



République Algérienne Démocratique et Populaire



Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Abès Laghrou-Khenchela

Faculté des Lettres Et Des Langues

Département Des lettres Et Des langues Françaises

Thème :

***Analyse des erreurs orthographiques dans les productions
écrites des élèves de la 01^{ère} année moyenne***

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master

Option :

Langue appliquée.

Sous la direction de :

Mr. KRAZI Nacer.

Présenté et soutenu publiquement par :

OUNISSI Amel.

Devant Le Jury composé de :

- ❖ **Président :** Mr. LOCIF. Bader Eddine. M.A.A .Université de khenchela
- ❖ **Examineur :** Mr. HACHANNI. Salah Eddine. M.A.A. Université de khenchela
- ❖ **Rapporteur :** Mr. KRAZI. Nacer. M.A.A. Université de khenchela

Année Universitaire : 2014-2015

Remerciements

*Je tiens à remercier avant tout, mon Dieu de m'avoir
accordé la*

Volonté et la capacité pour achever ce travail.

*J'adresse un remerciement tout particulier à Mr. KRAZI.
Nacer d'avoir accepté de diriger ce travail et pour la
confiance qu'il a bien voulu placer en moi, pour Ses conseils
et ses orientations.*

*Mes remerciements s'adressent également à
Mr.MANSOURI.Yacine pour son aide et sa compréhension.*

*Mes remerciements vont également aux membres du jury
qui me font honneur d'examiner ce travail.*

*Je ne saurais oublier mes parents, mes frères, mes amis et mes
collègues pour leur soutien moral et leur précieuse aide*

*Enfin, ce travail n'aurait pas pu voir le jour sans la
présence de ma famille et, sans le chemin que j'ai parcouru
depuis ma venue au monde. Chaque rencontre, chaque
expérience réussie ou non, tous ces éléments qui gravitent
autour de moi, ont fait de moi la personne que je suis
aujourd'hui et le travail que je mène et que je continuerai à
mener encore.*



Merci à tous

Dédicace

À ceux qui m'ont indiqué la bonne voie, À ceux qui attendent

Patiemment le fruit de leur Éducation...

À mes parents, pour leurs encouragements, leurs conseils et leurs Sacrifices.

A ma mère : la lumière qui m'a toujours éclairée le chemin, à celle qui a tout fait pour ma réussite, pour sa douceur, sa tendresse, ses sacrifices et ses prières.

A mon père, à qui je dois tout le respect et l'amour, pour son soutien, son encouragement et surtout sa confiance en moi.

J'espère que vous trouverez dans ce modeste travail ma profonde reconnaissance et mon grand amour pour vous.

A mes chers frères : Titou et Abdessalam.

A ma jolie sœur : Salima Salî.

Mes pensées vont tout de suite à mes ami(e)s :

A la fleur « SamahLehagueni », l'ange « Nina Mehaleaine », à la merveilleuse « Amel medjhad », la fleure « NajahMefardji », au papillon « Noussita Kefali » et la rose « TîmaKarouche » à « ChichaBenchaïba ».

A Imad « mon ami et frère ».

« La vie serait moins FUN sans vous »

A l'âme de ma grande mère « Mahbouba »

Je vous dédie ce modeste travail

Amel MAYAMI

Tables des matières

Introduction générale	01
------------------------------------	----

PREMIER PARTIE : LE CADRE THEORIQUE

Chapitre 1

L'orthographe, partie intégrante de la production écrite.

Introduction	07
1- Aperçu historique de la production écrite dans l'école.....	07
2- Principaux modèles de production.....	08
2-1- Le modèle de Hayes et Flower.....	08
2-2- Le modèle de Garrett / Levelt.....	10
2-3- Le modèle de Van Galen.....	13
3- L'orthographe française.....	14
3-1- Définition de l'orthographe.....	14
3-2- La compétence orthographique.....	14
3-3- Les deux composantes de l'orthographe.....	15
3-4- Rôle et fonction de l'orthographe.....	18
4- La production orthographique	18
Conclusion	21

Chapitre 2

Le pluri-système

Introduction	21
1- Le pluri-système orthographique selon Nina CATACH.....	21
1-1 Notions fondamentales.....	21
1-1-1.Le phonème.....	21
1-1-2.Le graphème.....	21

1-2-	Ecriture alphabétique vs écriture idéographique.....	22
1-2-1-	Les phonogrammes.....	23
1-2-2-	Les morphogrammes.....	23
1-2-3-	Les logogrammes.....	24
1-2-4-	Les lettres historiques et étymologiques.....	24
1-2-5-	Les idéogrammes.....	24
2-	Traitement des erreurs orthographiques.....	25
3-	La typologie des erreurs orthographiques de Nina CATACH.....	26

Chapitre 3

L'enseignement/ Apprentissage de l'orthographe française au moyen.

Introduction.....	30
1- L'enseignement de l'orthographe du français en 1^{ère} année moyenne.....	30
1-1- les leçons proposées dans cette année.....	30
1-2- les compétences déjà acquises par les apprenants.....	31
2- Les difficultés de l'enseignement/ apprentissage de la compétence orthographique.....	31
2-1- La complexité de la langue française.....	31
2-2- Difficultés orthographiques liées aux apprenants arabophones....	32
2-3- Difficultés liées aux enseignants.....	32
Conclusion.....	33

DEUXIEME PARTIE : METHODOLOGIE ET PRATIQUE

Chapitre 01

L'orthographe dans le manuel scolaire de la 1^{ère} année Moyenne.

Introduction	36
1- L'orthographe dans le nouveau programme et le document d'accompagnement de la 1^{ère} année moyenne	36
1-1- Les objectifs de l'enseignement du français en 1^{ère} année moyenne	36
1-2- L'adoption de l'approche par les compétences	38
1-3- La démarche de résolution de situations-problèmes	38
2- La place de l'orthographe dans le manuel scolaire de 1^{ère} année moyenne	38
2-1- Grille d'analyse de la leçon d'orthographe dans le manuel scolaire	38
2-2- Le manuel scolaire	38
3- Lecture et analyse des leçons d'orthographe dans le manuel scolaire	40
Conclusion	41

Chapitre 02 :

Contexte et démarche de travail

Introduction	43
1- Description de l'activité et analyse de la démarche	43
2- La grille typologique des erreurs orthographiques de N. CATACH	44
3- Etude sur corpus : présentation et analyse des résultats	44

4- Tableau représentant l'ensemble des erreurs orthographiques relevées dans les copies analysées.....	44
5- Analyse des résultats.....	46
6- Les erreurs à dominante morphogrammique.....	66
7- Les erreurs à dominante phonétique.....	67
8- Les erreurs à dominante phonogrammique.....	67
Conclusion.....	68
Conclusion générale.....	70
Bibliographie	
Résumé	
Annexe	



Introduction générale

*« Dès lors qu'on l'enseigne,
l'orthographe, phénomène linguistique,
devient un phénomène pédagogique. »
Jean Guion (1974)*

L'apprentissage du français langue étrangère au collège contribue à développer chez l'élève, tant à l'oral qu'à l'écrit, l'expression d'idées et de sentiments personnels au moyen de différents types de discours. Les outils de la langue ne doivent pas être étudiés pour eux-mêmes mais doivent être placés au service de l'apprentissage de discours. Chacun des différents aspects de l'enseignement du français nécessite une réflexion qu'il est impossible de mener avant d'avoir fait l'expérience concrète d'enseigner.

Apprendre une langue étrangère exige du sujet-apprenant l'appropriation de toutes les composantes des deux compétences, orale et écrite. L'orthographe est l'une de ces composantes essentielles.

En effet, écrire correctement contribue à une interprétation correcte du message permettant ainsi le déroulement efficace de la communication. Dans cette optique, la bonne orthographe est une nécessité dans le cadre de la communication écrite.

De ce fait, l'orthographe n'est pas la langue ; mais l'un de ses compléments, comme l'affirme **Nina CATACH** : « *L'orthographe est importante certes, mais secondaire ; elle est complément de la langue, elle n'en est pas le fondement.* »¹. Parler de l'orthographe donc, nous fait allusion à **Nina CATACH**, qui a fait des progrès considérables sur le plan scientifique. Elle a abordé l'orthographe à travers la notion du système de la langue qui est présente aujourd'hui partout.

Les élèves algériens sont confrontés à l'orthographe française dès leur première année d'apprentissage du français, c'est-à-dire à partir de la troisième année primaire. L'enseignement de cette composante se traduit le plus souvent par l'apprentissage des correspondances des grapho-phonologiques par le biais de règles et de normes à mémoriser ou encore d'exercices et dictées.

Le choix de notre sujet c'est pour connaître le niveau des apprenants au moyen plus particulièrement en première année dans l'orthographe et analyser leurs copies pour savoir les erreurs les plus dominantes quand ils écrivent. Et comprendre d'où viennent ces erreurs et les difficultés pendant l'apprentissage de l'orthographe.

La question des erreurs d'orthographe est complexe du fait qu'elle pose le problème de l'apprentissage, de la compréhension et de la mémorisation des règles et de leur réutilisation en contexte de production. Ce problème touche surtout les principaux acteurs du système éducatif en l'occurrence les enseignants, les élèves et leurs parents pour le suivi à la maison, et

¹ Nina CATACH, *l'orthographe française, traité théorique et pratique*, Paris. NATHAN, 1986, P5

l'État à travers les programmes qu'il élabore, les priorités qu'il se fixe et les méthodes pédagogiques qu'il recommande.

Notre souci donc est de faire acquérir aux apprenants une orthographe, la moins fautive possible mais avant tout de leur faire comprendre le rôle joué par l'orthographe dans la maîtrise des discours et notamment dans la cohérence des textes.

Pour cela, il nous a fallu tout d'abord, analyser les causes possibles de leurs erreurs afin d'y remédier et s'interroger de la difficulté de l'enseignement/ apprentissage de l'orthographe

Ceci nous a poussés à poser la problématique suivante :

- Pourquoi, malgré l'importance que revêt l'orthographe dans le cursus des élèves algériens, ils continuent toujours à faire des erreurs lorsqu'ils rédigent des textes ?

En rapport à cette question principale, d'autres questions secondaires se posent d'elles-mêmes à savoir :

- Quels sont les différents types des erreurs orthographiques commises par ces élèves dans leurs écrits ?
- Quelles sont les erreurs les plus fréquentes chez l'ensemble de ces apprenants ?

Notre rôle donc en tant qu'apprentis chercheurs en didactique consistera à trouver des réponses à toutes ces questions.

Les opérations qui entrent en jeu lors de l'activité d'écriture sont similaires en langue maternelle et en langue étrangère. Cependant, celui qui rédige dans une langue étrangère est davantage exposé à la surcharge cognitive du fait qu'il possède un nombre encore restreint de stratégies et une compétence linguistique très limitée. Du coup, il produit davantage d'erreurs à savoir les erreurs de type orthographique. D'autre part, l'opacité de la langue française et la complexité de son système orthographique représentent une source majeure des carences à ce niveau. C'est une langue qui pose de gros problème aux natifs et bien évidemment ces problèmes ne peuvent qu'être complexes pour les apprenants étrangers.

La compétence orthographique est à la fois un savoir et un savoir-faire (apprendre le système orthographique et apprendre à l'utiliser dans les productions écrites), intégrer l'apprentissage de l'orthographe dans les activités de productions écrites (dictée).

Aborder l'erreur comme un outil d'apprentissage et comme un déclencheur de réflexion, ceci dit et dans le but de fournir des éléments de réponses à nos questions nous venons dire que les erreurs les plus fréquemment commises par les élèves de 1^{ère} année moyenne sont des erreurs à dominantes morphogrammique et logogrammique.

Bien évidemment un certain nombre de lectures étaient nécessaires pour clarifier certaines notions de notre objet de recherche. C'est pour quoi dans notre partie théorique, composée de trois chapitres, le premier traite la relation entre l'orthographe et la production écrite en commençant par un aperçu historique de la production écrite dans l'école et ses modèles, et d'autre part l'orthographe française, nous proposons une définition, et distinguons les deux composantes de l'orthographe française.

Dans le deuxième chapitre, nous donnons l'importance au système graphique par l'étude de pluri-système selon **Nina CATACH**. En suite le troisième chapitre qui aborde la situation, l'enseignement du français en Algérie, et les difficultés de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe française. En fin dans la partie pratique nous présentons la place de l'orthographe et son enseignement dans le manuel scolaire de la première année moyenne. En suite le contexte et la démarche de travail qui présente notre analyse de corpus.



PREMIERE
PARTIE

Cadre théorique



Chapitre 1

*L'orthographe, partie intégrante de
la production écrite*

*« L'orthographe est une science
qui consiste à écrire les mots d'après
l'œil et non d'après l'oreille. »*

Ambrose Bierce

Il nous a semblé intéressant dans ce premier chapitre de mettre l'accent sur l'une des compétences que doit apprendre pour rédiger un texte, c'est la compétence orthographique.

De ce fait, ce premier chapitre sera consacré à la production écrite, puis à l'orthographe française, pour le conclure par la mise en relation de ces concepts.

1. Aperçu historique de la production écrite

L'école a longtemps vécu sur une chronologie des apprentissages : On apprenait à lire ensuite on apprenait à écrire. On partait du simple vers le complexe, de l'alphabet vers les mots puis des phrases vers le texte. Par conséquent, c'était un apprentissage tardif.

Jusqu'aux années **60**, la lecture, la récitation, les activités orales inspiraient les leçons de vocabulaire, grammaire, orthographe à l'écrit. La grammaire était fondée sur l'analyse logique. La rédaction était le couronnement et la synthèse de l'ensemble des activités du français réalisées au cours de la semaine.

A la fin des années **60**, l'enseignement traditionnel de la langue est alors remis en cause. Des conceptions différentes de l'organisation des activités sont apparues.

Les années **70** furent aussi les grandes années, ces années furent aussi les grandes années de recherche en didactique sur l'apprentissage de la lecture qui se trouva au premier plan des polémiques et des rénovations pédagogiques. Le plan de rénovation de l'enseignement du français préconise des activités de communications. La place de l'oral est réhabilitée, les activités d'écritures sont variées.

En grammaire, on utilisa les exercices structuraux, les reconstitutions de texte, les manipulations syntaxiques.

Dans les années **90** l'interaction lecture – écriture permet d'analyser les textes pour produire de l'écrit. Apparaît alors le terme « d'activités décrochées » qui aide les élèves à produire des textes grammaticalement corrects.

Nous parlons de la grammaire de phrase mais aussi de la grammaire de texte.

Actuellement, les enseignants sont les héritiers de tous ces mouvements et dans leur pratique journalière où nous retrouvons les traces.

2. Principaux modèles de production

Au cours des dernières années, plusieurs modèles de production du langage ont été élaborés (les revues du Fayol, 1991 et Piola, 1990).

Ces modèles, bien que présentant des spécificités importantes, sont complémentaires et se situent tous dans une même perspective modulariste.

Nous présentons trois d'entre eux- les modèles de : **Hayes et Flower 1980** ; **Garrett / Levelt** et de **Van Galen**, que nous estimons représentatifs des principales tendances qui ont prévalu et qui continuent à prévaloir dans le cadre de l'étude de la production du langage.

