



## L'orthographe grammaticale au collège: une approche sociodifférenciée.

Corinne Totereau, Catherine Brissaud, Caroline Reilhac, Marie-Line Bosse

### ► To cite this version:

Corinne Totereau, Catherine Brissaud, Caroline Reilhac, Marie-Line Bosse. L'orthographe grammaticale au collège: une approche sociodifférenciée.. Approche Neuropsychologique de Apprentissages de l'Enfant, 2013, 123, pp.164-171. <hal-00945209>

**HAL Id: hal-00945209**

**<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00945209>**

Submitted on 11 Feb 2014

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **TITRE : L'orthographe grammaticale au collège : une approche sociodifférenciée**

C. TOTEREAU\*, C. BRISSAUD\*, C. REILHAC\*\*, M.L. BOSSE\*\*

Université Grenoble Alpes

\* Laboratoire Lidilem, \*\* Laboratoire LPNC

Adresse : C. Totereau. Université Stendhal Grenoble 3. Laboratoire Lidilem. BP 25. 38040 Grenoble cedex 9, France

Email : corinne.totereau@ujf-grenoble.fr

## **RÉSUMÉ : L'orthographe grammaticale au collège : une approche sociodifférenciée**

Cette étude vise à préciser les difficultés en orthographe grammaticale de collégiens de 6<sup>e</sup> scolarisés en réseaux de réussite scolaire (RRS). Un texte de 64 mots a été dicté à 341 élèves dans trois collèges socio-différenciés, permettant d'évaluer le marquage de l'accord en nombre (singulier, pluriel) du verbe avec le sujet, et du nom et de l'adjectif dans le groupe nominal. Les résultats montrent la fragilité du marquage du pluriel pour tous les élèves, quelle que soit la catégorie grammaticale, et cette difficulté est beaucoup plus grande dans le collège le moins favorisé.

**Mots-clés** : orthographe grammaticale, accord en nombre, pluriel, collège

## **SUMMARY : Grammatical spelling in secondary school : a socio-differentiated approach**

This study aims at specifying children's spelling difficulties when enrolled in priority education networks at the beginning of the French college. A 64 word text was dictated to 341 twelve year old students from three socio-differentiated school contexts, allowing to evaluate the number agreement of adjectives, nouns and verbs. Results show the fragility of the number agreement for all the pupils whatever the word class and the social context. But the difficulty is much bigger in the least favored school.

**Key words** : grammatical spelling, number agreement, plural, secondary school

## **RESUMEN: La ortografía gramatical en primer año de la educación secundaria en Francia: un enfoque socio-diferenciado**

Este estudio pretende precisar las dificultades en ortografía gramatical de los alumnos de primer año de la educación secundaria escolarizados en zonas de educación prioritarias. Se dictó un texto de 64 palabras a 341 alumnos en tres escuelas socio-diferenciadas para evaluar la marcación de la concordancia de número (singular, plural) del verbo con el sujeto, y del nombre y del adjetivo en el grupo nominal. Los resultados muestran la fragilidad de la marcación del plural para todos los alumnos sea cual sea la categoría gramatical, y esa dificultad es mucho más importante en la escuela menos favorecida.

**Palabras clave**: ortografía gramatical, concordancia de número, plural, educación secundaria

De nombreux travaux ont été réalisés depuis une vingtaine d'années dans le domaine de l'orthographe grammaticale. En effet, cet apprentissage pose de nombreux problèmes aux enfants et des erreurs persistantes sont encore observées chez l'adulte, par exemple sur les formes verbales en /E/ (*ils ont donnés*) ou dans des contextes syntaxiques et grammaticaux particuliers, comme par exemple les erreurs d'attraction (*le chien des voisins arrivent*, Fayol, Largy & Lemaire, 1994 ; *le facteur a des lettres et il les timbres*, Largy, Fayol & Lemaire, 1996). La difficulté concernant le marquage du nombre provient du fait que la plupart des marques morphologiques présentes à l'écrit en français n'ont pas de correspondant oral : dans *Les petites filles jouent*, une seule marque de nombre sur les quatre présentes est audible. Des connaissances morphosyntaxiques sont donc requises de la part du scripteur afin d'accorder correctement un verbe avec son sujet lors de la production écrite. Il est ainsi nécessaire de connaître les marques du pluriel, de savoir dans quelles conditions les appliquer et d'être capable de mettre en œuvre ces connaissances (Fayol & Jaffré, 2008).

La difficulté est maximale avec les formes verbales en /E/ qui nécessitent le choix d'une marque avec correspondant sonore (-é pour le participe passé, -er pour l'infinitif ou -ai pour l'imparfait) mais aussi celui d'une marque sans correspondant oral, par exemple le -t marque de personne dans *il donnai-t* ou le -s marque de nombre dans *donn-é-s*. La double sélection à opérer est une source de difficultés durables pour les apprentis scripteurs (Brissaud & Chevrot, 2011 ; Brissaud, Chevrot & Lefrançois, 2006 ; David, Guyon & Brissaud, 2006).

