très différente, une élève de CE1 écrit :

P 2 : *Ils tirent le radys*.

Elle motive ainsi sa proposition : "Le radis, il est très gros. Alors, j'ai mis un *-y-*." On perçoit ici un lien quasi pictographique entre la taille de la lettre et la taille du légume, ou entre le caractère relativement exceptionnel du phonogramme -y- à l'intérieur d'un mot et le caractère

assurément exceptionnel de l'énorme radis qu'il s'agissait d'évoquer. Elle noue une relation forte entre la lettre et la chose même.

Des valeurs sémantiques

Après que les élèves ont perçu que certaines marques sont récurrentes, voire qu'elles font système dans une série d'opposition (oppositions de genre et de nombre), ils s'inspirent des explications reçues et tentent d'affecter une valeur sémantique régulière à ces marques qui font retour. Ainsi pour un élève de CP qui écrit :

P 3 : *Il y avait deux petit chat.*

Il explique : "J'ai pas mis de *-s*… Le *-s*, il veut dire beaucoup, et là, ils sont deux, ils sont pas beaucoup…" Dans une perspective semblable, une fillette de CE1 écrit :

P 4 : *Un poisson argentée se promenait.*

et elle justifie son choix par un propos (où se laisse percevoir peut-être un soupçon de revendication féministe) : "On peut bien mettre un *-e*, comme on sait pas si c'est un poisson mâle ou un poisson femelle !" Un autre élève (en CE1) manifeste nettement qu'une graphie conforme à la norme n'est pas nécessairement obtenue par un raisonnement recevable[2] en écrivant :

P 5 : *Elle se réfugie.*

et en expliquant : "il faut un *-e* parce que c'est une fille."

Dans une réflexion où la fonction d'un morphogramme se réduit à donner une information sur le référent de l'énoncé, on peut comprendre qu'une unique occurrence de cette information suffise. Ainsi d'autres explications mobilisent la répugnance à une redondance qui paraît superflue. Ainsi fait un élève de CP qui écrit :

P 6 : *Les ami sortent.*

et qui explique : "J'ai pas mis d'*-s,* il y avait déjà *-ent*."

Des valeurs syntagmatiques

Cependant, si pareille sémantisation des morphogrammes paraît très fréquente, elle n'explique pas tous les errements. À rebours de notre exemple P 6, les effets de redondance peuvent être admis, perçus comme marque d'une forme de solidarité entre les mots. Ainsi un élève de CE2 donne à lire ce court récit :

P 7 : *Il faisait noir. Le boulanger était parti. On l'avait appelait, alors il avait attachait son chien, et il était parti…*

Il explique : "J'ai mis *-ai-* partout[3], parce que c'est tout au passé ; tout mon texte, il est au passé." On remarquera qu'au-delà du lien correctement établi entre le morphonogramme *-ai-* et la valeur sémantique de passé, la proposition montre une attention à la cohérence dans l'emploi des temps - à ce que les maîtres appellent souvent "la concordance des temps". Il est vrai que ni une claire connaissance du plus-que-parfait ni la perception des valeurs sémantiques des formes composées n'ont fait obstacle à la production de l'étrange graphie : "avait attachait"…

Loin de cette saturation, un autre exemple révèle un problème de délimitation des unités dont les lettres muettes peuvent manifester la solidarité. Un garçon un peu plus jeune, de CE1, propose :

---

[2] C'est une autre limite de nos exemples : notre attention a été surtout accrochée par les erreurs lisibles dans les graphies produites. Il ne faudrait pas être la dupe de l'apparence normée de certaines propositions qui peuvent avoir été suscitées par des raisonnements aussi incongrus que celui-ci.

[3] Dans la région de l'élève, les terminaisons de l'imparfait se prononcent régulièrement [e].

