

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Université Colonel Hadj Lakhdar - Batna-
Faculté des Lettres et Sciences Humaines
-Département de Français-
École Doctorale Algéro-Française
Antenne de Batna- Réseau Est

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de magistère
Option: Didactique

Thème :

*Les pratiques orthographiques
des étudiants de 4^{ème} année « licence de français »
(Université de Batna)*

Sous la direction du PROFESSEUR :

DAKHIA ABDELOUAHAB

Présenté par :

Mr. Belkacem Mohammed Amine

Membres du Jury :

Pr. MANAA GAOUAOU. Président (Univ. Batna)

Dr. METATHA M^{ed} EL-KAMEL. Examineur (MC. Univ. Batna)

Pr. DAKHIA ABDELOUAHAB. Rapporteur (Univ. Biskra)

Année Universitaire: 2008/2009

AVERTISSEMENT :

Ce mémoire tient généralement compte des rectifications de l'orthographe française publiées dans le journal officiel de la République Française (06/12/1990) reconnues par l'Académie Française et les instances francophones compétentes.

Pour plus d'informations :

<http://www.orthographe-recommandee.info/>

Remerciements

*J'adresse, en premier lieu, mes remerciements les plus vifs, respectueux et sincères au Docteur **DAKHIA ABDELWAHAB** qui a très volontiers accepté de m'accompagner pour réaliser ce projet.*

Ses connaissances dans le champ didactique, méthodologique ainsi que son expérience ont joué un rôle, on ne peut plus capital, dans la conception et la réalisation du présent travail.

Je vous remercie, Monsieur, du fond du cœur.

Mes remerciements s'adressent également à Messieurs les membres de jury qui ont accepté d'évaluer mon travail. Je serai ingrat si je ne les remercie pas encore une fois pour toutes les réponses que j'ai collectées avant et durant la réalisation de mon mémoire.

*L'intérêt porté à mon projet par le Docteur **TAREK BENZEROUAL** m'a profondément touché. L'aboutissement de ma recherche me donne l'occasion pour lui rendre un vibrant hommage et lui exprimer ma très sincère reconnaissance.*

*J'associe volontiers le responsable de l'École Doctorale le Professeur **ABDELHAMID SAMIR** pour la gestion efficace de son service ainsi que tout le personnel administratif de L'ÉDAF de Batna.*

*Je tiens également à remercier Mlle **BENTAHAR FATEN** ainsi que l'ensemble des étudiants qui font l'objet du présent travail.*

Dédicace

À ceux qui m'ont indiqué la bonne voie, À ceux qui attendent patiemment le fruit de leur Éducation...

À mes parents, pour leurs encouragements, leurs conseils et leurs sacrifices ; Je dédie à vos pleurs, à vos sourires, mes plus belles pensées... J'espère que vous trouverez dans ce travail ma profonde reconnaissance et mon grand amour pour vous.

À toi grand-mère pour tes prières et ton amour.

À mes frères : Mehdi et son épouse Lila, Nasro et Moncef.

À mes sœurs : Lilia et son conjoint Karim, Lamia et son conjoint Saïd, Sonia et son conjoint Salim.

À mes amis et collègues,

J'espère qu'ils trouveront dans ce mémoire tout l'amour que je leur porte.

À mes neveux et nièces : Lyne, dina, Anas, chérif, Darine et Wassim

TABLE DES MATIÈRES :

Introduction générale	2
-----------------------------	---

Chapitre I :

L'orthographe française : « un plurisystème » au service de la communication

- Introduction	10
1. Le système d'écriture français	11
1.1 La dimension « phonographique »	12
1.2 La dimension « idéographique »	13
2. Définition de l'orthographe.....	15
3. Les deux composantes de l'orthographe.....	17
3.1 L'orthographe d'usage.....	18
3.2 L'orthographe grammaticale.....	19
4. L'orthographe française : « un plurisystème »	22
4.1 Le sous-système phonogrammique.....	23
4.2 Le sous-système morphogrammique.....	25
4.2.1 Les morphogrammes grammaticaux	25
4.2.2 Les morphogrammes lexicaux	26
4.3 Le sous-système logogrammique.....	27
5. Rôle et fonction de l'orthographe.....	29
6. Orthographe : La norme à l'épreuve de l'enseignement supérieur.....	32
- Conclusion	37

Chapitre II :

Compétence & Incompétence orthographiques

- Introduction	39
1. La compétence orthographique.....	40
1.1 Définir la « compétence »	40
1.2 Définition de la « compétence orthographique »	42
2. Les deux composantes de la compétence.....	44
2.1 La composante déclarative de la compétence.....	44
2.2 La composante procédurale de la compétence.....	47
3. « Savoir orthographier » : Les connaissances de base.....	50
3.1 Les connaissances phonographiques.....	50
3.2 L'orthographe lexicale.....	52
3.3 Une « morphographie » indispensable.....	55
4. L'évaluation de la compétence orthographique.....	58
4.1 La dictée ou le recours à un procédé« non-didactique »	58
4.1.1 La complexité de l'activité d'écriture.....	59
4.1.2 L'efficacité de la dictée.....	60
4.2 La grille typologique des erreurs.....	62
5. Origines des « fautes » d'orthographe.....	65
- Conclusion	69

Chapitre III : Cadre pratique Compte-rendu de l'enquête

- Introduction	71
1. Profil du groupe.....	72
1.1 Sexe.....	72
1.2 Âge.....	73
1.3 Motivation.....	73
1.4 Perspectives.....	74
1.5 Loisirs.....	75
2. Matériel.....	76
2.1 La fiche d'information	76
2.2 La dictée « <i>LES ARBRES</i> »	77
2.3 La grille typologique des erreurs.....	79
3. Déroulement	81
4. Traitement des données.....	82
5. Résultats et discussion.....	83
5.1 Le pluriel des noms.....	83
5.2 L'accord des adjectifs.....	88
5.2.1 Adjectifs qualificatif.....	90
5.2.2 Adjectifs possessifs et indéfini.....	92
5.3 Verbes.....	94
5.3.1 Verbes conjugués.....	94
5.3.2 Le verbe à l'infinitif.....	98
5.4 Participes passés.....	99
5.5 Homophones grammaticaux.....	101
Conclusion générale.....	105

Annexes

<u>Annexe 01</u> : Quelques fiches d'information	111
<u>Annexe 02</u> : Récapitulatif des réponses apportées sur les fiches d'information.....	114
<u>Annexe 03</u> : Quelques copies d'étudiants.....	116
<u>Annexe 04</u> : Listes des variantes cacographiques	
• Pluriel des noms.....	128
• Accord des adjectifs.....	129
• Verbes.....	130
• Participes passés.....	131

Références bibliographiques

INTRODUCTION

GÉNÉRALE

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

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* »¹.

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.* »².

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

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

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

³ Ibid.

Curieusement cette composante si complexe, nécessitant au moins dix années d'efforts intensifs en France même où la langue est maternelle¹, 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.* »²

Pour en être convaincu, on n'a qu'à consulter la bibliographie du présent travail qui ne compte qu'un seul auteur en l'occurrence Nina CATACH ayant ciblé les milieux où le français est langue étrangère³.

Cet état de fait aurait probablement poussé les apprentis-chercheurs à ne pas se lancer dans un domaine pareil. Sinon, comment explique-t-on l'inexistence d'un travail de recherche (mémoire ou thèse) traitant de l'orthographe au niveau des structures chargées de référencer ce genre de travaux à l'université de Batna.

Même dans le cadre de l'ÉDAF de Batna, on n'est que trois à avoir abordé la question orthographique. Ce qui représente moins de 02 % des travaux de recherche amorcés depuis l'avènement de l'école doctorale avec la spécialité « Didactique du français langue étrangère ».

Pourquoi s'engage-t-on alors dans un domaine délaissé ?

Le « déficit » scientifique qu'on vient de mentionner pourrait à lui seul constituer une raison valable nous poussant à opter pour l'orthographe. Toutefois, une autre raison « personnelle » et donc strictement subjective a influencé notre choix.

¹ 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 (juin 2008)

² Philippe Blanchet. « Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère ». Louvain-la-Neuve. PEETERS PUBLISHERS. 1998. P.171

³ L'auteur affirme que son ouvrage « s'adressait plus particulièrement à des enseignants de français langue étrangère ». Catach, NINA. « *L'orthographe française, traité théorique et pratique* ». Op.cit. P.5

En effet, la volonté de mener une enquête auprès des étudiants universitaires est née bien avant notre première inscription à l'ÉDAF de Batna. Environ huit mois avant. Travaillant à ce moment là en tant qu'enseignant-contractuel dans un collège à 45 mn de route du chef lieu de la wilaya de Batna où on a assisté à cet incident rarissime !

Une jeune enseignante de français exerçant dans un collège voisin s'est vue congédiée par la directrice « francisante » de l'établissement suite à une visite ordinaire. Motif du licenciement : les cahiers des apprenants étaient envahis d'erreurs orthographiques. Voulant s'enquérir de la situation, la directrice consulte le cahier de textes ainsi que quelques fiches de préparation de l'enseignante tout en gardant l'œil attentif sur ce qui est entrain de s'écrire sur le tableau.

Anéantie, la directrice convoqua immédiatement la jeune enseignante à son bureau... La suite on la connaît.

Dès qu'on a pris connaissance de cet incident, on s'est remémoré les « blâmes » réitérés de quelques enseignants durant notre formation universitaire. On s'interrogeait alors sur le comportement orthographique qui caractérise les « futurs enseignants ».

En arrivant à terme de la licence de français, l'étudiant cumule en moyenne treize années d'enseignement/apprentissage du FLE. Faut-il rappeler ici que la langue française renforce son statut une fois qu'on est inscrit à l'université en « licence de français » ; tout en continuant à servir comme langue-objet, la langue française devient langue-outil, à travers laquelle l'étudiant se verra dispenser un savoir non pas seulement sur la langue mais davantage sur la littérature, la culture et la civilisation françaises ainsi que pour acquérir des enseignements propres au métier d'enseigner.

En formation pour devenir enseignant de français, donc obligatoirement chargé de transmettre cette norme peu ou mal maîtrisée, d'où l'interrogation suivante : pourquoi continue-t-on à approuver des difficultés orthographiques après tant d'années d'enseignement/apprentissage du FLE ?

Telle était notre ambition, identifier à tout prix les causes des carences orthographiques chez le futur enseignant. Convaincu de l'utilité d'une interrogation pareille, on a présenté notre avant-projet de recherche sans en mesurer l'ampleur de la tâche qui nous attendait.

Après maintes concertations avec le directeur de recherche ainsi que bon nombre d'enseignants, on a pu saisir que notre projet de recherche, ambitieux soit-il, n'avait aucune chance pour se voir cerner et mener efficacement, du moins dans l'état actuel des choses car nécessitant un travail longitudinal de fond qui demande des savoirs et des compétences dont on ne dispose pas à ce moment là de notre formation.

Reprenons l'enquête informelle qu'on a menée auprès des enseignants, consultés à propos de notre problématique. Les uns affirment que le niveau des étudiants est « *faible* » en orthographe. Les autres au contraire disent que « *ça a toujours été comme ça* » et donc leur niveau est « *normal* ». Ces deux visions différentes, reflétant une certaine représentation de la langue que se sont fait les « formateurs de formateurs », offrent matière à débat et constituent le noyau de l'interrogation que propose la présente recherche :

Comment orthographient réellement nos étudiants ? Autrement dit, ces derniers dominent-ils suffisamment les nombreuses difficultés que compte l'orthographe française et qui seront appelés, dans un futur proche, à dispenser ? Écrivent-ils assez correctement ? Au bout du compte, où en est le niveau de nos étudiants en orthographe ?

La nature de notre recherche, de type exploratoire, nous a contraint de s'en passer des hypothèses de travail pour s'en tenir strictement aux objectifs de recherche, ce qui ne constitue pas en soi un manquement aux orientations méthodologiques, d'autant plus que la présente recherche ouvrirait la porte à d'autres perspectives dans un futur proche et n'a pas pour ambition de confirmer ou d'infirmer telle ou telle hypothèse à propos d'un travail de remédiation qui devrait être mené.

Loin de proposer une expérimentation, notre recherche tente d'interroger le produit personnel de l'étudiant, le soumettre à évaluation dans le but de déterminer le niveau orthographique des étudiants en matière d'orthographe ; connaître si au terme de leur formation, les soixante-dix-sept étudiants composant le groupe soumis au test, démontre une maîtrise plus ou moins avérée des phénomènes les plus essentiels de l'orthographe française. Déterminer les zones de faiblesse de nos étudiants constitue l'autre objectif que s'est assigné le présent travail de recherche. On veut connaître au terme de l'évaluation si les étudiants 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. Mieux vaut du premier coup se focaliser sur une partie bien déterminée de l'orthographe. C'est pourquoi, dans un souci de performance, on n'a gardé pour l'évaluation que la partie relativement logique de l'orthographe française à savoir « l'orthographe grammaticale ».

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.

La dernière en date est celle parue en 2007 dans le livre « *Orthographe à qui la faute* »¹.

Ce texte bref a été dicté à soixante-dix-sept (77) étudiants de quatrième année « licence de français » appartenant aux groupes 02 et 03 de la section I, promotion 2007/2008.

Par ailleurs, dans le but de recenser les erreurs commises par les étudiants, 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 étudiants.

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. Le dernier point qu'on a envisagé pour ce chapitre est l'utilité de la norme orthographique dans le dispositif universitaire.

¹ Danièle, MANESSE. Danièle, COGIS. « *Orthographe à qui la faute* ». France. ESF ÉDITEUR. 2007

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 étudiants 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.

CHAPITRE I :

**L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE :
UN PLURISYSTÈME AU SERVICE
DE LA COMMUNICATION**

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

Ambrose Bierce

« 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 ? Quel est le statut de la norme orthographique au sein du dispositif universitaire ? 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* »¹

Partant de là, on s'intéressera en premier lieu à la première composante du code écrit français, en l'occurrence le système alphabétique. L'orthographe qui repose sur l'utilisation de cet alphabet bénéficiera d'un traitement spécifique ci-après.

En effet, 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 Claire, BLANCHE-BENVENISTE. André, CHERVEL. « *L'orthographe* ». Paris. FRANÇOIS MASPERO. 1974. P. 14

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.*»¹

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.

Si on se réfère à la réalité de la classe de langue étrangère, on se rend compte que cette dimension suffirait à elle seule pour rendre le système orthographique français complexe à enseigner / apprendre d'autant plus que c'est la dimension par laquelle débute tout enseignement / apprentissage du code écrit français : « *ces préoccupations d'ordre phonographique constituent la clé d'entrée dans l'écriture d'une langue alphabétique comme le français.* »² Faut-il souligner ici que l'enseignement / apprentissage de cette dimension phonographique doit être précédé par l'accès à l'alphabet latin nouveau, dans notre cas, si éloigné de celui de l'Arabe.

Le phénomène d'interférences est le résultat de la confusion qui pourrait y avoir entre l'alphabet de l'Arabe et celui du Français :

¹ André, ANGOUJARD. « *Savoir orthographier* ». Paris. HACHETTE ÉDUCATION. 1994. P 18

² Marie-France, MORIN, Hélène, ZIAKRO, Isabelle, MONTESINOS. « Orthographe et littéracie ». In Christine, BARRE-DE MINIAC, Catherine BRISSAUD, Marielle RISPAIL, « *La Littéracie* ». Paris. L'HARMATTAN. 2004. P. 194

« *Écrire le français passe par la maîtrise d'un nouvel alphabet et qu'il peut y avoir des interférences entre alphabets, entre système graphiques, entre graphies de langue différentes pour des mots ou des phonèmes proches* »¹.

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. Comment une dimension, pourtant appartenant à d'autres systèmes d'écriture (le chinois par exemple), pourrait exister en français ?

En effet, en adoptant le principe « *sémiographique* »² vers le XIII^{ème} 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* »³ notait CATACH.

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.

¹ Philippe, BLANCHET. « *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère* ». Louvain-la-Neuve. PEETERS PUBLISHER. 1998. P.172.

² L'autre appellation du principe idéographique

³ Nina, CATACH. « *L'orthographe* ». Paris. PUF. « QUE SAIS-JE ». 1998. P 13

Enchainons par un exemple plus illustratif. Imaginons un instant un leader nationaliste algérien écrire à propos du combat mené contre l'occupant français :

« *Je me charge d'une tache nationale.* »¹

Le mot « *tache* » sans accent circonflexe, outre la dégradation du sens aurait de fortes chances à hypothéquer l'avenir politique du leader en question.

Pour résumer, 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* »²

¹ Cet exemple est souvent brandi par le courant qui s'oppose aux simplifications orthographiques de 1990. Les français préfèrent parler de De Gaulle.

² André, ANGOUJARD. Op.cit. P 18

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 »¹ 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.* »²

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 ».³

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 »*⁴.

Dans cette optique, toute réalisation qui s'éloigne de ces « principes » organisateurs est considérée comme « fautive ». On préfère de nos jours employer « erreur » en remplacement de « faute » qui, faut-il le rappeler, s'est collée aux différents écarts qui peuvent se produire en orthographe depuis sa fixation sur la forme telle que nous l'abordons aujourd'hui, et qui véhicule une attitude culpabilisant le scripteur.

¹ Atelier historique de la langue française. « Littré ». Éd. électronique. V. 1.5

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

³ Ci-après la distinction entre les deux composantes.

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

Par ailleurs, 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)* »¹.

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.

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

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 ». Pourquoi une opposition pareille ? Qu'entendons-nous par ces deux appellations ?

André CHERVEL détaille cette question en précisant qu' « *Entre la grammaire et l'orthographe, la pratique pédagogique a été amenée à dégager la notion d'orthographe grammaticale, et à l'opposer à l'orthographe dite d'usage* »¹.

