

FAFACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES  
DEP DÉPARTEMENT DES LETTRES ET  
LANGUE FRANÇAISE



DOMAINE : LETTRES ET LANGUES ÉTRANGÈRES  
FILIERE : LANGUE FRANÇAISE  
SPÉCIALITÉ : DIDACTIQUE DES LANGUES  
FRANÇAISE

**Mémoire présenté pour l'obtention  
Du diplôme de Master Académique  
Par : LADJAL HACINA**

**Intitulé :**

**Les pratiques orthographiques et la performance de la  
compétence de la production écrite en FLE (étude d'un  
cas les apprenants de 3<sup>ème</sup> année moyenne du CEM  
Briki brahim de Métarfa, M'sila)**

***Encadré par :***

**\* Mm . BERRABEH Afaf**

**Soutenu devant le jury composé de :**

| <b>Nom et Prénom</b>  | <b>Qualité</b>    | <b>Établissement</b>              |
|-----------------------|-------------------|-----------------------------------|
| * AMARI Kahina        | <b>Président</b>  | Université Mohamed Boudiaf M'sila |
| * BERRABEH Afaf       | <b>Rapporteur</b> | Université Mohamed Boudiaf M'sila |
| * LEHIMEUR Noureddine | <b>Examineur</b>  | Université Mohamed Boudiaf M'sila |

**Année universitaire : 2021/2022**

## *Remerciements*

*Avant tout , nous remercions « Allah » le tout puissant de nous avoir donné le privilège et la chance d'étudier et de suivre le chemin de la master et qui nous donné le courage ; la volonté et la patience pour faire ce modeste travail , ainsi qu'à nos parents .*

*Nous tienons à remercier respectivement tous ceux qui nous ont aidées , soutenues , et encouragées pour la réalisation de ce modeste travail :*

*pour Encadré : Mm BERRABEH Afaf*

*A toutes nous amies et collègues*

*A toutes nous amis de la promotion de Français 2021 - 2022*

*A les enseignants du C.E.M BRIKI IBRAHIM M'TARFA de M'sila, qui n'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire*

*A tous nous professeurs pour leurs enseignements .*

*Merci de tout cœur.*

**Hacina**

# *Dédicaces*

*Je dédie ce modeste travail :*

*A Mes chers parents : Nadir et zineb .*

*A Mes frères , mes sœurs , mes oncle et tantes .*

*A Toute ma famille LADJAL*

*A tous mes amis ( es ) .*

*Hacina*

*«L'orthographe persiste et signe: bête noire des élèves et des pédagogues. Qu'elle soit d'usage (normes lexicales) ou d'accord (conventions morphologiques fondées sur les règles de la grammaire), elle demeure, en effet, la principale pierre d'achoppement de la maîtrise de la langue. » M.séry*

# **TABLE DES MATIÈRES :**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUCTION GENERALE</b>                                    | <b>2</b>  |
| <b>LA 1<sup>ère</sup> PARTIE : CADRE THEORIQUE</b>              |           |
| <b>Chapitre I : L'orthographe française</b>                     |           |
| <b>Introduction</b>   | <b>5</b>  |
| <b>1. Le système d'écriture français</b>                        | <b>6</b>  |
| 1.1. La dimension phonographique                                | 6         |
| 1.2. La dimension idéographique                                 | 6         |
| <b>2. Définition de l'orthographe</b>                           | <b>7</b>  |
| <b>3. Les deux composantes de l'orthographe</b>                 | <b>8</b>  |
| 3.1. L'orthographe d'usage                                      | 8         |
| 3.2. L'orthographe grammaticale                                 | 09        |
| <b>4. L'orthographe française : un plurisystème</b>             | <b>10</b> |
| 4.1. Le sous-système phonogrammique                             | 10        |
| 4.2. Le sous-système morphogrammique                            | 11        |
| 4.2.1. Les morphogrammes grammaticaux                           | 11        |
| 4.2.2. Les morphogrammes lexicaux                               | 12        |
| 4.3. Le sous-système logogrammique                              | 12        |
| <b>5. Rôle et fonction de l'orthographe</b>                     | <b>13</b> |
| <b>Conclusion</b>   | <b>14</b> |
| <b>Chapitre II : Compétence et incompétence orthographiques</b> |           |
| <b>Introduction</b>   | <b>16</b> |
| <b>1. La compétence orthographique</b>                          | <b>17</b> |
| 1.1. Définir la compétence                                      | 17        |
| 1.2. Définition de la compétence orthographique                 | 18        |
| <b>2. Les deux composantes de la compétence</b>                 | <b>19</b> |
| 2.1. Composante déclarative de la compétence                    | 19        |
| 2.2. Composante procédurale de la compétence                    | 20        |
| <b>3. « Savoir orthographier » : les connaissances de base</b>  | <b>21</b> |
| 3.1. Les connaissances phonographiques                          | 22        |
| 3.2. L'orthographe lexicale                                     | 23        |
| 3.3. une « morphographie » indispensable                        | 24        |
| <b>4. L'évaluation de la compétence orthographique</b>          | <b>26</b> |
| 4.1. La dictée ou le recours à un procédé « non didactique »    | 26        |
| 4.1.1. La complexité de l'activité d'écriture                   | 26        |
| 4.1.2. L'efficacité de la dictée                                | 27        |
| 4.2. la grille typologique des erreurs                          | 28        |
| <b>5. Origines des « fautes » d'orthographe</b>                 | <b>32</b> |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Conclusion</b>   | <b>34</b> |
| <b>LA 2<sup>ème</sup> PARTIE : CADRE PRATIQUE</b>                 |           |
| <b>Chapitre III : Copte-rendue de l'enquête</b>                   |           |
| <b>Introduction</b>   | <b>37</b> |
| <b>1. Type de recherche</b>                                       | <b>38</b> |
| <b>2. Profil du groupe</b>  | <b>38</b> |
| <b>2.1. Sexe</b>  | <b>38</b> |
| <b>2.2. Âge</b>   | <b>39</b> |
| <b>2. 3. Motivation</b>   | <b>40</b> |
| <b>3. Matériel</b>  | <b>40</b> |
| <b>3.1 La fiche d'information</b>                                 | <b>40</b> |
| <b>3.2 La dictée « LES ARBRES »</b>                               | <b>41</b> |
| <b>3.3 La grille typologique des erreurs</b>                      | <b>42</b> |
| <b>4. Déroulement</b>   | <b>43</b> |
| <b>5. Traitement des données</b>                                  | <b>44</b> |
| <b>6. Analyses des résultats</b>                                  | <b>45</b> |
| <b>6.1. Analyse des données quantitatives issues de la dictée</b> | <b>45</b> |
| <b>6.1.1. Résultats généraux</b>                                  | <b>45</b> |
| <b>6.1.2. Classement des items</b>                                | <b>47</b> |
| <b>6.1.3. Classement des erreurs par catégorie</b>                | <b>49</b> |
| <b>Conclusion</b>   | <b>51</b> |
| <b>CONCLUSION GENERALE</b>  | <b>52</b> |

|  |  |
|--|--|
| <b>ANNEXES</b>   |  |
| <b>Annexe 01 : Quelques fiches d'information</b>                                     |  |
| <b>Annexe 02 : Récapitulation de réponses apportées sur les fiches d'information</b> |  |
| <b>Annexe 03 : Quelques copies de la dictée des élèves</b>                           |  |

# INTRODUCTION GENERALE

«Dès lors qu'on l'enseigne, l'orthographe, phénomène linguistique, devient un phénomène pédagogique.»

*Jean Guion (1974)*

## INTRODUCTION GENERALE :

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* »<sup>1</sup>.

Nécessaire ne veut certainement pas dire accorder trop d'importance à l'orthographe comme cela a été déjà fait, à un moment donné, en France et même chez nous, jusqu'au point de rendre cette technique quotidienne complexe de par l'importance démesurée qu'on lui accordait. Nina Catach éclaire davantage cette question en affirmant que « *L'orthographe est importante certes, mais secondaire ; elle est un complément de la langue, elle n'en est pas le fondement.* »<sup>2</sup>.

Ceci dit, l'orthographe n'est pas la langue. Écrire correctement les mots d'une langue est avant tout un « *outil quotidien* »<sup>3</sup> qui réduit la part du malentendu entre l'émetteur et le récepteur d'une part, facilite et accélère la lecture de l'autre part.

Curieusement cette composante si complexe, nécessitant au moins dix années d'efforts intensifs en France même où la langue est maternelle<sup>4</sup>, est considérée souvent comme secondaire en didactique du FLE.

Philippe BLANCHET confirme cette réalité en affirmant que : « *l'orthographe n'attire pas curieusement les didacticiens de fle (...) l'oral recevant et de loin la priorité des priorités.* »<sup>5</sup>

Notre recherche tente d'interroger le produit personnel de l'élève, le soumettre à évaluation dans le but de déterminer le niveau orthographique des élèves en matière d'orthographe ; connaître si, les quarante-et-un élèves composant le groupe soumis au test, démontre une maîtrise plus ou moins avérée des phénomènes les plus essentiels de l'orthographe française.

<sup>1</sup> Jean, GUION. « *Nos enfants et l'orthographe* ». Paris. LE CENTURION. 1973. P.14

<sup>2</sup> Nina, CATACH. « *L'orthographe française, traité théorique et pratique* ». Paris. NATHAN. 1980. P.5

<sup>3</sup>Ibid.

<sup>4</sup> Franck, RAMUS.(2005). « Sa maîtrise demande dix ans d'efforts ». [en ligne] [http://www.lexpress.fr/actualite/societe/sa-maitrise-demande-dix-ans-d-efforts\\_485782.html](http://www.lexpress.fr/actualite/societe/sa-maitrise-demande-dix-ans-d-efforts_485782.html) (juin 2008)

<sup>5</sup> Philippe Blanchet. « *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère* ».Louvain-la-Neuve. PEETERS PUBLISHERS. 1998. P.171

Déterminer les zones de faiblesse de nos élèves constitue l'autre objectif que s'est assigné le présent travail de recherche. On veut connaître au terme de l'évaluation si les élèves en question commettent un type d'erreur bien déterminé plus que d'autres.

Ainsi, traiter de l'orthographe en général est trop ambitieux et complexe. Pour ce faire, on a fait appel à plusieurs outils. À commencer par le premier, un procédé « controversable » sur lequel repose notre travail de recherche : « la dictée ». On a opté pour un texte court de 83 mots. « *Les arbres* » a été à la base de plusieurs enquêtes orthographiques.

Ce texte bref a été dicté à quarante-et-un (41) élèves de troisième année moyenne appartenant à la classe 3 AM<sub>3</sub> du CEM BRIKI IBRAHIM M'TARFA WILAYA de M'SILA, année scolaire 2021/2022. Par ailleurs, dans le but de recenser les erreurs commises par les élèves, on a préparé une grille typologique d'analyse s'inspirant de celle élaborée par Nina Catach au sein du groupe H.E.S.O. Enfin la fiche d'information nous a permis de dresser le profil général de notre groupe.

La nature de notre recherche, une enquête en l'occurrence, nous a dicté le choix de l'approche à employer : une analyse classificatrice descriptive car il s'agit, en premier lieu, de classer les erreurs constatées, les analyser ensuite dans le but de décrire le comportement orthographique de nos élèves.

Place maintenant à la description de la stratégie qu'on a adoptée dans le but de mener d'une manière efficace mais aussi pertinente notre recherche. On s'efforcera, à travers les lignes qui vont suivre, d'indiquer les grands axes de notre travail.

En effet, deux chapitres constituent le départ théorique requis qui alimente le second moment dit pratique. Le premier chapitre s'ouvre sur les particularités du système d'écriture français, propose une définition de l'orthographe et distingue les deux composantes de l'orthographe française. Avant d'aborder son rôle et son importance, la conception « linguistique » de l'orthographe française n'a pas été occultée.

Afin de préparer notre lecteur à la lecture des résultats de notre enquête, le deuxième chapitre traite la question de la « compétence orthographique », ses composantes ainsi que les connaissances de base assurant le « savoir orthographier ». L'évaluation de la compétence orthographique est l'avant dernier point qui précède l'examen des origines probables des « fautes » d'orthographe.

Le second moment de notre travail comprend les résultats de notre enquête. Il sera entamé par la présentation des élèves ayant pris part à notre dictée (profil général). On présentera ensuite le matériel qu'on a exploité. Les résultats de l'enquête seront exposés par la suite.

1ère PARTIE:  
CADRE THEORIQUE

CHAPITRE I:  
L'orthographe française

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

**Ambrose Bierce**

## **INTRODUCTION :**

«Orthographe» ce mot d'origine latine qui veut dire «écrire correctement», recouvre une discipline considérée comme la pierre angulaire de l'enseignement/apprentissage du français écrit. Qu'entendons-nous par ce mot ? Avant de répondre à cette question, il serait primordial de s'interroger sur le contexte dans lequel apparaît l'orthographe, à savoir l'écriture car, au bout du compte, l'orthographe n'est qu'une composante, parmi tant d'autres, régulant le geste graphique du français.

Par quoi se distingue l'écriture française des autres écritures dites alphabétiques? Quels en sont ses fondements? Autres séries de questions: Qu'en est-il de la distinction «traditionnelle» entre «orthographe d'usage» et «orthographe grammaticale»? Existe-t-il une autre classification des «faits graphiques» du français? Quelle est la fonction de l'orthographe? Et autant de questions qu'on va essayer, à travers l'exposé suivant, d'apporter quelques éléments de réponses.

## 1. Le système d'écriture français :

L'écriture du français se définit comme étant « *la combinaison de deux éléments nettement distincts : un alphabet latin (...) et l'orthographe, qui n'est autre chose que l'utilisation spécifique de cet alphabet dans la notation du français* »<sup>1</sup>

Le système alphabétique, à l'aide d'un nombre restreint de signes, permet de représenter par écrit toutes les unités constitutives de la chaîne orale. Il offre donc une efficacité incontournable qui, à l'aide d'un nombre restreint de signes (26 lettres) permet de réaliser des constructions écrites, facilitant ainsi et la reproduction des unités sonores et la transmission d'autres informations absentes à l'oral mais présentes à l'écrit.

L'usage de l'alphabet a donné lieu, en français, à deux dimensions qui régissent l'écrit: «la dimension phonologique» et «la dimension idéographique». On s'efforcera, à travers les lignes qui vont suivre, d'explicitier ces deux principes sur lesquels repose le code écrit français.

### 1. 1. La dimension « phonographique » :

La dimension phonographique est la dimension la plus essentielle sur laquelle repose le système d'écriture français. A. ANGOUJARD estime qu' «*écrire c'est essentiellement transcrire, manifester la langue dans sa dimension phonologique*»<sup>2</sup>. Ceci dit, le premier rôle de l'écriture est de transcrire l'ensemble des éléments constituant la chaîne sonore. Or, l'écriture du français doit répondre aux exigences du principe phonographique avec des moyens « insuffisants » ; l'alphabet regroupe 26 lettres à qui correspondent 36 phonèmes du code oral, ce qui a engendré une spécificité française qui fait qu'un même graphème peut transcrire plusieurs phonèmes et inversement.

