



**Lidil**

Revue de linguistique et de didactique des langues

**71 | 2025**

**L'adjectif, les adjectifs : regards linguistiques et didactiques**

---

## L'accord de l'adjectif au pluriel : casse-tête ou jeu d'enfant ? Une analyse des conceptions des jeunes scripteurs en suisse romande

*Development of Agreement of Plural Adjectives in Primary School Pupils*

**Mireille Rodi et Thierry Geoffre**

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/lidil/14156>

ISSN : 1960-6052

### Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

### Édition imprimée

ISBN : 978-2-37747-541-4

ISSN : 1146-6480

### Référence électronique

Mireille Rodi et Thierry Geoffre, « L'accord de l'adjectif au pluriel : casse-tête ou jeu d'enfant ? Une analyse des conceptions des jeunes scripteurs en suisse romande », *Lidil* [En ligne], 71 | 2025, mis en ligne le 06 mai 2025, consulté le 06 mai 2025. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/14156>

---

Ce document a été généré automatiquement le 6 mai 2025.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-SA 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

---

# L'accord de l'adjectif au pluriel : casse-tête ou jeu d'enfant ? Une analyse des conceptions des jeunes scripteurs en suisse romande

*Development of Agreement of Plural Adjectives in Primary School Pupils*

Mireille Rodi et Thierry Geoffre

---

## 1. Introduction

- 1 L'apprentissage de l'orthographe grammaticale constitue un enjeu central dans l'enseignement du français, confronté à des difficultés à la fois linguistiques et psycholinguistiques (Bonnal, 2019). L'orthographe française est caractérisée par une opacité qui complique la mémorisation des régularités, notamment en ce qui concerne le pluriel, une notion dépassant la simple catégorie linguistique (Jaffré & David, 1999). Le pluriel peut prendre plusieurs formes selon les classes de mots, et la distinction entre graphèmes tels que « s » ou « x » est souvent imperceptible à l'oral, ce qui complique l'accord à l'écrit (Geoffre, 2013). L'analyse syntaxique devient donc primordiale pour effectuer correctement ces accords.
- 2 Sur le plan psycholinguistique, l'accord en nombre représente un processus cognitif complexe, nécessitant l'intégration simultanée de plusieurs tâches, comme l'identification des catégories de mots, leurs relations et leur position dans la phrase, ainsi que l'application des règles d'accord (Jaffré & Bessonnat, 1993 ; Fayol & Jaffré, 2008). Cette multiplicité de tâches entraîne une surcharge cognitive (Fayol, 2008). Par ailleurs, les principales difficultés rencontrées par les apprenants concernent l'accord du verbe et de l'adjectif (Geoffre & Brissaud, 2012 ; Petrucci, 2019 ; Eteve et coll., 2022). De plus, des conceptions incomplètes des classes grammaticales et de la syntaxe (Manesse et coll., 2007), ainsi que des connaissances grammaticales limitées (Nadeau & Fisher, 2014), peuvent constituer des obstacles supplémentaires à

l'acquisition de l'orthographe grammaticale. Nul doute qu'il y a besoin de temps et de pratique pour appréhender et automatiser ces procédures d'accord. Analyser l'évolution de ces compétences et des conceptions des élèves à ce sujet pourrait fournir des informations précieuses afin de déterminer le moment optimal pour enseigner certaines notions et améliorer leur compréhension par les élèves.

- 3 Tandis que les études menées en France présentent un aperçu assez large des évolutions en question (nombre d'études portent sur ce sujet<sup>1</sup>), la situation demeure lacunaire dans d'autres contextes francophones. Le cas de l'école suisse romande illustre bien cette disparité avec une absence de synthèse sur la question (Savoy & Rey, 2023), mettant en évidence un vide empirique significatif qui limite notre compréhension des dynamiques propres au contexte romand<sup>2</sup>. C'est ce qui fait la particularité du corpus présenté dans cet article. Nous examinons, au sein de ce corpus, la maîtrise du pluriel de deux adjectifs du protocole de test Francographe (voir ci-dessous). Ces deux adjectifs sont présents dans les épreuves du test à tous les niveaux scolaires, de la troisième à la huitième année du primaire. L'étude se limite à ces deux items pour pouvoir explorer le lien entre l'évolution des choix orthographiques et celle des stratégies cognitives et des niveaux de conceptualisation verbalisés par des élèves concernant l'accord des adjectifs au pluriel. Nous cherchons à identifier les difficultés spécifiques rencontrées au fil des années scolaires, en termes de choix orthographique mais aussi de raisonnement. Elle nous permet également d'éprouver nos critères d'analyse en vue d'un futur étalonnage du test.
- 4 Par ailleurs, les résultats devraient permettre de documenter l'évolution des compétences morphosyntaxiques en fonction de l'âge et du niveau scolaire, tout en fournissant des indications sur la manière dont les élèves justifient leurs choix orthographiques. Cela pourrait contribuer à affiner les pratiques pédagogiques dans l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire en milieu scolaire.

## 2. L'apprentissage de l'accord de l'adjectif en français : un chemin semé d'embûches

- 5 L'apprentissage de l'accord de l'adjectif en français chez les élèves du primaire est un processus long et complexe qui s'étend sur plusieurs années. Après une première approche intuitive de familiarisation au cycle 1 (élèves de 6 à 8 ans<sup>3</sup>) (être capable de distinguer les genres et le nombre, par exemple, cf. le *Plan d'études romand* – PER, CIIP<sup>4</sup>, 2021), en passant par une compréhension plus formelle de la notion d'accord de l'adjectif au début du cycle 2<sup>5</sup> (identification du groupe adjectival, identification des classes grammaticales déterminant – nom – verbe – adjectif, accord du déterminant et de l'adjectif avec le nom, selon le PER), l'apprentissage se complexifie ; les élèves découvrent les exceptions aux règles d'accord, les accords plus spécifiques. L'accent est alors mis sur la compréhension des notions grammaticales et sur la capacité à justifier ses choix d'accord (fin du cycle 2). Malgré cet apprentissage progressif, l'accord de l'adjectif reste un défi pour nombre d'enfants. La confusion entre les genres, l'oubli des règles et les exceptions fréquentes, la surcharge cognitive inhérente à la tâche d'écriture constituent des obstacles majeurs à la maîtrise de cette compétence. Ainsi, les résultats de Ponton et coll. (2022)<sup>6</sup> mettent en évidence une asymétrie dans l'acquisition de l'accord des adjectifs. La simplicité morphologique de l'accord au masculin singulier favoriserait une acquisition plus précoce. En revanche, la complexité

des marques flexionnelles au pluriel, indépendamment du genre de l'adjectif (masculin, féminin ou épïcène), semble constituer un véritable défi pour les apprenants, comme en atteste le taux de réussite particulièrement bas (38,13 %) observé pour cet accord.

- 6 Par ailleurs, en dépit de la place importante accordée à la grammaire dans les programmes scolaires français (Beaumanoir-Secq & Renvoisé, 2020, données issues de la recherche REAlang<sup>7</sup>), les difficultés rencontrées par les élèves dans l'analyse des énoncés restent encore prégnantes à la fin du primaire. Il semblerait à ce propos que les discours des enseignants se concentrent souvent sur le verbe et rarement sur la classe des adjectifs. Dans ce contexte, la majorité des élèves en début de CM2 activeraient des représentations confuses de l'adjectif, tant au niveau de sa morphologie que de son utilisation dans le discours (Beaumanoir-Secq & Renvoisé, 2020). De plus, lors d'une situation de production textuelle, les définitions<sup>8</sup> proposées par ces élèves ne font pas référence à l'utilisation de cette catégorie grammaticale.
- 7 Ces observations nous invitent à explorer des moyens de favoriser chez les élèves une approche plus progressive et réfléchie de la morphographie de la langue française, tout en promouvant des liens significatifs entre cette réflexion et leurs productions linguistiques personnelles. Il s'agit de développer chez eux une capacité à aborder la morphographie de manière dynamique et inventive, en facilitant l'intégration de ces connaissances dans leurs propres processus de création langagière. Par l'intermédiaire de la réflexion, de la justification de leurs choix, d'essais et d'erreurs, ils pourraient s'approprier peu à peu les règles et fonctionnements de la langue, développant ainsi une capacité d'adaptation active et critique. L'ambition finale, à long terme, serait ainsi de les soutenir dans la compréhension de l'emploi de l'adjectif pour mieux saisir son rôle dans l'élaboration d'un texte. *Comment les élèves pensent-ils l'accord de l'adjectif ?* devient alors la question clé pour accéder à cette réflexion pédagogique.

### 3. Les justifications métagraphiques pour comprendre l'évolution des représentations grammaticales des élèves

- 8 L'expression « justification métagraphique » fait référence aux explications que les élèves donnent pour justifier leurs choix orthographiques ou grammaticaux lors de la production écrite. Ces justifications permettent de comprendre leur raisonnement et leurs représentations par rapport au système d'écriture. Elles peuvent inclure des références à des règles grammaticales, des analogies avec d'autres mots, des explications sur la structure des mots ou des formes de métalangage. Ces formes de métalangage comprennent non seulement des noms qui désignent des notions grammaticales, comme *adjectif*, *nom*, *déterminant*, mais également des expressions spécifiques qui décrivent des fonctionnements, comme *s'accorde avec*, *dépend de*, *qualifie*, *journaux est le pluriel de journal* (structure autonymique, qui réfère à un mot comme signe linguistique, Lord & Elalouf, 2016). Ces expressions sont en conséquence à la fois un produit et un outil précieux pour réfléchir sur le langage (Gombert, 1996). Elles jouent un rôle essentiel dans l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire en facilitant la conceptualisation et la verbalisation du raisonnement grammatical (explications, commentaires métagraphiques, David, 2003) ou encore justifications (Geoffre, 2014). Ainsi, une pratique régulière s'avère particulièrement bénéfique pour

approfondir la compréhension de la langue (Chartrand, 2013), bien qu'elle ne constitue pas à elle seule une garantie absolue de maîtrise complète. En effet, les représentations sont instables et nécessitent d'être régulièrement activées en vue de leur consolidation. Un exemple frappant de cette instabilité est révélé par l'étude de Beaumanoir-Seck et Renvoisé (2020) : dans une tâche de classement, plus de la moitié des élèves<sup>9</sup> soulignent davantage d'intrus que d'adjectifs, et il est quasi impossible de typologiser ce qu'ils commentent...

