

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Constantine 1

Ecole doctorale de français

Pole Est

N d'ordre :

Série :

Mémoire

en vue de l'obtention du

diplôme de magister

Option : Didactique

Intitulé :

**L'orthographe dans les productions écrites des
élèves de la 1^{ère} année moyenne.**

Présenté par : BELALA Meriem Hadia

Sous la direction de :

ZETILI Abdeslam, Professeur U.Mentouri – Constantine.

Devant le jury composé de :

Président :

Rapporteur : Dr Zetili Abdeslam, professeur, Univ. Mentouri – Constantine.

Examineur :

Année universitaire 2012/ 2013

Dédicace

A mes parents pour leur amour et leur soutien.

A mes frères pour leur présence.

A mon mari pour son encouragement.

A toutes mes camarades de la promotion 2008.

Remerciements

Nous tenons à exprimer toute notre reconnaissance et notre gratitude à notre directeur de recherche Dr Zetili Abdeslam qui a accepté de superviser ce modeste travail, a su nous prodiguer de précieux conseils, nous a orientée et encouragée. Sans lui, ce travail n'aurait pas vu le jour.

Nous exprimons toute notre gratitude et notre profond respect au Chef du département de Langue et Littérature Françaises, Dr Guidoum Larem.

Nous tenons tout particulièrement à remercier tous les enseignants de l'école doctorale de l'université de Constantine.

Merci aux collègues enseignants de français des collèges de la ville d'El Khroub pour leur précieuse collaboration et aux élèves qui ont été les acteurs de cette modeste recherche.

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE.....	8
PARTIE THEORIQUE.....	15
Chapitre 1 : coup d’œil rétrospectif sur la didactique de la production écrite	
Introduction.....	17
1/Evolution de la didactique de la production écrite à travers quelques approches pédagogiques.....	17
1.1/ La méthode traditionnelle.....	18
1.2/ La méthode audio-orale.....	18
1.3/ La méthode structuro-globale audio-visuelle.....	19
1.4/ L’approche communicative.....	20
1.5/ L’approche par compétences.....	20
2/ Les processus rédactionnels.....	22
2.1/ La psychologie cognitive.....	22
2.2/ Les modèles d’écriture.....	23
2.3/ Les processus rédactionnels.....	23
2.3.1/ Le contexte de la tâche.....	24
2.3.2/ La mémoire à long terme.....	24
2.3.3/ Les processus d’écriture.....	24
2.3.3.1/ L’opération de planification.....	25
A- la macro-planification.....	25
B- la micro-planification.....	25
2.3.3.2/ Opération de mise en texte.....	25
2.3.3.3/ Opération de révision.....	26
3/ Processus d’écriture en langue étrangère.....	27
4/ Rôle des compétences linguistiques dans l’activité d’écriture en langue étrangère.....	29

4.1/ Les processus de haut niveau.....	29
4.2/ Les processus de bas niveau.....	30
5/ Fonctionnement des processus automatisés.....	32
Conclusion.....	33

Chapitre 2 : l'orthographe, partie intégrante de la production écrite.

Introduction.....	36
1/ Essai de définition : qu'est ce que l'orthographe ?.....	37
2/ Bref historique : l'adoption de l'alphabet latin.....	39
3/ Le pluri-système orthographique selon Nina Catach.....	43
3.1/ Notions fondamentales.....	43
3.1.1/ Le phonème.....	43
3.1.2/ Le graphème.....	44
3.2/ Ecriture alphabétique vs écriture idéographique.....	45
3.2.1/ Les phonogrammes.....	46
3.2.2/ Les morphogrammes.....	46
3.2.3/ Les logogrammes.....	47
3.2.4/ Les lettres historiques et étymologiques.....	48
3.2.5/ Les idéogrammes.....	49
4/ Les connaissances orthographiques.....	51
4.1/ La connaissance spécifique.....	51
4.2/ La connaissance générale.....	51
5/ l'acquisition de l'orthographe.....	53
5.1/ L'étape alphabétique avec le développement de la médiation phonologique.....	53
5.1.1/ L'importance de la conscience phonologique.....	54
5.1.2/ Le rôle de la mémoire de travail phonologique.....	55
5.1.3/ Les règles de correspondance phonème-graphème.....	55
5.2/ L'étape lexicale avec le développement du lexique orthographique.....	55

5.2.1/ La maîtrise de la procédure alphabétique.....	56
5.2.2/ L'analyse de l'information écrite.....	57
5.3/ Le développement de l'orthographe syntaxique.....	58
6/ Les interactions lecture/orthographe.....	58
7/ Traitement des erreurs orthographiques.....	61
7.1/ La typologie des erreurs orthographiques de Nina Catach.....	63
Conclusion.....	64

PARTIE PRATIQUE

Chapitre 1 : l'orthographe dans le manuel scolaire de la 1^{ère} année moyenne.

Introduction	67
1/L'orthographe dans le nouveau programme et le document d'accompagnement de la 1 ^{ère} année moyenne.....	67
1.1/ Les objectifs de l'enseignement du français en 1 ^{ère} année moyenne.....	67
1.2/ L'adoption de l'approche par les compétences.....	67
1.3/ La démarche de résolution de situations-problèmes.....	70
1.4/ La pédagogie du projet	71
2/ La place de l'orthographe dans le manuel scolaire de 1 ^{ère} année moyenne..	73
2.1/ Grille d'analyse générale du manuel scolaire	73
2.2/ Grille d'analyse de la leçon d'orthographe dans le manuel scolaire ...	74
3/ Le manuel scolaire	76
4/ Lecture du manuel scolaire	76
5/ Lecture et analyse des leçons d'orthographe dans le manuel scolaire.....	80
Conclusion	82

Chapitre 2 : l'observation de classe

Introduction	84
1/ Classes observées	84
2/ Méthode d'observation	87
3/ La grille d'observation	87
4/ Analyse des résultats de l'observation	91
4.1/ Description des différentes phases du déroulement de la leçon d'orthographe.....	91
4.1.1/ Leçon 1 : la formation des adverbes en ment.....	91
4.1.1.1/ L'étape d'identification	91
4.1.1.2/ L'étape de la trace écrite	93
4.1.1.3/ L'étape de systématisation	93
4.1.1.4/ L'étape d'évaluation	93
4.1.2/ Leçon 2 : les homophones est-et / a-à / ou-où	94
4.1.2.1/ L'étape d'identification	94
4.1.2.2/ L'étape de la trace écrite	95
4.1.2.3/ L'étape de systématisation	96
4.1.2.4/ L'étape d'évaluation.....	96
4.2/ La gestion chronologique des étapes du déroulement de la leçon d'orthographe	98
4.3/ L'objectif de la leçon d'orthographe.....	98
4.4/ Attitudes et rôle de l'enseignant durant le cours d'orthographe	99
4.5/ Attitudes des élèves durant le cours d'orthographe	100
Conclusion	101

Chapitre 3 : L'analyse des erreurs orthographiques dans les productions écrites des élèves

Introduction	104
1/ Description de l'activité et analyse de la démarche.....	104

2/ Les classes.....	104
3/ Les objectifs.....	106
4/ Le corpus.....	106
5/ Le choix du sujet d'écriture.....	107
6/ Pourquoi un traitement des productions écrites ?.....	107
7/ La grille typologique des erreurs orthographiques de N. Catach.....	108
8/ Etude sur corpus : présentation et analyse des résultats	111
Tableau représentant l'ensemble des erreurs orthographiques relevées dans les 32 copies analysées.....	143
9/ Analyse des résultats.....	143
9.1/ Les erreurs à dominante morphogrammique	144
9.2/ Les erreurs à dominante phonétique	145
9.3/ Les erreurs à dominante phonogrammique	146
Conclusion	147
CONCLUSION GENERALE	148
Bibliographie	152
Annexe	158

INTRODUCTION GENERALE

L'époque actuelle est marquée par la mondialisation et le développement des outils de communication. Et contrairement à ce que l'on pourrait penser du fait du développement des moyens de communication orale, l'écrit a tout de même pu préserver son statut et occupe toujours une place très importante comme moyen d'échanges.

Aujourd'hui, les outils informatiques et Internet en particulier suscitent comme jamais le besoin d'écrire.

A vrai dire la compétence de l'écrit bénéficie d'une place importante même au niveau pédagogique. En effet, les systèmes éducatifs dans plusieurs pays attribuent à cette compétence une place privilégiée par rapport à celle de l'oral.

En Algérie notamment, il faut dire qu'avec la réforme éducative de 2003 et l'adoption d'une pédagogie par compétences le besoin de former des apprenants-scripteurs capables de rédiger des textes sans erreurs est devenu l'un des principaux objectifs de l'enseignement/apprentissage du FLE.

La composante manifeste de cette compétence se voit comme la cible de toutes les didactiques et les réaménagements que l'Etat propose : **l'orthographe**, étant donnée qu'elle « *est inséparable de la production écrite dont elle fait intégralement partie et qui lui donne sa raison d'être* » (JP. Jaffré : 1992, 138)

L'orthographe est considérée d'une part comme un acte individuel dans la mesure où la lisibilité d'un texte et le degré de la facilité de sa compréhension dépendent largement du respect des règles orthographiques de la part du scripteur.

D'autre part, il s'agit d'un produit social puisque l'orthographe est aussi et surtout « *un code commun à une communauté linguistique. Ce code a pour fonction première de permettre aux membres de cette communauté de se comprendre. (...). Tel est son statut dans la société* » (G.Niquet : 1991, 121).

Vu alors le rôle qu'elle peut jouer pour assurer la lisibilité des textes lors de la rédaction, le besoin de perfectionner son apprentissage de l'orthographe devient

une nécessité. Ceci justifie le fait qu'aujourd'hui cette composante occupe un moment explicite et très important dès les premières années de l'enseignement/apprentissage du FLE.

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

Cependant, d'après une enquête qui a été menée par L.Kadi(2004), des étudiants préparant une licence de français à l'université de Constantine citent l'orthographe comme l'une des principales difficultés lors de l'écriture juste après le lexique.

Des productions écrites par des élèves de différents niveaux, constituent un corpus suffisamment pertinent pour qu'on puisse confirmer que le degré de maîtrise de l'orthographe par ces apprenants demeure encore très faible.

Dans une étude comme la nôtre qui s'inscrit dans une perspective didactico-pédagogique des langues étrangères, et du fait que l'orthographe constitue une difficulté majeure pour la plupart des élèves rédigeant en français, il nous a semblé alors utile d'opter pour une **analyse des erreurs orthographiques dans des productions écrites**, étant donné que « *l'erreur montre concrètement sous une forme linguistique, un point faible de l'apprenant donc une difficulté* » (T.Slama Casacu : 1981,192).

D'autre part et selon l'approche cognitive l'erreur est considérée comme l'indice d'une dynamique d'appropriation du système (JP.Cuq : 2003,86). Notre objectif étant donc de repérer ces erreurs, de les analyser et de les comprendre afin d'y remédier.

Le choix de notre sujet s'est vu renforcé lorsque, au cours d'une expérience en tant qu'enseignante dans un collège, nous avons été confrontée à des écrits d'élèves presque incompréhensibles car chargés de fautes d'orthographe.

Ceci nous a poussée à poser la problématique suivante :

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

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

-Quels sont les différents types des erreurs orthographiques commises par ces élèves dans leurs écrits ?

-Quelles sont les erreurs les plus fréquentes chez l'ensemble de ces apprenants, et quels sont les facteurs qui motivent leur apparition ?

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

Selon C.Cornaire et P.M.Reymond (1999,65-66) les opérations qui entrent en jeu lors de l'activité d'écriture sont similaires en langue maternelle et en langue étrangère. Cependant, celui qui rédige dans une langue étrangère est davantage exposé à la surcharge cognitive du fait qu'il possède un nombre encore restreint de stratégies et une compétence linguistique très limitée. Du coup, il produit davantage d'erreurs à savoir les erreurs de type orthographique.

D'autre part, l'opacité de la langue française et la complexité de son système orthographique représentent une source majeure des carences à ce niveau. C'est une langue qui pose de gros problèmes aux natifs et bien évidemment ces problèmes ne peuvent qu'être plus complexes pour les apprenants étrangers.

La langue française est une langue qui s'écarte complètement du caractère bi-univoque qui fait qu'à un phonème corresponde un graphème. C'est-à-dire qu'un

son s'écrit toujours de la même façon. Il s'agit en fait d'une langue qui repose sur un principe composite : une écriture alphabétique transcrivant les sons du français et une écriture idéographique ajoutant des indications visuelles.

De son côté Nina Catach (2008 :53) considère que l'orthographe française fonctionne selon un pluri système :

Le système phonogrammique ;

Le système morphogrammique ;

Le système logogrammique ;

Le système idéogrammique ;

Les lettres historiques et étymologiques.

A chacun de ces systèmes correspondent ses graphèmes

Les phonogrammes : qui notent directement les phonèmes et il faut dire que 83% des graphèmes sont chargés de transcrire des sons puisque la langue française est à 83% phonogrammique.

Les morphogrammes : qui sont des marques morphologiques (grammaticales et lexicales), elles ajoutent une information autre que celle relative au son.

Les logogrammes : ils constituent des figures de mots qui permettent de distinguer graphiquement les mots homophones.

Ceci dit et dans le but de fournir des éléments de réponses à nos questions nous émettons l'hypothèse que les erreurs les plus fréquemment commises par les élèves de 1^{ère} année moyenne sont des erreurs à dominantes phonogrammique et morphogrammique.

Bien évidemment un certain nombre de lectures étaient nécessaires pour clarifier certaines notions de notre objet de recherche. C'est pourquoi dans notre partie théorique, composée de deux chapitres, nous donnons d'abord un bref historique sur l'enseignement de la production écrite à travers les différentes méthodes pédagogiques étant donné que la production écrite est l'activité dans laquelle s'inscrit l'activité orthographique. Puis nous apportons un éclairage sur

la place de la compétence linguistique de manière générale et la compétence orthographique plus particulièrement dans le processus d'écriture.

Dans le deuxième chapitre, nous proposons une description du système graphique et de l'orthographe du français ainsi que les différentes difficultés qui peuvent être sources de lacunes chez des élèves de moyen lors de la rédaction.

La démarche, en ce qui concerne l'analyse du corpus, est préconisée en détail dans la partie pratique mais nous pouvons déjà signaler que celle-ci est axée sur :

- 1) L'analyse du manuel scolaire en général et des leçons d'orthographe en particulier, notre but étant de voir comment cette composante est présentée.
- 2) Observation de classe, nous essayerons de décrire et d'analyser le déroulement des séances d'orthographe suivant une grille d'observation conçue à cette fin.

Analyse des erreurs orthographiques : après l'étude des manuels et l'observation de la classe, nous ferons une analyse d'un corpus constitué de productions écrites par des élèves de 1^{ère} année moyenne en vue d'en dégager toutes les erreurs orthographiques qui s'y trouvent. Pour établir notre grille d'analyse nous allons nous inspirer de celle établie par l'équipe C.N.R.S-H.E.S.O (centre national de la recherche scientifique-histoire et structure de l'orthographe) sous l'impulsion de Nina Catach.

Cette grille typologique est considérée comme la plus complète et la plus exacte. Elle permet de répertorier très précisément les erreurs d'orthographe et montre clairement la place de chaque type d'erreur selon les cinq zones constitutives du système orthographique français.

Après avoir effectué toutes ces étapes, nous estimons qu'il nous sera possible de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse qui suggère que les erreurs

qui persistent chez des élèves de 1^{ère} année moyenne sont des erreurs de type phonogrammique et morphogrammique.

PARTIE THEORIQUE

**Chapitre 1 : coup d'œil rétrospectif sur la didactique de la
production écrite.**

Introduction

L'acte d'écrire, que ce soit dans la langue maternelle ou dans une langue étrangère, est une activité d'une très grande complexité qui suppose un scripteur, un texte et une interaction constante entre les deux. La complexité de cet acte réside dans le fait qu'écrire consiste désormais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est parfois délicat de distinguer et de structurer. Du coup, faire acquérir une compétence en production écrite dans une langue étrangère pose aux enseignants des problèmes épineux.

1/ Evolution de la didactique de la production écrite à travers quelques approches pédagogiques

Depuis plusieurs années déjà, la didactique des langues étrangères a subit et subit encore d'importantes mutations (J-P Cuq & I Gruca, 2005: 253) De nouvelles façons se sont affichées ainsi que les éléments didactiques antérieurs ont été réhabilités en fonction du matériel et des technologies récemment développés.

A leur tour, l'enseignement de la langue écrite, et par ricochet celui de l'écriture, ont suivi cette sorte de mouvement de pendule qui a conduit à les mettre tour à tour à l'honneur ou entre parenthèses dans les programmes d'enseignement, et cela au rythme des approches qui se sont manifestées aux différentes époques.

Nous nous sommes donc conviée à jeter un coup d'œil rétrospectif sur la place qu'occupe l'enseignement/apprentissage de l'écriture en langue étrangère dans chacune de ces approches afin de mieux comprendre cette discipline et de mettre en lumière les lignes de force des expériences antérieures.

Cela dit, parmi les courants de pensée qui ont marqués la didactique des langues, nous ne retiendrons que les plus marquants, plus précisément : la méthode traditionnelle, la méthode audio-orale, la méthode structuro-globale audio-

visuelle, l'approche cognitive, l'approche communicative ainsi que l'approche par compétences.

1.1/ Méthode traditionnelle

Selon Christian Puren (1988 :28), cette méthode appelée aussi méthode grammaire-traduction qui servait à enseigner les langues classiques comme le latin et le grec, commençait à être appliquée à l'étude des langues vivantes dès la fin du XVI siècle.

Partant de l'idée selon laquelle il existe une structure universelle pour toutes les langues et que ce sont les mots c'est-à-dire le vocabulaire qui sont principalement responsables des différences qui existent entre elles, cette méthode considérait l'activité d'écriture comme la capacité d'établir des traductions entre langue maternelle et langue étrangère (Ibid : 43).

Le succès de cette démarche est garanti par un solide bagage lexical et des connaissances grammaticales. Ainsi l'acte d'écrire reposait principalement sur des exercices de traduction (thème et version) de textes essentiellement littéraires (Cornaire et Mary Raymond : 4).

Il est clair qu'une telle démarche linéaire et somme toute assez artificielle, s'appuyant sur un réseau d'équivalences entre deux langues, ne préparait certainement pas à un véritable apprentissage de l'écriture. Pour Cornaire et Mary Raymond (1994 : 5), la méthode traditionnelle « *servait à former de bons traducteurs de textes littéraires, mais non pas des rédacteurs compétents dans la langue cible.* »

1.2/ Méthode audio-orale

La méthode audio-orale tire ses origines de la méthode que l'armée américaine a mise sur pied vers 1945 pour donner une formation rapide et efficace en langue étrangère à son personnel (J-P.Cuq & I.Gruca, 2005 :258).

D'après J.M Defays (2003 : 227), les bases théoriques de la méthode audio-orale reposent sur le modèle structural bloomfieldien associé aux théories behavioristes sur le conditionnement. Selon le même auteur (2003 : 228), cette méthode a eu le privilège de décomposer les compétences en quatre *skills* où l'oral occupe la place la plus importante. Quant à la langue écrite et plus particulièrement l'écriture, elle n'est abordée que lorsque l'apprenant est censé avoir maîtrisé le système phonologique de la langue. Il faut dire que cet apprentissage se limite le plus souvent à des exercices de substitution ou de dictée reprenant les structures linguistiques représentées à l'oral (Cornaire & Mary Raymond, 1994 : 6), ce qui signifie que l'écrit est toujours en relation de dépendance par rapport à l'oral.

A envisager les choses ainsi, la production écrite n'était rien de plus qu'un autre moyen d'exercice systématique et une façon plus ou moins avouée de renforcer l'oral, sans volonté de préparer l'apprenant à la rédaction libre et créative.

1.3/ Méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

Le mérite d'avoir proposé les fondements théoriques de cette méthode revient à Gubérina de l'institut phonétique de l'université de Zagreb (Ibid : 7). Encore une fois dans cette méthode l'écrit est sacrifié à la langue parlée. En effet, alors que l'échange oral est considéré comme l'élément essentiel de l'enseignement d'une langue, l'écrit demeure un aspect peu utile et sans grande importance (J.P Cuq & I. Gruca, 2005 : 262). Dans cette perspective, la dictée des mots reste l'exercice traditionnel de production écrite.

J.M Defays (2003 : 229) pour sa part, estime que si la méthode SGAV appelle les mêmes critiques que ses devancières, elle apporte toutefois des améliorations et annonce, par certains aspects les méthodes communicatives.

1.4/ L'approche communicative

Le coup d'envoi de la méthode communicative s'est effectué suite à une certaine remise en cause des fondements des méthodes audio-orale et audio-visuelle.

