



جامعة يحيى فارس المدية
مختبر تعليمية اللغة والنصوص (م.ت.ن)

Université Yahia FARÈS Médéa
Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes
(L.D.L.T.)

Acquisition de la morphographie flexionnelle au Secondaire

Mohammed Amine BELKACEM
Université de Guelma

Revue Didactiques

ISSN 2253-0436

Dépôt Légal : 2460-2012

N°11 janvier-juin 2017 pages 206-227

Référence : *BELKACEM Mohammed Amine, Acquisition de la morphographie flexionnelle au Secondaire», Didactiques N 11 janvier-juin 2017 , pp.206-227*
[http:// www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300](http://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300)

Acquisition de la morphographie flexionnelle au Secondaire

Mohammed Amine BELKACEM

Université de Guelma

Résumé

Le présent article tente d'observer de tout près l'impact de l'approche inductive à l'œuvre au Secondaire, supplantant l'approche explicite appliquée au Moyen, sur le comportement morphographique des apprenants au terme du cycle Secondaire. Il sera donc question de savoir si l'approche implicite permettrait voire garantirait une acquisition optimale des règles indispensables en morphographie flexionnelle. Pour ce faire, nous avons mené trois enquêtes basées sur la dictée d'un court texte ciblant les quatre compétences essentielles en morphographie flexionnelle à savoir, l'accord des noms, des adjectifs, des verbes et des participes passés.

Mots clés : Morphographie flexionnelle, Approche inductive, Compétences

ملخص

تحاول هذه المقالة أن تراقب عن كثب تأثير المنهج الاستقرائي المطبق في التعليم الثانوي (الذي يحل محل النهج الصريح المطبق سابقا في مرحلة التعليم المتوسط) على السلوك الإملائي للمتعلمين في نهاية المرحلة الثانوية. من هذا المنطلق سنحاول معرفة ما إذا كان النهج الضمني يضمن الاكتساب الأمثل للقواعد الأساسية في الإملاء. من أجل ذلك، أجرينا ثلاث دراسات تقوم على إملاء نص قصير يستهدف المهارات الأساسية في القواعد الإملائية والمتعلقة بالأسماء، الصفات، والأفعال.

الكلمات المفتاحية: القواعد الإملائية، المنهج الاستقرائي، المهارات

Abstract:

The present article tries to observe the impact of the inductive approach in the work in the secondary sector, supplanting the explicit approach applied in the average education level, on the morphographie behavior of learners at the end of secondary cycle. It will be necessary to know if the implicit

approach ensures optimal acquisition of the essential rules in morphographie inflected. To do this, we conducted three surveys based on the dictation of a short text targeting four essential skills in morphographie inflected: the agreement of nouns, adjectives, verbs and past participles.

Keywords: *inflected morphographie, inductive approach, skills*

Introduction

Apprendre une langue étrangère exige du sujet-apprenant l'appropriation de toutes les composantes des deux compétences, orale et écrite. L'orthographe constitue l'une des composantes essentielles. En effet, écrire correctement contribue à une interprétation correcte du message permettant le déroulement efficace de la communication. L'orthographe étant une nécessité dans le cadre de la communication écrite. Toutefois, nécessaire ne veut certainement pas dire accorder trop d'importance à l'orthographe comme cela a été déjà fait, à un moment donné, en milieu endolingue, en France, et même chez nous, en milieu exolingue, jusqu'au point de rendre cette *technique quotidienne* complexe de par l'importance démesurée qu'on lui accordait. Ainsi, « l'orthographe est importante certes, mais secondaire ; elle est un complément de la langue, elle n'en est pas le fondement. » (N. Catach, 1980, p. 5). Écrire correctement les mots de la langue française est avant tout un outil quotidien qui réduit la part du malentendu entre l'émetteur et le récepteur d'une part, facilite et accélère la lecture de l'autre part.

Curieusement, cette composante si complexe, nécessitant au moins une dizaine d'années d'efforts intensifs en France même où la langue est maternelle, est considérée souvent comme secondaire en didactique du FLE. Philippe BLANCHET confirme cette réalité en affirmant que « l'orthographe n'attire pas curieusement les didacticiens de fle (...) l'oral recevant et de loin la

priorité des priorités. » (P. Blanchet, 1998, p. 171). Ainsi, force est de constater que l'orthographe est passée du statut d'une discipline convoitée, désirée, sacralisée à celui d'une discipline *marginalisée*, mise à l'écart ou tout simplement ajournée et reportée. Pour en être convaincu, nous n'avons qu'à consulter les différents curriculums du français au Secondaire où symboliquement le mot orthographe mais aussi celui de grammaire n'apparaissent que rarement dans les documents officiels des trois niveaux (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). Ces textes officiels préconisent d'aborder l'orthographe (sous ses deux aspects lexical et grammaticalⁱ) de manière inductive ou implicite.