P 8 : *Les vache du troupeaux rentrent tous les soirs.*
Il explique : "J'ai mis un *-x* parce qu'il y a *les* devant." Le raisonnement parait ici recourir à deux procédures : d'une part, la marque de pluriel au déterminant fonctionne comme une alerte pour ajouter une marque nominale de pluriel, d'autre part l'erreur témoigne d'une opération erronée pour sélectionner le nom qui doit la recevoir. On peut cependant remarquer que cette erreur même signale une belle intuition de la langue, puisque l'élève identifie bien l'unité de l'ensemble que constitue le groupe nominal sujet.
Une élève de CE2, elle, propose une procédure régressive :
P 9 : *Ils étaient a la Baule.*
Elle explique : "J'ai pas mis d'accent, parce que c'est pas une ville, c'est une plage." Dans la classe, l'opposition entre les homophone *a* et *à* avait été abordée grâce à l'établissement d'un début de liste contrastée :

a	à
Le bébé a trop chaud. Clarisse a appelé sa mère.	Kelvin joue à la marelle. Bertille vit à Clermont. On va aller à Paris.

Il est ici patent que l'élève a redécrit les exemples à partir d'un seul critère sémantique (absence ou présence d'un nom de ville) qu'elle applique pour ensuite traiter la séquence : [a] + complément. Sa connaissance approximative de ce que peut être La Baule entraine le défaut de catégorisation et l'erreur remarquée.

Dans les trois cas, ces élèves mettent en œuvre des liens entre les mots. Cependant nous renonçons à les qualifier de "syntaxiques". Dans l'exemple P 8 en particulier, le commentaire fourni autant que l'erreur commise suggèrent que la préoccupation orthographique oblitère la compréhension réelle de la configuration syntaxique. En effet, du point de vue de la syntaxe, c'est le nom qui est au masculin ou au féminin, au singulier ou au pluriel, et le déterminant s'accorde avec le nom - pour le dire plus simplement le nom donne l'instruction, et le déterminant la reçoit. Du point de vue de l'orthographe, dans la mesure où les marques du nom sont très souvent "muettes", le déterminant constitue un indice essentiel de la configuration, il en joue un rôle de révélateur, il peut aider le scripteur à opérer la sélection pertinente. Il est ainsi possible d'élaborer une procédure (si j'entends [e] à la fin du déterminant, j'ajoute un *-s* au nom qui suit) sans prendre en charge l'analyse réellement syntaxique, laquelle voudrait que le déterminant et le nom constituent ensemble le groupe nominal, groupe unifié par les marques de genre et de nombre qu'impose le nom.
Les deux autres exemples correspondent à des notions difficiles et dont l'élaboration demande une lente maturation, au terme d'une longue sédimentation occurrences : la valeur des formes verbales composées en P 7 ou la notion de préposition en P 9. La tentation est alors grande de rechercher des procédures décontextualisables, répétables, qui fassent l'économie d'une réelle prise en charge de l'analyse syntaxique mais qui parviennent à assurer un taux de réussite acceptable. La tradition scolaire (relayée par les familles) n'est pas avare de telles béquilles : "Si je peux remplacer par… alors…" (Beaumanoir-Secq *et al.*, 2010)

Des valeurs sémiotiques

Cependant les jeunes élèves ne sont pas indifférents aux valeurs d'apparentement que les graphies peuvent actualiser. Ainsi, cet élève de CE1 qui propose :
P 10 : *Les petits, c'est le louphteau.*
et qui explique : "J'ai mis *-ph-* parce que *le loup*, ça se termine par un *-p*." On voit que l'élève analyse correctement la chaîne sonore et identifie le phonème labio-dental assimilé devant la

consonne sourde ; on admire sa maitrise des phénomènes de solidarité logographique qui assurent l'unité des familles de mots, et l'on se prend à regretter que la graphie normée invalide ce beau raisonnement.
Le souci d'apparenter peut aussi impliquer des relations syntagmatiques. Une élève de CE2 écrit :

P 11 : *Les jeunes et les vieux sont assis, mais il dansent ensemble.*

et elle explique : "J'ai pas mis *-s*, parce que *-s* et *-x*, c'est pas pareil, hein, alors j'ai pas su." Ce qui est visé est bien la relation interphrastique entre le pronom et ses antécédents. Cependant, la coexistence des deux marques de pluriel engendre un embarras qui entrave une simple procédure syntaxique de reprise. Voici comment nous comprenons la remarque de l'élève : il y a deux marques, et s'il y a deux marques, cette différence doit bien avoir quelque signification. Comme cette signification n'est pas identifiée et comme cette différence n'est pas motivée, l'élève ne sait plus comment marquer la relation anaphorique - ou plutôt elle a inhibé son mouvement spontané.

