



**HAL**  
open science

## Etude de l'accord adjectival en genre en CE1 : le cas des variantes produites en dictée pour l'adjectif municipale

Sandrine Wattelet-Millet

### ► To cite this version:

Sandrine Wattelet-Millet. Etude de l'accord adjectival en genre en CE1 : le cas des variantes produites en dictée pour l'adjectif municipale. Rencontres des Jeunes Chercheurs en Sciences du Langage 2019, 2019, Paris, France. hal-03192671

**HAL Id: hal-03192671**

**<https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-03192671>**

Submitted on 8 Apr 2021

**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.

## Etude de l'accord adjectival en genre en CE1 :

le cas des variantes produites en dictée pour l'adjectif *municipale*

*Sandrine WATTELET-MILLET*

Laboratoire Agora (EA 7392),

CY Cergy Paris Université

[sandrine.wattelet1@gmail.com](mailto:sandrine.wattelet1@gmail.com)

### RESUME

Cet article, qui s'appuie sur une recherche actuellement en cours, aborde la question de l'accord en genre de l'adjectif au CE1 (2<sup>ème</sup> année du cycle 2 de l'école primaire). Pour examiner cette question et tenter de caractériser les habiletés orthographiques des élèves de CE1 participant à notre recherche, nous étudierons les variantes orthographiques produites pour l'adjectif *municipale* appartenant au syntagme nominal *la piscine municipale* et recueillies lors de deux tests de dictée séparés de quatre mois. L'examen des formes produites d'un point de vue quantitatif mais également d'un point de vue plus qualitatif à travers leur mise en relation avec les explications fournies par les élèves à leur propos nous permettra de montrer comment ces jeunes scripteurs appréhendent la question de l'accord adjectival en genre et quels sont les obstacles qu'ils rencontrent.

**Mots-clés :** *variantes orthographiques – explications métagraphiques – procédures graphiques – apprentissage de l'orthographe – accord en genre – dictée – élèves de CE1*

### ABSTRACT

This article, relied on a ongoing research, approaches the gender agreement of the adjective of second-graders. In order to review this issue and try to characterize the spelling skills of this pupils in this area, we will study the orthographic variants produced for the municipal adjective belonging to the nominal syntagma the municipal pool and collected during two separate dictation tests of four months. The examination of the forms produced from a quantitative point of view, but also from a more qualitative point of view, by linking them with the explanations given by the pupils about them, will allow us to see how these young writers perceive the gender adjectival agreement and what are the obstacles they face.

**Key words :** *spelling variants – metagraphics explanations – graphics process – spelling learning – gender agreement – dictation – second graders pupils*

## 1. INTRODUCTION

Les différentes enquêtes s'intéressant à la question du niveau orthographique des élèves (Manesse & Cogis, 2007 ; Andreu & Steinmetz, 2016) s'attachent à examiner les erreurs produites par ces derniers c'est-à-dire les formes présentant un écart par rapport à la norme. L'examen de ces formes, qui peuvent être considérées comme des variantes orthographiques, a fait émerger deux constats.

Le premier est celui du recul du niveau orthographique des élèves qui se traduit par l'augmentation du nombre moyen de formes non normées produites. Les productions des élèves de 2015 contiennent en effet, en moyenne, 7 erreurs de plus que celles des élèves de la même classe d'âge de 1987 ayant réalisé la même dictée (DEPP, 2016). Ainsi, quelle que soit l'enquête considérée, les résultats obtenus attestent de la difficulté liée à l'apprentissage de l'orthographe française mais aussi à sa maîtrise. Il est d'ailleurs à souligner que certaines erreurs, constatées chez les élèves, perdurent chez les adultes comme le montre l'étude récente menée par Orthodidacte<sup>1</sup> (2019) sur les écrits recueillis dans le cadre du Grand Débat.

Le second constat concerne la mise en évidence d'une zone de plus grande difficulté dans l'orthographe. Ces enquêtes ont ainsi montré que c'est le domaine de l'orthographe grammaticale qui est le plus affecté par l'augmentation du nombre moyen d'erreurs. C'est ainsi dans la partie de l'orthographe qui a trait à la morphologie flexionnelle et qui concerne les graphèmes indiquant le genre, le nombre, le temps, le mode et la personne (Cogis, 2005 : 45) que se manifeste le plus grand nombre de variations orthographiques. Or, comme le soulignait Frei à propos du langage oral et qu'il nous semble intéressant ici de convoquer concernant la question de l'orthographe, « on ne fait pas des fautes pour le plaisir de faire des fautes. [...] Dans un grand nombre de cas, la faute sert à prévenir ou à réparer les déficits du langage correct » ([1929]2011 : 18). » Ainsi, selon Frei, les écarts à la norme répondent à un besoin de combler les déficits du « système » et comportent une logique propre. En appliquant cela à l'orthographe, on peut considérer que les variantes orthographiques recueillies dans les écrits des élèves sont le reflet de la façon dont les scripteurs combler les « déficits », ici les zones de fragilité du système graphique sur lesquelles nous reviendrons dans la suite de cet article. De plus, comme le souligne Astolfi, l'erreur « est le signe, en même temps que la preuve, que se joue chez l'élève un apprentissage digne de ce nom, qui met en jeu ses représentations préalables et ses compétences actuelles pour s'efforcer de construire du neuf » (1997 : 45). Les variantes orthographiques correspondent ainsi aux « traces d'une appropriation progressive de la norme orthographique par les élèves » (Brissaud & Cogis, 2011 : 32). Elles permettent d'établir des performances qui ne sont toutefois que « l'expression indirecte de compétences globales qu'il est beaucoup plus difficile d'établir car les modes de pensées des élèves ne sont [...] pas directement accessibles » (Le Levier, Brissaud & Huard, 2018 : 3). Il apparaît de ce fait

---

<sup>1</sup> Etude disponible en ligne <https://www.orthodidacte.com/wp-content/uploads/2019/05/orthodidacte-l-orthographe-des-francais-dans-le-grand-debat-2019.pdf>

nécessaire pour accéder aux « logiques » à l'œuvre derrière les variantes produites de questionner les raisonnements mobilisés.

