

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

ⵎⵓⵍⵓⵔ ⵎⵓⵎⵎⵉⵔⵉ ⵏ ⵜⵉⴷⵉⵣⵓⵣ

ⵍⵓⵎⵎⵉⵔⵉ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ

ⵍⵓⵎⵎⵉⵔⵉ ⵏ ⵜⵉⴷⵉⵣⵓⵣ

UNIVERSITE MOULOUD MAMMARI DE TIZI-OUZOU

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT



جامعة مولود معمري - تيزي وزو  
كلية الآداب واللغات

N° d'Ordre : .....

N° de série : .....

## Mémoire en vue de l'obtention Du diplôme de master II

DOMAINE : Lettres et Langues étrangères

FILIERE : Français

SPECIALITE : Didactique des langues étrangères

### Titre

**L'orthographe française au supérieur.**

**Déviations et remédiations**

**Le cas des étudiants de deuxième cycle (M1 DLE) du département  
de français de l'université Mouloud MAMMARI de Tizi-Ouzou  
(Algérie)**

#### Présenté par

Mlle SAIL Lyticia

Mlle SLIMANI Sara

#### Jury de soutenance

Présidente : SAIL Siham, MCA, UMMTO

Rapporteur : KEZZAR Hocine, MAA, UMMTO

Examinatrice : REKHAM Samira, MAA, UMMTO

#### Encadré par

M. KEZZAR Hocine

**Promotion : 2020/2021**

## **Sommaire**

<b>Introduction générale.....</b>	<b>02</b>
<b>Chapitre I: champ disciplinaire, concepts clés, méthodologies d'enseignement et canevas</b>	
<b>I. Champ disciplinaire.....</b>	<b>05</b>
<b>II. Concepts clés.....</b>	<b>08</b>
<b>1. L'orthographe.....</b>	<b>08</b>
<b>1.1. Histoire de l'orthographe.....</b>	<b>09</b>
<b>1.2. L'enseignement de l'orthographe.....</b>	<b>12</b>
<b>2. Compétence/ performance.....</b>	<b>14</b>
<b>3. Compétence communicative langagière.....</b>	<b>16</b>
<b>4. Compétence orthographique.....</b>	<b>18</b>
<b>III. La place de l'orthographe dans les méthodologies d'enseignement.....</b>	<b>19</b>
<b>IV. La place de l'orthographe dans le canevas universitaire.....</b>	<b>20</b>
<b>Chapitre II : aspect méthodologique analyse des données et remédiation.....</b>	<b>22</b>
<b>I. Aspect méthodologique.....</b>	<b>22</b>
<b>II. Analyse des données.....</b>	<b>24</b>
<b>III. Synthèse.....</b>	<b>42</b>
<b>IV. Remédiation.....</b>	<b>46</b>
<b>Conclusion générale.....</b>	<b>50</b>
<b>Références bibliographiques.....</b>	<b>52</b>
<b>Annexe.....</b>	<b>55</b>

## Introduction générale

L'une des préoccupations majeures des didacticiens est l'orthographe. Celle-ci consiste à écrire un mot de manière correcte sans erreurs. Elle est difficile à maîtriser par les apprenants, ce qui provoque un bouleversement important dans la vie de chacun au cours de ces dernières années. Et ce, reste un jugement complexe pour les spécialistes en didactique. Ces derniers la considèrent comme étant un point important pour l'apprenant car s'ils n'arrivent pas à écrire correctement, ils seront blâmés et mal jugés. En effet, le français n'a jamais fini de révéler ses nombreuses exceptions et graphies surprenantes. Sa maîtrise est le but principal que tout apprenant de langue cherche à atteindre. Elle est le critère élémentaire qui détermine la performance en langue.

L'orthographe du français est généralement décrite comme difficile et complexe car il n'y a pas de correspondance stricte entre l'oral et l'écrit ; des unités lexicales homophones, indistinctes à l'oral peuvent avoir des orthographe entièrement différentes (sont, son, etc.), ou même appartenir à des catégories grammaticales différentes (moi : pronom personnel, mois : nom, etc.). Sur le plan morphosyntaxique, des formes diverses peuvent aussi se prononcer de la même façon (désavantage et des avantages). Il existe peu de cas dans lesquels un phonème est constamment retranscrit par la même lettre. Un phonème peut être marqué par plusieurs lettres (f, ph, etc.), et inversement, une lettre peut servir à retranscrire deux phonèmes : le « x » qui correspond à « ks » dans le mot « excellent », et à « gz » dans « exécuter ».

En outre, il existe des lettres qui ne correspondent à la retranscription d'aucun phonème. La majorité des mots comportent des lettres muettes (longtemps). C'est pourquoi l'orthographe française est difficile à apprendre, elle cause beaucoup de peines aux apprenants de langue y compris étrangère. *« Elle est difficile. Si difficile qu'il nous faut des années pour l'apprendre. Même au niveau du bac, les copies sont truffées de fautes. Et que dire des copies de brevet ! C'est seulement au niveau de la licence que l'orthographe paraît bien maîtrisée - et encore ! »* (MASSON Michel, 1991 : 15). Son enseignement/apprentissage pose beaucoup de soucis aux apprenants ainsi qu'aux enseignants. Du côté apprenants, le problème est plus grand notamment pour ceux qui n'ont pas le français comme langue maternelle. Du côté enseignant, beaucoup d'entre eux jugent l'orthographe française comme matière non enseignable. *« Ils partagent avec le reste de la population l'idée d'une chute. La faute c'est mal, cela enlève toute valeur au texte. Les élèves sont mis en cause [...] L'intégrité du texte*

*est pour eux nécessaire, même si elle est impossible ; s'ils chutent eux-mêmes, la honte les prend, l'horreur parfois. Pour eux, l'écriture correcte va de soi. On doit l'exiger de l'enfant à tout âge, elle est liée à la clarté de la pensée » (CATACH Nina, 1991 : 23).*

En fait, l'orthographe est un objet d'enseignement ; elle est notée et valorisée : si l'apprenant l'applique, il est dans le bien, s'il commet une faute, il est pénalisé que ce soit avec de mauvaises notes ou une mauvaise appréciation (insuffisant, très mal, etc.). L'orthographe française est mise en exergue par l'éducation et la société, dans la mesure où sa complexité met les apprenants dans une situation d'insécurité permanente. Un nombre important d'apprenants de niveau avancé dans l'acquisition de la langue, sont paralysés lorsqu'ils sont confrontés à s'exprimer par écrit. Ils sont souvent ennuyés de procéder par ce mode d'expression (l'écrit). *« Les français adorent leur langue, mais ils sont fâchés avec l'écrit. Les uns, parce qu'ils n'y comprennent rien, les autres, parce que le texte incorrect les agresse, les scandalise. Les plus nombreux, parce qu'ils sont déchirés à ce sujet, constamment refoulés » (CATACH Nina, 1991 : 25).*

Tous ces désagréments existent dans les écrits des étudiants algériens de français langue étrangère. En effet, nous avons constaté que la plupart des étudiants rencontrent de nombreuses difficultés à écrire correctement et convenablement la langue française.

Pourquoi commettent-ils ce genre de déviances ? Quelles est leurs natures ? Peut-on y remédier ? Comment ?

Pour y répondre, nous avons retenu les hypothèses suivantes :

- Les étudiants pourraient avoir des difficultés au niveau de l'orthographe du français pour sa complexité.
- Les déviances orthographiques pourraient relever de la conjugaison, des règles d'accords, des accents, des homophones grammaticaux et lexicaux, etc.
- Ce genre d'écarts pourrait être amélioré grâce à des exercices multiples.

Pour confirmer ou infirmer ces hypothèses, nous avons pris comme corpus les copies des étudiants de première année master, didactique des langues étrangères, du département de français de l'université Mouloud MAMMARI de Tizi-Ouzou, collectées durant l'année universitaire 2019/2020 dans le module de l'écrit. Les sujets proposés aux étudiants de langue

et littérature française porte sur des thèmes tirés des épreuves semestrielles dans le cadre de leur programme.

Ces dernières années, l'orthographe a fait l'objet de nombreuses recherches qu'ils l'ont traité sous différents angles dont nous avons bénéficié pour entamer ce travail. Ces études s'inscrivent dans le champ de recherche en didactique des langues. Sans prétendre donner un inventaire exhaustif de ces études, nous allons présenter les travaux les plus pertinents et les plus importants qui nous ont servi de références afin de mener à bien notre travail sur le plan théorique et pratique.

La première s'intitule « *L'orthographe française : traité théorique et pratique* », et « *L'orthographe française en débat* », publiées en 1986 par Nina CATACH aux éditions Nathan à Paris.

La deuxième étude porte également sur « *L'orthographe* », publiée par Alain BENTOLILA en 1995 aux éditions Nathan à Paris.

La troisième étude est celle effectuée par Pierre BURNEY en 1959 qui analyse de manière approfondie le concept de « *L'orthographe* ».

La dernière étude, importante et fondamentale à nos yeux, est celle menée par le conseil de l'Europe en 2000 dans « *Le cadre européen commun de référence pour les langues* ». Des chapitres entiers lui sont consacrés.

Le présent travail est scindé en deux chapitres. La première aborde le champ disciplinaire : la didactique de l'écrit ; les concepts clés : l'orthographe, la compétence et la performance, la compétence communicative langagière, la compétence orthographique ; la place de l'orthographe dans les méthodologies d'enseignement et dans le canevas universitaire. Le deuxième chapitre traite de l'aspect méthodologique, de l'analyse des données et des remédiations proposées afin d'améliorer le niveau des apprenants de français en orthographe.

### **Les objectifs visés**

Les objectifs de ce travail de recherche sont multiples :

- Identifier les écarts orthographiques dans les écrits des étudiants de première année master.
- Expliquer le pourquoi de ces écarts.
- Proposer des solutions précises aux écarts orthographiques rencontrés afin de les éviter.
- Mettre en valeur l'importance de l'orthographe dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. En d'autres termes, détecter l'impact de l'écart orthographique sur le message.

## **Chapitre I. Champ disciplinaire, concepts clés, méthodologies d'enseignement et canevas**

L'orthographe constitue l'un des pans de la recherche didactique. Il est notre concept de base, c'est pourquoi nous envisageons de le définir de manière précise et concise en jetant un coup d'œil sur son histoire et ses origines, tout en déterminant sa véritable place dans les différentes méthodologies d'enseignement ainsi que dans le canevas universitaire de première année master didactique des langues étrangère.

### **I. Champ disciplinaire : la didactique de l'écrit**

La didactique est une discipline qui s'occupe des contenus d'enseignement : leur sélection, leur élaboration, leur traitement et leur appropriation. Elle fait appel à d'autres disciplines de référence telles que la linguistique, la psychologie, la sociologie, la littérature, etc. dans son propre domaine.

Les activités d'écriture constituent la base de l'enseignement du français, car « *Les activités d'écriture sont de nature à donner son unité à la matière et à constituer le moteur de l'ensemble des apprentissages à réaliser à l'école* » (Jean-François, HALTE, 1992 : 101).

Les enseignants de français donnent des représentations diversifiées au concept de l'écrit. Ils accordent le plus grand intérêt aux dimensions textuelles, c'est-à-dire la cohérence des idées, le respect du thème, son originalité et le style utilisé.

La tâche de l'enseignant ne se résume pas uniquement à « La rédaction » comme exercice d'écriture, mais il se concentre aussi de manière dominante dans leurs pratiques d'enseignement sur l'orthographe, la grammaire et la conjugaison.

L'objectif principal de la didactique est d'amener les apprenants à développer leurs aptitudes d'expression écrite. En d'autres termes, il s'agit de les aider à apprendre, à manier des discours écrits, et ce par la mise en œuvre d'activités d'écriture. « *L'objectif de structuration suppose des interventions didactiques plus focalisées sur la discipline : c'est dans l'aide à la résolution de problème qu'intervient utilement l'enseignement, au cours de la mise œuvre de projets d'apprentissage dans les projets de faire* » (HALTÉ Jean-François, 1992 : 109).

En didactique des langues, l'écrit fait partie de ces dichotomies dont l'étude est inévitable : l'écrit/ l'oral, lecture/ écriture, compréhension/production, graphème/ phonème, etc. L'écrit renvoie au « *domaine de l'enseignement de la langue qui comporte*

*l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de texte de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières* » (ROBERT Jean-Pierre, 2002 : 62). Le code écrit est composé d'unités appelées graphèmes, signifiant soit la lettre, soit la plus petite unité écrite ayant son correspondant dans la langue orale, par exemple : « in/ain/ein » qui renvoient au son [ɛ̃] dans « main, latin, rein ».

La tradition de l'écrit remonte à la pédagogie traditionnelle qui considère le texte littéraire comme le support principal de son apprentissage. L'écrit apparaît comme objectif de l'enseignement/apprentissage et moyen par excellence pour l'atteindre. Dans ce contexte, l'importance est donnée aux règles d'usage de l'écrit, aux listes de mots imprimées ou recopiées, à la consultation des dictionnaires, souligne le rôle primordial accordé au scriptural, mode de conservation et de classement du stock lexical, garant des édits orthographiques et des lois syntaxiques ; l'écrit explique, démonte les éléments de la langue et leur agencement ; il les catalogue et en fait foi.