Dans un contexte où plusieurs études soulignent la baisse avérée du niveau des performances orthographiques en français des élèves d'aujourd'hui (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance [DEPP], 2008 ; Manesse & Cogis, 2007 ; Ministère de l'Éducation Nationale, 1996), nous souhaitons réinterroger les conclusions d'une étude ancienne qui concluait que l'orthographe "exprime en les aggravant les inégalités sociales devant l'école" (Dolla & Establet, 1973). Cette étude avait été menée sur les productions (dictées, rédaction et textes libres) de 558 élèves, du cours moyen deuxième année à la classe de quatrième. Les auteurs estimaient le retard orthographique des enfants d'ouvriers sur les enfants de classes supérieures à une année et un tiers en CM2. Ils soulignaient, dans le cycle "normal", la disparition des différences liées à l'origine sociale, à partir de la classe de quatrième. On retrouve un résultat similaire dans l'étude de Brissaud (1999) qui porte sur l'accord du participe passé employé avec *avoir* dans une tâche de complètement de phrases, soumise à 1269 élèves du CM2 à la classe de 3<sup>e</sup> dans deux collèges socio-différenciés et dans les CM2 de leur secteur de recrutement : les performances sont liées à la variable « lieu de scolarisation » et les différences liées au milieu social sont gommées en fin de scolarité au collège chez les seules filles « à l'heure ». Plus récemment, l'enquête *Lire, écrire, compter* conduite par la DEPP (2008) en fin de scolarité élémentaire (CM2) met aussi en évidence, avec une dictée, les différences de performances orthographiques liées au milieu social. Cette étude conclut à la dégradation des performances dans le domaine de l'orthographe, notamment grammaticale, en fin de scolarité primaire sur une période de 20 ans, et ce quel que soit le genre ou l'appartenance socio-culturelle. L'augmentation du nombre d'erreurs est cependant moins marquée pour les enfants d'origine sociale favorisée ; elle est également moins marquée pour les élèves à l'heure par rapport aux élèves « en retard », plus nombreux dans les milieux les moins favorisés.

La plupart des travaux concernant le nombre ont été conduits principalement à l'école élémentaire, comme si l'accord en nombre était maîtrisé à l'âge de 11 ans. Si certaines recherches se sont intéressées entre autres au collège (Guyon, 1997, avec une étude transversale du CE1 à la 5<sup>e</sup> ; Van Reybroeck, 2012, Van Reybroeck & Hupet, 2009, avec des

élèves de 6<sup>e</sup> ; Fayol & Largy, 1992, Negro & Chanquoy, 2000 avec des élèves de 5<sup>e</sup>), peu se sont centrées, avec un large échantillon d'élèves, sur le collège et sur l'impact du milieu socioculturel.

Deux études se sont à notre connaissance exclusivement focalisées sur le collège en cherchant à préciser l'évolution de la compétence orthographique du CM2 à la classe de 3<sup>e</sup> : d'une part les travaux centrés sur les formes verbales en /E/, évoqués plus haut (Brissaud, 1999 ; Brissaud & Chevrot, 2011 ; Brissaud, Chevrot & Lefrançois, 2006 ; Jaffré & Brissaud, 2006) ; d'autre part le travail conduit par Chervel & Manesse (1989) puis Manesse & Cogis (2007), qui a consisté à comparer les performances à une même dictée proposée à plus de 3000 élèves en 1875, en 1987 puis en 2005. La dictée utilisée par Manesse & Cogis (2007) est un texte littéraire difficile pour des élèves de 11-12 ans, avec un vocabulaire et des structures morphosyntaxiques complexes. Par ailleurs, si les auteures mettent au jour une augmentation très nette des erreurs grammaticales sur une période d'une vingtaine d'années, elles se concentrent dans leur ouvrage sur les évolutions globales entre 1987 et 2005 et apportent peu d'informations sur les difficultés des élèves de zone d'éducation prioritaire (ZEP), qui avaient pourtant motivé cette nouvelle étude.

Pour en savoir plus sur l'accord en nombre après la fin de la scolarité primaire et sur les difficultés qu'il représente pour des élèves scolarisés en réseaux de réussite scolaire (RRS), nous avons mis au point un texte de 64 mots, plus adapté à l'âge des élèves, et nous l'avons proposé sous forme de dictée à des collégiens de 6<sup>e</sup>. Après une synthèse des travaux qui ont porté sur le marquage en nombre, nous présentons les résultats d'une étude conduite dans trois collèges socio-différenciés.

## LE MARQUAGE EN NOMBRE

Van Reybroeck & Hupet (2012) ont réalisé une synthèse des travaux, en psychologie cognitive, consacrés à l'acquisition de l'orthographe grammaticale de l'accord en nombre. Ils montrent que ces travaux peuvent être regroupés en trois ensembles de recherche : l'établissement d'étapes de développement (Totereau, Fayol & Barrouillet, 1998 ; Totereau, Thevenin & Fayol, 1997), l'identification de différents mécanismes cognitifs soutenant l'apprentissage (Cousin, Largy & Fayol, 2002 ; Fayol, Hupet & Largy, 1999 ; Largy, 2001) ; la contribution d'informations de type morphologique, syntaxique et sémantique à la mise en œuvre de l'accord grammatical (Nunes, Bryant & Bindman, 1997a, 1997b, 1997c, Nunes et al., 2006 pour l'orthographe grammaticale en anglais ; Largy, Dédéyan & Hupet, 2004 ; Negro, Chanquoy, Fayol & Louis-Sidney, 2005).

Les études menées sur les étapes de développement et sur les mécanismes cognitifs sous-jacents montrent que l'apprentissage de la morphologie écrite du nombre nominal et verbal en français semble suivre le schéma d'évolution suivant (Totereau, 1999) : (1) non repérage des marques et de leur signification ; 2) détection et interprétation du -s nominal puis du -nt verbal en compréhension, détection d'erreurs d'accord ; 3) mise en œuvre en production du -s nominal et extension (surgénéralisation) aux adjectifs (ce qui conduit à la réussite) et aux verbes (ce qui induit des erreurs) ; cette mise en œuvre résulte vraisemblablement de l'utilisation systématique d'un algorithme de calcul de l'accord correspondant à une règle simple : « si pluriel alors -s » ; 4) apparition des emplois de -nt aux verbes avec surgénéralisation à certains noms (qui ont des homophones verbaux fréquents) et disparition des -s aux verbes, sauf avec certains d'entre eux (qui ont des homophones nominaux fréquents). Ces erreurs, à la différence des précédentes, renvoient non plus à l'utilisation

dominante d'un algorithme (si pluriel et nom alors –s ; si pluriel et verbe alors –nt), mais au stockage et à la récupération directe en mémoire d'associations entre mots et flexions. Ces associations automatiques sont consécutives à l'imprégnation (apprentissage implicite) par les co-occurrences lues dans les textes, ce qui explique leur caractère systématique et inconscient, et donc très difficile à prévenir, même chez des adultes cultivés (Fayol, Hupet & Largy, 1999).

