



**Lidil**

Revue de linguistique et de didactique des langues

**30 | 2004**

**Acquisition et enseignement de la morphographie**

---

## Les niveaux d'explicitation des connaissances sur la morphographie du nombre au début du primaire

Marie-France Morin

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/lidil/1153>

DOI : 10.4000/lidil.1153

ISSN : 1960-6052

### Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

### Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2004

Pagination : 55-72

ISBN : 2-914176-11-2

ISSN : 1146-6480

### Référence électronique

Marie-France Morin, « Les niveaux d'explicitation des connaissances sur la morphographie du nombre au début du primaire », *Lidil* [En ligne], 30 | 2004, mis en ligne le 29 janvier 2008, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/1153> ; DOI : 10.4000/lidil.1153

---

## LES NIVEAUX D'EXPLICITATION DES CONNAISSANCES SUR LA MORPHOGRAPHIE DU NOMBRE AU DÉBUT DU PRIMAIRE

*Marie-France MORIN\**

### *Cadre théorique*

Certaines théories classiques du développement de la compétence orthographique situent tardivement la préoccupation du jeune scripteur à traiter des informations autres que phonologiques. Par exemple, Frith (1985) a proposé un modèle développemental qui explicite, au sein d'un modèle unique en trois étapes successives, les rapports entre l'apprentissage de la lecture et celui de l'orthographe. La première étape de ce modèle est appelée logographique et réfère à la capacité de reconnaître instantanément un nombre limité de mots sur la base de leur configuration. Cette capacité à reconnaître des mots globalement se fait à partir d'indices visuels ou contextuels, ce qui permet par exemple à un enfant de « deviner » qu'il est écrit *McDonald's* en voyant la forme et la couleur particulières du logo publicitaire de ce restaurant. Ensuite, l'étape alphabétique est marquée par l'utilisation de la médiation phonologique (correspondances graphèmes-phonèmes), mais ne permet pas de lire ou d'écrire correctement tous les mots. L'étape alphabétique serait d'abord franchie en orthographe et, à ce moment, la conscience phonologique jouerait là un rôle central. Le passage à l'étape orthographique correspond

\* Université de Sherbrooke, Québec, Canada.

enfin à la capacité d'analyser les mots en différentes unités orthographiques sans nécessairement recourir à une conversion phonologique, ce qui conduit l'enfant à faire de plus en plus appel aux mots emmagasinés dans son lexique mental pour traiter l'écrit. Frith propose que ce type de traitement se fasse d'abord dans les activités de lecture, car la fragilité et la partialité des représentations orthographiques rendraient difficile l'activité de production.

Depuis peu, de plus en plus d'études montrent que le lecteur-scripteur est en mesure de traiter des informations morphologiques, ce qui tend à remettre en question ces séquences développementales (Frith, 1985). À la suite d'une série d'études, Treiman et Cassar (1997) observent que, dès le plus jeune âge (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> primaires), des sujets anglophones s'appuient non seulement sur des informations phonologiques pour lire et écrire, mais aussi sur des informations morphologiques. En étudiant les explications fournies par des scripteurs francophones du même âge dans le cadre d'entretiens d'écriture, d'autres travaux ont aussi montré que ces jeunes scripteurs étaient en mesure de verbaliser des connaissances en construction liées à la dimension morphographique du français écrit (Jaffré et David, 1999; Montésinos-Gelet et Morin, 2001). En analysant des performances observées à des tâches de jugement et de production de non-mots, Pacton, Fayol et Perruchet (1999; 2002) ont eux aussi mis en lumière l'impact de régularités orthographiques et d'informations morphologiques en début d'apprentissage chez de jeunes francophones. Ces derniers travaux suggèrent l'hypothèse que l'activité du jeune scripteur serait soutenue par des connaissances morphologiques implicites complémentaires des connaissances explicites construites sur la langue écrite et suscitées par un enseignement formel.