Ces quelques exemples suggèrent que se développe une perspective sémiotique, orthogonale aux perspectives sémantiques ou syntagmatiques. Sous cet angle de vue, c'est la langue dans son ensemble, perçue comme système cohérent, qui est prise en considération : le raisonnement ne fait pas seulement appel à un traitement du contexte local actualisé par l'énoncé, mais à la perception de tout ce qui est connu ou conçu de la langue. Sur l'axe paradigmatique, les distinctions entre les signes sont comprises comme issues d'un travail de dissimilation. Sur l'axe syntagmatique, une marque devrait appeler un écho cohérent dans la linéarité du propos : cela est déjà nettement perceptible dans notre exemple P 11 où l'élève cherche une justification à l'opposition des marques nominales de pluriel.

Symétriquement, sur l'axe paradigmatique, une distinction entre les signifiés devrait se lire dans une différence entre les signifiants. Un élève - il est vrai plus âge : il était au CM1 - proposait cette graphie :

P 12 : *Le chasseur partira demin.*

en protestant : "Mais *demain*, ça n'a rien à voir avec la *main* !" Pour lui, la différence entre deux significations étrangères l'une à l'autre ne devait pas se trouver comme masquée, annulée par le recours à un même morphonogramme. Une autre élève, de CE1, s'élève à une rare hauteur, plus grande encore. Elle écrit :

P 13 : *Ils demandèrent à leur chefs.*

Elle explique : "Ça existe, *leur* avec un *-s* ? Parce que avec un *-e*, ça existe pas. Parce que c'est que si ça existe qu'on s'en sert…" Pour cette élève, semble-t-il, la langue fournit un ensemble de moyens, mais des moyens limités, et qui imposent leurs restrictions…

Ces exemples contraignent à ne pas se contenter d'une analyse selon les seules perspectives sémantique ou morphosyntaxique, à ne pas supposer seulement des lacunes dans la maitrise de l'occurrence et de son contexte. Il ne suffirait sans doute pas de signaler incidemment que *demain* s'écrit avec un *-a-,* ou que dans telle occasion il fallait une marque de pluriel… Un autre exemple, étonnamment ordinaire comme étonnamment complexe, manifeste encore plus clairement l'enchevêtrement d'arguments et de préoccupations d'ordres différents, le bouillonnement conceptuel auquel conduit notre système orthographique. C'est une élève de CE1 qui écrit :

P 14 : *Le loup, il vie dans les forêts.*

Elle explique : "Là, j'ai pas bien su. Fallait quelque chose qui va bien avec *il*. J'ai regardé sur l'affiche, et c'est écrit : *il écrit* et à côté *elle crie*. *Vit*, c'est tout court… Et puis avec le *-t*, ça peut faire [vit], alors ça, ça va pas du tout !" On voit que cette élève est attentive à ce qu'elle a

appris de l'accord du verbe avec son sujet. Mais comme la langue lui propose la concurrence entre deux marques (*-e* ou *-t*) qui "vont bien avec *il*" et comme elle n'a pas encore intégré l'appui possible sur l'infinitif pour opérer le bon choix, elle cherche un critère à sa portée. Première piste : éviter le risque d'un décodage intempestif (à 7 ans, elle n'a pas encore la capacité de se représenter comment lit un lecteur expert) ; seconde piste, pour corroborer la sélection envisagée d'abord : la recherche d'une analogie pertinente avec les exemples affichés à l'aide d'un critère à sa disposition : la longueur du mot. Dans cet exemple le plus spectaculaire c'est la capacité de l'élève à témoigner de son triple souci : marquer le lien syntagmatique, sélectionner une marque pertinente en situation de concurrence, prévenir une méprise sur la valeur allouée au graphème retenu.

Ce rapide état des lieux suffit à esquisser l'ampleur du territoire à explorer, à baliser, à cultiver…

Nourrir la curiosité, favoriser une culture

Nombre de morphogrammes "muets" sont traditionnellement présentés aux élèves dans une relation sémantique au référent construit par l'énoncé où ils apparaissent. C'est le cas des marques de nombre ou de genre, quand en CP on justifie le *-s* de pluriel des *petits lapins* "parce qu'il y en a plusieurs" dans l'histoire, ou le *-e* de *rusée* "parce que c'est une poule, ce n'est pas un coq". Cette confusion des marques du nombre avec des marques de pluralité, ou celle des marques du genre avec les caractères de la sexuation n'est pas sans susciter chez certains élèves un mentalisme qui raisonne sur le référent plutôt que sur les énoncés. On constate le même déplacement du fonctionnement linguistique de l'énoncé à une description de la situation évoquée (ou construite) par cet énoncé lorsque le verbe (et ses marques verbales) est réduit au "mot qui dit l'action", le nom (et les marques nominales) au "mot qui dit les choses". Nos exemples P 6 et P 9 en portent clairement la trace.