- 9 Au fil de leur apprentissage, les justifications métagraphiques évoluent en fonction des représentations qu'ont les élèves du système orthographique. Cette évolution permet de distinguer différents profils de développement (David, 2003) ; trois profils sont ainsi définis (Geoffre, 2014). Les élèves du premier profil justifient le pluriel des noms en se basant sur l'argument qu'il y a plusieurs éléments (justifications de type morphosémantique<sup>10</sup>, sans faire de référence à la chaîne d'accord : « *parce qu'il y en a plusieurs* » justifie un accord au pluriel). Si cet argument est toujours produit par la suite, les élèves plus âgés (second profil) peuvent également se référer à des procédures morphosémantiques et à la classe du mot pour justifier le pluriel des adjectifs et des verbes ; d'abord sans nécessairement établir de relation avec le mot donnant l'accord (*je mets 's' parce qu'ils sont plusieurs*), puis en étant capables de la préciser et d'utiliser des techniques de substitution (« *le mot s'accorde avec xxx* » ou « *parce qu'on peut remplacer par xxx* ») pour les procédures morphosyntaxiques (troisième profil). Maîtriser les accords grammaticaux exige donc de comprendre les chaînes d'accord, c'est-à-dire les liens entre les éléments qui les constituent (quels sont les mots *donneurs* et *receveurs*). Il est donc essentiel d'apprendre à connaître les propriétés spécifiques à chaque élément (Brissaud & Cogis, 2011). Ipso facto, les différences de conception de l'accord au pluriel entre les élèves des trois profils résident dans l'évolution de leur compréhension de la notion, et se manifestent dans leurs justifications. L'analyse de ces justifications montre également que la construction de la notion d'accord n'est pas finalisée, même en cinquième année primaire (Geoffre, 2014).
- 10 Dans ce contexte, nous conduisons une étude portant sur l'évolution des compétences orthographiques et grammaticales d'élèves fribourgeois de la troisième à la sixième année du primaire (n = 300, élèves de 7-8 ans à 11-12 ans, scolarisés dans le système suisse de la 4H – 2<sup>e</sup> primaire à la 8H – 6<sup>e</sup> primaire). Notre objectif est double : 1) caractériser le profil des compétences orthographiques de ces élèves, en identifiant les types d'erreurs les plus fréquents et en analysant leur maîtrise des procédures d'accord ; 2) évaluer la validité du protocole Francographe (Rodi et coll., 2018) en tant qu'outil d'évaluation original de ces compétences. En effet, les modes conventionnels d'évaluation des compétences orthographiques présentent des limites significatives, notamment une vision restreinte des compétences orthographiques des élèves fondée sur une taxonomie simpliste du type « peu d'erreurs – beaucoup d'erreurs – trop d'erreurs ». Le test Francographe tient compte des verbalisations des élèves, c'est-à-dire des opérations cognitives spécifiques qui sous-tendent le processus orthographique, et permet de saisir précisément les acquis des élèves dans le but de proposer des réponses pédagogiques adaptées.
- 11 En mobilisant une épreuve de closure<sup>11</sup> issue du test Francographe, à savoir les Dictées d'orthographe grammaticale (DOGs), nous analysons les compétences orthographiques des élèves ainsi que leur compréhension des règles d'accord, en particulier l'accord de l'adjectif dans le cadre de cet article. Il s'agit d'établir un point de référence initial afin

d'examiner les critères d'analyse du test, et de déterminer si une évolution — ou l'absence d'évolution — des justifications métaorthographiques des élèves peut être observée, en lien avec la progression de leurs choix orthographiques. À terme, notre ambition est de concevoir un outil de positionnement précis et calibré, destiné aux enseignants et aux professionnels travaillant avec des enfants présentant des difficultés spécifiques à l'écrit (logopédistes et les enseignants spécialisés).

## 4. Dispositif méthodologique

### 4.1. Problématique

- 12 Ancré dans une perspective développementale, l'objectif de cet article est l'analyse de l'évolution des compétences et difficultés orthographiques des élèves dans le domaine de l'accord de l'adjectif au pluriel. En nous basant sur les outils du projet Francographe mentionné précédemment, nous nous concentrons sur trois axes de réflexion :

1. La régression probable du nombre d'erreurs : nous cherchons à déterminer si le nombre d'erreurs diminue d'un niveau scolaire à l'autre.
2. La variation probable des types d'erreurs : nous examinons si les types d'erreurs varient entre les classes de la 5H à la 8H.
3. La progression des justifications orthographiques : nous observons si les justifications des choix orthographiques évoluent qualitativement au fil des années scolaires.

### 4.2. Données

- 13 Les données proviennent de classes du canton de Fribourg, issues du milieu rural ou urbain (trois regroupements scolaires). Toutes les classes sont francophones (le canton de Fribourg est bilingue). Les tests de compétences orthographiques ont été passés initialement par 296 élèves, de la 4H à la 8H, en septembre (tableau 1), afin d'obtenir un premier panorama de l'évolution des compétences orthographiques par degré. Néanmoins, seuls les résultats des classes de 5H à 8H (251 élèves) ont été exploités en raison de l'obstacle qu'a représenté le manque d'expérience des élèves de 4H pour justifier leurs choix orthographiques (début de l'année scolaire).

Tableau 1. – Nombre d'élèves par degré et par établissement.

Degré	Établissement A	Établissement B	Établissement C	Total
4H	13	28	0	41
5H	50	59	0	109
6H	26	13	0	39
7H	37	16	0	53
8H	25	7	18	50
Total	151	123	18	

### 4.3. Protocole de test

- <sup>14</sup> Le protocole de test est issu des dictées d'orthographe grammaticale (DOGs) du projet Francographe (voir Rodi et coll., 2018, pour plus de détails). Tous les éléments de ce test correspondent aux enjeux prioritaires d'une maîtrise de l'orthographe grammaticale du français écrit. Les chaînes d'accord impliquent notamment l'accord de l'adjectif dans le groupe nominal ou en position d'attribut du sujet (y compris des cas complexes). Le choix des items est guidé par leur fréquence (MANULEX : Lété et coll., 2004). Ainsi l'adjectif « impossibles », objet d'analyse du présent article, dispose d'une fréquence de 1,4, tandis que la flexion « impossible » a une fréquence de 68,2. Cet adjectif est fréquemment perçu comme invariable par les élèves, probablement en raison de l'hypothèse selon laquelle la procédure de traitement lexical prime temporairement sur celle de l'accord (Geoffre & Girerd, 2016). Il est donc pertinent d'analyser à quel stade la procédure d'accord prend le pas et devient prioritaire.
- <sup>15</sup> Trois niveaux de difficulté, correspondant à chaque double degré, sont proposés<sup>12</sup>. Pour tous les niveaux, la première partie de l'activité consiste en une dictée lacunaire basée sur un même contexte narratif : l'histoire des « Schnouks ». Dans la seconde partie, les élèves doivent justifier la terminaison de certains mots préalablement définis. Les niveaux de difficulté (tableau 2) diffèrent en fonction du nombre de mots à transcrire (verbes conjugués ou à l'infinitif, noms, adjectifs compléments du nom ou attributs) et à justifier.

Tableau 2. – Les trois niveaux de test.

Niveau	Degrés	Mots transcrits	Justifications
1	4H	8	4
2	5H-6H	20	7
3	7H-8H	32	12

- <sup>16</sup> Pour le présent article, les deux adjectifs communs aux tests « 5H-6H » et « 7H-8H » ont été analysés : « impossibles » et « attentifs » (tableau 3). On cherche à observer une éventuelle progression dans les procédures d'accords. Les passations des tests ont été réalisées par les enseignants titulaires des classes de manière à modifier minimalement les routines de classe. Un protocole précis leur a été fourni dans ce sens (annexe 1).

Tableau 3. – Description des deux items.

	Item	Accord en genre (Riegel et coll., 2009)	Accord en nombre (Chartrand et coll., 1999 ; Riegel et coll., 2009)	Difficulté (Rodi et coll., 2018 ; Geoffre, 2014)
<b>A</b>	Des endroits <b>impossibles</b>	Épicène	Forme simple : le pluriel se forme par l'ajout d'un <i>-s</i> à la fin du mot au singulier	Adjectif avec une flexion rare au pluriel  Marque non audible
<b>B</b>	Les enfants, passionnés, restent <b>attentifs</b>	Le passage de la forme du masculin à celle du féminin peut être accompagné de modifications qui affectent la prononciation et la graphie de la syllabe	Forme simple : le pluriel se forme par l'ajout d'un <i>-s</i> à la fin du mot au singulier	Adjectif en position d'attributs du sujet.  Marque non audible

- 17 Les données récoltées ont été codifiées et analysées sous forme d'un tableau Excel, en fonction des types d'erreurs (tableau 4) et des types de justifications produites par les élèves (tableau 5).

Tableau 4. – Codification du type d'erreur.

Code	Types d'erreur
<b>0</b>	Pas d'erreur
<b>1</b>	Pas d'accord
<b>2</b>	Marque d'accord orthographiée inadéquatement
<b>3</b>	Hors critère
<b>4</b>	Non réponse

- 18 En nous basant sur le dispositif méthodologique décrit au sein de précédents articles (pour plus de détails, se référer notamment Geoffre & Rodi, 2019), nous analysons les verbalisations métagraphiques des élèves selon le type de discours technologique actualisé. L'identification et la classification des verbalisations s'inscrivent ainsi dans une perspective praxéologique (théorie anthropologique du didactique, Chevallard, 1992). Elles peuvent être considérées comme des technologies qui offrent un accès aux techniques mobilisées par les apprenants. Cette catégorisation des verbalisations nous permet de les classer de la manière suivante :



Tableau 5. – Classification des justifications (Geoffre &amp; Rodi, 2019).

