

Maitrise des procédures cognitives à l'œuvre en morphographie flexionnelle : état des lieux à l'entrée du Supérieur

MASTERY OF COGNITIVE PROCEDURES AT WORK IN INFLECTIONAL MORPHOGRAPHY: STATE OF PLAY AT THE ENTRANCE TO HIGHER EDUCATION

Mohammed Amine BELKACEM*

Université Batna 2 (Algérie),
m.belkacem@univ-batna2.dz

Reçu le: 23/12/ 2021

Accepté le: 02/01/2022

Publié le 28/03/2022

Résumé : Le présent manuscrit tente de déterminer les différentes procédures cognitives que les étudiants nouvellement inscrits au département de français mettent en œuvre et activent pour résoudre des situations-problèmes en morphographie flexionnelles. Pour ce faire, nous avons retenu pour étude nombreuses variations produites dans le cadre de plusieurs enquêtes orthographiques, la dernière en date a été menée au début de l'année académique en cours (2021-2022) dans le cadre de la matière « grammaire de la langue d'étude ». Ceci dit, cette étude va nous permettre *in fine* de vérifier l'efficacité des stratégies cognitives déployées.

Mots-clés : morphographie flexionnelle ; procédure phonographique ; procédure morphosémantique ; procédure morphosyntaxique ; variations.

ABSTRACT: The present manuscript attempts to determine the different cognitive procedures that students newly enrolled in the French department implement and activate to solve problem situations in inflectional morphography. In order to do so, we have selected for study numerous variations produced within the framework of several orthographic surveys, the latest of which was conducted at the beginning of the current academic year (2021-2022) within the framework of the subject "grammar of the language of study". That said, this study will ultimately allow us to verify the effectiveness of the cognitive strategies deployed

Keywords: inflectional morphography; phonographic procedure; morphosemantic procedure; morphosyntactic procedure; variations

1. Introduction :

Écrire correctement en français exige, entre autres, du scripteur la maîtrise de l'orthographe aussi bien lexicale (dite aussi d'usage) que grammaticale (dite également orthographe des accords). Cette compétence orthographique est l'ensemble des connaissances orthographiques (règles et principes phonographiques /morphographiques) dont dispose le scripteur, et qu'il doit mettre en œuvre efficacement, afin de résoudre une situation-problème ou une difficulté graphique. En la recadrant dans son environnement *naturel* ou disons *habituel*, à savoir l'écriture, Angoujard¹ (1994 : 34), présente la compétence orthographique comme étant « l'aptitude à produire l'ensemble des formes graphiques nécessaires à la réalisation d'un projet d'écriture ». Ainsi, la compétence orthographique exige de tout scripteur de disposer préalablement de connaissances à propos du système et de son

* Auteur correspondant

fonctionnement (principes et règles) c'est-à-dire des savoirs déclaratifs qu'il doit mobiliser à bon escient (savoirs procéduraux) afin de faire face aux multiples contraintes et difficultés graphiques qu'il rencontre au moment de la production écrite. De ce fait, « l'acquisition de l'orthographe peut se comprendre en ce sens comme la stabilisation progressive de formes graphiques correspondant à des figures de mots et à des configurations variables »² (Ducard, Jaffré, Honvault, 1999 : 217). Dès lors, toute formation en fle doit œuvrer à (re)construire les procédures cognitives qui constituent la base des raisonnements graphiques pertinents, garantissant la réussite en orthographe grammaticale ou disons morphographie flexionnelle.

Le présent manuscrit tente de déterminer les différentes procédures cognitives que les étudiants de première année licence (désormais L1) mettent en œuvre et activent pour résoudre des situations-problèmes en morphographie flexionnelle (désormais MF). Autrement dit, quelles est/sont la/les procédure(s) sur la/lesquelles s'appuie(nt) les étudiants pour résoudre les difficultés en MF ?

