

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

ⵓⵏⵉⵎⵉⵏⵉⵏ ⵏ ⵉⵏⵉⵎⵉⵏⵉⵏ ⵏ ⵉⵏⵉⵎⵉⵏⵉⵏ ⵏ ⵉⵏⵉⵎⵉⵏⵉⵏ

ⵏⵉⵎⵉⵏⵉⵏ ⵏ ⵉⵏⵉⵎⵉⵏⵉⵏ ⵏ ⵉⵏⵉⵎⵉⵏⵉⵏ ⵏ ⵉⵏⵉⵎⵉⵏⵉⵏ

ⵏⵉⵎⵉⵏⵉⵏ ⵏ ⵉⵏⵉⵎⵉⵏⵉⵏ ⵏ ⵉⵏⵉⵎⵉⵏⵉⵏ ⵏ ⵉⵏⵉⵎⵉⵏⵉⵏ

UNIVERSITE MOULOU D MAMMERI DE TIZI-OUZOU

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DE FRANÇAIS



جامعة مولود معمري - تيزي وزو

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة الفرنسية

*Mémoire de fin d'études
en vue de l'obtention du Diplôme de Master en langue
française*

Option : didactique des textes et du discours

THEME

Erreurs d'orthographe (l'impact de l'oral sur l'écrit).
Analyse des erreurs dans les productions écrites des élèves de
quatrième année moyenne.
Cas du CEM CHALAL M^{ed} Ali Attouche C^{ne} de MAKOU DA
TIZI OUZOU.

Présenté par :

BADA OUI Ahmed

ALANE Nassima

Dirigé par :

Dr. OUTALEB Aldjia

Devant le jury :

CHEBOUTI Karim, MCB, UMMTO, président

OUTALEB Aldjia, MCA, UMMTO, rapporteure

HADJ MOUSSA Moussa, MAA, UMMTO, examinateur

Soutenu le: 13 /10/ 2016

Je dédie ce modeste travail à mes parents, à mes très chers frères et sœurs, à ma famille et à tous mes amis.

Ahmed

Je dédie ce travail :

A la mémoire de mon père qui nous a quittés voilà une année.

A ma mère, qui m'a encouragée à aller de l'avant et qui m'a donné tout son amour pour reprendre mes études.

A mes très chers frères et sœurs et à toute ma famille et mes amis.

Nassima

Nous voudrions exprimer notre reconnaissance à toutes les personnes qui de près ou de loin ont permis l'élaboration de ce travail.

Avant tout, nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à l'égard de notre directrice de recherche, madame OUTALEB, pour l'attention qu'elle a portée à la réalisation de ce mémoire, pour ses orientations, ainsi que pour ses encouragements.

Nous tenons à remercier également les membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer notre travail et de participer à notre soutenance.

Nous voudrions remercier également tous nos enseignants au département de français.

Nous tenons à remercier enfin le directeur du collège CHALAL M^{ed} Ali de MAKOUA monsieur TILIOUIN Kamel pour son accueil et son aide.

Résumé

La recherche en cours porte sur l'erreur en orthographe. A Travers ce travail, nous essayons de montrer l'impact de l'oral sur l'écrit. Pour ce faire, nous analysons les erreurs dans les productions écrites des élèves de la quatrième moyenne. Cette recherche a pour objet de relever ces erreurs, les classer selon la et la typologie de N.CATACH et analyser les difficultés que rencontre l'élève lors du passage de l'oral à l'écrit.

D'après les résultats, ces difficultés sont dues à l'insuffisance du volume horaire consacré à la langue française dans l'école algérienne, à la non prise en charge de l'orthographe et enfin, à la non correspondance du système phonogrammique entre le français et la langue maternelle de l'élève.

SOMMAIRE

Introduction générale

Partie théorique

Chapitre I: L'erreur

1. L'analyse des erreurs
2. L'erreur et la faute
3. Les types d'erreurs
4. L'origine des erreurs
5. Le statut de l'erreur à travers les théories d'apprentissage
6. La correction de l'erreur
7. La norme

Chapitre II : L'orthographe française

1. Aperçu historique
2. L'orthographe française
3. Distinction oral / écrit

Partie pratique

Chapitre I : L'enseignement de l'orthographe en quatrième année moyenne

1. Le français en Algérie
2. L'enseignement du français en Algérie
3. L'enseignement de l'orthographe française

Chapitre II : Analyse des erreurs

1. Présentation du corpus
2. L'analyse des productions écrites
3. Récapitulation

Conclusion générale

Références bibliographiques

Table des matières

Annexes

Introduction générale

Introduction générale

La présence de la langue française en Algérie est liée à la longue période de colonisation (1830/ 1962). Le statut du français a beaucoup évolué à travers le temps. Durant la colonisation, il occupe une place privilégiée par rapport aux autres langues en présence. La langue française était la seule langue du savoir et d'ouverture sur le monde extérieur. Après l'indépendance, le gouvernement algérien a repensé le système éducatif écartant la langue du colonisateur et promouvant la langue et la culture arabes. Cette réforme a provoqué le recul de la langue française qui prend le statut de la langue étrangère.

L'apprentissage d'une langue nécessite la mise en œuvre des quatre compétences (lire, comprendre, parler, écrire) dans différentes situations de communication. La maîtrise de ces compétences exige la connaissance de toutes les composantes de la langue française (grammaire, vocabulaire, l'orthographe...).

Dans le cadre de notre travail, nous nous intéressons à l'orthographe. En effet, celle-ci pose de sérieux problème aux élèves. D'après l'analyse des copies, ces derniers commettent énormément d'erreurs dans leurs productions écrites, considérées comme des activités complexes qui nécessitent beaucoup de réflexions à travers lesquelles les élèves expriment leurs connaissances linguistiques, culturelles, textuelles. La complexité de l'orthographe française rend le passage de l'oral à l'écrit très difficile pour les élèves ; ces derniers se trouvent, par exemple, devant un choix multiple de graphèmes pour transcrire un seul son.

Le nombre important d'erreurs relevées des productions écrites des élèves nous a mené à nous interroger sur la problématique suivante : Après 7ans d'apprentissage de la langue française, les apprenants arrivent ils à maîtriser l'écrit ? Peuvent-ils produire un simple paragraphe de façon convenable, faire le moins possible d'erreurs et respecter fidèlement les règles qui régissent la langue française ?

Quelles sont les types d'erreurs orthographiques commises par les apprenants et quelles sont leurs origines ?

Pour répondre à ces questions, il nous a paru très pertinent de poser les hypothèses suivantes :

1. L'échec au niveau de l'orthographe pourrait être lié à l'insuffisance des horaires consacrés à la langue française dans le programme scolaire.

Introduction générale

2. L'enseignement de l'orthographe ne serait, peut-être, pas pris efficacement en charge par l'école algérienne.
3. Le système phonie-graphie de la langue maternelle des élèves, différent de celui de la langue étrangère, occasionnerait les erreurs orthographiques dans les productions écrites.

En tant qu'étudiants du département de français de l'université de Tizi-Ouzou, ce qui nous motive à travailler sur l'analyse des erreurs orthographiques de la langue française, c'est le fait que nous avons nous-mêmes eu des difficultés lors de notre apprentissage. En outre, en tant que futurs enseignants, il est nécessaire d'identifier ces erreurs et de cerner les difficultés de l'orthographe afin de mener à bien la tâche d'enseignement.

Nous avons choisi de mener notre travail de recherche au collège, auprès des élèves de 4AM. Concernant le choix de ce niveau, il est nécessaire d'évaluer leurs compétences orthographiques et établir une sorte de bilan après trois ans d'apprentissage de la langue française au primaire et quatre ans au collège.

Pour mener à bien notre travail de recherche, nous avons réparti notre mémoire en deux parties une théorique et une pratique. Chacune est composée de deux chapitres.

Dans la partie théorique, il sera question d'aborder les deux notions « erreur » et « orthographe » pour lesquelles nous consacrons un chapitre pour chacune. Le premier chapitre qui s'intitule « L'erreur » développe sept points : analyse des erreurs, erreur /faute, les types de l'erreur, origine des erreurs, le statut de l'erreur à travers les théories d'apprentissage, la correction de l'erreur et enfin la norme. Le deuxième chapitre consacré à « l'orthographe » est organisé en trois sous- parties : un aperçu historique, la description de l'orthographe française et enfin, nous distinguons l'écart existant entre l'oral et l'écrit.

La partie pratique contient également deux chapitres. Le premier porte sur l'enseignement de l'orthographe et le deuxième sur l'analyse des erreurs. Au cours du premier chapitre, nous nous intéressons à la présence du français en Algérie, son enseignement en général et l'orthographe en particulier. A travers le second chapitre, nous présentons notre corpus, puis nous exposons une analyse et une étude descriptive (quantitative, qualitative) des erreurs rencontrées dans les productions écrites. Notre travail sera ponctué par une conclusion, dans laquelle nous vérifions nos hypothèses et proposons des solutions.

Introduction

Depuis quelques années le statut de l'erreur, à l'école, a considérablement évolué. Tout comme la représentation de l'acte d'apprendre « *si auparavant l'erreur était assimilée à une faute, à un dysfonctionnement et si celle-ci était écartée du processus d'enseignement, de peur que le faux ne s'apprenne comme vrai (on ne doit jamais faire de fautes au tableau et on ne doit jamais montrer les erreurs qui ont été commises (...))* »¹. Aujourd'hui, l'erreur est considérée comme une étape normale de l'apprentissage des langues étrangères, donc l'erreur apparaît en fait comme une occasion d'apprendre, un point de départ pour l'apprentissage.

Auparavant, l'erreur était considérée comme signe négatif particulièrement centré sur l'élève, c'était un motif de sanction du travail. Avec le développement du modèle constructiviste de l'apprentissage, le statut didactique de l'erreur s'est modifié. Il faut reconnaître qu'aujourd'hui l'erreur ne semble plus être dramatisée et synonyme d'échec irrémédiable.

Le chapitre présent traite la notion de « l'erreur » dans le cadre de l'enseignement /apprentissage du FLE. D'une part, nous exposons les différentes théories qui s'intéressent à l'erreur, en particulier l'analyse contrastive et l'analyse des erreurs. D'autre part, nous définissons les deux notions « erreur/ faute » par rapport à la « norme ». Nous abordons par la suite, les différents types d'erreurs, origines, son statut et sa correction.

Nous concluons, par la définition de la notion « norme » par rapport à « l'erreur », en précisant ses différents types.

¹ DEVAL K. (2000), *L'erreur : un obstacle à analyser*, p3. (Consulté le 10-03-2016).

Chapitre I : L'erreur

1. L'analyse des erreurs

Dans les années 1960 et le début des années 70, l'analyse contrastive a été utilisée dans le domaine de l'acquisition des langues secondes, en réaction aux lacunes enregistrées dans l'enseignement des langues étrangères. Aussi l'analyse contrastive affirme que les difficultés de maîtrise de certaines structures d'une langue seconde (L_2) étaient dues à la différence entre la langue maternelle (L_1) des apprenants et la langue qu'ils essayaient d'apprendre.

D'après BESSE H et PORQUIER R, « *la linguistique contrastive est la comparaison systématique des caractéristiques linguistiques spécifiques à deux ou plusieurs langues. Par ailleurs, c'est une méthode qui préconise des outils pédagogiques, en préparant des manuels de prévention de problèmes d'apprentissage par confrontation des structures phonologiques, morphologiques, syntaxiques et lexico-sémantiques de la langue source à celle de la langue cible.* »².

En effet, l'analyse contrastive consiste à prévoir, expliquer les erreurs et les difficultés dues à l'influence de la langue maternelle sur la langue étrangère. Elle utilise dans son étude la linguistique descriptive en situation de bilinguisme et de plurilinguisme. Cette théorie a pour but premier de prévoir et de résoudre les difficultés et les erreurs dues aux interférences.

❖ L'interférence

Le mot interférence peut se définir de plusieurs manières :

- D'un point de vue psycholinguistique : l'interférence peut être considérée comme : « *l'effet négatif que peut avoir une habitude sur l'apprentissage d'une autre habitude.* »³.
- D'un point de vue linguistique : elle est définie comme un accident du bilinguisme entraîné par un contact entre les langues. « *l'interférence est l'emploi, lorsque l'on parle ou l'on écrit dans une langue, d'éléments appartenant à une autre langue.* »⁴.

² BESSE H et PORQUIER R. (1991), *Grammaire et didactique des langues*, Paris : Hatier/Didier, p 201.

³ DEBYSER F. (1970), « La linguistique contrastive et les interférences », in : *Langue française*, Numéro 1, Volume 8, p 34.

⁴ Ibid.

Chapitre I : L'erreur

- D'un point de vue pédagogique : l'interférence est un type particulier de fautes que commet l'élève qui apprend une langue étrangère, sous l'effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle.

Enfin, nous pouvons dire que l'analyse contrastive a été développée dans une application à l'enseignement des langues. Toutefois, cette analyse ne peut pas couvrir toutes sortes d'erreurs. Et c'est ainsi que s'est développée ultérieurement, un autre type d'analyse, appelé « l'analyse des erreurs » pour traiter les difficultés d'apprentissage rencontrées lors de l'acquisition de la langue étrangère.

L'échec relatif de l'analyse contrastive conduit les chercheurs à s'attacher aux erreurs réellement commises par les locuteurs de la langue étrangère L2.

L'analyse des erreurs est née dans les années 60. Elle marque une étape importante dans la didactique des langues, et pour améliorer l'enseignement /apprentissage de ces dernières. Elle présente un avantage sur l'analyse contrastive. Elle vise alors un double objectif, l'un est théorique : elle aide à mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère et aussi à découvrir la nature de ces processus d'apprentissage au niveau psychologique. L'autre objectif est pratique : l'analyse des erreurs apporte directement et indirectement une contribution importante à l'enseignement des langues.

Les enseignants et les chercheurs peuvent faire cette analyse même s'ils ne connaissent pas la langue maternelle des apprenants.

Elle ne s'occupe pas seulement des erreurs dans le domaine de l'interférence de la langue source mais aussi, des erreurs dues à des difficultés proprement internes à la langue cible.

Celles-ci apparaissent comme le reflet de la compétence des étudiants sur la langue apprise à un moment donné et comme l'illustration de quelques caractéristiques générales du processus d'acquisition de la langue étrangère. Autrement dit, l'analyse des erreurs ne peut pas remplacer les analyses contrastives mais elle offre des solutions supplémentaires que les analyses contrastives ne mettent pas en lumière.

L'analyse des erreurs est donc envisagée comme un complément ou un substitut économique aux analyses contrastives.

L'analyse des erreurs tient compte de cinq étapes :

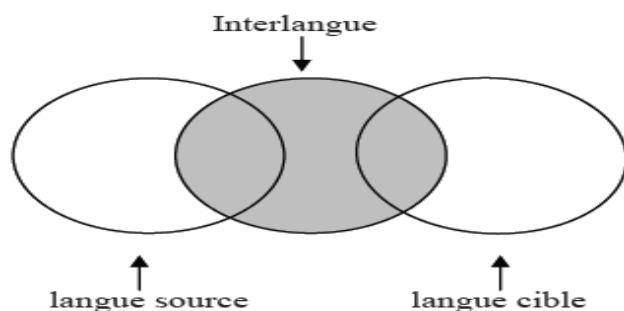
Chapitre I : L'erreur

1. L'identification des erreurs, tout en étant conscient des formes correctes, dit autrement, des normes ;
2. Description des erreurs, par l'utilisation des outils purement linguistiques et en faisant références aux formes correctes des lacunes ;
3. L'explication des erreurs, par le fait d'expliquer les facteurs qui mènent l'apprenant à produire des erreurs, tout en donnant des justifications convaincantes ;
4. L'évaluation des erreurs : dans ce cas, d'autres facteurs entrent en jeu, parmi lesquels nous citons: les paramètres sociolinguistiques (registre de langue), linguistique (grammaire et norme), les facteurs interactionnels (relation entre locuteur et interlocuteur, enfin la situation de communication.
5. Prévention et correction des erreurs par le fait d'envisager des manuels de prévention nécessaires, ainsi que des guides de grammaire.

L'analyse des erreurs observe ce que l'on appelle « l'interlangue ». C'est SELINKER L en 1972 qui le premier l'utilisa. Il était Professeur de la linguistique à l'université du Michigan. Inventa ce terme qui aujourd'hui fait référence à la didactique moderne. L'interlangue c'est « *la connaissance et l'utilisation « non-native » d'une langue quelconque par un sujet non-natif et non équilibré, c'est-à-dire d'un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes.* »⁵.

C'est aussi une langue « intermédiaire » à mi-chemin entre la langue maternelle de l'apprenant, et la langue cible. Autrement dit, la langue maternelle de l'apprenant se côtoie avec d'autres langues apprises. Pour mieux comprendre ce phénomène empruntons le schéma de Corder S P 7.

Figure 1 : l'interlangue selon S P CORDER



⁵ CORDER S P, (1975) *Introducing Applied Linguistics*, 5th ed., Middlesex : Penguin Education, p 275.

Chapitre I : L'erreur

D'après ce schéma « l'interlangue » peut être considérée comme composée de trois sous-systèmes:

- une partie du système de la langue source ;
- une partie du système de la langue cible ;
- un système de règles n'appartenant ni à l'un ni à l'autre de ces deux systèmes. Donc est un dialecte propre au seul apprenant à ce moment -là, certains auteurs désignent ce dernier par le terme « idiolecte ».

Pour résumer, l'analyse des erreurs est une méthode autre que l'analyse contrastive, dont le but est d'améliorer l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère grâce à l'étude de l'interlangue.

2. L'erreur et la faute

Afin d'analyser les erreurs dans une perspective appropriée, il nous faut d'abord distinguer les termes « erreur » et « faute » qui désignent deux concepts différents.

L'erreur vient du latin « error » de « errare ». Elle est considérée comme « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement, jugement, fait psychique qui en résultent.* »⁶ L'erreur est aussi définie comme « *le résultat du non respect d'une ou plusieurs règles.* »⁷ .

Elle est définie dans le Dictionnaire de l'Académie Française comme « action de se tromper, de s'écarter de la vérité ou ce qui n'est pas conforme au vrai, au réel ou à une norme définie. »

En didactique des langues la notion d'erreur est délicate à définir. Certains didacticiens comme PORQUIER R et FRAUENFELDER U soutiennent même qu'il est impossible d'en donner une définition précise. CUQ J P et FRAUENFELDER U proposent une définition provisoire, « *écart par rapport à une norme provisoire où une réalisation attendue* »⁸.

⁶ Le petit ROBERT, (2009), *Dictionnaire alphabétique et analogique de langue Française*, millésime Robert éditions, Paris, p920.

⁷ Le petit ROBERT, (1986), Robert éditions, Paris, p 684.

⁸ PORQUIER R., FRAUENFELDER U. (1980), « *Enseignant et apprenant face à l'erreur* », in : *Le français dans le monde*, N ° 154, p 34 .

Chapitre I : L'erreur

Une erreur est aussi un énoncé inacceptable grammaticalement ou sémantiquement pour les natifs.

CORDER S P: pour lui le terme d'erreur a tendance à être réservé pour « *la violation volontaire ou négligente du code qui est connu, ou devrait être en cours de l'apprentissage par le contrevenant.* »⁹.

Pour établir une didactique constructiviste centrée sur l'erreur comme élément d'apprentissage, il est important avant tout de bien distinguer entre l'erreur de la faute.

Au sens étymologique, le terme « faute » vient du latin « fallita de « fallere » qui signifie tromper. Le dictionnaire « *le petit Robert* » définit la faute comme « le fait de manquer, être en moins »¹⁰.