Cette approche repose sur le principe que la langue est un moyen de communication et surtout d'interaction sociale et suite à cela ce sont les besoins de communication de l'apprenant qui dicteront les choix des pratiques pédagogiques (J.P Cuq & I Gruca, 2003 : 268).

Selon Cornaire et Mary Raymond (1994 : 12), cette diversité des besoins conduit à une réhabilitation de l'écrit et en particulier de l'écriture.

Ecrire s'inscrit désormais dans un processus de communication durant lequel le scripteur produit du sens. Les mêmes auteurs précisent alors que « *enseigner l'écrit ne devrait donc plus consister à faire réfléchir sur le fonctionnement de la langue ou à faire des énoncés hors contexte conformes à un modèle syntaxique* » (1994 : 12).

Les connaissances portant sur la structure de la langue sont certes une condition nécessaire mais elles demeurent encore non suffisantes pour communiquer car comme le souligne Sophie Moirand dans *Situations d'écrit* (Edition CLE international, 1979 : 9) « *enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit* ».

De ce fait, à côté des exercices de production plus classiques, une place est somme toute accordée à la créativité (J.P Cuq & I Gruca, 2003 : 248).

1.5/ L'approche par compétences

L'approche par compétences est présentée comme conséquence de l'approche communicative. En effet pour J-C Beacco (55) « *elle constitue l'une des formes possibles de concrétisation de l'approche dite communicative de l'enseignement des langues étrangères* ».

D'après Xavier Roegiers (2006 : 52) l'approche par compétences consistait à rendre les apprentissages plus concrets et plus opérationnels, orientés vers l'insertion dans la société et dans la vie de tous les jours.

Cette approche met donc l'accent sur la capacité de l'élève de réinvestir correctement ce qu'il a appris à l'école dans des tâches et situations nouvelles et complexes, à l'école tout comme dans la vie.

Le principe de cette approche pose que la langue est un ensemble différenciée de compétences, solidaires mais relativement indépendantes les unes des autres (J-C Beacco : 55). Du coup l'appropriation de celle-ci « la langue » n'y est plus conçue comme la constitution d'un savoir appréhendé globalement mais la résultante de la mise en place de compétences sectorielles multiples.

Parmi ces compétences, on retrouve celle de production écrite. Il faut dire que la place des écrits en langue étrangère dans la vie sociale tend à faire de l'acquisition de cette compétence une activité aussi importante que celle de l'oral.

Dans le cadre de l'approche par compétence, développer la compétence de produire des textes chez les élèves ne passe pas uniquement par l'apprentissage des savoirs (les lettres, les mots du vocabulaire...), des savoir-faire (accorder un verbe, mettre un mot au pluriel...) et des savoir-être (avoir l'habitude de vérifier ce qu'on a écrit...). En plus de cela, il faut leur apprendre à savoir s'exprimer, produire des textes liés à la vie courante, (remplir un formulaire, donner des indications par écrit, émettre un avis...).

Pour ce faire, on adopte une démarche de résolution de problèmes (X. Roegiers, 2006 : 23). Il s'agit d'une situation complexe à travers laquelle l'élève va devoir utiliser ses savoirs, ses savoir-faire et ses savoir-être pour la résoudre. C'est alors qu'il devient compétent.

2/ Les processus rédactionnels

2.1/ La psychologie cognitive

Suite à une certaine remise en question du courant béhavioriste, le début des années 70 a été marqué par l'ouverture d'un nouveau champ de réflexion psychologique, il s'agit des travaux menés en psychologie cognitive qui continuent encore aujourd'hui de bénéficier de la plus grande expansion dans la didactique des langues étrangères

Les cognitivistes s'intéressent aux processus mentaux mis en œuvre dans des situations d'apprentissage et mettent l'apprenant au centre de leur préoccupation en tenant compte de sa structure cognitive (Cornaire & Mary Raymond, 1994 :9)

Pour D. Gaonac'h (1987 : 108), l'aspect central de la psychologie cognitive est qu'elle rejette l'existence d'une fonction autonome d'apprentissage et de mémorisation et que les acquisitions résultent de l'activité mentale. Il explique à ce propos que « *le sujet possède un système cognitif ayant son organisation propre ; l'activité cognitive correspond à des processus dont le but est de traiter le matériel présenté, non pas selon des caractéristiques inhérentes à ce matériel, mais selon des schémas extraits du système cognitif et susceptibles de s'appliquer à ce matériel* » (Ibid : 108)

Concernant l'apprentissage d'une compétence communicative étrangère, Galisson (1980 : 40) précise que l'approche cognitive qualifiée aussi de structurante pose en principe que ce dernier relève de l'auto-structuration de matériaux verbaux et non-verbaux et consiste, pour l'apprenant, à se construire des règles afférentes au code et à son emploi par la découverte et l'expérimentation de leur fonctionnement.

2.2/ Les modèles d'écriture

De son côté, la didactique de l'écriture a été grandement influencée par le courant cognitif. En effet, de nombreux travaux relatifs à la rédaction de textes ont été menés selon les présupposés théoriques de la psychologie cognitive.

De nombreux chercheurs (Rohmer 1965, Hayes & Flower 1980, Bereiter & Scardamalia 1987, Deschenes 1980, Sophie Moirand 1979) se sont focalisés sur l'activité d'écriture en termes de procédures qui la sous-tendent. Leurs travaux ont abouti finalement à des modèles explicatifs qui ont pour ambition de décrire les différentes opérations impliquées lors de la rédaction d'un texte.

Il faut dire que ce faisant, ces chercheurs qui conçoivent ces scénarios ont le grand mérite d'envisager la production écrite comme une activité analysable en composantes et réorienter ainsi les recherches cantonnées jusqu'alors à l'analyse du produit linguistique.

D'autre part et à travers l'analyse de la pratique du scripteur, ces modèles d'écriture permettent de cerner les capacités ainsi que les limites fonctionnelles de ce dernier lors de la réalisation de sa production.

2.3/ Les processus rédactionnels

Nous avons jugé utile de rappeler les composantes qui entrent en jeu dans les activités complexes de production écrite de texte. En effet, rédiger est bel et bien un processus complexe qui consiste non pas seulement à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer et de structurer (C. Garcia-Deban, 1988 :11)sitehttp://lara.inist.fr/bitstream/handle/2332/1256/INRP_RP_88_19.pdf?sequence=2

Pour cela nous nous référerons au modèle d'écriture élaboré par les deux américains Hayes & Flower (1980) car c'est celui qui a engendré tous les autres

modèles, mais aussi parce qu'il prend en compte trois des quatre éléments du triangle didactique : le sujet, le contenu et le milieu.

Le modèle de Hayes et Flower a été établi à partir de « *think aloud protocols* » c'est-à-dire le protocole de la réflexion à haute voix (C. Barré-De Miniac, 1995 : 96) site : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF113_8.pdf .

Dans les expériences relevant de cette technique, la consigne consiste à demander au sujet de dire à haute voix tout ce qu'il pense et tout ce qui lui arrive pendant qu'il exécute la tâche d'écriture (A. Piolat & J-Y. Roussey, 1992 :107)site :http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_04_58-726x_1992_num_26_106_1635

L'architecture du processus proposé par le modèle de Hayes & Flower se subdivise en trois grandes composantes (Cornaire & Mary Raymond, 1994 : 27) :

- Le contexte de la tâche.
- La mémoire à long terme.
- Les processus d'écriture.

2.3.1/ Le contexte de la tâche : il regroupe l'ensemble des variables qui peuvent influencer l'écriture, notamment l'environnement physique, les consignes de production mais aussi les lecteurs éventuels (Ibid : 28)

2.3.2/ La mémoire à long terme : c'est la source dans laquelle le scripteur ira puiser toutes les connaissances qu'il aura stockées et qui sont nécessaires pour la réalisation assignée : connaissances concernant le sujet à traiter, connaissances linguistiques, rhétoriques, etc (Ibid : 28). Ces connaissances seront actualisées lors des **processus d'écriture**.

2.3.3/ Les processus d'écriture : ils comprennent trois sous-processus importants :

2.3.3.1/ La planification : au cours de cette étape, le scripteur réorganise les connaissances requises et récupérées dans la mémoire à long terme en vue d'élaborer un plan (Cuq & Gruca, 2005 : 185). C'est sur ce plan, appelé *le plan d'écriture* (G. Boscán, M I. Villalobos, 2006 : 266-283) site : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/venezuela2/synergies-17.htm> que le scripteur s'appuiera pour la mise en texte (Cornaire & Mary Raymond, 1994 : 28)

Pour Yves Reuter (1996 : 40) « *les opérations de planification concernent le but, la visée du texte (écrire pour quoi ? pour qui ?...) et établissent une sorte de plan-guide pour la production* ». Il distingue trois sortes d'opérations : celles qui concernent la conception (activation dans la mémoire des informations pertinentes), celles qui ont pour objet l'organisation (ordre et hiérarchisation) et enfin celles qui concernent le recadrage (adéquation du texte à l'auditoire).

A ce propos M. Fayol et B. Scheneuwly (1992 : 224) considèrent, pour leur part que cette étape de planification s'effectue à au moins deux niveaux :

A- La macro-planification : qui concerne la planification rhétorique comme l'élaboration et l'organisation des idées en fonction de l'audience et du but que s'assigne l'auteur.

B- La micro-planification : qui touche l'organisation devant conduire au texte dans sa forme finale.

On estime que contrairement à l'oral, l'écrit du fait de sa lenteur, de l'absence de pression communicative et de la trace révisable à laquelle il aboutit, facilite et sans doute nécessite le recours à une planification étendue (Ibid : 223).

2.3.3.2/ La mise en texte : selon Piolat & Roussey (1992 : 108) « *le processus de textualisation permet, moyennant une récupération en mémoire des connaissances linguistiques nécessaires, de linéariser en langage les plans* »

site: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1992_num_26_106_1635 . Il s'agit donc pour le scripteur, durant cette étape, de matérialiser son texte en mettant en œuvre le plan déjà élaboré au moment de la planification.

Celui qui rédige essaiera de gérer l'aspect morphosyntaxique de son texte, il fera des choix lexicaux et prendra des décisions sur des règles de correspondance graphème-phonème, orthographe et ponctuation, tout en s'assurant à la fois de la cohérence, de la cohésion et de l'intelligibilité de son texte (Cornaire & Mary Raymond, 1994 : 29).

Selon Bronckart (cité par G. Boscán, M I. Villalobos, 2006 : 266-283) site :<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/venezuela2/synergies-17.htm> ce processus de traduction des contenus sémantiques, dans des séquences linguistiques écrites s'appelle « *linéarisation* ».

A ce niveau on pourrait se demander quel impact pourrait bien avoir le degré de maîtrise du système d'écriture de la langue sur la mise en œuvre de l'opération de mise en texte ?

2.3.3.3/ La révision : durant l'étape de révision, le scripteur établit une relation entre la représentation du texte planifié et la représentation en train d'être élaborée (Ibid : 266-283). On peut donc dire que l'objectif à travers cette opération c'est d'améliorer la qualité du texte produit en fonction des intentions initiales et de l'objectif à atteindre.

D'après Cornaire & Mary Raymond (1994 : 28) l'étape de révision se caractérise par une lecture attentive du texte avec une sorte de mouvement d'aller et retour aussi bien sur les formes linguistiques que sur le plan adopté.

A ce niveau Piolat & Roussey (1992 : 109) site :
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1992_num_26_106_1635 distinguent deux sous-processus :

- Le sous-processus de lecture : grâce auquel le scripteur peut détecter les manquements aux normes de la langue écrite et les imprécisions sémantiques, il évalue également la conformité du texte produit aux buts imposés par les contraintes de production que le rédacteur s'est fixées.

- Le sous-processus de correction : formalisé comme un système de règles de production, permet la détection et la correction de problèmes linguistiques de surface comme l'orthographe et la syntaxe.

On peut donc penser qu'un tel processus demande, de la part du rédacteur, une capacité à se distancier par rapport à ses écrits

En matière de production de textes en langue étrangère, Déschènes (cité par Cornaire & Mary Raymond, 1994 : 34) estime que nombreux sont les apprenants qui n'ont pas cette capacité de réfléchir ou oublie de réfléchir pour essayer d'améliorer leurs textes en y ajoutant des idées nouvelles ; ils consacrent trop de temps aux problèmes d'orthographe et de syntaxe au détriment de ces activités d'organisation.

Pour ce qui concerne le scénario fonctionnel des processus ainsi identifié, Hayes & Flower (cité par Piolat & Roussey, 1992 : 109) site : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1992_num_26_106_1635 soulignent qu'un processus donné peut être utilisé à n'importe quel moment et enchâssé dans un autre. On comprendra donc que chaque processus est susceptible d'être inséré dans un autre à tout instant et quel que soit l'état d'élaboration de la composition.

Ces processus nous montrent bien que l'activité d'écriture est une tâche complexe, très coûteuse mentalement. Elle exige de celui qui la pratique des efforts cognitifs considérables qui ne peuvent que l'être davantage quand il s'agit de le faire dans une langue étrangère.

3/ Les processus d'écriture en langue étrangère

Pour Garcia-Dubanc (1988 : 11) site : http://lara.inist.fr/bitstream/handle/2332/1256/INRP_RP_88_19.pdf?sequence=2 l'élaboration d'un texte est une activité complexe. Elle explique que « *le rédacteur doit être attentif à la fois à l'organisation générale de son propos (quel plan adopté en fonction du but du texte et de son destinataire ? Comment*

commencer ?...), à l'agencement des phrases (comment enchaîner les informations nouvelles sur les informations antérieures), à l'orthographe et à la syntaxe caractéristiques de la norme de la langue écrite »

De ce fait le rédacteur se retrouverait dans une situation de surcharge cognitive. En effet, elle ajoute à ce propos que « *ces contraintes doivent être gérées simultanément au risque de provoquer une surcharge empêchant de considérer l'une de ces dimensions »*

Sur le plan de la langue étrangère, plusieurs autres facteurs ont des répercussions importantes sur la production du message. Cela dit, cette situation de surcharge ne peut être qu'accentuée chez le scripteur.

Dans leur ouvrage *La production écrite* (1994) Cornaire & Mary Raymond ont recensé les différentes caractéristiques des processus d'écriture en langue seconde.

D'après ces auteurs (1994 : 56) les processus d'écriture en langue étrangère sont identiques à ceux de l'écriture en langue maternelle. Cependant elles estiment que les scripteurs en langue étrangère ressemblent beaucoup à des scripteurs inexpérimentés en langue maternelle. Il s'en suit donc que les scripteurs en langue étrangère qui n'ont pas assez d'expérience ont tendance à ne pas planifier avant d'écrire. Ainsi ils passent directement de la lecture de la consigne à la mise en texte. La production écrite est perçue par eux comme un simple vidage de l'information (2006 : 266-283) site : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/venezuela2/synergies-17.htm>

Dans ce cas le texte est élaboré de manière assez économique et sans réelle organisation des informations récupérées.

Pour L. Justo Meza (2007 : 106) site : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Venezuela3/SYNERGIES6.pdf> les scripteurs sans expérience en langue étrangère écrivent des phrases dans l'ordre qu'elles apparaissent dans leur tête dans un plan assez rigide. Au final les écrits qu'ils auront produits sont

des textes « *assez elliptiques, assez courts, où les idées sont surtout juxtaposées (...) et sont souvent incompréhensibles pour le lecteur* » (Cornaire & Mary Raymond, 1994 : 67)

Cette ambiguïté qui caractérise les productions écrites des apprenants rédacteurs en langue étrangère résultent du fait que « *ce scripteur malhabile, se préoccupe presque exclusivement de l'orthographe et de la grammaire des phrases (et cela aussitôt qu'il commence à écrire) et perd rapidement de vue le sens de son texte* » (Ibid : 67)

L'autre spécificité des scripteurs immatures en langue étrangère c'est qu'ils consacrent plus de temps à l'écriture du fait qu'ils s'arrêtent le plus souvent après chaque mot pour vérifier ce qu'ils ont écrit (Ibid : 66). Ce qui veut dire en fait que le processus de révision en langue étrangère est plus laborieux, et exige plus de temps de la part du rédacteur. Cependant pour ce type de scripteurs la révision n'accomplit pas sa véritable fonction. En effet, Cornaire & Mary Raymond (1994 : 66) précisent que celle-ci est surtout de nature grammaticale.

On peut donc dire que ceux qui produisent des écrits en langue étrangère ne possèdent pas ou peu de capacité à se distancier par rapport à leurs textes et à porter un regard critique sur ce qu'ils viennent d'écrire en vue de l'améliorer.

4/ Rôle des compétences linguistiques dans l'activité d'écriture en langue étrangère

Selon Bouchelard (2000 : 48), l'efficacité de l'acte d'écrire est liée à la capacité de passer de manière constante des opérations de « *bas niveau* » à des opérations de « *haut niveau* ».

Mais qu'entend-on par opération de bas niveau et haut niveau ?

4.1/ Les opérations de haut niveau

« *La production écrite de texte consiste à transformer des informations référentielles en une trace linguistique linéaire, respectant une visée communicative* » (E. Lambert, D. Alamargot et L. Chanquoy site :

<http://www.mshs.univ->

[poitiers.fr/lmdc/pagespersos/alamargot/Alamargot_memoire.pdf](http://www.mshs.univ-poitiers.fr/lmdc/pagespersos/alamargot/Alamargot_memoire.pdf)

Partant de là, M. Fayol (1991 : 74) site :

<http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1224777/44957ac.pdf> désigne par processus de haut niveau tout ce qui a trait à l'aspect communicatif du texte. Un texte est avant tout un outil de communication, dans ce sens le rédacteur qui s'apprête à écrire doit le faire tout en se posant les questions suivantes : qui parle ? A qui s'adresse-t-il ? Pourquoi et dans quel but ? Comment doit-il le faire ?

Le scripteur doit planifier et adapter le contenu de son texte, organiser et générer ses idées en fonction des réponses attribuées à ces questions. Ces habilités font donc partie des opérations dites de haut niveau.

4.2/ Les opérations de bas niveau

Elles concernent, elles, les connaissances linguistiques permettant la réalisation du projet rédactionnel et de sa structure de surface (Ibid : 74). Ces connaissances se regroupent autour de la grammaire, du lexique et de l'orthographe.

Il est vrai qu'avec les nouvelles approches, l'importance est davantage accordée aux processus de haut niveau au détriment des processus linguistiques qualifiés de bas niveau. Cependant beaucoup de recherches ont pu démontrer le rôle primordial que peuvent avoir ces derniers lors de la rédaction dans une langue étrangère.

Une étude qui a été menée par Edelsky (1982) (cité par Cornaire & Mary Raymond, 1994 : 67) a permis de constater qu'il y avait une transférabilité des compétences rédactionnelles de la langue maternelle à la langue étrangère. Pour ce chercheur, les connaissances de ces apprenants en langue maternelle, en expression écrite, constituaient une sorte de base solide, une ressource sur laquelle ils pouvaient s'appuyer au moment d'écrire en langue étrangère.

Cela dit, les scripteurs qui ont un niveau avancé en écriture dans leur langue maternelle arriveront facilement à transférer leurs capacités dans la langue d'apprentissage.

Cependant, ce transfert ne peut s'opérer qu'à partir d'un seuil minimal de maîtrise des connaissances linguistiques en langue 2.

D'après les expérimentations effectuées par Zamel (1983), Cumming (1989) et Hall (1990) (Ibid : 68), le niveau restreint des compétences linguistiques dans la langue cible exerce de fortes contraintes sur la qualité et la quantité de la composition. Dans ce cas, les habilités de bas niveau de type linguistique peuvent interférer avec celle de plus haut niveau comme la planification et la génération du contenu dans la mesure où elles vont pousser le rédacteur à perdre de vue son texte et à perdre le fil de ses idées.

Ce constat a donc permis à J.E Lebreux (1992 : 519) de considérer que « *dans l'enseignement de l'écrit en langue étrangère, l'accent devrait être mis essentiellement sur la langue et cette fonction première de l'écrit qu'est la transcription* »

Une autre recherche vient s'ajouter aux précédentes et confirme encore une fois l'importance des connaissances linguistiques chez les scripteurs en langue étrangère, il s'agit de celle qui a été menée par L. Kadi en 2004 auprès d'étudiants inscrits en licence de français à l'université de Constantine (Thèse de doctorat d'état intitulée : *Pour une amélioration des productions écrites des étudiants inscrits en licence de français : un autre rapport au brouillon*).

Ces derniers avouent que ce sont les processus de bas niveau qui leur posent problème au moment de la rédaction d'un texte. Ils citent d'ailleurs le lexique et l'orthographe comme premiers obstacles qu'ils rencontrent lors de la composition d'un texte.

