

Acquisition de la morphographie flexionnelle nominale au Supérieur : état des lieux

Acquisition of nominal inflectional orthography in Higher Education: current state

Mohammed Amine BELKACEM¹

¹ Université Batna 2(Algérie), m.belkacem@univ-batna2.dz

Reçu le: 24/02/2022

Accepté le: 15/05/2022

Publié le:14/12/2022

Résumé :

En s'intéressant à la morphographie flexionnelle nominale, au pluriel des noms précisément, le présent manuscrit tente de voir de tout près le comportement scriptural des étudiants nouvellement inscrits au département de français face à différentes situations-problèmes. Pour ce faire, nous avons mené une enquête orthographique auprès des étudiants de première année licence au département de français à l'université Batna 2 (Algérie). Ladite enquête se base sur la dictée d'un court texte contenant onze lieux de variations qui seront analysés à la lumière d'une grille de collecte et d'évaluation conçue à cet effet.

Mots Clés : *morphographie flexionnelle nominale, acquisition, règles, erreur, compétence.*

Abstract:

By focusing on nominal inflectional morphography, specifically on the plural of nouns, the present manuscript attempts to take a close look at the scriptural behavior of newly enrolled students in the French department in the face of different problem situations. To do so, we conducted an orthographic survey among first-year undergraduate students in the French department at the University of Batna 2 (Algeria). The said survey is based on the dictation of a short text containing eleven places of variations which will be analyzed in the light of a grid of collection and evaluation designed for this purpose.

Key Words: *Nominal inflectional morphography; acquisition; rules; error; competence.*

¹ Corresponding author: Mohammed Amine BELKACEM, e-mail: m.belkacem@univ-batna2.dz

1. INTRODUCTION

Le processus d'acquisition de la morphographie, notamment flexionnelle, connaît un regain d'intérêt à partir des années quatre-vingt-dix (Brissaud ; Totereau, 2004). Depuis, plusieurs recherches ont tenté d'apporter de nouveaux éclaircissements. Ainsi, outre le fait que le français soit langue étrangère en Algérie, ce qui constitue en soi un premier obstacle dans le processus d'acquisition du (fonctionnement du) système, ce dernier recèle des difficultés intrinsèques qui le rendent complexe et par ricochet très difficile à maîtriser.

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 (muets) sont à l'origine des obstacles que rencontrent pratiquement tous les scripteurs en français (Pellat, Teste, 2004). 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) soient muets. 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.

Le présent manuscrit s'intéresse à l'acquisition de la morphographie flexionnelle nominale, précisément le pluriel, au Supérieur. Cette notion fondamentale dans l'enseignement / apprentissage du français est abordée dès les premières séances dans tous les contextes, endolingue ou exolingue. En Algérie, ce type d'accord est supposé acquis dès les premières années d'apprentissage du français.

Partant, à l'entrée du Supérieur, les étudiants nouvellement inscrits au département de français, maîtrisent-ils l'accord des noms ? En d'autres termes, les étudiants inscrits en L1 dominent-ils suffisamment les difficultés majeures liées à l'accord des noms, au pluriel précisément ?

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 ce type d'accord. Autrement dit, cette compétence est supposée opératoire et opérationnelle permettant aux apprenants de résoudre toute situation problème en rapport avec les principaux accords relevant de la morphographie flexionnelle nominale notamment le pluriel.

Le corpus sur lequel nous allons nous appuyer pour confirmer ou infirmer notre hypothèse est constitué d'une trentaine de dictées¹ qui seront analysées à la lumière d'une grille conçue à cet effet. Ainsi, les onze lieux de variations que nous comptons vérifier et évaluer nous permettront de dresser le profil d'entrée de l'étudiant nouvellement inscrit au département de français.

La présente contribution se subdivise en quatre parties. La première concerne l'acquisition de la morphographie flexionnelle nominale. S'ensuit la présentation/description des procédures cognitives à l'œuvre en morphographie flexionnelle. Tous nos choix méthodologiques seront présentés et discutés dans la troisième partie portant méthodologie. Les résultats de notre enquête seront exposés et analysés dans la quatrième partie.

2. Acquisition de la morphographie flexionnelle nominale

Par morphographie nominale, nous désignons les différentes flexions en rapport avec le nom et l'adjectif. Ainsi, tout apprenant (non) natif, aborde les différents accords nominaux dès les premiers moments de l'apprentissage du français. En effet, nombreuses sont les recherches qui affirment que l'acquisition de ce type d'accord s'opère dès un âge précoce. La morphologie flexionnelle nominale est donc supposée acquise précocement mais aussi plus ou moins efficacement.

Elle serait même acquise bien avant l'exposé explicite des règles d'accord, de façon implicite (Cousin, Largy, Fayol : 2003). La confrontation visuelle avec les différentes réalisations graphiques au pluriel aiderait par exemple l'apprenant à reconnaître et réussir ce type d'accord. L'enfant serait donc en mesure de marquer l'accord sans pour autant être conscient du phénomène grammatical.