Pour GALLISON R et COSTE D la faute « *désigne divers types d'erreurs ou d'écarts par rapport à des normes elles-mêmes diverses, la distinction entre ce qui est fautif et ce qui est correct dépend de la norme choisie ...* »¹¹.

La notion de faute constitue une transgression consciente ou inconsciente de la norme ou des formes correctes des mots. Nous pouvons appeler faute « *tout écart par rapport à l'usage qui convient le mieux aux circonstances de la communication.* »¹².

Dans le langage courant les deux termes sont quasi équivalents mais dans le domaine de la didactique, il est nécessaire de les distinguer en s'appuyant sur leurs causes et leurs origines. « L'erreur » relève de la compétence ou bien de la non maîtrise ou l'ignorance des règles qui régissent la langue. Par contre « la faute » relève de la performance, elle est due au mauvais usage de la langue seconde. Elle est liée à des divers facteurs tels que lapsus,

⁹ CORDER S P. (1975), *Introducing Applied linguistics*, 5th / ed , Middlesex : Penguin Education, p 259,260 .

¹⁰ Ibid. p 763.

¹¹ GALISSON R. COSTE D (1976), *Didactique des langues*, Paris, Hachette, p 215.

¹² MAHMOUDAIN M. (1976), *Pour enseigner le français, présentation fonctionnelle de la langue*, Paris, P .U.F, p428.

Chapitre I : L'erreur

fatigue, ou à des causes psychologiques « émotions ». L'élève connaît et maîtrise la structure mais à cause de ces différents facteurs il n'arrive pas à utiliser la forme attendue. « *Les fautes ne sont pas dues aux mêmes causes, ne doivent donc pas recevoir le même traitement pédagogique.* ». ¹³

Dans toute situation d'apprentissage, il est préférable d'éviter d'employer le terme « faute » car il a une connotation péjorative et synonyme d'échec. Il renvoie à la culpabilité de l'élève donc il vaut mieux employer le terme erreur.

3. Les types d'erreurs

Nous pouvons distinguer deux types d'erreurs :

3.1 L'erreur interlinguale : est le résultat de l'impact des règles grammaticales de la langue source (L1) de l'apprenant. Elle révèle une difficulté chez l'apprenant qui n'arrive pas à appliquer les règles nécessaires de la langue cible (L2), afin de produire des énoncés corrects qui répondent à la norme. L'élève commet des erreurs en mélangeant les règles grammaticales des deux langues, à l'exemple de la confusion dans l'emploi des auxiliaires « être et avoir » exemple : j'ai parti au lieu je suis parti.

3.2 L'erreur intra-linguale : est à l'intérieur de la langue cible (L2), elle est le résultat de la généralisation des règles de (L2). Autrement dit, c'est une application abusive des règles de la langue cible, elle n'a aucune relation avec la langue maternelle.

Exemple : il m' a offri des fleurs au lieu de il m'a offert des fleurs .

3.3 L'erreur selon quelques auteurs

DUCROT J M ¹⁴ classe huit types d'erreurs dans les productions écrites des élèves afin de faciliter le travail de correction pour l'enseignant :

¹³ , ibid.

¹⁴ DUCROT J M. (2009), « La pédagogie de l'erreur à l'écrit », in : *Le français dans le monde* N° 336, p14.

Chapitre I : L'erreur

1. Erreur de cohérence/ cohésion : elle touche l'organisation spatiale du texte et sa mise en page.

- a) Respect du type de texte : titre, entête, formule de salutation, date, ponctuation etc.
- b) Respect des trois règles de la mise en texte :
 - Règle de progression : chaque nouvelle phrase doit apporter une information nouvelle et pertinente par rapport à celle qui précède.
 - Règle des isotopies : enchaîner les idées avec des articulateurs logiques.
 - Règle de cohérence sémantique : elle implique l'absence de contradiction au niveau du sens à l'intérieur du texte.

2. Erreur de morphosyntaxe : accord en genre et en nombre, choix des mots outils (prépositions, déterminant...), choix du verbe (morphologie des verbes aux différents temps et modes), erreurs d'élision (également placées comme faute de phonétique).

3. Erreur liée au type de discours : « registre de langue »

Exemple : le choix des pronoms personnels (tu/vous) ; type de discours oral/écrit quand on utilise un registre trop oral, familier par rapport au contexte.

4. Erreur lexicale : choix du lexique approprié, verbes, expressions, ...

5. Erreur de type phonèmes/graphèmes : Ces erreurs interviennent quand l'apprenant ne parvient pas à transcrire certains phonèmes d'un mot pouvant être transcrits de différentes façons alors qu'il les prononce bien.

Exemples :

- le son [e] peut être transcrit de différentes manières : ait, est, et, es, é, ée, és, ées, è, ès, èes...

- Si l'apprenant écrit le mot « forêt » dans les différentes graphies telles que : « forest », « forait », il s'agit d'une erreur de type phonèmes/graphèmes.

6. Erreur phonétique : C'est l'erreur d'élision.

Exemple :

Chapitre I : L'erreur

« je ai », au lieu de « j'ai ». C'est également due à une prononciation erronée, comme « vaconce » au lieu de « vacance ».

7. Erreur d'orthographe « d'usage » : c'est le cas d'un oubli ou d'un rajout d'une lettres, inversion de lettres, mot mal orthographié par méconnaissance.

Nous pouvons ôter très souvent des erreurs complexes qui peuvent être relevées de différentes catégories, le classement proposé ici donne la priorité à la cohérence/cohésion textuelle qui représente une donnée prioritaire pour acquérir une compétence de relation textuelle. En effet les erreurs phonèmes/graphème ne sont pas fondamentales dans une évaluation sommative mais au contraire elles doivent être le point de départ d'une remédiation lors d'une évaluation formative.

CATACH N, classe les types d'erreurs en six catégories :

1. Les erreurs à dominante phonétique

Pour CATACH N ces erreurs sont dues à une mauvaise production orale. C'est le cas de l'enfant qui écrit « manman », parce qu'il ne sait pas que l'on prononce (mamã).

2. Les erreurs à dominante phonogrammique

Ces erreurs correspondent à un oral correct mais à un écrit erroné. Les phonogrammes sont les graphèmes qui sont chargés de transcrire les différents phonèmes.

Exemple :

Le phonème (ã) correspond à l'ensemble des phonogrammes « en », « em », « an », « am »...

3. Les erreurs à dominante morphogrammique

Les morphogrammes sont des graphèmes non chargés de transcrire des phonèmes, mais ils assurent divers fonctions :

- Marques finales de liaisons.

Exemple : la finale muette d'un mot (s).

Chapitre I : L'erreur

- Marques grammaticales.

Exemple :

Les morphogrammes de nombre, comme la marque du pluriel : s, x ;

Les morphogrammes de genre ; par exemple, les noms au féminin prennent la plupart du temps un « e » ;

Les morphèmes verbaux, comme les terminaisons des verbes du premier groupe en : « e », « s », « e » ;

- Marques finales de dérivation.

Exemple :

grand-grandeur ;

- Marques internes de dérivation.

Exemple : main-manuel.

Les erreurs à dominante morphogrammiques sont donc tantôt lexicales, tantôt grammaticales.

4. Les erreurs concernant les homophones (ou encore logogrammes)

Elles peuvent être lexicales.

Exemple : « son » et « sans »

Ou grammaticales

Exemple : « ces », « ses ».

5. Les erreurs concernant les idéogrammes

Les idéogrammes sont les signes qui ne relèvent pas uniquement de l'alphabet, c'est le cas des majuscules et des signes de ponctuations.

6. Les erreurs concernant les lettres non justifiables d'un enseignement

Ces erreurs sont des anomalies de la langue française.

Chapitre I : L'erreur

Exemple : Nid / nidifier mais abri /ab.

4. L'origine des erreurs

Pour mener à bien la tâche de l'analyse des erreurs, il est nécessaire à l'enseignant d'identifier ces dernières en cherchant leurs sources et leurs causes d'apparition, et de les corriger. Pour que les élèves commettent moins d'erreurs. Plusieurs linguistes (Selinker L, 1980 ; Corder, 1981 ; Norrish J 1980, etc.) ont réussi à identifier un certain nombre de sources possibles. L'erreur peut parvenir d'une interférence de la langue maternelle ou d'une langue déjà apprise. La langue maternelle peut exercer des influences sur l'apprentissage de la langue étrangère.

Exemple : un français peut prononcer « the » anglais comme (Z)

Les autres origines des erreurs peuvent être :

- L'ignorance et la non maîtrise des règles de grammaire : la négligence du rôle important de la dictée dans le processus d'apprentissage de l'orthographe des langues étrangères ;
- Le recourt à la traduction du mot à mot : qui consiste à une traduction linéaire des énoncés de la langue source vers la langue cible ;
- Le manque de motivation pour la lecture en dehors de la classe est malheureusement très fréquent chez les élèves, alors qu'elle aide à la richesse de l'acquisition du vocabulaire et de l'orthographe ;
- Le nombre d'heures consacrées à l'enseignement / apprentissage de cette langue. En plus de la surcharge des programmes ;
- Il existe aussi des erreurs relevant de la pragmatique qui entrent dans le contexte et la situation de communication (société/culture ...) ;
- La surcharge des classes qui influence négativement le travail de l'enseignant. Il n'est pas en mesure de s'occuper de chaque apprenant.
- L'erreur peut parvenir d'un lapsus, du stress, la fatigue ...

5. Le statut de l'erreur à travers les théories d'apprentissage

Autrefois l'erreur est conçue comme une faute, comme un échec, elle a été longuement punie et perçue comme négative. Aujourd'hui l'erreur est considérée comme un bon révélateur du modèle d'apprentissage.

5.1 .Le modèle transmissif

La pédagogie traditionnelle s'inspire du modèle transmissif. Ce modèle traditionnel considère la tête de l'élève comme étant vide, la mission de l'école dans ce dernier est de remplir sa tête. L'enseignant est le maître absolu, l'élève doit être attentif. L'erreur est perçue comme la conséquence d'un manque de motivation et d'intérêt de la part d'un élève, et comme la conséquence de son niveau d'intelligence.

5.2. Le modèle behavioriste (comportementaliste)

Ce modèle s'inspire de la psychologie behavioriste (Skinner). Dans ce modèle l'enseignant guide l'élève pas à pas tout au long de son apprentissage afin d'atteindre les objectifs fixés et pour ne pas commettre d'erreurs car il risque de les mémoriser, donc elles sont à éviter.

Dans ces deux modèles, l'erreur est regrettable et a un statut négatif.

5.3. Le modèle constructiviste

L'élève joue un rôle dans le processus d'apprentissage, l'enseignant ne fait que le guider dans la construction des connaissances. L'erreur est considérée comme un obstacle qui se dresse à l'acquisition de nouvelles connaissances. Le constructivisme accorde beaucoup d'importance à l'erreur. Pour apprendre, l'élève doit prendre conscience de ses erreurs, l'enseignant doit procéder à une analyse des erreurs.

Notre étude se portera sur ce dernier modèle, nous allons considérer donc l'erreur comme un moyen pour maîtriser l'orthographe.

6. La correction de l'erreur

Il est nécessaire d'apprendre à l'apprenant à identifier ses propres erreurs en faisant lire et relire sa copie, il ne restera à l'enseignant que vérifier la correction de l'apprenant. Parfois l'apprenant a conscience d'avoir commis une erreur, mais il ne sait pas comment la corriger, c'est là que le rôle de l'enseignant intervient. L'apprentissage vise la correction des erreurs car elle sert à apprendre.

En fait, l'erreur est un phénomène normal et nécessaire dans l'apprentissage de la langue, l'enseignant doit donc identifier l'erreur ainsi que ses causes. Lorsque il en connaît bien les origines, il peut corriger.

La correction de l'erreur peut entraîner un effet contraire, négatif chez les apprenants : trop de corrections peuvent faire bégayer les enfants qui apprennent leur langue maternelle tandis que les adolescents qui apprennent une langue étrangère deviennent silencieux. D'ailleurs on ne peut pas garantir que les apprenants ne commettront plus les mêmes erreurs dans l'avenir.

GERMAIN C et SEGUIN H définissent la correction comme la rétroaction négative, ce qui peut être explicite ou implicite « *une rétroaction négative explicite est définie comme toute rétroaction qui mentionne expressément le fait que les productions d'un apprenant sont non conformes à la langue cible une rétroaction implicite comprend toute correction de la forme erronée ainsi que les demandes de clarification car dans chacun des cas l'apprenant doit déduire que s'il y a correction c'est qu'il y a effectivement eu erreur.* » ¹⁵.

7. La norme

Si l'erreur existe c'est par rapport à une norme, nous allons donc définir ce concept selon quelques auteurs :

La norme vient du latin « norma » règle, elle désigne le modèle, le principe qu'il faut suivre. Le Dictionnaire « *Le petit Larousse* » définit la norme comme : « Règle fixant les

¹⁵ CUQ J P., GRUCA I. (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* presse universitaire de Grenoble, p 391.

Chapitre I : L'erreur

conditions de réalisation d'une opération, de l'exécution d'un objet ou de l'élaboration d'un produit ... »¹⁶.

Pour DUBOIS J la norme est « *un système d'instructions définissant ce qui doit être choisi parmi les usages d'une langue donnée si l'on veut se conformer à un certain idéal esthétique ou socioculturel. La norme qui implique l'existence d'un usage prohibé fournit son objet à la grammaire normative ou grammaire au sens courant du terme.* »¹⁷.

La notion de norme serait ainsi définie comme toute activité de communication nécessitant la transformation ou l'adaptation d'un message (parlé ou écrit), de manière à le rendre intelligible à un public cible dans une situation linguistique donnée « *le plus correct est ce qui est émis le plus aisément, par conséquent est incorrect ce qui n'est pas adéquat à une fonction donnée.* »¹⁸.

7.1. Les types de normes

MOREAU M L distingue cinq types de norme :

- **Les normes de fonctionnement** : renvoient aux règles qui correspondent aux pratiques linguistiques d'une communauté.
- **Les normes descriptives** : la description de ces normes est objective. Elles sont en nombre plus réduit que les premières. Elles décrivent les normes de fonctionnement.
- **Les normes prescriptives** : elles définissent les règles de bon usage et renvoient à la grammaire normative.
- **Les normes évaluatives** : elles attribuent les valeurs esthétiques ou morales aux formes linguistiques (des formes qui sont belles, élégantes par rapport à d'autres qui sont relâchées, familières).

¹⁶ Dictionnaire « *le Petit Larousse* ». (2004), *dictionnaire encyclopédique*, Paris, Larousse, p700.

¹⁷DUBOIS J. (1994) *Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, p330.

¹⁸ FREI H. (1929) *La grammaire des fautes*, Genève-Paris, Slatkine, p 18.

Chapitre I : L'erreur

- **Les normes fantasmées** : elles sont inaccessibles et éloignées des pratiques réelles et font défaut à tout le monde.

7.2. La norme scolaire Chez l'élève algérien apprenant le français, la norme scolaire est la langue à acquérir, c'est une langue du savoir plutôt qu'une langue de communication, différente à la langue véhiculée qu'il entend dans son entourage ou il est mêlé à plusieurs langues. Pour réussir à produire un texte oral ou écrit, il doit suivre la norme scolaire imposée.

Dans notre travail il s'agit de choisir une seule norme celle qui est enseignée à l'école et dans toutes les institutions; le français standard c'est la langue dans laquelle les manuels sont produits, et c'est celle qui est utilisée dans les interactions avec l'enseignant. Cette variété du français standard, renvoie à l'image d'un autre monde, loin des préoccupations des jeunes algériens. Et c'est cette variété, en rapport avec les exigences de la norme scolaire qui représente, pour ces élèves une « langue étrangère ».L'école utilise et diffuse la langue normée « bien parler, ce n'est pas uniquement respecter les règles de la grammaire c'est aussi respecter un certain nombre de conventions sociales.»¹⁹

Conclusion

Pour l'élève l'erreur est une étape d'apprentissage, par laquelle il découvre son propre fonctionnement intellectuel et gagne son autonomie. Pour l'enseignant les erreurs permettent de découvrir les démarches d'apprentissages des élèves, d'identifier leurs besoins et d'évaluer leurs compétences.

¹⁹ MAURIS J. (2008), *Les Québécois et la norme, l'évaluation par les Québécois de leurs usages linguistiques*, Québec, Office québécois de la langue française, p 88.

Chapitre II : L'orthographe française

Introduction

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. La maîtrise de l'orthographe est une étape très importante dans le processus d'apprentissage du français. C'est pourquoi, il nous a semblé intéressant de consacrer tout un chapitre pour rappeler cette notion d'orthographe.

Le chapitre présent s'intitule « l'orthographe française ». Nous commençons par un aperçu historique dans lequel nous abordons l'origine de l'écriture, l'apparition de l'alphabet et la naissance de l'orthographe, ainsi que son évolution à travers le temps.

En second lieu, nous poursuivons par la description du système graphique français, en appuyant sur les travaux de CATACH N, qui qualifie l'orthographe française de « pluri système », composée de phonogrammes, morphogrammes, logogrammes.

En conclusion, nous traitons les deux notions oral / écrit en nous basant sur leurs caractéristiques ; en montrant l'impact du code oral sur le code écrit et enfin, l'explication du principe de l'homonymie.

1. Aperçu historique

1.1 L'origine de l'écriture

Avant l'invention de l'écriture, la période préhistorique était caractérisée par l'usage des signes. Ces derniers se trouvaient sous forme d'incisions régulièrement espacées sur des os ou des pierres etc.

L'écriture est née il y a 6000 ans dans les deux contrées de la Mésopotamie (large partie de l'Asie occidentale) et l'Égypte, de manière simultanée. L'homme utilisait ce nouveau moyen de communication comme un aide-mémoire, puis une manière de garder les traces de la langue parlée. Les premières traces d'écriture étaient des signes décrivant l'état d'une comptabilité, cette écriture est composée de dessins qui au début décrivaient des objets, des personnes et par la suite exprimant des idées.

1.2 L'apparition de l'alphabet

L'alphabet phénicien est le premier modèle d'alphabets consonantique, il contient 22 consonnes. Il s'est répandu dans tout le bassin méditerranéen grâce au peuple phénicien. L'alphabet phénicien donne naissance aux deux alphabets hébreux et arabe. Vers le VIII^e siècle avant J-C apparaît l'alphabet grec, premier à avoir noté les voyelles. Les grecs ont utilisé les mêmes signes que les phéniciens pour transcrire les consonnes qu'ils possédaient en commun, et ils ont adapté à leur usage les autres signes qui ne leur correspondaient pas, pour noter les voyelles. L'alphabet grec était composé de 17 consonnes et 7 voyelles.

L'alphabet grec a donné lieu à d'autres alphabets qui existent encore aujourd'hui tel que l'alphabet latin, l'alphabet cyrillique ... Au III^e siècle après J-C apparaît la nouvelle écriture commune (écriture romaine large en lettres majuscules), une écriture qui envahit toute l'Europe vers l'an 1000.

1.3 L'orthographe

Dans cette partie, nous allons rendre compte de l'histoire de l'orthographe, du IX^e siècle à nos jours. Il nous paraît utile de parler brièvement de son histoire pour mettre en évidence la notion de l'évolution de l'orthographe française.

Chapitre II : L'orthographe française

La langue française est l'une des langues européennes issues de la langue latine. L'alphabet utilisé pour transcrire le français est l'alphabet latin. CATACH N confirme ce rapprochement : *«le latin et le français ont vécu pendant de nombreux siècles (et dans certains milieux comme l'église et l'université jusqu'à une époque toute récente) en état de véritable symbiose. Les deux langues étaient senties comme une seule et même langue : on lisait le latin "à la française" on écrivait le français "à la latine" »*.¹

Toutefois, l'alphabet latin était trop pauvre en graphèmes (22 lettres) pour une langue aussi riche en phonèmes comme le français. Cette insuffisance fait naître certaines modifications dans l'orthographe française sur les plans (phonétique, morphologique, syntaxique, lexicale). L'orthographe française, sous l'influence de différents facteurs (culturel, social ...), est passée par plusieurs phases avant qu'elle n'adopte sa structure actuelle.