À ce stade-là, après une dizaine d'années d'apprentissage du français, les étudiants nouvellement inscrits au département de français auraient acquis et maîtrisé les trois procédures cognitives (phonographique, morphosémantique et morphosyntaxique) à l'œuvre en morphographie (notamment flexionnelle), autrement dit, ces procédures sont supposées acquises pour être activées à bon escient et assurer la résolution des difficultés qui se présentent en MF.

Le corpus sur lequel nous allons nous appuyer pour confirmer ou infirmer notre hypothèse est constitué de nombreuses variations collectées lors de nombreuses enquêtes orthographiques conduites auprès des étudiants de L1. La dernière en date a été effectuée comme évaluation-diagnostique dans le cadre du module de « Grammaire de la langue d'étude 1 » pour l'année académique 2021-2022. Les items retenus pour étude et analyse font partie d'un texte dicté (*Les arbres*³ sera présenté un peu plus loin).

Notre principal objectif consiste donc à déterminer la procédure la plus sollicitée pour résoudre les situations-problèmes auxquelles les apprenants sont confrontés en MF. Il sera question également de vérifier l'efficacité du recours à l'activation prioritaire de telle ou telle procédure.

La présente contribution se subdivise en quatre parties. La première concerne l'acquisition de la morphographie flexionnelle, s'ensuit la présentation des trois procédures qui permettent à tout scripteur, novice ou expert, d'écrire correctement. Avant d'étudier les items et variations retenus (analyse et discussion), nous avons jugé utile de justifier tous nos choix méthodologiques dans la troisième partie.

2. Acquisition de la morphographie flexionnelle

La morphologie est définie comme étant l'étude des formes des mots, flexion et dérivation⁴ (Dubois et al, 1999). Elle se subdivise en deux grandes parties. La morphologie dérivationnelle, ayant trait à la formation des mots sur la base d'un radical par l'ajout d'affixes (morphèmes lexicaux). La morphologie flexionnelle concerne l'ajout normé des morphèmes ayant trait aux marques du genre, du nombre et des temps verbaux (morphèmes grammaticaux). Le processus d'acquisition de la morphographie, notamment flexionnelle, connaît un regain d'intérêt à partir des années quatre-vingt-dix⁵ (Brissaud ; Totereau, 2004).

En effet, la morphographie représente le point de convergence entre la phonographie et la sémiographie, entraînant ainsi de vives tensions⁶ (Cogis, 2004). Cette dimension sémiographique et le caractère *visuographique* de la majorité des morphogrammes grammaticaux (muets) sont à l'origine des obstacles que rencontrent pratiquement tous les scripteurs en français⁷ (Pellat, Teste, 2004). Le même graphème, muet en l'occurrence, peut être rattaché à plusieurs catégories grammaticales et peut même indiquer plusieurs informations grammaticales. Le S par exemple, indice de pluriel, peut refléter ce dernier sur un déterminant (QUELQUES), sur un nom (LIVRES), aussi bien que sur un adjectif (INTÉRESSANTS). Il peut également être employé en conjugaison, avec la 2^{ème} personne du singulier par exemple. Cette *redondance graphique* des marques du genre/nombre, reflétant parfaitement la plurifonctionnalité des lettres, représente une autre source génératrice d'erreurs. Observons l'exemple suivant⁸ (Catach, 1980) :

	singulier	pluriel
oral	[lapətitpulRuspikəR]	[lepətitpulRuspikəR]
écrit	<i>La petite poule rousse picore</i>	<i>Les petites poules rousses picorent</i>