Comme nous l'avons souligné plus haut, la zone d'achoppement de l'orthographe est celle liée à la morphographie. Cet article, qui s'appuie sur une recherche actuellement en cours, abordera donc plus spécifiquement la question de l'accord en genre de l'adjectif. Pour traiter cette question et essayer de caractériser les habiletés orthographiques des élèves de CE1 (2ème année du cycle 2) dans ce domaine, nous commencerons tout d'abord par faire un bref retour sur les zones de complexité de notre système graphique. Nous présenterons ensuite la méthodologie mise en place pour notre étude ainsi que le corpus actuellement constitué et sur lequel nous nous appuierons pour définir et illustrer la notion de variantes appliquée aux écrits des élèves. Puis, afin de décrire les performances des élèves concernant l'accord en genre, nous étudierons les variantes orthographiques qui ont été produites pour l'adjectif *municipale* appartenant au groupe nominal *la piscine municipale*. La mise en lien des différentes formes produites avec les explications fournies par les élèves à leur propos nous permettra enfin de montrer comment ces jeunes scripteurs appréhendent la question de l'accord adjectival en genre. Pour conclure, nous reviendrons sur la nécessité de croiser trace écrite et verbalisation pour caractériser l'évolution des habiletés orthographiques des élèves.

## 2. QUELLES ZONES DE FRAGILITE POUR NOTRE SYSTEME GRAPHIQUE ?

Notre système d'écriture est un système mixte ou « plurisystème » (Catach, [1980] 2014) régi par deux principes : le principe phonographique et le principe sémiographique (Riegel, Pellat & Rioul, 2016 : 115). Dans l'écriture du français, le niveau dominant est le principe phonographique dans la mesure où « 80% à 85 % des signes d'un texte quelconque sont chargés de transcrire les sons » (Catach, [1980] 2014 : 27). Cependant il n'existe pas de relation biunivoque entre les phonèmes et les graphèmes<sup>2</sup>, ce qui crée de l'incertitude au moment du passage à l'écrit, en particulier pour les jeunes scripteurs. De ce fait, comme le soulignent David et Dappe, « aucun scripteur ne peut être totalement sûr de l'orthographe de ses propres textes » (2013 : 47). L'opacité de notre système est ainsi une source de fragilité mais elle n'est pas la seule. Le versant sémiographique de notre écriture, qui reconfigure les graphèmes en unités porteuses de sens essentiellement grammatical, possède certaines particularités faisant également apparaître des zones de fragilité. Il est en effet caractérisé par l'inaudibilité très fréquente des marques morphologiques de genre, nombre, personne rendant difficile, voire impossible, l'appui sur l'oral pour les déduire. A cela s'ajoute le fait que ces marques, qui sont la résultante d'un accord, entraînent des phénomènes d'hétérographie des formes homophones comme par exemple pour l'adjectif *municipal* sur lequel nous reviendrons un peu plus loin et pour lequel on peut dénombrer trois homophones

---

<sup>2</sup> Notre orthographe compte plus de 133 graphèmes, si l'on considère les graphies les plus exceptionnelles et les moins récurrentes, et 45 graphèmes de base pour transcrire les 31 phonèmes de la langue française (Catach, [1980] 2014)

hétérographes issus de contextes syntaxiques différents (*municipal / municipale / municipales*). Ainsi, ces spécificités attachées à notre système graphique (opacité, amuïssement des marques morphologiques, homophonie) engendrent des « déficits » : non-consistance des correspondances graphophonologiques, difficulté voire impossibilité d'un appui sur la chaîne orale pour le traitement de la morphographie, différenciation graphique des formes homophones. Cela crée « des zones de fragilité orthographique qui concentrent les variations » (Pérez & Garcia-Debanc, 2016) et favorisent, de fait, l'apparition de plusieurs formes pour un même mot. Notre hypothèse formulée, à la suite de celle posée par d'autres travaux (Lucci & Millet, 1994 ; Cogis, 2005), est que les différentes formes produites reflètent le niveau d'appropriation du système graphique des élèves. Pour aborder ce point, nous avons recueilli un ensemble d'écrits dictés auquel nous avons associés les explications fournies par les élèves. Les participants impliqués dans la recherche en cours, ainsi que le corpus utilisé et la méthodologie adoptée pour constituer ce dernier sont présentés dans ce qui suit.

### **3. PRESENTATION DE LA METHODOLOGIE ET DU CORPUS**

#### ***3.1. Participants***

Sept classes de CE1 de la région parisienne sont impliquées dans notre recherche, ce qui correspond aujourd'hui à un effectif de 78 élèves. Parmi les sept classes ayant participé à cette recherche, trois sont en milieu rural, trois sont en milieu urbain et une est en zone d'éducation prioritaire. Nous nous sommes appuyés sur les pratiques déclarées des enseignants pour constituer deux groupes : un groupe expérimental et un groupe contrôle. Les classes expérimentales, au nombre de cinq, sont des classes ayant réalisé des temps de retour sur les écrits dictés et auxquelles nous avons proposé l'utilisation d'un dispositif de réflexion et de correction adapté. Les deux classes du groupe contrôle, qui ont fonctionné en conservant leur pratique ordinaire, sont des classes ayant déclaré ne faire aucun retour sur les dictées hormis la correction de l'enseignant.

