

D'une version du texte à l'autre : aperçus sur la morphographie du nombre et sa révision en production verbale écrite¹

Danièle Cogis
Université Paris-Sorbonne - IUFM de l'Académie de Paris - MoDyCo
Christophe Leblay
Université de Jyväskylä, Finlande
Institut des Textes et Manuscrits Modernes, Paris



Synergies Pays Scandinaves n° 5 - 2010 pp. 65-80

Résumé : *Les travaux qui se sont intéressés à la production écrite des élèves, en temps réel ou dans les différents états d'un texte ont pu montrer que les élèves apportent des modifications d'une version à l'autre et que certaines de ces modifications ont pour objet l'orthographe. Avec les outils de la génétique textuelle et de la linguistique, nous nous proposons d'interroger un échantillon de textes d'élèves issus du corpus Grenouille pour appréhender de façon fine l'acquisition des marques de nombre et le travail de révision orthographique à différentes étapes de la scolarité et dans des écrits d'élèves de niveaux scolaires différents. L'originalité de cette étude (ou sa difficulté) est donc de confronter les points de vue de chercheurs appartenant à des champs différents.*

Mots-clés : *acquisition, genèse, morphographie, nombre, production écrite*

Summary : *Studies either in online writing or in draft versions of text have shown that pupils make changes from one version to another while writing a story or a report. Some of these changes concern orthography. In this article, we have examined a sample of written texts from the corpus named Grenouille (i.e. frog) with a double approach, genetic and linguistic. We have focused on plural marks in order to view in detail the revision process in the written texts of pupils from 3rd to 8th grades with different levels of ability. The originality of this work (or its difficulty) lies in the question of how to confront the viewpoints of researchers belonging to different fields in relation to written language production.*

Keywords : *language acquisition, genetic criticism, morphography, plural marks, writing process*

L'orthographe est une composante de la production verbale écrite. Rangée parmi les processus de bas niveau par la psychologie cognitive (Fayol, 1997), elle semble en réalité avoir été peu étudiée comme résultant d'une activité volontaire du scripteur. Or l'orthographe du français, en raison de sa morphographie particulière, est exigeante en calculs syntaxiques². Étant donné les limites des ressources cognitives et la complexité de l'activité d'écriture, ainsi que celle de l'orthographe du français, même le scripteur expert n'est pas à l'abri des erreurs (Fayol, Largy, 1992).

Quant aux élèves, on considère généralement qu'ils négligent l'orthographe grammaticale dans leurs écrits. Mais les études sont plutôt faites à partir de dictées ou d'exercices à trous souvent limités à une ou deux phrases, équivalents plus commodes que la production d'écrit pour contrôler les variables. Même quand il s'agit de rédaction, la question porte encore généralement sur le nombre de fautes et leur catégorisation, sur les variations selon le niveau de classe ou les milieux sociaux.

Cette vision est pourtant simplificatrice, car elle ne dit rien des processus en jeu, comme des recherches les ont mis en évidence, en prenant pour objet d'étude les différentes versions d'un texte et les ratures (Fabre, 1987 ; Rilliard et Sandon, 1991 ; Boré, 2000 ; Cogis, 2000) ou les productions en temps réel (Doquet-Lacoste, 2004 ; Leblay, 2007, 2009a, 2009b). Il a été ainsi montré que l'orthographe grammaticale fait l'objet de reprises dans les copies.

Cependant, la révision orthographique ne débouche pas toujours sur la norme en raison des conceptions orthographiques des élèves mises au jour par des recherches qualitatives selon la méthodologie des entretiens métagraphiques (Jaffré, 2003). Dans ces entretiens, les élèves, qui viennent de produire un texte, sont invités à expliquer leurs choix de graphies. Leurs propos sont ensuite analysés de façon à faire apparaître les conceptions sous-jacentes aux procédures qu'ils utilisent. Il importe donc de déterminer les connaissances en acte des élèves, c'est-à-dire telles qu'elles se manifestent dans leurs écrits. C'est en examinant les caractéristiques de ces connaissances et en traquant les traces des opérations d'écriture qui précisent la nature du travail de révision qu'on pourra parvenir à mieux comprendre l'acquisition de la morphographie.

Cet article présente une analyse de la production morphographique et de sa révision en situation d'écriture à différentes étapes de la scolarité. Il s'agit d'une étude exploratoire au sens où nous avons cherché à mettre au point, avec les outils de la linguistique et de la génétique textuelle, une méthodologie adaptée. La cible morphographique que nous avons retenue est le pluriel, de façon à poursuivre les débats qui animent linguistes et psychologues (Cogis, 2008 ; Bourdin, Cogis, Foulin, 2010).

Après avoir dressé un inventaire du marquage en nombre dans les différentes versions produites par les élèves, nous tenterons d'identifier les facteurs linguistiques en jeu dans la réussite ou l'échec de ce marquage, toutes versions confondues. Nous resserrerons ensuite l'angle d'observation pour évaluer dans quelle mesure les traces d'opérations d'écriture concernent les marques de nombre. Nous pourrons alors conclure par quelques propositions didactiques afin d'améliorer la prise en charge de la morphographie en production écrite.

1. Inventaires

1.1 Corpus et méthodologie

Le corpus sur lequel nous avons travaillé procède d'une série de sélections. Comme dans l'ensemble de ce numéro de *Synergie*, nous sommes partis des textes produits par cinq classes : un CE2 et un CM2 d'Ile-de-France ; un CM2, une

sixième et une quatrième d'Auvergne. Dans chacune d'elles, nous avons retenu les écrits de trois élèves différenciés par un niveau général (faible, moyen, fort), attribué par l'enseignant de la classe. À partir d'un double jeu d'images sur le thème de la grenouille, chaque élève a composé deux versions successives d'un récit littéraire (les facéties d'une grenouille) et d'un compte rendu scientifique (le cycle de la grenouille) à une semaine d'intervalle. Nous disposons donc de 60 copies. Lors de la réécriture, des consignes d'amélioration ont été données, en particulier sur l'orthographe (*Enfin, fais attention à l'orthographe*)³.

