

Les enfants de 6 à 10 ans face à la graphie de *et* et de *est*

Marie-Noëlle Roubaud

Volume 30, numéro 2, 2001

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/000519ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/000519ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université du Québec à Montréal

ISSN

0710-0167 (imprimé)

1705-4591 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Roubaud, M.-N. (2001). Les enfants de 6 à 10 ans face à la graphie de *et* et de *est*. *Revue québécoise de linguistique*, 30(2), 41–70. <https://doi.org/10.7202/000519ar>

Résumé de l'article

Le problème de l'orthographe du *et* ou du *est* est un problème majeur pour tout locuteur natif. Les pédagogues pensent que cette difficulté relève d'une confusion entre catégories grammaticales, et les manuels scolaires proposent une analyse paradigmatique du problème. Peu d'ouvrages s'intéressent aux contextes syntagmatiques d'apparition du *et* ou du *est*. Nous avons voulu savoir comment les élèves de 6 à 10 ans résolvaient la tâche (écrire *et* ou *est*) et nous avons proposé, à une centaine d'enfants, deux tests prenant en compte les contextes syntagmatiques. La lecture des résultats révèle qu'au delà de l'analyse paradigmatique, ce sont des contextes types que l'enfant mémorise.

LES ENFANTS DE 6 À 10 ANS FACE À LA GRAPHIE DE *ET* ET DE *EST*

Marie-Noëlle Roubaud
Université de Provence

1. Introduction

Tout locuteur français natif sait qu'il est difficile de différencier, à l'écrit, *et* conjonction et *est* verbe. Voici des exemples recueillis auprès d'enfants de 6 à 10 ans :

- (1) Il était une fois une jeune fille, qui s'appelée Colombine **est** un garçon qui s'appelé Arlequin (6 ans¹)
- (2) Il était une fois sept sorcières qui se regroupé **est** se raconter tous se quelle fesait. (7 ans)
- (3) On s'était perdu dans la propriété qui **et** très grande (10 ans)

Dans toute la partie sud de la France, *et* et *est* sont des homonymes. Pour la partie nord, *et* se prononce /e/, *est* se prononce /ɛ/. Cette différenciation phonétique disparaît peu à peu des manuels scolaires². Le plus souvent, *et* et *est* sont traités comme des homonymes (Landier et Marchand 1996), de prononciation «très voisine» (Obadia et Rausch 1996b), ou «identique» (Demers et Tremblay 1996³). La différenciation devient alors un problème purement orthographique. Or, la différence grammaticale entre ces deux mots est radicale. C'est une différence entre deux catégories irréductibles : *est* est conjuguable alors que *et* demeure invariable, et c'est une différence sensible dans la contextualisation. Alors, comment les enfants discriminent-ils à l'écrit *et* et *est*? Comment construisent-ils leur orthographe du *et* du *est*?

1 Les âges (mentionnés dans l'article) réfèrent à la classe dans laquelle se trouvent les enfants : cours préparatoire (CP : 6 ans), cours élémentaire 1^{ère} année (CE1 : 7 ans), cours élémentaire 2^{ème} année (CE2 : 8 ans), cours moyen 1^{ère} année (CM1 : 9 ans) et cours moyen 2^{ème} année (CM2 : 10 ans).

2 On sait que cette différenciation se maintient au Québec.

3 Tous les manuels scolaires mentionnés dans l'article figurent dans la bibliographie.

2. L'avis des didacticiens

Les didacticiens semblent penser que la difficulté que rencontrent les enfants qui font les fautes citées relève d'une confusion entre catégories grammaticales, et non seulement d'une simple confusion orthographique. Ils proposent des solutions pour corriger l'orthographe de *et/est* et font appel à deux raisonnements : l'un porte sur les paradigmes, et l'autre sur les contextes syntagmatiques.

2.1 Les paradigmes

Ce recours aux paradigmes pour *et* ou *est* figure dans tous les manuels scolaires. Il est proposé à l'enfant d'effectuer une substitution afin de découvrir la bonne écriture, comme le constatent Obadia et Rausch 1996b : « Traditionnellement, on apprend que pour résoudre la difficulté, il faut faire une substitution. » Il est demandé à l'élève de faire commuter *et* ou *est* avec un autre élément du paradigme. Pour *et*, l'enfant doit construire un paradigme entre *et* et *et puis* (dès 7 ans, dans tous les manuels). Pour *est*, il a le choix entre *est* et d'autres formes verbales de *être*. Nous les avons classées par ordre de préférence des manuels scolaires :

- (4) commutation avec l'imparfait : *est content / était content* (dans tous les manuels);
- (5) commutation avec le futur : *est content / sera content* (Berlion 1993; Obadia et Rausch 1996a);
- (6) commutation avec l'infinitif : *est content / être content* (Guion et Guion 1980, 1983, 1992, 1994).

Si le remplacement de *est* par *était* est préféré par l'ensemble des manuels scolaires, c'est parce que cette forme est phoniquement et graphiquement plus proche de *est*, à la différence de *sera* ou de *sont*. Ces substitutions peuvent être essayées sur chacun des deux éléments. Les impossibilités doivent conduire à préférer un élément à un autre, comme dans cet exemple où l'impossibilité (notée par * et correspondant au mot barré dans le manuel) de remplacer un mot par *était* conduit à choisir comme écriture *et* : « Il est (était) surpris et (* était) fâché. » (exemple de Demers et Tremblay 1996). Quelques auteurs

demandent à l'enfant de replacer *et* ou *est* dans un paradigme plus large, afin de différencier *et*, qui ne change pas, de *est*, qui varie⁴.

2.2 Les contextes syntagmatiques

Peu d'ouvrages scolaires s'intéressent aux contextes. Axés sur l'idée de substitution, ces ouvrages isolent un élément du paradigme, en laissant le reste de la phrase intact. C'est ainsi qu'ils s'intéressent au verbe *être*, mais jamais à son sujet ou, quand ils s'y intéressent, c'est seulement au sujet pronom, parce qu'il fait varier la conjugaison du verbe. Le pronom *ce* n'est pas traité sur le même plan que les autres pronoms. L'étude de *c'est*, séparée de celle de *est*, appartient au domaine de l'homonymie : distinguer *c'est/ces/cet* ou *c'est/s'est/sait* (Guion et Guion 1980; Capet et Artoux 1989). Les manuels font peu de cas, par ailleurs, de l'environnement syntaxique de *est*. Si cette démarche qui consiste à isoler un mot peut paraître rentable quand il s'agit d'un nom (lexique de sens plein : *une voiture, une maison*), elle l'est bien moins quand il s'agit d'éléments de haute fréquence comme *est* ou *et* : pris isolément, ils apparaissent vidés de leur sens.

Quelques auteurs font observer que *et* relie deux éléments de même nature : deux adjectifs, deux noms, deux verbes... (Bois et Henri 1983), ou encore qu'il se place entre deux mots identiques : deux noms, deux verbes (Obadia et Rausch 1996a). Pour *est*, Obadia et Rausch (1996a) sont les seuls auteurs à indiquer qu'il «sert à former une phrase».

On aurait pu s'attendre à un recours au sens, mais la prise en compte de l'énoncé dans sa globalité (syntaxique, morphologique, sémantique) n'apparaît pas dans les manuels scolaires. Une tentative apparaît chez deux auteurs de manuels pour *et* uniquement : Berlion 1993 indique que *et* est un «mot de liaison»; Guion et Guion 1983, 1992 notent qu'il «ajoute quelque chose» Dans Guion et Guion 1994, une définition métalinguistique place *et* du côté des opérations mathématiques, en le remplaçant par le signe *plus* : «un chat *et* un chien (1+1)».

4 Pour *et*, il faut reconnaître que c'est un mot «qui ne change jamais» (Rivais 1989) ou un mot «invariable» (Bois et Henri 1983; Goupil et Goupil 1990; Berlion 1993; Obadia et Rausch 1996a), qu'au cours moyen, on appellera par son nom de «conjonction» (Bled et Bled 1954) ou «conjonction de coordination» (Landier et Marchand 1996; Ley 1996). Pour *est*, ce mot appartient au paradigme du verbe *être* (Obadia et Rausch 1996a). Quelques auteurs proposent, dans des exercices, de le conjuguer à différentes personnes : *il est, elle est, on est, je suis* (Guion et Guion 1994), *tu es* (Ley 1996), *ils sont* (Obadia et Rausch 1996a) ou à différents temps : *il était* ou *il sera* en remplaçant dans les phrases *aujourd'hui* par *autrefois* ou *demain* (Bois et Henri 1983; Capet et Artoux 1989; Goupil et Goupil 1990).