C'est donc la nécessité de traiter séparément l'orthographe grammaticale qui est à l'origine de l'adoption d'une telle distinction. Certains auteurs iront jusqu'à avancer la nécessité de distinguer l'oral de l'écrit dans le contexte scolaire :

« *Ce qui oblige à traiter séparément de l'orthographe grammaticale, c'est (...) le souci de mesurer l'écart entre langue écrite et langue parlée dans ce domaine particulier* »².

On aura l'occasion, dans le cadre de ce mémoire, d'évoquer à plusieurs reprises une des caractéristiques du code écrit français qui réside dans le caractère « silencieux » de la majorité des marques grammaticales que doivent prendre certains mots à l'écrit, contrairement à l'oral où elles ne sont pas signalées.

Le souci de « performance scolaire » a donc imposé la séparation de la partie de l'orthographe liée à la masse considérable de règles grammaticales qui dirige l'écriture du français et à l'opposer par la suite à l'orthographe dite d'usage ou lexicale.

¹ André, CHERVEL. (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 (Aout 2008)

² Claire, BLANCHE-BENVENISTE. André, CHERVEL. « *L'orthographe* ». Paris. FRANÇOIS MASPERO. 1974. P. 175

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* »¹.

Autant de sources qui ont rendu cette partie de l'orthographe française complexe et difficile à apprendre notamment pour le public non-natif de la langue française.

Prenons l'exemple du mot « orthographe ». À l'exception de l'avoir rencontré auparavant, le scripteur ne peut l'écrire correctement : le « t » suivi inhabituellement du « h », le son [f] qui s'écrit en combinant deux lettres différentes, en plus du son [ɔ] qui peut être noté par la lettre « o » ou les suites de lettres « au », « eau ».

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

¹ Danièle, MANESSE. Danièle, COGIS. « *Orthographe à qui la faute* ». France. ESF ÉDITEUR. 2007. P. 137

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* »¹

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.* »²

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

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

Ainsi, la manière dont on doit orthographier un mot variable est soumise à la fonction qu'il est appelé à remplir dans une phrase donnée , c'est pourquoi « *Pour bien orthographier, il est nécessaire, non seulement de connaître toutes les formes d'un mot donné, de connaître les marques graphiques propres à chaque classe de*

¹ Claire, BLANCHE-BENVENISTE. André, CHERVEL. Op.cit. P. 174

² Ibid. P 174

mots, mais aussi d'avoir conscience des relations syntaxiques que ce mot entretient avec les autres. »¹

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

Les mots variables partagent ainsi les mêmes marques, lettres ou suite de lettres, selon la catégorie qu'ils représentent. Le français compte cinq catégories : *le nombre* (chat/chats), *le genre* (joli / jolie), *la personne* (mange/manges/mangent), *le temps* (mangerai, mangerais), et *le mode* (mangez, manger, mangé).²

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

En voici un exemple tiré de notre dictée, administrée à un groupe d'étudiants. Au lieu de transcrire « chercher », on a pu relever les formes « fautives » suivantes : « **cherché** » / « **cherchés** » / « **cherchaient** » / « **cherchait** ».

Cet exemple montre à quel point le choix que doit opérer le scripteur entre plusieurs marques ayant un caractère homophone peut l'induire en erreur.

Ce problème affecte même les apprenants les plus avancés en matière d'enseignement / apprentissage du FLE.

¹ Danièle, MANESSE. Danièle, COGIS. Op.cit P. 101

² André, CHERVEL. (1973). Op.cit

Par ailleurs, cet exemple est utile pour faire le point sur la nécessité de l'analyse du mot ainsi que la place qu'il occupe dans la phrase ; ce verbe est précédé par un autre verbe conjugué « vont ».

« *Quand deux verbes se suivent le second se met à l'infinitif* » une règle, certainement intériorisée par l'ensemble des étudiants. Ce qui prouve, une fois encore, que connaître la règle ne peut pas garantir une bonne orthographe.

Notre exemple prouve que le verbe est « le champion » des erreurs orthographiques toutes catégories confondues comme l'affirmait ANGOUJARD.

De nombreuses recherches ont démontré que « *le traitement de la flexion nominale (s) est plus précoce et plus assuré que celui de la flexion verbale (nt)*. »¹ Une réalité qu'on a pu constater en analysant les copies qui composent notre corpus.

Enfin, bien que cette distinction « traditionnelle » entre « orthographe d'usage » et « orthographe grammaticale » reste utilisée en classe de langue, elle ne reflète pas le fonctionnement et l'organisation de cette discipline. Quelques linguistes ont élaboré une nouvelle classification.

¹ Marie Geneviève, THEVENIN. Et al. « *L'apprentissage /enseignement de la morphologie écrite du nombre en français* ». Revue française de pédagogie. N° 126: « L'acquisition / apprentissage de l'orthographe ». Janvier, Février, Mars 1999. P. 40

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. »¹

Cependant, en dépit de toutes les « incohérences » que les spécialistes ont identifiées, les recherches menées depuis les années soixante-dix (1970), notamment ceux de la linguiste CATACH Nina au sein du groupe H.E.S.O (histoire et structure des orthographe et systèmes d'écriture) ont démontré que l'orthographe du français possède une certaine cohérence, qui permet son enseignement / apprentissage surtout dans les milieux où le français est langue étrangère.²

Cette nouvelle conception théorique mais aussi pratique que nous propose la linguiste et qu'il sera question de discuter ici, a non seulement permis de standardiser des pratiques restées pour longtemps prisonnières d'irréductibles règles (et exceptions bien sûr !) réunies et regroupées en deux grands univers (orthographe grammaticale Vs orthographe d'usage) mais a davantage apporté une stabilité très utile à l'enseignement / apprentissage d'une discipline jusque là abordée sous forme de mots à mémoriser et de règles à apprendre par cœur.

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

¹ 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 (Aout 2008)

² Nina catach souligne en introduisant son ouvrage « L'orthographe française. Traité théorique et pratique » que ce dernier est destiné aux enseignants du FLE.

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.

La partie qui va suivre est une analyse du système orthographique français du strict point de vue linguistique. On essaiera au fur et à mesure que notre description de ladite conception progresse de recadrer ces réalités dans l'univers de la classe de langue.

4. 1 Le sous-système phonogrammique :

N. CATACH souligne que « *les phonogrammes (transcription des sons) constituent pour le français les fondations du système* »¹. 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.

¹ Nina, CATACH. « *L'orthographe* ». Paris. PUF. « QUE SAIS-JE ». 1998. P. 59

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.

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* ».

L'exemple le plus célèbre demeure la construction suivante :

[lɛsodɔpjɛR]

Pour cette seule construction phonique, on peut recenser jusqu'à sept (07) constructions graphiques :

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

Et inversement, la présence de différentes réalisations phoniques qui correspondent à un seul graphème :

« C » peut transcrire [s] dans « *race* » et [k] dans « *car* ».

On dira enfin que ce sous-système pourrait être efficace sur le plan de la lecture que sur celui de l'écriture. Si on prend l'exemple d'un apprenant, un étudiant en « *licence de français* » en l'occurrence, même avec un niveau en dessous de la norme, il peut éventuellement lire sans grande difficultés les mots d'un texte, exception faite aux mots rares ou échappant aux règles habituelles

de prononciation. La difficulté commence en passant à la transcription de ces mots.

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.* »¹.

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.

¹ 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

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.

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* »¹

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* »².

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

²Nina, CATACH. « *L'orthographe* ». Op.Cit. P.56

Le groupe H.E.S.O estime qu'ils représentent de 3 à 6 % des graphèmes du français.

En conclusion, on dira que la non articulation des « morphogrammes » peut être considérée comme source de difficultés majeures pour les apprenants du FLE. Qui des apprenants ne connaît pas la règle du pluriel, apprise de façon dogmatique depuis les premières séances du français et pourtant l'omission du « s » est fort présente chez eux. Ce point sera largement discuté lors de l'exposé des résultats de notre enquête.

4.3 Le sous-système logogrammique :

Les logogrammes ou « figures de mots »¹ 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 / desseïn ».
- Des morphogrammes à valeur lexicale : « bond / bon »
- Découpage graphique : « plutôt / plus tôt », « quelque / quel que »

¹ Nina, CATACH. « *L'orthographe française, traité théorique et pratique* » Op.cit. P 268

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.

On a pu constater, à travers cette description succincte de ce que Nina CATACH appelle « *plurisystème orthographique du français* », l'importance d'une description pareille permettant de jeter un regard nouveau sur le fonctionnement du système orthographique français tout en standardisant les pratiques orthographiques au point de les rendre lisibles, stables et cohérentes. Elle permet d'aborder son enseignement / apprentissage d'une manière plus ou moins rationnelle en s'appuyant sur les parties régulières et fonctionnelles. Toutefois, la présente classification ne réduit aucunement la complexité d'une discipline réputée « opaque » depuis sa genèse.

S'agissant de la présente recherche, cette conception offre un regard d'ensemble qui permet de saisir le fonctionnement du code orthographique, offrant ainsi une classification et une grille d'analyse pertinentes qui permettent de répertorier d'une manière claire les erreurs des apprenants et pourrait servir davantage comme support à d'éventuels traitements.

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* »¹.

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.

Néanmoins, cette conception n'est pas toujours valide. L'exemple suivant nous aidera à saisir les limites de cette conception tout en précisant l'autre fonction de l'orthographe :

« *dapré lé linguist trva sou sistém compoz lortograf francéz* »

En dépit de l'irrégularité de l'énoncé qui ne répond pas aux règles françaises de conversion phonique ni d'ailleurs aux contraintes syntaxiques et morphologiques, son sens est parfaitement accessible. Le lecteur « habile » comme d'ailleurs la majorité des experts en « texto » sauront déchiffrer et convertir les mots composant ce message. Ce travail est long et coûteux en matière de temps mais aussi de savoirs réflexifs que le lecteur devra mobiliser.

¹ 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

En revanche, si ce 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* »¹.

Ainsi, les différentes marques du genre, du nombre qu'on doit noter à chaque fois, en plus de l'image visuelle qu'offre chaque mot constituent une masse considérable de redondances qui font accélérer de trois à dix fois plus vite la lecture par rapport à ce qu'on est capable de produire comme parole. Ce qui nous amène à dire que la bonne orthographe contrairement à la mauvaise orthographe offre la souplesse et la rapidité facilitant ainsi et la lecture et la compréhension : « *[c'] est une nécessité dans le cadre de la communication écrite* »², d'autant plus que notre interlocuteur est absent, contrairement à l'oral où on peut employer plusieurs stratégies qui puissent combler le déficit engendré par la dégradation du message.

Dans notre réalité où le français est langue étrangère, outre ses fonctions « naturelles », une orthographe qui s'éloigne de la norme pourrait amener un responsable à ne pas prendre en considération une demande truffée de « fautes » d'orthographe, surtout celle provenant d'un licencié en français. Une « bonne orthographe », en revanche, faciliterait l'entrée dans la vie professionnelle.

¹ 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 (Juin 2008)

² Jean, GUION. « *Nos enfants et l'orthographe* ». Paris. LE CENTURION. 1973. P 14

On a posé la question suivante à quelques étudiants qui ont participé au test qui fait l'objet de la présente recherche : *pourquoi est-il nécessaire d'avoir une bonne orthographe ?*

Parmi les réponses obtenues, une a attiré notre attention : « ... *pour gagner des points ; quand un prof corrige votre copie, même si elle est pauvre en matière d'informations, il remarquera que vous ne faites pas de fautes, il saura alors que vous avez un certain niveau... pas comme les autres* »

Cette réponse pourrait être comparée à la réalité endolingue où la qualité de l'orthographe est synonyme de (*dé*) *valorisation* sociale. Quelqu'un qui possède une « bonne orthographe » est considérée comme quelqu'un d'instruit, de cultivé voire même d'intellectuel. Inversement, la « mauvaise orthographe » cacherait l'ignorance et l'illettrisme.

À la différence de la réalité qu'on vient d'évoquer, la notre est relativement nuancée. Si le bon orthographeur recevra les éloges de son « maitre » suivies d'une bonne note, le mauvais orthographeur ne sera pas victime de ces « préjugés ». La majorité des enseignants consultés " informellement " à propos de la sanction affirment ne pas *pouvoir* entreprendre une telle mesure contre les écarts constatés. D'ailleurs, on évalue la qualité de l'information et la cohérence plutôt que l'orthographe.

En évoquant le milieu universitaire, quelle serait la place de la norme orthographique dans la formation en licence de français.

6 Orthographe : La norme à l'épreuve de l'enseignement supérieur

Qu'exige-t-on donc d'un étudiant préparant une « licence de français » ? Avant de répondre à cette question, on devrait d'abord examiner la place de la norme orthographique dans le cadre institutionnel. On va tenter d'éclairer cette relation du seul point de vue des modules dispensés dans le cadre de la licence en question.

En effet, en arrivant en première année, l'étudiant issu de l'ancien système éducatif algérien cumule neuf années d'enseignement / apprentissage du français langue étrangère. Des années où la langue française était une langue objet c'est-à-dire l'enseignement / apprentissage du FLE s'est fixé comme finalité l'appropriation plus ou moins efficace de la langue étrangère.

En évoquant ce terme, le français est certes une langue « étrangère », ce terme n'est autre chose que le reflet de son statut dans la société algérienne. Qu'en est-il de son statut chez nos étudiants ? Le français continue-t-il à être « étranger » au même titre que lorsque l'étudiant d'aujourd'hui suivait l'instruction collégiale ou secondaire ? Ou encore, son statut change-t-il si on fait la comparaison entre un étudiant en licence de français et un autre en « Droit » par exemple ?

La réponse la plus logique serait que celui qui suit la totalité des cours en français dans le but de devenir un jour « Enseignant de français » est le plus proche de cette langue qu'il ne l'était auparavant. Plus proche aussi qu'un étudiant inscrit dans un autre département.

Dans le même ordre d'idées, en formation universitaire, tout en inscrivant l'enseignement / apprentissage de FLE dans une optique d'appropriation, la langue française redevient une langue-outil.

Un outil par lequel on vise, entre autres objectifs, l'appropriation d'une culture et d'un savoir, car en fin de compte, la formation universitaire au sein de la « licence de français » vise une acquisition plus ou moins exhaustive et riche en culture et civilisation francophones parallèlement au développement des connaissances linguistiques tout en préparant nos étudiants au métier d'enseignant.

Le tableau suivant rassemble les modules dispensés dans le cadre de notre licence¹ :

Niveau	Modules	Volume horaire
PREMIERE ANNEE	Pratique systématique de la langue	04 h
	Lecture critique	03 h
	Technique d'expression	04 h
	Introduction à la linguistique	02 h
	Textes et histoire	03 h
	Etude d'un auteur français	03 h
	Langue et littérature arabe	03 h
DEUXIEME ANNEE	Littérature du Maghreb d'expression française	03 h
	Lecture critique	03 h
	Textes et histoire	03 h
	Syntaxe	03 h
	Littérature et société	02 h
	Phonétique et phonologie	03 h
	Lexicologie et sémantique	03 h
Langue et littérature arabe	03 h	
TROISIEME ANNEE	Littérature contemporaine	03 h
	Sémiologie Générale	03 h
	Linguistique	03h
	Textes et histoire	03 h
	Sociolinguistique	02 h
	Langue arabe	02 h
	Psychologie Générale	02 h
	Théâtre	03 h
	Langues de spécialité	02 h
Psycholinguistique	02 h	
QUATRIEME ANNEE	Théorie de la littérature	03 h
	Systèmes grammaticaux	03 h
	Didactique et langues étrangères	02 h
	Psychopédagogie	02 h
	Littérature comparée	02 h
	Didactique des textes littéraires	02 h

¹ Université de Batna. « Programme licence littérature en langue française ». <http://www.univ-batna.dz/lettre-sce-arabe/pgmfrançais.html> (Juillet 2008)

Si on exclut le module « phonétique/phonologie », probablement utile pour la maîtrise de la « conscience phonographique », il ne reste que les trois modules (en gras) chargés de rappeler ou d’approfondir les connaissances essentielles du code français, s’inscrivant ainsi dans la lignée du « renforcement linguistique » c’est-à-dire contribuant à l’appropriation des différentes compétences indispensables pour communiquer en français.

À les comparer avec le reste des modules, travaillant l’objectif culturel, scientifique et professionnel, on remarque que ceux-ci prennent le dessus. Notons que les trois modules ne concernent que les deux premières années du cursus de l’étudiant.

Il est à noter ici que la souplesse du système universitaire permet à l’enseignant de sélectionner ce qu’il jugera utile comme connaissances à transmettre aux étudiants dans le cadre de son module.

Dans un tel contexte, où les deux directions d’intervention didactique : langue objet / langue outil sont en interaction permanente, quelle est la place accordée à la norme orthographique ? Combien aura-t-on de chances pour voir « la science de l’orthographe » s’inscrire à l’ordre du jour des modules dispensés ?

Cette question nous amène à évoquer les modalités d’inscription en « licence de français » qui, pour des raisons certainement réalistes et objectives, ne permettent pas l’évaluation du niveau orthographique des étudiants dès leur entrée en première année comme cela se fait sous d’autres cieux où la langue française est langue maternelle ou seconde. Cependant, la nécessité de posséder un minimum de connaissances orthographiques revêt un caractère extrêmement indispensable chez les étudiants du département de français, d’une part pour réussir leurs études supérieures de l’autre part pour exercer efficacement leur (s) future (s) profession (s).

Sur ce point, Jean-Pierre JAFFRE nous apporte un éclaircissement nécessaire : « *les compétences orthographiques (...) sont tributaires des exigences imposées par la vie professionnelle* »¹. Ce qui explique en grande partie les propos qu'on a tenu précédemment affirmant la grande importance de « la norme orthographique » en formation universitaire notamment celle ayant pour objectif la formation des enseignants de langue française.

Une question s'impose : A-t-on offert le cadre adéquat à nos étudiants pour concrétiser les objectifs cités ci-dessus ?