Nous avons procédé à la transcription minutieuse de chacune des copies, avec toutes leurs ratures et surcharges. Ces transcriptions nous ont permis de faire un relevé exhaustif des opérations d'écriture. Afin de pouvoir étudier le travail de révision des élèves, nous avons distingué, d'une part, celles qui apparaissent dans la première version, d'autre part, celles qui apparaissent dans la seconde version.

Dans le cadre de cet article, nous nous limitons au nombre nominal. En français, cette catégorie morphologique oppose le singulier et le pluriel, mais seul le pluriel est matérialisé par une marque (sauf dans le cas des mots du type *animal/animaux*). De ce fait, au singulier, on ne peut pas savoir si un élève produit une graphie juste par simple transcription phonographique (/lapat/ ® *la patte*, ou à la suite d'une analyse syntaxique. Au pluriel (/lepat/ ® *les pattes*, il en va différemment. C'est pourquoi nous avons centré notre étude sur la production de la marque du pluriel.

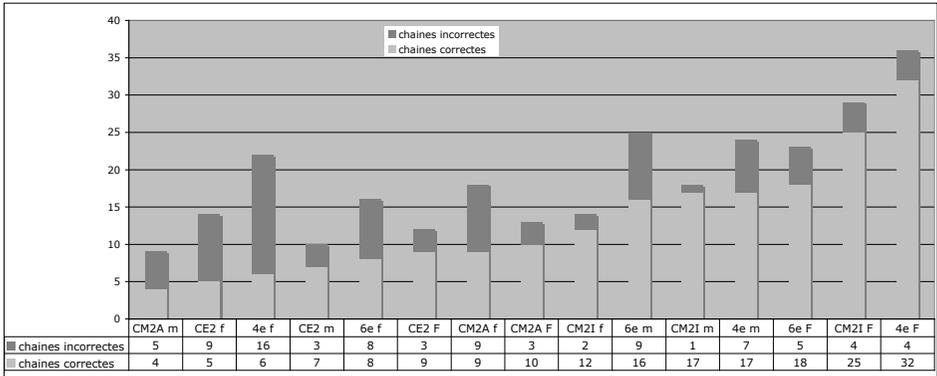
Par ailleurs, si la présence des marques témoigne de connaissances morphographiques, c'est la capacité à enchaîner les marques sur la totalité des éléments covariants qui nous semble rendre le mieux compte d'un niveau de maîtrise experte en production verbale écrite. C'est pourquoi l'unité syntaxique que nous avons retenue est non pas le mot, mais le syntagme.

Dans chacune des copies, nous avons donc relevé les syntagmes qui comportent (ou devraient comporter) au moins un nom au pluriel : ce nom peut être noyau d'un syntagme nominal minimal (*des œufs*) ou étendu (*de petits yeux, quatre animaux de compagnie*), ou encore constituant de différents types de syntagme prépositionnel (*par les pieds, un œuf accroché aux algues, l'un des tanbours*). Nous avons ainsi constitué, à partir des 60 copies, un corpus de 283 chaînes nominales. Le nombre de ces chaînes est néanmoins assez réduit, car les élèves ont plutôt isolé dans les images des entités uniques appelant un singulier telles que *le garçon, la grenouille, le serveur, le têtard*, mais aussi *l'enfant, le musicien*, alors que la vignette en donnait à voir plusieurs.

1.2 Variations

Plus les élèves avancent dans leur scolarité, plus ils produisent de chaînes nominales : aux deux extrêmes, on en relève 36 en CE2 vs 82 en 4^e. Mais les deux classes de CM2 présentent des écarts importants : 40 chaînes en Auvergne vs 61 en Ile-de-France, ce qui rapproche cette classe de CM2 de la classe de 6^e. Qu'en est-il de la correction ? Rappelons d'abord que, plus on écrit, plus on prend de risques orthographiques. Par exemple, si le nombre de chaînes

normées est équivalent chez l'élève le plus faible de CE2 et le plus faible de 4^e (cinq vs six), leurs chances de commettre des erreurs ne sont pas les mêmes avec 14 chaînes pour l'un et 22 pour l'autre. Le novice étant celui qui écrit peu et avec beaucoup d'erreurs, et l'expert celui qui écrit beaucoup et avec peu d'erreurs, l'acquisition peut sans doute se caractériser comme le passage d'un solde négatif à un solde positif (rapport non-erreurs/erreurs). Le graphique suivant rend compte de l'évolution de ce rapport ; les élèves (*F*, forts ; *m*, moyens ; *f*, faibles) y sont classés en fonction du nombre de chaînes correctes⁴ :



Graphique 1 : classement des élèves selon le nombre de chaînes correctes

Si les collégiens produisent davantage (nombre de mots, nombre de chaînes nominales au pluriel), le respect de la norme n'est pas aussi nettement à leur avantage : une écolière de CM2 se classe en seconde position ; deux écoliers de CE2 devancent une collégienne de 4^e. Cependant, le nombre d'élèves étant restreint, la part des variations individuelles est impossible à préciser.

Dans notre corpus, la norme l'emporte sur l'erreur, sauf chez trois élèves : une réputée moyenne (CM2), deux réputés faibles (CE2, 4^e). Mais le cas de ces derniers diffère : l'élève de CE2 en est seulement à sa troisième année d'école, tandis que celle de 4^e, qui produit près de trois fois plus de chaînes erronées que normées (16 vs 6), en est à sa huitième année d'étude⁵.

