

« S'IL TE PLAÎT, ÉCRIS-MOI L'HISTOIRE DU PETIT CHAPERON ROUGE... »

Construction de la norme orthographique et grammaticale du CP au CE2

M.-M. de GAULMYN, S. GONNAND, M.-H. LUIS
GRIC - UMR CNRS 56 12 Université Lumière-Lyon 2

Résumé : L'article présente les premiers résultats d'une recherche de psycholinguistique génétique conduite à l'Université Lumière Lyon 2, par une équipe du GRIC-UMR CNRS 56 12- associée au laboratoire PsyEF, sur les processus d'acquisition de la langue écrite. L'analyse des productions écrites d'élèves de CE2 dans deux situations, collective d'une part, individuelle assortie d'un entretien d'autre part, est comparée à celles d'élèves de CP et CE1 recueillies selon la même consigne. L'objectif est de démontrer l'activité intelligente de l'enfant sur les éléments constitutifs de sa langue et sur l'orthographe du français dans des cas où justement ses choix graphiques ne sont pas dans la norme, mais sont révélateurs d'un mode de raisonnement par association ou d'un conflit entre des stratégies. Une graphie normée peut en effet ne témoigner que d'une rétention globale du mot qui n'a pas été remise en question par la comparaison ni par la constitution de séries, tandis qu'une erreur peut, pour l'enseignant qui l'observe, être l'indice positif de la construction du système grammatical. Après avoir établi le lexique métalinguistique des enfants, nous montrons comment ils combinent des stratégies morphographiques, logographiques et phonographiques, comment ils construisent les formes des verbes – en particulier, celles du passé simple – par l'extension de règles morphologiques, enfin comment se développe l'emploi des guillemets.

1. INTRODUCTION

1.1. Recueil des données

Pour une recherche comparative sur les processus d'acquisition des règles de la langue écrite, nous avons constitué un corpus de 450 textes écrits d'enfants de 6 à 9 ans. L'échantillon est composé par tiers d'élèves du Cours Préparatoire, du Cours Élémentaire 1 et du Cours Élémentaire 2 (6 à 9 ans) et pour chaque niveau d'un nombre égal d'enfants de milieux socio-culturels différents. N'ont été retenus que des enfants de parents francophones et des textes qui mentionnaient les trois personnages du loup, du Chaperon Rouge et de la grand mère. La consigne, donnée collectivement aux enfants dans leur classe,

était de raconter d'après leurs seuls souvenirs l'histoire du Petit Chaperon Rouge en temps libre, 30 minutes à une heure.

Ce corpus se prête à de multiples études quantitatives. Cependant, il nous est rapidement apparu qu'en l'absence d'observations individuelles des enfants, les hypothèses d'analyse de ces textes et d'interprétation des stratégies des enfants dépendent du seul jugement de l'adulte qui les décrit. Les acquisitions sont évaluées en regard de la norme du français écrit et les variantes graphiques des enfants sont uniformément classées comme erreurs, alors qu'elles sont les traces de leur active construction du système graphique. Une écriture correcte n'est pas forcément révélatrice d'une appropriation.

En conséquence, de nouveaux corpus ont été recueillis par M.-H. Luis en 1995 et en 1996, auprès d'autres enfants de CE2, observés individuellement, au cours d'un entretien non directif enregistré et retranscrit. Le chercheur qui interroge l'enfant s'abstient de tout jugement normatif, de toute contre-suggestion qui induirait un jugement, ne fournit pas d'aide aux enfants qui en demandent, mais les encourage à faire comme ils le pensent. Il demande à l'enfant de relire ce qu'il a écrit, lui suggère de comparer ses graphies différentes d'un même mot, et lui dicte certains mots pour en comparer les graphies chez tous les enfants. Si la première réponse renseigne sur les apprentissages scolaires en cours, les réponses suivantes indiquent comment l'enfant se construit une représentation de la langue écrite.

1.2. Écarts des textes entre eux

Les textes recueillis montrent **une nette progression** d'une classe à l'autre, du CP au CE1 et au CE2, ne serait-ce que par leur longueur. La longueur moyenne des textes du CP est de 88 mots, elle est de 109 mots au CE1 et de 175 mots au CE2. Mais la variabilité interindividuelle est considérable. C'est ainsi que le récit de CP le plus court compte 26 mots et le plus long, 152 mots ; en CE1, les cas extrêmes sont, pour le plus petit, de 38 mots et, pour le plus grand, de 248 mots ; en CE2, on obtient un écart impressionnant de 24 mots pour le texte le plus court à 478 mots pour le plus long. Cette disparité des productions à l'intérieur d'un même niveau scolaire ne signifie pas qu'il existe un écart comparable entre les capacités réelles des enfants en quantité et en qualité d'écriture. Nous ne cherchions nullement à mesurer ces capacités, ni d'ailleurs les effets induits par les pratiques scolaires des enseignants. Bien que confrontés à la même tâche, chaque enfant était libre de se comporter différemment devant une consigne identique, libre aussi dans l'entretien de répondre comme il l'entendait aux questions posées. Deux des enfants les plus à l'aise dans l'entretien n'ont écrit que le début de leur récit et l'ont achevé oralement, mais ont su formuler des explications et conduire des raisonnements sur leur manière d'écrire. En comparant un grand nombre d'exemples, nous tentons de comprendre quelles sont les démarches de la production d'écrits.

1.3. Objet de l'étude

Dans cet article, nous nous référons aux corpus des deux recherches, dites pour simplifier recherche « quantitative » et recherche « qualitative », et nous comparons les textes de CE2 avec ceux de CP et CE1. Nous étudions les processus d'acquisition des règles de la langue écrite et nous cherchons quelles sont les représentations métalinguistiques qui sous-tendent les choix morpho-graphiques au cours de l'activité d'écriture.

Nous avons fait l'inventaire du lexique métalinguistique, c'est-à-dire du vocabulaire grammatical, produit spontanément par les enfants au cours de 31 entretiens individuels de la recherche « qualitative ». Nous comparons les graphies de certains mots produits dans les deux situations, collective et individuelle, par la plupart des enfants et les explications qu'ils en donnent au cours des entretiens individuels, de façon à comprendre les raisons de leurs choix graphiques et les représentations qu'ils se font des règles de l'orthographe. Nous étudions ensuite les graphies des verbes, l'évolution des formes temporelles et leur fonction dans l'organisation narrative des textes. Enfin nous observons les débuts de l'emploi des guillemets au CE2, traces d'une organisation spatiale de l'énonciation propre au texte écrit.

2. ÉCHANGES MÉTALANGAGIERS ET LEXIQUE MÉTALINGUISTIQUE

2.1. Échanges métalangagiers

Le nombre des échanges métalangagiers, ou plus exactement métagraphiques, provoqués par des demandes du chercheur et relevés sur l'enregistrement total de l'entretien varie de 1 à 18 selon les enfants. Pour cinq enfants, dont l'un a pourtant produit un texte long, le nombre d'échanges métalangagiers varie de 1 à 3, pour 22 autres, il est compris entre 5 et 10 échanges, pour quatre enfants, il est de 18, 14, 12. Mais ces chiffres sont moins significatifs que la longueur des échanges et la richesse des explications fournies. Ce sont 15 enfants sur 31 qui formulent le mieux des justifications explicites de leurs stratégies d'écriture.