#### ***3.2. Méthodologie et corpus***

Pour effectuer notre recherche, nous avons choisi une méthodologie comprenant une dictée trois fois dans l'année d'un même ensemble de phrases pour toutes les classes participantes. Nous avons aussi recueilli les explications de neuf élèves issus du groupe expérimental aux trois mêmes périodes dans le cadre d'entretiens « métagraphiques » (Jaffré, 1995) pour justifier les graphies produites dans leurs dictées. Ces temps d'entretiens ont été menés quelques jours après chaque dictée. Ils ne s'appuient donc pas sur l'écriture spontanée des élèves mais présentent l'avantage de porter sur les mêmes segments ; ce qui nous permet de comparer les procédures utilisées. Lors de l'entretien, les élèves avaient leur production sous les yeux et il leur était demandé de justifier les graphies produites dans certains des

syntagmes dictés, par des questions du type : « Comment tu as fait pour écrire ce mot ? Qu'est-ce qui fait que tu as écrit ce mot comme ça à la fin ? »<sup>3</sup>.

Pour constituer notre corpus de phrases à dicter, nous nous sommes appuyés sur les résultats de travaux antérieurs (Jaffré & Bessonnat, 1993 ; Bourdin & *al.*, 2011) indiquant la sensibilité des accords catégoriels aux facteurs linguistiques. Nous avons ainsi ciblé plusieurs facteurs dans les phrases qui ont été dictées : i) le degré d'extension des chaînes d'accord ; ii) la variation morphographique ; iii) les propriétés sémantiques de chaque item et les structures syntaxiques impliquées. A ces facteurs linguistiques, nous avons ajouté celui de la fréquence relative des items afin d'évaluer une possible interférence de ce facteur sur la maîtrise des procédés d'accord enseignés, construits et/ou mobilisés.

Vingt-cinq phrases impliquant des accords en nombre, en genre, puis en genre et nombre dans le syntagme nominal ont ainsi été dictées aux élèves afin de voir comment ils appréhendaient la morphographie dans la sphère nominale<sup>4</sup>. À ce jour, nous avons recueilli pour l'ensemble des groupes 3 900 phrases dictées<sup>5</sup> et disposons de six sessions d'entretiens « métagraphiques » qui nous permettent d'avoir accès aux performances et procédures mobilisées par les élèves.

Pour l'accord en genre, qui est l'objet de cet article, six syntagmes ont été proposés. Ils figurent dans le tableau suivant :

<i>Ma petite cousine</i> arrive.
Il regarde <i>une superbe louve</i> .
<i>Une pluie fine</i> tombe.
Luc va à <i>la piscine municipale</i> .
Léa retrouve <i>sa précédente classe</i> .
<i>Une foule bruyante</i> arrive.

Tableau 1 : Phrases dictées comportant un accord en genre

Sur les six groupes nominaux impliquant un accord en genre, cinq pouvaient être traités en ayant uniquement recours à la transcription de la chaîne orale et, de ce fait, sans mise en œuvre d'une procédure d'accord. Seul le syntagme *la piscine municipale*, pour lequel la marque morphographique de l'accord adjectival en genre est amuïe, impliquait la réalisation d'un calcul syntagmatique et donc

<sup>3</sup> Il n'a pour l'instant pas été possible de procéder à l'enregistrement des verbalisations des élèves du groupe contrôle mais elles vont faire l'objet d'une prochaine campagne de recueil. De fait, nous ne présenterons ici que les données issues du groupe expérimental.

<sup>4</sup> Le dernier temps de dictée se déroulant en fin d'année, nous ne disposons pas encore des données relatives à celui-ci.

<sup>5</sup> A ce jour, les vingt-cinq phrases ont été dictées deux fois à l'ensemble des participants. Une première dictée des phrases a ainsi été réalisée en début d'année, la seconde ayant été effectuée en milieu d'année. Ces deux dictées nous ont permis de recueillir un total de 3 900 phrases (78 élèves x 25 phrases x 2 dictées).

l'utilisation d'une procédure d'accord. Notre propos étant de voir comment les jeunes scripteurs gèrent l'accord en genre, nous n'aborderons donc ici que le cas de l'adjectif *municipale* dont la marque de genre ne peut être déduite par un appui sur la chaîne orale et résulte d'un accord. Pour cet adjectif, nous avons obtenu différentes graphies qui vont à présent nous permettre de définir et illustrer ce que nous entendons par variantes.

#### 4. LA NOTION DE VARIANTES APPLIQUEE AUX ECRITS DES ELEVES

##### 4.1. *Qu'entendons-nous par « variantes » ?*

Les différentes enquêtes menées à propos du niveau orthographique des élèves utilisent les termes de « fautes » ou « erreurs » pour nommer les formes non normées produites. Cette terminologie renvoie à une conception en négatif de l'orthographe puisque les graphies produites sont vues d'un point de vue normatif et considérées comme un écart à la norme. Ces dénominations véhiculent un jugement de valeur et associent une connotation morale aux formes écrites non normées. Or cette conception ne permet ni de rattacher les formes erronées produites à la « problématique de la variabilité accompagnant la mise en œuvre des systèmes symboliques » (Lucci & Millet, 1994 : 33) ni de les considérer comme des traces de l'appropriation du système effectivement réalisée par les jeunes scripteurs. Aussi, pour pouvoir rendre compte de cette appropriation mais également de son caractère dynamique, nous utilisons le terme de *variantes* pour désigner l'ensemble des formes produites, qu'elles soient normées ou non, et qui apparaissent pour un même mot dans notre corpus. Comme l'ont montré les travaux de Lucci et Millet (1994), certaines caractéristiques de notre système orthographique vont donner lieu à des variations orthographiques créant ainsi des variantes d'un même mot qui se manifestent selon trois modalités : l'adjonction, l'omission et la substitution. Les formes produites pour l'adjectif *municipale* appartenant au syntagme *la piscine municipale* en sont une illustration.