Ce manque de prise en compte, par les manuels scolaires, des contextes syntagmatiques d'apparition du *et* ou *est* était étonnant. Les exercices des manuels ne proposaient à l'élève que des phrases courtes ou des fragments de phrases sans ambiguïté, sur le même modèle que l'exemple cité; or, ce type d'exercices nous apprend peu sur la difficulté des élèves lors du choix du *et* ou du *est*. L'étude de plus d'une centaine de textes d'enfants et une longue expérience d'enseignement m'avaient conduite à formuler trois hypothèses : 1° l'âge (la maturation) serait un facteur de réussite (à 10 ans, les erreurs étaient moins fréquentes); 2° *c'est* serait mieux réussi que *est* (parce qu'il était connu très tôt, dès l'école maternelle); 3° *et* serait mieux réussi dans les coordinations entre deux noms ou deux adjectifs qu'entre deux propositions.

C'est dans le but d'observer les contextes syntagmatiques qu'a été construite notre expérimentation, basée sur la passation de deux tests ciblant certains contextes d'apparition de *et/est*⁵.

3. Mise en place de l'expérimentation

3.1 Échantillon

Deux tests ont été présentés à cent enfants de 5 à 11 ans habitant Aix-en-Provence. Ces élèves, au nombre de 20 par tranche d'âge, ont été choisis dans une école primaire⁶ (20 de 6, 7, 8, 9, 10 ans), en ayant soin à chaque fois de prendre dix filles et dix garçons par tranche d'âge, différenciation de sexe qui s'est révélée utile par la suite.

3.2 Matériel

3.2.1 1er test : le texte à trous (cf. Annexe 1)

L'élève avait à accomplir une tâche fermée : dans un contexte donné (un texte à trous), il devait écrire *et* ou *est*. Ce texte avait été élaboré à partir de textes d'élèves avec un vocabulaire accessible à tous. Pour les plus jeunes, le texte était lu par l'enquêteur. Notre domaine d'étude de *et/est* a été limité à

⁵ Je tiens à remercier Frédéric Lamouroux et Stéphanie Leone pour leur aide lors de la passation des tests et pour leurs précieuses notes.

⁶ Notre expérimentation a porté sur une même école. Il serait utile de refaire ces tests dans une autre école, ces premières observations pouvant être ainsi prolongées.

certains contextes, ce choix étant guidé par l'observation de plus d'une centaine de productions d'enfants de 6 à 10 ans : ont été laissés de côté, entre autres, le *et* entre deux pronoms (*toi et moi*) ou le *est* avec un verbe pronominal (*il s'est battu*).

(4) Contextes de *et* :

- . entre deux noms : Un chasseur et son chien partent à la chasse.
- . entre deux adjectifs : Le chien va chercher le petit lapin gris et blanc.
- . entre deux propositions : Le chasseur félicite son chien et lui dit...
- . suivi de *soudain*⁷ : Et soudain, le chasseur entend un bruit.
- . suivi de *puis* : Ils rentrent chez eux et puis ils mangent le lapin.

(5) Contextes de *est* :

- . suivi d'un adjectif attribut : Le chien est content.
- . suivi d'un locatif : Le chasseur est dans la prairie.
- . suivi d'un temporel : Il est 5 heures du matin.
- . emploi de *c'est* : C'est un lapin.

3.2.2 2^e test : les phrases (cf. Annexe 2)

Dans ce second test, la tâche était ouverte puisque c'était à l'élève de construire un contexte d'apparition des deux formes *et* et *est* : chaque enfant devait écrire trois phrases de son choix contenant *et* puis trois phrases avec *est*⁸. Certains enfants (notamment les plus jeunes) prononçaient les phrases et l'enquêteur les écrivait.

4. Résultats du 1^{er} test (le texte à trous)

Un logiciel de statistiques (Stat View) a permis de traiter les résultats et de dépasser la simple analyse de données fournies par un corpus⁹. Même si le

⁷ C'est la fréquente utilisation de *et puis* et de *et soudain*, dans les productions d'enfants, qui a guidé ce choix lexical.

⁸ Comme ces deux tests ont été passés à la suite l'un de l'autre, le danger était que les enfants reproduisent, dans le second test, des phrases issues du premier, mais il n'en a rien été. Parfois certaines phrases ont eu comme sujet *le chien*. Mais ces influences paraissaient minimes, comparées à l'ensemble des réponses.

⁹ Je tiens à remercier Michel Piolat (département de psychologie, Université de Provence) et Patrick Brüderlein pour leur aide précieuse et leurs conseils avisés lors du traitement statistique des données.

nombre d'enfants par tranches d'âge est peu élevé, les résultats obtenus ouvrent des pistes.

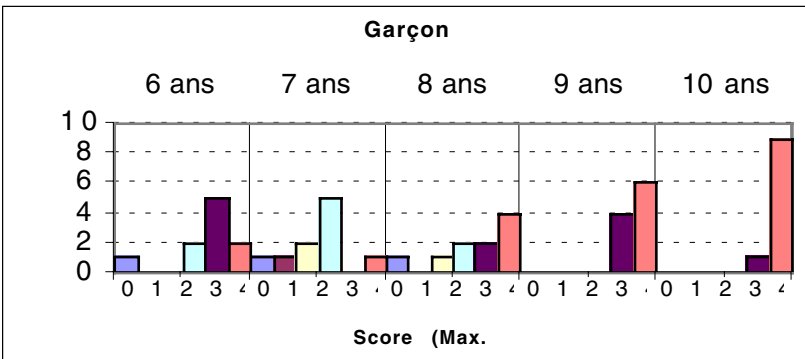
4.1 Réussites selon l'âge et le sexe

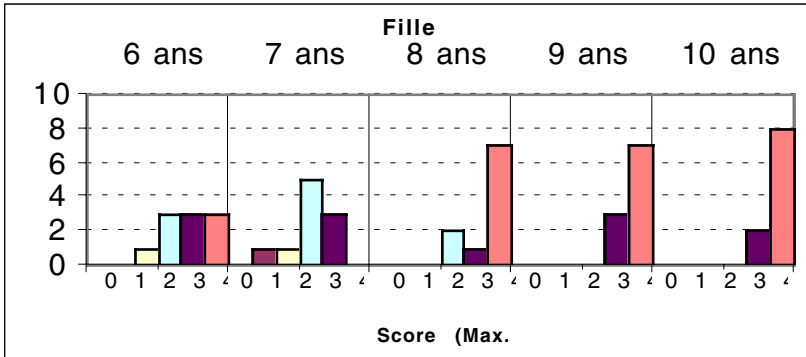
Nous nous sommes d'abord intéressée au total des réussites dans le texte (maximum 5 pour *et*, 4 pour *est*) et avons comparé les fréquences de réussite *et/est* par tranche d'âge.

4.1.1 *et*

Une analyse de variance permet de comparer les moyennes de réussite des enfants de 6 ans à 10 ans. L'effet du facteur âge ainsi estimé est très significatif ($F = 13,94$; $p = .0001$; le seuil de signification est considéré comme satisfaisant à partir de $p = .05$). La réussite pour *et* est donc fonction de la classe d'âge dans laquelle se trouve l'enfant.

Si nous examinons les histogrammes correspondant à ces âges (figure 1), nous nous apercevons aussi qu'une meilleure réussite pour l'ensemble des enfants a lieu à 9 ans et que cette réussite se fait de façon progressive pour les filles de 6 ans à 10 ans, mais pas pour les garçons. Même si l'effet du facteur sexe (comparaison garçons – filles : $F = 2,57$; $p = 0.11$) n'est pas aussi significatif que le facteur âge, il ne faut pas négliger cette variable, comme nous l'observerons plus tard.



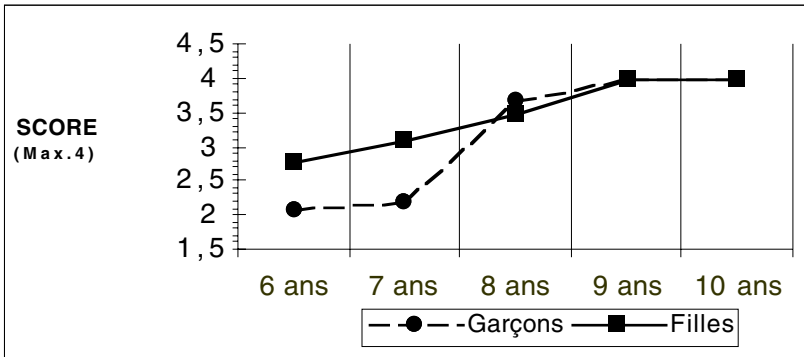


Note. L'axe vertical représente le nombre d'enfants, l'axe horizontal le score ou nombre de graphies correctes (de 0 à 5 graphies).

Fig. 1 : Graphie du *et*. Fréquences de réussite par âge et par sexe.

4.1.2 *est*

Le facteur âge est tout aussi significatif que pour le *et* ($F = 18,53; p = .00$). La réussite pour *est* est aussi fonction de la tranche d'âge dans laquelle se trouve l'enfant. Les enfants de 10 ans réussissent mieux que ceux de 6 ans, mais ceux de 9 ans partagent les mêmes scores que ceux de 10 ans. Si nous examinons le graphique des réussites pour le *est* (figure 2) représentant le score moyen des 10 filles et celui des 10 garçons par tranches d'âge, nous nous apercevons que : 1° les filles réussissent mieux que les garçons de 6 ans et 7 ans, mais à 8 ans, les garçons rattrapent les filles; 2° la progression des réussites des filles est régulière de 6 ans à 10 ans, ce qui n'est pas le cas des garçons.



