

L'orthographe des verbes : substitutions et problèmes de segmentation dans un corpus de textes d'élèves du cycle 3

Agnès Furman

Académie de Créteil

Pour citer cet article : Furman, A. L'orthographe des verbes : substitutions et problèmes de segmentation dans un corpus de textes d'élèves du cycle 3, *Scolagram* 12, février 2026, Exploitation d'un grand corpus d'écrits scolaires pour la recherche et la formation. Retrieved from https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/1368-orthographe_verbes

Résumé :

Cet article analyse l'orthographe des formes verbales dans 290 productions écrites d'élèves de cycle 3 (CM1, CM2 et sixième), issues du grand corpus ÉMA-écrits scolaires et de données recueillies dans le cadre d'une recherche doctorale. L'étude s'intéresse plus particulièrement aux phénomènes de substitution liés à l'homophonie et aux problèmes de segmentation graphique affectant les formes verbales.

L'analyse qualitative met en évidence que les erreurs traditionnellement associées aux couples d'homophones encore fréquemment enseignées à l'école (*son/sont* ; *on/ont*) sont en fait relativement peu nombreuses dans les productions étudiées. En revanche, certaines configurations syntaxiques apparaissent comme des zones de fragilité récurrentes, indépendamment du niveau scolaire ou du type d'établissement.

Trois zones majeures de vulnérabilité se dégagent de cette étude : les pronoms clitiques placés devant un verbe à initiale vocalique ; les verbes pronominaux comprenant un verbe à initiale vocalique et l'adverbe de négation *ne* élidé devant voyelle. Les erreurs observées révèlent ainsi une identification encore fragile des constituants du groupe verbal.

Ces résultats invitent à privilégier un enseignement explicite de la grammaire de phrase, fondée sur l'analyse syntaxique, les régularités du système de la langue et les besoins réels des élèves.

Mots clés :

orthographe ; verbe ; cycle 3 ; homophonie ; segmentation graphique ; corpus d'écrits scolaires , Corpus ÉMA-Écrits scolaires

Introduction

Depuis les travaux précurseurs de Elalouf *et al.* (2005) se développent le recueil et la transcription des corpus d'écrits scolaires mis à la disposition des chercheurs. Ces corpus, qui restituent les textes des élèves parfois accompagnés des annotations des élèves et des enseignants qui les évaluent, permettent de « faire émerger des régularités, dans les acquisitions comme dans les erreurs commises. » (Doquet & Ponton, 2021). L'intérêt de conserver l'orthographe des élèves permet d'interroger la langue qu'ils emploient, d'interpréter les erreurs « par la consultation de séries d'erreurs identiques, dans un même contexte et la mise en évidence de co-occurrences. » (Boré & Elalouf, 2017). Selon Doquet et Ponton, l'enjeu est de pouvoir fournir aux enseignants qui ont tendance, aujourd'hui encore, à focaliser leurs annotations dans les écrits d'élèves, sur les écarts à la norme orthographique et sur les problèmes de cohérence textuelle, « une cartographie des compétences scripturales en construction de l'école à l'université. » L'analyse de grands corpus permet alors de « mettre au jour des éléments du système linguistique qui échappent à l'intuition des scripteurs » et de « faire émerger des régularités, aussi bien dans les réussites que dans les échecs » (2021, p. 12). Les résultats de ces analyses permettent alors de fournir des outils didactiques au plus près des besoins des élèves, ainsi que des données précises sur ce que l'on peut attendre d'un élève en termes de performance orthographique aux différentes étapes de l'acquisition.

Pour cette étude, nous avons mené une analyse des corpus ÉMA-écrits scolaires mis à notre disposition en poursuivant l'objectif, initié dans le cadre d'une recherche doctorale, d'identifier des tendances partagées par des élèves de cycle 3 dans le traitement orthographique des formes verbales, sous les angles particuliers des difficultés liées à l'homophonie et à la segmentation du verbe, en situation de production de texte.

Le verbe est une zone d'insécurité et de risque orthographique tout au long de la scolarité primaire, comme le notent Angoujard (1996) et Lusetti (2008). Le cycle 3, et surtout ses débuts à l'école primaire, ont été particulièrement observés. Ce cycle est crucial parce que la notion de verbe en tant qu'objet grammatical identifiable, qui se construit à des rythmes différents au cycle 2 (Beaumanoir-Secq, 2014), se stabilise au cours du cycle 3. Cette construction et sa progressivité constituent des objets d'étude pour la didactique (Gourdet, 2014 ; Gourdet & Roubaud, 2016). À l'issue de la scolarité primaire, des progrès considérables ont été réalisés par les élèves en orthographe, mais la maîtrise du verbe est toujours loin d'être acquise.

Les difficultés rencontrées par les élèves au moment d'orthographier les verbes sont dues à la complexité de cet objet linguistique, qui oblige le scripteur à prendre en compte de nombreux paramètres pour réaliser ou sélectionner la forme attendue (Roubaud & Touchard, 2004). En outre, dans le cadre de la rédaction, cette complexité est exacerbée par celle de l'activité de production d'écrits qui sollicite de la part du scripteur un travail

langagier se déroulant sur plusieurs plans et dans une temporalité contrainte. En effet, lors de la production d'un texte, le scripteur convoque des idées ou des représentations de ce qu'il veut exprimer, ainsi que des structures grammaticales et des éléments lexicaux. Il assure la cohérence du texte et il révisé, en cours de scription ou *a posteriori*, le texte produit (Garcia-Debanc & Fayol, 2002 ; Plane *et al.*, 2010 ; Kervyn & Faux, 2014 ; Kervyn, 2021).

Dans les textes des élèves de cycle 3 que nous avons analysés, nous n'avons relevé que très peu de problèmes d'ordre sémantique. Lorsqu'ils sont en situation de production de texte, les élèves emploient des verbes dont ils connaissent le sens et qu'ils ont nécessairement déjà rencontrés, au moins à l'oral. Cependant, certains verbes sont parfois difficilement reconnaissables dans la mesure où ils sont affectés par des phénomènes de substitution (une forme homophone, verbale ou non, s'est substituée au verbe attendu, par exemple : *je l'ai **sais** mis dans la grotte*), et par des erreurs de segmentation (par exemple, *la pauvre fille toute gélé **ségsécuta***). Ce sont à ces phénomènes de substitution, d'hyposegmentation et d'hypersegmentation que nous nous intéresserons particulièrement ici.

L'enseignement traditionnel par couples ou séries d'homophones, où l'on amène les élèves à distinguer par exemple *sont* et *son* ou *à* et *a*, perdure dans les classes – en témoignent les pages que certains manuels récemment édités y dédient – alors même que l'on sait que cet enseignement est déconseillé depuis longtemps (Giguère & Aldama, 2019). Les préconisations de la recherche en didactique de la langue sont de privilégier l'étude des régularités du système de la langue, par des activités de classement notamment, plutôt que d'appuyer sa réflexion sur des associations arbitraires fondées sur les seuls rapprochements sonores (Cogis, 2005 ; Brissaud & Cogis, 2011, Boivin & Pinsonneault, 2012). De plus, l'analyse des corpus de textes d'élèves de cycle 3 que nous avons menée montre que ces couples ou séries d'homophones posent finalement assez peu de difficultés aux élèves. Nous verrons notamment que les erreurs qui consistent en l'emploi d'une forme homophone à la place d'un verbe sont inégalement représentées – entre séries d'homophones mais aussi au sein d'un même couple d'homophones (par exemple *est* mis à la place de *et* est bien plus fréquent dans les textes que l'inverse), et que certaines sont peu fréquentes voire constituent des hapax dans un corpus réunissant près de trois cents textes d'élèves de cycle 3. En revanche, d'autres phénomènes, tels l'hyposegmentation de pronoms clitiques et de verbes à initiale vocalique, sont relativement fréquents et se retrouvent dans les textes de chaque classe dans lesquelles les corpus ont été recueillis.