##### 4.2. *Un exemple à travers les variantes recueillies pour le mot « municipale »*

La forme graphique de l'adjectif *municipale* de notre corpus présente plusieurs difficultés qui renvoient aux zones de fragilité évoquées précédemment. Une première difficulté scripturale attachée à cet adjectif concerne son encodage phonographique et plus particulièrement la transcription du phonème /S/. Ainsi, si l'on ne tient compte que des correspondances phonographémiques, ce phonème peut être transcrit de quatre manières différentes : *s/ss* , *c/ç*. La prise en compte du critère de distribution permet de réduire le nombre de choix (*ss/c*) sans toutefois aboutir à un choix unique. Ce manque de consistance phonographémique crée un doute au moment de l'écriture facilitant l'émergence de plusieurs formes graphiques. Une seconde difficulté, liée à la dimension morphographique, s'ajoute à la précédente puisque la lettre *-e* finale est muette. Elle ne peut donc découler d'une simple transcription de la chaîne sonore mais doit être obtenue par une autre procédure. Aussi, au regard des problèmes posés par l'écriture de l'adjectif *municipale*, nous avons recensé un total de vingt variantes en début d'année pour ce mot et douze variantes pour celui-ci en milieu d'année. Elles figurent dans le tableau ci-dessous.

<b>Variantes relevées en début d'année de CE1</b>	<b>Variantes relevées en milieu d'année de CE1</b>
municipale	municipale
municipal	Municipal
munici pal	municipales
munisipal	munissipal
munisipale	munissipale
munisipales	Munisipal
munisisipaal	munisipale
mulisipale	munisipalle
munisibal	Munucipal
munusipal	Nunisipal
munisiple	Misupale
municipal	Meinisipal
municipale	
munisipa	
muisipal	
nunisupal	
munisiple	
nunissipal	
mupal	
prcpla	

Tableau 2 : Variantes produites par les élèves de CE1 du groupe expérimental lors des tests 1 et 2

Sur l'ensemble des variantes produites, celles qui sont apparues le plus fréquemment, c'est-à-dire avec une occurrence supérieure à 1 sont les suivantes :

<b>Variantes produites</b>	<b>Nombre d'occurrence</b>	
	<b>Test 1</b>	<b>Test 2</b>
munisipal	14	14
municipale	5	11
municipal	4	7
munisipale	12	4
munissipal	0	2
munisiple	2	0
muisipal	2	0

Tableau 3 : Variantes les plus fréquemment produites

Ainsi, les principales variantes produites pour l'adjectif *municipale* révèlent différents cas de figure correspondant aux modalités de variation identifiées par Lucci et Millet (*Ibid.*). Ces variantes peuvent ainsi être classées en fonction de leur modalité de variation :

	<i>Exemples</i>
Variantes normées (absence de variation)	
Variantes présentant une substitution graphémique altérant la prononciation	
Variantes présentant une omission de la marque morphologique	
Variantes présentant une substitution graphémique sans altération de la prononciation et une omission de la marque morphologique	
Variantes présentant une substitution graphémique altérant la prononciation et une omission de la marque morphologique	
Variantes présentant une altération de la prononciation due à une omission graphémique	
Variantes présentant une omission de la marque morphologique et une altération de la prononciation due à une omission graphémique	

Tableau 4 : Classement des variantes les plus fréquemment produites en fonction de leur modalité

Une remarque que nous pouvons faire ici à propos des graphies produites concerne la diminution de la proportion de variantes présentant une altération de la prononciation. On voit en effet que, parmi les graphies les plus fréquentes, l'occurrence des formes dont la prononciation est modifiée suite à une omission ou à une substitution graphémique diminue de près de la moitié passant de trente lors du test 1 à dix-huit lors du test 2. Cette remarque peut d'ailleurs être étendue à l'ensemble des variantes que nous avons recensées. Cela suggère une tendance à l'amélioration de la maîtrise des correspondances graphophonologiques mais aussi plus généralement du principe phonographique.

Notre propos étant l'accord en genre de l'adjectif *municipale*, nous n'allons pas explorer plus avant, dans le cadre de cet article, la question des variantes phonographiques produites mais nous allons nous attacher à étudier les variantes morphographiques produites indépendamment de leur forme phonographique.

## 5. ETUDE DE L'ACCORD EN GENRE A TRAVERS LES VARIANTES RECUEILLIES POUR L'ADJECTIF *MUNICIPALE*

### 5.1. Quels résultats en CE1 ?

Dans le cas de l'adjectif *municipale*, la variation en genre est purement graphique. L'ajout de la marque *-e* du féminin pour signifier l'accord entre *piscine* et *municipale* n'est pas en lien avec la chaîne sonore. Ainsi, au regard de la variation morphologique et de ses caractéristiques orales, les variantes susceptibles

d'apparaître sont celles comportant l'ajout ou l'omission du *-e*. En considérant les principales variantes obtenues et recensées dans le tableau 3, on constate que, du point de vue morphologique, elles comportent toutes soit l'ajout soit l'omission de la marque *-e*, et sont ainsi conformes à ce que nous nous attendions. Sur l'ensemble du corpus, nous observons ainsi les proportions suivantes pour chaque type de variantes :

	Test 1	Test 2
<b>Variantes avec omission du -e</b>	57%	58%
<b>Variantes avec adjonction d'un -e</b>	43%	42%

Tableau 5 : pourcentages des variantes recueillies lors des tests 1 et 2

Les résultats obtenus montrent que les variantes ne comportant pas la marque *-e* sont plus importantes que celles comportant la marque *-e*, puisqu'elles apparaissent dans plus de la moitié des cas. Elles indiquent de ce fait une absence majoritaire de traitement de l'accord en genre par les élèves de CE1, au moins jusqu'en milieu d'année qui correspond à la période du test 2. On peut penser que cela résulte de l'inaudibilité de la marque de genre sans toutefois être assuré qu'il n'y ait que ce seul facteur impliqué. On remarque ensuite une stagnation des performances entre les deux tests laissant supposer une absence d'évolution des compétences morphosyntaxiques des élèves durant les quatre mois séparant les deux tests. Ces résultats confirment ici ceux d'autres travaux (Bourdin & al., 2011 ; Brissaud & Cogis, 2019) concernant la complexité du marquage de l'accord en genre en l'absence d'indices sonores.