2-1- Le modèle de Hayes et Flower

Le premier modèle – et le plus connu- émane des travaux de **Hayes et Flower** (1980).

Ce modèle, qui a été établi dans une perspective psychopédagogique à partir d'une analyse de protocoles verbaux concurrents, poursuit trois objectifs

1. Identifier les processus rédactionnels.
2. Déterminer les origines des difficultés rencontrées par les scripteurs au cours de la rédaction d'un texte.
3. Envisager les conditions d'améliorations des productions.

Ce modèle comporte trois composantes (**Figure 01**)

L'environnement de la tâche, les connaissances conceptuelles, situationnelles et rhétoriques (mémoire à long terme du scripteur), et enfin le processus d'écriture à proprement parler.

- L'environnement de la tâche correspond aux éléments externes au scripteur qui influencent le processus d'écriture, y compris le but du texte et la consigne. Une fois que le processus d'écriture a commencé, la portion de texte qui a déjà été écrite entre les composantes de l'environnement.
- La deuxième composante concerne les connaissances conceptuelles, situationnelles et rhétoriques : pour produire un texte écrit qui vise un public spécifique, il est nécessaire d'avoir une connaissance de ce public ; pour écrire sur un thème, il faut avoir des connaissances sur ce thème ; pour écrire dans un genre spécifique, il faut avoir des

connaissances sur le standard du type textuel. Une connaissance de la grammaire et de plans d'écriture est également requise.

- La dernière composante, le processus de production écrite à proprement parler se décompose en planification conceptuelle qui gère la sélection et l'ordre de présentation de l'information (récupération, organisation, cadre finalisé des connaissances), la mise en texte, qui correspond à la phase de génération de phrase (lecture, retour sur le texte et mise au point), et enfin la phase révision/édition qui procède à l'évaluation et éventuellement aux corrections du texte.

Une caractéristique de ce modèle est qu'il met essentiellement l'accent sur l'aspect conceptuel (connaissances du domaine, organisation de ces connaissances en mémoire mais aussi en fonction du but) et procéduraux (identification et description des processus rédactionnels) de la production. Il isole notamment un composant « révision/édition » très important dont l'intervention est susceptible de prendre le pas sur tous les autres.

L'intérêt suscité par le révision- moyen privilégié en théorie d'amélioration des produits- à la suite de la publication du modèle de **Hayes et Flower**, a provoqué une « explosion » de recherche (**Fayol et Gambert, 1987 ; Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey, 1987 ; Piolat, 1990**).

Ce modèle a donné lieu à de nombreux autres prolongements. Il a par exemple amené d'autres chercheurs à se poser la question des stratégies de production (l'opposition entre la Knowledge telling strategy et la Knowledge transforming strategy proposée par **Bereiter, Burtis et Scardamalia, 1988 ; Scardamalia et Bereiter, 1986**).

Bref ; le modèle de **Hayes et Flower** sert de point de référence à de nombreux travaux. Ces chercheurs se sont basés sur des expérimentations à partir de protocoles verbaux concomitants pour identifier les différents mécanismes entrant dans la production.

Enfin, leurs buts principaux étaient d'identifier les processus rédactionnels, de déterminer l'origine des difficultés et de voir dans quelles conditions il était possible d'améliorer les productions.

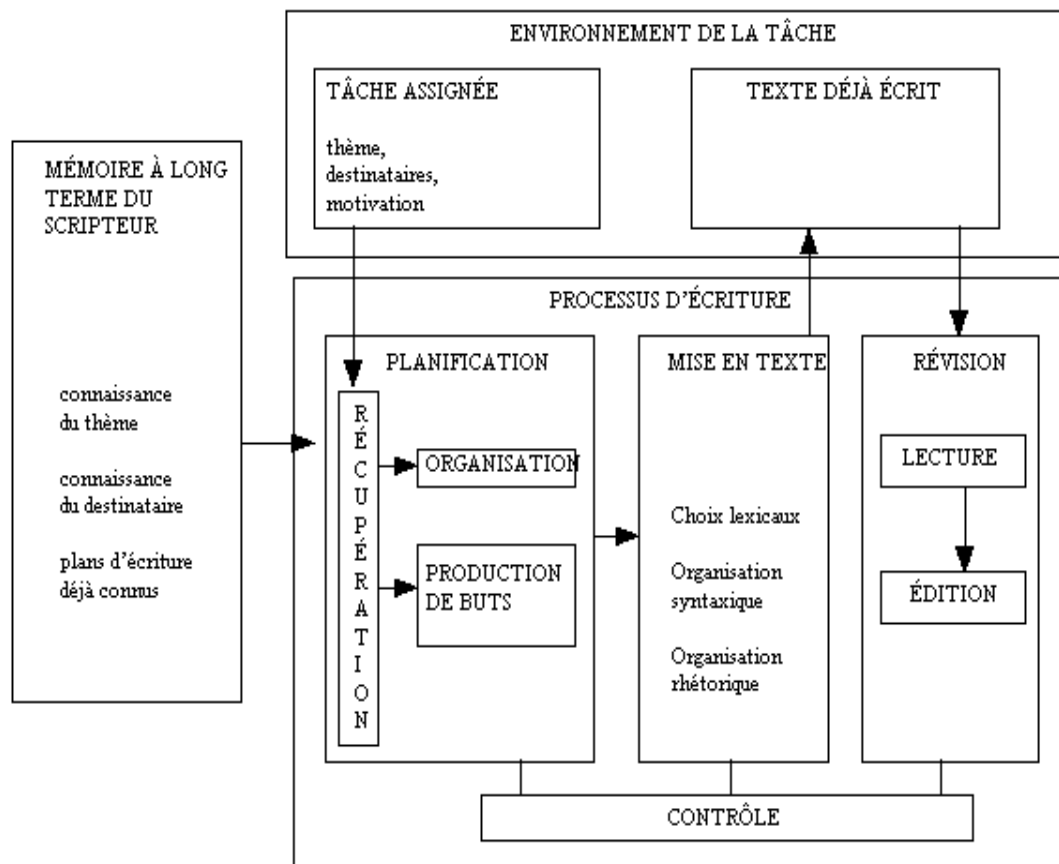


Schéma 1 : Modèle de Hayes & Flower (1980) adapté par Fayol (1996).

2-2- Le modèle de Garrett / Levelt

Deuxième modèle très influent ne s'attache pas directement, quand à lui, à la production écrite. Résultant de l'analyse systématique des erreurs de production orale –considérées comme une fenêtre d'accès à certains mécanismes cognitifs impliqués dans la production langagière.

Ce modèle a été élaboré initialement par **Garrett (1975-1980)**, puis a été repris et enrichi notamment par **Levelt 1989**. Contrairement au modèle de **Hayes et Flower** décrit précédemment, le modèle de **Levelt** s'inscrit dans une perspective psycholinguistique. Il a abouti à une conception d'accès pour l'essentiel autour de deux thèmes : la production d'unités langagières courtes et les rapports entre la compréhension et la production du langage.

Comme le fait apparaître la figure **02**, le modèle de **Levelt** décrit le composant « production » comme étant constitué en trois sous-composants spécifiques :

- Le conceptualisateur (composant conceptuel).
- Le formulateur (composant linguistique).
- L'articulateur (composant articulaire).

Ce modèle décrit un système qui prend comme entrée les résultats des traitements effectués par le conceptualisateur (le message conceptuellement élaboré) pour donner ensuite au message une forme linguistique.

La construction de cette forme qui est réalisée par le formulateur s'effectue en deux temps. Dans un premier temps, le système construit une représentation fonctionnelle et élabore parallèlement une structure grammaticale abstraite (verbe/sujet de...), ainsi que des éléments lexicaux eux aussi abstraits (les lemmas). Dans un second temps la structure syntaxique et les formes lexicales « de surface » ainsi produites sont récupérés pour être « envoyés » au composant articuloire.

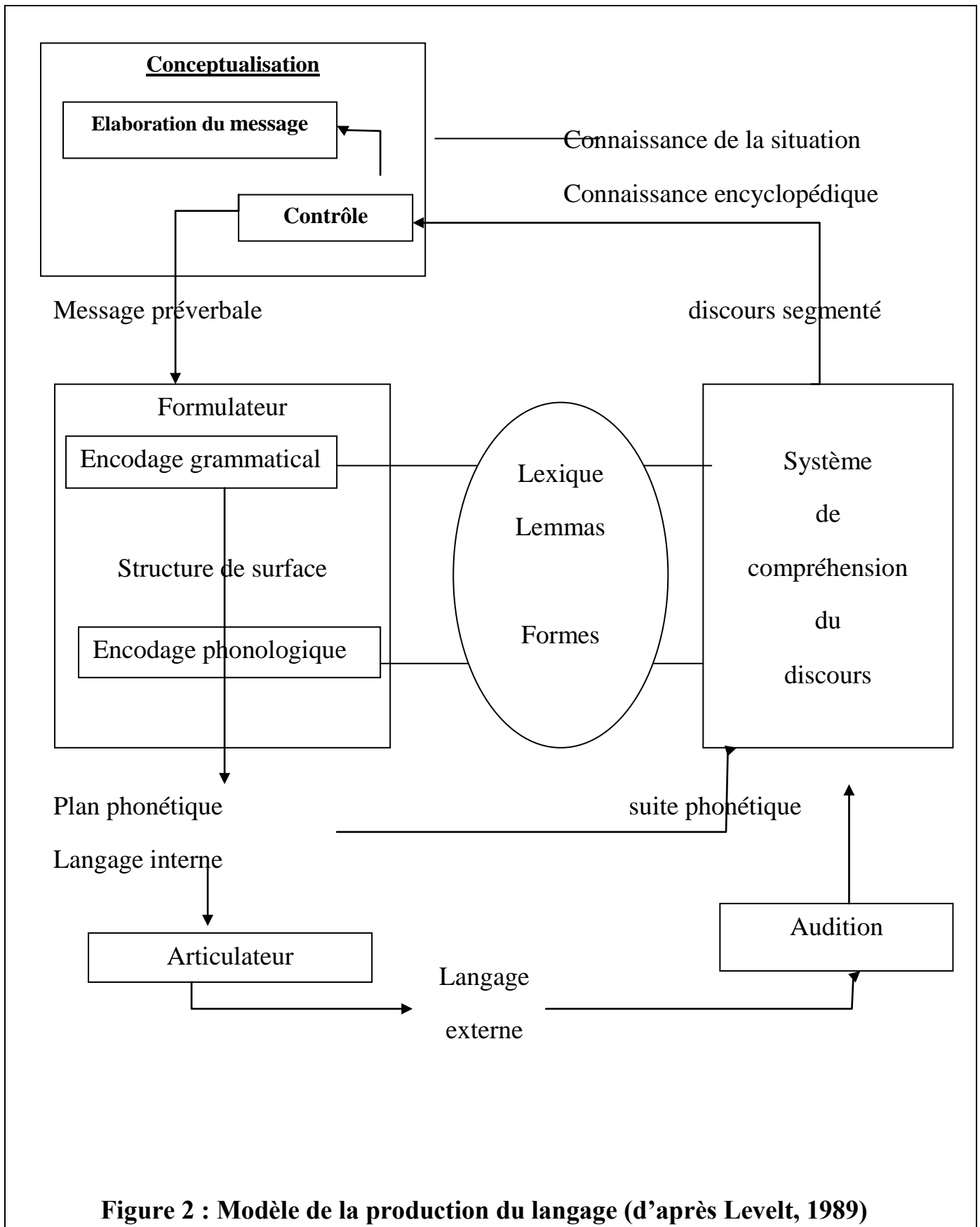


Figure 2 : Modèle de la production du langage (d'après Levelt, 1989)

Le modèle de Van Galen

Le troisième modèle est moins connu et moins influent que les deux précédents. Cela est vraisemblablement dû au fait qu'il s'attache essentiellement aux dernières étapes de la production écrite, à savoir la réalisation graphique du message (Van Galen, 1990).

Portant, la conception proposée a l'avantage de poser d'emblée le problème du caractère séquentiel des opérations. Comme le montre le tableau 01, les diverses opérations intervenant à différents niveaux sont conçues comme simultanément actives et même susceptibles d'entrer en compétition. Or, elles doivent être organisées et cordonnées pour qu'un moment donner un seul élément graphique (Stroke) soit réalisé. Le même raisonnement vaut pour la production orale.

Tableau 01

Un modèle de l'architecture des étapes de traitement au cours de la production écrite (adapté de Van Galen, 1990).

Etape de traitement		Unités en préparation
Choix intentionnel		Décrire un voyage et arrivâmes deux
Traitement sémantique et syntaxique.		heurs plus tard
Sélection de graphème		Heurs
Sélection de l'allographe		6
Parmaétrisation		(
Initiation musculaire		
Déroulement de message en cours		
Texte déjà écrit	Tracé en cours d'exécution	Texte en préparation
Nous partîmes à	(Heurs et arrivâmes deux heurs plus tard

Le modèle de **Van Galen** a l'avantage de montrer qu'un composant souvent considéré comme « élémentaire »

- la réalisation graphique – apparaît en fait hautement complexe, ce composant intègre en effet : la détermination de l'orthographe correcte des mots, la sélection des allographes, le contrôle de la taille des lettres, l'ajustement musculaire, etc....

Il présente également l'intérêt de soulever la question des différences de rythme de production des « unités » relevant des différents niveaux : ainsi, la proposition

apparaît comme une unité probable, relativement à la conception globale du message alors que la

« lettre » constitue peut être une unité au niveau de la réalisation graphique.

Cependant comme nous pouvons soupçonner l'existence de plusieurs « unités » aux niveaux inter-médiales, se pose le problème de leur vitesse de traitement respective et du stock temporaire de leurs produits dans l'attente de leur utilisation par les niveaux ultérieurs.

3-L'orthographe française

3-1- Définition de l'orthographe

L'orthographe peut signifier la « manière d'écrire les mots correctement ». C'est un mot d'origine grecque, composé de deux parties : orthós, qui signifie « droit, exact », et règle la façon et la manière d'écrire dans une langue. **Nina CATACH**, a proposé pour l'orthographe de la définition suivante :

«Manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous -système de la langue (morphologie, syntaxe, lexicque).»²

L'orthographe constitue donc, la manière d'écrire les mots d'une langue correctement, tout en respectant la transcription graphique de ces mots d'une part, et ça c'est le rôle de l'orthographe lexicale, et en suivant les règles qui régissent l'écriture de l'autre part, et ça c'est le rôle de l'orthographe grammaticale.

3-2- La compétence orthographique

Maintenant qu'on s'est familiarisé avec la discipline « orthographe », il serait convenable d'aborder la question de « la compétence orthographique ». Faut-il rappeler que notre contexte est un contexte exolingue c'est-à-dire où le français est langue étrangère. La question de la compétence orthographique ne devrait être que sur ce seul angle.

-qu'entendons-nous donc par « compétence orthographique » ?

²Nina, CATACH. « L'orthographe française, traité théorique et pratique ». Paris. NATHAN. 1980. P 16

Avant d'entamer l'exposé relatif à la définition « la compétence orthographique », nous avons estimé qu'il serait convenable de préciser en premier lieu la notion essentielle qui se rattache directement à la compétence en question et qui nous aiderait à mieux la cerner. Il s'agit de la notion de « compétence ».