Au IX siècle, l'écriture n'est pas encore utilisée vu le manque d'instruction de la population, à l'exception des hommes de l'église et des jongleurs qui transcrivaient les chansons de geste. L'écriture constitue un rappel pour garder en mémoire les passages qu'ils risquaient de perdre en mémoire au moment de la récitation des textes. A cette époque, l'orthographe était beaucoup plus phonétique, la graphie est adaptée à la phonie, alors le système graphique est lacunaire.

Au XIII siècle, une orthographe aussi approximative que celle des jongleurs ne peut subsister alors que le français a connu un développement considérable, en devenant la langue des textes juridiques et administratifs. Les besoins se sont diversifiés et l'écrit est devenu de plus en plus indispensable, le latin occupant encore une place privilégiée chez les élites et les clercs.

L'orthographe commence à avoir un effet sur la prononciation et apparaît une orthographe reformée, plus proche de la prononciation. Ainsi naissent certains procédés de différenciation encore présents aujourd'hui. A cette période apparaissent des diagrammes (on, ai, ou, un...) et de la consonne muette (h) exemple : « huile ».

¹ CATACH N. (1995), « Les signes graphiques du mot à travers l'histoire », in : *langue française* N ° 199, Larousse, Paris, p 09.

Chapitre II : L'orthographe française

L'apparition de « v » pour ne pas le confondre avec « u » comme dans « *uiande* » au lieu de « *viande* ». Et aussi le « j » avec le « i » exemple « *iurer* » pour « *jur* ». En outre nous constatons le doublement de certaines consonnes comme le double « l » dans « *j'appelle* » pour marquer que la voyelle « e » est ouverte. Ce qui a mené un écart entre l'oral et l'écrit.

Le XVI siècle, marqué par la renaissance et le développement de l'imprimerie, constitue une étape importante dans l'évolution de l'orthographe française. Cette dernière entre dans une phase de rénovation grâce à des spécialistes de la langue, (des écrivains, des grammairiens et imprimeurs...). Un débat entre le courant qui préconise la graphie étymologique qui demeure très forte pendant ce siècle, et le courant qui fonde plutôt la graphie sur la prononciation. Mais les réformateurs obtiennent des simplifications tout au long de cette période. De nombreuses modifications étaient élaborées, rendant l'écart entre la prononciation et l'écriture très important.

Estienne R, premier lexicographe de son temps, en publiant son dictionnaire « *latin-français* » s'est prononcé contre l'écriture phonétique. Nous assistons donc à une orthographe simplifiée caractérisée par la simplification des consonnes doubles, suppression des lettres étymologiques rajoutées (y compris des lettres grecques), compensant cette suppression par l'emploi de l'accent aigu et pareillement l'accent grave. Remplacement de (z), comme marque du pluriel, par(s), le (ph) par(f).

Au XVIII siècle, de grands changements ont lieu à partir de 1740 (publication de la troisième édition du dictionnaire de l'Académie française), quand les philosophes entrent à l'Académie. Plus du quart du vocabulaire est transformé et modernisé par la suppression des lettres inutiles à l'exemple (h) de « *auth*eur » = « *aut*eur », des consonnes muettes à l'exemple « *adjouster* » = « *ajou*ter », « *de*voir » = « *de*voir ». A cette époque, l'orthographe n'est pas encore normalisée. Elle diffère d'une imprimerie à une autre et même d'une école à une autre, puisque le système graphique français n'est pas encore uniformisé malgré les essais des imprimeurs.

Au XIX siècle, l'orthographe se fixe, ce qui lui permet de prendre place dans toutes les structures sociales et de se propager. Le besoin de l'uniformité linguistique s'installe d'avantage, les membres de la société française désirent avoir une seule et même orthographe.

Chapitre II : L'orthographe française

Au XX siècle, les travaux décisifs de CATACH N, dans les années 1970 avec son équipe HESO² font avancer le problème de l'évolution de l'orthographe française, elle affirme que la langue et son écriture ont une structure et une histoire qu'il faut s'appuyer là-dessus pour les réformes à venir. De nombreux projets ont jalonné le XX siècle mais n'ont jamais abouti. En 1901, les partisans d'une réforme se regroupent et obtiennent l'arrêté de 1901, mais ce dernier n'a pas été appliqué ce qui donne à un nouvel arrêté en 1977.

Vers les années 1990, apparaît un nouveau mouvement (Les recommandations de 1990). Ces dernières étaient acceptées par l'Académie française qui envisage quelques points : les traits d'union, les pluriels des noms composés, les accents circonflexes, les accords des participes passés ...

1.3.1 Le projet de 1990

Il commence en France en 1988, lorsque le Syndicat national des instituteurs publie dans son hebdomadaire, « *L'École libératrice* » les résultats d'un questionnaire sur l'orthographe : 90 % des 1 200 enseignants ayant répondu qu'ils sont favorables à une simplification raisonnable de l'orthographe. « L'Agence France-Presse » lance alors l'idée d'une réforme. Le ministre de l'Éducation nationale refuse de toucher à l'orthographe. Trois mois plus tard, le 7 février, dix éminents linguistes publient dans « *Le Monde* » un intitulé « *Moderniser l'écriture du français* ». Quatre mois plus tard, le 2 juin 1989, le premier Ministre, Rocard M préside le Conseil supérieur de la langue française, à qui il donne pour tâche première de dépoussiérer l'orthographe, c'est-à-dire d'adopter « une rectification utile », mais surtout pas une réforme. Un groupe d'experts est alors désigné par le Conseil. Un premier projet est bientôt soumis à l'Académie française, et les travaux se poursuivent en collaboration avec elle. Le résultat final est donc celui d'un compromis. Le rapport paraît dans « *Le Journal officiel de la République française* », le 6 décembre 1990 plusieurs personnalités de la droite et de la gauche lancent une véritable croisade contre les propositions du groupe d'experts et de l'Académie, les jugeant comme absurdes.

² HESO : *Histoire Et la Structure de l'Orthographe*.

Chapitre II : L'orthographe française

Au Québec, le 18 janvier 1991, le Conseil de la langue française appuie les propositions françaises émises par le Conseil supérieur de la langue française et il en recommande l'application à condition que les partenaires de l'Europe, de la France en particulier, l'appliquent aussi. Le 21 février, dans un communiqué de presse, l'Office de la langue française va dans le même sens.

1.3.2 Les fondements de la réforme

Selon les dix linguistes, auteurs du texte publié dans « *Le Monde* », les principales motivations qui fondent le besoin d'une simplification de l'orthographe sont les suivantes : une norme parfois impraticable qui provoque l'insécurité linguistique; un fossé important entre l'écrit et le parler; l'expansion phénoménale de l'écrit imprimé et électronique. Le but à atteindre, alors, est de moderniser la langue afin qu'elle soit parlée et écrite aisément par tous.

2. L'orthographe française

2.1 Définition de l'orthographe

Au sens étymologique le mot orthographe vient du « *grec, orthos qui signifie droit et graphein, écrire.* »³

L'orthographe est définie comme la manière d'écrire un mot, elle désigne l'ensemble des règles et d'usages définis comme norme pour écrire les mots d'une langue donnée. Le dictionnaire *Littré* définit l'orthographe comme « *l'art et la manière d'écrire correctement les mots d'une langue.* »⁴

Selon DUBOIS J le « *concept d'orthographe implique la reconnaissance d'une norme écrite par rapport à laquelle on juge l'adéquation des formes que réalisent les sujets écrivant une langue : l'orthographe suppose que l'on distingue des formes correctes et des formes incorrectes dans une langue écrite à la graphie qui n'implique pas la référence à une norme grammaticale. Si cette dernière était représentée*

³ Le petit Larousse illustré. (2003), *dictionnaire encyclopédique*, Paris, Larousse, p726.

⁴ Www. Littré. Org / Définition / orthographe. (Consulté 05.2016).

Chapitre II : L'orthographe française

fidèlement par une suite univoque de signes alphabétiques, il n'y aurait que des problèmes de graphie et non des problèmes d'orthographe. Mais en français les signes graphiques correspondent à plusieurs phénomènes (...) »⁵

Pour CATACH N l'orthographe est une « *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). Plus ces rapports secondaires sont complexes, plus le rôle de l'orthographe grandit car un tissu d'antagonismes se crée entre les relations phonie-graphie et les autres considérations entrant en ligne de compte.* »⁶.

2.2 Les types d'orthographe

2.2.1 L'orthographe phonétique

C'est la première à se développer. L'enfant apprend une correspondance entre les sons et les syllabes de sa langue et écrit les mots selon ce qu'il entend.

Exemple :

/corbo/ pour « corbeau ».

2.2.2 L'orthographe lexicale

« Orthographe d'usage » dite aussi « orthographe lexicale » définit la façon d'écrire les mots du lexique indépendamment de leur usage dans la phrase ou le texte. En d'autres termes, « l'orthographe d'usage » concerne les mots pris isolément, tels qu'ils sont présentés dans le dictionnaire.

Chaque mot possède une orthographe/graphie définie. L'oral précède toujours l'écrit. L'orthographe d'usage est censée représenter en signes linguistiques la prononciation du mot selon une correspondance de lettres/phonèmes.

Cependant l'évolution graphique suit rarement l'évolution phonétique de la langue.

Exemples :

⁵ Dubois. J. (1973), *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris, pp 37 – 38.

⁶ CATACH N. (1995), *L'orthographe Française*, Nathan .Université, paris, p 16.

Chapitre II : L'orthographe française

Exemple 1 : Le 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 ».

Exemple 2 : Le chiffre « sept » prend un « p » que l'on ne prononce pas à l'oral.

Cette orthographe se développe en même temps que l'orthographe phonétique. C'est pourquoi dès le début de la première année, on apprend autant les correspondances (sons / lettres) .Il existe plusieurs formes de mots, du moins plusieurs prononciations possibles.

Exemple :

(Eau, haut, au ...), l'apprenant est censé reconnaître et aussi maîtriser leur sens.

2.2.3 L'orthographe grammaticale

« L'orthographe grammaticale » dite aussi « orthographe d'accord » implique toutes les notions de grammaire (masculin / féminin, singulier/pluriel, conjugaison des verbes, homophones.) Elle est aussi définie comme étant « *celle qui concerne les variations en genre et en nombre du nom, la conjugaison des verbes et les phénomènes d'accord qui en résultent* »⁷. C'est une composante qui ne concerne donc que les mots possédant une partie variable, appelés communément « mots variables ». Elle « *implique une division d'ordre purement graphique entre les mots variables auxquels elle s'applique et les mots invariables.* »⁸.

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).

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

⁷ BENVENISTE C B., CHERVEL A. (1974), *L'orthographe*, Paris, François Maspero, p174.

⁸ Ibid.

Chapitre II : L'orthographe française

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

L'orthographe grammaticale 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.

Exemples :

Transcrire « **cherché** » / « **cherchés** » / « **cherchaient** » / « **cherchait** » au lieu de « chercher ».

Une fois que nous comprenons que les mots s'écrivent à l'aide de ces trois sortes d'orthographe, il faut aussi savoir que l'application de ces règles dépend de la longueur, la fréquence et la complexité des mots.

En effet, apprendre à orthographier, c'est au même temps apprendre la structure du texte et des idées.

2.3 Le système graphique du français « pluri système »

Pour décrire le système graphique du français, on s'est référé à la théorie de CATACH N, vu qu'elle traite en parallèle la partie prononcée et la partie écrite de la langue, en effectuant des correspondances entre les phonèmes du système oral et les graphèmes du système écrit, pour montrer les outils de chaque canal puis expliquer l'écart qui existe entre eux.

CATACH N a fait une distinction entre la « lettre » et le « graphème », ce qui aide à mieux comprendre le système graphique français en se rendant compte que la lettre n'est qu'un matériau qui sert à transcrire ce graphème sous plusieurs formes : confondre la lettre et le graphème conduit à dire que le système graphique est constitué de 26 unités, plus les différentes combinaisons réalisées entre elles. Ce qui aboutit à de nouvelles unités de deux ou de trois lettres pour transcrire un son.

⁹ MANESSE D., COGIS D. (2007) « Orthographe à qui la faute ». France. Esf éditeur p101.

Chapitre II : L'orthographe française

Pour pouvoir transcrire tous les sons du français, il faut se rendre compte qu'un seul phonème peut être transcrit en assemblant deux ou trois lettres ou au contraire une même lettre peut renvoyer à plusieurs sons.

L'orthographe française ne repose pas sur un seul système, mais sur un ensemble de sous systèmes qui s'ajoutent et s'entrecroisent. Selon un point de vue contemporain et moderne on distingue trois éléments à l'écrit définis par CATACH N : les phonogrammes, les morphogrammes, les logogrammes.

Pour comprendre ces trois systèmes il nous a paru utile de faire la distinction entre un « phonème » et un « graphème ».

Phonème : « *la plus petite unité distinctive de la chaîne orale ...* ». ¹⁰ Le français standard comporte 36 phonèmes, 16 voyelles, 17 consonnes, trois semi-consonnes rappelons que l'alphabet comporte 26 lettres.

Graphème : « *La plus petite unité distinctive et / ou significative de la chaîne écrite composée d'une lettre, d'un groupe de lettres (diagramme, trigramme).* ». ¹¹

CATACH N définit le français comme « un pluri-système » comportant trois systèmes distinctifs :

2.3.1 Les phonogrammes

Ce sont des graphèmes qui ont une fonction essentielle, dans la transcription des phonèmes. Ils constituent la partie la plus importante du système graphique. Ils organisent l'orthographe, ils déterminent le rapport entre la phonie et la graphie et permet d'établir une relation biunivoque entre les phonèmes et les graphèmes. Dit autrement, un phonogramme est la transcription arbitraire d'un son. Cependant la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes qui n'est pas biunivoque conduit à un nombre important d'erreurs de graphie, les règles qui gèrent cette correspondance étant irrégulières. Nous avons quatre types de phonogrammes :

¹⁰ CATACH N. (1992), *L'orthographe française traité théorique et pratique*, Paris, Nathan, p16.

¹¹ Ibid.

Chapitre II : L'orthographe française

- Les lettres simples : qui correspondent chacune à un seul phonème, exemple : ‘p’ dans père, ‘d’ dans danse.
- Les lettres simples à signes auxiliaires : accent, tréma, cédille qui sont des signes autres que les lettres qui s’ajoutent à ces dernières. Exemple : ‘à’ et ‘â’ ; ‘ç’ et ‘c’.
- Les digrammes : assemblage de deux lettres qui ne correspondent qu’à un seul phonème exemple : ‘on’ dans bon, ‘ai’ dans vrai.
- Les trigrammes : assemblage de trois lettres pour présenter un seul phonème. Exemple : ‘eau’ dans seau, ‘ain’ dans main.

Le français écrit comporte 130 graphèmes phonologiques (or 45 graphèmes de base couvrent le besoin fondamental de la transcription du français).

Certains phonèmes de la langue française se réalisent à l’aide de multiples graphèmes et sont caractérisés par des ressemblances phoniques, ce qui rend l’activité d’écriture plus complexe.

Dans ce qui suit nous basons sur des exemples de phonèmes qui se réalisent sous différentes graphies :

Pour déterminer les particularités du français nous avons consulté la thèse de doctorat de M^{me} A. OUTALEB-PELLÉ qui s’intitule « *Erreurs d’apprenants du FLE : le cas des lycéens de Tizi Ouzou* » soutenue en 2010 à l’université de Nice, France.

Nous précisons que nous les avons reprises, dans tout ce qui suit, telles qu’elles ont été énoncées dans sa thèse.

- **Voyelles orales**

Un même phonème peut être transcrit à l’aide de lettres différentes et apparaitre donc sous des graphies diverses.

De nombreuses erreurs relèvent des difficultés liées à l’absence de correspondance phonie-graphie.

Chapitre II : L'orthographe française

Exemple : les deux graphies représentent le phonème / i/ dans « fille » et « stylo » ne sont pas distinguées ainsi les élèves écrivent « stilo ».

Exemple : la graphie / o/ (eau, au, o) « bokou » pour « beaucoup », « aurtaugraphe » pour « orthographe », « paurtail » pour « portail ».

- **Voyelles nasales**

Elles se réalisent sous diverses graphies, elles sont également été écrites de manière erronée.

Exemple : [ã] dans « réspéktivman » au lieu « respectivement » ; « represanten » au lieu « représentant ».

La voyelle nasale [ɔ̃]

Le son [ɛ̃] peut avoir diverses graphies est écrit de manière erronée dans « bein » au lieu « bain » , « lapin » au lieu de « lapin » .

- **Semi-voyelles**

Le son [j] a connu des erreurs dans la graphie dans plusieurs termes tels : « portaille » au lieu de « portail », « bil » au lieu de « bille », « éséiller » au lieu « essayer ».

Le son [w], a aussi des transcriptions non conformes à l'orthographe exemple :

« Doigt » _ « doua » ;

« Vwa » _ « voit ».

- **Consonnes**

Certaines consonnes ont eu une réalisation graphique erronée ;

Exemple : les phonèmes / S/ dans « fransais » au lieu de « français ».

« Sesi » au lieu de « ceci ».

/K/ « Kabane » au lieu de « cabane » ;

(x) _ [KS] [gz] dans « egzersise » pour « exercice »

« Ekspliquer » pour « expliquer »

Des difficultés relatives aux voyelles et aux consonnes d'un autre ordre :

Chapitre II : L'orthographe française

Les élèves confondent certains sons car ils n'existent pas dans leur langue maternelle et ils se caractérisent par des ressemblances phoniques en français c'est le cas :

- Des phonèmes /ɔ/ et /ɑ̃/ d'où la confusion entre « bon » et « banc »
- Des phonèmes /y/ et /i/ et de /w/ dans « wile » au lieu de « huile », « wit » au lieu de « huit ».

• Redoublement graphique d'un son simple

Parmi les difficultés relevant de cette non- correspondance entre l'oral et l'écrit, il convient de signaler les erreurs liées au fait que l'écriture du français contient des marques qui ne sont pas présentés à l'écrit par un redoublement graphique. En effet un simple son à l'oral peut se réaliser à l'écrit par un redoublement graphique.

Exemple : « asoir » pour « asseoir », « imédiate » pour « immédiat ».

Ce qui complique aussi la graphie aux élèves un même son par ex : [r] peut être réalisé par un seul graphème dans « père » ou par deux graphèmes comme « pierre » écrit « pière ».

• Plusieurs phonèmes – un graphème

Exemple : « coumisaria » au lieu de « commissariat », les élèves commettent une erreur de graphie car ils aboutissent à la réalisation [KɔmiZaria]. De même pour « base » au lieu de « basse », S se réalise aussi par [Z]. A l'oral ce qui va provoquer une double erreur : graphique et sémantique.

Enfin, si la lettre c se réalise /K/ dans « carton », elle se réalise /S/ dans « citron » écrit « sitron ».

Les élèves n'établissent pas le lien entre la forme orale du mot et sa forme graphique.

- **Marques écrites – absence de son**

Les élèves n'écrivent pas les lettres qui ne se prononcent pas par ex : la voyelle e dans « asoir » au lieu de « asseoir » la consonne finale t dans « immédiatement ». Aussi la lettre h dans omme / homme, bonome / bonhomme, Cayé / Cahier. Le graphème x qui ne se prononce pas dans certains termes tels « sérieux » et « mieux » n'est pas porté non plus à l'écrit.