La fonction de l'écrit en langue étrangère est relative à celle que l'institution scolaire lui donne; la cohérence éducative est en quelque sorte liée aux objectifs fondamentaux de l'école : l'écrit est omniprésent dans la classe de langue étrangère car l'apport de l'école s'identifie très largement à la culture de l'écrit, que la maîtrise de l'écrit est réputée nécessaire à tout progrès et que, dans toutes les disciplines, le système éducatif fait fond sur l'écrit comme instrument de formation de base puis, complémentirement, de sélection. L'écrit est là, du commencement à la fin, mais tout le monde ne fait pas le parcours jusqu'au bout (COSTE Daniel, 1977).

De nos jours, dans le cadre des nouvelles méthodologies de l'enseignement, une priorité nouvelle est accordée à l'oral. Certains didacticiens affirment que l'oral et le scriptural peuvent avoir partie liée : dans nombre de cours scolaires l'écrit est très souvent maintenu ou réintroduit comme mode complémentaire d'exemplification, d'entraînement ou de fixation. Même si les exercices changent pour partie, les énoncés à trous. Le changement s'accommode volontiers de quelque continuité : *« l'écrit sorti par la porte rentre par la fenêtre pour venir prêter main forte à un oral qui avait fait mine de le chasser mais qui, en dépit des apparences, jouait objectivement le même rôle que le banni provisoire : instrument d'accès aux mécanismes du système bien plus que mode de formation de discours et d'actualisation de pratique communicative »* (COSTE Daniel, 1977 : 89).

En didactique des langues, le passage de l'oral à l'écrit est d'abord une transcription d'un oral déjà familier. Certains cours font pratiquer l'écriture, par exemple, sous forme de dictées avant la lecture, d'autres préconisent des lectures graduées en fonction des jeux de correspondance entre phonèmes et graphèmes ; toutes tendent à ne faire lire et écrire que ce qu'on peut déjà dire dans la langue étrangère. Les raisons de ce choix sont claires : faciliter l'acquisition de l'écrit en limitant à la graphie et aux aspects complémentaires les nouveautés à maîtriser ; prévenir les effets négatifs pour la prononciation, d'une intégration de conventions d'écriture perturbant l'émission ou la réception des phonèmes étrangers.

Cet écrit transcription d'un oral donne lieu à des exercices de va et vient : dictée ou lecture à haute voix insistent sur une relation qui renforce le caractère linéaire de l'écrit et fait porter l'attention sur les ruptures de découpage ou les non-correspondances d'unités d'un code à l'autre (oral/écrit) plus que sur le sens de ce qui est lu ou écrit et plus que sur des différences entre écrit et oral.

Dans les faits, il est devenu clair que suivre scrupuleusement les consignes prudentes d'un passage à l'écrit rencontrait d'assez vives résistances du côté apprenant ainsi que du côté enseignant et parent qui attachent de l'importance aux devoirs, aux cahiers et aux livres.

## II. Concepts clés

### 1. L'orthographe

L'orthographe est la manière d'écrire les mots suivant un ensemble de règles défini comme norme pour une langue donnée, elle appartient à l'écrit. La langue parlée est formée de phonèmes tandis que la langue écrite est formée de graphèmes ; tout ce qui s'écrit ne se prononce pas forcément. Le nombre de lettres d'un mot n'est pas toujours égale aux nombres de sons : par exemple le mot (hôpital) a sept lettres et on prononce six lettres, le nombre de graphèmes est plus élevé par rapport aux phonèmes.

Le dictionnaire pratique de didactique du FLE de Jean- Pierre ROBERT (2002 : 122) nous donne la définition suivante : « *le terme orthographe tire son origine du latin orthographia, mot lui-même issu du grec [...] « écriture correcte » ([...] « droit/juste », [...] « j'écris »). L'orthographe est donc la manière d'écrire un mot considérée comme la seule correcte. En conséquence, [...] l'orthographe obéit à des normes linguistiques, c'est-à-dire à des règles précises, les fameuses règles d'orthographe ».*

Dans le même ordre d'idées, l'orthographe française est largement phonétique malgré l'absence des lettres muettes, c'est-à-dire des lettres qui ne se prononcent pas comme « p » dans « sept » et nombreux sont les mots considérés non pas isolément mais dans un énoncé qui s'écrivent comme elles se prononcent comme « mou » ([m] est toujours noté « m » et [u] « ou ». En d'autres termes, l'orthographe française est réputée difficile car le français a un alphabet pauvre, issu de l'alphabet latin. En effet, il ne comprend que vingt six lettres pour représenter trente six phonèmes. Par exemple le graphème « c » correspond à la fois au phonème /k/ dans « cartable » et au phonème /s/ dans « place ».

L'orthographe française remplit plusieurs fonctions. La première est la transcription des sons, c'est-à-dire c'est l'orthographe qui nous enseigne que le son [ɛ] peut revêtir trois graphies différentes : « ai » dans « lait », « et » dans « chalet », « e » dans « merci ». La deuxième fonction est morphologique. Elle permet de distinguer par exemple le conditionnel du futur (je chanterais/ je chanterai). La troisième fonction est lexicale, c'est-à-dire tout ce qui a trait aux homophones comme « sot » et « sceau ». La dernière fonction est d'ordre syntaxique. Elle régit les règles d'accord par exemple entre le nom et l'adjectif ou entre le sujet et le verbe.

Ces quatre fonctions sont résumées dans la distinction classique :

Orthographe d'usage et orthographe grammaticale. La première renvoie aux fonctions de transcription et fonctions lexicales. C'est tout ce qui a trait aux signes adjoints (les accents, le tréma, la cédille, le trait d'union, l'apostrophe et l'élision, etc.), les lettres muettes et les homophonies (voyelles et consonnes). La deuxième renvoie aux fonctions morphologiques et syntaxiques. Il s'agit des variations des noms et de l'adjectif (le genre et le nombre), les variations du verbe, les mots homophones, homophonies verbales, etc.

*«La prise de conscience de la difficulté de l'orthographe française a engendré diverses tentatives de réforme (la dernière date de décembre 1990) qui ont toutes avortées en raison de la réticence des Français eux-mêmes, très attachés aux traditions orthographiques »* (ROBERT Jean-Pierre, 2002 : 122).

## **2. L'histoire de l'orthographe**

Pour arriver à l'orthographe actuelle, il a fallu passer par la phonétique et la prononciation, car l'être humain apprend d'abord à parler ensuite à écrire. De nos jours, l'écriture occupe une place importante dans divers domaines, tel que le domaine de l'enseignement. En langue française, nous utilisons l'alphabet pour former des mots, des phrases et même écrire des textes, des ouvrages, des articles, etc. Pour réussir à écrire correctement, nous faisons appel à l'orthographe. Celle-ci en linguistique dénomme un système de règles concernant l'écriture d'une langue par rapport auquel on juge comme correcte ou incorrecte les formes que les utilisateurs réalisent en écrivant cette langue.

En effet, les didacticiens et les linguistes accordent une importance particulière à l'orthographe. Ils ont fait le point sur le problème de l'orthographe qui se pose chez les usagers de langue française notamment de sa forme écrite ; l'individu est prédisposé biologiquement à parler et éventuellement mais pas nécessairement à écrire. Cependant, l'écrit sert à fixer l'oral en utilisant des sons et des phonèmes. Le récepteur, parfois, n'arrive pas à concevoir les messages de l'émetteur, ce qui présente des homophones qui sont des mots qui se prononcent de la même façon mais qui s'écrivent différemment. Ce qui engendre des malentendus et incompréhensions, donc des problèmes de communication (échec de la communication entre les individus). Pour cela, la maîtrise de l'orthographe est plus que nécessaire. Ceci passe par une connaissance de son histoire.

En fait, l'histoire de l'orthographe remonte au VIII<sup>e</sup> siècle. À cette époque, la seule orthographe concevable est celle du latin : ceux qui savent lire et écrire le font en cette

langue. Le français est presque uniquement parlé et quand on est amené à écrire on recourt tout naturellement à l'alphabet traditionnel. Avec les années, l'orthographe française s'émancipe et se libère de son modèle latin. Les graphies se systématisent et se simplifient.

Au XI<sup>e</sup> et XII<sup>e</sup> siècle, cette tendance se développe et s'épanouit sous l'action des jongleurs. En effet, les chansons de gestes sont presque la seule forme de littérature qui soit écrite en langue vulgaire. Les jongleurs constituent dès le IX<sup>e</sup> siècle une matière épique riche et d'une grande importance qui se distribue en longs poèmes. « *Les quelques manuscrits antérieurs au XII<sup>e</sup> siècle qui nous restent – de petits « manuscrits de poche » - donnent lieu à une importante remarque : ils ont un système graphique relativement perfectionné et unifié, qui étonne d'autant plus que les jongleurs venaient de quatre coins d'une France morcelée en dialectes bien distincts.* » (BURNEY Pierre, 1959 : 08).

Les jongleurs qui se déplacent dans toute la France et même à l'étranger cherchaient à donner une langue commune aux chansons de gestes ; cet effort d'unification continuaient à avoir lieu dans les écoles où étaient écrits les manuscrits (BEAULIEUX Charles, 1927). Ils gardèrent le contrôle de la langue et de l'orthographe française au XI<sup>e</sup> et XII<sup>e</sup> siècle malgré une certaine hostilité de l'église, car ils n'étaient pas savants comme les prêtres qui avaient créé la graphie française du IX<sup>e</sup> siècle ; il s'agit d'une exigence de leur métier (noter la bible). « *Ce sont, selon nous, les jongleurs, directement intéressés à perfectionner l'orthographe, qui ont, peu à peu, élagué tout ce que les premiers écrivains avaient laissé de superflu, créant ainsi une graphie faite pour l'oreille et non pour l'œil, qui devait laisser, dans la mémoire des jongleurs, des sons. Aussi trouvons-nous dans les manuscrits de poche, une écriture déjà phonétique dans les grandes lignes, puisque tout ce qui est écrit se prononce* » (BURNEY Pierre, 1959 : 09).

Du XIII<sup>e</sup> au XV<sup>e</sup> siècle, le pouvoir linguistique change de mains. En effet, les écritures publiques se mettent à se multiplier de façon inimaginable. Ce n'est donc plus dans les manuscrits des œuvres littéraires qu'il faut aller chercher l'explication des changements survenus dans l'orthographe, mais dans l'administration royale qui réclame des écritures pour faire fonctionner ses organismes judiciaires. C'est pourquoi elle ne pouvait pas renoncer à l'écriture latine, de ce fait la royauté avait besoin de le conserver comme étant l'unique langue capable d'être comprise par tous les lettrés du pays aux dialectes multiples.

La latinisation de l'orthographe française est un phénomène ordinaire car les hommes du moyen âge sont de véritables bilingues et le latin jouit en ces temps d'un grand privilège :

langue de l'église et des lettrés, héritier de l'antiquité, il est le seul véhicule spirituel commun à toutes les élites de France. La langue française ne faisait qu'imiter ce grand modèle. Les enfants apprennent à lire sur des textes latins et le jargon judiciaire est également commun à tous ceux qui écrivent.

C'est en 1470 que le premier ouvrage sort des presses de la Sorbonne. Ce qui permettait de rendre l'orthographe plus simple, plus cohérente et plus proche de l'idéal phonétique. En effet, les imprimeurs de l'époque (Geofroy Tory, Robert Estienne) réclament l'introduction d'accents, l'usage de la cédille et de l'apostrophe. Ils prônent l'amélioration de l'orthographe française par l'imitation plus stricte du latin. C'est ainsi que « *le dictionnaire françois-latin* » fut publié en 1539-1540 par Robert Estienne et republié en 1544 à l'usage des classes sous la forme d'un lexique de format réduit, il devient bientôt le livre de base, l'instrument de travail des étudiants, des lettrés et des imprimeurs. « Estienne a été considéré par plusieurs générations comme une sorte de bible orthographique » (BURNEY Pierre, 1959 : 26).

À compter du XVII<sup>e</sup> siècle, l'orthographe se fixe progressivement et ce n'est qu'au XIX<sup>e</sup> siècle qu'un décret impose les graphies recommandés alors par l'académie française. Depuis, l'orthographe n'a subi que des modifications minimales. À vrai dire, un arrêté du préfet de police datant du 22 novembre 1799 ordonne aux citoyens de la région parisienne de réformer et corriger sur les enseignes, tableaux, écriteaux tout ce qui pourrait s'y rencontrer de contraire aux lois, aux mœurs, et aux règles de la langue française. L'université impériale rendait l'orthographe obligatoire dans ses programmes et ses examens. En 1832, l'enseignement primaire rendait la connaissance de l'orthographe obligatoire pour l'accession à tous les emplois publics.

À l'heure actuelle, l'orthographe française se caractérise par son aspect intellectuel. Sur le plan étymologique, elle garde les traces de ses origines latines et grecques. Sur le plan grammatical, elle marque les accords qui lient les éléments de la phrase. Les signes qu'elle emploie sont généralement pour l'œil et non pour l'oreille. Elle différencie les homonymes car elle poursuit la clarté. La non correspondance entre la phonétique et la graphie a nécessité le recours à l'alphabet phonétique qui sert à transcrire les sons. En fait, le même son traduit plusieurs lettres différentes par exemple science, soixante, maçon, etc. La même lettre transcrit plusieurs sons par exemple (x) dans axes, (s) dans six, etc.

L'orthographe est devenue, à cause de ses ambiguïtés, la source fondamentale de l'instabilité qui est générée par la prononciation. De ce fait, c'est à l'orthographe de se plier à

la prononciation et non le contraire. On sait à quel point la faute d'orthographe est dramatisée ; c'est une sanction morale qui s'accompagne d'une sanction sociale : une faute peut faire rater un examen ou un avenir. En salle de classe, l'orthographe est un critère pédagogique, essentiel. Elle détermine la réussite ou l'échec des apprenants.