Quelques autres travaux menés auprès de sujets francophones (Guyon, 1997; Sénéchal, 2000; Totereau, 1998; Totereau, Thevenin et Fayol, 1997) conduisent également à nuancer ces modèles en s'intéressant à l'acquisition précoce de l'orthographe flexionnelle du français écrit. L'intérêt pour cet aspect de la morphologie écrite vient du fait que pour rendre compte de l'opposition singulier/pluriel à l'écrit, l'enfant ne peut le faire à partir de l'oral; il doit donner un

sens à ces marques à partir du seul traitement de la langue écrite. Sur ce point, il semble que le nombre linguistique est, avec la forme graphique du phonème /E/, une des sources importantes d'erreurs orthographiques bien sûr au primaire, mais aussi au secondaire (Brissaud et Sandon, 1999).

Tout d'abord, les recherches conduites par Totereau (1998 ; Totereau et al., 1997) avaient pour but de mieux comprendre l'acquisition de la morphographie du nombre dans les premiers moments de l'apprentissage de l'orthographe (N= 412 sujets de la 1<sup>re</sup> à la 3<sup>e</sup> primaires). Pour évaluer les connaissances morphographiques des sujets, Totereau a eu recours à des épreuves impliquant la production et la compréhension de marques morphologiques du nombre. Plus précisément, dans l'épreuve de compréhension, les enfants devaient associer soit un item linguistique à une des deux illustrations présentées, soit une illustration à un des deux items linguistiques proposés, tandis que l'épreuve de production impliquait le complètement de syntagmes (par exemple, *Les chemi-nées*). L'analyse des performances des sujets a notamment permis d'observer que le pluriel nominal est acquis plus précocement que le pluriel verbal, et que les épreuves de compréhension des marques sont significativement mieux réussies que les épreuves impliquant une activité de production. De plus, lors des épreuves de compréhension, les auteurs ont observé une amélioration des performances lorsque la situation expérimentale permettait aux sujets d'être soumis à une redondance de marques (articles ou pronoms accompagnant nom ou verbe).

Une autre vaste étude s'intéressant au développement des habiletés morphographiques a été menée auprès de 288 sujets francophones de la 2<sup>e</sup> primaire à la 5<sup>e</sup> du collège français (Guyon, 1997). Plus précisément, cette recherche visait à examiner les difficultés orthographiques rencontrées à différents niveaux scolaires en soumettant les élèves à une dictée de phrases simples comportant des morphogrammes nominaux et verbaux. En plus d'établir une genèse de l'orthographe grammaticale, cette étude a notamment permis d'observer que l'accord des verbes au pluriel n'est pas acquis au CP. De plus, le chercheur souligne la nécessité pour l'apprenti scripteur de prendre un certain temps pour appréhender la fonction mor-

phographique de certains graphèmes qui sont au début perçus uniquement comme des phonogrammes.

Toujours dans le but de mieux comprendre la mise en place d'habiletés morphographiques, une récente étude a été menée dans la province ontarienne du Canada (Sénéchal, 2000) auprès de sujets francophones fréquentant la 2<sup>e</sup> primaire (n = 57) et la 4<sup>e</sup> primaire (n = 55)<sup>1</sup>. Une des tâches soumises aux sujets était centrée, d'une part, sur la production de mots réguliers (10) ne nécessitant que des connaissances grapho-phonétiques et, d'autre part, sur la production d'autres mots (30) comprenant un morphogramme de nature dérivationnelle ou non (*tabac* vs *bavard*). Les résultats obtenus à cette tâche ont globalement démontré que les sujets étaient en mesure de témoigner des connaissances morphologiques souvent implicites pour écrire des mots et que les mots pour lesquels le morphogramme pouvait être dérivé (*bavard*) étaient plus faciles à écrire que ceux impliquant un morphogramme ne pouvant prendre appui sur aucun indice (*tabac*).

Même si les études recensées permettent d'un peu mieux comprendre l'acquisition de la morphographie dans les débuts de l'apprentissage du français écrit et tendent à adopter une vision plus interactive du développement orthographique (Treiman et Bourassa, 2000), elles demeurent encore trop peu nombreuses et incomplètes (Colé et Fayol, 2000). En ce sens, la comparaison entre les différentes études présentées est parfois difficile, compte tenu de la très grande diversité des mesures expérimentales choisies. De plus, même si d'autres travaux menés auprès de sujets anglophones peuvent nous éclairer (Nunes, Bryant et Bindman, 1997), il n'est pas permis d'appliquer directement en français tous les résultats de ces études étant donné les caractéristiques distinctes du français et de l'anglais.