- **Segmentation – liaison des unités**

Le phénomène de liaison¹² propre au français oral, est source d'obstacles à l'écrit. La relation étroite entre deux unités sans segmentation, amènent les élèves à écrire les termes tels qu'ils les prononcent comme « ilé tobligé » au lieu « il est obligé ». « Lézanfans » au lieu « les enfants ».

2.3.2 Les morphogrammes

Ce terme fait référence à la forme ou aux variations de forme des mots. Les morphogrammes sont des graphèmes qui notent les morphèmes de la langue, des marques qui s'ajoutent en général aux radicaux que ce soit pour former d'autres mots nouveaux qui pourront à leur tour devenir une base à d'autres dérivés, que ce soit pour indiquer les rapports de genre et de nombre .

Citée par A. OUTALEB-PELLE (2010)

CATACH N divise les morphogrammes en deux catégories :

- **Les morphogrammes grammaticaux**

Ce sont des marques supplémentaires, écrites pour montrer les classes grammaticales des mots : marque du genre, marque du nombre, marque du pluriel, du féminin ... ou des formes verbales qui englobent les marques, des modes, des temps, des personnes dans la conjugaison .

Exemple : l'adjectif joli _ jolies filles.

Verbe : manger_ mangent.

¹² ENCREVE P. (1988), *la liaison avec et sans enchainement*, Paris, seuil.

- **Les morphogrammes lexicaux**

Ce sont des indicateurs de série lexicale : des marques souvent finales, qui relient un mot (radical) à ses dérivés (préfixes suffixes).

Exemple : le « d » final de « tard » qui est toujours muet on le retrouve prononcé dans « tardif » et le « c » de « porc » prononcé dans « porcin , porcidé » .

Les morphogrammes lexicaux sont le fruit de l'histoire de l'orthographe.

Le rôle des morphogrammes en général est de conférer aux mots leurs identités grammaticale ou lexicale, ils jouent donc un rôle très important dans le système graphique.

2.3.3 Les logogrammes

Ce sont des unités graphiques souvent étymologiques, plus grandes que les phonogrammes et les morphogrammes. Sont aussi des modèles graphiques associés à des significations spécifiques, il s'agit du processus selon lequel la graphie distingue, exemple les homophones :

Vert_̄ et verre_̄ ;

Tant_̄ et temps_̄.

Exemple de signes diacritiques : a /à

Les homophones sont la source de difficultés, c'est le contexte qui permet dans certains cas de les distinguer pour éviter les ambiguïtés sémantiques.

Cette analyse historique de l'orthographe du français nous permet de mieux comprendre sa complexité, et d'expliquer les difficultés qui peuvent se manifester à l'écrit, plus particulièrement les erreurs que réalisent les apprenants dans leurs productions écrites, du fait de la non – bi univocité du système. Ce qui rend problème le passage de la phonie à la graphie.

3. Distinction oral / écrit

Avec la venue de la linguistique, la question de l'oral commence à être posée d'une manière objective. Cette science confirme que l'oral a existé bien avant l'écrit, mais aussi l'homme parle toujours sa langue avant de l'écrire, il peut même ne pas connaître son orthographe quelle que soit sa maîtrise de l'oral. *« la communication orale est beaucoup plus ancienne que la communication écrite car la langue est d'abord parlée avant d'être écrite. »*¹³

L'oral et l'écrit sont marqués de spécificités propres à chacun et qui s'influencent mutuellement.

- **L'oral**

Ce terme , selon le petit Larousse , *« vient du latin « orales » « oralis » , termes qui désignent « bouche » ; dans son sens actuel ce terme garde encore un aspect de son sens traditionnel , dans la mesure ou il renvoie toujours à la bouche : « oral » veut dire : « de bouche , qui concerne la bouche » , « fait de vive voix , transmis par la voix » .*¹⁴

- **L'écrit**

L'écrit (écriture) : *« vient du latin « scriptura » représentation de la parole, de la pensée par des signes graphiques conventionnels - système de signes graphiques permettant cette représentation . »*¹⁵

Pour PEYTARD J et BOUCHER K, l'écrit et l'oral sont deux réalisations dans deux systèmes différents, la langue parlée s'oppose à langue écrite.

Alors, nous avons réuni quelques caractéristiques des deux codes dans le tableau suivant :

¹³ SAUSSURE F. (2004), *Cours de linguistique générale*, Alger, Enag. P30.

¹⁴ Dictionnaire encyclopédique *Le petit Larousse illustré.* (2006),Paris, p 759.

¹⁵ Dictionnaire encyclopédique *Le petit Larousse.* (2003), p362 .

Tableau 1 : les caractéristiques de l'oral et l'écrit

L'oral	L'écrit
<ul style="list-style-type: none"> -Situation de communication ; -Allocutaire présent (face à face); -Immédiateté du message ; -Pas de retour en arrière ; -Discours spontané et irréversible ; -Syntaxe simplifiée (phrases inachevées redites, incomplètes) etc. - Lexique fondamental (présence des mots phatiques destinés à maintenir le contact) ; - Présence du référent concret situationnel ; -Utilisation des moyens extra linguistiques (gestes, mimiques etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> -Hors situation ; -Locuteur virtuel ; -Impossibilité d'un échange immédiat ; - Communication plus réfléchie ; - Le scripteur a le temps pour bien soigner son discours ; -Syntaxe élaborée (phrases complexes, correctes, cohérentes) etc. . Lexique bien choisi (synonymes) etc. . -Absence d'une fonction référentielle concrète ; -Tous les signes d'accompagnements de la parole sont convertis en unités graphiques .

3.1 La non-correspondance oral / écrit

De jour en jour l'oral se transforme et évolue sous l'influence de plusieurs facteurs : (linguistiques, social, culturel, économique...). Par contre l'écrit reste prisonnier des règles imposées par l'orthographe et la grammaire, ce qui a ralenti son évolution. Les projets de réformes de l'orthographe française dans diverses périodes reflètent clairement cette différence dans l'évolution, ce qui a provoqué un écart considérable entre la prononciation et l'orthographe de la langue française.

Les correspondances ne peuvent se réaliser d'une manière systématique entre la langue parlée et l'orthographe étant donné qu'un même phonème peut être transcrit par diverses graphies par deux ou trois lettres, et que certaines lettres s'écrivent dans plusieurs mots sans qu'elles ne se prononcent.

- **La non-correspondance phonologique : phonème / graphème**

On trouve rarement une orthographe qui possède dans son fonctionnement une correspondance exacte entre la phonie et la graphie.

Cette non correspondance se manifeste en français dans :

1- La différence entre le nombre de phonèmes et celui des lettres : L'existence de graphèmes complexes formés de deux ou trois lettres qui ne renvoient qu'à un seul phonème,

✓ Le cas des digrammes exemple : « o » et « n » renvoient à /õ /

« a » et « i » renvoient à /e /.

✓ Le cas des trigrammes exemple : « ain » transcrivent /ɛ/

« eau » transcrivent /O /

2- Un seul son peut renvoyer à plusieurs graphèmes :

Le son /ã/ peut renvoyer soit à « an » soit à « en ».

Le son /S/peut correspondre soit « s » « ses » ou bien « ss » dans « poisson » ou bien à « c » dans « cent » ou bien « ç » dans « garçon ».

3- Une même lettre peut transcrire différentes phonèmes :

« s » représente soit / S/ dans « son » soit « z » dans « cousin » etc

4- Certaines lettres s'écrivent sans qu'elles ne se prononcent, sont muettes :

Exemple : baptême, condamner, sculpter.

- **La non-correspondance morphologique : (les marques grammaticales)**

- **Les marques du nombre**

A l'oral, les marques du genre et du nombre n'apparaissent pas généralement sur plusieurs segments de la chaîne parlée, contrairement à l'écrit où les marques grammaticales se manifestent sur tous les segments de la chaîne écrite.

A l'écrit la marque du nombre (pluriel) figure dans l'article « les » puis le mot qui le suit porte un « s » et enfin dans le verbe qui se termine par la terminaison « ent ». Par contre, à l'oral on ne peut plus constater sa présence qu'à travers leurs prononciations ex / l ɔ̃ / au singulier / le / au pluriel.

- **Les désinences des verbes**

Elles diffèrent entre l'oral et l'écrit et cela peut mener à des confusions entre les temps des verbes qui ont les mêmes marques finales à l'oral mais qui se distinguent à l'écrit. Ce qui crée un autre type d'homophonie en français qui est l'homophonie verbale et qui pose beaucoup de difficultés aux apprenants de cette langue.

Exemple : je serai (futur simple) et je serais (conditionnel présent).

Il partit (passé simple) et qu'il partît (passé du conjonctif).

3.2 L'homonymie comme l'un des résultats de cet écart

Le français est classé parmi les premières langues d'Europe qui possèdent le nombre le plus élevé d'homophones. L'homonymie est l'une des principales sources de difficultés dans cette langue car elle crée souvent des confusions chez les apprenants où l'analyse n'est pas encore possible au moment de l'écriture.

L'une des origines de ce phonème linguistique est la transformation à travers le temps, de la face phonique sans que cela entraîne un changement dans le sens des mots. Cette évolution phonique donne parfois naissance à de nouveaux signifiants d'autres fois à des formes phoniques déjà existantes.

C'est par le décalage entre l'évolution phonétique et l'évolution graphique que nous pouvons expliquer la présence, dans la langue française, de deux signifiants qui se

Chapitre II : L'orthographe française

prononcent de la même façon malgré leurs contenus intelligibles différents, mais qui s'écrivent différemment.

Exemple : temps / tant , Son / sans .

•3.3 L'homophonie et l'hétéro-graphie

L'orthographe du français ne peut pour ce fait se baser uniquement sur le principe phonographique considéré, par les spécialistes comme primordial, mais insuffisant. Il doit au contraire, être complété par le principe logographique. Ce dernier consiste à utiliser en plus des phonogrammes des lettres étymologiques et historiques afin de lutter contre les ambiguïtés que l'homophonie peut causer à l'oral.

La logographie sert donc à véhiculer à travers l'orthographe, qui n'a pas comme seule fonction la représentation des formes phoniques d'une langue, d'autres informations qui permettent de distinguer à l'écrit les homophones employés à l'oral dans des contextes qui offrent des informations insuffisantes pour éviter les confusions possibles.

L'utilisation du principe logographique a élargi l'écart entre l'oral et l'écrit de la langue française et a entraîné l'apparition de l'hétérographie qui facilite la tâche du lecteur qui ne rencontre pas des difficultés dans l'identification du sens de chaque forme rencontrée, mais complique celle du scripteur vu qu'elle implique un approfondissement des non correspondance entre la langue parlée et l'orthographe.

Les deux codes sont tellement différents. Ils peuvent bien sur s'influencer mutuellement car ils ont chacun leurs règles leur système de fonctionnement de sorte que si une personne maîtrise parfaitement les deux codes nous pouvons dire d'elle qu'elle est « bilingue ».

Conclusion

L'orthographe occupe une place importante dans l'expression écrite, elle doit être obligatoirement enseignée .Ne pas l'enseigner ou l'enseigner insuffisamment est dangereux pour l'enfant qui risque, plus tard, d'être sanctionné pour ses lacunes orthographiques et notamment sémantiques.

Chapitre I : L'enseignement de l'orthographe en quatrième année moyenne

Introduction

Notre recherche a une visée pédagogique et porte sur les erreurs orthographiques. Il nous paraît utile de nous intéresser en premier lieu sur l'enseignement du français. Ce qui nous permet de mesurer sa place et ses objectifs dans le système éducatif algérien. Pour ce faire, nous envisageons d'évoquer les objectifs des programmes du français au collège, les contenus des programmes ainsi que le volume horaire pour l'enseignement du français.

Et en second lieu nous abordons l'enseignement de l'orthographe française au moyen d'une analyse du manuel scolaire de 4AM ainsi que l'étude d'une fiche pédagogique d'un enseignant.

Le français en Algérie

Le statut de la langue française a connu des changements importants à travers le temps. Avant la colonisation, l'Algérie voulait garder la personnalité algérienne et la culture arabo-musulmane et offrir aux enfants l'éducation basée sur les principes religieux de l'islam et de la langue arabe dans les écoles coraniques comme les Zaouïas et les Medersas situées dans des mosquées. A l'arrivée du colonisateur français, voulant supprimer cette personnalité avait essayé de détruire ces lieux sacrés. A cet effet, le colonisateur avait créé un système éducatif purement français. Les écoles étaient privilégiées et accessibles uniquement aux jeunes colons et aux enfants de quelques familles privilégiées. Cette école française donnait aux élèves les notions sur la grandeur de la France, sa force militaire et sa richesse, l'ordre colonial voulait montrer aux Algériens que l'école coranique dans laquelle les enfants sont inscrits est une école qui ne permet pas aux membres de la communauté une ouverture sur le monde extérieur.

Dès l'indépendance, l'école algérienne a subi des réformes. Les responsables ont décidé d'algérianiser l'appareil administratif et de favoriser l'enseignement de la langue et de la culture arabes qui est présentée comme une reconquête de la personnalité arabo-musulmans perdue pour les algériens.

Chapitre I : L'enseignement de l'orthographe en quatrième année moyenne

En 1962, tout le pays fonctionnait encore en français (enseignement, administration, environnement, secteur économique). La langue arabe littéraire n'est apprise que par une minorité dans les écoles coraniques .Elle n'était plus utilisée dans l'écrit au sein de la société.

Après 1962 « *le gouvernement algérien voulait réaliser la face culturelle de l'indépendance en mettant à la place du français la langue arabe , non pas la langue parlée mais la langue arabe standard issue de l'arabe coranique. Ce fut l'objet de la politique d'arabisation.* ».¹

De 1830 à nos jours, l'enseignement de la langue française a connu différentes étapes et plusieurs remaniements : de la langue officielle, utilisée comme seule langue d'enseignement pendant la colonisation, son statut est relégué après l'indépendance à une simple langue étrangère avec un volume horaire de plus en plus réduit. Elle a été progressivement remplacée par l'arabe littéraire depuis l'application de l'arabisation générale du système éducatif.

L'enseignement du français, dans le système éducatif algérien, a subi plusieurs réformes à la fois dans sa forme et dans son contenu :

1976 : une ordonnance imposa l'enseignement du français à partir de la quatrième année comme langue : « *l'école fondamentale est chargée de dispenser aux élèves[...] l'enseignement des langues étrangères qui doit leur permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues , à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples .* »².

2003 : la rentrée scolaire 2003 en Algérie a été marquée par un tournant important dans l'histoire de l'éducation en Algérie du fait de la mise en place de la réforme du

¹ G. GRANGUILLAUME, *la francophonie en Algérie, école des grandes études en sciences sociales*, paris 09 .04 .2008 [http:// sinistri. Canalblog.com /archives](http://sinistri.Canalblog.com/archives).

² ordonnance n° 08 / 04 du 16. 04.1976, titre III article 25 B.O.E. n ° Spéciale 02 / 2002.

Chapitre I : L'enseignement de l'orthographe en quatrième année moyenne

système éducatif. Le ministère de l'éducation nationale proposait que la langue française soit introduite comme première langue étrangère dès la deuxième année primaire. Les écoliers algériens se trouvent dans une situation de bilinguisme dès la deuxième année. Après deux ans d'essai- l'enseignement du français comme première langue étrangère fut repoussé, sous le forcing du courant politique conservateur à la troisième année.

En 2007, le Ministère de l'Education Nationale établit une autre réforme, le français est enseigné à partir de la troisième année. La pédagogie est également renouvelée, donc les nouveaux programmes s'inscrivent dans l'approche par compétences utilisaient la pédagogie du projet.

2. L'enseignement du français en Algérie

2.1 Les objectifs globaux de l'enseignement du français au collège et en 4AM

- **Au collège**

Les objectifs envisagés tout au long de la période du collège et qui sont écouter /parler, lire /écrire consistent-à :

- Développer les capacités de ces apprenants dans les domaines cités ci- dessus afin qu'ils puissent communiquer aisément oralement et par écrit.
- Faire de cette langue d'une part, un moyen de documentation que l'apprenant du collège va utiliser dans différents travaux de recherche, de l'autre, son apprentissage doit lui fournir des outils d'analyse, qui l'aideront à comprendre et à analyser les divers types de textes programmés au collège. Les compétences visées dans les objectifs d'enseignement du français apparaissent dans les documents d'accompagnement de chaque année sous trois catégories qui sont :

Chapitre I : L'enseignement de l'orthographe en quatrième année moyenne

Les compétences communicationnelles : Les apprenants vont au fur et à mesure améliorer leurs capacités de communication dans cette langue.

A l'écrit, les compétences visées sont la compréhension des textes lus, la capacité de les résumer et enfin la production d'autres textes appartenant aux différents types selon l'année d'étude.

Les compétences textuelles : chaque année du collège, on traite un type de texte précis : en première année, les apprenants découvrent le texte narratif, en deuxième année, le texte descriptif, en troisième année le texte explicatif et enfin, en quatrième année, ils étudient le texte argumentatif.

Les compétences linguistiques : ce sont les connaissances sur la langue française, entre autres, les connaissances orthographiques, grammaticales, lexicales. Cet objectif consiste donc à enseigner le fonctionnement de la langue.

- **En 4AM**

A l'oral / compréhension

L'élève doit se positionner en tant qu'auditeur, il est sensé comprendre un texte argumentatif et retrouver ses caractéristiques.

A l'oral /production

L'élève est sensé restituer, analyser et synthétiser l'essentiel d'un argumentaire écouté. Il doit interagir en affirmant sa personnalité pour défendre son point de vue en respectant l'avis des autres. L'élève doit produire une argumentation basée sur deux ou trois arguments personnels.

A l'écrit/compréhension

L'objectif dans cette étape est d'analyser un texte argumentatif (retrouver le point de vue de l'auteur, des protagonistes, retrouver les arguments,...) ; L'élève doit dégager

Chapitre I : L'enseignement de l'orthographe en quatrième année moyenne

la fonction du texte argumentatif, prendre des notes et les organiser et lire de façon expressive le texte.

A l'écrit/production

Dans cette étape l'élève est sensé résumer un texte argumentatif ou produire un texte argumentatif structuré pour défendre un point de vue.

En conclusion, l'enseignement du français en 4AM vise à consolider les compétences installées durant les trois années précédentes (1AM,2AM,3AM) à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits de plus en plus complexes relevant essentiellement de l'argumentatif.

2.2. Présentation du manuel scolaire

L'élaboration et la conception du manuel de 4AM se veut conforme à la loi d'orientation de l'Education nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008), de l'approche par compétences, de la pédagogie du projet, de la prise en charge des valeurs identitaires, intellectuelles, esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles que des compétences transversales et disciplinaires. Ce manuel se veut à la fois un document à l'usage de l'élève, mais également un outil de référence sur lequel l'enseignant pourra fonder la pratique de sa classe.

Le professeur trouvera dans les premières pages du manuel :

- **Une présentation** : Elle s'adresse en premier lieu à l'apprenant mais aussi à l'enseignant qui en découvrira l'articulation de façon simplifiée.
- **Un sommaire** : c'est une répartition détaillée des activités des trois projets. Chaque séquence renvoie à une page précise et représente la structure de cette séquence avec l'indication du numéro de page.

Chapitre I : L'enseignement de l'orthographe en quatrième année moyenne

- **Un contrat d'apprentissage** : l'enseignant y trouvera la compétence globale de la 4AM et les énoncés des trois projets à réaliser. Il s'agit de trois projets dont le premier est subdivisé en trois séquences et les deux autres en deux séquences. Ces projets donneront du sens aux apprentissages des apprenants et leur permettront de développer et d'exercer leurs compétences argumentatives en mobilisant, à chaque étape, leurs acquis antérieurs.