5/ Fonctionnement des processus automatisés

A travers nos lectures, il nous est clairement apparu que la rédaction d'un texte suppose du sujet écrivant la mise en place de toute sorte d'habilités (capacités à mobiliser des connaissances en rapport avec le sujet, à les organiser, à exprimer les relations qu'elles entretiennent...).

Pour M. Charolles et D. Coltier (1992 : 280), ce travail exige des efforts considérables. Ils expliquent à ce propos que « *d'un point de vu cognitif, le sujet qui s'y livre (à la rédaction de texte) risque de fonctionner dans un état proche de la surcharge cognitive* » et ils ajoutent aussi que « *cette surcharge cognitive est d'autant plus importante que certaines opérations, par ex., de contrôle de la formulation, ne sont pas complètement ou partiellement automatisées* ».

Donc l'automatisation des opérations de type linguistique peut très bien réduire la surcharge mentale dans laquelle se trouve le scripteur.

En fait au moment d'écrire le rédacteur en langue 2 doit gérer non seulement les exigences rédactionnelles mais aussi les aspects linguistiques spécifiques à la langue 2. Cependant si ces derniers ne sont pas automatisés, ils peuvent être très couteux en ressources cognitives en mobilisant l'attention du sujet et inférer ainsi sur la qualité et la quantité de la composition.

Il est donc clair qu'une forte focalisation sur des aspects linguistiques mobilise des ressources attentionnelles importantes, au détriment du projet rédactionnel.

A cet égard, E. Lambert, D. Alamargot et L. Chanquoy (site : http://www.mshs.univpoitiers.fr/lmdc/pagespersos/alamargot/Alamargot_memoire.pdf) estiment que l'automatisation de ces processus linguistiques présenterait deux avantages principaux :

Avantage directe : elle faciliterait la transcription grâce à la pratique.

Avantage indirecte : elle permettrait de libérer des ressources cognitives pour les autres traitements rédactionnels.

De son côté, Daniel Goanac'h (1990 : 77) site : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF093_7.pdf considère que les processus de bas niveau fortement analysés, qui sont mis en œuvre dans les activités cognitives complexes, présentent principalement trois caractéristiques : ils sont exécutés rapidement, leur mise en œuvre est peu coûteuse en ressources cognitives, ils ne mobilisent pas l'attention du sujet.

De ce fait, on peut admettre que moins un sujet a des difficultés à rechercher et à contrôler des formes linguistiques, plus il peut concentrer son attention sur la recherche de contenus.

Conclusion

Nous avons pu constater à travers ce chapitre, qu'avec l'avènement de l'approche communicative, la didactique de la production écrite a pris une autre dimension. Il ne s'agit plus de rédiger ou d'enchaîner des phrases correctes d'un point de vue grammatical, lexical et orthographique mais dépourvues de toute cohérence sémantique. Il est surtout question d'écrire un texte en vue de communiquer du sens.

En plus des compétences linguistiques, apprendre à écrire consiste dorénavant à développer tout un ensemble de compétences plus ou moins importantes à savoir : des compétences pragmatiques, des compétences discursives et des compétences socio-culturelles.

Cependant, avoir une bonne maîtrise des compétences linguistiques de manière générale et des compétences orthographiques plus particulièrement, demeure une voie incontournable pour tout apprenant de langue étrangère afin d'être en mesure de rédiger des textes. En effet, la maîtrise du système orthographique constitue un préalable à toute production d'écrits, celle qui lui permet de parfaire le maniement de ce précieux outil qu'est la langue écrite.

Il est donc clair que les pratiques d'écriture sont largement tributaires de l'orthographe, car quelqu'un qui hésite à écrire chaque mot, qui ne fait pas automatiquement les correspondances entre les sons et les lettres, qui ne possède pas un stock de mots automatisés, qui ne connaît pas les règles d'accord, va écrire plus lentement et risque du coup de perdre le fil de ses idées.

Dans le chapitre suivant nous allons nous intéresser à cette composante fondamentale de l'acte d'écrire qu'est l'orthographe, dans le but de comprendre ses caractéristiques, son acquisition et sa mise en œuvre lors de l'activité d'écriture.

Chapitre 2 : l'orthographe, partie intégrante de la production
écrite

Introduction

Pour deviner ce que peut être dans nos collèges le niveau de nos élèves en orthographe et pour rendre crédible ce que disent de nombreux enseignants à ce propos, il n'est que de considérer la situation en aval de nos lycéens et de nos étudiants à l'université.

En effet, tout le monde s'accorde sur le fait que nos élèves sont loin de maîtriser l'orthographe qu'elle soit grammaticale, lexicale ou phonétique et il arrive même que le maniement de règles de base leur échappe. Ainsi des copies et des productions écrites émanant de ces apprenants forment un corpus suffisamment pertinent pour qu'on puisse conclure que le degré de maîtrise de l'orthographe est déplorable.

En fait, la majorité des élèves qui entrent au collège arrivent déjà avec d'énormes carences en matière d'orthographe et n'ont pas encore assimilé les connaissances de base.

La détérioration du niveau des élèves en orthographe est probablement due à des facteurs divers, mais ce qui est absolument certain c'est que la complexité même de l'objet en est pour une large partie responsable.

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

1/ Qu'est-ce que l'orthographe ? Essai de définition

Etymologiquement le terme *orthographe* vient du latin *orthographia*, lui-même emprunté au grec ancien et qui se compose de deux parties : le préfixe « orthos » qui signifie droit ou correct, et du radical « graphein » qui veut dire écrire (M. Grevisse, 1986 : 93). L'orthographe serait donc la manière d'écrire correctement les mots d'une langue.

Cela dit, en plus de cette définition, une autre acception est proposée notamment dans certains dictionnaires comme le fameux dictionnaire de la langue française le Robert (1966) qui définit l'orthographe comme étant « *l'ensemble des règles officiellement enseignées ou imposées par l'usage, selon lesquelles on doit écrire* ».

De même pour le Grand Larousse qui propose à son tour la définition suivante : « *ensemble de règles et d'usage, qui régissent la manière d'écrire les mots d'une langue donnée* ».

René Thimmonier quant à lui dans son *système graphique du français* (1976 : 88) considère que l'orthographe n'est rien d'autre que le système de transcription s'imposant à tous les membres de la communauté. Pour sa part Gilberte Niquet (1991 : 121) attribue à l'orthographe une valeur sociale et la définit comme un code commun à une communauté linguistique donnée, dont la première fonction est celle de permettre aux membres de cette communauté de se comprendre. A travers la définition qu'elle propose, Niquet met le point sur le rôle et la fonction de l'orthographe. Ce même concept a été repris par Evelyne Charmeux (cité par Jean Pierre Jaffré, 1992 : 29) qui, elle, préfère parler de « *principes* » et estime que l'orthographe constitue un ensemble de principes d'organisation de lettres et autres signes de la langue écrite française, grâce auxquels il devient possible de reconnaître les mots et leur signification et par la suite se faire comprendre en les écrivant.

On comprend par là que le rôle primaire de l'orthographe est d'abord celui d'assurer la reconnaissance des formes lors de l'activité de lecture, et c'est cette reconnaissance qui pourrait par la suite permettre la manipulation de ces formes au moment de passer à l'activité d'écriture.

A la lecture de toutes ces définitions, on arrive facilement à se rendre compte qu'elles sous-entendent deux points essentiels :

- Le premier élément important est que l'orthographe constitue une norme, cette norme orthographique n'est que le corollaire d'un besoin d'unité linguistique qui implique nécessairement l'obligation de se rendre à un même code de l'écriture.
- L'autre point essentiel c'est qu'il y aurait deux types d'orthographe : le premier est celui qui concerne la graphie des mots sans tenir compte de la fonction grammaticale qu'ils occupent au sein de la phrase. Il s'agit de l'orthographe d'usage dite aussi lexicale. Elle concerne les mots eux-mêmes tels qu'ils sont dictés dans les dictionnaires. Quant au second type, il concerne l'orthographe qui émane des conjugaisons et de la grammaire d'où l'appellation orthographe grammaticale ou encore de règles ou d'accord pour la simple raison qu'elle touche aux mots dont la graphie change selon la fonction qu'ils remplissent dans la phrase.

Ceci nous amène par ailleurs à conclure que l'orthographe du français se caractérise par une certaine complexité qui rend sa maîtrise très difficile. Ceci est clairement souligné dans les propos de Nina Catach (1980 : 16) qui présente l'orthographe comme « *la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue (notamment le français) en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique)* ».

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

2/ L'adoption de l'alphabet latin (un bref historique)

Idéalement, dans un système d'écriture, chaque son devrait être transcrit par une seule et unique lettre, et inversement, chaque lettre ne devrait traduire qu'un seul son. Or le système d'écriture français s'écarte complètement de cet idéal orthographique. En effet, selon Patrick Bonin, Sandra Collay et Michel Fayol (2008 :518) l'écriture française est une écriture dite opaque et qui est connue pour être pleine d'embuches et de contradiction (pour ces auteurs les systèmes orthographiques opaques comportent de nombreuses correspondances complexes entre unités sonores et graphiques).

Nous avons donc voulu, et dans un premier temps, mettre en lumière la principale cause de l'incohérence et la complexité qui la marquent. Pour ce faire, une étude diachronique qui rend compte ne serait-ce que brièvement de l'évolution de l'orthographe à travers l'histoire, s'impose à nous pour la simple raison que la principale source de ses irrégularités provient de son origine même : **l'alphabet latin.**

Quand, aux environs du 11^{ème} siècle, les premiers clercs français osèrent écrire leur langue vulgaire, ils optèrent pour l'utilisation de l'alphabet latin d'abord pour la simple raison qu'ils ne connaissaient pas d'autres, mais aussi parce qu'ils disposaient d'un outil tout préparé, véhicule de la culture antique et de tradition chrétienne, enfin parce qu'il était bien connu de ceux qui avaient appris à écrire (A. Chervel & C. Blanche-Benveniste, 1974 : 47). Cependant et c'est à cela que se trouve liée la complication extrême de l'écriture française, l'alphabet latin adopté est trop pauvre en graphèmes pour pouvoir s'adapter sans modifications à la langue française qui est riche en

phonèmes. C'est ce qui est souligné par Jean Guion (1974 : 16) qui explique qu' « *avec les 23 signes graphiques qu'il offre pour représenter les 36 phonèmes de la langue française, il faut dire que l'alphabet latin est sous-phonologique* ». et malgré les nombreuses tentatives qui ont été faites pour compléter le stock de graphèmes (l'ajout de trois graphèmes supplémentaires : J, V, W) et aussi pour aménager l'inventaire existant (l'introduction de diacritiques : cédille, accent, tréma), ceci n'a rien modifié au caractère sous-phonologique de l'alphabet adopté et n'a pu combler ses déficiences que d'une manière très approximatives.

Selon A. Chevrel & C. Blanche-Benveniste (1974 : 72), à cette époque le problème de l'orthographe ne se posait pas encore étant donné que la littérature était principalement une littérature orale et le public était formé d'auditeurs et non de lecteurs. Les jongleurs qui transcrivaient les chansons de geste employaient une graphie plutôt simplifiée qui ne consistait qu'en un aide-mémoire par lequel « *l'homme de l'art retrouve aisément à la lecture les mots ou les passages qui se sont estompés dans sa mémoire. Que la graphie soit peu adaptée à la phonie, que le système graphique soit lacunaire cela gêne peu un lecteur qui connaît déjà son texte* » (Ibid : 72).

Dès lors que l'écriture française passe aux textes juridiques, administratifs et notariaux, lesquels exigent clarté et précision, le problème de l'orthographe va alors se poser et l'insuffisance d'un alphabet sous-phonologique commence à se sentir. Et comme solution à ce problème, les français sont donc amenés à créer un supplément orthographique qui aura pour fonction de compenser cette insuffisance, cependant il faut dire que les solutions adoptées n'ont pas été forcément les meilleures. Comme le notent Chevrel & Blanche-Benveniste (1974 : 47) : « *cette orthographe apparait comme le prix dont il a fallu payer l'incapacité à créer un alphabet propre à notre langue* ».

L'orthographe française, comme le souligne Pierre Burney (1970 : 7) « *est née viciée, dès l'origine dans ses fondements : le même son est traduit par plusieurs signes ; le même signe transcrit plusieurs sons* ». Citons comme exemple le son /s/ qui peut s'écrire S (dans poste, soif), SS (dans poisson), C (dans ceci), ç (dans aperçu, façade), mais aussi SC (dans science), T (dans patience). Inversement, le T peut correspondre aussi bien au son /t/ (dans porte) qu'au son /s/ (dans réaction) ou à aucun son (dans forêt). Dans ce cas il convient de dire qu'il existe un énorme décalage entre la prononciation et l'écriture. Ce décalage, comme on vient de le constater, est dû à l'adoption de l'alphabet latin qui est sous-phonologique par rapport à la langue orale française.

Cependant, pour René Thimmonier (1976 : 93), d'autres facteurs ont contribué à l'accentuation du fossé qui existe déjà entre le son et la graphie, il s'agit de la rapidité de l'évolution phonique d'une part, et de la stabilité de la langue écrite en contre partie.

En effet, l'évolution phonétique est une des manifestations les plus constantes de la vie du langage. Une langue vivante évolue nécessairement et subit des transformations diverses, cependant, les influences conjuguées du parler favorisent certaines innovations d'ordre phonétique, lexicologique et grammaticale. En langue française, ces innovations ne s'étendent pas au domaine de l'écriture.

A cela s'ajoute le fait que l'orthographe française se caractérise par le souci de la forme étymologique. En effet, c'est une écriture très conservatrice des valeurs du passé ce qui ne fait qu'aggraver davantage sa complexité (P. Burney, 1970 : 7). Et malgré les multiples tentatives de rectification qui l'ont touchées elle a tout de même su rester rattachée à ses origines, on peut très bien le constater dans des mots tels que : *sculpteur* et *baptême* (le P est d'origine grèque).

Concernant l'efficacité de l'orthographe, les points de vue des pédagogues et des linguistes divergent, et même s'ils s'accordent à reconnaître que l'orthographe française n'est que partiellement phonétique et qu'au surplus, le décalage entre la prononciation et l'écriture est à l'origine des confusions graphiques les plus fréquentes, il n'en demeure pas moins que certains lui attribuent quelques mérites. C'est ainsi que Jean Guion (1974 : 42) lui accorde l'avantage d'avoir cherché et réussi à distinguer les homonymes, mais il estime aussi que du fait qu'elle est très redondante, elle permet d'accélérer la vitesse de la lecture et aide le récepteur dans son acte de déchiffrement.

On retrouve ce même concept chez F. Ters (cité par J-P. Jaffré, 1992 : 29) qui déclare que « *l'orthographe n'est pas la seule transcription phonologique de la langue ; elle constitue idéo-visuellement un moyen de transcrire une masse de différences, de détails qui sont autant de traits pertinents orientant et accélérant le déchiffrement de la signification, qui seule compte* ».

Dressant les caractéristiques essentielles de l'orthographe, Pierre Burney quant à lui (1970 : 32) se déclare frappé par son aspect « *intellectuel* ». Il précise à ce propos que

- « *résolument – bien qu'irrégulièrement – étymologique, elle tient à garder les traces de ses origines latine et grèque*
- *Grammaticale, elle marque soigneusement les rapports, les accords qui relient les éléments de la phrase, les signes qu'elle emploie à cet effet sont souvent pour l'œil et non pour l'oreille.*
- *Elle différencie les homonymes, parce qu'elle poursuit la clarté. Elle a des avantages pour la lecture grâce à son aspect idéographique et cela lui donne un certain caractère esthétique* ».

A la lumière de ces quelques données historiques, il est facile de comprendre le pourquoi et le comment de la complexité de l'orthographe française qui, malgré les multiples tentatives de réformes, s'en est toujours sortie victorieuse.

De ces faits, on arrive notamment à conclure qu'elle pose de difficiles problèmes non seulement à ceux qui ont charge de l'enseigner mais aussi et surtout ceux qui doivent l'apprendre. Ceci explique aussi pourquoi elle représente une perpétuelle occasion de gêne, d'incertitude et de désagrément pour nos élèves.

3/ Le pluri-système orthographique de Nina Catach

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

Cependant, nos élèves sont loin d'en avoir la moindre maîtrise. Pour s'en rendre compte il nous suffit de jeter un coup d'œil sur leurs productions écrites.

Avant même d'aller chercher les réponses au pourquoi de cette non maîtrise, il nous semble nécessaire, dans un premier temps, de dépeindre avec précision le fonctionnement de l'orthographe française.

L'écriture française est loin de partir d'une volonté de transcrire la langue orale puisqu'il y a une non-adéquation entre les phonèmes constitutifs de la langue et les symboles graphiques appelés à les transcrire. On dit alors qu'il s'agit d'une écriture profonde qui manque de bi-univocité (on parle de la bi-univocité d'une écriture quand chaque phonème est transcrit par un même et unique graphème, et que chaque graphème représente toujours un seul et unique phonème (Michel Fayol, 2003 : 3).

3.1/ Notions fondamentales :

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

3.1.1/ Le phonème : un phonème est la plus petite unité phonique qui permet de distinguer les mots dans une langue (J-P. Cuq, 2003 : 193). Dans la langue

française, on en dénombre 36 : 16 phonèmes vocaliques, 17 phonèmes consonantiques et 3 phonèmes semi-vocaliques. Ex : mon / ton, ici les sons [m] et [t] sont des phonèmes, ils permettent, à l'oral, la distinction de la personne de ces deux pronoms possessifs.

3.1.2/ Le graphème : Nina Catach (1967 :30) insiste sur le fait qu'il ne faut surtout pas confondre le graphème avec la lettre, et propose de le définir comme étant :

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

A travers cette définition, on comprend bien que le graphème est en fait une unité polyvalente.

A cet égard, Nina Catach (Ibid : 26) explique que le graphème a une double-fonction : en premier lieu, le graphème a une valeur phonique, il correspond à un phonème donné. A ce moment-là on dit qu'il est **cénème**.

Mais il peut aussi exercer des fonctions autres que la simple transcription des sons, il peut avoir une valeur sémantique et être une marque de dérivation ou de distinction, dans ce cas il est **plérème**.

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

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

3.2/ Ecriture alphabétique vs écriture idéographique :

Le français écrit fonctionne selon un système composite :

Une écriture alphabétique, compte tenu du fait qu'il utilise l'alphabet latin pour transcrire les sons de la langue orale. Cependant, à cause de la non-adéquation de cet alphabet et les sons de la langue parlée qu'il devrait transcrire, une autre écriture en est venue à noter directement des informations grammaticales et sémantiques, c'est une écriture **idéographique** qui n'a d'autre fonction que celle de coder le signifié.

C'est ce qu'expriment C. Blanche-Benveniste et A. Chervel (1969 : 113) dans ce passage :

« Le principe phonologique cherche une régulation au niveau du signifiant, et n'y parvient pas ; le principe idéologique prend alors le relais et stabilise l'écriture en complétant le code déficient par un maquillage paradigmatique, fondé sur l'analogie ».

La description que propose Nina Catach de l'orthographe a le grand mérite de la présenter comme un système répondant pour l'essentiel à une cohérence, mais organisé autour de plusieurs axes, d'où l'appellation de « pluri-système ».

Catach (2008 : 53) estime que ce pluri-système fonctionne selon une mise en relation entre les deux principes phonographique et idéographique qui soutiennent l'écriture française et les trois unités fondamentales du système linguistique que sont : **Le phonème, le morphème et le lexème.**

Ainsi le pluri-système serait composé de trois systèmes distinctifs :

Le système phonogrammique ;

Le système morphogrammique ;

Le système logogrammique.

A chacun de ces systèmes correspondent ses graphèmes spécifiques :

Les phonogrammes ;

Les morphogrammes ;

Les logogrammes.

3.2.1/ Les phonogrammes :

Dans son *Orthographe. Que sais-je ?* (2008 : 54) Nina Catach présente les phonogrammes comme le stock de graphèmes, qui correspondent directement aux phonèmes de la langue orale. D'après elle, il s'agit du noyau central du pluri-système et la dimension la plus évidente de l'écriture française puisque plus de 80% des unités du code écrit remplissent cette fonction.

Ces phonogrammes sont de plusieurs sortes (M. Grevisse, 1986 : 105) :

- D'abord, il y a les lettres simples, c'est quand une lettre correspond à un son (Ex : a = [a]).
- Il y a aussi la lettre à un signe auxiliaire (Ex : cédille souscrite à C : ç a).
- Le digramme, un groupe de deux lettres notant un seul phonème (Ex : ou = [u] dans cou).
- Enfin, il y a le trigramme, un groupe de trois lettres correspondant à un seul phonème (Ex : lle = [j] dans fille).

De ce fait, on considère que, bien que la totalité des éléments qui composent la chaîne sonore soit transcrits par la langue écrite, il n'en demeure pas moins que le rapport de l'un à l'autre se révèle d'une immense complexité.