À partir de l'observation de l'orthographe des verbes dans des rédactions d'élèves de cycle 3, sous l'angle de la substitution et de la segmentation, nous nous demanderons dans quelle mesure les erreurs d'orthographe verbale relèvent d'un rapport problématique à la structure syntaxique du verbe et de la phrase et non d'une simple méconnaissance graphique. Nous nous demanderons également quelles implications cela a pour la formation linguistique et didactique des enseignants. En effet, parce qu'il est

soumis à diverses contraintes, au premier rang desquelles figure le temps imparti à l'étude de la langue, l'enseignant est amené à opérer des choix dans ses pratiques de classe lorsqu'il travaille les normes orthographiques. Ces choix supposent une maîtrise des savoirs linguistiques en jeu ainsi qu'une connaissance des obstacles didactiques liés aux notions enseignées, en particulier ceux relatifs à l'orthographe du verbe. Il s'agit alors de lui fournir des repères pratiques et efficaces qui lui permettront de décider des questions d'orthographe et de grammaire à faire étudier aux élèves, en se fondant sur leurs écrits et leurs besoins réels.

1. Les difficultés posées par l'homophonie, à l'origine des phénomènes de substitution, et par la segmentation graphique

Les jeunes élèves qui découvrent l'écrit sont confrontés à un système de signes qui transmet des informations à la fois sur les sons des messages transcrits et sur leur sens, et il leur faudra comprendre comment s'organisent ces fonctionnements. Lors de leurs premiers apprentissages, les jeunes enfants apprennent que l'écriture est une transcription de l'oral, et cela quelle que soit la langue concernée, en vertu d'une sorte d'universalité des processus d'acquisition de l'orthographe (Fayol & Jaffré, 2016). On convient en général que l'écriture ne se contente pas de transcrire des sons : elle a pour fonction principale de donner accès au sens. Elle doit donner « une forme visible aux unités significatives d'une langue » (Fayol & Jaffré, 2008, p. 30). Le système d'écriture entretient donc des liens avec le système linguistique de la langue concernée.

Cependant, dans la mesure où les écritures constituent des mises en relation entre une substance graphique et une substance phonique, c'est la structure morphophonologique d'une langue qui détermine « la mise en place de tel ou tel mode d'application du principe phonographique dans le système d'écriture. » (Honvault, 1995). En particulier, deux facteurs importants interviennent dans la relation entre langue orale et système orthographique : d'une part, la manière dont s'organisent les relations entre les unités noyaux (c'est-à-dire les lexèmes) et les unités satellites (en général des morphèmes), selon la terminologie de Jaffré (2000), d'autre part, la quantité d'homophones présents dans la langue.

Ainsi, les langues flexionnelles comme le français produisent des sémiogrammes composites issus du regroupement de morphèmes autour d'une racine, d'où des segments graphiques relativement longs, mais dont les éléments sont prévisibles (Jaffré, 2000). La présence de monosyllabes dans les langues flexionnelles est à attribuer le plus souvent à l'évolution phonétique. Or, comme le note Jaffré (1996), plus les morphèmes sont monosyllabiques, plus on a de chances de retrouver les mêmes combinaisons cénémiques (homophones homographes) et ce qui peut fonctionner quand une langue ne comprend que quelques homophones, devient plus difficilement gérable quand ils sont

plus nombreux. C'est le cas du français qui possède d'importantes séries monosyllabiques, concernant particulièrement les mots tels que les déterminants et les pronoms, mais aussi les formes verbales. Angoujard (1996, p. 187) note par exemple qu'aux 72 formes écrites du verbe *aimer* ne correspondent que 47 formes orales (*aime, aimes, aiment*). Ces homophones monosyllabiques sont très souvent hétérographes : en moyenne à chaque mot monosyllabique correspondent 3,67 graphies possibles, ce qui permet de les distinguer à la lecture mais complexifie la tâche d'écriture (Ziegler *et al.*, 1996, cité par Fayol *et al.*, 2008).

Contrairement à l'oral qui dispose de moyens divers pour lever les ambiguïtés, les signes de l'écrit sont décontextualisés. Le système orthographique doit donc se doter de signes à fonction distinctive « qui permettent la levée d'ambiguïté entre des homophones ou des homophonies partielles, en renseignant sur la sphère relationnelle, morphologique et sémantique d'un terme » (Honvault, 1995). Par exemple, la langue française oppose dans son écriture les homophones *tend* et *tant*, qu'elle rattache visuellement respectivement à un paradigme verbal, celui du verbe *tendre* et de ses composés, et à une courte série de lexèmes (*tantième, pourtant, autant*). La segmentation graphique fait aussi partie de ces moyens de prévenir les ambiguïtés et de permettre des distinctions. D'ailleurs, selon Catach, « la première tâche de toute écriture a toujours été d'aider à fixer et à délimiter les mots » (1973, p. 43).

La nécessité de noter des lettres qui ne correspondent pas à la sonorisation du mot mais sont chargées d'apporter une information morphologique contrevient aux opérations d'oralisation interne qu'effectue le scripteur lorsqu'il graphie un mot. Choisir entre plusieurs graphèmes notant le même son, afin de rattacher le mot à une série constituée une sous-tâche susceptible d'interférer avec la tâche d'écriture. L'opération de segmentation du message écrit que doit opérer le scripteur le confronte à la discordance entre la segmentation orale et la segmentation graphique, ce qui est particulièrement redoutable dans les cas où il y a des phénomènes d'enclise, notamment ceux qui affectent les pronoms clitiques devant une forme verbale commençant par une voyelle. Pour toutes ces raisons, les monosyllabes sont les formes qui posent le plus de problèmes en écriture : 79,1%, soit près de quatre monosyllabes sur cinq, sont phonographiquement inconsistants, c'est-à-dire que leur forme sonore ne permet pas à elle seule de prévoir leur forme orthographique, (Ziegler *et al.*, 1996, cité par Fayol *et al.*, 2008). Beaucoup de verbes fréquents ayant une forme monosyllabique, leur orthographe constitue donc un problème notable.

Les élèves perçoivent assez tôt le fonctionnement prédicatif du verbe, comme le notent Elalouf *et al.* dans une analyse des définitions du verbe produites en fin d'école primaire (2016, p. 72) :

Les élèves parviennent à définir le verbe dans une tension jamais explicitée [...] entre phrase canonique et phrases réalisées. Par un élargissement du sémantisme d'action, ils accèdent à la fonction prédicative du verbe, bien qu'elle ne soit

pas enseignée. Par la métaphore du noyau, ils saisissent le fonctionnement valenciel, lui aussi occulté.

Cette perception du rôle du verbe est fort utile pour l'orthographe car, lors de la réalisation d'un écrit, le choix des marques requiert à la fois le repérage du syntagme jouant le rôle de sujet et celui de la forme exerçant la fonction prédicative qui se reconnaît en général – mais pas toujours – à la nature de l'information sémantique qu'elle apporte. Or, plusieurs obstacles peuvent rendre difficiles ces repérages par les élèves. Par exemple, les temps composés présentent un cas de dissociation entre une partie chargée de l'information grammaticale, l'auxiliaire, et une partie chargée de l'information sémantique. Sans doute, en tant qu'adultes lettrés, ne percevons-nous plus l'étrangeté de cette répartition du prédicat en deux éléments chargés de deux types d'informations distincts. Il n'en demeure pas moins qu'elle constitue un problème comme le montrent les glissements observés de la désinence vers le participe ou encore le traitement de l'auxiliaire qui peut se voir remplacé par une forme homophone, ou, plus fréquemment encore, agglutiné au pronom clitique qui le précède.