Note. L'axe vertical représente le score ou la moyenne des graphies correctes et l'axe horizontal les différents âges.

Fig. 2 : Graphie du *est*. Moyennes de réussite par âge et par sexe.

Même si l'effet du facteur sexe ($F = 3,29$; $p = .73$) pour le *est* n'est pas aussi significatif que le facteur âge, il ne faut pas le négliger. L'épreuve est plus sensible entre les enfants de 6 ans et 7 ans et elle semble être acquise à partir de 8 ans (où le score moyen est de 3,70 sur 4,00 pour les garçons et de 3,50 pour les filles).

4.1.3 Corrélations *et/est*

Est-il possible d'établir un lien entre les réussites de *et* et celles de *est* pour l'ensemble des enfants? La réponse est positive. La force de la corrélation observée (+0,57¹⁰) montre que pour tout âge et pour les deux sexes, la probabilité est assez forte pour que la réussite à *et* soit associée à la réussite à *est* et inversement¹¹.

4.1.4 Conclusions

Deux facteurs ont des effets sur l'épreuve : celui de l'âge révèle que les plus touchés par les erreurs sont les enfants de 6 ans et de 7 ans et qu'il faut attendre 9 ans pour avoir de très bons résultats (et même d'excellents, dans le cas de *est*). Ces résultats confirment notre hypothèse de départ¹²; celui du sexe (hypothèse non envisagée au départ) montre une réussite progressive chez les filles de 6 ans à 10 ans, alors que chez les garçons, cette réussite est plus chaotique jusqu'à 8 ans, et plus lente puisqu'il faut attendre 9 ans pour constater une véritable progression. De plus, la corrélation entre *et* et *est* semble indiquer que, de 6 ans à 10 ans, la compétence orthographique de l'enfant se généralise : ou on réussit dans les deux tâches ou on ne réussit dans aucune.

4.2 Réussite selon les contextes

Nous avons voulu détailler l'ensemble des réussites et des erreurs. Dans ce but, nous avons construit les histogrammes de chaque tranche d'âge, en différenciant le sexe, pour chacun des contextes concernés (figure 3). Chaque

10 Pour un effectif de 20 sujets, pour toute valeur supérieure à 0,49, la corrélation est significative à 0,01 (soit 1 chance de se tromper sur 100). Pour celles comprises entre 0,42 et 0,49, la corrélation est significative à 0,05 (soit 5 chances de se tromper sur 100) et pour toute valeur inférieure à 0,42, la corrélation n'est pas significative.

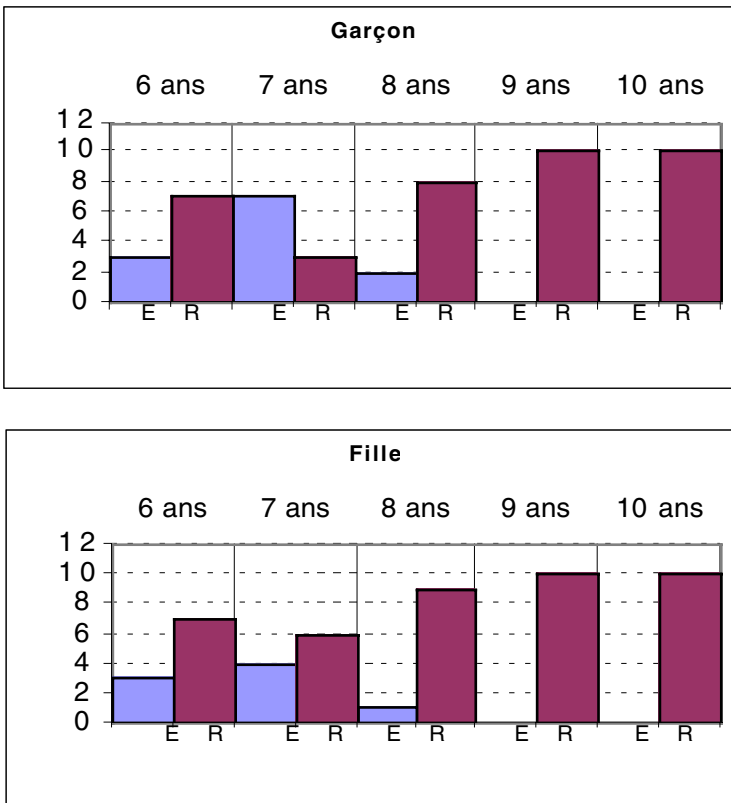
11 Cette corrélation augmente de 6 ans à 8 ans (6 ans : + 0,20, 7 ans : + 0,44, 8 ans : + 0,63). À 9 ans et à 10 ans, il n'y a plus de corrélation possible puisque le plafond est atteint, tout étant réussi pour la majorité des enfants.

12 Même si dans d'autres écoles, les résultats ne sont pas aussi bons et même s'il reste des adultes qui font des fautes, nous pensons que l'âge (la maturation) est un facteur de réussite.

histogramme a permis ainsi de situer la colonne des erreurs (E) à côté de celle des réussites (R) et de visualiser les différences, le nombre d'enfants apparaissant sur l'axe vertical. Il a été ainsi aisé de repérer le moment où la réussite était totale pour chacun des contextes, aussi bien pour les garçons que pour les filles.

4.2.1 et

– entre deux noms (*Un chasseur et son chien partent à la chasse.*) : dès 6 ans, la majorité des enfants réussit (7 garçons sur 10 et 7 filles sur 10), les scores sont d'ailleurs meilleurs à 6 ans qu'à 7 ans.



Note. L'axe vertical représente le nombre de graphies erronées (colonne E) et de graphies correctes (colonne R) selon le nombre d'enfants.

Fig. 3 : Graphie du *et* entre deux noms. Fréquences des erreurs et des réussites par âge et par sexe.

– entre deux adjectifs (*Le chien va chercher le petit lapin gris et blanc.*) : dès 6 ans, la majorité des enfants réussit (10 réussites pour les filles et 9 pour les garçons), mais dans une proportion plus grande que pour *et* entre deux noms pour tous les âges. Ici encore, les résultats sont meilleurs à 6 ans qu'à 7 ans.

– entre deux propositions (*Le chasseur félicite son chien et lui dit...*) : les résultats sont médiocres pour les filles comme pour les garçons. À 8 ans, ils ne dépassent pas 7 réussites pour les filles et 6 pour les garçons. Il faut attendre 9 ans pour que les scores soient bons : 10 réussites pour les filles et 9 pour les garçons.

– suivi de *soudain* (*Et soudain, le chasseur entend un bruit.*) : les scores sont meilleurs à 6 ans qu'à 7 ans et il faut attendre 8 ans pour comptabiliser chez les filles 9 réussites et 9 ans pour en comptabiliser 8 chez les garçons.

– suivi de *puis* (*Ils rentrent chez eux et puis ils mangent le lapin.*) : les scores sont meilleurs à 6 ans qu'à 7 ans. Les filles réussissent dès 6 ans (8 réussites contre 6 pour les garçons) et la réussite est totale à 8 ans. Par contre, les garçons ne réussissent complètement qu'à 9 ans.

4.2.2 *est*

– suivi d'un attribut adjectival (*Le chien est content.*) : les réussites des garçons sont moins bonnes que celles des filles (à 6 ans, 4 contre 6 pour les filles). Il faut attendre 8 ans pour arriver à 9 réussites chez les garçons alors que les filles parviennent au même score dès 7 ans.

– suivi d'un locatif (*Le chasseur est dans la prairie.*) : le calcul des fréquences de *est* suivi d'un locatif montre qu'à 6 ans, la réussite est plus grande chez les filles que chez les garçons (5 contre 3), qu'il en est de même à 7 ans (6 contre 4) et qu'elle est presque totale à 8 ans (9 réussites). Pour les garçons, il faut attendre 9 ans pour arriver au même score.

– suivi d'un temporel (*Il est 5 heures du matin.*) : dès 6 ans, l'épreuve est réussie par la majorité des enfants (7 chez les filles et 6 chez les garçons). La réussite est plus marquée chez les filles à 7 ans (7 réussites contre 3 chez les garçons). À 8 ans, 9 réponses sont justes, quel que soit le sexe et il n'y a plus aucune erreur à 9 ans et 10 ans. Ces résultats avec le temporel sont meilleurs que ceux avec le locatif.

– emploi de *c'est* (*C'est un lapin.*) : le taux de réussite est presque de 100 % pour tous, quel que soit l'âge ou le sexe.

