

CHAPITRE 4 : ÉCRITURE DE MOTS HOMOPHONES

PREMIERE COMPARAISON ENTRE ENFANTS FRANCOPHONES ET HISPANOPHONES : QUATRE GROUPES D'ENFANTS

Nous avons classé sous le même critère toutes les productions écrites, qu'elles proviennent de la population d'enfants mexicains qui ont l'espagnol comme langue maternelle (population hispanophone par la suite) ou de la population d'enfants français qui ont le français comme langue maternelle (population francophone). Le critère de classification est appliqué selon la manière d'écrire les divers ensembles de mots homophones proposés (par exemple *champ-chant* et *tubo-tuvo* sont des ensembles de mots homophones) :

- **Groupe 1** : tous les ensembles proposés sont écrits de la même manière.
- **Groupe 2** : il y a une tendance à différencier la manière d'écrire les mots homophones, mais les enfants ne réussissent pas dans tous les ensembles : il y a différenciation asystématique des écritures
- **Groupe 3** : les enfants différencient systématiquement l'écriture des mots de tous les ensembles d'homophones proposés.
- **Groupe 4** : tous les mots proposés ont été écrits conventionnellement.

Voici la distribution des données (dans l'annexe 9 on trouvera un résumé des productions des enfants francophones et dans l'annexe 11 celui des enfants hispanophones) :

Tableau 1 : groupes d'écriture d'homophones en relation avec la langue (fréquences et pourcentages)

Groupe d'écriture	hispanophone		francophone	
	Freq.	%	Freq.	%
G1 Egale	9	45	4	21
G2 Asystématique	4	20	10	53
G3 Systématique	6	30	5	26
G4 Conventionnelle	1	5	0	0
Total	20	100	19	100

Nous remarquons les faits suivants :

- Dans les deux groupes, il y a des enfants qui systématiquement ont produit des écritures égales, même si la différence de proportion est importante entre l'un et l'autre groupe.
- Il est intéressant de trouver presque les mêmes pourcentages dans les groupes d'écritures systématiquement différenciées (G3, sur le tableau)
- Il est très important de souligner, cependant, que les moyens graphiques de différenciation utilisés par les enfants des deux groupes ne sont pas nécessairement les moyens conventionnels des systèmes d'écriture socialement utilisés. Nous analyserons plus loin les écritures selon ce point de vue.

Si nous considérons les deux populations ensemble et si nous regroupons les enfants des groupes 1, 2 et (3+4), nous avons la distribution suivante :

Tableau 2 : distribution des enfants selon le groupe et l'âge

	Enfants «petits» (CP+CE1+ 2ème)	Enfants «grands» (CM1+4ème)	Total
G1	9	4	13
G2	11	3	14
G3+G4	3	9	12
Total	23	16	39

Cette distribution est statistiquement significative ($\chi^2 = 8,25 > 7,84$, $p > .02$ et $gdl = 2$) et montre qu'il y a une relation entre le groupe d'écriture et l'âge (et/ou la scolarité) des enfants.

Les écritures non différenciées

Dans la population d'enfants hispanophones, Edu (2ème année) est un bon exemple. Les préoccupations d'Edu ne sont pas d'ordre orthographique mais seulement graphique, dans le sens où Edu cherche à représenter fidèlement la suite de phonèmes, et pas plus. La justification de l'égalité des écritures est formulée en termes strictement phonographiques : pour justifier l'écriture casa, il nous a dit : "parce qu'ils commencent avec le même /ka/...et finissent avec le a". En fait, l'enfant a toujours des problèmes pour définir si Ca sa représente un ou deux mots (voir dans l'annexe 10 les fragments d'entretiens).

JuJ (2, 8.2) (2ème année) est déjà sensible au problème et nous donne une réponse très intéressante, que nous voudrions remarquer. Initialement, il trouve impossible d'écrire de la même façon deux mots différents (par rapport au signifié), s'ils sont écrits isolément. Il trouve une solution : ajouter un co-texte qui aide à spécifier la signification du mot, en plus de l'image. Il a écrit casa, se casa et el casa patos. Il ajoute une particule grammaticale (pronom réfléchi) à la deuxième écriture qui rend impossible de l'interpréter comme un nom. Pour la troisième écriture, il ajoute le pronom *él* -lui- mais écrit el et, en plus, il a écrit l'objet de l'action (patos, - canards-). Avec ces adjonctions, il garantit une interprétation exacte du signifié de l'écrit. La différenciation produite n'est pas intra-lexicale, mais para-lexicale ou co-textuelle.

Dans le groupe d'enfants francophones, le cas d'Ind (CE1) nous sert d'exemple. Elle a écrit chan-chan, oie-oie-oie-Boie. Dans un moment donné de l'entretien, elle a pris conscience qu'il manquait des lettres. Alors, elle ajoute un d à oie pour marquer *voie*, et un v pour écrire *voie* et *voie* (*voix* et *voit*, respectivement). Elle a écrit vache et vache en transformant ces dernières écritures en une vache et des vache. Puis, elle a écrit il vole-il vole et ami-ami. Donc, Ind a toujours des problèmes pour l'analyse phonologique des mots (initialement elle a écrit oie) et pour trouver la correspondance phonographique propre (d au lieu de v). Ses préoccupations sont, comme dans le cas d'Edu, d'ordre phonographique.

Mais Ind trouve difficile d'écrire de façon indifférenciée "(une) vache" et "(trois) vaches" devant l'insistance de l'expérimentateur. Alors, elle trouve la solution dans l'insertion du co-texte, comme JuJ : elle écrit une et des, sans changer rien de plus. Sa manière de différencier reste liée à la représentation des marques orales co-textuelles sans arriver à créer des marques intra-lexicales.

Mais l'on peut observer aussi la présence de certaines configurations plus ou moins complexes de lettres dans son écriture : l'utilisation de oi pour noter la suite de phonèmes /wa/ et la présence de e muets. Elle a écrit :

chan - chan ; ami - ami

(d)oiie - voie - voie - Boie ; vache - vache ; il vole - il vole

Est-ce que ce e final (présent 8 fois sur 12) doit nous faire soupçonner qu'une idée d'écriture pléremique traverse sa pensée? Pas du tout. Le e final est fortement associé à la représentation du féminin et elle n'utilise pas cette opposition à l'occasion d'écrire l'ensemble *ami - amie*. En plus, Ind a écrit les noms des animaux comme suit : rinécéroce, nipopotame, tirêe, pore, cochon. Donc, elle a écrit 12 fois/17 un e final. Nous pouvons penser qu'elle a bien utilisé ce e final avec une valeur phonographique (le e sonorise la dernière consonne) comme Luis l'a signalé (Luis, 1993, p. 483).

Figure 1 : exemples d'écritures du groupe 1 (écritures égales)

Ina
 chan chan
 d'ore vore vore Boie
 une vache des vache
 vole vole
 ami ami

Kar
 casa Se Casan Casan
 El señor se casa Casa
 Tubo Tubo
 llama llaman llama

Luc
 voi voi voi loi
 vache vache
 il vole il vole
 ami ami

Du point de vue de la scolarité, nous avons la distribution suivante de données :

Tableau 3 : groupe 1 d'écriture d'homophones en relation avec la langue et la scolarité (fréquences)

Groupe 1 d'écriture	hispanophone	francophone
	Freq.	Freq.
CP/CE1/2ème : PETIT(E)S	5	4
CM1/4ème : GRANDES	4	0

TOTAL

9

4

Le tableau 2 reflète, une fois de plus, la sensibilité des enfants sur quelques différences entre les langues : alors qu'aucun enfant français "grand" n'a produit d'écritures systématiquement égales, 20% de la totalité d'enfants mexicains (et 40% par rapport aux "grands") ont produit ce même type d'écriture. Si l'orthographe espagnole est moins "chargée", elle est "moins indispensable" pour lire et écrire. Bien sûr, il y a aussi des différences éducatives (des normes plus fixes ou plus relâchées par rapport à l'orthographe des élèves) ou bien des différences importantes par rapport à l'attitude sociale au sujet de l'orthographe.

Du point de vue psychologique, la plus grande précocité de la sensibilité de l'enfant français au sujet des problèmes posés par l'orthographe est évidente.

Les écritures asystématiquement différenciées

Ce groupe d'enfants inclut 10 enfants francophones (53%) et quatre enfants hispanophones (20%). Ce sont des enfants qui produisent au moins l'écriture différenciée d'un ensemble ou bien qui au moins une fois ne trouvent pas la manière de différencier l'écriture d'un ensemble.

Figure 2 : exemples d'écritures du groupe 2 (écritures asystématiquement différenciées)

Mar

casa casa caza

Tuvo Tubo

yama llama llama

Lea

un chan chanter chant

voit voi voir boi

vache vaches

il vol ils volent

ami ami

Nic

chan chan

voi voi voir boi

vache vaches

Il vole Il vole

ami ami

Ici, il est très important de distinguer l'analyse des enfants francophones de l'analyse des enfants hispanophones parce que le matériel expérimental est différent : en français il y a des morphogrammes spécifiques pour la 3ème personne du singulier des verbes (*il voit*), pour le pluriel des substantifs (*vache - vaches*) et des verbes (*ils volent*) et pour l'opposition masculin-féminin (*ami - amie*) alors qu'en espagnol les éléments de différenciation tombent, quand il y en a, sur les radicaux des mots.

• Enfants hispanophones

Les cas sont :

Nom écriture

Lau casa caza caza tubo tubo yama llama yama

Mih casa casandose>

el señor. se casa casar>

el sr. casa tubo tubo yama llama yama

Mar casa casa caza tubo tubo yama llama llama

Wen casa casa caza tubo tubo ella llamallama llama

L'on peut s'apercevoir que le principal problème pour ces enfants est posé pour les ensembles de trois mots : ils peuvent opposer une différence littérale pour écrire une paire, mais ils ne trouvent pas les moyens graphiques pour différencier le troisième élément de l'ensemble.

Il est aussi très intéressant de trouver la coexistence des différenciations co-textuelles et des différenciations par opposition des lettres chez Mih et Wen, parce que cette coexistence de ressources de différenciation nous conduit à formuler l'hypothèse selon laquelle aux différenciations internes des mots (par opposition de lettres à l'intérieur des mots) vient se substituer, en l'intégrant, la différenciation co-textuelle ou para-lexicale. En fait, dans le groupe 3 d'écriture nous ne trouvons pas d'essais de différenciation co-textuelle de la part des enfants.

Le phénomène le plus remarquable à ce moment est l'apparition d'un mot graphique qui n'existe pas en espagnol : yama. Trois enfants sur quatre l'utilisent. L'apparition de cette écriture est remarquable parce qu'elle montre l'intention différenciatrice des enfants. Ils "inventent" une écriture parce qu'ils sont en face d'un problème : est-ce qu'on peut écrire de la même manière deux mots qui signifient une chose différente? Apparemment, ils commencent à trouver l'écriture indifférenciée comme "bizarre".

L'entretien avec Lau (2ème année) est transparent. Elle a écrit casa (maison) et caza (pour mariage), en justifiant la différence graphique par rapport au signifié : caza c'est mariage et casa c'est où l'on habite. Puis, elle écrit caza (pour chasse) en demandant : "est-ce que je marque canards?" Elle a écrit aussi tubo - tubo et yama - llama - yama

Une fois de plus il y a un essai d'introduire du co-texte (canards) pour spécifier la signification des mots écrits. Il y a aussi une différenciation par opposition des lettres (conventionnellement placées) mais il y a indifférenciation entre certaines paires de mots. Donc, il y a asystématité dans les comportements, caractéristiques des niveaux intermédiaires du développement.

L'apparition des mots graphiques inexistant à côté d'écritures conventionnelles montre qu'il y a interaction entre la mémoire et la schématisation des actions, entre la mémoire et le raisonnement qui cherche à trouver des principes généraux d'écriture. Dans le cas de l'écriture yama, nous pouvons dire que les enfants remotivent le graphème en lui attribuant une valeur logographique dans le contexte spécifique d'écriture où ils se trouvent, c'est-à-dire, dans le contexte spécifique d'écriture des mots homophones et à ce moment là. En même temps, cette écriture nous rappelle que la définition de ce qui est 'facile' ou 'difficile' est toujours relative au regard de l'enfant et à son contexte (psychologique, éducatif et social), c'est-à-dire que, même si l'espagnol a une orthographe "transparente", la situation que nous avons proposée aux enfants rend la tâche difficile, plus ou moins dans la même mesure que pour les enfants français en face d'une orthographe "opaque".

• Enfants francophones

Voyons en premier lieu les ressemblances dans l'argumentation des enfants francophones par rapport aux enfants hispanophones :

Con (CE1) a écrit chand (pour champ) en exprimant : "j'ai écrit la syllabe 'chan' et le d...je ne sais pas pourquoi...je crois qu'il y a un truc, une lettre à la fin, alors j'ai mis un d" Puis, elle a écrit chant. Sur la deuxième page, elle avait écrit voif en exprimant : "je croyais qu'il y avait quelque chose à la fin... pour que ce ne soit pas pareil que l'autre /vwa/... la voix de la gorge". Elle montre bien avoir anticipé le problème de l'écriture de *voix* et aussi l'usage logographique du f pour différencier les écritures. Ensuite, elle écrit voit (pour *voix*) en disant : "pour que ce soit pas pareil...comme ça on peut savoir ce que ça veut dire" Puis elle écrit void>voj. Les autres écritures qu'elle a produites sont : vache - les vaches ; vole - vole et ami - ami.

Nous voulons remarquer les phénomènes suivants :

- des 118 écritures, seulement la moitié (49%) est écrite conventionnellement. Si l'on cherche les paires écrites conventionnellement, on en trouve seulement 35%.
- cependant, la plupart des moyens graphiques de différenciation essayés par les enfants sont conventionnels et conventionnellement placés à la fin des mots, mais pas pour les cas pertinents. Les enfants utilisent les oppositions graphiques suivantes :

Tableau 4 : oppositions graphiques utilisées par les enfants du groupe FII. Nous avons calculé le trio comme équivalent à deux paires (* nous ne considérons pas ce chiffre dans les calculs).