Comme nous pouvons le constater, le pluriel n'est indiqué à l'oral qu'au travers des déterminants, tandis qu'à l'écrit, il est systématiquement inscrit sur toutes les parties variables (déterminant, nom, adjectif et verbe). Dès lors, cette redondance graphique entraîne vraisemblablement une surcharge cognitive, diminuant ainsi la vigilance de tous les scripteurs y compris les adultes experts. Ces derniers s'avèrent parfois incapables de gérer des accords dans de longues chaînes ou lorsque l'item donneur de marque est éloigné de la catégorie nécessitant accord, ou encore en cas de présence de rupteur appelé aussi pronom écran⁹ (Cogis, 2004). Ainsi, l'oral permet dans peu de cas seulement la distinction du genre et du nombre, nominal ou verbal. Autre difficulté concernant justement les finales verbales réside dans leur caractère homophonique. L'homophonie est en effet à l'origine de la majorité des variations observées chez les apprenants du français¹⁰ (Belkacem, 2018). *Ipso facto*, la MF constitue, encore et toujours, la difficulté majeure des apprenants malgré

l'enseignement explicite dont elle bénéficie tout au long du processus de formation des apprenants algériens du moins jusqu'au Collège (Belkacem, 2017).

Ainsi, dès le début des apprentissages, l'acquisition de la morphographie se fait de façon guidée. Au fur et à mesure que ces derniers avancent, l'apprenant peut acquérir quelques traits de la morphographie par le biais de l'observation et le contact fréquent et perpétuel avec l'écriture. En découvrant tout d'abord l'alphabet du français et juste après quelques nouveaux mots, l'apprenant (non natif notamment) commencerait parallèlement à catégoriser le genre des mots. Il a donc à découvrir les déterminants adéquats LE/LA /UN /UNE mais aussi le nombre LES/DES. Il commencerait également à découvrir la nature des mots à commencer par le nom, déterminant, pronom (personnel), verbe, etc.

En outre, afin de réussir à inscrire les morphèmes grammaticaux normés, l'apprenant doit être en mesure d'isoler et de reconnaître les différentes parties du discours, à commencer par la capacité de distinguer parties variables/invariables. Reconnaître les parties variables c'est pouvoir déterminer les différentes relations qu'elles peuvent entretenir entre elles ou avec d'autres parties.

3. Procédures mises en œuvre en morphographie

Les (apprentis) scripteurs mettent en œuvre trois procédures cognitives pour inscrire les différentes marques relevant de la morphographie. Cette partie s'appuie en grande partie sur la description de Cogis (2005).

3.1 La Procédure Phonographique

La procédure phonographique demeure la procédure la plus évidente pour écrire en français. L'apprenant représente graphiquement les différents phonèmes que compte la langue française. En effet, l'apprenant algérien, non natif, commence tout d'abord par découvrir l'alphabet latin, très éloigné de l'alphabet de l'arabe. Il passe par la suite à la découverte des nouveaux sons et leurs correspondants graphiques. L'apprenti scripteur se heurte donc, dès les premiers moments d'apprentissage à l'instabilité des règles de conversion phonographique. Ainsi, afin de bien orthographier nombreux mots qui *échappent* aux règles de conversion graphique, l'apprenant doit s'appuyer sur sa mémoire visuelle pour garder une image du mot. C'est pourquoi la présente procédure est également dite phonologographique¹¹ (Cogis, 2005 : 87).

Toutefois, le principe morphologique, avec les dimensions qu'il recouvre, exige de recourir à d'autres procédures en relation directe avec ledit principe. Il s'agit des procédures morphosémantique et morphosyntaxique.

3.2 La Procédure Morphosémantique

L'orthographe du français n'étant pas uniquement la représentation graphique de phonèmes, elle note également du sens. Ainsi, l'apprenant algérien commence dès les premières séances à se familiariser avec le système de notation du genre et du

nombre. Il découvre par là même la dimension sémiographique du système, très apparente en français mais relativement absente dans l'écriture de l'arabe.

Cependant, ce type de raisonnement est parfois source d'erreurs. L'échec concerne aussi bien les apprenants natifs que les apprenants non natifs. Ainsi, nombreux sont les apprenants qui font suivre LA CLASSE d'un S car -disent-ils- dans la classe il y a plusieurs élèves. Ce raisonnement peut induire davantage l'apprenant non natif en erreur. Ce dernier recourt, en effet, dans la plupart du temps à sa L1 pour inscrire le genre de nombreux mots, notamment inconnus. *MA LOGEMENT* se trouve à côté *DE LA NOUVELLE COMMISSARIAT*, écrit un lycéen. L'exemple démontre que l'erreur induite par ce raisonnement affecte d'autres mots (déterminant/adjectifs ...)