4.2.3 Corrélations *et/est*

Y avait-il une indépendance entre les réussites selon les contextes concernés, ou les réussites étaient-elles liées entre elles? Les corrélations établies par âge, sur la base de 20 enfants, nous indiquent quelques faits : 1° de 6 ans à 8 ans, la corrélation dans le cas du *est* suivi d'un locatif et du *est* suivi d'un temporel n'est pas significative (0,17), mais augmente en force : la corrélation est respectivement de 0,17, 0,40 et 0,67, ce qui signifie que l'élève possède une capacité conjointe à résoudre les deux problèmes au fur et à mesure des années; 2° dès 6 ans, une forte corrélation (0,69) se lit entre *c'est* et *et* entre deux adjectifs. Est-ce le lien de proximité dans le texte qui est responsable, ou le référent qui est le même dans ces deux énoncés, en l'occurrence «le lapin»? Il faut se souvenir que pour les plus jeunes, ce texte était lu par l'expérimentateur : *C'est un lapin. Le chasseur tire. Le chien va chercher le petit lapin gris et blanc.*

4.2.4 Conclusions

Ce traitement appuie les hypothèses de départ, mais il permet surtout d'affiner les résultats et révèle de nouvelles données. En effet, les hypothèses de départ sur les contextes sont confirmées : pour *c'est*, la réussite est presque totale pour les garçons comme pour les filles. Il n'existe pas de **c'et* à l'écrit. La reconnaissance du *c'* dans le texte a sans aucun doute induit les élèves à ne pas se tromper dans leur choix de *et* ou de *est*. Une justification orale des enfants de 6 ans à 10 ans, lors de la passation du test, semble bien nous donner raison :

- | | |
|---|------------------|
| (6) on ne peut jamais mettre <i>et</i> derrière <i>c'</i> | Théo, 6 ans |
| (7) je sais qu'avec l'apostrophe, il faut mettre <i>est</i> | Morgane, 6 ans |
| (8) on entend /s/ dans <i>c'est</i> alors on met <i>est</i> avec le <i>c'</i> | Noé, 6 ans |
| (9) pour <i>c'est</i> , je l'ai vu dans mon livre de lecture | Gina, 6 ans |
| (10) j'écris <i>est</i> parce qu'il y a le <i>c'</i> | Dimitri, 7 ans |
| (11) à cause du <i>c'</i> , on doit mettre <i>c'est</i> , <i>c'et</i> n'existe pas | Kévin, 7 ans |
| (12) quand il y a <i>c'</i> , je mets <i>est</i> , je l'ai vu écrit dans des livres | Anthony, 7 ans |
| (13) parce que <i>c'est</i> , je le connais, je l'ai vu au début
des histoires dans les livres | Margaux, 8 ans |
| (14) <i>et</i> est impossible, car il y a <i>c'</i> | Ildia, 9 ans |
| (15) derrière <i>c'</i> , on trouve <i>est</i> | Mathilde, 10 ans |
| (16) je sais que derrière <i>c'</i> , on trouve <i>est</i> et jamais <i>et</i> | Adrien, 10 ans |

Il semble que *c'est* soit reconnu comme un mot global, repéré dans les livres, les comptines... Pour ***et* entre deux adjectifs** et ***et* entre deux noms**

(cas des coordinations), la réussite est bonne, mais le traitement des données montre également que la réussite de *et* entre deux adjectifs est meilleure qu'entre deux noms. Il faudrait faire varier les adjectifs pour pouvoir mesurer comment le lexique entre en jeu.

Le traitement des données révèle aussi que certains contextes posent des difficultés à l'enfant, quels que soient son âge et son sexe. C'est le cas de ***et* entre deux propositions** : il faut attendre 9 ans pour avoir un taux de réussite satisfaisant. Nous pouvons penser que le fait d'avoir à traiter une longue séquence pour choisir *et* (à l'inverse du *c'est* reconnu immédiatement) est à l'origine de cette difficulté : l'élève doit en effet prendre en compte tout l'énoncé (*Le chasseur félicite son chien et lui dit qu'il aura une belle récompense*) avant de faire son choix¹³.

C'est aussi le cas de ***et + soudain*** : il faut attendre 8 ans pour avoir un taux de réussite satisfaisant, le ***et + puis*** étant réussi bien plus tôt. La fréquence des rencontres de l'élève avec *et puis* peut être à la source de cette différence dans les résultats. Mais nous pouvons aussi envisager que si la suite *et + soudain* pose problème, c'est parce que *est + soudain* est possible (*il est soudain parti*) alors que la séquence * *est + puis* ne se rencontre pas.

Le traitement des données montre aussi que certains contextes différencient les performances des garçons de celles des filles, les filles ayant plus tôt des taux de réussite plus élevés : c'est le cas de ***est + attribut***, les filles réussissant en majorité à 7 ans alors que pour les garçons, il faut attendre 8 ans. C'est aussi le cas de ***et puis*** ou ***et soudain*** : si les filles réussissent respectivement à 6 ans et à 8 ans, les garçons ne parviennent à de très bons scores qu'à 9 ans.

5. Résultats du 2^e test (3 phrases avec *et* et 3 phrases avec *est*)

D'autres contextes que ceux concernés par le texte à trous apparaissent dans les phrases produites par les enfants.

5.1 Réussites selon l'âge et le sexe

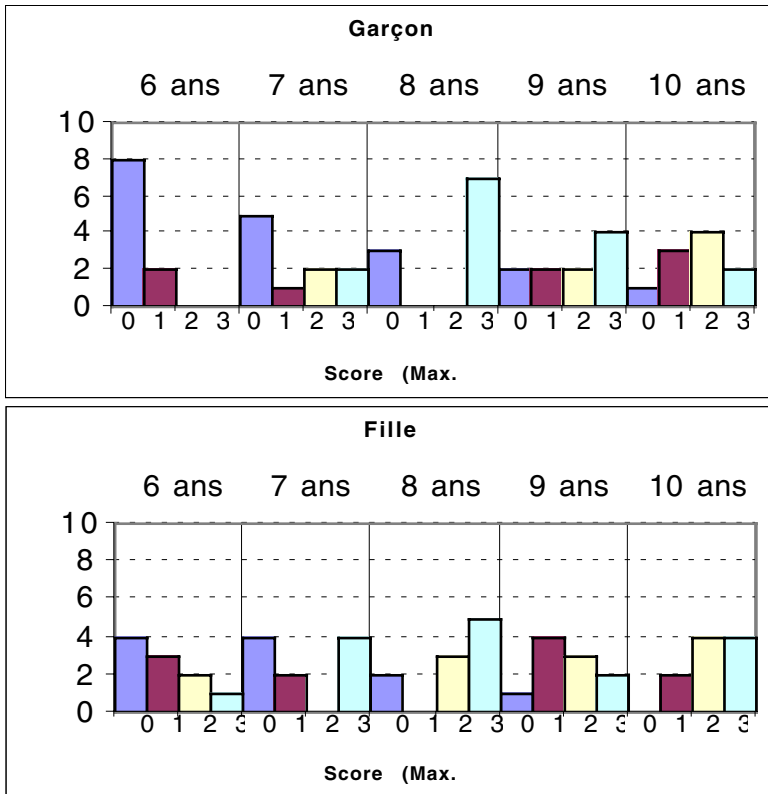
5.1.1 *et*

Nous retrouvons les contextes du premier test (*et* entre deux noms, deux adjectifs, deux propositions). Mais d'autres emplois apparaissent avec des mots

¹³ Pour vérifier cette idée, on pourrait placer *et* à différentes distances du début de l'énoncé et observer s'il y a une différence dans les résultats.

invariables autres que *soudain*, *puis*, ou avec *et* en tête de phrase (sans que *et* soit suivi d'un mot invariable), alors que ce contexte avait été exclu du texte à trous¹⁴.

Les réussites dans les phrases se lisent sur des histogrammes (figure 4) établis par âge et par contexte. L'effectif par tranche d'âge est de 20 enfants, soit 10 garçons et 10 filles. Ces histogrammes indiquent pour chacun des sexes le nombre de graphies correctes : 0¹⁵, 1, 2 ou 3 graphies correctes.



Note. L'axe vertical représente le nombre de graphies correctes (0, 1, 2 ou 3 graphies correctes) selon le nombre d'enfants.

Fig. 4 : Graphie du *et* entre deux noms. Fréquences des réussites par âge et par sexe.

14 Nous avons aussi noté trois emplois insolites de *et* qui n'entreront pas dans l'analyse : *Maman travaille et au boulot.* (6 ans) *Je suis allée à la maison et faire mes devoirs.* (7 ans) *J'étais à l'école puis j'ai eu une mauvaise note et mal colorié.* (9 ans)

15 S'il y a 0 graphie correcte, cela signifie ou que l'enfant a mal orthographié le mot ou que dans le contexte choisi, aucune phrase n'a été produite.

Les tableaux qui suivent recensent le nombre de graphies correctes selon les contextes.

Tableau A
et entre deux noms (152 emplois)

ÂGE	6 ANS	7 ANS	8 ANS	9 ANS	10 ANS
GARÇONS	2	11	21	18	17
FILLES	10	14	21	16	22
TOTAL	12	25	42 ¹⁶	34	39

(17) 6 ans : Elle achète des fruits **et** légumes¹⁷.