2.2. Inventaire des termes métalinguistiques

Dans ces échanges, les enfants ont utilisé d'eux-mêmes des termes qui correspondent à des notions grammaticales enseignées et désignent les éléments du langage et les activités scolaires sur la langue, ce que nous appelons leur lexique métalinguistique (en donnant au mot une acception assez large). Chaque enfant de la recherche qualitative emploie en moyenne 4 termes métalinguistiques différents, excepté quatre qui en emploient respectivement 6, 8, 9 et 13. Les textes les plus élaborés ne donnent pas lieu systématiquement à l'emploi spontané de termes métalinguistiques. Une fillette qui écrit un texte très long n'en produit que deux (*dictée, faute*).

L'inventaire comprend 47 termes ou expressions qui concernent les catégories élémentaires comme, par exemple, *lettre* ou *syllabe*, mais aussi les catégories morphosyntaxiques (*pluriel*, *verbe*), ainsi que la ponctuation, l'accentuation, et la mise en texte (*copie*, *dictée*). Les termes donnés le plus souvent sont *accent* (*aigu*, *grave*, *circonflexe*), *point*, *tirets*, *majuscule*, *féminin*, *pluriel*. Ils correspondent de fait aux notions les mieux expliquées par les enfants, à l'inverse de termes comme *verbe*, *présent*, *futur*.

Termes employés spontanément	nombre d'enfants qui les emploient	Termes employés spontanément	nombre d'enfants qui les emploient
1. accent	6	24. majuscule	5
2. accent aigu	3	25. mot	3
3. accent circonflexe	4	26. orthographe	1
4. accent grave	5	27. parenthèse	1
5. apostrophe	4	28. passé composé	2
6. auto-dictée	1	29. personne (1ère, 2ème)	1
7. brouillon	1	30. phrase	3
8. conjugaison	2	31. pluriel	6
9. conjuguer	1	32. point	5
10. copie	2	33. point d'exclamation	3
11. deux points	1	34. point d'interrogation	2
12. dictée	2	35. présent	3
13. épeler	1	36. pronom	1
14. expression écrite	1	37. rature	2
15. faute	5	38. règle	1
16. féminin	5	39. syllabe	2
17. futur	1	40. terminaison	1
18. guillemets	4	41. texte	2
19. infinitif	3	42. tirets	5
20. invariable	3	43. titre	2
21. lettre	4	44. verbe	3
22. lettre (qui ne s'entend pas)	1	45. verbe du 1er groupe	1
23. liaison	2	46. virgule	2
		47. voyelle	3

Cette liste témoigne de l'importance du **lexique métalinguistique** des enfants de CE2. Mais savoir le mot et l'utiliser à bon escient dans l'entretien ne signifie pas que les enfants puissent l'expliquer, ni surtout qu'ils appliquent à leur texte la règle correspondante. L'emploi d'un terme métalinguistique et le souvenir de sa définition ne correspondent pas à l'appropriation de l'usage, ni à la maîtrise du concept. Nous en donnerons des exemples plus loin.

3. GENÈSE DE L'ORTHOGRAPHE

3.1. Compétence orthographique et savoir métalinguistique

Tous les enfants de CE2 ont une conceptualisation alphabétique de la langue écrite c'est-à-dire qu'ils se sont approprié la relation phonie-graphie de notre système. Mais ils ont appris en même temps, dans le but de traiter correc-

tement cette relation phonie-graphie, à choisir, pendant l'acte d'écriture, entre plusieurs graphèmes pour noter un même son. Ils ont donc dû faire appel à un raisonnement de type « c'est le *ai* de *maison* », en mémorisant non seulement les graphèmes en question, mais aussi les mots contenant ces graphèmes. L'entrée dans l'écrit du français ne se limite donc pas à l'apprentissage de la stricte correspondance d'un phonème avec un archigraphème (correspondant grosso modo à une lettre) : dès la maternelle avec l'écriture du prénom, les élèves sont entraînés à faire des distinctions entre, par exemple, le [ɛ] de *Claire* et le [ɛ] de *Nelly*. Au moment de leur passage à la période de conceptualisation phonographique, les enfants sont soumis à une **norme qui contredit** le système des relations phonie-graphie qu'ils sont en train de construire. Cette norme insiste plus sur l'arbitrarité des graphèmes que sur leur motivation, bien qu'au cours du CP puis du CE1, quelques justifications orthographiques soient proposées, notamment pour aider les enfants à répondre à la délicate question des homonymes hétérographes. Toutefois, c'est essentiellement en CE2 que les maîtres expliquent l'orthographe morphosyntaxique de façon systématique, en s'appuyant sur des règles, mais aussi sur des procédés mnémotechniques. C'est à partir de ces éléments que l'élève se construit **une nouvelle compétence**, la compétence orthographique, qui requiert un savoir proprement métalinguistique.

3.2. Orthographe lexicale et écriture mémorisée

Nos précédents travaux ont fait apparaître deux voies d'entrée dans l'écrit pour les petits français : l'écriture **construite** et l'écriture **mémorisée**. « Nous appelons écriture mémorisée la production d'un écrit dont l'enfant a mémorisé la succession des formes, la succession des gestes ou la succession des lettres pour le tracer » (Luis 1993, 556). Les conceptualisations de l'écrit, très bien décrites par Emilia Ferreiro pour l'espagnol (Ferreiro, 1988 ; Ferreiro E. & Gomez Palacio, 1988), diffèrent légèrement en français : les enfants qui entrent dans la troisième période de conceptualisation utilisent massivement la valeur sonore conventionnelle, les écritures syllabiques sont moins nombreuses et surtout plus vite abandonnées par l'enfant, les écritures alphabétiques semblent plus précoces. Néanmoins, nous avons pu démontrer que ces trois grandes périodes de conceptualisation valent aussi pour le français, malgré un système graphique assez différent de celui de l'espagnol.

Cependant, nous avons mis en évidence une autre voie d'entrée dans l'écrit, que nous avons appelée écriture mémorisée (Besse, Gaulmyn & Luis, 1993 ; Luis, 1993) et dont nous avons montré l'intérêt pour l'acquisition de l'orthographe. Il est en effet traditionnel de différencier l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale. Or l'orthographe grammaticale fonctionne, au début de l'entrée dans l'écrit, comme une écriture mémorisée. Néanmoins, dès le CP, les enseignants justifient la présence de telle ou telle lettre par des explications de type syntaxique et grâce à l'utilisation du métalangage grammatical. Pourquoi un *s* ? C'est un pluriel. Pourquoi un *d* ? à cause du féminin, etc. Les enfants vont donc construire un système complexe, beaucoup plus complexe que celui décrit traditionnellement lorsqu'on oppose : écriture synthétique (audi-

tive), procédure d'assemblage, voie phonographique, et : écriture « globale » (visuelle, « photographie »), procédure d'adressage, voie logographique.