1. Cette étude, comme celle de Morin (2002), a eu le souci de considérer l'apprentissage de la morphographie dans une perspective holistique de l'acquisition de la langue écrite en recourant à des mesures diversifiées et traditionnellement associées à la réussite en lecture et en écriture comme le niveau de vocabulaire, l'exposition à l'écrit et la conscience phonologique.

## *Objectifs de la recherche*

L'objectif global de cette étude est d'examiner la prise en compte d'informations morphologiques au tout début de l'apprentissage de l'orthographe dans la première année de fréquentation de l'école primaire. Notre contribution se distingue néanmoins des études déjà réalisées dans la mesure où :

1. nous nous inspirons d'une étude française (Totereau, 1998) pour évaluer le traitement d'indices morphographiques en compréhension et en production auprès de jeunes francophones du Québec ;
2. nous avons conçu une épreuve originale évaluant des habiletés métamorphologiques afin de mieux saisir le niveau de conscience morphologique de ces jeunes apprenants.

Dans cette optique, nous examinerons le niveau de maîtrise dont témoignent des sujets à deux moments de la 1<sup>re</sup> année du primaire relativement à la morphographie du nombre dans des activités de compréhension, de production et de type « méta ». Cette étude vise à mieux comprendre la complexité du développement des connaissances morphographiques<sup>2</sup>, en contribuant ainsi aux recherches visant à éclairer les enjeux spécifiques de l'apprentissage du français.

## *Méthodologie*

### *Population*

Soixante-sept sujets ont été rencontrés à deux moments du CP (mi-année : février ; fin d'année : juin). Cet échantillon était formé de 32 sujets de sexe féminin et de 35 sujets de sexe masculin (âge moyen : 6 ; 9). Tous ces sujets appartenaient à la même école et provenaient de quatre classes différentes issues d'un milieu semi-urbain de statut socio-économique moyen de Beauce, une région de la province francophone de

2. Cet objectif de recherche s'inscrit dans une recherche plus vaste qui visait à mieux comprendre le développement orthographique chez 202 sujets de la maternelle à la fin de la première année du primaire (Morin, 2002).

Québec (Canada). Au moment de l'expérimentation, les sujets fréquentaient leur première année de scolarisation à l'école primaire qui est précédée d'une seule année de maternelle<sup>3</sup>.

### *Instruments de mesure*

Pour évaluer différentes habiletés morphographiques, trois épreuves ont été soumises aux sujets de notre étude.

#### *Épreuve de compréhension de marques du pluriel<sup>4</sup>*

Cette épreuve, inspirée des travaux menés par Totereau (1998), implique deux conditions de passation illustrées dans le tableau 1. Dans la condition A (16 items), l'enfant doit comparer deux mots et choisir celui qui est associé à une illustration donnée et, dans la condition B (16 items), il doit comparer deux illustrations pour ensuite choisir celle qui est associée à un mot donné. Pour chacune des conditions, trois items d'entraînement sur le singulier et le pluriel sont proposés et les critères suivants ont été considérés :

- la moitié des items linguistiques correspond à des noms auxquels sont ou non associées des marques reliées au nombre nominal (présence ou absence du *-s*), tandis que l'autre moitié des items est constituée de verbes qui impliquent la présence ou l'absence de marques reliées au nombre verbal (*-nt*) ;
- le mot est présenté avec ou sans pronom dans le cas d'un verbe, avec ou sans article dans le cas d'un nom. (Voir *Tableau 1* page suiv.)

La passation de cette épreuve se déroule de façon collective dans la classe. Les items d'entraînement associés à la condition A sont présentés oralement par l'expérimentatrice et les réponses sont expliquées afin que tous les sujets comprennent

3. Au Québec (Canada), seuls les enfants de milieux défavorisés fréquentent la maternelle à partir de quatre ans (environ 16%).

4. Cette tâche n'a été présentée aux sujets qu'à la mi-année, les performances des sujets s'avérant suffisamment élevées à ce moment-là pour craindre un effet de plafonnement à la fin de l'année scolaire en cours.