A cette première partie constitutive du pluri-système, une autre zone est annexée, c'est celle des **graphèmes positionnels** (Catach, 2008 : 55). En effet, l'assemblage de cette batterie de signes ne peut se faire sans connaître leurs variantes positionnelles, c'est-à-dire les formes et les valeurs diverses qu'ils peuvent prendre en telle et telle position.

3.2.2/ Les morphogrammes :

Les morphogrammes ont pour fonction d'apporter certaines informations complémentaires et nécessaires pour faciliter l'accès au sens. Pour Béatrice Pothier (1996 : 88) les morphogrammes peuvent relever du lexique ou de la grammaire. Dans le premier cas, ce sont les éléments porteurs d'une

signification lexicale et qui établissent un lien visuel entre les radicaux et les dérivés. Ils permettent notamment la constitution des familles de mots avec les affixes – préfixes et suffixes. Exemple : dans le mot *rang*, le « g » ne se prononce pas, il renseigne sur la famille *ranger / rangement* : le « g » est un morphogramme lexical.

Dans le second cas, celui de la grammaire, il s'agit de graphème qui portent une signification morphosyntaxique : marque du genre, du nombre, de la désinence verbale...etc (Ibid : 88). Exemple : (*tu*) *tiens*, le « s » est un morphogramme non prononcé, il signale la 2^{ème} personne du singulier. Il se distingue de celui qui marque la 3^{ème} personne du singulier : le « t » dans (*il*) *tient*).

A ce niveau, Béatrice Pothier (Ibid : 88) fait la distinction entre les morphogrammes qui n'ont pas de pertinence au niveau du signifiant et qui sont spécifiques à l'écrit de ceux qui ont justement un équivalent oral et qu'elle propose de qualifier de *morphophonogrammes*.

Que ces morphogrammes soient prononcés ou pas, ils sont maintenus dans la graphie dans l'un et l'autre cas, en tant que marque de série ou de sens.

Ces morphogrammes, et contrairement aux phonogrammes avec leur variantes positionnelles, ne peuvent être utilisés que de façon intermittente et localisée, ce qui complique davantage la tâche du scripteur.

3.2.3/ Les logogrammes :

Il s'agit le plus souvent de monosyllabes ou de mots très fréquents dont la fonction dans le système est de « *distinguer certains homonymes qui deviennent hétéro-graphes grâce à une graphie caractéristique liée à l'utilisation de lettres étymologiques ou historiques* » (Ibid : 89). Ex : pin/pain/peint ; est/es/et...

Selon Catach (2008 : 57), dans le cas de ces « figures de mots » la graphie ne fait qu'un avec le mot et lui donne une image globale qui le fait connaître spontanément, par mémoire visuelle.

R. Honvault et J-P. Jaffré (1979 : 109) considèrent pour leur part que si les logogrammes facilitent l'identification des mots et permettent ainsi une certaine souplesse dans la lecture l'enjeu est tout autre quand il s'agit de les réaliser lors de l'écriture ; ils constituent une difficulté supplémentaire.

Les logogrammes sont peu nombreux et représentent une partie minime en regard de tous ceux qui existent dans le lexique français ; heureusement d'ailleurs puisque leur apprentissage repose en grande partie sur les capacités mémorielles de l'apprenant.

3.2.4/ Les lettres historiques ou étymologiques :

Catach (2008 : 57) explique qu'il est impossible de nier que le critère fonctionnel, tout en admettant sa complexité de réalisation proprement graphique en français, ne permet pas de justifier toutes les lettres utilisées. Elle fait référence à un ensemble de lettres étymologiques ou historiques qui ne répondent à une certaine compétence que chez le lecteur savant dûment averti ; ce qui est de loin le cas pour des apprenants dont le français n'est leur langue maternelle.

Pour Béatrice Pothier (1996 : 89-90) ces lettres sont :

« Les « e » caducs qui posent problèmes aux élèves car ils n'ont pas de correspondance phonique, comme dans « biberon », et autres « e » terminaux comme dans « porte », « marchande », etc.

Les lettres muettes, plus ou moins dues à l'étymologie tels que : « trop », « outil », « lycée » etc.

Les consonnes doubles, dont il très malaisé d'expliquer la présence ou l'absence aux élèves : « honneur » mais « honorable », « sonner » mais « sonore » etc.

La lettre « h », lorsqu'elle n'est pas associée à un « p » ou à un « c » (...) tels que : homme, théâtre, rhum.»

3.2.5/ Les idéogrammes :

Selon Brissaud et Bessonat (2001 : 217) l'orthographe pourrait être divisée en deux domaines liés : d'abord il y a le domaine alphabétique qui regroupe l'ensemble des phonogrammes, des morphogrammes et des logogrammes ; l'autre domaine est dit extra-alphabétique, il englobe les idéogrammes de ponctuation, de majuscules de segmentation, etc.

Par idéogrammes on entend un caractère graphique correspondant à une idée (Dubois, 2002 : 371). Ainsi, les signes de ponctuation représentent un élément essentiel de la communication écrite. Ils sont indispensables et se révèlent aussi pleinement des unités linguistiques.

Catach (1996 : 3) définit la ponctuation comme étant :

« Un système de renfort de l'écriture, formé de signes syntaxiques, chargés d'organiser les rapports et la proportion des parties du discours et des pauses orales et écrites. Ces signes participent ainsi à toutes les fonctions de la syntaxe, grammaticales, intonatives et sémantiques ».

Il est donc évident que ces signes hautement informatifs sont d'une importance capitale. Ils ont pour fonction de compléter et de suppléer l'information alphabétique.

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

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

Brissaud et Bessonnat (2002 : 222) soulignent que « *ni perspective ni facultative absolument, la ponctuation joue de la tension entre la norme et le libre arbitre* »

Alors, s'il est vrai que le domaine extra-alphabétique suscite moins de débat que le domaine proprement alphabétique de l'orthographe étant donné que la norme en semble moins stricte, il n'en demeure pas moins que les différents signes qui le composent sont pour la plupart polyvalents et complexes.

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

A travers la description que nous venons de présenter, nous arrivons à la conclusion suivante : le système orthographique est d'une complexité extrême. Il s'agit plus exactement d'un « pluri-système » dont les différentes composantes peuvent remplir de multiples fonctions. Et si la maîtrise de ce précieux outil qu'est l'orthographe représente une tâche extrêmement difficile pour des natifs, elle ne peut que l'être encore davantage pour ceux qui le français est une langue étrangère (comme c'est le cas pour nos élèves algériens).

4/ Les connaissances orthographiques

Avant de chercher à comprendre comment les scripteurs débutants procèdent pour orthographier, il est indispensable de savoir quels types de connaissances orthographiques ils mettent en place lors de cette activité complexe.

Dans son *savoir orthographier* (1994) André Angouard (cité par Sidonie Marchal & Florent Montaclairs, 2007 : 129) distingue deux sortes de connaissances orthographiques : **connaissances spécifiques** et **connaissances générales**.

4.1/ La connaissance spécifique :

Selon Angouard (Ibid), ce type de connaissance correspond à la maîtrise de la forme graphique de mots particuliers. C'est à travers la connaissance spécifique que se fait l'identification immédiate des mots en situation de lecture, ainsi que leur réalisation en conformité avec les normes orthographiques en situation d'écriture. L'acquisition de cette forme de connaissance repose principalement sur la mémoire de l'individu ; elle concerne la partie lexicale des mots.

Il faut dire que cette forme de connaissance est la première dont les élèves font l'expérience.

4.2/ La connaissance générale :

Elle correspond aux savoirs qui concernent à la fois les unités constitutives de l'orthographe (les graphèmes), leur fonction ainsi que leurs conditions d'apparition (Ibid, 130). Il s'agit donc de ce que l'on désigne habituellement par le terme de règles à savoir les règles positionnelles, lexicales ou encore syntaxiques.

Cette forme de connaissance s'élabore à travers l'analyse de la forme graphique de mots particuliers et en premier lieu ceux qui font l'objet de la connaissance spécifique. Il faut dire que son apprentissage n'est possible que par le biais de la compréhension.

L'acquisition de ces deux formes de connaissances pose d'énormes problèmes à des élèves pour qui la langue française est une langue étrangère. En effet, la connaissance spécifique repose essentiellement sur les capacités mémorielles de l'apprenant ; elle nécessite un travail coûteux et toujours insuffisant de la mémoire qui ne peut stocker la totalité des mots de la langue surtout quand il s'agit d'une langue étrangère. D'autre part, nous avons vu que le système orthographique français est d'une extrême complexité, dans ce cas la connaissance générale exige de grandes capacités et un important investissement intellectuel au point que sa construction ne peut être pour les élèves que très progressive et toujours imparfaite.

5/ L'acquisition de l'orthographe

Nombreux sont les chercheurs qui se sont penchés sur l'étude des processus orthographiques mis en place par le scripteur lors de l'acte d'écrire.

Les modèles auxquels ils ont abouti décrivent deux voies qui stipulent deux procédures indépendantes qui peuvent fonctionner en parallèle (Liliane Sprenger-Charolles, 1992 : 49) :

- Une procédure d'adressage appelée voie lexicale.
- Une procédure d'assemblage appelée voie phonologique.

L'acquisition et l'automatisation de ces deux procédures de base sont une condition nécessaire et absolue pour devenir un *bon orthographeur* (Rémi Brissiaud, 2006 : 9 site : <http://www.meirieu.com/FORUM/brousseau.pdf>).

Pour leur part Content, Zeiger et foulon (cités par F.Estienne, 2002 : 23) envisagent l'acquisition de l'orthographe comme l'installation graduelle et la maîtrise progressive de deux stratégies de traitement ; la première implique la médiation phonologique (c'est l'étape alphabétique) ; la seconde repose sur la mémorisation des formes orthographiques (c'est le stade orthographique).

5.1/ L'étape alphabétique avec le développement de la médiation phonologique :

Au moment de passer à l'écrit, l'apprenant doit prendre conscience que la langue écrite représente en partie la langue orale. Il va donc tenter d'attribuer à chaque signe graphique et à chaque lettre une valeur phonique. D'après F. Estienne (2003 : 12), durant ce processus de prise de conscience qui peut se révéler assez long et à travers l'analyse de plus en plus fines des propriétés phonologiques des mots parlés, l'apprenant développe sa *conscience phonologique*.

Cependant face à une langue à faible consistance phonographique qui ne bénéficie pas d'une correspondance terme à terme entre son et lettre, comme

c'est le cas du français, l'apprenant se trouve dans l'obligation d'intégrer de nombreux éléments à son système de conversion phonème graphème. En effet, il doit tenir compte du fait que la plupart des sons peuvent être transcrits de plusieurs manières et que de nombreux sons sont représentés par des combinaisons de lettres. En plus de cela, il doit aussi apprendre à maîtriser les règles contextuelles qui modifient la manière dont un son est représenté en fonction de sa position dans la séquence et des lettres précédentes ou suivantes.

Selon Liliane Sprenger-Charolles (1992 : 50), la procédure phono-graphémique est le mode de production le plus dominant durant les premières années d'apprentissage du fait que le scripteur débutant dispose d'un lexique orthographique encore embryonnaire. Alors il n'a d'autre possibilité que d'employer une procédure de conversion (phonie-graphie).

Pour Ferreiro (1996), les procédures phonologiques sont déterminantes parce qu'elles entraînent une reconfiguration des savoirs langagiers construits et des connaissances cognitives sur l'écrit.

Plusieurs habilités, dont la maîtrise est l'une des caractéristiques du bon orthographeur, sont impliqués dans ce processus de conversion à savoir les capacités de traitement de l'information phonologique et la connaissance du code alphabétique.

5.1.1/ L'importance de la conscience phonologique :

J-N. Foulin (cité par F. Estienne, 2002 : 25) estime que la conscience phonologique de l'apprenant, c'est-à-dire ses capacités d'analyse des mots oraux en composants phonologiques : syllabes, rimes et surtout phonèmes intervient de manière cruciale dans la conversion phono-graphémique. A cet égard, il explique que la faiblesse des capacités d'analyse phonémique est une caractéristique des faibles orthographeurs.

Il est donc clair que les performances orthographiques d'un scripteur dépendent largement de ses capacités d'appréhender la structure phonologique des mots.

5.1.2/ Le rôle de la mémoire de travail phonologique :

La réussite orthographique repose en grande partie sur la mémoire de travail phonologique. Selon F. Estienne (2002 : 25), les opérations de maintien et de récupération de l'information phonologique durant la procédure phono-graphémique sont d'autant plus importantes et peuvent se révéler une source potentielle et un facteur supplémentaire de difficulté surtout quand il s'agit de scripteur débutants.

5.1.3/ Les règles de correspondances phonème – graphème :

Sans une bonne connaissance des règles qui régissent les correspondances entre phonèmes et graphèmes, la réussite de la voie phono-graphémique serait absolument impossible.

Toutes ces habilités sont indispensables à développer et ce dès le début de l'apprentissage de l'orthographe, étant donné qu'à ce stade la seule procédure utilisée par le scripteur est la procédure de conversion phono-graphémique. F. Estienne (2002 : 26) précise que « *le déficit dont souffre la plupart des faibles orthographieurs qui échouent à ce stade de l'acquisition est spécifiquement lié à des compétences d'analyse phonologique insuffisantes* ».

5.2/ L'étape lexicale avec le développement du lexique orthographique :

Selon Nunes, Bryant et Bindman (1997 : 101) le recodage phonologique serait la base de l'acquisition de l'orthographe. Ils admettent que les scripteur-débutants actualisent leurs compétences phonologiques et utilisent leurs connaissances des règles de correspondances phono-graphologiques dans leurs premiers écrits.

Cependant, il semble prouvé d'après Pascale Bézu (2009 : 6) que l'apprentissage du lexique orthographique commence pratiquement au même temps que l'acquisition du principe alphabétique.

S'il est vrai que pendant une certaine période de l'apprentissage, l'apprenant privilégie le recours à la stratégie impliquant la médiation phonologique, cela n'empêche que, parallèlement, il procède à travers la mémorisation au stockage des formes orthographiques conventionnelles.

Il contribue ainsi à la construction de son lexique orthographique dans lequel seront stockées des représentations orthographiques de mots très fréquents pour lui, lesquels peuvent contenir des ambiguïtés ou des irrégularités orthographiques comme les lettres muettes par exemple.

L'indicateur le plus fort de la constitution du lexique orthographique serait l'effet de fréquence. En effet, F. Estienne (2002 : 26) affirme que :

« L'installation du lexique orthographique se traduit par une réussite supérieure pour l'orthographe des mots fréquents par rapport aux mots rares. L'effet de fréquence traduit le fait que les mots fréquents sont orthographiés à partir d'une représentation stockée en mémoire, alors que les mots rares continuent d'être orthographiés par la voie phono-graphémique ».

Il faut dire que la voie lexicale s'installe de manière progressive ; ceci dit sa mise en place est favorisée par certains pré requis. En fait elle dépend d'une part, de l'efficacité des procédures alphabétiques et du degré de maîtrise des procédures de conversion oral-écrit ; et d'autre part des capacités d'analyse de l'information écrite.

5.2.1/ La maîtrise de la procédure alphabétique :

Une première condition qui assure la formation du lexique orthographique qui sous-tend le développement de la voie lexicale est la maîtrise des procédures de conversion phonie-graphie. Foulin (cité par Estienne, 2002 : 27) confirme que l'échec au cours de l'étape alphabétique est un principal obstacle au développement de la voie lexicale.

De son côté Liliane Sprenger-Charolles (1992 : 50) précise que

« L'utilisation de la médiation phonologique constituerait un puissant mécanisme d'auto-apprentissage qui permettrait, d'une part d'identifier des mots nouveaux qui n'ont jamais été rencontrés, et d'autre part, de renforcer les connaissances des relations entre phonologie et orthographe ce qui permettrait la constitution progressive du lexique orthographique »

En fait, la capacité à mettre en relation les dimensions orthographiques et phonologiques permet d'un côté l'automatisation et l'efficacité du traitement des zones de régularités des mots, mais aussi elle facilite le repérage et l'analyse des irrégularités et complexités des mots.

5.2.2/ L'analyse de l'information écrite :

Il est considéré que l'évolution ultérieure de l'orthographe dépend dans une large mesure de la qualité du traitement de l'information écrite en lecture. En effet, Foulin (cité par F. Estienne, 2002 : 27) estime que le développement de la voie lexicale peut facilement être affecté s'il y a un déficit du traitement de l'information écrite lors de la lecture, il explique à ce propos que certains lecteurs qui se contentent d'une analyse superficielle des mots au moment de l'activité de lecture vont stocker une image orthographique incomplète de ces derniers. Par conséquent, ces mots, au moment de passer à l'écriture, ne seront pas orthographiés correctement.

L'acquisition de l'orthographe suppose donc l'automatisation des deux procédures de base que sont la stratégie phonologique et la stratégie lexicale. En ce qui concerne les compétences orthographiques, elles sont en grande partie tributaires de la richesse et de la précision du lexique orthographique dans lequel le scripteur aura stocké nombre de mots qu'il aura rencontrés et vus en lecture. Pour Zéinger (cité par F. Estienne, 2006 : 19) le stock de mots dépend de l'abondance du vocabulaire oral, de la capacité de lire les mots correctement en

captant leur orthographe avec leurs particularités, de la fréquence du contact avec les mêmes mots entendus ; lus et écrits par l'apprenant, de la qualité de sa mémoire visuelle et auditive, et de son projet de retenir les mots et leur orthographe.

5.3/ Le développement de l'orthographe syntaxique :

Nous avons pu remarquer que l'écriture française est loin de partir d'une ambition de représenter la langue orale. En effet, en plus de la transcription de la langue orale, elle vise essentiellement la médiation d'un sens linguistique ; ce qui explique l'existence de certains signes linguistiques qui dépendent de la structure morphologique des mots.

Ces derniers se combinent entre eux selon certaines règles qu'il faut absolument assimiler. Ces règles constituent l'orthographe syntaxique.

Dans ce cas, tous ceux qui désirent apprendre l'orthographe française ne peuvent se limiter à l'apprentissage des correspondances phonèmes-graphèmes et à la mémorisation des mots. Ils doivent aussi acquérir des connaissances morphologiques, syntaxiques et sémantiques.

L'acquisition de cette orthographe syntaxique se fait à travers l'analyse des mots de la phrase pour reconnaître leur nature et leur fonction. L'apprenti doit notamment apprendre à distinguer le genre, le nombre, le temps, le mode, la personne et à appliquer les marques morphologiques qui les caractérisent, comme par exemple la marque du pluriel en s, ent...

6/ Les interactions lecture / orthographe

L'orthographe représente une partie intégrante de l'activité de lecture. En effet, M. Fayol et J-P. Jaffré (1999 : 143) confirment que

« L'orthographe intervient en lecture comme en production. Dans le premier cas, elle conditionne la reconnaissance des mots et évite qu'ils soient confondus les un avec les autres. Dans le second cas, elle renvoie à la nécessité

pour celui qui rédige de retrouver une à une et dans l'ordre toutes les lettres qui constituent les mots ».

Pour G. Bastien (1987 : 25) « *l'orthographe se présente comme le visage de la langue* », car en assurant la permanence du morphème et en donnant des indices de structure de la phrase, elle permet des points de repères visuels pour les yeux du lecteur. L'auteur ajoute aussi que c'est grâce aux découpages, à la structuration des mots permis par l'orthographe et grâce aux redondances qui la caractérisent que l'activité de lecture peut s'effectuer avec une plus grande vitesse.

L'activité de lecture et celle de la production orthographique mobilisent les mêmes connaissances notamment le lexique orthographique (M. Ammar, 2002 : 157). Cependant, elles diffèrent en ce qui concerne les processus mis en œuvre. Selon M. Fayol et J-P. Jaffré (2008 : 184) la lecture repose sur la reconnaissance qui s'accommode de lacunes dans la représentation de la forme des mots tandis que l'écriture exige une connaissance précise des lettres constitutives des mots et de leur ordre.

Ceci dit, on peut estimer que les compétences mises en place durant l'acte orthographique sont plus importantes que celles de l'acte de lire. En fait, le lecteur identifie et interprète tout en lisant un support préétabli. Alors qu'écrire et orthographier suppose du scripteur la création des données qu'il veut communiquer.

Pour ce faire, F. Estienne (2006 : 7) estime que le rédacteur doit être en mesure de réaliser l'acte grapho-moteur de l'écriture et le faire fonctionner rapidement et automatiquement. Il doit avoir une bonne connaissance des règles et des conventions de la langue et les accepter. Il faut qu'il se rende compte du fait qu'avec les lettres (graphèmes) il transcrit, en partie, les sons (phonèmes) de la langue orale, et que les rapports entre lettres et sons ne sont pas toujours bi-univoques, et qu'un son peut s'écrire de différentes façons. Il doit notamment

agencer les lettres entre elles afin de composer des mots ce qui suppose qu'il soit capable de segmenter la chaîne parlée en mots qui forment des unités séparées, des mots qu'il doit être en mesure d'organiser pour former des phrases en tenant compte des règles qui régissent cet assemblage.