### **a. L'enseignement de l'orthographe**

L'importance croissante prise par l'orthographe au cours des derniers siècles se reflète dans l'histoire de son enseignement. « *Le dictionnaire françois-latin* » de Robert Estienne qui est publié en 1539-1540 fut le premier des manuels orthographiques français. Ce précurseur d'un genre florissant est suivi d'un certain nombre d'ouvrages, mais ce n'est qu'au XVIII<sup>e</sup> siècle que de tels travaux se multiplient. Du jour où l'orthographe « d'Etat » est imposée à tous, son enseignement devient une affaire d'importance. Ce n'est pourtant qu'avant le début du XX<sup>e</sup> siècle que des progrès décisifs vont être réalisés. Ils interviennent grâce au développement de la psychologie et de la pédagogie, en même temps que sous la pression d'une crise orthographique.

Les enseignants se voient contraints de faire des dictées et que certains exigent le maintien de cet exercice à un niveau avancé. Ils constatent que leurs apprenants commettent beaucoup de fautes d'orthographe : ponctuation, omission d'accents, mots défigurés, mauvaise coupure lors du passage à la ligne, incapacité à faire des accords simples. Ce sont des déviations qui peuvent être dues à l'inattention, la négligence, une ignorance profonde de la langue, etc. La maîtrise de l'orthographe a un sens plus large en français en raison du caractère graphique d'un grand nombre de règles grammaticales. Dans une langue « faite pour l'œil », l'orthographe est effectivement relative à la structure profonde et ne peut être négligée.

La crise orthographique existe et révèle bel et bien un mal profond et dont les thérapeutiques seraient seules capable de venir à bout.

**Le monde contemporain qui est défavorable à l'attention** est l'une des origines de cette crise. En effet, l'orthographe est une discipline qui réclame beaucoup d'attentions et l'évolution technologique (radio, cinéma, TV, internet, etc.) attire plus les apprenants ; leur diffusion fait reculer la lecture ou l'entretien des habitudes de superficialité qui mène à survoler les textes plutôt qu'à les lire véritablement. Ces nouveaux supports numériques d'apprentissage sont les plus puisés par les apprenants par rapport aux moyens écrits. « Les adultes se rendront mieux compte des ravages exercés par les nouveaux instruments sur la

personnalité malléable des enfants, quand ils seront penchés sur de récentes enquêtes qui nous montrent l'enfant en proie aux images, aux bruits, aux chocs, et aux excitations de toutes sorte [...] Toutes les simplifications et toutes les pédagogies ne serviront à rien tant que nous n'aurons pas rééduqué l'attention » (BURNEY Pierre, 1959 : 49). Les enseignants confirment ce point de vue : la plupart des fautes commises par les élèves portent sur les mots courants ainsi que les accords. Ce sont des déviances grossières et ne viennent rarement que de l'ignorance, mais de beaucoup de laisser-aller et le refus plus ou moins conscient d'une discipline dont l'utilité n'est pas clairement sentie ; les apprenants sont incapables à se fixer sur le double objectif que la dictée assigne à l'attention : la graphie et le sens.

**Des tendances pédagogiques qui sont défavorables à la mémoire** sont également à l'origine de la crise orthographique. Actuellement, l'enseignement du français privilégie l'utilisation de l'intelligence. Il est vrai que l'orthographe peut être apprise intelligemment en ayant recours à la réflexion. Ceci mène généralement au mépris de la mémoire ; apprendre par cœur est le principe de base des anciennes méthodologies d'enseignement. En ce qui concerne l'orthographe, l'intelligence de la graphie est l'intérêt qu'on lui prête peuvent épauler mémoire et attention, mais sont incapable de les remplacer.

**La surcharge des programmes** est aussi à l'origine de la crise orthographique. L'introduction de nouvelles disciplines fondamentales en classe conduit à une surcharge des programmes et à une dispersion des efforts. Un nombre important d'apprenants résistent à ce surmenage absurde par un refus d'assimiler qui est un réflexe naturel. Un allègement des programmes peut donner lieu à l'enseignement orthographique, comme à toutes les autres disciplines, une possibilité de redressement.

D'autres explications peuvent être à l'origine de la crise orthographique : la méthode globale de lecture a contribué à la ruine de l'orthographe en créant une certaine indifférence passive vis-à-vis de la façon dont les mots s'écrivent. Il est également clair que l'ignorance du latin mène à rendre plus difficile l'apprentissage d'une orthographe encore foncièrement étymologique.

Puisque l'apprentissage de l'orthographe par la lecture ou la dictée s'est révélé insuffisant, d'autres moyens pourront les compléter : des manuels et des annales, où les règles orthographiques se trouvent bien expliciter, peuvent rendre des services. En effet, les règles d'usage et les règles grammaticales en utilisant des tableaux qui regroupent les renseignements graphiques par catégories (adjectifs de couleur, adjectifs numériques, etc.)

constituent la matière de base d'un nombre important de manuels scolaires, de méthodes, et d'annales. Les auteurs y offrent leurs services à tous ceux dont le métier est d'écrire et spécifiquement aux apprenants de tous les niveaux. Ils se focalisent sur le besoin pressant de maîtriser l'orthographe. À un niveau avancé, un usage modéré des règles orthographiques peut favoriser l'apprenant faible en orthographe mais consciencieux.

## **2. Compétence/ performance**

*« Notion fondamentale qui désigne la connaissance implicite qu'un sujet parlant possède sur la langue. Cette connaissance implicite non seulement la faculté de comprendre et de produire un nombre indéfini de phrases nouvelles, mais aussi la capacité de reconnaître les phrases mal formées, et, éventuellement, de les interpréter » (MOUNIN, 1974 :75).*

La notion de compétence vient de la linguistique générative transformationnelle de Noam Chomsky en 1965. Celui-ci insiste sur le modèle de la compétence du sujet parlant ; il voit l'élément décisif dans la productivité, la créativité de la langue, l'aptitude du sujet parlant à produire spontanément et à comprendre un nombre infini et illimité de phrases qu'il n'a jamais prononcées ou entendues auparavant. La langue est donc un phénomène dynamique qui rend possible une infinité d'énoncés et elle constitue un savoir à propos de ces énoncés. *« A la compétence, il oppose logiquement la performance qui peut être définie –dans le cadre de la théorie de la communication- comme : la manifestation de la compétence d'un individu à utiliser les actes de parole appropriés dans une situation de communication donnée» (ROBERT, 2002 :30).*

L'opposition théorique entre compétence et performance est une hypothèse de Noam CHOMSKY dans le cadre de la grammaire transformationnelle. Publiée initialement en 1965 dans *Aspect de la théorie syntaxique*, elle procède d'une réinterprétation de la distinction Saussurienne de la langue et de la parole et est devenue un concept classique du discours de la linguistique générale. Elle distingue chez les générativistes la capacité de construire et reconnaître l'ensemble des énoncés grammaticalement corrects d'une part (compétence) et l'ensemble des énoncés produits d'autre part (performance). Cette opposition est primordiale dans le sens où la tradition générativiste tente d'étudier la capacité à produire des énoncés par le biais de ces énoncés. *« Il pourrait sembler que la compétence s'oppose à la performance comme la langue à la parole chez Saussure ; mais Chomsky rejette la notion saussurienne de langue parce que celle-ci ne refléterait pas l'aspect créateur de la compétence linguistique*

*qui, de ce fait, doit être conçue comme un système de processus génératifs » (MOUNIN, 1974 :75).*

Selon CHOMSKY, la compétence est la connaissance implicite de la langue. Le sujet parlant est capable de distinguer le sens du non-sens, de former des phrases compréhensives, de comprendre ce qu'il n'a jamais entendu et de prononcer des phrases qu'il n'avait jamais prononcées. La compétence est un mécanisme fini qui est capable d'engendrer un nombre infini de phrases. Le sujet parlant est créateur, mais cette créativité est gouvernée par les règles.

La performance, quant à elle, est l'utilisation réelle que l'on fait de la compétence. La distraction, l'attention, la fatigue, le niveau culturel modifient la performance. Le sujet parlant est créateur, mais ici nous pouvons trouver un autre type de créativité : celle qui n'est pas gouvernée par les règles et qui intervient dans tous les emplois ludiques de la langue (la poésie, les jeux de mots, etc.). « *Dans la théorie de Chomsky : processus de mise en œuvre, d'actualisation de la compétence pour la production et l'interprétation d'énoncés, dans des conditions réelles de communication, c'est-à-dire par des sujets en situation » (GALISSION, COSTE, 1976 : 407).*

CHOMSKY a rendu explicite cette grammaire implicite que possède le sujet parlant, il essaie de théoriser ce mécanisme implicite. Il ne s'occupe pas de la performance. Il veut créer un modèle de la compétence du sujet parlant. Parler, ce n'est pas reproduire des schémas, c'est le mécanisme créateur chez CHOMSKY. Le sujet parlant peut construire des phrases qu'il n'a jamais construites, il peut comprendre des phrases qu'il n'a jamais entendues. « *La compétence linguistique peut être représentée, dans une mesure qui reste à déterminer (Chomsky), comme un système de règles explicites, appelé grammaire, que le locuteur-auditeur a acquis ou intériorisé au cours de la période d'apprentissage et qu'il met en œuvre dans la performance » (MOUNIN, 1974 :75).*

Pour CHOMSKY, la compétence linguistique est commune à tous les locuteurs d'une même langue, et permet d'interpréter les phrases dotées de sens, les phrases ambiguës, etc. Elle permet en théorie à un locuteur de produire des phrases d'une longueur infinie, ce que ne permet pas la performance linguistique en raison de notre limite mémorielle. « *On peut valablement supposer que l'étude de la performance ne pourra être sérieusement envisagée qu'au moment où nous avons une bonne connaissance des grammaires génératives (des compétences) acquises par les locuteurs [...] L'élaboration d'un modèle de performance*

*supposera donc : que l'on dispose d'un modèle de compétence ; que soient pris en compte des modèles psychologiques, psycholinguistiques, sociolinguistiques, etc. ou, en d'autres termes, que le modèle linguistique de la compétence soit confronté à un modèle de la situation » (GALISSON, COSTE, 1976 : 408).*

C'est sur le plan de la performance qu'interviennent l'émotivité, l'attention, la mémoire, des particularités d'ordre individuel, des circonstances situationnelles qui font « *que peuvent être réalisés des énoncés agrammaticaux au regard de la stricte compétence ; que sont considérés comme inacceptables des énoncés grammaticaux » (GALISSON, COSTE, 1976 : 408).* Les deux concepts de compétence et de performance font partie du domaine de la linguistique. L'apprentissage d'une langue étrangère a pour objectif spécifique l'acquisition d'une compétence linguistique. « *Compétence et performance relèvent donc d'abord du champ linguistique. En effet, la première finalité de l'enseignement d'une langue étrangère est de doter l'apprenant d'une compétence linguistique en lui inculquant le savoir relatif à cette langue (par l'étude des éléments linguistiques et des énoncés des actes de parole qui résultent de leur combinaison), et vérifier, à travers les performances de l'apprenant, que ce savoir a été assimilé » (ROBERT, 2002 : 30).*

### **3. Compétence communicative langagière**

« *Compétence et performance relèvent aussi et surtout du champ de la communication. Chacun sait qu'on peut connaître le lexique, la conjugaison, la grammaire d'une langue ou savoir construire tel ou tel énoncé, sans pour autant être capable de parler ou d'écrire correctement cette langue » (ROBERT, 2002 :30).* Ce concept de compétence de communication est introduit par HYMES en 1972, comme une sorte d'extension de la notion chomskyenne de compétence. Il désigne par la compétence de communication la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social. « *Cette compétence communicative regroupe dans la définition qu'en donne Hymes toutes les règles de la communication ; elle recouvre donc [...] l'acceptation du mot performance et la compétence purement linguistique fait partie intégrante de cette compétence communicative » (BOLTON, 1987 :24).*

Pour HYMES (1972), la compétence communicative ne permet pas uniquement de décider de la grammaticalité d'un énoncé (sur la base de la compétence grammaticale qu'elle contient) ; mais il ajoute l'appréciation de la correction grammaticale et de l'acceptabilité des énoncés par des critères d'adéquation au contexte et d'efficacité de ces énoncés en tant

qu'actes de parole. A vrai dire, la compétence communicative comprend trois composantes fondamentales, décrites dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (2000), en l'occurrence, la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique.

La compétence linguistique est « *définie comme la connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser* » (Conseil de l'Europe, 2000 :87). Dans ce sens, la compétence linguistique comprend plusieurs composantes : compétence lexicale, compétence grammaticale, compétence sémantique, compétence phonologique, compétence orthographique et compétence orthoépique.

La compétence sociolinguistique « *porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale* » (Conseil de l'Europe, 2000 :93). La compétence sociolinguistique est composée : des marqueurs des relations sociales (usage et choix des salutations, usage et choix des formes d'adresse, conventions de prise de parole, usage et choix des exclamations, etc.), des règles de politesse et des expressions de la sagesse populaire (proverbes, expressions idiomatiques, expressions familières, expressions de coyances, etc.), des différences de registres (officiel, familial, intime, etc.), des dialectes et accents.