Condition A (dans l'ordre, exemples d'items Article + Nom ; Nom ; Pronom + Verbe ; Verbe)		
	les parapluies	le parapluie
	crayon	crayons
	ils glissent	il glisse
	découpe	découpent
Condition B (dans l'ordre, exemples d'items Article + Nom ; Nom ; Pronom + Verbe ; Verbe)		
les chats		
sapin		
il pêche		
portent un colis		

Tableau 1—Exemples d'items associés à chacune des conditions de passation pour l'épreuve de compréhension de marques du pluriel en Ire année de primaire.

bien la tâche. Les sujets sont ensuite invités à remplir individuellement le cahier associé à la condition A<sup>5</sup>. Lorsque ce premier cahier est complété par tous les sujets, il est retiré et le cahier associé à la condition B est proposé avec la même

5. Compte tenu des résultats obtenus lors d'une pré-expérimentation (moyenne = 88%), nous avons choisi de ne présenter oralement que les items d'entraînement, ce qui évite d'introduire un biais causé par les marques morphologiques audibles (par exemple, des étoiles). Deux expérimentatrices sont néanmoins attentives au bon déroulement de l'épreuve en supervisant les élèves.



procédure qui implique une introduction à la tâche avec les items d'entraînement en groupe et la réponse aux seize items expérimentaux de façon individuelle <sup>6</sup>.

### *Épreuve de production*

Le sujet soumis à cette tâche devait écrire un nom, un adjectif ou un verbe dans le but de compléter des syntagmes au singulier ou au pluriel (Totereau, 1998). Pour cette épreuve, le sujet n'avait qu'à produire le mot manquant du syntagme incomplet après que l'expérimentatrice ait dit à deux reprises ce mot à l'oral (voir des exemples d'items dans la figure 1).


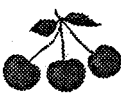

Production Verbe	Production Adjectif	Production Nom
		
Les enfants (jouent).	Des (petites) cerises.	Le (lapin).

Figure 1 – Exemples d'items présentés dans l'épreuve de production.

Afin de soutenir le travail du sujet dans cette tâche, une image accompagne chaque syntagme à compléter. En nous inspirant de Totereau (1999) qui suggère que l'acquisition des marques du nombre s'actualise d'abord pour les noms, ensuite pour les adjectifs et plus tard pour les verbes, nous avons ajouté la production d'adjectifs à la production de noms et de verbes de façon à vérifier ce schéma auprès de nos sujets. Avant de procéder à l'épreuve, deux items d'entraînement sont proposés permettant de présenter les marques du pluriel pour les noms (-s) et les verbes (-nt). Afin de respecter les capacités en écriture des élèves (geste graphique et correspondances grapho-phonétiques peu automatisés) et d'éviter un plafonnement des résultats en fin d'année causé par la progression des élèves, cette épreuve comportait six items à la mi-année, auxquels ont été ajoutés six autres items pour la fin de l'année.

6. Afin de ne pas introduire un biais lié à l'ordre d'introduction des conditions A et B, nous avons systématiquement présenté la condition A avant la condition B pour les quatre groupes rencontrés.

*Épreuve métamorphologique*

Comme le soulignait Sénéchal (2000), la prise en compte d'informations morphologiques dans une épreuve de compréhension ou de production de mots ne permet pas toujours de vérifier si l'utilisation d'une stratégie morphologique est consciente et si elle relève de connaissances explicites. Par conséquent, nous avons conçu une épreuve individuelle (Morin, 2002) au cours de laquelle l'enfant doit juger si des phrases sont correctes (« si tous les mots sont bien écrits »). Par la suite, si l'enfant a jugé la phrase incorrecte, il est invité à corriger la phrase et à justifier sa correction. Chacune des phrases est présentée sur un support écrit en étant accompagnée des consignes et des questions de l'expérimentatrice qui suivent un protocole strict de passation qui est le même pour tous les sujets. Dans un premier temps (jugement), l'enfant est invité à juger si la phrase est correctement écrite : « Est-ce que tu trouves que tous les mots sont corrects ? Est-ce que tu les aurais écrits comme ça, toi ? ». Ensuite, si l'enfant juge la phrase correcte, l'item suivant est proposé ; au contraire, si l'enfant la juge incorrecte, l'enfant est invité à identifier et à corriger l'erreur (« À ton avis, qu'est-ce qui ne va pas ? Peux-tu me dire comment tu l'aurais écrit ? ») et à justifier sa correction (« Pourquoi tu penses que c'est plutôt comme cela ? »). Afin d'éviter un effet de surcharge cognitive associé au traitement écrit pour ces sujets (Graham et Harris, 2000), cet entretien se déroule à l'oral.