(18) 7 ans : Martin **et** ses petits nagent.

(19) 8 ans : J'ai un chat **et** un frère.

(20) 9 ans : Le chauffage **et** le frigidaire ne marchent plus.

(21) 10 ans : Aujourd'hui, nous faisons des mathématiques **et** de la biologie.

Tableau B
et entre deux adjectifs (15 emplois)

ÂGE	6 ANS	7 ANS	8 ANS	9 ANS	10 ANS
GARÇONS	0	1	1	2	5
FILLES	0	0	1	0	5
TOTAL	0	1	2	2	10

C'est à 10 ans que *et* entre deux adjectifs est utilisé. Ce sont surtout des emplois de *et* entre deux noms qu'on trouve dans les phrases à tout âge (tableau précédent). Les adjectifs coordonnés sont principalement des adjectifs de couleur :

(22) blanc **et** gris, bleu **et** blanc, noir **et** blanc, noir **et** gris, rouge **et** jaune...

(23) orange **et** joli (9 ans), petit **et** grand (10 ans)

Tableau C
et entre deux propositions (68 emplois)

ÂGE	6 ANS	7 ANS	8 ANS	9 ANS	10 ANS
GARÇONS	13	2	6	8	8
FILLES	10	5	4	9	3
TOTAL	23	7	10	17	11

16 À 8 ans, ce sont principalement 7 garçons et 5 filles qui ont réalisé 3 phrases avec *et* entre deux noms, soit 36 des emplois sur un total de 42.

17 La ponctuation et l'orthographe de l'enfant (sauf pour le *et/est*) ont été corrigées.

Les énoncés avec *et* entre deux propositions sont deux fois plus nombreux à 6 ans qu'à 10 ans.

- (24) 6 ans : La grenouille nage **et** suit le poisson.
 (25) 7 ans : Papa fait des couteaux **et** il les vend.
 (26) 8 ans : Je suis parti à la foire **et** j'ai rencontré des amis.
 (27) 9 ans : Le mercredi, je saute sur ma bicyclette **et** je vais à la bibliothèque.
 (28) 10 ans : Dans la classe, les fenêtres sont ouvertes **et** on entend les voitures.

***et* suivi d'un mot invariable (17 emplois)**

Il y a peu d'emplois, dont 9 à 6 ans. Cette catégorie regroupe le *et puis* du texte à trous (5 emplois), mais il n'y a eu aucun emploi de *et soudain*. D'autres mots invariables sont apparus : des temporels comme *des fois* (1), *aujourd'hui* (1), *un jour* (1), *après* (6), un locatif comme *chez moi* (2) et le pronom *toi* (1).

- (29) 6 ans : **Et puis** le chien mange le chat. / **Et aujourd'hui**, le poisson nage dans l'eau. / **Et chez moi**, j'ai une piscine. / **Et des fois**, je vais travailler avec mon papa. / Combien as-tu de billes? **Et toi**?
 (30) 7 ans : Le canard nage **et après** il s'envole. / **Et un jour** le chien aboie.
 (31) 9 ans : **Et puis** un jour je suis allée à la piscine. / Ils sont allés à la plage **et après** à la montagne.

***et* en début de phrase (4 emplois)**

Ces emplois du *et* en début de phrase sont rares (3 emplois à 6 ans et 1 à 7 ans).

- (32) 6 ans : **Et** elle ramasse du blé.
 (33) 7 ans : **Et** que fait-il?

5.1.2 *est*

Nous retrouvons les contextes du premier test (*est* suivi d'un attribut, d'un locatif, d'un temporel, *c'est*). Mais d'autres emplois apparaissent : *est* suivi d'un complément circonstanciel autre que locatif ou temporel, ou encore dans un emploi d'auxiliaire.

Tableau D
est suivi d'un attribut
 (116 emplois, soit 18 noms et 98 adjectifs)

ÂGE	6 ANS	7 ANS	8 ANS	9 ANS	10 ANS
GARÇONS	4	3	16	16	18
FILLES	4	4	19	11	21
TOTAL	3N	4N	5N	3N	3N
	5A	3A	30A	24A	36A ¹⁸

Alors que dans le cas des adjectifs coordonnés avec *et*, nous avons eu majoritairement des adjectifs de couleur, d'autres adjectifs apparaissent avec cette structure en *est* + adjectif :

- (34) 6 ans : Le travail de ma maman **est** professeur. / Mon carrelage **est** marrant.
 (35) 7 ans : Papa **est** chauffeur de taxi. / Mon chat **est** content.
 (36) 8 ans : Le crocodile **est** un reptile. / Léo **est** fou comme un taureau.
 (37) 9 ans : Chloé **est** ma meilleure copine. / La maladie **est** grave.
 (38) 10 ans : L'histoire **est** ma matière préférée. / Le volcan **est** volumineux.

Tableau E
est suivi d'un complément circonstanciel (40 emplois)
 suivi d'un locatif (25 emplois)

ÂGE	6 ANS	7 ANS	8 ANS	9 ANS	10 ANS
GARÇONS	0	3	2	2	2
FILLES	3	2	4	4	3
TOTAL	3	5	6	6	5

- (39) 6 ans : La petite fille **est** dans le champ.
 (40) 7 ans : Victoria **est** à l'école.
 (41) 8 ans : Elle **est** dans sa chambre.
 (42) 9 ans : Ma soeur **est** à un anniversaire.
 (43) 10 ans : Mon père **est** au travail.

suivi d'un complément autre que locatif (15 emplois)

Pour les autres emplois de *est* suivi d'un complément circonstanciel, il y a peu d'emplois : 5 emplois avec le temporel *tard* (*il est très tard*) et 10 emplois

¹⁸ N = nom, A = adjectif. En fait, sur un total de 39 emplois, 5 garçons et 5 filles (soit la moitié des élèves de 10 ans) sont responsables de 25 emplois.

avec un complément autre que locatif ou temporel (6 ans : *Il est avec sa maman.* 7 ans : *La voiture est en panne.* 9 ans : *Elle est en train de promener le chien.*)

**est comme auxiliaire (32 emplois) ou
suivi d'un participe passé (28 emplois)**

Il y a peu d'emplois de ce type, et ils sont principalement réalisés par les enfants de 9 et 10 ans (23 emplois sur 28) avec les verbes *aller, partir, rentrer, sortir* : *Ma maman est allée voir un film. / Il est sorti.*

avec un verbe pronominal (4 emplois)

Les emplois sont rares : *J'ai un pigeon et il s'est envolé.* (6 ans), *Un hélicoptère s'est écrasé.* (7 ans), *Le lapin s'est échappé.* (9 ans) Ces emplois de *est* en tant qu'auxiliaire sont très faibles par rapport au *est* suivi d'un attribut (116 emplois).

Tableau F
emploi de *c'est* (43 emplois)

ÂGE	6 ANS	7 ANS	8 ANS	9 ANS	10 ANS
GARÇONS	7	12	4	2	3
FILLES	3	4	5	1	2
TOTAL	10	16	9	3	5

(44) 6 ans : **C'est** un garçon qui veut toujours son ami.

(45) 8 ans : **C'est** un beau matin.

(46) 9 ans : **C'est** ma cousine qui est venue le samedi.

(47) 10 ans : Dans trois jours, **c'est** les vacances.

5.1.3 Corrélations entre les deux tâches

Pouvait-il y avoir une corrélation entre les emplois dans les phrases et les réussites dans le texte? Y avait-il un rapprochement à faire au niveau de la conduite des enfants lors du remplissage du texte à trous et lors de la production de phrases? Nous avons calculé les corrélations par âge, mais elles ne se sont pas révélées significatives : elles n'ont montré aucun lien systématique entre les deux tâches. Les tâches différentes (tâche fermée du 1^{er} test / tâche ouverte du 2^e test) semblent mettre en jeu des compétences différentes, mais cela est peut être dû au faible effectif de l'échantillon.

5.1.4 Conclusions

Le tableau qui suit recense le nombre d'emplois réussis, tous âges confondus, pour *et* et *est* dans les phrases, pour les contextes où ce nombre est significatif :

Tableau G

<i>et</i>	<i>et</i>	<i>est</i>	<i>c'est</i>
entre deux noms ou deux adjectifs	entre deux propositions	suivi d'un attribut (nom ou adjectif)	
167 (152 N et 15 A)	68 (18 N et 98 A)	116	43

Les résultats montrent que les hypothèses de départ sur la réussite du *et* dans les coordinations, entre deux noms ou deux adjectifs, et du *c'est* se trouvent appuyées par la fréquence d'emploi de ces mots dans les phrases produites par l'élève. Mais ce test sur les phrases révèle aussi que dans la production de phrases, des emplois de *et* et *est* sont bien repérables : 1° *et* est surtout utilisé comme élément pour les listes de noms. Il y a 10 fois plus de noms (152 emplois) que d'adjectifs (15 emplois) coordonnés par *et*. En second lieu, il est aussi élément de liste entre deux propositions (68 emplois) mais pour un emploi de *et* de ce type, il y a presque trois emplois de *et* entre deux noms ou adjectifs; 2° *est* est surtout utilisé comme verbe attributif pour les adjectifs. Il y a 5 fois plus d'adjectifs (98 emplois) que de noms (18 emplois) construits par *est*; 3° *c'est* est toujours présent (43 emplois), mais il est surtout utilisé par les plus jeunes (6 ans et 7 ans).