La compétence représente donc :

« Une maîtrise honorable, compte tenu des résultats attendus, des contraintes, des règles à respecter. »³

Alors que la compétence orthographique représente :

« Capacité à mettre progressivement en œuvre les différentes composantes du savoir orthographier, c'est en effet concevoir cette compétence comme aptitude à produire l'ensemble des formes graphiques nécessaires à la réalisation d'un projet d'écriture »⁴

La compétence orthographique est donc, cette capacité ou cette maîtrise honorable des composantes du savoir orthographier. Autrement dit, c'est la mobilisation parfaite des connaissances orthographiques nécessaires à la réalisation d'un projet d'écriture.

3-3- Les deux composantes de l'orthographe

D'après ce qui précède, nous pouvons signaler que l'orthographe peut être subdivisée en deux catégories(ou composantes) : lexicale et grammaticale.

3-3-1- l'orthographe lexicale : ou d'usage

« Orthographe d'usage » dite aussi « orthographe lexicale » fournit la seule façon correcte dont un mot doit être écrit, en dehors de toute relation avec d'autres mots, dans une phrase. En d'autres termes, « l'orthographe d'usage » concerne les mots pris isolément, tels qu'ils sont présentés dans le dictionnaire.

Si nous s'interrogeons par exemple sur la façon d'écrire le mot « orthographe », seuls les spécialistes en la matière peuvent fournir une réponse « claire » précisant le choix de telle lettre au lieu d'une autre pourtant correspondant au même son.

³Prenoud, 2001, construire un référentiel de compétence pour guider une formation professionnelle, université de Genève,

<http://www.unig.ch/fapse/SSE/teaching/tc101/compétence-concepl.html>

⁴ ANGOUJARD André, *savoir orthographier*, HACHETTE ÉDUCATION, Paris, 1999, P120.

De la correspondance phonie-graphie à l'étymologie du terme en passant par le poids de l'usage et les règles de dérivation sans parler de « l'arbitraire » si présent car « *l'orthographe des mots du lexique (...) est pour une part importantearbitraire et imprévisible* »⁵

Autant de sources qui ont rendu cette partie de l'orthographe française complexe et difficile à apprendre notamment pour le public non-natif de la langue française. Prenons l'exemple du mot « orthographe ». À l'exception de l'avoir rencontré auparavant, le scripteur ne peut l'écrire correctement : le « t » suivi inhabituellement du « h », le son [f] qui s'écrit en combinant deux lettres différentes ; en plus du son [ɔ] qui peut être noté par la lettre « o » ou les suites de lettres « au », « eau ».

Sur ce dernier point, l'instabilité des règles de conversion phonique, qui oblige le scripteur à choisir entre plusieurs graphies notant le même son, est considérée comme source majeure de difficultés que rencontrent les apprenants.

Alors l'orthographe française :

*«Les règles de transcription écrite du mot en dehors de tout contexte de sens »*⁶

Cette catégorie, définit la façon d'écrire les mots du lexique indépendamment de leur usage dans la phrase ou le texte. Dans laquelle, les critères des mots deviendront par des pratiques répétées, des repères et des habitudes de raisonnement.

3-3-1-l'orthographe grammaticale

Cette composante de l'orthographe française est définie comme étant :

*« Celle qui concerne les variations en genre et en nombre du nom, la conjugaison des verbes et les phénomènes d'accord qui en résultent »*⁷...

C'est une composante qui ne concerne donc que les mots possédant une partie variable, appelés communément « mot variables ». Elle « *implique une division d'ordre purement graphique entre les mots variables auxquels elle s'applique et les mots invariables.* »⁸

⁵ Danièle, MANESSE. Danièle, COGIS. « *Orthographe à qui la faute* ». France.Librairie François Maspero 2010. P. 115

⁶ Christophe LEMAIRE, « quelques définitions », www.solutions-corrections.com/définitions.ph

⁷ Claire, BLANCHE-BENVENISTE. André, CHERVEL. L'Orthographe. Paris, Librairie François Maspero. P 189

⁸ Ibid. P 174

L'orthographe grammaticale est soumise aux différentes règles que fournit la grammaire ainsi qu'à la conjugaison. Deux disciplines auxquelles l'apprenant est confronté depuis ses premières années d'enseignement/apprentissage du FLE.

Contrairement à l'orthographe dite lexicale où la forme du mot est déterminée d'une façon « arbitraire », ne prenant pas en considération le contexte phrastique, en orthographe grammaticale le mot aura nécessairement une valeur grammaticale une fois employé dans un énoncé l'obligeant ainsi à adopter telle ou telle forme.

Ainsi, la manière dont on doit orthographier un mot variable est soumise à la fonction qu'il est appelé à remplir dans une phrase donnée, c'est pourquoi :

« Pour bien orthographier, il est nécessaire, non seulement de connaître toutes les formes d'un mot donné, de connaître les marques graphiques propres à chaque classe de mots, mais aussi d'avoir conscience des relations syntaxiques que ce mot entretient avec les autres. »⁹

Dans un système alphabétique, les lettres sont chargées avant tout de noter les sons. En français comme dans d'autres langues, ces mêmes lettres seront également chargées de noter les informations d'ordre grammatical que l'écrit, contrairement à l'oral, est censé transmettre, ce qui a rendu le code écrit français plus riche que le code oral.

Les mots variables partagent ainsi les mêmes marques, lettres ou suite de lettres, selon la catégorie qu'ils représentent. Le français compte cinq catégories : « *le nombre* (chat/chats), *le genre* (joli / jolie), *la personne* (mange/manges/mangent), *le temps* (mangerai, mangerais), et *le mode* (mangez, manger, mangé) »¹⁰

L'orthographe grammaticale dite aussi « orthographe d'accords » présente d'énormes difficultés aux apprenants. À commencer par la non articulation de la majorité de ces marques à l'oral (un beau jardin/ de beaux jardins), en plus de leur caractère « homophone ». Il est à noter que le problème de l'homophonie affecte beaucoup plus les terminaisons verbales.

En ce sens, l'orthographe grammaticale, consiste à indiquer graphiquement les éléments variables des mots (les marques de genre et de nombre, les formes verbales : radicaux, modes, temps...), cela exige une analyse morphosyntaxique de la phrase, l'écriture d'un mot dépend ainsi des autres mots présent dans la phrase.

⁹Danièle, MANESSE. Danièle, COGIS. « *Orthographe à qui la faute* ». France.Librairie François Maspero 2010. P. 135

¹⁰ANGOUJARD André, *savoir orthographier*, HACHETTE ÉDUCATION, Paris, 1999, P120.

3-4- Rôle et fonction de l'orthographe

« L'orthographe est avant tout un outil qui doit être mis à la portée de tous »¹¹

Orthographier est un acte complexe qui nécessite un apprentissage long, difficile et qui dure tout au long de la vie, au fur et à mesure de la confrontation à de nouveaux mots. Cela indique bien l'importance de cette activité et son rôle.

L'orthographe française, notamment grammaticale, joue un rôle important dans l'apprentissage de l'écrit de la langue cible, elle est considérée comme une composante de l'écriture, qui lui donne tout son sens.

Autrement dit, c'est une nécessité dans le cadre de la communication écrite, parce qu'elle représente les codes d'écriture des mots composant la langue, de façon à conditionner et à faciliter la bonne compréhension écrite de cette dernière.

4- La production orthographique

C'est l'élaboration et la mise en œuvre de stratégies de production d'écrits conformes à la norme orthographique. C'est le savoir-faire; l'apprenant doit apprendre comment utiliser un dictionnaire, des tableaux de conjugaison pour vérifier l'orthographe et comment corriger leurs erreurs orthographiques pendant les activités d'écriture.

Enfin, au terme de cette réflexion sur l'orthographe, nous sommes amenés à formuler les conclusions suivantes : le système orthographique français est d'une redoutable complexité de telle sorte que les apprenants ne peuvent réaliser une écriture dépourvue d'erreurs.

Il faut dire que l'activité orthographique est plus ou moins difficile à identifier d'une manière nette et concise et ce aussi bien pour les natifs que ceux pour qui le français est une langue étrangère. En fait, les difficultés que rencontrent les apprenants étrangers paraissent tout à fait normales, du moins très logiques.

Aussi il nous a été démontré que les processus impliqués dans l'acquisition de l'activité de production orthographique sont nombreux et nécessitent un apprentissage long et formalisé.

La tâche orthographique est difficile, sa nature même exige des traitements spécifiques plus sensibles à la surcharge cognitive. Même des experts continuent à faire des erreurs

¹¹Claude GRUAZ, Renée HONVOLT, Hatier Didier, Paris, 1995. P66

orthographiques quand ils écrivent des textes c'est pourquoi on peut estimer qu'elle n'est jamais totalement, ni définitivement maîtrisée.

Chapitre 2

Le pluri-système

«Cet phrase contient trois erreurs.». La première porte sur l'accord du démonstratif; la seconde, sur l'orthographe du mot erreur. Et la troisième sur le fait qu'il n'y a que deux erreurs.

Richard Powers

L'orthographe française a fait couler beaucoup d'encre autour d'elle et a toujours été au centre des préoccupations des linguistes mais aussi des pédagogues. En effet, avec la complexité qu'elle engendre, il faut tout de même avouer que ceux qui désirent l'apprendre doivent toujours peiner enfin d'y arriver, et si cela est fait, sa maîtrise n'est alors jamais complètement acquise.

Alors dans ce chapitre nous présentons : le pluri-système fait par Nina CATACH.

1- Le pluri-système orthographique selon Nina Catach

Avoir une maîtrise du système orthographique français est une voie incontournable pour être en mesure de rédiger des textes. Cette maîtrise permet de parfaire le maniement de ce précieux outil qu'est l'écriture.

Le système graphique du français est complexe mais régulier, cohérent, structuré et pluriel. Pour **Nina CATACH** la langue fonctionne avec trois sous-systèmes, chacun correspondant à un principe d'écriture : le système phonogrammique, le système morphogrammique et le système logogrammique. A chaque système ses graphèmes particuliers (les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes.)

1-1- Notions fondamentales

Pour une meilleure compréhension du fonctionnement de l'orthographe française, essayons tout d'abord de savoir ce que l'on entend par les notions de *phonème* et de *graphème*.

1-1-1- Le phonème

« *Un phonème est la plus petite unité phonique qui permet de distinguer les mots dans une langue* »¹². Dans la langue française, on en dénombre 36 : 16 phonèmes vocaliques, 17 phonèmes consonantiques et 03 phonèmes semi-vocaliques. Ex : « mon/ton », ici les sons [m] et [t] sont des phonèmes, ils permettent, à l'oral, la distinction de la personne de ces deux pronoms possessifs. "

1-1-2- le graphème

Nina CATACH insiste sur le fait qu'il ne faut surtout pas confondre le graphème avec la lettre, et propose de le définir comme étant :

¹²Jean Pierre. Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Duchot. Paris 2007 .P 102

« La plus petite unité de la chaîne écrite ayant un correspondant phonique et / ou sémique susceptible d'une analyse linguistique »¹³.

A travers cette définition, nous comprendrons bien que le graphème est en fait une unité polyvalente. A cet égard, **Nina CATACH** explique que le graphème a une double-fonction : en premier lieu; le graphème a une valeur phonique, il correspond à un phonème donné. Mais il peut aussi exercer des fonctions autres que la simple transcription des sons, il peut avoir une valeur sémantique et être une marque de dérivation ou de distinction.

Nous proposons l'exemple suivant pour plus de clarté : dans le mot amie le (e) final n'est pas prononcé mais il apporte une information supplémentaire, celle du genre féminin. Pareil pour le (s) qui apporte l'information du nombre. D'autre part, dans le mot « chant » le (t) a une valeur de dérivation, il établit une relation avec le verbe « chanter », mais aussi il a une valeur de distinction dans le sens où il permet de distinguer le mot « **chant** » de « **champ** ».

La définition proposée par **Nina CATACH** laisse entendre et de manière très claire que l'écriture de la langue française est régie par un système mixte. Plus exactement il s'agit pour elle d'un **pluri-système**.

1-2- Le plurisystème

L'orthographe française repose sur trois systèmes distincts, définis par **Nina CATACH**.

A- Le premier système

Détermine le rapport phonie-graphie où les signes codent du son (rapport phonème-graphème). L'écriture est constituée de phonogrammes.

1-2-1- Phonogrammes

Est un graphème qui correspond à une prononciation. Ce terme est défini par **Nina CATACH** « la partie des signes qui transmettent essentiellement les phonèmes. »¹⁴

- Un même phonème peut être transcrit par des phonogrammes différents, le phonème [s] : écrit par « s » dans « sage »/ par « ss » dans « masse »/ par « ç » dans « maçon »/ et par « c » dans « ciel ».

- Un même phonogramme peut transcrire des phonèmes différents : c'est ainsi que c'est prononcé [k] dans « car » mais [s] dans « ce ».

L'exemple le plus célèbre demeure la construction suivante :

¹³CATACH. Nina : (1979) « Le graphème ». *Pratiques*, N 25. P 32

¹⁴CATACH. Nina : (2008). *L'orthographe*. Que sais-je ? 12ème édition. PUF. Paris. P92

[ləsodəpjɛR]

Pour cette seule construction phonique, on peut recenser jusqu'à quatre (04) constructions :

- *Le saut de Pierre.*
- *Le sceau de Pierre.*
- *Le seau de Pierre.*
- *Le sot de Pierre.*

B- Le deuxième système est celui du morphogrammes

1-2-2- Les morphogrammes

Ce terme fait référence à la forme ou aux variations de forme des mots (à la morphologie ou syntaxe), **Nina CATACH** a également le divise en deux catégories :

1- Morphogrammes grammaticaux

Sont constitués par des désinences ; c'est-à-dire terminaisons qui correspondent à la catégorie grammaticale. Ce sont les marques du genre, du nombre, les flexions verbales...

Un mot variable uniquement en nombre est un nom, en nombre et en genre est un adjectif, en conjugaison (mode, temps, personne), c'est un verbe, pour les déterminants et les pronoms, c'est plus complexe.

Observons les exemples suivants :

Un intellectuel → des intellectuels

Il discute → ils discutent

Bien que le « s » et le « nt » ne soient pas prononcés (la prononciation reste identique pour les premières formes comme pour les secondes) ces marques sont chargées d'apporter un supplément grammatical qui est l'idée du nombre.

2- Morphogrammes lexicaux

Ce sont des indicateurs de séries lexicales : des marques, le plus souvent finales, qui relient un mot à ses dérivés. Exemple : « **d** » finale du « **tard** », toujours muet qu'on trouve dans « **tarder** », « **tardif** ».

Le rôle des morphogrammes en général est de donner aux mots leur identité, grammaticale ou lexicale. Ils jouent donc un rôle important dans la langue, ils lui donnent une certaine image, une certaine vie.

C- Le troisième système

1-2-3- Les logogrammes

C'est un système qui permet de distinguer graphiquement les homophones. Un mot a une image visuelle qui permet dans certains cas de le différencier d'autres termes se prononçant de la même façon. Cette distinction nous permet de nous retrouver dans une langue riche en mots courts et homophones ex : « foie, fois, foi »... « vingt, vin, vain ».