2. Présentation du corpus et méthodologie

Pour cette étude, nous nous sommes fondés sur une partie du corpus recueilli dans le cadre de notre recherche doctorale : les productions de textes de trois classes de 6^e issus de trois collèges de milieux socio-différenciés¹. Nous y avons relevé et analysé les phénomènes de substitution et les erreurs de segmentation qui affectent les formes verbales. Nous proposons d'étendre ces analyses à des sous-corpus du grand corpus ÉMA-écrits scolaires, constitués de textes recueillis dans des classes de CM1, CM2 et sixième.

Les données que nous avons recueillies dans le cadre de notre thèse ont été prélevées dans trois collèges de la banlieue parisienne, dont deux accueillent des populations favorisées tandis que le troisième relève de l'éducation prioritaire renforcée (REP+). Le sujet de rédaction proposé aux élèves était une suite de texte. Le support de l'écriture était un texte narratif au passé, un extrait de conte merveilleux. La consigne enjoignait explicitement de prolonger le récit et d'introduire un dialogue, cela afin de confronter les élèves à la réalisation de passages narratifs au passé et à la gestion des ruptures énonciatives, provoquées par les discours des personnages.

Nous avons recueilli 48 textes dans les deux collèges hors-REP (collèges A et B) et 17 textes dans le collège en REP+ (collège C). Les textes sont identifiés par les trois premières lettres du nom de l'élève qui l'a écrit, son niveau scolaire (6) et le collège (A, B ou C).

Au sein du grand corpus ÉMA-écrits scolaires, nous avons sélectionné deux sous-corpus

¹ <https://hdl.handle.net/11403/dictees-redactions-clg>

recueillis dans des classes appartenant au cycle 3.

Le premier sous-corpus est celui recueilli par Yelle Koulibali, dans deux classes de sixième en REP+, sur deux années. Les consignes supposaient une écriture collaborative par groupes de trois ou quatre élèves. Deux devoirs ont été réalisés à deux moments différents de l'année et prenaient place dans les séquences prévues par l'enseignante. Le premier sujet demandait un récit imaginaire avec un personnage monstrueux, aux temps du passé et insistait sur la cohérence de temps et d'espace. Pour répondre au second sujet, les élèves devaient rédiger une nouvelle aventure d'Ulysse qui combat un monstre. Ils devaient alors faire particulièrement attention aux temps du récit au passé, aux personnes utilisées (P3 et P6) et employer des adjectifs nombreux et variés. Les premiers jets ont été recueillis ainsi que les versions définitives de chaque texte.

Nous avons décidé de nous appuyer sur l'ensemble des versions des textes produites par les différents groupes d'élèves pour les deux devoirs sur les deux années, soit 81 textes. Ils sont identifiés par CO-6 (Collège 6^e), l'année, les trois premières lettres du nom de l'enseignante, le numéro du devoir, le numéro du groupe et le numéro de la version du texte (par exemple CO-6-2017-KAR-D1-G2(3)).

Le second sous-corpus est celui recueilli par Kathy Similowski, dans trois classes de CM2 et une classe de CM1-CM2. Cette dernière ainsi que deux classes de CM2 accueillent des élèves de familles issues de catégories socio professionnelles favorisées. Une classe de CM2, en éducation prioritaire, accueille des élèves de familles issues de catégories socio professionnelles moyennes ou défavorisées. Différentes consignes d'écriture ont été données aux élèves, à partir de la lecture de textes du genre de la robinsonnade : l'écriture de récits « Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage. Raconte », ou de suites de texte. Nous avons décidé d'analyser l'ensemble des versions des textes recueillis, soit 96 textes en CM2 hors éducation prioritaire (classes A et B), 27 textes en CM2 en éducation prioritaire (classe C) et 21 textes dans la classe de CM1-CM2. Les textes sont identifiés par le niveau et la classe, l'année, les trois premières lettres du nom de la chercheuse, le numéro du devoir, et le numéro de l'élève (par exemple CM2A-2017-KAT-D2-E3).

**Nombre de textes analysés en fonction
du niveau scolaire et du type d'établissement**

Niveau	6 ^{ème} hors REP	6 ^{ème} REP+	6 ^{ème} REP+ (ÉMA)	CM2 hors REP (ÉMA)	CM2 REP (ÉMA)	CM1- CM2 (ÉMA)	Nombre total de textes
Nombre de textes	48	17	81	96	27	21	290

Nous avons fait le choix d'observer le traitement orthographique des verbes en situation de production de textes pour apprécier les effets de la concurrence entre l'activité rédactionnelle et la vigilance orthographique sur les formes verbales.

Les formes verbales employées en discours peuvent être caractérisées par leurs propriétés sémantiques, temporo-aspectuelles, syntaxiques, morphologiques, phonétiques et chacun de ces traits pourrait donner lieu à un examen. Notre étude s'intéresse aux traits orthographiques des formes verbales, c'est-à-dire aux graphies adoptées en tant qu'elles sont la face visible de la morphologie et de la phonétique qui leur ont été conférées par le scripteur, et le choix a donc été fait de n'examiner les autres dimensions que dans la mesure où elles ont été nécessaires pour éclairer l'analyse orthographique.

Cet article s'intéresse particulièrement aux problèmes de substitution liés à l'homophonie (Jaffré, 2006) et aux problèmes de segmentation.

Notre démarche d'analyse est une démarche compréhensive. Attendu que nous ne disposons pas des informations que nous aurions apporté des entretiens métagraphiques, nous évitons de supputer telle ou telle information de la part des scripteurs, mais nous ne nous abstenons pas de convoquer l'hypothèse de représentations ou de conceptions erronées pour expliquer les erreurs attestées. Et, de façon systématique, nous recherchons ce qui, dans la langue elle-même, la graphie, la sonorité des formes concernées, leur entourage, peut fournir une explication plausible des phénomènes observés.

En nous appuyant sur la typologie d'erreurs établie dans notre recherche doctorale, et à partir des occurrences relevées dans les textes des élèves, nous distinguons six grands types d'erreurs relevant de substitutions entre formes homophones et d'erreurs de segmentation.

1. L'emploi d'un verbe autre que celui attendu

Exemple : *le vent se **m'était** à souffler* (CM2B-KAT-2017-D2-E15)

2. Le remplacement du verbe par un mot n'appartenant pas à la classe des verbes

Exemple : *elle **ses** enfui !* (You6C)

3. Le recours à une procédure d'agglutination qui rend plus difficilement identifiable le verbe

Exemple : *la pauvre fille tout gélé **ségsécuta*** (lbr6B)

4. L'emploi d'une forme verbale dans laquelle la base est altérée par une segmentation

Exemple : *il **n'aja** pendant plus de 2 heure* (CM2C-KAT-2017-D5-E14)

5. L'emploi d'une forme verbale en lieu et place d'un pronom ou d'un déterminant

Exemple : ***m'a** petite enquête* (CM1_CM2-KAT-2017-D6-E4)

6. L'emploi d'une forme verbale en lieu et place d'autres formes monosyllabiques

Exemple : *je vais t'apprendre à parler un **peut** ma langue* (CM2B-KAT-2017-D2-E18)

Notre recherche est une recherche qualitative, mais les analyses menées nous permettent d'avoir un aperçu sur le poids respectif des différents phénomènes observés.

3. Résultats

L'analyse des productions écrites recueillies dans les différents sous-corpus révèle des régularités significatives dans les erreurs de substitution et de segmentation, permettant d'éclairer certains processus d'écriture caractéristiques des élèves du cycle 3.

Ces éléments seront présentés successivement avant d'être discutés dans la dernière partie.

3.1. L'emploi d'un verbe autre que celui attendu

Comme les élèves n'emploient que des verbes qu'ils connaissent, le remplacement du verbe qui conviendrait par un autre verbe est un phénomène relativement rare. La plupart des occurrences relevées dans l'ensemble du corpus impliquent l'un des auxiliaires, soit dans le rôle de remplaçant, soit dans celui de verbe remplacé. Le remplacement peut avoir été accompagné d'une décomposition ou au contraire d'une agglutination.