Cette hiérarchie de difficultés tiendrait à la fois au caractère sémantiquement fondé ou non de la pluralité et à la fréquence et à la fiabilité des marques –s et –nt (Fayol, Totereau & Barouillet, 2006 ; Totereau, 1999). Ainsi, le pluriel nominal est sémantiquement motivé : on ajoute –s pour marquer la pluralité des référents. En revanche, le pluriel verbal est formel : l'ajout de –nt ne correspond pas à une pluralité référentielle (e.g., dans *les chiens aboient*, l'action d'aboyer ne se trouve pas modifiée par la présence de plusieurs chiens). Les noms étant plus fréquents que les verbes, la probabilité de rencontrer –s et de le repérer comme marque du pluriel est plus élevée que la probabilité de rencontrer –nt (pluriel verbal). Par ailleurs, la marque –s est extrêmement fiable pour signaler la pluralité : sur 19384 noms et sur 10431 adjectifs recensés par la base Brulex, seuls 504 (soit 2,6%) et 107 (soit 1%) respectivement se terminent au singulier par –s. En d'autres termes, la rencontre d'un –s en finale nominale permet de conclure avec une bonne certitude à la pluralité. Par contraste, la marque –nt est fréquente en finale nominale ou adjectivale : 2819 mots se terminent au singulier par –nt, ce qui donne une moindre fiabilité à –nt qu'à –s comme marque de pluralité. En conséquence, –nt serait une marque de pluralité plus difficile à repérer et à utiliser que –s.

L'accord de l'adjectif permet au moins partiellement de dissocier le fondement sémantique de la pluralité et les aspects formels (fréquence et fiabilité). En effet, l'accord de l'adjectif n'est pas plus motivé sémantiquement que celui du verbe. En revanche, il est assuré par l'ajout de –s, fréquent et fiable. Fayol, Totereau et Barouillet (2006) ont montré que les proportions d'erreurs de non marquage du pluriel sont approximativement équivalentes pour les adjectifs (quelle que soit leur position, avant ou après le nom) et les verbes, et sont plus élevées que pour les noms au CE1 et au CE2. Ensuite, les adjectifs sont plus tôt et plus correctement fléchis (au CE1 et au CE2) que les verbes. Enfin, l'accord verbal est souvent réalisé de manière erronée par ajout du –s au lieu du –nt (au CE1 et CE2). Les résultats de cette étude confirment donc l'hypothèse sémantique, mais révèlent également un impact des aspects formels. D'autres travaux, entrepris au Québec dans le sillage de ceux de Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard & de Weck (1987), ont cherché à préciser les représentations grammaticales des élèves de l'école primaire. Ils ont montré que la notion d'adjectif n'était pas stabilisée en fin de scolarité primaire : les qualifiants sont mieux reconnus que les relationnels (ou classifiants) et les transcatégoriels sont moins bien identifiés que les autres. Tout se passe comme si certains adjectifs étaient plus adjectifs que d'autres et comme si la forme primait sur la fonction (Fisher, 1996).

Les différentes études utilisant des épreuves de production (rappel ou complètement de phrases), de compréhension ou de détection d'erreurs ont ainsi montré que les enfants comprennent très tôt la pluralité associée à –s et que cela est moins précoce avec –nt. Ils savent très vite quelles marques sont pertinentes. Mais l'utilisation reste longtemps peu assurée, notamment quand il s'agit de gérer les marques dans ses propres écrits, comme le constatent souvent les enseignants : « ils savent quand on leur donne un exercice (par exemple un exercice à trous) ; mais ils ne savent plus en dictée, et encore moins en rédaction ». Quatre sources potentielles d'erreur orthographique grammaticale peuvent être distinguées (Fayol & Largy, 1992 ; Hupet & Veys, 2012) en se référant à la différence entre connaissances déclaratives (savoir que) et connaissances procédurales (savoir faire) :

- méconnaissance complète (déclarative et procédurale) d'une règle ;

- connaissance déclarative de la règle, mais incapacité à mettre en œuvre la règle correspondante ;
- connaissance déclarative de la règle, capacité à la mettre en œuvre, mais mise en œuvre laborieuse, très coûteuse en énergie, ce qui empêche le scripteur de l'appliquer systématiquement ;
- application automatique de procédures, alors que certaines conditions restrictives devraient en empêcher le scripteur au profit d'une application non automatique, contrôlée (en particulier pour éviter les erreurs d'accord de proximité, par exemple *le bébé des voisins pleurent*).

L'étude des accords et de leur gestion a également été conduite en prenant en considération les aspects morphosyntaxiques.

## IMPACT DES ASPECTS MORPHOSYNTAXIQUES

Un certain nombre de travaux ont montré que la réalisation de l'accord du pluriel peut être facilitée par les aspects morphologiques. Par exemple, Largy & Fayol (2001) ont mis en évidence l'impact de la morphophonologie sur l'accord sujet-verbe chez l'adulte. Les phrases avec un verbe du premier groupe (sans information phonologique sur le nombre : *arrive / arrivent ; arrivait / arrivaient*) génèrent plus d'erreurs d'accord que les phrases avec un verbe d'un autre groupe (avec information phonologique sur le nombre au présent : *surgit / surgissent*). L'activation de la flexion verbale serait donc sensible à la présence / absence d'une information phonologique susceptible de guider l'accord au présent.

Mesquida, Largy, Soum-Favaro & Gunnarsson (2010) ont également montré l'effet d'un autre type d'information phonologique, celui de la liaison pré nominale sur la production du pluriel des noms chez l'enfant. La présence d'une liaison pré nominale (*des petits engins, des ouvriers*) perturbe le marquage du pluriel du nom chez l'enfant de CE1, mais facilite ce marquage chez l'enfant de CM2. Le pourcentage de -s est plus élevé en contexte sans liaison (*des petits lutins, des cocotiers*) chez les CE1 et, à l'inverse, il est plus élevé en contexte de liaison chez les CM2.