Il faut dire que dans une orthographe *faite pour l'œil* (Jaffré, site : <http://docpdf.fr/Interview-JAFFRE-Dict%C3%A9-et-apprentissage-de-1%27orthographe.html>) comme celle du français, tout semble fait pour le confort du lecteur au détriment du scripteur.

En effet, alors que le lecteur a l'avantage de pouvoir saisir très rapidement un grand nombre d'informations souvent répétitives dans la phrase, le scripteur, lui, doit gérer un bon nombre de lettres qui sont en fait un luxe inutile mais qu'il doit néanmoins assumer pour son destinataire.

Il est clair donc que le scripteur, pendant sa tâche de composition d'un texte, doit mobiliser une somme considérable de connaissances diverses à propos de l'orthographe et de ses codes.

Lors d'une interview avec J-P. Jaffré (site : <http://docpdf.fr/Interview-JAFFRE-Dict%C3%A9-et-apprentissage-de-1%27orthographe.html>), ce dernier a précisé que même si elles reposent sur les mêmes connaissances et les mêmes stratégies, la lecture et l'orthographe n'ont pas pour autant les mêmes objectifs.

Dans le cadre des approches cognitives et communicative, l'objectif principal à travers la lecture est devenu la recherche du sens. En effet, « *lire n'est plus un décodage de signes ou d'unités graphiques, mais la construction d'un sens à partir de la formulation* » (I. Gruca & J-P Cuq, 2005 : 166). Dans ce cas là, la forme ainsi que l'orthographe des mots sont délaissés au profit de leur sens, leur relation entre eux, et de la compréhension du message. Et on ne peut penser que cela ne puisse avoir des répercussions néfastes sur l'acquisition de l'orthographe.

En fait, certains linguistes (G. Bastien, 1987 : 15) vont même jusqu'à accuser cette méthode d'apprentissage de la lecture d'être en partie responsable des défaillances orthographiques des apprenants. Tel est le cas de J-N. Foulin (cité par F. Estienne, 2004 : 24) qui considère à son tour que :

« Une stratégie d'identification partielle peut éventuellement répondre aux exigences de la lecture, en revanche, elle compromet gravement l'acquisition de l'orthographe »

Il explique que si les mots sont mémorisés sur la base d'une information partielle, les représentations orthographiques stockées en mémoire seraient sous-spécifiées quant à l'identité et à l'ordre des lettres dans le mot.

7/ Traitement des erreurs orthographiques

« Tout apprentissage est source potentielle d'erreur », écrivent J-P. Cuq et I. Gruca (2005, 389). A son tour J-P Astolfi (1997, 23) écrit : *« c'est celui qui ne fait rien qui ne commet jamais d'erreur »*. On comprend donc qu'apprendre c'est toujours prendre des risques de se tromper.

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'erreur est différemment prise en charge par les approches pédagogiques. Dans les méthodes traditionnelles basées sur les modèles transmissifs, le structuralisme et le béhaviorisme, les erreurs sont des fautes néfastes, imputables aux élèves et aux dysfonctionnements didactiques qu'il faut sanctionner sévèrement (J-P. Cuq et I. Gruca, 2003). Mais depuis quelques années, avec le développement des modèles constructivistes, cette conception négative de l'erreur a cédé la place à une conception positive de ces écarts. J P Astolfi (1997 : 15) souligne que *« les modèles constructivistes, en fort développement ces dernières années, s'efforcent eux, contrairement aux précédents, de ne pas évacuer l'erreur et de lui conférer un statut beaucoup plu positif »*. Il ajoute aussi que dans ces modèles, les erreurs commises apparaissent comme des symptômes intéressants

d'obstacles auxquels la pensée de l'élève est affrontée, comme des indicateurs et analyseurs des processus intellectuels en jeu.

Pour Christine Tagliante (2006 : 156) les erreurs sont une preuve que le système linguistique fonctionne et se met en place. En effet, elles reflètent une compétence linguistique transitoire et correspondent à une tentative de communication correcte.

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

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

Pour Piaget (cité par Astolfi, 1997 : 17) il faut renoncer au « *n'importe quisme* » et se mettre en quête du sens que peuvent porter en elles les réponses erronées des élèves et de retrouver les opérations intellectuelles dont elles sont la trace.

Il nous semble clair qu'il s'agit de procéder à un décorticage de la logique de l'erreur, au lieu d'une simple fixation sur l'écart à la norme et d'en tirer partie, l'objectif étant d'améliorer les apprentissages.

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

De même, les erreurs orthographiques sont envisagées non comme un écart par rapport à un usage normé du français écrit, mais comme l'impossibilité de résoudre un problème graphique. Certains auteurs tels Simon (cité par J-P Jaffré, 1992 : 49) posaient l'existence d'une limite cognitive à la compréhension et à la mise en œuvre de certaines règles trop complexes.

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

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

D'après Pelchat (cité par J-P Jaffré, 1992 : 67) l'inventaire et l'observation des erreurs qu'il qualifie de « *maldonnes* » est une sorte de « *fenêtre ouverte* » sur ce qui se passe dans la tête du scripteur. Les erreurs ou les *maldonnes* sont donc considérées comme une étape tout à fait normale dans le processus d'apprentissage et non la conséquence de la négligence, de la paresse ou de l'inattention.

La typologie des erreurs orthographiques de Nina Catach :

A travers les premières pages de ce chapitre consacrées à la description du système orthographique français, nous avons compris que ce dernier est composé de cinq zones constitutives à savoir les phonogrammes, les morphogrammes (lexicaux et grammaticaux), les logogrammes, les lettres étymologiques et historiques et les idéogrammes. Ce sont ces cinq zones constitutives qui régissent l'écriture des mots. Ainsi si un mot est porteur d'erreur orthographique, c'est que l'une ou plusieurs de ces zones sont touchées.

En 1979, dans le numéro 25 (94-99) de la revue *Pratiques*, une typologie des erreurs orthographiques mise au point par Nina Catach en collaboration avec l'équipe de C.N.R.S-H.E.S.O a été publiée. (Le sigle C.N.R.S-H.E.S.O signifie : Centre National des Recherches scientifiques-Histoire et Structure des Orthographes et Systèmes d'écriture).

Il faut dire que cette typologie est bien codifiée et structurée permettant ainsi de classer et d'étudier les erreurs orthographiques de manière très

précise. Elle montre clairement la place de chaque type d'erreurs selon les cinq zones constitutives du système.

Conclusion

Au terme de cette réflexion sur l'orthographe, nous sommes amenée à formuler les conclusions suivantes :

Le système orthographique français est d'une rebutante complexité de telle sorte que les apprenants ne peuvent réaliser une écriture dépourvue d'erreurs.

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

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

La tâche orthographique est difficile, sa nature même exige des traitements spécifiques plus sensibles à la surcharge cognitive. Même des experts continuent à faire des erreurs orthographiques quand ils écrivent des textes c'est pourquoi on peut estimer qu'elle n'est jamais totalement, ni définitivement maîtrisée.

PARTIE PRATIQUE

**Chapitre 1 : l'orthographe dans le manuel scolaire de la 1^{ère} année
moyenne.**

Introduction

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

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

1/L'orthographe dans le nouveau programme et le document d'accompagnement de la 1^{ère} année moyenne :

1.1/Les objectifs de l'enseignement du français en 1^{ère} année moyenne :

De manière générale l'enseignement des langues étrangères en Algérie a pour objectif de permettre aux élèves algériens l'accès direct aux connaissances universelles, et l'ouverture sur d'autres cultures. (CNP, 2010 : 5)

La 1^{ère} année du cycle moyen représente le palier d'homogénéisation et d'adaptation. Il s'agit d'une année de consolidation des acquis, d'homogénéisation et d'adaptation du comportement des élèves à une nouvelle organisation (plusieurs disciplines, plusieurs enseignants...). (Ibid : 6)

Dans cet esprit, l'enseignement du français durant la première année moyenne se fixe comme objectif « *de permettre à l'élève de renforcer les compétences acquises au primaire par la mobilisation des actes de parole dans des situations de communication plus diversifiées à travers la compréhension et la production de textes de type explicatif et prescriptif* » (Ibid : 6).

1.2L'adoption de l'approche par les compétences

En vue d'atteindre l'objectif visé, le programme de français de la 1^{ère} année moyenne s'inscrit dans la théorie de l'approche par les compétences, une théorie dont l'esprit peut être cerné à travers cette citation :

« L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir » (Ibid : 9)

A travers l'approche par les compétences, les apprenants sont formés à mobiliser leurs savoirs à bon escient et à les relier aux situations dans lesquelles ceux-ci permettent d'agir, le principal enjeu étant de faire développer chez eux des compétences pour qu'ils puissent agir de manière efficace dans leurs études, dans leur milieu et plus tard dans leur vie professionnelle (Xavier Roegiers, 2006 : 18).

D'après les concepteurs du programme de français de la 1^{ère} année moyenne, l'entrée par les compétences dans ce dernier s'impose dans une perspective d'une appropriation à la fois durable et significative des savoirs. (CNP, 2010 : 9)

Dans ce sens, le programme de 1^{ère} année moyenne se présente selon une architecture descendante.

Compétence globale ← Compétence terminale Niveau de compétence.

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

La compétence globale est une macro compétence qui intègre les compétences terminales de la discipline à un niveau donné ;

La compétence terminale décrit un degré d'acquisition de la compétence globale. Cette compétence devient un socle, un acquis validé sur lequel s'appuiera l'apprenant pour atteindre le niveau suivant.

Le niveau de compétence décrit un degré d'acquisition de la compétence terminale. Une fois atteint par l'apprenant, ce niveau de compétence devient un

socle sur lequel s'appuiera l'apprenant pour amorcer l'étape suivante : celle de l'acquisition d'un autre niveau et ainsi de suite. (ibid : 29)

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

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

1.3/ La démarche de résolution de situations-problèmes :

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

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

Par « situation-problème », les concepteurs du nouveau programme de français désignent une situation d'apprentissage conçue dans le but de créer un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème à résoudre pour permettre aux apprenants de développer des compétences et construire un savoir en mobilisant les ressources dont ils disposent (Ibid : 11).

1.4/ La pédagogie du projet :

Les concepteurs du nouveau programme de 1^{ère} année moyenne font appel à la pédagogie du projet pour l'organisation des apprentissages. Ce choix se voit justifié du fait que la réalisation du projet est une situation où le processus de résolution prend le pas sur le produit visé (Ibid : 14).

En effet, le projet pédagogique représente le cadre fédérateur dans lequel les objectifs d'apprentissage destinés à installer une ou plusieurs compétences prennent tout leur sens.

Il implique la mise en œuvre d'un processus où les apprentissages reconnus indispensables à sa finalisation sont inventoriés et organisés.

La pédagogie du projet réfère à la centration de l'acte éducatif sur l'apprenant qui devient un partenaire actif dans le processus de son apprentissage. Il *apprend à apprendre* par une recherche personnelle. (Ibid : 15)

Le nouveau programme et le nouveau manuel de la 1^{ère} année moyenne ont été introduit en classe dès la rentrée scolaire 2010/2011. Les contenus ont été complètement revus. En effet, l'ancien programme de français de la 1^{ère} année moyenne préconisait le développement des compétences assignées par l'étude de textes relevant essentiellement de la narration (projets 1, 2 et 3), mais une place était accordée aussi à d'autres pratiques discursives notamment l'injonction dans le projet 4, l'explication dans le projet 5 et enfin l'argumentation dans le projet 6. (Document d'accompagnement des programmes de la première année moyenne, avril 2003 : 30)

Quant au nouveau programme, et afin de concrétiser plus aisément les objectifs d'homogénéisation et d'adaptation assignés à ce palier, les concepteurs, ont opté pour les textes de type explicatif et prescriptif. Dans leur choix, les concepteurs du nouveau programme tiennent compte des structures linguistiques de ces deux types. En effet, ils déclarent que « *le texte explicatif et le texte prescriptif sont retenus la raison pour laquelle ces deux types sont*

retenus est la simplicité des structures linguistiques qu'ils induisent». (Document d'accompagnement du programme de français de la 1^{ère} année moyenne, 2010 : 12)

D'après les auteurs du document d'accompagnement du programme de français de la 1^{ère} année moyenne (2010 : 12) « *les moyens linguistiques qui font les caractéristiques des types de textes sont autant d'objets dont l'élève a besoin pour construire ses apprentissages et installer ses compétences aussi bien à l'oral qu'à l'écrit et autant en réception qu'en production* »

Ceci nous fait penser que les concepteurs du nouveau programme de 1^{ère} année moyenne prennent en considération les données des dernières recherches sur la didactique de l'écriture selon lesquelles la compétence linguistique représente un élément essentiel dans la rédaction en langue étrangère.

La lecture et l'analyse du programme et du document d'accompagnement de 1^{ère} année moyenne, nous permettent de constater que les compétences sont formulées d'une manière plus ou moins globale. En effet, aucune hiérarchisation ni distribution de celles-ci en fonction des domaines de l'oral et de l'écrit, en réception et en production n'est présentée.

Aussi nous avons remarqué que l'accent est principalement mis sur la maîtrise des types de textes notamment les textes prescriptifs, informatifs et explicatifs. A travers cela c'est la compétence discursive qui est essentiellement visée. Quant aux compétences linguistiques de manière générale et les compétences orthographiques plus particulièrement, elles ne sont mentionnées à aucun moment.

C'est ainsi qu'en matière de production d'écrits et plus précisément d'orthographe aucun objectif ni aucune compétence à atteindre ne sont énoncés dans ces deux fascicules.

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

Nous tentons à présent de voir quelle place l'orthographe occupe dans le nouveau manuel de la 1^{ère} année moyenne. Pour mieux cerner les paramètres et les informations nécessaires à notre analyse, nous avons confectionné deux grilles : la première est une grille d'analyse générale du manuel scolaire ; elle nous présentera le cadre général dans lequel se déroule la leçon d'orthographe. La deuxième grille est plus particulière, elle nous permettra d'analyser la leçon d'orthographe telle qu'elle est présentée dans le manuel scolaire. Pour établir ces deux grilles nous sommes inspirée de celles de Javier Suso Lopèz (site 1) et de J.M Dochot (site 2) :

2.1/ Grille d'analyse générale du manuel scolaire :

fiche signalétique	Titre du manuel Auteurs Editeur Date de parution
Public visé	Classe Age Nationalité Niveau de langue
Durée et rythme d'apprentissage	Nombre de semaines par trimestre Nombre d'heures par semaine
Description technique	Existence du guide de l'enseignant Existence du document d'accompagnement Existence du programme Existence de supports sonores et audio visuels
A	Compétences visées

Structure et contenu du manuel	<p>Nombre de projet dans le manuel</p> <p>Titre de chaque projet et de ses séquences constitutives</p> <p>Les activités dans la séquence</p> <p>Les annexes</p>
Contenu iconographique	<p>Illustrations (photos, dessin, BD...)</p> <p>Documents authentiques...</p>
Evaluation	<p>Evaluation initiale</p> <p>Exercices de révision (typologie)</p> <p>Grilles d'auto-évaluation</p>

2.2/ La grille d'analyse de la leçon d'orthographe dans le manuel scolaire :

Critères d'analyse	Indicateurs	Oui	Non	Commentaires
Objectif et modèle didactique pour la leçon d'orthographe	<p>L'objectif de travail est-il clairement défini et annoncé ?</p> <p>L'orthographe est-elle envisagée d'une manière explicite à travers le manuel ?</p> <p>Le modèle didactique mis en place pour l'enseignement/apprentissage de l'orthographe dans le manuel (déductif ou inductif)</p> <p>Nombre de leçons d'orthographe</p>			

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

	créer des automatismes ?			
--	--------------------------	--	--	--

3/ Le manuel scolaire :

Selon les auteurs du document d'accompagnement, le manuel scolaire de français pour la 1^{ère} année moyenne et pour mieux répondre à l'approche par compétences préconisée dans le programme doit proposer des activités variées pour travailler l'oral et l'écrit et des moments d'évaluation dans une démarche de projet (document d'accompagnement du programme de français de 1^{ère} AM, 2010 : 27).

Ils estiment aussi que la structure du manuel ne doit en aucun cas se présenter sous une forme linéaire, et qu'elle doit absolument mettre l'élève au cœur même des apprentissages (Ibid : 27).

Les auteurs du manuel pour leur part, confirment qu'à travers la proposition de trois projets à réaliser, le manuel scolaire « *ce fidèle compagnon* » apprendra aux élèves petit à petit à écouter, parler, lire et écrire. (manuel scolaire de français de 1^{ère} AM, 2010/2011 : avant propos).

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

4/ Lecture du manuel scolaire :

Le manuel scolaire de la 1^{ère} année moyenne est conçu selon le nouveau programme et se réclame de l'approche communicative qui est basée sur l'énoncé et l'énonciation. Il propose la réalisation de projets qui sont au nombre de trois. Chaque projet est organisé en séquences d'apprentissage avec des activités d'expression orale, de lecture et d'écriture en plus des activités linguistiques : vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe.

Ce manuel scolaire qui est destiné à des apprenants qui sont à leur 4^{ème} année d'apprentissage de la langue française, a le mérite de présenter un grand nombre d'illustrations et de photos dans le seul but de faciliter la transmission de l'information et de permettre ainsi une bonne exploitation pédagogique.

Des documents authentiques de différentes natures qui permettront à l'élève de se retrouver dans de réelles situations communicatives, sont exploités tout au long du manuel (guide touristique, formulaires administratifs, notices, règles de jeu, articles de magazines et de revues...).

Dans le manuel scolaire une activité de révision est présentée à l'apprenant à la fin de chaque séquence où il est amené à réinvestir ce qu'il a déjà appris. Dans cette activité, une auto-évaluation plus ou moins ludique qui l'aidera à mieux cerner son niveau de compétence lui est proposée.

Une autre grille d'auto-évaluation critériée est proposée à la fin de l'activité d'écriture.

Les dernières pages du manuel scolaire sont intitulées *pages utiles et récréatives*. Les pages utiles présentent aux élèves des tableaux récapitulatifs de la conjugaison et de l'emploi des verbes « être » et « avoir ».

Dans les pages récréatives on y retrouve deux fables de Jean de La Fontaine, de la poésie ainsi qu'une rubrique intitulée *apprends en t'amusant*, qui propose un jeu de questions à choix multiples.

Nous présentons ici les intitulés des trois projets proposés dans le manuel scolaire de la 1^{ère} année moyenne ainsi que les séquences qui les composent :

Projet 1 (informer) : Je réalise pour l'établissement un fichier qui contient des informations concernant ma classe.

Séquence 1 : se présenter.

Séquence 2 : présenter quelqu'un.

Séquence 3 : présenter un lieu.

Projet 2 (informer et expliquer) : Dans le cadre d'une campagne d'informations, je réalise une brochure destinée aux élèves d'un autre collège pour leur expliquer la nécessité de préserver l'environnement et protéger les animaux en voie de disparition.

Séquence 1 : présenter un animal dans son environnement.

Séquence 2 : expliquer un phénomène naturel : le cycle de l'eau.

Projet 3 (informer, expliquer et prescrire) : Je rédige une liste d'instructions destinée aux camarades d'école pour leur indiquer une attitude à suivre face à une situation donnée.

Séquence 1 : respecter les règles d'un jeu.

Séquence 2 : donner des conseils pour éviter un danger.

Séquence 3 : expliquer le fonctionnement d'un appareil et donner des indications pour effectuer une opération.

En considérant les contenus du nouveau manuel scolaire de la 1^{ère} année moyenne, nous constatons que l'écrit occupe une place très importante. En effet, les trois projets proposés dans le manuel scolaire et que l'élève doit réaliser durant de l'année aboutissent à des produits écrits (réaliser un fichier, réaliser une brochure, rédiger une liste d'instructions).

Nous constatons notamment que la majorité des activités proposées dans le manuel sont mise au service du développement de la compétence scripturale. C'est ainsi qu'à travers la leçon de compréhension de l'écrit, l'élève est invité à analyser et découvrir des textes relevant du modèle textuel étudié dans chaque projet (informatif, explicatif et prescriptif) afin d'en dégager les caractéristiques

spécifiques du point de vue de la structure, l'énonciation et les outils linguistiques. Le but étant de les réinvestir au moment de la production de textes de même type (ces caractéristiques sont énumérées à la fin de chaque activité de compréhension de l'écrit présentées dans un encadré intitulé « *cap vers l'écriture* »)

Pour notre part nous pensons que le fait de préparer l'apprenant à la maîtrise d'un type de texte à travers l'analyse de son mode de fonctionnement est une démarche très importante. Elle aide l'élève à comprendre un texte mais aussi elle lui fournit des outils d'analyse qu'il sera en mesure d'exploiter quand il passera à son tour à la production écrite car les deux activités de réception et de production de textes sont étroitement liées. D'après Cuq et Gruca (2003 : 182) « *la compréhension et la production gagnent à être imbriquées et l'une peut servir de tremplin à l'autre* »

Cela dit, conscients que la seule maîtrise du fonctionnement du type de discours est insuffisante, les auteurs du nouveau manuel mettent à la disposition de l'élève des activités linguistiques dont l'objectif est de lui permettre la maîtrise des pratiques et des outils qui entrent en jeu durant l'acte d'écrire et dont il aura besoin.