Partant de là, cette approche inductive, appliquée au Secondaire à partir de la rentrée 2004/2005, garantit-elle voire permet-elle une maîtrise plus ou moins acceptable et suffisante de la morphographie flexionnelle du français ?

Il ne s'agit pas de discuter ici de la pertinence ni de de la prééminence d'une approche sur l'autre, loin de là, nous nous demandons seulement si l'approche implicite aiderait nos lycéens à mieux appréhender et assimiler les différents phénomènes d'accords grammaticaux.

Dans le but d'examiner l'effet de cette approche, qui s'étale sur les trois années du palier secondaire, sur le comportement graphique des apprenants, nous nous sommes intéressés aux sujets ayant achevé avec succès leur formation au Secondaire, en l'occurrence bacheliers

ⁱ Nous nous intéressons dans le cadre du présent article à la seule orthographe grammaticale vu qu'elle se rattache à la partie relativement logique de la langue en l'occurrence la grammaire

venant de s'inscrire à l'université. Notre objectif consiste donc à mesurer le degré de maîtrise de quelques compétences relevant de la morphographie flexionnelle, désormais MF, (accord des noms, des adjectifs, des verbes et des participes passés) autrement dit, dresser le profil orthographique de l'apprenant au terme du cycle Secondaire.

Pour ce faire, nous avons mené trois enquêtes auprès des étudiants nouvellement inscrits au département de françaisⁱⁱ. La nature de notre recherche, de type exploratoire, nous a contraints de nous passer des hypothèses de travail pour s'en tenir strictement aux objectifs de recherche qui consistent à évaluer les écrits des apprenants dans le but de connaître si, au terme de leur formation au Secondaire, ils démontrent une maîtrise plus ou moins acceptable des phénomènes les plus essentiels en MF.

Nous tenons présentement à décrire la structure de notre article. Il sera question dans un premier temps de traiter de l'acquisition de la morphographie flexionnelle notamment en milieu exolingue. Nous nous intéresserons par la suite à la manière dont la MF est abordée au Secondaire en Algérie. S'ensuit la présentation du protocole d'enquête et la discussion des données recueillies.

1. Acquisition de la morphographie flexionnelle

La morphologie flexionnelle concerne l'ajout normé des morphèmes grammaticaux ayant trait aux marques du genre, du nombre et des temps verbaux (Dubois et al, 1999). Le processus d'acquisition de la morphographie, notamment flexionnelle, connaît un regain d'intérêt à

ⁱⁱ Ce point sera détaillé un peu plus loin lors de la présentation de l'enquête et ses instruments

partir des années quatre-vingt-dix (Brissaud, Totereau, 2004). Depuis, plusieurs recherches ont tenté d'apporter de nouveaux éclaircissements. En effet, la morphographie représente le point de convergence entre la phonographie et la sémiographie, entraînant ainsi de vives tensions (Cogis, 2004). Cette dimension sémiographique et le caractère visuographique de la majorité des morphogrammes grammaticaux sont à l'origine des obstacles que rencontrent pratiquement tous les scripteurs en français (Pellat, Teste, 2004). Dès lors, outre le fait que le français est langue étrangère en Algérie, ce dernier recèle des difficultés intrinsèques qui le rendent complexe et par ricochet très difficile à maîtriser.

La morphographie du français est considérée comme l'une des plus difficiles et des plus compliquées au monde de par le fait que la majorité des graphèmes chargés de noter des informations grammaticales (morphèmes grammaticaux) sont muets. Le même graphème muet 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, etc. Cette redondance graphique des marques du genre/nombre, reflétant parfaitement la plurifonctionnalité des lettres, représente une autre source génératrice d'erreurs. Observons l'exemple suivant :

- **[lapətɪtpulɹuspikɔR]** : La petite poule rousse picore
- **[lepətɪtpulɹuspikɔR]** : Les petites poules rousses picorent

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). Cette redondance graphique entraîne inévitablement 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 écran (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 français.

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, du 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, etcⁱⁱⁱ.