Ces erreurs ont également pour origine le parler algérien qui, dans bien de cas, garde les mots français tels qu'ils sont avec des réalisations phoniques normées. Toutefois, leurs genres n'en demeurent pas identiques. Citons par exemple *LOGEMENT/APPARTEMENT /ESTOMAC/ RECTORAT / COMMISSARIAT*, etc. Ainsi, en se référant aux usages quotidiens, des erreurs apparaissent dans les écrits des apprenants. Notons que ces erreurs peuvent être relevées même auprès de scripteurs adultes experts dans des situations bien déterminés, face à un mot inconnu par exemple.

3.3 La procédure Morphosyntaxique

Pour inscrire les différentes marques morphologiques, l'apprenant doit être en mesure d'établir ou de rétablir les relations morphosyntaxiques à l'intérieur des énoncés. Toutefois, l'identification correcte desdites relations passe obligatoirement par la capacité de l'apprenant de catégoriser la nature du mot. L'analyse syntaxique que l'apprenant est appelé à effectuer en dépendra grandement. Cette procédure est la procédure la plus délicate à installer vu qu'elle se rapporte aux innombrables règles grammaticales avec les exceptions qu'elles peuvent compter. De plus, l'éloignement du sujet, les diverses natures de ce dernier, la présence de pronom rupteur, les mots possédant différentes catégories grammaticales, etc. constituent également des obstacles dans le processus d'acquisition de cette procédure qui demeure très précaire même après une dizaine d'années d'apprentissage du français.

Ainsi, l'inactivation de ces trois procédures notamment la procédure morphosémantique et morphosyntaxique en MF nominale et verbale est à l'origine de la majorité des erreurs produites par les apprenants.

4. Méthodologie

Afin d'apporter quelques éléments de réponse à notre questionnement de départ, nous avons opté pour l'analyse d'items appartenant aux différents types d'accords en l'occurrence accord des noms, des adjectifs et des verbes. Pour ce faire, l'approche

qualitative demeure la plus adaptée pour rendre compte objectivement de données subjectives difficilement quantifiables à l'instar des nôtres ; des variations s'écartant de la norme produites par des étudiants de L1 au département de français (université Batna 2). Cette posture méthodologique constitue les assises et les fondements « phénoménologique, interactionniste, dialectique (qui) vont susciter la mise en œuvre d'une démarche prenant plus largement en compte la complexité des situations, leurs contradictions, la dynamique des processus et les points de vue des agents sociaux »¹² (Pourtois ; Desmet, 2007 : 8). Ceci dit, ce qui nous intéresse au bout du compte demeure la compréhension l'identification des procédures à l'œuvre en MF, chaque variation produite ne serait-ce que par un seul sujet va attirer notre attention ; chaque cas est pertinent, tel est le trait principal caractérisant les approches qualitatives. Autrement dit, cette approche « reconnaît à la fois la valeur du fait observé et le rôle créateur du sujet et fait en sorte de les placer en interaction perpétuelle »¹³ (Pourtois ; Desmet, 2007 : 24)

Cette approche permet aussi d'isoler quelques cas afin de mieux les étudier et de mieux les analyser. Les propos des étudiants, leurs raisonnements, nécessairement individuels, peuvent faire l'objet d'analyses et d'interprétations soit en les rassemblant pour ressortir les points communs soit en les traitant séparément, c'est-à-dire « prendre en compte la complexité de chaque cas considéré individuellement »¹⁴ (De Meur, Rihoux, 2002 : 44). Le nombre des étudiants et des variations produites nous importent peu contrairement aux variations elles-mêmes qui-en les interprétant- nous permettront de comprendre les raisonnements à l'œuvre ou rappelons-le encore une fois ici les procédures activées de manière (in)correctes et/ou (in)opérantes. Il sera donc question d'identifier et de ressortir les contradictions véhiculées par ces variations s'écartant de la norme afin de mieux les appréhender, mieux les comprendre, « les contradictions constituent la base des problèmes réels »¹⁵ (Pourtois ; Desmet, 2007 : 25). comme le stipule la dialectique.