	-∅	-e	-t	-ent	-s	-(r)	Σ
-∅	18*	3	3	1	14	1	22
-e	2	-	2	3	1	-	8
-t	2	1	-	-	1	-	4
-s	-	1	1	-	-	-	2
-p	-	-	3	-	-	-	3
-d	-	-	1	-	-	-	1
-ant	-	-	-	1	-	-	1
Σ	4	5	10	5	16	1	41

- Dans le tableau 3, 18 réponses (30%) ne correspondent pas à des différenciations mais à des écritures identiques. Or, il y a 41 réponses de différenciation.
- des 41 réponses de différenciation, 14 (34%) correspondent à l'opposition -∅/-s, 13 pour marquer l'opposition singulier/pluriel.
- Dans toutes les réponses de différenciation, 22/41 (54%) correspondent au schème le plus simple de différenciation : -∅/-X ; ça veut dire que, d'un côté, les enfants sont sensibles aux moyens graphiques socialement utilisés et, de l'autre côté, ça veut dire que les enfants utilisent l'opposition en tant que logogrammes plus qu'en tant que morphogrammes parce qu'il n'y a pas systématiquement dans l'usage morphographique des marques, sauf dans le cas du contraste singulier/pluriel.

D'un autre point de vue, nous pouvons chercher quelles sont les paires différenciées par les enfants de ce groupe et celles qui ne le sont pas. Nous avons trouvé deux sous-groupes : les enfants qui ne différencient pas seulement certains items (le trio et / ou l'opposition féminin / masculin) et les enfants qui arrivent à différencier seulement certains autres.

Sous-groupe 1 :

- trois enfants ont écrit de façon identique seulement deux éléments du trio: Hél (CE1), Tip (CM1) et Fra (CM1)
- deux enfants ont écrit de façon identique seulement l'opposition féminin / masculin: Léa (CE1) et Adr (CE1)

- un enfant a écrit de façon identique deux éléments du trio et l'opposition féminin/masculin: Rom (CE1, 7.4)

Sous-groupe 2

- un enfant qui différencie le pluriel nominal, les noms du trio et le deuxième nom du trio vs les verbes: Con (CE1)
- deux enfants qui différencient seulement les pluriels (nominal et verbal): Nic (CE1, 7.8) et Mar (CE1, 7.2)
- un enfant qui différencie seulement le pluriel nominal: Sar (CE1, 7.1)

Toute se passe comme si le non-marquage du pluriel nominal serait senti plus précocément comme 'contradictoire', le pluriel verbal venant après. Cela est cohérent avec les données rapportées par Fayol (1995) et par Totereau et al. (1997). A partir de ce moment, ce raisonnement peut être appliqué progressivement à plusieurs cas d'homophonie, l'opposition la moins évidente étant féminin / masculin.

Voyons maintenant le principe de la genèse de l'idée de la valeur morphographique des caractères du système :

Hél (CE1) qui a écrit champ - chant justifie la différence d'écriture en disant : "...ben parce que là c'est quand on chante, ben alors on met un té plutôt, parce qu'on peut dire chanter" (voir l'exposition en termes presque identiques de Jaffré et. Fayol, 1997 et 1999). En revanche, elle a écrit voie (pour *voie*) et voi (pour *voix*) "parce que là c'est une voie où il y a un train et puis là c'est la voix, c'est une autre /vwa/" L'argument, ici, est plutôt logographique, c'est-à-dire, centré sur la différenciation plus que sur l'unification lexicale propre à la morphogrammie ("avec un té parce qu'on peut dire chanter"). Pour justifier l'écriture voie (pour *voit*) elle nous a dit : "...on aurait pu l'écrire avec un esse, avec tu vois [mmh...tu vois, mais comme là c'était pas tu vois, t'as mis un e, t'as pas mis un esse, et pourquoi t'as mis un e alors?] ben parce que c'est je vois" Le premier argument est d'ordre logographique : "...c'est une autre /vwa/", mais quand elle doit justifier le e de *voit*, interprété "je vois" et écrit voie, elle l'a fait par la correspondance avec *JE* : je finis par e, donc il faut mettre un e dans *je vois*, (je) voie. Ce n'est pas exact, mais l'idée est en chemin.

Léa (CE1) est explicite dans son recours à la connaissance d'un mot de la même famille lexicale pour "orthographier" chant (elle a écrit en premier lieu chanter) en disant : « je connais le verbe, mais le mot, je ne l'avais jamais écrit ». En plus, elle invente une manière de noter la relation paradigmatique entre les mots qu'elle écrit et les paradigmes auxquels les

mots appartiennent : elle a écrit voit (pour *voie*), voi (pour *voix*), voi(r) (pour *voit*) et boi(r) (pour *boit*) en disant : « je mets un -r mais on l'entend pas et il est entre parenthèse... » Elle a fini cette partie de l'entretien de manière instructive :

[bon d'accord. Pareil dans tous les mots ici on entend /vwa/ sauf pour /bwa/] en fait, on entend toujours /vwa/ [oui mais ici on entend toujours /vwa/ et pourtant tu n'as pas voulu les écrire de la même façon] *mais j'ai pas pu*

Donc, il y a une certaine nécessité de différencier : ce n'est pas ne pas vouloir les écrire de la même façon, mais ne pas pouvoir. Pourquoi a-t-elle eu un gros problème pour écrire de la même façon les mots homophones alors que les enfants du groupe 1 n'ont aucun problème ? C'est l'émergence de ce que nous avons appelé Schème de Représentation Différenciée (Vaca, 1987) (SRD par la suite) qui crée ce sentiment d'impossibilité, d'incohérence chez l'enfant. C'est sur ce SRD que les principes logographiques et morphographiques vont être construits ; ensuite seulement les données orthographiques seront organisées puis stockées.

Les écritures systématiquement différenciées

Dans ce groupe se trouvent les enfants qui ont réussi à différencier l'écriture de tous les ensembles d'homophones proposés : cinq enfants francophones (26%) et 6 enfants hispanophones (30%).

Figure 3 : exemples d'écritures du groupe 3 (écritures systématiquement différenciées)

Alí
chamt chamd
void vois voit boit
une vache des vaches
il vole ils volent
un ami une amie

Pas
casa caza cása
fúbo tubo
Yama llama Yhama

Kri
CaSa CaZa CaSSa
tuvo tubo
yama llama lláma

• Enfants hispanophones

Kri (2, 8.1) est un bon exemple de ce groupe. Il n'a pas anticipé la différence d'écriture mais, une fois produite une paire d'écritures égales, il cherche le moyen pour la différencier. Il a commencé par écrire casa et casa; mais quand on lui a demandé si c'est possible d'écrire pareil deux mots qui ont un sens différent, il a commencé à chercher des alternatives graphiques possibles : la première alternative trouvée est « con ce » -avec cé- (parce que, en espagnol d'Amérique, dans certains contextes graphiques le c et le s notent le même phonème). Heureusement, une fois que le mot a été intériorisé, Kri a pris conscience que l'alternative trouvée correspondait à un autre mot (*caca*, équivalent en

français). Alors, il trouve le z comme alternative, en écrivant caza. Puis, pour écrire *caza* - chasse- il cherche l'alternative x jusqu'à trouver cassa. D'un côté, il a écrit tubo et tuvo mais en face du doute, il a choisi d'écrire tuvo - tubo. Enfin, il a écrit yama - llama et lláma.

Pour lui, donc, le plus important est de différencier, c'est-à-dire, de placer des logogrammes qui aident à l'identification des mots particuliers, mais pas par rapport à la série paradigmatisée des mots. C'est-à-dire qu'il n'y a pas une idée morphographique de l'écriture. D'autre part, nous voudrions souligner, une fois de plus, la production des mots qui n'existent pas en espagnol ou qui sont produits avec des ressources presque inexistantes en espagnol : les doubles lettres (cassa) ou l'usage du x, parce que cette lettre a un usage très spécial dans l'espagnol du Mexique. Le x peut soit représenter le phonème /s/ surtout dans les mots qui proviennent des langues précolombiennes (Xochimilco, /soçimílko/) ou bien représenter d'autres phonèmes. C'est une lettre très polyvalente : /ks/ dans éxito, /x/ dans México, /ʃ/ dans xoconoxtle, /ʃokonókstle/.

L'on peut faire les mêmes remarques en ce qui concerne l'écriture kasa d'AnM et à propos de l'écriture yhama fait par Pas. Ces écritures, éloignées du visage commun des mots en espagnol, montrent que les enfants sont centrés sur le SRD plus que sur leurs rappels. L'enfant cherche la systématisme avant d'accepter les particularités exceptionnelles.

Le dernier exemple que nous voudrions présenter illustre une procédure d'écriture qui montre l'anticipation de la solution au problème posé : Arc avait déjà la solution avant de commencer à écrire. Il a écrit llama, llama et llama puis a placé les accents graphiques sur les premier et troisième mots: lláma, llama et llamá. Il est aussi important de signaler qu'à la différence de Pas, Arc utilise l'accent comme une marque logographique non liée à la représentation de l'accent phonologique mais seulement comme une marque différenciatrice.

• Enfants francophones

Les arguments d'Ali (CE1) sont très clairs. Elle a écrit chamt et chamd pour changer...

un petit peu pour pas mettre les mêmes lettres à la fin [et pourquoi il faut pas mettre les mêmes lettres?] ben parce que sinon ça ferait le même mot, et ça s'écrit pareil

Puis, elle a écrit void (pour *voie*) en réfléchissant :

... quand j'écris une dernière lettre à la fin, ben j'ai mis un dé parce que on peut mettre...on pourrait mettre un té, mais le té ça...c'est pareil, ce serait le même mot mais il y aura un té à la fin pour dire 'on voit' comme par exemple 'on voit des...'

Puis, elle a écrit : voi > vois (pour *voix*), voit (pour *voit*, comme elle avait anticipé) et boit (pour *boit*). En plus, elle écrit il vole et il voles en disant :

[et pourquoi t'as mis un esse là?] ben parce qu'il y en a plusieurs qui volent [ouais] ou sinon on peut mettre un esse à ils aussi - en écrivant ils -

Le changement qualitatif entre les groupes 2 et 3 est la systématisation du SRD qui se traduit, quantitativement, en l'approche de la norme. Autrement dit, l'organisation de l'information orthographique repose sur la construction du SRD parce que ce même schème est responsable des caractéristiques orthographiques du français écrit. L'écriture conventionnelle et le SRD marchent dans la même direction. Le tableau 4 le montre bien :

Tableau 5 : comparaison des performances des groupes 2 et 3 par rapport à l'écriture conventionnelle

	Mots écrits conventionnellement	Ensembles écrits conventionnellement
Groupe 2	51,4%	35%
Groupe 3	70%	58%
Différence: G3>G2	19	23

Il est très intéressant de souligner que comme dans les données du groupe 2, là où le graphème fonctionne logographiquement (donc les moyens de différenciation ne répondent pas à un système) les réussites par rapport à la norme sont les plus faibles : *voie* (0/5), *voix* (1/5) alors que quand les marques différenciatrices répondent à un système, c'est-à-dire, lorsqu'elles fonctionnent comme morphogrammes, les réussites orthographiques sont meilleures : *voit* (5/5), *amie* (4/5), *vache* (4/5), *vaches* (4/5) *chant* (3/4).

Par rapport à cette hypothèse, nous pourrions comparer les pourcentages de réussites par mot entre les deux groupes. Voici la comparaison :

Tableau 6 : comparaison, par mot, des performances orthographiques des groupes II et III F

	cham	chant	voie	voix	voit	vache	vaches	vole	volent	ami	amie	Total
p												
II	3/9	6/9	1/9	0/10	3/10	9/10	9/10	9/10	4/10	9/10	2/10	55/107
	33%	66%	11%	0%	30%	90%	90%	90%	40%	90%	20%	
III	2/4	3/4	0/5	1/5	5/5	5/5	5/5	4/5	3/5	5/5	4/5	37/53
	50%	75%	0%	20%	100%	100%	100%	80%	60%	100%	80%	
Total	5/13	9/13	1/14	1/15	8/15	14/15	14/15	13/15	7/15	14/15	6/15	92/160

Il faut remarquer que, précisément, sur les mots *voit*, *vole* et *amie* il y a une différence égale ou supérieure à 20% : 70%, 20% et 60% de différence respectivement. La systématisme de l'usage morphographique est assimilée par le SRD. Donc, il est plus facile de se rappeler les caractéristiques graphiques des mots. Si on comprend, on se rappelle.

L'on peut aussi chercher la systématisme par enfant. Prenons le cas du féminin : *voix*, *vache* et *amie* :

Groupe 3 :

Prénom	<i>voix</i>	<i>vache</i>	<i>amie</i>
Ali	<u>void</u>	<u>vache</u>	<u>une ami</u>
Sté	<u>voix</u>	<u>vache</u>	<u>amie</u>
Aga	<u>voie</u>	<u>vache</u>	<u>amie</u>
Afs	<u>voie</u>	<u>vache</u>	<u>amie</u>
Aur	<u>voie</u>	<u>vache</u>	<u>amie</u>

Trois enfants sur cinq ont écrit de façon erronée *voix* (voie), pour être cohérents avec le système. En plus, Sté a écrit les trois mots conventionnellement.

Cependant, le groupe 2 est bien différent du point de vue de la systématisme dans le marquage du féminin avec e : seule, Thi a réussi à écrire les trois féminins avec e final. Même si l'école et la société insistent avec 'le e du féminin' (cf. les commentaires métalinguistiques de Jaffré, 1988) il faut attendre la construction du SRD pour que ces commentaires métalinguistiques soient compris puis entendus.