Au dire de beaucoup de maitres, il n'est pas possible de faire l'économie de ce détour par une sémantisation. En effet, il importe que les jeunes élèves puissent donner du sens aux marques qui échappent au principe d'un alphabet au sens strict[4]. Or, avant l'âge épilinguistique et ses interrogations sociolinguistiques, la production de sens dont les enfants ont la plus grande expérience est la référenciation. Cependant, les instructions officiels (MEN 2015, 23) indiquent : "Les élèves sont conduits à centrer leur attention sur la forme de l'énoncé lui-même, à relativiser certains aspects sémantiques pour privilégier un regard sur la formation des mots (la morphologie) et sur les relations entre les mots (la syntaxe)."

Bien sûr, la découverte surprise que la grenouille ne soit pas la femelle du crapaud, la perplexité qu'entraine le fait que les footballeurs *jouent* mais que leur équipe *joue* un match, d'autres rencontres encore vont instiller un doute sérieux sur un parfait isomorphisme sémantique entre choses et mots. Bien sûr, le travail sur la syntaxe de la phrase canonique ou sur la syntaxe du groupe nominal (par ex. Sève & Ambroise, 2009) va édifier une base pour

[4] Un alphabet au sens strict serait un alphabet qui ne proposerait qu'un phonogramme et un seul pour chacun des phonèmes de la langue. En français, il faudrait donc 36 signes pour noter les 36 phonèmes. Historiquement, on constate que les langues de culture qui disposaient d'un tel alphabet ont quasi toutes évolué vers des pratiques orthographiques : maintien de graphème qu'on ne prononce plus, concurrence entre phonogrammes… Le latin de Cicéron écrit des terminaisons *-em* devenues muettes, note *-is* certaines autres qui se prononcent [ɛs]… On peut supposer que l'identification des mots par la voie directe serait mise en péril si l'évolution de la prononciation modifiait leur forme. Le confort du lecteur expert demande que l'orthographe conserve le passé de la langue.

des critères et des procédures morphosyntaxiques. Cependant l'intérêt, la curiosité pour une prise en compte de la langue comme système sémiotique peut constituer aussi un levier puissant et permettre d'articuler intelligemment valeurs sémantiques et valeurs syntaxiques.

L'épaisseur historique

Le mot *demain* n'a pas de rapport sémantique avec la *main*. Soit. C'est par hasard[5] que le latin offrait déjà une grande similarité entre *mane* (le matin) et *manus* (la main), c'est par hasard que l'élève en P 12 avait tort. Cependant les difficultés orthographiques que créent les lettres dérivatives, la concurrence entre les phonogrammes, les lettres doubles issues d'une assimilation… peuvent être largement diminuées par le recours à la notion de famille de mots. Celle-ci, relativement floue, assemble des formations diverses mais récurrentes (de famille en famille, on retrouve les mêmes affixes, les mêmes variations du radical…) qu'elle unifie par des considérations sémantiques (il faut que les mots soient liés par un rapport de sens).