Tout ce qu'on est en mesure d'apporter comme éléments de réponse réside dans le fait que la licence de français est censée répondre à une multitude de besoins en plus des objectifs qu'elle s'est assignée, a réduit à trois ou quatre seulement les modules renforçant la direction d'intervention en faveur de la langue objet ce qui a fait de l'orthographe un domaine qui s'apprend implicitement. ²

Par ailleurs, si on prend comme valable l'idée selon laquelle l'orthographe doit être acquise d'une manière implicite à l'université, l'apprenant développera ainsi ses compétences orthographiques en exerçant l'écriture. On s'interroge si cette dernière est assez présente pour épauler un tel objectif ? Dans un environnement où le polycopier et le cours magistral sont les moyens les plus adaptés, bien que la dictée garde son attrait chez un nombre conséquent d'enseignants. Faudrait-il s'interroger sur ceux qui font accompagner ce procédé par le souci de correction, car sans souci de correction, la dictée n'est, en fin de compte, que de l'écrit oralisé et n'aurait aucun impact sur le renforcement orthographique.

¹ Jean-Pierre, JAFFRE. In Cahier du Cental 1. « *Le français m'a tuer* ». Actes du colloque : L'orthographe française à l'épreuve du supérieur. Louvain-la-Neuve. UCL PRESSES UNIVERSITAIRES DE LOUVAIN. 2006. P. 108

² Par opposition à l'enseignement explicite où des séances sont consacrés exclusivement à son enseignement / apprentissage.

Reprenons à notre compte le constat fait par quelques enseignants :
Les étudiants arrivent parfois en première année avec un bagage linguistique limité, des défaillances syntaxiques en plus de l'orthographe négligée.
On peut imaginer donc à quel point les efforts des enseignants devraient être doublés pour combler les insuffisances orthographiques de nos sujets d'autant plus que quatre modules seulement n'offriraient pas le cadre adéquat pour le renforcement de la norme orthographique qui nécessite rappelons-le une attention et un effort particuliers.

Dans cet état de fait, on comptera principalement sur la motivation des deux constituants du triangle didactique : l'apprenant et l'enseignant. Le premier pour sa motivation et sa volonté quant à la maîtrise du code orthographique ; il devrait donc miser sur l'autoformation. Cette dernière, en formation avancée, demeure la clef de réussite de toutes les compétences notamment orthographique. Le second, parce que s'inscrivant en première ligne face aux difficultés de ses étudiants.

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 I :

**COMPETENCE &
INCOMPETENCE
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

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* »¹.

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.* »².

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

² Philippe, JONNARET. « *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique* ». Bruxelles. DE BOECK Université. 2006. P.33

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 Bruner¹ :
« 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.

¹ 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.* »¹

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.

Il est à rappeler que la compétence orthographique, la seule compétence propre à l'écrit, s'inscrit dans la lignée d'une compétence globale qui est la compétence scripturale. Elle n'est qu'une de ses composantes. Le caractère inhérent de ces composantes va rendre l'appropriation de cette compétence pénible et coûteuse, ceci d'une part, de l'autre part gérer une multitude de compétences en temps réel va influencer négativement le rendement orthographique final même des scripteurs experts.

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* »²

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

² André, ANGOUJARD. Ibid. P. 35

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.

Dans le contexte algérien, enseigner le français est du ressort exclusif du cadre formel c'est-à-dire de l'École. Pour reprendre le fil des idées évoquées ci-dessus, on dira que l'écrit et spécifiquement la norme orthographique seront guidés par l'action didactique en contexte scolaire.

C'est sur ce contexte qu'incombe la lourde tâche d'amener l'apprenant à orienter son attention vers la nécessité de la correction orthographique pour espérer garantir l'acquisition de la compétence orthographique nécessitant une articulation consciente et raisonnée entre le savoir déclaratif que l'école dispense et que l'apprenant doit saisir en vue de se l'approprier pour enfin aboutir à un savoir procédural opératoire.

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.* »¹

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.* »²

Concernant l'univers de l'enseignement /apprentissage des langues étrangères, cette composante rassemble tous les savoirs théoriques propres à la langue-cible, qu'un apprenant possède à un moment donné de sa scolarité.

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

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

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 continue 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 faits¹ :

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.*

Cet exemple reflète une réalité signalée précédemment qui a contribué grandement à complexifier le code orthographique français ; le choix que doit opérer l'apprenant de FLE entre les différentes graphies notant le même son et inversement la seule graphie qui notent plusieurs sons.

C'est pourquoi l'apprenant est contraint de « photographier » l'image du mot ; savoir que « apocalypse » à titre d'exemple s'écrit avec un seul « p » et un « y » non un « i ».

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* »².

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.

¹ 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 (Juillet 2008)

² Ibid.

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* »¹.

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).

¹ M. FAYOL, P. LARGY (1992). Op.cit

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* »¹. 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.

Relativement à l'orthographe, les connaissances procédurales « renvoient à la mise en œuvre effective et non plus à la "simple mémorisation" de règles telles que celle de l'accord du verbe avec le sujet ou du participe passé avec le Cod »²

Cependant, les savoirs relatifs à l'orthographe, emmagasinés en notre mémoire, bien qu'ils soient indispensables ne pourraient à eux seuls manifester notre habileté orthographique. Cette dernière est assurée par la conversion de ces connaissances dans un cadre qui s'inscrit dans la compétence générale d'écriture. Pour ce faire, le scripteur se trouve obligé de construire ses propres méthodes et stratégies pour garantir un écrit sain. Les méthodes mnémotechniques suggèrent par exemple d'adopter la stratégie consistant à relire son travail en remontant de la dernière phrase du texte.³

¹ Michèle, MINDER op.cit

² M. FAYOL, P. LARGY (1992). Op.cit

³ Bernard, FRIPIAT. « *Se réconcilier avec l'orthographe* ». France. Éd. DEMOS. 1997. P.11

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. Si on prend comme exemple, l'accord d'un participe passé conjugué avec « avoir » et précédé par un Cod. Dans un cas pareil, avant de mobiliser les savoirs théoriques pour faire appel à la règle régissant ce type d'accord, il devra avoir tout d'abord l'aptitude à isoler le Cod et sa place dans la phrase.

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* »¹.

Ce maintien ne va pas sans provoquer d'autres difficultés, entre autres la surcharge cognitive qui résulte de la concentration du scripteur pour résoudre cette difficulté et qui va influencer son rendement orthographique final, car au bout du compte, s'il parvient à réussir ce type d'accord, le pourcentage d'échec

¹ M. FAYOL, P. LARGY (1992). Op.cit

sur d'autres types d'accords ou sur la forme lexicale de quelque mots demeure élevé.

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 orthographier » : Les connaissances de base

On s'intéressera à présent aux différents types de connaissances dont doit se prémunir un apprenant pour s'appropriier un savoir orthographier opératoire:

3. 1. Les connaissances phonographiques :

L'élément fondamental que doit posséder un apprenant de FLE désirant 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.¹ Être compétent en orthographe implique donc l'idée d'être capable de « *manifester la langue dans sa dimension phonologique* »².

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.* »³

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.

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

² André. Angoujard. « *Savoir orthographier* ». Paris. HACHETTE ÉDUCATION. 1994. P.18

³ Marie-France, MORIN, Hélène, ZIAKRO, Isabelle, MONTESINOS. « *Orthographe et littéracie* ». In Christine, BARRE-DE MINIAC, Catherine BRISSAUD, Marielle RISPAIL, « *La Littéracie* ». Paris. L'HARMATTAN. 2004. P. 194

Dès les premiers moments de l'enseignement / apprentissage du français, l'apprenant va « tenter d'assigner au signe graphique une valeur sonore »¹. 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** »² 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* »³.

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.

¹ Françoise, ESTENNE. « *Orthographe, pédagogie et orthophonie* ». Paris. Éd. MASSON. 2002. P 19

² Ibid.

³ Jean-Pierre. JAFFRE. Op.cit. <http://www.orthophonistes.fr/upload/No200.pdf#page=29>

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* »¹.

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 ».

¹ Françoise, ESTENNE, Op.cit. P 23

« Les connaissances spécifiques » correspondent « à la maîtrise de la forme graphique de mots particuliers »¹. 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.

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 ». ² Enchainons par l'exemple de la lettre « s ». Les connaissances en question offrent aux scripteurs les différents contextes où cette lettre change de son (« friandise » / « muscle » / « chats » par exemple).

Le scripteur 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 ».

Pour résumer, la construction de cette liste de référence est doublement importante. D'une part la mémorisation de certains mots pourrait permettre à l'apprenant de prendre conscience voire d'apprendre les différentes manières dont un son pourrait avoir comme graphies correspondantes et inversement les graphies qui changent de sons. Elle consolidera ainsi les acquis de la conscience phonologique.

D'autre part, la mémorisation des mots aiderait à orthographier d'autres mots en adoptant « la stratégie par analogie »³ ; c'est-à-dire écrire un mot sur le modèle d'un autre qui partage avec lui quelques traits spécifiques. Ecrire « dentiste »

¹ André. ANGOUJARD op.cit. P 12

² Ibid. p 13

³ Françoise, ESTENNE. Op.cit p 24

par exemple serait à la portée de quelqu'un qui a enregistré la manière par laquelle on écrit « dent ».

On se permet ici d'ouvrir une parenthèse pour souligner le caractère indispensable pour l'apprenant du FLE de disposer d'un lexique mental riche et varié. Dans une tâche d'écriture, l'image du mot qu'il va générer, permettrait de réussir le mot entier si celui-ci cumule des difficultés d'ordre lexical et grammatical. Cette réalité sera discutée plus loin, dans le chapitre III lors de l'analyse des copies des étudiants. On va voir comment l'échec lexical sur le mot « tuyaux » a conduit la majorité des étudiants à se passer de marquer son nombre.

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. A 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)¹ régissant le système français de transcription, dirigé par la morphologie et donnant lieu ainsi à une « morphographie »² indispensable que chaque scripteur doit respecter le fonctionnement 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 scripteur. 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 / lourdeur*).

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

¹ Cf. chapitre 1. PP 13/14

² 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>

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 [ɛt] exige du scripteur de choisir la graphie « ette » et non « aite »/ « ète » : « fillette »¹.

Ce point ne sera pas développé ici. Il sera question de discuter de « la morphologie flexionnelle » vu qu'elle se rattache directement à notre travail de recherche.

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.² Ce type d'enseignement / apprentissage est abordé en classe de langue parallèlement à celui de l'écrit³. La morphographie tout comme la phonographie ne va pas sans entraîner 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* »⁴, de l'autre part, la langue française se distingue des

¹ 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)

² Françoise, ESTENNE, Op.cit p 27

³ 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)

⁴ Jean-Pierre. JAFFRE. Op.cit

autres langues par « une particularité [qui] vient d'une asymétrie entre la morphologie de l'oral et celle de l'écrit »¹ :

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)².

En revanche, à l'écrit, le pluriel est noté systématiquement. Dans le groupe nominal (déterminants/noms/adjectifs) au même titre que dans le groupe verbal (auxiliaires/verbes)

Observons l'exemple suivant :

	singulier	pluriel
oral	[lapətɪtpulʁuspikɔʁ]	[lepətɪtpulʁuspikɔʁ]
écrit	<i>La petite poule rousse picore</i>	<i>Les petites poules rousses picorent</i>

À ceci, s'ajoute le problème de l'homophonie qui peut complexifier la tâche aux scripteurs. L'exemple qui va suivre est tiré des productions des étudiants qui ont fait l'objet de notre enquête. A quelque mois seulement où ces étudiants seront chargés de dispenser la norme orthographique, un nombre significatif d'entre eux n'a pas pu distinguer « par » la préposition et « part » du verbe partir conjugué à la troisième personne du singulier. Un autre exemple montrant l'incapacité de quelques étudiants à faire la distinction entre « vent » un nom et « vont » le verbe.

Ces exemples illustrent, par ailleurs, la dimension sémiographique signalée précédemment ainsi que l'aspect sémantique de l'orthographe française.

¹ Ibid.

² Corinne, TOTEREAU. (1999). Op.cit

4. L'évaluation de la compétence orthographique :

L'objectif premier du présent travail est de savoir comment orthographe réellement un étudiant en fin de cycle au département de français à l'université de Batna. Dans le but de parvenir à notre objectif, on devait passer par l'évaluation de la compétence orthographique des étudiants. On fera d'abord le point sur le procédé retenu permettant l'évaluation de cette compétence. On présentera ensuite 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 futurs enseignants ?

Afin de parvenir à un tel objectif, on aurait pu recourir à plusieurs procédés, entre autres, l'analyse du produit personnel de nos étudiants, dans notre cas les copies d'examens¹, 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 étudiants ?

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.

¹ Le brouillon et les notes prises pendant les cours pourraient faire l'objet d'une étude ayant le même objectif.

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).* »¹

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. A leur tour, les idées doivent être structurées en fonction de plusieurs paramètres, à commencer par « (...) les intentions de l'émetteur, son savoir mais aussi sa perception de la consigne ou des attentes du destinataire du texte »². A en ajouter la charge de l'hierarchisation continue des idées ainsi que leur organisation qui sont d'une complexité extrême surtout lors d'un examen.

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 »³.

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

² Michèle, MAZEAU. « *Neuropsychologie et troubles des apprentissages* ». Paris. ÉD. MASSON. 2005. P. 254

³ Michèle, MAZEAU. Ibid. P 255

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* »¹.

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 étudiants. 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 étudiants 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.

¹ Pierre, LARGY. Op.cit. P 20

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.

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* »¹

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.* »²

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* »³

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'étudiants l'objectif de notre recherche qui n'est autre que dresser un état des lieux des pratiques orthographiques des étudiants de 4^{ème} année.

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

² 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)

³ Michèle, LENOBLE-PINSON. « *Écrire sans faute* ». Bruxelles. DE BOECK UNIVERSITE. 2005. P.5

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* »¹. 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 le recensement et la catégorisation des erreurs relevées sur les soixante-dix-sept (77) copies composant notre corpus.

Cependant, 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.

La grille en question est composée de deux entrées principales : erreurs extragraphiques et erreurs graphiques proprement dites. Cette seconde entrée qui nous intéresse regroupe cinq types d'erreurs :

¹ Nina, CATACH. « *Orthographe, traité théorique et pratique* ». Paris. Nathan. 1980 P. 287

GRILLE TYPOLOGIQUE DES ERREURS D'ORTHOGRAPHE

(Les subdivisions et les exemples ne sont pas limitatifs. Les erreurs sont précédées d'un astérisque, les mots corrects sont mis entre parenthèses)

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
Erreurs extragraphiques		
O. Erreurs à dominante calligraphique	Ajout ou absence de jambages, etc.	* mid/ (nid)
O bis. Reconnaissance et coupure des mots	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes	le *lévier (l'évier)
1. ERREURS A DOMINANTE EXTRAGRAPHIQUE (en particulier phonétique) - enrichir la grille des principales oppositions des phonèmes (voyelles, semi-voyelles, consonnes)	- Omission ou adjonction de phonèmes - Confusion de consonnes - Confusion de voyelles : ex. [ɔ] / [ə]	* maintenant (maintenant) * suchoter (ch/s) * moner (mener)
Erreurs graphiques proprement dites		
2. ERREURS A DOMINANTE PHONOGRAMMIQUE (règles fondamentales de transcription et de position) - enrichir la grille en se fondant sur les archigraphèmes (voyelles, semi-voyelles, consonnes)	- Altérant la valeur phonique - N'altérant pas la valeur phonique	* merite (mérite), * briler (briller), * recu (reçu), * binette (binette), * pingoin (pingouin), * guorille (gorille)
3. ERREURS A DOMINANTE MORPHOGRAMMIQUE - enrichir la grille en se fondant sur les principaux morphogrammes et les principales catégories d'accords <i>1. Morphogrammes grammaticaux</i>	- Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale, etc. - Omission ou adjonction erronée d'accords étroits - Omission ou adjonction erronée d'accords larges	* chevaux (chevaux) * les rue (les rues) ceux que les enfants ont vu (vus)
<i>2. Morphogrammes lexicaux</i>	- Marques du radical - Marques préf. / suffixes	* canart (canard) * anterremant (enterrement), * annui (ennui)
4. ERREURS A DOMINANTE LOGOGRAMMIQUE	- Logogrammes lexicaux - Logogrammes grammaticaux	j'ai pris du *vain (vin) ils * ce sont dit (se)
5. ERREURS A DOMINANTE IDEOGRAMMIQUE	- Majuscules - Ponctuation - Apostrophe - Trait d'union	l' *état (l'Etat) * et, lui (et lui) * létat (l'Etat) * mot-composé (mot composé)
6. ERREURS A DOMINANTE NON FONCTIONNELLE	- lettres étymologiques consonnes simples ou doubles on fonctionnelles	sculteur, *rume (sculpteur, / rhume) boursouffler (boursoufler)

¹ Nina, CATACH. Op.cit. P. 288/289

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.

Bien qu'on se soit limité à la seule « orthographe grammaticale », dans un souci de performance, quelques erreurs liées directement à cette catégorie ont été occultées suite à l'adaptation de cette grille aux items présents dans notre dictée. Ainsi, la confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre et de formes verbales n'ont pas été retenues pour ne s'intéresser qu'aux différentes omissions que peuvent commettre nos sujets sur les items de notre dictée : omission de marques du nombre sur les noms et adjectif, omission ou confusion sur les formes verbales (accord du verbe avec son sujet/ accord des participes passés.).

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

5. Origines des « fautes » d'orthographe :

On a signalé en introduction générale que le cadre régissant ce type de travail « initiation à la recherche » ne permet pas de traiter un thème nécessitant des compétences particulières dont on ne dispose pas en l'état actuel des choses, en plus du travail longitudinal requis, à l'instar du délicat sujet traitant les « erreurs d'orthographe » et particulièrement leurs origines. Ceci est valable pour le travail pratique comme pour le travail théorique correspondant ; rassembler tout ce qui pourrait être à l'origine des « fautes » d'orthographe sur quelques pages relève de l'impossible.