Nous faisons l'hypothèse que les enfants construisent l'orthographe du français selon des étapes dans lesquelles interagissent les procédures de type phonographique et de type mémorisée. L'écriture mémorisée est beaucoup plus complexe qu'une simple « photographie ». L'enfant ne mémorise pas des lettres les unes à la suite des autres, ce qu'il a mis en mémoire n'est pas une photographie plane des mots. Il a au contraire **retenu un raisonnement** qui l'amène à une écriture.

3.3. L'exemple de « loup »

Le cas de *loup*, qui se termine par un *p* non prononcé injustifiable sans le recours à l'étymologie latine en est un bon exemple. Dès le CP, 46% des 227 enfants de la recherche quantitative l'écrivent avec un *p*. Les 54% restant se partagent en 2 catégories :

- ceux qui écrivent de façon strictement phonographique : *lou*,
- ceux qui ont combiné la relation phonie/graphie et le souvenir de l'existence d'une lettre non phonographique en fin de mot : *lou* + 1 lettre. Comme cette lettre est en fin de mot, les enfants éliminent toutes celles qui ne peuvent pas se trouver en finale, d'où un nombre de possibilités assez restreint (seules lettres recueillies, *g, t, d, e, s, x*.)

On peut donc penser que l'écriture mémorisée de *loup* est le fruit d'une rétention non pas de type « photographie », globale etc., mais d'une rétention due à une réflexion, à un apprentissage. Il ne s'agit pas, en quelque sorte de voir le mot, mais de se dire « tiens il y a quelque chose ici qui dépasse la logique de la phonographie ». Il y aurait donc plusieurs étapes dans le cas de *loup* : il faut une lettre muette ; il faut une lettre possible en fin de mot ; c'est un *p*.

3.4. Explications analogiques

En CE2, le pourcentage des écritures correctes de *loup* dans les conditions de l'expérimentation quantitative est de 94%. Une seule écriture de *lou* montre que les enfants de cet âge ont majoritairement abandonné le seul recours à la phonographie et mémorisé qu'il faut une certaine lettre muette, le *p*, à la fin du mot. Lors de l'expérimentation qualitative, nous leur avons demandé de l'expliquer. Or la seule explication satisfaisante est que le *p* est étymologique, du latin *lupus*. Nous ne nous attendions pas à la trouver. Elle nous a pourtant été fournie par un garçon de 8 ans 5 mois, dont la production écrite, bourrée de fautes, ne rend pas compte de l'intense réflexion orthographique. De nombreux enfants ont justifié leur écriture par des réponses de type *je ne sais pas, mais je suis sûr que c'est comme ça* (écriture mémorisée), ou encore : *parce que c'est comme ça, je l'ai appris ; le « p » ne s'entend pas mais je l'ai vu ; on n'entend pas le « p », comme pour herbe on n'entend pas le « h. »*. Deux enfants ont donné une explication qui témoigne de la généralisation d'une règle apprise, *parce que ça fait loupe* pour l'un et *c'est pas parce que ça fait loupe* pour l'autre. Le recours au féminin est en effet très utilisé en classe pour expliquer les consonnes finales

muettes. Les enfants appliquent une règle phonique et morphosyntaxique valable notamment pour les adjectifs *grand* et *petit*. D'autres réponses se réfèrent à une classification des mots par famille : à cause de *loupereaux* ; à cause de *loupot*. La justification par la famille du mot est très présente dans les réponses des enfants : *dent* à cause de *dentaire*, *dentiste*, *dentition*, *édenté* ; *bois* à cause de *boiseries*, *boisson*.

3.5. Extension des règles morphologiques

L'enfant n'écrit donc pas les lettres muettes de façon globale, presque à son insu, mais cet automatisme s'acquiert après un apprentissage dû à un enseignement scolaire et familial ou à une réflexion personnelle. Il recherche une explication rationnelle à son écriture. Or les explications grammaticales, avec leur terminologie classificatoire constituent pour lui LA réponse rationnelle à ses questionnements orthographiques. Les règles grammaticales d'accord des noms, les marques du féminin et du pluriel, sont chargées d'expliquer toute sorte de lettres finales.

Si les enfants ont bien une représentation exacte du féminin (précédé de *une, elle, une fille*, etc.) et du pluriel (*c'est quand il y en a plusieurs*), ils n'arrivent pas systématiquement à combiner ces notions sémantiques avec les catégories de noms, de verbes, d'adjectifs, et confondent marques étymologiques et marques morphographiques : ***bras, bois, prends, mettres***, sont justifiés par plusieurs enfants comme marques du pluriel. Le *e* en fin de mot est justifié par le caractère « féminin » du mot, dans ***Il voie le loup, voie*** prend un *e* car *c'est au féminin*. Un enfant qui écrit ***le loup sortie*** se demande s'il est possible de mettre un *e* à ***sortie*** puisque le *loup* *c'est masculin*. Un autre pense que ***fie*** (*fit*) est un *verbe avec un e au féminin*.. Un autre encore ne met rien à la fin de ***placar*** *parce que c'est pas au féminin* (il aurait mis un *e* au féminin). Les enfants appliquent automatiquement une règle syntaxique qu'ils n'arrivent pas à combiner avec la notion sémantique du pluriel ou du féminin qu'ils ont acquise. La règle n'est plus qu'un procédé, comme ce moyen fourni aux enfants pour employer à correctement : *il faut remplacer par avait*. Deux enfants disent à propos de l'accent grave qu'*on n'en met pas quand on peut dire avait*.

Certains enfants de CE2, en accord avec l'enseignement institutionnel qui tend à organiser une « logique » orthographique dans le chaos des graphies, se servent des règles syntaxiques pour tenter d'expliquer les écritures non conformes à la relation phonie-graphie. Mais le recours aux règles morphologiques implique **une reconnaissance préalable** des catégories verbales et nominales qui n'est pas (ou pas encore) assurée en dépit des termes métalinguistiques retenus par les enfants. L'accord morphologique du pluriel exige de pouvoir coordonner dans un raisonnement complexe la relation sémantique et la différence morphologique : un enfant par exemple met *s* pour le pluriel des verbes et justifie systématiquement ce pluriel par le pluriel de l'objet du verbe.

4. CONSTRUCTION GRAPHIQUE DES FORMES VERBALES

4.1. Décompte, classement et proportion des erreurs

L'étude des formes verbales porte sur 69 textes d'enfants de CE2, dont 34 de la recherche qualitative et 35 du corpus de la recherche quantitative, comparés avec 35 récits de CP et autant de CE1 de ce corpus. Pour le même nombre de textes, le total des mots est en CP de 3.083, celui des verbes de 538 (moyenne 15 verbes par texte), le total des mots est en CE1 de 3.801, celui des verbes de 680 (moyenne 19 verbes par texte), tandis que pour le double de textes au CE2, le nombre de mots et celui des verbes ont beaucoup plus que doublé : 12.085 mots et 2.281 verbes (moyenne 33 verbes par texte, maximum 91 verbes pour le plus long des textes).