Les logogrammes, sont la notation de lexème, ou «*figure de mots*»¹⁵, dans lesquels, à la limite, «la graphie» ne fait qu'un avec le mot, dont on ne peut la dissocier. La principale fonction des logogrammes est la distinction des homophones.

1-2-4- Les lettres historiques et étymologiques

Après les phonogrammes, morphogrammes et logogrammes vient la zone constituée par les lettres étymologiques et historiques. Ces lettres sont plus ou moins récupérées par le système, mais elles ne le sont pas toujours.

Les lettres étymologiques sont des lettres latines, qui ne sont pas en général prononcées ; les lettres grecques « rh, th, ph, ch » et des lettres d'autres origines « germanique, arabe, anglaise etc. ». Les lettres historiques sont des consonnes doubles et des lettres qui n'ont aucune fonction (en dehors d'une justification historique) à l'heure actuelle, même si elles ont pu répondre à un moment donné à certaines nécessités linguistiques (par ex. les lettres **diacritiques**).

1-2-5- Les idéogrammes

Selon **Brissaud et Bessonat**¹⁶ l'orthographe pourrait être divisée en deux domaines liés : d'abord il y a le domaine alphabétique qui regroupe l'ensemble des phonogrammes, des morphogrammes et des logogrammes ; l'autre domaine est dit extra-alphabétique, il englobe les idéogrammes de ponctuation, de majuscules de segmentation, etc.

Les signes de ponctuation sont des signes graphiques discrets, une virgule par exemple, ne peut être plus ou moins grande comme une pause peut l'être, et non décomposables en unités de rang inférieur à lui-même.

¹⁵Nina, CATACH. « *L'orthographe française, traité théorique et pratique* » NATHAN. Paris.2009. P 225

¹⁶Brissaud. C. Bessonat. D : (2001). *L'orthographe au collège. Pour une autre approche*. Delagrave, CRDP de l'académie de Grenoble

Par idéogrammes nous entendons un caractère graphique correspondant à une idée. Ainsi, les signes de ponctuation représentent un élément essentiel de la communication écrite. Ils sont indispensables et se révèlent aussi pleinement des unités linguistiques.

La ponctuation regroupe environ une quinzaine d'éléments graphiques étroitement liés au texte alphabétique (, ; . ! ? ...), ainsi que les signes de communication ou de message (: « » () []) etc.

En plus de ces signes graphiques, nous devons aussi tenir compte des espaces laissés (comme les blancs entre les mots, l'alinéa) et des majuscules qui sont plus que jamais indispensables dans la communication.

De ce fait les signes de ponctuation font partie intégrante de l'orthographe du français, du coup leur maîtrise est absolument indispensable au même titre que les autres sous-systèmes qui la composent.

2- Traitement des erreurs orthographiques

« *Tout apprentissage est source potentielle d'erreur* »¹⁷. Alors que celui qui ne fait rien qui ne commet jamais d'erreur. Nous comprendrons donc qu'apprendre c'est toujours prendre des risques de se tromper. Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'erreur est différemment prise en charge par les approches pédagogiques.

Autrement dit que les erreurs sont une preuve que le système linguistique fonctionne et se met en place. En effet, elles reflètent une compétence linguistique transitoire et correspondent à une tentative de communication correcte.

Il ne s'agit donc plus de fautes condamnables et regrettables mais plutôt d'une source d'information et d'un point d'appui pour l'amélioration de l'apprentissage.

Pour éliminer les erreurs des réalisations des élèves, il convient d'en déterminer la cause et la signification et de les lier aux stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les apprenants.

Certaines erreurs peuvent très bien ne pas contenir une logique identifiable et qu'elles soient le fruit de la seule ignorance ou de la distraction. Mais partir de ce principe risque d'empêcher de pousser la réflexion au-delà, et d'interdire l'accès au sens qui s'y trouve caché.

¹⁷Jean Pierre Cuq. Gruca. I : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*.Ed. Gallimard, Paris, 1996

De même, les erreurs orthographiques sont envisagées non comme un écart par rapport à un usage normé du français écrit, mais comme l'impossibilité de résoudre un problème graphique.

Ceci dit, ces erreurs doivent à leur tour bénéficier d'une analyse profonde et ce dans le but d'en connaître les causes et d'établir un degré de difficulté orthographique.

En effet, les erreurs orthographiques peuvent fournir des informations précieuses sur les attitudes manifestées par les élèves et sur les difficultés spécifiques qu'ils rencontrent.

3- La typologie des erreurs orthographiques de Nina CATACH

A travers les premiers pages de ce chapitre consacrées à la description du système orthographique française, nous avons compris que ce dernier est composé de cinq zones constitutives à savoir les phonogrammes, les morphogrammes (lexicaux et grammaticaux), les logogrammes, les lettres étymologiques et historiques et les idéogrammes. Ce sont ces cinq zones constitutives qui régissent l'écriture des mots. Ainsi si un mot est porteur d'erreur orthographique, c'est que l'une ou plusieurs de ces zones sont touchées. La linguiste **Nina CATACH** analyse le fonctionnement du système orthographique du français, et pour analyser des erreurs, elle propose le classement suivant :

A- Erreur à dominante extra graphique (en particulier phonétique)

- Omission ou adjonction de phonèmes :
maintenant (maintenant)
- Confusion de consonnes :
suchoter (ch/s)
- Confusion de voyelles :
moner (mener)

B- Erreurs graphiques proprement dites :

1- Erreurs à dominante phonogrammique :

- Règles fondamentales de transcription et de position
- Altérant la valeur phonétique :
merite (mérite), briler (briller), reçu (reçu), binette (binette).
 - N'altérant pas la valeur phonétique :
pingoin (pingouin), Guorille (gorille)

2- Erreurs à dominante morphogrammique :

- **Morphogrammes grammaticaux :**

- Confusion de nature, de catégorie, genre, de nombre, de forme verbale, etc :
chevaus (chevaux)
- Omission ou adjonction erroné d'accords étroits :
Les rue (les rues)
- Omission ou adjonction d'accors large :
Ceux que les enfants ont vu (vus).

- **Morphogrammes lexicaux :**

- Marques du radical :

canart (canard)

- Marques préf/suffixes :
anterrement (enterrement), annui (ennui).

3- Erreurs à dominante logogrammique (les homophones) :

- Logogrammes lexicaux :
J'ai pris du vain (vin)
- Logogrammes grammaticaux :
Ils ce sont dit (se)

4- Erreurs à dominante idéogrammique :

- Majuscules : l'état (l'Etat),
- Ponctuation : et, lui (et lui)
- Apostrophe : létat (l'Etat)
- Trait d'union : mot-composé (mot composé)

5- Erreurs à dominante non fonctionnelle :

- Lettres étymologiques :
sculteur, rume (sculpteur, rhume)
- Consonnes simples ou doubles non fonctionnelles :
boursouffler (boursoufler)

Cette typologie que **Nina CATACH** a situé dans le cadre de la linguistique, et qui distingue ce qui relève du l'oral (erreurs extra graphiques, en particulier, phonétique), de ce qui relève de l'écrit (erreurs graphiques proprement dites) ; a pour but de détecter les lacunes, de mesurer les progrès, et pour le maître de mieux adapter son cours aux besoins des élèves concernés.

A travers la description que nous venons de présenter, nous arrivons à la conclusion suivante : le système orthographique est d'une complexité extrême. Il s'agit plus exactement d'un « pluri-système » dont les différentes composantes peuvent remplir de multiples

fonctions. Et si la maîtrise de ce précieux outil qu'est l'orthographe représente une tâche extrêmement difficile pour les natifs, elle ne peut que l'être encore davantage pour ceux qui le français est une langue étrangère (comme c'est le cas pour nos élèves algériens).

Chapitre 3

*L'enseignement/apprentissage de
l'orthographe française au moyen*

*« Nous entrons dans l'époque où faire
des fautes d'orthographe et fumer du
hachich seront considérés non seulement
comme des déviations, mais comme des
maladies. »*

Christían Delacampagne (1977)

Nous voulons nous intéresser dans ce chapitre à l'orthographe du point de vue institutionnel. Nous présentons tout d'abord l'enseignement de l'orthographe en première année moyenne en citant les compétences orthographiques déjà installées et les compétences proposées en cette année et enfin nous présenterons quelques difficultés de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe française.

1- L'enseignement de l'orthographe du français en 1^{ère} année moyenne

Au cours de ce cycle le programme du français langue étrangère comporte 03 projets, le premier contient quatre séquences, le deuxième contient deux séquences tandis que le dernier contient une seule séquence.

Dans la pédagogie du projet, l'enseignement de l'orthographe se fait à l'intérieur des séquences au même titre que les autres activités de langue, chaque séquence traite un point orthographique précis.

1-1- les leçons proposées dans la 01^{ère} année moyenne

- **Leçon 1** : l'accord sujet/ verbe.
- **Leçon 2** : le féminin des noms.
- **Leçon 3** : l'accord du participe passé employé avec être et avoir.
- **Leçon 4** : le pluriel des noms avec une dictée.
- **Leçon 5** : le féminin et le pluriel des adjectifs qualificatifs.
- **Leçon 6** : le verbe à l'infinitif.

La démarche pédagogique de l'enseignement de l'orthographe s'effectue, dans la classe à partir d'activités d'observation, de découverte et de manipulation : l'apprenant observe un texte ou un corpus de textes courts. Cette observation est guidée par une série de questions écrites ou orales qui amènent l'apprenant à découvrir la règle orthographique choisie à étudier. Après la phase d'observation et de découverte vient la reformulation de la règle puis l'application dans des exercices systématiques.

Au-delà de ces temps pendant lesquelles l'apprenant construit des savoirs, une activité d'application différente lui permette de réemployer la notion étudiée c'est la dernière activité de chaque séquence, c'est l'expression écrite.

Très souvent les apprenants réussissent à appliquer les règles dans les activités systématiques mais quand ils se trouvent en situation de production écrite, ils font plusieurs erreurs d'orthographe.

1-2- les compétences déjà acquises par les apprenants

Les apprenants entrant en première année moyenne sont sensés acquis les compétences orthographiques suivantes :

- l'accord sujet /verbe.
- le féminin des noms et des adjectifs.
- les accords dans le groupe nominal.
- l'accord du participe passé (être).
- les homophones grammaticaux.
- le pluriel des noms (réguliers et irréguliers).
- les homophones lexicaux/les homographes.
- les mots invariables.

2- Les difficultés de l'enseignement/ apprentissage de la compétence orthographique

2-1- La complexité de la langue française

Une des premières difficultés à laquelle sont confrontés les apprenants du français langue étrangères est liée à la complexité de celle-ci. **Nina CATACH** constate qu'il existe « *des difficultés inhérents à notre système graphique* »¹⁸.

La langue française est une langue transcrite grâce à une écriture alphabétique dans laquelle chaque lettre ne correspond pas à un seul son, elle recèle de nombreuses surprises orthographiques (ex : les phonèmes inconsistants, comme 'O' qui peuvent s'écrire de nombreuses façons : bateau, tuyau, moto, défaut, bientôt) qu'aucune règle simple ne puisse justifier et sans même être facilement explicables pas l'étymologie.

Les apprenants entrant en première année moyenne sont sensés avoir acquis les compétences orthographique suivantes :

Autrement dit, il n'est pas possible d'écrire exactement un mot tel que nous le prononçons ou que nous l'entendons. Les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes sont beaucoup moins consistances que les correspondances graphèmes utilisés en lecture. Ex : le son [K].

L'existence, en français, de plusieurs graphèmes pour transcrire un seul et même phonème, de nombreux homophones va être une source de difficultés pour les apprenants.

¹⁸ Nina CATACH : *L'orthographe, Collection "Que sais-je? ED. P.U.F, P, 96.*

2-2- difficultés orthographiques liées aux apprenants arabophones

L'apprentissage du français par les arabophones implique une acquisition d'un système phonétique et phonologique différent de celui de leur langue.

Le système orthographique du français est assez complexe et pose de gros problèmes aux natifs. Lorsqu'il s'agit d'apprenants d'origine étrangère, ces problèmes sont plus complexes, c'est le cas des apprenants algériens qui sont confrontés de deux systèmes différents : l'arabe et le français.

L'écriture arabe a un système phonologique différent de celui du français, qui est une langue latine faisant partie du groupe italique. Elle est consonantique dans laquelle chaque consonne joue un rôle spécifique, se lit de droite à gauche et la graphie des mots transcrit leur prononciation. En outre, l'écriture arabe comporte trois voyelles, représentées par des marques diacritiques notées au-dessus ou au-dessous de la consonne, soit le Fatha (a), le Damma (u) et le Kasra (i), elle peut noter moins que la chaîne parlée puisque les voyelles brèves ne sont pas notées dans une écriture non pointée par contre le français peut noter plus du fait de la morphologie silencieuse (ex : « parle », « parlent »).

En définitive, nous pouvons dire que les apprenants arabophones en phase d'apprentissage de la langue française subissent une grande influence du système linguistique de sa langue maternelle.

2-3- Difficultés liées aux enseignants

Devant la complexité du système orthographique du français, l'enseignant, très souvent, se trouve dans une situation de malaise, car il ne sait comment permettre aux apprenants d'écrire un texte sans faire des erreurs orthographiques, autrement dit, comment aider les apprenants à prendre conscience de ses acquis en matière d'orthographe lorsqu'ils écrivent.

Au cycle moyen, l'étude des outils de la langue, n'est pas une fin en soi, mais elle est reliée à l'objectif de la maîtrise des discours, il revient donc à l'enseignant de mener de front liens entre les outils de la langue dont fait partie l'orthographe, l'écriture et la lecture à l'intérieur des séquences. Cela exige nécessairement une vue globale du projet pédagogique avant de l'enseigner, et une vue précise des points orthographiques proposées dans chaque séquence sont imposées selon le programme et cela constitue une grande difficulté à l'enseignant qui est devant un public qui a d'autres besoins et d'autres difficultés.

En effet de nombreux enseignants débutants se plaignent d'insuffisance de la formation linguistique dans leur formation académique à l'université, c'est pourquoi ils ne parviennent

pas à intégrer l'enseignement de la langue à l'apprentissage de la lecture et de la production des textes surtout.

Enfin, la construction de la compétence orthographique est un processus de longue haleine qui nécessite un travail laborieux tout au long du processus d'enseignement/apprentissage du français, notamment dans les milieux où ce dernier est langue étrangère à l'instar du notre où, faut-il le rappeler, l'orthographe est apprise en même temps que l'apprentissage de l'écriture. Les défauts pouvant survenir dans ce processus d'appropriation se manifesteraient à travers les « fautes » que commettent le plus souvent les élèves.

A decorative border resembling a scroll, with rounded corners and a vertical strip on the left side. The text is centered within this scroll.

DEUXIEME PARTIE

*Méthodologie et
pratique*

Chapitre 1

*L'orthographe dans le manuel
scolaire de la 1^{ère} année moyenne*

*« L'orthographe est de respect; c'est
une sorte de politesse. »*

Emile-Auguste Chartier dit

Alain (1932)

Dans ce chapitre nous allons procéder à l'analyse des instructions officielles inscrites dans le document d'accompagnement, le nouveau programme et le nouveau manuel scolaire de la 1^{ère} année moyenne.