En notre réalité exolingue, en Algérie, la notion et les informations en rapport avec la morphologie flexionnelle nominale sont abordées dès les premières séances de l'enseignement/apprentissage du français. Ainsi, les règles (stables) de marquage du féminin à travers le E et le pluriel à travers le S sont abordées explicitement à partir de la 4^{ème} année primaire, 2^{ème} année de l'enseignement/apprentissage du FLE, et implicitement à partir de la 1^{ère} année de scolarisation en français (Guide pédagogique, Manuel Scolaire de FRANÇAIS, 3^e A.P, 2008-2009. Guide du maître - français – 4^e AP).

Cependant, à ce niveau d'analyse, une question s'impose : la morphologie flexionnelle nominale constitue-t-elle un obstacle sérieux en termes d'acquisition ? En effet, la prise de conscience du fonctionnement du système de la langue étrangère qui note généralement les informations relatives à la morphographie nominale de manière silencieuse demeure une difficulté persistante pour tous les apprenants arabophones y compris ceux qui sont en situation avancée des apprentissages. De plus, les différentes interférences entre la L1 et langue étrangère peuvent être à l'origine de nombreuses erreurs de caractérisation du genre des mots français. Ceci dit, l'inattention supposée ne justifie pas toujours les erreurs relevées, les difficultés peuvent être en relation avec la maîtrise des règles d'accords et/ou la capacité de les mobiliser au bon moment, en dépit des différentes contraintes.

Pour l'apprenant algérien débutant, l'acquisition du genre et du nombre en langue française s'avère être une tâche délicate et même complexe. Théoriquement, cette compétence serait acquise au premier palier c'est-à-dire à l'école primaire où l'enseignement/apprentissage

du FLE s'étale sur 3 années (de la 3^{ème} jusqu'à la 5^{ème} année primaire). Les textes officiels (Guide du maître - français – 4^e AP, Programme de français 5e AP, 2009) avancent que le marquage de ces informations grammaticales, généralement silencieuses, seraient normalement pour une grande partie maîtrisée avant l'accès au palier supérieur, à savoir le Collège. Cependant, l'apprenant ne serait en mesure de réussir cet accord qu'après avoir maîtrisé les correspondances sons-graphies mais aussi après avoir pris conscience de l'existence de lettres à valeur zéro, d'un point de vue sonore. Ainsi, une grande partie de la morphologie flexionnelle nominale se manifeste exclusivement à l'écrit. À l'oral, elle n'est repérable qu'au travers les liaisons et quelques changements au niveau de la dernière syllabe, concernant quelques mots ou adjectifs (animal-animaux/ terminal-terminaux/ petit, petite).

À ce propos, nombreuses sont les recherches qui supposent que les traits phonologiques et morphologiques peuvent aider les apprenants à identifier le genre de quelques mots (Müller, 1995). Dès lors, l'aspect phonologique / morphologique serait acquis en premier, avant l'aspect sémantique. Il en constituerait d'ailleurs la clé de la découverte et, par la suite, de la maîtrise du genre et du nombre grammaticaux. D'autres recherches, avancent plutôt l'hypothèse selon laquelle le sens (aspect sémantique) serait à l'origine de l'acquisition des informations grammaticales en rapport avec le genre et le nombre (Slobin, 1973, 1985, cité par Müller, 1995). Vu son caractère *transparent*, le nombre serait donc acquis en premier, avant le genre. Ainsi, dès les premières séances d'apprentissage du français, la conception de l'apprentissage du genre / nombre s'inscrit dans un va-et-vient permanent entre la réalité de la langue maternelle et celle de la langue étrangère.

S'agissant du nombre, l'apprenant découvre un nouveau système *binnaire* distinguant singulier/pluriel. En français, ce dernier est à compter à partir de deux objets, personnes ou choses, contrairement à l'arabe où le pluriel est compté à partir de trois objets, personnes ou

choses. Les deux objets, personnes ou choses ayant une caractérisation particulière en langue arabe, désignée sous l'appellation de *duel*. Dans ce contexte, l'acquisition du nombre de la langue cible devrait certainement passer par une phase de prise de conscience du fonctionnement du nouveau système. Quant au genre, l'opposition standard *universelle* entre masculin / féminin caractérise toutes les langues.

Cependant, les difficultés observées sont d'un autre ordre. Elles concernent la logique et la réalité des deux codes. Ainsi, nombreux sont les mots qui changent de genre en passant d'un système à un autre. *Arbre, cimetière, lampe*, etc et autant d'autres mots qui passent du masculin en langue arabe au féminin en français ou inversement. D'ailleurs, le recours à la L1 pour caractériser le genre d'un mot en L2 peut concerner les apprenants les plus avancés et même parfois les adultes experts. On ne devrait donc pas s'étonner si on rencontre dans les copies d'étudiants la construction *des arbres plantées*, par exemple. Notons que l'acquisition du genre peut être instable même après neuf ans d'études de la langue étrangère (Bartning, 1997). Il est donc tout à fait *normal* de relever ce type de variations auprès des apprenants. Ceci dit, l'inattention supposée des apprenants ne justifient pas toujours nombreuses de ces variations.