Afin de permettre au lecteur de mieux appréhender le contexte et cotexte des variations des étudiants, il s'avère nécessaire de présenter le texte de notre dictée :

LES ARBRES¹⁶

« Les arbres s'enfoncent dans la terre par leurs racines comme leurs branches s'élèvent vers le ciel. Leurs racines les défendent contre les vents et vont chercher, comme par de petits tuyaux souterrains, tous les sucs destinés à la nourriture de leur tige. La tige elle-même se revêt d'une dure écorce qui met le bois tendre à l'abri des injuries de l'air. Les branches distribuent en divers canaux la sève que les racines avaient réunie dans le tronc. »

5. Analyse et discussion

Afin d'avoir une idée la plus précise possible des stratégies déployées par nos étudiants, nous avons retenu pour étude trois items appartenant aux catégories grammaticales en relation avec la MF à savoir le nom, l'adjectif et le verbe.

Commençons par le 1^{er} item, un nom en l'occurrence. La compétence à accorder des noms est supposée stable car acquise et renforcée depuis le Primaire. Le mot **TUYAUX** apparaît au milieu de la dictée. Observons les variations collectées :

1. tyuauENT*¹⁷ ;
2. tuyo* ; tuyou* ; tuyot* ; tuyaut *
3. tuyau ; tuyeau* ; tuyeu * ;
4. tuyos* ; tuyots* ; tuyeots* ;
5. tuyaues* ; tuyauts* ; tuyous* ; tuyeauts*

Force est de constater que les finales produites en remplacement de la finale normée (X) ont pour origine les innombrables erreurs de transcription du mot d'un point de vue lexical. Face à cette situation-problème aussi bien lexicale que grammaticale, tous les apprenants recourent en 1^{er} tant bien que mal à la première procédure, à savoir la procédure phonographique. Or, cette dernière s'avère dans bon nombre de cas instable et donc inopérante. Ces variations nous renseignent également que l'absence de la marque du pluriel (observée auprès d'une proportion très importante des étudiants) s'explique par l'absence de l'image lexicale du mot. La concentration des sujets sur la transcription lexicale du mot a détourné leur attention sur la nécessité de marquer le nombre.

Les variations des lignes 2 et 3 démontrent que l'apprenant s'est contenté de résoudre la difficulté lexicale uniquement. L'absence de marque du pluriel, même erronée, reflète la non activation des raisonnements morphosémantique et morphosyntaxique.

Intéressons-nous maintenant au reste des variations regroupées dans les lignes 1, 4 et 5. Elles démontrent encore une fois que la difficulté lexicale est le facteur principal de l'échec observé. En effet, nombreux sont les sujets remplaçant la finale AUX par au(t)s / o(t) (n) s. Il est donc tout à fait compréhensible et dans certains cas logique que l'étudiant fasse suivre ces finales d'un S et non d'un X. ce qui prouve, par ailleurs, que ces étudiants maîtrisent tant bien que mal, quelques principes du fonctionnement du système d'écriture français. Les deux dernières procédures demeurent à des degrés différents activées : l'analyse morphosyntaxique étant déclenchée, les auteurs ont pu catégoriser le nom et identifier le pluriel, si ce n'est la finale lexicale proposée (t/o) qui les a induits en erreur. Toutefois, en observant la variation de la première ligne, nous pouvons déduire que les scripteurs ont du mal à catégoriser le mot en tant que nom, la finale ENT reflètent que l'item est considéré comme verbe.