Cette analyse nous permettra d'identifier la place accordée à l'orthographe ainsi qu'aux objectifs de son enseignement pour la 1^{ère} année moyenne.

1- Les objectifs de l'enseignement du français en 1ère année moyenne

De manière générale l'enseignement des langues étrangères en Algérie a pour objectif de permettre aux élèves algériens l'accès direct aux connaissances universelles, et l'ouverture sur d'autres cultures.¹⁹

La 1^{ère} année du cycle moyen représente le palier d'homogénéisation et d'adaptation. Il s'agit d'une année de consolidation des acquis, d'homogénéisation et d'adaptation du comportement des élèves à une nouvelle organisation (plusieurs disciplines, plusieurs enseignants...).

Dans cet esprit, l'enseignement du français durant la première année moyenne se fixe comme objectif de permettre à l'élève de renforcer les compétences acquises au primaire par la mobilisation des actes de parole dans des situations de communication plus diversifiées à travers la compréhension et la production de textes de type explicatif et prescriptif.

2- L'adoption de l'approche par les compétences

En vue d'atteindre l'objectif visé, le programme de français de la 1^{ère} année moyenne s'inscrit dans la théorie de l'approche par les compétences, de ce fait ; l'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir.

A revers l'approche par les compétences, les apprenants sont formés à mobiliser leurs savoirs à bon escient et à les relier aux situations dans lesquelles ceux-ci permettent d'agir, le principal enjeu étant de faire développer chez eux des compétences pour qu'ils puissent agir de manière efficace dans leurs études, dans leur milieu et plus tard leur vie professionnelle.

Le programme de 1^{ère} année moyenne se présente selon une architecture descendante.

Compétence globale ← Compétence terminale Niveau de compétence.

Nous présentons dans le tableau suivant les différentes compétences disciplinaires visées telles qu'elles sont présentées dans le programme de français de 1^{ère} année moyenne sachant que :

¹⁹CNP, 2010 : p5

- La compétence globale est une macro compétence qui intègre les compétences terminales de la discipline à un niveau donné.
- La compétence terminale décrit un degré d'acquisition de la compétence globale. Cette compétence devient un socle, un acquis validé sur lequel s'appuiera l'apprenant pour atteindre le niveau suivant.
- Le niveau de compétence décrit un degré d'acquisition de la compétence terminale. Une fois atteint par l'apprenant, ce niveau de compétence devient un socle sur lequel s'appuiera l'apprenant pour amorcer l'étape suivante : celle de l'acquisition d'un autre niveau et ainsi de suite.

Compétence globale de La 1^{ère} année moyenne :

Au terme de la 1^{ère} année, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'**explicatif** et du **prescriptif**.

Compétence terminale 1 :

L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes qui **informent**.

Niveau de compétence 1 :

L'élève est capable de donner, oralement et par écrit, des informations sur soi pour se faire connaître.

Niveau de compétence 2 :

L'élève est capable de donner, oralement et par écrit des informations sur quelqu'un pour le faire connaître.

Niveau de compétence 3 :

L'élève est capable de donner, oralement et par écrit, des informations sur un lieu de son environnement pour le faire connaître.

Compétence terminale 2 :

L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes qui **informent** et qui **expliquent**.

Niveau de compétence 1 :

L'élève est capable de présenter, oralement et par écrit, un produit, un animal, une maladie...

Niveau de compétence 2 :

L'élève est capable d'expliquer, oralement et par écrit, un phénomène, un processus, et d'en décrire les étapes.

Compétence terminale 3 :

L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et

Niveau de compétence 1 :

L'élève est capable d'expliquer, oralement et par écrit, le fonctionnement / l'utilisation d'un appareil / d'un produit/ les règles d'un jeu.

par écrit, en adéquation avec la situation de communication des textes qui informent, qui expliquent et qui prescrivent.	<u>Niveau de compétence 2 :</u> L'élève est capable d'expliquer, oralement et par écrit, l'attitude à suivre pour éviter un danger, une maladie, une sanction.
	<u>Niveau de compétence 3 :</u> L'élève est capable de fournir, oralement et par écrit, des indications pour accomplir une opération (réalisation de recettes de cuisine, montage / démontage d'un appareil, plantation d'un arbre...)

3- La démarche de résolution de situations-problèmes

En vue de l'installation des compétences déjà citées, une démarche est préconisée par le nouveau programme de français de 1^{ère} année moyenne. Il s'agit de la démarche de résolution des situations-problèmes.

En effet, aujourd'hui il ne s'agit plus seulement d'acquérir un ensemble de connaissances et de savoir-faire mais il faut être capable de les intégrer et de les réinvestir lors de la résolution de situations complexes.

Par « situation-problème », les concepteurs du nouveau programme de français désignant une situation d'apprentissage conçue dans le but de créer un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème à résoudre pour permettre aux apprenants de développer des compétences et construire un savoir en mobilisant les ressources dont ils disposent.

4- La place de l'orthographe dans le manuel scolaire de 1^{ère} année moyenne:

Nous tentons à présent de voir quelle place l'orthographe occupe dans le nouveau manuel de la 1^{ère} année moyenne. Pour mieux cerner les paramètres et les informations nécessaires à notre analyse, nous avons confectionné une grille qui nous permettra d'analyser la leçon d'orthographe telle qu'elle est présentée dans le manuel scolaire.

4-1- La grille d'analyse de la leçon d'orthographe dans le manuel scolaire :

Critères d'analyse	Indicateurs	Oui	Non	Commentaires
Objectif et modèle didactique pour la leçon d'orthographe	<ul style="list-style-type: none"> ● L'objectif de travail est-il clairement défini et annoncé ? ● L'orthographe est-elle envisagée d'une manière 	X	X	

	<p>explicite à travers le manuel ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Le modèle didactique mis en place pour l'enseignement/apprentissage de l'orthographe dans le manuel (déductif ou inductif) ● Nombre de leçons d'orthographe 			<p>Le modèle : Inductif</p> <p>8</p>
<p>Phases du déroulement de la leçon d'orthographe</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Quelles sont les phases du déroulement de la leçon d'orthographe ? ● Sont-elles identiques pour toutes les leçons ? ● y-a-t-il d'autres activités entraînant l'apprentissage de l'orthographe ? ● quel est le type d'orthographe enseigné ? ● est-il indiqué clairement ? 	X		<p>« Je comprends le texte », « Je retiens », « Je m'exerce »</p> <p>Leçon de conjugaison, atelier d'écriture.</p> <p>Système morphogrammique : 6 leçons Système logogrammique : 1 leçon Système idéogrammique : 1 leçon</p>
<p>Evaluation dans la leçon d'orthographe à travers le MS</p>	<p>Les exercices proposés sont ils :</p> <ul style="list-style-type: none"> - structuraux, - situationnels <p>Le type des exercices :</p> <ul style="list-style-type: none"> - dictée, - exercice de substitution, - de transformation, - de complétion, - de transposition, - rédaction. - réemploi - formation - appariement - classement ; <p>Le nombre d'exercices proposés est-il suffisant pour créer des automatismes ?</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>		X

5- Le manuel scolaire

Selon les auteurs du document d'accompagnement, le manuel scolaire de français pour la 1^{ère} année moyenne et pour mieux répondre à l'approche par compétences préconisée dans

le programme doit proposer des activités variées pour travailler l'oral et l'écrit et des moments d'évaluation dans une démarche de projet.²⁰

Ils estiment aussi que la structure pour leur part, confirment qu'à travers la proposition de trois projets à réaliser, le manuel scolaire « ce fidèle compagnon » apprendre aux élèves petit à petit à écouter, parler, lire et écrire.²¹

A travers le choix multiples applications, les auteurs du manuel scolaire désirent susciter chez l'élève motivation et curiosité. D'après eux, ces applications l'aideront à mieux fixer ses savoir-faire, elles le pousseront à fournir plus d'efforts et à toujours compter sur lui-même (être autonome) pour faire face aux situations scolaires et aux exigences de la vie active.

6- Lecture et analyse des leçons d'orthographe dans le manuel scolaire

L'analyse des leçons de l'orthographe dans le manuel scolaire de la 1^{ère} année moyenne et qui sont au nombre de huit, nous permet de constater que celle-ci est envisagée d'une manière explicite, elle figure parmi d'autres activités linguistiques à savoir le vocabulaire, la grammaire et la conjugaison.

L'apprentissage de l'orthographe est envisagé à travers le manuel scolaire selon la démarche inductive.

Toutes les leçons d'orthographe suivent la même architecture : elles utilisent comme support un mini-texte en rapport avec le type de discours étudié dans le projet. L'élève doit d'abord comprendre ce texte, c'est pourquoi il doit se poser deux à trois questions qu'il retrouvera dans la rubrique « *je comprends le texte* ». Ensuite, l'élève est invité à identifier l'élément qui fait l'objet d'étude de la leçon en question, il s'agit par là de l'étape d'observation intitulée dans le manuel « *je relève* ». Dans la phase de conceptualisation « *je retiens* », la règle est formulée, elle doit être mémorisée par l'élève. Dans la rubrique « *je m'exerce* » qui représente la phase de systématisation des exercices structuraux de différents types sont proposés à l'élève (on retrouve des exercices de complétion, de transformation, d'identification, de réemploi, d'appariement, de formation...). L'objectif à travers ces exercices c'est de permettre à l'élève d'évaluer les acquis de la leçon mais surtout de développer des automatismes et des réflexes concernant la règle orthographique.

En analysant les huit leçons d'orthographe présentées dans le manuel nous avons constaté que la majorité d'entre elles, six pour être plus précise, traitent le système morphogrammique de l'écriture française. Elles concernent les règles d'accord (sujet/verbe,

²⁰Document d'accompagnement du programme de français de 1^{ère} AM, 2010 : 27.

²¹Manuel scolaire de français de 1^{ère} AM, 2010/2011 : avant propos.

adjectif qualificatif, accord du participe passé employé avec l'auxiliaire être et avoir) et des règles de formation (formation des adverbes en ment, formation du pluriel de l'adjectif qualificatif).

Une seule leçon à travers laquelle on tient compte du système idéogrammique de l'orthographe française, c'est une leçon qui porte sur la ponctuation.

La dernière leçon d'orthographe, quant à elle, s'intitule « les homophones ou/où; a/à, et/est ». C'est l'orthographe logogrammique qui est prise en compte à travers cette leçon.

A travers notre analyse des autres activités présentées aussi dans le manuel scolaire, nous nous sommes aperçue que l'objectif visé à travers la leçon de conjugaison est d'ordre orthographique. Le contenu des leçons de conjugaison porte essentiellement sur la morphologie et les terminaisons des verbes dans les modes et les temps étudiés.

D'après ce que nous avons vu lors de l'analyse du manuel scolaire de la 1^{ère} année moyenne concernant l'enseignement de l'orthographe, nous pouvons dire que les auteurs, à travers un enseignement explicite et progressif, visent essentiellement le développement de l'orthographe syntaxique.

Nous nous sommes alors demandé si l'orthographe syntaxique est la seule dont en a besoin un élève de 1^{ère} année moyenne. Qu'en est-il pour les autres types d'orthographe à savoir l'orthographe lexicale et phonétique ?

C'est pourquoi nous pensons qu'un enseignement implicite à travers les autres activités est nécessaire notamment l'activité de vocabulaire ou encore celle de la lecture. Cette démarche pourrait aider l'élève à développer son lexique orthographique mais aussi avoir une meilleure maîtrise des correspondances phono-graphologiques. D'autant plus que l'orthographe française comme nous l'avons vu dans le cadre théorique manque de transparence et de bi-univocité entre son et graphie, ce qui rend son apprentissage difficile.



Chapitre 2

*Contexte et démarche de
travail*

Après avoir montré au niveau de l'analyse du programme et du manuel de la 1^{ère} année moyenne, la place qu'occupe l'orthographe, dans ce chapitre, il sera question de l'expérimentation où nous présenterons notre corpus. Nous tenterons d'examiner dans quelle mesure l'erreur orthographique peut être envisagée comme moyen pour prévenir les difficultés d'apprentissage. Nous exposerons en premier lieu le public et le corpus de notre recherche puis la méthode d'analyse de ce corpus, en deuxième temps nous présentons la démarche de notre expérimentation.

1- Le public

Notre expérimentation a été conduite dans une classe de 1^{ère} année moyenne au collège les frères Aithel à Kais willaya de Khenchela. Elle contient 33 apprenants qui sont venus de la 5^{ème} année primaire.

Ces élèves ont commencé l'apprentissage du français en 3^{ème} année primaire, par conséquent ils ont eu trois années d'enseignement de cette langue au primaire. Après leur passage à la première année moyenne ils sont à leur quatrième année. En voici quelques informations à titre indicatif :

	Primaire	Moyen
Nombre d'année dans chaque cycle	De la 3 ^{ème} à la 5 ^{ème} année	De la 1 ^{ère} à la 4 ^{ème} année
Horaires consacrés à l'enseignement du français par semaine	<ul style="list-style-type: none"> - 3^{ème} année : 4 heures de cours - 4^{ème} et 5^{ème} année : 5 heures de cours 	1 ^{ère} année : 5 heures de cours et 1 heure de rattrapage 2 ^{ème} , 3 ^{ème} et 4 ^{ème} année : 5 heures de cours
Age	9 à 11 ans	12 à 16 ans

L'analyse de ce tableau nous a permis de constater que le volume horaire consacré à l'enseignement du français est insuffisant pour la réalisation d'un enseignement de bonne qualité, en particulier au primaire qui est destiné à doter les élèves des rudiments nécessaires pour un apprentissage de base et qui facilitera par conséquent la tâche de l'enseignant au moyen.

2- Le corpus

Après une activité de la dictée (chaque élève écrit tout seul) que nous avons faite, nous avons rassemblé 24 copies.

3- La méthode d'analyse de corpus

Une fois l'erreur analysée, elle nous fait progresser, les apprenants doivent comprendre que l'erreur est aussi un moyen d'apprendre et qu'elle n'est pas sanctionnée que dans une phase d'évaluation indiquée en avance. Parvenir à se corriger tout seul constitue pour nous un objectif très important parce qu'il conduit l'apprenant vers l'autonomie dans l'expression écrite.

Aussi, et de façon inévitable, notre recherche s'inscrit et influencée par les études du domaine de l'éducation, notamment dans le champ d'études de la didactique du français, qui mettent l'apprentissage de l'orthographe au cœur de l'enseignement du français écrit au moyen.

4- La grille typologique des erreurs orthographiques de N. CATACH

Pour analyser les erreurs orthographiques nous avons exploité la grille typologique de **Nina CATACH**

Dans sa grille typologique ; **Nina CATACH** classe les erreurs en deux grandes catégories : les erreurs extra-graphiques et les erreurs graphiques

Dans la catégorie des erreurs extra-graphique on retrouve trois sous catégories :

- ❖ **Les erreurs à dominante calligraphique** : ajout ou absence de jambage (mid/nid), confusion phonographique (dateau/ bateau).
- ❖ **Erreur dans la coupure des mots** : peut se trouver dans toutes les catégories suivantes (le lévier/ l'évier)
- ❖ **Erreur à dominante extra-graphique et en particulier phonétique** : dans ce cas l'écrit est erroné parce que l'oral est erroné. Omission ou adjonction de phonème (maintenant/ maintenant), confusion de consonnes ('suchoter' 'ch/s'), confusion de voyelle (moner/mener).