Groupe 2 :

Prénom	<i>voix</i>	<i>vache</i>	<i>amie</i>
Sar	<u>voi</u>	<u>vache</u>	<u>une ami</u>
Nic	<u>voi</u>	<u>vache</u>	<u>ami</u>
Con	<u>voit</u>	<u>vache</u>	<u>ami</u>
Mar	<u>voi</u>	<u>vache</u>	<u>ami</u>
Fra	<u>vois</u>	<u>vache</u>	<u>amie</u>
Tip	<u>voie</u>	<u>vache</u>	<u>amie</u>
Rom	<u>voit</u>	<u>vach</u>	<u>ami</u>
Adr	<u>vois</u>	<u>vache</u>	<u>ami</u>
Léa	<u>voi</u>	<u>vache</u>	<u>amie</u>
Hél	<u>voi</u>	<u>vache</u>	<u>amie</u>

En résumé, les enfants qui produisent toujours des écritures identiques d'homophones ont une conceptualisation cénémique ou phonographique de l'écriture. Si les mots sont identiques du point de vue phonologique, ils s'écriront de la même manière. Par contre, les enfants qui produisent des écritures asystématiquement différenciées ont une conceptualisation en changement. Parfois ils restent centrés sur la sonorité des mots, en produisant des écritures identiques. Mais d'autres fois, ils se centrent sur la signification des mots à écrire, et ils produisent des écritures différenciées d'homophones. Finalement, les enfants arrivent à être très systématiques dans l'application du principe de différenciation : les enfants trouvent ou bien inventent les moyens de différenciation, pour être cohérents avec un principe pléréémique (logographique ou morphographique) d'écriture.

De la même manière que la découverte du schème de correspondance sonore permet d'organiser l'information relative aux valeurs sonores des lettres dans une phase plus précoce de l'évolution de l'écriture chez l'enfant, la construction du SRD lui permet l'organisation de l'information orthographique provenant du milieu. La conceptualisation logographique de l'écriture doit évoluer vers la morphographie, en imposant la nécessité de trouver des moyens systématiques de différenciation qui soient coordonnés avec les moyens d'unification graphique par rapport aux séries paradigmatiques.

ECHANTILLON EXPERIMENTAL

FRANCOPHONE

L'analyse du premier échantillon francophone (l'échantillon pré-expérimental) a été réalisée presque exclusivement sur la base de la production finale des enfants. Nous n'avons néanmoins pu utiliser que quelques-unes de leurs justifications. L'échantillon expérimental du corpus que nous allons analyser maintenant nous permet de nous appuyer de façon plus systématique, tant sur la production que sur les justifications exprimées par les enfants. Nous intégrons de plus dans cette analyse le degré de conventionnalité de la production infantile - exprimé par le pourcentage de mots écrits conventionnellement- étant donné que nous avons observé quelques constantes intéressantes entre la schématisation des productions et la connaissance de l'écriture conventionnelle. Nous entreprenons donc maintenant un exercice de « sériation », une ordination qui prenne simultanément en compte les productions écrites finales, leur justification et la conventionnalité de ces dernières.

Si nous nous intéressons de façon très particulière à l'orthographe, la systématisme peut exclure la conventionnalité et vice versa. Même lorsque l'enfant tendra à chercher la régularité maximale, les faits lui résisteront, et c'est pour cela qu'il cherchera et fournira soit une solution qui assimile la réalité et l'intègre à son système d'interprétation (comme nous avons vu qu'il se passait), soit des solutions plus ou moins *ad hoc*, centrées sur une information partielle ou très spécifique.

Ce n'est que de façon progressive qu'apparaissent les coordinations et les différenciations pertinentes afin de rendre compte d'une réalité complexe comme l'orthographe, dont le développement historique accumule de nombreuses années de décisions, qui montre de nombreuses superpositions de critères et qui ne parvient qu'à des coordinations partielles et locales.

En ce qui concerne l'apprentissage d'un aspect du langage différent de celui dont nous nous occupons ici, Simone (1988) dit :

L'enfant s'attend à ce que la partie de la langue qu'il ne connaît pas soit faite comme celle qu'il connaît. Ceci signifie que l'enfant imagine que la langue est symétrique et régulière, qui ne présente pas d'éléments étranges ou imprévisibles, qui répond toujours aux mêmes règles [

...]. Découvrir des asymétries, des irrégularités et des phénomènes imprévisibles est toujours une surprise désagréable qui contredit l'attente de régularité. (pp. 39-40. TP).

... el niño espera que la parte de la lengua que no conoce esté hecha como la que conoce. Esto significa que el niño imagina que la lengua es simétrica y regular, que no presenta elementos extraños e imprevisibles, que responde siempre a las mismas reglas. [...] Descubrir asimetrías, irregularidades y fenómenos imprevisibles es siempre una amarga sorpresa que contradice la expectativa de regularidad (pp. 39-40)

Pour sa part, Piaget (1974b) a écrit :

L'idée de hasard et l'intuition de la probabilité constituent également des réalités très vraisemblables, dérivées et secondaires en relation à la recherche même de l'ordre et de ses causes (p.141. TP)

También la idea de azar y la intuición de la probabilidad constituyen muy verosímilmente realidades derivadas y secundarias con relación a la búsqueda misma del orden y de sus causas (p. 141).

Les analyses que nous avons présentées dans la section précédente montrent que les enfants cherchent à construire des systèmes réguliers, même quand les caractéristiques propres de l'objet les conduit, peu à peu, à construire et à coordonner différents principes d'écriture, au moment où ils doivent être capables d'accepter des particularités non régies par des principes généraux.

L'analyse de cet échantillon renforce l'analyse précédente. Il y a des enfants qui écrivent tous les mots de la même façon, montrant alors leur centration sur la dimension phonographique. D'autres enfants écrivent de manière différente toutes les paires de mots et d'autres enfin sont asystématiques. Ce que nous voulons maintenant analyser ce sont les raisons qu'ils expriment au moment de justifier leur production, en plus de la production en elle-même ; les écritures des paires des mots peuvent se montrer identiques, ou différentes, tout en ayant été produites selon des voies différentes. Nous voulons aussi analyser à nouveau la proximité ou l'éloignement des critères d'écriture par rapport à la norme.

En nous basant sur la classification déjà appliquée, c'est-à-dire, en partant de l'existence de quatre groupes formés en fonction de l'écriture- identique ou différente- des couples d'homophones, nous avons classé et sérié les enfants dans les groupes suivants (dans l'annexe 11 on trouvera un résumé des productions écrites):

- **Groupe 0** : À la frontière alphabétique, avec différenciation d'écriture : Tip (CE1, 7.5)

- **Groupe 1** : écriture avec centration exclusive sur le principe alphabétique, qui débouche sur des écritures identiques. PiY (CE1)
- **Groupe 2a** : écriture asystématique différenciée avec début de considération du principe logographique : Mél (CE1, 7.6), Tan (CE1), Eli (CE1, 6.0), Gré (CE1, 7.5), Axe (CE1), Aud (CE1, 7.5), Luc (CE1, 7.5), ClG (CM1, 9.4)
- **Groupe 2b** : écriture asystématique avec début de coordination entre le principe logographique et morphographique : Cla (CM1, 9.2), Ali (CM1, 9.6), Mat (CM1, 9.6), ClL (CM1, 9.1) y PiV (CM1, 9.2)
- **Groupe 3a** : écriture systématique différenciée avec début de considération du principe logographique : PiE (CM1, 9.8)
- **Groupe 3b** : écriture systématique différenciée avec coordination des trois principes d'écriture : Nic (CM1, 9.2), Bon (CM1, 9.0) et Tho (CE1, 7.5)
- **Groupe 4** : écriture conventionnelle avec coordination entre les principes phonographique, logographique et morphographique : Mar (CM1, 9.2)

La classification que nous utilisons suppose aussi le classement des enfants sur une ligne continue qui va de la centration sur la phonographie, c'est-à-dire du principe alphabétique de l'écriture, à la logographie, caractérisée par une centration sur la différenciation sans considération d'aspects morphographiques. Par logographie, nous voulons dire que l'essentiel pour ces enfants s'avère résider dans la différenciation des écritures homophones sans qu'il y ait de réflexion plus profonde quant à comment parvenir à cette distinction graphique.

Par contre, l'incorporation du principe morphographique (que ce soit de manière sporadique ou systématique) suppose, en plus d'une différenciation, une justification du caractère différenciateur qui prenne en compte la famille à laquelle appartient le mot en question (ou d'autres critères syntagmatiques) et son orthographe particulière (i.e. la morphographie dérivationnelle).

Enfin, nous avons un enfant qui écrit tous les homophones de manière conventionnelle, en donnant des justifications pertinentes et en montrant une excellente maîtrise des principes d'écriture impliqués.

Le tableau suivant montre les couples de mots écrits et leurs caractéristiques principales. Nous avons inclus un paramètre de conventionnalité dans l'écriture, qui précise le pourcentage de mots correctement écrits sur les 18 mots considérés, parmi lesquels se trouvent, en plus des homophones et quasi-homophones proposés, les mots "rhinocéros" et "hippopotame".

Le tableau permet aussi de savoir quels couples ont été écrits de la même façon (=), lesquels ont été écrits de façon différente, mais non conventionnellement –sur tant de couples- (X) et

lesquels enfin ont été écrits conventionnellement, c'est à dire quand l'enfant a écrit conventionnellement les deux membres du couple (c).

Sur la base de ces paramètres, nous avons ordonné les enfants comme suit :

Tableau 7 : classification des enfants francophones dans la tâche d'écriture de mots homophones (échantillon expérimental)

Nom	Groupe	%Conv.	=1	2	3	4	5	6	7	C		
Tip	(7.5 CE1)	0	22	0	x	x	x	x	c	x	c	2
PiY	(? CE1)	1	0	7	=	=	=	=	=	=	=	0
Mél	(7.6 CE1)	2a	17	6	x	=	=	=	=	=	=	0
Tan	(? CE1)	2a	11	3	=	x	x	=	c	x	=	1
Eli	(6.0 CE1)	2a	28	3	x	x	=	x	c	=	=	1
Gré	(7.7 CE1)	2a	17	2	x	x	x	=	c	x	=	1
Axe	(? CE1)	2a	1	1	x	x	x	x	x	x	=	0
Aud	(7.5 CE1)	2a	33	1	x	x	x	x	c	x	=	1
Luc	(7.5 CE1)	2a	39	1	c	x	x	x	c	x	=	2
CIG	(9.4 CM1)	2a	61	3	x	=	=	=	c	c	c	3
Cla	(9.2 CM1)	2b	61	2	c	x	=	x	c	c	=	3
Ali	(9.6 CM1)	2b	61	1	x	x	x	x	c	c	=	2
Mat	(9.6 CM1)	2b	61	1	x	=	x	x	x	c	c	2
CIL	(9.4 CM1)	2b	67	1	c	=	x	x	c	c	c	4
PiV	(9.2 CM1)	2b	72	1	c	=	x	c	c	c	x	4
PiE	(9.8 CM1)	3a	44	0	x	x	x	x	c	c	c	3
Nic	(9.2 CM1)	3b	61	0	c	x	x	x	c	c	c	4
Bon	(9.0 CM1)	3b	67	0	c	x	x	c	c	c	c	5
Tho	(7.5 CE1)	3b	83	0	c	c	c	c	c	x	c	6
Mar	(9.2 CM1)	4	94	0	c	c	c	c	c	c	c	7

Nous désirons faire les observations générales suivantes :

- Les enfants situés dans les groupes 0,1 et 2 ont aussi, à l'exception de CIG, moins de 40% de mots écrits conventionnellement, alors que les enfants situés dans les groupes supérieurs (2b, 3a, 3b et

4) ont plus de 60% d'écritures conventionnelles (sauf PiE). Une fois de plus, nous trouvons une relation entre l'évolution conceptuelle de l'écriture et la conventionnalité atteinte.

- Il existe aussi une étroite relation entre les groupes dans lesquels ont été classés les enfants et les groupes scolaires et/ou leur âge, et cette relation est cohérente avec nos résultats : les enfants de CE1 appartiennent aux groupes de moindre évolution (à l'exception de C1G) et ceux de CM1 appartiennent aux groupes de plus grande évolution (sauf Tho), comme en fait on devait s'y attendre.
- Si nous considérons la conventionnalité de l'écriture des couples de mots et la fréquence à laquelle elle apparaît, voilà comment elles sont organisées :

Tableau 8 : fréquences d'écriture conventionnelle pour des paires des mots homophones.

Fréq. de paires écrites conv.	Paire :
16	5. vache-vaches
10	6. il vole - ils volent
9	7. ami - amie
8	1. champ - chant
4	4. voie - voit
2	3. voix-voit
2	2. voie-voix

Comme nous l'avions déjà noté, le contraste singulier / pluriel (chez les substantifs puis chez les verbes) est celui qui semble être perçu le plus précocément comme un problème, dans la perspective de l'écrire de façon indifférenciée, et d'autre part celui qui semble être le plus clair quant à son écriture orthographique. Ses fréquences sont les plus hautes. De plus, des 4 enfants qui distinguent seulement une paire d'homophones de façon conventionnelle, c'est justement la paire *vache - vaches* celle qui est écrite correctement.

Au contraire, le contraste qui est le plus résistant par rapport à l'écriture conventionnelle est aussi le plus arbitraire : celui qui fait intervenir le x de voix.

Il est clair que la différence de genre pose un problème sérieux aux enfants, tout comme la différenciation systématique du triplet d'homophones : parmi les 7 enfants qui écrivent de la même manière seulement un couple d'homophones, ce couple est, pour 4 enfants, celui qui

inclut le contraste masculin / féminin et pour les trois autres, un couple du triplet, justement le couple *voie - voix*.

Comme on le voit, l'analyse de l'échantillon précédemment analysé et les données actuelles se renforcent pour ce qui est de leurs termes généraux.