La Présentation du projet et son organisation en séquences

- **L'organisation d'une séquence** : cette page introduit la séquence et indique ce que l'apprenant fera à l'issue de cette séquence ainsi que tous les objectifs d'apprentissage avec l'indication de la page.

Organisation en projets : Dans l'approche par compétences, la réalisation d'un projet est une situation où le processus de résolution prend le pas sur le produit visé. Le projet pédagogique réfère à la centration de l'acte éducatif sur l'apprenant. C'est le cadre intégrateur dans lequel les objectifs d'apprentissage destinés à travailler une ou plusieurs compétences prennent tout leur sens.

Le projet est le cadre fédérateur des intentions, des activités et des moyens utilisés dans la classe. Il est, non pas un projet en marge des apprentissages, mais un projet moteur de ces apprentissages. Le projet se démultiplie en séquences qui, elles se démultiplient en objectifs d'apprentissage.

Structure d'une séquence d'apprentissage

- La passerelle

C'est une micro-séquence qui prépare et facilite l'entrée dans le premier projet. Elle comporte trois activités préparatoires nécessaires avant d'aborder la première séquence du projet. Les textes proposés dans la passerelle sont à la portée d'un élève moyen. De plus, ils servent véritablement de pont entre ce qui précède (types de textes déjà étudiés et la dernière thématique de 3AM et ce qui vient : le texte argumentatif et la thématique du projet 1 : l'écologie avec l'arbre. Toutefois, l'enseignant (e) est libre de choisir d'autres supports (écrits ou oraux) adaptés au niveau et aux centres d'intérêts de ses apprenants.

Chapitre I : L'enseignement de l'orthographe en quatrième année moyenne

Tout au long des séquences de ce manuel, nous remarquons que l'élève est le maître de son apprentissage. Les contenus sont adressés directement à l'élève, à l'impliquer, visent à solliciter sa réflexion, son avis. De même qu'il est souvent amené à travailler en groupe, à confronter son travail avec celui de ses pairs et à s'auto évaluer. Cette démarche favorise la construction consciente des savoirs et des savoirs-faire par l'élève lui-même qui devient ainsi acteur de son propre apprentissage. Les séquences sont organisées selon le même schéma pour faciliter l'utilisation du manuel et assurer sa cohérence.

- **La compréhension de l'oral**

Les activités de cette rubrique visent à développer les capacités d'écoute et de compréhension de l'oral des apprenants à partir d'un document audio, d'une vidéo ou de la voix du professeur. La compréhension de l'oral est la première compétence en jeu dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle vise l'acquisition progressive des stratégies d'écoute et de construction du sens de divers énoncés oraux. Des supports sont proposés mais les enseignants peuvent en choisir d'autres adaptés au niveau de leur public. L'idéal est de varier les supports afin de permettre aux apprenants d'écouter d'autres voix que celle de leur professeur. Les activités et les modalités de travail doivent également être variées.

Cette rubrique peut s'organiser ainsi :

- Une pré-écoute (phase de préparation/ d'anticipation)

Cette activité permet, en amont de l'écoute, d'introduire le thème, de deviner, d'anticiper, de formuler des hypothèses à partir d'un titre, d'un mot (remue-méninges), d'une image, d'un geste, d'une vidéo sans le son ...

- Une première écoute /compréhension globale

Cette phase vise le repérage de la nature du document, des paramètres de la situation de communication (qui parle ? à qui ? de quoi ? où ? quand ?), la vérification des hypothèses émises auparavant...

- Une deuxième écoute / compréhension détaillée

Chapitre I : L'enseignement de l'orthographe en quatrième année moyenne

Cette phase vise le repérage de notions plus précises, plus fines : la visée argumentative ; les marqueurs chronologiques ou logiques, les structures grammaticales en contexte, les temps verbaux, un lexique en situation

- Post-écoute (récapitulation / reformulation / extension)

Le nombre d'écoutes peut varier selon la longueur, la complexité du support sonore ou le public.

- **La production de l'oral**

Cette rubrique comporte des activités d'expression orale. À partir d'un support (dessin, photo, tableau, vignettes de BD, ...) et d'un questionnaire, l'apprenant prendra la parole pour produire des énoncés oraux afin de communiquer avec son professeur et/ou ses camarades. Elle est organisée ainsi :

- Arrêt sur image : parlons-en !

Pour aider l'apprenant, une boîte à outils composée de mots et d'indices est parfois proposée. L'apprenant y puisera au besoin pour s'exprimer. Dans certaines séquences, l'enseignant aura à la constituer avec l'aide des apprenants, si nécessaire.

-Récapitulons :

Dans cette rubrique des activités de synthèse sont proposées : résumé, reformulation, extension (pour aller plus loin).

La compréhension de l'écrit

Cette rubrique est consacrée à la compréhension de l'écrit. Les activités proposées permettront à l'apprenant d'apprendre à construire progressivement le sens d'un texte en passant par quatre étapes :

- J'observe et j'anticipe (phase d'anticipation) ;

Chapitre I : L'enseignement de l'orthographe en quatrième année moyenne

- Je lis pour comprendre (phase de compréhension globale et de vérification des hypothèses de sens formulées auparavant) ;
- Je relis pour mieux comprendre (phase de compréhension détaillée) ;
- Récapitulons /je retiens l'essentiel (phase de synthèse et d'extension).

Les moments de recherche individuelle des réponses s'accompagnent d'échange, de mise en commun, de confrontation des réponses, de construction collective du sens du texte où les élèves doivent argumenter, aller plus loin qu'ils ne l'avaient fait individuellement en retournant à chaque fois au texte pour justifier leurs réponses. Cette rubrique vise à habituer les élèves à donner leurs avis, exprimer leurs opinions en posant à la fin une ou deux questions qui l'amèneront à établir un lien entre le contenu du texte et leur propre expérience, à exprimer leurs sentiments, leurs impressions, leurs critiques Ceci dans le but de développer chez eux le sens critique, de jugement.

- **Lecture expressive**

Au cours de cette séance, la lecture à haute voix du texte de compréhension de l'écrit permettra à quelques élèves de manifester leur appropriation du texte par une lecture expressive. Elle permettra également au professeur d'évaluer dans quelle mesure les élèves ont compris et apprécié le texte.

- **Des outils pour dire, lire et écrire**

La langue ne sera pas étudiée en tant que système mais en tant qu'outil au service de pratiques langagières et communicatives. Les élèves ont besoin d'outils pour comprendre et pour produire des énoncés. Les activités de cette rubrique apprendront à l'apprenant à construire les règles qui structurent la langue française. L'étude de chaque point de langue obéit à une démarche constructive : elle s'appuie sur la lecture du corpus, le repérage du fait de langue, l'analyse, la conceptualisation et l'appropriation (systématisation orale – exercices écrits progressifs – activité d'intégration).

Ces activités sont organisées en cinq étapes :

- Je lis et je repère : phase de lecture du corpus et du repérage du fait de langue.

Chapitre I : L'enseignement de l'orthographe en quatrième année moyenne

- J'analyse : phase de réflexion sur le fait de langue et d'émission d'hypothèses de règles de fonctionnement de ce fait de langue. Cette analyse aidera l'apprenant à construire la règle.
- Faisons le point : phase de conceptualisation ou construction collective de la règle.
- Je m'exerce : phase d'application : trois à quatre exercices progressifs, parfois plus sont proposés (repérage – manipulation – production).
- J'écris : activité d'intégration partielle qui permet à l'apprenant de mobiliser la notion acquise en situation.

- **Atelier d'écriture**

La première partie de cette rubrique, intitulée « Je me prépare à l'écrit », propose trois à quatre activités pour entraîner progressivement l'apprenant à une tâche d'écriture plus complexe.

La deuxième partie, intitulée « J'écris », invite l'apprenant à produire un écrit dans lequel il devra intégrer ou mobiliser tout ce qu'il a appris précédemment en s'aidant :

- d'une consigne d'écriture ;
- de l'analyse du sujet ;
- de la reformulation du sujet ;
- de la boîte à outils proposée pour produire le texte demandé ;
- d'une grille d'auto-évaluation et de coévaluation qui lui permettra de s'évaluer et de se faire évaluer pour améliorer puis réécrire son texte.

- **Evaluation-bilan**

Cette activité, programmée à la fin de chaque projet, permettra à l'apprenant de s'entraîner au brevet à partir d'un sujet-type, de vérifier ses connaissances et de déceler ses lacunes et à l'enseignant, de prévoir un dispositif de remédiation en fonction des besoins de ses apprenants.

Chapitre I : L'enseignement de l'orthographe en quatrième année moyenne

- **Les stations-projets**

Cette rubrique est subdivisée en stations ³: (la station-documentation, la station-rédaction, la station-finalisation). Elle se trouve à la fin de la première séquence de chaque projet. Chacune des stations indique ce que l'apprenant et ses camarades doivent faire au cours de chaque séquence pour réaliser leur projet pédagogique.

- **Lecture récréative**

Un texte assez long est proposé dans chaque projet. Par exemple dans le projet 1 Il s'agit d'une nouvelle (didactisée) de Jean Giono « L'homme qui plantait des arbres ». La nouvelle est un récit court centré sur un seul événement et comportant peu de personnages. Cette nouvelle est choisie parce qu'elle est toujours d'actualité, classée œuvre pédagogique, elle colle très bien avec le projet 1 tant sur le plan thématique (l'environnement : l'arbre) que sur le plan éducatif (faire aimer la nature et contribuer à sa pérennité par l'action : inciter les enfants à aimer la nature et à la protéger, et les faire agir en plantant des arbres). Elle a une portée éducative. Un homme redonne vie à une terre aride en y semant des glands de chêne.

- **Quelques pistes d'exploitation pour la fiche de lecture**

Les élèves noteront : Le titre de la nouvelle et le commenteront, l'auteur et le présenteront, l'éditeur, la date de publication, le nombre de chapitres et leur donneront des titres. Ils doivent en préciser le cadre, l'époque et la durée de l'action. Ils doivent citer les personnages, indiquer leur relations. Ils doivent dire si la nouvelle est triste, humoristique, réaliste ou fantastique... Ils doivent donner leur jugement personnel. Un élève du groupe présentera la nouvelle. Un autre fournira des précisions sur le narrateur, les personnages, l'époque, le cadre. Un autre lira l'incipit. Des passages choisis seront lus avec justification du choix. Un bref résumé de la nouvelle sera élaboré par les élèves. Il est très important de travailler sur la comparaison du début et de la fin de la nouvelle (chute) et de les illustrer. Il s'agit aussi d'initier les apprenants à la lecture d'œuvres, de textes longs et de leur inculquer l'amour et le goût de la lecture : lire pour le plaisir, pour se détendre et pour développer l'envie de lire en toute autonomie. Amener les apprenants à lire l'œuvre intégrale, authentique et la leur faire écouter pour mieux l'apprécier et développer leur appétit culture.

³ (3 stations pour le projet 1 et 2 stations pour les projets 2 et 3)

Chapitre I : L'enseignement de l'orthographe en quatrième année moyenne

Les thèmes et supports dans le manuel

Toujours dans le souci de privilégier les centres d'intérêt des adolescents et dans un souci de constance et de continuité, il est proposé aux apprenants de 4AM des thèmes porteurs de valeurs, à même de contribuer à la construction de leur personnalité et à leur épanouissement. Les compétences visées ainsi que les apprentissages linguistiques dictent le choix des supports en relation avec les thèmes proposés.

Dans ce manuel, les textes choisis abordent des thèmes d'actualité, des sujets d'intérêt général, des sujets relatifs aux préoccupations des adolescents : l'écocitoyenneté, la citoyenneté, le civisme et le sens de la responsabilité. Nous avons relevé ces exemples :

- Préservation, de l'environnement et de la santé, ...; (Projet 1)
- la participation au mouvement associatif (nettoyage de plage) ; (Projet 1)
- la lutte contre les fléaux sociaux : le tabagisme, la drogue, la violence,... ; (Projet 2)
- le sport ; les études ; les métiers ; le travail ; (Projet 1 et 2).
- l'ouverture sur le monde : les voyages, les découvertes ; l'amour de la patrie ; les livres,... ; (Projet 2 et 3).
- la télévision, l'internet ; le téléphone portable ; la lettre ; la carte postale (projet 2 et 3)

2.3 Contenus des programmes

Le programme de la quatrième année moyenne est conçu dans la mesure où l'élève sera capable de comprendre, produire oralement et par écrit des textes à dominante argumentative, en tenant compte des contraintes de la situation de communication.

Au cours de ce cycle le programme comporte trois projets qui se subdivisent en séquences, (Trois séquence pour le premier projet, deux pour le deuxième et le troisième). Chaque séquence comporte les quatre composantes (compréhension et production orale,

Chapitre I : L'enseignement de l'orthographe en quatrième année moyenne

compréhension et production écrites), en plus des points de langue en relation avec le thème de la séquence.

Projet 1

Séquence 1 : argumenter en utilisant l'explicatif pour faire prendre conscience de la nécessité de préserver son environnement.

Séquence 2 : Argumenter en utilisant l'explicatif pour faire agir en faveur de la protection du littoral.

Séquence 3 : Argumenter en utilisant l'explicatif pour sensibiliser à la nécessité de protéger les animaux.

Projet 2

Séquence 1 : Argumenter dans le récit.

Séquence 2 : Argumenter par le dialogue.

Projet 3

Séquence 1 : Argumenter pour inciter à la découverte.

Séquence 2 : Argumenter dans la lettre.

2.4 Le volume horaire imparti au français

Le cursus scolaire qu'ont suivi les élèves jusqu'à l'année où s'est déroulé notre recherche est le suivant :

A l'école primaire, les études durent cinq ans. Les enfants sont scolarisés dès l'âge de six ans et commencent à apprendre le français à partir de la troisième année. Ils n'ont pas choisi l'étude de la langue française, elle leur est imposée comme première langue étrangère à apprendre. De la troisième à la cinquième, le volume horaire réservé à l'enseignement du français est de quatre heures par semaine.

Chapitre I : L'enseignement de l'orthographe en quatrième année moyenne

Après le cycle primaire (5 ans), les élèves suivent une scolarité de quatre ans (1 AM, 2AM, 3AM, 4AM.) au collège, où là encore l'enseignement du français est obligatoire.

L'enseignement du français en 4 AM se fait en raison de quatre heures par semaine. Les enseignants sont censés terminer un programme composé de trois projets dans un délai de 33 semaines.

- Projet 1 : 13 semaines
- Projet 2 : 11 semaines
- Projet 3 : 09 semaines

3. L'enseignement de l'orthographe française

L'enseignement de l'orthographe dans le cadre des nouveaux programmes est envisagé à travers deux domaines d'apprentissage (lire / écrire). On vise dans ces derniers à construire chez l'apprenant une compétence qui leur permettra de s'exprimer aisément par écrit. Ils doivent produire des écrits dans les différentes situations de communications auxquelles ils seront confrontés, sans que le message transmis soit atteint par les erreurs orthographiques.

La méthode de l'enseignement de l'orthographe telle qu'elle est conçue dans la réforme 2003 écarte l'enseignement traditionnel basé sur la dictée et la mémorisation des règles et adopte les principes de la méthode intégrée, on ne doit donc plus consacrer des séances séparées pour enseigner des leçons d'orthographe, d'une manière décontextualisée, l'enseignement se base au contraire sur une étude des différentes notions d'orthographe ancrées dans les supports textuels proposés.

3.1 L'orthographe dans le manuel scolaire de 4AM

Comme nous l'avons déjà signalé, chaque projet est divisé en séquences comportant un nombre de séances bien précis, à travers lesquelles différents aspects de la langue sont étudiés : la grammaire, le vocabulaire, la conjugaison l'orthographe, l'expression écrite et orale. Notre travail portera sur l'orthographe.

Le manuel scolaire comporte sept séquences d'orthographe organisées comme suit :

Chapitre I : L'enseignement de l'orthographe en quatrième année moyenne

Projet 1 :

- Séquence 1 : les particularités orthographiques des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif.
- Séquence 2 : particularité orthographique des verbes au futur simple.
- Séquence 3 : les homophones grammaticaux.

Projet 2 :

- Séquence 1 : les homophones.
- Séquence 2 : les adverbes.

Projet 3 :

- Séquence 1 : les accords dans le groupe nominal : non / adjectif ;
- Séquence 2 : l'accord du participe passé .

3.2 L'organisation des leçons d'orthographe

L'enseignement de l'orthographe de la quatrième année moyenne repose sur cinq étapes :

1. Je lis et je repère : dans cette étape l'élève est censé lire un texte et répondra à une question relative au thème de la séance (phase de lecture du corpus et de repérage du fait de langue) ex : « souligne au crayon les verbes du texte ci – dessus. »⁴.

2. J'analyse : c'est une phase de réflexion sur le fait de langue et d'émission d'hypothèses, de règles de fonctionnement de ce fait de langue.

Cette analyse aidera l'apprenant à construire la règle. Cette étape est constituée des questions auxquelles l'apprenant est censé répondre ex : «

- Donne l'infinitif et le groupe des verbes que tu as soulignés.
- A quel temps sont –ils conjugués ? »⁵.

3. Faisons le point : phase de conceptualisation ou construction collective de la règle.

⁴ Manuel scolaire de la quatrième année moyenne, 2013, Alger, Onps, p30.

⁵ Ibid

Chapitre I : L'enseignement de l'orthographe en quatrième année moyenne

4. Je m'exerce : phase d'application dans laquelle trois à quatre exercices parfois plus sont proposés. Remarquons différents types d'exercices :

- a) Exercice à trous ex : « Complète avec « on » ou « ont ».
- De nombreuses espèces animales Presque disparu de leur environnement. doit préserver leurs habitats.
 - estime que de nombreuses ressources naturelles sont en voie de disparition. »⁶.
- b) Exercice de remplacement ex : « Remplace les expressions en gras par des adverbes en « ment » de même sens :
- Les Algériens ont combattu **avec courage** et **avec vaillance** le colonialisme français.
 - Cette femme s'habille **avec élégance**.
 - L'élève s'adresse avec respect à son professeur.
 - La couturière brode **avec finesse** et **délicatesse** une belle robe traditionnelle constantinoise.
 - J'aime qu'on me réponde **avec franchise**. »⁷.
- c) Exercice de dictée ex : « Qui vivra verra ...
Viendra le jour où les vacanciers ne jetteront plus leurs déchets dans la mer. Ils nettoieront les plages après leur départ. Tous le monde pourra profiter des bienfaits de la mer et du soleil. Les poissons ne mourront plus de pollution et nous verrons enfin la grande bleue dans toute sa splendeur. »⁸.

⁶ Op cit p 78.

⁷ Op cit p 131.

⁸ Op cit p 57.

Chapitre I : L'enseignement de l'orthographe en quatrième année moyenne

3.3 Exemple d'une leçon d'orthographe

Projet 1 / Séquence3 / Orthographe

L'accord du participe passé avec l'auxiliaire « avoir »

Objectifs : Au terme de la séance, l'élève sera capable de :

- Rappeler les règles de l'accord du p.passé employé seul, avec l'auxiliaire " être ".
- Distinguer le participe passé dans un GV.
- Repérer le C.O.D du GV dans différentes situations.
- Accorder le participe passé avec l'auxiliaire avoir dans différentes situations.
- Exercices d'application.

Déroulement de la séance

I / Rappel :

Accorde correctement les participes passés suivants :

- Elles sont (**rester**) muettes devant la beauté du paysage.
- Les ouvriers sont (**sortir**) dans les rues, réclamer leurs droits.

(Le participe passé employé seul ou avec l'auxiliaire "être" s'accorde en genre et nombre avec son sujet.)