Les processus rédactionnels sont abordés dans le contenu du nouveau manuel, non pas explicitement mais d'une manière plus ou moins implicite. C'est ainsi que pour la réalisation du projet l'élève passera par trois étapes : il est d'abord sollicité d'aller chercher les informations et la documentation nécessaire, on peut alors penser qu'il s'agit de l'étape de planification. Durant la deuxième étape intitulée « *Je poursuis la réalisation de mon projet* » l'élève est appelé à organiser son texte et à le mettre en forme, il s'agit là de la mise en texte. A la fin l'élève est invité à revoir son texte (projet) avant de le finaliser et de le présenter, c'est l'opération de révision.

Il faut dire que l'opération de révision est abordée durant l'activité d'écriture où une grille d'auto-évaluation critériée est proposée à l'élève pour l'aider à mieux réviser son texte, cela dit, les critères qui y figurent relèvent pour la plupart des marques linguistiques.

5/ Lecture et analyse des leçons d'orthographe dans le manuel scolaire :

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

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

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

Dans la dernière leçon « les homophones », l'élève est invité à faire un exercice de dictée préparée. On pense que la raison de l'existence d'un seul exercice de dictée revient au fait que le rôle de celle-ci est remis en question depuis quelques années déjà. En effet, il semble considéré par les chercheurs que la dictée ne peut être encore un moyen d'enseignement réellement efficace. R. Eluerd (cité par J-P Jaffré, 1992 : 44) déclare que « *si la dictée peut être un moyen de contrôle, elle ne peut en aucun cas jouer un rôle dans l'acquisition* »

En analysant les huit leçons d'orthographe présentées dans le manuel nous avons constaté que la majorité d'entre elles, six pour être plus précise, traitent le système morphogrammique de l'écriture française. Elles concernent les règles d'accord (sujet/verbe, adjectif qualificatif, accord du participe passé employé avec l'auxiliaire être et avoir) et des règles de formation (formation des adverbes en ment, formation du pluriel de l'adjectif qualificatif).

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

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

Précisons enfin que ni le type ni l'objectif de chacune de ces leçons ne sont indiqués dans le manuel.

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

Dans l'activité d'*atelier de l'écriture*, les auteurs du manuel cherchent à installer chez l'élève de 1^{ère} année moyenne une certaine vigilance orthographique. En effet, dans cette activité où l'élève devra rédiger un texte, les auteurs et à travers un encadré intitulé *n'oublie pas* lui demandent de respecter la ponctuation et de faire attention à la majuscule pour l'écriture d'une phrase ou d'un nom propre.

Cette activité d'écriture est aussi accompagnée d'une grille d'auto-évaluation. Parmi les critères qui s'y trouvent, plusieurs sont d'ordre orthographique. En effet, à mainte reprise on attire l'attention de l'élève sur l'aspect orthographique de son texte, et on lui demande de le réviser du point de vue orthographique.

Conclusion

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

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

C'est pourquoi nous pensons qu'un enseignement implicite à travers les autres activités est nécessaire notamment l'activité de vocabulaire ou encore celle de la lecture.

Cette démarche pourrait aider l'élève à développer son lexique orthographique mais aussi pour avoir une meilleure maîtrise des correspondances phono-graphologiques. D'autant plus que l'orthographe

française comme nous l'avons vu dans le cadre théorique manque de transparence et de bi-univocité entre son et graphie, ce qui rend son apprentissage difficile.

Chapitre 2 : l'observation de classe

Introduction

Après avoir montré au niveau de l'analyse du programme et du manuel de la 1^{ère} année moyenne, la place qu'occupe l'orthographe, nous avons prévu dans le cadre de ce chapitre, de mener une observation de séances.

L'observation des séances que nous avons effectuées représentent la première des deux activités qui sont prévues au niveau de la 2^{ème} partie de notre recherche. Notre objectif à travers l'observation de classe est de décrire et d'analyser le déroulement des séances dans le but de définir les rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans la démarche adoptée, ainsi que d'identifier les aspects positifs et les insuffisances des procédés d'enseignement.

1/ Classes observées :

Les classes observées (appartenant au même niveau 1^{ère} AM) suivent une scolarisation ordinaire au niveau de collèges de la ville d'El-Khroub. Plus exactement le travail a été mené avec la collaboration de trois enseignantes qui travaillent dans des établissements différents : les enseignantes sont désignées par les numéros (1, 2 et 3)

- Enseignante 1, CEM Djouabilia ahmed.
- Enseignante 2, CEM Arbaoui Ali.
- Enseignante 3, CEM Karboua Abdelhamid.

Ces enseignantes et les classes ayant participées au test ont été choisies pour la simple et unique raison c'est qu'elles enseignent dans des établissements où nous avons nous même enseigné en tant que suppléante. Il s'agit d'enseignantes avec qui nous entretenons de bons rapports professionnels et amicaux. Elles ont eu la gentillesse de bien vouloir nous accepter au sein de leur classe ce qui nous a grandement faciliter la tâche.

Nous n'avons choisi ni jour, ni heure de séances car nous avions attendu que les enseignantes nous en informe une fois qu'elles décidaient d'entamer la

leçon d'orthographe car celle-ci est la dernière activité linguistique. Elle vient après les activités de vocabulaire, de grammaire et de conjugaison et juste avant celle de l'atelier d'écriture.

Il faut dire que ces enseignantes ont été très coopératives ce qui nous a permis de mettre en œuvre notre observation de manière naturelle.

Il faut souligner que pour des raisons que nous n'avons pas cherché à connaître, certains professeurs à qui nous avons demandé de nous aider dans la réalisation de notre travail de recherche, ont refusé de collaborer et ce de façon indirecte.

Avant de procéder à l'observation, nous avons pris contact avec les enseignantes pour les mettre sommairement au courant du travail envisagé, de l'objectif principal de notre observation et pour répondre, éventuellement, à toute interrogation émanant de leur part tout en insistant sur le fait que les séances de l'orthographe devaient se dérouler le plus normalement possible, à l'image de ce qu'elles font habituellement.

Chaque enseignante a été observée durant deux séances avec la même classe sauf pour une seule avec qui nous n'avons pu assister qu'à une seule séance pour la raison suivante : au départ nous avions contacté un professeur qui nous a promis de nous rappeler pour nous informer du jour et de l'heure de la séance d'orthographe mais ce professeur s'est excusé à la dernière minute sous prétexte qu'il avait pris un congé de maladie. Alors nous avons demandé à l'enseignante 3 si elle acceptait d'être observée durant la séance d'orthographe. Sa réponse était favorable mais à ce moment-là, elle avait déjà fait la 1^{ère} leçon, et vu que c'était la fin de l'année et qu'elle était déjà en retard pour terminer son programme, elle ne pouvait pas refaire la même leçon pour nous.

Nous avons donc assisté en tout à cinq séances traitant deux leçons différentes :

- Enseignante 1 : leçon 1 la formation des adverbes en ment / leçon 2 les homophones a-à, et-est, ou-où.
- Enseignante 2 : leçon 1 la formation des adverbes en ment / leçon 2 les homophones a-à, et-est, ou-où.
- Enseignante 3 : leçon 2 les homophones a-à, et-est, ou-où.

2/ Méthode d'observation :

Pour observer nous n'avons utilisé d'aucun moyen d'enregistrement afin d'éviter de perturber les élèves ou de déstabiliser les habitudes de chaque groupe classe.

Durant toute la période d'observation, nous avons tenu à être présente du début jusqu'à la fin des séances observées, en prônant la discrétion et l'effacement total.

Notre tâche consistait essentiellement en une prise de notes en fonction des critères et des indicateurs retenus dans la grille que nous avons confectionnée à cette fin.

3/ La grille d'observation :

Notre travail d'observation a été focalisé sur le déroulement et l'organisation de la séance d'orthographe, le rôle et l'attitude de l'enseignant ainsi que l'action des apprenants durant la séance.

Et pour éviter une observation passive, nous avons confectionné une grille partiellement inspirée de plusieurs grilles de spécialistes :

Aide à l'analyse de séance site : <http://sanfransisco.creteil.iufm.fr/outils.html>

Grille d'observation d'une activité pédagogique site : <http://w.w2.ac-poitiers.fr/doc/IMG/pdf/OBGRILLE.pdf>

Grille d'évaluation de l'enseignant de FLE site : www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/evaluation/fiche_telecharger/grille_evaluation_prof-2.pdf

Critères d'observation	Indicateurs	Oui	Non	Commentaires
<p><i>Organisation et démarche pédagogique de la leçon d'orthographe</i></p>	<p>-Les objectifs de la leçon d'orthographe sont –ils clairement définis ?</p> <p>-Sont-ils annoncés aux élèves ?</p> <p>-Le support d'observation provient –il du manuel, préparé par l'enseignant ?</p> <p>-y-a-t-il des étapes dans le déroulement de la leçon d'orthographe ?</p> <p>-si oui lesquelles ?</p> <p>-la phase d'identification</p> <p>-la phase de conceptualisation</p> <p>-la phase de systématisation et d'évaluation</p> <p>-Quels sont les types d'exercices préconisés pour l'évaluation (dictée, transformation, complétion...)</p> <p>-Le nombre d'exercice est-il suffisant ?</p> <p>-Les exercices proviennent-ils du manuel ou sont-ils</p>			

	<p>préparés par l'enseignant ?</p> <p>-La correction est-elle faite par l'enseignant ou par les élèves ?</p> <p>-y-a-t-il une gestion chronologique pour chaque étape ?</p> <p>-la leçon d'orthographe abordée est-elle mise en relation avec d'autres leçons antérieures ?</p> <p>-existe -t-il de la mémorisation ? si oui comment se fait -elle ?</p> <p>-dans quel type s'inscrit la leçon d'orthographe ? (phonogrammique, morphogrammique, logogrammique ou idéogrammique)</p> <p>-y-a-t-il une bonne utilisation du tableau ?</p>			
<p><i>Attitude et rôle de l'enseignant durant le cours d'orthographe</i></p>	<p>-Montre-t-il de l'intérêt et de la motivation pour le cours ?</p> <p>-Est-il autoritaire, sympathique, encourageant ?</p> <p>-Incite-t-il tous ses élèves à la participation ?</p>			

	<p>-Explique-t-il avec un vocabulaire approprié au niveau des élèves ?</p> <p>-Utilise-t-il des questions précises et claires ?</p> <p>-Explique-t-il clairement les consignes ?</p>			
<p><i>Attitude des élèves durant le cours d'orthographe</i></p>	<p>-Sont-ils motivés par la leçon d'orthographe ?</p> <p>-Sont-ils calmes, perturbés ?</p> <p>-Se montrent-ils à l'écoute de l'enseignant ?</p> <p>-L'ambiance est-elle bonne, lourde ?</p> <p>-y-a-t-il une participation de la part de tous les élèves ?</p> <p>-posent-ils des questions à l'enseignant ?</p> <p>-ont-ils une bonne élocution ?</p> <p>-font-ils des erreurs phonétiques ?</p>			

4/ Analyse des résultats de l'observation :

L'expérience que nous avons vécue en assistant à des séances d'orthographe nous a permis de suivre le déroulement de l'activité et de détecter les aspects positifs et les insuffisances qu'elles présentent, selon la pratique de chaque enseignante. Globalement, on retrouve chez les trois enseignantes les mêmes étapes de la séance. Ceci dit, elles sont différemment travaillées avec les élèves.

4.1/ Description des différentes phases du déroulement de la leçon d'orthographe

4.1.1/ Leçon 1 : la formation des adverbes en ment

4.1.1.1/ L'étape d'identification :

L'enseignante (1) commence par écrire sur le tableau deux phrases comportant des adverbes de manière :

- *jette les mouchoirs à la poubelle **immédiatement** après utilisation.*
- *Lave-toi les mains **régulièrement** à l'eau et au savon...*

Ces phrases proviennent du manuel scolaire. L'enseignante les fait lire par quelques élèves. Elle essaye ensuite de voir si les élèves ont compris le sens véhiculé par les deux phrases et ce en leur posant quelques questions de compréhension.

L'enseignante (1) veut expliquer aux élèves le sens des adverbes de manières, elle pose la question « comment je dois jeter le mouchoir ? », elle reprend encore une fois « de quelle manière ». Les élèves arrivent facilement à trouver la bonne réponse. L'enseignante leur demande alors « quelle est la nature de ces mots ». Plusieurs réponses erronées sont données par les élèves « des verbes, des noms, des adjectifs » l'enseignante intervient à chaque fois et demande aux élèves « est-ce que tu peux le conjuguer ? Est-ce que tu peux dire *les régulièrement* ou *les immédiatement* ? » Un élève donne la bonne réponse « des adverbes de manière ».

L'enseignante attire l'attention de ses élèves sur la structure de ces mots et demande aux élèves de les observer et voir comment sont-ils formés. Les élèves arrivent facilement à les décomposer en deux parties « adjectif qualificatif et suffixe ». A ce moment-là l'enseignante pose la question « quel est le genre de l'adjectif qualificatif : féminin ou masculin ? ». Les élèves répondent « féminin ». L'enseignante demande alors aux élèves : « comment forme-t-on un adverbe de manière ? ». La règle (l'adjectif qualificatif au féminin + le suffixe ment) est répétée à plusieurs reprises par les élèves.

L'enseignante (2) quant à elle, travaille cette étape d'une manière très différente. D'abord les phrases qu'elle propose d'écrire sur le tableau ne proviennent pas du manuel. Elle commence la leçon par écrire la phrase suivante : *Karim est sérieux* cette phrase ne comporte pas d'adverbe de manière mais un adjectif au masculin que les élèves ont identifié.

L'enseignante leur demande après de remplacer le nom propre Karim par celui de Selma, les élèves donnent alors la phrase : *Selma est sérieuse* qu'elle écrit sur le tableau.

L'enseignante écrit une troisième phrase en la commençant ainsi : *Selma travaille...* et demande aux élèves « ajoutez un mot qui met en évidence le sérieux de Selma » tout en précisant que le mot Selma est le sujet et travaille est le verbe. Le mot *sérieusement* est trouvé sans grandes difficultés.

Pour expliquer le sens et la nature du mot trouvé, l'enseignante pose à ses élèves la question : « quelle est la question que vous posez pour trouver ce mot ? ». Les élèves ne parviennent pas à trouver la bonne réponse (quoi ? qui ? pourquoi ?...) après plusieurs tentatives un élève trouve la bonne réponse « comment ? ». C'est l'enseignante qui explique alors que ce mot est un adverbe de manière et c'est elle aussi qui formule la règle de formation de ces adverbes : « les adverbes de manière se forment avec l'adjectif qualificatif au féminin et le suffixe ement ». La règle formulée par l'enseignante est erronée. Au début nous

avons pensé que c'était juste une erreur d'inattention mais l'enseignante l'a formulée plusieurs fois et l'a fait répéter aux élèves à maintes reprises.

4.1.1.2/ L'étape de la trace écrite :

L'enseignante (1) écrit la règle accompagnée de deux exemples dans un encadré intitulé (retenons). Il est repris du manuel.

L'enseignante (2) n'a pas écrit la règle, elle s'est contentée d'un tableau établi par les élèves et qui regroupe des exemples dans trois colonnes :

Adjectif masculin adjectif féminin adverbe de manière

En termes de pratique l'enseignante (1) est fidèle à la démarche du manuel en fixant la rubrique « *je retiens* ».

4.1.1.3/ L'étape de systématisation :

Nous avons remarqué que les deux enseignantes passent par cette étape. Elle est aussi travaillée de la même manière. Toutes les deux proposent oralement aux élèves des adjectifs masculins et leur demandent de les transformer à des adverbes de manière. A travers les adjectifs qu'elles proposaient les deux enseignantes ont voulu faire un rappel des différentes règles de transformation des adjectifs qualificatifs (adjectif se terminant au masculin en x, en f, en e...).

4.1.1.4/ L'étape d'évaluation :

Encore une fois cette étape est différemment travaillée par les deux enseignantes.

L'enseignante (1) reste fidèle au manuel scolaire et reprend le 2^{ème} exercice proposé pour cette leçon. Il s'agit d'un exercice de transformation à partir d'un modèle donné. Ce type d'exercice nous semble en adéquation avec cette leçon car il permet aux élèves de mémoriser la règle et de développer des automatismes de celle-ci.

L'enseignante accorde quelques minutes aux élèves pour faire l'exercice puis la correction est faite collectivement par les élèves eux-mêmes. L'enseignante ne fait que les aider.

L'enseignante (2) pour sa part a opté pour une dictée de deux phrases comportant chacune un adverbe de manière. Il nous semble que l'exercice de dictée ici est mal choisi. En effet, les élèves ont besoin de pratiquer et d'automatiser la règle et ce à travers des exercices structuraux.

4.1.2/ Leçon 2 : les homophones est-et / a-à / ou-où :

Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, en plus des deux enseignantes (1) et (2), cette leçon a été observée chez une troisième enseignante (l'enseignante 3).

A travers notre observation des trois séances, nous avons constaté que les trois enseignantes passaient par les mêmes étapes. Cela dit, si certaines étapes sont abordées d'une manière identique, d'autres par contres sont travaillées différemment.

4.1.2.1/ L'étape d'identification :

En observant les trois enseignantes nous nous sommes aperçue que les enseignantes (1) et (3) travaillaient de la même façon. Toutes les deux sont restées fidèles à la démarche préconisée par le manuel scolaire en reprenant le texte proposé pour cette leçon et en le fixant sur le tableau. Toutes les deux reprennent les questions de compréhension de la rubrique « *je comprends le texte* » qui se trouve aussi dans le manuel.

L'enseignante (2) quant à elle a choisi comme support d'observation deux phrases comportant les homophones (on / ont).

Pour l'identification des homophones les enseignantes vont suivre la même démarche : elles commencent d'abord par les faire lire aux élèves à haute voix. Suite à cela les trois enseignantes posent la question : « qu'est-ce que vous remarquez ? ». Les élèves n'ont pas eu de difficultés à remarquer que les mots se prononcent de la même manière « j'entends le même son ».

Les enseignantes attirent l'attention de leur élèves sur l'orthographe de ces mots elles posent la question : « est-ce que l'écriture est la même ? ». Encore

une fois encore les élèves remarquent facilement que ces mots sont écrits différemment.

Les trois enseignantes passent ensuite à l'identification de la nature de chaque mot en procédant par paire d'homophones.

Nous avons remarqué que les mots sont identifiés sans grandes difficultés. Ils sont tous connus par les élèves (est : verbe être au présent de l'indicatif / Et : conjonction de coordination. A : verbe avoir au présent de l'indicatif / à : préposition. Ou : conjonction de coordination / où : indicateur de lie).

Pour leur part, les élèves de l'enseignante (2) avaient des difficultés à identifier le pronom indéfini « on » ce qui nous amène à dire qu'il était préférable pour cette enseignante de reprendre les mêmes homophones proposés dans le manuel scolaire.

A ce moment-là ce sont les élèves qui donnent la définition des homophones à la demande de leur enseignante, elle est répétée à plusieurs reprises.

4.1.2.2/ L'étape de la trace écrite :

Une fois encore les enseignantes (1) et (3) ont repris la même rubrique « *je retiens* » qui se trouve dans le manuel. Elle est écrite par les élèves sur leurs cahiers.

Durant cette étape l'enseignante (1) a précisé à ses élèves qu'il faut mémoriser ces mots en fixant leur écriture. Ce qui semble très important. En effet, nous avons eu l'occasion de voir à travers le deuxième chapitre du cadre théorique que l'apprentissage des homophones qui représentent le système logogrammique de l'orthographe française se repose essentiellement sur les capacités mémorielles de l'apprenant.

L'enseignante (2) pour sa part s'est contentée de demander à ses élèves de recopier les exemples qui ont servi de support d'observation ce qui nous semble insuffisant car l'élève a besoin de fixer sur son cahier la définition et les caractéristiques des homophones.

4.1.2.3/ L'étape de systématisation :

Cette étape est aussi travaillée de la même manière par les trois enseignantes. Elles ont demandé aux élèves de proposer des phrases comportant des homophones. Cependant, si l'enseignante (3) s'est contentée des homophones déjà étudiés dans cette leçon. Les enseignantes (1) et (2) ont demandé aux élèves de donner d'autres homophones connus par eux.