L'acquisition des flexions nominales et plus particulièrement le pluriel passe normalement par trois étapes (Cousin, Largy, Fayol : 2003). La première étant l'échec systématique de tout marquage des terminaisons silencieuses du nombre. La 2^{ème} suppose un accord occasionnel, perturbé par la fragilité de la compétence d'une part et de la résolution d'autres problèmes d'autre part (exécution d'autres tâches parallèles). La dernière consiste en un marquage systématique mais aussi automatique du pluriel. L'apprenant ayant accédé à cette 3^{ème} phase est théoriquement en mesure de réussir ce type d'accord dans tous les contextes et circonstances y compris les plus contraignants.

Or, *comment* s'opère l'inscription du nombre nominal ? quelle (s) procédure (s) utilise l'apprenant pour inscrire le nombre nominal ?

Deux hypothèses sont avancées. La première consiste en une mobilisation / application de la règle. La seconde met en avant une récupération d'instances ou chaînes d'accord. En effet, en classe de langue, les flexions nominales du genre et du nombre sont abordées, tout d'abord, sous forme « de règles appliquant un principe ou algorithme » (Largy, Cousin, Fayol, 2004) : si nom+ pluriel → S / si nom + féminin → E. La règle condition-action commence ainsi à se formaliser (Bézu, 2009). Les apprenants sont donc censés acquérir des connaissances déclaratives à propos de ces règles. Leur mise en œuvre effective et réussie (savoirs procéduraux) constitue la preuve de l'acquisition de la compétence.

Après avoir largement abordé l'acquisition de la flexion du nombre nominal uniquement sous l'angle de l'apprentissage de règles, des recherches se sont par la suite intéressées au moment de l'acquisition du nombre. Autrement dit, l'acquisition serait-elle le fruit de l'enseignement explicite de la règle ? Ou pourrait-elle s'opérer avant, c'est-à-dire de façon implicite ? La confirmation de cette dernière hypothèse a permis aux chercheurs d'explorer d'autres pistes connexes. Ainsi, l'apprenant garderait en mémoire une instance, une chaîne d'accord voire même une application de la règle. Ce qui expliquerait le fait que les apprenants, notamment débutants accordent des mots mieux que d'autres.

Pourquoi justement l'application de la règle semble opératoire et opérationnelle sur des mots mieux que d'autres ? Cousin, Largy et Fayol (2003) ont pu constater, à travers une série d'expériences, que « les performances des enfants comme celles des adultes sont à la fois dépendantes de l'application de règles explicitement enseignées plus ou moins procéduralisées et de la récupération d'instances ». Ainsi, la deuxième procédure tend à être plus sollicitée si l'application de la règle se fait difficilement (cas d'élèves débutants ou contextes compliqués). Inversement, la récupération d'instances a tendance à s'affaiblir si l'application de la règle est automatisée.

La même équipe de recherche a conduit une autre recherche auprès d'un public essentiellement jeune (CP /CE1). Ils ont pu constater que l'origine de la variabilité des performances des apprenants vis-à-vis d'items différents est plutôt la fréquence de mots, déjà rencontrés au pluriel. Ils avancent à cet égard que « le fait d'avoir précédemment rencontré un nom fléchi au pluriel avait une incidence rentable sur la production ultérieure de l'accord de nom » (Largy, Cousin, Fayol, 2004). Il paraît ainsi que le stockage en mémoire d'une chaîne incluant l'accord normé à travers le S aiderait l'apprenant à bien gérer l'item en question.

Toutefois, la récupération de la règle (si pluriel ajouter s) exige la mobilisation de l'attention et est considérée comme étant une procédure lourde, ce qui amène parfois les apprentis scripteurs à se passer de procéder à l'accord alors qu'ils le maîtrisent parfaitement (Thevenin et al, 1999. Fayol, Pacton, 2006). Cette procédure lourde peut même entraîner une confusion entre pluriel verbal / pluriel nominal (Cas des mots ayant des formes identiques dans les deux catégories, *porte/ la porte ...*)

Soulignons enfin que les marques ou flexions du nombre nominal seraient mieux acquises en compréhension qu'en production. La compréhension n'est pas « garante de la mobilisation de ces connaissances dans une tâche sollicitant des connaissances morphographiques explicites » affirme Morin (2004).

3. Procédures à l'œuvre en morphographie flexionnelle

Pour réussir en morphographie flexionnelle, l'apprenant peut s'appuyer sur trois procédures cognitives. Il 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 : 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) aidant 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 de façon explicite. 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 : 199).

Il existe une troisième procédure se basant sur le sens, reflétant la dimension sémantique de la langue. Cette procédure 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 en sa langue maternelle.