### 1. 2. La dimension « idéographique » :

Si le principe phonographique est présent dans le système d'écriture du français, cela va de soi, les sons sont transcrits par des lettres ou groupes de lettres dans une langue à base alphabétique.

En adoptant le principe « *sémiographique* »<sup>1</sup> vers le XIII<sup>ème</sup> siècle, le français se distingue des autres langues, ayant en commun le système alphabétique mais aussi les mêmes origines, telles que l'Italien et l'Espagnol par exemple. Cette évolution « *éloigne plus que jamais le français du latin et d'autres langues romanes* »<sup>2</sup> notait CATACH.

<sup>1</sup> Claire, BLANCHE-BENVENISTE. André, CHERVEL. « *L'orthographe* ». Paris. FRANÇOIS MASPÉRO. 1974. P. 14

<sup>2</sup> André, ANGOUJARD. « *Savoir orthographier* ». Paris. HACHETTE ÉDUCATION. 1994. P 18

En simplifiant à l'extrême on dira que dans le cas du français « l'idéographie » est l'apparition du signifié dans l'écriture. Observons l'exemple suivant :

*Un garçon marche  
Des garçons marchent.*

À l'oral, hormis l'opposition (un /des), rien ne marque le passage du singulier au pluriel, la prononciation demeure identique. Par contre, à l'écrit le « s » de « garçons » et le « nt » de « marchent » impliquent l'idée que l'on ne parle pas d'un seul garçon mais plutôt d'un groupe de garçon. Les deux marques citées indiquent au lecteur d'une manière explicite le pluriel.

On dira que la dimension idéographique est représentée essentiellement par les fréquentes marques du nombre, du genre, non prononcées ainsi que par le biais des homophones, qui pour se distinguer l'un de l'autre changent de lettre ou utilisent des signes diacritiques. Ceci n'empêche pas quelques mots à garder la même forme pour indiquer des idées différentes (« son » adjectif possessif et « son » le nom masculin qui indique le bruit). Leur rôle premier est d'inscrire le sens. La dimension idéographique est donc « *essentiellement noter du sens, manifester les dimensions sémantiques et morphologiques de la langue* »<sup>3</sup>

## 2. Définition de l'orthographe :

L'orthographe, venant de deux mots grecs : « ortho » qui veut dire droit et « graphein » qui veut dire écrire signifie « *écrire correctement* ». La définition proposée par « Le Littré »<sup>1</sup> se rapproche de celle-ci : l'orthographe est « *l'art et la manière d'écrire correctement les mots d'une langue* ». René THIMONNIER quant à lui, estime que l'orthographe du français « *n'est rien d'autre qu'un système de transcription qui s'impose à tous les membres de la communauté.* »<sup>2</sup>

À la lecture de ces définitions, on remarque qu'elles sous-tendent l'existence de règles régissant la manière dont on doit écrire les mots. En réalité, « les règles » ne concernent qu'une partie bien déterminée de l'orthographe, il s'agit de « l'orthographe grammaticale » qui s'oppose à « l'orthographe d'usage ».<sup>3</sup> Afin d'éviter toute confusion, Evelyne CHARMEUX préfère parler de « principes ». Elle propose la définition suivante : « *L'orthographe pourrait être considérée comme l'ensemble des principes d'organisation des lettres et autres signes de la langue écrite française, grâce auxquels il devient possible de reconnaître les mots et leur signification et par la suite se faire comprendre en les écrivant* »<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> L'autre appellation du principe idéographique

<sup>2</sup> Nina, CATACH. « *L'orthographe* ». Paris. PUF. « QUE SAIS-JE ». 1998. P 13

<sup>3</sup> André, ANGOUJARD. Op.cit. P 18

La définition d'E. CHARMEUX précise le rôle que joue l'orthographe dans la compréhension. La présence de ces « principes » est justifiée par la nécessité de faciliter la communication écrite : faciliter la tâche aux lecteurs et permettre aux scripteurs de se faire comprendre, tel est le rôle de l'orthographe.

Définir l'orthographe française sans aborder sa complexité manquerait à notre objectif. D'où tient-elle donc cette complexité ?

On trouvera la réponse dans la définition suivante de Nina CATACH qui estime que l'orthographe du français est la « *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-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique)* »<sup>1</sup>.

Ainsi, pour transcrire correctement un mot, le scripteur devra maîtriser les correspondances sons-lettres en plus de la mémorisation d'une quantité considérable de mots qui échappent à cette règle ainsi que la mémorisation et la mise en œuvre des règles morphosyntaxiques.

### **3. Les deux composantes de l'orthographe :**

Traiter de l'orthographe nous oblige à passer par la distinction habituelle entre « orthographe d'usage » et « orthographe grammaticale ».

#### **3.1 L'orthographe 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 on s'interroge 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.

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 importante arbitraire et imprévisible* »<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Atelier historique de la langue française. « Littré ». Éd. électronique. V. 1.5

<sup>2</sup> René, THIMONNIER « *le système graphique du français* ». Paris. PLON. 1967. P. 88

<sup>3</sup> Ci-après la distinction entre les deux composantes.

<sup>4</sup> Cité par Carmen, STRAUSS-RAFFY. « *Le saisissement de l'écriture* ». Paris. L'HARMATTAN. 2004. P. 123.

<sup>1</sup> Nina, CATACH. « *L'orthographe française, traité théorique et pratique* ». Paris. NATHAN. 1980. P 16

<sup>2</sup> Danièle, MANESSE. Danièle, COGIS. « *Orthographe à qui la faute* ». France. ESF ÉDITEUR. 2007. P. 137

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.

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 du FLE. Renforcer la capacité de la « mémoire visuelle » est donc d'une grande utilité pour réussir cette composante de l'orthographe française.

### **3.2 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 »*<sup>1</sup>.

C'est une composante qui ne concerne donc que les mots possédant une partie variable, appelés communément « mots variables ». Elle *« implique une division d'ordre purement graphique entre les mots variables auxquels elle s'applique et les mots invariables. »*<sup>2</sup>

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.

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.

---

<sup>1</sup> Claire, BLANCHE-BENVENISTE. André, CHERVEL. Op.cit. P. 174

<sup>2</sup> Ibid. P 174

## 4. L'orthographe française : « un plurisystème »

Tous les spécialistes en la matière l'affirment : l'orthographe française est l'une des plus complexes au monde. Cette complexité est due selon Nina CATACH à « *des grands principes présents dans notre écriture, la prononciation, l'étymologie, l'Histoire, la nécessité de lever l'ambiguïté des homophones, celle de conserver une certaine visualité directe et parlante aux mots(...) et surtout entre l'oral et l'écrit.* »<sup>1</sup>

Qu'entendons-nous donc par « plurisystème »? Comment s'organise-t-il?

L'orthographe française est un « plurisystème », un terme jusqu'alors méconnu, que la linguiste a employé pour catégoriser les composantes de l'orthographe française. « Phonogrammes », « morphogrammes » et « logogrammes », trois « sous-systèmes » que la linguiste précise qu'ils se complètent, s'opposent parfois et il est difficile de les séparer, répondant ainsi chacun à sa manière aux attentes sur tous les plans de la langue écrite.

### 4. 1 Le sous-système phonogrammique :

N. CATACH souligne que « *les phonogrammes (transcription des sons) constituent pour le français les fondations du système* »<sup>2</sup>. Ainsi, oral et écrit représentent les deux faces de la même langue. L'interdépendance entre ces deux aspects distincts de la langue se manifeste et se concrétise à travers l'exploitation de la relation graphie / phonie d'où l'appellation « graphophonologie » qui rend compte de cette relation ainsi que son aboutissement : la conversion de tous les signes oraux en signes écrits.

L'orthographe a donc pour première mission de coder l'oral à travers des réalisations écrites. En d'autres termes, elle structure la relation graphie / phonie. Dans cette optique, le « sous-système phonogrammique » correspond à l'encodage des sons par des lettres ou groupes de lettres.

Le groupe H.E.S.O estime de 80 à 85 % les graphèmes qui transcrivent des sons, c'est-à-dire les phonogrammes, constituant ainsi le noyau du système orthographique français et offrant un cadre valide et relativement stable qui rend compte du système de prononciation.

---

<sup>1</sup>Nina, CATACH (1991). « *Mythes et réalité de l'orthographe* ». [En ligne] [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots\\_0243-6450\\_1991\\_num\\_28\\_1\\_2031](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots_0243-6450_1991_num_28_1_2031) (Aout 2008)

<sup>2</sup> Nina, CATACH. « *L'orthographe* ». Paris. PUF. « QUE SAIS-JE ». 1998. P. 59

On parle d'une stabilité relative car cette tâche est rendue complexe pour diverses raisons, entre autres, l'existence de plusieurs réalisations graphiques notant un seul phonème : [s] : « s » dans « *sage* »/ « ss » dans « *masse* » / « ç » dans « *maçon* » / « c » dans « *ciel* ».

En général, la difficulté pour les apprenants du FLE réside dans ce passage de l'oral à l'écrit. Ce qui explique en grande partie les écarts qu'on peut constater chez nos apprenants. Des écarts qui peuvent avoir pour cause principale le mauvais choix du graphème correspondant.

## 4.2 Le sous-système morphogrammique :

« Les morphogrammes » encodent les marques de la morphologie, ce sont des graphèmes à « valeur zéro » ou à « valeur auxiliaire » sur le plan phonologique.

Ils sont chargés de noter du sens qu'il s'agisse de désinences grammaticales ou de précisions lexicales. Il est à rappeler que ce sous-système reflète la dimension idéographique qu'on a eu l'occasion d'aborder précédemment.

« Les morphogrammes » se subdivisent en deux catégories : « les morphogrammes grammaticaux » et « les morphogrammes lexicaux ».

### 4.2.1 Les morphogrammes grammaticaux :

Les morphogrammes grammaticaux sont présentés comme étant des « *désinences supplémentaires qui s'ajoutent accessoirement aux mots selon les rencontres des parties du discours.* »<sup>1</sup>.

Autrement dit, les morphogrammes grammaticaux sont constitués par des marques graphiques qu'on ajoute à la forme de base des mots (radical) et qui véhiculent une information grammaticale : de genre, de nombre ou flexions verbales.

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.

---

<sup>1</sup> Nina, CATACH. « *L'orthographe française, traité théorique et pratique* ». Paris. NATHAN. 1980. P. 211

Observons les exemples suivants :

*Un intellectuel* → *des intellectuels*

*Il discute* → *ils discutent*

## 4.2.2 Les morphogrammes lexicaux :

Les morphogrammes lexicaux représentent les « *marques finales ou internes fixes, intégrées au lexème pour établir un lien visuel avec le féminin et les dérivés* »<sup>1</sup>

Ils sont donc porteurs d'une information lexicale : appartenance à une même série de mots, lien entre radicaux et dérivés. Dans l'exemple suivant : «grand» la dernière lettre non audible « d » aide à construire le féminin mais aussi fait référence aux autres mots appartenant à la même famille « grande », «grandeur », « grandir »...

Il convient de signaler qu'à la différence des « morphogrammes grammaticaux », « les morphogrammes lexicaux » n'offrent pas un cadre stable et rigoureux. On écrit par exemple « abri » alors que le verbe est «abriter » ou encore « tabac » malgré « tabagie ».

Ainsi, les morphogrammes grammaticaux et lexicaux contribuent à décrocher l'oral de l'écrit tout en permettant « *une certaine souplesse dans l'ordre des mots du français, maintiennent et multiplient l'information, aident à la lecture visuelle de l'adulte* »<sup>2</sup>.

## 4.3 Le sous-système logogrammique :

Les logogrammes ou « figures de mots »<sup>1</sup> sont fort présents en français. Ils permettent de distinguer les homophones-hétérographes. Cette zone du code orthographique français occupe de 3 à 6 % des graphèmes du français. Elle regroupe tous les mots qu'on peut identifier directement par le biais de la graphie. Leur fonction est de permettre aux lecteurs de déchiffrer visuellement le sens ainsi que la fonction d'un terme sans grande réflexion et sans le confondre avec un autre partageant la même prononciation.

Afin de fournir une image visuelle spécifique aux homophones, le sous-système logogrammique peut recourir à plusieurs procédés, entre autres :

- Des lettres étymologiques ou historiques : «doigt », « voix », «temps ».
- Des signes diacritiques : « à / a », « où / ou ».
- Des variantes graphiques des phonogrammes : « ancre / encre », «dessin / dessein ».
- Des morphogrammes à valeur lexicale : « bond / bon »
- Découpage graphique : « plutôt / plus tôt », « quelque / quel que »

Si cette zone illustre d'une manière explicite l'aspect idéographique de la langue et reflète la spécificité de l'écriture française, elle en démontre, une fois encore, les difficultés qu'ont à subir les apprenants du FLE ; ce sont des mots à apprendre tels quels. Le rôle de la mémoire visuelle n'en demeure pas pour autant écarté.

<sup>1</sup> Nina, CATACH. « *L'orthographe française, traité théorique et pratique* » Op.cit P.211

<sup>2</sup> Nina, CATACH. « *L'orthographe* ». Op.Cit. P.56

## 5 Rôle et fonction de l'orthographe :

L'une des caractéristiques de l'écrit réside dans le fait qu'il soit communicable. De ce fait, le scripteur se trouve donc dans l'obligation de produire un écrit « sain » afin d'être compris, faute de quoi son écrit entraînerait confusions et incompréhension. La fonction première de l'orthographe va dans ce sens : « *au-delà de toutes considérations historiques et culturelles, une orthographe a des fonctions sociales. Elle doit permettre (...) que la communication entre membres d'une communauté se déroule le moins mal possible* »<sup>1</sup>.

L'orthographe requiert ainsi une certaine dimension communicative, dans la mesure où elle renforce la compréhension et la lisibilité des textes. Un texte qui ne répond pas aux normes orthographiques aura des incidences sur sa compréhension et engendrera un malentendu avec le lecteur. Autrement dit, en imposant aux scripteurs des « contraintes », l'orthographe figure parmi les critères d'une communication écrite efficace qui réduisent la part du malentendu et évite ainsi la détérioration du sens.

Si un texte est écrit selon « le bon usage », le lecteur accèdera facilement au sens dans un laps de temps nettement plus court que celui réalisé sous la première forme. On comprend alors que chaque mot offre la visualité qui lui est propre, permettant ainsi son identification et sa reconnaissance immédiate en lecture. Le passage suivant de F. Ters éclaire davantage ce point : « *Notre orthographe (...) constitue idéo-visuellement un moyen de transcrire une masse de différences, de détails qui sont autant de traits pertinents orientant et accélérant le déchiffrement de la signification, qui seule compte* »<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Jean-Pierre, JAFFRE. « L'orthographe du français, une exception ». *Le français aujourd'hui* .N° 148 « Linguistique et étude de la langue ». Février 2005. P.25

<sup>2</sup>François, TERS. (1973). « *L'orthographe dans son contexte sociolinguistique* » [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_0023-8368\\_1973\\_num\\_20\\_1\\_5656](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1973_num_20_1_5656) (Juin 2008)

## CONCLUSION :

On constate, à travers ce premier chapitre, que l'orthographe française, loin d'être un amas d'incohérences et de contradictions, constitue un système, voire « un plurisystème » relativement stable et cohérent, offrant ainsi un cadre pouvant assurer la performance requise sur les deux plans de l'écriture ainsi que sur celui de la lecture. Sa maîtrise s'avère donc d'une grande utilité notamment pour le public censé transmettre cette norme dans un futur proche.