Abréviation	Description	Exemple
<b>TSTA</b>	Les verbalisations sans techniques adaptées : verbalisation du raisonnement comme un constat, sans explicitation d'une technique structurée.	<i>Je sais que ça s'écrit comme ça Parce que je l'ai déjà vu comme ça</i>
<b>TSTAM</b>	Les verbalisations sans techniques adaptées utilisant le métalangage seul, formulées comme un constat.	<i>C'est un verbe</i>
<b>TMSR</b>	Les verbalisations de techniques morphosémantiques sans référence à la chaîne.	<i>Parce qu'ils sont plusieurs</i>
<b>TMR</b>	Les verbalisations de techniques morphosémantiques avec référence au mot donneur.	<i>Parce qu'il y a plusieurs enfants</i>
<b>TM</b>	Les verbalisations de techniques morphosyntaxiques explicitation de la chaîne.	<i>Parce qu'il s'accorde avec les enfants Parce que le sujet est enfants</i>
<b>TMS</b>	Les technologies avec manipulation syntaxique.	<i>Parce qu'on peut le remplacer par « ils ».</i>
<b>ø</b>	Absence de justification.	<i>Aucune réponse – parce que c'est comme ça – « ? » – je ne sais pas.</i>

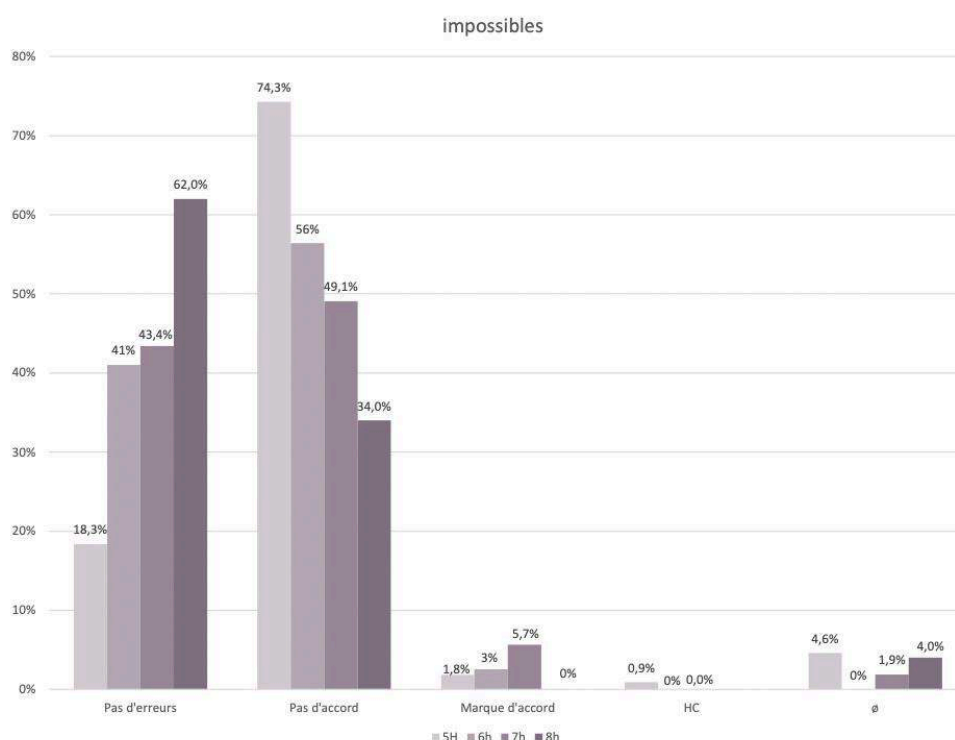
## 5. Résultats et analyse

- 19 Notre étude concerne l'accord du pluriel, marque généralement non audible et source d'erreurs persistantes comme nous l'avons évoqué plus haut (Petrucchi, 2019 ; Geoffre & Brissaud, 2012). Après une approche quantitative et comparée des résultats en fonction du nombre et des types d'erreurs répertoriées de la 5H à la 8H pour les deux items *impossibles* et *attentifs*, nous exposerons l'évolution des types de justifications des choix orthographiques effectués par les élèves selon leur degré scolaire.

### 5.1. Nombre et types d'erreurs par degré scolaire

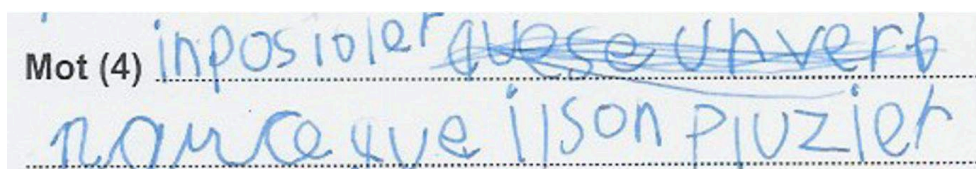
- 20 Pour les deux adjectifs concernés, nous mettons en évidence une diminution du nombre d'erreurs produites par les élèves de la 5H à la 8H (fig. 2 et 3), avec des résultats relativement similaires pour les 6H et les 7H.

Figure 1. – Nombre et type d'erreurs pour l'item « impossibles ».



- 21 Concernant l'accord au pluriel de l'adjectif « impossibles », 18,3 % des élèves de 5H réussissent cet item. Le choix de l'accord attendu (-s) évolue ensuite à 41 % et 43,3 % pour les élèves de 6H et 7H pour parvenir à 62 % pour les élèves de 8H. 74,3 % des élèves de 5H n'ajoutent pas de marque. Ce taux régresse graduellement en 6H (56 %), 7H (49 %) et finalement 34 % pour les élèves de 8H.
- 22 Parmi les erreurs identifiées, une partie des élèves, tous degrés confondus, propose une marque du pluriel différente de celle qui est attendue : *-ent (des endroits impossiblet)*. Ainsi, 2 élèves de 5H, 1 élève de 6H et 3 élèves de 7H proposent cet accord. Quant aux élèves de 8H, ils parviennent majoritairement à sélectionner la marque d'accord adéquate, nulle trace de cette marque d'accord dans leurs productions. Ces élèves ont donc probablement correctement déduit que « impossibles » devait être accordé au pluriel, mais n'ont pas sélectionné la marque de pluriel adéquate. Finalement, un élève de 5H a sélectionné une marque finale hors du critère lié à la notion de pluriel : « impossiblet ». Mais la justification qu'il propose indique néanmoins qu'il a perçu l'idée de pluriel du groupe nominal (fig. 2) :

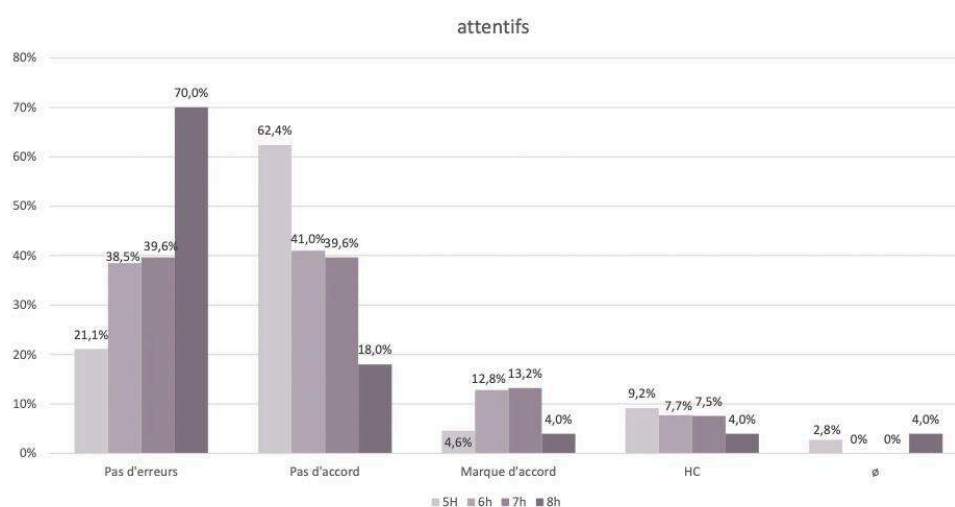
Figure 2. – Justification de l'élève 52B pour « des endroits impossiblet ».



- 23 L'élève précise en premier lieu qu'il a identifié un verbe, ce qu'il barre dans un second temps. Il précise ensuite qu'il a repéré la notion du pluriel (*il son pluzier*). On peut donc supposer que la marque « t » remplace la marque « ent » (un verbe au pluriel).

- 24 Quant à l'accord au pluriel de l'adjectif « attentifs », les résultats, en termes de pourcentage d'erreurs, sont proches de l'item précédent (fig. 1), mais avec un taux de réussite légèrement supérieur pour chaque degré scolaire (fig. 3). En 5H, 21,1 % des élèves parviennent à écrire l'accord attendu (-s). Ce taux évolue ensuite à 38,5 % en 6H et 39,6 % en 7H. Finalement, 70 % des élèves de 8H réussissent à sélectionner la marque d'accord adéquate.
- 25 Cependant, il est intéressant de noter que 62,4 % des élèves de 5H n'ajoutent pas de marque. Ce taux diminue progressivement en 6H (41 %) et en 7H (39,6 %) pour atteindre 18 % avec les élèves de 8H. Parallèlement, les enfants capables d'identifier la notion de pluriel dans l'item « les enfants, passionnés, restent attentifs » sans ajouter la marque attendue sont plus nombreux pour chaque année scolaire de 5H à 7H : 4,6 % en 5H, 12,8 % et 13,2 % respectivement en 6H et 7H. Ils ne sont plus que 4 % en 8H.