Il n'est pas donc étonnant de rencontrer dans les copies des apprenants algériens des constructions du type : *une grande cimetièrre, une grande arbre*. Ces mots étant féminins en langue arabe. 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 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, 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 ARBRE² et CIMETIERE³ 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 engendrées par les « isolants morphographiques » (Jaffré, Bessonnat : 1996) à l'image des mots suivants 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*.

4. Méthodologie

Pour répondre au questionnement de départ, nous allons analyser les résultats de l'enquête orthographique menée auprès des étudiants de 1^{ère} année licence au département de français à l'université Batna 2. Ladite enquête, effectuée le 10 janvier 22, a ciblé un groupe d'une trentaine d'étudiants. Il s'avère pertinent de préciser ici que la méthode d'enquête vise à décrire de façon objective une réalité préexistante. Le chercheur tente à partir des données collectées d'appréhender l'objet étudié, de le décortiquer, de l'expliquer, de comprendre son fonctionnement, ses origines, sa raison d'être, etc. Ainsi, afin d'avoir une idée précise et claire de l'état des connaissances orthographiques des apprenants nouvellement inscrits au département de français, nous avons décidé de mener cette enquête

afin d'identifier les zones de carences nécessitant une intervention *urgente* en morphographie flexionnelle (nominale et verbale).

Ainsi, l'approche qualiquantitative demeure, à nos yeux, dans ce contexte précis, la plus adaptée. En effet, l'analyse qualiquantitative comparée (AQQC) permet aux chercheurs de traiter la zone intermédiaire des petits nombres. Elle cherche à « doter le chercheur d'outils adaptés pour analyser, comprendre, expliquer des phénomènes dont la population est assez faible ou dont on choisit de n'étudier qu'un nombre assez restreint de cas (de quelques uns à quelques dizaines) » (De Meur, Rihoux, 2002 :15). Ainsi, l'AQQC permet de s'intéresser aux petits nombres, même de façon individuelle, tout en bénéficiant de la rigueur analytique. Autrement dit, cette analyse permet de procéder à une observation contrôlée supposant nombre limité mais aussi variables limités. L'évaluation de la relation cause à effet est donc possible. Ceci suppose que les variables, le corpus empirique ainsi que les objectifs soient clairement délimités (De Meur, Rihoux, 2002 : 27). Le cas présent, un groupe d'étudiants de première année soumis à une dictée⁴.

Cette dictée, précisions-le ici, rassemble différentes difficultés d'ordre syntaxique et nombreuses formes d'accords (pluriel des noms, accord des adjectifs, accord des verbes et des participes passés) en plus des problèmes engendrés par l'homophonie. En définitive, notre texte a de quoi mettre nos étudiants face à différentes situations-problèmes où ils seront appelés à résoudre de sérieuses difficultés relevant de l'orthographe grammaticale. D'autant plus que sa langue est accessible par l'ensemble des étudiants. Seule la morphographie flexionnelle nominale (pluriel des noms précisément), sera discutée dans le cadre du présent manuscrit.

LES ARBRES⁵

« 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 injures de l'air. Les branches distribuent en divers canaux la sève que les racines avaient réunie dans le tronc. »

4.1 La grille typologique des erreurs

Nina Catach (1980 : 287) avance que le recours à la grille typologique des erreurs est dicté par la nécessité « de détecter les lacunes, de mesurer les progrès, et pour le maître de mieux adapter son cours aux besoins des élèves concernés ». Ainsi, dans le cas du présent travail de recherche, la grille nous permet de relever les erreurs les plus fréquentes afin de mieux cerner l'échec des étudiants nouvellement inscrits au département de français. La grille facilite ainsi le recensement et la catégorisation des erreurs observées. Bref, c'est la grille typologique des erreurs qui va nous permettre de mesurer les performances et les compétences des étudiants à travers nombreux critères. À commencer par la qualité et le type des erreurs, la quantité des erreurs mais aussi éventuellement l'évolution des erreurs (qualité/type) dans le temps (Sautot, 2002 : 156). Ainsi, outre les erreurs à recenser, nous avons jugé utile de préciser leurs types⁶ :

Items	Type 1 non normé Adjonction	Type 2 Non normé Omission	Type 3 Non normé Remplacement
Types erreurs			
[Les] arbres			
[leurs] racines			
[leurs] branches			
[leurs] racines			
[les] vents			
tuyaux			
[les] sucs			
[des] injures			
[les] branches			
canaux			
[les] racines			

4.2 Traitement des données

Après recensement des erreurs, nous appliquerons l'équation suivante :

$$\text{Indice d'échec (IE)} = \frac{100 \times \text{nombre d'étudiants ayant échoué sur l'item}}{\text{Nombre total des étudiants}}$$

Prenons l'exemple suivant de l'item « sucs » :

$$\frac{100 \times 18}{30} = 60 \%$$

Afin de ressortir l'indice d'échec global de la sous-composante évaluée, les différents indices enregistrés sur les items sont additionnés, le résultat est divisé par le nombre des items.