Analysons avec soin l'argumentation des enfants, les justifications d'écriture, que ces dernières soient conventionnelles ou pas, afin d'essayer de comprendre, jusqu'où notre méthodologie nous le permet, les raisons qui poussent les enfants à choisir une forme d'écriture, depuis leur point de vue.

Groupe 0 : à la frontière alphabétique, avec une différenciation des écritures : Tip (CE1, 7.5)

Nous situons en premier lieu Tip (CE1, 7.5) qui, alors qu'il écrit de façon différente tous les couples de mots, montre parfois des difficultés pour représenter fidèlement la chaîne de phonèmes du mot. C'est en particulier le cas pour l'écriture des mots /vwa/ et *ami(e)*. Nous pouvons dire, en nous appuyant sur Gak (1976), que Tip commet des erreurs tant d'ordre graphique qu'orthographique. Par exemple, la séquence graphique qui est constante dans les trois écritures de /vwa/ est von et cette séquence graphique ne peut représenter la forme sonore de /vwa/. Il se passe également des choses surprenantes et d'explication difficile lorsqu'il écrit *amie* (=d'amie, od'amie).

A ces écritures surprenantes, nous pouvons en ajouter d'autres, extraites de l'ensemble des productions graphiques obtenues de Tip. Dans le tableau suivant, nous avons noté quelques ébauches d'explication, sans entrer dans les détails qui n'étaient pas nécessaires à l'argumentation principale.

von+X /vwa/ difficulté de l'analyse sonore : élimination d'un phonème (/a/) et déformation du matériel phonologique (/w/ se transforma en /o/) au cours de l'analyse

nirocersoce rhinocéros instabilité de la forme sonore du mot et difficulté d'analyse.

nipopotabe hippopotame instabilité de la forme sonore du mot et transformation de phonèmes au cours de l'analyse sonore (/m/ > /b/).

tige tigre manque d'exhaustivité dans l'analyse phonématique.

garesone garçon Erreur graphique ou orthographique ? (Ce qui est écrit correspond à /garesø/ ou à /garsø/ ?)

tu sur instabilité dans la correspondance graphème ou lettre et phonème (ou transformation durant l'analyse /s/ > /t/)

toulemode tout le monde manque de segmentation conventionnelle

Ce que montre le tableau précédent c'est que Tip se situe précisément à la frontière de l'écriture alphabétique (la séquence de lettres représente la séquence de phonèmes) et cherche à parachever sa systématisation de cette forme de représentation, tout en ayant encore la nécessité de réaliser un travail très conscient d'analyse phonologique pour écrire, ce qui la conduit à faire de continuelles transformations des phonèmes à représenter et, éventuellement à en oublier d'autres. On pourrait sans doute parler dans ce cas d'une « surcharge cognitive ».

Ce cas est intéressant tant il montre que reconstruire un principe d'écriture est une chose, mais pleinement développer les procédures d'application de ce principe en est une autre. Comme nous l'avons vu, il existe toujours une interaction entre les procédures et les découvertes. Ceci est peut-être une distinction qui aiderait à différencier ce que nous trouvons dans la littérature sous le terme d'« automatisation » : entre la découverte d'un principe et son application automatique et inconsciente, il y a toute une construction cognitive et une sélection de procédures d'application des structures déjà découvertes ; cette sélection contribuera à son tour à modifier les découvertes précédemment mentionnées.

En même temps que Tip tente d'achever de systématiser son écriture alphabétique et les jeux de correspondances phonographiques, elle incorpore déjà de nombreux éléments proprement orthographiques à son écriture, avec une diversité de recours graphiques bien employés : lettres finales qui sonorisent la dernière consonne (e final, s final, is, u, r et t) desquelles elle se sert en plus pour produire des différences graphiques en fonction des différences de signification.

De même, elle utilise des options graphiques pour la représentation d'un même phonème eau / au dans *il vole* / *ils volent*.

Durant l'entrevue, elle nous dit :

[... est-ce que ces /vwa/ ça s'entend pareil?] oh oui [oui? est-ce que ça s'écrit pareil?] non [donc, tu les as écrit pas pareil, et euh est-ce que ça veut dire pareil?] non [est-ce qu'on aurait pu les écrire pareil?] non, on aurait pu mais sinon c'est pas français

Une manière aussi élégante qu'ambiguë (même si elle est peut-être très aiguë) d'exprimer une exigence de différenciation dont l'origine est endogène.

Ainsi donc, nous nous trouvons à la fin de la période de systématisation du principe alphabétique et au début de la période de systématisation d'autres aspects de l'écriture, plus proprement orthographiques. Cette position frontière est celle qui fait considérer (et de fait

est, d'un certain point de vue) l'écriture de Tip comme peu systématique : elle réalise en effet des ajustements dans l'écriture, dérivés de sa propre lecture, elle cherche à ajuster la séquence de lettres sur la chaîne de phonèmes et en même temps, elle prend en considération d'autres critères, comme par exemple le contraste singulier / pluriel afin de justifier un s terminal ou son absence, qui au début a pu être écrit pour un motif différent –de différenciation et / ou avec une valeur auxiliaire de sonorisation de la dernière consonne.

Ce cas est également intéressant tant il montre bien deux aspects importants de l'évolution : d'un côté, en montrant qu'il peut exister un chevauchement temporel dans les thèmes abordés par l'enfant. Il n'a pas encore terminé d'achever l'automatisation d'un, quand il commence déjà la réflexion sur d'autres. De plus, il montre que le schéma de représentation différenciée peut-être récupéré très précocement dans l'évolution, sans être toujours et nécessairement subordonné au principe alphabétique d'écriture qui générerait des productions graphiques indifférenciées d'homophones.

Groupe 1 : Ecriture avec centrage alphabétique / phonographique – écritures identiques- : PiY (CE1).

PiY (CE1) est le seul enfant de l'échantillon expérimental qui écrit tous les homophones de la même façon : Parmi ces mots, il écrit seulement le mot *vache* de manière conventionnelle, ajoutant un co-texte comme une solution au problème de représenter le contraste singulier / pluriel (il écrit une vache- des vache), comme nous avons vu que faisaient d'autres enfants. Etant donné que ce n'est pas une différenciation intralexicale, nous considérons qu'il s'agit d'un couple écrit de manière indifférenciée, bien que cela pourrait être considéré comme une réponse intermédiaire entre l'écriture identique et l'écriture avec une différenciation interlexicale.

Il est important de noter que PiY incorpore déjà des éléments orthographiques à ses productions (lettres finales qui sonorisent les consonnes, digrammes « manqués » ou conventionnels o / eau / au / eu → /o/, oi → /wa/, etc.). PiY possède des ressources orthographiques, mais les organise et les emploie selon un principe différent. Pour PiY, la règle serait la suivante : si les mots se prononcent de la même façon, ils s'écrivent pareil, même s'ils ont des significations quelque peu différentes.

Groupe 2a: Ecriture asystématiquement différenciée avec un début de considération du principe logographique : Mél (CE1, 7.6), Tan (CE1), Eli (CE1, 6.0), Gré (CE1, 7.5), Axe (CE1), Aud (CE1, 7.5), Luc (CE1, 7.5), CIG (CM1, 9.4)

Les enfants qui appartiennent à ce groupe se caractérisent par une écriture des homophones non systématiquement différenciée, un faible pourcentage de mots et couples de mots écrits de façon conventionnelle et un nombre variable de couples de mots écrits indifféremment

Nom	Groupe	%Convo.	=1	2	3	4	5	6	7	C
Mél	(7.6 CE1)	2a	17							6 x = = = = = 0
Tan	(? CE1)	2a	11							3 = x x = c x 1
Eli	(6.0 CE1)	2a	28							3 x x = x c = 1
GrÉ	(7.7 CE1)	2a	17							2 x x x = c x 1
Axe	(? CE1)	2a	11							1 x x x x x x 0
Aud	(7.5 CE1)	2a	33							1 x x x x c x 1
Luc	(7.5 CE1)	2a	39							1 c x x x c x 2
CIG	(9.4 CM1)	2a	61							3 x = = = c c c 3

Certains aspects intéressants méritent d'être relevés chez chaque enfant.

Dans le cas de Mél, il est clair qu'elle reconnaît parfaitement la différence entre le sens des mots et qu'elle adopte avec beaucoup de sécurité son critère d'égalité en fonction de la sonorité :

Mél (CE1, 7.6)

voie - voix - voit

[alors, alors les trois /vwa/ tu les as écrit pareil?] oui [pourquoi?] *parce que /vwa/ ça s'entend pareil et je pense que ça s'écrit pareil* [d'acc. et est-ce que ça veut dire pareil?] ... [non?] ça ça veut dire la voix euh chanter [oui] ça ça veut dire la voie euh...comment on pourrait dire? ... [la voie du train?] oui, voie du train et ça c'est LA /vwa/, les yeux [d'acc.] pour voir, regarder [d'acc et alors tu penses qu'ils s'écrivent tous les trois pareil? et euh même si ça veut pas dire la même chose?] oui

Il est très intéressant d'observer, dans le fragment suivant, que Mél juge identique le sens du couple de mot *vache* et *vaches* :

Mél (CE1, 7.6)

vache - vaches

[alors ici on a une vache] et là on a un troupeau des vaches [et là on a un troupeau de vaches, on a trois vaches, donc je vais te demander de m'écrire ici vache et ici vaches] d'acc vache, en plus dans la classe on a une dictée de mots à faire et il y a le mot vache -rire-, vache alors je le sais par coeur [d'acc. alors c'est écrit pareil ou pas pareil?] pareil [d'acc. et euh ça veut dire pareil ou pas pareil?] *ça veut dire pareil* [ça veut dire pareil? même si t'en as une en haut et plusieurs en bas?] ça veut dire pareil [d'acc. et ça s'écrit pareil? oui?] oui [même si là t'en n'as qu'une et là t'en trois?] oui, c'est bien, je suis sûre.

Ce fragment d'entretien nous oblige à reprendre une question presque philosophique, relative au langage : en ce qui concerne les couples qui opposent singulier / pluriel, tant parmi les substantifs que parmi les verbes, Mél affirme que les deux mots signifient la même chose. S'agit-il vraiment d'une simple distraction ? Le problème est complexe. Nous l'avions d'ailleurs déjà rencontré en 1986, au cours de discussions avec les enfants, à propos de leur critère de décision d'égalité et de différence entre mots (Vaca, 1986). Voyons en détails un exemple de cette recherche.

Juan A. (9;10) était un enfant dont le critère de décision pour savoir si deux mots étaient identiques ou différents, fluctuait beaucoup, quand on lui demandait oralement, sans qu'il ait eu besoin d'écrire dans un premier temps. Dès le premier couple de mots proposé, est apparue une fluctuation ; le couple *ola / hola* {une vague / salut} était jugé comme différent « parce que l'une est bonjour de salut, et l'autre est la vague de la mer » ; en posant la question de la sonorité, il répond "/óla/ y... iguales" {/óla/ et...pareil}. Lorsqu'on lui demanda –par erreur-, si, même s'ils s'entendaient pareil c'était des mots différents, il répondit : « non...ils ne sont pas différents, ce sont les mêmes mots ». il juge le couple *hoja / hoja* (feuille / feuille) comme étant identique « parce que la feuille d'un arbre se prononce pareil que la feuille d'un cahier ». Il justifie de la même manière le couple *piso / piso* (*le sol / piétinner/ verbe*) : « parce qu'ils se prononcent pareil ». Par contre, le couple *carro / coche* (deux façons de dire voiture) est jugé identique parce que « carro et coche...c'est la même chose ». Il maintient son jugement, bien qu'on lui fasse remarquer que la sonorité des deux mots est nettement distincte. Dans le cas de *hablar / platicar* {parler / discuter}, il juge le couple comme étant différent, en vertu d'une

distinction qu'il établit entre les sens : « hablar (parler), c'est quand on parle à UNE personne, et platicar (discuter) c'est quand on discute avec PLUSIEURS personnes ». Immédiatement après, il juge le couple *vino / vino (le vin / il vint)* comme étant égal, parce que les deux mots « s'entendent de la même façon ». Pour résumer jusque là cet entretien, nous pouvons dire que même si, pour le premier couple de mots d'homophones il a douté et a changé de critère pour déterminer l'égalité ou la différence des mots proposés -changement qui est allé de la comparaison de la signification (ou des référents) à la comparaison des signifiants sonores-, pour tous les couples d'homophones présentés jusqu'à maintenant, il a contrasté les signifiants, ce qui s'est traduit par un jugement d'égalité des mots ; par contre, en ce qui concerne les paires hétérophones, il a systématiquement comparé les sens et/ou les référents des mots dans le même but.

Ce qui a suivi, dans cet entretien, fut une séquence de réponses intéressantes quant à l'opposition des hétérophones, au cours de laquelle d'une part, Juan A. ne décide pas s'il doit se centrer sur les différences référentielles ou sur les similitudes significatives, et où l'on peut d'autre part observer l'influence claire de la différence de catégorie syntaxique à l'intérieur du couple.