Figure 3. – Nombre et type d'erreurs pour l'item « attentifs ».



- 26 Les erreurs hors catégorie (HC) sont clairement supérieures en nombre par rapport à l'item précédent. Elles régressent au fil des degrés : 9,2 % chez les 5H, 7,7 % et 7,5 % pour les 6H et 7H. Finalement, les 8H en produisent encore 4 %. Le recueil des terminaisons sélectionnées est proposé dans le tableau 6.

Tableau 6. – Erreurs de type HC pour l'item « attentifs ».

Degrés	Erreurs de type HC				
	et	v	ve	ves	vent
Élèves de 5H	2	1	8	1	
Élèves de 6H		2	1		
Élèves de 7H			3	1	1
Élèves de 8H			1	2	

- 27 Comment comprendre ces choix de terminaison ? Une partie des élèves semble avoir perçu le mot de manière erronée à l'oral (*attentive* vs *attentif*). En effet, le contraste phonologique des phonèmes [f] et [v], respectivement le masculin et le féminin de cet item, implique de percevoir la propriété de voisement de ces deux phonèmes<sup>13</sup>. Cette discrimination peut poser un problème à certains enfants (enfants plus jeunes, enfants avec troubles du langage, enfants allophones, par exemple). Chez les plus jeunes notamment, la difficulté pourrait être amplifiée par une attention plus marquée au code alphabétique et à la médiation phonologique (Marouby-Terriou & Denhière, 2002) (voir l'analyse des justifications que nous proposons au point suivant). Les 8 exemples du tableau 7 montrent que les élèves ont traité phonologiquement ? le mot dicté [atâtif] de manière erronée [atâtiv], ce qui implique une discrimination erronée de la finale de l'item.

Tableau 7. – Exemples de justifications dans le cas d'erreurs de type HC.

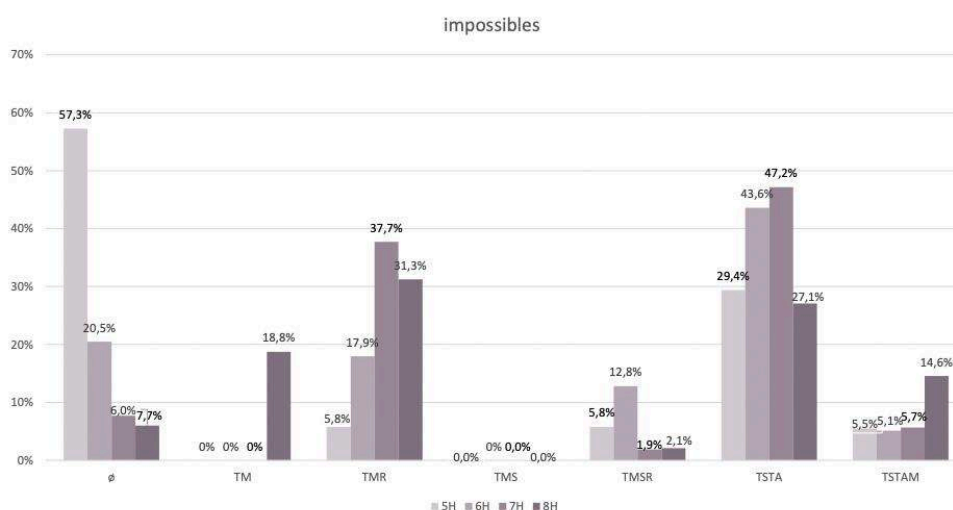
Degrés	Exemple	Erreurs HC	Justification de l'élève
5H	1	v	<i>parcece il y a un v à la fin</i>
	2	ve	<i>pour la fine du mots j'ai ecri attentive</i>
6H	3	v	<i>parceque une fois j'ai vu que sais avec v</i>
	4	ves	<i>attentives il y avais un les</i>
7H	5	vent	<i>attentivent est un verb alor la termineson sera ent</i>
	6	ves	<i>j'ai mis un (s) parce que c'est on plurielle</i>
8H	7	ve,	<i>car le sujet est pluriel</i>
	8	ves	<i>parce que les enfants c'est masculin pluriel</i>

- 28 En résumé, et de manière générale, nous observons les mêmes tendances (fig. 1 et 3) pour les deux items, sur le plan de l'évolution du nombre d'erreurs : une tendance linéaire progressive pour le critère « pas d'erreur » et régressive pour le critère « pas d'accord en nombre ». En revanche, nous mettons en évidence une persistance marquée des erreurs de type « pas d'accord en nombre » en 6H (56 % pour « impossibles », 41 % pour « attentifs »), et 7H (49,3 % pour « impossibles », 39,6 % pour « attentifs ») malgré l'abord précoce de la notion dans le programme d'enseignement : selon le PER (voir plus haut), l'apprentissage de l'accord en genre et en nombre de l'adjectif avec le nom se fait à partir de la 5H et de manière progressive jusqu'en 8H. Par ailleurs, la réussite des élèves est supérieure pour l'accord adéquat de l'item « attentifs », pourtant en position d'attribut du sujet. Comment comprendre ce résultat ? L'accès aux justifications de cet item peut illustrer notre compréhension de ce phénomène, comme nous allons le voir dans ce qui suit

## 5.2. Types de justifications par degré scolaire

- 29 Les types de justifications produites par les élèves évoluent au fil des années scolaires. Pour rappel, nous avons catégorisé les justifications comme tel : 1) TSTA (verbalisations sans techniques adaptées) ; 2) TSTAM (verbalisations sans techniques adaptées utilisant le métalangage seul, comme un constat) ; 3) TMSR (verbalisations de techniques morphosémantiques sans référence à la chaîne) ; 4) TMR (verbalisations de techniques morphosémantiques avec référence à un mot donneur) ; 5) TM (verbalisations de techniques morphosyntaxiques explicatives de la chaîne) ; 6) TMS (technologies avec manipulation syntaxique) ; et finalement les absences de justification ( $\emptyset$ ). Il nous semble intéressant de comparer le traitement des deux adjectifs qui suscitent des réflexions différentes chez les élèves. Un seul résultat commun aux deux items analysés concerne la diminution importante du nombre d'élèves ne fournissant pas de justification ( $\emptyset$ ) à partir de la 6H, avant tout pour l'adjectif « attentifs » (fig. 5). En 5H, 57,3 %, respectivement 56,9 % des élèves (fig. 4 et 5), ne justifient pas les accords des adjectifs « impossibles » et « attentifs ». Cependant, ce taux chute considérablement pour atteindre les valeurs suivantes :
- « impossibles » 20,5 % (6H), 7,7 % (7H) et 6 % (8H) ;
  - « attentifs » 15 % (6H), 9,8 % (7H), 6,1 % (8H).
- 30 Une différence manifeste apparaît dans l'activation de verbalisations qui impliquent une manipulation syntaxique : elles apparaissent uniquement dans les justifications de l'adjectif « attentifs » pour les élèves de 5H, 7H et 8H (TMS dans les figures 4 et 5).

Figure 4. – Types de justification pour l'item « impossibles ».



- 31 Concernant l'adjectif « impossibles », de la cinquième à la septième année, les élèves justifient principalement son accord au moyen de verbalisations sans technique adaptée avec ou sans métalangage (TSTAM vs TSTA). On retrouve ce type de justifications à moindre taux en 8H (tableaux 8 et 9).

Tableau 8. – Justifications de type TSTAM.

	Pourcentage	Exemples de justifications TSTAM
--	-------------	----------------------------------

<b>5H</b>	5,5 %	<i>Ger mi e parce que cette un nom aux singulier</i>
<b>6H</b>	5,1 %	<i>cette un adjctiefe donc pas de ent</i>
<b>7H</b>	5,7 %	<i>Impossible = mot invariable</i>
<b>8H</b>	27,1 %	<i>Pour moi, il est invariable. Donc je l'ai mis comme ça.</i>

Tableau 9. – Justifications de type TSTA chez des élèves de 6H et 7H.

	Pourcentage	Exemples de justifications TSTA
<b>5H</b>	29,2 %	<i>umpossiblent j'ai vu sa dens un livre</i>
<b>6H</b>	43,6 %	<i>imposible il n'y avais pas de plurielle</i>
<b>7H</b>	47,2 %	<i>impossible je sais que c'est juste, car je retien impossible par la devise impossible n'ait pas français</i>
<b>8H</b>	14,6 %	<i>j'ai mis « s » parce que c'est au pluriel</i>

- 32 Par ailleurs, une analyse qualitative des justifications sans technique souligne la présence de justifications de type *constat phonologique* uniquement chez les élèves de 5H, 6H et 7H comme l'illustre le tableau 10. Elles sont inexistantes chez les élèves de 8H.

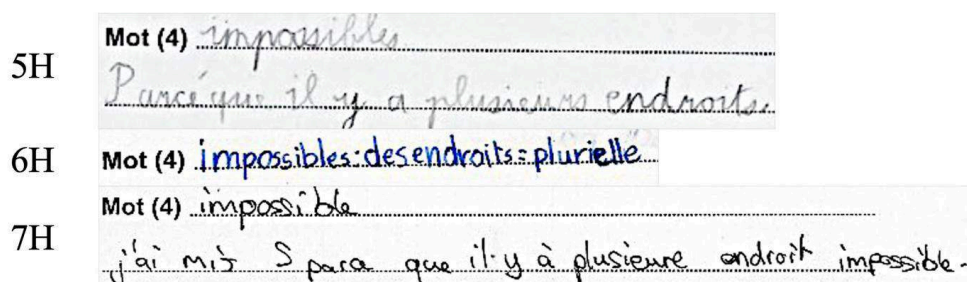
Tableau 10. – Justifications de type phonologiques.