- **Le remplacement d'une forme verbale par un groupe de mots dont le verbe être**

Notre corpus ne présente que deux cas de remplacement d'une forme verbale par un ensemble dont l'un des éléments est le verbe *être* à la P3, en 6^e et au CM2 hors éducation prioritaire.

Te n'est grand-mère (Car6A)

Le vent se m'était à souffler (CM2B-2017-KAT-D2-E15)

Les formes *tiens* et *tenez* qui sont originellement les P2 et P5 de l'impératif présent du verbe *tenir* sont très souvent employées comme des interjections, comme c'est le cas dans le texte de Car6A. Son emploi en tant qu'interjection a probablement rendu opaque sa formation, ce qui a conduit l'élève à rassembler, sans aucune cohérence syntaxique, des éléments fréquents dans la langue, à savoir le pronom *te* et le verbe *est*, de façon à obtenir un ensemble qui s'oralise à peu près de la même façon que *tenez*, grâce à l'adjonction d'un *n* issu de l'adverbe de négation. Cappeau et Roubaud (2018, p. 57) avaient remarqué que les élèves ont tendance, pour écrire un mot dont ils ne maîtrisent pas l'orthographe, à « bricoler » ce mot en le découpant en parties « constituées soit de syllabes, soit de mots familiers ». Ils ont alors recours à des mots graphiques qu'ils connaissent, et qui sont souvent des monosyllabiques.

Pour la seconde occurrence, le verbe *être* sous une forme pronominale à l'imparfait s'est substitué au verbe *se mettre*. Comme nous l'avons rappelé, des obstacles peuvent rendre difficile le repérage du fonctionnement prédicatif et du fonctionnement valenciel du verbe. En effet, le verbe peut avoir une valeur prédicative « presque vide » pour reprendre l'expression de Martinot (1996), laissant à l'argument le soin de porter l'information sémantique, ce qui amène certains auteurs à parler de « conjugaison nominale » et de « noms prédicatifs » (Daladier, 1996). C'est le cas du verbe *se mettre*, auxiliaire marquant l'aspect inchoatif dans « se mettre à souffler ».

- **Le remplacement d'une forme verbale comprenant le verbe être par un autre verbe**

Notre corpus présente deux cas de remplacement de l'ensemble de la séquence phonétique formée par un pronom personnel élide *m'* et une forme verbale *est* et *étais* par une forme verbale homophone :

Je partirais avec ou sans le feu ça met égale (Mod6B)

Je mettais fabriqué une cabane (CM1_CM2-2017-KAT-D6-E11).

La transcription erronée de la locution *ça m'est égal*, a été favorisée par deux facteurs conjoints : d'une part la liaison entre la forme verbale *est* et l'adjectif à initial vocalique qui

la suit conduit à la prononciation /samɛtegal/ dans laquelle il est difficile de reconnaître le verbe *être* ; d'autre part le caractère semi-figé de l'expression, pour reprendre la terminologie de Mejri (2005), ne peut subir que peu de variations. Ces deux facteurs ont probablement constitué des obstacles à l'identification des composantes de cette expression.

Pour la deuxième occurrence, l'auxiliaire *être* n'a pas été identifié. L'agglutination avec le pronom clitique qui précède a abouti à une forme verbale probablement connue de l'élève, à laquelle il a attribué des désinences correctes de mode temps et de personne.

- **Le remplacement d'une forme verbale comprenant le verbe avoir par un autre verbe**

Ce phénomène d'agglutination entre l'auxiliaire et le pronom clitique qui précède, qui aboutit à une forme verbale, concerne une des trois occurrences relevées dans notre corpus :

*Tu na pas accomplies tout le travail que je **taït** demander (Fat6C).*

Ici, la forme verbale composée n'a pas été identifiée par l'élève. Il lui a substitué une forme simple qui lui est probablement connue.

Nous pouvons relever un autre phénomène d'agglutination, mais cette fois avec l'adverbe de négation élidé *n'* :

*je **naït** pas d'argent (CM2C-2017-KAT-D2-E20).*

Un verbe fréquent (*naitre*) vient remplacer l'auxiliaire *avoir* précédé de l'adverbe de négation.

La troisième forme de ce type est issue d'une première erreur qui a consisté en l'hypersegmentation du pronom clitique qui précède la forme verbale :

*je l'**ai saïs** mis dans la grotte (CM2B-2017-KAT-D2-E20).*

Les suites de formes monosyllabiques sont particulièrement vulnérables. L'élève a reconstitué le phonétisme de la liaison en faisant appel au verbe *savoir*. Il est remarquable, bien qu'il n'ait probablement pas identifié le pronom et l'auxiliaire, que cet élève ait attribué aux différentes formes qu'il a employées les marques correctes d'accord en personne.

- **L'emploi de « est » à la place de « ai » et l'inverse**

Les formes verbales *ai* et *est*, homophones, ont fait l'objet de 13 erreurs dans l'ensemble du corpus, dans 12 textes différents.

L'inversion la plus fréquente consiste à employer *est* à la place de *ai*. Nous avons relevé

cette erreur à 11 reprises dans l'ensemble du corpus.

Nous notons que dans tous les cas, la forme *est* n'est pas directement au contact du pronom sujet, elle en est séparée par la très mince paroi que constitue la négation *n'* ou un pronom complément. Par exemple :

Je n'est rien ramenaïs (Ran6B)

je n'est pas pu le laissé seul (CM2C-2017-KAT-D5-E12)

je vous est préparer une très bonne soupe à la tomate (Cam6B)

je lui est dit « merci » (CM1_CM2-2017-KAT-D2-E6).

L'erreur inverse qui consiste à remplacer le verbe *est* par *ai*, n'a fait l'objet que de deux occurrences, en 6^e hors éducation prioritaire. Dans ces deux occurrences, le verbe était employé à un temps simple :

Elle va voir où en ai la petite Vassilia (Jul6A)

Ce n'ai pas possible (Ale6B).

- **Le remplacement d'une forme verbale par une autre forme verbale homophone**

Le corpus présente 9 occurrences de ce type d'erreurs en CM2 et en 6^e. Parmi ces occurrences, 7 ont consisté à employer le présentatif *c'est* à la place de *sais* ou de *s'est* dans 7 textes différents. Par exemple :

tu c'est quoi petite ci tu fait parfaitement toute la maison je t'apprendrez la sorcèlerie (Yan6C)

je c'est pas Madame (CM2B-2017-KAT-D2-E16)

Finalement tout c'est bien passé (CM2A-2017-KAT-D1-E11)

elle c'est attachée à cette île (CM2B-2017-KAT-D1-E11).

Ce type d'erreur n'apparaît qu'une fois en 6^e, et se retrouve donc quasiment exclusivement dans des textes d'élèves de CM2. Marie-Noëlle Roubaud avait noté que la forme *c'est* est correctement employée et orthographiée dès l'âge de six ans, « reconnu comme un mot global, repéré dans les livres, les comptines » (2001, p. 51), ce qui pourrait expliquer son emploi à la place d'autres formes dans les textes des élèves.

- **L'emploi d'un verbe proche sur le plan phonétique**

Nous avons relevé à 9 reprises dans 7 textes différents des verbes employées de manière induite, mais proches phonétiquement de ceux attendus. C'est un type d'erreur que l'on a relevé essentiellement en 6^e (8 occurrences).

Ce sont principalement les verbes *être* et *faire* au passé simple, tous deux monosyllabiques et ayant la même consonne initiale. Par exemple :

Vassilissa fut un gâteau (Gab6B)

Tout fit prêts (Vin6B)

je fie réveiller par Stella (CM2B-2017-KAT-D3-E1) .