[¿Si decimos pato/patito?] Uno es pato grande y otro es pato chico [¿Y cómo son las palabras?] Iguales [¿Por qué?] Porque *los* dos son iguales [¿Porque los dos son patos?] – asiente- [¿Y si decimos pato/patote?] Uno es pato chiquito y otro es pato grandote [¿Y las palabras cómo son?] Iguales [¿Y las palabras patito/patote?] Iguales [¿Pato / patito / patote son palabras iguales?] Sí [¿Y si decimos patos?] *Ya no son iguales* [¿Por qué?] Porque patos son... ya varios, patitos... no son muchos y patos... patos... ya tampoco son muchos y patote... ya es uno nada más y patos ya son varios [¿Entre pato y patos son iguales o diferentes?] Diferentes [¿Y entre pato y patito?] Diferentes [¿Por qué?] Porque uno es pato y el otro patito [Entonces por qué es diferente?] Porque una es patito y... otra es pato... no tienen lo mismo, nada más en 'pa'... pato, es lo único que tienen 'pa'... y una ya tiene patito y otra tiene pato [¿Y las palabras?] Son iguales [¿Habías dicho que sea patito de todos modos son patos? ¿por fin, son iguales o diferentes?] Diferentes [¿Por qué?] Porque una suena de un solo pato [Pero también patito...] ... también suena de un solo pato... pero no tiene las mismas [¿Las mismas qué?] palabras, nada más una... ... do... tres ya no [¿Y entonces son diferentes por eso?] – asiente-

{Si nous disons canard/petit canard (pato/patito) ?} L'un est un grand canard, l'autre est un petit canard [Et comment sont les mots ?] Pareils [Pourquoi ?] Parce que *les deux*²⁰ sont pareils [Pourquoi, les deux sont des canards ?]- il acquiesce-[Et si on dit canard/grand canard (pato/patote) ?] L'un est un petit canard et l'autre est un gros canard. [Et comment sont les mots ?] Pareils [Et les mots petit canard/grand canard ?] Pareils [canard/petit canard/ grand canard (pato/patito/patote) sont des mots identiques ?] Oui [Et *si on dit canards* ?]. *Ce n'est plus pareil*. [Pourquoi ?] Parce que canards... ce sont...plusieurs. des petits canards...ne sont pas beaucoup et canards, ..canards...ils ne sont pas beaucoup non plus, et un grand canard, c'est un et rien de plus et canards, ils sont plusieurs [Alors, canard et canards, ce sont deux mots pareils ou différents ?]. Différents. [Et canard et petit canard ?]. Différents. [Pourquoi ? !]. Parce que l'un c'est petit canard (patito) et l'autre c'est canard (pato) ils n'ont pas la même chose, seulement « pa »...pato c'est la seule chose qu'ils ont... « pa »...l'un a pato (canard) et l'autre patito (petit canard).. [Et les mots ?] Ils sont pareils [Tu avais dit que les petits canards, de toute façon ce sont des canards, finalement ils sont pareils ou différents ?] Différents. [Pourquoi ?] Parce que l'autre se prononce comme un seul canard [mais petit canard aussi...]....ça se prononce aussi comme un seul canard, mais il n'a pas les mêmes [les mêmes quoi ?] mots, rien qu'une, deux, trois...et rien d'autre [Et alors ils sont différents pour ça ?]- Il acquiesce-}

Comme pour Juan A., il se peut que le critère de Mél privilégie le sens et la sonorité, aux dépens du référent numérique pour conclure à l'identité des mots et par là même produire des écritures identiques. Effectivement /vwa/ peut-être considérée, du point de vue polysémique, comme étant un seul « mot », avec de multiples sens arbitrairement associés, selon le contexte (on précise que dans ce cas le terme « mot » fonctionne comme un synonyme de « signifiant »), ou bien, dans l'optique de l'homophonie, comme étant différents signes (une sorte de conglomérat de signifiant+signification) de signifiant identique. Se situer dans l'une ou l'autre de ces optiques de façon justifiée est l'affaire des linguistes. Ce qui nous échoit est de montrer que les enfants peuvent adopter les deux optiques –par intermittence et avec différents degrés de cohérence– et agir en conséquence. Certains aspects de ces réflexions de linguistique infantile peuvent être consultés dans la recherche précédemment citée et devraient sans doute être repris parce que, encore une fois, ils font partie des raisons alléguées par les enfants pour justifier leur production orthographique.

²⁰ En espagnol, le terme « palabra » {mot} est féminin. Dans sa justification l'enfant utilise les termes « los

Il est très intéressant de noter que dans l'entretien de Juan A. ce soit précisément le contraste singulier / pluriel qui ait fait faire un « écart au système » et changer son critère de décision d'égalité et de différence. Nous avons déjà vu que le contraste singulier / pluriel nominal est le contraste le plus précoce qui soit considéré par les enfants francophones. On retrouve cette donnée dans l'échantillon pré-expérimental précédemment analysé, dans ce présent échantillon et aussi dans les données rapportées par Totereau et Fayol (1998) et interprétées par Thevenin et al. (1999) comme étant liés à

la motivation sémantique de la flexion [qui] explique l'apparition plus précoce et fréquente du -s nominal par rapport au -s adjectival plus tardive et du -nt verbal, encore plus différée (p. 40)

Si nous revenons sur l'analyse de Mél, d'autres de ses justifications sont intéressantes, tant elles montrent que la connaissance de la forme écrite conventionnelle (le t de boit) se base sur son système et sur la « raison réelle » de cette caractéristique graphique :

[ok et là pourquoi...pourquoi est-ce que tu as écrit boit avec un té?] parce que... sinon peut-être... on entendrait peut-être pas le /wa/, peut-être alors... c'est pour ça [c'est pour ça que t'as mis un té] oui

Evidemment pour Mél, la seule valeur du t est de sonoriser le graphème qui précède (oi, /wa/) et il ne semble pas imaginer sa polyvalence (marque de la troisième personne du singulier).

Gré écrit quelques paires de façon différenciée, mais ses justifications sont bien de caractère extrinsèque à l'écriture et non intrinsèque :

Gré (CE1, 7.5)

champ - chant

cent>jant jent ... [c'est écrit pareil ou pas pareil?] non, ça c'est un a et ici c'est un e [d'acc et euh ils s'entendent pareil?] quoi? [ils se prononcent pareil?] ben, oui [d'acc et pourquoi tu les as écrit différents?] parce que euh... *parce que il y a des mots dans la classe ils disent pareil et un moment moi j'ai écrit le même... le même mot de la classe et le maître de la classe il m'a dit "non, c'est faux" alors y'a une différence entre les deux [ok mais alors pourquoi il faut qu'il y ait une différence entre les deux?] je sais pas [tu sais pas? et est-ce qu'il veut dire pareil?] euh, non [non? et euh est-ce que des mots qui veulent pas dire pareil, est-ce qu'ils peuvent s'écrire pareil?] euh... je sais pas [tu sais pas?] peut-être si [peut-être? et est-ce que tu*

dos », avec un article masculin. Donc, il se réfère aux animaux, non aux mots.

crois que là... est-ce que tu crois que là ils pourraient s'écrire pareil?] ... non [non? pourquoi?] *parce que j'en ai déjà vu le mot comme ça, chant et j'ai cru le voir comme ça donc je l'ai écrit comme ça* [et l'autre ?] je sais pas [mais ils peuvent pas s'écrire pareil?] non... différents [pourquoi?] je sais pas [parce que sinon on pourrait les confondre ou pas?] euh peut-être [peut-être, ok]

Il est clair que Gré déduit, à partir de certaines interactions avec son maître à l'école, le fait que certains mots (les homophones) s'écrivent de manière différente, mais il ne sait pas le justifier. De plus, son mode de différenciation est lié à l'usage d'alternatives de représentation de phonèmes internes aux mots, et non à celui de lettres finales muettes, comme de nombreux enfants le font. C'est une différenciation, mais encore très liée à la phonographie.

Eli commence en écrivant sous forme indifférenciée le premier couple d'homophones, mais ensuite il justifie la différence en alléguant d'une certaine façon sa signification :

Eli (CE1, 6.0)

champ - chant

chant chant>chent ... [... c'est écrit pareil ou pas?] non parce qu'y a un e ici et là y'a un a [hum, d'acc et tu avais comencé par mettre un a en bas] oui [pourquoi tu as changé?] parce que je m'étais trompée [et porquoi tu t'étais trompée?] parce que j'avais pas pensé, j'avais recopié [t'avais recopier la première? et euh donc euh ça s'écrit pas pareil?] non [pourquoi ça s'écrit pas pareil?] parce que c'est pas euh... champ, on ne chante pas, on ne chante pas un champ, quoi, un champ euh comme ça ... [d'acc et tu aurais pas pu faire l'inverse? mettre le champ-là en bas et ce chant-là en haut?] ... [qu'est-ce que tu crois toi? on peut le mélanger ou pas?] ...non ...alors il faut mettre le a ici et le e ici [je sais pas. qu'est-ce que tu penses? on peut le changer ou pas?] -nie-

Cependant, il ne peut justifier sa manière d'écrire le trio de mots homophones, bien qu'il ait écrit le premier mot différemment des deux autres :

Eli (CE1, 6.0)

voie - voix - voit

voit voi vois>voi bois ... [alors explique-moi. là tu a mis quoi, finalement?] j'ai barré le esse [donc tu l'as écrit sans rien derrière, ah d'acc ok alors est-ce que...euh les trois premiers ils s'entendent pareil?] ... [ils se prononcent pareil?] les trois premiers [là voie, voix, voit c'est le même ou pas? ça s'entend pareil?] oui [ça s'entend pareil, d'acc. est-ce que ça veut dire la même chose?] non [non? est-ce que tu les as écrit pareil?] non, si, celle-là et celle-là [oui. et

pourquoi tu les as écrit pareil?] *je sais pas* [c'est possible ou pas?] oui [même si ça veut pas dire la même chose c'est possible de les écrire pareil?] -asiente- [si? et alors comment est-ce que tu sais que euh que celui-là c'est la voix des enfants et celui-là c'est le petit enfant qui voit? si tu les écrit pareil, comment tu fait?] *je sais pas* [et est-ce que tu aurais pu mettre là, et celui-là t'aurais pu le mettre là? est-ce que t'aurais pu les échanger?] xxx hein? [tu sais pas? d'acc ok] ...

Il écrit de manière différenciée et conventionnelle la paire *vache / vaches*, mais pourtant, il écrit de façon indifférenciée le même contraste grammatical lorsqu'il s'agit de verbes :

Eli (CE1, 6.0)

il vole - ils volent

il vole il vole [... qu'il y ait un avion qui vole ou plusieurs avions qui volent, ça s'écrit pareil] -affirme- [d'acc pourquoi?] parce que là c'est il vole, vole, *c'est pas des voles et lui c'est pas des voles non plus xxx on mets pas de choses à la fin* [il y aurait fallut que ce soit quoi pour qu'on mette des choses à la fin?] il y aurait un avion eh bien j'aurais mis un... un... l'avion vole ben j'aurais mis un... un... les avions volent et bien j'aurais mis un esse à la fin [d'acc] parce que c'est des avions [ok et là... là... là on a quand même plusieurs avions, ils volent] ... [tu mets rien à la fin] -nie- [d'acc. ok donc c'est pareil pour un avion, plusieurs avions, / ilvɔl / ça s'écrit pareil, d'acc?] -affirme- [et ça veut dire la même chose ou pas?] -affirme- [...oui? un avion qui vole et des avions qui volent c'est la même chose?] non [mais ça s'écrit pareil?] oui

En résumé, on note une asystématicité dans le comportement et des difficultés à justifier sa propre production.

En ce qui concerne Aud, bien qu'elle manifeste une tendance à écrire de la même façon la première paire de mots, elle les écrit finalement différemment et semble alléguer la différence significative pour justifier la différence graphique :

Aud (CE1, 7.5)

champ - chant

chant chens [ici sur cette image tu vois on a une grand-mère avec ses petits enfants. ils sont assis dans un champ. donc j'aimerais qu'ici tu écrives champ] chant [d'acc tb et ici on a deux petits enfants. tu vois les notes de musiques là ça veut dire qu'ils sont en train de chanter et ils chantent au clair de la lune, par exemple. au clair de la lune qui un chant, d'acc?] faut marquer chanter [non, j'aimerais que tu marques chant] *je l'ai marqué là* [ah oui mais je te demande le

chant de comme au clair de la lune] chens [d'acc alors, tu les as pas écrit pareil?] non [pourquoi?] parce que si je les écrivais pareil, on comprend pas [on comprend pas?] le champ, un champ où on s'amuse, c'est ça

De la même façon que dans le cas précédent, Aud commence en écrivant le trio de manière indifférenciée et très attachée à une représentation phonographique relativement simple, bien qu'elle incorpore le graphème oi ; cependant, au moment de justifier son écriture, elle reprend un raisonnement de différenciation des mots, y compris en utilisant des arguments intéressants pour exclure un possible s final. Ses réflexions laissent clairement voir que c'est le problème de l'écriture qui provoque une série de réflexions linguistiques :

Aud (CE1, 7.5)

voie - voix - voit

voi voi>vois voi>voit boi [alors ici on a 4 images. sur cette image qu'est-ce que c'est ça?] c'est un train, des rails [des rails. on appelle ça aussi une voie, tu sais, la voie du train, oui? alors j'aimerais qu'ici tu marques voie] voi [d'acc et alors ici on a toujours les deux mêmes enfants avec des notes se musique et quand ils chantent on entend leur voix oui? et donc j'aimerais que tu écrives voix] *j'écris pareil que lui?* [ah je sais pas. c'est toi qui décides, tu vois] voi [oui? d'acc et alors ici on a un petit garçon qui voit la fille qui boit. donc ici tu vas marquer voit et ici tu vas marquer boit] xx voi boi [d'acc alors tu as marqué les trois /vwa/ tu les as marqués pareil] oui [oui? est-ce qu'ils s'entend pareil?] oui [oui] /vwa/, /vwa/ et /vwa/ [oui! est-ce qu'ils veulent dire pareil?] non [non] parce que /vwa/ la voie du train, /vwa/ la voix de chanter, et /vwa/... LA /vwa/ de...qu'il voit la petit fille [d'acc mais ils s'écrivent pareil?] oui [oui? et est-ce que c'est possible ça, que tu écrives pareil des mots qui veulent pas dire la même chose?] ... *je sais pas...* ou là on peut ajouter un esse parce que il y a... [oui] xxx [tu veux le faire?] >vois [d'acc alors maintenant ils s'écrivent plus pareil tous] non là il n'y a plus xxx -elle chante- [d'acc] [hum hum oui et alors par contre, la voie du train et le petit garçon qui voit, ça s'écrit pareil?] *non, c'est pas le même mot* [mais tu les as écrits pareil ou pas?] oui [oui] /vwa/... parce qu'il voit avec les yeux, il voit, il voit la voie du train... [donc tu veux rajouter quelque chose là ou pas?] hum oui >voit [ah ah! tu rajoute un té, d'acc et pourquoi un té?] ben y'a des mots il y a un té [d'acc donc maintenant ils sont tous les trois différents] oui [oui tu penses que ça va mieux là. et est-ce que tu aurais pu mettre le té en haut plutôt? sur la voie du train?] ...non [non... c'est le petit garçon qui voit qui doit avoir le té, alors d'acc... et est-ce que tu aurais pu être un esse à la voie du train?] non [pourquoi?] parce que à /vwa/ y'a

pas plusieurs voies [d'acc] xxx [ok tb et ça c'est...?] boit [ça s'entend pareil que les autres?]
non [pourquoi?] parce que xxx un bé [tb ok alors...]