5. Résultats et discussion

Nous ne comptons qu'un seul étudiant réussissant la totalité des items. En somme, nos trente sujets ont commis 199 erreurs, ce qui veut dire qu'en moyenne, l'étudiant nouvellement inscrit au département de français commet au moins 6 erreurs⁷. La maîtrise de l'accord des noms semble ainsi constituer, à des degrés différents, de sérieuses difficultés aux apprenants nouvellement inscrits au département de français. Observons le graphique suivant :

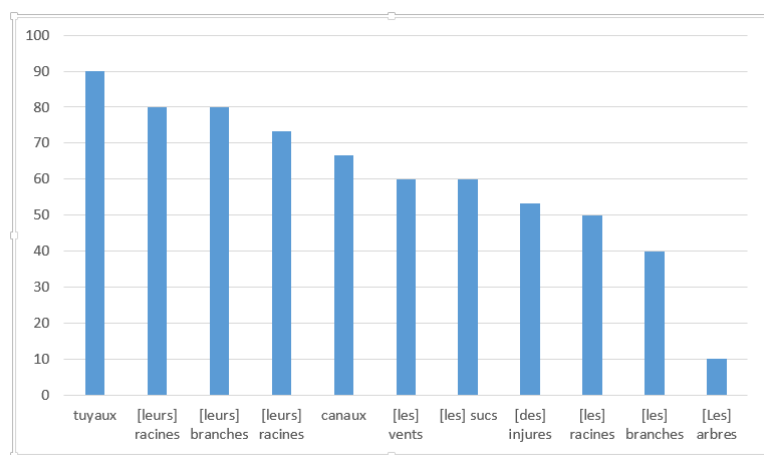


Figure 1: Indices d'échec des onze items

À première vue, nous observons que l'item posant le plus de difficultés à notre population est TUYAUX avec un indice d'échec (désormais IE) de 90 %. Cet item ainsi que CANAUX (d'un degré certes moins élevé mais toujours important) sont responsables en grande partie de l'échec constaté chez une proportion très élevée des étudiants. Nous pouvons également constater que le premier item à évaluer de notre dictée, en l'occurrence ARBRES (pourtant 2^{ème} mot

du texte à transcrire) totalise un IE de 10%, échec difficilement justifiable d'autant plus que la concentration au début de la dictée devrait être à son sommet, l'inattention ne pourrait expliquer la présente omission. Nous pouvons également facilement constater que l'échec des apprenants concernent à des degrés certes différents mais très significatifs les onze items chargés d'évaluer le pluriel des noms.

Partant, l'IE relatif à la présente compétence est estimé à 60%⁸, un indice que nous qualifions non pas uniquement d'élevé mais d'inquiétant. Les étudiants nouvellement inscrits au département de français éprouvent de sérieuses difficultés quant à cet accord supposé acquis, au plus tard au Collège. L'examen détaillé des performances réalisées sur les onze items nous renseignera davantage sur cet échec.

En effet, aucun item n'a été totalement réussi. Excepté ARBRES, tous les autres items totalisent des IE élevés s'inscrivant dans une fourchette allant de 40 à 90 %. Autrement dit, l'échec constaté sur dix items (autre que ARBRES) concerne dans le meilleur des cas plus du tiers de notre population, ce qui confirme d'emblée que la compétence d'accorder le nom est loin d'être opérationnelle.

L'item qui pose le plus de difficultés à nos sujets est un nom qui -au pluriel- doit prendre un X. Ils sont 90 % des étudiants qui n'ont pas pu inscrire la graphie normée sur la finale de TUYAUX. Toutefois, le graphique nous fait observer que le pluriel en S demeure quant à lui problématique. En effet, trois items totalisent des IE qui avoisinent ou dépassent les 80 %. Ce qui démontre encore une fois que le pluriel des noms est loin d'être acquis.

Enchainons. CANAUX, le second item prenant X est responsable de 67% de l'échec constaté. Les deux items en X attestent donc clairement que ce type de pluriel est en grande partie responsable de l'échec des étudiants de première année. Ce même constat a été relevé lors de nos enquêtes précédentes évoquées supra. Le reste des items (VENTS, SUCS, INJURES, BRANCHES) totalisent des IE allant de 40 à 60 %.

Une analyse des performances selon la finale S ou X demeure à nos yeux, à ce niveau d'analyse, pertinent.