A chaque fois qu'une phrase est donnée l'élève doit épeler le mot en question et expliquer son écriture en identifiant sa nature et sa fonction dans la phrase.

4.1.2.4/ L'étape d'évaluation :

Chacune des trois enseignantes a procédé de manière différente pour accomplir cette phase de la leçon :

L'enseignante (1) a repris un des trois exercices proposés dans le manuel scolaire pour cette leçon. Les élèves ont eu quelques minutes pour le faire la correction est faite ensuite collectivement.

Le choix de l'enseignante (2) a porté sur une dictée de trois phrases comportant les homophones (son / sont). Si l'enseignante (2) a fait le bon choix du type d'exercice, son contenu et la manière avec laquelle il est travaillé ne sont pas très bien réfléchis.

En effet, nous pensons que l'exercice de dictée peut très bien correspondre à cette leçon mais seulement si celle-ci est préparée. Dans ce cas, l'enseignante lit d'abord les phrases entières par une ou deux fois, de façon à ce que les élèves soient bien en possession de la totalité du message d'autant plus que les homophones pour être écrits correctement doivent être compris dans leur contexte global.

D'autre part nous avons remarqué que l'enseignante (2) a choisi des homophones autres que ceux étudiés dans la leçon sans que leur écriture et leur nature soient identifiées ce qui a engendré des erreurs orthographiques.

L'enseignante (3) quant à elle a repris le premier exercice parmi ceux qui sont proposés pour cette leçon dans le manuel scolaire. Il s'agit d'un exercice de complétion (compléter les phrases avec ou / où).

L'enseignante (3) manifeste une réelle volonté à faire travailler tous ses élèves en faisant appel à un procédé qui nous semble très efficace et qui consiste à utiliser les ardoises pour faire l'exercice. En effet, l'enseignante lit la phrase complète pour faire parvenir le sens du message aux élèves, à la suite de quoi, ceux-ci ne devront écrire que le mot manquant dans la phrase sur leur ardoise. Celle-ci est soulevée à la demande de l'enseignante. Cette dernière procède alors à l'analyse des réponses et choisit deux élèves ayant répondu différemment (l'un a répondu correctement l'autre a donné une réponse erronée) et qu'elle fait monter au tableau. L'enseignante leur demande d'expliquer leur réponse. La correction est faite après collectivement avec la participation de tous les élèves.

L'enseignante (3) n'hésite pas à expliquer à chaque fois la nature et le sens du mot par rapport au sens de la phrase.

La démarche adoptée par cette enseignante nous semble intéressante dans la mesure où elle permet de s'assurer de la réponse donnée par chaque élève et détecter ainsi ceux qui ont validé leur acquis et ceux qui ont toujours des difficultés. L'enseignante peut alors envisager de reprendre les éléments non assimilés et de se focaliser là-dessus jusqu'à ce qu'ils soient maîtrisés.

Nous avons remarqué que les trois enseignantes observées durant l'étape de l'évaluation demandaient aux élèves d'aller au tableau pour résoudre les exercices. Ce procédé s'est avéré très pertinent car la majorité des élèves demandaient à aller au tableau. Malheureusement, l'enseignante (2) interpellait à chaque fois les mêmes élèves sans donner l'opportunité aux autres.

4.2/ La gestion chronologique des étapes du déroulement de la leçon d'orthographe :

La gestion chronologique des différentes étapes du déroulement de la leçon d'orthographe est pratiquement la même chez les trois enseignantes observées :

Entre 20 et 25 minutes sont consacrées à l'étape d'observation et d'identification. L'étape de systématisation avec les exercices oraux se déroule en 10 minutes à peu près puis 10 minutes encore sont accordées aux élèves pour l'écriture de la règle sur les cahiers (l'étape de la trace écrite)

Enfin les dernières 20 minutes sont consacrées à l'étape d'évaluation divisées entre travail individuel et correction collective.

4.3/ L'objectif de la leçon d'orthographe :

A travers notre observation des cinq séances, nous avons constaté que l'objectif de la leçon d'orthographe n'est rappelé par aucune des trois enseignantes observées. Nous avons voulu comprendre les raisons de ce manque ; les trois enseignantes ont précisé que l'objectif de la leçon d'orthographe est formulé et écrit sur la fiche pédagogique mais il n'est pas annoncé aux élèves. Ceci nous semble négatif pour ces derniers car un apprenant ayant connaissance des objectifs de ses apprentissages en accordera plus d'attention et y sera impliqué davantage.

D'autre part en l'absence de toutes précisions concernant l'orthographe dans les documents officiels, l'objectif est formulé par les enseignantes elles-mêmes.

4.4/ Attitudes et rôle de l'enseignant durant le cours d'orthographe :

L'observation des trois enseignantes ayant participé au test nous a permis de remarquer que leurs attitudes diffèrent d'une enseignante à une autre.

L'enseignante (1) s'est montrée plus ou moins encourageante, parfois même rassurante. Elle incite ses élèves à la participation tout en leur demandant de ne pas avoir peur et de répondre même si c'était faux. Ce qui nous paraît important pour l'élève car il a besoin de se sentir rassuré pour oser lever le doigt pour répondre aux questions posées par l'enseignant ou en poser lui-même.

Les enseignantes (2) et (3) quant à elles se sont montrées plutôt autoritaires. L'enseignante (2) s'est montrée parfois même agressive vis-à-vis de ses élèves, elle n'aime pas du tout le bruit et exige d'eux de participer en silence en levant le doigt seulement.

Par ailleurs, les trois enseignantes utilisent pour expliquer un vocabulaire accessible aux élèves. L'enseignante (1) utilise même parfois de la gestuelle pour expliquer le sens de certains mots mais à aucun moment donné il n'y a eu recours à la traduction.

Les questions posées par les trois enseignantes sont des questions claires et précises. De même pour les consignes qui sont clairement expliquées et clarifiées.

4.5/ Attitudes des élèves durant le cours d'orthographe :

La motivation représente un élément essentiel en classe. A ce propos Yves Reuter (1996 : 91) précise que « *la présence et le développement de la motivation aident les apprentissages ; son absence ou son déclin les gênent* »

En observant les trois groupes de classe nous avons remarqué que les élèves sont pour la plupart démotivés par la leçon d'orthographe (certains élèves dans les trois classes semblent même ennuyés) ce qui provoque une ambiance lourde en classe.

Concernant la participation, nous avons remarqué qu'il y'a des moments de celle-ci. En effet, si les élèves ne réagissent pas face aux questions posées par l'enseignante et qu'il y'a très peu de participation durant l'étape d'observation, la participation est plutôt bonne quand il s'agit de répéter la règle ou des phrases déjà proposées.

A travers notre observation des élèves nous avons constaté que ces derniers ne commettent pas des erreurs phonétiques ce qui nous semble intéressant étant donné que les erreurs phonétiques peuvent engendrer des erreurs orthographiques au moment de passer à l'écrit. Par contre la majorité des élèves ont de grandes difficultés pour parler. En effet, pour répondre les élèves sont incapables de formuler des phrases simples et font beaucoup d'erreurs de syntaxe. Ceci dit, les enseignantes (1) et (3) corrige de manière systématique toutes ces erreurs, l'enseignante (2) ne leur accorde aucune attention et ne cherche pas à les corriger.

Conclusion

Assister dans les trois classes ciblées aux mêmes leçons d'orthographe, nous a permis de constater les différences qui existent en matière de pratiques de classes d'une enseignante à l'autre.

Grâce à cette étude nous avons pu constater l'existence de quelques aspects positifs tels que la volonté manifestée chez l'enseignante (3) à impliquer activement tous ses élèves ou encore l'enseignante (1) qui encourageait les siens à participer et à prendre la parole. Cependant ces aspects positifs restent infimes comparés aux insuffisances rencontrées quant à l'adoption de pratiques de classe plus adaptées à l'enseignement de l'orthographe.

Nous pensons que ces insuffisances peuvent s'expliquer par le fait que les enseignantes possèdent peu de connaissances précises sur les différentes composantes du système orthographique français. Ce qui nous amène à dire qu'une meilleure connaissance de ce dernier pourrait contribuer à améliorer les pratiques enseignantes.

D'autre part nous pensons que les élèves ont très peu de rencontres avec l'orthographe. En effet, celle-ci est la 7^{ème} des dix activités qui composent la séquence. Chaque activité a une durée d'une heure à raison de cinq heures par semaine. Ceci voudrait dire que le déroulement d'une séquence s'étale sur une période de quinze jours. Les élèves ne seront donc confrontés à l'orthographe qu'une seule fois durant cette période.

Nous avons remarqué chez les trois enseignantes observées que l'étape de l'évaluation se limitait à un seul exercice et parfois même l'exercice est inachevé et l'élève n'aura pas l'occasion de valider ses acquis et créer les automatismes nécessaires pour la maîtrise de l'orthographe. Ceci nous amène à déduire facilement que le volume horaire imparti reste insuffisant pour prodiguer un enseignement de qualité.

Nous avons voulu savoir auprès des trois enseignantes observées si d'autres séances seront prévues et durant lesquelles elles proposeront d'autres exercices de remédiation. Les trois enseignantes nous ont répondu que la séance de l'orthographe ne devait se dérouler qu'en une seule heure. Elles sont contraintes de suivre et de respecter les instructions des inspecteurs.

Chapitre 3 : L'analyse des erreurs orthographiques dans les productions écrites des élèves

Introduction

A ce stade, nous tenterons de présenter notre enquête qui a été réalisée à partir de l'analyse de quelques copies d'élèves dans le but d'établir un diagnostic des erreurs d'orthographe.

Nous essaierons à travers cette enquête d'examiner les compétences orthographiques des élèves de 1^{ère} année moyenne. Nous essaierons notamment de vérifier sur terrain les hypothèses formulées auparavant, sans omettre d'apporter des réponses aux interrogations posées tout au long de notre recherche.

Nous commencerons, dans un premier temps, par présenter l'itinéraire de l'enquête et par donner toutes les informations nécessaires sur la démarche que nous avons adoptée pour recueillir notre corpus.

Enfin nous terminerons ce chapitre par un bilan des analyses que nous avons pu faire à partir des données rassemblées.

1/ Description de l'enquête et analyse de la démarche

Nous avons opté pour l'analyse des productions d'élèves appartenant à un niveau de scolarité équivalent et ce dans un souci d'assurer la comparabilité des résultats. Notre choix s'est porté uniquement sur les élèves de 1^{ère} année moyenne qui sont âgés entre 12 et 13 ans (14 à 16 pour les redoublants).

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

	<i>Primaire</i>	<i>Moyen</i>
<i>Nombre d'année dans chaque cycle</i>	De la 3 ^{ème} à la 5 ^{ème} année	De la 1 ^{ère} à la 4 ^{ème} année
<i>Horaire consacré à l'enseignement du français par semaine</i>	3 ^{ème} année : 4 heures de cours 4 ^{ème} et 5 ^{ème} année : 5 heures de cours	1 ^{ère} année : 5 heures de cours et 1 heure de rattrapage 2 ^{ème} , 3 ^{ème} et 4 ^{ème} année : 5 heures de cours
<i>Age</i>	9 à 11 ans	12 à 16 ans

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

2/ Les classes

Notre corpus a été recueilli dans les deux collèges cités plus haut (Djouablia Mohamed et Arbaoui Ali) et qui se situent au plein centre de la ville d'El-Khroub, lieu de notre habitation.

Nous avons travaillé avec les mêmes classes (1 et 2) avec lesquelles nous avons assistées à des séances d'orthographe.

Classe 1 (avec l'enseignante 1) comporte 31 élèves (15 filles et 16 garçons). Plus de la moitié des élèves de cette classe (17 élèves) ont un niveau très bas en français, leur moyenne varie entre 3,26 et 9,56. Quatre élèves ont entre 10 et 11 de moyenne, quatre ont entre 13 et 15 de moyenne. Cinq élèves ont une moyenne de 16 à 17 en français et une seule élève (c'est la 1^{ère} de la classe) a 19,50 de moyenne.

Classe 2 (avec **l'enseignante 2**) est constituée de 28 élèves dont 13 filles et 15 garçons. Cette classe offre un panel plutôt diversifié en ce qui concerne les capacités. Nous pouvons distinguer une tête de classe avec quatre élèves ayant entre 16 et 18 de moyenne en français. Un groupe de six élèves ont entre 13 et 15 de moyenne, 8 élèves ont 12 de moyenne. Entre 10 et 11 est la moyenne de six élèves. Quant aux élèves qui n'ont pas la moyenne en français, ils sont au nombre de 4 seulement (entre 7,47 et 9,30).

Au total nous avons pu relever un corpus composé de 49 copies d'élève au lieu de 59 parce qu'il y avait 5 élèves absents dans chaque classe le jour du recueil du corpus.

3/ Les objectifs

Nous assignons à notre enquête un triple objectif :

- Evaluer les capacités orthographiques des élèves de la première année moyenne.
- Catégoriser les erreurs relevées dans leurs écrits selon une typologie inspirée de celle de N. Catach.
- Repérer le type des erreurs orthographiques les plus fréquemment commises par ces élèves.

4/ Le corpus

Nous avons recueilli nos données à la fin du troisième trimestre de l'année 2010 / 2011. Les copies que nous allons analyser sont celles d'élèves auxquels nous avons demandé de produire un texte prescriptif à visée explicative. Par ce choix nous avons désiré respecter la progression du programme scolaire selon laquelle le troisième trimestre est consacré à l'étude de textes de type prescriptif. Le sujet suivant leur a été proposé :

Sujet : rédige un texte pour présenter et expliquer les principales règles d'un sport courant.

Nous avons laissé toute la liberté aux élèves de choisir le sport sur lequel ils veulent rédiger leur texte. Cela dit, les élèves de la **classe 1** se sont tous mis d'accord pour présenter les règles du hand-ball ; les élèves de la **classe 2** pour leur part ont choisi le football comme sport favori.

Il faut signaler que le sujet proposé a été déjà travaillé avec les enseignantes tout au long de la première séquence du troisième projet. Ils ont donc des pré-requis qui leur ont facilité la tâche d'écriture.

5/ Le choix du sujet d'écriture

A travers le premier chapitre du cadre théorique nous avons vu que l'activité d'écriture, que ce soit en langue maternelle ou en langue étrangère, est une tâche coûteuse en ressources cognitives. Fayol et Schneuwly (1992 : 224) précisent que « *la tâche présenterait un niveau de difficulté d'autant plus élevé que les connaissances des sujets par rapport à un thème seraient plus rares et moins organisées* ». Il s'en suit donc que le problème essentiel auquel se trouvent confrontés les rédacteurs débutants en langue étrangère est de déterminer à propos de quoi ils doivent écrire. C'est la raison pour laquelle nous avons voulu proposer aux élèves un sujet traitant d'un thème qui leur est familier d'une part et motivant d'autre part.

6/ Pourquoi un traitement des productions écrites ?

Nous avons choisi d'évaluer les compétences des élèves à travers le traitement de leurs productions écrites car selon Linda Allal « *les activités de productions écrites assurent la structuration progressive des compétences orthographiques des élèves* ». Le même auteur précise que les activités spécifiques (exercices et dictée) peuvent consolider les apprentissages, mais constituent un aspect secondaire de cette approche.

D'autre part et concernant l'intérêt de la dictée F. Lentz (1975 :66) considère que celle-ci « *crée une orthographe artificielle* ». Il explique que « *si les élèves parviennent, le plus souvent, à réduire le nombre d'erreurs commises*

dans les dictées, par contre, ils continuent à en faire généralement beaucoup lorsqu'ils produisent des textes ».

Les tâches d'écritures représentent donc le cadre et le point de départ pour l'étude de différents aspects de l'orthographe, c'est pourquoi nous avons choisi de procéder à un traitement des erreurs relevées dans les écrits produits par les élèves.

7/ La grille typologique des erreurs orthographiques de N. Catach

Pour analyser les erreurs orthographiques nous avons exploité la grille typologique de Nina Catach.

Dans sa grille typologique, Nina Catach classe les erreurs en deux grandes catégories : les erreurs extra-graphiques et les erreurs graphiques.

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

Les erreurs à dominante calligraphique : ajout ou absence de jambage (mid / nid), confusion phonographique (dateau / bateau). Ce genre d'erreur peut avoir une forte incidence sur la lisibilité et risque de provoquer une difficulté d'interprétation.

Erreur dans la coupure des mots : peut se trouver dans toutes les catégories suivantes (le lévier / l'évier).

Erreurs à dominante extra-graphique et en particulier phonétique : dans ce cas l'écrit est erroné parce que l'oral est erroné. Omission ou adjonction de phonème (maintenant / maintenant), confusion de consonnes (suchoter ch / s), confusion de voyelle (moner / mener).

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

Erreurs à dominante phonogrammique : dans ce cas, il s'agit d'une méconnaissance des règles fondamentales de transcription et de position ou d'une hésitation entre graphèmes de fréquence voisine (ex : *en* / *an*). A ce niveau on retrouve deux types d'erreurs :

- Erreur n'altérant pas la valeur phonique, c'est-à-dire que le graphème choisi pour transcrire le phonème est faux mais la lecture erronée n'altère pas la valeur phonique du mot (ex : binete / binette, guorile / gorille).
- Erreur altérant la valeur phonique, l'erreur consiste en une omission ou adjonction d'un digramme vocalique ou d'un accent modifiant la valeur phonique (ex : merite / mérite, briler / briller).

Erreur à dominante morphogrammique : dans ce cas l'erreur peut s'expliquer par le fait que le système morphologique est mal compris :

- d'un point de vue grammatical : confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre ... Omission ou adjonction erronée d'accord étroit (ex : les rue / les rues). Omission ou adjonction erronée d'accord large (ex : ceux que les enfants ont vu / vus).
- D'un point de vue lexical : dérivation à contrôle étroit (masculin / féminin) ou à contrôle large (radical / dérivé).

Erreur à dominante logogrammique : il s'agit de confusion entre homophones/hétéro graphe. L'erreur peut porter sur une homophonie lexicale (ex : pain / pin) ou sur une homophonie grammaticale (ex : ce / se).

Erreur à dominante idéogrammique : l'erreur consiste en un mauvais emploi des majuscules, de la ponctuation des traits d'union...

Erreur à dominante non fonctionnelle : ce genre d'erreurs concerne le doublement de consonne, les lettres étymologiques d'origine grèque ou latine et qui sont généralement muettes (ex : sculpteur, théâtre). Dans ce cas l'orthographe du mot demande du scripteur des connaissances de l'histoire et de l'étymologie. Ce micro système est complexe dans la mesure où il n'a rien de fonctionnel.

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

Ensuite nous les avons classées selon la grille typologique des erreurs orthographiques réalisée par Nina Catach et que nous avons présentée ci-dessus. Pour mener à bien notre étude, nous avons mis les résultats obtenus dans des tableaux (pour élaborer ces tableaux nous avons, dans un premier temps attribué un numéro à chacune des copies que nous avons à notre disposition).

Une fois que les erreurs relevées sont classées, nous avons pu calculer le pourcentage de chaque type par rapport à l'ensemble des erreurs orthographiques.

Nous avons déjà souligné que notre corpus est composé au total de 49 copies. Ceci dit, au moment de l'étude nous n'avions pu en analyser que 32.

En effet, les 17 copies restantes étaient non identifiables du fait qu'elles étaient complètement illisibles.

A propos des élèves qui ont rédigé ces productions écrites, nous dirons qu'ils n'ont toujours pas la maîtrise de l'acte grapho moteur de l'écriture.

8/ Etude sur corpus : présentation et analyse des résultats :

Copie 1 :

Le nombre total des erreurs orthographiques dans cette copie est de 21.

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	/	/	/
Erreur à dominante phonétique	4	19,04%	Colictif (collectif) Mais (main <u>s</u>)
Erreur à dominante phonogrammique	3	14,28%	Jouer (jou <u>e</u> ur)
Erreur à dominante morphogrammique	9	42,85%	Equipe (équ <u>i</u> pe <u>s</u>) Ganié (gag <u>n</u> er)
Erreur à dominante logogrammique	1	4,76%	Est (e <u>t</u>)
Erreur à dominante idéogrammique	2	9,52%	pour (P <u>o</u> ur) dans (D <u>a</u> ns)
Erreur à dominante non fonctionnelle	2	9,52%	Cosonne double : col <u>i</u> ctif (col <u>l</u> ectif) dan <u>e</u> (don <u>n</u> er)

En ce qui concerne la ponctuation, aucun signe n'est employé par l'élève (mis à part la ponctuation de l'énumération des règles et les deux points aucun autre signe ne figure sur cette production écrite).

Copie 2 :

Le nombre total des erreurs orthographiques que nous avons pue relever sur cette copie est de 35.