Ainsi une classe de CE1 a cheminé à partir de la concurrence des phonogrammes pour noter [ɛ̃]. À partir d'un tri de mots, les élèves ont identifié les différents phonogrammes et ont éprouvé l'aide qu'apporte l'apparentement à des mots de la même famille : les paires *pain* / *panière*, *grain* / *granivore* les ont initiés aux alternances vocaliques ; les paires comme *lapin* / *lapine*, *fin* / *finir* ou *un* / *une*, *lundi* / *lune* puis, quand ils ont conjugué le verbe *venir*, les couples *chien* / *chienne* et *Parisien* / *Parisienne* les ont initiés à la nasalisation. S'est ajouté un travail sur le préfixe privatif *in-* et ses allomorphes *im-*, *ir-* et *il-* qui a permis d'aborder les assimilations. Les bénéfices en terme de compétence orthographique n'ont pas été insignifiants[6]. Mais il y a plus.
Parallèlement un travail similaire a été conduit autour des phonogrammes de [o] : les élèves y ont rencontré à nouveau des phénomènes d'alternance vocalique (*nouveau* / *nouvelle* et *bocal* / *bocaux*) et d'affixation (les petits d'animaux en *-eau*) ; ils ont aussi été confrontés aux lettres dérivatives (*potier* / *pot*, *galop* / *galoper*). Parallèlement, la classe a observé l'assimilation de *-n* devant les labiales ; les lettres dérivatives et la dénasalisation dans la formation du masculin et du féminin des adjectifs… À ce point du travail, rien n'a été formalisé ; les traces conservées du travail se présentent comme des listes, des outils de référence pour éclairer les délibérations en vue de choisir les phonogrammes ; la compétence s'édifie peu à peu, dans un dynamisme où les notions sémantiques, morphologiques, syntaxiques hétérogènes s'élaborent en coalescence, sans qu'une procédure soit prématurément explicitée, distinguée, fixée. Le travail d'explicitation a été mené seulement après que les élèves étaient bien familiers de raisonnements analogiques : il fallait ce terreau pour qu'il soit efficace.

Dans ces études, les élèves sont confrontés à des phénomènes qui font retour, qui font plus ou moins système, ils sont confrontés à l'état actuel de la langue, avec ses dynamismes et ses zones fossiles. Mais eu égard à l'encodage alphabétique qui fait leur procédure essentielle pour écrire, ils ne manquent pas d'interroger sur l'origine de cet état. La moindre explication historique - sur les avatars de la diphtongaison, sur la chute de consonne, l'assimilation, la

[5] Du moins, nous n'avons les compétences requises pour savoir si en latin cette proximité avait été héritée d'un système linguistique antérieur où elle aurait pu être investie d'une valeur sémantique.
[6] C'est au nom de ces bénéfices qu'on expose des aspects d'histoire de la langue dans beaucoup d'ouvrages à destination des enseignants, comme dans Martinet *et al*. (2016), sans toujours que ces recours fassent système et nourrissent autre chose que des "trucs" mnémotechniques.

dénasalisation, la vocalisation du L[7]… - suscite régulièrement de la curiosité, parfois du ravissement.
Voici nos hypothèses pour comprendre ce gout. La perspective historique souligne qu'une langue est œuvre humaine et que les hommes ont pouvoir sur elle - à ce titre, les enfants qui sont soumis à l'impératif des conventions linguistiques actuelles voient s'ouvrir un espace de liberté à venir. Même si, bien sûr, il ne s'agit là que d'une liberté pour une génération qui fera évoluer la langue et non pas - sauf exception[8] - une liberté individuelle. Par ailleurs, les solidarités orthographiques manifestent des rapprochements que les évolutions sémantiques ont rendus peu perceptibles mais qui paraissent, quand on les a une fois aperçus, hautement significatifs. Ainsi, pour nous tenir à hauteur d'enfants de 8 ans, les relations entre *madame* et une *dame*[9], entre les *ports* et les *portes*, entre le *vent* et les *éventails*, entre les *saltimbanques* et les arts du *saut*… Cette expérience quasi poétique de la langue la donne à voir, par cette fenêtre pour ainsi dire tangible, comme un système sémiotique qui préexiste au sujet mais dont les structures le traversent à son insu. Il nous semble qu'en tout cas, d'une manière ou de l'autre, l'apprentissage de tel ou tel de ces rapprochements insoupçonnés fonctionnent comme une révélation sur soi-même ; les élèves se trouvent alors affranchis de relations strictement contextuelles au matériau linguistique qu'ils manipulent : une distance se creuse entre la chose et le mot, et l'enfant s'interroge sur la chose et sur le mot, se demande si la chose est bien celle dont il veut parler et si le mot est bien celui qui convient à son intention.