L'amplitude du taux de réussite, qui rapporte le nombre de chaînes correctes au nombre de chaînes produites, est importante : elle va de 27 % à 94 %. Mais cette évolution ne suit pas strictement le niveau de scolarité : c'est un élève de CM2 qui a le taux de réussite le plus élevé. Il faut toutefois pondérer ce constat : il devance l'élève fort de 4^e de cinq points, mais ce dernier a produit près de deux fois plus de chaînes que lui (32 vs 17). De même, un taux de réussite identique (86 %) recouvre un nombre de chaînes qui va du simple au double (14 à 29).

Ainsi, la proportion de chaînes normées augmente au cours de la scolarité, mais les différences individuelles sont fortes, de sorte que le niveau de classe n'apparaît pas comme un repère fiable du niveau de maîtrise morphographique. On va tenter d'éclairer ces variations en examinant la composition des chaînes d'un point de vue qualitatif.

2. Acquisitions morphographiques en production écrite

Aucun élève, on l'a vu, n'ignore les marques de nombre ; tous les élèves produisent au moins quatre chaînes nominales au pluriel correctes ; tous en produisent au moins une incorrecte. Qu'est-ce qui différencie alors une chaîne où la norme est respectée d'une chaîne où elle ne l'est pas ? C'est sous l'angle linguistique que nous analysons à présent les chaînes nominales en fonction de leur structure et de la spécificité de leurs éléments.

Les 283 chaînes nominales du corpus se répartissent en 195 correctes et 88 incorrectes (69 % vs 31 %). Nous passerons en revue successivement leurs différents éléments. Nous cherchons en effet à déterminer s'il existe des facteurs linguistiques favorables ou défavorables à la production de la norme. Le cas échéant, nous éclairerons certaines graphies par des conceptions orthographiques d'élèves identifiées dans d'autres études qui recourent aux entretiens métagraphiques.

2.1 Le nom

Les noms examinés ici sont au nombre de 250 (33 chaînes ont un nom tête au singulier). Dans 84 % des cas, le nom comporte bien une marque de pluriel. Qu'en est-il des 16 % autres cas, c'est-à-dire des 41 noms incorrects ?

Près du tiers de ces noms ont un trait commun : ils se terminent par *ent*. L'absence de *s* pourrait être aussi inexplicable que dans le cas de *poubelle* ou *têtard*. Toutefois, on sait que cette finale, qui évoque la marque de pluriel des verbes, bloque parfois la production du *s* chez certains élèves, puisque, disent-ils, « il y a déjà *nt* ». Cinq noms sans marque de pluriel se caractérisent par la présence de l'adverbe *avant* ou *arrière* (*les patte arrière*) : on y reviendra plus loin. Enfin, sur les six occurrences de *musicien*, cinq présentent une déformation du mot (*musicein*, *musin*), comme si la difficile transcription du mot entraînait celle de la marque.

Un autre facteur a trait au déterminant. L'omission du *s* touche en effet des noms précédés d'un déterminant qui ne s'affiche pas comme pluriel, notamment *de* devant adjectif, éventuellement précédé de l'adverbe *tout* (*de mauvais son*, *de toute petite moustache*) ou *au* (*grace au pate qui apparse*). Ce constat va dans le sens d'études qui ont mis en évidence l'importance du signal *des* ou *les* dans la production du nombre (Jaffré, Bessonnat, 1993 ; Cogis, 2004). Pour les dix autres noms commençant par *les* ou *des*, aucune propriété ne semble pouvoir être dégagée (*des bêtrave*, *les pomme*), mais l'absence de *s* est le fait des écoliers, hormis les deux occurrences de *main* dont l'auteur est l'élève faible de 4^e. On note dans ce dernier cas que le nom est suivi d'un complément au singulier (*les main du serveur*), ce qui peut favoriser l'omission du pluriel.

Ainsi, l'absence de marque de pluriel sur le nom semble circonscrite, pour l'essentiel, à des contextes spécifiques, qu'ils soient liés à la structure graphique du nom ou à la nature du déterminant.

2.2 Le déterminant

On relève un éventail de déterminants qui accompagnent le nom tête du groupe nominal : des déterminants définis, les plus nombreux, *les, aux, ses, ces, leurs* ; des déterminants indéfinis *des, de* ; des négatifs ; des numéraux. S'y ajoutent des groupes déterminants dans lesquels un déterminant défini se combine avec *tous* ou *toutes* ou un numéral (*tout ces accidents, les deux musiciens*). Les déterminants sont rarement un facteur d'erreur. Les plus fréquents du corpus, *les* et *des*, sont connus dès le CP ; leur forme laisse peu de place à la variation graphique, même si la présence du *s* n'est pas nécessairement analysée comme une marque de pluriel.

Les erreurs ne touchent que 28 déterminants sur 248 (*têtards* est employé à deux reprises sans déterminant) : tous les emplois de *quelques* ; *tout* ou *toute* dans 6 cas sur 8 ; la forme *c'est* apparaît à la place de *ses* ou *ces* (dont la distinction ne concerne pas le pluriel) dans 11 cas sur 24, chez deux collégiens considérés faibles.

Les deux occurrences de *leurs queue* évoquent des raisonnements entendus dans des entretiens (Cogis, 2003). Transposée au contexte de la grenouille, la justification de cette discordance serait alors qu'« il faut un *s* à *leurs*, parce qu'on parle de beaucoup de grenouilles, mais pas à *queue*, parce qu'elles n'ont qu'une seule queue ». De même, l'idée qu'avec un déterminant signifiant « plusieurs », un *s* serait superflu est attestée (*quelque jours*).

Ainsi, les déterminants ont peu de part dans la production d'une chaîne incorrecte. Mais cet avantage est fragile : il tient à la forte présence de *des, les, ces, ses*. Dès qu'il existe une forme homophone au singulier, le risque d'erreur s'élève. Nous examinerons à présent l'impact des modificateurs.