Un élève a employé par deux fois le passé simple du verbe *faire* au lieu du participe passé de ce verbe, proche phonétiquement et que seule la voyelle *a* distingue graphiquement :

Quand tout fut fit (Vin6B)

3.2. Le remplacement du verbe par une forme n'appartenant pas à la classe des verbes

- **Le remplacement du verbe par une forme homophone ou quasi homophone**

Ce type d'erreur a principalement concerné les verbes *être* et *avoir*.

Le verbe *avoir* à la P3 du présent de l'indicatif se trouve parfois affublé d'un accent, trahissant ainsi la confusion avec la préposition homophone. Nous avons relevé 14 occurrences dans 11 textes différents. Par exemple :

Et s'en alla faire se que Baba-Yaga lui à dit (Saf6B)

il à toujours faim (CM2A-2017-KAT-D1-E17).

Les erreurs qui affectent la P6 du verbe *avoir* sont très peu nombreuses. Nous n'en avons relevé que 3 dans 2 textes différents :

il on fini le bateau (CM2A-2017-KAT-D1-E23)

ils m'on dit (CM2B-2017-KAT-D3-E12)

mais parents m'on promis (CM2B-2017-KAT-D3-E12).

Le verbe *ont* a été remplacé une fois par le mot *son*, probablement pour restituer le phonétisme /z/ due à la liaison dans la phrase :

ils nous son lessé une cabane (CM2B-2017-KAT-D2-E21).

La restitution du phonétisme est aussi probablement ce qui a motivé l'emploi de la forme

la à la place du verbe *avoir* dans la phrase :

*la première chose qui **la** fait* (CM2C-2017-KAT-D5-E20).

Le verbe *être* à la P3 a pris la forme de la conjonction de coordination *et* à 8 reprises dans 7 textes différents. Par exemple :

*elle **et** devenue un vrais sorcière* (Yan6C)

*Ulysse **et** puissant* (CO-6-2019-KAR-D2-G9(2))

*il **et** mort* (CM2C-2017-KAT-D3-E20).

Une seule fois dans le corpus, un élève a employé la forme *les* à la place du verbe *être* dans la phrase :

*ou elle **les** Vassilissa* (Saa6C).

Le même nombre d'occurrences a été relevé dans 8 textes différents pour la P6 du verbe *être* qui, par omission du *-t* final, prend la forme du déterminant possessif homophone. Par exemple :

*Trois mois se **son** écouler* (Maw6A)

*Mes parents **son** morts* (CM2-2017-D3-E20).

Le présentatif *c'est* composé d'un pronom et de la P3 du présent de l'indicatif du verbe *être* a posé des difficultés de graphie. Nous avons relevé 14 occurrences erronées dans 11 textes différents. Il se présente le plus souvent sous la forme d'un déterminant démonstratif ou d'un déterminant possessif homophones. Par exemple :

***Ces** parcke je suis un peu malade* (Car6A)

*Scotche a dit **ses** trop dangereux ici* (CO-6-2019-KAR-D1-G5(3))

***ses** le père de vendredi* (CM2B-2017-KAT-D2-E8).

Lorsque le mot qui suit commence par une voyelle, le choix se porte en faveur de *cet*, dont le *-t* final permet, grâce à la liaison, de restituer le phonétisme initial :

*Et **cet** alors que la fourchette* (Sar6A).

Trois autres graphies existent mais une occurrence est relevée pour chacune d'elle. Pour la première, le présentatif « c'est » a été remplacé par le verbe pronominal *s'est* :

***s'est** écrire Au secours* (CM2C-2017-KAT-D5-E20).

Les autres graphies ne sont pas homophones. Mais comme les élèves ne placent pas

systématiquement les accents, ces termes pourraient se prononcer /se/ :

*la première chose qu'il fait **se** de fouiller l'épave* (CM2A-2017-KAT-D2-E20)

*j'adore ce plat il est très bon, **ce** un de mes préférés* (Nico6A).

- **L'hyposegmentation du pronom clitique et de l'auxiliaire**

Ce type d'erreur consiste à remplacer un auxiliaire par un déterminant ou un pronom homophone. Nous en avons relevé 34 occurrences dans 22 textes différents. Il se produit lorsque deux conditions sont remplies : la forme verbale est à initiale vocalique et elle est précédée d'un pronom élide. Par exemple :

*elle **ma** dit de lui ramener un sanglier* (Ore6B)

*je sais que **ta** peur* (6-2018-D1-G2(2))

*Ou **la** tu trouvé* (CM2B-2017-D3-E10)

*elle **ma** répondu* (CM1-CM2-2017-D6-E18).

Le caractère monosyllabique des formes verbales peut contribuer à expliquer ce processus d'hyposegmentation, relativement fréquent dans les écrits des élèves.

3.3. Le recours à une procédure d'agglutination qui rend plus difficilement identifiable le verbe

Le phénomène d'agglutination concerne principalement les verbes pronominaux : le pronom et le verbe se trouvent assemblés en un seul mot graphique. Nous avons relevé 12 occurrences de ce type d'erreurs dans 9 textes différents. Par exemple :

*La pauvre fille toute gélée **ségsécuta*** (lbr6B)

*il **sest** dit* (CO-6-2019-KAR-D1-G1(4))

*il **sassi** dessus* (CM2A-2017-KAT-D2-E15)

*elle **samuser** beaucoup* (CM1_CM2-2017-KAT-D6-E1).

La prégnance de ce type d'erreur d'agglutination entre le *se* élide des verbes pronominaux et le verbe à initiale vocalique en fin de cycle 3 avait déjà été relevée par Cappeau et Roubaud (2018, p. 56).

Le présentatif *c'est*, dont nous avons vu qu'il posait des difficultés aux élèves, a fait l'objet de deux erreurs de ce type. Une occurrence de chaque erreur a été relevée dans le corpus. Pour la première, le pronom a été agglutiné au verbe :

Cetaît bien le Pegguy Sue (CM1_CM2-2017-KAT-D6-E4).

Pour la seconde, le verbe a été agglutiné à l'adjectif qui suit :

S'ébon je prend mon petit-déjeuner (CM2C-2017-KAT-D5-E17).

D'autres configurations syntaxiques ont amené des élèves à recourir à l'agglutination. Nous retrouvons le phénomène d'hyposegmentation d'un pronom élidé et d'un verbe à initiale vocalique. Il s'agit à chaque fois de pronoms personnels à la première personne qu'ils soient compléments ou sujets du verbe. Nous avons relevé 6 occurrences de pronoms compléments dans 5 textes différents et 6 occurrences de pronoms sujets dans 6 textes différents. Par exemple :

Ma mère qui mapelais (CM2B-2017-KAT-D3-E4)

je mendormi (CM1_CM2-2017-KAT-D6-E13)

jetai sure un bateau a moteur (CM2A-2017-KAT-D1-E23)

jouvri l'œil (CM2B-2017-KAT-D3-E4)

gentendi un moteur de bateau (CM1_CM2-2017-KAT-D6-E13).

Le pronom personnel sujet en incise a fait l'objet d'une agglutination avec le verbe antéposé dans une phrase interrogative directe :

grand-mère puige partir chez moi (Man6C)

et dans une incise :

me dije (CM2B-2017-KAT-D3-E4).

Les locutions interrogatives *est-ce que* et *qu'est-ce que* ont fait l'objet d'agglutinations entre le verbe, le pronom et la conjonction *que*. Nous avons relevé 9 occurrences de ce type d'erreurs dans 8 textes différents. Par exemple :

esque je peut avoir le feu (Saf6B)

quest-ce que tu fais ici (CO-6- 2019-KAR-D2-G5(1))

ques se qu'il y a ? (CM1_CM2-2017-KAT-D6-E6)

quesque tu fais la (CM1_CM2-2017-KAT-D6-E18).