II Lis l'énoncé puis analyse les groupes verbaux :

Pendant l'heure de permanence, les élèves ont organisé un volontariat dans le petit jardin de l'école. Au commencement, ils ont nettoyé les passages entre les arbres et les fleurs. Ils ont ensuite taillé les arbustes qu'ils **ont** plantés l'année passée. A la fin ils se sont félicités en se donnant des fleurs. Les fleurs qu'ils ont cueillies étaient ravissantes.

Relève du texte les formes verbales composées (Analyse)

Les élèves ont organisé un volontariat. → pas d'accord

S v COD

Ils ont nettoyé les passages. → pas d'accord

S V COD

Chapitre II : Analyse des erreurs

Introduction

Quel que soit le domaine, toute activité de recherche est composée d'une partie théorique et d'une autre pratique.

Pour mener à bien notre travail de recherche nous avons décidé de réaliser une enquête sur le terrain. Pour ce faire, nous avons choisi l'analyse des productions écrites des élèves de la 4AM, des copies dans lesquelles les auteurs ont rédigé une rédaction répondant à la consigne que nous leur avons donnée et qui est :

Consigne : le BEM approche et tu as remarqué que l'un de tes camarades ne se concentre pas en classe, il ne révise pas ses leçons.

Sous forme d'un dialogue, rédigez un écrit bien structuré dans lequel vous essayez de l'encourager à travailler et à se préparer à l'examen final.»

Dans le présent chapitre, nous nous sommes basés sur les erreurs produites dans les copies des élèves. Nous les avons classées en nous appuyant sur la typologie de CATACH N, nous avons aussi essayé de cerner les difficultés que rencontrent les apprenants lors du passage de l'oral à l'écrit et enfin de trouver les différentes causes de ces erreurs.

1. présentation du corpus

L'objectif de cette recherche consiste à avoir une idée sur le genre et le type d'erreurs que produisent les élèves au collège et d'essayer de comprendre pourquoi ils commettent encore cette catégorie d'erreurs après sept ans d'apprentissage du français ?

Dans la mesure où notre travail s'inscrit dans le cadre de l'analyse des erreurs orthographiques, nous avons constitué notre corpus à partir des productions écrites des élèves de 4AM fréquentant le collège « CHALAL Mohamed Ali Attouche » situé dans la commune de « MAKOUA » willaya de TIZI-OUZOU. Ces rédactions ont été produites pendant une période relativement brève, c'est-à-dire entre le cinq et le dix mai 2016. La collecte de notre corpus s'est déroulée sans incident.

Nous avons distribué le sujet de rédaction à deux classes composées de vingt-cinq (25) élèves chacune. Parmi les cinquante élèves au total, quarante ont répondu à notre sujet de rédaction et comme il est impossible de mener notre recherche sur l'ensemble des copies recensées, nous avons limité le nombre à vingt soit 50 % des copies que nous avons choisies

Chapitre II : Analyse des erreurs

au hasard. A priori, nous avons observé que les textes rédigés ne sont pas de la même taille et plus ils sont longs plus ils contiennent d'erreurs.

Tous les élèves ont été soumis à la même épreuve qui consiste à rédiger un écrit sous forme d'un dialogue, dans lequel ils doivent encourager leurs camarades pour la révision de l'examen final du BEM.

Avant de commencer à répondre à la consigne, nous leur avons expliqué qu'il s'agissait d'une recherche à finalité pédagogique et que notre intention était de repérer leurs difficultés dans le processus d'enseignement /apprentissage du français. Nous leur avons également annoncé que leurs copies ne seraient transmises ni à l'administration ni aux enseignants. Comme nous n'avons pas voulu perturber le déroulement ordinaire du cours de français, nous nous sommes adressées à l'enseignante chargée du cours et nous lui avons demandé de bien vouloir distribuer les copies lors de la séance et de les récupérer à la fin.

Nous devons signaler l'importance que nous attachons à l'exercice de rédaction ou de production écrite d'un dialogue : ce n'est pas par hasard que nous avons effectué ce choix, le dialogue nous a permis de bien montrer les difficultés que rencontrent les apprenants lors du passage de l'oral (dialogue) à l'écrit (production écrite). Ce dernier nous a permis aussi de montrer l'impact de la langue maternelle à travers les interférences (les élèves pensent en Kabyle et écrivent en français).

Les copies ont montré à l'évidence, une absence de maîtrise des connaissances orthographiques. Notre recherche nous a permis, au fil des observations, de dévoiler le déséquilibre des règles orthographiques entre l'orale et l'écrit. C'est pour cela que nous pensons que l'apprentissage des règles d'orthographe nécessiterait plus de temps dans l'enseignement-apprentissage du français.

Analyse du corpus

Nous rappelons que notre travail se focalise sur la compétence linguistique plus précisément l'orthographe et pour des raisons méthodiques, nous avons préféré procéder à la classification des erreurs selon la typologie établie par CATACH N. Nous les avons classées selon leur catégorie (phonétique, phonogrammique, morphogrammique, idéogrammique ...).

Les erreurs relevées portent le numéro de la copie d'où elles sont extraites exemple : (c 7) pour la copie sept.

2. L'analyse des productions écrites

1. Erreurs d'ordre phonétique

Dans cette optique, nous avons signalé les difficultés des élèves qui apparaissent à travers la prononciation de certains sons, plus précisément de certaines voyelles et leur transcription écrite. Pour ce faire, nous avons établi une distinction entre les voyelles nasales et les voyelles orales.

Tableau 2 : classification des erreurs phonétiques

voyelles	Erreurs	Corrections	%
Orale	Mi (c 3)	Mais	4,43 %
	Si (c 8)	C'est	
	Finissant (c 6)	Feignant	
	Causine (c 7)	Cousine	
	Rivise (c 17)	Révises	
	Sevenir (c 18)	Souvenir	
	Mércé(c3)	Merci	
Nasale	No (c 15)	Non	2,53 %
	On moin (c 16)	Au moins	
	Convaicre(c17)	Convaincre	
	Ausuit (c 19)	En suite	
Total	11		6,96 %

Interprétation

Le tableau ci-dessus représente l'ensemble des erreurs d'ordre phonétique. Sur un ensemble de 158 erreurs, nous avons relevé onze erreurs d'ordre phonétique soit 6,96 %. Ces erreurs se répartissent à leur tour en erreurs relatives à la confusion entre les voyelles orales. Nous en avons comptabilisé sept soit 4,43 %. Quant aux erreurs se rapportant à la confusion entre les voyelles nasales elles sont au nombre de quatre, ce qui donne un taux de 2,53 %. Ces erreurs s'expliquent par l'écart existant entre le système phonologique du français et celui de la langue maternelle des élèves. Etant donné que la langue maternelle (Kabyle) comprend trois phonèmes vocaliques et que le français en comprend au moins dix; ces

Chapitre II : Analyse des erreurs

grandes différences entre les deux langues contribuent à commettre des confusions et inévitablement des erreurs. Exemple la confusion entre le son [i]et [e] dans « mercé » au lieu de « merci ».

2. Erreurs d'ordre phonogrammique

Dans cette catégorie, nous avons relevé les erreurs qui correspondent à un oral correct, un écrit erroné.

Tableau 3 : classification des erreurs phonogrammiques

Phonogrammes	Erreurs	Corrections	%
/ã /	Rends(c 6) Ponse(c14) Emcore (c 1) Maintenent (c14)	Rang Pense Encore Maintenant	2 ,53 %
/Õ /	Répondre(c 2) Volenter(c9) Concontre(c2)	Répondre Volonté Concentre	1 ,89 %
/O /	D'acaure (c 10) Chausse (c10) Traup(c 20)	D'accord Chose Trop	1 ,89 %
/E/	Mantenent (c14) Examin (c9) Entrin (c16)	Maintenant Examen Entrain	1 ,89 %
/S /	Réponce (c20) Lessons (c7) Grasse (c20)	Réponse Leçon Grâce	1 ,89 %
/e /	Esseye (12) Eisyé (c 08) La volonter(c 9)	Essaye Essayer La volonté	1 ,89 %
Total		19	12 ,02 %

Chapitre II : Analyse des erreurs

Interprétation

Ce tableau regroupe les erreurs d'ordre phonogrammique. Nous avons constaté que sur l'ensemble de cent cinquante huit erreurs, dix-neuf erreurs sont d'ordre phonogrammique. Ces dernières sont dues à la complexité du système graphique français qui autorise des graphèmes multiples pour un même phonème, c'est justement, ce que nous avons supposé, engendre des difficultés lors du passage de l'oral à l'écrit. L'élève se trouve devant un choix multiple de graphèmes pour transcrire un seul phonème. Exemple pour le phonème [ã] l'élève doit choisir entre (am, an, em, en).

3. Erreurs d'ordre morphogrammique

Dans cette partie, nous avons relevé les erreurs grammaticales et les erreurs lexicales.

Tableau 4 : classification des erreurs concernant les morphogrammes grammaticaux

Morphogrammes grammaticaux	Erreurs	Corrections	%
Morphogrammes du genre	Stressé(c12) Content (c12) Ami (c17) vie meilleur(c16) Anné (c7) Important (c12) Un conversation (c3)	Stressée Contente Amie vie meilleure Année Importante Une conversation	4,43 %
Morphogrammes du nombre	Mes camarade (c3) Les difficulté (c4) Les leçon (c7) Les examen (c3) Ami(c20) Les étude (c16) Tes parent (c16)	Mes camarades Les difficultés Les leçons Les examens Amis Les études Tes parents	4,43 %
Morphogrammes verbaux	J'ai allé (c1) J'ai parti (c16) J'ai réussit (c2) Que je reussire (C10)	Je suis allé Je suis parti J'ai réussi Que je réussisse	15 ,18 %

Chapitre II : Analyse des erreurs

	Tu révise (c11)	Tu révises	
	J'ai la interroger (c12)	Je l'ai interrogé	
	Tu avoir (c5)	Tu auras	
	Je eu (c15)	J'aurai	
	Je suis peur (c9)	J'ai peur	
	Je vas(c3)	Je vais	
	J'étais (c3)	J'étais	
	J'ai remarque (c7)	J'ai remarqué	
	J'ai essaye (c17)	J'ai essayé	
	S'approche(c14)	S'approchent	
	Tu me dit(c14)	Tu me dis	
	Tu peut(c15)	Tu peux	
	M'a répondu(c18)	M'a répondu	
	Tu études pas (c18)	Tu n'étudies pas	
	De conseillé(c4)	De conseiller	
	De révisé(c4)	De réviser	
	Pour m'aidé(c3)	Pour m'aider	
	De parlé(c2)	De parler	
	De préparé(c16)	De préparer	
	Pour finire(14)	Pour finir	
Total		38	24,05 %

Interprétation

Ce tableau englobe les erreurs concernant les morphogrammes grammaticaux. Nous avons relevé quarante deux erreurs soit 26,58 % et nous les avons classées selon le type de morphogramme erroné. Sept erreurs sont dues à la confusion du genre des mots, ce qui donne un taux de 4,43 %. Parmi les erreurs, sept sont liées à la non maîtrise des morphogrammes de nombre. Les erreurs concernant les morphogrammes verbaux sont les plus rencontrées dans les copies des élèves. Nous avons relevé vingt quatre erreurs ce qui représente un taux de 15,18 %. Ces dernières sont dues à la non maîtrise de la conjugaison et à la confusion entre les temps verbaux. Ce nombre important d'erreurs s'explique par le fait que les marques du genre et du nombre, quelques terminaisons verbales n'apparaissent généralement pas à l'oral,

Chapitre II : Analyse des erreurs

contrairement à l'écrit où les marques se manifestent au niveau des segments de la chaîne parlée. Donc la non correspondance phonie-graphie et le fait que les marques des désinences verbales et nominales ne soient pas prononcées, elles correspondent à des graphèmes différents. Exemple : « les examens s'approche » au lieu de « approchent », la terminaison « ent » ne se prononce pas à l'oral.

Tableau 5 : classification des erreurs concernant les morphogrammes lexicaux

Morphogrammes lexicaux	Erreurs	Corrections	%
Omission d'une lettre	Afaires(c14)	Affaires	4 ,43 %
	Atends(c18)	Attends	
	Just (c15)	Juste	
	Efort (c15)	Effort	
	Retars (c15)	Retard	
	Peti (c19)	Petit	
	D'accor (c19)	D'accord	
Une lettre en plus	La volonter (c9)	La volonté	5,69 %
	Seur (c10)	Sur	
	Bonheure (c15)	Bonheur	
	Tards (c15)	Tard	
	Examents (c15)	Examen	
	Beaucoup (c14)	Beaucoup	
	La révisions (c15)	La révision	
	La leçons (c15)	La leçon	
	Vrais (c15)	Vrai	
Une consone doublée	Vitte (c16)	Vite	1 ,26 %
	Leçons (c12)	Leçons	
Une lettre à la place d'une autre	Passiance (c15)	patience	0 ,63 %
Marque finale de dérivation	Révisation(20)	Révision	0 ,63 %
Total	20		12 ,65%

Interprétation

Chapitre II : Analyse des erreurs

Le tableau ci-dessus représente l'ensemble des erreurs relatives à la non maîtrise des morphogrammes lexicaux. Sur un total de cent cinquante huit erreurs nous avons relevé vingt erreurs soit 12,65 %. Nous les avons classées selon cinq types. Sept erreurs sont dues à l'omission d'une lettre ce qui donne un taux de 4,43 %, neuf autres sont dues à l'ajout d'une lettre soit 5,69%. Deux erreurs sont relatives aux doubles consonnes et représentent 1,26 %. Nous avons trouvé une erreur où l'apprenant place une lettre à la place d'une autre. Ce genre d'erreurs représente 0,63 % et enfin une autre est due à la non maîtrise de la composition des mots. Nous supposons que l'origine de ces erreurs pourrait être liées à des facteurs extralinguistiques (fatigue, lapsus ...).

4. Erreurs concernant les homophones

Tableau 6: classification des erreurs concernant les homophones

Homophones	Erreurs	Corrections	%
Lexicaux	Foit (C4) Son(c10) Moi(c12)	Fois Sans Mois	1,89 %
Grammaticaux	Se sujet (C2) Ce concentrer(c2) Ces(14) Ses (c15) C'est(c14) Mes(C7) Son(c10) Est (C 16) Et (C18) Si (C 8) a (c15) Ces(c15) Sa(c17) Ça(c20)	Ce sujet Se concentrer C'est C'est Si Mais Sont Et Est C'est à Ses ça Sa	8,86 %
Total	17		10,75 %

Interprétation

Le tableau ci-dessus représente toutes les erreurs concernant les homophones grammaticaux et lexicaux. Sur un total de cent cinquante huit erreurs nous avons constaté dix-sept relatives aux homophones soit 10,75 %, dont trois grammaticales avec un taux de 1,89 % et 14 lexicales soit 8,86 %.

Ce nombre important d'erreurs relatives aux homophones est due au choix multiple de forme graphique disponible pour transcrire un son. Exemple [fwa] : « fois, foi, foie ». Les homophones sont une source de difficultés pour les élèves, c'est le contexte qui permet dans ces cas de les distinguer pour éviter les ambiguïtés sémantiques.

5. Erreurs d'ordre idéogrammique

Tableau 7: classification des erreurs idéogrammiques

Idéogramme	Erreur	Correction	%
Majuscule	Bem (c4) ...! aller (c2) ...! tu concentre(c2) ...? ! il (c4) je suis pas bien(c10) moi (c4)	BEM ...! Aller ...! Tu concentre ...? ! Il . Je ne suis pas bien Moi	3,79 %
Ponctuation	As-tu préparé (c1) Comment vas-tu (c5) Pourquoi ...études(c9) Est-ceque ... leçons (c17) Pas encore...(c1) L'examen...et ...et ...etconvaincre(C18) ... , et (c12) Moi :(c1) Lui :(c1)	As tu préparé ? Comment vas-tu ? Pourquoi ...études ? Est ce que ... leçons ? Pas encore, L'examen....., et ...convaincre., -Moi : -Lui :	6,32%

Chapitre II : Analyse des erreurs

Accent	Meme (c17) Je revise (c 10) Etudes (c20) T'inquiete (c5)	Même Je révise études T'inquiète	2,53 %
Total	20		12,64 %

Interprétation

Ce tableau représente les erreurs idéogrammiques rencontrées dans les copies des élèves. Nous avons relevé onze erreurs sur un total de cent cinquante huit soit 12,64 % dont six relatives à l'emploi de la majuscule, ce qui donne un taux 3,79%, dix relatives à la non maîtrise de la ponctuation soit 6,32 % et quatre autres, soit 2,53% ,concernent les accents.

Ces erreurs peuvent être dues au manque d'activités de lecture et d'écriture chez les apprenants.

Autres erreurs

La négation

Nous avons relevé ces erreurs :

- « S'intéresse pas » au lieu de « ne s'intéresse pas »
- « J'ai pas » au lieu de « je n'ai pas »
- « Je peux pas » au lieu de « je ne peux pas »
- « T'as pas compris » au lieu « tu n'as pas compris »
- « Y'a pas » au lieu de « il n'ya pas »

Interprétation

Chez les jeunes élèves, la négation est généralement rendue seulement par « pas » (l'omission de « ne ») et l'emploi unique de la particule pas est fréquemment présent dans le corpus. Nous avons retenu cinq exemples dans cette catégorie, ce qui aboutit à un taux de 3,16%. Cette omission est due au passage direct de l'oral à l'écrit. Exemple à l'oral [Ze Rjɛ fe] donne à l'écrit « j'ai rien fais ».

Confusion

1. Temps verbaux

« Je eu mon examen final » au lieu de « j'aurais mon examen final »

« Tu peut avoir ton BEM si tu fais des efforts » au lieu de « tu feras des efforts »

« Tu as » au lieu de « tu auras »

Interprétation

Nous avons trouvé trois cas de confusion entre les temps verbaux soit 1,89 %. L'apprenant fait une confusion entre les temps, nous supposons qu'il ignore la forme que peut prendre le verbe dans la phrase.

2. Etre et avoir

« Je suis peur » au lieu de « j'ai peur »

« J'ai fatigué » au lieu de « je suis fatigué »

« J'ai stressé » au lieu de « je suis stressé »

Interprétation

Nous avons trouvé trois cas de confusion entre l'auxiliaire « être et avoir » soit 1,89 %. Ces erreurs peuvent être dues à des interférences avec la langue maternelle des apprenants. Exemple, dans le cas de (je suis peur) l'élève fait référence au kabyle (ugaday) .

3. Participe passé et l'infinitif

« De révisé » au lieu de « de réviser »

« Pour aidé » au lieu de « pour aider »

« Je suis fatiguer » au lieu de « je suis fatigué »

« J'ai parler » au lieu de « j'ai parlé »

« Stressé » au lieu de « stresser »

Interprétation

Nous avons trouvé cinq cas d'erreurs relatives à la confusion dans l'emploi du participe passé et de l'infinitif soit 3,16%. Nous supposons que ces confusions sont dues à la même prononciation de l'infinitif et du participe passé de quelques verbes. Exemple : [Revise] : « révisé, réviser ».

4. Les prépositions

« Dans l'école » au lieu de « à l'école »

« A tes études » au lieu de « dans tes études »

Les études sont importantes « pour ta vie » au lieu de « dans la vie »

« A le convaincre » au lieu de « de le convaincre »

« Le long de vacances » au lieu « de longues vacances »

Interprétation

Sur l'ensemble des erreurs, nous avons constaté cinq confusions entre les prépositions soit 3,16%. Nous supposons que ces erreurs sont dues à l'impact de la langue maternelle des apprenants. Exemple en kabyle « aqli deg lakul » donne « je suis dans l'école » au lieu « je suis à l'école ».