2.3 Les modificateurs

Sur les 250 chaînes nominales dont le nom tête est au pluriel, 37 % comportent un modificateur⁶. Celui qui nous intéresse ici est l'adjectif (ou le participe passé employé comme adjectif) et le syntagme prépositionnel avec un nom au pluriel. En raison des principes de combinaison et de récursivité des modificateurs, la complexité des syntagmes nominaux est variable. Que l'on compare *des fausses notes* et *les ovules de grenouille lâchés en grande quantité* : il est clair que les possibilités d'erreurs augmentent. De fait, quand il n'y a pas de modificateur, les chaînes sont correctes dans 73 % des cas, alors que ce taux tombe à 58 % s'il y en a un.

Adjectifs

Les élèves emploient peu d'adjectifs. On n'en trouve en effet que 32 dans 28 chaînes. La progression pendant la scolarité est toutefois nette : une seule élève en CE2, la moitié des CM2, tous les élèves sauf un en 4^e emploient au moins un adjectif. L'adjectif a une responsabilité dans la production de chaînes incorrectes, puisque la marque est présente dans 15 cas, mais absente dans 16 cas⁷.

C'est avant tout la place de l'adjectif qui retient l'attention. Dans un groupe nominal dont le déterminant est *les* ou *des*, l'adjectif porte la marque de pluriel

s'il est antéposé au nom, et ne la porte pas s'il est postposé : *des fausses notes vs des personnes riche*. L'avantage de la position reste également net dans des syntagmes nominaux plus complexes. Mais précédé de *de*, l'adjectif n'est pas plus marqué au pluriel que le nom (*de vulguère dechet*), sauf si la liaison rend la marque perceptible à l'oral (*de petits yeux*).

Il faut encore mentionner un cas de « méprise », à savoir un adjectif comportant la marque verbale *nt* (*les nouveaux êtres vivants issuent d'une fécondation externe*). Elle est due à l'élève fort de 4^e qui produit par ailleurs à lui seul 11 des 15 adjectifs corrects, dans des groupes complexes, y compris avec le déterminant *de* (*de vraies grenouilles adultes*).

L'antéposition de l'adjectif et l'avancée dans la scolarité semblent donc être des facteurs favorisant la production de la norme, dans un contexte où les adjectifs sont rares et sources d'erreurs.

Le cas de *avant* ou *arrière*

Le thème de la grenouille a entraîné 31 expressions nominales comportant les adverbes *avant* ou *arrière* (*les 2 pattes avant, les patte arrière*) dans 30 chaînes. Chaque syntagme équivaut à un nom composé avec un seul accent prosodique. *Avant* et *arrière* fonctionnent comme des adjectifs classifiants, ce que montre la commutation avec *antérieur* ou *postérieur* (*deux pattes postérieures*). Ils sont cependant invariables, contrairement à leur emploi comme noms (*les avants*).

La règle est suivie dans 20 cas (*les pattes avant*) contre 9 (*les pattes avants*), mais deux cas sont indécidables, car *s* peut aussi bien représenter une erreur morphologique que lexicale (*c'est patte avans*). La présence de ces adverbes pourrait avoir favorisé l'omission de la marque de pluriel sur cinq noms (*les patte avant*) par l'enchaînement d'une finale consonantique (/pat/) avec un élément à initiale vocalique (/arjɛr/).

Dans une perspective d'acquisition, on peut penser que les élèves n'ont pas encore une claire conscience de l'opposition entre classes variables et classes invariables, voire de l'existence de cette propriété distinctive des classes grammaticales que constitue la variabilité morphologique. Ce qui prévaut alors chez une partie des élèves, c'est l'équivalence de *avant* et *arrière* avec un adjectif. Quoi qu'il en soit, l'impact de ces deux termes sur la production de chaînes incorrectes dans le corpus n'est pas négligeable.

Les groupes prépositionnels

La dernière catégorie de modificateurs à examiner est celle du groupe prépositionnel. L'élément nominal est tantôt un nom comptable, précédé de *des* (*toute les instruments des musiciens*), tantôt il ne l'est pas dans cet emploi et reste au singulier (*quatre animaux de compagnie, les instrument de musique, ses pattes de devant*).

Les chaînes qui ont un nom complément au pluriel sont au nombre de 36, dont un tiers est produit par l'élève fort de 4^e. Dans l'ensemble, les marques sont

correctes (30). On note que, dans 17 cas, le déterminant constitue un signal clair de pluriel (*le saxophone d'un des musiciens*), ce qui est assurément un facteur favorable.

Un groupe d'items présente une variation autour du mot *grenouille* (*des cuisses de grenouille* vs *les ovules de grenouilles*). Rien d'exceptionnel ici, tout scripteur en français étant condamné à se poser la question de savoir s'il doit mettre ou ne pas mettre *s* dans ce type de construction.

Ainsi, la présence d'un nom au pluriel comme modificateur n'est pas un facteur défavorable. Il faut toutefois souligner que les syntagmes nominaux étendus sont produits par les élèves les plus avancés dans la scolarité ou de bon niveau, c'est-à-dire ceux qui sont susceptibles de mieux maîtriser l'orthographe. Nous avons achevé d'examiner les caractéristiques linguistiques des chaînes nominales au pluriel de notre corpus sans distinguer les versions. Nous allons à présent nous pencher sur les aspects dynamiques de ces productions morphographiques afin de mieux appréhender le travail orthographique des élèves.

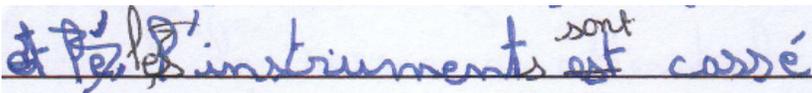
3. D'une version à l'autre

Avec les méthodes de la génétique textuelle élaborées à partir d'analyses de brouillons littéraires (Grésillon, 1994), et dont le champ d'application s'est étendu récemment à l'écriture scientifique (Fenoglio, 2009), des productions de scripteurs en cours d'apprentissage ont fait l'objet de recherche, comme on l'a mentionné en introduction (Fabre, 1987 ; Boré, 2000).