*« L'orthographe est de respect;  
c'est une sorte de politesse. »*  
**Emile-Auguste Chartier dit  
Alain (1932)**

CHAPITRE II:  
Compétence & incompétence  
orthographiques

«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**

## **INTRODUCTION :**

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 abordée que sur ce seul angle.

Qu'entendons-nous donc par « compétence orthographiques » ? Par quoi est constituée cette compétence ? Quelles sont ces connaissances indispensables qui assurent l'« écrit sain »?

Une autre question, on ne peut plus essentielle et qui devrait bénéficier d'un traitement spécifique vu qu'elle concerne directement le noyau de la présente recherche : comment évalue-t-on la « compétence orthographique » ? Quels en sont les outils qui doivent accompagner cette évaluation ?

## 1. La compétence orthographique :

Avant d'entamer l'exposé relatif à la définition de « la compétence orthographique », on a 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 »

### 1. 1. Définir la « compétence » :

Selon P. PERRENOUD la compétence « *se présente d'abord comme une excellence virtuelle, autrement dit comme la capacité latente, intériorisée, de faire certaines choses réputées difficiles* »<sup>1</sup>.

À travers ce passage, l'auteur met l'accent sur l'aptitude du sujet à mobiliser les ressources, (notamment cognitives, l'aspect moteur ne sera pas discuté ici) à sa disposition pour faire face efficacement à la tâche-problème qui lui est présentée. Les ressources en question englobent les connaissances (savoirs) ainsi que la capacité à les orienter avec pertinence (savoir-faire).

En s'inscrivant dans la même optique, P.JONNARET précise que la compétence repose sur la mobilisation des ressources que possèdent l'apprenant à un moment donné de sa scolarité, en fonction d'une intention particulière dans le but de traiter pertinemment et efficacement une situation-problème qui définit son contexte : « *une compétence est donc orientée par une finalité qui la détermine et une situation qui la contextualise.* »<sup>2</sup>.

Il est à noter qu'une fois ces deux paramètres déterminés, l'apprenant doit procéder au tri des connaissances en jugeant celles qui seraient les plus adaptées et les plus efficaces capables, à ses yeux, de solutionner le problème auquel il est confronté.

En définitive, la compétence est subordonnée aux ressources dont dispose l'apprenant au moment de la réalisation de la tâche-cible ainsi qu'aux différentes contraintes qui en découlent.

Pour résumer, on reprendra à notre compte le passage suivant de Bruner<sup>1</sup> : « *Parler de compétence c'est parler d'intelligence au sens le plus large, de l'intelligence opérative du savoir comment plutôt que simplement du savoir que,* »

Autrement dit, la compétence est l'aboutissement de l'articulation consciente et raisonnée entre le savoir déclaratif et le savoir procédural. La distinction entre ces deux composantes sera traitée plus loin dans ce texte.

---

<sup>1</sup>Philippe. PERRENOUD « *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques* ». Paris. DE BOEK Université. 1999. P 47

<sup>2</sup> Philippe, JONNARET. « *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique* ». Bruxelles. DE BOEK Université. 2006. P.33

<sup>1</sup> Cité par Pierre, BANGE. Rita, CAROL. Peter GRIGGS. « *L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction* ». Paris. L'HARMATTAN. 2005. P 37.

## 1. 2. Définition de la « compétence orthographique » :

André ANGOUJARD, en recadrant la production orthographique dans son environnement naturel qui est l'écriture, présente la « compétence orthographique » comme étant « *l'aptitude à produire l'ensemble des formes graphiques nécessaires à la réalisation d'un projet d'écriture.* »<sup>1</sup>

Ceci dit, être compétent en orthographe exige donc de l'apprenant de disposer préalablement d'un ensemble de connaissances théoriques (savoirs déclaratifs) qu'il devra mobiliser (savoir procédural) pour faire face aux nombreuses difficultés orthographiques qu'il rencontre en écrivant un texte.

La compétence orthographique ne se limite pas à l'aptitude d'écrire seulement car elle sera davantage sollicitée en interprétant les écrits (lecture) car, au bout du compte, l'orthographe française est avant tout un cadre offrant une certaine souplesse visuelle, facilitant ainsi aux lecteurs l'accès rapide au sens d'un écrit.

A. ANGOUJARD souligne, par ailleurs, que la compétence orthographique doit inclure « des manifestations repérables » qu'il résume sous l'appellation de « vigilance orthographique » à qui il attribue la définition suivante : « *la vigilance orthographique, c'est d'abord avoir des doutes pertinents et savoir mettre en œuvre une stratégie adaptée aux difficultés repérées* »<sup>2</sup>

Douter est ainsi la condition *sine qua non* de toute compétence en orthographe. La question qui s'impose d'emblée : Comment acquiert-on ce doute orthographique ? L'auteur nous rapporte quelques éléments de réponse en précisant que ce doute va s'installer au fur et à mesure que l'apprenant multiplie ses confrontations face à l'écriture car, et cela va de soi, on n'arrivera jamais à perfectionner son orthographe si on n'exerce pas le geste scriptural mais aussi en lisant ; l'écriture serait le meilleur moyen d'actualiser les connaissances dont on dispose.

À ceci, il faudrait ajouter l'élément clé qui est « la conscience orthographique » ; la conscience du rôle important que joue l'orthographe dans la compréhension. Il s'agit donc pour l'apprenant d'écrire tout en étant convaincu qu'une mauvaise orthographe va altérer le sens et empêcher ainsi le lecteur d'interpréter convenablement son écrit.

---

1 André. Angoujard. « *Savoir orthographe* ». Paris. HACHETTE ÉDUCATION. 1994. P 34

2 André, ANGOUJARD. Ibid. P. 35

## 2. Les deux composantes de la compétence :

On a vu lors de l'essai de définition de la compétence ainsi que la compétence orthographique que les acceptions que véhiculent l'une ou l'autre des définitions apportées tournent autour de deux composantes : « déclarative » et « procédurale ». Il est question maintenant de préciser en quoi consistent ces deux composantes.

### 2.1 La composante déclarative de la compétence :

Le savoir ou la composante déclarative de la compétence « *correspond à une connaissance théorique et verbale. Elle appartient à l'ordre du discours et du langage et est décontextualisée.* »<sup>1</sup>

Partant de là, la composante déclarative est constituée par l'ensemble des savoirs « théoriques ». L'exemple qu'on fournit souvent pour se rapprocher de cette notion demeure les définitions que nous proposent les différents dictionnaires.

Ce savoir déclaratif, peut s'étendre jusqu'au point d'englober l'expérience personnelle de l'individu, des modèles de comportement, échec ou succès :

« *Le savoir déclaratif, c'est tout le savoir sur les faits que nous avons emmagasiné en mémoire, toute l'expérience du sujet.* »<sup>2</sup>

Ainsi, cette composante qui répond à la question « savoir que... » peut être acquise par deux manières : la première est dite « formelle », intervient au moment des apprentissages scolaires en milieu institutionnel.

La seconde « inductive » peut avoir lieu dans l'environnement immédiat de l'apprenant (milieu extrascolaire). Faut-il souligner que le français continu à avoir une place assez importante dans la société algérienne. La production littéraire et scientifique en est le témoin.

Relativement à l'orthographe, la composante déclarative de la compétence orthographique concerne deux types de faits<sup>3</sup> :

Sera classée en premier « la maîtrise de l'orthographe des mots » ou connaissances spécifiques relatives à la langue-cible. La maîtrise des règles de la relation phonie / graphie connue sous l'appellation du « système de conversion phonographique » est l'essence de ce premier type. *Sesi étun exompl konvinkon.*

<sup>1</sup> Michèle MINDER. « *Didactique fonctionnelle* ». Paris. DE BOECK Université. 1999. P.42

<sup>2</sup> Pierre, BANGE. Rita, CAROL. Peter GRIGGS. « *L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction* ». Paris. L'HARMATTAN. 2005. P 37.

<sup>3</sup> M. FAYOL, P. LARGY (1992). « *Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale* » [en ligne] [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_00238368\\_1992\\_num\\_95\\_1\\_5773](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_00238368_1992_num_95_1_5773) (Juillet 2008)

Les mots photographiés sont répertoriés dans le « lexique mental » qui est chargé de stocker les différentes entrées en les organisant dans « *un réseau faisant ressortir les liaisons analogiques entre certaines familles de mots* »<sup>1</sup>.

De plus, connaître comment s'écrit « dent » va non seulement faciliter la tâche à l'élève pour écrire « dentiste » mais va amoindrir considérablement le coût cognitif de la réalisation graphique qu'il est appelé à transcrire.

Le second type de faits concerne « la connaissance de règles morphosyntaxiques ». En français, les graphèmes, en plus de la notation des sons, sont chargés de marquer la relation qu'entretiennent les mots entre eux au sein d'une phrase. En d'autres termes, les lettres de l'alphabet servent encore à marquer le nombre, le genre ainsi que les flexions verbales sur les mots qui possèdent une partie variable selon le contexte. C'est dans ce sens que l'apprenant doit mémoriser la règle selon laquelle le nom ou l'adjectif au pluriel doivent prendre le « s » final.

La difficulté pour les apprenants réside dans la multitude d'exceptions que comptent les règles du français. En définitif, « *Les connaissances déclaratives sous tendent une grande part de nos compétences orthographiques, en particulier en ce qui concerne l'orthographe dite d'usage* »<sup>2</sup>.

Il est question ici de la mémorisation des mots et des règles ; la composante déclarative de la compétence orthographique englobe donc par le biais d'un travail remémoratif perpétuel les mots pris hors contexte (orthographe d'usage) et les règles qui régissent la parties variables de ces mots ces mots employés dans un énoncé (règles morphosyntaxiques).

## **2.2 La composante procédurale de la compétence :**

La composante procédurale ou savoir-faire est définie comme étant « *le faire [qui] permet l'action sur l'environnement et la solution de problèmes* »<sup>1</sup>.

Elle représente la concrétisation de la compétence déclarative ou encore son aspect matériel. L'auteur du passage ci-dessus enchaîne en démontrant les deux façons à travers lesquelles cette composante est censée se manifester.

La première s'inscrit sous le volet moteur (savoir nager), la deuxième façon concerne l'aspect cognitif (savoir lire par exemple). Le premier aspect ne sera pas discuté ici.

En effet, la composante procédurale, répondant à la question « savoir comment... » ne peut fonctionner qu'à l'aide d'informations ou de savoirs théorique. Les connaissances déclaratives constituent le matériau sur lequel repose tout ce que l'apprenant est appelé à réaliser comme tâche.

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> M. FAYOL, P. LARGY (1992). Op. cit

Le savoir faire orthographique soulève quelques problèmes que le scripteur doit en prendre pleinement conscience. M. FAYOL et P. LARGY les rassemble en trois difficultés majeures :

La première difficulté est celle liée à « leur acquisition ». Surtout lorsqu'il s'agit de la nécessité d'apprendre les multitudes d'exceptions que comptent les règles régissant l'écriture française en plus de la complexité de certaines règles essentielles. Ce qui va rendre l'appropriation mais aussi et surtout l'automatisation lente, difficile et cognitivement coûteuse.

La deuxième réside dans son « déclenchement à bon escient. » Le passage à la concrétisation de la compétence suit la règle générale :

Condition → action.

Or, l'apprenant doit résoudre le problème qui lui est posé (fait graphique) après l'avoir neutralisé.

Le troisième problème que soulèvent les connaissances procédurales réside dans « leur maintien en activité ». Si par exemple le Cod se trouve éloigné du verbe, la procédure déjà déclenché doit continuer à chercher la résolution du problème : « *[elle] doit être maintenue active tant que de nouvelles conditions parmi lesquelles son exécution ne sont pas remplies* »<sup>2</sup>.

En revanche, ces nombreuses difficultés peuvent être atténuées par différents moyens. A commencer par l'automatisation, allégeant la charge cognitive et aidant à garder l'attention mobilisée le plus longtemps possible. La réalisation de quelques activités en même temps (écrire en marquant l'accord du déterminant avec le nom par exemple) serait un outil à la portée de la majorité des apprenants et qui, à son tour, aiderait à conserver leurs ressources cognitives.

L'adoption d'une stratégie est une autre manière qui puisse garantir et assurer une communication saine. Le sujet écrivant peut évacuer le « toilettage orthographique » en dernier lieu après la recherche d'idées, la planification et la rédaction.

### **3. « Savoir orthographe » : Les connaissances de base**

On s'intéressera à présent aux différents types de connaissances dont doit se prémunir un apprenant pour s'approprier un savoir orthographe opératoire.

---

<sup>1</sup> Michèle, MINDER op.cit

<sup>1</sup> M. FAYOL, P. LARGY (1992). Op.cit

### 3. 1. Les connaissances phonographiques :

L'élément fondamental que doit posséder un apprenant de FLE désirent transcrire correctement toutes les graphies de la langue française est la maîtrise des règles de conversion phonographiques.

En effet, la compétence phonographique est à mettre en relation avec un principe qui régit une grande partie de l'orthographe française. Ce principe constitue le fondement du code écrit français : « *la phonographie est sans aucun doute possible le principe moteur* » estime Jean-Pierre Jaffré.<sup>1</sup> Être compétent en orthographe implique donc l'idée d'être capable de « *manifester la langue dans sa dimension phonologique* »<sup>2</sup>.

Bien que la présente procédure ne puisse garantir à elle seule la bonne orthographe, elle demeure la compétence la plus évidente et la plus essentielle qu'un apprenant de FLE doit maîtriser le fonctionnement : « *La dimension phonographique est fondamentale dans l'appropriation de l'orthographe française.* »<sup>1</sup>

Dans notre milieu-exolingue- l'enseignement / apprentissage de l'alphabet français, d'origine latine, étranger et si éloigné du notre, constitue une étape on ne peut plus déterminante dans l'appropriation du code français oral et/ou écrit.

Dès les premiers moments de l'enseignement / apprentissage du français, l'apprenant va « *tenter d'assigner au signe graphique une valeur sonore* »<sup>2</sup>. Cette tâche est accompagnée par une autre ayant pour objectif la mémorisation d'une image mentale pour chaque lettre constituant l'alphabet français.

Cette opération s'effectue au moment où le sujet-apprenant découvre les sons des lettres ainsi que les formes que prennent les mots à commencer par son propre nom et prénom.