	Pourcentage	Exemples de justifications phonologiques
<b>5H</b>	6 %	<i>unpossible. parsece anton le son e.</i>
		<i>inposible. Parcece on antan le e.</i>
<b>6H</b>	8 %	<i>inpocible j'ai écrit e à la fins parceque on antans e a la fins.</i>
		<i>inposibla : j'ai entendu un a.</i>
<b>7H</b>	17 %	<i>parce que si on ne met pas de e c'est un peut dur à prononcer.</i>
		<i>impossible. Parce qu'on entan le ble.</i>

- 33 Il semble que ces élèves ne gèrent pas encore les liens morphosyntaxiques au sein de la phrase, du moins pour ces exemples. Même si la relation graphème – phonème [ə] est inaudible, ces enfants se concentrent principalement sur le code alphabétique et utilisent la médiation phonologique (Saada-Robert et coll., 2003) comme stratégie première.

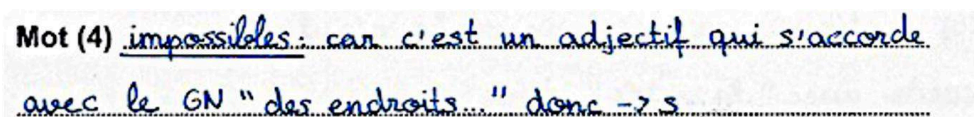
- 34 Une partie des élèves de cinquième année verbalisent déjà des justifications de type morphosémantique avec référence au mot donneur (TMR, 5,5 %) ou non (TMSR, 5,5 %). Ce taux augmente en 6H (TMR, 17,9 % – TMSR, 12,8 %) puis en 7H où l'identification du mot donneur domine (TMR, 37,7 % – TMSR, 1,9 %). Le traitement morphosyntaxique n'est pas représenté pour la justification de cet accord dans les trois degrés. Les exemples de la figure 5 illustrent ce type de justification.

Figure 5. – Exemples de justifications de type TMR par des élèves de 5H – 6H – 7H.



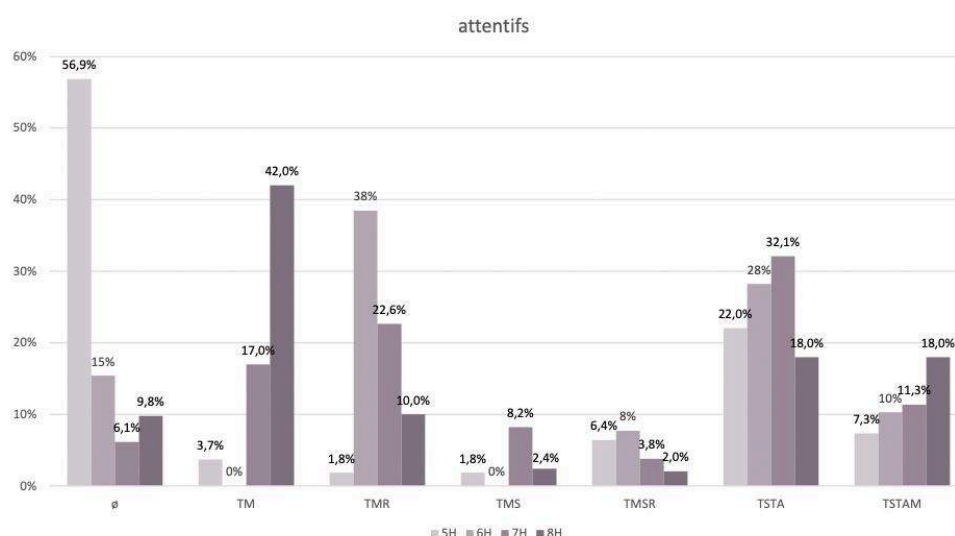
- 35 Un changement clair se produit en huitième année. Les élèves de 8H produisent majoritairement des justifications avec un traitement morphosémantique qui font référence au mot donneur (TMR, 31,3 %) ou non (TMSR, 2,1 %). 18,8 % des justifications témoignent d'une capacité d'établir des liens explicites avec la chaîne d'accord (TM).

Figure 6. – Justification de type TM par un élève de 8H.



- 36 Néanmoins, les justifications sans technique (TSTA) sont encore nombreuses, avec métalangage (14,6 %) ou sans (27,1 %). Les élèves de 8H utilisent presque trois fois plus de métalangage que les autres degrés scolaires (une moyenne de 5,4 % pour les autres degrés).
- 37 Quant à l'adjectif « attentifs », la distribution des justifications produites par les élèves est différente (fig. 8). En premier lieu, pour tous degrés confondus, on identifie un taux moindre de justifications sans technique adaptée (5H, 22 % ; 6H, 28 % ; 7H, 32 % ; 8H, 18 %). Toutefois, dans cette catégorie, l'utilisation du métalangage comme seule explication est plus élevée, et évolue de manière croissante de la 5H à la 8H (5H, 7,3 % ; 6H, 10 % ; 7H, 11,3 % ; 8H, 18 %).

Figure 7. – Types de justification pour l'item « attentifs ».



- 38 Parmi les TSTA, on repère, comme précédemment, des justifications de type « constat phonologique » chez les élèves de la 5H à la 7H (tableau 11).

Tableau 11. – Justifications de type constat phonologique.

	Pourcentage	Exemples de justifications phonologiques
5H	6 %	<i>le son ifes de atantifes</i>
		<i>ça chante comme ça</i>
6H	13 %	<i>le son tif c'est t,i,f - tent c'est t,e,n,t</i>
		<i>j'antend ça</i>
7H	4 %	<i>j'ai mis un e par ce que en di e Pas un autre son qui fait presque la même chose</i>
		<i>il a pas d'axant et c'est e</i>

- 39 En comparaison avec l'accord de l'adjectif précédent, les élèves de cinquième année verbalisent moins de justifications morphosémantiques en faisant référence au mot donneur (TMR, 1,8 %, fig. 8 vs 5,8 %, fig. 7) mais davantage sans référence (TMSR, 6,4 %, fig. 8 vs 5,8 %, fig. 7). En revanche, fait intéressant, une partie de ces élèves justifient l'accord de l'adjectif « attentifs » par un traitement morphosyntaxique avec référence à la chaîne (TM, 3,7 %), ce qui n'apparaît pas lors de la justification de l'accord de l'adjectif « impossibles ». Finalement, deux élèves font usage d'une manipulation syntaxique (TMS) pour expliquer leur accord, comme le montre l'exemple suivant (fig. 9) : l'enfant est parvenu à identifier le pluriel en effectuant une manipulation syntaxique de type substitution (*enfants* par *ils*). Il accorde cependant l'adjectif en le traitant comme un verbe (*-ent*). Son choix pourrait résulter de trois types de confusion : une confusion sur la classe grammaticale, sur la marque à employer ou sur l'utilisation des pronoms.



Figure 8. – Justification de type TM chez un élève de 5H.

Mot (5) *attentif*  
*Parce que on peut remplacer les enfants par*  
*ils.*

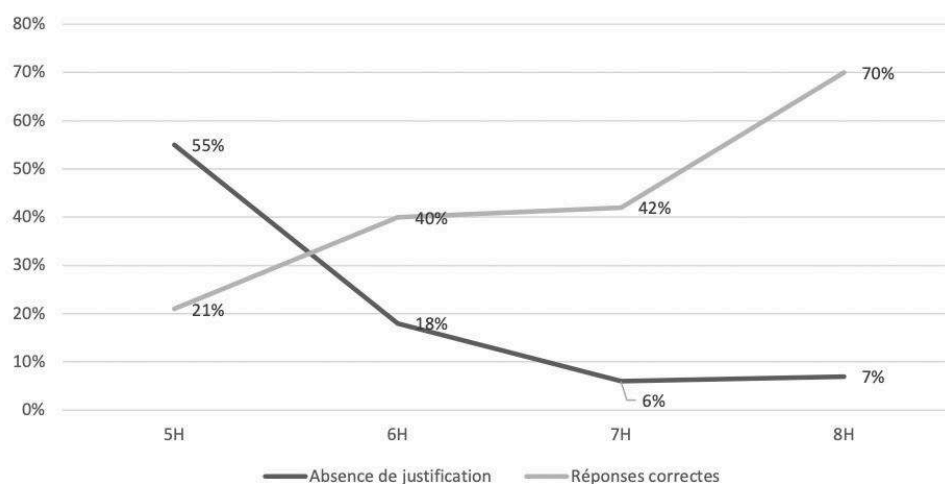
- 40 Par rapport à l'item précédent, le taux de justifications morphosémantiques avec référence au mot donneur augmente presque du simple au double en 6H, contrairement aux explications sans référence qui diminuent presque de moitié (TMR, 38,5 % ; TMSR, 7,7 %). On n'identifie aucune procédure de traitement morphosyntaxique (TM), ni de manipulation syntaxique (TMS) pour les élèves de ce degré.
- 41 Le profil se modifie considérablement pour les septième et huitième années qui montrent une capacité à justifier l'accord par une approche morphosyntaxique (TM : 7H, 17 % ; 8H, 42 %), au détriment, semble-t-il, des traitements morphosémantiques avec référence au mot donneur (TMR : 7H, 22,6 % ; 8H, 2 %). La référence au mot donneur pourrait ainsi constituer un intermédiaire entre les procédures morphosémantiques et morphosyntaxiques. En effet, le recours au mot donneur combine à la fois une dimension sémantique (liée au sens du mot et à sa fonction dans le contexte lexical) et une dimension syntaxique (liée aux relations grammaticales qu'il entretient avec d'autres éléments de la phrase). Ainsi, cette notion pourrait être perçue comme un pont permettant aux élèves de passer progressivement d'une logique essentiellement sémantique à une logique davantage syntaxique, où les règles grammaticales prévalent.
- 42 Par ailleurs, une partie des élèves fait usage d'une manipulation syntaxique (TMS : 7H, 8,2 % ; 8H, 2,4 %), en particulier les élèves de 7H. L'exemple suivant (fig. 10) illustre une substitution de « *les enfants* » par « *ils* » :

Figure 9. – Exemple de TM chez un élève de 7H.