Dans cette perspective, nous nous proposons de repérer de manière systématique, d'une part, la présence de traces de réécriture dans notre corpus et, d'autre part, la nature des traces qui affectent éventuellement les chaînes nominales au pluriel. Rappelons que les élèves ont eu à écrire deux versions du même texte, la seconde destinée à améliorer la première. Leurs interventions permettent-elles vraiment une amélioration de la forme existante de la version initiale à la version finale ?

3.1 Les opérations d'écriture dans le corpus Grenouille

Le corpus présente les opérations d'écriture que la génétique textuelle a fait connaître (ajouts, suppressions, remplacements et déplacement). Voici, à titre d'illustration, le facsimilé d'un passage d'une copie où ces opérations apparaissent d'une manière caractéristique (Luca, CM2, compte rendu, version 1) :



Les 60 copies ont été transcrites selon les conventions développées dans le cadre de la génétique du texte (biffure pour une suppression, becquets pour un ajout). Ce qui donne pour l'extrait ci-dessus :

et lé, l' <les>instrument<s> est <ont> cassé ils ne peuvent plus jouer des
l'instr de la music.

Dans cette transcription apparaît nettement une série d'opérations d'écriture,
trois suppressions (et lé, l') suivies de deux ajouts (<les> et <s>), pour ne s'en
tenir qu'au début.

Le nombre de ces opérations dans les deux versions, toutes opérations d'écriture
confondues, s'élève à 423 : 305 dans la première version, 118 dans la seconde.
Avec plus d'un quart des opérations (28 %), la seconde version reste un espace
réel de réécriture pour les élèves. Nous sommes bien loin d'un simple travail de
recopie. Les élèves ont effectivement cherché à améliorer leurs textes.

Pour mieux mettre en relief le travail de révision, nous avons relevé les
opérations d'écriture des élèves faibles (f) et les élèves forts (F). Le tableau
suivant en dresse la liste (R pour récit, CR pour compte rendu) :

	Élèves	Genre	Version 1	Version 2	Total par genre	Ensemble
CE2	Samba (f) 	CR	10	11	21	44
		R	12	11	23	
	Émilie (F) 	CR	7	5	12	32
		R	15	5	20	
CM2 A	Luca (f) 	CR	10	6	16	62
		R	38	8	46	
	Simon (F) 	CR	3	4	7	40
		R	26	7	33	
CM2 I	Gora (f) 	CR	9	2	11	32
		R	19	2	21	
	Julie (F) 	CR	10	2	12	
	R	25	11	36		
6 ^e	Alain (f) 	CR	0	0	0	4
		R	4	0	4	
	Willy (F) 	CR	6	0	6	17
		R	11	0	11	
4 ^e	Marie (f) 	CR	1	3	4	6
		R	0	2	2	
	Justin (F) 	CR	0	2	2	
	R	7	2	9		

Tableau 1 : nombre d'opérations d'écriture (élèves faibles vs élèves forts)

Il y a une grande différence entre les productions à l'école et au collège. Les
écoliers (CE2 et CM2) interviennent presque quatre fois plus que les collégiens (6^e
et 4^e). Et, s'il n'y a pas de différence majeure entre écoliers faibles et écoliers
plus forts, ce n'est pas le cas au collège où les élèves faibles, contrairement
aux élèves forts, font très peu d'interventions sur leurs copies.

Examinons à présent le détail de ces interventions, où l'ajout domine, suivi du
remplacement. Certains ajouts entraînent des erreurs, comme, par exemple,
<dans des pomme>, <de mauvais son>, ou encore *des moustaches asserz longue
mais pas <aussi longue> que la queue*. On voit que la prise de risque se solde
par une augmentation de chaînes erronées. Mais les ajouts peuvent aussi être
rentables, comme dans <et des moustaches> et dans <dans les pommes>, où les
formes sont parfaitement contrôlées.

Les opérations de remplacement touchent à davantage d'éléments. Par exemple, *perd ses pattes* <sa moustache>, où une forme au pluriel réussie s'évanouit au profit d'un singulier tout aussi réussi ; *tout les accidents fait* <provoquée>, où une forme erronée remplace une forme déjà erronée. Avec l'exemple *Ca commence par des* <un> *petits œuf œuf dans sa coquille*, il est clair que le scripteur, en remplaçant la forme au pluriel erronée *des petits œuf* par celle, au singulier, de *un petit œuf*, ne fait pas que se plier à une contrainte orthographique, mais remplace aussi l'énoncé dans la cohérence du cycle de la grenouille qui veut que tout commence par un seul petit œuf.

Il faut, néanmoins, souligner que seules les opérations d'écriture révélées par des ratures sont prises ici en compte. En effet, à côté de ces traces visibles, il existe des modifications qui n'apparaissent qu'en comparant les versions les unes aux autres : ce sont en quelque sorte des « opérations sans trace ». Faut-il voir dans le nombre plus réduit de ratures chez les collégiens un travail plus exclusivement mental ?⁸

Quoi qu'il en soit, si les opérations d'écriture ont pour but une amélioration de l'écrit en cours, alors que le texte à travailler est déjà élaboré et que la consigne de vigilance était explicite, leurs effets sur la qualité orthographique ne sont pas conformes aux attentes. D'une part, entre les deux versions, si le nombre de chaînes correctes augmente chez quatre élèves seulement, il reste identique chez quatre autres et se dégrade chez les sept derniers. D'autre part, les élèves plus avancés dans leur scolarité ou considérés comme forts n'ont pas un taux de réussite plus élevé dans leur version finale. L'élève fort de 4^e voit même ce taux se dégrader et ce sont deux élèves de CM2 qui ont le meilleur taux de réussite dans leur seconde version, dont l'un, jugé moyen, est le seul à produire 100 % de chaînes correctes.