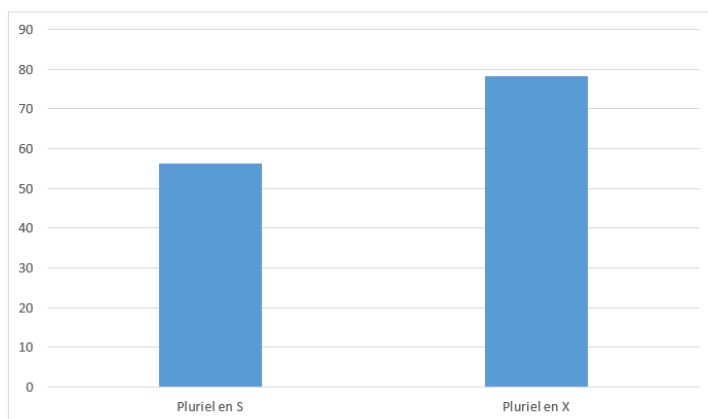


Figure 2: *IE des items prenant S et X*

Comme attendu, le pluriel en X pose plus de difficultés à nos apprenants que le pluriel en S. Toutefois, les IE demeurent dans les deux cas de figures sensiblement élevés : 78 % pour le 1^{er} contre 56 % pour le second type d'accord. Les 22 points d'écart sont significatifs et reflètent encore une fois les difficultés éprouvées par notre population. Ainsi, comment expliquer l'échec très élevé sur les items prenant X ? En effet, la quasi-totalité des erreurs recensées sur TUYAUX et CANAUX sont de type 2 c'est-à-dire omission de la marque du pluriel. En d'autres termes, la majorité des étudiants ont oublié de charger l'item d'un X.

Observons quelques variations concernant ces deux items relevées auprès de nos sujets :

- *Twyou**, *toyents**, *twiu**, *tuillot**, *toyeau**,
*touoi**, *touiaut**, ...

- *Canno**, *cannou**, *kano**, *cannau**, *cano**, *canneau**...

Les deux listes démontrent 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, ETC. 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.

En outre, ces variations nous renseignent, encore une fois, que l'absence de la marque du pluriel s'explique par l'absence de l'image lexicale des deux mots, notamment TUYAUX. La concentration des sujets sur la transcription lexicale du mot a détourné leur attention sur la nécessité de marquer le nombre. Les sujets concernés représentent la majorité des étudiants en échec.

D'un degré moins important mais toujours significatif, le type 3 (confusion de marque) caractérise une proportion significative de notre population. Contrairement au type 2, ce type d'erreur est plus fréquent sur CANAUX touchant plus de 11 % de notre population globale⁹. La marque normée est substituée par un S. Ceci dit, une proportion assez significative d'étudiants font suivre le AU d'un S et non d'un X. Ce constat nous pousse à prendre au sérieux le fait qu'une partie non négligeable des futurs enseignants de fle s'inscrivent à l'université tout en ne reconnaissant plus les règles régissant le pluriel en X ou l'ayant probablement oubliées.

Intéressons-nous à présent au pluriel en S. l'IE des neuf items dépasse la barre des 56 %. Les IE enregistrés sur chaque item s'inscrivent dans une échelle allant de 10 à 80 %. Observons le graphique suivant :

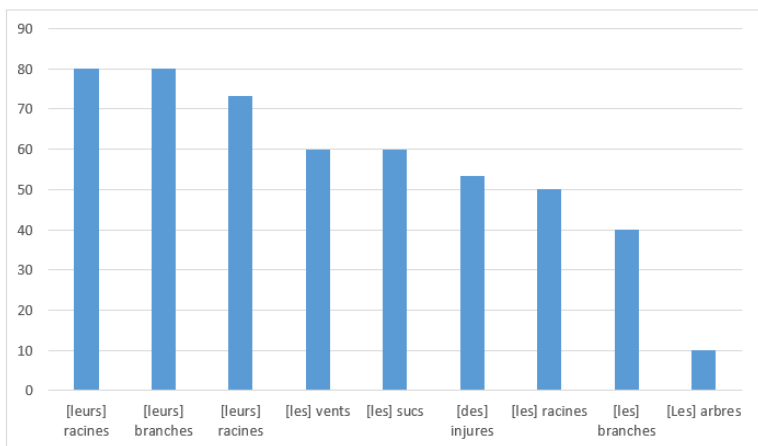


Figure 3: IE des items prenant S

Le graphique nous permet d'observer que trois items totalisant les IE les plus élevés (73 et 80 %) sont des items précédés de l'adjectif possessif/déterminant LEURS. Les deux figures suivantes nous apportent quelques éclaircissements :