L'impact de la structure syntaxique a enfin été mis en évidence dans plusieurs études en français, par exemple :

- l'effet de la complexité du groupe nominal sujet (*le chien des voisins*, Fayol & Got, 1991 ; Fayol, Largy & Lemaire, 1994) ou de la présence d'un pronom identique à un déterminant (*le facteur les timbre*, Largy, Fayol & Lemaire, 1996) : des accords erronés surviennent fréquemment ;
- l'effet de la distance entre le déterminant et le nom : aux CE1 et CM2, les élèves marquent plus facilement le -s final de pluriel du nom lorsque le déterminant est proche de ce nom (*des engins*) que lorsqu'il en est plus éloigné (*des petits engins*). (Mesquida, Largy et al., 2010) ;
- l'effet de la structure de la phrase : chez les CM2 et les adultes, les erreurs d'accord sont plus nombreuses dans des phrases dont le groupe en fonction de sujet comprend un complément du nom (*Le gamin des jeunes voisins parle*) que dans des phrases dont le groupe en fonction de sujet inclut une relative (*le singe qui imite les ours grimpé*) (Negro et al., 2005) ;

- l'effet de la forme et de la longueur du groupe nominal en fonction de sujet : les accords corrects sont plus nombreux avec les groupes nominaux réduits (déterminant + nom) et débutant par un déterminant fréquent et bien marqué (*les* ou *des*) qu'avec un syntagme sujet long ou qu'avec un déterminant pluriel moins typique (*nos*) (Guyon, 1997, 2003).

En résumé, les données recueillies par les recherches conduites au cours des deux ou trois dernières décennies montrent clairement que la production correcte d'un accord en nombre est dépendante de nombreux facteurs. L'objectif de la présente étude est de préciser les difficultés que l'accord en nombre représente pour des collégiens scolarisés en réseaux de réussite scolaire (RRS).

## MÉTHODOLOGIE

Les dictées ont été recueillies entre février et juin 2013, dans le cadre d'une large étude portant sur environ 1000 élèves de 6<sup>e</sup> issus de 11 collèges de la région Rhône-Alpes<sup>1</sup>. Les élèves ont effectué collectivement en classe, sous la direction d'un professeur volontaire de leur classe, un ensemble varié d'exercices : dictée de mots, dictée de texte, lectures et décisions lexicales, choix orthographique, compréhension de phrases, choix de synonymes, copie, raisonnement logique. L'ensemble de ces exercices collectifs était effectué pendant le temps scolaire et durait environ deux heures au total. L'objectif général de l'étude est de mieux comprendre la nature des difficultés orthographiques des élèves en collège, afin d'améliorer l'aide apportée aux élèves en difficulté en 6<sup>e</sup> et de lutter contre l'échec et le décrochage scolaire. Nous présentons, dans le cadre de cet article, les résultats de la dictée de texte de 341 élèves, issus de trois collèges plus ou moins contrastés socioculturellement : le collège n°1 de milieu socio-culturel mixte (40% d'ouvriers et d'employés, 39% de commerçants, artisans et cadres, 13% de sans emploi), le collège n°2 de milieu défavorisé, classé en réseau de réussite scolaire (40% d'ouvriers et d'employés, 21% de sans emploi, 14% de commerçants, artisans et cadres) et le collège n°3 de milieu plutôt favorisé (45% de commerçants, artisans et cadres, 27% d'ouvriers et employés, 11% de sans emploi).

Le texte de la dictée est le suivant<sup>2</sup> :

Je vais vous raconter l'histoire d'un gentil petit garçon qui s'appelle Jo. Il habite chez son oncle, un vieux monsieur. Ils vivent dans une cité. Cet enfant possède un don extraordinaire. En effet, ses yeux verts voient beaucoup plus loin et plus précisément que ceux de tout le monde ! Dans ses pupilles qui s'agrandissent et qui brillent, on devine des jumelles microscopiques perfectionnées.

Nous nous sommes intéressées aux accords de base suivants :

---

<sup>1</sup> Cette étude a bénéficié d'un soutien financier de l'ANR (projet blanc ORTHOLEARN dirigé par Sylviane Valdois) et du CNRS pour la récolte et l'analyse des données effectuées par C. Reilhac et M-L. Bosse. Elle a été possible grâce à une participation active du Rectorat de l'académie de Grenoble, en particulier grâce au pilotage du groupe académique de prévention de l'illettrisme dirigé par M. Cherqui. Les auteurs remercient également Mesdames et Messieurs les principaux des collèges et l'ensemble des personnels de ces établissements scolaires, pour leur engagement dans l'organisation des passations.

<sup>2</sup> Ce texte de dictée a été élaboré à partir du test *Repérage Orthographique Collectif* (ROC), établi par Michel Zorman et ses collaborateurs. Nous remercions Danièle Cogis, qui a réfléchi avec nous aux modifications à apporter à ce test, afin de mieux appréhender la question du marquage du nombre.

- accord des noms au singulier (*histoire / garçon / oncle / monsieur / cité / enfant / don*) ou au pluriel (*yeux / pupilles / jumelles*) ;
- accord des verbes au singulier (*s'appelle / habite / possède / devine*) ou au pluriel (*vivent / voient / s'agrandissent / brillent*) ;
- accord des adjectifs au singulier (*gentil / petit / vieux / extraordinaire*) ou au pluriel (*verts / microscopiques / perfectionnées*).

## RÉSULTATS

### LES NOMS

La figure 1 présente les pourcentages de réussite pour les noms en fonction du collège et de la marque attendue (singulier ou pluriel).