Sur chacun de ces 139 textes, ont été décomptés les nombres proportionnels des mots et des formes verbales, puis le nombre de formes verbales erronées et la distribution de ces erreurs en fautes lexicales (portant sur la base lexicale des verbes), morphologiques (ou grammaticales) sur la flexion des verbes, et segmentales (hyposegmentation ou agglutination de l'auxiliaire avec le participe, du pronom avec le verbe). Il arrive qu'une seule forme verbale combine plusieurs erreurs.

Ces résultats sont présentés en pourcentages dans le tableau suivant. Les chiffres, qui parlent d'eux-mêmes, montrent que si le nombre de verbes relatif au nombre de mots augmente régulièrement, mais faiblement, entre les CP et les CE2, le nombre d'erreurs sur la graphie des verbes diminue très sensiblement. Les erreurs lexicales régressent régulièrement d'une classe à l'autre entre les 3 niveaux, les erreurs de segmentation accusent une forte baisse entre CP et CE1 et les erreurs morphologiques entre CE1 et CE2. Ces résultats confirment que l'analyse du groupe verbal en mots graphiques précède l'analyse des morphèmes flexionnels combinés dans un seul mot.

	CP	CE1	CE2
Nbre de vbs / nbre de mots	17,14%	17,82%	18,87%
Nbre de vbs erronés / nbre de vbs total	71,56%	46,91%	39,5%
Nbre d'erreurs lexicales / nbre de vbs total	36,8%	24,85%	16,44%
Nbre d'erreurs morphologiques / nbre de vbs total	50,74%	49,11%	29,11%
Nbre d'erreurs segmentales / nbre de vbs total	12,08%	06,47%	06,13%
Nbre de vbs conjuguant plusieurs erreurs /nbre de vbs erronés	31,42%	31,66%	22,3%

4.2. Évolution du CP au CE2

4.2.1. Inventaire et répartition des temps

Le deuxième tableau présente les résultats de l'inventaire des différentes formes temporelles dans les textes des trois niveaux scolaires : le nombre total de chaque temps et les pourcentages relatifs au total des formes de verbes. En observant ce tableau, on constate que la distribution des temps entre les classes de CP et de CE1 est à peu près similaire, tandis que les CE2 offrent une particularité certaine qui explique, à elle seule, toutes les autres différences. Il s'agit des pourcentages du passé simple qui figurent en caractères gras. On assiste, en effet, à une **véritable explosion du passé simple** au détriment de l'emploi du présent, de l'imparfait et du passé-composé, ce qui était prévisible, mais aussi de l'infinitif qui avait pourtant augmenté du CP au CE1. Les proportions des autres formes, au demeurant très faibles, ne changent pas.

Ces résultats constatés à l'écrit ne préjugent pas des emplois oraux beaucoup plus précoces du passé simple dans la restitution de contes traditionnels. L'emploi du passé simple s'explique par la prise de conscience des caractères de la langue écrite et du texte à écrire : l'enfant de CE2 prend en écrivant plus de recul par rapport à la tâche demandée, il s'essaie au rôle de conteur et donne à son récit une connotation traditionnelle et quasi-littéraire. Comme le célèbre *Il était une fois...*, le passé simple est marque du conte et indice de fictionnalité, car n'étant pas formellement mis en relation avec le moment de l'énonciation, il est plus apte à rapporter des faits, réels ou fictifs, totalement étrangers au présent de l'énonciateur. Les enfants de CE2 parviennent donc à reproduire la structure du conte traditionnel lorsqu'ils se trouvent dans cette situation d'écriture.

MODE	Temps	CP	538 verbes	CE1	680 verbes	CE2	2281 verbes
INDICATIF	Présent	257	47,76%	318	46,76%	996	43,66%
	Imparfait	85	15,79%	83	12,2%	231	10,12%
	Passé simple	68	12,63%	89	13,08%	526	23,06%
	Passé-composé	23	4,27%	32	4,7%	49	2,14%
	Plus-que-parfait	9	1,67%	1	0,14%	39	1,7%
	Futur simple	9	1,67%	5	0,73%	15	0,65%
	Futur antérieur			1	0,14%		
INFINITIF	Présent	69	12,85%	100	14,7%	269	11,79%
PARTICIPE	Passé	4	0,07%	5	0,73%	8	0,35%
	Présent					1	0,04%
GÉRONDIF		2	0,37%	8	1,17%	23	1%
IMPÉRATIF	Présent	14	2,6%	22	3,23%	90	3,94%
CONDITIO.	Présent	1	0,18%	3	0,44%	1	0,04%
	Passé					2	0,08%
SUBJONC.	Présent			1	0,14%	1	0,04%

4.2.2. Évolution des erreurs

Dans les 3 tableaux présentés ci-dessous, n'ont été conservées que les formes dont la fréquence évolue significativement : les 4 principaux temps de l'indicatif et l'infinitif, rapportés au nombre d'erreurs graphiques. Ces tableaux permettent de comparer le nombre d'erreurs dans les 3 niveaux scolaires. Du CP au CE1, alors que le nombre total des formes est en augmentation, les fréquences proportionnelles des temps employés subissent peu de changements, excepté pour l'infinitif, mais les erreurs diminuent très nettement. En revanche, le passage du CE1 au CE2 ne montre pas de diminution relative du nombre des erreurs par rapport au nombre des formes employées, mais les rapports entre les temps ont changé du fait de l'énorme augmentation des passés simples et le nombre total des temps employés par texte s'est considérablement accru. Si les élèves de CE2 écrivent des textes plus longs et prennent le risque de construire des passés simples, leur rapidité et leur aisance ne correspondent pas à une maîtrise de la complexité du système verbal.

CP		Nb total	Nb d'erreurs	% du Nb d'erreurs
INDICATIF	Présent	257	156	60,7%
	Passé simple	68	50	73,52%
	Imparfait	83	76	89,41%
	Passé-composé	23	22	95,65%
INFINITIF	Présent	69	64	92,75%

CE1		Nb total	Nb d'erreurs	% du Nb d'erreurs
INDICATIF	Présent	318	120	37,73%
	Passé simple	89	40	44,94%
	Imparfait	83	42	50,6%
	Passé-composé	32	31	96,87%
INFINITIF	Présent	100	47	47%

CE2		Nb total	Nb d'erreurs	% du Nb d'erreurs
INDICATIF	Présent	996	371	37,24%
	Passé simple	526	230	43,72%
	Imparfait	231	94	40,69%
	Passé-composé	49	31	63,26%
INFINITIF	Présent	269	103	38,28

4.3. Le passé simple

En observant plus particulièrement le cas du passé simple, on constate que les erreurs baissent de 73,52 % en CP à 44,94 % en CE1, mais que les CE2 affichent 43,72 % au lieu de la progression attendue. En fait l'allongement du texte tend à multiplier le nombre proportionnel d'erreurs. Ainsi cette fin de texte :

Il entra avec son fusil et s'aprocha du lit de la grand mère. Il vi le loup dans le lit de la grand mère. [M les][#] Il ouvri le ventre du loup et vu sortir la grand-mère et le petit chaperon rouge. Il les sorta du ventre du loup et mi des pierre à la place des deux personnes.