Perspective tactique sur la syntaxe

L'interrogation évoquée ne vaut pas seulement pour l'enfant qui hésite dans son expression. Elle vaut aussi pour le lecteur, ou pour le scripteur qui calcule ses effets. Il ne manque pas d'exercices où le lecteur doit déterminer si les Claude ou les Dominique sont garçons ou filles en tirant argument d'un accord au masculin ou au féminin. On attire ainsi l'attention des élèves à la fois sur la valeur sémantique de la marque (ou de l'absence de marque) et sur sa fonction syntaxique d'anaphore.
Une maitresse de CE2 trouvait ses élèves malhabiles et peu soucieux de la gestion des personnes, notamment dans les dialogues. Pour alerter sur la difficulté engendrée pour le lecteur, plutôt que d'aborder frontalement l'obstacle et de conduire une leçon de plus sur la question, elle a proposé à sa classe le dispositif que présente le livre *Lire la littérature à l'école* (Tauveron 2002, 172), tout en simplifiant légèrement la langue du texte d'origine.

> Un voleur dans la nuit
>
> Un soir, un jeune homme rentrait chez lui. Il était tard et il était seul. À mi-chemin, il vit quelqu'un qui venait dans sa direction. Il eut peur : il changea de côté. L'homme aussi changea de côté et, comme ils le firent en même temps, ils se heurtèrent quand même en se croisant.
> Un peu après, le jeune homme pensa que ce n'était pas arrivé par hasard. Il mit la main à la poche où devait être son portefeuille : vide ! Le portefeuille avait disparu.
> Il se mit en colère, il courut, rattrapa le pickpocket et lui demanda son portefeuille. L'homme le lui tendit.
> Quand il arriva chez lui, la première chose qu'il vit, ce fut son portefeuille. Il n'y avait pas moyen de se cacher la vérité : il avait volé quelqu'un…

---

[7] Ces éléments ne sont pas toujours connus des enseignants, même dans leurs grandes lignes ou par quelques exemples mémorables. On le regrette car ils sont ainsi empêchés d'apporter des angles de vue précieux pour élucider quelques énigmes orthographiques, et surtout pour apporter de la profondeur dans la relation à la langue.
[8] *Les Travailleurs de la mer* ont accrédité en français le mot anglo-normand de *pieuvre* contre le terme générique et savant de *poulpe*. Cette anecdote, qui souligne l'influence d'un auteur et d'une œuvre singulière, captive toujours les enfants.
[9] Un rapprochement similaire de *monsieur* avec le vieux mot de *sieur* donne la clef de l'étrange hapax orthographique : *-on-* y note [ə], ce qui plonge les élèves curieux dans une perplexité certaine.

Ce récit biaisé joue de l'ambigüité du possessif *son* dans la parole narrativisée. Il a été présenté par dévoilement progressif afin de laisser jouer l'effet de surprise et la réinterprétation rétrospective. Ensuite, il a été demandé aux élèves de remplir des bulles de paroles sur quatre images illustrant chacune un des quatre fragments successifs. Comme les résultats obtenus suggéraient que le texte avait été peu ou mal compris, la maitresse a recouru à une consigne fréquente dans les travaux de compréhension : souligner en rouge tous les mots qui se rapportent au jeune homme, et en vert tous ceux qui se rapportent à l'autre homme. Cette activité a permis de mettre au jour l'ambigüité qui était restée inaperçue, et le travail d'interprétation alors dévolu au lecteur.
Mais elle a surtout mis en évidence l'artifice. En effet, en style direct, pour conserver l'ambigüité, il faut éviter aussi bien "rends-moi mon portefeuille !" que "donne-moi ton portefeuille !", la seule solution est la suppression du possessif : "Le portefeuille !" En s'en rendant compte, un élève a eu ce jugement : "C'est une attrape, mais en fait[10] c'est pas bien possible !" Un autre a renchéri : "C'est juste quand on écrit que ça, c'est possible." Et un troisième : "C'est pour nous amuser, pour faire une blague au lecteur…" Et pour faire bonne mesure, peut-être pour signaler qu'il avait bien compris le jeu proposé, il a ajouté : "*Il était tard et il était seul…* Là aussi, c'est fait exprès ? C'est toujours "il", mais ça veut pas dire pareil… C'est rigolo."
Quelques mois plus tard, la maitresse fait lire l'album *Dis-moi*, de May Angeli, où des pronoms sont utilisés dans des emplois cataphoriques qui imposent une interprétation rétrospective. Une élève se souvient à cette occasion du *Voleur dans la nuit* et elle annonce : "Ben là encore, c'est une attrape ! Parce que d'habitude, ça dit qu'il y a avant, pas ce qu'il y a après. D'habitude, faut pas deviner."