En réexaminant la liste, nous constatons la présence de quelques variations qui font suivre le AU d'un S et non d'un X. Ce qui nous pousse à prendre au sérieux le fait qu'une partie non négligeable voire importante des futurs enseignants de FLE

s'inscrivent à l'université tout en ne (re) connaissant plus les règles régissant le pluriel en X ou l'ayant probablement oubliées.

Le 2^{ème} item retenu pour étude est un adjectif qualifiant le nom que nous venons d'examiner. Il s'agit de SOUTERRAINS. La liste suivante regroupe les variations collectées :

1. Se terrain ;
2. Se téra* ; se tira ; soutira*
3. Ce terrain ;
4. Souterraint* ;
5. Souterraine ;
6. Souterraines ;

Ainsi, la majorité écrasante des étudiants ont omis la marque finale du pluriel. Les étudiants se trouvent confronter à la même situation-problème précédente ; une difficulté lexicale doublée d'un accord grammatical. Ainsi, ce mot *inconnu* de tous les étudiants, nécessitant une concentration sur les différentes parties lexicales, a détourné leur attention sur les accords nécessaires à l'intérieur du groupe nominal.

Transformer la finale de l'adjectif par la finale d'un verbe conjugué au futur ou au passé simple, avec la troisième personne du singulier, a été relevé à maintes reprises dans les dictées des futurs enseignants (voir ligne 2). Le recours à l'activation de la 1^{ère} procédure seulement a engendré des graphies insensées, ainsi, la confrontation de ces graphies avec les connaissances morphosémantiques auraient pu empêcher les apprentis-scripteurs de noter de telles graphies (se téra*, soutira *). L'instabilité de la compétence de conversion graphique se confirme. Sinon, comment expliquer ce passage du son [ɛ̃] au son [a] ? À cette instabilité de conversion phonographique, nous pouvons déceler de sérieuses difficultés d'analyse morphosémantique.

Partant, nombreuses autres variations reflètent que bon nombre de sujets adoptent des stratégies (peu efficaces affirmons-le d'emblée) afin de transcrire ce mot inconnu : la première étant, le pronom personnel SE, ou l'adjectif démonstratif masculin singulier CE, suivi du nom TERRAIN, mot connu de la majorité des étudiants. Une stratégie, affirmons-le encore une fois, qui a comme origine l'instabilité de la procédure phonographique ou la mauvaise discrimination auditive qui persiste chez un nombre important d'étudiants. Toutefois, en dépit de cette construction non normée, nous constatons que ces apprenants ont recouru tant bien que mal à activer la procédure morphosémantique/morphosyntaxique.

Si les étudiants ayant opté pour l'adjectif démonstratif CE suivi d'un nom TERRAIN ont vraisemblablement activé les deux procédures morphosémantique/morphosyntaxique, ceux optant pour le pronom réfléchi suivi du nom n'ont pas pu activer les deux procédures, car ni le sens, ni les constructions phrastiques en langue française n'acceptent un tel enchainement. Le reste des

variations reflètent une instabilité avérée des compétences de conversion phonographique (lignes 5 et 6).

Le troisième item retenu est un verbe. La structure de son sujet donneur de marque (déterminant + nom) est fréquente à savoir « Les arbres ». De plus, ce verbe est le premier à paraître dans notre texte, troisième mot après le groupe nominal que nous venons de citer.

Les variations collectées et que nous allons étudier démontrent encore une fois que la concentration sur la patrie lexicale du mot a détourné l'attention des étudiants sur sa partie grammaticale. Observons la liste suivante :

1. Son enfonce* ;
2. Sons phonse* ;
3. Sont enfance ;
4. Son fonces ;
5. Sans fonce ;
6. Sonfonce* ;
7. Son fonce ;
8. S'enfonces* ;
9. Sont fonces ;
10. Sont fonce ;
11. S'enfonce .