INSERER FIGURE 1 ICI

Une analyse de variance a été réalisée sur le pourcentage de noms correctement accordés. Les variables indépendantes étaient la marque (singulier ou pluriel) et le collège (collège 1, 2 ou 3). L'analyse montre un effet significatif du collège ( $F(2,338)=12.88$ ,  $p < .001$ ). Les élèves du collège 2 accordent correctement moins de noms que les élèves des collèges 1 et 3. Le type de marque (singulier ou pluriel) a également un effet significatif ( $F(1,338)=119.31$ ,  $p < .001$ ). Les élèves accordent mieux les noms au singulier que les noms au pluriel. Les difficultés des élèves portent principalement sur les noms *pupilles* (51,6% de réussite) et *jumelles* (54% de réussite) alors que le nom *yeux* est bien mieux réussi (91,8%). L'interaction entre les deux facteurs est significative ( $F(2,338)=9.59$ ,  $p < .001$ ). Les élèves du collège 2 ont plus de difficulté que ceux des deux autres pour marquer correctement les noms au pluriel, alors qu'il n'y a pratiquement pas de différence pour les noms au singulier.

### LES ADJECTIFS

La figure 2 présente les pourcentages de réussite pour les adjectifs en fonction du collège et de la marque attendue (singulier ou pluriel). Comme pour les noms, une analyse de variance a été réalisée sur le pourcentage d'adjectifs correctement accordés en fonction de la marque du nombre et du collège.

INSERER FIGURE 2 ICI

L'analyse montre un effet significatif du collège ( $F(2,338)=11.11$ ,  $p < .001$ ). Les élèves du collège 2 accordent correctement moins d'adjectifs que les élèves des collèges 1 et 3. Le type de marque (singulier ou pluriel) a également un effet significatif ( $F(1,338)=958$ ,  $p < .001$ ). Les élèves accordent mieux les adjectifs au singulier que les adjectifs au pluriel, qui présentent un score très bas dans les 3 collèges (verts : 29,6% ; microscopiques : 18,5% ; perfectionnées : 20,2%). L'interaction entre les deux facteurs est significative ( $F(2,338)=8.16$ ,  $p < .001$ ). Les élèves du collège 2 ont plus de difficulté que ceux des deux autres pour marquer correctement les adjectifs au pluriel (verts : 17,5% ; microscopiques : 4,9% ; perfectionnées : 6,8%), alors qu'il n'y a pratiquement pas de différence pour les adjectifs au singulier

### LES VERBES

La figure 3 présente les pourcentages de réussite pour les verbes en fonction du collège et de la marque attendue (singulier ou pluriel). Le même type d'analyse que pour les noms et les adjectifs a été conduit.



INSERER FIGURE 3 ICI

L'analyse montre un effet significatif du collège ( $F(2,338)=24.20$ ,  $p < .001$ ). Les élèves du collège 2 accordent correctement moins de verbes que les élèves des collèges 1 et 3. Le type de marque (singulier ou pluriel) a également un effet significatif ( $F(1,338)=399$ ,  $p < .001$ ). Les élèves accordent mieux les verbes au singulier que les verbes au pluriel. Les difficultés des élèves portent principalement sur les verbes *voient* et *brillent*, dont les taux de réussite sont respectivement de 36,3% et 41,9%. L'interaction entre les deux facteurs est significative ( $F(2,338)=10.91$ ,  $p < .001$ ). Les élèves du collège 2 ont plus de difficulté que les deux autres pour marquer correctement les verbes au pluriel, alors qu'il n'y a pratiquement pas de différence pour les verbes au singulier.

Deux analyses complémentaires ont été conduites pour tenter d'analyser cette variabilité dans l'accord des verbes. Une première analyse de variance a permis de tester l'impact de la présence/absence d'une information phonologique susceptible de guider l'accord (*vivent / s'agrandissent* vs. *voient / brillent*). Le tableau 1 présente les pourcentages de réussite pour les verbes en fonction du collège et de l'information phonologique (présence ou absence).

INSERER TABLEAU 1 ICI

L'analyse montre un effet significatif du collège ( $F(2,338)=21.61$ ,  $p < .001$ ). Les élèves du collège 2 accordent correctement moins de verbes que les élèves des collèges 1 et 3. L'information phonologique a également un effet significatif ( $F(1,338)=147.7$ ,  $p < .001$ ). Les élèves accordent plus facilement les verbes quand ils disposent d'un appui phonologique, et ce quel que soit le collège. En effet, il n'y a pas d'interaction entre le collège et l'information phonologique ( $F < 1$ ).

Une deuxième analyse de variance a testé l'effet de la structure syntaxique de la phrase : structure « régulière » (pronom personnel sujet + verbe ou groupe nominal sujet + verbe : *ils vivent / ses yeux verts voient*) vs. structure avec pronom relatif sujet (*qui s'agrandissent et qui brillent*). Le tableau 2 présente les pourcentages de réussite pour les verbes en fonction du collège et de la structure syntaxique.

INSERER TABLEAU 2 ICI

L'analyse confirme l'effet significatif du collège ( $F(2,338)=21.61$ ,  $p < .001$ ). Le type de structure syntaxique n'a qu'un effet tendanciel ( $F(1,338)=3.63$ ,  $p=.057$ ). Les verbes précédés d'un pronom personnel sujet ou d'un groupe nominal sont un peu mieux accordés que les verbes apparaissant après un pronom relatif sujet. Il n'y a pas d'interaction entre le collège et le type de structure syntaxique.

## **RELATIONS NOM-VERBE-ADJECTIF ET PROFILS D'ELEVES**

Afin de préciser les tendances générales à la réussite ou à l'échec sur les différents types de mots, nous avons calculé les coefficients de corrélation entre les différents scores sur les mots au pluriel. Les analyses montrent que les performances aux accords des noms au pluriel sont reliées à celles relevées pour les adjectifs ou les verbes au pluriel. Les corrélations entre les scores sont toutes très significatives ( $p < .001$ ) :  $r = .62$  entre les noms et les verbes,  $r = .50$  entre les noms et les adjectifs et  $r = .54$  entre les verbes et les adjectifs.