Pour réussir en morphographie flexionnelle, l'apprenant peut s'appuyer sur trois procédures cognitives. Il

ⁱⁱⁱ Cet enchaînement n'est pas chronologique, des phases pourraient précéder d'autres ou s'effectuer au même moment

commence par identifier le genre par le biais de *la dimension morphosyntaxique* (bien que balbutiante) à travers les mots accompagnant le nom ; adjectif ou article, ce dernier étant le plus fréquent (Fayol, Jaffré, 2008, p.198). Les manuels scolaires (notamment de la 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} années primaires ; premières années de l'apprentissage du français) notent d'habitude les déterminants en couleur, en gras. La mémoire (visuelle) aiderait l'apprenant à mémoriser, à acquérir le genre et le nombre. L'apprentissage du genre et du nombre est abordé tout d'abord de façon implicite (3^{ème} année primaire), puis explicitement. Par ailleurs, dans le but de reconnaître le genre, les manuels de formation en FLE mettent davantage l'accent sur la dimension morphophonologique. Ainsi, l'opposition des finales ER/ERE, EUR/EUSE, TEUR/TRICE, etc. a pour objectif de permettre aux apprenants de reconnaître le genre de bon nombre de mots. De ce fait, l'apprenant pourrait reconnaître le genre de quelques mots sans avoir recours à la dimension précédente. L'apprenant serait donc désormais en mesure de « mémoriser des formes orales associées à leur déterminants » mais aussi de reconnaître des régularités « sous-lexicales qui leur permettent d'accéder à d'autres types d'informations » (Fayol, Jaffré, 2008, p.199).

Il existe une troisième procédure se basant sur le sens, reflétant la dimension sémantique de la langue. Cette procédure dite morphosémantique peut concerner les natifs ou les apprenants en stade relativement avancé en apprentissage du FLE. Toutefois, l'activation de ladite procédure peut induire bon nombre d'apprenants et même parfois quelques adultes experts en erreur. En effet, face à l'absence d'informations suffisantes permettant l'activation des deux premières procédures, l'apprenant recourt à la présente procédure mais dans sa langue maternelle. Il n'est pas donc étonnant de rencontrer dans les copies des apprenants algériens des

constructions du type : *une grande cimetière, une grande arbre*. Ces mots étant féminins en langue arabe/tamazight. Nous observons à travers ces deux exemples que la commutation du genre affecte la catégorie de l'adjectif, en inscrivant une finale non normée. On assiste donc à un *transfert* de l'erreur.

Face à l'absence de travaux ciblant l'acquisition du genre auprès des publics non natifs, arabophones/amazighophones notamment, nous ne pouvons en l'état actuel des choses, déterminer laquelle des procédures est activée en premier. La dimension sémantique, recourant en arrière-plan à l'arabe/tamazight, pourrait en être la première, sinon comment expliquer le fait que les erreurs mentionnées ci-dessus soient relevées auprès d'étudiants universitaires, connaissant très bien le mot ARBRE^{iv}et CIMETIERE^v qu'ils mettent pourtant au féminin. Si la procédure morphosyntaxique, propre au code français, avait été activée à temps, le scripteur aurait évité ce genre d'erreur. Toutefois, l'ordre du recours ou d'activation des procédures nous importe peu. Les faits sont là, le recours à la procédure sémantique en associant la L1 s'avère infructueux. Contrairement aux attentes de l'apprenant/ scripteur, ce recours peut l'empêcher de réussir quelques accords touchant des catégories associées à l'entité en question. Il se peut également que l'activation de ladite procédure en recourant exclusivement au système français puisse être à l'origine d'erreurs à l'image des apprenants assimilant *lune, soleil / ciel, terre* au même genre car sémantiquement *toujours* associés l'un à l'autre. À ceci s'ajoute des « expressions à marque d'accord floues » telles que *marcher à pied* ou encore les difficultés

^{iv} *Arbre* est l'un des mots les plus fréquents ; son indice de fréquence avoisine les 60% (dictionnaire Antidote 2009).

^v Il demeure aussi fréquent avec un indice dépassant les 50%.

engendrées par les « isolants morphographiques » (Jaffré, Bessonnat : 1996) à l'image des mots suivant la préposition SANS. Ainsi, en activant sa procédure sémantique, l'apprenant peut noter par exemple « une maison sans fenêtres » car logiquement dans une maison il en existe plusieurs, tout comme l'être humain marchant sur ses *deux pieds*.

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.