La stratégie la plus en vue mise en œuvre par les apprenants face à cette situation-problème consiste à découper le verbe en deux parties, la 1^{ère} est un auxiliaire, adj. possessif ou même une préposition (lignes 1/3/4/5/7) . Nous constatons une fois de plus que les apprenants activent en premier la procédure phonographique sans la confronter aux deux autres. Prenons à titre illustratif, la variation *sont fonce**. Si on accepte SONT car précédé d'un sujet pluriel en l'occurrence « les arbres », le supposé participe passé (PP) ne répond à aucun verbe en français, et n'a par-dessus tout aucun sens. Ce qui confirme qu'aucune analyse morphosémantique n'a été effectuée.

Toutefois, ces variations -notamment celles suivies d'un S- reflètent un raisonnement morphosyntaxique inapproprié. Ainsi, en transcrivant *sont fonces**, le scripteur a bel et bien reconnu le sujet donneur de marque et procédé à l'accord du supposé PP. Par contre, l'autre variation *sont fonce** démontre que les scripteurs ne sont pas allées au bout de leurs raisonnements. Dans les deux cas, le non recours à la procédure morphosémantique est à l'origine de l'échec observé.

D'autres variations confirment ce constat. En effet, *sons phonse**, *son fonces**, *sans fonce** reflètent clairement que les apprenants recourent et se fient systématiquement à la procédure phonographique qui demeure -réaffirmons-le- instable et nécessitant d'être améliorée et confrontée aux deux autres procédures.

Ainsi, cette procédure, tant sollicitées par les apprenants nouvellement inscrits à l'université, demeure toujours à ce stade-là défailante voire déficiente.

Par ailleurs, ces deux variations *son enfonce**, *sont enfonce**, reflètent et confirment qu'aucune analyse morphosémantique ni morphosyntaxique n'a été activée.

6. Conclusion

Nous avons pu constater, à travers l'analyse de cette multitude de variations, que les futurs enseignants de fle ne maîtrisent parfaitement aucune des procédures cognitives à l'œuvre en MF. Notre hypothèse de départ se trouve ainsi infirmée. La procédure phonographique ou disons la compétence de conversion phonographique supposée acquise définitivement dès le Collège est loin d'être maîtrisée. Or, à l'université, elle se trouve fortement remise en question.

Nous avons pu constater que le recours quasi exclusif à cette procédure ne permet de résoudre pratiquement aucune difficulté engendrée par la MF. Quant aux deux autres procédures, à savoir la procédure morphosémantique et morphosyntaxique, elles sont non pas uniquement instables à l'instar de la précédente mais elles demeurent totalement absentes au niveau de bon nombre de raisonnements analysés et étudiés.

Un travail de conscientisation urgent et bien structuré doit être mené afin de permettre aux étudiants d'améliorer leur réussite en morphographie flexionnelle. C'est pourquoi nous suggérons de mettre en place des dispositifs de formation abordant la MF et plus généralement la grammaire de manière explicite et non implicite, comme stipulés par les textes officiels au Secondaire (Nouveau Programme de Français de la 1^{ère} Année Secondaire, Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs de 2^{ème} AS, Document d'accompagnement du programme de français de la 3^{ème} AS, 2006). Lesdits dispositifs doivent également s'appuyer sur les Ateliers de Négociation Graphique (ANG), permettant -à nos yeux- aux apprenants de (re)construire les procédures cognitives qui constituent la base des raisonnements graphiques pertinents, en un temps didactique raisonnable.

7. Références :

- ¹ Angoujard, A. Vers la construction progressive du savoir orthographe, in *Savoir orthographe*, , INRP, Paris: Édition Hachette éducation, collection Profession enseignant : 1994, 34.
- ² Ducard, D. Honvault, R. Jaffré, J-P. *L'orthographe en trois dimensions*. Paris : Nathan. : 1999, 217.
- ³ Un court texte extrait de l'œuvre de Fénelon « Traité de l'existence de Dieu » écrit en 1713.
- ⁴ Dubois, J et al. Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Paris : Larousse : 1999
- ⁵ Brissaud, C. Totereau, C.. Présentation du numéro thématique Acquisition et enseignement de la morphographie, *Lidil*, 30, 2004, 5-9.
- ⁶ Cogis, D. Une approche active de la morphographie. L'exemple d'une séquence sur l'accord de l'adjectif, *Lidil*, 30, 2004, 73-86.