Or, afin d'offrir à notre lecteur une lisibilité optimale de la partie pratique qui constitue le noyau de n'importe quel travail de recherche, on a estimé qu'il serait utile d'aborder cette question, d'une manière ne serait-ce que brève, sous le strict point de vue des objectifs qu'on s'est assignés. Du coup, quelques points seront occultés. Il ne sera pas question donc de traiter ce point sous l'angle « psychopathologique » ; le problème de la « dysorthographe » proprement dite ne retiendra pas notre attention. De plus, une telle pathologie n'existerait pas normalement dans le contexte qui fait l'objet de notre recherche¹. Ce travail a été réalisé auprès d'un public suffisamment instruit en français, la langue de son choix par surcroît.

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* »². Notre point de départ sera quelques réalités signalées précédemment. Chemin faisant, on découvrira les proportions parfois inquiétantes que celle-ci vont prendre.

¹ Une étudiante affirmait sur sa fiche d'information qu'elle était « dysorthographique ».

² Abdou, ELIMAM. « *L'exception linguistique en didactique* ». Oran. Éd. DAR EL-GHARB. 2006. P.61

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 étudiants 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 revue* », « *se revie* » et même « *se la vie* » pour la construction « *se revêt* ».
« *réuné* », « *réuner* », « *réunai(en)t* », « *réunu* » en substitution de « *réunie* »

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.

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. L'exemple ou « la faute » qu'on va citer ci-dessous a été commise par quelques étudiants qui ont pris part à la dictée administrée à quelques étudiants de quatrième année :

Au lieu de transcrire « *s'enfoncent* » quelques sujets ont opté pour la formule erronée suivante : « *sont fonces* »

On voit donc à quel point une mauvaise discrimination auditive peut amener le sujet à ne pas reconnaître les entités composant une chaîne sonore. Si on prend comme hypothèse que l'administrateur de la dictée a échoué sur la manière de prononcer la suite en question, ce qui n'est pas le cas, on se demande alors sur l'aptitude des étudiants qui ont commis cet écart à analyser cette suite : existe-t-il un verbe dont le participe passé est « *fonces* » ?

Un autre problème qui concerne cette fois les flexions verbales. Le caractère homophone de certaines terminaisons peut expliquer en grande partie les variantes qu'on constate sur le même verbe. Ainsi, on a pu repérer sur les copies composant notre corpus des erreurs qui peuvent illustrer davantage ce point :

« *s'enfonce* » « *s'enfonces* » pour « *s'enfoncent* »

« *cherchai(en)t* », « *cherché* » pour « *chercher* »

« *Se revait* » « *se rever* » « *se revé* » pour « *se revêt* »

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.

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)

CHAPITRE II :

CADRE PRATIQUE COMpte-RENDU 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)

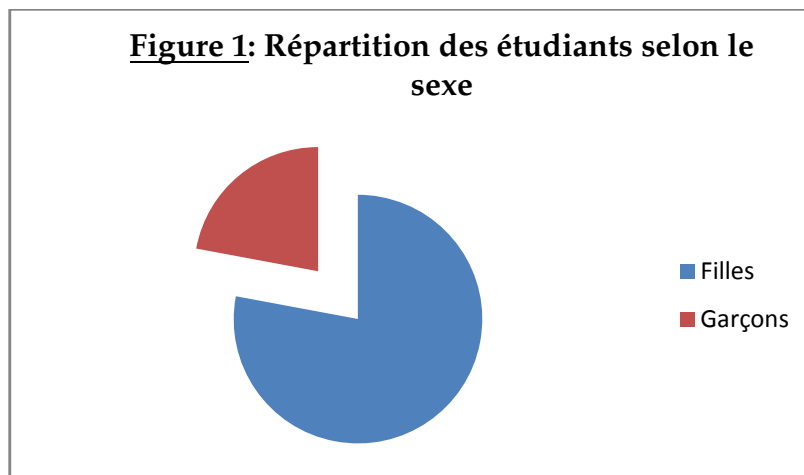
Qu'en est-il de la compétence orthographique de nos « futurs enseignants de FLE » ?

Ainsi, ce dernier chapitre qui constitue le noyau de notre recherche, présentera en premier lieu le public qui a pris part à notre enquête ainsi que le texte qu'on a dicté aux soixante-dix-sept (77) étudiants. Notre présentation ne peut occulter la description du matériel dont on a fait appel. La quantification des erreurs s'en suivra. Cette partie s'efforcera de répondre graduellement aux questions qu'on s'est posées en introduction.

1. Profil du groupe :

Les étudiants qui ont pris part à ce test, sont des étudiants inscrits en quatrième année licence de français, appartenant aux groupes trois (03) et quatre (04) de la section II. En chiffre, ils étaient soixante-dix-sept (77) étudiants : soixante (60) filles et dix-sept (17) garçons.

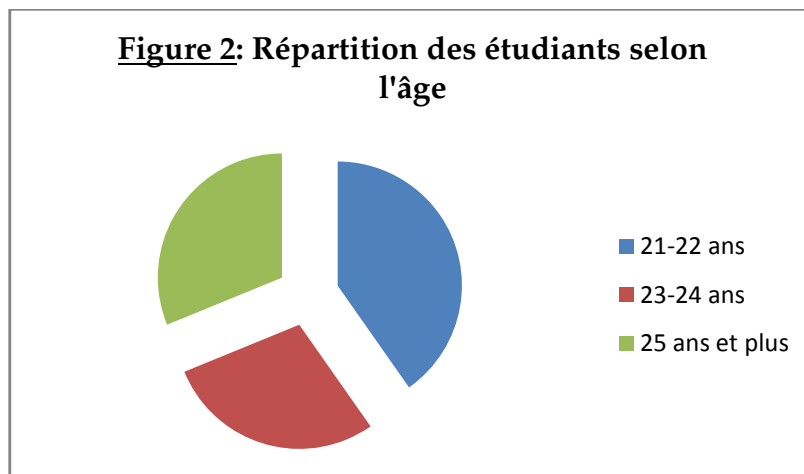
1. 1. Sexe :



La première remarque qu'on peut tirer de la lecture de cette figure est la répartition « inégale » entre les deux sexes. Plus des trois quarts de notre groupe sont composés de filles.

Tout en travaillant pour concrétiser l'objectif qu'on s'est assigné, il a été prévu de mener un travail comparatif pour élucider davantage l'attitude de tel sexe vis-à-vis tel ou tel fait graphique. Vu le nombre on ne peut plus inférieur du sexe masculin (seulement vingt-deux (22) %), cette procédure a été délaissée. Toutefois, le nombre d'erreurs sera fourni selon le sexe.

1. 2. Âge :



L'âge moyen de notre groupe est de vingt-quatre ans (24), dépassant de deux années l'âge moyen des étudiants ayant suivi une scolarisation normale au sein de l'ancien système éducatif algérien (22 ans). Bien que ces derniers soient majoritaires, la présence d'une portion considérable d'étudiants âgés de vingt-cinq (25) ans et plus restent significatif avec un taux de représentativité qui dépasse la barre de 31%. On remarque aussi la différence significative entre les différentes tranches d'âge qui traduit une réalité caractérisant le milieu universitaire mais aussi l'importance de la filière « licence de français » auprès du public dit « adulte »¹.

1. 3. Motivation :

À la question « aimez-vous la langue française ? »², tous les étudiants étaient unanimes³ : ils sont amoureux de la première langue étrangère en Algérie. Condition *sine qua non* pour réussir les études dans une filière où cette langue est objet et moyen à la fois.

¹ Soulignons ici le caractère indispensable d'un fichier englobant les motivations qui ont poussé un public pareil à choisir la « licence de français ».

² Question n° 03 de la fiche d'information.

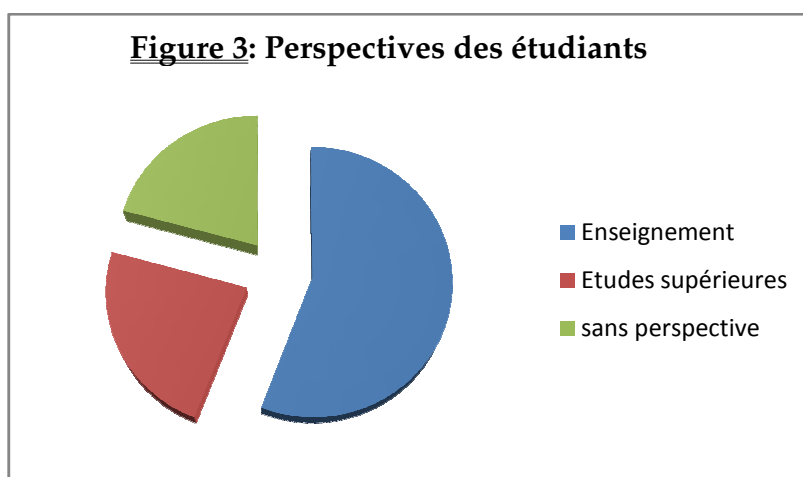
³ Une seule étudiante disait ne pas aimer le français.

Cette dernière est le choix de plus de quatre-vingt-treize (93) % de notre échantillon.

Bien que la motivation ne puisse pas être mesurée par le biais de deux ou trois questions, on dira qu'en général nos sujets seraient suffisamment motivés autant pour l'apprentissage du français langue étrangère que pour son enseignement, comme on va le découvrir dans la partie qui va suivre.

1. 4. Perspectives :

La deuxième question de notre fiche d'information avait pour ambition de connaître quel usage professionnel vont donner nos étudiants à la « licence de français » une fois acquise. La figure suivante nous renseigne davantage :

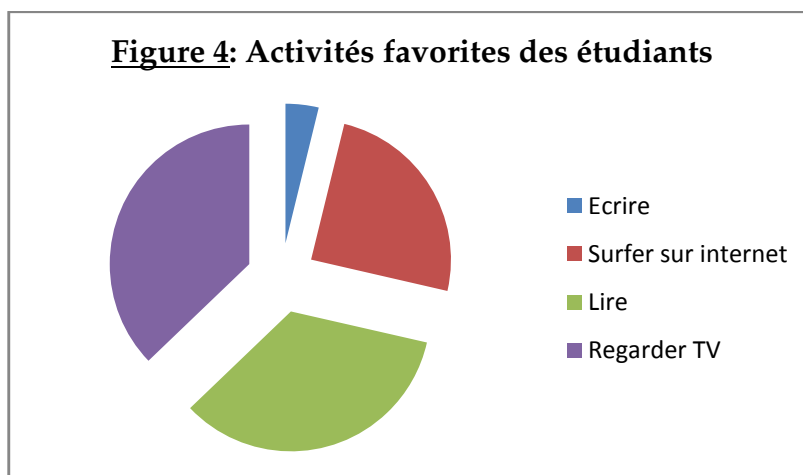


Ainsi, le choix de la majorité des étudiants sondés s'est porté sur la volonté de perpétuer la langue française via le métier d'enseigner, ce qui confirme l'orientation initiale du diplôme de français ainsi que du département de français qu'on assimilera volontiers aux « instituts de formation des maitres » par excellence.

Une tranche importante espère entamer des études supérieures alors qu'un nombre conséquent reste sans perspectives claires à cette étape si importante.

1. 5. Loisirs :

Voulant prendre plus ample connaissance de notre public, on leur a posé une question, à quatre choix, qui consiste à savoir quels sont leurs centres d'intérêt. Leurs réponses sont réunies dans la figure suivante :



Ainsi, l'écriture qui est au cœur de la formation universitaire ne fait désirer qu'une infime portion de notre échantillon (5 %).

Suivant l'ordre croissant, l'usage d'internet quant à lui reste en dessous des aspirations. Pourtant, ces étudiants appartiennent à une génération censée non seulement exploiter internet mais aussi et surtout à bon escient¹.

La lecture semble occuper une place relativement importante chez nos étudiants. Quel type de lectures font-ils ? On n'en sait rien, d'autant plus que différents supports ont été proposés avec le choix de « lire ». Ce qui nous importe ici n'est pas la fréquence ni le type de lecture, mais bien l'acte en lui-même : avec environ les quarante-sept (47) %, la lecture garderait un statut « privilégié » chez nos sujets mais loin derrière la « TV » qui attire plus de la moitié des étudiants.

¹ Soulignons ici le caractère indispensable d'une étude sur l'usage d'internet au sein de notre département.

2. 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.

2.1 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, perspectives (question 3), motivations pour la filière (question 1 /3), loisirs (question7).

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 avec les deux aspects de la langue, oral et écrit (question 4), la relation à la lecture (question 6), à l'écriture (question 8).

La cinquième 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.

Le bilan des réponses fournies par l'ensemble des étudiants ne fera pas l'objet d'un traitement spécifique¹. 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.

¹ Voir en annexe le récapitulatif des résultats.

2.2 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 Fénelon¹ « *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 1986/1987². Vingt ans après, Danièle Manesse et Danièle Cogis dictent, à leur tour, ce texte aux élèves français³.

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. A relire la grille qu'on va présenter ci-dessous, on découvre que le texte qu'on a choisi 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.

En définitive, notre texte a de quoi mettre nos étudiants en situation-problème où ils seront appelés à résoudre de sérieuses difficultés en orthographe grammaticale. D'autant plus que sa langue serait accessible par l'ensemble des étudiants.⁴

¹ 1651-1715

² 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

³ « Orthographe à qui la faute ? ». Paris. ESF EDITEUR. 2007

⁴ Les mots relevant de l'ancien usage ainsi que d'autres, jugés difficiles ont été expliqués avant de procéder à la transcription du texte.

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 sucs destinés à la nourriture de leur tige. La tige elle-même se revêt d'une dure écorce qui met le bois tendre à l'abri des injuries de l'air. Les branches distribuent en divers canaux la sève que les racines avaient réunie dans le tronc. »¹

¹ Les mots soulignés représentent les items évalués.

2.3 La grille typologique des erreurs :

Notre grille qui s'inspire de celle de Nina Catach et de son groupe HESO, présentée précédemment regroupe deux entrées principales.

La première entrée concerne les « **Morphogrammes grammaticaux** ». Elle se compose de trois sous-composantes ou faits graphiques.

Il s'agit du « *pluriel des noms* » qui est représenté par les onze (11) items.

« *L'accord des adjectifs* » quant à lui est représenté par neuf (09) items.

« *L'accord des verbes* » est représenté par les neuf (09) items que compte notre dictée (huit (08) verbes conjugués et un verbe à l'infinitif).

Enfin, « *l'accord des participes passés* » est représenté par deux items.

La deuxième entrée concerne les « **logogrammes grammaticaux** » ou les homophones hétérographes. Elle compte quatorze (14) items.

GRILLE TYPOLOGIQUE DES ERREURS ORTHOGRAPHIQUES

Catégories	Composante		ITEMS	Indices D'Échecs
MORPHOGRAMMES GRAMMATICaux	PLURIEL DES NOMS		[Les] arbres	
			[leurs] racines	
			[leurs] branches	
			[leurs] racines	
			[les] vents	
			[de petits] tuyaux	
			[les] sucS	
			[des] injures	
			[les] branches	
			[divers] canaux	
			[les] racines	
	ACCORD DES ADJECTIFS		leurs [racines]	
			leurs [branches]	
			Leurs [racines]	
			[de] petits [tuyaux]	
			[tuyaux] souterrains	
			tous [les sucS]	
			[les sucS] destinés	
			leur [tige]	
	[une] dure [écorce]			
	VERBES	Conjugués	[Les arbres] s'enfoncent	
			[leurs branches] s'élèvent	
			[Leurs racines les] défendent	
vont				
[La tige...] se revêt				
[une dure écorce qui] met				
[les branches] distribuent				
avaient réunie				
Infinitif	[et vont] chercher			
	Participes passés	destinés		
réunie				
LOGOGRAMMES GRAMMATICaux	(HOMOPHONES Grammaticaux)		dans [la terre]	
			par [leurs racines]	
			leurs [racines]	
			leurs [branches]	
			Leurs [racines]	
			et [vont]	
			par [de petits tuyaux]	
			tous [les sucS]	
			à [la nourriture]	
			leur [tige]	
			se [revêt]	
			à [l'abri]	
			en [divers canaux]	
dans [le tronc]				

3. Déroulement :

Mardi 29/04/2008. Journée printanière. Lieu : Département de Français. Comme prévu, L'enseignante chargée d'assurer le module « *Didactique des langues étrangères* » arriva à 9h30 mn où on l'attendait à l'entrée de l'amphithéâtre n° IV. On s'est arrangé avec elle pour qu'elle nous laisse à peine une heure de sa séance pour faire passer la dictée aux étudiants.

Il a fallu quelque cinq minutes pour que tous les étudiants prennent place et entendent ce que va dire l'enseignante à propos de cet « étranger » qui l'accompagne. Après avoir été présenté aux étudiants, on prit la parole sans donner le moindre signe sur le noyau de notre recherche au risque d'influencer les réponses qu'ils vont apporter sur les fiches d'information qu'un collègue s'est chargé de leur distribuer ¹.

Une fois les fiches en question remplies, on prit la parole de nouveau, les associant cette fois-ci à notre projet de recherche, énumérant ses objectifs et la manière dont il va être mené : à travers une dictée.

À entendre ce mot, la majorité des étudiants étaient stupéfaits. « Les arbres » a été donc présenté : c'est un texte bref de 83 mots qui a servi à maintes reprises comme test pour évaluer le niveau des élèves français en orthographe.

Le dernier en date est le test de 2005 et qui a ciblé à un échantillon représentatif de 123 classes du CM2 à la troisième.

Ce qui aurait pu convaincre les plus réticents à y participer.

En se référant à la procédure rituelle d'administration des dictées, le texte a été lu pour la première fois afin que les étudiants prennent connaissance de quoi il s'agit et expliquer les mots difficiles. À noter qu'on n'a enregistré aucune question à propos de la compréhension du texte.