2. La morphographie flexionnelle au Secondaire

Traiter de la morphographie flexionnelle au Secondaire c'est traiter obligatoirement du statut de la grammaire mais aussi de l'orthographe en classe de FLE. Ainsi, le statut de ces deux disciplines, reflétant à elles seules la rigueur et la complexité du système linguistique français, se trouvent profondément modifié suite aux réformes appliquée au Secondaire à partir de la rentrée 2005/2006^{vi}. En passant du Moyen au Secondaire, l'enseignement/apprentissage de la MF se trouve donc sensiblement voire radicalement transformée et le traitement de cette dernière passe d'une logique explicite appliquée tout au long des quatre années du cycle moyen à une logique implicite ou inductive. Ce changement de perspective dans le traitement de la MF s'inscrit dans la lignée de l'approche par les compétences. En effet, suivant ce courant réformateur de

^{vi} La réforme a débuté par les deux premiers paliers en 2003/2004.

l'enseignement/apprentissage du français en Algérie et partout ailleurs dans le monde, les concepteurs des programmes « vont alors s'employer à réduire le poids de l'orthographe, pour la différer ou la reléguer dans un arrière-plan dorénavant surplombé par les activités de lecture, et plus encore d'écriture- rédaction. » (J-L Chiss, J. Davide, 2011). Dans cette optique, bien que ces programmes (1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème}AS) insistent sur le fait que l'enseignement du français doit permettre aux apprenants de produire « des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité », ils demeurent muets quant au caractère plus ou moins correct des énoncés à produire aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. De même, les documents officiels mentionnent qu'au terme de la scolarisation au Secondaire les apprenants auront « acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires » (Programmes de 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème}AS). Ceci dit, la maîtrise dont il s'agit ici est à inscrire *exclusivement* dans une perspective de compréhension et non de production, ce qui expliquerait la relégation voire la marginalisation des compétences orthographiques et grammaticales, mais pas uniquement. Ces programmes prennent ainsi le soin de souligner les contraintes de la vie sociale ou même culturelle (quoique ces concepts demeurent flous) mais n'abordent à aucun moment les contraintes scripturales.

À ce niveau d'analyse, nous sommes en droit de nous demander si le besoin en formation grammaticale cesserait d'exister en passant du Moyen au Secondaire. À en croire les textes officiels, l'apprenant algérien serait, au terme du deuxième palier, capable de réussir la majorité des flexions verbales et nominales (Programmes des quatre années du Moyen). Ce qui suppose qu'après sept ans d'enseignement/apprentissage du français, l'apprenant algérien, non natif, serait en mesure de réussir ce que l'apprenant natif ne serait en

mesure de réussir qu'après une dizaine d'années d'enseignement/apprentissage de sa propre langue. D'ailleurs, ces textes officiels, notamment de 1AS, n'abordent à aucun moment ce que l'apprenant est supposé maîtriser du côté grammatical ou morphosyntaxique, ce qui sous-entend que l'apprenant arrive au lycée avec des besoins autres que grammaticaux.

Néanmoins, les programmes suggèrent aux enseignants de programmer des séances décrochées pour traiter les besoins *urgents* constatés auprès des apprenants. Ainsi, même si nous supposons que l'enseignant a pu déceler des difficultés flexionnelles lors des différentes évaluations-diagnostiques, serait-il en mesure de les aborder dans le cadre de séances décrochées d'autant plus qu'il est amené à atteindre des objectifs institutionnels -imposés par les documents officiels- vraisemblablement plus importants que l'orthographe et la grammaire ? Or, même si nous admettons que quelques faits grammaticaux sont abordés, ils le seront suivant un enchaînement et une logique peu fructueuse, en l'occurrence *leçon- règle(s)- exercices*, appliquée et stipulée même par les programmes officiels du Moyen. Mais en réalité, les difficultés en MF apparaissent au moment de la rédaction et l'enseignant ne les découvre qu'au moment du redressement à travers la copie qui fera l'objet de ladite opération. Les probabilités de cibler les difficultés les plus récurrentes chez les apprenants s'avèrent ainsi être minimales.

Il convient de souligner ici que ce que nous venons d'énoncer ne concerne pas tous les enseignants, ces derniers s'intéressent en réalité peu ou pas du tout aux phénomènes grammaticaux. Nombreux sont les

étudiants^{vii} qui affirment n'avoir abordé que le discours rapporté (in)direct et la transformation passive^{viii}. Ceci dit, ces deux faits grammaticaux demeurent les seuls programmés tout au long du cycle Secondaire. Partant, est-il concevable de concevoir des programmes ayant pour finalité l'installation de compétences opératoires sans accorder un intérêt particulier pour la grammaire ne serait-ce que pour le rappel de quelques règles indispensables ?