L'étape en question constitue la base du développement de « **la médiation phonologique** »<sup>3</sup> c'est-à-dire que l'apprenant commence progressivement à prendre conscience du fonctionnement du système français reposant sur la conversion sons-lettres. Une fois acquise, « la conscience phonologique » permettra à l'apprenant de produire un nombre conséquent de mots corrects du point de vue orthographique. Au fur et à mesure que les enseignements relatifs à l'apprentissage de la langue évoluent, il prendra conscience de l'instabilité de la règle de conversion sons-lettres qui, finalement n'est que le reflet d'un « *système de notation particulièrement lourd à gérer* »<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Jean-Pierre. JAFFRE (1999), « *Orthographe et principes d'écriture en français* » [en ligne] <http://www.orthophonistes.fr/upload/No200.pdf#page=28> (Juillet 2008)

<sup>2</sup> André. Angoujard. « *Savoir orthographier* ». Paris. HACHETTE ÉDUCATION. 1994. P.18

<sup>1</sup> Marie-France, MORIN, Hélène, ZIAKRO, Isabelle, MONTESINOS. « *Orthographe et littérature* ». In Christine, BARRE-DE MINIAC, Catherine BRISSAUD, Marielle RISPAIL, « La Littéracie ». Paris. L'HARMATTAN. 2004. P. 194

<sup>2</sup> Françoise, ESTENNE. « *Orthographe, pédagogie et orthophonie* ». Paris. Éd. MASSON. 2002. P 19

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Jean-Pierre. JAFFRE. Op.cit. <http://www.orthophonistes.fr/upload/No200.pdf#page=29>

Cette prise de conscience est extrêmement importante pour le sujet apprenant car prenant acte des limites constatées il se verra obliger de développer d'autres stratégies susceptibles de combler ce déficit. On peut citer par exemple le rôle que peut jouer « la mémoire visuelle » dans la transcription correcte des mots qui échappent à la règle.

### 3.2. L'orthographe lexicale :

Vu les limites de la procédure de conversion phonographique, l'un des éléments qui ont largement contribué à rendre le système orthographique français « opaque » ou « profond » comme l'aime le qualifier les spécialistes en la matière, plusieurs recherches notamment en sciences cognitives ont été menées afin de mieux comprendre le fonctionnement de ce système mais aussi chercher les méthodes les plus efficaces pour enseigner / apprendre l'orthographe française.

En effet, nombreuses sont les recherches qui ont démontré que les facteurs phonologiques ne permettraient pas l'acquisition d'une orthographe acceptable. Ils proposent en contrepartie d'impliquer davantage l'aptitude de mémorisation visuelle qui constituerait la meilleure solution face aux différentes difficultés que rencontrent souvent les scripteurs en français.

Ainsi, la réussite ou l'échec en orthographe dépendrait largement de la quantité de mots que l'apprenant a photographiés et stockés en sa mémoire.

Pour être précis, les mots que l'apprenant mémorise chaque jour sont stockés dans la zone qu'on nomme « **lexique mental** ». Ce dernier est défini comme étant « *une structure de la mémoire qui contiendrait l'ensemble des représentations orthographiques des mots connus* »<sup>1</sup>.

Cette liste sera sollicitée au moment de la transcription des mots partageant quelques traits spécifiques (les mots de la même famille).

Au moment de la production écrite, l'apprenant va générer une image mentale du mot qu'il veut transcrire en effectuant le rappel des informations à sa disposition. La génération de mots peut recourir à deux types de connaissances : « Les connaissances spécifiques » et « les connaissances générales ».

« Les connaissances spécifiques » correspondent « à la maîtrise de la forme graphique de mots particuliers »<sup>1</sup>. Soulignons que cette forme de connaissances est la plus essentielle car elle permet aux apprenants débutants d'écrire leurs prénoms ainsi que d'autres mots à forte charge affective d'une part, de l'autre part, c'est cette forme de connaissance qu'un scripteur expert met en œuvre après avoir automatisé le fonctionnement du système. Les connaissances spécifiques offrent donc, d'une manière directe, l'image du mot que l'apprenant a enregistré dans son lexique mental.

---

<sup>1</sup> Françoise, ESTENNE, Op.cit. P 23

La génération d'un mot peut également recourir à « la connaissance générale » constituée par les informations que l'apprenant possède sur l'orthographe en tant que système : « *Il s'agit de savoirs concernant à la fois les unités (les graphèmes), leurs fonctions et leurs conditions d'apparition* ». <sup>2</sup>

Enchainons par l'exemple de la lettre « s ». Les connaissances en question offrent aux scribes les différents contextes où cette lettre change de son (« friandise » / « muscle » / « chats » par exemple).

Le scribe fait appel à ce type de connaissances pour pallier l'absence d'une image du mot qu'il veut transcrire en construisant « une image hypothétique ».

D'autre part, la mémorisation des mots aiderait à orthographier d'autres mots en adoptant « *la stratégie par analogie* » <sup>3</sup> ; c'est-à-dire écrire un mot sur le modèle d'un autre qui partage avec lui quelques traits spécifiques. Écrire « dentiste » par exemple serait à la portée de quelqu'un qui a enregistré la manière par laquelle on écrit « dent ».

### 3.3 Une « morphographie » indispensable :

Le système orthographique français est un système que les spécialistes qualifient de « profond » par opposition aux « systèmes superficiels » où les correspondances sons-lettres sont la règle unique de transcription à l'instar de l'Italien et du turc par exemple.

La correspondance sons / lettres ne permet en français de transcrire qu'environ la moitié des mots. À cela, faudrait-il ajouter les nombreuses lettres qui, dans des contextes bien déterminés, n'ont pas en contrepartie une valeur phonologique. On n'a qu'à voir le comportement du « s » dans les « martyrs » ou le « d » dans « lourd » pour se rappeler ce fait graphique.

Selon les spécialistes, l'instabilité de cette règle est due à la présence d'un principe sémiographique (idéographique) <sup>1</sup> régissant le système français de transcription, dirigé par la morphologie et donnant lieu ainsi à une « morphographie » <sup>2</sup> indispensable que chaque scribe doit respecter faute d'être mal ou non compris.

L'acquisition des mots est, en effet, considérée comme l'élément essentiel pour entrer dans l'écrit, en tant que lecteur d'abord, puis en tant que scribe.

L'implication de la morphologie à l'écrit prend deux aspects : le premier concerne la classe des mots, il s'agit de « la morphologie dérivationnelle » qui permet de construire des mots à partir de la même racine ( *lourd / lourdeur / lourdement* ).

<sup>1</sup> André. ANGOUJARD op.cit. P 12

<sup>2</sup> Ibid. p 13

<sup>3</sup> Françoise, ESTENNE. Op.cit p 24

Le second aspect concerne l'accord en genre, en nombre et la conjugaison des verbes. C'est la « morphologie flexionnelle ».

À noter que contrairement à la « morphologie flexionnelle » qui bénéficie d'un enseignement explicite depuis les premières années de l'enseignement/apprentissage du FLE, la « morphologie dérivationnel » devrait être acquise implicitement. Savoir par exemple que l'on a à transcrire un diminutif se terminant par le son [o] oblige le scripteur de choisir la graphie « eau » et non « au » / « o » : « louveteau » ou encore transcrire un diminutif qui se termine par [et] exige du scripteur de choisir la graphie «ette» et non « aite »/ « ète » : « fillette »<sup>3</sup>.

Par le biais des règles morphosyntaxiques, « la morphographie » organise la combinaison des mots dans un énoncé, c'est pourquoi l'analyse des mots qui fait ressortir leur nature et leur fonction doit figurer parmi les premiers objectifs de l'enseignement/apprentissage de « l'orthographe syntaxique » au même titre que l'application des règles morphologiques caractérisant la variation en genre, en nombre, en personne, mode et temps.<sup>1</sup> Ce type d'enseignement / apprentissage est abordé en classe de langue parallèlement à celui de l'écrit<sup>2</sup>.

La morphographie tout comme la phonographie ne va pas sans entrainer des difficultés majeures aux apprenants de FLE. Des difficultés qui peuvent toucher les scripteurs les plus avertis qu'on qualifie souvent de scripteurs experts.

Elles tiennent d'une part au fait que « *la langue française dispose d'une morphologie complexe* »<sup>3</sup>, de l'autre part, la langue française se distingue des autres langues par « *une particularité [qui] vient d'une asymétrie entre la morphologie de l'oral et celle de l'écrit* »<sup>4</sup> :

La majorité des marques qu'on doit noter à l'écrit n'ont pas de correspondants à l'oral. Ce dernier, à titre d'exemple, n'indique le pluriel dans le groupe nominal qu'à travers les déterminants (le /les /un /des /ce /ces...) et essentiellement les auxiliaires dans le groupe verbal (a /ont /est /sont) <sup>5</sup>.

À ceci, s'ajoute le problème de l'homophonie qui peut complexifier la tâche aux scripteurs.

---

<sup>1</sup> Cf. chapitre 1. PP 13/14

<sup>2</sup> Jean-Pierre. JAFFRE. Op.cit

<http://www.orthophonistes.fr/upload/No200.pdf#page=33>

<http://www.orthophonistes.fr/upload/No200.pdf#page=34>

<http://www.orthophonistes.fr/upload/No200.pdf#page=35>

<sup>3</sup> Sébastien, PACTON et al. (1999) « *Apprentissage implicite et orthographe : le cas de la morphologie* » [en ligne] <http://www.orthophonistes.fr/upload/No200.pdf#page=92> (juillet 2008)

## 4. L'évaluation de la compétence orthographique :

L'objectif premier du présent travail est de savoir comment orthographe réellement un élève en fin de cycle de moyen aux CEM de M'sila. Dans le but de parvenir à notre objectif, on devait passer par l'évaluation de la compétence orthographique des élèves. On fera d'abord le point sur le procédé retenu permettant l'évaluation de cette compétence. On présentera ensuite la grille typologique des erreurs orthographiques qui nous a permis le recensement et le classement des différentes erreurs constatées.

### 4.1 La dictée ou le recours à un procédé « non didactique »

Comment recenser les erreurs que commettent le plus souvent nos élèves ?

Afin de parvenir à un tel objectif, on aurait pu recourir à plusieurs procédés, entre autres, l'analyse du produit personnel de nos élèves, ou le test consistant à dicter un texte. Entre ces deux procédés, notre choix s'est porté sur le second. Quelles sont les raisons qui nous ont motivées à préférer la dictée sur l'analyse des copies des élèves ?

Essentiellement elles sont deux raisons qui ont influencé notre choix. La première réside dans la complexité de l'activité d'écriture qui influencerait la gestion des connaissances orthographiques.

La seconde raison demeure l'efficacité de la dictée qui représente une alternative crédible qui puisse orienter l'attention de nos sujets vers la seule correction orthographique.

#### 4.1.1 La complexité de l'activité d'écriture :

Écrire est une activité complexe souvent perçue comme pénible par nos apprenants. Selon Pierre LARGY « *La production écrite est une tâche complexe qui mobilise de nombreuses activités mentales et motrices : la recherche des idées (conceptualisation) leur mise en mots (formulation linguistique) et leur transcription graphique (écriture).* »<sup>1</sup>

Ainsi, la première tâche que tout scripteur doit accomplir est l'évocation des idées, informations et connaissances. Du point de vue cognitif, « la conceptualisation » est l'activité qui mobilise l'essentiel des ressources attentionnelles dont disposent les scripteurs même les plus expérimentés.

<sup>1</sup> Françoise, ESTENNE, Op.cit p 27

<sup>2</sup> Corinne, TOTEREAU. (1999). « *Apprendre la morphologie du nombre à l'écrit en français* » [en ligne] <http://www.orthophonistes.fr/upload/No200.pdf#page=100> (juillet 2008)

<sup>3</sup> Jean-Pierre. JAFFRE. Op.cit

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Corinne, TOTEREAU. (1999). Op.cit

Parallèlement à la gestion de ces nombreuses opérations, le scripteur doit procéder à la mise en forme de son texte. Il est à signaler que l'hierarchisation et l'organisation des idées peuvent être remises en question au moment même du passage du brouillon au travail achevé. Les critères que la présente opération doit remplir sont regroupés sous deux niveaux : «microstructure » et « macrostructure »<sup>2</sup>.

Concernant le premier niveau, le scripteur doit évoquer les mots, à travers lesquels ses idées seront traduites et qui sont regroupés dans le «lexique mental » qu'il s'est construit. Une fois les mots choisis, on passera à l'agencement de ces mots dans des structures phrastiques.

Seront regroupés dans le second niveau, le niveau de langue, les styles (direct / indirect), le type de texte (argumentatif, descriptif...), le plan du texte, le ton (objectif / subjectif), les articulateurs ainsi que tout autre élément susceptible de travailler la cohérence du texte.

À toutes ces opérations coûteuses et nécessitant la mobilisation d'une capacité attentionnelle immense, il faudrait ajouter la gestion de l'orthographe qui s'effectue en parallèle mais aussi « (...) *en concurrence avec toutes les autres activités de la production écrite* »<sup>1</sup>.

On voit donc à quel point l'activité d'écriture nécessite la mobilisation de ressources attentionnelles immenses où la gestion de l'orthographe n'aurait pas l'importance requise d'autant plus que le trac qui accompagne tout examen pèse négativement sur le rendement final des élèves. C'est pourquoi on a voulu expérimenter l'autre possibilité qui est la dictée.

#### **4.1.2 L'efficacité de la dictée :**

Prenant acte de tout ce qu'on vient de dire, on a décidé de mener notre recherche en s'appuyant sur l'autre possibilité, en l'occurrence « la dictée » seule capable, à nos yeux d'éviter le « faux échec » des élèves en orthographe en plus de son aptitude de conserver et d'orienter l'attention de nos sujets vers le seul critère souvent marginalisé lors de la production des textes : la gestion des connaissances orthographiques.

Cet exercice séculaire qui s'est collé durant plusieurs années à l'enseignement/apprentissage de l'orthographe est discrédité fortement par les nouvelles orientations de la didactique de l'orthographe.

---

<sup>1</sup> Pierre, LARGY. « Orthographe et illusions ». *Cahiers pédagogiques*. N° 440 « Orthographe ». février 2006. P 20

<sup>2</sup> Michèle, MAZEAU. Ibid. P 255

<sup>3</sup> Pierre, LARGY. Op.cit. P 20

La principale raison que les didacticiens de l'orthographe s'accordent à avancer pour justifier le non recours à la dictée est le fait que l'on a cru depuis la fixation de l'orthographe, sous la forme telle que nous l'abordons actuellement, que la dictée est un moyen « le seul » par conséquent qui puisse aider à apprendre voire à acquérir l'orthographe. C'est sous ce principe là qu'elle a été remise en question : « *la dictée ne peut être considérée comme un moment d'apprentissage de l'orthographe qu'à certaines conditions. Elle est d'abord et avant tout un moment d'évaluation des compétences en orthographe* »<sup>1</sup>

Le même point de vue est adopté par Jean-Pierre Jaffré qui affirme que « *La dictée est un bon outil d'évaluation mais elle ne permet pas vraiment d'apprendre l'orthographe.* »<sup>2</sup>

De plus, l'aspect ludique de la dictée faciliterait l'évaluation, « *Au delà du plaisir du jeu, la dictée permet d'évaluer la compétence orthographique de chacun de nous* »<sup>3</sup>

Ainsi, notre usage de la dictée n'est point à visée formative (apprentissage de l'orthographe) mais plutôt à visée informative (évaluation), autrement dit, réaliser par le biais d'un texte bref dicté à un groupe d'élèves l'objectif de notre recherche qui n'est autre que dresser un état des lieux des pratiques orthographiques des élèves de 3ème année.