L'examen des formes hétérographiques produites et de leur proportion respective nous signale une difficulté, mais elle ne nous dit toutefois rien des « logiques » qui les sous-tendent et donc des acquisitions et des obstacles associés. Pour appréhender les raisonnements à l'œuvre et identifier les compétences mobilisées, il est nécessaire de s'intéresser aux explications fournies par les élèves à propos de ces graphies.

## 5.2. *Quelles procédures sont à l'œuvre derrière les variantes produites ?*

Afin de décrire les procédures utilisées par les élèves pour l'accord en genre, nous nous appuyerons principalement sur la typologie par D. Cogis (2005) qui distingue quatre grands types de procédures :

- 1) Les procédures de type phono/logographique qui se caractérisent par « l'absence de marque *-e* ; si un *-e* est présent, c'est comme lettre diacritique [...] et non comme marque de genre » (*Ibid.* : 98).

- 2) Les procédures de type morphologique lorsque « les marques sont connues [...] et sont sélectionnées comme marque d'une catégorie (féminin), sans rapport avec le contexte syntaxique » (*Ibid.* : 99).
- 3) Les procédures de type morphosémantique dans lesquelles la marque *-e* est présente et résulte soit d'un rapprochement sémantique entre un terme source (généralement un nom ou un pronom) et un terme cible (déterminant, adjectif ou participe passé ou autre) soit de « l'influence de considérations sémantiques sur le référent » (*Ibid.* : 99).
- 4) Les procédures de type morphosyntaxique dans lesquelles la marque morphologique est mise en lien avec les rapports syntaxiques qu'entretiennent les termes sources (nom ou pronom) et les termes cibles (déterminant, adjectif ou participe passé). (*Ibid.* : 99).

Pour notre part, nous distinguerons, comme le proposent les travaux de F. Mauroux (2016), les procédures phonographiques « qui montrent les liens explicites construits sur le principe alphabétique » (*Ibid.* : 143) des procédures logographiques qui « consiste[nt] à écrire tout ou partie d'un mot sur la base d'un modèle disponible en mémoire » (*Ibid.* : 146) parce que, dans un cas, l'absence ou la présence de la marque *-e* est mise en lien avec la chaîne sonore alors que, dans l'autre cas, elle résulte de la mémorisation d'une instance sans lien avec sa forme orale. Nous proposons également d'ajouter une cinquième procédure en référence à la typologie proposée par F. Mauroux qui est la procédure de type morphographique (*Ibid.* : 144) dans laquelle la marque *-e* est présente et sélectionnée comme marque d'une catégorie en référence au contexte syntaxique. Il nous semble en effet que cette procédure est intermédiaire entre celle de type morphosémantique et celle de type morphosyntaxique, dans la mesure où elle découle de considérations grammaticales sur les termes, sans toutefois mentionner le rapport syntaxique qui les unit à savoir l'accord.

L'examen des explications fournies par les élèves révèle une diversité de cas de figure.

(1) Derrière deux graphies différentes, l'utilisation d'une même procédure

D'un point de vue morphologique, les graphies produites par Séverine et Lisa sont divergentes dans la mesure où celle inscrite par Séverine comporte l'omission de la marque *-e*, alors que celle proposée par Lisa présente la marque *-e*. Leurs explications montrent que, malgré cette divergence de graphies, le raisonnement à l'œuvre est similaire. Le tableau suivant regroupe les graphies produites par chacune des deux élèves ainsi que l'explication qu'elles donnent pour justifier leur trace écrite.

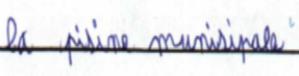
	Forme graphique produite	Explication métagraphique
<b>Séverine (7 ;1a)</b>		Enq. : d'accord alors explique-moi comment tu as fait pour <i>municipal</i> tu me dis j'ai fait en syllabes alors ici (Enq. montre le mot <i>municipal</i> ) il s'est passé quoi dans ta tête  Séverine : il s'est passé que j'ai dit [my] et après il est apparu dans ma tête et après je l'ai écrit [ni] il est apparu et après je l'ai écrit [si] j'ai dit c'était le -S alors j'ai mis le -S après le -I [pal] il est apparu c'était P-A-L et après j'ai rajouté un -E après j'avais changé d'avis comme je ne l'entendais pas après je l'ai barré
<b>Lisa (7 ;10a)</b>		Enq. : [...] Lisa qu'est-ce qui fait que toi tu as mis un -E à <i>municipale</i>  Lisa : moi parce que moi j'ai fait comme ça [my] [ni] [si] [pa] [le]  [...]  Lisa : elle n'est pas elle elle <i>la piscine</i> elle n'est pas vivante  Enq. : alors qu'est-ce que tu veux dire par là  Lisa : elle ne peut pas être féminin ou masculin parce qu'elle n'est pas vivante

Tableau 6 : Graphies produites Séverine et Lisa et explication métagraphiques associées

On voit donc que Séverine ajoute tout d'abord un -e qu'elle supprime dans un second temps. Les explications qu'elle énonce indiquent que cette suppression est consécutive à l'utilisation d'une procédure phonographique qu'elle verbalise de la manière suivante « **comme je ne l'entendais pas après je l'ai barré** ». Le raisonnement qu'elle mobilise est du type condition/action « si j'entends [ə] j'ajoute un -e sinon je ne mets rien ». L'utilisation de cette procédure, qu'elle utilise finalement pour écrire l'ensemble du mot, la conduit à produire une forme non normée du point de vue morphologique. Lisa, quant à elle, produit une forme apparaissant comme morphologiquement normée puisqu'elle comporte l'ajout d'un -e final. Les explications qu'elle fournit montrent cependant que cet ajout n'est pas consécutif à la réalisation d'un accord, mais résulte d'un surdécoupage syllabique entraînant la surprononciation du -e final. Aussi, tout comme Séverine, elle mobilise une procédure de type phonographique.