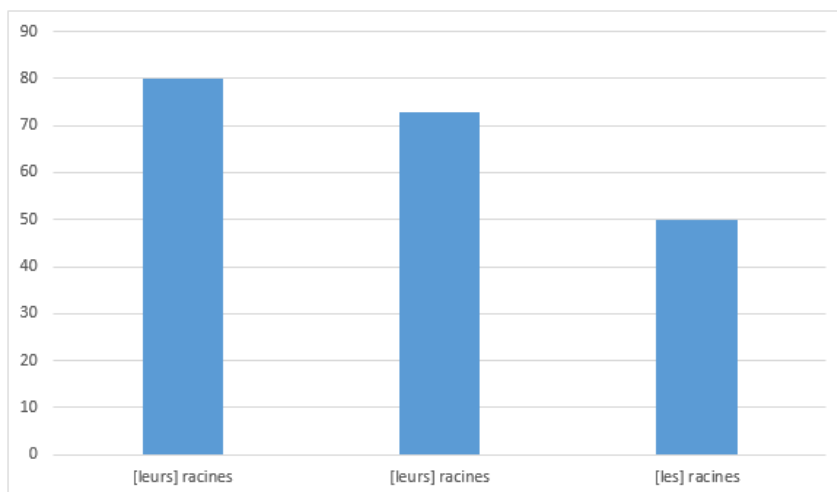


Figure 4: IE des trois items de RACINES

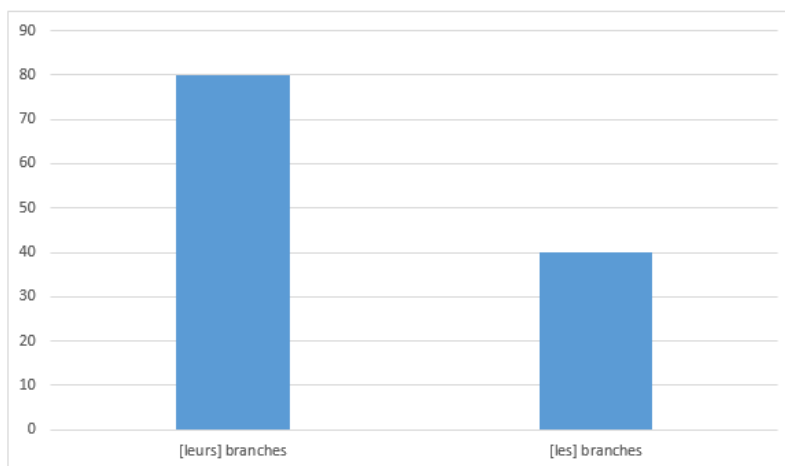


Figure 5: IE des deux items de BRANCHES

Force est de constater que ces deux substantifs sont bien accordés s'ils sont précédés d'un indicateur explicite du pluriel (les/des) que de l'adjectif possessif leurs. Ainsi, les futurs enseignants,

cumulant au minimum dix années d'apprentissage du fle, semblent intérioriser, tant bien que mal, cet automatisme de rajouter le S après les articles LES /DES, tandis qu'ils ont tendance à assimiler LEURS au pronom personnel invariable (LEUR), suivi d'un nom (et non d'un verbe) au singulier. Outre l'attention des apprenants qui a tendance à se dégrader au fil de la dictée, le déterminant *non explicite* du pluriel est la cause de nombreuses erreurs. En l'absence de raisonnement (s) sur les graphies, l'homophonie est une autre source génératrice de difficultés sur l'accord des noms.

Du reste, VENTS et SUCS totalisent un IE identique estimé à 60 %. Ce dernier, inconnu de la majorité des étudiants, engendre également des difficultés d'ordre lexical. Ainsi, la majorité des étudiants, visiblement plus préoccupés par la manière dont le son [k] doit être transcrit, oublie de noter la marque du pluriel. Les variations oscillent entre *suk**, *sucque**, *suq**, etc. Quant à VENTS, l'omission simple du graphème grammatical caractérise une grande partie des erreurs relevées. Toutefois, nous avons pu constater qu'une proportion très significative d'apprenants substitue le nom par un verbe (vont). L'homophonie peut dans ce cas également expliquer l'échec constaté.

Le dernier item INJURES totalise un IE de 53%. Un item pourtant précédé d'un indicateur explicite du pluriel. L'omission de la marque du pluriel (erreurs de type2) concerne toutes les graphies fautives recensées. INJURES n'étant pas reconnu en tant que nom. L'identification des différentes parties du discours fait ainsi défaut aux étudiants les plus habiles. L'échec s'explique par le fait que le présent item fait l'objet de variations, non pas uniquement sur la finale mais plutôt sur la première partie du mot. La méconnaissance du mot et/ou la mauvaise discrimination auditive sont également avancées pour expliquer l'échec constaté. En effet, nous avons pu relever à titre illustratif *un jure*. Une variation constatée chez une proportion non négligeable des futurs enseignants¹⁰.

6. Conclusion

Nous avons pu constater à travers notre enquête que tout le groupe soumis au test est concerné par l'échec sur une compétence supposée acquise au *Collège* si ce n'est bien avant, au *Primaire*. La compétence d'ajouter un S ou un X au moment d'écriture, sous dictée, après des moments de relecture/révision demeure peu ou pas du tout acquise. Les futurs enseignants de fle ne maîtrisent pas encore le pluriel des noms. Notre hypothèse de départ se trouve ainsi infirmée.

Comme nous venons de le voir, les pratiques et les raisonnements des étudiants de première année se multiplient et se ressemblent. Assurément, la compétence d'accorder les noms est, pour plusieurs raisons, un obstacle de réussite : absence de forme lexicale, manque de concentration, homophonie, absence/oubli des règles régissant ce type d'accord ou incapacité de mobiliser lesdites règles dans des circonstances particulières d'écriture, constituent les principales raisons de l'échec des étudiants.