La catégorie des erreurs dites graphiques regroupe les cinq zones constitutives du système graphique français :

- ❖ **Erreur à dominante phonogrammique** : dans ce cas, il s'agit d'une méconnaissance des règles fondamentales de transcription et de position ou d'une hésitation entre graphèmes de fréquence voisine (ex : en/an).

-
- ❖ **Erreur à dominante morphogrammique** : dans ce cas l'erreur peut s'expliquer par le fait que le système morphologique est mal compris :
 - d'un point de vue grammatical : confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre... omission ou adjonction erronée d'accord étroit (ex : le rue/ les rues). Omission ou adjonction erronée d'accord large (ex : ceux que les enfants ont vu/vus).
 - D'un point de vue lexical : dérivation à contrôle étroit (masculin/féminin) ou à contrôle large (radical/ dérivé).
 - ❖ **Erreur à dominante logogrammique** : il s'agit de confusion entre homophones/hétéro graphe. L'erreur peut porter sur une homophonie lexicale (ex : pain/pin) ou sur une homophonie grammaticale (ex : ce/se).
 - ❖ **Erreur à dominante idéogrammique** : l'erreur consiste en un mauvais emploi des majuscules, de la ponctuation des traits d'union...
 - ❖ **Erreur à dominante non fonctionnelle** : ce genre d'erreurs concerne le doublement de consonne, les lettres étymologiques d'origine grecque ou latine et qui sont généralement muettes (ex : sculpteur, théâtre). Dans ce cas l'orthographe du mot demande du scripteur des connaissances de l'histoire et de l'étymologie. Ce micro système est complexe dans la mesure où il n'a rien de fonctionnel.

Pour procéder à l'analyse de notre corpus, nous sommes recueillis les productions écrites par les élèves et nous avons relevé puis déterminé le nombre des erreurs orthographiques réalisées dans chacune d'entre elles.

Ensuite nous les avons classées selon la grille typologique des erreurs orthographiques réalisée par **Nina CATACH** et que nous avons présentée ci-dessus.

Pour mener à bien notre étude, nous avons mis les résultats obtenus dans des tableaux (pour élaborer ces tableaux nous, dans un premier temps attribué un numéro à chacune des copies que nous avons à notre disposition). Une fois que les erreurs relevées sont classées, nous avons pu calculer le pourcentage de chaque type par rapport à l'ensemble des erreurs orthographiques.

5- Etude sur corpus : présentation et analyse des résultats

Copie 1

Le nombre total des erreurs orthographiques dans cette copie est de 18.

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	01	05,55%	touse(tous)
Erreur à dominante phonétique	/	/	/
Erreur à dominante phonogrammique	01	05,55 %	Ki (<u>qui</u>)
Erreur à dominante morphogrammique	13	72,22%	loi(lui).avit(avait).sité(c'était).ontre(entre). touse(tous).mé(mais)...
Erreur à dominante logogrammique	02	11,11%	Sont(son). On(ont).
Erreur à dominante idéogrammique	01	05,55 %	pourtant(Pourtant)
Erreur à dominante non fonctionnelle	/	/	/

- ❖ Les signes de ponctuation sont correctement utilisés par l'élève.
- ❖ Au niveau de cette copie, les erreurs les plus dominantes sont de type morphogrammique, elles sont au nombre de 13, puis viennent en deuxième position les erreurs logogrammiques au nombre de 02.

Copie 02

Nombre total des erreurs orthographiques : 14

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	/	/	/
Erreur à dominante phonétique	01	07,14%	dinis(<u>di</u> gnes)
Erreur à dominante phonogrammique	/	/	/
Erreur à dominante morphogrammique	12	66,66%	pensé(<u>pensait</u>).mé(<u>mais</u>).pour <u>ten</u> (pour <u>tent</u>). Lé <u>me</u> (l' <u>ai</u> ma <u>it</u>). C <u>ety</u> (c' <u>é</u> ta <u>it</u>)
Erreur à dominante logogrammique	01	07,14%	a(à)
Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/
Erreur à dominante non fonctionnelle	/	/	/

- ❖ Les signes de ponctuation sont correctement utilisés par l'élève.
- ❖ Dans cette copie, les erreurs sont au nombre de 14, 12 erreurs de type morphogrammique (lexicaux07 ; grammaticaux05) et 01 erreur de type logogrammique, ainsi qu'une de type phonétique.

Copie 03

Nombre total des erreurs orthographiques : 14

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	/	/	/
Erreur à dominante phonétique	/	/	/
Erreur à dominante phonogrammique	01	07,14%	Ké(qui)
Erreur à dominante morphogrammique	11	78,57 %	alwi(à lui),poi(point), porten(portant),samar(sa mère), pér(père)...
Erreur à dominante logogrammique	02	14,28%	mes(mais), son(sont)
Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/
Erreur à dominante non fonctionnelle	/	/	/

❖ Les erreurs dominantes au niveau de la 03^{ème} copie affectent les morphogrammes (lexicaux, grammaticaux), elles sont au nombre de 11 erreurs. Quant aux erreurs de type logogramme viennent en deuxième position avec 02 erreurs, enfin une erreur phonogrammique.

❖ Les signes de ponctuation sont absents.

Copie 04

Le nombre total des erreurs orthographiques dans cette copie est de : 17

Type d'erreur	Nom bre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	/	/	/
Erreur à dominante phonétique	02	11,76%	avy(avait), ny(ne)
Erreur à dominante phonogrammique	/	/	/
Erreur à dominante morphogrammique	14	82,35 %	pourte(pourtant), suo(son),putié(pitié),ontre(entre),duny(digne)....
Erreur à dominante logogrammique	01	05,88 %	On(ont)
Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/
Erreur à dominante non fonctionnelle	/	/	/

❖ Dans cette copie les erreurs de type morphogrammique sont au nombre de 14, tandis les erreurs de type phonétique sont au nombre de 02, et une erreur de type logogrammique.

❖ Les signes de ponctuation sont absents.

Copie 05

Le nombre total des erreurs orthographiques dans cette copie est de 24.

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	/	/	/
Erreur à dominante phonétique	05	20,83 %	Ponsi(pensiat), mais(mais)...
Erreur à dominante phonogrammique	/	/	/
Erreur à dominante morphogrammique	15	62,5 %	ampar(un père),tose(tous),isamare(est sa mère),piteia(pitié)...
Erreur à dominante logogrammique	04	16,66 %	mes(mais),sont(son),on(ont),son(sont)
Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/
Erreur à dominante non fonctionnelle	/	/	/

❖ Au niveau de la 05^{ème} copie, les erreurs les plus dominantes sont de type morphogrammique avec 15 erreurs ; puis viennent les erreurs de type phonétique au nombre de 05, enfin les erreurs de type logogrammique 04.

❖ Les signes de ponctuation ne sont pas utilisés par l'élève.

Copie 06

Nombre total des erreurs orthographiques : 21

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	/	/	/
Erreur à dominante phonétique	04	19,04 %	touse(<u>tous</u>), a lwi(à <u>lui</u>)
Erreur à dominante phonogrammique	01	04,76%	<u>ké</u> (qui)
Erreur à dominante morphogrammique	13	61,90 %	Pourten(pourtant),poi(<u>point</u>) ; Cézonfon(<u>ces enfants</u>)...
Erreur à dominante logogrammique	03	14,28%	Mets(mais), on(ont), son(sont)
Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/
Erreur à dominante non fonctionnelle	/	/	/

- ❖ La 06^{ème} copie est contient 13 erreurs de type morphogrammique ; 04 erreurs de type phonétique, 03 erreurs de type logogrammique et puis une erreur à dominante phonogrammique.

Copie 07

Le nombre total des erreurs orthographiques dans cette copie est de : 22

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	/	/	/
Erreur à dominante phonétique	/	/	/
Erreur à dominante phonogrammique	/	/	/
Erreur à dominante morphogrammique	18	81,81 %	tes(tous) ;mar(mère),a pare(un père),se bar(son père)...
Erreur à dominante logogrammique	04	18,18 %	mes(mais), on(ont), a(à),son(sont).
Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/
Erreur à dominante non fonctionnelle	/	/	/

- ❖ La ponctuation est inexistante dans cette copie.
- ❖ Dans la 07^{ème} copie, les erreurs de type morphogrammique sont au nombre de 18, ensuite 04 erreurs de type logogrammique.

Copie 08

Le nombre total des erreurs orthographiques dans cette copie est de : 18

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	/	/	/
Erreur à dominante phonétique	02	10,52 %	Avi(avait), sité(c'était)
Erreur à dominante phonogrammique	/	/	/
Erreur à dominante morphogrammique	15	78,94 %	Loiw(à lui), déneu(digne) ;pensi(pensait),lémé(l'aimait)
Erreur à dominante logogrammique	01	05,26%	On(ont)
Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/
Erreur à dominante non fonctionnelle	/	/	/

❖ Concernant la 08^{ème} copie, le grand nombre d'erreurs est de la colonne des morphogrammes (lexicaux et grammaticaux) avec un nombre de 15, ensuite les erreurs de type logogramme avec 01 erreurs, et enfin, 02 erreurs à dominante phonétique.

Copie 09

Le nombre total des erreurs orthographiques dans cette copie est de : 04

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	/	/	/
Erreur à dominante phonétique	/	/	/
Erreur à dominante phonogrammique	/	/	/
Erreur à dominante morphogrammique	04	100%	Avaait(avait),entrer(entre)....
Erreur à dominante logogrammique	/	/	/
Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/
Erreur à dominante non fonctionnelle	/	/	/

- ❖ Les signes de ponctuation sont parfaitement employés par l'élève.
- ❖ La 09^{ème} copie est de bon niveau avec 04 erreurs à dominante morphogrammique.

Copie 10

Nombre total des erreurs orthographiques : 03

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	/	/	/
Erreur à dominante phonétique	/	/	/
Erreur à dominante phonogrammique	/	/	/
Erreur à dominante morphogrammique	02	66,66%	Avais(avait), touse(tous)...
Erreur à dominante logogrammique	01	33,33%	Mes(mais)
Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/
Erreur à dominante non fonctionnelle	/	/	/

- ❖ Les signes de ponctuation sont correctement utilisés par l'élève.
- ❖ Egalement dans cette copie on trouve que 03 erreurs, 02 erreurs représentent les erreurs à dominante morphogrammique, en suite une erreur à dominante logogrammique.

Copie 11

Nombre total des erreurs orthographiques : 18

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	/	/	/
Erreur à dominante phonétique	/	/	/
Erreur à dominante phonogrammique	01	05,55%	ci(qui)
Erreur à dominante morphogrammique	13	72,22%	Porte(portant),tose(tous), ponsi(pensait), cité(c'était)...
Erreur à dominante logogrammique	03	16,66%	Mes(mais),a (à), son(sont)
Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/
Erreur à dominante non fonctionnelle	01	05,55%	Pa(point)

- ❖ La ponctuation est presque inexistante dans cette copie.
- ❖ Dans cette copie, les erreurs les plus dominantes sont de type morphogrammique avec un nombre de 13, et 03 erreurs à dominante logogrammique, une pour les erreurs de type non fonctionnelle, et enfin une erreur à dominante phonogrammique.

Copie 12

Nombre total des erreurs orthographiques : 18

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	/	/	/
Erreur à dominante phonétique	/	/	/
Erreur à dominante phonogrammique	/	/	/
Erreur à dominante morphogrammique	14	77,77%	Pourton(pourtant), am(un),lemes(l'aimait), Dini(digne)
Erreur à dominante logogrammique	04	22,22%	Mer(mais) Sont(son) Est(et) Ses(ces)
Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/
Erreur à dominante non fonctionnelle	/	/	/

❖ Sur cette copie la ponctuation est inexistante. L'élève n'a utilisé aucun signe pour ponctuer son texte.

❖ Les erreurs dominantes dans la 12^{ème} copie affectent les morphogrammes (lexicaux et grammaticaux) avec un nombre de 14 erreurs et 04 erreurs de type logogrammique.

Copie 13

Nombre total des erreurs orthographiques : 20

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	/	/	/
Erreur à dominante phonétique	04	20,00%	C'este (c'était), enfon(enfant) ; tuse(tous)
Erreur à dominante phonogrammique	01	05%	Ki(qui)
Erreur à dominante morphogrammique	15	75%	Par(père), mé(mais),loui(lui)...
Erreur à dominante logogrammique	/	/	/
Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/
Erreur à dominante non fonctionnelle	/	/	/

❖ Dans cette copie, les erreurs de type morphogrammiques sont au nombre de 15, les erreurs à dominante phonétique sont au nombre de 04, et une erreur à dominante phonogrammique

Copie14

Nombre total des erreurs orthographiques : 17

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	/	/	/
Erreur à dominante phonétique	02	11,76%	Doux(deux) Sinie(digne)
Erreur à dominante phonogrammique	/	/	/
Erreur à dominante morphogrammique	10	58,82%	Pensé(pensait) Limé(l'aimait) Sité(c'était) Orfela(orphelin)
Erreur à dominante logogrammique	05	29,41%	Mes(mais) A(à) Ses(ces) En(ont) Son(sont)
Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/
Erreur à dominante non fonctionnelle	/	/	/

- ❖ Les signes de ponctuation sont correctement utilisés par l'élève.
- ❖ Dans cette copie, il y a 10 erreurs de type morphogrammique, 05 erreurs à dominante logogrammique et 02 erreurs de type phonétique.

Copie 15

Nombre total des erreurs orthographiques : 08

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	/	/	/
Erreur à dominante phonétique	/	/	/
Erreur à dominante phonogrammique	/	/	/
Erreur à dominante morphogrammique	08	100%	Pourtent(pourtant) Sinies(digne) Eurfelats(orphelin) Pétier(pitié)
Erreur à dominante logogrammique	/	/	/
Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/
Erreur à dominante non fonctionnelle	/	/	/

- ❖ Les signes de ponctuation sont correctement utilisés par l'élève.
- ❖ La 15^{ème} copie est également la copie qui possède le bon niveau avec un total de 08 erreurs à dominante morphogrammique.

Copie16

Nombre total des erreurs orthographiques : 05

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	/	/	/
Erreur à dominante phonétique	/	/	/
Erreur à dominante phonogrammique	/	/	/
Erreur à dominante morphogrammique	04	80%	Unpar(un père) Sétais(c'était) Aloui(a lui)
Erreur à dominante logogrammique	01	20%	Est(et)
Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/
Erreur à dominante non fonctionnelle	/	/	/

- ❖ Les signes de ponctuation sont parfaitement employés par l'élève.
- ❖ Cette copie est également de bon niveau avec un nombre de 04 erreurs de type morphogrammique et une erreur de type logogrammique.