La composition de cette locution figée résiste à l'analyse et, à moins de l'avoir vu écrite, il est difficile de la reconstituer.

Une dernière erreur de ce type que nous avons relevée dans les textes de notre corpus

est l'agglutination de l'auxiliaire *avoir* avec l'adverbe de négation *ne* élide devant voyelle. Nous en avons relevé 4 occurrences dans 4 textes différents.

*Tu **na** pas accomplies tout le travail* (Fat6C)

*Il a vu que la potion **na** pas fait effet* (CO-6-2018-KAR-D1-G1(2))

*tu **na** pas dis notre secret* (CM2A-2017-KAT-D1-E21)

*je **nes** pas mangé* (CM2B-2017-KAT-D3-E21)

Ce dernier élève a réemployé cette même forme « nes » ainsi que la forme « na » pour transcrire le son /n/ perçu dans la liaison entre le pronom *on* et l'auxiliaire dans un autre texte :

*on **na** dormi* (CM2B-2017-KAT-D2-E21)

*on **na** repris la route* (CM2B-2017-KAT-D2-E21)

*on **nes** même devenu amis* (CM2B-2017-KAT-D2-E21).

Roubaud et Touchard (2004, p. 265) ont montré que le verbe *avoir* sous ses formes *a* et *ai* n'est pas identifié en tant que verbe par les élèves de CE1 et posent encore des difficultés d'identification aux élèves de CM2, ce qui peut expliquer la vulnérabilité de ces formes dans notre corpus.

3.4. L'emploi d'une forme verbale dans laquelle la base est altérée par une segmentation

Des verbes ont fait l'objet d'une segmentation graphique qui a altéré leur radical en le disloquant. Les verbes les plus concernés dans le corpus sont des verbes qui commencent par la lettre *s*. Nous en avons relevé 7 occurrences dans 5 textes différents. Par exemple :

*elle **s'avait** très bien* (Ran6B)

*les Titans **s'ont** des horrible personnages* (CO-6-2019-KAR-D2-G5(2 ; 4))

*Harry Crusoé ne se **s'ouvener** pas* (CM2A-2017-KAT-D1-E17)

*Le chien **s'autère** sur son maître* (CM2A-2017-KAT-D1-E18).

La forme orthographique du radical de ces verbes n'est pas identifiée. L'hypersegmentation est probablement à imputer à un rapprochement avec les verbes pronominaux.

Pour 5 verbes prélevés dans 4 textes différents, la scission du verbe donne à la lettre *n*

isolée l'apparence d'une négation. Par exemple :

*tu vas devoir **n'éttoyer** toute la maison (Car6A)*

*je te **n'ourrirai** (Yan6C)*

*il **n'aja** pendant plus de 2 heures (CM2C-2017-KAT-D5-E14).*

4 verbes ont en commun de commencer par la lettre *a*, et celle-ci a été isolée par les élèves dans 4 textes différents :

*Vassilissa [...] **sen a la** avec le feu (Cam6B)*

*Vassilissa **a là** dans la cuisine en courant (Mam6C)*

*Après **a voir** batu le Cyclope et les sirène (CO-6-2019-KAR-D2-G9 (1))*

*un foulard **à partenant** à sa mère (CM2B-2017-KAT-D3-E14).*

Nous retrouvons ici la tendance des élèves, déjà décrite plus haut, à écrire des unités qu'ils connaissent puis découpent (Cappeau et Roubaud, 2018, p. 57).

Les autres types d'hypersegmentation du radical sont moins fréquents. Nous avons ainsi relevé 2 occurrences avec la lettre *m* initiale isolée, qui donne à cette lettre l'apparence d'un pronom de première personne :

*je **m'ettai** un lit (CM1_CM2-2017-KAT-D6-E21)*

*Puis je me **m'is** en route (CM2A-2017-KAT-D1-E19).*

Et une occurrence de la lettre *l* initiale isolée, ce qui lui donne l'apparence d'un pronom ou d'un déterminant devant un mot qui prend la forme du nom homophone :

*la corde **l'achat** (CM2C-2017-KAT-D5-E7).*

Pour deux verbes, les élèves ont isolé la première syllabe, probablement connue d'eux et sur laquelle ils ont pu fonder la graphie du verbe qu'ils ne connaissaient pas à l'écrit :

*à la recherche d'une famille pour **la dopter** (CO-6-2019-KAR-D1-G1(2))*

*en **sur gissant** d'un buisson (CM1_CM2-2017-KAT-D6-E14).*

3.5. L'emploi d'une forme verbale en lieu et place d'un pronom ou d'un déterminant

Alors que nous avons relevé 34 occurrences d'auxiliaires agglutinés au pronom clitique qui précède, le phénomène inverse est moins fréquent. Nous avons relevé 14 occurrences de ce type d'erreur dans 12 textes différents. Par exemple :

*Mais si je n'ai pas **m'ai** doigts (Pau6A)*

*Il l'**a** metta pile devant le tigre (CM2A-2017-KAT-D1-E9)*

*t'**a** maison et très jolie (CM2A-2017-KAT-D1-E17)*

*m'**a** petite enquête (CM1_CM2-2017-KAT-D6-E4).*

3.6. L'emploi d'une forme verbale en lieu et place de formes monosyllabiques

- **L'emploi d'une forme verbale en lieu et place de la préposition à**

Si l'ajout d'un accent sur le verbe *a* est une erreur peu fréquente, le contraire qui consiste en l'omission de l'accent sur la préposition *à* est, quant à elle, très fréquente. Nous en avons relevé 161 occurrences dans 92 textes différents (soit 31,7 % d'entre eux). Cette erreur semble systématique pour certains élèves qui la reproduisent tout au long de leur texte.

*tu continura **a** travailler (Pau6A)*

*Vassilissa fini la mition qu'ell avait **a** faire (Pau6A)*

L'étude réalisée au Québec par Giguère et Aldama (2019) montre que les élèves convoquent en général plusieurs stratégies pour résoudre les problèmes d'homophonie présentés par ces monosyllabes. Il est probable que la fréquence d'une même erreur chez les élèves est due soit au recours constant à une stratégie inefficace, soit à un automatisme.

- **L'emploi d'une forme verbale en lieu et place de la conjonction de coordination et**

Une autre erreur fréquente se manifeste par le remplacement de la conjonction de coordination *et* par le verbe *est*. On sait que cette erreur est particulièrement fréquente lorsque la conjonction lie deux propositions (Roubaud, 2001). Nous en avons relevé 50 occurrences dans 28 textes différents (soit 9,6 % d'entre eux). Par exemple :

*Elle prit celle qui rend invisible **est** la bu (Nic6A)*

*j'arrive pas a me plaire ici **est** la police me cherche* (CO-6-2019-KAR-D1-G3(2))

*Michael cria **est** dit* (CM2B-2017-KAT-D3-E14).

Comme pour la préposition à, cette erreur de substitution est réalisée de manière systématique par certains élèves.

- **L'emploi d'une forme verbale en lieu et place d'autres formes monosyllabiques**

Les formes monosyllabiques les plus impactées par une substitution par une forme verbale sont le déterminant possessif *son*, les déterminants possessif et démonstratif *ses* et *ces*, et l'adverbe *peu*.

Nous avons relevé 8 occurrences du déterminant possessif *son* qui a pris la forme du verbe homophone *sont*, dans 7 textes différents. Par exemple :

*Une fois **sont** livre terminer* (Jul6A)

*Harry leur raconta **sont** histoire* (CM2A-2017-KAT-D1-E7).

Les déterminants possessifs et démonstratifs *ses* et *ces* ont fait l'objet d'une substitution par une forme verbale homophone à 7 reprises dans 4 textes différents. La forme la plus employée pour la substitution est le présentatif *c'est* (6 occurrences). Nous n'avons relevé qu'une occurrence de *s'est* à la place de *ses*.