Ainsi, le profil *défaillant* des futurs enseignants se précise, une action visant l'amélioration de leurs pratiques grammaticales est plus que nécessaire. Pour ce faire, nous pourrions faire appel à des dispositifs s'appuyant sur les Ateliers de Négociation Graphique (ANG), permettant aux apprenants de (re)construire les procédures cognitives qui constituent la base des raisonnements graphiques pertinents, garantissant ainsi la réussite en morphographie flexionnelle. La matière « grammaire de la langue d'étude » programmée en L1/L2 se prête efficacement à un tel projet.

¹ Ce point ainsi que la démarche adoptée seront discutés davantage dans la partie portant Méthodologie.

² Arbre est l'un des mots les plus fréquents ; son indice de fréquence avoisine les 60% (dictionnaire Antidote 2009).

³ Il demeure aussi fréquent avec un indice dépassant les 50%.

⁴ Le texte de la dictée a pour intitulé « *Les arbres* ». Cette dictée la plus célèbre dans l'Histoire de l'orthographe française puise ses racines dans l'œuvre de Fénelon (1651-1715) « *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. Vingt ans après, Danièle Manesse et Danièle Cogis dictent, à leur tour, ce texte aux élèves français. « Orthographe à qui la faute ? ». Paris. ESF EDITEUR. 2007

⁵ Les mots soulignés représentent les onze items évalués ; les lieux de variation que compte notre grille d'évaluation.

⁶ Non normé Adjonction = 1 : les chevaux

Non normé Omission = 2 : les chevau ou les cheval

Non normé Remplacement = 3 : les chevaus ou les chevaux

⁷ 6.6 plus exactement. À comparer avec nos précédentes enquêtes (Belkacem, 2018), le chiffre a pratiquement doublé en dix ans, la dégradation est préoccupante.

⁸ En 2012-2013, l'échec était estimé à 33%. En l'espace de dix ans, l'échec sur l'accord des noms a doublé, voir (Belkacem, 2018).

⁹ Nous avons recensé un(e) étudiant(e) chargeant TUYAUX, non pas d'un S, mais plutôt d'un ENTS, marque du pluriel verba et nominal.

¹⁰ Notons de passage qu'à ce stade assez avancé des apprentissages, bon nombre d'étudiants ne font pas encore la distinction entre INGURES* et INJURES.

Références

1. Belkacem, M A. (2017). La maîtrise de l'orthographe grammaticale au Supérieur en question. Les Éditions Universitaires Européennes. ISBN : 978-3-330-87800-6.
2. Brissaud, C. Totereau, C., Présentation du numéro thématique Acquisition et enseignement de la morphographie, Lidil, 30, 2004, 5-9.
3. Bézu, P. (2009). Construction des premières compétences orthographiques : proposition d'un schéma explicatif. [En ligne] : <http://rfp.revues.org/1703> (page consultée le 17 février 2014).
4. Bartning, I. L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée. [En ligne] : <http://aile.revues.org/pdf/1316> (page consultée le 5 janv.-22).
5. CATACH, N. (1980). *L'orthographe française, traité théorique et pratique*. Paris : NATHAN.
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. Cousin, M.P. Largy, P. Fayol, M. (2003). Produire la morphologie flexionnelle du nombre nominal : Étude chez l'enfant d'école primaire. *Rééducation Orthophonique*, 213, 115-129.
8. De Meur, G., Rihoux, B. (2002) *L'analyse quali-quantitative comparée* (AQQC-

- QCA): *Approche, techniques et applications en sciences humaines*, Louvain-la-Neuve, Académia Bruylant.
9. Fayol, M., Jaffré, J.P. (2008). *Orthographier*, Paris : PUF.
 10. Fayol, M. Pacton, S. (2006). L'accord du participe passé : entre compétition de procédures et récupération en mémoire, *Langue Française*, 151, 59-73.
 11. 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 19 décembre.21).
 12. Largy, P., Cousin, M.P., & Fayol, M. (2004). Acquérir la morphologie flexionnelle du nombre nominal : existe-t-il un effet de fréquence du nom ? *Lidil*, 30, 39-54.
 13. Morin, M-F. (2004). « Les niveaux d'explicitation des connaissances sur la morphographie du nombre au début du primaire », [En ligne] : <http://lidil.revues.org/1153> (page consultée le 19 janv.-22).
 14. Müller, N. (1995). L'acquisition du genre et du nombre chez des enfants bilingues (français-allemand). [En ligne] : <http://aile.revues.org/4936> (page consultée le 14 mars 2014).
 15. Pellat, J-C. Teste, G, Morphographie et production d'écrits au cycle 3 des écoles, *Lidil*, 30, 2004, 87-100.
 16. Sautot, J-P (2002). *Raisonnement sur l'orthographe au cycle 3*. Scérén, CRDP académie de Grenoble.
 17. Thevenin et al. (1999). L'apprentissage/enseignement de la morphologie écrite du nombre en français. [En ligne] http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1999_num_126_1_1093 (page consultée le 07 janv.-22).