5. Les articles

« Un conversation » au lieu de « une conversation »

« Le joie » au lieu de « La joie »

« un école » au lieu « une école »

Interprétation

Nous avons trouvé trois cas de confusion dans l'emploi des articles soit 1,89%. Nous supposons que lorsque l'élève ignore ce qu'il doit utiliser, il fait interférence à d'autres langues. Dans le cas de (le joie) fait référence à la langue arabe (el farahou) masculin et au kabyle dans le cas (un école) (lakul).

La mauvaise segmentation des mots

- « Tu nas pas » au lieu de « tu n'as pas »
- « Comsa » au lieu de « comme ça »
- « Comça » au lieu de « comme ça »
- « Au quelles » au lieu de « auxquelles »
- « Dacaure » au lieu de « d'accord »
- « Pour quoi » au lieu de « pourquoi »
- « que on » au lieu de « qu'on »
- « Je suis l'à » au lieu de « je suis là »
- « qui il » au lieu de « qu'il »

Interprétation

Nous avons relevé neuf erreurs relatives à la mauvaise segmentation des mots ce qui donne un taux de 5,69 %.

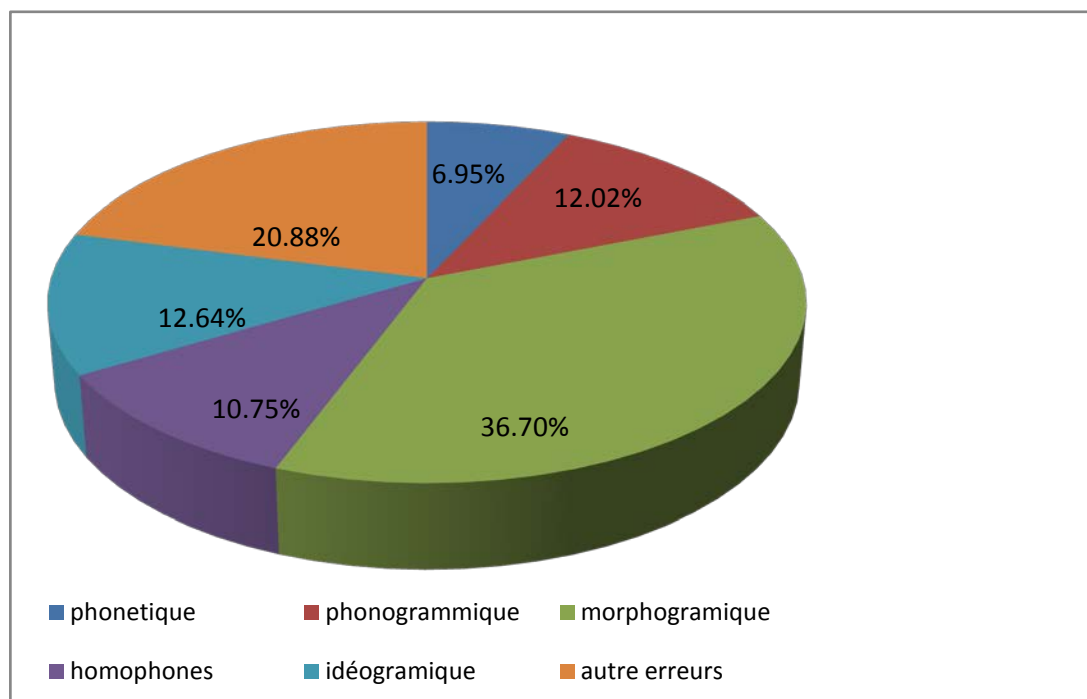
La relation étroite entre deux unités sans segmentation amène les élèves à écrire les termes tels qu'ils les prononcent. Lorsque l'apprenant transcrit un mot qu'il ne connaît pas, il choisit la forme la plus facile ou il essaye de l'approcher d'un autre mot qu'il connaît.

3. Récapitulation

Tableau 8 : Tableau récapitulatif

Types d'erreurs	Nombre	Pourcentage
Phonétiques	11	6,96 %
Phonogrammiques	19	12,02 %
Morphogrammiques	58	36,70 %
les homophones	17	10,75 %
Idéogrammiques	20	12,64 %
Autres erreurs	33	20,88 %
Total	158	100 %

Graphe 01 : Analyse graphique des résultats obtenus



Interprétation

Il résulte de l'analyse quantitative des données que la plupart des erreurs sont morphogrammiques. Les différentes erreurs (autres erreurs) sont classées en deuxième position suivies par les erreurs idéogrammiques en troisième position, les erreurs phonogrammiques en quatrième, les homophones en cinquième et enfin les erreurs phonétiques en dernière position .

Conclusion

Le passage du code oral au code écrit constitue une difficulté majeure pour les élèves. En effet, le français de ces derniers est marqué par des écarts phonologiques provoqués par les interférences avec le kabyle. Les phonèmes qui ne sont pas perçus par les élèves ne peuvent être totalement bien reproduits à l'écrit. La diversité des graphies pour un même phonème, la présence d'homophones ne facilitent pas la tâche aux apprenants.

Les productions écrites sont marquées également par une morphologie particulière, la confusion des genres et nombres.

En conclusion, les erreurs sont dues d'une part à la non maîtrise du système orthographique complexe du français. D'autre part, elles peuvent être aussi la conséquence d'un déficit comme un lapsus, une erreur d'inattention due à la fatigue, qui peut survenir lors d'une production écrite.

Conclusion générale

Conclusion générale

Dans cette recherche portant sur l'erreur de l'orthographe, Nous avons évoqué l'erreur par rapport à la norme. Comme l'erreur que nous avons analysée se rapporte à l'orthographe, il s'est avéré nécessaire d'évoquer brièvement son histoire et sa complexité.

Notre corpus étant constitué par des productions d'élèves algériens apprenant le français, nous avons jugé utile de situer l'enseignement du français en Algérie et la place accordée à l'enseignement de l'orthographe. Pour la description et l'analyse des erreurs, nous avons appliqué la méthodologie de CATACH N.

Les résultats obtenus lors de cette recherche nous a permis de confirmer nos hypothèses formulées dans l'introduction. Le travail confirme la première hypothèse concernant les horaires consacrés à la langue française dans la mesure où quatre heures d'enseignement du français par semaine reste insuffisant pour étudier une langue assez riche et complexe. Concernant la deuxième hypothèse relative à la prise en charge de l'enseignement de l'orthographe par l'école algérienne, les résultats de la recherche confirment que l'orthographe française est complexe, tandis que le volume horaire qui lui est accordée est insuffisant pour un programme assez long.

La complexité du système graphique français et sa non-correspondance avec celui de la langue maternelle des élèves (le Kabyle) induit à l'erreur, ce qui confirme notre hypothèse citée dans l'introduction générale : « Le système phonie-graphie de la langue maternelle des élèves et celui de la langue étrangère occasionnerait les erreurs orthographiques dans les productions écrites. » la langue française contient des phonèmes et des graphèmes que l'élève ne trouve pas dans sa langue maternelle. En langue française, un phonème peut être transcrit par plusieurs graphèmes, par contre en kabyle, un phonème renvoie à un seul graphème.

Après l'observation et l'analyse des copies, nous avons constaté que la mauvaise prononciation de certains sons du français expliquerait la transcription erronée de certains mots. Nous pouvons dire aussi que la complexité de la langue française et l'écart existant entre l'oral et l'écrit ne sont pas les seules causes de l'erreur, mais nous observons des formes aléatoires de l'écrit venant du monde extérieur au milieu scolaire.

Conclusion générale

Face à ce constat, nous postulons que dans la situation algérienne, l'usage influence la norme. Autrement dit, au moment d'orthographier, l'élève algérien fait référence à un usage local de l'orthographe et non à la norme orthographique française de référence transmise par l'école.

Pour conclure, nous pouvons dire que face à ce sérieux problème de l'orthographe, le gouvernement algérien devrait faire des réformes qui conviendraient aux algériens au lieu d'importer des méthodologies d'enseignement du français langue maternelle. L'enseignement du français devrait accorder les mêmes horaires pour travailler toutes les composantes de la langue : la phonétique, le lexique, la morphosyntaxe et l'orthographe.

Références bibliographiques

Ouvrages

1. BESSE H., PORQUIER R. (1991), *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier /Didier
2. BENVENISTE C B., CHERVEL A. (1974), *L'orthographe*, Paris, François Maspero.
3. CATACH N. (1992), *L'orthographe française traité théorique et pratique*, Paris, Nathan.
4. CATACH N. (1995), *L'orthographe française*, université de France, Paris.
5. CORDER S P. (1975), *Introducing Applied linguistics*, 5th / ed, Middlesex: Penguin Education.
6. CUQ j P., GRUCA I. (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* presse universitaire de Grenoble.
7. ENCREVE H. (1998), *La liaison avec et sans enchainement*, Paris, Seuil.
8. FRAGNIERE JP. (1996), *Comment réussir un mémoire*, Paris, Dunod.
9. FREI H. (1929), *La grammaire des fautes*, Genève –Paris, Slatkine.
10. MAHMOUDAIN M. (1976), *Pour enseigner le français, présentation fonctionnelle de la langue*, Paris, P .U.F.
11. MANESSE D ., GOGIS D. (2007), *Orthographe à qui la faute* , France , Esf éditeur.
12. MAURAIIS J. (2008), *Les Québécois et la norme, l'évaluation par les Québécois de leurs usages linguistiques*, Québec, Office québécois de la langue française.
13. Manuel scolaire de la quatrième année moyenne, 2013, Alger, Onps.
14. Ordonnance N° 08 /04 du 16. 04. 1976. tire III 25 B. O. E n° spéciale 02 /2002.
15. SAUSSURE F. (2004), *Cours de linguistique générale*, Alger, Enag.

Thèse

1. Outaleb-Pellé A. (2010), « Erreurs » d'apprenants du FLE. Le cas des lycéens de Tizi ousou , université Nice-Sopie Antipolis , France

Références bibliographiques

Revue / Articles

1. DEBYSER F. (1970), « La linguistique contrastive et les interférences » in : *Langue Française*, N° 1, Volume 8.
2. DUCROT J M. (2009), « La pédagogie de l'erreur à l'écrit », in : *Le français dans le monde* N° 336.
3. CATACH N. (1995), « Les signes graphiques du mot à travers l'histoire », in : *langue française* N ° 199, Larousse, Paris.
4. PORQUIER R ., FRAUENFELDER U . (1980), « Enseignant et apprenant face à l'erreur », in : *Le français dans le monde*, N ° 154.

Dictionnaires

1. Le petit Larousse illustré. (2003), *Dictionnaire encyclopédique*, Paris, Larousse.
(2004), *Dictionnaire encyclopédique*, Paris, Larousse.
(2006), *Dictionnaire encyclopédique*, Paris, Larousse.
2. Le petit ROBERT. (2009), *Dictionnaire alphabétique et analogique de langue Française*, millésime Robert éditions, Paris.
3. Le petit ROBERT. (1986), Robert éditions, Paris.
4. DUBOIS J. (1973), *Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.
5. DUBOIS J. (1994), *Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.
6. GALISSON R. COSTE D. (1976), *Didactique des langues*, Paris, Hachette.

Sitographie

1. DEVAL K. (2000), *L'erreur : un obstacle à analyser*. (Consulté le 10-03-2016).
2. GRANGUILLAUME G, *La francophonie en Algérie, école des grandes études en sciences sociales*, Paris 09 .04.2008 [http : // Sinistri : Canalblog.Com /archives](http://Sinistri:Canalblog.Com/archives). (Consulté 06. 2016).
3. [www. Littré. Org](http://www.Littré.Org) / Définition / orthographe. (Consulté 05.2016).

Références bibliographiques

Mémoires

1. BENNAMOUR F ., BENAMEUR K. (2010,2011), *Les difficultés rencontrées par les apprenants algériens au niveau de l'orthographe du français , cas des élèves de terminale de lycée « ZAMOUM Mohamed » de Boghni ,université de Tizi Ouzou.*
2. BENCHABANE F., BENHAMMOU B.,BOUCENA Dj. (2011,2012) *L'analyse des erreurs au niveau de l'orthographe dans les productions écrites : étude comparative entre l'école primaire privée et l'école primaire publique, université de Tizi Ouzou.*

Table des matières

TABLE DES MATIERES

Sommaire	01
Introduction générale.....	02

Partie théorique

Chapitre I: L'erreur

1. L'analyse des erreurs	05
2. L'erreur et la faute	08
3. Les types d'erreurs	10
3.1 L'erreur interlinguale	10
3.2 L'erreur intra-linguale	10
3.3 L'erreur selon quelques auteurs	10
4. L'origine des erreurs	14
5. Le statut de l'erreur à travers les théories d'apprentissage	15
5.1 Le modèle transmissif	15
5.2 Le modèle behavioriste	15
5.3 Le modèle constructiviste	15
6. La correction de l'erreur	16
7. La norme	16
7.1 Les types de normes	17
7.2 La norme scolaire	18

Chapitre II : L'orthographe française

1. Aperçu historique	20
1.1. L'origine de l'écriture	20
1.2. L'apparition de l'alphabet	20
1.3. L'orthographe	20
1.3.1. Le projet de 1990	23
1.3.2. Les fondements de la réforme	24
2. L'orthographe française	24
2.1. Définition de l'orthographe	24
2.2. Les types d'orthographe	25
2.2.1. L'orthographe phonétique	25

Table des matières

2.2.2. L'orthographe lexicale	25
2.2.3. L'orthographe grammaticale	26
2.3. Le système graphique du français : « Pluri système »	27
2.3.1. Les phonogrammes	28
2.3.2. Les morphogrammes	32
2.3.3. Les logogrammes	33
3. Distinction oral / écrit.....	34
3.1. La non-correspondance oral / écrit	35
3.2. L'homonymie comme l'un des résultats de cet écart.....	37
3.3. L'homophonie et l'hétéro-graphie	38

Partie pratique

Chapitre I : L'enseignement de l'orthographe en quatrième année moyenne

1. Le français en Algérie	39
2. L'enseignement du français en Algérie	41
2.1. les objectifs globaux de l'enseignement du français au collège et en 4AM..	41
2.2. Présentation de manuel scolaire	43
2.3. Contenus des programmes.....	50
2.4. Le volume horaire imparti au français.....	51
3. L'enseignement de l'orthographe française	52
3.1. L'orthographe dans le manuel scolaire de 4AM	52
3.2. L'organisation des leçons d'orthographe	53
3.3. Exemple d'une leçon d'orthographe	55

Chapitre II : analyse des erreurs

1. présentation du corpus	57
2. L'analyse des productions écrites.....	59
3. Récapitulation.....	69

Conclusion générale	72
----------------------------------	----

Références bibliographiques

Table des matières

Annexes

Liste des tableaux

Tableau 1 : les caractéristiques de l'oral et l'écrit -----	35
Tableau 2 : classification des erreurs phonétiques-----	59
Tableau 3 : classification des erreurs phonogramiques -----	60
Tableau 4 : classification des erreurs concernant les morphogrammes grammaticaux -----	63
Tableau 5 : classification des erreurs concernant les morphogrammes lexicaux-----	64
Tableau 6 : classification des erreurs concernant les homophones -----	69
Tableau 7 : classification des erreurs idéogramiques-----	59
Tableau 8 : Tableau récapitulatif -----	69

Liste des figures

Figure 1 : l'interlangue selon S P CORDER -----	07
---	----

Liste des graphes

Graphe 01 : analyse graphiques des résultats obtenus -----	70
--	----

Dans le cadre de notre travail de fin d'étude (Master) qui s'intitule : « Les erreurs d'orthographe : l'impact de l'oral sur l'écrit (analyse des productions des élèves de 4 AM). Nous avons conçu distribuer le sujet de rédaction ci-dessus.

Les productions que vous nous apportez sont pour nous, d'une aide précieuse qui nous permettra de mener à terme notre travail.

Consigne : le BEM approche et tu as remarqué que l'un de tes camarades ne se concentre pas en classe, il ne révise pas ses leçons.

Sous forme d'un dialogue, rédigez un écrit bien structuré dans lequel vous essayez de l'encourager à travailler et se préparer à l'examen final.

Je suis un camarade en classe, c'est un paresseux
il ne suit pas et ne révise pas ses leçons.

Un jour j'ai décidé de lui en parler, je l'ai trouvé dans les ronds et je lui dis :

mon ami pourquoi t'es si paresseux, tu ne
travailles pas et tu ne donne aucun effort !

Il me répond :

moi je m'en fous, à la fin de l'année
je réviserais toutes les leçons.

Je réclame :

^ - d'ora ! tu ne pourras jamais arriver, car c'est beaucoup,
commence par maintenant, tu vas voir, tu réussiras.[↑]

- Il me dit :

^ Je sais ce que je fais, maintenant je vais me reprendre,
après je réviserais.[↑]

Je lui dis :

^ Tu connais rien du tout, tu ne connais pas l'avenir, le
chemin que t'as pris ne te fera pas sortir, c'est pour ça que les
élèves ne réussissent pas, il pense comme toi.[↑]

Il me répond :

^ Mais comment veux-tu que je fasse ?[↑]

Je lui dit :

^ Il faut que tu commence à réviser et à suivre en classe
et à faire tes exercices dès maintenant avant que ce
soit trop tard.[↑]

Mon ami :[↑] - Donc, d'accord je vais me reprendre, et merci
de m'avoir prévenu.[↑]

Enfin, mon camarade a ouvert ses yeux, et redevenu
un bon élève.

Dans le cadre de notre travail de fin d'étude (Master) qui s'intitule : « Les erreurs d'orthographe : l'impact de l'oral sur l'écrit (analyse des productions des élèves de 4 AM). Nous avons conçu distribuer le sujet de rédaction ci-dessus.

Les productions que vous nous apportez sont pour nous, d'une aide précieuse qui nous permettra de mener à terme notre travail.

Consigne : le BEM approche et tu as remarqué que l'un de tes camarades ne se concentre pas en classe, il ne révise pas ses leçons.

Sous forme d'un dialogue, rédigez un écrit bien structuré dans lequel vous essayez de l'encourager à travailler et se préparer à l'examen final.

Le BEM approche et j'ai remarqué que mon ami ne se concentre pas en classe, il ne révise pas ses leçons.

Un jour j'ai décidé de lui parler sur ce sujet. J'ai lui dit :

« Bonjour mon ami »

Il me répondit :

« Bonjour Amine »

J'ai dit :

« Est-ce que tu as commencé de réviser tes leçons ? »

Il me répondit :

" Non ! pas du tout "

J'ai dit :

" Le BÉL approche et tu n'as pas révisé ? "

Il me dit :

" C'est facile de réviser ? "

J'ai dit :

" C'est pas vrai ! tu concentre pas en classe et tu réviser pas "

tes leçonnettes me dit que c'est facile, c'est grave mon ami !

aller réviser tes leçons avant que tu sois trop tard "

Il me dit :

" Oui c'est vrai "

En fin j'ai réussit de convaincre mon ami.

Dans le cadre de notre travail de fin d'étude (Master) qui s'intitule : « Les erreurs d'orthographe : l'impact de l'oral sur l'écrit (analyse des productions des élèves de 4 AM). Nous avons conçu distribuer le sujet de rédaction ci-dessus.

Les productions que vous nous apportez sont pour nous, d'une aide précieuse qui nous permettra de mener à terme notre travail.

Consigne : le BEM approche et tu as remarqué que l'un de tes camarades ne se concentre pas en classe, il ne révise pas ses leçons.

Sous forme d'un dialogue, rédigez un écrit bien structuré dans lequel vous essayez de l'encourager à travailler et se préparer à l'examen final.

Un jour j'étais à l'école et j'ai remarqué que l'un de mes camarade ne se concentre pas en classe, il ne révise pas ses leçons, alors j'ai décidé de faire une conversation pour le convaincre et le donner des conseils pour l'aider au notre examen final (BEM).