*Aussitôt qu'il prononça **c'est** dernière parole* (CO-6-2018-KAR-D2-G1(3))

*Il sèche **c'est** larme* (CM2A-2017-KAT-D2-E17)

***C'est** deux couples prit le bateaux* (CM2C-2017-KAT-D5-E15)

*l'hélicoptère et tout **s'est** passager tombait* (CM2A-2017-KAT-D1-E15).

L'adverbe *peu* a été remplacé par une forme verbale homophone. Nous avons relevé 7 occurrences de ce type d'erreurs dans 6 textes différents.

*Cela m'importe **peut*** (Car6A)

*et vit un **peut** après un grand couloir* (CM2A-2017-KAT-D2-E15)

Le pronom *on* remplacé par une forme verbale homophone a été relevé à 5 reprises dans 4 textes différents, et seulement en CM1 et CM2.

***ont** est désolés* (CM2A-2017-KAT-D1-E18)

***ont** la traversa* (CM1_CM2-2017-KAT-D6-E6)

D'autres formes verbales monosyllabiques sont concernées par ce phénomène de remplacement par une forme verbale homophone mais ils sont très peu nombreux dans les textes du corpus. Il s'agit du verbe *part* employé à la place de la préposition homophone dans deux textes :

*Zeus très énerver **part** le décès de son fils* (CO-6-2019-KAR-D2-G7(2))

*Je suis tomber dans une île **part** un tourbillon* (CM2C-2017-KAT-D5-E17).

Les autres occurrences de formes verbales monosyllabiques employées à la place de noms homophones sont des hapax :

*avec une **voit** douce* (Fat6C)

*Je peux t'exposer trois **veux*** (CM2A-2017-KAT-D1-E18)

*la music a **font*** (CM2A-2017-KAT-D2-E1).

4. Discussion et conclusion

La typologie élaborée à partir des occurrences relevées dans les différents corpus permet d'observer une distribution inégale des phénomènes relevés : les erreurs de substitution et de segmentation n'affectent pas toutes les formes verbales avec la même fréquence, révélant ainsi des zones de fragilité plus marquées dans certains contextes. L'examen quantitatif montre que certains phénomènes sont récurrents et traversent l'ensemble des niveaux observés, tandis que d'autres apparaissent de manière plus ponctuelle. Ces écarts de fréquence invitent à examiner plus précisément les formes les plus fréquemment altérées par les phénomènes de substitution, d'hyposegmentation et d'hypersegmentation.

Un premier résultat notable concerne les homophones traditionnellement enseignés sous forme de couples à distinguer (*à/a* ; *son/sont* ; *et/est* ; *on/ont* etc.). Les erreurs affectant ces homophones sont peu représentées dans notre corpus de textes d'élèves de cycle 3. Parmi eux, deux mots se détachent nettement : la préposition *à* et la conjonction *et*.

La préposition *à* apparaît en effet comme l'un des éléments les plus vulnérables (161 occurrences erronées dans 92 textes). En revanche l'erreur qui consiste à ajouter un accent au verbe *avoir* est nettement moins présente (14 occurrences dans 11 textes). Ce qui nous amène à penser qu'il ne s'agit probablement pas d'une véritable confusion entre la forme verbale et la préposition, ni d'une stratégie fautive de l'élève. L'omission de l'accent semble plutôt relever de la dynamique rédactionnelle. Dans le flux de l'écriture, l'élève ne revient pas en arrière pour poser un accent jugé secondaire, d'autant que l'absence d'accent sur la préposition ne nuit pas à la compréhension du texte. On observe donc moins une difficulté orthographique liée à l'homophonie qu'un effet de la production écrite, révélateur d'un arbitrage cognitif où l'élève privilégie l'avancée textuelle sur la

précision graphique.

Dans notre corpus, la confusion entre *et* et *est* se révèle asymétrique : la forme *est* est substituée à *et* 50 fois, dans 28 textes, tandis que l'erreur inverse demeure marginale (8 occurrences dans 7 textes). Il est difficile d'identifier avec certitude les raisons d'une telle dissymétrie. La forme *est* est très fréquente dans les productions écrites des élèves : utilisée comme auxiliaire ou comme verbe attributif, elle constitue une forme graphique hautement disponible en mémoire, ce qui peut favoriser sa mobilisation spontanée en situation rédactionnelle. Nous savons également que l'emploi de la conjonction entre deux propositions est un facteur qui favorise l'erreur (Roubaud, 2001).

Nous remarquons par ailleurs qu'en cas d'inversion entre les auxiliaires, le remplacement de « ai » par « est » est bien plus fréquent que l'inverse. Enfin, les confusions concernant les homophones traditionnellement considérés comme problématiques tels que *son/sont*, *on/ont*, *peu/peut* apparaissent très marginales dans notre corpus. Ces occurrences, peu nombreuses et relativement dispersées, nous laissent penser que ces homophones ne constituent pas un point de fragilité majeur pour les élèves observés.

À la suite de Marie-Claude Boivin et Reine Pinsonneault (2018), nous considérons les problèmes d'homophonie comme relevant de la syntaxe, dans la mesure où « même si elles se présentent superficiellement comme un manquement à l'orthographe, les erreurs d'homophonie dépendent principalement de la catégorisation grammaticale du mot homophone ».

L'observation fine des principales erreurs relevant de confusions entre termes homophones fait apparaître trois zones majeures de vulnérabilité :

- les pronoms clitiques placés devant un verbe à initiale vocalique ;
- les verbes pronominaux comprenant un verbe à initiale vocalique ;
- l'adverbe de négation élide *n'* devant un verbe à initiale vocalique.

Lorsque le verbe à initiale vocalique est précédé d'un pronom clitique, les élèves recourent fréquemment à l'hyposegmentation du pronom et du verbe. Ce phénomène touche principalement les auxiliaires *être* et *avoir* au présent de l'indicatif : il conduit alors soit à des formes homophones déjà familières (*ma* au lieu de *m'a*, *talt'a*, *lall'a*, *tes/t'ai*, etc.), soit, plus rarement, à une forme verbale homophone (*tait/t'ai*). Bien que plus rarement concernés, d'autres verbes à initiale vocalique sont également affectés. On observe des agglutinations aussi bien avec un pronom complément qu'avec le pronom sujet de première personne (*mapelais* ; *jouvri*). L'erreur inverse, qui consiste à procéder à une hypersegmentation du radical d'un verbe, d'un déterminant ou d'un pronom, et à interpréter sa lettre initiale comme un pronom clitique, apparaît de manière beaucoup plus marginale (*t'a/ta* ; *m'a/ma* ; *l'ai/les* ; *m'is/mis* ; *l'achat/lâcha*).

La présence d'un pronom clitique avant l'auxiliaire favorise des inversions entre *est* et *ai* (*je vous est préparer* ; *je lui est dit*).

Dans une configuration comparable de la zone préverbale, les pronoms pronominaux comportant le pronom réfléchi élidé *s'* devant voyelle posent une difficulté récurrente.

Les élèves tendent à agglutiner le pronom et le verbe (*ségsécuta* ; *samuser*). On note également une substitution régulière du verbe pronominal *s'est* par le présentatif *c'est*, phénomène particulier aux classes de CM2 de notre corpus. L'erreur inverse, qui consiste à isoler le *s* initial d'un verbe en lui donnant l'aspect d'un pronom réfléchi, apparaît plus rarement (*s'avait* ; *s'ont* ; *s'ouvener*).