De tels détours par des situations exceptionnelles, où des auteurs[11] jouent des ambivalences, des doubles sens, des failles dans l'univocité de la langue, donnent à voir par contraste le fonctionnement ordinaire du système - dans notre exemple le rôle anaphorique des possessifs. Mais surtout, ces usages "rusés" des ressources qu'offre la langue mettent en évidence une relation qui loin d'une simple docilité unilatérale aux normes, les exploite tactiquement, à son profit, pour établir à l'intention de son lecteur davantage de transparence ou pour lui concerter de manière ludique quelque obscurité… Lors des activités de lecture, quand les élèves ont la possibilité de passer dans l' "atelier" d'un écrivain et d'en saisir le travail rusé comme dans notre exemple, voire lors d'activités d'écriture si eux-mêmes recourent à des Claude ou à des Dominique, ils se frottent à une sorte d'artisanat qui ne contribue pas peu à objectiver la langue, dans ses dimensions sémantique, morphologique et syntaxique.

Conclusion

Pour nommer la complexité de notre orthographe, Nina Catach (1995) a proposé le terme de "plurisystème". Nos exemples nous donnent plutôt l'impression d'un enchevêtrement de raisons et références plutôt mal stratifiées. D'un constat peu différent, Bousquet *et alii* avaient conclu à l'importance d'une "didactique du cheminement" et plaidé pour "une éthique de la complexité et de l'incertitude" (1999, 35). Il nous semble pour notre part qu'il est possible de promouvoir auprès des élèves, à l'occasion, mais systématiquement, une perspective sémiotique sur l'ensemble de la langue. En tout cas, on peut aisément présenter la

[10] Il veut probablement dire "dans une interaction orale normale".
[11] Bernard Friot, dans la série des *Histoires pressées*, semble s'en être fait une spécialité, mais il existe toute une veine de cet ordre dans la culture traditionnelle enfantine : "C'est l'histoire de trois petits cochons. Le premier prend la boule et la lance, le second prend la lance et la boule…"

fonctionnalité des accords qui expriment une relation de coréférence ou manifestent une configuration syntaxique ; on peut exhiber la récurrence des solidarités dans les familles de mot. Ainsi les élèves parviennent peu à peu creuser une distance entre la langue qui les traverse et la langue qu'ils manipulent, adopter une attitude réellement réflexive ; ils peuvent acquérir une authentique culture qui leur permettra non pas, certes, d'élucider toutes les zones d'ombre du système mais, du moins, d'occuper un point de vue qui embrasse le paysage. Certaines classes, certains maitres nous prouvent que c'est possible.

L'enseignement de la langue espère souvent des résultats précoces ; dans cette espérance et cette hâte, on souhaite que les enfants adoptent les conventions adultes comme s'il ne s'agissait pas de leur langue, de leur insertion comme scripteurs au sein des textes qu'ils lisent et comprennent. L'insistance des programmes officiels de 2015 sur les régularités et sur des activités de tri, de comparaison, de manipulation, de verbalisation vise sans doute cela : que les élèves explorent le paysage de la langue, qu'ils le goutent comme fait Goldschmidt, qu'ils en prennent possession et se fassent une place habitable dans ce territoire hérité.

Bibliographie

BEAUMANOIR-SECQ, M., COGIS, D., ELALOUF, M.-L. (2010). Pour un usage raisonné et progressif de la commutation en classe, *Repères 41*, 47-70.

BOUSQUET S., COGIS D., DUCARD D., MASSONET J., JAFFRÉ J.-P. (1999) Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs. *Revue française de pédagogie 126*, 23-37.

CATACH, N., GRUAZ, C. & DUPREZ, D. (1995). *L'orthographe française*. (3° éd. révisée). Paris : Nathan Université.

MARTINET C., CÈBE, S. et PELGRIMS G. (2016). *Scriptum. Apprendre à écrire : copier et orthographier*. Paris : Retz.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015). *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux*. Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Paris : MEN.

SÈVE, P. AMBROISE, C. (2009). Images, ciseaux, tirettes. Un exemple de bricolage didactique au CE1 autour de la relation sujet / verbe. *Repères 39*.

TAUVERON C. (dir.) (2002). *Lire la littérature à l'école*. Hatier.