¹ Il est à rappeler qu'à ce moment là nos objectifs étaient autres que ceux retenus présentement.

Ce n'est donc qu'à la deuxième lecture que les étudiants étaient à leurs stylos pour commencer à écrire sur les feuilles prélinées déjà distribuées. Le texte a été relu pour une troisième fois, pour que les étudiants « lourds » rattrapent les mots qui leur ont échappé, pour les autres c'est un temps de révision. Cinq minutes supplémentaires ont été accordées au groupe afin de détecter d'éventuelles lacunes. Notre test prenait fin vers 10h30 mn.

4. 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 :

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

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

$$\frac{100 \times 10}{77} = 12.98 \%$$

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

5. Résultats et discussion :

5.1 Le pluriel des noms :

Le pluriel des noms est une notion fondamentale dans l'enseignement apprentissage du code écrit français. Langue maternelle, seconde ou étrangère, cette notion est abordée dès les premières séances. Notre dictée « Les arbres » englobe onze (11) noms au pluriel : neuf (09) prenant « s » à la fin alors que les deux autres prennent un « x ». Le tableau suivant nous renseigne sur l'attitude de nos sujets vis-à-vis ces différents items :

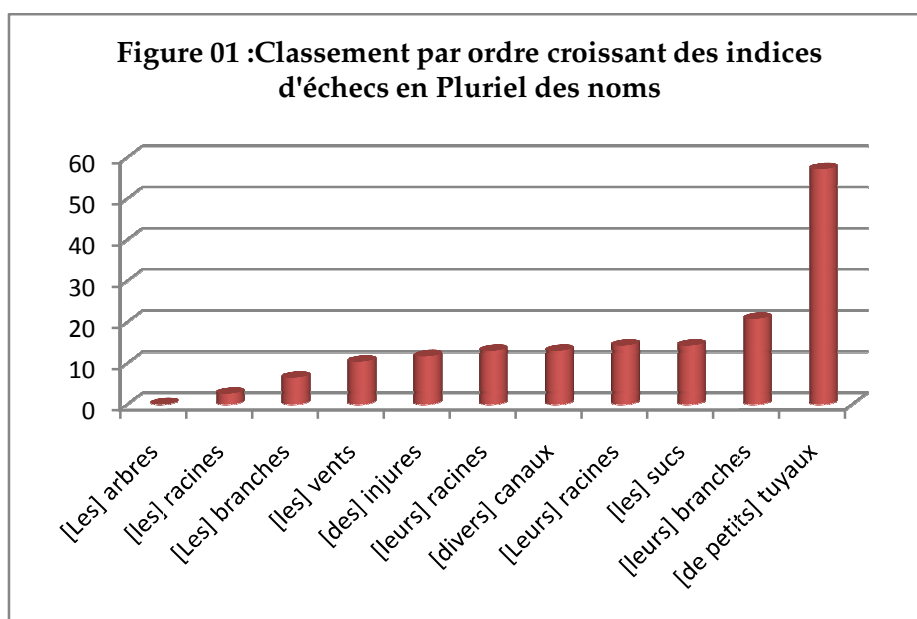
Items	Nombre d'erreurs (FILLES)	Nombre d'erreurs (GARÇONS)	Indice d'échec
[Les] arbres	00	00	00 %
[leurs] racines	07	03	12.98%
[leurs] branches	13	03	20.77%
[leurs] racine	08	03	14.28%
[les] vents	07	01	10.38%
[de petits] tuyaux	35	09	57.14%
[les] sucs	08	03	14.28%
[des] injures	06	03	11.68%
[les] branches	03	02	06.49%
[divers] canaux	06	04	12.98%
[les] racines	02	00	02.59%

Tableau 1 : Indices d'échecs sur pluriel des noms

Sur les soixante-dix-sept (77) copies des étudiants qui ont participé à ce test, environ trente-quatre (34) % seulement ont réussi tous les items. Les cinquante-et-un (51) étudiants qui restent ont commis cent-vingt-six (126) erreurs sur les 11 items, ce qui donne un indice d'échec global de 14.87%.

Il convient ici de porter à la connaissance de nos lecteurs que l'objectif de cette partie est l'évaluation d'une compétence qui consiste à marquer le nombre sur les noms; son degré de maîtrise chez nos étudiants, c'est-à-dire une composante de l'orthographe grammaticale. Cependant, il se peut que la forme lexicale du mot soit dégradée d'une manière incompréhensible¹ alors que l'étudiant a bel et bien marqué le nombre, l'item en sera donc compté correct du point de vue grammatical.

L'histogramme suivant classe par ordre croissant les différents indices d'échecs enregistrés par nos sujets :



¹ « Racines »/ « injures » / « tuyaux » et autant de formes qu'on a pu relever sur les copies des étudiants.

À première vue, on remarque que sur l'ensemble des items chargés d'évaluer cette composante de l'orthographe grammaticale, un seul a été réussi à 100%. Il s'agit du premier nom de cette série : « les arbres »¹.

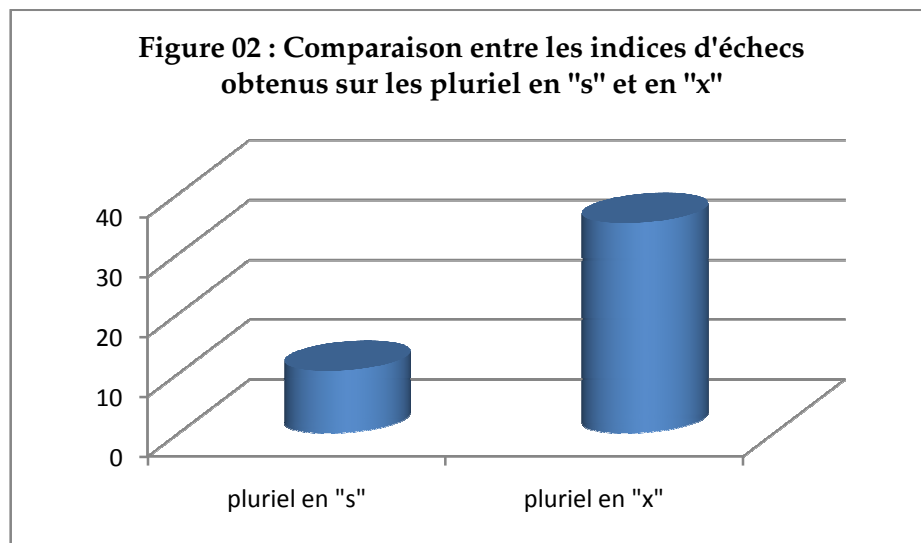
La deuxième remarque qui se dégage de la lecture de cette figure est le taux d'échec assez élevé de « tuyaux ». Un échec qui affecte plus de la moitié de notre population (57.14%). S'agit-il d'un oubli « massif » d'une règle élémentaire du français écrit ? Ou au contraire ce n'est qu'un manque d'attention ?

« canaux » le second item dans cette série qui prend le « x » comme marque du nombre pourrait nous renseigner davantage. Examinons de près son indice d'échec : 13%. Un net recul par rapport à l'indice enregistré sur « tuyaux ». Comme le démontre l'histogramme accompagnant, certains noms prenant « s » au pluriel ont enregistré un taux d'échec plus élevé que « canaux ». Il est à noter que « tuyaux » est classé parmi les items les moins bien réussis du point de vue lexical. Ce qui nous amène à dire que la concentration de nos sujets sur la forme lexicale² du mot aurait détourné leur attention sur la marque du pluriel que doit prendre le nom. Finalement, ils n'étaient qu'environ 11%³ qui se sont trompés véritablement de marque en ajoutant le « s » au lieu du « x ». Dans cette série cacographique, 18% ont pu écrire l'item correctement du point de vue de l'usage sauf que la marque du pluriel n'a pas été signalée. Les formes restantes, oscillent entre le « eau / aut / o... » C'est-à-dire sans marques du pluriel. Toutefois, les faits sont là, le pluriel en « s » semble mieux acquis que celui en « x ». vingt-cinq (25) point séparent les deux taux :

¹ A noter qu'une seule fille a substitué « les arbres » par « lezard ». Compte tenu de la performance de l'ensemble du groupe, l'item sous cette forme erronée n'a pas été pris en compte.

² Voir annexe « cacographies pluriel ».

³ Chiffre relatif au nombre des étudiants qui n'ont pas réussi le pluriel de cet item.



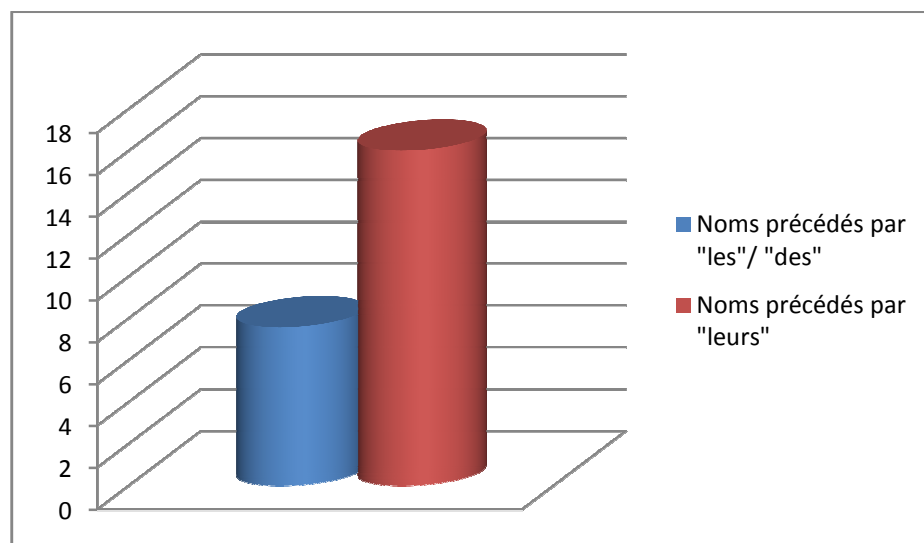
Concentrons-nous à présent sur les items représentant les noms qui prennent un « s » à la fin. L'indice d'échec enregistré par nos sujets est de 10.38%. Les résultats sur chaque item traité séparément varient entre 02.59% et 20.77%.

Dans cette série, le nom qui a obtenu l'indice d'échec le plus élevé est « les sucs »¹. L'hypothèse émise précédemment lors de l'analyse de « tuyaux » trouverait de quoi être consolidée ; l'hésitation sur la transcription du son [k] serait à l'origine de l'omission du « s » final. Il convient de noter là aussi que « sucs » quant à lui s'inscrit avec les mots les moins bien réussis du point de vue lexical².

Par ailleurs, une autre remarque se dégage de la lecture des résultats obtenus sur ces items : les noms précédés par un indicateur explicite du pluriel (les / des) sont les items les mieux réussis par nos sujets contrairement à ceux qui sont précédés par l'adjectif possessif « leurs ».

¹ La majorité des étudiants disaient ne pas avoir rencontré ce mot auparavant !

² « Suque » / « suq » / « suck » sont les variantes cacographiques de « sucs ».



Ceci reflète une réalité qui ne peut être niée : la tendance à rajouter le « s » après « les » et « des » est « un automatisme » qui s’installe chez les apprenants dès les premières heures du FLE.

On dira enfin, que même chez les scripteurs les plus habiles, l’omission du « s » est fréquente. L’hypothèse la plus répandue chez les didacticiens de l’orthographe et même en sciences cognitives consiste à mettre ces omissions fréquentes sur le dos de l’inattention.

5.2 L'accord des adjectifs :

La deuxième sous-composante et par la suite la deuxième compétence que « *Les arbres* » nous a permis d'évaluer le degré de maîtrise chez un groupe d'étudiants de 4^{ème} année universitaire est l'accord des adjectifs. Notre texte compte onze (11) adjectifs :

- Cinq (05) adjectifs qualificatifs dont un participe passé, petits/ souterrains/ destinés / dure / tendre.
- Un adjectif possessif : « leurs » / « leur ». La forme au pluriel est présente à trois reprises.
- Deux adjectifs indéfinis : « tous » et « même »

L'adjectif qualificatif « tendre » gardant la même forme au masculin comme au féminin, ne représente aucune difficulté d'ordre grammaticale. Il sera donc exclu de notre analyse tout comme l'adjectif indéfini « même ».

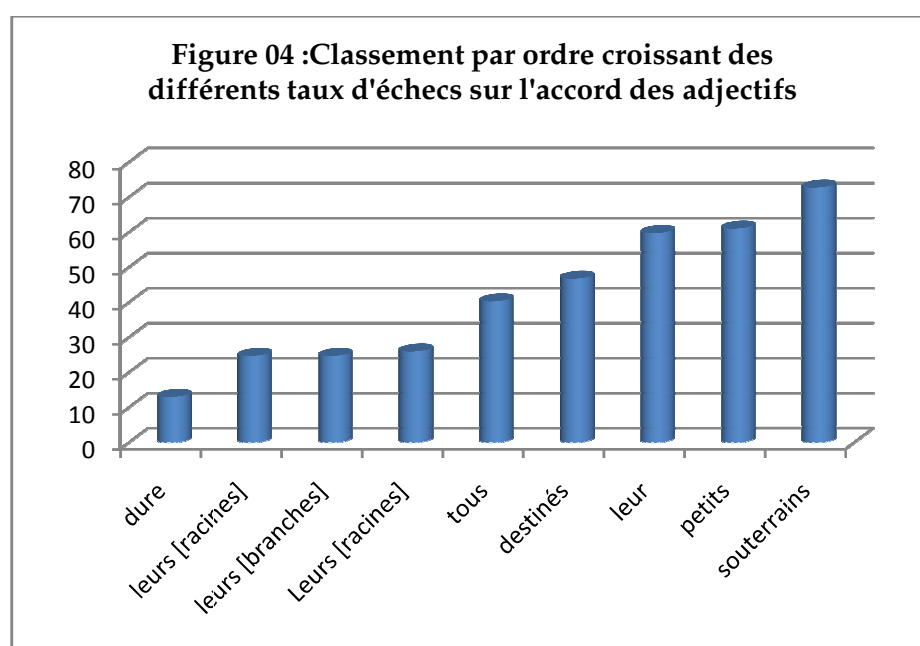
En somme, neuf (09) items sont chargés d'évaluer cette sous-catégorie. Le tableau suivant présente les indices d'échecs enregistrés par nos sujets :

Items	Nombre d'erreurs (FILLES)	Nombre d'erreurs (GARÇONS)	Indices d'échecs
leurs [racines]	14	05	24.67 %
leurs [branches]	14	05	24.67 %
Leurs [racines]	15	05	25.97 %
[de] petits [tuyaux]	34	13	61.03 %
[tuyaux] souterrains	43	13	72.72%
tous [les sucs]	22	09	40.25 %
[les sucs] destinés	23	13	46.75 %
leur [tige]	33	13	59.74 %
[une] dure [écorce]	10	00	12.98 %

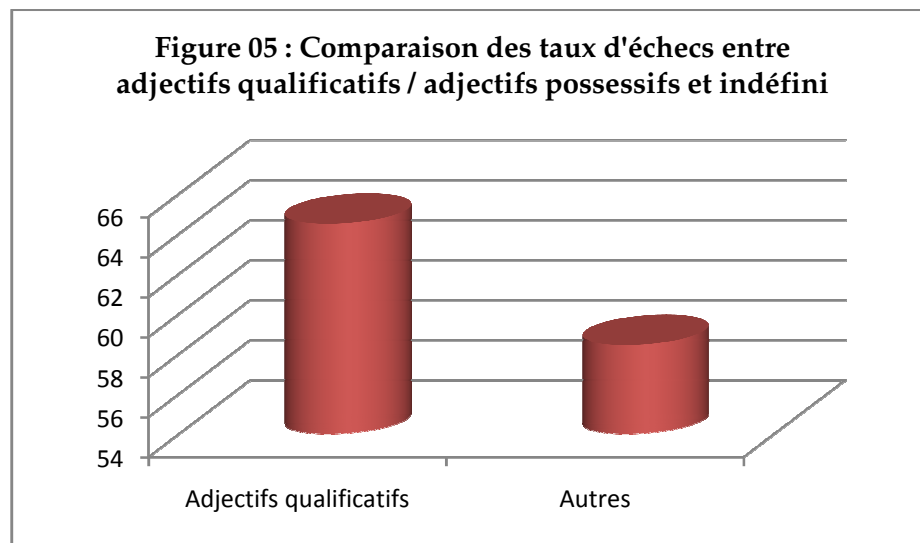
Tableau2 : Indices d'échecs sur l'accord des adjectifs

L'indice d'échec global enregistré par nos sujets dépasse de loin celui enregistré sous la catégorie précédente : 40.97%. Autre point comparatif avec la catégorie « pluriel des noms » où on a compté jusqu'à trente-quatre (34) % de copies où la totalité des items ont été réussis. Dans la présente catégorie, les items proposés n'ont pas été *totalemment* réussis sur aucune copie de notre corpus. En somme, ce sont deux-cent-quatre-vingt-quatre (284) erreurs commises par nos sujets.