La compétence pragmatique, quant à elle, « *traite de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont organisés, structurés et adaptés (compétence discursive), utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle), segmentés selon des schémas interactionnels (compétence de conception schématique)* » (Conseil de l'Europe, 2000 :96). La notion de compétence se trouve ainsi élargie par l'introduction de la compétence pragmatique, comme le faisait remarquer Sibylle BOLTON (1987), le modèle de la grammaire générative en tant que reflet du processus d'engendrement de la langue ne suffit plus, puisque dans l'usage oral, le contexte pragmatique et situationnel assure le plus souvent la compréhension que la grammaticalité de l'énoncé. Cet élargissement à la dimension pragmatique transforme désormais en objet d'étude les composantes que Chomsky avait exclues du domaine de la linguistique lorsqu'il avait inclus la notion de performance. « *La compétence communicative dans une langue se fonde sur une compétence plus vaste que celle qu'a décrite Chomsky. L'enfant qui apprend sa langue maternelle n'apprend pas seulement des phrases*

*grammaticales, mais aussi le moment où ces phrases, dans des situations déterminées, conviennent à un contexte socio-culturel déterminé » (BOLTON, 1987 :25).*

En somme, l'une des finalités de l'enseignement et apprentissage des langues étrangères est l'acquisition d'une compétence communicative « *qui inclut, au-delà de l'assimilation des éléments linguistiques et des énoncés des actes de parole, celle de toutes les composantes de l'acte de communiquer, et de vérifier, à travers les performances de l'apprenant, que toutes ces composantes ont été acquises* » (ROBERT, 2002 :30). Cela implique la capacité à employer en situation, dans un discours oral ou écrit, les actes de parole de la langue cible, en tenant compte bien évidemment, des modes de pensée et de comportement des utilisateurs de cette langue.

Dans le domaine de la didactique des langues, enseigner veut dire : « *doter l'apprenant d'une compétence langagière, notion qui réunit compétence linguistique et compétence communicative* » (ROBERT, 2002 :30).

En résumé, la compétence de communication suppose la maîtrise des codes, des variantes sociolinguistiques et des critères de passage d'un code ou d'une variante à d'autres. Elle implique aussi un savoir pragmatique concernant les conventions énonciatives qui sont utilisées dans la communauté linguistique en question (GALISSON, COSTE, 1976).

#### **4. Compétence orthographique**

Pour le Conseil de l'Europe (2000), la compétence orthographique est une connaissance de la perception et de la production des symboles qui composent les textes écrits et la capacité correspondante. Les systèmes d'écriture de toutes les langues européennes sont fondés sur le principe de l'alphabet bien que ceux d'autres langues puissent être idéographiques (le chinois) ou à base consonantique (l'arabe). Pour les systèmes alphabétiques, les apprenants doivent connaître et être capable de percevoir et de produire :

- La forme de lettres imprimées ou en écriture cursive en minuscules et en majuscules ;
- L'orthographe correcte des mots ;
- Les signes de ponctuation et leur usage ;
- Les conventions typographiques et les variétés de police ;
- Les caractères logographiques usuels (&, \$, @, etc.)

À un niveau avancé ou indépendant (B1, B2) qui correspond au profil de l'entrée à l'université, l'apprenant peut produire un écrit généralement compréhensible. L'orthographe, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent (niveau B1). Il peut également produire un écrit clair et intelligible suivant les règles d'usage, de la mise en page et de l'organisation. L'orthographe et la ponctuation sont presque exactes mais peuvent subir l'influence de la langue maternelle (niveau B2).

À un niveau expérimenté (C1, C2) qui correspond au profil de sortie de l'université, la mise en page, les paragraphes et la ponctuation sont logiques et facilitant. L'orthographe est exacte à l'exception de quelques lapsus (C1). Par contre, les écrits sont sans fautes d'orthographe pour le niveau (C2).

### III. **la place de l'orthographe dans les méthodologies d'enseignement**

La place de l'orthographe varie d'une méthodologie d'enseignement à une autre.

1. La méthodologie traditionnelle : elle existe depuis l'antiquité et perdure jusqu'à nos jours. Elle est basée sur un rapport pédagogique fort : le rôle du maître y est central. Il est l'exemple de compétence linguistique à imiter ; il s'agit de celui des bons auteurs (des textes littéraires). En effet, l'écrit dont fait partie l'orthographe constitue le principal objectif de l'apprentissage de la langue. Il est question d'un écrit doublement normé et sélectif puisqu'il travaille le système des règles et les pages des bons auteurs et que l'apprenant est encouragé à la répétition ou à la traduction de modèles (COSTE Daniel, 1977).
2. L'approche directe : elle donne la primauté à l'oral avec une écoute des énoncés sans l'aide de l'écrit, et un grand intérêt à une bonne prononciation. La préoccupation métalinguistique existe mais au second plan : c'est de l'observation des récurrences que se dégagent des règles de fonctionnement de la langue. C'est une méthodologie qui fait appel à un large dispositif intégrant l'oral avec un vocabulaire limité. La gestuel, la mime, la verbalisation par l'enseignant sont les adjuvants de cette approche. Elle conduit l'apprenant à répéter, assimiler peu à peu les éléments linguistiques en situation, de façon à le faire penser dès que possible dans la langue seconde. On voit que cette méthodologie accorde une place de second plan à l'écrit : l'orthographe (MARTINEZ Pierre, 1996)
3. La méthodologie audio-orale : elle insiste sur la priorité accordée à l'oral, sur l'usage exclusif de la langue cible en classe, sur le fait que les nouveaux éléments intégrés le

son toujours dans des situations de communication. La place du vocabulaire, de l'orthographe et de la grammaire n'est en rien laissée au hasard, lecture et écriture interviennent dès que les moyens linguistiques en sont assurés.

4. La méthodologie audiovisuelle (structuro-globale audiovisuelle) : elle se base sur une théorie linguistique structurale, inspirée de la linguistique de la parole pour les contenus ; une primauté résolue à l'oral ; une forte intégration des moyens audiovisuels ; une théorie d'apprentissage basée sur une structuration des stimuli, des exercices béhavioristes. L'écrit (l'orthographe) est un code second par rapport à l'oral. Ainsi, pour ce qui est des exercices structuraux, on considère dans un bon nombre de cas que l'oral y devient, comme l'écrit dans les pratiques antérieures, le support formel d'apprentissages formels et non plus le médium de réalisation de textes entrants dans des événements de communication. L'écrit (l'orthographe, la grammaire) est très souvent maintenu ou réintroduit comme mode complémentaire d'exemplification, d'entraînement et de fixation. Cet écrit est une transcription de l'oral qui donne lieu à des exercices de dictée ou lecture à haute voix (COSTE Daniel, 1997)
5. L'approche communicative : elle donne la priorité à une compétence de communication où les normes d'emploi se distinguent du système linguistique (la grammaire). En fait, il existe des normes de grammaire (compétence linguistique : maîtrise de la grammaire, de l'orthographe, du vocabulaire) et des normes d'emploi (compétence sociolinguistique et pragmatique). Il ne suffit pas de connaître le système linguistique il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social (MARTINEZ Pierre, 1996).

Nous venons de voir que cette méthodologie ne néglige pas l'aspect orthographique de la langue. Elle lui réserve un intérêt considérable.

#### **IV. La place de l'orthographe dans le canevas universitaire**

Maîtriser une langue est un atout pour la réussite professionnelle. En d'autres termes, l'une des finalités les plus spécifiques de l'enseignement du français est l'acquisition d'une compétence de communication permettant aux apprenants d'accéder au savoir et au savoir faire.

L'orthographe est l'une des composantes fondamentales de cette compétence de communication car elle permet de transcrire et de fixer la langue. Une consultation minutieuse

des différents canevas allant de la première année universitaire du cycle 1 à la deuxième année du cycle 2 (master), nous a permis de déduire que la mention du concept « orthographe » est inexistante. En effet, les programmes de ces deux cycles ne font pas allusion à cet aspect important de la langue. Le programme de première année master relevant de la spécialité didactique des langues étrangères, qui constitue notre terrain d'étude y compris dans le module de « techniques d'expression écrite et orale », a été très explicite dans ce sens ; aucune référence au mot « orthographe ». Le programme se limite à dispenser des enseignements sur la distinction entre l'écrit de manière générale et l'oral, analyse du texte, les différentes techniques du résumé (aspects théoriques et pratiques), la cohérence, le plan, la cohésion (aspects théorique et pratique), la prise de note (aspects théoriques et pratiques), le débat, la discussion.

Nous retiendrons que le programme de master I didactique des langues étrangères, dans la matière de l'écrit, a marginalisé l'orthographe du français.

Nous considérons que la place de l'orthographe dans un département de langue française est négligée à outrance. Pour une maîtrise parfaite de cette composante importante de la langue, tout un programme organisé autour de l'orthographe doit être envisagé et établi.

Nous venons de définir, tout au long de ce chapitre, les concepts de base nécessaires pour notre travail de recherche : l'orthographe, la compétence, la performance, la compétence communicative langagière, la compétence orthographique ainsi que la place de l'orthographe dans les méthodologies d'enseignement et le canevas universitaire.

## **Chapitre II : aspect méthodologique analyse des données et remédiation**

Tout travail de recherche pour qu'il soit réussi doit nécessairement suivre une certaine méthodologie, en l'occurrence une technique de recherche, une description des données et leur analyse. Nous envisageons de présenter notre aspect méthodologique, notre analyse du terrain d'enquête et des solutions proposées afin de remédier aux déviances rencontrées dans les écrits des apprenants.

### **I. Aspect méthodologique**

#### **I. 1. L'enquête**

Toute question, tout problème ne pourra être étudié que grâce à des témoignages, à des informations et à des documents. C'est le cas de notre travail de recherche qui ne pourra être mené à terme qu'une fois basé sur une telle démarche. Il s'agit en fait de l'enquête et ses diverses techniques.

L'enquête est l'un des moyens les plus utilisés et les plus privilégiés en didactique des langues étrangères. Il existe différents types « d'enquêtes » correspondant à différentes techniques, mais chacune d'elles soulève des questions particulières à savoir, questionnaire, entretien, copies des apprenants. Pour GHIGLIONE Rodolphe et MATALON Benjamin (1978 : 06), « réaliser une enquête, c'est interroger un certain nombre d'individus en vue d'une généralisation ». Cela veut dire que ce ne sont pas les individus dans ce qu'ils ont de personnel qui intéressent le chercheur mais, la possibilité de tirer de ce qu'ils disent des conclusions plus larges.

Donc, une enquête consiste à susciter un ensemble de discours individuel qui constitue la matière première de l'enquête, à les interpréter et à les généraliser.

En résumé, « l'enquête est une interrogation particulière portée sur une situation comprenant des individus, et ce dans un but de généralisation » (GHIGLIONE, R. MATALON, B. 1978 : 11).

Notre objet d'étude étant d'analyser les déviances orthographiques des étudiants (les identifier, les décrire et les expliquer) ; les copies, dans la phase de production écrite, nous semblent les plus adéquates à l'enquête. Nous avons pris en tout 60 copies.

L'exercice de production écrite est fondamental en langue étrangère et en langue maternelle. Dans la rédaction, il s'agit, quelle que soit la langue, d'organiser les moyens de production en fonction de la pensée, et la démarche de la pensée va nécessairement du tout à la partie ; dans la rédaction on commence par une idée d'ensemble du sujet : c'est en cherchant à se préciser que l'idée se divise, s'analyse et trouve par là-même son expression. (SOUISSI, R. 1936-1976 : 164)

Donc, pour notre analyse, nous avons pris des travaux de rédaction (production écrite) des étudiants inscrits en première année master didactique des langues étrangères, durant l'année universitaire 2019/2020, dans la matière techniques d'expression écrite et orale (unité d'enseignement fondamentale).

## **I. 2. Le choix du sujet de la production écrite**

La collecte des copies d'examen pour cette recherche a pour objet d'identifier, de décrire, d'expliquer et de proposer des remédiations aux déviances rencontrées dans les écrits des étudiants. Les 60 copies que nous avons collectées portent sur un sujet bien précis ; il s'agit de celui proposé pour l'épreuve semestrielle (semestre I) par les enseignants de la matière : Techniques d'expression écrite et orale.

Le sujet proposé est le suivant :

Quel est le rôle et l'intérêt du résumé dans la recherche universitaire comme le mémoire de master par exemple?

C'est un sujet tiré du programme universitaire de l'année 2019/2020 qui vise à évaluer la performance des étudiants dans le module « Techniques d'expression écrite et orale ». Il leur permet d'organiser et de structurer leurs écrits dans une langue correcte et un contenu correspondant.

Les enseignants sont sensibilisés à la problématique des déviances orthographiques des étudiants de langue et littérature française. Ils insistent sur ce point lors des corrections des copies des étudiants. L'intérêt pour les enjeux de l'écrit constitue donc notre motivation pour le choix de cette matière.

### **a. Le choix du niveau**

Pour notre analyse, nous avons décidé de travailler sur des copies des étudiants de première année master, didactique des langues étrangères, inscrits au département de français de l'université de Mouloud MAMMARI de Tizi-Ouzou. Le choix de ce niveau est dû au fait que la première année est une année charnière dans le cursus universitaire de l'étudiant. Elle marque une transition entre deux cycles, à savoir la licence et le master.

## **II. Analyse des données**

Avant de commencer à analyser les déviations orthographiques des étudiants, nous voulons tout d'abord expliquer notre démarche ; nous avons effectué un relevé de tous les écarts d'ordre orthographique rencontrés dans les copies des étudiants. Puis, nous nous sommes focalisées sur la correction, la description et l'explication des différentes déviations orthographiques qu'ils ont commises car en classe de langue, l'orthographe est la source de nombreuses difficultés, voire de blocages chez certains étudiants. C'est pourquoi, il nous a semblé intéressant de nous arrêter plus précisément sur les problèmes orthographiques pour essayer de comprendre leur nature, leur origine et proposer des remédiations afin de les atténuer dans les écrits des étudiants.