5.2. Erreurs selon les contextes

Dans un second temps, nous nous sommes intéressée aux erreurs commises par l'élève sur l'emploi du *et* à la place du *est* et vice-versa. L'emploi de *et* comme verbe a donné lieu à deux sous-emplois différents que nous avons distingués : celui où *et* est suivi d'un attribut (nom ou adjectif) et celui où *et* est suivi d'un participe passé ou d'un complément circonstanciel.

Pour les erreurs sur le *est*, nous avons retrouvé des contextes qui étaient apparus à propos des réussites : *est* entre deux propositions, *est* entre deux noms ou deux adjectifs (que nous avons regroupés), *est* en début de phrase.

5.2.1 *et*

Tableau H
et suivi d'un attribut (21 emplois fautifs)

ÂGE	6 ANS	7 ANS	8 ANS	9 ANS	10 ANS
TOTAL	5	12	4	0	0

Ce sont majoritairement des adjectifs qu'on trouve après *et*, comme dans le cas des réussites (tableau D) : 19 adjectifs pour 2 noms. À 9 ans et à 10 ans, il n'y a plus d'erreur.

(48) 6 ans : Une fée **et** jolie.

(49) 7 ans : Maman **et** gentille.

(50) 8 ans : Un manteau **et** rouge.

Tableau I
et suivi d'un participe passé ou d'un circonstanciel
(19 emplois fautifs)

ÂGE	6 ANS	7 ANS	8 ANS	9 ANS	10 ANS
TOTAL	6	9	2	2	0

À 10 ans, il n'y a plus d'erreurs, elles décroissent à partir de 8 ans.

(51) 6 ans : Maman **et** allée faire des courses.

(52) 7 ans : Le pigeon **et** sous la pluie.

(53) 8 ans : Le chat **et** parti.

(54) 9 ans : Puis un chien **et** venu me mordre.

5.2.2 *est*

Tableau J
est entre deux propositions (36 emplois fautifs)

ÂGE	6 ANS	7 ANS	8 ANS	9 ANS	10 ANS
TOTAL	22	9	3	2	0

Ce sont les enfants de 6 ans qui ont commis le plus d'erreurs, mais ce sont aussi ceux qui ont produit le plus de phrases avec *et* entre deux propositions (tableau C).

- (55) 6 ans : Je suis un gâteau **est** on me mange.
 (56) 7 ans : Je vais à la cantine **est** je vais manger.
 (57) 8 ans : Le cheval court dans le pré **est** s'ennuie.

Tableau K
est entre deux noms ou deux adjectifs
 (16 emplois fautifs, soit 14 noms et 2 adjectifs)

ÂGE	6 ANS	7 ANS	8 ANS	9 ANS	10 ANS
TOTAL	2N 1A	11N 1A	0N 0A	1N 0A	0N 0A

Les erreurs ont lieu à 6 ans et à 7 ans. A partir de 8 ans, leur nombre est presque nul.

- (58) 6 ans : La mère **est** l'enfant jouent. / Mon chien a des poils blancs **est** marron.
 (59) 7 ans : Un écureuil **est** un chat grimpent à l'arbre. / Il y a des dossards rouges **est** blancs.

***est* en début de phrase (11 emplois fautifs)**

Seuls les 6 ans et 7 ans ont produit des énoncés de ce type.

- (60) 6 ans : **Est** mon chien veut manger le poisson de l'aquarium.
 (61) 7 ans : **Est** on mange un poisson.

5.2.3 Taux de réussite

Pour les emplois de *et* et *est* les plus significatifs (tableau G), il était intéressant de calculer le taux de réussite. Pour *c'est*, nous avons déjà vu qu'il était de 100 %. Nous avons ainsi comparé le total des réussites (tableaux A, B, C et D) à celui des erreurs (tableaux K, J et H) :

Tableau L
et entre deux noms

ÂGE	6 ANS	7 ANS	8 ANS	9 ANS	10 ANS
RÉUSSITES	12	25	42	34	34
ERREURS	2	11	0	1	0
TOTAL	14	36	42	35	34
TAUX DE RÉUSSITE	85%	69%	100%	97%	100%

Tableau M
et entre deux adjectifs

ÂGE	6 ANS	7 ANS	8 ANS	9 ANS	10 ANS
RÉUSSITES	0	1	2	2	10
ERREURS	1	1	0	0	0
TOTAL	1	2	2	2	10
TAUX DE RÉUSSITE	0%	50%	100%	100%	100%

Tableau N
et entre deux propositions

ÂGE	6 ANS	7 ANS	8 ANS	9 ANS	10 ANS
RÉUSSITES	23	7	10	17	11
ERREURS	22	9	3	2	0
TOTAL	45	16	13	19	11
TAUX DE RÉUSSITE	51%	43%	76%	89%	100%

Tableau O
est suivi d'un attribut

ÂGE	6 ANS	7 ANS	8 ANS	9 ANS	10 ANS
RÉUSSITES	8	7	35	27	39
ERREURS	5	12	4	0	0
TOTAL	13	19	39	27	39
TAUX DE RÉUSSITE	61%	36%	89%	100%	100%

5.2.4 Conclusions

L'examen des tableaux amène à faire deux remarques : la première sur les fréquences d'emploi (réussites et erreurs confondues) et la seconde sur le taux de réussite. L'influence de l'âge sur les fréquences d'emploi dépend du contexte concerné. En effet, si les emplois de *et* entre deux adjectifs augmentent avec l'âge (tableau M), c'est l'inverse pour les emplois de *et* entre deux propositions, majoritaires à 6 ans et minoritaires à 10 ans (tableau N). Le taux de réussite montre que le facteur âge joue puisqu'il est, pour tous les contextes concernés, maximum à 10 ans (tableaux L, M, N et O). Pour *et* entre deux noms ou deux adjectifs, le maximum est atteint à 8 ans (tableaux L et M) et

pour *est* suivi d'un attribut, à 9 ans (Tableau O). Par contre, une baisse sensible du taux de réussite se produit à 7 ans pour presque tous les contextes (tableaux L, N et O).

6. Bilan sur les résultats aux deux tests

Si nous comparons les deux tâches à effectuer (résultats aux 1^{er} et 2^e tests), nous nous apercevons que : 1° le facteur âge joue dans les deux cas, la compétence orthographique se généralisant de 6 ans à 10 ans, bien qu'il y ait pour certains contextes une baisse des performances à 7 ans; 2° le facteur sexe ne joue que dans le cas de la tâche du texte à trous, la progression des filles étant plus rapide que pour les garçons, mais la différence tend à s'annuler à partir de 9 ans; 3° l'acquisition du *c'est* est indépendante de celle du *est*; elle est précoce (dès 6 ans) et parfaite (taux de réussite de 100 %); 4° les emplois de *et* sont réservés, dans les productions, à *et* jouant le rôle d'élément de liaison entre deux noms (*Christophe et son frère*). Dans le texte à trous, ce contexte avait connu de très bons résultats; 5° les emplois de *est* sont réservés, dans les productions, à *est* jouant le rôle de verbe attributif suivi d'un adjectif (*Cette personne est très gentille.*). Il faut attendre l'âge de 8 ans pour avoir un excellent taux de réussite; c'est aussi à partir de cette tranche d'âge que les résultats avaient été meilleurs dans le texte à trous, pour ce contexte. Il se dégage donc nettement des prototypes.

7. Les commentaires des enfants

Lors de la passation des deux tests, les expérimentateurs proposaient aux élèves des contre-arguments pour leur faire expliciter leurs choix et pour observer s'ils appliquaient une règle. Ils leur posaient la question de savoir s'ils avaient un «truc» pour différencier *et/est* et d'où il venait.

Il est intéressant de mettre en parallèle les résultats quantitatifs obtenus aux deux tests avec les réponses qualitatives des enfants aux questions posées lors de l'interview¹⁹ sur le choix du *et/est*. De toute évidence, *est* pose plus de problèmes à l'élève que *et* :

- (62) Marwan, **7 ans** : *est* c'est plus dur que *et*; pour *est*, j'ai mis au hasard
Erwan, **8 ans** : pour *est*, c'est difficile à expliciter

¹⁹ Nous laisserons de côté les réponses du *c'est*, déjà signalées. Il faut aussi mentionner que tous les enfants n'ont pas apporté une justification à leur choix.