Ces corrélations fortes sont confirmées par les pourcentages de réussite des élèves, tous collèges confondus. Parmi les 135 élèves qui accordent correctement tous les noms au pluriel, 73% ont de bons scores aux accords verbaux (3 ou 4 verbes corrects au pluriel sur 4), et 36% ont un bon score aux accords des adjectifs (2 ou 3 sur 3 adjectifs au pluriel). Parmi les 57 élèves qui obtiennent un bon score à l'accord des adjectifs, 93% accordent aussi correctement les verbes et 100% accordent correctement les noms.

Parmi les 123 élèves qui échouent les accords nominaux (score 0 ou 1 sur les 3 pluriels nominaux), 72% échouent aussi les accords verbaux (score 0 ou 1 sur les 4 pluriels verbaux) et 100% échouent aussi les accords adjectivaux (score 0 ou 1 sur les 3 adjectifs au pluriel).

Parmi les 193 élèves qui échouent totalement l'accord des adjectifs (0 sur 3), 54% échouent aussi l'accord des verbes et 54% l'accord des noms.

Savoir accorder les noms n'est donc pas une condition suffisante pour accorder les adjectifs. Par ailleurs, l'accord de l'adjectif semble discriminant : ceux qui accordent l'adjectif accordent aussi les verbes et les noms. Mais, parmi ceux qui échouent totalement l'accord de l'adjectif, il y en a près d'un sur deux qui réussissent le marquage au pluriel des verbes et des noms.

Enfin, nous avons établi des profils d'élèves en fonction des collèges. Au total, 45 élèves présentent un profil « bon en marquage du pluriel » (tous les accords des noms au pluriel sont réussis, 3 ou 4 accords sur 4 verbes au pluriel et 2 ou 3 accords sur 3 adjectifs au pluriel). Parmi ces 45 élèves, 3 élèves seulement appartiennent au collège 2. Trente-six élèves présentent un profil « bon en marquage du pluriel pour les noms et les verbes mais faible pour les adjectifs » (1 accord réussi sur 3 adjectifs au pluriel). Parmi ces 36 élèves, 4 élèves seulement appartiennent au collège 2. Soixante-dix sept élèves présentent un profil « faible en marquage du pluriel » (échec à au moins 2 accords sur 3 noms au pluriel, au moins 3 accords sur 4 verbes au pluriel et tous les accords des 3 adjectifs au pluriel). Parmi ces 77 élèves, 35 élèves appartiennent au collège 2.

Au collège 2, seulement 7% des élèves relèvent des deux premiers profils réunis alors que 31% des élèves des deux autres collèges présentent ces profils. À l'inverse, le collège 2 compte 34% d'élèves de profil « faible pour les accords », alors que 18% seulement des élèves des deux autres collèges présentent ce profil.

## DISCUSSION

Nous voudrions, en guise de synthèse de ces résultats, mettre en relief trois points :

1/ la difficulté que constitue le « simple » marquage du nombre en classe de 6<sup>e</sup> : un mot attendu au pluriel entraîne plus d'erreurs qu'un mot attendu au singulier, quelle que soit la classe grammaticale, y compris celle des noms. De façon surprenante, le pluriel nominal (des mots *pupille* et *jumelle*) n'est marqué que par un élève sur deux. On peut faire l'hypothèse que le mot *pupille* a pu désorienter les élèves mais le mot *jumelle*, vraisemblablement davantage connu, n'est pas mieux réussi. L'accord dans le groupe nominal, réalisé par environ un élève sur trois dans le collège le moins favorisé et deux sur trois dans les deux autres collèges, n'est pas acquis en fin de classe de 6<sup>e</sup>, en situation de dictée. Ces performances ne relèvent probablement pas d'une méconnaissance de la règle, comme nous aurions pu le montrer dans une épreuve de complètement, mais d'une fragilité de la procédure de mise en œuvre de l'accord, qui n'est pas activée en raison du coût cognitif de la tâche de dictée. L'effet général du type de tâche (complètement vs rappel de phrases) a été montré pour l'accord en nombre des noms, adjectifs et verbes du CE1 au CM2 par Fayol et al. (2006).

2/ la complexité de l'accord du verbe avec le sujet, confirmée par cette étude, après d'autres (Cogis, 2007 ; Geoffre & Brissaud, 2012). Rappelons que l'institution elle-même en a fourni la preuve avec les évaluations nationales pratiquées depuis 1989 : par exemple dans les évaluations 2001, moins d'un élève sur deux réalise, en début de 6<sup>e</sup>, l'accord du verbe conformément à la norme dans la phrase « *Les roses jaunes parfument le salon* ». Nos résultats montrent aussi qu'un point d'appui oral aide à la gestion de l'accord (*vivent* et *s'agrandissent* sont mieux réussis que *voient* et *brillent*). L'accord du verbe est donc encore en cours d'acquisition en début de scolarité au collège.

3/ L'accord de l'adjectif apparaît ici comme le maillon faible de l'accord. Les résultats, certes sociodifférenciés, mais très faibles dans l'ensemble, méritent qu'on s'y arrête. Comment expliquer qu'un élève sur trois seulement dans les collèges les plus favorisés et un élève sur six seulement dans le collège moins favorisé réussissent l'accord en nombre dans le syntagme nominal *ses yeux verts* ? Nous faisons l'hypothèse que les adjectifs de couleur fréquents ou prototypiques comme *vert*, *bleu* ou *rouge*, qui fonctionnent comme la plupart des adjectifs, devraient faire l'objet d'une attention particulière, sans être cependant traités avec des exceptions (*bleu marine*), voire des exceptions des exceptions (*mauve* ou *écarlate*). Le très faible marquage du nombre sur les deux autres adjectifs *microscopiques* et *perfectionnées* est sans doute à mettre en relation avec la très grande variété de formes différentes produites par les élèves, indépendamment du marquage du pluriel. Dans ce cas, tout se passe comme si la longueur du mot et sa structure syllabique, en plus du coût cognitif de la dictée, hypothéquaient les chances de marquage de l'accord.