Moi :¹ Bonjour, Nassim² ;³ Comment va tu⁴ ?

Nassim :⁵ Je suis pas bien parce que l'examen est très proches et moi je suis très peur de sa⁶.

Merci pour votre collaboration .

Mai : t'inquiète pas mon amie, je suis là pour t'aider
au quelle moment que tu veux.

Nassim : "Moi je suis fatigué de se BEN là".

Mai : Non, ne dit pas ça le BEN c'est un petit examen que
tout les élèves le passe pour aller au lycée et c'est
examens comme les autres ni plus ni moins.

Nassim : "Moi je peux pas se concentrer a mes leçons,
" aide moi STP?".

Mai : "Écoute mon amie tout les leçons qui t'as pas compris
je vas t'expliqué bien comme il faut, alors concentre
bien toi et tous va très cool".

Nassim : "d'accord mon amie je vas concentrer très
bien et merci pour m'aider dans cette situation".

Mai : "Pa de quoi Nassim et n'eff on va réussir dans
notre BEN et tous va bien comme on veut parceque
quand on veut on peut".

Nassim : "Oui, t'as raison merci beaucoup".

Mai : "de rien ...".

nommez les personnages

ans le cadre de notre travail de fin d'étude (Master) qui s'intitule : « Les
reurs d'orthographe : l'impact de l'oral sur l'écrit (analyse des productions
es élèves de 4 AM). Nous avons conçu distribuer le sujet de rédaction ci-
essus.

es productions que vous nous apportez sont pour nous, d'une aide précieuse
il nous permettra de mener à terme notre travail.

onsigne : le BEM approche et tu as remarqué que l'un de tes camarades ne se
ncentre pas en classe, il ne révise pas ses leçons.

us forme d'un dialogue, rédigez un écrit bien structuré dans lequel vous
sseyez de l'encourager à travailler et se préparer à l'examen final.

Depuis le début de l'année j'ai remarqué Zakaria ne se concentre pas
en classe, il ne révise pas ses leçons. Donc j'ai décidé de lui parler.

Moi : Bonjour Zakaria ça va !

Zakaria : Je vais très bien merci.

Moi : est les études ça va !

Zakaria : Moi est les études ça fait deux !

Moi : AH ! donc oui... j'ai remarqué ! pourquoi tu ne révis pas
tes leçons ?

Zakaria : J'ai pas le temps, je m'entraîne avec mes amis pour

gagner la finale de match de football.

Moi : Mais tu négocie d'esper ! bientôt le BEM et toi tu joues au
football ! si tes camarades réussissent et partent au lycée et toi non ?
si tu ne joues avec toi au football se réussissent et révisent
aujourd'hui après l'entraînement,
Zakaria : AH ! bon je le sava pas !

Merci pour votre collaboration.

- **Maria** si tu veux cette après michi, viens pour qu'on revise ensemble. je t'expliquerais toute les leçon que tu n'as pas compris. tu veux bien?
- **Zabaria** oui, je veux bien, merci **Louiza**.

Dans le cadre de notre travail de fin d'étude (Master) qui s'intitule : « Les erreurs d'orthographe : l'impact de l'oral sur l'écrit (analyse des productions des élèves de 4 AM). Nous avons conçu distribuer le sujet de rédaction ci-dessus.

Les productions que vous nous apportez sont pour nous, d'une aide précieuse qui nous permettra de mener à terme notre travail.

Consigne : Le BEM approche et tu as remarqué que l'un de tes camarades ne se concentre pas en classe, il ne révise pas ses leçons.

Sous forme d'un dialogue, rédigez un écrit bien structuré dans lequel vous essayez de l'encourager à travailler et se préparer à l'examen final.

J'ai remarqué que l'un de mes camarades ne se concentre pas en classe et pour ça j'ai essayé de le convaincre.

Moi : Écoute mon ami je pense que si tu te mets au travail.

Lui : Ah! mon ami il reste encore de temps.

Moi : non! il faut que tu sois à jour dès maintenant.

Lui : mais je sais pas comment!

Moi : d'abord il faut que tu te concentres en classe et que tu révises tes leçons chaque soir.

Lui : alors je vais essayer le maximum pour me concentrer en classe et me mettre à jour.

Merci pour votre collaboration.

Dans le cadre de notre travail de fin d'étude (Master) qui s'intitule : « Les erreurs d'orthographe : l'impact de l'oral sur l'écrit (analyse des productions des élèves de 4 AM). Nous avons conçu distribuer le sujet de rédaction ci-dessus.

Les productions que vous nous apportez sont pour nous, d'une aide précieuse qui nous permettra de mener à terme notre travail.

Consigne : le BEM approche et tu as remarqué que l'un de tes camarades ne se concentre pas en classe, il ne révise pas ses leçons.

Sous forme d'un dialogue, rédigez un écrit bien structuré dans lequel vous essayez de l'encourager à travailler et se préparer à l'examen final.

A la sortie de l'école, j'ai allé parler à mon camarade de classe.

Moi : C'est bientôt l'examen, as-tu préparé

Lui : Non pas encore.

Moi : Oh, j'ai remarqué que tu te concentre pas en classe ces jours.

Lui : Oui, et je peux pas réviser à la maison.

Moi : Il est très important cet examen, tu veux que tous tes amis ~~soient~~ soient au lycée et tu reste ici ? Il faut que tu te prépares bien et évite de regarder la télévision chaque jour.

Je te conseille de réviser tes leçons chaque soir.

Lui : Je te remercie, et j'essayerai de me préparer.

Merci pour votre collaboration.

Dans le cadre de notre travail de fin d'étude (Master) qui s'intitule : « Les erreurs d'orthographe : l'impact de l'oral sur l'écrit (analyse des productions des élèves de 4 AM). Nous avons conçu distribuer le sujet de rédaction ci-dessus.

Les productions que vous nous apportez sont pour nous, d'une aide précieuse qui nous permettra de mener à terme notre travail.

Consigne : le BEM approche et tu as remarqué que l'un de tes camarades ne se concentre pas en classe, il ne révise pas ses leçons.

Sous forme d'un dialogue, rédigez un écrit bien structuré dans lequel vous essayez de l'encourager à travailler et se préparer à l'examen final.

Le BEM approche et pourtant l'un de mes camarades de classe ne s'y intéresse pas, alors j'ai décidé de lui parler.

Moi : Salut, comment va-tu, je suis là pour te parler du BEM et les conséquences de ton indigence. D'abord, le BEM est un point de changement dans tes études, si tu échoues, tu ne pourras plus continuer.

Mon camarade : Ne t'inquiète pas, je m'en fiche des études moi !

Moi : Ensuite, grâce aux études tu auras ton diplôme et auras un très bon travail, au lieu d'être sans rien.

Mon camarade : Et bien je s'avis pas ! je te promet d'y réfléchir.

Je vais l'avoir convaincu avec mes arguments.

Merci pour votre collaboration.

Dans le cadre de notre travail de fin d'étude (Master) qui s'intitule : « Les erreurs d'orthographe : l'impact de l'oral sur l'écrit (analyse des productions des élèves de 4 AM). Nous avons conçu distribuer le sujet de rédaction ci-dessus.

Les productions que vous nous apportez sont pour nous, d'une aide précieuse qui nous permettra de mener à terme notre travail.

Consigne : le BEM approche et tu as remarqué que l'un de tes camarades ne se concentre pas en classe, il ne révise pas ses leçons.

Sous forme d'un dialogue, rédigez un écrit bien structuré dans lequel vous essayez de l'encourager à travailler et se préparer à l'examen final.

Le BEM approche et j'ai remarqué que mon camarade ne se concentre pas en classe, il ne révise pas ses leçons. Pour cette occasion j'ai décidé de le conseiller.

Moi : « Pourquoi tu ne révise pas tes leçons ? »

Mon camarade : « Je suis intelligent j'ai pas besoin de réviser. »

Moi : « Non ce n'est pas vrai ? ! moi aussi je suis intelligente mais malgré je trouve des difficultés. »

Mon camarade : « Les études sont faciles. »

Moi : « Mais c'est pas vrai les études sont besoin. »

Dans le cadre de notre travail de fin d'étude (Master) qui s'intitule : « Les erreurs d'orthographe : l'impact de l'oral sur l'écrit (analyse des productions des élèves de 4 AM). Nous avons conçu distribuer le sujet de rédaction ci-dessus.

Les productions que vous nous apportez sont pour nous, d'une aide précieuse qui nous permettra de mener à terme notre travail.

Consigne : le BEM approche et tu as remarqué que l'un de tes camarades ne se concentre pas en classe, il ne révise pas ses leçons.

Sous forme d'un dialogue, rédigez un écrit bien structuré dans lequel vous essayez de l'encourager à travailler et se préparer à l'examen final.

Aujourd'hui quand on est en classe entrain de faire la leçon. J'ai vu mon camarade qui ne se concentre pas ses derniers jours.

Moi : Je te vois que tu concentre pas ces derniers temps mais pour quoi ?

Mon camarade : Je sais que j'aurai pas mon BEM à quoi ça sert de travailler maintenant ?

Moi : Moi aussi je pense comme toi ces dernier temps mais non ! c'est pas just de penser comça ! parce que ma cousine a écrit de moyenne dans les trois trimestres mais elle a fait des efforts, elle révise ces leçons jours et nuits, et enfin a son BEM avec deux de moyenne.

Mon camarade : oh, c'est vrais ?

Moi : Cui crois moi c'est vrais toi aussi tu peut avoir ton BEM c'est tu fais des efforts aller avant qu'il se soit trop tards et faire l'ouvrage.

ans le cadre de notre travail de fin d'étude (Master) qui s'intitule : « Les
treurs d'orthographe : l'impact de l'oral sur l'écrit (analyse des productions
es élèves de 4 AM). Nous avons conçu distribuer le sujet de rédaction ci-
essus.

es productions que vous nous apportez sont pour nous, d'une aide précieuse
si nous permettra de mener à terme notre travail.

Consigne : le BEM approche et tu as remarqué que l'un de tes camarades ne se
concentre pas en classe, il ne révise pas ses leçons.

ous forme d'un dialogue, rédigez un écrit bien structuré dans lequel vous
essayez de l'encourager à travailler et se préparer à l'examen final.

Mon ami Ilham ne se prépare pas pour son B.E.M et il ne
se concentre pas en classe alors qu'il approche beaucoup, donc
j'ai décidé de lui parler.

Moi: Salut Ilham ! Que fais-tu ?

Ilham: Je suis entrain de connecter.

Moi: Quoi ?! Tu connectes !! Mais il faut que tu révise

Ilham: Je sais, mais j'arrive pas à déconnecter.

Moi: Mon ami ! Si tu veux, tu peux.

Ilham: Oui, tu as raison Nossia.

Moi: Il ne me reste rien que te dire que le travail est un

trésor et pour gagner ce dernier, il faut réussir dans
tes études.

Thian: Merci Nossia pour tes conseils et ton encouragement.

Mai: j'a pas de quoi mon ami

Enfin, j'ai convaincu Thian de faire l'importance
sur ses études.

Dans le cadre de notre travail de fin d'étude (Master) qui s'intitule : « Les erreurs d'orthographe : l'impact de l'oral sur l'écrit (analyse des productions des élèves de 4 AM). Nous avons conçu distribuer le sujet de rédaction ci-dessus.

Les productions que vous nous apportez sont pour nous, d'une aide précieuse qui nous permettra de mener à terme notre travail.

Consigne : le BEM approche et tu as remarqué que l'un de tes camarades ne se concentre pas en classe, il ne révise pas ses leçons.

Sous forme d'un dialogue, rédigez un écrit bien structuré dans lequel vous essayez de l'encourager à travailler et se préparer à l'examen final.

Depuis la rentrée scolaire j'ai remarqué que mon camarade ne concentre pas en classe et il ne révise pas ses leçons, un jour j'ai parti chez lui et je lui dis :

- "Salut mon ami je te vois entrain d'amuser et tu interesse pas a tes études."

Mon ami ma répondit : "oui c'est vrai, parce que j'ai pas le temps mentalement pour ça."

Mai je lui dis : "le temps? Il se passe vite et toi tu sais pas de temps, c'est pour ça il faut que tu travailles pour réussir dans la vie et quand tu travailles pas tu ne réussiras j'amaïs."

"Oh! mais moi je veux sortir de l'école pour travailler."

- "A oui, D'abord, tu sais que quand tu études pas et tu as pas un diplôme tu attends j'amaïs un beau travail. Ensuite, avec le diplôme tu vas eu un travail respectueux. Enfin, même si tu veux pas étudier en moi fais ça pour tes parent."

- "Oui mon ami, c'est une très bonne idée."

Les étude sont très important pour une vie meilleur.

Dans le cadre de notre travail de fin d'étude (Master) qui s'intitule : « Les erreurs d'orthographe : l'impact de l'oral sur l'écrit (analyse des productions des élèves de 4 AM). Nous avons conçu distribuer le sujet de rédaction ci-dessus.

Les productions que vous nous apportez sont pour nous, d'une aide précieuse qui nous permettra de mener à terme notre travail.

Consigne : le BEM approche et tu as remarqué que l'un de tes camarades ne se concentre pas en classe, il ne révise pas ses leçons.

Sous forme d'un dialogue, rédigez un écrit bien structuré dans lequel vous essayez de l'encourager à travailler et se préparer à l'examen final.

Il reste un mois pour l'examen (BEM), j'ai prévenu mon camarade, s'intéresse pas, et ne fait pas ces exercices. Un matin j'ai lui dit :
 Moi : Pourquoi tu n'est pas sérieux a tes études ?
 Mon camarade : Je suis peur et stressé, et j'ai pas la volonté a réviser.
 Moi : tu parle pas comme ça, les études sont important, pour ta vie.
 Mon camarade : merci pour la consigne, et je veux réussir dans le BEM.

Travaillez, et révisez les leçons pour réussir

Yasmine

Komélia

Dans le cadre de notre travail de fin d'étude (Master) qui s'intitule : « Les erreurs d'orthographe : l'impact de l'oral sur l'écrit (analyse des productions des élèves de 4 AM). Nous avons conçu distribuer le sujet de rédaction ci-dessus.

Les productions que vous nous apportez sont pour nous, d'une aide précieuse qui nous permettra de mener à terme notre travail.

Consigne : le BEM approche et tu as remarqué que l'un de tes camarades ne se concentre pas en classe, il ne révise pas ses leçons.

Sous forme d'un dialogue, rédigez un écrit bien structuré dans lequel vous essayez de l'encourager à travailler et se préparer à l'examen final.

... Ses Pa fin de l'année scolaire en sa prépare pour
... les examens final (BEM) ...

... Un de mes camarades me prends jamais les affaires
... il ne révise pas, je pense qu'il est conscient.

... Je lui posé une question, ta fini la révision?

... JP ma répondu: ces facile!

... Comment ça?

... Oui! il me faut trois jours pour finise la révision!

... Trois jours?! mais tu ne concentre pas en classe, et
... les examens s'approche!

Merci pour votre collaboration .

- Je suis intelligent, je peu les rattraper.

- Ces faux en a beaucoup de matières et beaucoup de cours, le temps ça va pas t'aider, commence la révisions dès maintenant ça sera mieux, c'est ta besoin de quelque chose tu me dit.

- Merci pour votre conseils, je pense que je vais commencé ce soir, tu peu m'aider de me donné les cours que j'ai pas écrit.

- Qui d'accord.

- Mon ami a compris que en a le long de vacances de l'été pour se s'amuser.

Dans le cadre de notre travail de fin d'étude (Master) qui s'intitule : « Les erreurs d'orthographe : l'impact de l'oral sur l'écrit (analyse des productions des élèves de 4 AM). Nous avons conçu distribuer le sujet de rédaction ci-dessus.

Les productions que vous nous apportez sont pour nous, d'une aide précieuse qui nous permettra de mener à terme notre travail.

Consigne : le BEM approche et tu as remarqué que l'un de tes camarades ne se concentre pas en classe, il ne révise pas ses leçons.

Sous forme d'un dialogue, rédigez un écrit bien structuré dans lequel vous essayez de l'encourager à travailler et se préparer à l'examen final.

Mon camarade ne se concentre pas en classe et il ne révise pas ses leçons malgré l'approche de l'examen final. Alors, j'ai décidé de lui parler :

Moi : Salut, tu fais quoi ?

Mhenna : Rien !

Moi : Mais pourquoi ? C'est le moment de se préparer !!

Mhenna : Je ne sais pas pourquoi, j'essaie de réviser mais j'ai m'oi pas de la volonté de travailler.

Moi : Mais il faut que tu travailles durément pour avoir ton BEM avec une très bonne moyenne.

Merci pour votre collaboration .

Mhenna : C'est vrai !

Moi : Quand tu auras ton B.F.M, tu seras content et tu vas faire ce que tu veux. Et aussi tu rendras tes parents très fiers de toi.

Mhenna : Merci pour m'encourager Saubila, Je vais appliquer tes conseils. Aimé, j'ai pu convaincre mon camarade de réviser les leçons.

Dans le cadre de notre travail de fin d'étude (Master) qui s'intitule : « Les erreurs d'orthographe : l'impact de l'oral sur l'écrit (analyse des productions des élèves de 4 AM). Nous avons conçu distribuer le sujet de rédaction ci-dessus.

Les productions que vous nous apportez sont pour nous, d'une aide précieuse qui nous permettra de mener à terme notre travail.

Consigne : le BEM approche et tu as remarqué que l'un de tes camarades ne se concentre pas en classe, il ne révise pas ses leçons.

Sous forme d'un dialogue, rédigez un écrit bien structuré dans lequel vous essayez de l'encourager à travailler et se préparer à l'examen final.

Le examen final "BEM" approche et mon camarade Halila
ne concentre jamais en classe et elle révise pas ses leçons et
moi j'ai essayé de le convaincre.

amia: Bonjour Halila, l'examen final approche, as-tu révisé tes leçons?
Halila: Non, pourquoi je révise? moi je suis sûr que je réussira dans mon examen!
Dania: je sais que tu vas réussir dans l'examen, mais il faut que tu révises tes leçons.
Halila: Ah! parce que je révise et j'espère bien que on va réussir dans cette examen tous les deux.
Dania: Merci Halila que as-tu dit à moi.
Halila: Merci toi Dania à tes congénères.

L'étude son la plus belle chose dans la vie de quelqu'un

Merci pour votre collaboration.

Dans le cadre de notre travail de fin d'étude (Master) qui s'intitule : « Les erreurs d'orthographe : l'impact de l'oral sur l'écrit (analyse des productions des élèves de 4 AM). Nous avons conçu distribuer le sujet de rédaction ci-dessus.

Les productions que vous nous apportez sont pour nous, d'une aide précieuse qui nous permettra de mener à terme notre travail.

Consigne : le BEM approche et tu as remarqué que l'un de tes camarades ne se concentre pas en classe, il ne révise pas ses leçons.

Sous forme d'un dialogue, rédigez un écrit bien structuré dans lequel vous essayez de l'encourager à travailler et se préparer à l'examen final.

Il reste un moi pour le BEM, j'ai remarqué ma camarade, s'intéresse pas, et elle fait pas ces exercices. Un jour j'ai la interrogé et je lui dit ?

- Moi ? Pourquoi tu révise pas tes leçons ?

- Mon camarade ? je suis stressé et je peux pas réviser.

- Moi ? Non tu dit pas ça, parce que les études sont important dans ta vie, pour trouver du travail, et tu sera content.

Merci pour votre collaboration .

-Ma camarade ¹² oui, merci pour tes consigne, et
je veux essayé de réviser, et faire des exercices
et je eu, mon examen final.

Travaillez, et réviser vos leçons pour tu
va pas, regretter, et passiez parceque la passion
et la est du bonheur.