Mot (5) *Parce que c'est ils = pluriel = s*

- 43 Finalement, un résultat nous semble intéressant à relever : le croisement du taux d'absence de justification des deux items avec le taux d'accords adéquats fait apparaître une corrélation négative des résultats, comme le met en évidence la figure 11. Il semble que la capacité à justifier un choix orthographique s'installe progressivement dans la réflexion grammaticale des élèves, et qu'ils développent parallèlement un contrôle orthographique de plus en plus efficace.

Figure 10. – Liens entre taux de réponses correctes et absence de justification.



## 6. Discussion

- 44 En observant l'évolution des résultats sur l'accord des deux adjectifs au fil des années, on constate une augmentation des réussites, ce qui corrobore les résultats d'autres études récentes (Ponton et coll., 2022<sup>14</sup>). La progression évidente entre la cinquième et la sixième année pourrait suggérer, par ailleurs, que les apports théoriques et les exercices d'entraînement qui ont été probablement effectués permettraient d'ancrer certaines habitudes d'attention chez les élèves. Cependant, malgré l'enseignement de cette notion depuis la cinquième année, le taux de réponses correctes en 8H semble relativement faible (62 % pour *impossibles* / 70 % pour *attentifs*). Quelques cas, minoritaires, montrent l'utilisation de marques de pluriel erronées (comme l'emploi du morphogramme *-nt*). Toutes classes confondues, l'erreur prédominante est de nature morphologique (Catach, 1995) et se manifeste par l'absence d'accord au pluriel. Les élèves ont simplement écrit « impossible » et « attentif ». Pour les deux adjectifs, l'erreur tend à régresser au fil des années (tendance moins marquée pour l'adjectif « impossibles »), reflet probable du processus d'acquisition-apprentissage. Ces résultats s'inscrivent dans une tendance plus générale, où, malgré une amélioration progressive des compétences orthographiques liées aux adjectifs au fil des niveaux scolaires, des difficultés persistent, notamment en ce qui concerne l'accord en nombre, particulièrement au pluriel (Ponton et coll., 2022).
- 45 L'adjectif « impossible » est perçu comme invariable par une partie des élèves, et leurs justifications en sont la preuve. Ce n'est qu'en 8H que les justifications morphosyntaxiques sont produites pour expliciter l'accord, parallèlement à un taux de réussite qui s'accroît sensiblement (62 %). Avant, c'est une stagnation qui est perceptible en 6H et 7H (environ 40 %). On peut supposer que la classe grammaticale du mot « impossible » dans ce contexte de phrase n'est pas correctement identifiée, ou que la faible fréquence de la flexion au pluriel (voir partie 5.1, plus haut) empêche le choix d'une graphie qui n'est pas connue. Par exemple, dans des constructions syntaxiques comme « il est impossible de... », « c'est impossible », l'adjectif est uniquement utilisé au singulier, ce qui renforce l'idée que les élèves associent ce mot à une forme invariable. Les corpus linguistiques (par exemple ORFEO, Benzitoun et coll., 2016 ;

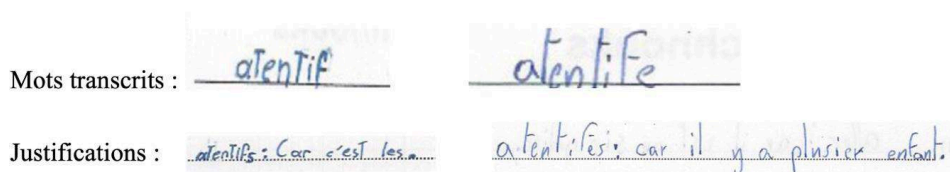
Debaisieux & Benzitoun, 2020) confirment également une fréquence bien plus élevée de la forme au singulier, notamment en raison du contexte syntaxique où l'adjectif est souvent employé dans des structures impersonnelles, rendant la flexion au pluriel moins courante dans l'usage scolaire.

- 46 Cette difficulté à faire l'accord au pluriel pourrait être rapprochée de celle rencontrée avec d'autres adjectifs, par exemple en « -able » comme « remarquable », « admirable » ou « raisonnable ». Ces adjectifs, tout comme « impossible », sont souvent perçus par les élèves comme invariables, probablement parce qu'ils apparaissent fréquemment dans des constructions impersonnelles ou génériques, où le pluriel est moins sollicité. La complexité vient notamment du fait que les élèves doivent identifier ces adjectifs comme variables, ce qui n'est pas évident dans un premier temps, par effet de fréquence et à cause du poids cognitif que représente l'analyse morphosyntaxique.
- 47 D'autres travaux scientifiques menés sur l'acquisition de la morphologie adjectivale chez les élèves (Cogis, 2005 ; Largy et coll., 2004), soulignent que cette difficulté provient souvent d'une analyse incomplète des fonctions grammaticales. En particulier, l'accord des adjectifs en « -able » ou « -ible » (comme impossible) qui exigent une compréhension claire des relations entre les constituants de la phrase et une capacité à déterminer la nature du mot. Ainsi, les élèves semblent développer une meilleure maîtrise de l'accord adjectival à mesure qu'ils progressent dans leur apprentissage syntaxique, mais ce développement est tributaire de l'exposition fréquente à des contextes où la variation en nombre est marquée, ce qui est moins le cas pour des adjectifs tels qu'« impossible ». L'analyse d'erreurs fréquentes montre ainsi que c'est souvent une forme singulière fortement ancrée dans l'esprit des élèves qui est privilégiée jusqu'à la mobilisation plus systématique des règles d'accord, ce qui pourrait expliquer la stagnation dans les premières années, avant une amélioration notable plus tard.
- 48 Une autre partie des erreurs, également d'origine morphologique, relève d'une confusion de marques du pluriel. Effectivement, comme évoqué plus haut, la notion de pluriel en langue française transcende la simple classification linguistique (Jaffré & David, 1999). Pour les deux items, on constate, dans ce cas, qu'ils ont pu parfois être confondus avec des verbes (justifications de type constat avec métalangage). L'adjectif « impossibles », transcrit « impossiblent » est plus fréquemment sujet à ce type de confusion, et donc d'erreur. On peut présumer que l'absence de différence entre formes du masculin et du féminin constitue une source de difficultés pour les élèves, leur compliquant ainsi l'identification de la classe grammaticale. À noter que l'adjectif « attentifs », dont la forme se décline différemment au féminin, est susceptible d'occasionner une autre confusion, phonologique cette fois, pour une partie des élèves, comme exposé plus haut.
- 49 L'analyse des justifications métagraphiques des élèves concernant l'accord des deux adjectifs révèle une progression dans la complexité des raisonnements utilisés à mesure qu'ils avancent dans leur scolarité. On retrouve dans cette évolution la succession des profils décrits par Geoffre (2014). Chez les élèves les plus jeunes, en 5H particulièrement, l'absence de justification est encore prépondérante. On peut y voir soit une difficulté d'accès à la verbalisation des liens intrinsèques entre les mots, soit une manifestation de la surcharge cognitive qui accompagne ce type de tâche (Fayol, 2008) ; en effet, une partie des enfants abandonnent les justifications à partir du quatrième mot. Les élèves de cinquième année tendent à utiliser des justifications

simples, souvent basées sur des constats sans technique (TSTA), où prédominent encore des liens avec le code alphabétique (justifications phonologiques et lexicales), sans réelle compréhension des principes grammaticaux sous-jacents. En effet, les justifications qui établissent un lien avec le mot donneur sont rares et les traitements morphosyntaxiques presque inexistants. On reconnaît le profil 1 dépeint plus haut.

- 50 Si une évolution est constatée entre la cinquième et la sixième année, le profil des élèves de 6H et 7H revêt quelques similitudes. À ce stade, les absences de justifications décroissent de manière manifeste. Les enfants commencent à développer une meilleure appréhension des règles grammaticales et sont capables d'utiliser le métalangage avec plus de précision. Persiste encore une très claire prédominance des justifications morphosémantiques sur les explications morphosyntaxiques, ce qui rapproche ces élèves du profil 2 (Geoffre, 2014). En 8H, le profil d'évolution 3 est plus présent : on identifie une montée en puissance des justifications qui établissent un lien avec le mot donneur et une régression marquée des absences de justifications et des traitements sans technique. Le traitement morphosyntaxique est désormais possible, voire dominant pour l'accord de l'adjectif « attentifs ». Fait intéressant, c'est le critère qui différencie singulièrement l'évolution des justifications des deux items : si, pour « attentifs », les justifications morphosyntaxiques sont repérées en 5H, 7H et 8H, il n'y a que les élèves de 8H qui sont capables d'une telle réflexion pour l'accord de l'adjectif « impossibles ». Les raisons citées précédemment sont très probablement à l'œuvre (difficultés liées à l'identification de la classe grammaticale, à la fréquence de l'adjectif ou à un pluriel transparent à l'oral). Cette observation nous amène à nous réinterroger sur les critères de choix dans les situations d'épithète (impossibles) vs d'attribut (attentifs). En général, l'adjectif épithète semble plus facile à accorder que l'adjectif attribut pour les élèves, notamment parce que sa proximité avec le nom simplifie la détection de la relation syntaxique : la chaîne d'accord est courte, donc moins complexe à traiter. Les erreurs d'accord sont plus fréquentes avec l'adjectif attribut en raison de l'éloignement syntaxique, de la présence du verbe qui rompt la chaîne d'accord en deux blocs, et de la nécessité de mobiliser une compréhension plus abstraite des relations grammaticales. Ainsi, les erreurs plus fréquentes avec l'adjectif épithète « attentifs » pourraient être plutôt liées à des confusions d'identification de la nature du mot.
- 51 Malgré cette évolution, il existe une hétérogénéité marquée dans les types de justifications au sein de chaque niveau scolaire. On retrouve des formes de justifications plus limitées (TSTA, TMSR) dans tous les degrés, reflet de la diversité des formes de réflexion chez les élèves, qui peut être influencée par de multiples facteurs tels que l'enseignement reçu, les aptitudes individuelles à établir des liens langagiers (influencées ou non par la présence d'un trouble du langage, par exemple), ou l'apprentissage dans un contexte d'allophonie / français langue seconde. Ainsi, chez certains élèves, une analyse qualitative de l'ensemble de leurs justifications met en évidence une tendance à maintenir de manière répétée un seul mode de traitement : certains, par exemple, utilisent un constat métalangagier (voir pour exemple l'annexe 1), ou un traitement phonologique (annexe 2), pour chaque justification demandée. Pour d'autres, la justification devient un levier de réflexion (Rodi & Geoffre, 2024) qui permet une rétroaction sur le choix de l'accord initial, comme l'illustrent les exemples suivants :

Figure 11. – Élèves de 7H et 8H. Modification du choix de l'accord initial après justification.