Peu d'enfants recourent à la discrimination auditive, comme le proposaient certains manuels :

- (63) Camille B, **6 ans** : *et* ça fait /e/ et *est* ça fait /ɛ/ mais quand c'est écrit, des fois je me trompe
 (64) Quentin, **6 ans** : je mets *et* pour /e/ et *est* pour /ɛ/
 (65) Anthony, **7 ans** : quand j'entends /e/, je mets *et* mais quand il y a /ɛ/, je mets *est*

Et cette discrimination peut même être source de confusion pour des enfants habitant le sud de la France :

- (66) Romain, **6 ans** : on entend pareil donc on écrit pareil *et* ou *est*
 (67) Camille A, **6 ans** : le /e/, on peut le faire *et* ou *est*
 (68) Bastien, **6 ans** : pour faire /e/, on met *et* ou *est*

En effet, comme l'écrivent Branca et Piolat 1979, dont l'article traite des problèmes relatifs à la graphie des sons /e/ et /ɛ/ à la finale²⁰ : «pour pouvoir prononcer, il fallait avoir identifié la forme et le recours à la prononciation fonctionne tout au plus comme une relecture.»

7.1 Interprétation étonnante du *s* dans le *est*

- (69) Nina, **7 ans** : je mets *est* parce qu'ils sont deux (*maman est papa*), dans *est*, il y a un *s*, ça veut dire qu'il y en a plusieurs

Cette marque écrite de pluriel en français (*les grands chats*) est appliquée à *est*, si bien que le choix du *et* ou *du est* est conditionné par le nombre : *est* est relié à la notion de pluriel et *et* à celle du singulier. C'est à 6 ans et à 7 ans, là où il n'y a pas d'apprentissage scolaire de la règle, que nous trouvons des enfants qui relient *est* au pluriel, ainsi que chez deux enfants de 8 ans et 9 ans :

- (70) Thibault, **6 ans** : je mets *et* quand c'est au singulier (*un lapin et il le mange*) et *est* quand c'est au pluriel (*mon carrelage est marrant, il y a plusieurs carreaux*)
 (71) Lucien, **6 ans** : il y a plus de lettres dans *est* (*j'habite dans un arbre est je tombe*), l'arbre a beaucoup de feuilles alors je mets *est*
 (72) Laszlo, **7 ans** : je mets *est* quand il y en a plusieurs
 (73) Antonin, **7 ans** : je mets *et* pour un personnage et *est* s'il y a plusieurs personnages

20 L'expérimentation de Branca et Piolat a porté sur une classe de CE1 pendant toute une année scolaire et a montré que les élèves développaient des stratégies syntagmatiques pour orthographier /e/ ou /ɛ/ à la finale.

- (74) Manon, **7 ans** : quand ils sont deux, j'ai envie de mettre *est*
 (75) Margaux, **8 ans** : on met *et* s'il y a un seul personnage (*mon chien et malade*)
 (76) Vanessa, **9 ans** : je mets *et* s'il y a une chose et *est*, s'il y en a plusieurs

Pour d'autres enfants, cette «stratégie» du nombre fonctionne dans l'autre sens, et *et* est alors relié à la notion d'addition. Leurs explications rappellent la formule mathématique insérée dans l'ouvrage scolaire de Guion et Guion 1980 «*et = 1+1*» :

- (77) Yumi, **6 ans** : je mets *et* quand il y a (une) personne puis une autre
 (78) Dimitri, **7 ans** : je mets *et* entre deux personnes ou membres de la même famille (*le cobaye et ses petits*)
 (79) Alexis, **7 ans** : je mets *et* quand il y a deux choses et *est* quand il y a une chose (*il est dans la voiture*) ou un seul animal; s'il y en avait deux, je mettrais *et*
 (80) Martin, **8 ans** : *et* c'est pour deux personnes ou deux objets, *est* c'est pour une seule personne
 (81) Maxime, **9 ans** : *et* c'est quand il y a deux choses qui se suivent et *est* c'est quand ils ne sont pas deux
 (82) Aymeric, **9 ans** : *et* sert à attacher deux mots
 (83) Arden, **9 ans** : *et* ça veut dire *avec* (*moi avec mon chat*)
 (84) Stéphane, **10 ans** : *et* ça veut dire *plus* (*je m'appelle Stéphane et en plus j'aime le foot*)

Mais des ambiguïtés demeurent sur les nombres à considérer pour écrire *et* ou *est* :

- (85) Margaux, **7 ans** : je mets *et* si on est deux et *est* si on est tout seul ou plusieurs

7.2 Le paradigme de la grammaire scolaire

Des élèves, essentiellement à partir de 8 ans, expliquent leur choix en recourant à la fameuse règle paradigmatique que la grammaire scolaire enseigne, en principe à 8 ans. Quelques enfants de 6 ans et 7 ans affirment qu'un adulte (le plus souvent la mère) leur a expliqué la règle.

Ce sont alors des fragments de paradigme que les élèves essaient de faire fonctionner en remplaçant *est* par *était* :

- (86) Laura, **7 ans** : *et* est possible si on n'est pas obligé de dire *était* et *est* est possible car on peut dire *était*, c'est ma maman qui m'a appris comment les reconnaître

- (87) Guillaume, **8 ans** : *est* peut se remplacer par *était* et si on ne peut pas mettre *était*, c'est *et*, c'est la maîtresse qui l'a dit
- (88) Mélodie, **8 ans** : on ne peut pas dire *Aurélié était Manon*, alors on met *et*, *est* et *était* c'est pareil, je l'ai vu en classe
- (89) Anaïs, **9 ans** : si je remplace par *était*, je mets *est* sinon je prends l'autre, *et* et en remplaçant *est* par *sont* :

(90) Kevin, **7 ans** : je mets *est* parce qu'on peut dire *le chat est content / sont contents*, *est* et *sont* sont de la même famille, c'est papa qui me l'a dit

(91) Nicolas, **10 ans** : je peux dire *le garçon est sage / il est sage / ils sont sages*, *il est rentré / ils sont rentrés* alors je mets *est*

ou encore en identifiant *est* comme un verbe indispensable à la phrase :

(92) Adélaïde, **8 ans** : il y a eu une leçon, quand on voit *et*, il n'y a pas de verbe dans la phrase et si on voit *est* c'est qu'il y en a un alors je mets *est* quand c'est un verbe

(93) Aymeric, **9 ans** : s'il n'y a pas de verbe dans la phrase, je mets *est*

(94) Claire, **10 ans** : si je mets *l'arbre et vert* avec *et*, c'est faux parce qu'il n'y a pas de verbe, ça ne veut rien dire alors je mets *est*

ou encore en associant *est* au pronom *il* ou *elle* :

(95) Léa, **8 ans** : après *il* ou *elle*, on met *est*

(96) Coline, **9 ans** : si je vois *il* ou *elle*, je mets *est*

finalement en remplaçant *et* par *et puis* :

(97) Deborah, **7 ans** : avec *et*, on peut dire *et puis*, avec *est*, on ne peut pas dire *et puis*, c'est maman qui me l'a appris

(98) Samson, **7 ans** : *et* c'est pour *et puis*, *est* c'est quand on part dans un lieu

(99) Flora, **8 ans** : *et* c'est quand il y a deux choses et on peut dire *et puis*, avec *est* on ne peut pas dire *et puis* (*un arbre et puis grand*)

(100) Kamel, **9 ans** : pour *et*, je mets *et puis*, si cela ne marche pas, je suis sûr que c'est l'autre

(101) Élodie, **10 ans** : avec *et*, je peux dire *et puis*

D'autres enfants essaient de croiser plusieurs indices :

(102) Julia, **8 ans** : avec *et*, on dit *et puis* et *est* c'est le verbe *être*, on peut dire *était*

(103) Lucie, **9 ans** : pour *et*, je dis *et puis* et si c'est le verbe *être*, je mets *est*

(104) Mathilde, **10 ans** : s'il y a un sujet *il*, *elle* ou *on*, je mets *est*, avec *et*, je dis *et puis*

Mais ce fonctionnement par paradigme (par commutation) pose des problèmes à l'élève, comme l'ont déjà montré certains commentaires et comme le prouve cette déclaration de Coline :

(105) Coline, **8 ans** : l'orthophoniste m'a appris *est* c'est le verbe *être* et pour *et* c'est *était* ou *et puis*

Quelques enfants de 9 ans et 10 ans²¹ donnent l'impression qu'ils ont parfaitement intégré le paradigme que l'école leur a appris (selon eux) :

<i>est</i>	<i>et</i>
<i>était</i>	<i>et puis</i>

Mais est-ce vraiment un paradigme que l'enfant a intégré? Relier *est*, *était* et *être* fait peut-être partie des mécanismes intégrés, mais l'enfant n'a pas forcément accès à la connaissance de ce mécanisme. C'est ce que soupçonnaient Obadia et Rausch 1996b, dans leur ouvrage scolaire, quand ils alertaient les enseignants contre un apprentissage systématique de la règle du *et/est* : «Mais pour que cette recette soit efficace, il faut d'une part s'assurer que l'enfant est capable d'identifier les catégories grammaticales et d'autre part attirer son attention sur le sens de la phrase, afin qu'il ne se contente pas d'une application mécanique qui ne résoudrait rien.»²²

Peut-on vraiment établir le paradigme de *est* en ayant recours au changement de temps? Nous savons qu'une coupure sémantique forte oppose le présent de *être* à son imparfait *était* : ainsi, si on dit à quelqu'un *elle était gentille*, il risque fort de demander «Comment, était? Elle est morte?» Ce terrain du changement de temps pour *est* est peu stable pour faire une substitution. Branca et Piolat 1979 mettaient déjà en garde contre cette procédure de substitution : «Pour pouvoir appliquer la procédure de commutation, il faut savoir circonscrire la portion de phrase où faire fonctionner le mécanisme, savoir déjà ce qu'on veut questionner, et donc avoir en quelque sorte déjà résolu le problème en emmagasinant un nouveau contexte syntaxique.»