Tout compte fait, nous essaierons de déterminer, à travers différentes enquêtes, l'impact et les incidences de l'approche inductive mise en œuvre au Secondaire sur le rendement morphographique des apprenants.

3. Protocole d'enquête

Dans le but de dresser le profil morphographique des apprenants faisant l'objet de la présente recherche, en l'occurrence étudiants ayant passé avec succès le palier Secondaire, nous avons conduit trois enquêtes auprès des étudiants de première année au département de français, provenant des diverses filières du Secondaire^{ix}. Un court texte de 77 mots a été dicté à ces étudiants issus de trois promotions : 2010-2011 / 2011-2012 / 2015-2016.

La complexité de l'activité de l'écriture et la gestion en temps réel de nombreuses opérations cognitives nous ont conduits à opter pour la dictée, seule exercice capable à nos yeux d'éviter *le faux échec* des étudiants en orthographe en plus de son aptitude de conserver et d'orienter l'attention de nos sujets vers le seul critère

^{vii} Propos rapportés lors de la réalisation d'une préenquête entrant dans le cadre d'une recherche concernant le rapport des étudiants du département de français à la grammaire

^{viii} Thématiques proposées dans le cadre des différentes progressions des classes terminales

^{ix} Il est à signaler que « Lettres et Langues », « Lettres et Philosophie » et d'un degré moindre « Sciences expérimentales » demeurent les filières les plus représentées.

souvent marginalisé lors de la production des textes, à savoir la gestion des connaissances morphographiques. Sous cet angle, la dictée s'avère être un excellent outil d'évaluation (J-P. Jaffré, 2004. D. Manesse. D. Cogis, 2007, p.43) en plus de son aspect ludique (M, Lenoble-Pinson, 2005, p.5). Ainsi, le texte choisi « Les arbres »^x rassemble nombreuses difficultés en rapport avec l'accord des noms, des adjectifs, des verbes et des participes passés, de quoi donc mettre l'apprenant dans de vraies situations-problèmes.

LES ARBRES^{xi}

« Les arbress'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. »

L'objectif de ces enquêtes consiste à évaluer le type de l'erreur (aspect qualitatif) et le nombre d'apprenants commettant tel ou tel type d'erreur (aspect

^x La dictée la plus célèbre dans l'Histoire de l'orthographe française puise ses racines dans l'œuvre de Fénelon « *traité de l'existence de Dieu* » (1685). Ce texte fut expérimenté pour la première fois par l'inspecteur Beuvain qui l'a dicté aux écoliers français entre 1873-1877. Environ un siècle après, profitant de la conservation de 3114 copies, D. Manesse et A. Chervel dictent le même texte aux écoliers de 1986/1987 (Chervel, Manesse, 1987). Vingt ans après, Danièle Manesse et Danièle Cogis dictent, à leur tour, ce texte aux élèves français (Manesse, Cogis, 2007).

^{xi} Les mots soulignés représentent les différents items évalués ; les lieux de variation que compte notre grille d'évaluation.

quantitatif). Nous tenons donc à représenter l'état et le degré de maîtrise des différentes compétences par le biais des performances totalisées sur l'ensemble des items chargés d'évaluer les quatre compétences retenues, à savoir l'accord des noms, des adjectifs, des verbes et des participes passés (désormais PP). Ce double prélèvement qualitatif quantitatif nous permettra de bien cerner l'échec en morphographie flexionnelle. Dans cette optique, « l'évaluation devient une aide à la prise de conscience des capacités de l'élève » (J-P. Sautot, 2002, p.151).

a. Traitement des données

Les erreurs relevées sur les centaines de dictées composant le corpus de nos enquêtes sont classées dans une grille (voir ci-après) où différents items sont chargés de représenter les catégories respectives. Nous procéderons par la suite à compter le nombre des étudiants n'ayant pas réussi l'item en question. Ainsi, l'indice d'échec (IE) est calculé de la façon suivante : **Indice d'échec (IE) = $100 \times \text{nombre d'étudiants ayant échoué sur l'item} / \text{Nombre total des étudiants}$** .

b. La grille typologique de recensement des erreurs

Dans le but d'analyser avec efficacité et précision les centaines de dictées collectées, nous avons fait appel à la grille typologique des erreurs orthographiques de Catach (N. Catach, 1980, p. 289). Toutefois, rappelons que nous nous intéressons uniquement aux erreurs relevant de l'orthographe des accords.