Les variantes produites avec la suppression ou l'ajout du -e final nous invitent à penser qu'elles découlent d'un accord ou de son absence alors qu'ici le -e n'est pas conceptualisé comme une marque de genre mais seulement relié à sa fonction phonographique. La polyvalence graphique de cette lettre n'est ici pas encore construite, ce qui conduit à l'utilisation d'une procédure phonographique. Celle-ci se révèle aléatoire, puisque dans un cas elle conduit à la suppression du -e et dans l'autre elle entraîne son ajout, mais de manière non ajustée dans la mesure où la fonction du -e n'est pas phonogrammique mais morphogrammique. Les explications fournies par Lisa à propos du mot *piscine* « *elle ne peut pas être féminin ou masculin parce qu'elle n'est pas vivante* » nous montrent de plus que, pour elle, la notion

de genre n'est pas construite dans un rapport syntaxique mais dans une relation sémantique<sup>6</sup> étroite et révèlent ainsi une difficulté conceptuelle liée à la notion de genre : l'opposition masculin/féminin n'est en effet conçue, pour elle, que dans la sphère animée l'empêchant ainsi de concevoir que le mot *piscine* puisse être de genre féminin et inhibe de ce fait la mise en relation à un autre niveau des termes.

(2) Derrière une variante, un effet de fréquence lexicale

La variante produite par Ingrid comporte l'omission de la marque *-e* et nous signale qu'Ingrid n'a pas mis en relation les termes du syntagme. Les explications qu'elle fournit concernant la graphie produite confirment et éclairent cette absence de mise en relation.

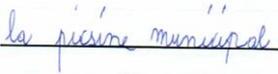
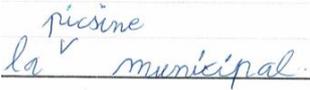
	Forme graphique produite	Explication métagraphique
<b>Ingrid (7 ;7a)</b>	<p>Test 1</p> 	<p>Ingrid: [my] c'est facile à écrire donc j'ai fait <i>mu</i> après [ni] aussi et [si] c'est un peu plus difficile parce qu'on aurait pu écrire avec un <i>-S</i> mais je m'en rappelais qu'il y avait un <i>-C</i> et ça ne pouvait pas faire [ki] et bah j'ai écrit avec un <i>-C</i></p> <p>[...]</p> <p>Ingrid: bah le <i>P-A-L</i></p> <p>[...]</p> <p>Ingrid: bah c'est arrivé comme ça et vu que je l'ai vu écrit comme ça le mot <i>municipal</i> et surtout <i>pal</i> et bien je l'ai écrit comme ça</p>
<b>Ingrid (7 ;11a)</b>	<p>Test 2</p> 	<p>[...]</p> <p>Enq: qu'est-ce qui fait que tu as choisi <i>P-A-L</i> ?</p> <p>Ingrid: j'ai déjà vu <i>P-A-L</i> dans <i>municipal</i> donc j'ai mis <i>P-A-L</i> et voilà.</p>

Tableau 7 : Graphie produite par Ingrid lors des tests 1 et 2 et explication métagraphique associée

On trouve dans les explications d'Ingrid – tout comme dans celles proposées par Lisa et Séverine – le recours à une procédure phonographique pour coder le mot. Cependant, les explications qu'elle donne (« *je me rappelais qu'il y avait un -C / vu que je l'ai vu écrit comme ça le mot municipal et surtout pal et bien je l'ai écrit comme ça* ») montrent que cette procédure est couplée à une autre pour transcrire le mot. Elle utilise en effet une logique logographique pour inscrire la quasi-totalité du mot ; les syllabes *CI* et *PAL* étant en effet justifiées par la restitution d'une forme mémorisée. Or, la mémorisation et la restitution d'instances est favorisée par la fréquence relative des items (Fayol & Jaffré, 2008). Ici, la fréquence des formes orthographiques *municipal* et *municipale* fournie par la base Manulex (Lété & al., 2010) montre que la forme non fléchie apparaît avec une fréquence par million de 7.80 alors que la forme fléchie n'apparaît qu'avec une fréquence de 1.94. Cette fréquence plus importante de la forme

<sup>6</sup> Voir strictement référentielle.

non fléchie induit l'apparition de cette dernière lors du recours à une procédure logographique. La graphie produite résulte ainsi d'un effet de la fréquence lexicale et occulte la réflexion sur le calcul morphosyntaxique. Cette procédure, qui est plus économique d'un point de vue cognitif, se révèle toutefois, ici, inopérante dans la mesure où le contexte syntaxique n'est pas pris en compte. De plus, il est intéressant de souligner que, malgré l'enseignement de la notion de genre et des procédés d'accord qui ont eu lieu dans la classe de cette élève, entre les tests 1 et 2, cet enseignement ne prend pas encore le pas, en quatre mois, sur la force de l'effet de fréquence lexicale. On constate en effet que, lors du test 2, la variante produite par Ingrid et le raisonnement mobilisé sont similaires à ce qu'elle produit et explique lors du test 1, suggérant dès lors une interférence de la fréquence lexicale sur les procédés d'accord enseignés.

Finalement, les explications recueillies montrent que les variantes produites par Séverine et Lisa, ou bien celles inscrites par Ingrid, ne résultent pas d'une mise en lien des termes *piscine* et *municipal* ; elles révèlent que le niveau morphosyntaxique et les relations grammaticales ne font pas encore l'objet d'une conceptualisation aboutie. Cependant, la production d'une variante peut découler d'un raisonnement au niveau grammatical et révéler de ce fait une acquisition naissante de la dimension morphographique.