## **4.2 La grille typologique des erreurs :**

Selon Nina CATACH, le recours à une grille typologique des erreurs est imposé par la nécessité « *de détecter les lacunes, de mesurer les progrès, et pour le maître de mieux adapter son cours aux besoins des élèves concernés* »<sup>4</sup>.

Or, dans le cas de la présente recherche, c'est vers la concrétisation du premier objectif que notre attention s'est orientée. La grille typologique des erreurs orthographiques facilitera ainsi et le recensement et la catégorisation des erreurs relevées sur les vingt-et-un (21) copies composant notre corpus.

Pendant, afin d'analyser les copies des « futurs enseignants » d'une manière non seulement efficace mais aussi précise, on a utilisé « La grille typologique des erreurs d'orthographe » élaborée par Nina Catach et son groupe de recherche, le groupe HESO.

On sollicite notre lecteur pour qu'il saisisse une réalité d'ordre méthodologique qui fait que dans ce genre de recherche il est quasi impossible de rassembler sur le même tableau toutes les entrées avec toutes les variations qui en découlent.

Notre grille sera présentée avec les outils que la présente recherche a utilisés.

<sup>1</sup> Danièle, MANESSE. Danièle, COGIS. « *Orthographe à qui la faute* ». France. ESF EDITEUR. 2007. P.43

<sup>2</sup> Jean-Pierre, JAFFRE, interview en ligne, réalisée pour le site bien lire par Laurence JUNG, mai 2004, <http://www.bienlire.education.fr/04-media/a-interview19.asp>. (Aout 2008)

<sup>3</sup> Michèle, LENOBLE-PINSON. « *Écrire sans faute* ». Bruxelles. DE BOEK UNIVERSITE. 2005. P.5

<sup>4</sup> Nina, CATACH. « *Orthographe, traité théorique et pratique* ». Paris. Nathan. 1980 P. 287

TYPOLOGIE DE CATACH (1980 b)

| I. ERREURS À DOMINANTE PHONÉTIQUE<br>(L'élève peut entendre mal ou mal prononcer les sons.)            |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| 10 Omission ou adjonction  | 100 lettre<br><i>maitenant ; arbruste</i>   | 101 syllabe<br><i>bienteur ≠ bienfaiteur</i>                            |   |   |
| 11 Confusion   | 110 sourde-sonore<br>1100 p-b <i>puplier</i><br>1101 t-d <i>tortoir</i><br>1102 l-v <i>valfe</i><br>1103 autres | 111 liquides l-r<br><i>car ≠ cal</i><br>112 nasales m-n<br><i>nimer</i> | 113 semi-voyelles<br><i>quiller ≠ cuiller</i><br>114 voyelles<br><i>défini ≠ défunt</i> |   |
| II. ERREURS À DOMINANTE PHONOGRAMMIQUE<br>(L'élève connaît les sons sans connaître leur transcription) |   |   |   |   |
| 20 Altérant la valeur phonique   | voyelle digr. vocal.(1)<br>accent   | semi-voyelle  | consonne digr. conson.(2)<br>cédille  | consonne simple ou double   |
| 200 Omission ou adjonction   | 2000<br><i>baf</i><br><i>merite</i><br><i>cheuvea</i><br><i>suité</i>   | 2001<br><i>briler</i><br><i>piaille</i><br><i>≠ paille</i>              | 2002<br><i>axés</i><br><i>gérir</i><br><i>recu</i><br><i>exciste</i><br><i>score</i>    | 2003<br><i>énui ≠ annui</i><br><i>asis ≠ assis</i><br><i>sossie ≠ sosie</i> |
| 201 Confusion  | 2010<br><i>oisis ≠ oasis</i><br><i>né ≠ né</i>  | 2011<br><i>paille</i><br><i>≠ paye</i>                                  | 2012<br>(Cl. 11)  | 2013<br><i>serai ≠ serrai</i>   |
| 202 Inversion  | 2020<br><i>idoit ≠ idiot</i><br><i>élève</i>  | 2021<br><i>vielle</i><br><i>≠ veille</i>                                | 2022<br><i>donné</i><br><i>ceullir</i>  |   |

(1) Digramme vocalique : couple de lettres-voyelles correspondant à un seul son.

(2) Digramme consonantique : couple de lettres-consonnes correspondant à un seul son.

| II. ERREURS À DOMINANTE PHONOGRAMMIQUE<br>(L'élève connaît les sons sans connaître leur transcription)           |  |   |  |   |
|--|--|---|--|---|
| 21<br>N'altérant pas la phonique   | voyelle<br>digr.vocal.<br>accent   | semi-<br>voyelle  | consonne<br>digr.conson.<br>cédille  | consonne simple<br>ou double,<br>justifiable  |
| 210<br>Omission ou<br>adjonction   | 2100<br><i>sin</i> ≠ <i>sein</i><br><i>il ut</i> ; <i>abîme</i><br><i>œuil</i> ; <i>éteau</i><br><i>fûmer</i><br>21000<br><i>binette</i> | 2101<br><i>joailler</i><br><i>criller</i><br><i>pingoin</i>             | 2102<br><i>tiket</i><br><i>guorille</i><br><i>reçit</i>  | 2103 <sup>2</sup><br><i>pensser</i><br><i>enffermer</i><br><br>21030<br><i>aléger</i><br><i>allourdir</i> |
| 211<br>Confusion   | 2110<br><i>blème</i><br><i>inventère</i>   | 2111<br><i>noïller</i>  | 2112<br><i>pharmafie</i>   |   |
| III. ERREURS À DOMINANTE MORPHOGRAMMIQUE<br>(L'élève ne respecte pas l'orthographe des éléments non phonétiques) |  |   |  |   |
| <b>30 Les morphèmes grammaticaux</b>   |  |   |  |   |
| 300  | Relation mal établie entre :   |   |  |   |
| 3000   | Les catégories gram.<br><i>Des ombres passés</i>   | 3002 adj. et nom  | 3004 P.P. et nom<br>sans auxil.(3002)  |   |
| 3001   | Confusion dans les<br>formes du pluriel<br><i>chevaux, verroux</i>   | 30020 juxtaposés  | 30040 avec <i>être</i>   |   |
| 3010   | Nom et déterminant<br>Nom<br><i>la routes, les rue</i><br><i>les gens...il...</i>  | 30021 non juxtaposés  | 30041 avec <i>avoir</i>  |   |
| 3011   | Nom, adj.<br>+ complém.  | 30030 juxtaposés  | 30042 C.O.D: après   |   |
| 3011   | mots invariables<br><i>sac de bille</i><br><i>...pleine de truite</i>  | 30031 inversés  | 30043 C.O.D. avant   |   |
|  |  | 30032 non juxtaposés  | 30044 verbe pronominal   |   |
|  |  | 3012 Mode   | 3013 Groupe-désinence<br><i>Il crit, geind</i>   |   |
|  |  | 30120 inf.-part.  | 3014 Temps<br><i>criai</i> ≠ <i>criais</i>   |   |
|  |  | 30121 inf.-ind.   |  |   |
|  |  | 30122 ind.-cond.  |  |   |
|  |  | 30123 autres  |  |   |
| <b>31. Les morphèmes lexicaux</b>  |  |   |  |   |
| 310  | Non-reconnaissance<br>des mots<br><i>un névier</i>   | 312 Ignorance<br>des pré/sul/fixes<br><i>anterremiant</i>               | 314 Ignorance des<br>lettres finales<br>justifiables<br><i>un marchand</i><br><i>couvers, blan</i> |   |
| 311  | Ignorance de la<br>famille lexicale<br><i>inabijé</i>  | 313 Ignorance du<br>maintien ou<br>non du radical<br><i>nous vogons</i> |  |   |

| IV. ERREURS CONCERNANT LES HOMOPHONES                 |  |  |   |
|---|--|--|---|
| 40  | Homophones de discours<br><i>l'arme ≠ larme</i><br><i>encore sage ≠</i><br><i>en corsage</i> | 41 Homophones<br>lexicaux<br><i>chant-champ</i><br><i>voie-voix</i><br><i>vain-vin</i> | 42 Homophones<br>grammat.<br>420 <i>a/à</i><br>421 <i>et/est</i><br>422 <i>ce/se</i><br>423 <i>ces/ses</i><br>424 <i>ou/où</i><br>425 <i>on/ont</i><br>426 <i>son/sont</i><br>427 <i>ni/n'y</i><br>428 autres |
| V. ERREURS CONCERNANT LES IDÉOGRAMMES                 |  |  |   |
| 50  | Omission ou adjonction   | 501 Apostrophe   | 503 Ponctuation   |
| 500   | Majuscule  | 502 Trait d'union  | 5030 Le point   |
| 5000  | N. propre/commun   |  | 5031 La virgule   |
| 5001  | En tête de § ou<br>après un point  |  | 5032 Autres signes  |
| 51  | Confusion  |  | 510 Erreurs de signes   |
| VI. ERREURS CONCERNANT DES LETTRES NON FONCTIONNELLES |  |  |   |
| 60  | Voyelle<br><i>douçâtre</i><br><i>(doucedâtre)</i>  | 61 Consonne  | 612 Fausse étymologie<br><i>domter</i> (domitare)   |
|   |  | 610 Cons. grecque<br><i>têâtre</i>   | 613 Cons. simple ou<br>double difficilement<br>justifiable<br><i>combatif, imbécilité,</i><br><i>boursouffler</i>   |
|   |  | 611 Cons. Latine<br><i>sculter</i>   | 614 Finales particulières<br><i>abrit, frai, peure</i>  |

## 5. Origines des « fautes » d'orthographe :

Partant d'une réalité que Abdou ELIMAM résume dans le passage suivant : « *L'erreur nous renseigne sur ce qui a fait défaut dans l'apprentissage de L2* »<sup>1</sup>. Notre point de départ sera quelques réalités signalées précédemment. Chemin faisant, on découvrira les proportions parfois inquiétantes que celle-ci vont prendre.

En effet, dans les écritures dites alphabétiques, le principe « phonographique » est le principe le plus évident : l'objectif est de noter les sons de la chaîne parlée. La relation sons/graphies est donc l'essence du système.

Ainsi, en français, ce principe est concurrencé par la présence d'un autre « le principe sémiographique » ou « idéographique » qui demeure, lui aussi, essentiel et incontournable. Par conséquent, les écarts par rapport à l'un ou l'autre de ces deux principes constituent la « pathologie » de l'orthographe.

On a eu l'occasion d'examiner à plusieurs reprises les limites du système de conversion français : le même phonème pourrait avoir plusieurs graphies correspondantes et inversement le même graphème pourrait noter plusieurs sons à la fois. Cette « imperfection » constitue, à elle seule, l'origine majeure des « erreurs » que commettent nos apprenants.

La difficulté de noter les sons prend parfois une allure inquiétante. Quelques élèves qui ont pris part à notre test, certainement n'ayant pas pu reconnaître le son qu'ils doivent transcrire ont substitué la graphie correspondante par d'autres graphies qui s'éloignent de celle demandée. Les exemples suivants sont expressifs :

« *se réver* », « *se revie* » et même « *se revait* » pour la construction « se revêt ».

« *avais* », « *avait* », « *avis* », « *avie* » en substitution de « avaient »

Les exemples sont nombreux et nous poussent à se poser la question suivante: de telles « fautes » relèveraient du système graphique complexe ? Ou au contraire elles sont à imputer au sujet écrivant ?

Sur un autre volet qui est lié directement à la partie grammaticale de l'orthographe où les lettres servent aussi comme marques de catégories grammaticales ou des fonctions que le mot prend dans la phrase. Ces marques prennent souvent un caractère inaudible. Contrairement à l'anglais par exemple où la marque du pluriel est clairement établie à l'oral comme à l'écrit (*girl /girls*) en français les marques en question font leur apparition à l'oral dans le seul cas où on peut faire la liaison. Il serait donc tout à fait logique de rencontrer des productions où les apprenants omettent ces marques.

---

<sup>1</sup> Abdou, ELIMAM. « *L'exception linguistique en didactique* ». Oran. Éd. DAR EL-GHARB. 2006. P.61

Toutefois, on commencera à se poser des questions sur l'aptitude réelle de l'apprenant lorsque l'omission est fréquente. Ce problème peut s'étendre pour concerner la discrimination auditive. Une chaîne sonore peu ou mal saisie peut entraîner une graphie erronée.

Pour récapituler, on dira que pour comprendre et analyser convenablement les erreurs orthographiques de nos apprenants on doit chercher des explications en premier lieu dans la complexité du système orthographique français. Cela ne va pas détourner notre attention pour autant des erreurs qui ne relèvent que du scripteur.

## CONCLUSION :

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 scripteurs.

« 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. »

**Christian Delacampagne (1977)**

# 2ème PARTIE: CADRE PRATIQUE

# CHAPITRE III:

## Copte-rendue de l' enquête

« Ce qui est considéré comme une erreur aujourd'hui sera peut être la norme de demain, et il est important de relever, comme le font nos auteurs, les lignes de force et les récurrences de ces variations ».

**Nina Catach (1994)**

## **INTRODUCTION :**

Nous exposons, dans ce chapitre, la démarche méthodologique sur laquelle repose cette étude. Nous présentons le type de la recherche que nous avons menée; le profil de groupe ; l'instrumentation et la collecte des données; le traitement, l'analyse et la synthèse des données; et, enfin, le mode de présentation des résultats.

Notons qu'après la correction des copies on a constaté que quasiment la moitié des ces derniers dépassent notre faculté scientifique de les étudier, alors on a analysé les copies qu'on a peut les corriger et les étudier qui sont au nombre de 21 copies.

## 1. Type de recherche

Notre étude consiste en une recherche exploratoire descriptive et mixte. Son caractère exploratoire tient du fait qu'elle traite d'un sujet encore peu exploré par les chercheurs.

Son aspect descriptif, quant à lui, repose sur le fait que nous avons effectué la recension d'erreurs d'orthographe commises par des élèves algériens, ainsi que le relevé des perceptions dont ils nous ont fait part à l'égard de la langue française.

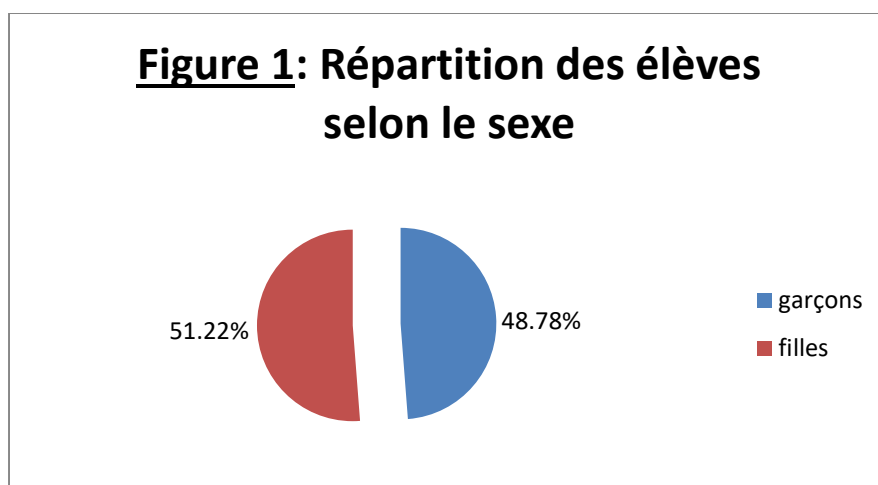
Par approche mixte, nous entendons une approche où des données qualitatives sont jumelées à des données quantitatives afin d'enrichir les perspectives (Tashakkori et Teddie, 1998) et les résultats de la recherche. Moss (1996) souligne d'ailleurs que ces deux approches, lorsqu'elles sont jumelées, permettent effectivement « d'avoir une vision plus complète et plus nuancée d'un phénomène qu'on cherche à comprendre » (p. 22).