Identification des étudiants					Noms	Adjectifs			verbes	
						Qual.	Poss.	Indéf.	verbes	P.P
Étudiants	Groupes	Sexe	Age	Bac (session)						

Figure 1/ Aperçu général de la grille d'évaluation des erreurs en MF

Comme nous pouvons l'observer, la grille englobe quatre entrées principales :

- La première étant l'accord des noms avec 11 items
- La seconde portant sur l'accord des adjectifs avec 9 items. Elle se subdivise en trois parties. La première regroupe les adjectifs qualificatifs (4), la deuxième regroupe les adjectifs possessifs (4), la troisième regroupe les adjectifs indéfinis (1).
- La troisième entrée concerne l'accord des verbes. Elle englobe quant à elle deux parties. La première partie, en rapport avec l'accord sujet / verbe, regroupe 8 items. La seconde concerne l'accord des participes passés (2 items). Notons que notre grille compte également un verbe à l'infinitif.

Il apparaît donc clairement que cette grille, comptant une trentaine de lieux de variations, nous permet d'appréhender tous les phénomènes d'accord tels qu'ils peuvent apparaître ou être abordés dans la réalité scolaire : accord des noms, des adjectifs, des verbes et PP. Ainsi, après une dizaine d'années de scolarisation en français, l'apprenant devrait normalement être en mesure de réussir tant bien que mal ces quatre compétences retenues. Ce point sera vérifié dans la dernière partie que nous entamons maintenant et qui est consacrée à l'exposé des résultats de nos trois enquêtes.

4. Résultats et discussion

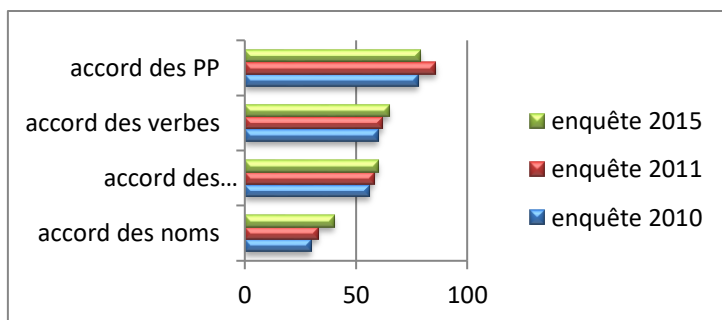


Figure2 : Indices d'échec des trois populations

Nous énonçons d'emblée notre constat final : TOUS les étudiants ayant pris part aux trois enquêtes^{xii} éprouvent de sérieuses difficultés en morphographie flexionnelle. Le graphique démontre clairement qu'aucun domaine n'échappe à l'erreur, toutes les compétences relevant de l'orthographe grammaticale évaluées par « Les arbres » sont à (re)construire immédiatement chez nos apprenants au Secondaire. Ainsi, les indices d'échec (désormais IE) très rapprochés nous permettent de dresser un profil morphographique défaillant de ces derniers avec une description exacte et minutieuse de leurs différentes difficultés.

En effet, nos étudiants et par là même nos lycéens achoppent sur des accords censés être acquis au terme du cycle Moyen, à l'instar de l'accord des noms par exemple. En réalité, toutes les difficultés évaluées relèvent d'un niveau autre que Secondaire. L'accord des PP demeure l'accord le plus problématique pour tous les apprenants. L'IE dépassant la barre des 80 % est révélateur d'une fragilité des connaissances grammaticales. Ainsi, nous avons pu apercevoir que l'échec est dû - entre autres- à l'oubli massif d'une règle,

^{xii} Soit dit en passant qu'aucun étudiant ne réussit la dictée dans son intégralité des deux points de vue lexical et grammatical.

ou encore à l'incapacité de catégoriser le participe passé en tant que tel. L'accord des verbes constitue l'autre difficulté majeure de nos apprenants. L'échec touche les deux tiers des trois populations. Ainsi, Sans raisonnements clairs sur les graphies, l'apprenant opte pour des finales très éloignées des finales normées, parfois même difficiles à justifier (*cherchai(en)t*, *cherchais*, *cherché(e)s*, *cherchez...* au lieu de CHERCHER).