## LES PISTES DIDACTIQUES

De ces trois points mis en évidence, il ressort qu'on ne peut pas décréter que les choses sont simples, sous prétexte qu'il y a une règle à appliquer (par exemple, si nom et pluriel alors -s) ou qu'on a pu montrer qu'on obtient des progrès significatifs au terme d'un entraînement (David, Guyon & Brissaud, 2006 ; Thevenin, Totereau, Fayol & Jarousse, 1999).

L'orthographe du français est telle que les déterminants de la production orthographique sont nombreux : la fréquence des unités linguistiques, leur agencement dans la chaîne, les phénomènes d'homophonie, la polyfonctionnalité des graphèmes, etc. Tout cela rend couteux le contrôle et incompressible le temps nécessaire à l'automatisation des procédures. Il convient donc de se hâter lentement et d'envisager autrement l'apprentissage de l'orthographe, apprentissage au long cours s'il en est. Parmi les pistes de réflexion proposées dans un récent ouvrage (Brissaud & Cogis, 2011), nous suggérons, en lien avec les résultats obtenus, trois pistes de réflexion, aussi bien à l'échelle de l'équipe des enseignants de l'école qu'en formation :

1. Il est important de distinguer ce qui relève de la connaissance et ce qui relève de la mise en œuvre : ce n'est pas parce que l'élève sait, qu'il sait faire quand il écrit. L'élève qui écrit un texte, tout comme l'adulte, ne peut pas se concentrer sur tous les aspects en même temps. On ne peut donc pas se contenter d'exercices dans lesquels les élèves se concentrent sur un seul aspect de la production écrite, par exemple dans des exercices à trous. Il faut mettre en place des situations d'écriture qui aident progressivement l'élève à reconnaître les configurations à risque et à gérer l'orthographe dans ses propres textes. L'écriture de formes brèves, par exemple de listes, de légendes, de recettes, permet que la question de l'orthographe soit mise au premier plan pendant la production du texte.

2. La polyfonctionnalité des graphèmes et les phénomènes d'homophonie-hétérographie propres au français obligent l'école à conduire les élèves vers une réflexion poussée sur le fonctionnement de la langue, en privilégiant ce qui est central dans le système. Le premier exemple concerne les relations oral-écrit : si les élèves réussissent mieux les accords qui s'entendent, alors il faut prendre appui sur la connaissance que les élèves ont de leur langue à l'oral. Le deuxième exemple concerne le statut de l'adjectif : si les élèves ne font pas l'accord de l'adjectif dans *ses yeux verts*, c'est peut-être aussi parce qu'ils utilisent très peu d'adjectifs quand ils écrivent et qu'il faudrait les mettre davantage en situation de produire des groupes nominaux incluant des adjectifs.

3. Pour terminer, nous souhaitons revenir sur un résultat majeur de notre étude, déjà établi par ailleurs : les élèves issus de milieu défavorisé sont desservis par l'orthographe du français. Oui, un enseignement explicite est nécessaire pour venir à bout des accords en français ! Et il nous semble nécessaire aussi d'élargir progressivement, et sans attendre, les contextes d'usages, soumis à la réflexion des élèves, à des structures éloignées de la phrase de base du type sujet-verbe-complément. Les premiers résultats d'une expérimentation de la dictée 0 faute et de la phrase dictée du jour dans 21 classes du primaire et du secondaire au Québec montrent que ce sont les élèves les plus en difficulté qui profitent le plus de dispositifs innovants proposés par les didacticiens du français aujourd'hui : ces dispositifs ont en commun, dans une perspective de résolution de problème, de donner la parole aux élèves afin qu'ils justifient leurs choix orthographiques, qu'ils discutent de leur erreurs, permettant ainsi aux enseignants de mieux cerner leurs connaissances et les représentations qui font parfois obstacle aux apprentissages (Fisher & Nadeau, 2013 ; Nadeau & Fisher, 2011).

## RÉFÉRENCES

- Brissaud, C. (1999). La réalisation de l'accord du participe passé employé avec *avoir*. De l'influence de quelques variables linguistiques et sociales. *Langage et société*, 88, 5-24.
- Brissaud, C., & Chevrot, J.P. (2011). Acquisition of a major difficulty of french inflectional orthography : the homophonic /E/ verbal endings. *Writing Systems Research*, 3(2), 129-144.
- Brissaud, C., Chevrot, J.P., & Lefrançois, P. (2006). Les formes verbales homophones en /E/ entre 8 et 15 ans : contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté orthographique majeure du français, *Langue française*, 151, 74-93.
- Brissaud, C., & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Chervel, A., & Manesse, D. (1989). *La dictée. Les Français et l'orthographe, 1873-1987*. Paris : INRP/Calmann-Lévy.
- Cogis, D. (2007). L'orthographe grammaticale : une difficulté majeure. In D. Manesse & D. Cogis (Eds.), *Orthographe, à qui la faute* (pp 97-136). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Cousin, M.P., Largy, P., & Fayol, M. (2002). Sometimes early learned instances interfere with the implementation of rules : The case of nominal number agreement. *Current Psychology Letters : Behavior, Brain & Cognition*, 2-8, 51-65.
- David, J., Guyon, O., & Brissaud, C. (2006). Apprendre à orthographier les verbes : le cas de l'homophonie des finales en /E/. *Langue française*, 151, 109-126.

- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance [DEPP]. (2008). *Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007*. Note 08.38.
- Dolla, A., & Establet, R. (1973). Un point chaud du système orthographique : les formes en /E/. *Bref*, 9, 35-51.
- Fayol, M., & Got, C. (1991). Automatisation et contrôle dans la production écrite : les erreurs d'accord sujet-verbe chez l'enfant et l'adulte. *L'Année psychologique*, 91(2), 187-205.
- Fayol, M., Hupet, M., & Largy, P. (1999). The acquisition of subject-verb agreement in written french : from novices to experts' errors. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 11 : 153-174.
- Fayol, M., & Jaffré, J.P. (2008). *Orthographier*. Paris : PUF.
- Fayol, M., & Largy, P. (1992). Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale. *Langue française*, 95, 80-98.
- Fayol, M., Largy, P., & Lemaire, P. (1994). When cognitive overload enhances subject-verb agreement errors. A study in french written language. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 47A, 437-464.
- Fayol, M., Totereau, C., & Barrouillet, P. (2006). Disentangling the impact of semantic and formal factors in the acquisition of number inflections : noun, adjective, and verb agreement in written french. *Reading and Writing*, 19, 717-736.
- Fisher, C. (1996). Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire : le cas de l'adjectif. In S.G. Chartrand (Eds.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (pp. 315-340). Montréal : Editions logiques.
- Fisher, C., & Nadeau, M. (2013, aout). *Pratiques innovantes et développement de compétences en orthographe grammaticale*. Communication présentée au 12<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF, L'enseignement du français à l'ère informatique, Lausanne.
- Geoffre, T., & Brissaud, C. (2012). L'accord sujet-verbe : acquis en fin d'école primaire, vraiment ? In Institut de linguistique française (Ed.), *3<sup>e</sup> congrès mondial de linguistique française* (pp. 287-306). En ligne <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20120100196>.
- Guyon, O. (1997). Acquisition de l'orthographe du CE1 à la 5<sup>e</sup> : Les morphogrammes grammaticaux s et nt. *La linguistique*, 33(1), 23-40.
- Guyon, O. (2003). Évolution des procédures d'accord nominal et verbal en français : perspective psycholinguistique. *Les dossiers de Sciences de l'Éducation, L'orthographe, une construction cognitive et sociale*, 9, 55-66.
- Hupet, M., & Veys, E. (2012). Approche cognitive de la gestion et du contrôle de l'orthographe grammaticale. *A.N.A.E.*, 116, 24(1), 54-59.
- Jaffré, J.P., & Brissaud, C. (2006). Homophonie et hétérographie : un point nodal de l'orthographe. In R. Honvault-Ducrocq (Ed.), *L'orthographe en questions* (pp. 145-168). Mont-Saint-Aignan : Publications des universités de Rouen et du Havre, collection Dyalang.
- Kilcher-Hagedorn, H., Othenin-Girard, C. & de Weck, G. (1987). *Le savoir grammatical des élèves*. Berne : Peter Lang.
- Largy, P. (2001). La révision des accords nominal et verbal chez l'enfant. *L'Année Psychologique*, 101, 221-245.

- Largy, P., Dédéyan, A., & Hupet, M. (2004). Orthographic revision : a developmental study of how novice and expert writers detect subject-verb agreement errors in written texts. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 533-550.
- Largy, P., & Fayol, M. (2001). Oral cues improve subject-verb agreement in written french. *International Journal of Psychology*, 36 (2), 121-132.
- Largy, P., Fayol, M., & Lemaire, P. (1996). The homophone effect in written french : The case of verb-noun inflection errors. *Language and Cognitive Processes*, 11 (3), 217-255.
- Manesse, D., & Cogis, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute ?* Issy les Moulineaux : ESF.
- Mesquida, C., Largy, P., Soum-Favaro, C., & Gunnarsson, C. (2010). Lorsqu'une liaison prénominale gêne puis facilite la production du pluriel des noms chez l'enfant. *Synergies, Pays scandinaves*, 5, 113-121.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Direction de l'évaluation et de la prospective (1996). *Connaissances en français et en calcul des élèves des années 20 et des élèves d'aujourd'hui. Comparaison à partir des épreuves du Certificat d'Etudes Primaires.*
- Nadeau, M., & Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ?. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. Vol 4, N°4, 1-31. En ligne <http://revistes.uab.cat/jtl3/issue/view/55/showToc>.
- Negro, I., & Chanquoy, L. (2000). Étude des erreurs d'accord sujet-verbe au présent et à l'imparfait. Analyse comparative entre des collégiens et des adultes. *L'Année psychologique*, 100(2), 209-240.
- Negro, I., Chanquoy, L., Fayol, M., & Louis-Sidney, M. (2005). Subject-verb agreement in children and adults : serial or hierarchical processing? *Journal of psycholinguistic research*, 34(3), 233-258.
- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (1997a). Learning to spell regular and irregular verbs. *Reading and writing*, 9(5-6), 427-449.
- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (1997b). Morphological spelling strategies : developmental stages and processes. *Developmental Psychology*, 33(4), 637-649.
- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (1997c). Orthographe et grammaire : the necsed move. In L. Rieben, M. Fayol, & C. Perfetti (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 101-123). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (2006). The effects of learning to spell on children's awareness of morphology. *Reading and writing*, 19(7), 767-787.
- Thevenin, M.G., Totereau, C., Fayol, M., & Jarousse, J.P. (1999). L'apprentissage / enseignement de la morphologie écrite du nombre en français. *Revue Française de Pédagogie*, 129, 39-52.
- Totereau, C. (1999). Apprendre la morphologie du nombre à l'écrit en français. *Rééducation orthophonique*, « l'orthographe », 200, 101-113.
- Totereau, C., Fayol, M., & Barrouillet, P. (1998). Overgeneralizations of number inflections in the learning of written french : the case of noun and verb. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 447-464.

- Totereau, C., Thevenin, M.G., & Fayol, M. (1997). Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français. In L. Rieben, M. Fayol, & C. Perfetti (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 147-166). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Van Reybroeck, M. (2012). L'identification du sujet lors de la production écrite de l'accord grammatical. *A.N.A.E.*, *116*, 60-65.
- Van Reybroeck, M., & Hupet, M. (2009). Acquisition of number agreement : effects of processing demands. *Journal of writing research*, *1*(2), 153-172.
- Van Reybroeck, M., & Hupet, M. (2012). L'acquisition de l'orthographe grammaticale : cadres théoriques généraux. *A.N.A.E.*, *116*, 47-53.