Le problème des erreurs d'orthographe concerne, sans nul doute, tous les acteurs du système éducatif d'un pays, à savoir les élèves, les enseignants, les personnels de l'administration scolaire (conseillers et inspecteurs pédagogiques), les parents d'élèves et les politiques. Cependant, pour aborder notre problématique, nous nous intéressons principalement aux élèves.

## 2. Profil du groupe :

Notre étude porte sur les élèves de 3<sup>ème</sup> année moyen ; ne appartenant à la classe 3 AM<sub>3</sub>. Le choix de cette classe tient à sa situation particulière dans le système éducatif algérien. En effet, la classe de 3<sup>ème</sup> année marque après année la fin du moyen et le début du secondaire. Nous souhaitons donc étudier la maîtrise d'un certain nombre de connaissances à cette étape du cheminement scolaire des élèves. En chiffres, ils étaient quarante-et-un (41) élèves : vingt-et-un (21) filles et vingt (20) garçons.

### 2.1. Sexe :



Pour ce qui est du sexe des sujets, la figure 1 présente la proportion des filles et des garçons ayant participé au test. On constate que l'échantillon est quasiment équilibré, les filles étant légèrement plus nombreuses que les garçons (51.22% contre 48.78%).

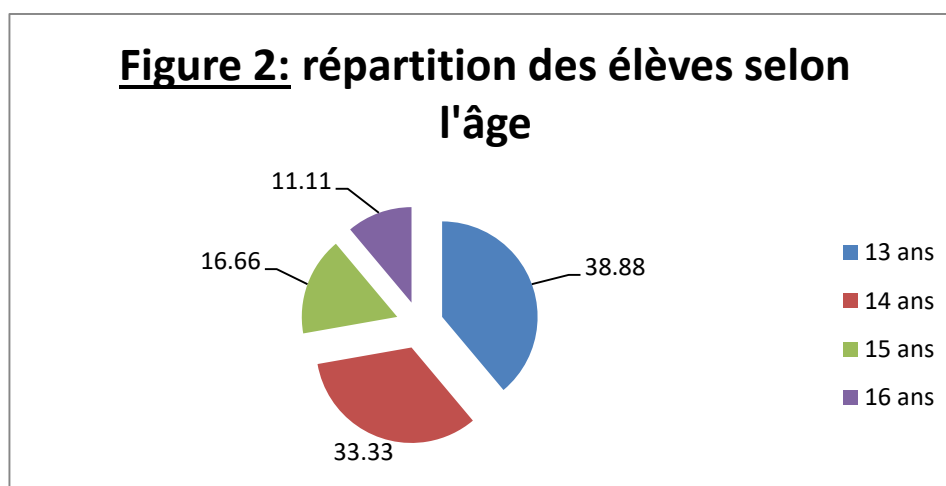
## 2.2. Âge :

Comme l'âge faisant partie de la vie privée, nous sommes abstenues de demander l'âge des élèves sur les copies de dictée. Les données sur l'âge concernent seulement les élèves, qui ont répondu au questionnaire.

**Tableau 1 : présentation de l'âge des élèves**

| Âge    | Nombre d'élèves | Pourcentage % |
|--------|-----------------|---------------|
| 13 ans | 7               | 38.88         |
| 14 ans | 6               | 33.33         |
| 15 ans | 3               | 16.66         |
| 16 ans | 2               | 11.11         |
| Total  | 18              | 100           |

**Figure 2: répartition des élèves selon l'âge**



Le tableau ci-dessus présente l'âge des élèves, les élèves ont entre 13 et 16 ans. L'âge normal étant pour ce niveau de 14 ou 15 ans, on peut dire que 11.11% de notre échantillon présentent un retard scolaire de un (01) an. Ces retards sont courants dans le système scolaire algérien en raison de différents facteurs. La présence d'une portion importante d'élèves âgés de treize (13) ans reste significative avec un taux de représentativité qui dépasse 38%. On remarque aussi la différence significative entre les différentes tranches d'âge qui traduit une réalité caractérisant le milieu scolaire algérien.

## **2. 3. Motivation :**

À la question « aimez-vous la langue française ? »<sup>1</sup>, tous les élèves étaient unanimes : ils sont amoureux de la première langue étrangère en Algérie. Un (01) seul qui a répondu : “non” ; en insistant qu’il aime l’enseignante mais pas la langue française : “non jamais”. Bien que la motivation ne puisse pas être mesurée par le biais d’une ou deux questions, on dira qu’en général nos sujets seraient autant suffisamment motivés pour l’apprentissage du français langue étrangère.

## **3. Matériel**

Dans le but de mener efficacement notre enquête, on a fait appel à plusieurs outils. On fera le point en détail sur les trois outils retenus.

### **3.1 La fiche d’information :**

Le recours à cette technique nous a été dicté par l’obligation de dresser le profil général des étudiants composant le groupe testé : âge, sexe, motivations pour la filière (question 1).

La deuxième question avait pour ambition de savoir si les étudiants sont conscients des difficultés qu’ils rencontrent souvent en FLE, en d’autres termes, savoir si l’orthographe figure parmi les difficultés qu’ils rencontrent en français.

On doit préciser ici que la reformulation de nos objectifs de recherche a eu lieu après avoir mené notre enquête ce qui explique la présence de quelques questions qui s’éloignent des objectifs attendus. Il s’agit d’interrogations susceptibles d’éclairer la relation que nos sujets entretiennent à la lecture (question 3), à l’utilisation de dictionnaire (question 5).

Quant aux questions 4 et 6 ont comme but d’éclairer si nos élèves reçoivent d’aides endors de l’école afin d’améliorer leur langue française d’une manière générale que ce soit de leurs parents (question 4) ou par des cours privés (question 6).

Le bilan des réponses fournies par l’ensemble des élèves ne fera pas l’objet d’un traitement spécifique<sup>1</sup>. La première catégorie des réponses a été déjà exploitée dans la partie consacrée aux participants. Les autres réponses le seront au fur et à mesure qu’on jugera utile de conforter nos propos.

---

<sup>1</sup> Question n° 01 de la fiche d’information

## 3.2 La dictée « *LES ARBRES* »

« *Les arbres* » est un texte court de 83 mots. La dictée la plus célèbre dans l’Histoire de l’orthographe française puise ses racines dans l’œuvre de Fénelon<sup>2</sup> « *traité de l’existence de Dieu* » (1685). Ce texte fut expérimenté pour la première fois par l’inspecteur Beuvain qui l’a dicté aux écoliers français entre 1873-1877. Environ un siècle après, profitant de la conservation de 3114 copies, D. Manesse et A. Chervel dictent le même texte aux écoliers de 1986/1987<sup>3</sup>. Vingt ans après, Danièle Manesse et Danièle Cogis dictent, à leur tour, ce texte aux élèves français<sup>4</sup>.

Conscient de l’inégalité et de l’écart qui existe entre les milieux où le français est langue maternelle, seconde et étrangère, on s’est appuyé sur « les arbres » afin de réaliser l’objectif de cette recherche. Le texte qu’on a choisi est relativement accessible du point de vue de la compréhension pour les élèves. De plus, il rassemble différentes difficultés d’ordre syntaxique ainsi que nombreuses formes d’accords : pluriel des noms, accord des adjectifs, accord des verbes et des participes passés.

### LES ARBRES

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

Ce texte couvre une grande partie des sous-systèmes orthographiques, mais nous avons choisi la première phrase de texte qui est indiqué en couleur verte, à savoir :

<sup>1</sup> Voir en annexe le récapitulatif des résultats.

<sup>2</sup> 1651-1715

<sup>3</sup> Les résultats de l’enquête ont été publiés dans l’ouvrage : Chervel A, Manesse D. « La Dictée, les français et l’orthographe 1873-1987 », Paris, CALMANN-LEVY-INRP. 1989

<sup>4</sup> « Orthographe à qui la faute ? ». Paris. ESF EDITEUR. 2007

## Les phonétiques :

- confusion consone sourde-sonore :

Les mots « **branches** » et « **vers** », ils nous permettent de vérifier si l'élève entend mal ou prononce mal les sons. Dans ce cas, si il confonde entre les consones sourde et sonores ; donc il ne connait pas bien les sons et forcément les retranscrit mal.

## Les phonogrammes

- phonème [ʃ]: s'**enfoncent**
- phonème [ã]: **branches**, s'**enfoncent**
- phonème [e] : s'**élèvent**

Les mots « s'enfoncent », « racines » et « ciel » nous donne l'occasion de voir si l'élève sait distinguer la transcription de phonème [s] dans toutes les situations.

## Les morphogrammes grammaticaux

- relation sujet-verbe :  
    Juxtaposés : leurs branches s'élèvent
- accords des adjectifs : leurs racines, leurs branches
- déterminant et nom : Les arbres, la terre
- le pluriel des noms: arbres, racines, branches

## Les logogrammes (homophones)

- logogrammiques grammaticaux : s'élèvent
- logogrammiques lexicaux : leurs /l'heures

## Les idéogrammes

- majuscule : Les, Leurs
- apostrophe : s'enfoncent, s'élèvent

### 3.3 La grille typologique des erreurs :

Comme notre objectif consistait à voir quelles sont les différents types d'erreurs d'orthographe que les apprenants commettent au cours d'une dictée en vue de les relever et de les classer de manière appropriée. Notre grille qui s'inspire de celle de Nina Catach et de son groupe HESO, présentée précédemment regroupe cinq (05) catégories et leurs différentes composantes.

## GRILLE TYPOLOGIQUE DES ERREURS ORTHOGRAPHIQUES

| Catégorie                             | Composante                       | Items                               | Indices d'échecs |
|---------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|------------------|
| <b>PHONETIQUES</b>                    | Confusion consonne sonore-sourde | <b>Branches</b>                     |                  |
|                                       |                                  | <b>Vers</b>                         |                  |
| <b>PHONOGRAMMIQUES</b>                | phonème [ɔ̃]                     | S' <b>enfoncent</b>                 |                  |
|                                       | phonème [ɑ̃]                     | <b>Branches</b>                     |                  |
|                                       |                                  | S' <b>enfoncent</b>                 |                  |
|                                       | phonème [e]                      | S' <b>élèvent</b>                   |                  |
|                                       | phonème [s]                      | S' <b>enfoncent</b>                 |                  |
|                                       |                                  | <b>Racines</b>                      |                  |
|                                       | <b>Ciel</b>                      |                                     |                  |
| <b>MORPHOGRAMMIQUES GRAMMATICALES</b> | relation sujet-verbe             | Leurs branches<br>s' <b>élèvent</b> |                  |
|                                       | accords des adjectifs            | <b>Leurs racines</b>                |                  |
|                                       |                                  | Leurs branches                      |                  |
|                                       | déterminant et nom               | Les arbres                          |                  |
|                                       |                                  | La terre                            |                  |
|                                       | le pluriel des noms              | <b>Arbres</b>                       |                  |
|                                       |                                  | <b>Racines</b>                      |                  |
|                                       |                                  | <b>Branches</b>                     |                  |
| <b>LOGOGRAMMIQUES (HOMOPHONES)</b>    | Logogrammiques grammaticaux      | S' <b>élèvent</b>                   |                  |
|                                       | Logogrammiques lexicaux          | Leurs (l' <b>heures</b> )           |                  |
| <b>IDEOGRAMMES</b>                    | Majuscule                        | Les, Leurs                          |                  |
|                                       | Apostrophe                       | S' <b>enfoncent</b>                 |                  |
|                                       |                                  | S' <b>élèvent</b>                   |                  |

### 4. Déroulement :

La collecte de données portant sur la dictée s'est déroulée dans la salle de classe de l'établissement scolaire, à l'heure normale de cours, l'enseignante, qui était très coopérante, s'est arrangée pour nous consacrer 20 minutes de sa séance. Après le contrôle des élèves, l'enseignante a procédé à la distribution des feuilles préparées à l'avance par nous<sup>1</sup> sur lesquelles la dictée s'écrit. Elle a rappelé aux élèves de préciser leur sexe et d'écrire clairement sur les feuilles de dictée. Puis, elle a commencé la dictée proprement dite en lisant d'abord le texte au complet. Ensuite, elle l'a relu, une unité de sens à la fois, en reprenant trois fois la même unité. Enfin, elle a relu le texte au complet. Elle a alors laissé aux élèves quelques minutes pour se relire, se corriger et compléter les espaces laissés éventuellement en blanc.

Après avoir terminé la dictée avec notre groupe d'élèves, nous avons rentré vu nos conditions personnelles et mêmes le temps qui nous a été consacré par l'administration. Il a fallu une autre séance pour réaliser l'entretien avec tous les élèves du groupe qui était une chose impossible. Donc, on a peut questionner seulement dis-et huit (18) élèves parmi eux. L'entretien s'est déroulé en deux étapes. Nous avons d'abord posé à l'élève les questions élaborées. Les silences et les hésitations des élèves nous ont amené à expliquer chaque question en langue arabe, à reformuler certaines questions, afin de permettre aux élèves de mieux comprendre de quoi il était question. Pour eux, cela représentait, nous semble-t-il, le temps requis pour réfléchir sur la question posée avant d'y répondre. Nous avons, ensuite, laissé l'élève écrire ses réponses sur la fiche d'information qu'on lui donne juste avant de commencer l'entretien.

## 5. Traitement des données

Les erreurs relevées sur les copies composant notre corpus sont classées dans la grille présentée ci-dessus selon leurs catégories respectives où différents items sont chargés de représenter telle ou telle catégorie. On comptera alors le nombre des étudiants n'ayant pas réussi l'item en question.

L'indice d'échec est calculé de la façon suivante :

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

Prenons l'exemple suivant de l'item « racines » (pluriel des noms) :

$$\frac{100 \times 18}{21} = 85,71 \%$$

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

## 6. Analyses des résultats :

### 6.1. Analyse des données quantitatives issues de la dictée :

Nous procédons dans cette partie à l'analyse statistique, axée sur les données quantitatives et réalisée à partir des résultats issus de la correction des copies de dictée.

Pour l'analyse des résultats globaux et par sous-système, nous fournissons d'abord un tableau présentant les résultats des élèves, puis un histogramme montrant la distribution des erreurs.

#### 6.1.1. Résultats généraux :

Les tableaux n°2 et 3 présentent le nombre d'erreurs d'orthographe commises par les élèves. Ce nombre varie entre 3 et 18 par élève, pour une dictée d'une phrase de 16 mots.