Copie 17

Nombre total des erreurs orthographiques : 07

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	/	/	/
Erreur à dominante phonétique	/	/	/
Erreur à dominante phonogrammique	/	/	/
Erreur à dominante morphogrammique	06	85,71%	Pourtemps(pourtant), enter(entre), orphelent(orphelin)
Erreur à dominante logogrammique	01	14,28%	Son(sont)
Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/
Erreur à dominante non fonctionnelle	/	/	/

- ❖ Les signes de ponctuation sont correctement utilisés par l'élève.
- ❖ Pour la 17^{ème} copie on trouve que 06 erreurs à dominante morphogrammique et une erreur à dominante logogrammique.

Copie 18

Nombre total des erreurs orthographiques : 08

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	/	/	/
Erreur à dominante phonétique	01	12,50%	Pitéy(pitié)
Erreur à dominante phonogrammique	/	/	/
Erreur à dominante morphogrammique	06	75%	Pourtemp(pourtant), Orphelein(orphelin), Diny(digne)...
Erreur à dominante logogrammique	01	12,50%	Sont(son)
Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/
Erreur à dominante non fonctionnelle	/	/	/

- ❖ Dans la 18^{ème} copie, les erreurs de type morphogrammique sont au nombre de 06, ensuite une erreur de type logogrammique, également une erreur de type phonétique.

Copie 19

Nombre total des erreurs orthographiques : 14

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	/	/	/
Erreur à dominante phonétique	/	/	/
Erreur à dominante phonogrammique	01	07,14%	Ci(qui)
Erreur à dominante morphogrammique	10	71,42%	Bair(père) Loin(lui) Dens(digne) Pituin(pitié)
Erreur à dominante logogrammique	03	21,42%	Mer(mais) On(ont) Son(sont)
Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/
Erreur à dominante non fonctionnelle	/	/	/

❖ Dans cette copie, les erreurs de type morphogrammiques sont au nombre de 10, les erreurs à dominante logogrammique sont au nombre de 03, et une erreur à dominante phonogrammique.

Copie 20

Nombre total des erreurs orthographiques : 14

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	/	/	/
Erreur à dominante phonétique	/	/	/
Erreur à dominante phonogrammique	/	/	/
Erreur à dominante morphogrammique	10	71,42%	Pourton(pourtant) Ponsait(pensait) Orfelan(orphelin) Putei(pitié) Ontre(entre)
Erreur à dominante logogrammique	04	28,57%	Mes(mais) A(à) On(ont) Son(sont)
Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/
Erreur à dominante non fonctionnelle	/	/	/

❖ Dans cette copie, les erreurs de type morphogrammique sont au nombre de 10, et 04 erreur à dominante logogrammique.

Nous remarquons (à une exception près) une grosse chute en orthographe chez les élèves qui avaient réussi de bonnes dictées ; ils font en effet presque autant d'erreurs que les autres. Toutefois, ils ont un niveau de langue bien supérieur aux autres (richesse du vocabulaire et de la syntaxe) ; nous pouvons penser que l'enseignement qu'ils reçoivent est en deçà de leurs besoins orthographiques. Des copies qui pourraient être très bonnes sont ainsi évaluées globalement comme « médiocres » en raison de l'orthographe défectueuse.

❖ **Tableau représentant l'ensemble des erreurs orthographiques relevées dans les 20 copies analysées**

Le nombre total des erreurs orthographiques relevées dans les 20 copies que nous avons analysées est de 283 erreurs.

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage
Erreur à dominante calligraphique	00,00	00,00%
Erreur dans la coupure des mots	01	0,35%
Erreur à dominante phonétique	21	07,42%
Erreur à dominante phonogrammique	06	02,12%
Erreur à dominante morphogrammique	213	75,26%
Erreur à dominante logogrammique	40	14,13%
Erreur à dominante idéogrammique	01	00,35%
Erreur à dominante non fonctionnelles	01	00,35%

6- Analyse des résultats

Dans l'ensemble, après avoir inventorié les erreurs dans les tableaux ci-dessus ; nous avons constaté que les performances des apprenants au niveau de l'orthographe sont très insuffisantes. En effet, sur les 20 copies que nous avons analysées, nous avons relevé 283 erreurs orthographiques ce qui fait une moyenne de 15,46 erreurs par production écrite sachant que celles-ci ne dépassent pas les quatre lignes.

En ce qui concerne le nombre total des erreurs nous remarquons que le niveau de la classe est assez faible. Ainsi les cases les plus remplies concernant les morphogrammes (lexicaux, grammaticaux) puis les erreurs à dominante logogrammique. Quant aux erreurs à dominante phonétique elles représentent 07,42 % de toutes les erreurs relevées. Ainsi qu'aux erreurs à dominante phonogrammique qu'avait une place parmi l'ensemble des types.

6-1- Les erreurs à dominante morphogrammique

Parmi l'ensemble des 283 erreurs que nous avons relevées dans les 20 copies analysées, 213 erreurs sont à dominante morphogrammique (lexicaux, grammaticaux).

Pour notre part, nous pensons que la majorité de ces erreurs sont principalement dues à la surcharge cognitive dans laquelle se trouve l'apprenant durant l'activité scripturale (ou dictée).

Nous constatons aussi que les élèves ont beaucoup de difficultés à distinguer entre la conjugaison de verbe à l'imparfait ainsi que leur participe passé.

Concernant ces erreurs, nous estimons qu'elles auraient pu être évitées si les apprenants avaient fait intervenir leurs connaissances d'ordre grammatical. En effet une réflexion sur la structure morphosyntaxique des séquences devrait permettre de déterminer l'orthographe correcte.

7-Les erreurs à dominante phonétiques

Parmi les 283 erreurs orthographiques relevées dans les copies, 21 erreurs sont à dominante phonétique.

A travers notre analyse nous remarquons que beaucoup d'erreurs commises par les apprenants sont extra-graphiques. L'oral est erroné chez l'apprenant et ceci se traduit à l'écrit sous forme d'erreurs orthographiques.

Nous pouvons dire que les apprenants ont des difficultés avec le système vocalique français (ex : dans les couples de phonèmes vocaliques : [E] / [i], [o] / [u], [E] / [u], [u] / [ø], [o] / [ə]) ainsi que la confusion des phonèmes consonantiques, nous avons remarqué que les couples des phonèmes : [p] / [b], [k] / [g] posent de problèmes au niveau phonétique des apprenants.

Les difficultés rencontrées par les apprenants de 01^{ère} année moyenne au niveau phonétique sont principalement dues au fait que le système phonologique de leur langue maternelle qui est l'arabe est très éloigné de celui du français.

8- Les erreurs à dominante phonogrammique

À travers les résultats obtenus, nous avons constaté que les erreurs à dominantes phonogrammiques sont parmi celles les plus spécifiques à nos apprenants.

Un phonème peut avoir différentes formes graphiques. Nous dirons alors que ces apprenants ne possèdent pas assez de connaissances concernant la transcription de certaines formes phoniques.

Ces erreurs se représentent sous deux formes :

- ❖ Celles qui n'altèrent pas la valeur phonique. Exemple : **qui/ki. Pensait/ponsi.**
- ❖ Celles qui altèrent la valeur phonique. Exemple : tous/tousse...

En plus des erreurs morphogrammiques, phonétiques et phonogrammiques d'autres erreurs ont été aussi relevées dans les copies des apprenants, notamment les erreurs à dominante logogrammiques. Exemple: (et/est, ce/se, son/sont, on/ont ...).

Par ailleurs, le système idéogrammique français représente une source de difficultés pour les apprenants. De ce fait, nous remarquons que la ponctuation est presque inexistante dans la plupart des copies analysées et l'emploi de la majuscule n'est toujours respecté.

Nous venons grâce à cette analyse scientifique de démontrer quelles sont les erreurs orthographiques très fréquemment commises par les apprenants de 01^{ère} année moyenne et à quelles catégories appartiennent-elles.

Il est clair que ces apprenants rencontrent des difficultés dans le passage de l'oral à l'écrit et que beaucoup d'erreurs orthographiques proviennent du non maitrise du système phonétique français. De plus les morphogrammes ainsi que les phonogrammes se sont révélés comme étant les plus problématiques chez ces apprenants.



Conclusion générale

L'origine de notre recherche est un problème que nous avons rencontré en classe, les élèves font beaucoup d'erreurs d'orthographe quand ils rédigent des textes. Parfois même on s'est retrouvée devant des copies complètement illisibles car elles étaient chargées d'erreurs orthographiques.

Pour tenter de retrouver des éléments de réponses à nos questions, il nous a fallu puiser dans la théorie pour essayer de comprendre, d'une part, le rôle que peut jouer l'activité orthographique dans l'activité de production écrite, et d'autre part, le fonctionnement ainsi que les caractéristiques du système orthographique française.

Pour ce faire, nous nous sommes appuyées sur les travaux de spécialistes en la matière, notamment ceux de **Nina CATACH**. La grille typologique des erreurs orthographiques établie par cette dernière nous a servi de support de base pour notre analyse.

Nos investigations nous ont permis de confirmer l'hypothèse que nous avons émise au début de notre recherche, à savoir que : les erreurs orthographiques les plus fréquentes chez les élèves sont de type morphogrammique et logogrammique.

Notre souci étant de faire en sorte que ces apprenants arrivent à réduire leurs fautes d'orthographe, nous nous sommes alors interrogée sur les remédiations adéquates qui peuvent être envisagées.

De ce fait nous pouvons proposer quelques propositions :

Faire acquérir aux élèves dès les premières années d'apprentissage des réflexes consistants comme le recours à des outils de travail comme le dictionnaire, la grammaire...etc pour chercher la solution ou encore demander à l'enseignant une explication, adéquate. D'autre part, créer plus de situations d'écriture qui auront pour objectif d'aider l'apprenant à s'entraîner et à mettre ses savoirs en pratique. Ainsi il pourra acquérir la maîtrise des mécanismes en jeu. En suite accorder plus d'importance à la phonétique dans l'apprentissage du français. Comme nous venons de le constater, celle-ci représente un élément important pour une bonne acquisition de l'orthographe. Il s'ensuit donc que les différentes phonies doivent être parfaitement perçues.

Un autre moyen de remédiation qui aidera les élèves à diminuer leurs erreurs orthographiques, notamment celles qui sont à dominante morphogrammique, il s'agit de développer des stratégies de relecture et de révision efficace en vue d'améliorer l'orthographe.

Nous ne dirons pas que ces propositions apporteront les solutions à tous les problèmes posés par l'orthographe française. Néanmoins, elles développeront chez l'apprenant une attitude active dans son apprentissage, il deviendra alors plus en plus autonome et ses erreurs se corrigeront



Bibliographie

❖ **Ouvrages et article**

- 1- ANGOUJARD André, *savoir orthographe*, HACHETTE ÉDUCATION, Paris, 1999, P120.
- 2- Brissaud. C. Bessonat. D : (2001). *L'orthographe au collège. Pour une autre approche*. Delagrave, CRDP de l'académie de Grenoble.
- 3- CATACH. Nina, *l'orthographe française, traité théorique et pratique*, Paris. NATHAN, 1986, P5.p16.p255.
- 4- CATACH. Nina : (1979) « Le graphème ». *Pratiques*, N 25. P 32
- 5- CATACH. Nina : (2010). *L'orthographe*. Que sais-je ? 14ème édition. PUF. Paris. P92
- 6- Claire, BLANCHE-BENVENISTE. André, CHERVEL. L'Orthographe. Paris,Librairie François Maspero. P 189.
- 7- Claude GRUAZ, Renée HONVOLT, Hatier Didier,Paris, 1995. . P66.
- 8- Danièle, MANESSE. Danièle, COGIS. « *Orthographe à qui la faute* ». France. Librairie François Maspero 2010. P. 115.101.
- 9- Jean Pierre Cuq. Gruca. I : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*.Ed. Gallimard, Paris, 1996

❖ **Documents pédagogiques**

- 1- Manuel scolaire de la 1ère année moyenne (2010-2011)
- 2- Document d'accompagnement du programme de français de 1ère année moyenne (Juin 2010)
- 3- Programme de français de 1ère année moyenne (Juin2010)

❖ **Dictionnaire**

- 1- Jean Pierre. Cuq,*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*.Duchot. Paris2007 .P 102.
- 2- LAROUSSE, *Dictionnaire de français*, France, 2008,479pp

❖ Web graphie

1- www.documents.com.co/...typologie+erreurs+nina+catlach

(Page consultée le 08-11-2014)

2- www.reunion.iufm.fr/dep/listeDep/exposes/erreur.doc

(Page consultée le :12-01-2015)

3- Aide à l'analyse de séance site :

<http://sanfransisco.creteil.iufm.fr/outils.html>

(Page consultée le : 13-02-2015)

4- Prrenoud, 2001, construire un référentiel de compétence pour guider une formation professionnelle, université de Genève,

<http://www.unig.ch/fapse/SSE/teaching/tc101/competence-concept.html>

(Page consultée le : 15-03-2015)

5- Grille d'observation d'une activité pédagogique site :

<http://www2.acpoitiers.fr/doc/IMG/pdf/OBGRILLE.pdf>

(Page consultée le : 29-03-2015)

6- Suzo Lopez. J (2001) grille d'analyse des manuels ensembles pédagogiques de FLE

site <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/grille2.html>

(Page consultée le : 07-04-2015)

7- www.google.fr

8- www.wikipédia.org

9- www.cafepedagogique.net



Annexes

1- Grille simplifiée des erreurs d'orthographe par Nina Catach (Linguiste et historienne de la langue)

• Grille d'analyse simplifiée d'erreurs orthographiques

Calligraphie	Oubli et ajout de jambages, lettres ambiguës parce que mal formées...
Ponctuations et Majuscules	majuscules de noms propres et de début de phrases, tirets, apostrophes...
Segmentation	Fausse segmentation de mots : "savévou" pour savez-vous
Phonogrammes	
Oubli, erreur extragraphique	Oubli d'une lettre ou d'une syllabe
Erreur relevant de problème de discrimination auditive	Confusion consonnes sourdes/consonnes sonores, "ajeter" pour acheter
Erreur relevant d'une mauvaise maîtrise du système graphique, erreur altérant la valeur phonique des lettres	la "gerre" pour la guerre, "cueillir" pour cueillir, "carrose" pour carrosse
Erreurs lexicales, usage	
Lettres historiques	rythme
Lettres déricatives, morphogrammes	"canart" pour canard
Logogrammes lexicaux, homonymes	il mange du "pin"
Morphologie	
Logogrammes grammaticaux	on/ont, et/est, son/sont
Marques d'accord dans le groupe nominal	ommission, adjonction : les "petit" garçons
Confusion entre des marques du pluriel, noms, adjectifs	les "chevaus"
Marques d'accord dans le groupe verbal	les oiseaux "chantait" ce matin

Schéma 1 : Modèle de Hayes & Flower (1980) adapté par Fayol (1996).