Identification des déviations	Correction	Description		Explication
		Orthographe lexicale	Orthographe grammaticale	
Le <u>résumer</u> c'est une technique d'expression écrit...	Le <u>résumé</u> est une technique d'expression écrite...		X	L'étudiant a écrit « résumer » au lieu de « résumé ». Il a confondu entre un verbe et un nom. Il s'agit d'une déviance relevant de la classe grammaticale.
Le résumer c'est une technique d'expression <u>écrit</u> ...	Le résumé est une technique d'expression <u>écrite</u> ...		X	L'étudiant a écrit « écrit » qui est un adjectif masculin au lieu de « écrite » : adjectif féminin. Il n'a pas accordé l'adjectif avec le nom. Il s'agit d'une déviance d'accord du genre et du nombre.
La deuxième <u>lecteur</u> consiste à relevé l'idée principale...	La deuxième <u>lecture</u> consiste à relever l'idée principale...	X		L'étudiant a écrit « lecteur » à la place de « lecture » car il n'a pas fait la différence entre le phonème /œ/ et /y/. Il s'agit d'une déviance lexicale relevant d'un rapprochement formel (les paronymes).
La deuxième <u>lecteur</u> consiste à <u>relevé</u> l'idée principale...	La deuxième lecture consiste à <u>relever</u> l'idée principale.		X	L'étudiant a écrit « à relevé » à la place de « à relever ». Il n'a pas appliqué la règle des verbes suivis de prépositions. Il s'agit d'une homophonie verbale.
...Le résumé comme d'autres	...Le résumé comme d'autres		X	Il a écrit « à » qui est une préposition à la place de « a »

techniques à de rôle...	techniques a le rôle...			verbe avoir. Il s'agit d'une homophonie grammaticale.
Il faut passé par différents étapes...	...Il faut <u>passer</u> par différentes étapes...		X	L'étudiant a conjugué le deuxième verbe de la même phrase. Il s'agit d'une homophonie verbale.
Il faut passé par <u>différents</u> étapes...	...Il faut passer par <u>différentes</u> étapes...		X	Il n'a pas accordé l'adjectif « différentes » avec son nom « étapes ». Il s'agit d'une déviance d'accord en genre.
Il faut lire plusieurs fois le résumé pour <u>assuré</u> ...	Il faut lire plusieurs fois le résumé pour <u>assurer</u> ...		X	L'étudiant a conjugué le verbe après la préposition « pour ». Il s'agit d'une homophonie verbale.
Il nous permet de <u>de</u> identifié...	Il nous permet d' <u>identifier</u> ...	X		L'étudiant n'a pas mis l'apostrophe là où elle est nécessaire. Il s'agit d'un écart de signes adjoints.
Il nous permet de <u>identifié</u> ...	Il nous permet d' <u>identifier</u> ...		X	Il a conjugué le verbe après la préposition « d' ». Il s'agit d'une homophonie verbale.
...surtout dans les recherches <u>faite</u> ...	...surtout dans les recherches <u>faites</u> ...		X	L'étudiant n'a pas accordé le verbe avec son nom. Il s'agit d'une déviance d'accord en nombre.
<u>L'étudiant</u> il sera besoin d'utiliser cette technique...	<u>L'étudiant</u> aura besoin d'utiliser cette technique...	X		L'étudiant a écrit « étudiant » à la place de « étudiant ». Il a confondu entre les graphies du même son [ã]. Il s'agit d'une homophonie voyelle.
...même des <u>cites</u> d'internet...	...même des <u>sites</u> d'internet...	X		L'étudiant a écrit « cites » à la place de « sites ». Il a confondu entre les graphies

				du même son [s]. Il s'agit d'une homophonie consonne.
Le résumé est une <u>methode</u> pour simplifie...	Le résumé est une <u>méthode</u> pour simplifier...	X		Il a noté « methode » au lieu de « méthode ». Il a oublié l'accent aigu sur le « e ». Il s'agit d'un écart relevant de signes adjoints.
Le résumé est une methode pour <u>simplifie</u> ...	Le résumé est une méthode pour <u>simplifier</u> ...		X	L'étudiant a conjugué le verbe après la préposition « pour ». Il s'agit d'une homophonie verbale.
...le résumé <u>à</u> un rôle très important...	Le résumé <u>a</u> un rôle très important...		X	Il n'a pas fait la différence entre le « à » qui est une préposition et le « a » verbe avoir. Il s'agit d'une homophonie grammaticale.
Pour <u>commenser</u> son résumé...	Pour <u>commencer</u> son résumé...	X		L'étudiant a écrit « commenser » à la place de « commencer ». Il a confondu entre les graphies du même son [s]. Il s'agit d'une homophonie consonne.
...puis on note nos <u>reflexions</u> sur le texte...	...puis on note nos <u>réflexions</u> sur le texte	X		Il a noté « reflexions » au lieu de « réflexions ». Il a oublié l'accent aigu sur le « e ». Il s'agit d'un écart relevant de signes adjoints.
...et l'élaboration d'un <u>mèmoire</u> ...	...et l'élaboration d'un <u>mémoire</u> ...	X		L'étudiant a écrit « mémoire » au lieu de « mémoire ». Il a confondu l'accent aigu et l'accent grave. Il s'agit d'une mauvaise utilisation de signes

				adjoints.
Le <u>role</u> et l'intérêt de résumé...	Le <u>rôle</u> et l'intérêt du résumé...	X		Il a orthographié « role » à la place de « rôle ». Il a oublié l'accent circonflexe sur le « O ». Il s'agit d'un écart provenant de signes adjoints.
<u>Le</u> idées <u>générale</u> ...	<u>Les</u> idées <u>générales</u> ...		X	L'étudiant a écrit « générale » qui est un adjectif au lieu de « générales ». Il n'a pas accordé l'adjectif avec son nom. Il s'agit d'une déviance d'accord du nombre.
...un intérêt <u>essentielle</u> ...	...un intérêt <u>essentiel</u> ...	X		L'étudiant a écrit « essentielle » à la place de « essentiel ». Il a confondu entre les graphies du même son [s]. Il s'agit d'une homophonie consonne.
...un intérêt <u>essentielle</u> ...	...un intérêt <u>essentiel</u> ...		X	Il a noté « essentielle » qui est un adjectif au lieu de « essentiel ». Il n'a pas accordé l'adjectif avec son nom. Il s'agit d'une déviance d'accord du genre.
...c'est une <u>permanante</u> dans le travail...	...c'est une <u>permanente</u> dans le travail...	X		L'étudiant a écrit « permanante » à la place de « permanente ». Il a confondu entre les graphies du même son [ã]. Il s'agit d'une homophonie voyelle.
... <u>réveilateur</u> de l'intélegence...	... <u>révélateur</u> de l'intelligence...	X		Il a orthographié « réveilateur » pour « révélateur ». Il ne fait pas la

				différence entre les graphies du même son [ɛ]. Il s'agit d'une homophonie voyelle.
...réveilleur de l' <u>intélegence</u> ...	...c'est un révélateur de l' <u>intelligence</u> ....	X		L'étudiant a inséré l'accent aigu là où elle n'est pas nécessaire. Il s'agit d'une déviance relevant de signes adjoints.
...réveilleur de l' <u>intélegence</u> ...	...révélateur de l' <u>intelligence</u> ...	X		Il a écrit « intélegence » au lieu de « intelligence ». Il a oublié de doubler la consonne « l ». Il s'agit d'un écart de lettres muettes.
...nous permettre de comprendre le <u>tous</u> ...	...nous permettra de comprendre le <u>tout</u> ...		X	L'étudiant ne maîtrise pas les emplois de « tous » adjectif indéfini pluriel et de son singulier « tout ». Il s'agit d'une homophonie grammaticale.
...il englobe <u>tous</u> l'ouvrage...	...il englobe <u>tout</u> l'ouvrage...		X	Il ne maîtrise pas l'utilisation de « tous » adjectif indéfini pluriel et de son singulier « tout ». Il s'agit d'une homophonie grammaticale.
Le résumé s' <u>instale</u> d'une manière précise...	Le résumé s' <u>installe</u> d'une manière précise...	X		L'étudiant a noté « instale » au lieu de « installe ». Il a oublié de doubler la consonne « l ». Il s'agit d'un écart de lettres muettes.
Il faut <u>métriser</u> leurs étapes...	Il faut <u>maitriser</u> leurs étapes...	X		Il a écrit « métriser » au lieu de « maitriser ». Il ne fait pas la différence entre les graphies du même son [ɛ]. Il

				s'agit d'une homophonie voyelle.
...pour avoir <u>suffisamment</u> du temps...	...pour avoir <u>suffisamment</u> de temps...	X		L'étudiant a noté « suffisamment » au lieu de « suffisamment ». Il a oublié de doubler la consonne « m ». Il s'agit d'un écart de lettres muettes.
...mène à une recherche <u>lègère</u> ...	...mène à une recherche <u>légère</u> ...	X		L'étudiant a écrit « légère » au lieu de « légère ». Il a confondu l'accent aigu et l'accent grave sur le « e ». Il s'agit d'une mauvaise utilisation de signes adjoints.
...on a besoins des <u>Techniques</u> d'expression...	...on a besoin des <u>techniques</u> d'expression...	X		Il a inséré la majuscule au milieu de la phrase. Il n'a pas respecté la règle régissant la majuscule. Il s'agit d'un écart relevant de la majuscule.
...on a <u>besoins</u> des Technoques d'expression...	...on a <u>besoin</u> des techniques d'expression....		X	L'étudiant n'a pas accordé le nom « besoin » avec son sujet. Il s'agit d'une déviance d'accord.
Le résumé consiste à <u>condanser</u> un document...	Le résumé consiste à <u>condenser</u> un document...	X		L'étudiant a écrit « condanser » à la place de « condenser ». Il a confondu entre les graphies du même son [ã]. Il s'agit d'une homophonie voyelle.
Le résumé consiste à <u>a</u> condanser un document...	Le résumé consiste à <u>à</u> condenser un document...		X	Il a écrit « a » qui est un verbe avoir à la place de « à » préposition. Il s'agit d'une homophonie grammaticale.

elle est indispensable...	Elle est indispensable...	X		L'étudiant n'a pas respecté la majuscule au début de la phrase. Il s'agit d'un écart relevant de la majuscule.
Cela aide à aller...	Cela aide à aller...		X	Il a écrit « a » qui est un verbe avoir à la place de « à » préposition. Il s'agit d'une homophonie grammaticale.
Enfin elle vient la réduction du résumé ...	Enfin, vient la réduction du résumé...	X		L'étudiant n'a pas mis la virgule là où elle est nécessaire. Il s'agit d'un écart de ponctuation.
...c'est la <u>ré</u> formulation...	...c'est la reformulation...	X		Il a inséré l'accent aigu là où il n'est pas utile. Il s'agit d'une déviance de signes adjoints.
Résumer un mémoire c'est donner les idées <u>fondamentaux</u> ...	Résumer un mémoire c'est donner les idées <u>fondamentales</u> ...		X	L'étudiant n'a pas accordé l'adjectif « fondamentaux » avec son nom « idées ». Il s'agit d'un écart relevant des accords.
Le résumé est une <u>té</u> chnique d' <u>exp</u> ression écrite...	Le résumé est une technique d'expression écrite...	X		Il a inséré les accents aigus là où elles ne sont pas utiles. Il s'agit des déviances de signes adjoints.
...les points <u>ess</u> entielles du texte...	Les points <u>ess</u> entiels du texte...		X	L'étudiant n'a pas accordé l'adjectif « essentielles » avec son nom « points ». Il s'agit d'un écart relevant de la catégorie des accords.
<u>Eliminez</u> les difficultés du vocabulaire,	<u>Eliminer</u> les difficultés du vocabulaire,		X	L'étudiant a conjugué les verbes : « éliminez », « dégagez » et « soulignez »