Cette épreuve comprend six énoncés, dont deux sont orthographiquement acceptables et quatre non acceptables<sup>7</sup>. Plus précisément, les énoncés présentant une violation morphologique introduisent soit une erreur au niveau de l'accord du verbe (Les autos *roule* vite.), soit une erreur au niveau de l'accord du nom (Je lave mes *main*.).

7. Nous sommes consciente de ce déséquilibre mais en raison de certaines contraintes scolaires et expérimentales, nous avons choisi de proposer plus d'items orthographiquement non acceptables qui sont susceptibles de mobiliser l'activité réflexive de l'enfant.

### *Présentation et interprétation des résultats*

Les performances<sup>8</sup> observées à l'épreuve de compréhension, à celle de production et à l'épreuve métamorphologique seront présentées dans l'ordre dans la figure 2.

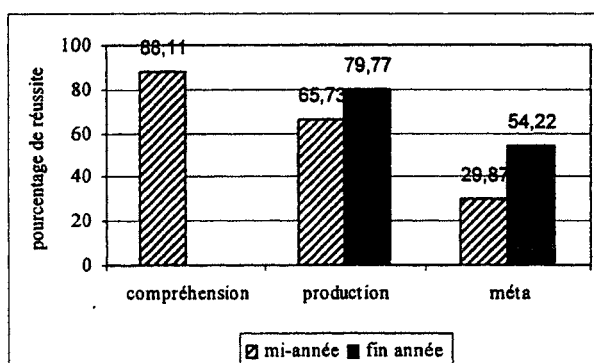


Figure 2 – Pourcentage de réussite aux trois épreuves de morphologie du nombre obtenu par l'ensemble des sujets en première année

La figure ci-dessus indique des différences, d'une part, entre les différentes épreuves à la mi-année comme à la fin de l'année et, d'autre part, entre les deux moments de passation pour chacune des épreuves. D'un point de vue statistique, nous avons pu établir qu'entre les épreuves de compréhension et de production et entre celles de production et métamorphologique à la mi-année, des différences significatives étaient observées. À la fin de la première année, une différence significative a également été observée entre la performance moyenne à l'épreuve de production et celle observée à l'épreuve métamorphologique.

### *Performances à l'épreuve de compréhension de marques reliées au pluriel*

8. Ces scores englobent à la fois les performances observées aux items au singulier et ceux au pluriel.

Concernant d'abord la comparaison des performances selon les deux modalités caractéristiques de l'épreuve (conditions A et B), on observe que les sujets obtiennent un score moyen un peu plus élevé pour les items qui relèvent de la condition A (91,42 %), ce qui implique la présence d'une image à associer à un des deux items linguistiques présentés. L'analyse de variance conduite révèle que cette différence est statistiquement significative, ce qui vient appuyer les résultats obtenus par Totereau (1998) dans un contexte scolaire différent. En effet, la plus grande réussite des items de la condition A (présence de deux items linguistiques) favorise la comparaison de marques singulier/pluriel et suggère que, encore au début de la première année, celle-ci facilite la compréhension que les sujets se font des marques morphologiques à l'écrit.

Nous avons détaillé le score global en sous-scores caractérisant les performances selon la présence de pronom ou d'article, d'une part, et la nature des mots concernés, d'autre part. Concernant la présence de pronom ou d'article, des analyses statistiques indiquent que les sujets réussissent mieux les items pour lesquels un déterminant est présent avec 90,76 %, tandis que la moyenne des items sans marque est de 85,45 %<sup>9</sup>. Même si cette différence n'est pas très importante, on observe tout de même qu'elle est statistiquement significative, ce qui appuie l'hypothèse émise par Totereau (1999) selon laquelle la redondance de marques améliore la performance. Ainsi, même en début de scolarisation, le traitement syntagmatique de l'écrit semble supporter les activités de compréhension chez le jeune enfant.