La présence d'un adverbe de négation élidé devant un verbe à initiale vocalique engendre des erreurs de même nature que celles observées avec les pronoms. On rencontre ainsi des phénomènes d'hyposegmentation, lorsque l'adverbe de négation s'agglutine à l'auxiliaire *avoir*, produisant des formes inexistantes dans la langue (*na*, *nes*) ou, plus rarement, un verbe homophone (*naît*) ; d'hypersegmentation, lorsque le radical du verbe subit une scission et que la lettre initiale a l'aspect d'un adverbe de négation (*n'éttoyer* ; *n'ourrirai* ; *n'aja*).

L'ensemble de ces phénomènes montre bien des difficultés d'ordre syntaxique. Les erreurs observées autour des verbes à initiale vocalique révèlent une maîtrise encore fragile du fonctionnement des auxiliaires dans les temps composés : les élèves rencontrent encore des difficultés à identifier l'auxiliaire comme une partie du verbe soumise à des contraintes morphologiques spécifiques. De la même manière, les pronoms ne sont pas encore perçus comme des unités syntaxiques stables, dotées d'une fonction dans le groupe verbal. En effet, ils sont encore souvent enseignés en lien avec l'identification des verbes, indépendamment de la notion de sujet (Gourdet & Roubaud, 2016). Enfin, les erreurs touchant l'adverbe de négation élidé signalent une compréhension partielle de la structure binaire de la négation. Aussi, loin d'être de simples manquements à l'orthographe ou de confusions entre des mots homophones, ces productions soulignent l'importance d'un enseignement explicite de la grammaire de la phrase, en particulier du fonctionnement du groupe verbal et de ses constituants, et en focalisant l'attention des élèves sur l'emploi des pronoms clitics.

Ces observations invitent à reconsidérer les priorités dans l'enseignement et dans la formation des enseignants. Les confusions entre couples d'homophones traditionnellement mis en avant dans les pratiques scolaires ne constituent qu'une faible part des difficultés réellement rencontrées par les élèves. Comme l'ont déjà montré plusieurs travaux, ce n'est pas tant la mémorisation de listes d'homophones qui est en jeu que la capacité à analyser la structure de la phrase et à identifier la fonction et la catégorie des mots en contexte. Les données présentées ici renforcent cette perspective : elles mettent en évidence trois zones de vulnérabilité récurrentes qui relèvent d'abord d'une compréhension encore fragile de la morphosyntaxe : les pronoms clitics, en particulier les pronoms compléments placés devant un verbe à initiale vocalique ; les verbes pronominaux avec *s'* élidé ; et le fonctionnement de la négation. Une formation plus soutenue à la grammaire de phrase, appuyée sur des manipulations syntaxiques et sur

une réflexion sur les régularités du système, apparaît donc essentielle pour aider les élèves à stabiliser ces formes.

Bibliographie

Angoujard, A. (1996). Maîtrise des formes verbales : problèmes d'apprentissage, stratégies d'enseignement du CE1 au CM2. *Repères*, 14, 183-199.

Beaumanoir-Secq, M. (2014). La catégorisation du verbe dans les premiers apprentissages. In C. Gomila & D. Ulma (Eds.), *Le verbe en toute complexité*, (pp. 75-91). L'Harmattan,.

Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2012). L'orthographe des homophones : une approche syntaxique. *La lettre de l'AIRDF*, 52, 36-40.

Boivin, M.-C. & Pinsonneault, R. (2018). Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 21(1), 43-70.

Boré, C. & Elalouf, M.-L. (2017). Deux étapes dans la construction de corpus scolaires : problèmes récurrents et perspectives nouvelles. *Corpus*, 16, 31-63.

Brissaud, C. & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Hatier.

Cappeau, P. & Roubaud M.-N. (2018). *Regards linguistiques sur les textes d'élèves (de 5 à 12 ans)*. Presses Universitaires Blaise Pascal.

Catach, N. (1973). Que faut-il entendre par système graphique du français ? *Langue française*, 20, 30-44.

Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Delagrave.

Daladier, A. (1996). Le rôle des verbes supports dans un système de conjugaison nominale et l'existence d'une voix nominale en français. *Langages*, 121, 35-53.

Doquet, C. & Ponton, C. (2021). Écrire de l'école à l'université : corpus, traitements, analyses outillées. Présentation. *Langue française*, 211, 11-20.

Elalouf, M.-L. (coord.) (2005). *Enseigner à écrire entre 10 et 14 ans : un corpus, des analyses, des repères pour l'enseignement*. Scérén & CRDP Académie de Versailles.

Elalouf, M.-L., Gourdet, P. & Cogis, D. (2016). Le verbe et la phrase dans des définitions d'élèves : entre production et conceptualisation – ce qu'ils font et ce qu'ils « disent ». *Lidil*, 54, 55-74.

Fayol, M., Bonin, P. & Collay, S. (2008). La consistance orthographique en production verbale écrite : une brève synthèse. *L'Année psychologique*, 108-3, 517-546.

Fayol, M. & Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. PUF.

Fayol, M. & Jaffré, J.-P. (2016). L'orthographe : des systèmes aux usages. *Pratiques*, 169-170. <https://doi.org/10.4000/pratiques.2984>

Garcia-Debanc, C. & Fayol, M. (2002) Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. *Repères*, 26-27, 293-315.

Giguère, M.-H. & Aldama, R. (2019). Résoudre des problèmes liés à l'orthographe des homophones grammaticaux. *Scolagram*, 5, Pédagogie de la règle ou Didactique du truc ?

En ligne : https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/280-resoudre-des-problemes-lies-a-l-orthographe-des-homophones-grammaticaux

Gourdet, P. (2014). Les explications linguistiques sur le verbe. Un suivi sur une année scolaire d'une cohorte de CE2. In M.-N. Roubaud & J.-P. Sautot (Eds.), *Le verbe en friche. Approches linguistiques et didactiques*, (pp. 217-224). Peter Lang.

Gourdet, P. & Roubaud, M.-N. (2016). L'enseignement du verbe à l'école. Des tensions entre enseignants et élèves de CM2. *Pratiques*, 169-170.

<https://doi.org/10.4000/pratiques.3059>

Honvault, R. (1995). Statut linguistique et gestion de la variation graphique. *Langue française*, 108, 10-17.

Jaffré, J.-P. (1996). Les explications métagraphiques. Leur rôle en recherche et en didactique. In R. Bouchard et J.-C. Meyer (Eds.) *Les métalangages de la classe de français. Actes du 6^e colloque DFLM*. 137-139.

Jaffré, J.-P. (2000). Écritures et sémiographie. *LINX*, 43, 15-28.

Jaffré, J.-P. (2006). Pourquoi distinguer les homophones ? *Langue française*, 151, 25-38.

Kervyn B. & Faux J. (2014). Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ? *Pratiques*, 161-162. <https://doi.org/10.4000/pratiques.2172>

Kervyn B. (2021). La préparation de l'écriture : vers un concept didactique à forte pertinence. *Pratiques*, 189-190. <https://doi.org/10.4000/pratiques.10259>

Lusetti, M. (2008). Le verbe pour commencer la grammaire au CE1. *Recherches*, 48, 105-135.

Martinot, C. (1996). Prédicats et supports chez un enfant de trois ans. *Langages*, 121, 73-90.

Mejri, S. (2005). Figement absolu ou relatif : la notion de degré de figement. *LINX*, 53, 183-196.

Plane, S., Alamargot, D & Lebrave, J.-L. (2010). Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle. *Langages*, 177, 7-28.

Roubaud, M.-N. (2001). Les enfants de 6 à 10 ans face à la graphie de *et* et *est*. *Revue québécoise de linguistique*, 30(2), 41-70.

Roubaud, M.-N. & Touchard Y. (2004). Vers la notion de verbe : de l'approche intuitive à la construction du savoir, vers sept ans. In C. Vargas (Éd.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques* (pp. 257-267). Presses Universitaires de Provence.

Ziegler, J.C., Jacobs, A.M. & Stone, G.O. (1996). Statistical analysis of the bidirectional inconsistency of spelling and sound in French. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 28, 504-515.