### (3) Derrière une même graphie, une procédure grammaticale en évolution

Les formes inscrites par Rachel lors des tests 1 et 2 sont normées aussi bien du point de vue phonographique que du point de vue morphogrammique. Les explications qu'elle donne pour justifier les graphies produites montrent que, contrairement aux cas précédents, l'ajout de la lettre *-e* découle de la conceptualisation de sa fonction morphogrammique et révèle un raisonnement grammatical en progression.

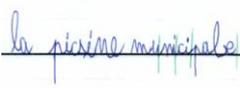
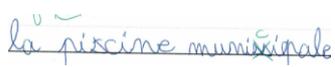
	Forme graphique produite	Explication fournie
<b>Rachel (7;4a)</b>	Test 1 	Rachel : [my] [ni] [si] [pal] Enq. : [...] alors du coup qu'est-ce qui fait que toi tu as mis un <i>-E</i> Rachel : <i>municipale</i> parce que c'est une fille c'est <i>la piscine</i> (elle insiste sur le mot <i>la</i> ) <i>une piscine</i> (elle insiste sur le mot <i>une</i> )
<b>Rachel (7 ;7a)</b>	Test 2 	Rachel: <u>je sais que</u> [my] ça fait <i>-M-U</i> [ni] ça fait <i>-N-I</i> ça fait [muni] et j'ai mis deux <i>-S</i> mais je les ai barrés j'ai mis un <i>-C</i> à la place parce que deux <i>-S</i> sinon ça fera le mot trop long parce que c'est deux lettres et du coup j'ai dit il faut mettre une lettre une seule mais laquelle je voulais dans ma tête j'ai mis un <i>-S</i> mais j'ai dit sinon ça fera [mynizipal] alors du coup j'ai mis un <i>-C</i> à la place j'ai pas envie que le mot soit trop trop long du coup j'ai mis un <i>-C-I-P-A-L-E</i> parce que j'ai mis un <i>-E</i> parce que c'est <i>la</i> (elle accentue le mot <i>la</i> ) <i>piscine une piscine</i> et pour moi c'est du féminin

Tableau 8 : Graphies produites Rachel lors des test 1 et 2 et explication associée

Lors du test 1, Rachel mobilise successivement deux procédures. Elle utilise tout d'abord une procédure phonographique pour l'encodage du mot qui est visible à la segmentation qu'elle effectue lors de la relecture, mais également par le fait qu'elle verbalise le découpage syllabique comme procédé d'écriture « [my] [ni] [si] [pal] ». L'ajout de la marque morphologique *-e* découle ensuite de l'utilisation d'une procédure morphosémantique, puisqu'elle s'appuie à la fois sur des considérations sémantiques concernant le référent, ici le mot *piscine* (« *parce que c'est une fille* ») mais également par un rapprochement sémantique entre le déterminant et le nom (« *c'est la piscine (elle insiste sur le mot la) une piscine (elle insiste sur le mot une)* »). On voit ici qu'elle procède à une mise en relation des termes du syntagme sur la base d'un traitement sémantique du genre.

Lors du test 2, Rachel s'appuie à nouveau sur une procédure phonographique pour encoder le mot, qui est d'ailleurs beaucoup plus explicite, et révèle les connaissances acquises notamment sur les lois de position lui permettant d'éliminer certains graphèmes pour transcrire le son /S/. L'ajout du *-e* est cette fois lié à l'utilisation d'une procédure morphographique, ce qui montre une évolution du raisonnement vers un niveau plus grammatical. Cette adjonction n'est plus référée à des considérations sémantiques mais associée à la catégorie grammaticale du genre qui découle du traitement de l'information fournie par le déterminant « *la* » et à sa substitution par « *une* » conduisant à inférer la catégorie féminin du mot *piscine* (« *j'ai mis un -C-I-P-A-L-E parce que j'ai mis un -E parce que c'est la (elle accentue le mot la) piscine une piscine et pour moi c'est du féminin.* »).

L'analyse montre que le raisonnement attaché à cette variante témoigne, d'une part, de la conceptualisation de la polyvalence graphique du *-e* comme marque morphologique de la catégorie du genre et, d'autre part, de l'évolution du raisonnement vers un plus haut niveau d'abstraction conduisant à la grammaticalisation du genre.

## 6. CONCLUSIONS

Le nombre de variantes du mot *municipale* qui ont été produites par les élèves du groupe expérimental attestent de leurs difficultés face aux déficits du système, ici la polyvalence graphique du son [s] et l'inaudibilité de la marque de genre. Elles ne sont cependant pas suffisantes pour rendre compte à elles-seules des acquisitions et des obstacles auxquels sont confrontés les élèves lors de l'accord en genre.

La variété des explications associées à ces variantes montre que celles-ci comportent une logique propre ([1929] 2011) puisque, pour des variantes identiques, nous avons obtenu des commentaires et des raisonnements différents. Ces explications révèlent ainsi différents niveaux d'appropriation du système qui ne sont toutefois pas visibles à travers les seules variantes graphiques. C'est par exemple le cas pour les graphies produites par Lisa et Rachel qui comportent l'ajout de la marque *-e* attendue et qui suggèrent la réalisation de l'accord en genre. Cependant, les verbalisations recueillies montrent que la présence de cette lettre *-e* résulte d'un niveau de conceptualisation différent du plurisystème ne renvoyant pas, dans

le cas de Lisa à un traitement morphosyntaxique. En effet, pour celle-ci, l'ajout du *-e* relève uniquement de la convocation de connaissances phonographiques et donc de la seule conceptualisation de la dimension phonographique alors que pour Rachel, l'adjonction de cette lettre découle de connaissances grammaticales en évolution indiquant l'acquisition progressive de la dimension morphogrammique. Les verbalisations recueillies indiquent par ailleurs que ces différentes graphies sont à rattacher, comme l'avaient montré antérieurement les travaux de Frei (*Ibid.*) à propos de l'oral, à un besoin de combler ces déficits, comme le fait, par exemple Lisa qui sur-prononce les syllabes pour résoudre le problème d'inaudibilité.