C'est aussi en termes de contexte qu'Establet 1985 : 695, dont l'expérimentation a porté sur les formes en /E/ des verbes en -er, situe la réussite : «Ils (les enfants) sont rivés à l'axe syntagmatique et incapables d'utiliser l'axe paradigmatique. Les meilleurs élèves se distinguent des plus faibles uniquement en ceci qu'ils semblent connaître davantage des contextes types.»

21 Ces enfants font partie de ceux dont la réussite dans les phrases est totale. C'est le cas de 9 enfants de 9 ans et de 14 enfants de 10 ans.

22 Un exemple de cette application mécanique de la règle m'a été fourni par un élève de 7 ans ayant parfaitement bien réussi un exercice à trous sur *et/est* à l'aide de la règle : le seul défaut était que tous les *et* devaient être des *est* et inversement. Cet enfant avait tout simplement appris la règle à l'envers (*et* pour *était* et *est* pour *et puis*)!

La réussite de certains n'est-elle pas liée à des contextes d'apparition du *et* ou du *est* qui sont mis en mémoire plutôt qu'au bon fonctionnement d'une règle? C'est en effet ce que semblent nous dire ces élèves :

- (106) Émeline, **10 ans** : il y a des fois où je ne réfléchis pas *ma copine et ma cousine*
 (107) Alexandre, **10 ans** : il y a des fois où je ne réfléchis pas *un lapin gris et blanc*
 (108) Adrien, **10 ans** : il y a des exemples où je ne réfléchis pas *le chasseur félicite son chien et lui dit qu'il aura une belle récompense*

Ce fonctionnement par paradigme ne serait opératoire que si, en même temps, s'effectue un traitement du syntagme.

8. Conclusion

Dans un premier temps, les tests ont montré que le facteur âge (la maturation) jouait un rôle dans l'appréciation de la compétence orthographique des élèves (à propos de *et/est*) et que le facteur sexe ne jouait que pour le texte à trous, les garçons rattrapant en performance les filles à partir de 9 ans. Ils ont aussi révélé deux secteurs privilégiés d'emplois du *et* et du *est* : *et* est employé dans les listes de noms (10 fois plus de noms que d'adjectifs dans les coordinations) et *est* dans un emploi de verbe attributif avec adjectif (5 fois plus d'adjectifs que de noms). La réussite dans ces contextes privilégiés se retrouve dans les résultats obtenus pour le texte à trous.

Dans un second temps, les commentaires des enfants ont révélé qu'au delà d'un traitement paradigmatique du problème de *et/est* (tel que la grammaire scolaire l'enseigne), ce sont des contextes types qui sont pris en compte par l'élève. Le traitement se fait sur des éléments de la chaîne syntagmatique, comme le montre la «stratégie» du nombre que certains appliquent. Au delà de la simple opération de commutation qui lui est enseignée, c'est du sens que l'élève reconstruit et ce sont des contextes types qu'il mémorise. Et si le facteur âge joue un rôle majeur lors de la réussite au *et/est*, c'est, à notre avis, parce que cette mémorisation va de pair avec l'âge. Nous pouvons penser que c'est plutôt par les contextes que les enfants apprennent les catégories. Tests et commentaires ont également montré que l'apprentissage du *c'est* se fait indépendamment de celui du *est*, en dehors de l'apprentissage orthographique et qu'il est plus vraisemblablement lié à celui de la lecture.

ANNEXE 1

LE TEXTE À TROUS (POUR LA PASSATION DU 1^{ER} TEST)

Écris *et* ou *est* en rouge dans le texte.

Le chasseur

Il _____ 5 heures du matin. Un jour, un chasseur _____ son chien partent à la chasse. Aujourd'hui, le chien _____ content.

Le chasseur _____ dans la prairie. Le chien a senti une odeur. _____ soudain, le chasseur entend un bruit. Il voit quelque chose. C'_____ un lapin. Le chasseur tire. Le chien va chercher le petit lapin gris _____ blanc. Le chasseur félicite son chien _____ lui dit qu'il aura une belle récompense. Maintenant, ils rentrent chez eux _____ puis ils mangent le lapin.

ANNEXE 2

LES PHRASES (POUR LA PASSATION DU 2^E TEST)

Écris 3 exemples avec *et* (autres que ceux du texte).

1. _____
2. _____
3. _____

Écris 3 exemples avec *est* (autres que ceux du texte).

1. _____
2. _____
3. _____

Références

- ANGOUJARD, A. et coll. 1994 *Savoir orthographier*, Paris, Hachette.
- BLED, E., O. BLED et D. BERLION 1988 «L'échec en orthographe», *Science et Vie* 164 (hors-série) : 32-36.
- BRANCA, S. et M. PIOLAT 1979 «L'acquisition de l'orthographe, état d'une recherche», *Études et documents*, hors-série, *Recherches sur l'acquisition de l'orthographe*, Montréal, 5-30.
- CATACH, N. 1978 *L'orthographe*, Paris, PUF (Que sais-je? n° 685).
- CATACH, N., C. GRUAZ et D. DUPREZ 1986 *Orthographe française. Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*, Paris, Nathan.
- CHARMEUX E. 1979 *L'orthographe à l'école*, Paris, CEDIC.
- CHERVEL, A. et C. BLANCHE-BENVENISTE 1978 (éd. augmentée) *L'orthographe*, Paris, Maspero.
- ESTABLET, R. 1985, «La rentabilité sociale différentielle de la scolarisation», thèse de doctorat en lettres et sciences humaines, Université de Nantes.
- JAFFRE J.P. 1992 *Didactiques de l'orthographe*, Paris, Hachette. *L'École des lettres* 1990 n° 12 (spécial) : *L'orthographe. Enseignement, recherche, évolution*.
- POTHIER B. 1996 *Comment les enfants apprennent l'orthographe. Diagnostic et propositions pédagogiques*, Paris, Retz.
- THIMONNIER R. 1967 *Le système graphique du français*, Paris, Plon.

Livres scolaires consultés

- BASTIEN, R. et coll. 1998 *Tout le français au CE2, cycle 3*, Paris, Nathan.
- BERLION, D. 1993 *L'orthographe à 4 temps, CM (6° des collèges)*, Paris, Hachette.
- BLED, E. et O. BLED 1948 *Cours d'orthographe, Cours élémentaire et moyen*, Paris, Hachette.
- BLED, E. et O. BLED 1954 *Cours d'orthographe, Cours moyen, classes de 6° et 5°*, Paris, Hachette.
- BOIS, G. et E. HENRI 1983 *L'orthographe quotidienne au CE*, Paris, Nathan.
- CAPET, B. et D. ARTOUX 1989 *Orthographe*, Paris, Nathan.
- DEMERS, C. et G. TREMBLAY 1996 *L'Artichaut, Écrire et s'autocorriger*, Québec, Éd. L'Artichaut, Diffusion : Paris, Hatier.
- GOUPIL, A. et M. GOUPIL 1990 *La semaine de français, Exercices CE1*, Paris, Nathan.
- GUION, J. et J. GUION 1980 *Apprendre l'orthographe, CM2*, Paris, Sermap-Hatier.
- GUION, J. et J. GUION 1983 *Apprendre l'orthographe, CE1*, Paris, Sermap-Hatier.
- GUION, J. et J. GUION 1992 *Apprendre l'orthographe, CE1*, Paris, Hatier.
- GUION, J. et J. GUION 1994 *Orthographe, CE1*, Paris, Hatier.
- LANDIER, J-C. et F. MARCHAND 1996 *Français, cycle 3, CM2, La courte échelle*, Paris, Hatier.
- LEY, R. 1996 *Le petit crac, Guide d'autocorrection*, Paris, Hatier.
- OBADIA, M. et A. RAUSCH 1996a *Les efficaces français, CE2*, Paris, Nathan.

OBADIA, M. et A. RAUSCH 1996b *Les efficaces français*, CM, Paris, Nathan.

RIVAIS, Y. 1989 *Grammaire impertinente, De 9 à 15 ans*, Paris, Retz.

SOUCHE, A. et J. GRUNENWALD 1966 *Grammaire française, 3^o*, Paris, Nathan.