Si l'on compare maintenant les performances selon la nature des mots, noms ou verbes, on observe aussi une différence, les sujets réussissant mieux les items ciblant des noms (91,23 %) que ceux relatifs aux verbes (84,98 %). L'analyse de variance (ANOVA) montre que l'effet de la nature du mot est significatif.

9. Afin d'expliquer cette différence dans les résultats, nous pouvons écarter l'impact de la morphologie audible (les chats/le chat), qui fournit un appui oral à la redondance de marques, en comparaison avec des cas de redondance de marques sans appui à l'oral (elle patine/elles patinent), étant donné que les items expérimentaux n'ont pas été lus par l'expérimentatrice.

### ***Performances à l'épreuve de production de marques reliées au pluriel***

Pour cette épreuve qui proposait aux sujets de compléter des syntagmes, les résultats obtenus par notre étude montrent d'abord des différences significatives entre l'accord des items au singulier (mi-année: 93,82 % ; fin d'année: 94,09 %) et ceux au pluriel (mi-année: 37,63 % ; fin d'année: 65,46 %). Cette faible capacité à procéder à l'accord au pluriel des items proposés peut notamment être expliquée par le coût de la gestion de la procédure phonologique nécessaire pour transcrire les phonèmes en graphèmes (Graham et Harris, 2000), ou du geste graphique lorsque le sujet doit produire le syntagme (Bourdin et Fayol, 1994). En ce sens, l'amélioration des performances en fin d'année peut s'expliquer par l'automatisation grandissante du geste graphique et du calcul phonographique.

L'examen des performances selon la nature des mots – nom, verbe, adjectif – montre qu'à la mi-année les noms sont les mieux réussis (77,02 %), suivis des verbes (65,32 %) et enfin des adjectifs (54,84 %), tandis qu'à la fin de l'année, la hiérarchie décroissante indique que ce sont toujours les noms qui sont les mieux réussis (85,89 %), ensuite viennent les adjectifs (80,65 %) et puis les verbes (77,02 %). À la mi-année, ces différences à propos de la nature des mots sont toutes statistiquement significatives, tandis qu'à la fin de l'année, ce constat ne peut être fait qu'entre les verbes et les noms. Ces résultats indiquent ainsi une supériorité constante de la capacité des sujets à accorder correctement les noms, ce qui s'apparente aux résultats obtenus à l'épreuve de compréhension et vont, encore une fois, dans le même sens que ceux obtenus par Totereau (1998). On observe de plus que c'est l'accord de l'adjectif qui fait l'objet de l'amélioration la plus importante entre les deux moments de passation.

### ***Performances à l'épreuve métamorphologique***

Pour enrichir les performances présentées aux deux moments de la première année (*Figure 2*) à l'épreuve métamorphologique, nous avons distingué la capacité du sujet à juger la qua-

lité orthographique d'une phrase de celle qui met en relief une capacité à corriger des phrases comportant éventuellement une erreur orthographique. À cet égard, l'analyse des données indique que, même si elles augmentent de façon marquée en cours d'année, les capacités à juger la qualité orthographique d'une phrase sont, de façon constante, plus importantes (48,2 % à la mi-année à 67,67 % à la fin de l'année) que celles permettant aux sujets de corriger les phrases non orthographiques d'un point de vue morphologique (16,13 % à la mi-année et 43,3 % à la fin de l'année). Il faut souligner que des analyses statistiques indiquent que les performances observées à ces deux tâches apparaissent fortement corrélées, tant à la mi-année qu'à la fin de l'année.

Considérant que cette épreuve a suscité des justifications de la part des sujets, nous avons eu recours à une typologie pour classer les justifications produites, laquelle suit un ordre gradué d'explication et tient compte du type d'explication fournie (*Tableau 2*). Les six niveaux mis en évidence traduisent une plus ou moins grande explicitation des connaissances morphologiques de l'enfant (Bialystok et Ryan, 1985). Ainsi, le niveau 1 correspond à une absence de justification ou encore à un constat d'ignorance (« Je ne sais pas »), tandis que le niveau 2 est associé aux justifications non pertinentes, qui peuvent, par exemple, être fondées sur un schéma fonctionnel non pertinent (« parce qu'il ne faut pas lire plein de livres en même temps »). Le niveau 3 correspond à des justifications témoignant d'une référence explicite au référent (« parce qu'il y en a plus »), tandis que les justifications du niveau 4 mettent l'accent sur l'établissement d'une relation explicite entre le référent et la marque linguistique (« parce qu'il y a un livre et il y a *un* d'écrit »). Enfin, les niveaux 5 et 6 correspondent à des justifications exclusivement centrées sur la marque linguistique. Plus précisément, le niveau 5 est lié au repérage explicite de la marque (« parce que c'est marqué *des* »), tandis que le niveau 6 est associé à l'établissement d'un lien avec la marque manquante.