Examinons maintenant comment ces opérations d'écriture affectent directement la production des marques de pluriel.

3.2 Les opérations morphographiques

Certaines opérations d'écriture concernent les marques morphosyntaxiques. Ces *opérations morphographiques* sont contraintes par le système orthographique. En effet, si un élément d'une chaîne nominale au pluriel ne porte pas de marque, l'opération d'ajout est obligatoire. Inversement, si un élément porte une marque induite, c'est l'opération de suppression qui est obligatoire. De même, si on modifie le nombre d'une chaîne, ajouts ou suppressions s'en suivent nécessairement.

La marge de manœuvre du scripteur réside donc essentiellement dans l'opération de remplacement. C'est d'ailleurs ainsi qu'on contourne une difficulté quand on doute et qu'on ne peut pas vérifier. On lit par exemple dans un premier état *Puis le têtard à toute ses pattes*. L'état suivant fait apparaître *Puis il a des pattes avant*. L'erreur sur *toute* a de fait disparu. Y a-t-il révision orthographique pour autant, au sens où un expert corrigerait une erreur ? Ou est-ce le choix de supprimer *toute* qui entraîne automatiquement une amélioration orthographique ? Rien ne permet de trancher.

Pour savoir si les élèves procèdent à une révision délibérée des chaînes au pluriel, nous avons recherché, parmi toutes les opérations d'écriture du corpus, celles qui portent effectivement sur la marque de pluriel. Elles sont rassemblées dans le tableau suivant :

Ils sont têtard<s> deux pattes antérieurs<es>	les pattes avant<s> les patte arrière<s>	l ² <les> instrument<s>
Amélioration	Dégradation	Modification sans effet

Tableau 2 : les cinq occurrences d'opérations morphographiques

Nous ferons deux remarques. La première s'impose : alors que 88 chaînes sont erronées et donc « en attente » d'une intervention, on ne relève que cinq opérations portant sur la marque de pluriel. Ce nombre est étonnamment bas. De plus, ces opérations morphographiques, qui se trouvent toutes dans un compte rendu, sont le fait de trois élèves seulement, deux élèves faibles de CM2 et l'élève fort de 4^e.

La deuxième remarque concerne le « sort » différent de ces opérations. En effet deux sont des améliorations, les marques ayant été ajoutées là où elles manquaient. Deux aboutissent à une dégradation, une marque figurant là où elle ne devrait pas. Quant à la cinquième, elle est la trace d'un changement de nombre, dont l'orthographe, on l'a vu *supra*, est parfaitement contrôlée.

Le moins qu'on puisse dire, c'est que les élèves ne semblent pas repérer les discordances dans une chaîne nominale. Une chaîne, une fois écrite, n'est plus travaillée sur le plan de la morphographie. En somme, elle est correcte ou incorrecte d'emblée. Quant au cas de *avant* et *arrière*, l'analyse génétique montre chez un élève, à travers l'opération délibérée d'ajout, que la présence de la marque de pluriel est bien le fruit d'une réflexion métalinguistique sur la nécessité de faire un accord.

Ainsi, parmi toutes les opérations génétiques d'ajout, de suppression et de remplacement, massivement présentes dans les productions des élèves (toutes versions et tous niveaux confondus), seul un nombre réduit d'entre elles s'effectue sur les marques morphographiques de pluriel.

4. Remarques finales

L'expertise orthographique se caractérise non seulement par des connaissances spécifiques, et notamment la morphographie, mais aussi par la capacité à produire un texte sans erreur. Qu'en est-il chez les élèves en cours d'apprentissage, réputés négliger l'orthographe ? Le corpus Grenouille nous a donné l'occasion d'analyser leur comportement et nous pouvons avancer quelques éléments de réponse. Mais nous le ferons avec une grande prudence en raison de la taille réduite de l'échantillon sur lequel nous avons travaillé.

En termes de dynamique d'écriture, les opérations génétiques nous permettent bien de dire que les élèves sont des apprentis scripteurs actifs, tant dans la première que dans la seconde version de leurs productions : ils ne cessent de

reprendre leur texte. Cependant, l'orientation attendue, à savoir un meilleur contrôle orthographique dans la phase de révision, n'est pas confirmée : certes, les élèves retouchent leurs textes, mais ils ne touchent pas à l'orthographe.

Sur le plan linguistique, le choix méthodologique d'étudier les marques de pluriel dans les chaînes nominales a permis de montrer que, en production verbale écrite, il existe un noyau dur et des zones de fragilité. La marque nominale *s* est connue (une seule méprise). Mais sa production dépend pour une grande part des contextes linguistiques. Les chaînes sont généralement correctes quand le syntagme nominal se limite à ses deux constituants obligatoires, avec pour déterminant, *les, des, ses, ces*, et les numéraux. Mais les noms qui se terminent par *ent*, l'absence de signal (*de*, nom sans déterminant), l'homophonie et le sémantisme de certains déterminants ou assimilés (*quelques, leur, autres, dernière, tous, toutes*) brouillent les cartes.

Cette maîtrise partielle des marques révèle la nature de l'obstacle : le syntagme nominal ne semble pas encore constitué comme une chaîne aux éléments solidaires, dont les marques morphologiques indiquent l'unité syntaxique. Le traitement des adjectifs le confirme, puisque leur marquage est encore loin d'être assuré. Paradoxalement, l'erreur sur un satellite du nom habituellement exclu de l'accord (*pattes avants*) témoigne d'une meilleure connaissance des règles morphosyntaxiques. Dans une perspective d'acquisition, ce qui est une dégradation au regard de la norme peut donc être considéré comme le signe d'une appréhension plus approfondie du groupe nominal en tant qu'ensemble d'éléments covariants. Certaines formes erronées peuvent ainsi constituer une transition d'un niveau de conceptualisation inférieur à un niveau de conceptualisation supérieur (Astolfi, 1997).