L'élève, comme emportée de plus en plus vite par son texte, orthographe correctement le premier verbe *entrer*, administre une faute lexicale au second *s'aprocher* et finit par des erreurs morphologiques plus graves sur les 5 derniers. Cependant, la fonction narrative et la valeur temporelle du passé simple sont parfaitement assimilées. La suite des passés simples reflète la succession des actions et cette concentration de passés simples sur les dernières lignes produit un effet de vitesse, d'accélération à la fin de l'histoire. Comme beaucoup de ses camarades **prolixes**, la fillette, concentrée sur le contenu et le déroulement du conte à produire, **néglige** les opérations de bas niveau. A-t-elle hâte d'achever sa rédaction, ou est-elle réellement prise dans le feu de l'action ?

On note en effet, à l'inverse, que les enfants qui écrivent des textes courts, et corrélativement emploient moins de verbes, parviennent à réduire leurs erreurs sur ceux-ci. Ainsi, le récit d'un enfant qui présente 101 mots et 13 verbes, ne contient que 4 fautes, soit un pourcentage d'erreurs de 12,87 % contre 36,95 % pour le texte cité ci-dessus (texte de 269 mots, 46 verbes et 17 verbes erronés). Faudrait-il écrire peu pour écrire juste ? Nous faisons plus loin une conclusion identique à propos des marques de ponctuation. Nous ignorons évidemment quelle est, dans le choix de cette stratégie, la **part des habitudes données par l'enseignant** dans ses consignes (longueur de texte, perfection graphique et orthographique).

4.4. Erreurs sur le passé simple

Parmi les erreurs relevées sur le passé simple dans les textes de CE2, nous avons sélectionné deux types d'erreurs : les créations morphologiques (29 formes différentes) et les erreurs graphiques sur les lettres finales, par ajout, suppression, interversion du morphogramme non prononcé (42 formes différentes). Dans le tableau qui suit, les formes suivies d'un astérisque et d'un chiffre correspondent à la répétition de la même forme dans plusieurs textes.

Création de formes		Lettre finale	
	se fesa		passat
aperçeva	se mèta	allat	prie
attenda	sorta*2	apparu	pris*3
coura*2	vinit	apprie	prix
couras	vivèrent	arrivas	profitat
cueilla	voya*2	bondi*2	reconnu
daua	vu*4	ceillie	recousue
demandi	vut	confiat	réfléchi*2
disa*2		couru	rencontrat*2
disas		cuillie	repondi*4
disat*4		dévorat	répondi*5
dorma		dornat	repondie*2
entenda		entendi*4	répondie*4
entendu*2		frapat	s'endormi
ouvra*6		mangas*2	se getat
ouvrat*2		mangeat	se mi
parta*3		mi *2	sorti
prena*4		mis	sortie*2
rencontri		ouvri*4	tuas
renda		parti*6	vi*2
réponda		partie*8	vy
s'endorma		partis	

4.4.1. Formes de passé simple inventées

Les 29 créations de formes s'expliquent par un phénomène de **surgénéralisation** d'une règle, donc de régularisation du système verbal. Les enfants étendent une règle de formation propre à un groupe de verbes. L'acquisition se fait par des conflits entre les règles déjà assimilées et d'autres en cours d'apprentissage : l'enfant, par un travail de structuration, bricole les éléments qu'il possède pour aboutir à des formes logiques, mais malheureusement fausses. Si on calcule les pourcentages de créations de formes, les CE2 sont les « champions de l'invention », ils sentent que le passé simple « fait écrit » ou plus précisément encore « fait conte ». Ils optent donc pour la solution de difficulté qui consiste à employer le plus possible un temps qui ne leur est pas familier.

La principale stratégie des enfants pour fabriquer le passé simple consiste à calquer la conjugaison des verbes des 2ème et 3ème groupes sur le modèle du 1er groupe : sur 8 « barbarismes » en CP, 5 se terminent par a, en CE1, c'est le cas de 7 sur 8 et en CE2, 40 formes se finissent par a sur 50 inventions. Sur les verbes du 3ème groupe, la forme du participe peut interférer avec celle du passé simple. Pour des verbes comme *mettre*, *partir*, les 2 formes sont homophones. Une enfant, pendant qu'elle écrit, hésite entre **vu** ou **vit** : *parce que normalement on dit vu (le participe) mais quelquefois c'est vit*.

4.4.2. Les lettres finales erronées

Les problèmes de lettre finale concernent les verbes auxquels la lettre finale manque, est en excès ou n'est pas celle qui convient. Le tableau qui suit classe ces trois possibilités selon les 3 niveaux scolaires :

		CP	CE1	CE2
Lettre manquante	i sans t	6	6	35
	u sans t		2	3
	revin sans t		2	
Lettre en excès	t après a		4	11
	s après a		2	4
	e après a	1	1	
Confusion de lettres	e à la place de t			21
	s à la place de t	1	2	5
	x à la place de t			1

Dans le cas du manque, le schéma le plus fréquent est l'oubli du *t* après le *i* ou le *u* à la 3ème personne du singulier des verbes du 2ème et 3ème groupe ; et le cas inverse est représenté par le *t* en excès après le *a* des verbes du 1er groupe. Pour ce qui est de la troisième possibilité, les enfants mettent un *e* au lieu d'un *t* à la 3ème personne du singulier des verbes des 2ème et 3ème groupes, faute qui n'apparaît qu'en CE2.

On peut parler, ici aussi, d'une surgénéralisation : en omettant le *t* à la 3ème personne du singulier des verbes du 2ème et du 3ème groupe, les enfants régularisent leurs emplois sur le schéma de 1er groupe (rien après *a*), ou sur la forme de participe. Certes, le cas inverse se produit (un *t* après le *a*) mais de façon bien moins fréquente.

Voici quelques unes de leurs **justifications** : un enfant auquel on demande de comparer ses graphies *il le tuas* et *il la dévorat* se réfère à sa mémoire de lecteur : *des fois y a un s je sais pas..parce que des fois quand je l'ai déjà vu dans un livre ça me revient..* De même, un autre sur *il manga la grandmère* : *je suis pas sûr sûr sûr [...] je me rappelle plus* (s'il y a un *s*). Une fillette sur *man-geat* a l'intuition d'une lettre muette, donc d'un morphogramme, mais elle hésite entre *t*, *r* ou *d* *parce que ça finit par quelque chose*. Un garçon dit très bien son essai de construction phonographique et morphographique à propos de **ren-contrât** : *rencontre je sais déjà l'écrire j'ai ajouté un a et puis j'ai essayé de voir si ça allait le t*.