Luc, quant à lui, donne des arguments clairs de différenciation de l'écriture liés à la différence de signification des mots, mais nous ne trouvons aucun indice (dans les limites des données obtenues et des questions posées) qui indiquent un raisonnement de caractère morphographique. De fait, il n'écrit que 39% des mots de façon conventionnelle :

Luc (CE1, 7.5)

champ - chant

champ chant ... [tb alors explique-moi... euh ils sont écrits pareil ou pas pareil?] non, pas pareil [et pourquoi tu les as pas écrits pareil?] parce que le champ c'est pour s'asseoir, jouer [oui] et là le chant c'est quand on chante [d'acc tb] alors ça s'écrit pas pareil [même si ça s'entend pareil?] non [ok parce que ça veut pas dire pareil] oui [d'acc tb]

Luc (CE1, 7.5)

voie - voix - voit

voit void vois bois ... [d'acc alors explique-moi. donc tu les as tous écrits...différents, alors explique-moi pourquoi] parce que là, là c'est la voix quand on chante et là c'est la voie... du train [oui] et là il voit, et là elle boit [d'acc donc comme ça veut pas dire la même chose, tu vas l'écrire comment?] xxx [et même si ça s'entend pareil?] oui [et alors est-ce que tu crois que t'aurais pu mettre ce /vwa/ là, celui de la voie du train, est-ce que tu aurais pu l'écrire, le même, ici du petit garçon et que celui-là est-ce que tu aurais pu le change?] non [non?] je crois pas [tu crois pas? c'est bien comme ça que ça s'écrit, oui? d'acc]

Enfin, ClG justifie toutes les différences en se référant aux différences de sens. Cependant, dans le cas du trio, il essaie d'abord une variante, pour le mot *voix* (voit). Il ne se montre pas convaincu et semble changer de critère, égalant les écritures et laissant au contexte et / ou co-texte oral le soin de la différenciation :

ClG (CM1, 9.4)

voie - voix - voit

voie voit >voie voie boie [d'acc. alors explique-moi. les trois /vwa/ est-ce qu'ils se prononcent pareil?] oui [est-ce qu'ils veulent dire la même chose?] non [et ils s'écrivent pareil?] oui [d'acc. pourquoi?] ...ben...xxx [*t'écris comme on dit* mais pour toi, pour toi pourquoi ils s'écrivent pareil?] *je sais pas* [est-ce que même s'ils s'écrivent pareil on peut voir qu'ils veulent pas dire la même chose?] ben oui [comment?] ben parce que /vwa/, on dit la

voie ferrée, oui, là c'est la voix et ici on dit, on dit il voit [d'acc. ça ça nous aide à comprendre qu'ils veulent pas dire la même chose... hum... c'est ça ok et euh et boit?] boit? et bien boit, il boit? [ok et heu... d'acc. et est-ce que à la place du e pourquoi par exemple là t'avais commencé à mettre un té et ensuite t'as barré et t'as mis /vwa/ avec en e?] parce que je crois que je me suis trompée [et est-ce que tu crois qu'à la place du e il y aurait pu y avoir une autre lettre, ou tu est sûr que c'est le e?] ... [tu sais pas? d'acc. comme ça, ça te semble bien?] oui [tb]

Ces zones de conflit entre la donnée isolée dont il se rappelle et le système choisi, sont mises en évidence dans le fragment précédent de l'entretien. CIG se souvient des formes écrites voie et voit mais ne connaît pas le système de correspondances. Il choisit donc d'écrire tout de la même façon et de laisser à l'interprétation contextuée la résolution de l'éventuelle ambiguïté. De fait, effectivement, personne ne dit de mots isolés. Au minimum, on dit "la voie ferrée... la voix ... il voit". La solution se trouve dans le co(n)texte du texte, qu'il soit oral ou écrit. CIG représente la limite supérieure de ce groupe : c'est lui qui écrit le plus de couples de mots de façon conventionnelle tout en paraissant avoir clairement à l'esprit la nécessité de différenciation. Il ne semble cependant pas se compromettre à une réflexion plus profonde ou à un essai de souvenir ou de déduction quant à la manière d'écrire le trio de manière différenciée, ce qui fait que sa production générale est asystématique en ce qui concerne le critère de différenciation.

Le point commun à tous les enfants du groupe 2a est donc d'écrire de façon différente seulement quelques paires d'homophones et de justifier ces différences en alléguant les différences de significations entre les mots. Certaines de ces différenciations paraissent être fortement liées à la logique phonographique du système et non à la logique logographique, avec une utilisation répétée et insistante d'éléments graphiques situés en position finale des mots. Ces enfants partagent aussi la caractéristique d'avoir un niveau orthographique faible (sauf CIG) et, parfois de ne pouvoir justifier les différences produites.

Quand les enfants ne peuvent pas justifier leurs propres productions, tout se passe comme s'ils n'avaient pas conceptualisé le problème et qu'ils n'agiraient qu'en fonction du schéma de représentation différenciée, sans pouvoir mener de réflexion à partir de ce même schéma, faute d'une prise de conscience claire de ce dernier, c'est-à-dire, faute d'une conceptualisation à proprement parler. Ceci est valable pour les premiers enfants du groupe (Mél, Tan et Eli). Les autres semblent avoir clairement conscience de la problématique, bien qu'ils rencontrent

des problèmes spécifiques, soit déjà avec le contraste féminin / masculin (Axe et Aud), avec le trio ou avec n'importe quel autre contraste qu'ils considèrent non représenté.

Groupe 2b : Ecriture asystématique avec début de coordination entre les principes logographique et morphographique : Cla (CM1, 9.2), Ali (CM1, 9.6), Mat (CM1, 9.6), CIL (CM1, 9.1) y PiV (CM1, 9.2).

La différence fondamentale entre ces enfants et ceux du groupe précédent, réside dans le fait que ceux-ci commencent à justifier les caractéristiques orthographiques qu'ils introduisent pour la différenciation, à l'aide de la famille lexicale à laquelle appartiennent les mots qu'ils écrivent. On voit apparaître une justification plus élaborée (bien que non conventionnelle) des caractéristiques orthographiques. En même temps, on voit s'élever dans ce groupe le pourcentage de mots et de couples de mots écrits conventionnellement. Une autre différence enfin est que les mots qui demeurent indifférenciés, appartiennent soit au trio, soit au contraste féminin / masculin.

Cla relie *chant* à *elle chant*, ce qui justifie précisément l'usage du t de chant, écrit de manière conventionnelle :

Cla (CM1, 9.2)

champ - chant

champ chant ... [d'acc alors explique-moi. est-ce que ces deux mots ils se prononcent pareil?] ah oui! le té et le pé sont muets sauf quand *on dit elle chante* [oui] c'est pas une lettre muet xxx [et alors dis-moi donc ce sont des mots qui se prononcent pareil et est-ce qu'ils veulent dire la même chose?] non parce que champ c'est là où il y a des arbres et le chant c'est là où on chante [hum hum ils s'écrivent pas pareil, donc?] parce que enne et emme, emme est devant un pé donc c'est un emme et le... et le enne est devant un té, donc [d'acc et est-ce que tu aurais pu inverser les écritures, c'est à dire prendre le chant d'en bas et le mettre en haut et celui d'en haut le mettre en bas?] je le fais? [non, je te demande... en face des mêmes images est-ce que ça veut dire la même chose? est-ce que tu peux...] ben non, je crois pas... non, on peut pas [d'acc tb alors c'est l'heure de réfléchir, là qu'est-ce que tu penses?] non, on peut pas les échanger [on peut pas les échanger?] non, parce que sinon ben ce champ ben je vais te dire que y aurait des xxx [d'acc] xxx ils seront en train de chanter [d'acc tb]

Devant le trio de mots /vwa/, elle insiste sur le fait qu'ils doivent s'écrire différemment : voix>c voix>voie>voi voie>voi boie

Dans ce cas, il s'avère difficile de reconstruire exactement l'ordre séquentiel des changements dans l'écriture, étant donné que la situation lui pose de réels problèmes conflictuels, mais il nous paraît intéressant de relever quelques aspects significatifs :

- En premier lieu il est notoire que, malgré tous ses doutes, Cla essaie de maintenir différenciées les écritures :
[est-ce que tu pourrais les écrire pareil?] non, je dit non xxx [xxx pourquoi?] parce que là c'est pas les mêmes choses!! chanter (c'est-à-dire, *voix*) ou il voit [hum hum] non je crois non.
- Parmi tous ses doutes, qui ont à l'évidence à voir avec la connaissances de modèles graphiques, à la fin elle doute des écritures de voi, pour une raison quantitative : alors à ce moment-là on a la voix des enfants et il voit qui s'écrivent pareil] ... [oui ou non?] xxx c'est un peu court, quand même

Pour sa part, Ali exprime plus clairement la raison d'être du t de *chant*, à l'aide de *chanter*. Dans le cas de *champ*, elle ne trouve pas de mots de la même famille. Dans son entretien, il ressort clairement que l'écriture du trio de mots crée un conflit, mais il la justifie très bien à l'aide de la catégorie grammaticale, dans le cas des verbes, suggérant un r, qu'il n'écrira pas par la suite, comme l'avait effectivement fait Lea dans l'échantillon pré-expérimental. De plus, Ali a aussi conscience de la possibilité de l'homographie, ce qui rend plus difficiles ses décisions. En fin de compte, seul reste indifférencié le contraste féminin / masculin :

Ali (CM1, 9.6)

champ - chant

champs chant ... [alors dis-moi, ces deux mots ils se prononcent pareil ou pas?] oui [oui et est-ce qu'ils veulent dire la même chose?] non [est-ce que tu les as écrits pareil?] non [non. alors, explique-moi pourquoi] parce que le premier... le premier dessin il montre un champ [xxx] où parfois y'a des vaches [oui] et euh donc ben ça s'écrit pas pareil que chant, des gens qui chantent et une chanson et un champ où on met des vaches ben *c'est pas la même chose et on l'écrit pas pareil* [d'acc et est-ce que tu penses que cette écriture-là elle aurait pu se mettre pour ce /ʃɑ/-là et cette écriture-là pour celui-là? est-ce que ça aurait pu être l'inverse?] non parce que là on a chant xxx là on dit chanter donc y'a un té à la fin et euh ben champ ça... je sais pas [tu sais pas? d'acc tb]

Ali (CM1, 9.6)

voie - voix - voit

voi voit vois boit ... [d'acc alors donc sur ces trois images les trois mots ils se prononcent pareil ou pas?] oui [oui. est-ce qu'ils veulent dire pareil?] non [non. et tu les as écrits tous les trois différents] *oui mais là je suis pas sûre* [mais là t'es pas sûre, pourquoi?] ben parce que je sais pas exactement comment ça s'écrit [alors est-ce que tu penses que... est-ce que tu penses que de toutes façons ça doit s'écrire différemment ou pas?] *ben je pense mais peut-être que ça s'écrit pareil* [peut-être que ça s'écrit pareil. C'est pour lequel que tu hésites? c'est lequel qui t'embete là?] ben... [tous? -rire- oh ben dis donc! même celui-là?] hum boit euh moyen [moyen... alors ils t'embêtent tous. ah ah c'est embêtant! -rires- alors dis-moi pourquoi est-ce qu'ils t'embêtent?] *ben parce que j'ai pas bien appris comment ça s'écrit xxx j'arrive pas à m'en souvenir* [mais c'est pas grave si tu t'en souviens pas. ce qu'il faut c'est que... moi ce qui m'intéresse c'est que t'écrives comme tu penses que c'est] ben moi je l'écris euh xxx je sais pas moi le pense... peut-être... ben moi peut-être que j'aurais mis... *je sais pas un erre mois je pense pas ça se prononcerait voir j'aurais peut-être mis un erre parce que on dit voir le verbe voir peut-être faut mettre un erre [oui] ce serait plus la même chose* [oui ce serait plus le même mot oui d'acc et alors est-ce que tu penses que ce /vwa/ là du petit garçon t'aurais pu le mettre pour la voie ferrée et que le /vwa/ de la voie ferrée t'aurais pu le mettre pour la voix euh des enfants. est-ce que t'aurais pu les échanger?] ben... oui [oui?] parce que comme je suis pas sûre eh ben j'aurais pu peut-être que j'aurais pu inverser [oui] peut-être que je peux euh...[d'acc mais est-ce que ça continuerait à dire la même chose si... si tu les échangeais?] ben oui puisque on prononce pareil [mais oui ça s'entendrait encore pareil] en écrivant euh xxx si je mets ça eh ben xxx eh bien ça voudrait plus dire la même chose [xxx] xxx [mais alors d'après toi a priori enfin comme ça là en écrivant, tu penses que c'est comme ça que ça s'écrit] euh de toutes façons je sais pas trop parce que... enfin xxx [alors tu me disais que peut-être il y en a qui s'écrivent pareil?] ben parfois il y en a qui s'écrivent pareil [même si ça veut pas dire la même chose?] oui [oui] oui [d'acc. donc, c'est bien]

Mat, quant à lui, justifie la première différence graphique en alléguant la différence de sens et en complément, il mentionne spontanément une relation paradigmatique avec *chanter*. Dans le mot voix (voie), il justifie la présence du e « parce que c'est une fille et un garçon » et dans le cas de voit (initialement écrit voie), il la justifie avec le même argument, en éliminant ensuite le e « parce que c'est un garçon ». Il allègue enfin également le contexte comme moyen de différenciation.