Au final, le croisement des variantes produites avec les explications qui leur sont associées fait apparaître plusieurs obstacles rencontrés par les élèves concernant l'accord de l'adjectif en genre dans le syntagme nominal. Les exemples présentés dans cet article montrent en effet que les élèves aux prises avec cet accord butent sur plusieurs difficultés parmi lesquelles figure la conceptualisation des différentes fonctions du graphème *-e*. En milieu de CE1, celui-ci est encore majoritairement appréhendé, dans sa dimension phonogrammique, ce qui conduit à des ajouts aléatoires et représente un obstacle pour les élèves dans la mesure où, pour le genre, le nombre d'adjectifs invariables à l'oral est plus important que le nombre d'adjectifs variables (Seguin, 1973). Les commentaires recueillis font également apparaître que la fréquence lexicale des termes a une influence sur les variantes produites et interfère avec les enseignements menés concernant l'accord en genre. Cette dépendance de l'accord à la fréquence des rencontres et donc à la fréquence lexicale des mots représente une difficulté pour les élèves dans la mesure où cela occulte la prise en compte des contextes syntaxiques et donc la mise en relation des mots au niveau grammatical. Au regard de ces constats, il semble qu'une meilleure prise en compte de ces deux facteurs, à savoir la fréquence lexicale des items et la plus grande proportion d'adjectifs invariables à l'oral, dans les items travaillés avec les élèves soit nécessaire. Ainsi proposer des exemples construits autour de la variation d'un même mot dans des contextes syntaxiques différents ou bien encore mettant en évidence le caractère non systématique de l'audibilité de la marque de genre de l'adjectif semble des pistes à explorer en termes d'enseignement pour favoriser le passage d'une approche dépendante de la fréquence des rencontres et de procédures phonographiques aléatoires à une approche morphosyntaxique plus objective pour le traitement de l'accord en genre de l'adjectif.

On voit donc bien ici que c'est l'association conjointe des variantes, et des explications qui leur sont associées, qui permet de caractériser l'évolution des habiletés orthographiques, et plus largement rédactionnelles, des élèves mais également d'identifier les acquisitions possibles et les obstacles auxquels ils sont confrontés.

## BIBLIOGRAPHIE

- Andreu, Sandra & Steinmetz, Claire (2016). Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015), Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, *note d'information n°28*, MEN-DEPP, [En ligne]. Disponible sur [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/07/5/depp-ni-2016-28-performances-orthographe-eleves-fin-ecole-primaire\\_658075.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/07/5/depp-ni-2016-28-performances-orthographe-eleves-fin-ecole-primaire_658075.pdf)
- Astolfi, Jean-Pierre (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : E.S.F.
- Bourdin, Béatrice, Leuwers, Christel & Bourbon, Carole (2011). Impact des contraintes linguistiques et cognitives sur l'acquisition en genre de l'adjectif en français écrit, *Psychologie française* 56, 133-143.
- Brissaud, Catherine & Cogis, Danièle (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Brissaud, Catherine & Cogis, Danièle (2019). A la poursuite des marques de genre ? in *L'orthographe : pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations*. Rouen : PURH.
- Catach, Nina ([1980] 2014). *L'orthographe française*. Paris : Armand Colin.
- Cogis, Danièle (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave éditions
- David, Jacques & Dappe, Laure (2013). Comment les élèves de première primaire approchent-ils la morphologie du français ? *Repères*, 47, 109-130.
- Fayol, Michel & Jaffré, Jean-Pierre (2008). *Orthographier*. Paris : PUF.
- Frei, Henri ([1929] 2011). *La grammaire des fautes*. Rennes : PUR.
- Jaffré, Jean-Pierre (1995). Les explications métagraphiques – Leur rôle en recherche et en didactique. In R. Bouchard & J-C. Meyer (dir.), *Les métalangages de la classe de français* (pp. 137-138). Paris : D.F.L.M.
- Jaffré, Jean-Pierre & Bessonnat, Danièle (1993). Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques. *Pratiques*, 77, 25-42.
- Le Levier, Hélène, Brissaud, Catherine & Huard, Céline (2018) Le raisonnement orthographique chez des élèves de troisième : analyse d'un corpus d'entretiens métagraphiques, *Pratiques*, 177-178 [En ligne]. Disponible sur <https://journals.openedition.org/pratiques/4464>
- Lucci, Vincent & Millet, Agnès (1994). *L'orthographe de tous les jours, enquête sur les pratiques orthographiques des Français*. Paris : Honoré Champion.
- Manesse, Danièle, Cogis, Danièle, et alii (2007). *Orthographe : A qui la faute ?* Paris : E.S.F.
- Mauroux, Florence (2016). Activités d'écriture approchée et entrée dans l'écrit au préscolaire et au début de l'école élémentaire : une étude de cas longitudinale. Linguistique. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2016 [En ligne]. Disponible sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01735286/document>
- Ortega, Éric & Lété, Bernard (2010). *eManulex : Electronic version of Manulex and Manulex-Infra databases* [En ligne]. Disponible sur <http://www.manulex.org/>
- Perez, Manuel & Garcia-Deban, Claudine (2016). Les zones de fragilité orthographique dans les productions sous dictée contrainte d'un texte classique par des adultes diplômé·e·s. *Congrès Mondial de Linguistique Française 2016*, Tours, France, pp. 7013 – 7013 [En ligne]. Disponible sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01403700/document>
- Riegel, Martin, Pellat, Jean-Christophe & Rioul, René (2016). *Grammaire méthodique du français*, Paris : PUF.

Séguin, Hubert (1973). Le genre des adjectifs en français. *Langue française*, 20, pp. 52-74