<u>dégagez</u> le thème général idées essentielles, <u>soulignez</u> les points principaux...	<u>dégager</u> le thème général idées essentielles, <u>souligner</u> les points principaux...			au lieu de les mettre à l'infinitif : « éliminer », « dégager » et « souligner ». Il s'agit d'une homophonie verbale.
...il donne <u>aux</u> <u>lecteur</u> ...	...il donne <u>aux</u> <u>lecteurs</u> ...		X	L'étudiant n'a pas accordé le nom « lecteur » avec « aux » qui est la contraction de « à+les ». Il s'agit d'un écart relevant de la catégorie des accords.
...mémoire qui peut <u>succiter</u> ...	...mémoire qui peut <u>susciter</u> ...	X		L'étudiant a écrit « succiter » à la place de « susciter ». Il a confondu entre les graphies du même son [s]. Il s'agit d'une homophonie consonne.
Le résumé est une <u>presentation</u> <u>abrege</u> écrite...	Le résumé est une <u>présentation</u> <u>abrégée</u> écrite...	X		Il a oublié les accents aigus sur le « e » de « présentation », « abrégée » et « écrite ». Il s'agit d'écart de signes adjoints.
<u>premierement</u> ce qui nous posse a faire un résumé c'est bien pour gagner du temps...	<u>Premièrement</u> , ce qui nous pousse à faire un résumé c'est bien pour gagner du temps...	X		L'étudiant n'a pas respecté la majuscule au début de la phrase. Il s'agit d'un écart relevant de la majuscule.
<u>premierement</u> ce qui nous posse a faire un résumé	<u>Premièrement</u> , ce qui nous pousse à faire un	X		Il a oublié l'accent grave sur le « e » de « premierement ». Il s'agit d'un écart de signes

c'est bien pour gagner du temps...	résumé c'est bien pour gagner du temps...			adjoints.
premierement__ce qui nous posse a faire un résumé c'est bien pour gagner du temps...	Premièrement, ce qui nous pousse à faire un résumé c'est bien pour gagner du temps...		X	L'étudiant n'a pas mis la virgule là où elle est nécessaire. Il s'agit d'un écart de ponctuation.
deuxiemement il nous aide a comprendre...	Deuxièmment, il nous aide à comprendre...	X		L'étudiant n'a pas respecté la majuscule au début de la phrase. Il s'agit d'un écart relevant de la majuscule.
deuxiemement il nous aide a comprendre...	Deuxièmement, il nous aide à comprendre...	X		Il a oublié l'accent grave sur le « e » de « deuxièmement ». Il s'agit d'un écart de signes adjoints.
deuxiemement_il nous aide a comprendre...	Deuxièmement, il nous à comprendre	X		L'étudiant n'a pas mis la virgule là où elle est nécessaire. Il s'agit d'un écart de ponctuation.
deuxiemement il nous aide a comprendre...	Deuxièmement, il nous aide à comprendre		X	Il a écrit « a » qui est un verbe avoir à la place de « à » préposition. Il s'agit d'une homophonie grammaticale.
...mémoire qui peut suscité l'intérêt ou non du l'ecteur...	...mémoire qui peut susciter l'intérêt du lecteur...	X		L'étudiant a écrit « sucité » à la place de « susciter ». Il a confondu entre les graphies du même son [s]. Il s'agit d'une homophonie consonne.
...mémoire qui	...mémoire qui		X	L'étudiant a conjugué le

peut <u>sucité</u> l'intérêt ou non du l'ecteur...	peut <u>susciter</u> l'intérêt du lecteur...			deuxième verbe de la même phrase. Il s'agit d'une homophonie verbale.
...mémoire qui peut <u>sucité</u> l'intérêt ou non du l'ecteur...	...mémoire qui peut <u>susciter</u> l'intérêt du <u>lecteur</u> ...	X		Il a inséré l'apostrophe là où n'est pas nécessaire « l'ecteur ». Il s'agit d'un écart de la catégorie de signes adjoints.
<u>troisièmement</u> ; présenté brièvement le sujet...	<u>Troisièmement</u> , présenter brièvement le sujet...	X		L'étudiant n'a pas respecté la majuscule au début de la phrase. Il s'agit d'un écart relevant de la majuscule.
<u>troisièmement</u> ; présenté brièvement le sujet...	<u>Troisièmement</u> , présenter brièvement le sujet...	X		Il a oublié d'insérer l'accent grave sur le « e » de « troisièmement ». Il s'agit d'une déviance de signes adjoints.
troisièmement_ ; présenté brièvement le sujet...	Troisièmement_ , présenter brièvement le sujet...	X		L'étudiant n'a pas utilisé le signe de ponctuation adéquat après « troisièmement ». Il s'agit d'une déviance de ponctuation.
troisièmement ; <u>présenté</u> brièvement le sujet...	Troisièmement, <u>présenter</u> brièvement le sujet...		X	L'étudiant a conjugué le verbe « présenté » au lieu de le mettre à l'infinitif « présenter ». Il s'agit d'une homophonie verbale.
troisièmement ; présenté <u>brièvement</u> le sujet...	Troisièmement, présenter <u>brièvement</u> le sujet...	X		L'étudiant n'a pas accentué le mot « brièvement ». Il a oublié l'accent grave sur le « e ». Il s'agit d'un écart de signes adjoints.
...il est important	...il est	X		Il a oublié de mettre les

de connaître ses étapes et suivre les <u>regles</u> d'écriture...	important de connaître ses étapes et suivre les <u>règles</u> d'écriture...			accents graves et aigus sur le « e » de « règles » et de « écriture ». Il s'agit d'une déviance de signes adjoints.
...et l'élaboration d'un <u>mèmoire</u> de fin d'étude...	...et l'élaboration d'un <u>mémoire</u> de fin d'étude...	X		L'étudiant a noté « mémoire » au lieu de « mémoire ». Il a confondu entre l'accent grave et l'accent aigu. Il s'agit d'une mauvaise utilisation de signes adjoints.
...en dégage les idées <u>générale</u> de ce texte...	...on dégage les idées <u>générales</u> de ce texte...		X	Il n'a pas accordé l'adjectif « générale » avec son nom « idées ». Il s'agit d'une déviance d'accord en nombre.
...un <u>interet</u> essentielle...	...un <u>intérêt</u> essentiel...	X		L'étudiant a oublié de mettre les accents circonflexe et aigu sur le « e » de « interet ». Il s'agit d'omission de signes adjoints.
...un <u>interet</u> essentielle...	...un <u>intérêt</u> essentiel...		X	Il n'a pas accordé l'adjectif « essentiel » avec son nom « intérêt ». Il s'agit d'un écart d'accord en genre.
Enfin _____ cette technique a vraiment pu changer le monde...	Enfin <sub>2</sub> cette technique a vraiment pu changer le monde...	X		L'étudiant n'a pas mis la virgule là où elle est nécessaire. Il s'agit d'un écart de ponctuation.
...car les longs <u>texte</u> demande beaucoup d'effort	...car les longs <u>textes</u> demandent		X	L'étudiant n'a pas accordé le nom « texte » avec son adjectif « les longs ». Il s'agit

et de concentration afin de le déchiffré...	beaucoup d'efforts et de concentration afin de le déchiffrer...			d'un écart d'accord en nombre.
...car les longs texte demande beaucoup d' <u>effort</u> et de concentration afin de le déchiffré...	...car les longs textes demandent beaucoup d' <u>efforts</u> de concentration afin de le déchiffrer...		X	Il a oublié d'ajouter le « s » du pluriel pour le nom « effort ». Il s'agit d'un écart d'accord en nombre.
...car les longs texte demande beaucoup d'effort et de concentration afin de le <u>déchiffré</u> ...	...car les longs textes demandent beaucoup d'efforts et de concentration afin de le <u>déchiffrer</u> ...		X	L'étudiant a conjugué le verbe « présenter » après la préposition « de ». Il s'agit d'une homophonie verbale.
...et <u>peut</u> à <u>peut</u> sa devient ennuyant...	...et <u>peu</u> à <u>peu</u> , cela devient ennuyeux...		X	L'étudiant a orthographié « peut » verbe « pouvoir » à la place de « peu » adverbe de quantité. Il s'agit d'une homophonie grammaticale.
...et peut à peut <u>sa</u> devient ennuyant...	...et peu à peu, <u>ça</u> (cela) devient ennuyeux...		X	il a confondu entre « sa » qui est un adjectif possessif et « ça » qui est un pronom démonstratif. Il s'agit d'une homophonie grammaticale.
Ensuite_ dans le résumé on trouve	Ensuite_ dans le résumé on	X		L'étudiant n'a pas mis la virgule là où elle est

que les idée importante...	trouve les idées importantes...			nécessaire. Il s'agit d'un écart de ponctuation.
Ensuite dans le résumé on trouve que les <u>idée importante</u> ...	Ensuite, dans le résumé on trouve les <u>idées importantes</u> ...		X	L'étudiant n'a pas accordé le nom « idée » et l'adjectif « importante » avec l'article défini pluriel « les ». Il s'agit d'un écart provenant de la classe des accords en nombre.
...un sujet assez <u>interessant</u> ...	...un sujet assez <u>intéressant</u> ...	X		Il a oublié d'insérer un accent aigu sur le « e » de « interessant ». Il s'agit d'un écart relevant de signes adjoints.
La <u>régle</u> générale...	La <u>règle</u> générale...			L'étudiant n'a pas employé l'accent adéquat sur le « e » de « régle ». Il s'agit d'une déviance provenant de signes adjoints.
...il est important de connaître <u>ses</u> étapes...	...il est important de connaître <u>ces</u> étapes...		X	L'étudiant a écrit « ses » au lieu de « ces ». il a confondu entre l'adjectif possessif et l'adjectif démonstratif. Il s'agit d'une homophonie grammaticale.
On a besoin des techniques d'expression, <u>celle</u> qui <u>concerne</u> l'écrit...	On a besoin des techniques d'expression, <u>celles</u> qui <u>concernent</u> l'écrit...		X	L'étudiant a écrit « celle...concerne » au lieu de « celles...concernent ». Il n'a pas accordé le pronom démonstratif et le verbe avec le nom « techniques ». Il s'agit d'une déviance provenant de la catégorie des accords.

Parmis les techniques on trouve le résumé...	Parmi les techniques on trouve le résumé...		X	Il a noté « parmi » à la place de « parmi » qui est une préposition. Il l'a accordé avec le nom « techniques ». Il s'agit d'un écart d'accord.
...le résumé <u>sont</u> rôle et son intérêt dans une recherche...	...le résumé <u>son</u> rôle et son intérêt dans une recherche...		X	L'étudiant a orthographié « sont » verbe être au lieu de « son » adjectif possessif. Il s'agit d'une homophonie grammaticale.
Les idées les plus important <u>d'ont</u> on cherche se qui nous permettra ensuite de les développer...	Les idées les plus importantes <u>dont</u> on cherche ce qui nous permettra ensuite de les développer...		X	L'étudiant a écrit « d'ont » à la place de « dont ». Il a segmenté le pronom relatif « dont ». Il s'agit d'une déviance relevant de la segmentation et de l'homophonie.
Les idées les plus important <u>d'ont</u> on cherche <u>se</u> qui nous permettra...	Les idées les plus importantes <u>dont</u> on cherche <u>ce</u> qui nous permettra...		X	L'étudiant a noté « se » pronom personnel réfléchi à la place de « ce » adjectif démonstratif. Il s'agit d'une homophonie grammaticale.
Les idées les plus <u>important</u> <u>d'ont</u> on cherche se qui nous permettra...	Les idées les plus <u>importantes</u> <u>dont</u> on cherche ce qui nous permettra...		X	L'étudiant n'a pas accordé l'adjectif « important » avec son nom « les idées ». Il s'agit d'un écart provenant de la classe des accords en nombre et en genre.
C'est une technique qui favorise de <u>bon</u> résultats...	C'est une technique qui favorise de <u>bons</u> résultats...		X	L'étudiant n'a pas accordé l'adjectif « bon » avec son nom « résultats ». Il s'agit d'un écart provenant de la classe des accords en nombre

				et en genre.
Le résumé doit être brève <u>si non</u> il considère pas comme un bon résumé...	Le résumé doit être bref <u>sinon</u> il ne sera pas considéré comme un bon résumé...		X	L'étudiant a orthographié « si non » à la place de « sinon ». Il a segmenté la conjonction « sinon ». Il s'agit d'une déviance relevant de la segmentation et de l'homophonie.
Le résumé doit être <u>briève</u> si non il considère pas comme un bon résumé...	Le résumé doit être <u>bref</u> sinon il ne sera pas considéré comme un bon résumé...		X	L'étudiant n'a pas accordé l'adjectif « brève » avec son nom « résumé ». Il s'agit d'un écart provenant de la classe des accords en nombre et en genre.
En second lieux,...	En second lieu,...		X	Il a écrit « lieux » au pluriel au lieu de « lieu » au singulier. Il s'agit d'une homophonie grammaticale.
Le résumé est cohérent <u>puisque</u> <u>il est</u> objective...	Le résumé est cohérent <u>puisque'il</u> est objectif...	X		L'étudiant n'a pas mis l'apostrophe là où elle est nécessaire. Il s'agit d'une déviance relevant de signes adjoints.
Le résumé est cohérent puisque il est <u>objective</u> ...	Le résumé est cohérent <u>puisque'il</u> est <u>objectif</u> ...		X	L'étudiant a écrit « objective » au lieu de « objectif ». Il n'a pas accordé l'adjectif avec son sujet. Il s'agit d'un écart d'accord.
...réduire nos paroles que <u>se</u> soit à l'écrit ou à l'oral...	...réduire nos paroles que <u>ce</u> soit à l'écrit ou à l'oral...		X	L'étudiant a écrit « se » qui est un pronom personnel réfléchi à la place de « ce » adjectif démonstratif. Il s'agit

				d'une homophonie grammaticale.
On a besoin de lui pour la <u>fêtes</u> correctement...	On a besoin de lui pour le <u>faire</u> correctement...	X		L'étudiant a orthographié « fêtes » pour « faire ». Il ne fait pas la différence entre les graphies du même son [ɛ]. Il s'agit d'une homophonie voyelle.
On a besoin de lui pour <u>la</u> fêtes correctement...	On a besoin de lui pour <u>le</u> faire correctement...		X	Il n'a pas accordé « le » avec le pronom personnel « lui ». Il s'agit d'une déviance relevant de la catégorie des accords.
Ce résumé on le <u>fais</u> ...	Ce résumé on le <u>fait</u> ...		X	L'étudiant a conjugué le verbe « faire » à la deuxième personne du singulier au lieu de le conjuguer à la troisième personne du singulier. Il s'agit d'une homophonie verbale.
On peut résumé <u>beaucoup</u> de choses pour ganier...	On peut résumer <u>beaucoup</u> de choses pour gagner...		X	Il a écrit « beaucoup » avec le « s » du pluriel au lieu de « beaucoup » qui est un adverbe (mot invariable). Il s'agit d'un écart relevant des accords.
On peut résumé beaucoup de choses pour <u>ganier</u> ...	On peut résumer beaucoup de choses pour <u>gagner</u> ...	X		L'étudiant a confondu entre le son « gne » et « nier ». Il s'agit des graphies du son [ɲ]. C'est une homophonie consonne.
...pour <u>nôtre</u> travail...	...pour <u>notre</u> travail...	X		L'étudiant a inséré un accent circonflexe là où elle n'est