Des finales des participes passés, à celles de quelques verbes, nous avons pu observer qu'à ce stade, au terme du palier Secondaire/entrée à l'université, une partie très importante des apprenants s'appuie toujours sur les seules connaissances phonographiques pour inscrire des marques relevant de la sémiographie (genre, nombre, terminaisons verbales) à l'image des variations suivantes : son fonce(s)*, sans fonce(s)*, sont fonce (s)* pour S'ENFONCENT, ces/ses lève (s)* pour S'ELEVENT et nombreuses autres variations que nous avons collectées. Les procédures morphosémantique et morphosyntaxique sont encore loin d'être acquises. À ce niveau des apprentissages, la majorité écrasante des étudiants doivent tout revoir en morphologie verbale et pas uniquement.

L'échec observé sur l'accord des adjectifs demeure très élevé et concerne également les deux tiers des populations sondées. De même, la compétence la plus élémentaire en français écrit, à savoir l'accord des noms cause des difficultés pour le tiers des étudiants. Ces différents IE confirment ainsi que l'approche implicite appliquée au Secondaire n'a pas pu rendre opératoires et opérationnelles les différentes compétences évaluées. Au contraire, cette approche a relégué, encore une fois, l'orthographe et la grammaire à un second plan.

Partant, nombreuses sont les causes de ce dysfonctionnement à géométrie variable. À commencer tout d'abord par l'absence de raisonnements pertinents, absence ou non activation de procédures cognitives adéquates, absence de toute conscience des relations morphosyntaxiques, absence de vigilance orthographique et grammaticale, incapacité de mobiliser quelques règles dans des circonstances particulières d'écriture (contraintes) ou encore, l'indifférenciation des entités variables et invariables, indifférenciation des différentes parties du discours ... et autant d'autres raisons que nous avons pu observer lors de nos différentes analyses^{xiii}.

Soulignons que le profil de sortie du Secondaire/d'entrée à l'université dont il est question ici concerne les étudiants ayant opté pour la licence de français, qu'en est-il (ou qu'en sera-t-il) des étudiants optant pour d'autres filières ? Si ces étudiants auront très probablement l'occasion de revoir les nombreux faits grammaticaux évalués par « Les arbres » et améliorer ainsi leur réussite en morphographie au département de français, les étudiants des autres filières s'inscriront avec d'énormes carences en MF c'est-à-dire aussi bien en grammaire qu'en orthographe. Faut-il rappeler ici que l'écrit en français bénéficie d'un statut fonctionnel dans pratiquement la majorité des filières universitaires (scientifiques notamment).

L'approche implicite mise en œuvre au Secondaire est-elle à l'origine de cet échec systématique en MF ? En outre, le comportement graphique déficient de nos apprenants se précise, nous sommes en droit de nous

^{xiii} Pour un complément d'informations, voir M.A. Belkacem, (2015), Pour une (ré) intégration de la norme orthographique dans le dispositif de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) dans le cadre de la nouvelle licence, thèse de doctorat.

interroger sur les raisons qui ont poussé les concepteurs des programmes de se passer brusquement de l'approche explicite sans avancer les moindres justifications et explications. Sans la moindre préparation, on fait passer l'apprenant d'une logique explicite (quoique traditionnelle et infructueuse à notre sens car suivant le cheminement leçon-règle(s)-exercice) à une logique implicite dont l'apprenant n'a pas encore été préparé. Ce changement de logique mais aussi de perspective se répercuterait négativement non seulement sur le rendement graphique des apprenants mais aussi sur leurs conceptions et représentations quant au système dans sa globalité, qui deviendrait ainsi objet tant désiré mais difficile à maîtriser (Millet, Lucci, Billiez, 1990, p. 21). Dès lors, peut-on traiter de l'analyse textuelle (du compte rendu ou du texte historique par exemple) demandant des prérequis et des compétences beaucoup plus développés alors que l'apprenant éprouve encore de sérieuses difficultés en MF et pas uniquement ?

Conclusion

Que pourrions-nous faire face à ce à ce constat avéré d'échec en MF ? Pourrions-nous améliorer les compétences morphographiques des apprenants dans le cadre de l'approche en œuvre au Secondaire ? Ou plutôt, devrions-nous introduire à nouveau un apprentissage explicite de la MF ? Ainsi, l'approche explicite demeure à nos yeux la réponse la plus appropriée aux besoins constatés d'autant plus que l'approche inductive, déjà en place, demeure comme nous l'avons observé limitée voire inappropriée pour cerner mais surtout pour traiter les carences en MF.