Pour ce qui est des lettres mises à la place d'une autre, on peut penser que les enfants savent qu'il y a un élément après la voyelle mais ils ignorent lequel (beaucoup de ratures sont notées dans ces cas là). La lettre finale *e* est expliquée par le féminin ou par le présent des verbes du premier groupe. Un enfant qui écrit : *la petite fille partie dans la forêt* et **rencontra**. justifie le *e* de **partie**

parce que c'est féminin, ce qui signifie soit que, comme nous l'avons dit plus haut, la différence des catégories nominales et verbales n'est pas assurée, soit que le participe, forme nominale qui s'accorde comme un adjectif, homonyme du passé simple, interfère avec lui. La justification d'un autre enfant est fondée sur une règle enseignée pour les verbes du 1er groupe : *elle partie* (pour partit) *parce que je crois qu'à la 3ème personne du singulier on met un e*. Dans ce dernier cas, la présence du pronom sujet facilite l'association avec l'enseignement des paradigmes de la conjugaison, tandis que pour le cas précédent le contexte du syntagme nominal induit aisément une association avec l'accord de genre.

4.4.3. Erreurs positives

Les créations de formes et les erreurs sur les lettres finales peuvent souvent au CE2 être considérées comme des **erreurs positives** : elles représentent une prise de risque de la part de l'enfant qui ressent qu'il faut utiliser des passés simples pour le type de texte qu'il est en train de rédiger. Ces erreurs sont le fait des élèves qui ont pris du recul vis-à-vis de la tâche à accomplir : ils cherchent plus à donner à leur texte écrit l'allure qui fasse comme le conte qu'à réfléchir à ce qu'ils écrivent mot à mot. Leurs récits sont intéressants du point de vue narratif, ou macrostructurel. Les créations de formes sont l'indice de la faculté que possède l'enfant d'adapter et de construire à partir des règles qu'il possède déjà.

4.5. Interprétations

En ce qui concerne l'acquisition du système temporel français, les enfants doivent **mener quatre types d'apprentissages parallèlement** : orthographier les verbes correctement, choisir les temps qui conviennent au discours, identifier les formes par leurs dénominations grammaticales, et pouvoir justifier leurs choix. On constate que les jeunes scripteurs, arrivés en classe de CE2, ont effectivement, pour une bonne partie d'entre eux, acquis l'usage correct de la fonction des temps dans cette tâche de restitution d'un conte très connu : le présent se retrouve dans les dialogues, *le il était une fois* entraîne bien un verbe à l'imparfait, le passé simple fait s'enchaîner les actions de premier plan du héros en contraste avec l'imparfait (cet apprentissage de la valeur des temps du passé en français est en revanche très difficile pour des adultes non natifs). L'orthographe morphologique des verbes se construit plus lentement, progressivement, et passe par des **conflits de règles** qu'il faut se garder d'assimiler à des régressions, lorsque les enfants s'essaient à des formes nouvelles pour eux et manifestent au cours du même texte l'instabilité de leurs choix graphiques. Les justifications qu'ils donnent montrent bien leurs essais de systématisation. Par ailleurs, même lorsque le nom des temps est connu des enfants -ce qui est rare-, l'identification exacte des formes temporelles selon leur nom n'est pas acquise, ni la capacité de justifier l'emploi des temps.

Deux exemples tirés des entretiens individuels illustrent ces remarques. Deux fillettes, celle dont le texte a déjà été cité plus haut et une autre, emploient dans tout leur récit le passé simple et l'imparfait de façon appropriée, mais les écrivent avec des créations de formes et des erreurs sur les lettres finales. Ainsi

dans ces extraits du récit de la première, l'alternance des trois graphies du passé simple de *entendre* : *Une fois dans le bois la petite fille **entendu** un bruit. C'**était** un loup. [...] Il se **mi** à la place de la grand-mère et **atendit**. cinq minutes après le loup **entendit** fraper. [...] Et d'un seul coup le loup la **dévora**. Euresement le père du petit chaperon rouge **passait** par la. Il **entendi** se ronfle-ment qui **prevenait** de la maison de la grand-mère.* Or cette enfant, dans l'entretien, est la seule à donner, spontanément, les termes métalinguistiques de *verbe* du 1° groupe, *verbe* du 2° groupe, *présent*, *futur*, mais elle dit *futur* pour identifier d'abord un imparfait, ensuite par 2 fois un passé simple. Pour justifier la graphie d'un infinitif, elle récite la conjugaison du présent de l'indicatif sans pouvoir identifier l'infinitif comme différent du présent : elle sait seulement, de mémoire, conjuguer au présent.

Voici un extrait du récit de la seconde : *Sa mère lui **donna** un panier qui **contenner** une galette au beurre et un pot de miel. La fillette **était** très contente d'aller voir sa grand-mère parce qu'elle **était** très gentil mais la maman du petit chaperon rouge lui **di** que sa grand-mère **était** très malade et qu'il être gentil avec elle. Alors le petit chaperon rouge **partie** dans la forêt sombre. En chemin pendant qu'elle **marchait** tranquillement un loup lui **barra** la route.* La rédactrice commente, au cours d'un long échange, son hésitation entre trois graphies de un panier qui *contens* / *contennait* / *contené* : *ben je sais pas je pensais que c'était e r mais c'est quand tu me l'as montré que j'ai pensé que c'était plutot a i t.* A l'inverse de la précédente, elle ne nomme aucune forme verbale et le raisonnement qu'elle tient pour justifier sa correction est phonographique : elle compare [e] fermé à [ɛ] ouvert. Elle montre bien d'ailleurs que la situation d'entretien a des effets d'apprentissage, du seul fait d'attirer l'attention de l'enfant sur ses graphies.

5. ORGANISATION DU TEXTE ET GENÈSE DES GUILLEMETS

La langue française écrite ne se compose pas que de lettres groupées en mots, mais d'un ensemble composite de marques graphiques ajoutées : signes de ponctuation, signes diacritiques sur certaines lettres, l'apostrophe qui marque l'élision, alinéas, variantes graphiques des lettres comme la majuscule et le soulignement. Ces marques opèrent aux différents niveaux linguistiques : lettre, mot, syntagme, phrase, texte, et, sauf les accents sur le e, ne sont pas oralisées à la lecture. L'usage de certaines marques dans l'écriture manuscrite n'obéit pas à une norme stricte (virgule, tirets, guillemets, alinéas, trait d'union, soulignement). En revanche d'autres jouent un rôle essentiel dans le système de la langue écrite et leur nom revient dans beaucoup des commentaires des enfants. Il s'agit du point et de la majuscule qui lui est liée, de l'apostrophe en rapport avec la segmentation du mot graphique, de l'accent grave de à, le mieux connu des homonymes enseignés aux enfants.