- 52 L'approche adoptée par les deux élèves (fig. 12) indique que la complexité cognitive de la tâche (Jaffré & Bessonat, 1993) implique de se concentrer d'abord sur l'orthographe lexicale du mot avant de procéder à l'accord. Ainsi, c'est l'exercice de justification qui leur permet d'accorder correctement l'adjectif. Le contrôle de l'orthographe grammaticale ne se fait pas en cours d'écriture (contrôle orthographique instantané, Geoffre, 2013), mais après coup (contrôle orthographique différé, *ibid.*).

## 7. Conclusion

- 53 L'étude menée sur l'accord des adjectifs « impossibles » et « attentifs » révèle une progression notable dans la capacité des élèves à contrôler les chaînes d'accord étudiées, suggérant ainsi un progrès dans le développement de leur compétence orthographique. Cependant, il convient de nuancer cette observation : si l'enseignement théorique et les exercices pratiques semblent contribuer à l'ancrage de certains automatismes dans la réflexion orthographique, le taux de réussite en 8H reste encore relativement modeste, indiquant que l'acquisition de ces compétences grammaticales demeure complexe et nécessite un temps plus long ou des approches pédagogiques renforcées.
- 54 Une difficulté repose notamment sur la confusion persistante entre les marques du pluriel qui, bien que décroissante, traverse tout le corpus analysé. Cette tendance est particulièrement marquée pour l'adjectif « impossible », souvent considéré comme invariable ou difficile à écrire au pluriel, probablement en raison de sa faible fréquence dans l'usage courant. Ces résultats invitent à réfléchir aux stratégies pédagogiques permettant de mieux cibler ce type de difficultés et d'aider les élèves à internaliser ces règles.
- 55 Par ailleurs, l'évolution observée dans les justifications métagraphiques des élèves met en lumière une maturation progressive de leur raisonnement grammatical. Alors que les traces relevées en 5H manquent souvent de justification explicite, celles-ci se complexifient et s'enrichissent jusqu'en 8H, où les explications fondées sur des critères morphosyntaxiques deviennent plus fréquentes. Cette progression est cohérente avec les profils décrits par Geoffre (2014) et illustre une transition importante : celle d'une approche initialement basée sur la perception vers une compréhension plus systématique des principes grammaticaux sous-jacents.
- 56 En conclusion, les résultats obtenus tendent à valider l'utilité de la grille d'analyse proposée comme outil de diagnostic des compétences orthographiques des élèves. Elle permet non seulement d'identifier leurs forces et faiblesses en matière d'accord, mais aussi, dans le cas d'un corpus assez vaste, de cartographier les types d'erreurs les plus récurrents. Ces constats soulignent également la nécessité d'interventions pédagogiques ciblées, axées sur une meilleure compréhension des mécanismes

linguistiques impliqués dans les processus d'accord. Il serait ainsi bénéfique d'encourager les élèves à justifier leurs choix dès les premières années du cursus scolaire, puis de manière régulière et soutenue tout au long de celui-ci. Les nouvelles orientations pédagogiques en Suisse romande (CIIP, 2024), favorisant des activités ritualisées centrées sur la réflexion métagraphique, offrent un cadre prometteur pour accompagner cet apprentissage. En incitant les élèves à verbaliser leurs raisonnements orthographiques et grammaticaux, ces approches pourraient favoriser une autonomie durable et une maîtrise plus approfondie des règles linguistiques.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- BEAUMANOIR-SECQ, Morgane & RENVOISÉ, Claire. (2020). L'adjectif au CM2 : regards sur les représentations des élèves. *Le français aujourd'hui*, 211, 45-55. <<https://doi.org/10.3917/lfa.211.0045>>.
- BENZITOUN, Christophe, DEBAISIEUX, Jeanne-Marie & DEULOFEU, Henri-José. (2016). Le projet ORFÉO : un corpus d'étude pour le français contemporain. *Corpus*, 15. <<https://doi.org/10.4000/corpus.2936>>.
- BONNAL, Karen. (2019). Enseigner l'accord sujet-verbe grâce à une modalité de travail fréquente : la phrase dictée du jour. Description et analyse des pratiques de six enseignants de fin d'école primaire lors d'une séance filmée sur la mise en œuvre de cette activité. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 41, 155-174.
- BRISAUD, Catherine & COGIS, Danièle. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Hatier.
- CATACH, Nina. (1995). *L'orthographe française : traité théorique et pratique*. Nathan.
- CHARTRAND, Suzanne-G. (2013). Enseigner à justifier ses propos de l'école à l'université. *Correspondance*, 19(1), 8-11.
- CHARTRAND, Suzanne-G., AUBIN, Denis, BLAIN, Raymond & SIMARD, Claude. (1999). *La grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Graficor.
- CHEVALLARD, Yves. (1998). Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : l'approche anthropologique. Dans R. Noirfalise (dir.), *Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : actes de l'université d'été (La Rochelle, 4-11 juillet 1998)* (p. 91-120). IREM de Clermont-Ferrand.
- CIIP. (2021). *Plan d'études romand (PER)*. Disponible en ligne sur <<https://portail.ciip.ch/per/domains>>.
- CIIP. (2024). *Moyens d'enseignement romands (MER)*. <[www.ciip.ch/Instruction-publique/Moyens-denseignement-romands](http://www.ciip.ch/Instruction-publique/Moyens-denseignement-romands)>.
- COGIS, Danièle. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux, pratiques nouvelles*. Delagrave.
- DAVID, Jacques. (2003). Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 137-158. <<https://doi.org/10.7202/009495ar>>.

- DEBAISIEUX, Jean-Marie & BENZITOUN, Christophe (dir.). (2020). Orféo : un corpus et une plateforme pour l'étude du français contemporain. *Langages*, 219.
- EVEVE Yann, NGHIEM, Xuan & CHAAYA, Caren. (2022). Les performances en orthographe des élèves de CM2 toujours en baisse, mais de manière moins marquée en 2021. *Note d'information*, 22.37, DEPP. <<https://doi.org/10.48464/ni-22-37>>.
- FAYOL, Michel. (2008). L'apprentissage de la morphologie du nombre. Dans C. Brissaud, J.-P. Jaffré & J.-C. Pellat, (dir.), *Nouvelles recherches en orthographe* (p. 119-136). Presses universitaires de France.
- FAYOL, Michel & JAFFRÉ, Jean-Pierre. (2008). *Orthographier*. Presses universitaires de France.
- GEOFFRE, Thierry. (2013). Étude du contrôle orthographique d'élèves de CM2. Situations de planification collaborative. *Le français aujourd'hui*, 181, 47-57.
- GEOFFRE, Thierry. (2014). Profils d'acquisition de la morphographie au cycle 3. Vers une caractérisation des parcours des élèves ? *Repères*, 49, 147-168. <<https://doi.org/10.4000/reperes.723>>.
- GEOFFRE, Thierry & BRISSAUD, Catherine. (2012). L'accord sujet-verbe : acquis en fin d'école primaire, vraiment ? Dans *Actes du 3<sup>e</sup> Congrès mondial de linguistique française*. (p. 287-306). Institut de linguistique française.
- GEOFFRE, Thierry & GIRERD, Martine. (2016, mai). *Stock lexical et contrôle de l'orthographe grammaticale, entente ou mésentente ?* Communication donnée dans le cadre du 84<sup>e</sup> Congrès de l'ACFAS « 546 – Évaluation des représentations lexicales et incidences sur les pratiques enseignantes », Montréal.
- GEOFFRE Thierry & RODI, Mireille. (2019). Verbalisations du raisonnement métalinguistique lors d'interactions logopédiste-enfant autour d'un jeu grammatical en ligne. *Repères*, 60, 173-196. <<https://doi.org/10.4000/reperes.2416>>.
- GOMBERT, Jean-Émile. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8, 41-55. <<https://doi.org/10.4000/aile.1224>>.
- HOEFFLIN, Georges. (2000). Emergence of Morphographical Markers in Written French: What Children Following a Special Education Program Say about Plurals. *European Journal of Special Needs Education*, 2(15), 107-122.
- JAFFRÉ, Jean-Pierre & BESSONNAT, Daniel. (1993). Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques. *Pratiques*, 77(1), 25-42. <<https://doi.org/10.3406/prati.1993.1682>>.
- JAFFRÉ, Jean-Pierre & DAVID, Jacques. (1999). Le nombre : Essai d'analyse génétique. *Langue française*, 124(1), 7-22. <<https://doi.org/10.3406/lfr.1999.6303>>.
- LARGY, Pierre, COUSIN, Marie-Paule & FAYOL, Michel. (2004). Acquérir le pluriel des noms. Existe-t-il un effet de fréquence du nom ? *Lidil*, 30, 39-54. <<https://doi.org/10.4000/lidil.663>>.
- LÉTÉ, Bernard, SPRENGER-CHAROLLES, Liliane & COLÉ, Pascale. (2004). MANULEX: A Grade-Level Lexical Database from French Elementary School Readers. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 36(1), 156-166. <<https://doi.org/10.3758/BF03195560>>.
- LORD, Marie-Andrée & ELALOUEF, Marie-Laure. (2016). Enjeux de l'utilisation de la métalangue en classe de français. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 63-79). Pearson ERPI.
- MANESSE, Danielle & COGIS, Danièle. (2007). *Orthographe : à qui la faute ?* ESF.