	Justifications mi année nbre total 264	Justifications fin d'année nbre total 264
Niveau 1 : absence de justification / constat d'ignorance	77.27%	46.21%
Niveau 2 : justification non pertinente	1.89%	1.14%
Niveau 3 : référence explicite au référent	17.81%	36.74%
Niveau 4 : relation explicite entre le référent et la marque linguistique	0%	2.27%
Niveau 5 : référence explicite à la marque linguistique : identification de la marque	3.03%	10.98%
Niveau 6 : référence explicite à la marque linguistique (établissement d'un lien avec la marque manquante)	0%	2.65%

Tableau 2 – Répartition du nombre de justifications produites (en %) à l'épreuve métamorphologique en première année (mi-année et fin d'année) en fonction de la typologie élaborée pour catégoriser les justifications des sujets.

Globalement, à la fin de l'année, on observe que les justifications tendent à devenir plus explicites. En effet, tandis qu'à la mi-année, les justifications se situent majoritairement au niveau 1 (justification absente ou non pertinente), ce niveau étant celui de 77,27 % de l'ensemble des justifications produites, cette proportion diminua à 46,21 % à la fin de l'année. De plus, à la mi-année, aucune justification des niveaux 4 et 6

n'est produite, tandis qu'à la fin de l'année, des justifications des niveaux 4, 5 et 6 sont répertoriées.

Ainsi, on observe que même si les performances des sujets augmentent en cours d'année à l'épreuve métamorphologique, les résultats relativement faibles aux tâches de jugement et de correction ainsi que les niveaux de justification indiquent que les enfants ne témoignent généralement pas d'habiletés métamorphologiques très avancées.

À la lumière des travaux menés par Gombert (1990 ; Gombert et Colé, 2000), les plus faibles résultats observés à l'épreuve métamorphologique en comparaison avec les deux autres épreuves de morphologie s'expliquent par un plus haut niveau de contrôle cognitif requis par cette tâche de type « méta ». Même si des connaissances implicites sur l'écrit peuvent suffire pour juger de la qualité orthographique des phrases, les activités de correction et surtout celles de justification nécessitent que les connaissances morphographiques correspondent à des représentations davantage explicitées du point de vue des composantes structurelles auxquelles elles font appel, pour être mobilisées efficacement dans la tâche de correction ou faire l'objet de verbalisations dans la tâche de justification.

Les résultats obtenus aux différentes épreuves de morphologie contribuent à raffiner la connaissance que nous pouvons avoir de l'acquisition de la morphologie écrite du nombre en français en associant des épreuves sollicitant la compréhension et la production en même temps que la conscience morphologique. Nos résultats suggèrent en effet que la dimension morphographique du français est lentement intériorisée par les élèves et que les compétences morphographiques se construisent à différents niveaux. En ce sens, l'épreuve métamorphologique contribue d'une façon particulière au domaine d'étude portant sur l'acquisition de la morphographie en montrant la moins grande facilité des enfants, dans une première année de scolarisation, à réussir une tâche qui sollicite des connaissances morphologiques explicites reliées au travail de réflexion sur cette dimension de la langue écrite.



Enfin, on constate que l'idée, de plus en plus considérée par les travaux menés en psychologie cognitive (Fayol, 1997), selon laquelle une activité de compréhension nécessite une charge cognitive plus limitée que ne le demande une activité de production s'applique au domaine précis de la construction de la morphographie du nombre. Il semble ainsi que nous puissions distinguer un premier niveau d'acquisition témoignant d'une capacité à comprendre des marques morphologiques à l'écrit, mais que cette compréhension n'est pas garante de la mobilisation de ces connaissances dans une tâche de production et, encore moins dans une tâche sollicitant des connaissances morphographiques explicites.