Le résultat le plus surprenant est bien le peu d'opérations d'écriture consacrées à la révision de la morphographie. Sans écarter celle d'un manque d'adhésion à la tâche ou celle d'un désintérêt pour l'orthographe, on peut formuler trois hypothèses, qui peuvent se combiner. Premièrement, les élèves ont une connaissance trop rudimentaire du syntagme nominal. Deuxièmement, ils ne disposent pas de stratégies de relecture efficaces. Troisièmement, la poursuite du travail sur la dimension textuelle dans la seconde version, comme le montre le nombre élevé d'opérations d'écriture, entrave la vigilance orthographique.

L'analyse contrastive des réussites et des erreurs, l'examen minutieux des opérations d'écriture, mettent ainsi en évidence des marges de progression importantes qui seraient autant d'objectifs didactiques selon deux directions : La première concerne le domaine des connaissances orthographiques, la seconde, la mise en œuvre de ces connaissances en production écrite.

En premier lieu, il s'agit de faire travailler dès le cycle 2 (CP-CE1) les marques de nombre à l'intérieur de groupes nominaux étendus, c'est-à-dire comportant un adjectif, qu'il soit antéposé ou postposé au nom. Là où la plupart des manuels proposent des leçons séparées pour traiter le nombre du nom, celui du déterminant et celui de l'adjectif, les élèves gagneraient à être confrontés au nombre en tant que marqueur syntagmatique des trois constituants variables du

groupe nominal (*les petites grenouilles, la petite grenouille*) dans des corpus pertinents reprenant certains de leurs énoncés. À partir de cette première étape de prise de conscience, l'élaboration du groupe nominal se poursuivrait avec des adjectifs plus variés et les déterminants ou les noms qui constituent de véritables obstacles cognitifs (*quelques, leur/leurs, de, instruments*), puis avec une variété croissante de modificateurs. L'observation, la manipulation effective (Sève, Ambroise, 2009), les reformulations successives des règles, la vérification dans d'autres corpus, l'entraînement, doivent bénéficier d'un temps conséquent quand l'enseignement porte sur des « notions noyaux » telles que les accords dans le groupe nominal ou l'accord sujet-verbe. La mise en activité intellectuelle est bien l'enjeu, si l'on vise une réelle appropriation du fonctionnement de l'orthographe par les élèves⁹.

En second lieu, il est nécessaire d'instituer de façon systématique le principe de relectures différées en production écrite, autrement dit un travail d'écriture-réécriture en plusieurs temps. Sans entrer dans le détail de ce qui est aujourd'hui bien connu (Reuter, 1996), nous soulignerons simplement l'importance d'un temps spécifique pour l'orthographe. L'exemple du corpus Grenouille montre en effet que les élèves, qui redécouvrent leur production après une semaine d'intervalle, sont plus préoccupés par l'amélioration de la dimension textuelle que par la mise en conformité orthographique. Par ailleurs, la détection des erreurs d'orthographe est une capacité de haut niveau. Un enseignement explicite des stratégies de révision se révèle indispensable et prometteur (Blain, 1996). En s'appuyant sur les connaissances relatives à l'acquisition de la morphographie et sur les acquis de la génétique du texte, il s'agirait de demander aux élèves de matérialiser dans leurs écrits certaines relations morphosyntaxiques, ou encore, de justifier les effets orthographiques en chaîne de telle ou telle opération d'écriture (par exemple, si on remplace *des petits œufs* par *un petit œuf*). *L'approche intégrée de l'orthographe*, visant l'apprentissage de la morphographie en relation avec les situations de production écrite, a déjà fait ses preuves en fin de cycle primaire (Allal, Rouiller, Saada-Robert, Wegmuller, 1999). L'adaptation aux possibilités des élèves est toutefois nécessaire : on ne peut attendre la même prise en charge de l'orthographe chez un élève de CE2 ou un élève de 4^e.

La présente étude s'est limitée à un seul aspect des productions morphographiques. Néanmoins, le double regard, linguistique et génétique, qui nous a amenés à mettre au point une méthodologie pour étudier le nombre nominal en production écrite, nous semble d'ores et déjà fructueux. Il dévoile en effet une image des jeunes scripteurs avec leur volonté de produire des textes pertinents, mais aussi avec leurs limites. Leur travail d'élève n'est pas toujours visible et il n'a pas toujours une issue heureuse. Mais ce travail existe : leurs ratures, signes extérieurs de révision, sont là pour nous faire voir cette réalité dans toute son ampleur. Dans l'ensemble, le solde entre chaînes nominales normées et erronées est positif et progresse pendant la scolarité : ces résultats devraient nous amener à une meilleure compréhension de l'acquisition et nous conduire à une autre manière d'évaluer les travaux d'écriture-réécriture.