- ⁷ Pellat, J-C. Teste, G. Morphographie et production d'écrits au cycle 3 des écoles, *Lidil*, 30, 2004, 87-100.
- ⁸ Catach, N. *L'orthographe française, traité théorique et pratique*. Paris : NATHAN : 1980,
- ⁹ Cogis, D, op.cit.
- ¹⁰ Belkacem, M A. Pour une nouvelle approche de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe au Supérieur », In L'enseignement du français entre tradition et innovation : Actes du XIVe congrès mondial de la FIPF, Volume II, sous la direction de Eid, C. Englebert, A. Geron, G, 2018, 31.
- ¹¹ Cogis, D. *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris : Delagrave éditeur, 2005, 87.
- ¹² Pourtois, J-P, Desmet, H. *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, édition Mardaga : 2007, 8.
- ¹³ Pourtois, J-P, Desmet, H. Ibid.
- ¹⁴ De Meur, G., Rihoux, B. *L'analyse quali-quantitative comparée (AQQC-QCA): Approche, techniques et applications en sciences humaines*, Louvain-la-Neuve, Académia Bruylant, 2002, 44.
- ¹⁵ Pourtois, J-P, Desmet, H. op.cit., 24

8. Bibliographie :

1. Angoujard, A, Vers la construction progressive du savoir orthographier, in *Savoir orthographier*, 29-38, INRP, Paris : Édition Hachette éducation, collection Profession enseignant, 1994.
2. Belkacem, M A, Pour une nouvelle approche de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe au Supérieur », In L'enseignement du français entre tradition et innovation : Actes du XIVe congrès mondial de la FIPF, Volume II, sous la direction de Eid, C. Englebert, A. Geron, G. (en ligne) <http://fipf.org/actualite/le-volume-2-des-actes-du-congres-mondial-de-la-fipf-vient-de-paraitre>, 2018 (consulté le 12/12/2021)
3. Belkacem, M A, Acquisition de la morphographie flexionnelle au Secondaire » In *Didactiques*, revue semestrielle publiée par le Laboratoire de la Didactique de la Langue et des Textes (LDLT) de la faculté des Lettres et des Langues (université Yahia Farès de Médéa-Algérie), N°11, janvier-juin 2017, pp.206-227. ISSN 2253-0436
4. Brissaud, C. Totereau, C., Présentation du numéro thématique Acquisition et enseignement de la morphographie, *Lidil*, 30, 2004, 5-9.
5. CATACH, N, *L'orthographe française, traité théorique et pratique*. Paris : NATHAN, 1980
6. Cogis, D, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris : Delagrave éditeur, 2005.
7. Cogis, D, Une approche active de la morphographie. L'exemple d'une séquence sur l'accord de l'adjectif, *Lidil*, 30, 2004, 73-86.
8. De Meur, G., Rihoux, B, *L'analyse quali-quantitative comparée (AQQC-QCA): Approche, techniques et applications en sciences humaines*, Louvain-la-Neuve, Académia Bruylant, 2002.
9. Dubois, J et al, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse, 1999.
10. Ducard, D. Honvault, R. Jaffré, J-P, *L'orthographe en trois dimensions*. Paris : Nathan, 1999.
11. Pellat, J-C. Teste, G, Morphographie et production d'écrits au cycle 3 des écoles, *Lidil*, 30, 2004, 87-100.
12. Pourtois, J-P, Desmet, H, *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, édition Mardaga, 2007.

¹⁶ Les mots soulignés représentent les différents items évalués ; les lieux de variation évalués dans le cadre de nos différentes enquêtes. Seuls trois items nous intéressent présentement.

¹⁷ Un astérisque accompagnera tous les mots écrits de manières incorrects.