				pas utile. Il s'agit d'un écart de signes adjoints.
<u>Sont</u> rôle consiste d'aller directement vers l'essentiel...	<u>Son</u> rôle consiste d'aller directement vers l'essentiel...		X	Il a écrit « sont » verbe être à la place de « son » adjectif possessif. Il s'agit d'une homophonie grammaticale.
...car c'est une étape qui nous présente et <u>innogure</u> notre travail...	...car c'est une étape qui nous présente et <u>inaugure</u> notre travail...	X		L'étudiant a inséré et doublé une consonne là où n'est pas nécessaire « innogure ». Il a également écrit « o » à la place de « au ». Il s'agit des graphies du même son [o].
...il est aussi un <u>control</u> révélateur...	...il est aussi un <u>contrôle</u> révélateur...	X		L'étudiant a oublié l'accent circonflexe sur le « o » et la voyelle finale « e ». Il s'agit de la lettre muette et d'écart de signes adjoints.
...et un <u>délé</u> précis...	...et un <u>délai</u> précis...	X		Il a orthographié « délé » pour « délai ». Il ne fait pas la différence entre les graphies du son [e] et du son [ɛ]. Il s'agit d'une homophonie voyelle.
...le travail de <u>Bureau</u> ou de gestion...	...le travail de <u>bureau</u> ou de gestion...	X		L'étudiant a inséré une majuscule au milieu de la phrase. Il n'a pas respecté la règle régissant la majuscule.
...le travail de <u>Bureau</u> ou de gestion...	...le travail de <u>bureau</u> ou de gestion...	X		Il a écrit « au » à la place de « eau » dans « bureau ». Il s'agit des graphies du son [o]. C'est une homophonie voyelle.
...il lui facilite la	...il lui facilite	X		L'étudiant a oublié d'inséré

tache de la redaction...	la tâche de la rédaction...			l'accent circonflexe sur le « a » dans « tache ». Il s'agit d'une déviance de signes adjoints.
Le résumé à un rôle très <u>Important</u> ...constitue la <u>Base</u> ...	Le résumé a un rôle <u>important</u> ...constitue la <u>base</u> ...	X		L'étudiant a inséré des majuscules au milieu de la phrase. Il n'a pas respecté la règle régissant la majuscule.
...une méthode de <u>travaille</u> ...	...une méthode de <u>travail</u> ...		X	Il n'arrive pas à faire la différence entre le nom « travail » et le verbe « travaille ». Il s'agit d'une homophonie grammaticale.
...on <u>sinforme</u> rapidement...	...on <u>s'informe</u> rapidement...		X	L'étudiant a orthographié « sinformer » au lieu de « s'informer ». Il s'agit d'une déviance relevant de la classe de la segmentation et des homophones.
Y'a-t-il d'autres techniques d'expression écrite ?...	Y_a-t-il d'autres techniques d'expression écrite,...	X		L'étudiant a inséré l'apostrophe là où elle n'est pas nécessaire. Il s'agit d'une déviance relevant de signes adjoints.

### III. Synthèse

Les copies des étudiants que nous avons analysées nous ont permis de constater une présence non négligeable de problèmes orthographiques. Un classement en deux types (orthographe lexicale et orthographe grammaticale) donne une catégorisation qui met en valeur les difficultés importantes : conjugaisons, accords, signes adjoints, par contre les homophonies voyelles et consonnes, consonnes doublées, majuscule et ponctuation apparaissent comme les sous types les moins difficiles à orthographier. En effet, nous avons remarqué que les déviances relevant des homophonies voyelles et consonnes, les consonnes

doublées, les majuscule, les homophones grammaticaux ne sont pas très nombreuses même s'ils apparaissent de manière régulière d'un étudiant à un autre. En clair, la majeure partie des écarts d'orthographe que nous avons rencontrés relève de règles de conjugaison et d'accords (participe passé, nom, adjectif, sujet, verbe) et des signes adjoints.

## Catégories des déviations par types

### I. L'orthographe lexicale

Nous avons dénombré cinq sous-classes :

1. Les signes adjoints ou diacritiques : sont les accents (aigu, grave, circonflexe) et l'apostrophe qui modifient la valeur des phonèmes qui les portent. Ce genre d'écarts est nombreux dans les productions écrites de nos étudiants. Nous avons relevé des accents erronés (ex. mémoire, légère...), omission d'accents (ex. écrite, tache, intérêt, rôle...), insertion d'accents (ex. nôtre, intelligence...).
2. La majuscule : remplit deux fonctions : au début du premier mot d'une phrase, elle a une fonction démarcative ; au début d'un nom propre ou d'un mot qui prend une valeur de nom propre, elle a une fonction distinctive. Ce type de déviation n'est pas très fréquent dans les copies des étudiants (ex. Important, Base, Technique..., utilisées au milieu de la phrase).
3. Les lettres muettes : sont des lettres qui s'écrivent mais qui ne se prononcent pas (le H muet, le E muet, les consonnes finales muettes, les consonnes doublées). Cette catégorie de déviation apparaît en faible quantité dans les productions écrites des étudiants. En voici quelques exemples : control, suffisamment, s'installe...
4. Les homophonies voyelles : l'étudiant choisit un phonème vocalique oral ou nasale à la place d'un autre phonème visé, c'est-à-dire celui qui a la même prononciation mais de graphies variables. Ce genre d'écarts n'est pas nombreux dans les écrits des étudiants. Par exemple, nous avons relevé : délélé, révéilateur, métriser...
5. Les homophonies consonnes : elles consistent à choisir un phonème consonantique à la place d'un autre phonème visé, c'est-à-dire celui qui a la même prononciation, mais de graphies variables. Par exemple, succiter, essentiel, cites...

## II. Orthographe grammaticale

Nous avons distingué trois sous-classes de déviations grammaticales : la conjugaison et les accords, les homophonies grammaticales (segmentation et homophonies, homophonies verbales) et la ponctuation.

1. La conjugaison et les accords : ces déviations consistent en une conjugaison et accords erronés entre verbes, sujets et adjectifs. En voici quelques exemples : le idées générale, répondre aux question qui suivent, les idées les plus important, aux lecteur, fais, techniques celle qui conserne...
2. L'homophonie grammaticale : plusieurs mots grammaticaux se prononcent de façons identiques, ce qui prête à erreur. Nous avons relevé un nombre important d'écarts de ce type dans les copies des étudiants. Par exemple : a/à, tous/tout, sont/son, se/ce...

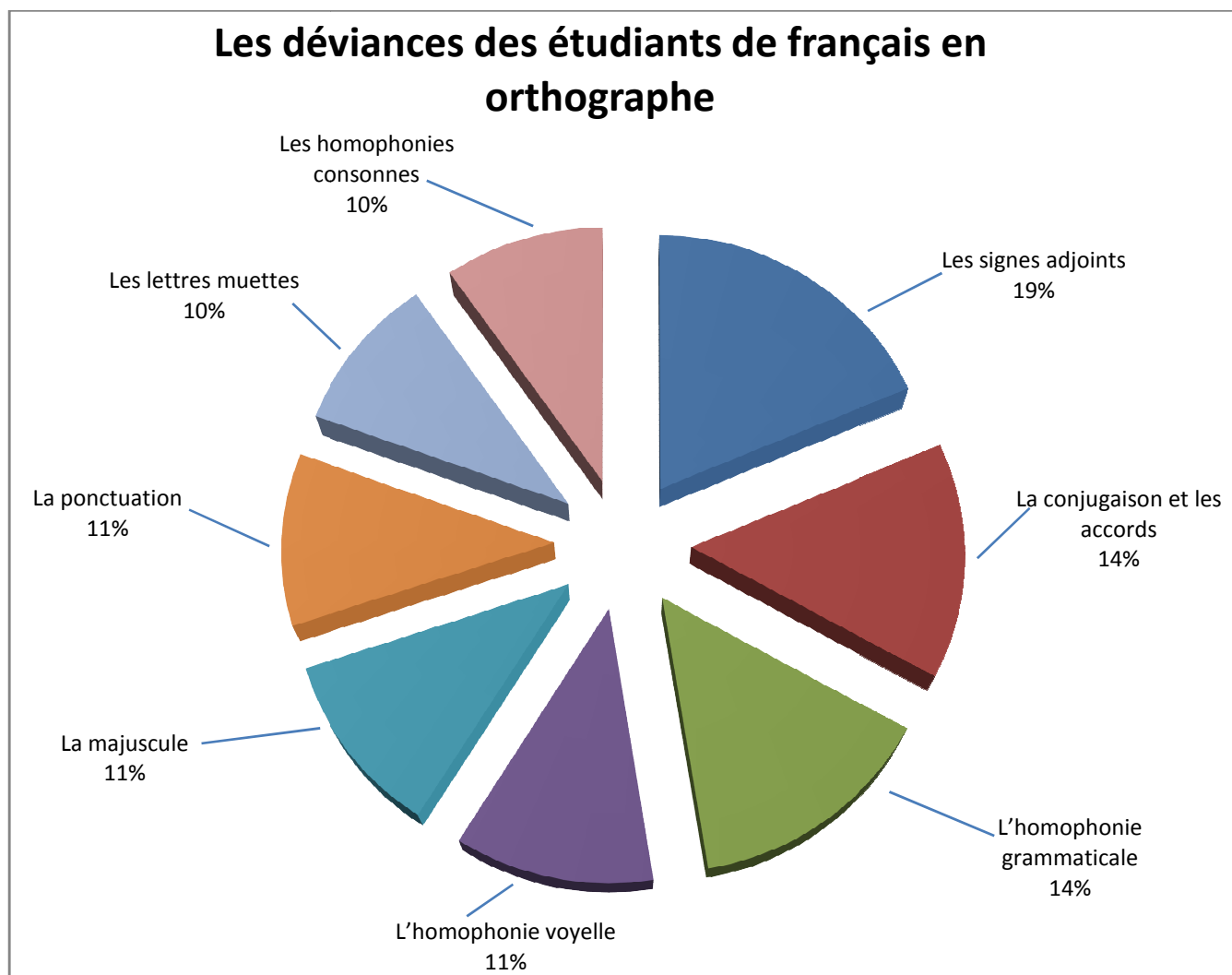
Nous parlons d'homophonies verbales lorsque les terminaisons se prononcent de la même façon, c'est-à-dire la maîtrise de la conjugaison des verbes n'est pas assurée. Par exemple : fais/fait, passé/passé, présenté/présenté...

La segmentation et les homophonies sont également une sous-classe d'écarts que nous avons relevés de manière non négligeable dans les écrits des étudiants. Par exemple : d'ont, si non...

3. La ponctuation : oublier ou déplacer un point, une virgule, un point virgule, etc. rend le texte incompréhensible et difficile à lire. Les difficultés relatives à la ponctuation ne sont pas à nier dans les productions de nos étudiants. Elles sont courantes. Par exemple : enfin premirement deuxiemement troisiemement...

**Tableau : les déviations des étudiants de français en orthographe**

Déviations	Les signes adjoints	La majuscule	Les lettres muettes	Les homophones voyelles	Les homophonies consonnes	La conjugaison et les accords	L'homophonie grammaticale	La ponctuation
<b>Nombre</b>	44	26	23	27	23	34	34	25
<b>Total</b>	236							
<b>Taux</b>	18.64%	11.01%	09.75%	11.44%	09.75%	14.41%	14.41%	10.59%



**Représentation graphique : les déviations des étudiants de français en orthographe.**

## Commentaire

La représentation graphique nous montre le classement des déviations orthographiques que nous avons rencontrées dans les écrits des étudiants de langue et littérature française, inscrits en master I, spécialité didactique des langues étrangères de manière chiffrée. En effet, les signes adjoints sont classés en première position des écarts les plus fréquents avec 19%, vient en deuxième et troisième position la conjugaison et les accords ainsi que les homophonies grammaticales avec 14%. Les homophonies voyelles, la majuscule et la ponctuation sont en troisième position avec 11%. Enfin, les lettres muettes et les homophonies consonnes occupent la dernière position du palmarès des déviations orthographiques avec 10%.

### IV. Remédiation

L'identification des écarts des étudiants de français langue étrangère, nous a permis de comprendre qu'un chemin de réajustement est nécessaire. C'est pourquoi nous envisageons dans cette section de proposer quelques solutions, afin de donner la chance aux étudiants d'améliorer et développer leurs compétences au niveau de l'orthographe. En fait, une fois les causes de ces déviations sont connues, les enseignants suggèrent des exercices appropriés pour y remédier. Ceux-ci sont variables et multiples, allant des exercices d'application à la dictée et la maîtrise du latin en passant par la lecture et l'écriture. Dans ce qui va suivre, nous présenterons de manière précise ces activités jugées importantes pour atténuer l'apparition des déviations orthographiques au supérieur algérien.

#### 1. Les exercices d'application

Les règles régissant le fonctionnement de la langue française ne sont efficaces que si elles sont dégagées par les apprenants à partir d'une méthode inductive qui est la plus satisfaisante, et appliquées ensuite dans d'autres exercices. Les exercices doivent être nombreux et répétés, car il faut que les graphies correctes soient inscrites dans les automatismes beaucoup plus que dans les mémoires. Ce qui favorise d'écrire correctement en toute circonstance ; ce qui offre la possibilité de mobiliser ces connaissances : l'orthographe ne doit pas uniquement être connue, elle doit être aussi disponible. Les exercices d'application contribuent à développer cette disposition : ils doivent être multipliés. A vrai dire, l'orthographe s'apprend par l'exercice et non par la mémorisation des règles.