### *Bibliographie*

- BIALYSTOK, E. et RYAN, E.B. (1985): A metacognitive framework for the development of first and second language skills, in D.L. Forrest-Pressley, G.E. Mackinnon et T. Gary Waller (Eds.), *Metacognition, cognition, and human performance*, Vol. 1, Orlando, Academic Press, 207-251.
- BOURDIN, B. et FAYOL, M. (1994): Is written language production more difficult than oral language production? A working memory approach, *International Journal of Psychology*, 29 (5), 591-620.
- BRISAUD, C. et SANDON, J.-M. (1999): L'acquisition des formes verbales en/E/à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie, *Langue Française*, 124, 40-57.
- COLÉ, P. et FAYOL, M. (2000): Reconnaissance de mots écrits et apprentissage de la lecture: rôle des connaissances morphologiques, in M. Kail et M. Fayol (Dir.), *L'acquisition du langage: le langage en développement. Au-delà de 3 ans*, Paris, PUF, 151-181.
- FAYOL, M. (1997): *Des idées au texte: psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris, Presses Universitaires de France.
- FRITH, U. (1985): Beneath the surface of developmental dys-

- lexia, in K.E. Patterson, J.C. Marshall et M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 301-330.
- GOMBERT, J.-É. (1990): *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.
- GOMBERT, J.-É. et COLÉ, P. (2000): Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme, in M. Kail et M. Fayol (Dir.), *L'acquisition du langage: le langage en développement. Au-delà de 3 ans*, Paris, PUF, 117-150.
- GRAHAM, S. et HARRIS, K.R. (2000): The role of self-regulation and transcription skills in writing development, *Educational Psychologist*, 35 (1), 3-12.
- GUYON, O. (1997): Acquisition de l'orthographe du CE1 à la 5e: les morphogrammes grammaticaux *s* et *nt*, *La linguistique: Revue de la société internationale de linguistique fonctionnelle*, 33, 1, 23-40.
- JAFFRÉ, J.-P. et DAVID, J. (1999): Le nombre: essai d'analyse génétique, *Langue Française*, 124, 7-22.
- MONTÉSINOS-GELET, I. et MORIN, M.-F. (2001): S'approcher de la norme orthographique en 1<sup>re</sup> année du primaire: qu'en est-il de la pluralité des conceptions linguistiques? *Archives de Psychologie*, 69 (270-271), 159-176.
- MORIN, M.-F. (2002): *Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire*, Thèse de Doctorat, Université Laval, Québec, Canada.
- NUNES, T., BRYANT, P. et BINDMAN, M. (1997): Morphological spelling strategies: Developmental stages and processes, *Developmental Psychology*, 33 (4), 637-649.
- PACTON, S., FAYOL, M. et PERRUCHET, P. (1999): L'apprentissage de l'orthographe lexicale: le cas des régularités, *Langue Française*, 124, 23-39.
- PACTON, S., FAYOL, M. et PERRUCHET, P. (2002): Acquérir l'orthographe du français: apprentissages implicite et explicite, in A. Florin et J. Morais (Éds.), *La maîtrise du langage*, Rennes, PUR, 95-118.
- SÉNÉCHAL, M. (2000): Morphological effects in children's spelling of French words, *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54 (2), 76-85.

- TOTEREAU, C. (1998): *Un exemple d'apprentissage du système orthographique : la morphologie écrite du nombre en français*, Villeneuve D'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- TOTEREAU, C. (1999): Apprendre la morphologie du nombre à l'écrit en français, *Rééducation orthophonique*, 200, 101-113.
- TOTEREAU, C., THÉVENIN, M.-G. et FAYOL, M. (1997): Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français, in L. Rieben, M. Fayol et C. A. Perfetti (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 147-168.
- TREIMAN, R et BOURASSA, D. (2000): The development of spelling skill, *Topics in Language Disorders*, 20 (3), 1-18.
- TREIMAN, R et CASSAR, M. (1997): L'acquisition de l'orthographe en anglais, in L. Rieben, M. Fayol et C. A. Perfetti (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 79-99.