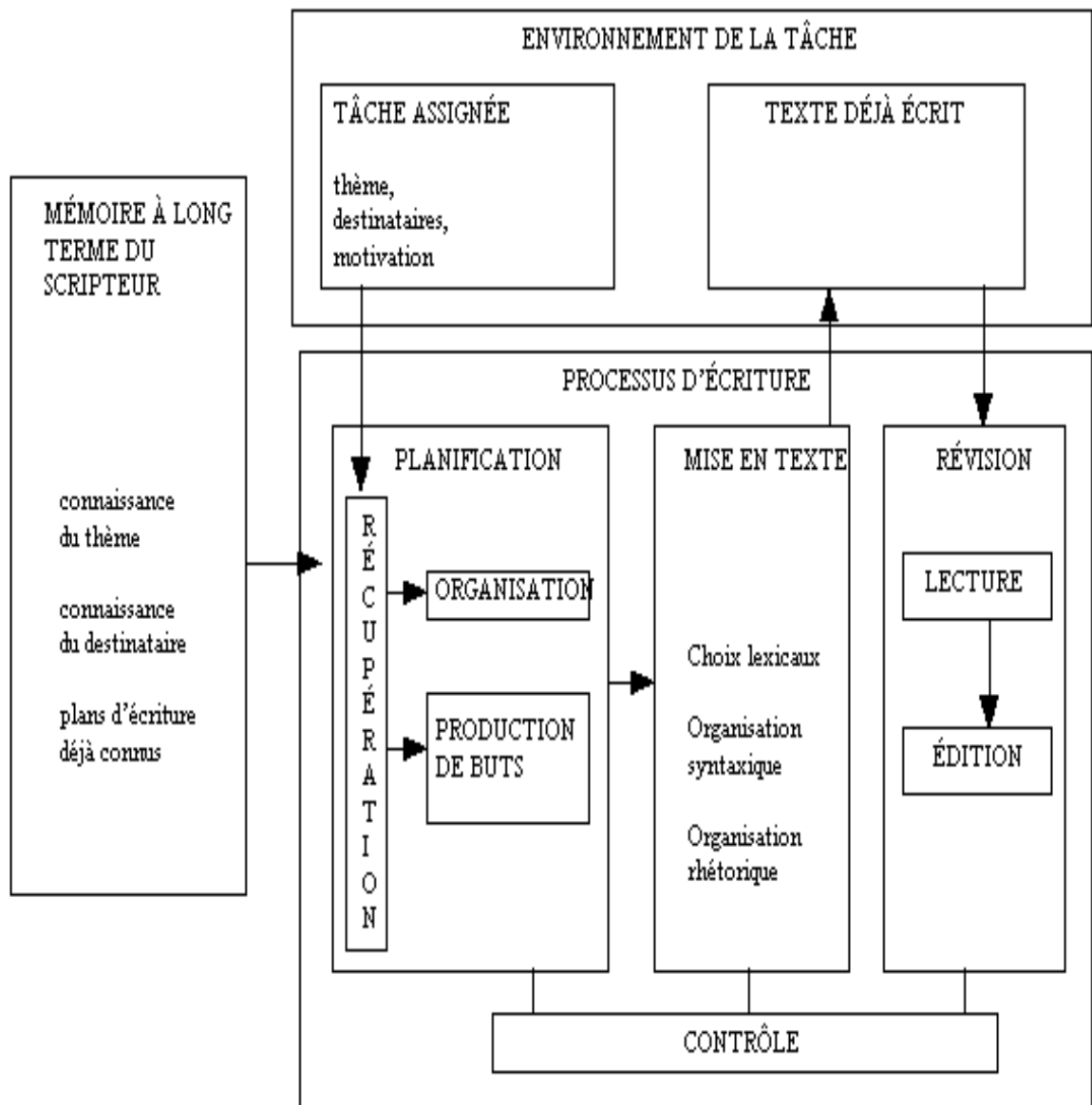


Tableau 01

Un modèle de l'architecture des étapes de traitement au cours de la production écrite
(adapté de Van Galen, 1990).

Etape de traitement Choix intentionnel Traitement sémantique et syntaxique. Sélection de graphème Sélection du l'allographe Parmaétrisation Initiation musculaire		Unités en préparation Décrire un voyage et arrivâmes deux heurs plus tard Heurs 6 (
Déroulement de message en cours		
Texte déjà écrit Nous partîmes à	Tracé en cours d'exécution (Texte en préparation Heurs et arrivâmes deux heurs plus tard

Tableau 02

**Les différentes compétences disciplinaires visées telles quelles sont
présentées dans le programme de français de 1^{ère} année moyenne :**

<u>Compétence globale de La 1^{ère} année moyenne :</u> Au terme de la 1 ^{ère} année, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l' explicatif et du prescriptif .	
<u>Compétence terminale1 :</u> L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes qui informent .	<u>Niveau de compétence1 :</u> l'élève est capable de donner, oralement et par écrit, des informations sur soi pour se faire connaître.
	<u>Niveau de compétence 2 :</u> L'élève est capable de donner, oralement et par écrit des informations sur quelqu'un pour le faire connaître.
	<u>Niveau de compétence 3 :</u> L'élève est capable de donner, oralement et par écrit, des informations sur un lieu de son environnement pour le faire connaître.

<p><u>Compétence terminale 2 :</u> L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes qui informent et qui expliquent.</p>	<p><u>Niveau de compétence 1 :</u> L'élève est capable de présenter, oralement et par écrit, un produit, un animal, une maladie...</p>
	<p><u>Niveau de compétence 2 :</u> L'élève est capable d'expliquer, oralement et par écrit, un phénomène, un processus, et d'en décrire les étapes.</p>
<p><u>Compétence terminale 3 :</u> L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication des textes qui informent, qui expliquent et qui prescrivent.</p>	<p><u>Niveau de compétence 1 :</u> L'élève est capable d'expliquer, oralement et par écrit, le fonctionnement / l'utilisation d'un appareil / d'un produit/ les règles d'un jeu.</p>
	<p><u>Niveau de compétence 2 :</u> L'élève est capable d'expliquer, oralement et par écrit, l'attitude à suivre pour éviter un danger, une maladie, une sanction.</p>
	<p><u>Niveau de compétence 3 :</u> L'élève est capable de fournir, oralement et par écrit, des indications pour accomplir une opération (réalisation de recettes de cuisine, montage / démontage d'un appareil, plantation d'un arbre...)</p>

❖ **La grille d'analyse de la leçon d'orthographe dans le manuel scolaire**

Critères d'analyse	Indicateurs	Oui	Non	Commentaires
<p>Objectif et modèle didactique pour la leçon d'orthographe</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● L'objectif de travail est-il clairement défini et annoncé ? ● L'orthographe est-elle envisagée d'une manière explicite à travers le manuel ? ● Le modèle didactique mis en place pour l'enseignement/apprentissage de l'orthographe dans le manuel (déductif ou inductif) ● Nombre de leçons d'orthographe 			

Phases du déroulement de la leçon d'orthographe	<ul style="list-style-type: none"> ● Quelles sont les phases du déroulement de la leçon d'orthographe ? ● Sont-elles identiques pour toutes les leçons ? ● y-a-t-il d'autres activités entraînant l'apprentissage de l'orthographe ? ● quel est le type d'orthographe enseigné ? ● est-il indiqué clairement ? 			
Evaluation dans la leçon d'orthographe à travers le MS	<p>Les exercices proposés sont ils :</p> <ul style="list-style-type: none"> - structuraux, - situationnels <p>Le type des exercices :</p> <ul style="list-style-type: none"> - dictée, - exercice de substitution, - de transformation, - de complétion, - de transposition, - rédaction. - réemploi - formation - appariement - classement ; <p>Le nombre d'exercices proposés est-il suffisant pour créer des automatismes ?</p>			

Tableau d'analyse

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique			
Erreur dans la coupure des mots			
Erreur à dominante phonétique			
Erreur à dominante phonogrammique			
Erreur à dominante morphogrammique			
Erreur à dominante logogrammique			
Erreur à dominante idéogrammique			
Erreur à dominante non fonctionnelle			

TEXTE DE LA DICTEE :

Le petit gavroche

Pourtant il avait un père et une mère. Mais son père ne pensait pas à lui et sa mère ne l'aimait point. C'était un de ces enfants dignes de pitié entre tous qui ont père et mère et qui sont orphelins.

Victor Hugo.

❖ Grille d'analyse des erreurs orthographiques (d'après Nina CATACH)

Orthographe lexicale	
Erreur de calligraphie	Ajout/absence de jambage :mid/nid
Erreur de segmentation	Lettres ambiguës : sart/sort
Erreur phonogrammique(transcription des sons)	
- Oubli (erreur extra graphique)	Oubli lettre ou syllabe : maintenant/maintenant
- Discrimination auditive	Ajeter/acheter
- Altération de la valeur phonique des lettres	Omission, adjonction, confusion, inversion :gerre/guerre
Erreur lexicale	
- Logogrammes lexicaux	Pin /pain
- Lettres dérivatives (morphogrammes)	Marque du radical (canart) du préfixe ou suffixe (rapidemant)
- Etymologique	Sculter/sculpteur, rume/rhume.
Orthographe grammaticale	
idéogrammes	Trait d'union...
Morphologie (transcription des phonèmes)	
- Logogrammes grammaticaux	Ont/on ; et/est ; son/sont.
- Accord sujet/verbe	Ils chantait
- Marques d'accord dans le GN	Les petit garçons
- Marques du pluriel	Les cheva <u>u</u> s
- Distinctif infinitif-participe	Il a apport <u>e</u> r(apporté) des fleurs
- Morphologieverbale(erreurs de désinence)	Il crit

Belhacene

Le petit gavroche

Dominica

pourtant il avai un père et une
mère.

mais son père ne pensé pas a lui
et sa mère ne ~~l'aimait~~ point.
l'aimer
c'est été un de ses enfant diniers
de pètièr entre tout qui en père et
mère et qui son orphand.

Audjlane
Alakessa
21 AM₂
G n° 2

Dimanche 25 Avril 2015

Dictée

Titre = Le petit Graverolle.

Pour temps il avait un père et une mère. Mais son père ne pensait pas à lui et sa mère ne l'aimait point. ~~Et~~ c'était un de ses enfants dirigés de pitié entre tous qui ont père et mère et qui sont ~~un~~ orphelin.
Victor Hugo.

SIFA
CHREBNA

Le petite garuloche

Pourtant il a vi un père et une mère. Mais son père ne pense pas a lui. et sa mère ne l'en aime. c'est étant une de ces enfant desime de petit entre tout qui. le père et mère est qui. sont sur. foulen.

Amirsi
Tharoune

Le petit garroche

Pourtant il avait un père et une mère.
Mais son père ne pensait pas à lui
et sa mère ne l'aimait point. C'était un
deux ces enfants dinnie de pètier entre
tous qui en père et mère et qui sont
orfeleins.

Benamrane
Marwa

Jeudi Le 30 avril 2015

de petit garçoche

Pourtant il avait un père
et une mère. Mais son
père ne pensait pas à
lui et sa mère ne l'aim-
-ait point. C'était un
de ces enfants digne de
pitié entre tous qui ont
père et mère et qui sont
orphelin.

Madiba
chenina
1 AM 2

Dimanche 26 avril 2015

Dictée

G 2

titre : le petit gaverouche
pourtant il avait un père et un mère,
mes rompre nous poussi pas à leur
et savoir nous lemi. s'it un disions
un deou, dini de piti onté tous qui
ou père et mère et qui sont orphela.

Victor Hugo :

Abir

Kerrouche

Dimanche 26 Avril 2015

Dictée

titre : le petit Goussier
Pourtant, il avait un père et une mère. Mais son père ne pensait pas à lui et sa mère ne l'aimait pas. C'était un de ses enfants dignes de pitié ! entre tous qui ont père et mère et qui sont orphelins.

D'après - Victor Hugo

Malak
d'Pourhane
Ziar

groupe = 2

Dimanche 26 avril 2015

Dictée =

titre = Le petit Gasconiche

Pourtant, il avait un père et une mère
mais son père ne pensait pas à lui et sa
mère ne l'aimait point. C'était un de ces
enfants dignes de pitié entre tous qui ont père
et mère et qui sont orphelins.

D'après = Victor Hugo

Pourtant il a un père et une mère me sent père
ne penci pas à lui et sa mère ne luié point ite en
sisonfants dieé de pitée entre teuse qui en père et
mère et ki sent afela.

Mouhamed Aggouni 1 AM₁

Parte il avé ampère et une mère mes sont
pare ne ~~pas~~ pransi pas à lue, isamare ne limi praint
Sitiaris un de visienfan d'une de jiteia contre tase
qui en pare et mère et Sant orfelan

Mâche Ali 1AM₁



Résumé

Résumé :

Notre travail s'inscrit dans la didactique de l'écrit en français langue étrangère et traite le problème de l'orthographe chez les élèves de la 1ère année moyenne a pour thème : « analyse des erreurs orthographiques dans les productions écrites des élèves de la 01^{ère} année moyenne ». Ce travail est élaboré dans le but de l'explorer la manière d'orthographier, le niveau orthographique et les points de faiblesse des apprenants en question. Pour atteindre notre but déclaré précédemment, nous avons adopté une méthode analytique, s'est inspiré de la grille typologie d'erreurs d'orthographe de Nina CATACH. A ce terme, nous avons clôturé que les apprenants de la première année moyenne n'arrivent pas à écrire correctement et qu'ils reconnaissent un niveau orthographique extrêmement bas. Ils ont un vrai problème avec l'orthographe, et surtout les erreurs morphogrammique, ainsi ces débutants connaissent d'autres types d'erreurs d'orthographe.

Mot clés : l'orthographe, la production écrite, typologie, erreurs.

Abstract :

Our work in the teaching of writing in French language learners treats the problem of spelling in students of 1st year average has a theme of « analysis of error spelling in the writing of students in the first year average » this work aimed at the personal product of the student is developed to explore how to spell, the spelling level and weak points of the students in question. To achieve our goal state before we adopted a descriptive and analytical method at a time, this was inspired by the grid type of spelling errors of CATACH Nina ; which has enabled us to achieve the following results. The first year students average are unable to write correctly and recognize an extremely low level of spelling. They have a real problem with spelling in general, and specially the errors morphogrammique and they have another types of errors of spelling

Keywords : spelling written production, typology, errors

ملخص:

يسجل عملنا في إطار التعليمية الكتابية للغة الفرنسية كلغة أجنبية و يتناول مشكل الأخطاء الإملائية السائدة عند تلاميذ السنة أولى متوسط. من هنا فأن موضوع بحثنا ممنهج على تحليل الأخطاء الكتابية في الإنتاج الكتابي لتلاميذ السنة الأولى متوسط ؛ يهدف هذا العمل إلى كشف طريقة ومستوى الكتابة إضافة إلى نقاط الضعف لدى التلاميذ.

للوصول إلى مبتغانا؛ اعتمدنا على منهجية تحليلية مستوحاة من الشباك النموذجي للأخطاء الكتابية لنينا كاتاش. من هذا السياق استنتجنا ان تلاميذ السنة الأولى متوسط لا يكتبون بدقة بالإضافة إلى أنهم يمتلكون مستوى منخفض للغاية وهذا يشكل لهم مشكل حقيقي مع الكتابة بالخصوص المتعلقة بالقواعد بالإضافة إلى أنواع أخرى من الأخطاء الإملائية.

كلمات المفتاح: الكتابة؛ الإنتاج الكتابي؛ نموذجية؛ الأخطاء