Toutefois, la manière dont cette approche doit être réintroduite doit s'inscrire dans une lignée constructiviste afin de permettre à l'apprenant de prendre conscience et connaissance de ses propres difficultés, de l'outiller pour les dépasser. Ce retour à

l'approche explicite devrait s'opérer dans un premier temps dans le cadre de séances décrochées pour répondre aux besoins *urgents* de nos apprenants (comme stipulé par les documents officiels) en attendant de mettre en place une approche qui puisse répondre convenablement aux besoins mais aussi aux attentes institutionnelles et sociétales de la formation au Secondaire.

Ainsi, cette (nouvelle) approche doit dépasser le cheminement leçon-règle(s)-exercices pour aborder la MF de manière plus constructiviste où l'apprenant est appelé lui-même à (re)construire la règle à travers l'observation, le questionnement, l'analyse. Des activités telles que les ateliers de négociation graphique (ANG) sont fortement préconisées pour nos lycéens d'autant plus qu'ils peuvent s'intégrer facilement aux curriculums en place. Ainsi, nous ferons de l'orthographe un prétexte pour faire de la morphosyntaxe voire de la grammaire (Cogis, 2004). Nous avançons cela car nous adhérons fortement à l'idée selon laquelle traiter de l'orthographe grammaticale, c'est traiter de raisonnements et de logique, traiter de la MF c'est traiter de capacité d'analyse et de raisonnements morphosyntaxiques et morphosémantiques. Enfin, traiter de ces objectifs et de ces capacités c'est traiter de capacités cognitives indispensables à tout type d'apprentissage, des langues notamment.

Références bibliographies

Blanchet, P. (1998). *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*. Louvain-la-Neuve : Peeters Publisher.

Brissaud, C. Totereau, C. (2004). Présentation du numéro thématique Acquisition et enseignement de la morphographie, *Lidil*, 30, 5-9.

Belkacem, M.A. Pour une (ré) intégration de la norme orthographique dans le dispositif de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) dans le cadre de la nouvelle licence, Thèse de doctorat en Didactique, sous la direction de Dakhia, A & Sautot, J-P, Université Mohamed Khider, BISKRA, 2015, 2 vol.

Catach, N. (1980). *L'orthographe française, traité théorique et pratique*. Paris : NATHAN.

Chervel, A. Manesse, D. (1989). *La Dictée : les français et l'orthographe, 1873-1987*. Paris : Calmann-Lévy.

Chiss, J-L. David, J. (2011). L'orthographe du français et son apprentissage. *Le français aujourd'hui*, 5 (n°HS01), 233-244.

Cogis, D. (2004). Une approche active de la morphographie. L'exemple d'une séquence sur l'accord de l'adjectif, *Lidil*, 30, 73-86.

Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris : Delagrave éditeur.

Dubois, J et al. (1999). Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Paris : Larousse.

Fayol, M., Jaffré, J.P. (2008). *Orthographier*, Paris : PUF.

Jaffré, J-P. Bessonnat, D. (1996). Gestion et acquisition de l'accord : erreurs et étiologie. [En ligne] : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/flang_1244-5460_1996_num_4_8_1129 (page consultée le 23/01/ 2016). Jaffré, J-P. (2004). Interview réalisée pour le site BienLirepar Laurence JUNG, [En ligne]<http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-interview19.asp> (page consultée le 24/02/2014)

Lenoble-Pinson, M. (2005). *Écrire sans faute*. Bruxelles : De Boeck université.

Manesse, D., Cogis, D. (2007). *Orthographe à qui la faute ?*, Paris : ESF éditeur.

Millet, A. Lucci, V. Billiez, J (1990). *Orthographe mon amour*. Presses Universitaires de Grenoble.

Pellat, J-C. Teste, G. (2004). Morphographie et production d'écrits au cycle 3 des écoles, *Lidil*, 30, 87-100.

Sautot, J-P (2002). *Raisonnement sur l'orthographe au cycle 3*. Scérén, CRDP académie de Grenoble.

Documents officiels

- Le Nouveau Programme de Français de la 1ère Année Secondaire, (Janvier 2005).
- Curriculum de français, 2^{ème} Année Secondaire, Toutes les Filières, (Janvier 2006).
- Programmes de français 3^{ème} A.S, Lettres et philosophie. Langues étrangères. (juin 2011)
- Programmes de français 3^{ème} A.S, Filières communes, (Aout 2012).
- Programmes de français 3^{ème} A.S. Lettres et Philosophie. Langues Étrangères. (Aout 2012).