L'histogramme suivant classe les différents taux d'échecs :

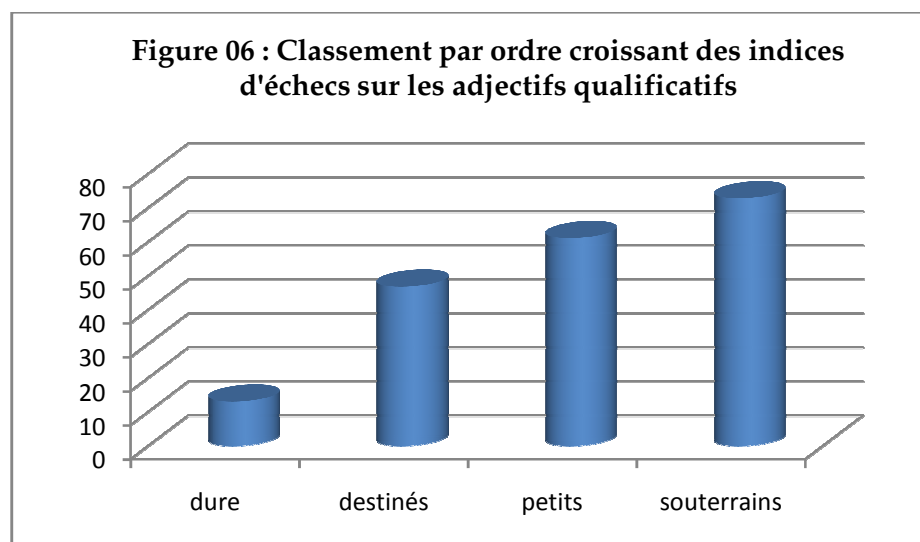


Les différents indices d'échec s'inscrivent dans une fourchette allant de 12% à 72%. L'accord des adjectifs qualificatifs semble moins bien assuré que l'accord des adjectifs possessifs et indéfini : 13 points séparent les deux indices. Observons la figure suivante qui illustre cette remarque :



Afin d'interroger convenablement les résultats obtenus par nos sujets, il nous semble utile de traiter séparément les adjectifs qualificatifs d'une part, l'adjectif indéfini et possessifs de l'autre part.

5.2.1 Adjectifs qualificatifs :



D'une manière globale, le taux d'échec réalisé par nos étudiants sur ces quatre items réunis se rapproche de 49 %. Ce qui signifie qu'environ la moitié des étudiants n'ont pas réussi ce type d'accord.

Cependant, le seul item le mieux réussi est le seul adjectif au féminin en l'occurrence « **dure** » avec moins de 13% de terminaisons erronées. Un score qui pourrait être rapproché des indices réalisés sur « le pluriel des noms ». Néanmoins, ce résultat serait contrasté sous différents angles. A commencer par le fait que « le féminin des adjectifs » soit représenté par un seul item. Ce qui ne pourrait en aucun cas fournir de fiables résultats quant à l'aptitude de marquer ce type d'accord. Ceci d'une part, de l'autre part, rajouter un « e » final est courant en français. On peut recenser plusieurs mots que la forme lexicale exige de porter un « e » final même si ceux-ci sont loin d'indiquer le féminin.

Si on évacue temporairement cet adjectif de notre analyse on remarque que la marque du nombre des adjectifs qualificatifs semble poser d'énormes difficultés aux « futurs enseignants ». Plus de 60% des étudiants ne l'ont pas réussie. En bas du tableau se trouve « destinés »¹. Le participe qui remplit pleinement le rôle d'un adjectif qualificatif a obtenu un indice d'échec qui dépasse les 46%. Suivi par « petits » avec 61% et « souterrains » qui se rapproche des 73%.

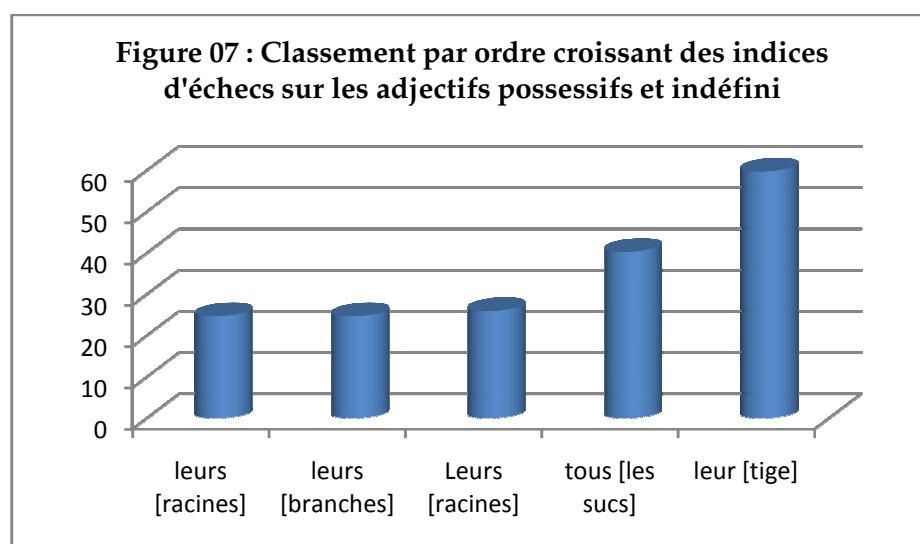
Les deux derniers adjectifs dont le « désaccord » a atteint des seuils considérables, affectant plus de la moitié de notre population jusqu'à ses trois quarts ou presque, qualifient le nom « tuyaux » qui a obtenu le score le plus élevé dans la série précédente où on a émis l'hypothèse que la forme lexicale du terme pourrait être la cause principale de cet échec. Cette « raison » trouverait également sa place ici avec « souterrain ». Si on se réfère à l'annexe où sont classées les variantes cacographiques, on remarque que les étudiants ont trouvé d'énormes difficultés à transcrire correctement le mot du point de vue de l'usage. Déduction : une chaîne composée de trois entités qui doivent porter la marque du pluriel en plus des difficultés d'ordre lexical seraient à l'origine de cet échec.

¹ Le score réalisé sur cet item en sera davantage discuté dans la partie consacrée à l'accord des participes passés.

Examinons maintenant « petits ». Les variantes cacographiques indiquent clairement qu'il a été très bien orthographié du point de vue de l'usage contrairement au « s » qui manque dans plus de 60 % des copies.

Une question s'impose : est-ce que l'adjectif a été reconnu en tant que tel ? Autrement dit, la difficulté de catégoriser l'item ne serait-elle pas à l'origine d'un tel échec ? Ou encore la réduction de l'article indéfini pluriel « des » précédant un adjectif en « de » a induit nos sujets à l'erreur.

5.2.2 Adjectifs possessifs et indéfini :



L'indice d'échec enregistré par nos sujets sur ces adjectifs dépasse de peu les 35%, avec un recul de 13 points par rapport aux adjectifs qualificatifs. « leur » vient en tête enregistrant l'indice d'échec le plus élevé. L'ajout « fautif » du « s » touche plus de la moitié de la population¹. L'erreur d'ordre sémantique serait avancée pour expliquer l'attitude de nos sujets.²

¹ « tige » s'est vu également attribué un « s »

² Combien de tige possède un arbre ? Avant de procéder à la dictée proprement dite, « tronc » était avancé comme synonyme de « tige ».

Le deuxième indice le plus élevé est celui de « tous ». Environ 40% de nos sujets ont échoué sur sa finale. La liste des variantes cacographiques montre que nos sujets l'assimilent à « tout ».

En outre, « **leurs** racine », « **leurs** branches » et « **Leurs** racines » ont eu des indices d'échecs très rapprochés ne dépassant pas les 26%.

L'échec sur ces items, qui s'écartent l'un de l'autre de par les différents indices nous pousse à aller chercher l'explication dans d'autres catégories de l'orthographe française.

Ainsi, le trait commun qui caractérise ces items est qu'ils se prononcent de la même façon c'est-à-dire qu'ils appartiennent aux « mots homophones » fort présents en français. Ce qui nous amène à avancer le fait que ces mots qui se prononcent de la même façon soient facilement assimilés aux autres avec qui il partagent la même prononciation.

Les différentes formes cacographiques produites en remplacement des formes normées nous renseignent davantage : « tout » au lieu de « tous », « leur » au lieu de « leurs » ou encore « leurs » au lieu de « leur ». Ceci dit, les « fautes » recensées sur ces items seraient dues à la concurrence d'autres entités partageant la même prononciation. A ceci s'ajouterait la difficulté de catégoriser ces différents items : « leur » adjectif possessif pourrait être assimilé à « leur » pronom personnel invariable.

5.3 Verbes :

Notre texte regroupe neuf verbes : huit conjugués, un seul verbe est à l'infinitif. On entamera l'exposé des résultats en commençant par les verbes conjugués. Le verbe à l'infinitif sera traité séparément.

5.3.1 Verbes conjugués :

Les huit items peuvent être classés de différentes manières. A commencer par le temps. Tous les verbes sont conjugués au présent de l'indicatif sauf un seul, le dernier de cette série, conjugué au plus que parfait. S'agissant du nombre ou de la personne, deux verbes sont conjugués avec la troisième personne du singulier alors que les autres le sont avec la troisième personne du pluriel. En outre, trois verbes appartiennent au premier groupe, un au deuxième et quatre au troisième groupe. Finalement, deux verbes de cette liste adoptent la forme pronominale.

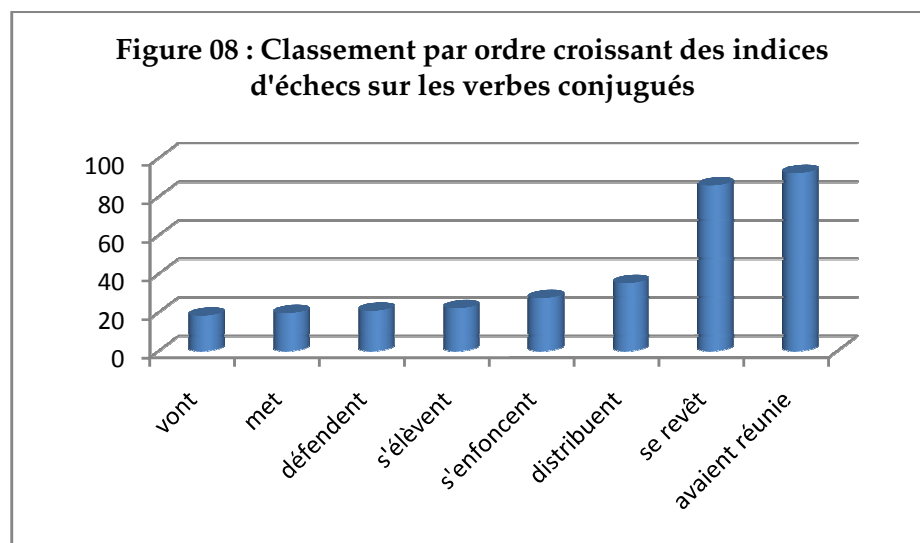
Le tableau suivant fait le point détaillé sur les résultats enregistrés par nos sujets :

ITEMS	Nombre d'erreurs (FILLES)	Nombre d'erreurs (GARÇONS)	Indices d'échecs
s'enfoncent	16	06	27.27 %
s'élèvent	13	04	22.07 %
défendent	12	04	20.77 %
vont	10	04	18.18 %
chercher	12	08	25.97 %
se revêt	49	17	85.71 %
met	09	06	19.48 %
distribuent	19	08	35.06 %
avaient réunie	55	16	92.20 %

Tableau 3 : Indices d'échecs sur l'accord des verbes

L'indice d'échec enregistré par nos sujets dépasse les 40%. Seulement trois étudiantes ont réussi la totalité des items, ce qui signifie 03.89%. En contrepartie, chose qui ne s'est pas passée lors du traitement des catégories précédentes, une étudiante a échoué sur la totalité des items.

En somme, ce sont deux-cent-quarante-huit (248) erreurs qu'on a pu relever sur les copies constituant notre corpus. L'histogramme suivant classe par ordre croissant les différents indices d'échecs :



Les deux premiers items ont été les mieux réussis avec des taux d'échecs ne dépassant pas les 20%. « vont » et « met » ont enregistré respectivement plus de 18 et 19%. Ces deux items se rapprochent par les chiffres mais aussi par la relative correspondance phonie-graphie. Néanmoins, cela n'a pas empêché quelques sujets à assimiler ces deux items à d'autres entités n'appartenant guère à la catégorie des verbes, à savoir « vent(s) » et « mais » présents chez une fraction non négligeable de notre population.

Par ailleurs, « défendent », « s'élèvent » « s'enfoncent » et « distribuent » ont eu des indices d'échecs qui s'inscrivent dans une échelle de 20 à 27%. Ainsi la nécessité de marquer le nombre consistant à ajouter le « nt » de la troisième personne du pluriel a causé d'énormes difficultés à nos sujets et a affecté un taux significatif de notre population. L'aptitude à identifier les sujets qui correspondent à chacun des items constituerait une cause probable qui puisse expliquer cet échec. Les variantes cacographiques suivantes seraient en mesure d'éclairer cet échec:

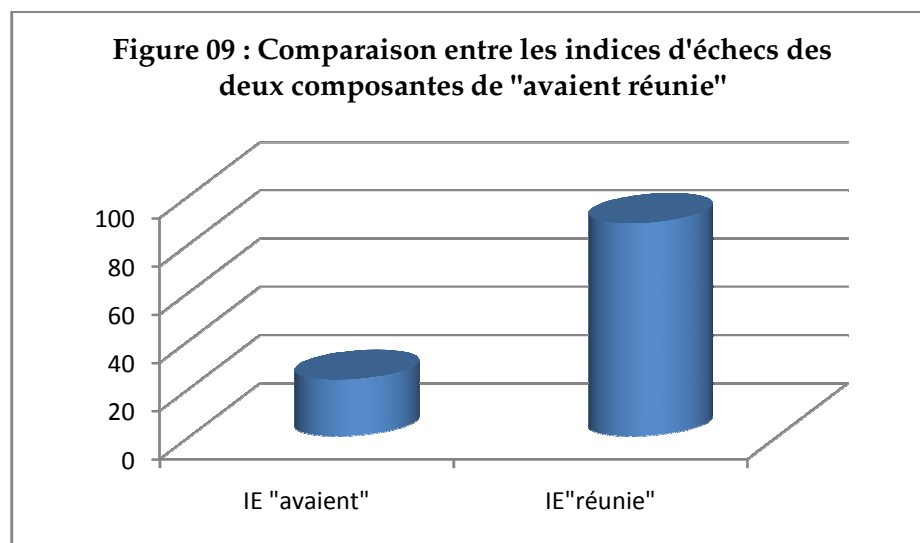
« *S'enfonce* » (40.90%) / « *s'élève* » (58.82%) / « *défende* » (43.75%). ¹

¹ Pourcentages relatifs aux constructions « fautives ».

Ces chiffres confirment que la mauvaise identification du sujet serait à l'origine de l'absence de la marque du nombre.

Les deux derniers verbes qui ont enregistré les taux d'échecs les plus importants de cette liste sont « se revêt » et « avaient réunie ». Le premier a enregistré un taux d'échec supérieur à 85%. Du point de vue de l'usage ce verbe est peu utilisé, du moins sous sa forme pronominale. Là encore, on se voit obligé de reprendre notre principe de départ : la forme lexicale n'a pas été prise en compte ; l'omission de l'accent circonflexe a été tolérée. La majorité des étudiants ont opté pour la forme « fautive » suivante : « *se revait* » une variante cacographique relevées auprès de 54 % de nos sujets. « se revé (e) » quant à elle a été relevée chez 24 % des étudiants. La forme à l'infinitif a été également relevée sur quelques copies.

Quant à « avaient réunie », il a obtenu le taux d'échec le plus important de cette série mais aussi jamais atteint jusqu'ici : plus de 92% des étudiants ont échoué sur l'une ou l'autre des entités composant ce verbe qui, faut-il le rappeler, est le seul verbe conjugué à un temps autre que le présent de l'indicatif. Ainsi, traiter l'auxiliaire avoir en même temps que le participe passé régit par la règle de « l'accord du participe avec l'objet direct placé avant » a été d'une grande difficulté pour nos étudiants. Afin d'approfondir cette analyse, on a jugé utile de faire appel à la figure suivante :



Ceci démontre clairement que l'accord du participe passé est en grande partie responsable du résultat obtenu par nos sujets mais ne pourra en aucun cas détourner notre attention sur le nombre on ne peut plus significatif des étudiants qui ont mal conjugué « avoir » (23%) ainsi que ceux qui ont buté sur les deux entités (22%). En plus de la capacité à isoler le sujet, l'identification du COD pourrait elle aussi être avancée pour éclairer ce taux d'échec assez élevé.

5.3.2 Le verbe à l'infinitif :

L'unique verbe à l'infinitif, suit la règle fondamentale apprise dès les premières années du FLE : « *quand deux verbes se suivent, le second se met obligatoirement à l'infinitif* ».

L'indice d'échec enregistré sur cet item dépasse le seuil des 25 % ce qui signifie qu'un étudiant sur quatre ne l'a pas réussi.

Sur les copies des étudiants, la forme normée est concurrencée par la forme cacographique suivante : « *cherché (s)* » (77 %). Notons qu'un nombre restreint des étudiants a choisi de conjuguer le verbe à l'imparfait « *cherchai(en)t* ».