#### Tableau n° 2 :

##### Nombre d'erreurs (toutes catégories confondues)

| Nombre d'erreurs | Nombre d'élèves | Taux % |
|------------------|-----------------|--------|
| 3                | 01              | 4,76   |
| 5                | 01              | 4,76   |
| 7                | 01              | 4,76   |
| 8                | 01              | 4,76   |
| 10               | 04              | 19,04  |
| 11               | 03              | 14,28  |
| 12               | 01              | 4,76   |
| 13               | 04              | 19,04  |
| 14               | 01              | 4,76   |
| 15               | 01              | 4,76   |
| 16               | 01              | 4,76   |
| 18               | 02              | 9,52   |
| Total            | 21              | 100    |

### **Tableau n° 3 :**

#### **Nombre d'erreurs selon le sexe**

| Nombre d'erreurs | Nombre d'élèves (FILLES) | Nombre d'élèves (GARÇONS) | Taux % |
|------------------|--------------------------|---------------------------|--------|
| 3                | 01                       | 00                        | 4,76   |
| 5                | 01                       | 00                        | 4,76   |
| 7                | 01                       | 00                        | 4,76   |
| 8                | 01                       | 00                        | 4,76   |
| 10               | 03                       | 01                        | 19,04  |
| 11               | 02                       | 01                        | 14,28  |
| 12               | 00                       | 01                        | 4,76   |
| 13               | 02                       | 02                        | 19,04  |
| 14               | 01                       | 00                        | 4,76   |
| 15               | 01                       | 00                        | 4,76   |
| 16               | 01                       | 00                        | 4,76   |
| 18               | 02                       | 00                        | 9,52   |
| Total            | 16                       | 05                        | 100    |

Comme le montre les deux tableaux 2 et 3, Sur les vingt-et-un copies des élèves qu'on n'a pu corriger aucun élève n'a eu zéro (0) erreur, c'est-à-dire 0% a réussi à orthographier tous les items. On s'aperçoit que le meilleur élève (01 seul), qui de sexe féminin, soit 4,76 % des élèves a commis trois (03) erreurs d'orthographe. Il ressort également que 19,05 % des élèves se trouvent dans la tranche de 3 à 09 erreurs et 80,95 % des élèves dans la tranche de 10 à 18 erreurs.

### 6.1.2. Classement des items :

Voyons maintenant les indices d'échecs des erreurs par catégorie.

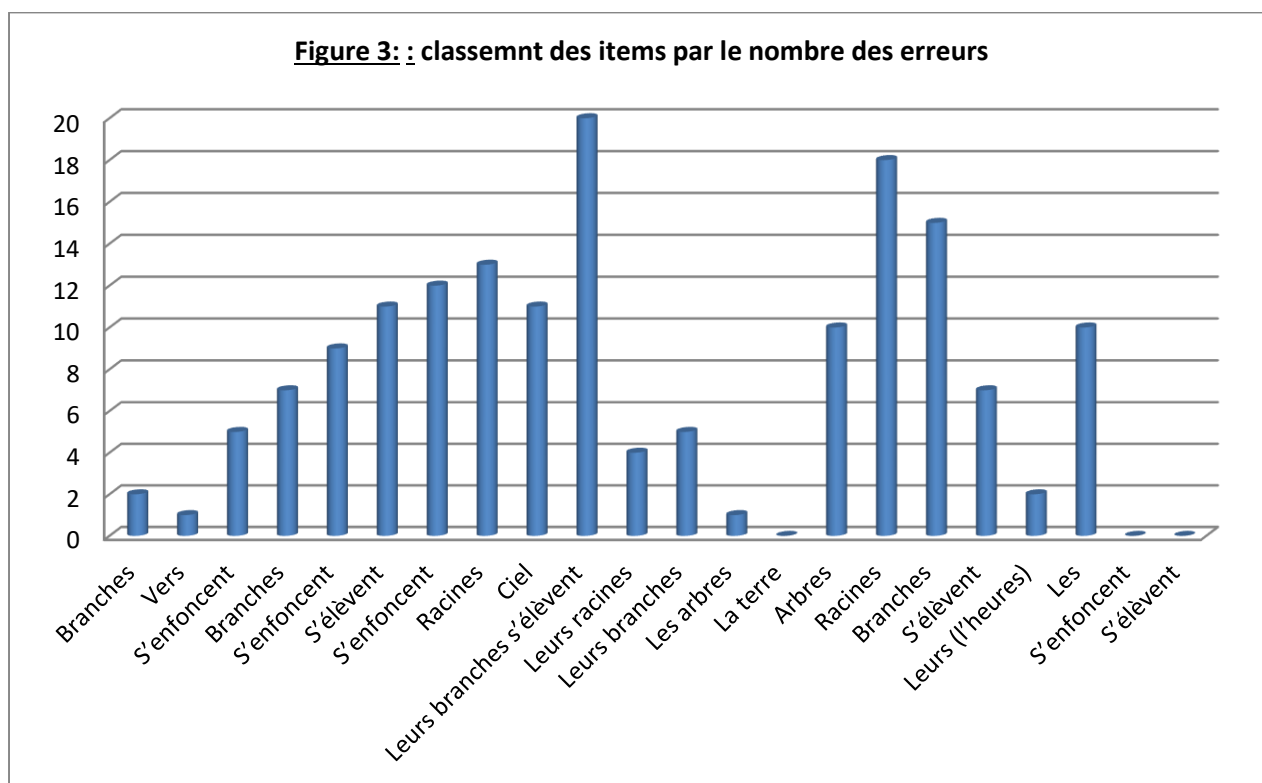
**Tableau n°4 : Classement des items**

| Catégorie                             | Composante                      | Items                    | Indices d'échecs |
|---------------------------------------|---------------------------------|--------------------------|------------------|
| <b>PHONETIQUES</b>                    | Confusion consone sonore-sourde | <b>Branches</b>          | 9,52%            |
|                                       |                                 | <b>Vers</b>              | 4,76%            |
| <b>PHONOGRAMMIQUES</b>                | phonème [ɔ̃]                    | S'enfoncent              | 23,80%           |
|                                       | phonème [ɑ̃]                    | <b>Branches</b>          | 33,33%           |
|                                       |                                 | S'enfoncent              | 42,85%           |
|                                       | phonème [e]                     | S'élèvent                | 52,38%           |
|                                       | phonème [s]                     | S'enfoncent              | 57,14%           |
|                                       |                                 | <b>Racines</b>           | 61,90%           |
| <b>Ciel</b>                           | 52,38%                          |                          |                  |
| <b>MORPHOGRAMMIQUES GRAMMATICALES</b> | relation sujet-verbe            | Leurs branches s'élèvent | 95,23%           |
|                                       | accords des adjectifs           | Leurs racines            | 19,04%           |
|                                       |                                 | Leurs branches           | 23,80%           |
|                                       | déterminant et nom              | Les arbres               | 4,76%            |
|                                       |                                 | La terre                 | 0                |
|                                       | le pluriel des noms             | Arbres                   | 47,61%           |
| Racines                               |                                 | 85,71 %                  |                  |
| <b>Branches</b>                       | 71,42%                          |                          |                  |
| <b>LOGOGRAMMIQUES (HOMOPHONES)</b>    | Logogrammiques grammaticaux     | S'élèvent                | 33,33%           |
|                                       | Logogrammiques lexicaux         | Leurs (l'heures)         | 9,52%            |
| <b>IDEOGRAMMES</b>                    | Majuscule                       | Les                      | 47,61%           |
|                                       | Apostrophe                      | S'enfoncent              | 0                |
|                                       |                                 | S'élèvent                | 0                |

Sur la dictée d'une phrase de 16 mots, on a compté 22 items inclus dans les cinq (05) sous-systèmes qu'on a peut repérés.

Il convient ici de porter à la connaissance de nos lecteurs que l'objectif de cette partie est l'évaluation de la compétence orthographique comme le montre ce tableau, qui consiste à marquer toutes les erreurs orthographiques commis par les élèves qu'on a corrigé leurs copies et leurs degrés de maitrise chez nos élèves.

L'histogramme suivant classe les différents items par le nombre des erreurs enregistrés par nos sujets



A première vue, on remarque que sur l'ensemble des items chargés d'évaluer la compétence orthographiques des élèves, trois (03) items ont été réussis à 100%. Il s'agit de la composante déterminant et nom du sous-système morphogrammiques grammaticaux : « la terre » et la composante apostrophe du sous-système idéogrammiques : « s'enfoncent » et « s'élèvent ».

La deuxième remarque qui se dégage de la lecture de cette figure est le taux d'échec assez élevé de « leurs branches s'élèvent » de la composante relation sujet-verbe. La plupart de nos sujets n'ont pas réussi à mettre le (ent), terminaison de la troisième personne du pluriel. Deux autres items ont marqué des taux très élevés concernant la composante pluriel des noms : « racines » avec un indice de plus de 85 % et « branches » un indice de plus de 71 %. Portant ces deux composantes sont à la base de l'apprentissage/ enseignement de FLE.

On dira enfin, pour une dictée de 16 mots, on a comptés 120 erreurs variées et multiples chez nos élèves qui montrent leur faible niveau.

### 6.1.3. Classement des erreurs par catégorie :

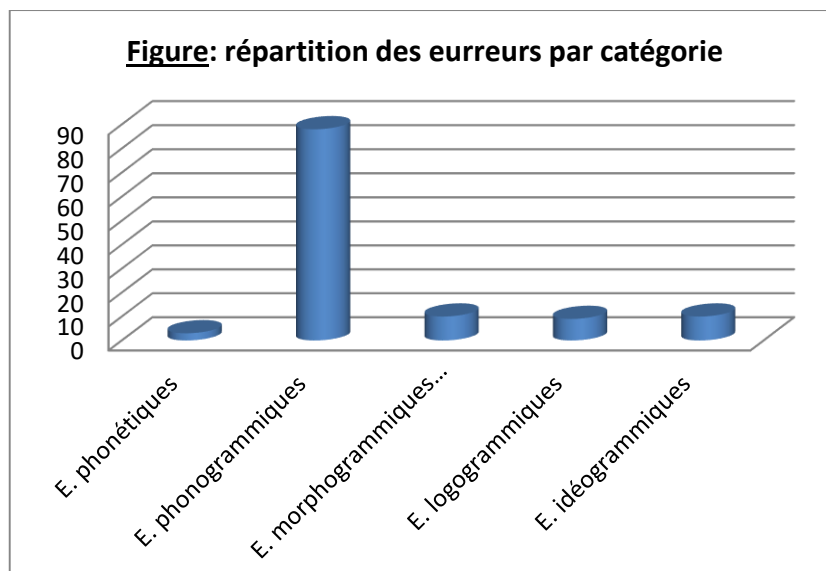
Passons maintenant à le classement des erreurs par catégorie.

**Tableau n°:** Indices d'échecs des erreurs par catégorie

| Variable                         | Nombre d'erreurs | Indices d'échecs |
|----------------------------------|------------------|------------------|
| E. phonétiques                   | 03               | 2,5%             |
| E. phonogrammiques               | 88               | 73,33%           |
| E. morphogrammiques grammaticaux | 10               | 8,33%            |
| E. logogrammiques                | 09               | 7,50%            |
| E. idéogrammiques                | 10               | 8,33%            |
| Total                            | 120              | 100              |

A la lecture du tableau, il apparaît que les erreurs phonogrammiques obtiennent l'indice le plus élevé en dictée chez nos sujets, soit 73,33%. Elles sont talonnées par les erreurs morphogrammiques de type grammatical et les erreurs idéogrammiques avec un indice de 8,33%. Puis les erreurs logogrammiques avec un indice de 7,50%. Les erreurs phonétiques présentent le plus bas indice d'échecs avec un taux de 2,5% des erreurs orthographiques enregistrées.

L'histogramme suivant présente la répartition des erreurs par catégorie enregistrées par nos sujets



Ceci démontre clairement que les erreurs commises par nos élèves sont en grande partie des erreurs d'ordre phonogrammiques mais ne pourra en aucun cas détourner notre attention sur le nombre des erreurs appartenant aux autres catégories.

L'ensemble des erreurs qu'on a peut enregistrer montrent que nos sujets sont incapable de bien transcrire les phonèmes. Est ce que c'est du à la difficulté de la langue française ou à la faiblesse de nos élèves? Dans l'état actuel des choses rien ne peut infirmer ni confirmer de tels propos.

## **CONCLUSION :**

Rappelons que nous avons présenté le type de recherche que nous avons menée, le profil de groupe, ainsi que les échantillons et techniques d'échantillonnage liés à chacune des deux grandes phases de notre recherche, soit la dictée et l'entretien métagraphique. Nous avons de plus décrit nos instruments de collecte de données, ainsi que le déroulement de chacune des étapes de recueil de données.

Enfin, nous avons brièvement exposé le mode de présentation des résultats que nous avons choisi. Voyons maintenant quels sont les résultats de notre recherche.

# CONCLUSION GENERALE :

## CONCLUSION GENERALE :

Dans la présente recherche, nous nous sommes intéressés aux différentes erreurs d'orthographe que commettent les élèves de la classe de 3<sup>ème</sup> année moyenne du CEM BRIKI IBRAHIM M'Tarfa Wilaya de M'sila. Nous sommes partis de la typologie de Catach (1980) pour relever et analyser les diverses erreurs.

Catach présente le système orthographique comme un système mixte constitué de trois composantes principales : les phonogrammes (la transcription des sons), les morphogrammes (les morphèmes lexicaux et grammaticaux) et les logogrammes (la distinction d'unités sémantiques). Nous nous sommes penché sur toutes ces composantes et même sur les idéogrammes (les signes diacritiques tels l'apostrophe et la lettre majuscule) et les lettres non fonctionnelles (les lettres d'origine gréco-latine, des fausses étymologies, les finales particulières).

L'analyse des résultats obtenus de cette étude nous permet de faire un certain nombre de constats. Le premier est que les élèves du 3<sup>ème</sup> année moyenne ont réellement des problèmes en orthographe car l'intervalle regroupant le plus grand nombre 17 d'élèves (80,95 %) se situe entre 10 et 19 erreurs pour une phrase relativement courte de 16 mots.

Ensuite, en présentant l'indice d'échec des erreurs par catégorie, il apparaît, que l'indice d'échecs des erreurs phonogrammiques est le plus élevé (73,33%). Il est suivi des erreurs morphogrammiques, des erreurs idéogrammiques et des erreurs logogrammiques sont respectivement de 8,33%, 8,33 % et 7,50 %. L'indice des erreurs phonétiques est le plus faible avec 2,50 %. Les graphiques de ces différentes variables montrent de façon générale qu'une grande concentration de sujets se situe autour 10 à 14 erreurs, ce qui révèle que très peu d'élèves ont commis un nombre réduit d'erreurs.

Dans notre corpus, les filles se montrent plus performantes en orthographe que les garçons. De manière générale, elles commettent moins d'erreurs qu'eux dans leurs dictées.

Au terme de cette recherche, nous voulons rappeler que les résultats ne peuvent être totalement généralisables, à cause du nombre limité de nos sujets. Nous devons donc les considérer avec prudence. Dans cette conclusion, nous tiendrons particulièrement compte de deux groupes forts et faibles.