Mat (CM1, 9.6)

champ - chant

champs chant [ok tb alors explique-moi. ces deux mots est-ce qu'ils se prononcent pareil?] euh oui [oui. est-ce qu'ils veulent dire pareil?] non [non et est-ce qu'ils s'écrivent pareil?] non [pourquoi?] euh parce que là j'ai mis emme devant pé [oui] et là euh j'ai pas mis de pé, alors je mets pas de emme [d'acc et est-ce euh ce chant-là (chant), t'aurais pu le mettre en haut et celui-là (champs) en bas? est-ce que tu aurais pu les inverser?] non [non? pourquoi?] ben ils sont pas dans un champ et là on voit qu'ils chantent pas [ah d'acc mais euh mais est-ce que t'aurais pu les écrire pareil?] non [ils doivent s'écrire d'une manière différent?] oui [et comment tu fais... comment tu sais que... que ici il prend un té et ici il prend un pé?] ben euh... *il faut dire chanter [hum hum] alors euh... on peut mettre une lettre qui... se prononce pas* [d'acc ok]

Mat (CM1, 9.6)

voie - voix - voit

voie voie voie > voi boi [alors donc explique moi. euh les trois premières images, donc les trois /vwa/ ça se prononce pareil?] oui [oui et est-ce que ça veut dire la même chose?] non [et est-ce que s'écrit pareil?] oui [alors explique-moi pourquoi] ben voie c'est une voie, alors on écrit e [hum] et euh c'est le... la voix...euh... enfin de parler [hum hum] là (*voix* écrit voie) *j'ai mis e parce que... euh... euh xxx le e parce que c'est une fille et un garç...* [hum hum et alors quand c'est une fille et un garçon, c'est la fille qui l'emporte?] ...oui [oui? d'acc c'est pour ça que t'as mis un e. et alors en bas, là, le petit garçon qui voit?] faut pas que mette de e en fait [euh tu crois? moi je sais pas ce que tu...] ...euh lui c'est un garçon [oui c'est un garçon] ben alors je mets... j'enlève le e > voi [xxx donc t'enlève de e. d'acc mais alors dit moi. moi j'ai une question à te poser. alors donc pour les deux premiers, ils se prononcent pareil, ils s'écrivent pareil mais ils veulent pas dire la même chose. est-ce que c'est possible ça? que deux mots que s'écrivent pareil veulent dire des choses différents?] hum qui veulent dire la même chose? xxx qui veulent pas dire la même chose [qui veulent pas dire la même chose] euh...oui [mais ils s'écrivent pareil... alors comment tu fais pour pas les confondre?] euh... ben je fais... je fais euh *on montre... le sujet...* par exemple il parle de la fille qui...chante [oui] la fille qui regarde qui boit c'est pareil donc y'a si c'est féminin ou c'est pas féminin [hum hum] euh et puis c'est comme ça, quoi [ah d'acc c'est avec... le contexte, avec ce qui se passe dans la phrase] oui [on arrive à deviner ce que ça veut dire... parce que sinon si on les met tous les deux comme ça, sans les dessins est-ce que tu sais lequel est lequel?] non

Mat exprime à nouveau l'idée que les mots *vache* et *vaches* veulent dire la même chose et commence par les écrire de la même façon. Lorsqu'il mène une réflexion plus profonde, il

conclut que le pluriel s'écrit vachees pour être féminin et qu'il continue de se prononcer /vaʃ/ :

Mat (CM1, 9.6)

vache - vaches

vache vache > vachees [alors donc explique moi] ... euh est-ce que les deux /vaʃ/ déjà ils se prononcent pareil?] oui [et est-ce qu'ils veulent dire la même chose?] ben oui [oui. ça veut dire que si on enlève les dessins... attends je vais te montrer... si on enlève les dessins c'est comme ça... est-ce que ça veut dire comme ce qu'il y a sur le dessin?] oui [oui? d'acc donc quand on lit ce vache là tout seul, on sait qu'il y a qu'une vache et quand on lit ce vache là tout seul, on sais qu'il y en a plusieurs, ou pas?] euh on voit pas qu'il y en a plusieurs [on voit pas qu'il y en a plusieurs. est-ce qu'il y a un moyen de savoir dans l'écriture...] on met un esse [est-ce que tu crois qu'il faut mettre un es] *il faut mettre un e et un esse [un autre e pourquoi?] parce que c'est une vache, pas un vache euh on écrit un taureau et comme les vaches c'est féminin* [hum hum] on doit mettre e, e, e, esse [hum d'acc mais alors ici pourquoi est-ce que tu rajoutes pas un e?] ... euh ... [vas-y marque comme tu voulais le marquer... ou tu voulais peut être le laisser comme ça, je sais pas] là j'écris pour les trois vaches ou pas? [ben en fait ce ça le truc. c'est de savoir si quand tu as une vache et quand tu as plusieurs vaches, est-ce que tu dois l'écrire pareil ou pas? pour qu'on puisse comprendre] xxx là ils sont trois et là il est... toute seule [oui] je mets un e, esse >vachees [d'acc ok donc comment est-ce que tu le lis ce mot?] vache [même s'il y a deux e? on dit quand même vache?] -affirme- [oui? d'acc tb]

Voilà donc une faute d'orthographe bien justifiée. Evidemment, Mat conceptualise le e de vache, non comme une marque du féminin mais comme un phonogramme auxiliaire qui permet de sonoriser le digramme ch, puisqu'il doit doubler le e lorsqu'il marque le pluriel.

CIL justifie la différence du premier couple en alléguant la relation de ces mots avec d'autres de la même famille : *chanter* et *champêtre*. Elle justifie l'identité de *voie* et de *voix* (voie, voie) « parce que ce ne sont pas des verbes », et par contre elle élimine le e de *voit* (voie>voi) « parce que c'est un garçon » (qui voit) et elle ajoute un e à *boit* (boie) « parce que c'est une fille » (qui boit).

Comme on le voit, au-delà de la différenciation pure et simple, elle commence à développer un raisonnement paradigmatique, qui fait intervenir la relation du mot écrit avec les mots de la même famille lexicale, ce qui justifie la présence de caractères graphiques spécifiques. On

pourrait dire que nous sommes déjà en présence d'un raisonnement morphographique, plus évolué que le simple raisonnement logographique.

Enfin, PiV justifie la différenciation du premier couple de mots en mentionnant explicitement la caractéristique d'être « homonymes » et en disant qu'il est donc logique qu'ils s'écrivent différemment. Il mentionne aussi *chanter*, pour justifier le t de chant. Il écrit de façon indifférenciée *voie* et *voix* (voie et voie), en disant qu'il « y a beaucoup de définitions » et qu'il se peut qu'ils s'écrivent de la même manière, exprimant donc une vision polysémique du problème. Il justifie le t de voit en disant que c'est un verbe et le e de *boit* (écrit boie), parce que c'est « féminin ». Le genre de raisonnement que PiV est capable de faire sur le langage est très élaboré, et il se donne même le luxe d'en jouer, interprétant avec humour, « il vole » dans le sens de « dérober ».

En résumé, en plus de différencier, ces enfants commencent déjà à considérer l'autre axe orthographique, c'est-à-dire celui de l'unification. Ils commencent déjà à avoir une justification qui prend en compte tant l'axe paradigmatique comme l'axe syntagmatique, en considérant les caractéristiques du sujet de l'action : celui qui voit est un garçon, c'est masculin ; celle qui boit est une fille, raison pour laquelle il faut l'indiquer avec un e. Dans l'écriture française, la marque du genre à l'intérieur du verbe se réduit à quelques cas, qui s'identifieront au cours de l'évolution, à travers les interactions futures avec la langue écrite. Pour le moment, les substantifs et les verbes semblent avoir le même statut pour les enfants, en ce qui concerne leur marquage dans l'écriture.

Groupe 3a : Ecriture systématiquement différenciée avec début de considération du principe logographique : PiE (CM1, 9.8)

PiE semble être plus centré sur la différenciation et il lui est difficile de justifier les particularités orthographiques assignées, surtout dans l'écriture du trio. Cependant, la différenciation qu'il réalise est systématique pour toutes les paires de mots, bien que le pourcentage d'écritures correctes soit relativement bas (44%).

PiE (CM1, 9.8)

champs chant parce que... un /ʃɑ̃/ et un /ʃɑ̃/ enfin un chant de chanter et euh... un pré...et ben, c'est pas pareil [d'acc parce qu'ils veulent pas dire pareil] oui [ok alors quand ils veulent pas dire pareil on les écrit pas pareil?] oui [d'acc est-ce que ce chant-là, le chant de au clair de la lune tu aurais pu le mettre ici et celui-là en bas, est-ce que tu aurais pu les...] non [non? pourquoi?] parce qu'ils s'écrivent pas pareil [oui justement. est-ce que celui-là ça aurait pu être

celui-là. est-ce qu'on aurait pu les inverser?] oui [oui? alors pourquoi t'as choisi de l'écrire comme ça ici et comme ça là?] je sais pas parce que les chants eh ben au clair de la lune ça s'écrit ce, ache, a, enne, té et là alors ce, ache, a, emme, pé [parce que c'est quelque chose que tu savais ou alors..euh...?] oui [d'acc ok tb]

PiE (CM1, 9.8)

voie - voix - voit

voies voi voie boies [d'acc alors est-ce qu'ils sont écrits pareil ou pas?] non [non? ils sont tous différents?] oui [oui? pourquoi? est-ce qu'ils s'entendent pareil?] euh oui [tous?] oui euh sauf lui [d'acc sauf lequel?] euh boit [boit d'acc euh est-ce qu'ils veulent dire la même chose?] euh non [non? et alors donc pourquoi est-ce que tu les as pas écrits pareil?] *parce que c'est pas la même image* [c'est pas la même image d'acc alors euh est-ce tu aurais pu... pareil que tout à l'heure, mettre ce /vwa/ là ici, celui-là en haut celui-là en... enfin, les mélanger?] m'oui [oui? alors qu'est-ce qui t'as décidé à écrire par exemple /vwa/, ve, o, i, e, esse. qu'est-ce qui t'a décidé de le mettre pour la voie du train et de pas le mettre... par exemple, pour la voix des enfants?] ... [hum hum! tu me dis vraiment ce que tu penses, hein?] ... parce que la voix, ça s'écrit vé, o, i [d'acc ça tu savais alors] oui [ok puis là. et là, ça tu savais que la voie du train ça s'écrit come ça?] non [non? mais pour toi la voie du train et la voix des enfants ça s'écrit pas pareil?] non [et la voit euh... du garçon qui voit, non plus, ok]

Groupe 3b : Ecriture systématique différenciée avec coordination des trois principes d'écriture : Nic (CM1, 9.2), Bon (CM1, 9.0) et Tho (CE1, 7.5).

Les enfants qui ont été assignés à ce groupe diffèrent des précédents car ils sont systématiques dans la différenciation de tous les homophones écrits, et qu'ils présentent généralement un haut degré de conventionnalité d'écriture. On voit apparaître d'intéressantes justifications, liées dans leur majorité à des critères qui tiennent compte de l'axe paradigmatique : les enfants allèguent les mots de la même famille pour justifier le t de *chant* et/ou le p de *champ* : *chanter, campagne, ils chantent.*

Nic ne rencontre aucun problème pour résoudre et justifier l'écriture du couple *champ / chant*. Après l'avoir écrit de façon conventionnelle, il nous dit :

Nic (CM1, 9.2)

champ - chant

champ chant [d'acc, alors explique-moi, ces deux mots, ils se prononcent pareil ?] oui [oui ?, et est-ce qu'ils veulent dire la même chose ?] non [et tu les as pas écrits pareil, pourquoi ?]

parce que champ, euh... non, *on prend mieux celui-là. chant, on peut dire chanter* [ouais] on peut dire chanson aussi mais on met plus un té, j'en suis sûr [d'acc] et champ, cé, ache, a, emme, pé, euh... on peut dire euh... on peut dire champagne, et le champagne euh... non, on peut dire campagne [ouais] euh campagne et on... c'est comme ça sauf qu'on enlève le ache [d'acc, très bien...]

Il est difficile de reconstruire la séquence exacte d'écriture de /vwa/, mais nous pouvons affirmer que :

- il n'écrit pas *voie* dès le début.
- Il écrit voient à la place de *voix* "en sachant que c'est les deux enfants-là"
- Il écrit ensuite voye au lieu de *voit* « i grec parce qu'on peut dire 'nous voyons', 'vous voyez' et tout ça"
- Il écrit voiye au lieu de *voie* et boie au lieu de *boit*.
- Il doute de l'écriture voiye à cause du y et du i : "je pense qu'il faut en mettre qu'un".

Il finit par écrire : voye (voie), voient (voix), voit (voit) et par changer boie>boit.

Il termine, satisfait, en disant :

[ok, donc ça y est, maintenant tu es content comme ça ?] oui, je suis content [tout va bien, et pourquoi est-ce qu'il n'y en a pas qui aurait pu s'écrire pareil ?] parce que [parce que ?] parce que !, *parce que là ils sont plusieurs et là ça veut pas du tout dire la même chose donc c'est impossible* [d'acc, donc deux mots qui ne veulent pas dire la même chose ne peuvent pas s'écrire pareil ?] oui [d'acc, ok...]

Une fois de plus il est notoire que le travail cognitif ne s'effectue pas seulement à partir de l'exigence de différenciation graphique, mais aussi à partir d'une idée approximative de ce qu'il faut prendre en compte pour choisir les caractères graphiques qui serviront à la différenciation.