5.1. La ponctuation

L'observation des textes de la recherche quantitative montre que les enfants ont au CE2, en grande majorité, acquis l'usage du point, de la majuscule et de l'apostrophe. La comparaison des textes de CP, CE1 et CE2 montre une

progression régulière : le point final au CP, le point et quelques majuscules au CE1, le point et la majuscule au CE2. En revanche, l'usage des virgules, des points d'interrogation et d'exclamation est encore rare au CE2. Les entretiens de la recherche qualitative attestent pourtant que certains utilisent correctement les termes correspondants. Ils s'intéressent souvent à l'apostrophe. Une enfant explique l'apostrophe (sans donner le terme) *ça c'est plutôt pour séparer les mots [...] si on veut écrire l'avion, y a un l puis tout de suite après ça puis y a avion derrière*. Une autre justifie une rature sur *t'écouter* : *une apostrophe c'est pour mettre une lettre qui n'est pas attachée si on met **técouter** ça fait pas bien dit*. Un garçon commente l'apostrophe de *l'histoire*, qu'il commence par appeler *accent* : *c'est comme une virgule* et il ajoute un contre-exemple : *on peut pas mettre à **petite** un **p** apostrophe parce qu'on peut pas dire **etite***.

5.2. Conventions graphiques du discours rapporté

Le récit étant coupé de dialogues – entre le Chaperon Rouge et sa mère, entre le Chaperon Rouge et le loup, entre le loup et la grand mère, entre le Chaperon Rouge et le loup déguisé en grand mère –, le corpus recueilli se prête bien à l'observation des marques graphiques du discours rapporté direct : guillemets, deux points, tirets, alinéas.

Avant de décrire l'usage de ces marques dans les textes du corpus, il convient de justifier cette étude. A l'inverse des domaines analysés précédemment, les débuts de l'emploi des guillemets ne représentent pas généralement un point essentiel pour comprendre les processus d'acquisition de la langue écrite. En fait la genèse des guillemets montre comment les enfants ajustent leur pratique orale du Discours Rapporté aux conventions propres du système graphique.

C'est dans l'**usage parlé conversationnel** que l'enfant apprend à reformuler une parole hors de son contexte, à restituer une citation, à simuler la voix d'un autre locuteur. L'écoute des histoires lues, l'imitation des voix des personnages, l'observation des albums illustrés, des BD, des dessins animés, le familiarisent avec les opérations de décontextualisation et de recontextualisation qui permettent de comprendre le jeu des énonciations intratextuelles enchassées dans une fiction et d'y prendre plaisir par l'imagination en s'identifiant au locuteur rapporté.

Ceci à l'écoute et en compréhension. Mais, à l'écrit et en production, il s'agit pour l'enfant d'un **autre apprentissage**. Le rédacteur doit construire pour son lecteur cette sorte de mise en scène et introduire les ingrédients qui représenteront pour le lecteur cette fiction d'énonciation, donc il doit anticiper sur les conditions de réception et d'interprétation du texte qu'il produit. L'entraînement au récit oral n'y suffit pas. Les changements d'énonciation du discours rapporté direct reposent, comme à l'oral, sur des formes morphologiques, personnes et temps verbaux, sur les formes des énoncés et les valeurs pragmatiques des interventions et des échanges, ordre, exclamation, question, mais ils dépendent aussi des conventions de présentation et de ponctuation propres à l'écrit, visibles et non lisibles, qui aident à la compréhension, mais ne sont pas orali-

sées à la lecture, même si elles guident implicitement l'oralisation expressive, la lecture à haute voix. Ces signaux visuels de démarcation sont particulièrement économiques parce qu'ils dispensent d'avoir à répéter les attributions de paroles et bornent efficacement le discours rapporté direct, tandis que les autres formes de Discours Rapporté (indirect, narrativisé, libre) sont à des degrés divers diluées dans le discours narratif.

D'où l'intérêt d'étudier l'apprentissage de ces marques typographiques muettes du discours rapporté direct. Ce souci de démarcation ou de segmentation matérielle du texte correspond à une présentation qui rend lisible et visible le changement de voix, ce qui équivaut à une **prise en compte du lecteur** par le scripteur pendant le processus d'écriture. D'autre part, ces marques contribuent à réduire dans le langage écrit les verbes introducteurs nécessairement très fréquents à l'oral.

5.3. Emploi des guillemets par les enfants

L'usage des guillemets, des deux points, des tirets ou des paragraphes n'est attesté que dans une partie des textes de CE2, et pour quelques-unes des paroles rapportées. Du CP au CE2, le nombre de paroles et de dialogues directs rapportés augmente avec l'allongement des textes, sans que l'usage des guillemets suive la même progression. Les **changements d'énonciation** du discours rapporté direct sont **acquis**, tandis que les **conventions** de présentation et de ponctuation propres à l'écrit ne le sont **pas**.

Au CP, beaucoup de textes comportent au moins un énoncé de discours rapporté direct, et quelques textes ont même un couple de guillemets. La majeure partie des textes du CE1 ont plusieurs discours rapportés directs et un tiers des textes un couple ou plus de guillemets, mais les textes les plus longs et les plus riches en discours rapporté (plus de 7 répliques) n'ont aucun guillemet. La même distribution se retrouve au CE2, où les guillemets, quand ils sont employés, le sont rarement dans tout le texte, ils encadrent la première réplique et disparaissent ensuite. Les répliques couplées rituelles du dialogue final entre le loup déguisé et le Chaperon Rouge s'enchaînent sans aucune ponctuation. Si presque tous les textes de CE2 ont des discours rapportés directs, (de 1 à 21 répliques), un peu moins de la moitié seulement ont une fois au moins des guillemets. Ni la longueur du texte, ni le nombre des discours rapportés directs ne correspondent à l'emploi conventionnel des guillemets. Bien au contraire : les conventions sont mieux respectées pour des textes courts, avec peu de discours rapportés directs, que sur les textes longs et c'est dans le dialogue final qu'elles sont le moins respectées.

Les 34 textes de la recherche qualitative présentent proportionnellement moins de discours rapportés directs que ceux de la recherche quantitative, probablement du fait de la situation d'entretien individuel. Le quart, 8 textes, n'en a pas. Parmi les récits qui comportent des discours rapportés directs, 15 textes n'ont aucun guillemet. En ce qui concerne les 11 autres, l'emploi des guillemets n'est étendu à tout le texte dans le cas d'un long récit que dans un seul texte, avec 12 DRD, celui d'un enfant qui appelle ses guillemets : *deux accents* et les

définit *c'est pour dire qu'elle parle* ; il ajoute à propos des tirets : *ça veut dire qu=je vais à la ligne quand il a parlé l'autre il parle alors lui répond alors j=le mets à la ligne*. Un autre, qui emploie dans son texte tirets et guillemets, a appris l'usage des guillemets à l'école, ne sait pas les nommer, mais il nomme et définit les tirets *c'est quand l'autre personne qui parle*. Deux autres enfants emploient des guillemets pour la première réplique du récit, l'un qui appelle ses guillemets *parenthèses* et l'autre : *les guillemets, c'est quand on veut faire parler quelqu'un, on met des guillemets et puis il parle*. Une autre fillette qui les nomme *guirmets*, en sait l'usage sans les employer elle-même, de même qu'un garçon qui nomme les guillemets dessinés par l'adulte et commente *on ouvre et on ferme les guillemets*. Un cas original est celui d'une enfant qui ne met aucun guillemet, mais dessine deux zig-zag pour encadrer la parole du loup qui imite la voix du Petit Chaperon Rouge *ça veut dire qu'il parle avec une voix qui ressemble pas du tout à la voix du chaperon rouge*. Elle invente donc un signe graphique mimétique de l'oralité.