Références

- Allal, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M., Wegmuller, E., 1999. « Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle ». *Revue française de pédagogie*, n° 126, 53-69.
- Astolfi, J.-P. 1997. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Blain, R. 1996. « Apprendre à orthographier par la révision de ses textes ». In : S.-G. Chartrand (dir.) *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Québec : Éditions Logiques, 341-358.
- Bourdin, B. Cogis, D., Foulin, J.-N., 2010. « Influence des traitements graphomoteurs et orthographiques sur la production de textes écrits : perspective pluridisciplinaire ». *Langages*, n° 177, 57-82.
- Boré, C. 2000. « Le brouillon, introuvable objet d'étude ? ». *Pratiques*, n° 105-106, 23-49.
- Brissaud, C., Jaffré J.-P., Pellat, J.-C., (dir.), 2008. *L'orthographe aujourd'hui : regards croisés*. Limoges : Éditions Lambert Lucas.
- Brissaud, C. & Bessonat, D., 2001. *L'orthographe au collège. Pour une autre approche*. Paris : Delagrave.
- Cogis, D. 2000. « Et l'orthographe ? ». In : J.-M. Fournier (dir.), *La rédaction au collège. Pratiques, normes, représentations*. INRP, Rapports de Recherches, 142-164.
- Cogis, D. 2003. « Construction des connaissances, langage et orthographe : vers un nouveau contrat didactique ». In : M. Jaubert, M. Rebière, J.P. Bernié (dir.) *Actes du Colloque pluridisciplinaire international, Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*. CR-Rom. Iufm d'Aquitaine - Université de Bordeaux 2.
- Cogis, D. 2004. « Une approche active de la morphographie. L'exemple d'une séquence sur l'accord de l'adjectif ». *Lidil*, n° 30, 73-86.
- Cogis, D. 2005. *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux - Pratiques nouvelles. École/ Collège*. Paris : Delagrave.
- Cogis, D. 2008. « Morphographie et didactique, au carrefour des recherches ». In : C. Brissaud, J.-P. Jaffré, J.-C. Pellat (dir.) *L'orthographe aujourd'hui : regards croisés*. Limoges : Éditions Lambert Lucas, 181-201.
- Cogis, D. & Ros Dupont, M. 2003. « Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? », *Dossiers de l'éducation*, n° 9, 89-98.
- Doquet-Lacoste, C. 2004. *Etude génétique de l'écriture d'élèves de Cours Moyen 2, année 1995-96*, Thèse de Doctorat ès Sciences du Langage. Lille : Atelier National de Reproduction des Thèses.
- Fabre, C. 1987. *Les Activités métalinguistiques dans les écrits scolaires*, Thèse de doctorat d'Etat ès Lettres. Paris : Universités Descartes Paris V.
- Fayol, M. 1997. *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF.
- Fayol, M. & Largy, J.-P. 1992. « Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale ». *Langue française*, n° 95, 80-98.

Fenoglio, I. 2009. Conceptualisation et textualisation : le manuscrit de l'article « Le langage et l'expérience humaine » d'Emile Benveniste. Une contribution à la génétique de l'écriture en sciences humaines. In : J.-M. Adam et I. Fenoglio (dir.) *Génétique de la production écrite et linguistique*, Modèles linguistiques, Tome XXX-I, volume 59. Toulon : Éditions des dauphins, 153-176.

Geoffre & Brissaud, C., 2010. « L'enseignement de l'orthographe à l'école primaire : capacités cognitives des élèves de cycle 3 et choix curriculaires », XI^e colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français, *Quelles progressions curriculaires en français ?*, Liège, 26-28 août 2010.

Haas, G. 1999. « Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3 », *Repères*, n°20, 127-142.

Jaffré, J.-P. & Bessonnat, D., 1993. « Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques ». *Pratiques*, n°77, 25-42.

Jaffré, J.-P. 2003. « Les commentaires métagraphiques ». *Faits de langues*, n°22, 67-76.

Grésillon, A. 1994. *Éléments de critique génétique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Leblay, C. 2007. « L'avant-texte comme texte sur le vif. Analyse génétique d'opérations d'écriture en temps réel ». *Langue française*, n°155, 101-113.

Leblay, C. 2009a. « La question du déjà écrit dans le processus d'écriture observé en temps réel. Une contribution de la génétique à la didactique ». In : J.-M. Adam et I. Fenoglio (dir.) *Génétique de la production écrite et linguistique*, Modèles linguistiques, Tome XXX-I, volume 59. Toulon : Éditions des dauphins, 153-176.

Leblay, C. 2009b. « En deçà du bien et du mal écrire. Pour une saisie en temps réel des invariants opérationnels de l'écriture ». *Pratiques*, n°143-144, *Écrits de savoir*, 153-167.

Rilliard, J. Sandon, J.-M., 1991. « Quels choix didactiques concernant l'articulation des composantes textuelles et orthographiques au CE1 ? ». *Repère*, n°4, 59-77.

Reuter, Y. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.

Sève P. & Ambroise C. 2009. « Images, ciseaux, tirettes... Un exemple de bricolage didactique au CE1 autour des relations nom/verbe ». *Repères*, n°39, 103-24.

Notes

¹ Cet article applique les Rectifications orthographiques (*Journal officiel*, 6 décembre 1990).

² La morphographie concerne les aspects orthographiques de la morphologie et de la syntaxe du français.

³ Pour plus de détails, voir l'introduction.

⁴ L'orthographe lexicale n'est pas prise en compte. Le CM2A est celui d'Auvergne, le CM2I celui d'Île-de-France.

⁵ En France, l'enseignement de l'orthographe s'étend sur les neuf années de la scolarité obligatoire, mais l'orthographe grammaticale est généralement peu abordée la première année.

⁶ Selon la terminologie de la *Grammaire méthodique du français* de Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat et René Rioul, Paris, Puf, 1994, p. 179 sq.

⁷ On a exclu de ce compte *mauvais* (*de mauvais son*).

⁸ Dans la suite du travail, nous envisageons d'étudier ces modifications à l'aide du logiciel *Médite*.

⁹ À ce titre, des dispositifs pratiqués régulièrement comme l'atelier de négociation graphique (Haas, 1999), la phrase dictée du jour (Cogis, Ros Dupont, 2003), la phrase donnée du jour (Geoffre, Brissaud, 2010), favorisent des réélaborations conceptuelles, par exemple, le passage d'une conception du nombre fondée sur le référent (pluralité) à une conception du nombre comme marquage linguistique intra et intergroupe dans l'énoncé (pluriel).

Pour un approfondissement de la didactique de l'orthographe, voir notamment Brissaud, Bessonnat (2001) et Cogis (2005). Pour une revue récente de travaux de recherche sur l'orthographe, voir Brissaud, Jaffré, Pellat (2008).