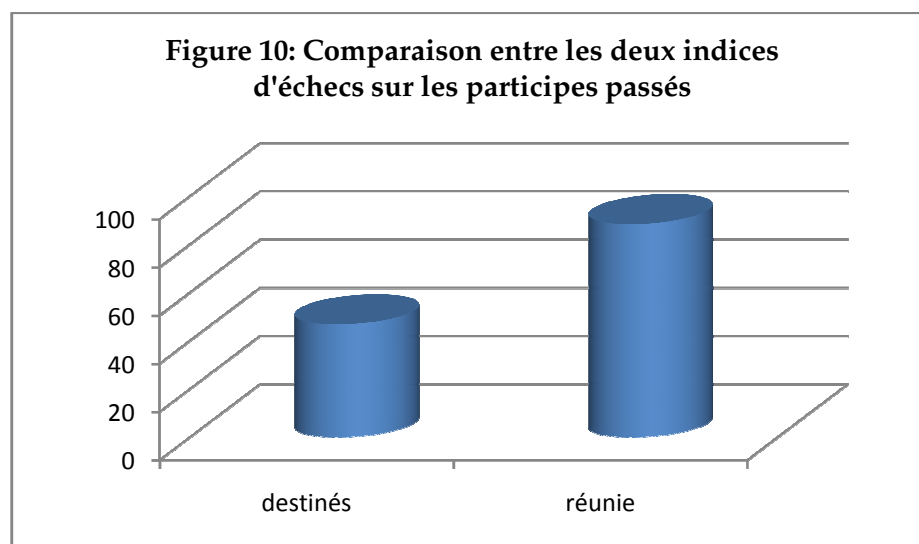
5.4 Participes passés :

Le tableau suivant fait le point sur l'attitude de nos sujets vis-à-vis ces deux items :

Items	Nombre d'erreurs (FILLES)	Nombre d'erreurs (GARÇONS)	Indices d'échecs
destinés	23	13	46.75 %
réunie	53	15	88.13 %

Tableau 4 : Indices d'échecs sur l'accord des participes passés

Nos sujets ont enregistré un indice d'échec dépassant le seuil de 67%. Cet indice est l'indice le plus élevé toutes catégories confondues. En somme ce sont 104 erreurs qu'on a pu relever chez 94 % de notre échantillon (72 étudiants) étudiants, parmi eux 40 % (31 étudiants) n'ont réussi aucun item :



Comme on l'a déjà signalé précédemment, l'accord du participe passé « réunie » a causé d'énormes difficultés à nos étudiants, de par la nécessité de marquer son accord avec « la sève » concurrencées par la présence d'une autre

entité « les racines » qui, faute d'inattention serait considérée comme celle avec qui l'accord devrait être fait.

Ceci dans le seul cas où le scripteur fait appel à la règle régissant ce type d'accord. Les variantes cacographiques montre que plus de 38 % de notre population n'a pas fait appel à cette règle¹. Tandis que 39% des variantes cacographiques oscillent entre « réunis » ou « réunies ».

« destinés » a enregistré un taux d'échec, certes inférieur au premier mais qui reflèterait une réalité qu'on ne peut nier : la capacité à catégoriser le participe passé en tant que tel ne semblerait pas acquise par nos étudiants. Sinon comment expliquer qu'environ 36 % de nos sujets ont opté pour la forme cacographique suivante : « destinaient ». Est-ce par ce que précédé par « les sucs » rapproché d'un sujet ²?

Dans l'état actuel des choses rien ne peut infirmer ni confirmer de tels propos. Ce qui est certains, la moitié des étudiants qui ont échoué sur l'accord de cet item ont pu l'identifier comme participe passé (destiné (e) (es) ; omission « ordinaire » du « s » ou ajout du « e » féminin.

Les variantes cacographique englobent même des terminaisons propres aux noms et non pas aux verbes (aits).

¹ « réuni » en est le témoin.

² Ceci conforte nos propos sur l'aptitude de nos sujets à isoler le sujet.

5.5 Homophones grammaticaux :

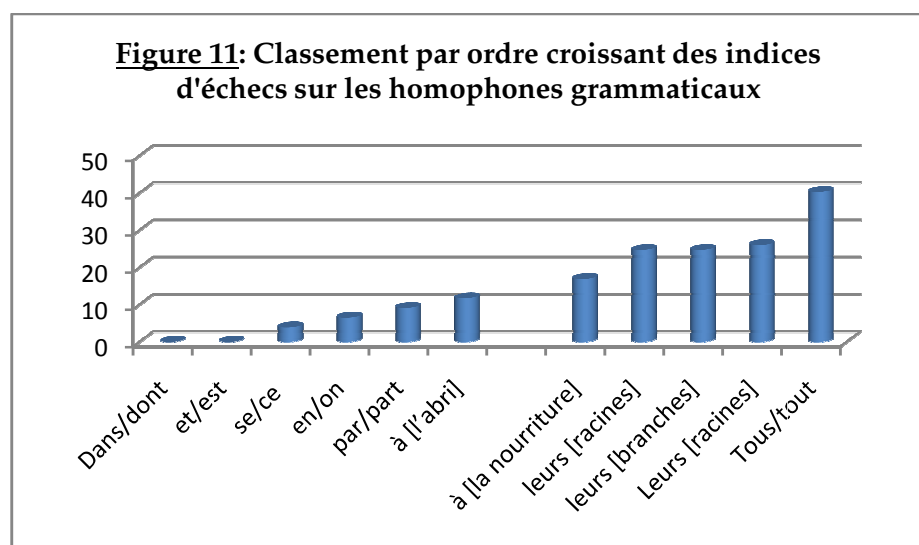
Notre grille initiale comptait 13 items. Après l'analyse des copies, on a remarqué la persistance d'une forme cacographique chez un nombre qu'on estime significatif de notre population, il s'agit de la confusion entre « par/part ». On s'est donc vu contraint d'annexer cet item à notre grille qui en comptera désormais 14. Parmi ces items, trois ont été déjà traités sous la catégorie « l'accord des adjectifs ». Le tableau suivant nous renseigne davantage sur l'attitude de nos étudiants à l'égard de ces entités si présente, pratiquement, dans tout écrit produit en français :

Items	Nombre d'erreurs (FILLES)	Nombre d'erreurs (GARÇONS)	Indices d'échecs
dans/dont dans la terre dans le tronc	/ /	/ /	/ /
leurs / leur leurs [racines] leurs [branches] Leurs [racines]	14 14 15	05 05 05	24.67 % 24.67 % 25.97 %
et / est	/	/	/
par/part Par [leurs racines] Par [de petits tuyaux]	/ 07	/ /	/ 9.09 %
Tous/tout	22	09	40.25 %
à/a à [la nourriture] à [l'abri]	09 07	04 02	16.88 % 11.68 %
leur /leurs	33	13	59.74 %
se/ce	02	01	03.89 %
en / on	03	02	06.49 %

Tableau 5 : Indices d'échecs sur les homophones grammaticaux

L'indice d'échec enregistré sous cette catégorie dépasse le seuil de 17 %. Les résultats s'inscrivent dans une fourchette allant de 59 % jusqu'à 03.89 %. En sommes ce sont 172 erreurs qu'on a pu relever.

« dans » et « et » ont réalisé le meilleur score de cette catégorie, aucun étudiant n'a échoué sur ces deux items¹. L'histogramme suivant classe par ordre croissant les différents indices d'échecs obtenus par nos sujets :



Comme le démontre la figure ci-dessus, 03 items ont enregistré un indice d'échec ne dépassant pas le seuil des 10 %. Les confusions portent sur : pronom personnel réfléchi « *se* » Vs pronom démonstratif « *ce* » / préposition « *en* » Vs pronom personnel indéfini « *on* » / préposition « *par* » Vs verbes conjugué avec la troisième personne du singulier « *part* »².

Si les chiffres fournis par le tableau d'en haut peuvent être discutés jusqu'au point où quelques uns iront à les juger non significatifs. On fera de même, mais la question qui devrait être posée : combien sont-ils réellement ces étudiants qui ne différencient pas encore des entités dont l'usage et la richesse des textes

¹ À l'exception de deux étudiants (une fille et un garçon) qui, suite à une mauvaise discrimination auditive certaine ont jugé qu'il fallait rattacher [e] à vont ce qui a donné la construction suivante : « évant ». Comme notre objectif se limite ici à recenser le nombre des sujets confondant « et » / « est », cette maladresse n'a pas été prise en compte.

² Deux étudiants l'ont confondu également avec « barre ».

produits en français reflètent la forte fréquence et la qualité indispensable à tout geste d'écriture ?

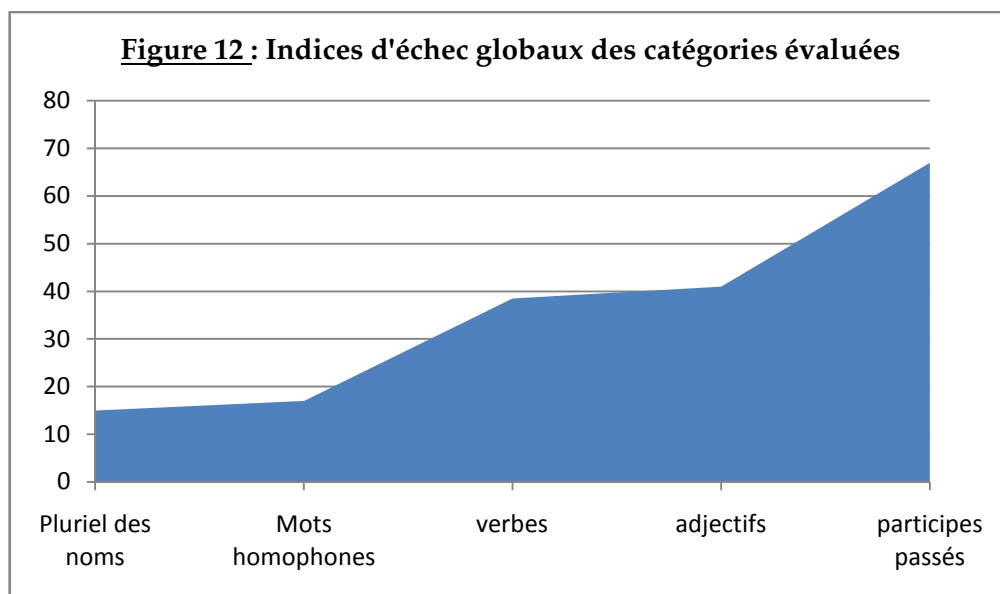
Enchainons avec la préposition « à » présente à deux reprises, si on additionne les deux indices réalisés sur ces items on obtiendra plus de 28 % de copies où on confond encore la préposition avec le verbe avoir conjugué à la 3^{ème} personne du pluriel. Omettre un accent tout comme le « s » relèverait d'une inattention. Cette raison serait-elle valable pour expliquer la confusion entre « vont » verbe conjugué et « vent (s) » le nom, reproduite dans 15 % des copies ? De même, omettre le « s » quand il fallait l'ajouter ou l'ajouter quand il n'en fallait pas, tel est le comportement de nos étudiants vis-à-vis l'adjectif possessif « leur (s) ». Cette attitude touche également l'adjectif indéfini « tous » qui s'est vu remplacé sa finale par le « t ».

On a précédemment avancé le fait que ces items soient prononcés de la même façon constituerait une raison valable qui puisse justifier cet échec. À cela faudrait-il s'interroger sur l'aptitude à catégoriser les mots, qui comme sur d'autres faits graphiques déjà analysés, elle aurait un impact certain sur la transcription des items en question car c'est de l'accord d'adjectifs qu'il est question.

CONCLUSION

GÉNÉRALE

Quelle lecture donnerait-on aux différents indices d'échecs enregistrés par nos étudiants ? La figure suivante permet de faire un point récapitulatif autant que remémoratif des résultats discutés précédemment :



Avant de procéder à la lecture de la figure ci-dessus, on doit signaler quelques points, à nos yeux, d'une importance extrême.

La présente étude, s'inscrit dans le courant des démarches dites « étude de cas », c'est-à-dire ayant pour ultime finalité de projeter un regard objectif sur une réalité bien déterminée. Ainsi, les résultats exposés ne tendent aucunement à l'exhaustivité ni d'ailleurs à être généralisable.

En outre, on doit attirer l'attention du lecteur à la difficulté dont se heurtent pratiquement toutes les recherches menées en orthographe. Il est quasiment impossible de s'entendre sur un « barème » révélateur du niveau orthographique de la population-cible. Pour combler ce manque, toute recherche doit partir de ce que cette population, compte tenu du savoir qui lui a été dispensé, est appelée à maîtriser comme compétences orthographiques.

Il est donc indispensable qu'on s'entende, sur les attentes institutionnelles mais aussi sociétales d'un étudiant en fin de cycle, qui serait dans un avenir très proche, appelé à dispenser cette norme.

Qu'attendons-nous donc d'un étudiant qui prépare une licence de français, en fin de cycle de surcroit ?

La réponse la plus spontanée serait une domination plus ou moins avérée des phénomènes les plus essentiels de l'orthographe française, à l'instar de ceux que notre dictée propose d'évaluer.

Ainsi, force est de constater qu'aucun domaine n'échappe à l'erreur. Du pluriel des noms à l'accord des participes passés, on a pu relever sur les copies des étudiants des erreurs qui, certes sont le reflet d'un système complexe, mais loin de toute conception fataliste, culpabilisante ou tout autre soit-elle, on serait en droit de ne pas rencontrer dans des copies de « futurs enseignants ».

À quelques semaines seulement de l'obtention de leurs licences, aucun étudiant n'a réussi notre dictée. Omission massive des marques du nombre ainsi qu'une confusion entre entités, tel est notre constat global. Plus qu'un écart à la norme, les « fautes » qui se répètent sont le reflet d'un état de connaissances.

Au moment où ces étudiants sont censés dispenser la norme orthographique avec les simplifications orthographiques de 1990, ces derniers butent sur des difficultés d'un niveau autre qu'universitaire.

Quel adjectif allons-nous donc employer pour qualifier le niveau des étudiants ?

Serait-il légitime de qualifier le niveau de nos étudiants en orthographe grammaticale de « faible » ? À cela s'oppose sans nul doute le parcours réalisé par nos sujets en apprentissage du FLE, car au bout du compte, qui des étudiants ne connaît pas la règle qui régit l'accord du participe passé « réunie » par exemple.

Tout porte à croire, qu'après ces nombreuses années passées en contact avec le français, on aura de fortes chances à ne recenser aucun.

En revanche, à consulter quelques variantes cacographiques des étudiants, on prendra un peu de recul en affirmant volontiers qu'il s'agirait plutôt d'un manque de connaissances et donc d'une faiblesse certaine. Sinon comment explique-t-on le nombre significatif de sujets qui ont substitué « vont » verbe conjugué par « vent(s) » le nom ou encore ceux qui ont conjugué un verbe mis à l'infinitif en plus de ceux qui ont substitué la finale du participe passé par celle d'un verbe conjugué à l'imparfait (*destiné / destinai(en)t*). Les exemples sont nombreux et témoignent que la fragilité des connaissances en orthographe grammaticale serait grandement responsable de tels écarts.

En réitérant les attentes institutionnelles et sociétales d'un « futur enseignant », serait-il *de jure* d'évoquer une éventuelle « crise » en orthographe ? Une telle idée soulèvera certainement un débat qui ne fera que nuire à une discipline en mal de retrouver son statut légitime.

Afin d'éviter de s'immiscer dans un « faux débat » et faute de pouvoir fournir des réponses « fondées », que seule une dizaine de recherches qu'on devrait entreprendre seraient en mesure d'apporter les éclaircissements requis, on s'est permis de poser d'autres questions susceptibles de cerner les contours de ce phénomène si délicat et si délaissé.

Pourquoi nos étudiants ne parviennent-ils pas à faire face à des difficultés pourtant « de tous les jours » ? Il nous semble qu'il serait plus réaliste d'aller interroger plutôt la relation qu'entretiennent ces étudiants avec l'écriture. Ils seraient 5 % à avoir des penchants pour l'écriture. 74 % d'entre eux affirment ne pas écrire en dehors de l'université¹.

¹ Question n° 07 / 08 de la fiche d'information.

Si on Confronte ces chiffres à la réalité de la formation à l'université où la majorité des cours sont donnés par le biais du polycopier ou magistralement, combien de temps consacrerait un étudiant à l'écrit pour espérer qu'il prenne conscience de ses propres difficultés, car un bon orthographeur est d'abord quelqu'un qui est suffisamment confronté à l'écrit.

Par ailleurs, à en croire les réponses des étudiants¹, ils seraient seulement 21 % à être conscients que l'orthographe représente pour eux une difficulté majeure². La grammaire est source de difficultés pour 14% de notre échantillon tandis que 09 % trouvent des difficultés en conjugaison. Ces chiffres ne sont-ils pas en contradiction franche avec tous les indices d'échecs exposés précédemment ?

Il est clair que prendre conscience de ses propres difficultés, est considéré, notamment en apprentissage d'une langue étrangère, comme le premier pas vers une éventuelle remédiation (voire « éradication ») de ses propres lacunes. Cette réalité nous amène à s'interroger sur une autre, est-ce que nos étudiants possèdent une « conscience orthographique ». Autrement dit intègrent-ils la norme orthographique aux autres critères travaillant la compétence écrite ? Pour avoir cette conscience qui va de paire avec vigilance, l'étudiant doit tout d'abord être convaincu de l'utilité du code orthographique dans la construction du sens. Combien sont-ils à le croire ?

L'attitude de l'enseignant s'avère être d'une grande importance. Sur ce point, quelle serait l'attitude des « formateurs de formateurs » à l'égard de la norme ? Combien sont-ils réellement à sensibiliser les étudiants à la nécessité d'un minimum de correction orthographique ?

¹ Question n° 05 de la fiche d'information.

² Ceux qui ont répondu avoir des difficultés dépasse de peu la barre des 57%. Les autres estiment qu'ils n'ont pas de difficultés.

Dans une enquête qui a visé 20 enseignants du département de français, 90 % ont affirmé « *qu'en classe de langue, l'oral est une priorité affirmée, par rapport à la grammaire, l'orthographe et la lecture* »¹. Une priorité dictée par les orientations officielles de la licence de français ou choix personnel, cette affirmation n'influencerait-elle pas l'orthographe qui entretient des liens étroits avec la grammaire et la lecture?

¹ Aggoun, C. « Identification des causes linguistiques et extralinguistiques d'une communication orale défectueuse chez les étudiants de la première année du département de français ». Mémoire de magistère. Université de Batna. 2007. p 123

ANNEXES

ANNEXE 01 : QUEQUES FICHES D'INFORMATION

Fiche d'information

Vous êtes : HOMME FEMME Âge : 23 ans

1/ Avez-vous choisi cette filière ?
Oui Non

2/ Qu'espérez-vous faire avec un tel diplôme ?
* Faire des études supérieures, et enseigner très certainement...
...quoique j'ai un penchant pour la recherche.....