Bon a beaucoup de doutes, du fait de la multitude de facteurs qu'il fait intervenir pour différencier les mots. Qu'il soit régi par l'idée de différencier, il le dit explicitement. Cependant, il doute beaucoup des moyens auxquels il doit avoir recours pour réaliser la différenciation. Il n'y a pas de plus grand conflit que pour la paire *champ-chant* :

Bon (CM1, 9.0)

champ - chant

champ chant [tb alors donc tu les as écrits pareil ou pas pareil?] pas pareil. là j'ai mis un emme et un pé [oui] parce que si... si y'a un pé on met un emme [oui] et là comme y'a un té j'ai mis un enne [d'acc et pourquoi tu les as pas écrits pareil?] parce que ça c'est le champ de blé, champ de xxx [oui] et ça c'est le chant qu'on chante et là on peut dire chanter comme y'a un té [d'acc tb et alors donc euh ok tb] xxx

Il est nécessaire et pertinent d'analyser la séquence temporelle au cours de laquelle Bon parvient à résoudre les écritures *voie*, *voix*, *voit* y *boit*, afin d'observer les causes de ces changements.

- Dans un début, il maintient l'écriture voit voie voit boie
- L'interviewer observe qu'il n'est pas convaincu. Quand le chercheur lui demande pourquoi, il répond : "j'ai un peu peur que... ben, il faut pas que ça soit conjugué..."
- Il affirme qu'ils se prononcent de la même façon, qu'ils ont des significations différentes, et qu'on ne pourrait pas les écrire pareil : [non, d'acc... et est-ce que tu penses qu'ils pourraient s'écrire pareil?] non [il faut que ce soit différent] oui [pourquoi?] parce que sinon, par exemple si on écrivait /vwa/ comme ça, /vwa/ comme ça, /vwa/ comme ça on dirait bon ben j'entends ta voix et euh on saurait pas si c'est la voie du train ou la /vwa/ xxx on les confondrait xxx
- Il repousse la suggestion d'interchanger les écritures, mais il continue de manifester des doutes quant à l'écriture des verbes. Il affirme qu'il hésite à écrire un r ou un e (dans *voit*, écrit voit), mais il dit qu'il a déjà mis un e et un t ; il change alors *voit* (la première écriture, correspondante à *voie*) par voie.

Ses écritures sont donc finalement les suivantes :

voie voie voit boie

- L'expérimentateur perçoit que Bon n'est pas encore convaincu de l'écriture de *voit*, tandis qu'il semble sûr de l'écriture indifférenciée des substantifs.
- Après avoir écrit *pomme* / *paume* et en fonction de sa justification de *il vole* / *ils volent* (écrits conventionnellement et bien justifiés) ainsi que des doutes qu'il lui restait, l'expérimentateur revient sur l'écriture du verbe conjugué *voit*. Bon la justifie alors grâce à la différence de genre, ce qui explique le e de boie et sert à Bon pour justifier le t grâce à un argument négatif : "parce que c'est pas au féminin". Il ajoute qu'il a mis un t parce que : « je croyais que ça a à voir avec la voiture ».

On passe à la justification de *voix* (voie) et il dit : "parce que c'est... parce que ça". Ensuite, il affirme qu'on pourrait mettre un s et change l'écriture en disant que cela pourrait peut-être

s'écrire avec un e "si c'est au singulier", puisque ce sont deux enfants qui chantent, sur l'image :

voie vois voit boie

Ce n'est qu'à ce moment que Bon se montre satisfait. Bien qu'il montre de nombreux doutes, Bon prend en compte des aspects pertinents pour définir l'orthographe des mots, y compris quand il ne les applique pas de façon adéquate : boie pour être féminin, vois « parce que c'est pluriel » –sur l'image- et voit (pour être un verbe à la troisième personne du singulier, bien que non justifié). Le e de voie, finalement écrit de façon conventionnelle, termine d'autre part sans être justifié non plus.

Bien sûr, *la voix* n'est pas au pluriel, mais d'après l'image et la présentation verbale de la consigne, c'est la « voix des enfants », « pleine de pluralité » : Les enfants, ils chantent, les notes musicales, leur voix –la leur-... toute cette pluralité résulte déjà indifférenciée et mêlée de manière sémantique avec « la voix », ce qui nous conduit à deux observations importantes :

- Le haut niveau de réflexion linguistique requis pour réaliser une analyse grammaticale à proprement dit, bien différenciée d'une analyse sémantique.
- Bien que l'écriture évolue vers l'indépendance vis-à-vis du contexte, on n'atteint pas cette indépendance d'un seul coup. Comme nous l'avions vu pour les enfants d'autres groupes, l'interprétation de l'écriture dépend du cotexte oral –*une vache, des vaches*- et situationnel –les images font partie intégrante de la situation. Dans le cas que nous sommes en train d'analyser, l'écriture est imprégnée de ce contexte sémantique et de cette pluralité (sémantique, à travers l'image et orale, à travers la consigne) qui continue à servir de base au choix orthographique, si bien que cette dépendance co(n)textuelle est beaucoup plus subtile que chez les groupes précédents, et conduit à une différenciation intra-lexicale.

Tho n'a pas une justification claire de la raison spécifique des caractéristiques orthographiques, mais, étant donné qu'il a écrit 83% des mots de façon conventionnelle, nous avons décidé de le placer dans ce groupe :

Tho (CE1, 7.5)

voie - voix - voit

voie voix vois>voit boit [d'acc alors en fait *tu t'es aidé de boit pour mettre le té sur voit. alors explique moi donc ils sont pas écrits pareil] non [non. pourquoi?] ben *voit* et *boit* déjà eh c'est pas xxx [oui, d'acc] et puis là une voie du train c'est pas pareil que voix euh [qu'une voix...] qui chante ou qui parle [et est-ce que c'est pareil que le petit garçon qui voit?] parce qu'il voit, c'est pas une voix, /vwa/ [oui] xxx *on voit pas avec la bouche* [d'acc tb donc comme c'est pas*

les mêmes choses ça s'écrit pas pareil?] non [ok est-ce que tu aurais pu les changer? tu aurais pu mettre ce /vwa/ là sur le premier, etc...] -nie- [non, d'acc tu savais que ça s'écrivait comme ça? d'acc. tb]

Groupe 4 : Ecriture conventionnelle avec coordination entre les principes phono-, logo- et morpho-graphiques : Mar (CM1, 9.2)

Mar est l'enfant qui montre l'évolution la plus grande dans cette situation : il est systématique dans la différenciation, son orthographe est hautement conventionnelle et ses arguments coordonnent les principes logographique et morphographique (en plus, évidemment, du principe phonographique). Ses justifications sont claires et reflètent l'intervention scolaire bien systématisée chez lui :

Mar (CM1, 9.2)

champ - chant

champs [d'acc ok tu barres le esse d'acc. ici on a deux petits enfants] oui [qui sont en train de chanter et qui chantent, on va dire...] un chant [oui, un chant. est-ce que tu peux m'écrire chant] chant [d'acc alors explique-moi] alors euh [ils sont écrits pareils ou pas?] non parce *qu'ils ont pas la même euh définition* [ah d'acc parce qu'ils veulent pas dire, ils veulent pas dire la même chose] non [est-ce qu'ils s'entend pareil?] oui [oui] oui [euh et est-ce que tu aurais pu euh écrire ce chant-là en haut et celui-là en bas? les inverser?] *non puis que là on peut pas dire chanter* [oui] on peut dire chanter et puis euh on peut pas le dire pour le champ [d'acc tb]

Mar (CM1, 9.2)

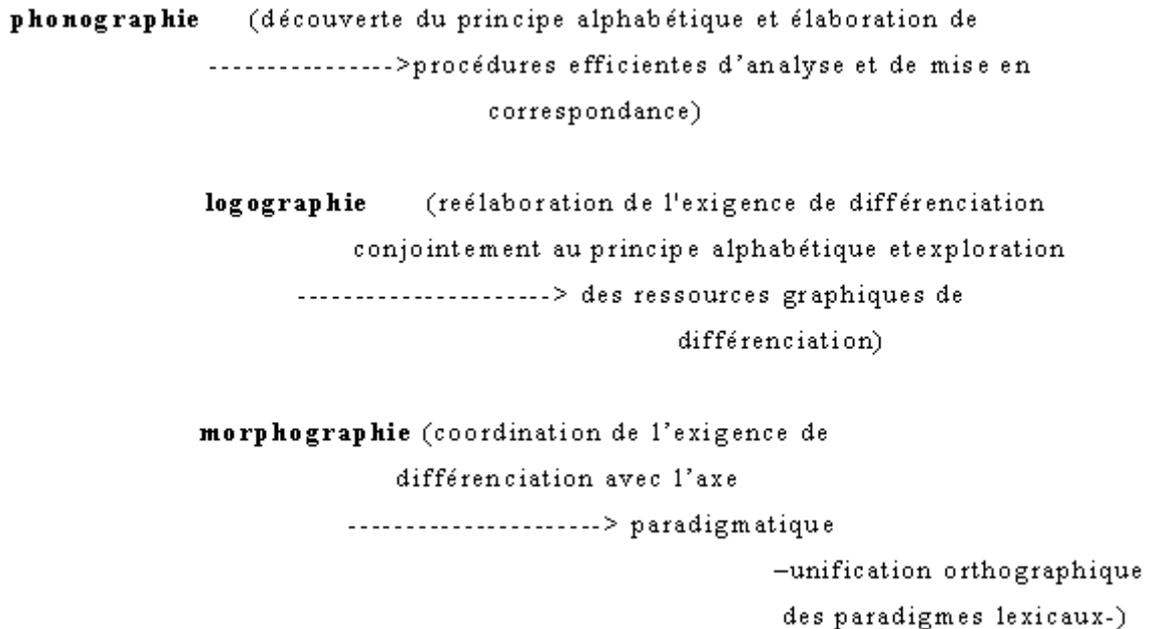
voie - voix - voit

voie voix voit boit [d'acc alors explique-moi] alors ici c'est le verbe boire au troisième xxx [oui] et au général à la dernière personne du singulier on ajoute un té [d'acc] alors ici c'est pareil sauf que ça vient du verbe voir [d'acc] ici c'est la voix... euh... euh c'est la voix... ça s'écrit comme ça euff ben oui je sais pas, et ici c'est la voie et la voie ferrée la ... [bon alors ces trois, ces trois images là, les mots, ils se prononcent pareils? ou pas?] oui [ils s'écrivent pas pareil. est-ce qu'ils auraient pu s'écrire pareil?] ...non [non? pourquoi?] ben là c'est un verbe [hum et ces deux là?] alors là c'est euh... hum... je crois pas que ça s'écrive pareil, non [ça peut pas s'écrire pareil?] ben je sais pas [qu'est-ce que tu penses toi?] non, ça s'écrit pas pareil *puisque ça n'a pas la même définition* [d'acc et est-ce que tu aurais pu les inverser?] non [non? tu savais que c'était comme ça alors?] ben oui [oui? tu les avais déjà vus, sûrement?] oui

L'analyse que nous avons présentée montre clairement que la complexité du raisonnement va en augmentant, à mesure qu'il tient compte d'un nombre plus grand de variables –parfois en excès d'ailleurs-, qui le font douter du critère à adopter : le e du féminin et/ou le t de la troisième personne du singulier, etc. Cependant le critère central dans sa production demeure précisément l'exigence de différenciation graphique, cette espèce de nécessité « logique » de représenter les deux sens différents à travers deux mots graphiquement différents. La complexité et les doutes précédemment mentionnés jouent au moment de choisir quelle différence de sens prendre en compte pour la représentation d'une part, mais aussi d'autre part pour la considération d'informations spécifiques dont l'enfant se souvient à partir des formes graphiques associées à ces modèles sonores.

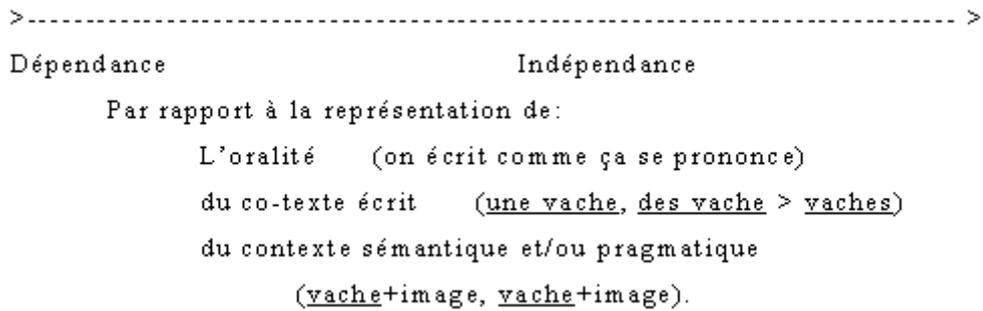
Si nous voulions représenter graphiquement le processus que nous venons d'analyser, abstraction faite des détails, nous pourrions le faire au moyen de lignes horizontales qui se superposent :

Figure 4 : schéma représentant l'évolution des conceptualisations des aspects orthographiques étudiés



A partir du processus que nous venons de présenter, on dérive aussi qu'en dernier ressort, l'évolution consiste en un processus unique qui va de la conceptualisation de l'écriture de façon quasi dépendante de l'oralité et du contexte de production, à la conceptualisation du système comme indépendant des mêmes oralité et contexte.

Ce processus pourrait être représenté ainsi :



Quiconque se trouve dans une zone de juxtaposition est sujet à présenter des fluctuations quant à ses critères d'écriture. Celles-ci se traduisent par une grande asystématicité qui peut conduire à des productions basées soit sur un principe, soit sur l'autre.

Ce qui est clair, c'est que, pour l'enfant, ce qu'il faut apprendre ce ne sont pas les caractéristiques orthographiques des mots isolés, mais les principes orthographiques qui permettent d'administrer les ressources du système en accord avec les règles ou principes plus ou moins généraux que sont, en plus du principe alphabétique, les principes logographique de différenciation et morphographique d'unification de paradigmes lexicaux ou grammaticaux.