#### 2. La lecture

Le regain d'intérêt que connaît aujourd'hui la didactique de la lecture est plus souvent, la préparation à la compréhension de textes et à leurs graphies, ont favorisé l'apprentissage de la graphie. Les facteurs pédagogiques de ce renouveau sont importants. Les fondamentaux sont :

- Le souci de mettre l'apprenant le plus tôt possible au contact de documents authentiques.
- La nécessité de faire comprendre des textes écrits en langue étrangère afin d'assurer une maîtrise souhaitable du français écrit et même oral.
- La valorisation du code écrit permettant la reconnaissance de la grammaire, de l'orthographe, du vocabulaire, la sélection et le traitement de l'information écrite par les apprenants de langue.

L'enseignement/apprentissage de la lecture en langue française est loin de se réduire à un exercice passif d'une faculté de réception et d'interprétation, mais il doit être conçu comme une activité créatrice qui traite et travaille les éléments linguistiques, sociales et discursifs. Toute lecture active projette du sens autant qu'elle en prélève, produit autant qu'elle reçoit. En d'autres termes, ce qui compte, lorsqu'on est amené à lire, ce sont des connaissances linguistiques (des règles grammaticales, orthographiques, des mots de la langue), des connaissances non linguistiques très diverses qui vont avoir une conséquence déterminante sur l'efficacité de la lecture (le domaine de référence dont traite le texte, de la fonction ou du fonctionnement social du texte) (Daniel COSTE, 1977).

La lecture a pour fonction essentielle de mettre les apprenants sur la voie d'une compétence globale du code écrit.

### 3. La dictée

La dictée est une activité d'assouplissement, d'application, qui porte sur les règles et les mots déjà étudiés, reprend les exercices déjà faits en les introduisant dans un texte plus complet de sorte que les apprenants réduisent leurs écarts d'orthographe qu'ils corrigent facilement. Autrement dit, tout ce qui doit être écrit doit avoir été préalablement vu, lu et copié ; tout ce qui doit être écrit, doit d'abord être correctement prononcé. Elle permet de créer un climat positif dans la mesure où la peur de commettre des erreurs prêche une attitude suspecte aux mots les plus correctement écrits et conduit ainsi aux erreurs les plus étranges. Le texte à dicter doit donc accrocher l'apprenant et attirer son attention afin de le faire

progresser. L'important dans ce genre d'activités est de corriger rapidement, sinon immédiatement, toutes les déviances relevées. Il faut initier les apprenants à l'autocorrection qui favorise une amélioration considérable de l'orthographe (Pierre BURNEY, 1959).

La correction en dictée est un moment important du travail, celui pendant lequel l'apprenant progresse rapidement. Certains enseignants tentent de le garder comme procédé non négligeable en salle de classe.

Dans ce même contexte, des textes fautifs à corriger sont donnés aux apprenants de niveau avancé afin de les aider à améliorer plus rapidement leur niveau en orthographe française, un moyen qui permet d'éviter la monotonie lors de l'enseignement de l'orthographe.

#### 4. L'écriture

L'écriture est un système normalisé de signes graphiques conventionnels qui permet de représenter concrètement la parole et la pensée. C'est pourquoi, l'activité d'écriture est recommandée pour l'enseignement/apprentissage de l'orthographe. Cet exercice permet de retenir la graphie des mots (la façon de les écrire) qui varie d'une langue à une autre et d'une époque à une autre ; l'orthographe répertorie l'ensemble normalisé des graphies des mots d'une langue à une époque bien déterminée (Jean-Pierre ROBERT, 2002).

Le phénomène de production représente le processus d'écriture. Celui-ci est une activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, public visé), exige des connaissances (liées au public et au thème), savoir faire (il n'est pas donné à tout un chacun d'écrire), et comprend trois étapes : la production planifiée des idées, la mise en mots et la révision. Ce processus suppose que le scripteur possède la compétence langagière spécifique à ce type d'activité. Le produit de ce processus est composé d'un discours écrit reposant sur les intentions énonciatives du scripteur. Il remplit plusieurs fonctions langagières : raconter, décrire, informer, expliquer, convaincre, etc.

#### 5. La maîtrise du latin

L'orthographe peut être encore apprise intelligemment par la remontée aux origines de la langue. Sans être complètement conforme à la source, l'orthographe française est encore véritablement étymologique : l'aide procurée par la connaissance du latin peut être considérable ; elle est même capitale et déterminante y compris lorsque les enseignants et les apprenants comprendront l'importance qu'ils doivent accorder à l'étude systématique du

vocabulaire. L'étymologie à majorité latine rendra de grands services à ce corps pédagogique, d'autant plus que l'enthousiasme des apprenants constitue une aide majeure. Des didacticiens nous montrent pourquoi se contenter de présenter une grammaire et une linguistique puériles à des apprenants qui sont capables d'absorber avec beaucoup d'intérêt un enseignement plus scientifique. Il est possible de mettre en valeur une phonétique rudimentaire, qui leur permet d'apprendre de manière approfondie et rapide le vocabulaire latin, ses correspondants français et leur orthographe commune. Les enseignants et les apprenants de la langue française ne doivent pas se résigner volontiers à abandonner le recours à l'étymologie et à l'histoire des mots afin de minimiser les erreurs d'orthographe et développer la compétence souhaitée pour un niveau avancé et expérimenté en langue.

## **Conclusion générale**

Cette recherche nous a permis de révéler et d'éclairer les problèmes orthographiques, tout en présentant à l'apprenant les moyens de les résoudre. La complexité de l'orthographe française est l'une des sources majeures qui pousse nos étudiants à transgresser le système orthographique du français langue étrangère et à présenter une maîtrise partielle de cette composante fondamentale de la langue.

Nous sommes parties d'un répertoire des besoins et des acquis des étudiants en orthographe française. Avant tout, notre analyse des déviations orthographiques d'un corpus d'étudiants de français langue étrangère s'est montrée profitable en ce qu'elle a pu nous fournir des données pertinentes pour l'étude de la compétence en orthographe.

Les copies des étudiants dévoilent, en effet, une présence non négligeable de déviations orthographiques. Un classement en deux types (orthographe lexicale et orthographe grammaticale) donne une catégorisation qui met en exergue les difficultés les plus fréquentes de signes adjoints (accents graves, aigus et circonflexe), la conjugaison et les accords, l'homophonie grammaticale, tandis que les lettres muettes, les homophonies consonnes et voyelles ainsi que la ponctuation et la majuscule apparaissent comme les sous-catégories les moins difficiles à écrire.

Grosso modo, nous remarquons que les déviations relevant des homophonies consonnes et voyelles, les lettres muettes, la majuscule et la ponctuation ne sont très nombreuses, même si elles apparaissent de façon régulière d'un étudiant à un autre. En clair, la grande partie des écarts d'orthographe que nous avons recensés relève des règles de conjugaison et des accords, les signes adjoints et l'homophonie grammaticale. Les résultats obtenus montrent une maîtrise insuffisante et une connaissance approximative de l'orthographe de la langue française.

La consultation du canevas universitaire du département de français, nous a permis de déduire que l'orthographe occupe une place très réduite ou quasi-inexistante dans ses différents programmes allant de la première année licence à la deuxième année master. Or, l'absence de tout enseignement spécifique portant sur l'orthographe française, donne naissance à un savoir inadapté, lequel fait obstacle à la communication écrite et à la conceptualisation d'un savoir nouveau.

Par voie de conséquence, la complexité de l'orthographe française n'a pas empêché les étudiants à communiquer leurs idées riches et diversifiées par écrit. La pluralité des déviations

constatées représente les efforts considérables consentis par nos étudiants afin de transmettre leurs messages et de partager leurs informations. Elles éprouvent un réel plaisir des étudiants à échanger avec autrui des idées. Cependant, la connaissance de quelques règles simples facilite grandement la maîtrise de l'orthographe.

L'orthographe est importante pour la maîtrise de la langue, c'est pourquoi elle ne doit pas être marginalisée dans le domaine de l'enseignement, du moment qu'elle constitue à l'heure actuelle un moyen efficace pour contrôler le niveau de compétence linguistique. Notre étude des problèmes orthographiques des étudiants de français nous a permis de donner des informations précises sur les aspects réels de la maîtrise en production effective.

Il en découle que nos étudiants commettent des déviances orthographiques diversifiées et complexes, certaines d'entre elles, sont la résultante d'un manque de concentration et d'inattention tels que les homophonies consonnes et voyelles, lettres muettes, la majuscule et la ponctuation. Alors que les autres, sont la conséquence de sérieux problèmes ou de vraies difficultés comme les signes adjoints, la conjugaison et les accords ainsi que les homophonies grammaticales.

La connaissance limitée que possèdent les étudiants en orthographe exige un long travail d'ajustement. En fait, pour y remédier ou à moindre mesure atténuer l'apparition de ce genre d'écarts dans les écrits de nos étudiants, nous avons proposé des solutions variées : les exercices d'application, l'écriture, la lecture, la dictée et la maîtrise du latin.

La maîtrise de l'orthographe est considérée comme étant un critère essentiel de l'acquisition de la langue et du développement de la compétence communicative langagière.

L'orthographe et sa complexité constituent un champ de recherche très vaste. Ils pourront faire l'objet d'autres innombrables recherches, que ce soit en psychologie avec le cognitivisme et le constructivisme, ou en psychologie dans le cadre de la théorie de l'acquisition des langues.

## Références bibliographiques

### Ouvrages

- BENTOLILA, Alain, 1995, *Orthographe*, éd. Nathan, Paris.
- BEAULIEUX, Charles, 1927, *Histoire de l'orthographe, Tome II, traité des accents et autres signes auxiliaires*, éd. champion, Paris.
- BOULTON, Sibylle, 1987, *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, éd. Hatier, Paris.
- BURNEY, Pierre, 1959, *L'orthographe*, éd. P.U.F, Paris.
- CATACH, Nina, 1986, *L'orthographe française: Traité théorique et pratique*, éd. Nathan, Paris.
- CATACH, Nina, 1991, *L'orthographe française en débat*, éd. Nathan Paris.
- CAPUT, Jean-Paul, 1991, *Guide d'expression écrite*, éd. Hachette, Paris.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2000, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, éd. Didier, Paris.
- COURTILLON, Janine, 2003, *Elaborer un cours de FLE*, éd. Hachette, Paris.
- DECOTE, Georges, 1996, *Expression écrite et orale : améliorez votre style*, Collection Profil Pratique, 323, Tome I, éd. Hatier, Paris.
- DOURNON, Jean-Yves, 1998, *L'orthographe, Et tout pour déjouer les pièges du français*, éd. Minerva, Genève, Suisse.
- ELUERD, Roland, 1984, *L'usage de la linguistique en classe de français : critique et perspective*, Tome II, éd. E.S.F, Paris.
- FERNANDEZ, Daniel, MEYER, Bernard, 1995, *Enseigner le français au collège*, éd. Armand Colin, Paris.
- GERARD, Denis, 1995, *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*, éd. Bordas, Paris
- GIGNIOUX, Anne Claire, 2008, *Orthographe règles et pratique, les 100 fautes les plus courantes*, éd. Ellipses, Paris.
- GHIGLIONE, Rodolphe, MATALON, Benjamin, 1978, *Les enquêtes sociologiques, théories et pratiques*, éd. Armand Colin, Paris.
- HALTE, Jean-François, 1992, *La didactique du français*, éd. P.U.F, Paris.
- HYMES, Dell-H. 1972, *Vers la compétence de communication*, éd. Didier, Paris.
- LARRUY, Martine Marquillo, 2003, *L'interprétation de l'erreur*, éd. CLE International/VUEF, Paris.

- MARTINEZ, Pierre, 1996, *La didactique des langues étrangères*, éd. P.U.F, Paris.
- MASSON, Michel, 1991, *L'orthographe : guide pratique de la réforme*, éd. Seuil, Paris.
- PAQUET-COPIN, Anne Marie, PAQUET, André, 1987, *De l'exercice oral à la dictée : méthode de rattrapage orthographique*, éd. CRDP d'Amiens, France.
- SOUISSI, Ridha, 1936/1976, *Enseignement structural des langues vivantes*, éd. Maison Arabe Du Livre, Lybie-Tunisie.
- WIDDOWSON, H.G.1978, *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Oxford, éd. Hatier (1981), Paris.

### **Article**

- COSTE, Daniel, 1977, « *Des textes, pour voir : l'écrit et les écrits en didactique du français langue étrangère* », dans *Etudes de linguistique appliquée*, éd. Didier, Paris.

### **Dictionnaires**

- DUBOIS, Jean, 1994, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, éd. Larousse, Paris.
- GALISSON, Robert, COSTE, Daniel, 1976, *Dictionnaire de didactique des langues étrangères*, éd. Hachette, Paris.
- MERLET, Philippe (dir.), 2005, *Le Grand Larousse illustré*, éd. Larousse, Paris.
- MOUNIN, Georges, 1974, *Dictionnaire de la linguistique*, éd. P.U.F, Paris.
- ROBERT, Jean-Pierre, 2002, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, éd. Ophrys, Paris.

# **Annexe**

# **CHAPITRE I**

**Champ disciplinaire, concepts clés et méthodologies  
d'enseignement**

# **CHAPITRE II**

**Aspect méthodologique, analyse des données et remédiation**