5.4. Interprétations

L'emploi des guillemets est en cours d'acquisition, et n'est généralisé ni à tous les enfants, ni à tout le texte pour ceux qui s'en servent. La combinaison des guillemets, des tirets et des deux points, l'usage de l'alinéa pour présenter les dialogues longs ne sont pas maîtrisés du tout, alors que les formes morphologiques du discours direct sont acquises à l'âge du CE2. Les textes avec guillemets sont répartis dans toutes les catégories de scripteurs, mais les conventions sont d'autant mieux respectées qu'il y a peu de discours directs et que le texte est court. C'est dans le dialogue final qu'ils sont le moins respectés, comme s'ils coupaient l'élan du récit. Les guillemets en cours d'acquisition sont les marqueurs du discours direct, mais non des substituts de verbes d'attribution de parole antéposés. Ils sont en fait d'abord employés là où ils sont redondants. De même les tirets sont d'abord employés pour la première réplique de l'échange et ne le sont pas pour séparer la première de la seconde.

Le soin apporté à dessiner les guillemets ralentit ou détourne l'attention portée à suivre la cohérence du contenu, et la segmentation en paragraphes interrompt le processus de production. De façon générale, le souci de la correction graphique (la peur du jugement du lecteur) freine et modifie la performance narrative, quantitativement et qualitativement. Les textes les plus « personnels », ou plus originaux, et simplement les textes les plus longs, les plus cohérents et les plus fidèles sont les moins respectueux des conventions non encore automatisées comme les guillemets, alors même qu'ils possèdent une bonne partie des conventions orthographiques. En effet, l'observation du groupe des textes longs montre **une disjonction des critères qualitatifs et du respect des conventions graphiques formelles**.

6. CONCLUSION

La description des usages graphiques des enfants et l'interprétation de leurs stratégies permettent de formuler certaines hypothèses sur les processus d'apprentissage et d'acquisition. Le conte du Chaperon Rouge impose toutefois des contraintes aux enfants et des limites à notre étude. S'il se prête bien à l'analyse des marques du genre, du passé simple et du discours rapporté, il se prête mal à celle des marques du nombre.

Les enfants de CE2 montrent par leurs commentaires qu'ils ont une représentation déjà élaborée de l'écrit du français : puisque la connaissance du nom des lettres et de la relation phonie-graphie (qu'ils ont construite au CP) est insuffisante pour expliquer une production écrite, ils construisent un système dans lequel les marques morphosyntaxiques sont justifiées, de façon logique ou analogique, à partir de ce qu'ils ont assimilé (ou de ce qu'ils sont capables d'assimiler) de la norme grammaticale enseignée en classe. Ils montrent -en particulier dans le cas de *loup* - comment ils combinent dans leur système en cours de construction les morphogrammes, les logogrammes et les phonogrammes et comment ils appliquent des procédures complexes d'écriture mémorisée. Ils sont capables de formuler des explications analogiques et d'opérer une extension de règles morphographiques apprises. De ce point de vue, les formes erronées de passés simples constituent des erreurs positives et une sorte de prise de risque. Certains connaissent la forme caractéristique, le nom et la fonction des guillemets, mais très rares sont ceux qui les emploient. Même s'ils reconnaissent les guillemets en lecture, ils n'ont sûrement pas assimilé la fonction, remplie par les guillemets, de contrôle de la réception dans une pratique communicative de l'écrit.

On assisterait au CE2, pour les bons scripteurs, à l'instauration de deux profils selon les élèves, voire de **deux stratégies** chez les mêmes élèves selon les situations d'écriture : ceux qui prennent des risques, qui écrivent beaucoup et vite, sans scrupules ni vergogne, en se fondant sur leur pratique du langage oral, et qui s'intéressent à l'histoire qu'ils racontent ; ceux qui n'écrivent qu'à coup sûr, peu et lentement, correctement, qui se méfient de leurs capacités et craignent le jugement d'autrui, qui s'intéressent à la réalisation graphique de l'exercice et n'achèvent pas l'histoire, mais dessinent par exemple de beaux guillemets. Cette répartition en un groupe de prolixes et un groupe de scrupuleux reflète probablement la représentation que les enfants se font de la tâche d'après les habitudes données par les maîtres. Les scripteurs médiocres ou faibles produisent aussi des textes courts, non par conscience des difficultés à résoudre, mais parce qu'ils ne coordonnent pas la production matérielle de phrases écrites et la narration d'une histoire suivie. Le travail de transcription graphique des mots absorbe toute leur attention et ralentit leur activité. Ils n'ont pas construit les automatismes et les réflexes par lesquels les bons scripteurs économisent leurs efforts.

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

- BESSE, J.-M., de GAULMYN, M.-M. & LUIS, M.-H. (1993) : Du pouvoir lire-écrire son prénom au savoir lire-écrire, Paris, *Études de linguistique appliquée*, 91, 8-21.
- CATACH, N. (1980) : *L'orthographe française*, Paris, Nathan.
- FERREIRO, E. (1988) : L'écriture avant la lettre, in SINCLAIR, H., FERREIRO E. *La production de notations chez le jeune enfant*, Paris, PUF.
- FERREIRO, E. & GOMEZ PALACIO, M. (1988) (trad.) : *Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?* Lyon, CRDP.
- FERREIRO, E. & PONTECORVO, C. (1993) : Le découpage graphique dans des récits d'enfants entre 7 et 8 ans. Étude comparative espagnol-italien, Paris, *Études de linguistique appliquée*, 91, 22-33.
- de GAULMYN, M.-M. (1990) : Justifications métalexiques à six ans, Paris, *CALaP 7/8* 151-174.
- de GAULMYN, M.-M. (1992) : La construction précoce du système de la langue française écrite par des enfants de grande section de maternelle, Toulouse, *PULM, Dossiers de l'éducation*, 8, 45-70.
- de GAULMYN, M.-M. & LUIS, M.-H. (1996) : Écriture du prénom et genèse du lire-écrire, in Barré-De Miniac, C., dir., *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*, INRP-De Bœck.
- JAFFRÉ J.-P. & DAVID, J. (1993) : Genèse de l'écriture et acquisition de l'écrit, Paris, *Études de linguistique appliquée*, 91, 112-126.
- JAFFRÉ J.-P., HONVAULT, R. & DUCARD, D. (1995) : *L'orthographe en trois dimensions*, Paris, Nathan.
- LUIS, M.-H. (1992) : Psychogénèse de l'écrit. Une étude en banlieue lyonnaise, Toulouse, *PULM, Dossiers de l'éducation*, 8, 71-87.