- MAROUBY-TERRIOU, Geneviève & DENHIÈRE, Guy. (2002). Identifier l'écrit : influence des connaissances infra-lexicales. *Enfance*, 54(4), 381-407.
- NADEAU, Marie & FISCHER, Carole. (2014). *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte* (Rapport de recherche FQRSC). Université du Québec – Montréal. <[https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt\\_nadeaum\\_rapport-2014\\_dictee-impact-orthographique.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_nadeaum_rapport-2014_dictee-impact-orthographique.pdf)>.
- PETRUCCI, Solenn. (2019). Pratiques de l'orthographe chez quatre enseignantes genevoises : des traces aux discours. *Repères*, 60, 221-239. <<https://doi.org/10.4000/reperes.2456>>.
- PONTON, Claude, BRISSAUD, Catherine & WOLFARTH, Claire. (2022). Évolution de la gestion de l'orthographe en production de textes entre 6 et 15 ans : apports du TCOLL. *SHS Web of Conferences*, 143. <<https://doi.org/10.1051/shsconf/202214301005>>.
- RIEGEL, Martin, PELLAT, Jean-Christophe & RIOUL, René. (2009). *Grammaire méthodique du français*. Presses universitaires de France.
- RIVERIN-COULTÉE, Josiane. (2020). Sur le voisement des consonnes fricatives finales en français du Québec / On Final Fricative Consonant Voicing in Quebec French. Dans *Actes de la 6<sup>e</sup> conférence conjointe Journées d'études sur la parole (JEP, 33<sup>e</sup> édition), Traitement automatique des langues naturelles (TALN, 27<sup>e</sup> édition), Rencontre des étudiants chercheurs en informatique pour le traitement automatique des langues (RÉCITAL, 22<sup>e</sup> édition)*, 1, Journées d'études sur la parole, 552-560.
- RODI, Mireille & GEOFFRE, Thierry. (2024). Évaluer les compétences orthographiques des élèves : un état des lieux sur l'accord des verbes au pluriel. 9<sup>e</sup> Congrès mondial de linguistique française, *SHS Web of Conferences*, 191. <<https://doi.org/10.1051/shsconf/202419107005>>.
- RODI, Mireille, GEOFFRE, Thierry & EPARS, Florence. (2018). Francographe : un outil d'évaluation des compétences orthographiques d'enfants entre 7 et 12 ans. 6<sup>e</sup> Congrès mondial de linguistique française, *SHS Web of Conferences*, 46. <<https://doi.org/10.1051/shsconf/20184607012>>.
- SAUTOT, Jean-Pierre, BEAUMANOIR-SECQ, Morgane & GOURDET, Patrice. (2021). Enjeux et choix méthodologiques pour l'étude des rendements des classes dans la recherche REAlang. *Scolagram. Revue de didactique de la grammaire*, 8. <<https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/revue-2/75-realang/326-rendement>>.
- SAVOY, Marina & REY, Vincent. (2023). *Quel est l'état des lieux des compétences orthographiques des élèves de 5H à 8H ?* (Mémoire de Bachelor). Haute École pédagogique, Fribourg.
- TAYLOR, Wilson. (1953). Cloze Procedure: A New Tool for Measuring Readability. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 30, 415-433.

## ANNEXES



## Annexe 1. – Persistance de justifications utilisant le métalangage.

Mot (1) reussent — comme numéro 2

Mot (2) racontent j'ai mis est passé j'ai conjugué  
au pluriel (présent)

Mot (3) Trouver je l'ai mis à l'infinitif

Mot (4) impossible — je l'ai conjugué au singulier  
(présent)

Mot (5) attendent — comme numéro 2

Mot (6) réserver — comme numéro 2

## Annexe 2. – Persistance de justifications utilisant l'analyse phonologique.

Mot (1) ressemble par ce que on an tan.  
an

Mot (2) raconte par ce que on an tan.  
on

Mot (3) trouvés par ce que on an tan  
ou et se plurielle

Mot (4) enposibles par ce que on an tan.  
en

## NOTES

1. Voir notamment, pour les plus récentes, les études menées dans le cadre du projet REAlang concernant la réalité de l'enseignement-apprentissage de la langue en milieu scolaire (Sautot et coll., 2021).
2. Peu d'études portent sur la question des conceptions des élèves suisses romands sur l'orthographe grammaticale. On peut citer néanmoins Hoefflin (2000), qui fut l'un des premiers chercheurs à s'y intéresser.
3. Dans le système suisse, 3H-4H (système Harmos), équivalant à la première et deuxième primaire.
4. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP).
5. Dans le système suisse, 5H, 6H, 7H, 8H, équivalant aux niveaux de la troisième à la sixième primaire.
6. Étude sur l'évolution de la gestion de l'orthographe dans la production de textes chez des élèves de 6 à 15 ans, en mettant en lumière les contributions des outils de traitement automatique du langage (TAL).
7. <[https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content\\_page/75-realang](https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/75-realang)>.
8. Les élèves étaient invités à écrire tout ce qu'ils savaient concernant l'adjectif. Parmi les participants, 34 élèves n'ont pas fourni de réponse, représentant 4,7 % de l'échantillon, auxquels il convient d'ajouter 26 élèves ayant produit des réponses incompréhensibles ou dépourvues de contenu pertinent.
9. 726 élèves de CM2.
10. Une procédure morphosémantique conduit à un choix orthographique (morphologique) pour des raisons sémantiques.
11. Un test de closure (démarche issue de la « *cloze procedure* », cf. Taylor, 1953) est un outil d'évaluation conçu pour mesurer les compétences en lecture, en orthographe ou en grammaire d'un individu. Ce type de test consiste à présenter un texte dans lequel certaines lettres, mots ou éléments grammaticaux ont été délibérément omis, laissant des « trous » que l'apprenant doit remplir, soit en s'appuyant sur ses connaissances linguistiques, lexicales et syntaxiques, soit en transcrivant un mot dicté (dictée à trous), comme dans le test Francographe.
12. Pour plus de détails concernant l'élaboration des DOGs, se référer à Rodi et coll. (2018).
13. Le voisement désigne des sons de la parole produits avec une vibration des cordes vocales (Riverin-Coutlée, 2020).
14. L'étude met en évidence que les performances en orthographe progressent d'un niveau scolaire à l'autre, passant de 52,17 % de réussite en CE1 à 84,84 % en 3<sup>e</sup>. Cependant, on observe une stagnation des progrès entre le CM2, où le taux de réussite est de 75,62 %, et la 6<sup>e</sup>, avec 70,50 %.

---

## RÉSUMÉS

Cette étude vise à explorer la compréhension du pluriel des adjectifs, chez les élèves francophones suisses du primaire (8-12 ans, de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année).

Nous avons analysé les choix de graphie et de justification de 296 élèves. Parmi les mots qui leur ont été proposés dans une activité de type *test de closure*, issu du projet « Francographe », deux adjectifs font l'objet de cet article. Les erreurs ont été codées ainsi que les arguments des élèves,

selon le type de techniques utilisées pour justifier la présence ou l'absence de la marque du pluriel.

L'étude souligne une progression dans la capacité des élèves à accorder les adjectifs, avec une amélioration notable en huitième année. Les justifications des élèves révèlent une meilleure compréhension de la morphosyntaxe avec l'âge. Le raisonnement des élèves devient de plus en plus complexe avec le temps. Malgré les progrès, il persiste une grande hétérogénéité dans les types de justifications à chaque niveau scolaire, reflétant l'influence de divers facteurs tels que l'enseignement et les capacités individuelles. Néanmoins, il apparaît que la justification peut étayer la révision du choix initial, indiquant que la complexité de la tâche nécessite une attention scindée en deux temps : une concentration sur l'orthographe lexicale avant de procéder à l'accord grammatical. Les conclusions de l'étude soulignent l'importance d'un enseignement qui favoriserait la réflexion métalangagière et qui adapterait les stratégies pédagogiques aux besoins d'apprentissage des élèves.

The aim of this study was to explore the understanding of the plural of adjectives among French-speaking Swiss primary school pupils (from 5th Harmos to 8th Harmos).

We analyzed the spelling and justifications of 296 pupils. Two adjectives are the subject of this article, among the words they were given in a closure test activity as part of the "Francographe" project. The pupils' errors were coded and their arguments according to the type of techniques used to justify the presence or absence of the plural mark.

The study revealed a progression in pupils' ability to agree adjectives with nouns, with a notable improvement in eighth grade. Pupils' justifications reveal a better understanding of morphosyntax with age. Pupils' reasoning becomes more complex with time. Despite the progress, there is still considerable heterogeneity in the types of justifications at each grade level, reflecting the influence of various factors such as teaching and individual ability. Nevertheless, it appears that justification can support revision of the initial choice, indicating that the complexity of the task requires attention to be divided into two stages: concentration on lexical spelling before proceeding to grammatical agreement. The study's conclusions underline the importance of teaching the adjective's agreement in a way that encourages metalanguage thinking and adapts teaching strategies to students' learning needs.


## INDEX

**Keywords :** grammatical spelling, acquisition, learning, adjective, metagraphic justifications

**Mots-clés :** orthographe grammaticale, acquisition, apprentissage, adjectif, justifications métalgraphiques

## AUTEURS

**MIREILLE RODI**

 <https://idref.fr/274505959>

Professeure associée, HEP Fribourg  
mireille.rodie@edufr.ch

**THIERRY GEOFFRE**

 <https://idref.fr/273919385>

Professeur adjoint en didactique de la langue française à l'école maternelle et primaire,  
Université du Luxembourg  
thierry.geoffre@uni.lu