3/ Aimez-vous la langue française ?
Oui Non

4/ Maîtriser le français langue étrangère veut dire :
Maîtriser l'oral
Maîtriser l'écrit
Les deux

5/ Avez-vous des difficultés particulières en français ?
Oui Non

-Si « oui », pourriez-vous les citer ?
..En orthographe.....
.....

6/ Pour vous « lire » est :
 Distayant
 Enrichissant
 Ennuyeux
 Démodé

7/ D'une manière générale, diriez-vous que vous préférez :
 Lire un livre, quotidien, magazine....
 Regarder la TV
 Écrire
 Surfer sur Internet
 Autre

8/ Écrivez-vous en dehors de l'université ?
Oui Non

-Si « oui », veuillez s'il vous plaît, indiquer la nature de vos écrits.
* J'écris des romans pour mon propre plaisir personnel.....
.....

Merci

Fiche d'information

Vous êtes : HOMME FEMME

Âge : 23 ans

1/ Avez-vous choisi cette filière ?

Oui Non

2/ Qu'espérez-vous faire avec un tel diplôme ?

Avec fierté je vais enseigner

3/ Aimez-vous la langue française ?

Oui Non

4/ Maîtriser le français langue étrangère veut dire :

Maîtriser l'oral

Maîtriser l'écrit

Les deux

5/ Avez-vous des difficultés particulières en français ?

Oui Non

-Si « oui », pourriez-vous les citer ?

Quelques règles grammaticales que j'ai oublié

6/ Pour vous « lire » est :

- Distrayant
- Enrichissant
- Ennuyeux
- Démodé

7/ D'une manière générale, diriez-vous que vous préférez :

- Lire un livre, quotidien, magazine....
- Regarder la TV
- Écrire
- Surfer sur Internet
- Autre

8/ Écrivez-vous en dehors de l'université ?

Oui Non

-Si « oui », veuillez s'il vous plaît, indiquer la nature de vos écrits.

(j'essaie) ce n'est pas intéressant que j'écris, mais pour éviter les fautes d'orthographe.

Merci

Fiche d'information

Vous êtes : HOMME FEMME

Âge : 25 ans

1/ Avez-vous choisi cette filière ?

Oui Non

2/ Qu'espérez-vous faire avec un tel diplôme ?

J'espère que j'enseignerai au futur.

3/ Aimez-vous la langue française ?

Oui Non

4/ Maîtriser le français langue étrangère veut dire :

Maîtriser l'oral

Maîtriser l'écrit

Les deux

5/ Avez-vous des difficultés particulières en français ?

Oui Non

-Si « oui », pourriez-vous les citer ?

.....
.....

6/ Pour vous « lire » est :

Distrayant

Enrichissant

Ennuyeux

Démodé

7/ D'une manière générale, diriez-vous que vous préférez :

Lire un livre, quotidien, magazine....

Regarder la TV

Écrire

Surfer sur Internet

Autre ...écouter... la musique.....

8/ Écrivez-vous en dehors de l'université ?

Oui Non

-Si « oui », veuillez s'il vous plaît, indiquer la nature de vos écrits.

Remplir des dossiers médicaux durant mon travail

Merci

ANNEXE 02 : RECAPITULATIF DES RÉPONSES APPORTÉES SUR LES FICHES D'INFORMATION

1/ Avez-vous choisi cette filière ?

OUI	NON
72	05
93.50%	6.49%

2/ Qu'espérez-vous faire avec un tel diplôme ?

CHOIX	NOMBRE ÉTUDIANTS	POURCENTAGES
Enseigner	43	55.84 %
Études supérieures	18	23.37 %
Sans perspectives	16	20.77 %

3/ Aimez-vous la langue française ?

OUI	NON
76	01
98.70%	1.29%

4/ Maitriser le français langue étrangère veut dire :

REPONSES	NOMBRE D'ETUDIANTS	POURCENTAGES
oral	03	03.89 %
Ecrit	08	10.38 %
Les deux	66	85.71 %

5/ Avez-vous des difficultés particulières en français ?

OUI	NON
44	33
57.14 %	42.85 %

DIFFICULTÉS	NOMBRE D'ÉTUDIANTS	POURCENTAGES
Oral	39	03.89 %
Orthographe	16	20.77 %
Grammaire	11	14.28 %
Conjugaison	07	9.09 %
Écrit	04	5.19 %
vocabulaire	03	3.89 %
timidité	02	2.59 %

6/ Pour vous « lire » est :

RÉPONSES	NOMBRE D'ÉTUDIANTS	POURCENTAGES
Distayant	07	9.09 %
Enrichissant	65	84.41 %
Ennuyeux	03	3.89 %
Démodé	02	02.59 %

7/ D'une manière générale, diriez-vous que vous préférez :

RÉPONSES	NOMBRE D'ÉTUDIANTS	POURCENTAGES
Lire	36	46.75 %
Regarder tv	39	50.64 %
Écrire	04	5.19 %
Surfer sur internet	26	33.76 %

8/ Écrivez-vous en dehors de l'université ?

OUI	NON
20	57
25.97 %	74.02 %

ANNEXE 03 : QUELQUES COPIES D'ÉTUDIANTS

Le : / / 2008

Vous êtes : HOMME FEMME

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 petit (truyou) tuyau sous terrain, tout les sukes destinés à la ~~la~~ nou nouverture de leurs tiges. La tige elle même se revait d'une dure écorce qui met le bois tendre à l'abrie les injures de l'air. Les branches distribuent en ~~de~~ divers canaux la sève que les racines avaient réunis dans le tron.

Le : 29 / 4 / 2008

Vous êtes : HOMME FEMME

Les arbres s'enfoncent dans la terre par leurs racines, comme leurs branches s'élèvent vers le ciel. Les racines les défendent contre les vents et vont chercher, comme par le petit tuyau sous terrain, tout les sukes destinés à la nouverture de leur tiges. La tige elle même se revait d'une dure écorce qui met le bois tendre à l'abrie les injures de l'air. Les branches distribuent en divers canaux la sève que les racines avaient réunis dans le tron.

Le : 29/04/2008

Vous êtes : HOMME

FEMME

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, tout les suc destinés à la nourriture de leurs tiges, la tige elle-même se recouvre 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.

Le : / / 2008

Vous êtes : HOMME

FEMME

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 leurs tiges. La tige elle-même se recouvre 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.

Le : 29/04/2008

Vous êtes : HOMME

FEMME

Les arbres sont foncés d'un côté par leurs racines comme comme leur branche s'élève vers le ciel. Les racines les défendent contre les vents et vont chercher, comme par de petits touffants de terrain, tout les sucres destinés à la nourriture de la tige. La tige elle-même se recouvre 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.

Le : 29/04/2008

Vous êtes : HOMME

FEMME

Les arbres s'enfoncent dans la terre par leurs racines comme leurs branches s'élèvent vers le ciel. Les racines les défendent contre les vents et vont chercher, comme par de petits touffants sous terrain, tous les sucres destinés à la nourriture de leurs tiges. La tige elle-même se recouvre 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.

Le : 29/04/2008

Vous êtes : HOMME

FEMME

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 sous-terrains, tous les sucs destinés à la nourriture de leurs tiges. La tige elle-même se revêt d'une dure écorce qui met le bois tendre à l'abri (à distance) des injures de l'air. Les branches distribuent en divers canaux la sève que les racines avaient réunie dans le tronc.

Le : 29/04/2008

Vous êtes : HOMME

FEMME

Les arbres s'enfoncent dans la terre par la racine comme les branches s'élèvent vers le ciel. Les racines les défendent contre les vents et vont chercher, comme par de petits tuyaux sous-terrains, tous les sucs destinés à la nourriture de leurs tiges.

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.

Le : 23/04/2008

Vous êtes : HOMME

FEMME

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 sont cherchées, comme
par de petits tuyaux sous terrains, tous les sucs
destinés à la nourriture de leurs tiges.

La tige elle-même se revêt d'une cuir et corse
qui met le bois tendre à l'abri, les injures de
l'air.

Les branches distribuent en divers endroits la
sève que les racines avaient réunie dans le tronc.

Le : 29/04/2008

Vous êtes : HOMME

FEMME

Les arbres sont fixés dans la terre par leurs racines
Comme leurs (branches) branches ~~se lèvent~~^{s'élèvent} vers le ciel
leurs racines les défendent contre les vents et sont
cherchées, comme par de petits tuyaux se terrain,
tous les sucs destinés à la nourriture de leur tige.

La tige elle-même se revêt d'une cuir écorce
qui met le bois tendre à l'abri les injures de l'air.

Les branches distribuent dans divers endroits la sève
que les racines avaient réunie dans le tronc.

Le : / / 2008

Vous êtes : HOMME

FEMME

Les arbres s'enfoncent ^{dans} la terre par leur racine
comme ^{leur} branches s'élèvent par le ciel
Leur racine les défendent contre le vent et vont chercher,
comme par de petit tuyaux souterrains, tous les sucs
destinés à la nourriture de leur tige. La
tige elle-même se revêt d'une dure écorce
qui met le bois tendre à l'abri des injures de l'air.
Les branches distribuent en divers canaux la sève
que les racines avaient réunis dans le tronc.

Le : 29 / 04 / 2008

Vous êtes : HOMME

FEMME

Les arbres s'enfoncent dans la terre par leur
racines comme leur branches s'élèvent vers le ciel
Leur racines les défendent contre les vents et vont chercher, comme
par de petit tuyaux sous-terrain, tout les sucs destinés à
la nourriture de leur tige. La tige elle-même se revêt d'une
dure écorce qui met le bois tendre à l'abri des injures
de l'air. Les branches distribuent en divers canaux la sève
que les racines avaient réunis dans le tronc.

Le : / / 2008

Vous êtes : HOMME

FEMME

Les arbres s'enfoncent dans la terre par leurs racines comme leurs branches (s'élèvent) s'élèvent vers le ciel, leurs racines les défendent contre le vent et vent cherché, comme par de petit trouillot sous terrain, tous les sucs distinctement à la nourriture de leurs tige. La tige elle même se revêtu d'une dure écorce qui met le bois tendre à l'abri des injures de l'air. Les branches distinctement divers canaux les servent que les racines (s'élèvent) réunissent dans le tronc.

Le : 29 / 04 / 2008

Vous êtes : HOMME

FEMME

Les arbres s'enfoncent dans la terre par leurs racines comme leur branches s'élèvent (dans le ciel) vers le ciel, leurs racines les défendent contre les vents et vent cherché, comme par de petit trouillage souterrain, tout les sucs destinés à la nourriture de leur tiges. La tige elle même se revêtu d'une dure écorce qui met le bois tendre à l'abri des injures de l'air. Les branches distinctement en divers canaux des la sève que les racines avait réunies dans le tronc.

Le : 29/04 / 2008

Vous êtes : HOMME

FEMME

Les arbres sont fixés par leurs racines
comme leurs branches se lèvent vers
le ciel, leurs racines les défendent contre les
vents et vont chercher comme fait de petit tuyau
sous terrain, tout les sucres destinées à la
maturité de leurs tiges. 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 sens la sève
que les racines avaient réunie dans le tronc.

Le : 29/04 / 2008

Vous êtes : HOMME

FEMME

Les arbres sont fixés dans la terre dans leurs racines comme leurs
branches s'élèvent vers le ciel leur racine les défend contre les
vents. vont chercher, comme fait de petit tuyau sous terrain,
tous les sucres destinées à la maturité. 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 sens
la sève que les racines ont réunie dans le tronc.

Le : 29/04/2008

Vous êtes : HOMME

FEMME

Les arbres sont foncés leur dans la terre leurs racines comme leurs branches s'élèvent vers le ciel. leurs racines les défendent contre les vents et vents cherchés, comme par de petit tuyau sous terrain, tous les sucs - destinés à la nourriture de leur tige.

La tige elle même se revê d'une dure écorce qui met le bois tendre à l'abri des injures de l'air. Les branches distribués en divers canaux la sève que les racines avaient réunies dans le tronc.

Le : 29/04/2008

Vous êtes : HOMME

FEMME

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 vent cherchés, comme par, de petit tuyaux sous terrain, tout les sucs destiné à la nourriture de l'arbre tiges.

La tige elle même se revê d'une dure écorce qui met le bois tendre à l'abri des injures de l'air. Les branches distribués en divers canaux la sève que les racines avaient réunies dans le tronc.

Le : 29/04/2008

Vous êtes : HOMME

FEMME

Les arbres s'enfoncent dans la terre par leur racines, comme leurs branches s'élèvent vers le ciel. Leur racines les défendent contre les vents et vont chercher, comme par de petit tuyau sous terrain, tous les suc destinés à la nourriture de leur tiges. 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.

Le : / / 2008

Vous êtes : HOMME

FEMME

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

Le : 29/04/2008

Vous êtes : HOMME

FEMME

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 leurs tiges. 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.

Le : 29 / 04 / 2008

Vous êtes : HOMME

FEMME

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 leurs tiges. La tige elle-même se revêt d'une écorce dure 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.

Le : 29/04/2008

Vous êtes : HOMME

FEMME

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 vent chacher, comme par de petit tuyau sous terrain, tous les ducts destinées à la nourriture de leurs tiges. 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 à sève que les racines avait semé dans le tronc.

Le : / / 2008

Vous êtes : HOMME

FEMME

Les arbres s'enfoncent dans la terre par leur racine comme leur branche s'élève vers le ciel. Leur racine les défend contre ~~le~~ vent, chacher, comme par de petit-tuyau sous terrain, tout les ducts destinés à la nourriture de 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 à sève que les racines avaient semé dans le tronc.

ANNEXE 04 : LISTES DES VARIANTES CACOGRAPHIQUES

1. PLURIEL DES NOMS :

ITEMS	VARIANTES CACOGRAPHIQUES
racines	racine
branches	branche
racines	racine
vents	vent vont vant
tuyaux	tuyau toyau tuiyau touyau toyeau tuillau tuyaut touyaut touillaut touillot touiyou touieau tuiau tyau touio tuyo tuit tuyots tuyaus tuéos tuyauts touaus
sucs	suc suque suq sucke
injures	injure ingure
branches	branche
canaux	canneau cannaut canos
racines	racine

2. ACCORD DES ADJECTIFS :

ITEMS	VARIANTES CACOGRAPHIQUES
leurs [racines]	leur
leurs [branches]	leur leure
Leurs [racines]	leur
[de] petits [tuyaux]	petit petite
[tuyaux] souterrains	Sous (-) terrain Souterrain Sous-terrin Ce terrain Sous-térrain Se terrain souterain Sous teraint Souterein soutireint
tous [les sucs]	tout touts
[les sucs] destinés	destinaient destiné destinées destigné destinait destiner destinaits destignée
leur [tige]	leurs
[une] dure [écorce]	dur dûr

3. VERBES :

ITEMS	VARIANTES CACOGRAPHIQUES
s'enfoncent	S'enfonce Sont fonces Sont fonce S'enfonces Son enfance
s'élèvent	S'élève célèbre S'élèves
défendent	Défendes Défende défend
vont	Vent vents évant
chercher	cherché cherchés cherchaient cherchait
se revêt	Se revait Se revé Se rever Se revée Se revue Se revie Se revit Se revus Se la vie selevée
met	Mait Mit Mais mis mé
distribuent	Distribus Distribut Distribues Distribue Distribu Distribuaient Distribuait Distribuaient

avaient réunie	Avaient réuni Avaient réunis Avaient réunies Avait réunis Avait réuni Avaient réunit Avait réunies Avaient réunié Avait réunie Avaient réuner Avaient réuniaient Avaient réunits avait réunées avais réunie avais réunié avais réuniu avaits réunié avis réuniu avait réunait avais réuni avais réunis avis réunis
-----------------------	---

4. PARTICIPES PASSÉS :

ITEMS	VARIANTES CACOGRAPHIQUES
destinés	<i>destinaient</i> <i>destiné</i> <i>destinées</i> <i>destigné</i> <i>destinait</i> <i>destiner</i> <i>destinaits</i> <i>destignée</i>
réunie	<i>Réuni</i> <i>Réunis</i> <i>Réunies</i> <i>Réunié</i> <i>Réuner</i> <i>réunit</i> <i>réunissent</i> <i>réuniu</i> <i>réunées</i> <i>réunait</i>

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 MASPERO. 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 tuer* ». 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 BOEK Université. Bruxelles. 2006
15. LENOBLE-PINSON, Michèle. « *Écrire sans faute* ». DE BOEK.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 BOEK 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 BOEK Université. Paris. 1999
20. STRAUSS-RAFFY, Carmen. « *Le saisissement de l'écriture* ». L'Harmattan. Paris. 2004
21. THIMONNIER, René. « *Le système graphique du français* ». Plon. Paris. 1967

Articles de revues :

- JAFFRÉ, Jean-Pierre. « L'orthographe du français, une exception ». *Le français aujourd'hui* .N° 148 « Linguistique et étude de la langue ». Février 2005. PP.23-31
- LARGY, Pierre. « Orthographe et illusions ». *Cahiers pédagogiques*. N° 440 « Orthographe ». février 2006. PP 18-20
- THEVENIN, Marie Geneviève. Et al. « L'apprentissage /enseignement de la morphologie écrite du nombre en français ». *Revue française de pédagogie*. N° 126: « L'acquisition / apprentissage de l'orthographe ». Janvier, Février, Mars 1999. PP. 39-52

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 (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 (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 (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/a-interview19.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-d-efforts_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 (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.

Mémoire :

- Aggoun, C. « *Identification des causes linguistiques et extralinguistiques d'une communication orale défectueuse chez les étudiants de la première année du département de français* ». Mémoire de magistère. Université de Batna. 2007.

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/>
4. <http://www.google.fr/>
5. **Google Recherche de livres :**
<http://books.google.fr/>
6. **Google Scholar :**
<http://scholar.google.com/>
7. **Informations sur les rectifications orthographiques de 1990 :**
<http://www.orthographe-recommandee.info/>
8. **Université de BATNA :**
<http://www.univ-batna.dz/>