On retiendra que la perception des élèves en orthographe varie selon leur degré de compétence. Les forts, qui sont peu, ont tendance à se sous-estimer alors que les faibles ont en majorité une perception plutôt juste de leurs habiletés en orthographe. Quant à l'enseignante, elle a une perception relativement bonne de ses élèves.

ANNEXE

**ANNEXE 01 :**

**QUELQUES FICHES  
D'INFORMATION**

## Fiche d'information

Vous êtes : Garçon

Fille

Âge : 14 ans

1/Aimez-vous la langue française ?

Oui

Non

2/Avez-vous des difficultés particulières en français ?

Oui

Non

- Si « oui », les quelles ?

.....Prononciation.....

.....la conjugaison.....

.....la lecture.....

.....l'écriture.....

3/ Lisez-vous en dehors du CEM ?

Oui

Non

4/ Avez-vous quelqu'un qui vous aide à apprendre le français ?

Oui

Non

- Si « oui », c'est qui ?

père

mère

frère

sœur

autres

- quel est son niveau ? .....

5/ Est-ce que vous utilisez le dictionnaire ?

Oui

Non

6/ Est-ce que vous faites des cours privés de français ?

Oui

Non

-Si « oui », est ce que vous trouvez d'amélioration dans votre apprentissage ?

.....

.....

## Fiche d'information

Vous êtes :

Garçon

Fille

Âge : ..15...ans

1/Aimez-vous la langue française ?

Oui

Non

2/Avez-vous des difficultés particulières en français ?

Oui

Non

- Si « oui », les quelles ?

Prononciation  
de lecture

la conjugaison  
Production écrite

3/ Lisez-vous en dehors du CEM ?

Oui

Non

4/ Avez-vous quelqu'un qui vous aide à apprendre le français ?

Oui

Non

- Si « oui », c'est qui ?

père  mère  frère  sœur  autres

- quel est son niveau ? .....universitaire.....

5/ Est-ce que vous utilisez le dictionnaire ?

Oui

Non

6/ Est-ce que vous faites des cours privés de français ?

Oui

Non

-Si « oui », est ce que vos trouvez d'amélioration dans votre apprentissage ?

.....  
.....

## ANNEXE 02 :

### **RECAPITULATIF DES RÉPONSES APPORTÉES SUR LES FICHES D'INFORMATION**

1/ Aimez-vous la langue française ?

|     |     |
|-----|-----|
| OUI | NON |
| 17  | 01  |

2/ Avez-vous des difficultés particulières en français ?

|     |     |
|-----|-----|
| OUI | NON |
| 18  | 00  |

| DIFFICULTES                    | NOMBRE<br>D'ETUDIANTS | POURCENTAGES |
|--------------------------------|-----------------------|--------------|
| Orthographe                    | 07                    | 38,88 %      |
| Grammaire                      | 11                    | 61,11%       |
| Conjugaison                    | 09                    | 50,00 %      |
| Lecture                        | 06                    | 33,33 %      |
| Ecrit                          | 02                    | 11,11 %      |
| Dictée                         | 01                    | 05,55 %      |
| Paragraphe (production écrite) | 01                    | 05,55 %      |

3/ Lisez-vous en dehors du CEM ?

|     |     |
|-----|-----|
| OUI | NON |
| 09  | 09  |

4/ Avez-vous quelqu'un qui vous aide à apprendre le français ?

|     |     |
|-----|-----|
| OUI | NON |
| 06  | 12  |

| L'aidant | Nombre<br>des élèves | Niveau de l'aidant                              |
|----------|----------------------|---|
| Père     | 03                   | 01 Ancien émigré, 01 ingénieur et 01 inspecteur |
| Mère     | 00                   | /   |
| Frère    | 00                   | /   |
| Sœur     | 01                   | Terminal (3 année secondaire)                   |

|        |    |               |
|--------|----|---------------|
| Autres | 02 | Universitaire |
|--------|----|---------------|

5/ Est-ce que vous utilisez le dictionnaire ?

| OUI | NON |
|-----|-----|
| 18  | 00  |

6/ Est-ce que vous faites des cours privé du français ?

| OUI | NON |
|-----|-----|
| 01  | 17  |

**ANNEXE 03 :**

**QUELQUES COPIES**

**DE LA DICTEE DES ELEVES**

Le... Lundi 28 mars 2022...

Vous êtes :

Garçon

Fille

04 erreurs

## Les arbres

« Les arbres s'enfance<sup>ent</sup> dans la terre par leurs racines  
comme leurs branches s'élèvent<sup>ent</sup> vers<sup>se</sup> le<sup>c3</sup> ciel<sup>p4</sup>.  
Leurs racines les défendent contre les vents et vont  
chercher, comme par de petits tuyaux souterrains, tous  
les suc nécessaires à la nutrition de leur tige. La tige elle-même  
se revêt d'une dure écorce qui met le point tendre à  
l'abri des injures de l'air. Les branches détrempent~~ent~~  
en dévêt, comme la sève que les racines avaient unie  
dans le tronc. »

Le... lundi 28 mars 2022

Vous êtes : Garçon

Fille

05 erreurs -

## Les arbres

Les arbres s'enfoncent dans la terre par leurs <sup>s1</sup> racines comme leurs <sup>c2</sup> branches <sup>s3</sup> s'élèvent <sup>ent4</sup> vers le ciel / Leur racines les défendent contre les vents et les vents et on cherche, comme par de petits tourbillons sentiraient, tout les suc destinée à la nourriture de leur tige.

La tige elle-même se recouvre d'une dure écorce qui maintient le bois tendre à l'abri des intempéries de l'air. Les branches distillent en des vertes cano la sève que les racines avaient ruisselée dans le tronc.

Le Lundi 22 Mars 2022

Vous êtes :

Garçon

Fille

les arbres <sup>S1</sup>  
« les arbres (son) <sup>S2</sup> enfance <sup>ent 2</sup> dans la terre par leurs  
racines <sup>S3</sup> comme <sup>S'</sup> leurs branches <sup>b4</sup> s'élèvent <sup>ent 6</sup> vers le ciel <sup>cié 7</sup> /  
leurs racines les défient contre les fait évent  
cherche. Comme par de petits tuyaux souterrains,  
toute la sève destinée à la nourriture de leur  
tête. la tête elle-même sève remi d'un litre  
en étourse qui mes lequoi tendre à la bré des  
enjeure de terre. les branches distribut en dernière  
Canaux la Sève que les racines ont remi donc le  
tronc »



Le... Jeudi 28 ... mars 2022

Vous êtes : Garçon

Fille

14 erreurs

les aréoles  
les aréoles s'enfoncent dans la tige par leurs  
racines. Comme leurs racines s'élèvent vers  
le haut / leurs racines les dirigent contre les  
vents et vent cherchés, comme par de petits  
tuyaux souterrains tout le suc destiné à  
la nourriture de leurs tiges. La tige elle-  
même se revêt d'une dure écorce qui se  
le voit fendre à la suite de jours de leur. Les  
racines distribuées en divers plans la assure  
que les racines avant menent tout le suc.

Le... Jeudi 28 ... mois 2022.

Vous êtes : Garçon

Fille

14 erreurs

les aréoles  
les aréoles s'enfoncent dans la tige par leurs  
racines. Comme leurs racines s'élèvent vers  
le haut / leurs racines les dirigent contre les  
vents et vont chercher, comme par de petits  
tuyaux, l'eau et les sels minéraux à  
la base de leur tige. La tige elle-  
même se recouvre d'une couche d'écorce qui se  
peut fendre à la suite de l'élargissement de la tige.  
Les racines sont distribuées en divers plans  
que les racines ont menés vers le haut.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

### Ouvrages :

1. ANGOUJARD, André. « *Savoir orthographier* ». HACHETTE ÉDUCATION. Paris.1994.
2. BANGE, Pierre. CAROL, Rita. GRIGGS, Peter. « *L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction* ». L'Harmattan. Paris. 2005
3. BARRE-DE MINIAC, Christine. BRISSAUD, Catherine. RISPAIL, Marielle. « *La Littéracie* ». L'Harmattan. Paris. 2004
4. BLANCHE-BENVENISTE, Claire. CHERVEL, André. « *L'orthographe* ». FRANÇOIS MASPÉRO. Paris. 1974
5. BLANCHET, Philippe. « *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère* ». Peeters Publishers. LOUVAIN-LA-NEUVE. 1998
6. CATACH, Nina. « *L'orthographe française, traité théorique et pratique* ». NATHAN. Paris. 1980  
- « *L'orthographe* ». PUF. « QUE SAIS-JE ». Paris. 1998
8. CHERVEL, André. MANESSE, Danièle. « *La Dictée, les français et l'orthographe 1873-1987* », CALMANN-LEVY-INRP. Paris. 1989
9. DIDIER, Jean-Jacques. HAMBURSIN, Olivier. MOREAU, Philippe. SERON, Michel. (éds). « *Le français m'a tué* ». Actes du colloque L'orthographe française à l'épreuve du supérieur. Bruxelles 25 Mai 2005. UCL Presses Universitaires de Louvain. LOUVAIN-LA-NEUVE. 2006
10. ELIMAM, Abdou. « *L'exception linguistique en didactique* ». Éd. DAR EL-GHARB. Oran. 2006.
11. ESTENNE, Françoise. « *Orthographe, pédagogie et orthophonie* ». Éd. MASSON. Paris. 2002
12. FRIPIAT, Bernard. « *Se réconcilier avec l'orthographe* ». Éd. DEMOS. France. 1997
13. GUION, Jean. « *Nos enfants et l'orthographe* ». LE CENTURION. Paris. 1973
14. JONNARET, Philippe. « *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique* ». DE BOECK Université. Bruxelles. 2006
15. LENOBLE-PINSON, Michèle. « *Écrire sans faute* ». DE BOECK.DUCULOT. BRUXELLES. 2005
16. MANESSE, Danièle. COGIS, Danièle. « *Orthographe à qui la faute* ». ESF ÉDITEUR. France. 2007
17. MAZEAU, Michèle. « *Neuropsychologie et troubles des apprentissages* ». Éd. Masson. Paris. 2005
18. MINDER, Michèle. « *Didactique fonctionnelle* ». DE BOECK Université. Paris. 1999
19. PERRENOUD, Philippe. « *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques* ». DE BOECK Université. Paris.1999
20. STRAUSS-RAFFY, Carmen. « *Le saisissement de l'écriture* ». L'Harmattan. Paris. 2004

## Articles en ligne :

1. CATACH, Nina. (1991). « *Mythes et réalité de l'orthographe* ». [En ligne] [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots\\_0243-6450\\_1991\\_num\\_28\\_1\\_2031](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots_0243-6450_1991_num_28_1_2031) (Aout 2008)
  2. CHERVEL, André. (1973) « *La grammaire traditionnelle et l'orthographe* » [en ligne] [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_00238368\\_1973\\_num\\_20\\_1\\_5657](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_00238368_1973_num_20_1_5657) (Aout 2008)
  3. FAYOL, Michel. LARGY, Pierre. (1992). « *Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale* » [en ligne] [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_00238368\\_1992\\_num\\_95\\_1\\_5773](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_00238368_1992_num_95_1_5773) (Juillet 2008)
  4. JAFFRÉ, Jean-Pierre. Interview en ligne, réalisée pour le site bien lire par Laurence JUNG, mai 2004, <http://www.bienlire.education.fr/04-media/ainterview19>. asp. (Aout 2008)
  5. JAFFRÉ, Jean-Pierre. (1999), « *Orthographe et principes d'écriture en français* » [en ligne] <http://www.orthophonistes.fr/upload/No200.pdf#page=28> (Juillet 2008)
  6. PACTON, Sébastien. Et al. (1999) « *Apprentissage implicite et orthographe : le cas de la morphologie* » [En ligne] <http://www.orthophonistes.fr/upload/No200.pdf#page=92> (juillet 2008)
  7. RAMUS, Franck. (2005). « Sa maîtrise demande dix ans d'efforts ». [En ligne] [http://www.lexpress.fr/actualite/societe/sa-maitrise-demande-dix-ans-defforts\\_485782.html](http://www.lexpress.fr/actualite/societe/sa-maitrise-demande-dix-ans-defforts_485782.html) (juin 2008)
  8. TERS, François. (1973). « *L'orthographe dans son contexte sociolinguistique* » [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_0023-8368\\_1973\\_num\\_20\\_1\\_5656](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1973_num_20_1_5656) (Juin 2008)
  9. TOTEREAU, Corinne. (1999). « *Apprendre la morphologie du nombre à l'écrit en français* » [en ligne] <http://www.orthophonistes.fr/upload/No200.pdf#page=100> (juillet 2008)
- Dictionnaires :*
- CUQ, Jean-Pierre (2003). « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* ». CLE international. Paris.
  - LE GRAND ROBERT de la langue française. (2005) Version électronique 2.0. Deuxième édition dirigé par Alain REY.
  - Atelier historique de la langue française. « Littré ». [Éd. Électronique]. V. 1.5
  - LE ROBERT. Le Robert MICRO. 1998. Rédaction Dirigé par Alain REY.

## Sites internet :

1. **Prévention de l'illettrisme et élève en difficulté de lecture :** <http://www.bienlire.education.fr/>
2. **L'actualité pédagogique sur internet. Dossiers et liste de diffusion.** <http://www.cafepedagogique.net>
3. **Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques :** <http://www.cahiers-pedagogiques.com/>  
<http://www.google.fr/>
4. **Google Recherche de livres :** <http://books.google.fr/>
5. **Informations sur les rectifications orthographiques de 1990 :** <http://www.orthographe-recommandee.info/>

## Résumé

Dans ce travail de recherche .on va présenter le produit de l'élèves . le soumettre à l'évaluation . analyse et pratique dans le but de déterminer le niveau orthographique de l'élève de troisième année moyenne an matière d'orthographe .

Nous allons parler sur le système d'écriture français et définition d'orthographe dans le premier chapitre . ainsi pour le deuxième chapitre nous allons parler sur les compétence et incompétence orthographique .

dans le troisième chapitre . c'est la présentation de notre corpus . nous allons analyser les différentes erreurs orthographique de la production écrite .

Enfin . nous allons achever notre travail par une conclusion générale de notre recherche

## Les mots clé :

écriture . la dictée . erreurs orthographique . les compétences orthographique

## الملخص :

في هذا العمل البحثي ، سوف نقدم منتج الطلاب. تقديمه للتقييم. التحليل والممارسة من أجل تحديد المستوى الإملائي لمتوسط طالب السنة الثالثة في الإملاء..

سنحدث عن نظام الكتابة الفرنسي وتعريف التهجئة في الفصل الأول. لذلك سنحدث في الفصل الثاني عن الكفاءة الإملائية وعدم الكفاءة.

في الفصل الثالث. هذا هو عرض مجموعتنا. سنقوم بتحليل الأخطاء الإملائية المختلفة للإنتاج الكتابي.

أخيراً . سنكمل عملنا بخاتمة عامة لبحثنا

الكلمات المفتاحية : الكتابة , الإملاء , الأخطاء الإملائية , الكفاءة الإملائية .