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	4	11,42%	2 secipe (2 équipe) Il ya (il y a)
Erreur à dominante phonétique	10	28,57%	Colictif (collectif) toché (touchez))
Erreur à dominante phonogrammique	5	14,28%	ecipe (équipe)
Erreur à dominante morphogrammique	7	20%	main (mains) spor (sport)
Erreur à dominante logogrammique	2	5,71%	Est (et) S'est (c'est)
Erreur à dominante idéogrammique	4	11,42%	Les (les) vou (Vous)
Erreur à dominante non fonctionnelle	3	8,57%	Cosonne double : colictif (collectif) piain (pieds)

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

Copie 3

Nombre total des erreurs orthographiques : 11

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	/	/	/
Erreur à dominante phonétique	/	/	/
Erreur à dominante phonogrammique	3	27,27%	Composse (compose)
Erreur à dominante morphogrammique	5	45,45%	Le ball <u>o</u> ns (le ballon) Les main (les main <u>s</u>)
Erreur à dominante logogrammique	/	/	/
Erreur à dominante idéogrammique	3	27,27%	<u>ne</u> (Ne)
Erreur à dominante non fonctionnelle	/	/	/

Copie 4

Nombre total des erreurs orthographiques : 29

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	2	6,89%	Larpitre (l'arbitre)
Erreur à dominante phonétique	10	34,48%	Toché (touchez) Larpitre (l'arbitre)
Erreur à dominante phonogrammique	4	13,79%	Chaq (chaque) Eqipe (équipe)
Erreur à dominante morphogrammique	7	24,13%	frapé (frappez) 2 équipe (2 équipes)
Erreur à dominante logogrammique	/	/	/
Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/
Erreur à dominante non fonctionnelle	6	20,68%	Frapé (frappez) Tete (tête)

L'élève a employé les chiffres pour marquer l'énumération mais aucun autre signe de ponctuation n'a été utilisé.

Copie 5

Nombre total des erreurs orthographiques : 25

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	1	4%	La repitare (l'arbitre)
Erreur à dominante phonétique	12	48%	avice (avec) tochi (touchez)
Erreur à dominante phonogrammique	5	20%	Chace (chaque) ikipe (équipe)
Erreur à dominante morphogrammique	4	16%	Les ragle (les règles) Joué (jouez)
Erreur à dominante logogrammique	1	4%	Et (est)
Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/
Erreur à dominante non fonctionnelle	2	8%	Colictif (collectif) peyi (pieds)

Copie 6

Nombre total des erreurs orthographiques : 6

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	/	/	/
Erreur à dominante phonétique	/	/	/
Erreur à dominante phonogrammique	2	33,33%	equipe (équ <u>i</u> pe)
Erreur à dominante morphogrammique	1	16,66%	2 equipe (2 équipes)
Erreur à dominante logogrammique	2	33,33%	ce (se) fete (faites)
Erreur à dominante idéogrammique	1	16,66%	Ne (ne)
Erreur à dominante non fonctionnelle	/	/	/

Les signes de ponctuation sont correctement utilisés par l'élève.

Copie 7

Nombre total des erreurs orthographiques : 12

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	/	/	/
Erreur à dominante phonétique	/	/	/
Erreur à dominante phonogrammique	2	16,66%	Pou <u>s</u> er (pou <u>s</u> ez) Advers <u>e</u> re (advers <u>a</u> ire)
Erreur à dominante morphogrammique	6	50%	frap <u>e</u> r (frap <u>e</u> pez) les é <u>q</u> uip <u>e</u> (les é <u>q</u> uip <u>e</u> s)
Erreur à dominante logogrammique	1	8,33%	Et (est)
Erreur à dominante idéogrammique	2	16,66%	<u>m</u> arquer (<u>M</u> arquez) <u>l</u> e (<u>L</u> e)
Erreur à dominante non fonctionnelle	1	8,33%	Fr <u>a</u> per (fr <u>a</u> pez)

Les signes de ponctuation sont correctement utilisés par l'élève.

Copie 8

Nombre total des erreurs orthographiques : 23

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	2	8,69%	La deversere (l'adversaire)
Erreur à dominante phonétique	10	43,47%	<u>Li</u> (<u>les</u>) I <u>q</u> eupe (é <u>q</u> uipe)
Erreur à dominante phonogrammique	3	13,04%	La devers <u>e</u> re (advers <u>a</u> ire)
Erreur à dominante morphogrammique	4	17,39%	Mar <u>q</u> ué (mar <u>q</u> uez) main (les main <u>s</u>)
Erreur à dominante logogrammique	1	4,34%	Est (et)
Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/
Erreur à dominante non fonctionnelle	3	13,04%	col <u>i</u> ctif (col <u>l</u> ectif) bal <u>o</u> ne (ball <u>o</u> n)

Le seul signe de ponctuation qui figure dans cette production écrite sont les tirets que l'élève a employé pour marquer l'énumération.

Copie 9

Nombre total des erreurs orthographiques : 10

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	/	/	/
Erreur à dominante phonétique	/	/	/
Erreur à dominante phonogrammique	2	20%	Chage (chaque) Pousez (poussez)
Erreur à dominante morphogrammique	5	50%	11 joueur (11 joueurs) Il faux (il faut)
Erreur à dominante logogrammique	/	/	/
Erreur à dominante idéogrammique	3	30%	Il (il), Les (les)
Erreur à dominante non fonctionnelle	/	/	/

Copie 10

Nombre total des erreurs orthographiques : 17.

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	/	/	/
Erreur à dominante phonétique	8	47,05%	<u>I</u> quipe (é <u>q</u> uip <u>e</u>) Fr <u>a</u> be (fr <u>a</u> pp <u>e</u>)
Erreur à dominante phonogrammique	2	11,76%	P <u>o</u> u <u>s</u> e (p <u>o</u> u <u>s</u> se)
Erreur à dominante morphogrammique	2	11,76%	2 i <u>q</u> uip <u>e</u> (2 é <u>q</u> uip <u>e</u> s)
Erreur à dominante logogrammique	/	/	/
Erreur à dominante idéogrammique	3	17,64%	<u>n</u> e (<u>N</u> e)
Erreur à dominante non fonctionnelle	2	11,76%	P <u>i</u> ues (p <u>i</u> ed <u>s</u>) C <u>l</u> uctuf (c <u>o</u> ll <u>e</u> ctif)

Copie 11

Nombre total des erreurs orthographiques : 19.

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	/	/	/
Erreur à dominante phonétique	/	/	/
Erreur à dominante phonogrammique	2	10,52%	Advers <u>ss</u> aire (advers <u>a</u> ire)
Erreur à dominante morphogrammique	13	68,42%	touch <u>e</u> r (touch <u>e</u> z) des règle (des règ <u>l</u> es)
Erreur à dominante logogrammique	/	/	/
Erreur à dominante idéogrammique	4	21,05%	<u>n</u> e (N <u>e</u>) <u>I</u> l (i <u>l</u>)
Erreur à dominante non fonctionnelle	/	/	/

Copie 12

Nombre total des erreurs orthographiques : 20.

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	1	5%	<u>me</u> (<u>ne</u>)
Erreur dans la coupure des mots	1	5%	Loble (le ballon)
Erreur à dominante phonétique	10	50%	Uquipe (équipe) Li (les)
Erreur à dominante phonogrammique	/	/	/
Erreur à dominante morphogrammique	4	20%	toucher (touchez) 2 uquipe (2 équipes)
Erreur à dominante logogrammique	/	/	/
Erreur à dominante idéogrammique	4	20%	<u>le</u> (<u>Le</u>) <u>Ne</u> (<u>ne</u>)
Erreur à dominante non fonctionnelle	/	/	/

La ponctuation est inexistante dans cette production écrite.

Copie 13

Nombre total des erreurs orthographiques : 19.

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	2	10,52%	N'epa (ne pas)
Erreur à dominante phonétique	4	21,05%	Collictif (collectif) avice (avec)
Erreur à dominante phonogrammique	8	42,10%	equipe (équipe) marki (marquez)
Erreur à dominante morphogrammique	2	10,52%	2 equipe (2 équipes)
Erreur à dominante logogrammique	/	/	/
Erreur à dominante idéogrammique	3	15,78%	marki (Marquez) Avice (avec)
Erreur à dominante non fonctionnelle	/	/	/

La ponctuation est inexistante dans cette production écrite.

Copie 14

Nombre total des erreurs orthographiques : 17.

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	2	11,76%	Il ya (il y a) Chaque une (chacune)
Erreur à dominante phonétique	/	/	/
Erreur à dominante phonogrammique	6	35,29%	Equippe (équipe)
Erreur à dominante morphogrammique	8	47,05%	Se forme <u>e</u> (se forment) Marque <u>z</u> (marquer)
Erreur à dominante logogrammique	/	/	/
Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/
Erreur à dominante non fonctionnelle	1	5,88%	Pies (pieds)

Les signes de ponctuation sont correctement utilisés par l'élève.

Copie 15

Nombre total des erreurs orthographiques : 9.

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	/	/	/
Erreur à dominante phonétique	2	22,22%	Donne (dans)
Erreur à dominante phonogrammique	1	11,11%	Ch <u>q</u> uene (cha <u>c</u> une)
Erreur à dominante morphogrammique	4	44,44%	2 équipe (2 équipes) 2 minute (2 minutes)
Erreur à dominante logogrammique	1	11,11%	Se (ce)
Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/
Erreur à dominante non fonctionnelle	1	11,11%	Co <u>l</u> lective (co <u>l</u> lective)

Les signes de ponctuation sont parfaitement employés par l'élève.

Copie 16

Nombre total des erreurs orthographiques : 19.

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	1	5,26%	Chac' un (chacun)
Erreur à dominante phonétique	/	/	/
Erreur à dominante phonogrammique	7	36,84%	Advers <u>è</u> re (advers <u>a</u> ire)
Erreur à dominante morphogrammique	10	52,63%	Marque <u>z</u> (marque <u>r</u>) 2 minute (2 minutes)
Erreur à dominante logogrammique	/	/	/
Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/
Erreur à dominante non fonctionnelle	1	5,26%	Pi <u>é</u> s (pi <u>e</u> ds)

Copie 17

Nombre total des erreurs orthographiques : 14.

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	1	7,14%	Il ya (il y a)
Erreur à dominante phonétique	/	/	/
Erreur à dominante phonogrammique	4	28,57%	<u>K</u> ollektive (<u>c</u> ollective)
Erreur à dominante morphogrammique	5	35,71%	règle (règle <u>s</u>) les joueur (les joueu <u>r</u> s)
Erreur à dominante logogrammique	/	/	/
Erreur à dominante idéogrammique	1	7,14%	Parce-que (parce que)
Erreur à dominante non fonctionnelle	3	21,42%	Piés (pied <u>s</u>) Frap <u>e</u> r (frapp <u>e</u> r)

Les signes de ponctuation sont correctement utilisés par l'élève.

Copie 18

Nombre total des erreurs orthographiques : 20.

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	1	5%	Par-ce-que (parce que)
Erreur à dominante phonétique	6	30%	Col <u>i</u> ctif (col <u>l</u> ectif) <u>O</u> utre (<u>a</u> utre)
Erreur à dominante phonogrammique	5	25%	<u>E</u> cipe (é <u>q</u> u <u>i</u> pe) Mar <u>k</u> er (mar <u>q</u> uer)
Erreur à dominante morphogrammique	3	15%	7 jou <u>e</u> ur (7jou <u>e</u> u <u>r</u> s) Des bou <u>t</u> e (des bu <u>t</u> s)
Erreur à dominante logogrammique	1	5%	à (a)
Erreur à dominante idéogrammique	1	5%	<u>n</u> e (<u>N</u> e)
Erreur à dominante non fonctionnelle	3	15%	Col <u>i</u> ctif (col <u>l</u> ectif) Frap <u>e</u> z (frap <u>p</u> ez)

Copie 19

Nombre total des erreurs orthographiques : 21.

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	1	4,76%	Chaqu'une (chacune)
Erreur à dominante phonétique	3	14,28%	Colictif (collectif) Paié (pieds)
Erreur à dominante phonogrammique	7	33,33%	Advercère (adversaire) Chaqu'une (chacune)
Erreur à dominante morphogrammique	5	23,80%	7 joueur (7joueurs) marqué (marquer)
Erreur à dominante logogrammique	2	9,52%	se (ce) a (à)
Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/
Erreur à dominante non fonctionnelle	3	14,28%	Colictif (collectif) Frape (frappe)

Copie 20

Nombre total des erreurs orthographiques : 39.

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	/	/	/
Erreur à dominante phonétique	11	28,20%	pransib <u>a</u> le (prinsip <u>a</u> le) palon (<u>b</u> allon)
Erreur à dominante phonogrammique	12	30,76%	Ec <u>i</u> p <u>e</u> (é <u>q</u> u <u>i</u> p <u>e</u>) Pas <u>e</u> (pas <u>s</u> e)
Erreur à dominante morphogrammique	7	17,94%	Un jeu <u>x</u> (un jeu) Col <u>i</u> ct <u>i</u> v <u>e</u> (col <u>l</u> ect <u>i</u> f)
Erreur à dominante logogrammique	2	5,12%	est (et)
Erreur à dominante idéogrammique	3	7,69%	Les (les) je (Je)
Erreur à dominante non fonctionnelle	4	10,25%	Col <u>i</u> ct <u>i</u> v <u>e</u> (col <u>l</u> ect <u>i</u> f) Pal <u>o</u> n (ball <u>o</u> n) Pi <u>e</u> s (pi <u>e</u> ds)

Les signes de ponctuation sont presque inexistants dans cette production écrite. On ne retrouve que les deux points ainsi que les tirets pour marquer l'énumération.

Copie 21

Nombre total des erreurs orthographiques : 15.

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	/	/	/
Erreur à dominante phonétique	/	/	/
Erreur à dominante phonogrammique	5	33,33%	Eq <u>i</u> pe (é <u>q</u> u <u>i</u> pe) Pr <u>i</u> ns <u>i</u> pale (pr <u>i</u> nc <u>i</u> pale)
Erreur à dominante morphogrammique	8	53,33%	5 jou <u>e</u> ur (5 jou <u>e</u> u <u>e</u> r <u>s</u>) 2 é <u>q</u> u <u>i</u> pe (2 é <u>q</u> u <u>i</u> pe <u>s</u>)
Erreur à dominante logogrammique	1	6,66%	se (ce)
Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/
Erreur à dominante non fonctionnelle	1	6,66%	Fr <u>a</u> pe (fr <u>a</u> pp <u>e</u>)

Copie 22

Nombre total des erreurs orthographiques : 41.

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	5	12,19%	Deziquibe (des équipes) Le quibe (l'équipe)
Erreur à dominante phonétique	18	43,90%	Le quibe (l'équipe) Balue (ballon)
Erreur à dominante phonogrammique	2	4,87%	Quelqutif (collectif) Frabei (frappez)
Erreur à dominante morphogrammique	3	7,31%	Adversire (adversaires)
Erreur à dominante logogrammique	/	/	/
Erreur à dominante idéogrammique	8	19,51%	Il (il), Le (le)
Erreur à dominante non fonctionnelle	5	12,19%	Balue (ballon)

Copie 23

Nombre total des erreurs orthographiques : 31.

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	1	3,22%	<u>n</u> arque (<u>m</u> arque)
Erreur dans la coupure des mots	2	6,45%	Sitan (c'est un) Parseque (parce que)
Erreur à dominante phonétique	7	22,58%	<u>I</u> quipe (équipe) Co <u>l</u> ictive (collectif)
Erreur à dominante phonogrammique	4	12,90%	Pa <u>r</u> seque (pa <u>r</u> ce que)
Erreur à dominante morphogrammique	7	22,58%	Sportive (<u>s</u> portif) Les rigle (les règles)
Erreur à dominante logogrammique	5	16,12%	Se (ce), on (en) a (à)
Erreur à dominante idéogrammique	2	6,45%	ne (Ne) passe (Passe)
Erreur à dominante non fonctionnelle	3	9,67%	Ba <u>l</u> on (ba <u>l</u> lon) Co <u>l</u> ictive (co <u>l</u> lectif)

Les signes de ponctuation sont presque inexistantes dans cette production écrite. On ne retrouve que les deux points ainsi que les tirets pour marquer l'énumération.

Copie 24

Nombre total des erreurs orthographiques : 13.

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	6	46,15%	Chac <u>u</u> me (chac <u>u</u> ne)
Erreur dans la coupure des mots	/	/	/
Erreur à dominante phonétique	3	23,07%	Sevir (se <u>r</u> vir) Pousuivez (pours <u>u</u> ivez)
Erreur à dominante phonogrammique	/	/	/
Erreur à dominante morphogrammique	/	/	/
Erreur à dominante logogrammique	1	7,69%	Coups (cou)
Erreur à dominante idéogrammique	3	23,07%	Le (le)
Erreur à dominante non fonctionnelle	/	/	/

Copie 25

Nombre total des erreurs orthographiques : 33.

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	2	6,06%	Les quip (l'équipe)
Erreur à dominante phonétique	10	30,30%	Joir (joueur) Adverc <u>i</u> re (advers <u>a</u> ire)
Erreur à dominante phonogrammique	4	12,12%	Aton <u>s</u> ont (att <u>e</u> n <u>t</u> ion)
Erreur à dominante morphogrammique	10	30,30%	Sport <u>i</u> ve (sport <u>i</u> f) Marqu <u>e</u> (marqu <u>e</u> r)
Erreur à dominante logogrammique	1	3,03%	Se (ce)
Erreur à dominante idéogrammique	2	6,06%	Le (le) Il (il)
Erreur à dominante non fonctionnelle	4	12,12%	Col <u>l</u> ective (col <u>l</u> ectif) Bal <u>l</u> on (ball <u>l</u> on)

Copie 26

Nombre total des erreurs orthographiques : 15.

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	/	/	/
Erreur à dominante phonétique	5	33,33%	Aure (autre) Puttes (<u>b</u> uts)
Erreur à dominante phonogrammique	3	20%	Fillés (filet)
Erreur à dominante morphogrammique	3	20%	Chaque équipes (équipe) Joué (jouer)
Erreur à dominante logogrammique	1	6,66%	a (à)
Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/
Erreur à dominante non fonctionnelle	3	20%	Colèctif (collectif) Fraper (frapper)

Les signes de ponctuation sont correctement utilisés par l'élève.

Copie 27

Nombre total des erreurs orthographiques : 12.

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	1	8,33%	Chaque une (chacune)
Erreur à dominante phonétique	/	/	/
Erreur à dominante phonogrammique	3	25%	Ra <u>i</u> gls (rè <u>g</u> les)
Erreur à dominante morphogrammique	2	16,66%	Formé (form <u>e</u> é) Ce jeu <u>x</u> (ce jeu)
Erreur à dominante logogrammique	2	16,66%	Se (ce) Ce (se)
Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/
Erreur à dominante non fonctionnelle	4	33,33%	Co <u>l</u> ectif (co <u>l</u> lectif) Ra <u>i</u> gls (rè <u>g</u> les)

La ponctuation est respectée par l'élève.

Copie 28

Nombre total des erreurs orthographiques : 29.

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	3	10,34%	Il fa <u>n</u> t <u>n</u> arqué (il fa <u>u</u> t <u>m</u> arquer)
Erreur dans la coupure des mots	1	3,44%	Chaqu' une (chacune)
Erreur à dominante phonétique	5	17,24%	Jo <u>e</u> ur (jou <u>e</u> ur) O <u>l</u> ictif (col <u>l</u> ectif)
Erreur à dominante phonogrammique	9	31,04%	Adver <u>c</u> ere (advers <u>a</u> ire) Chaqu' <u>u</u> ne (chac <u>u</u> ne)
Erreur à dominante morphogrammique	5	17,24%	2 equ <u>i</u> pe (2 équ <u>i</u> pes) Nar <u>q</u> ué (mar <u>q</u> uer)
Erreur à dominante logogrammique	1	3,44%	a (à)
Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/
Erreur à dominante non fonctionnelle	5	17,24%	Set (se <u>p</u> t) Frape (frap <u>p</u> e)

Copie 29

Nombre total des erreurs orthographiques : 12.

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	/	/	/
Erreur à dominante phonétique	/	/	/
Erreur à dominante phonogrammique	4	33,33%	<u>E</u> quipe (é <u>q</u> uipe) Chac <u>u</u> ne (chac <u>u</u> ne)
Erreur à dominante morphogrammique	5	17,24%	Touch <u>e</u> r (touch <u>e</u> z) 11 jou <u>e</u> ur (11 jou <u>e</u> urs)
Erreur à dominante logogrammique	1	8,33%	a (à)
Erreur à dominante idéogrammique	1	8,33%	Ne (ne)
Erreur à dominante non fonctionnelle	1	8,33%	Co <u>l</u> ectif (co <u>l</u> lectif)

La ponctuation est inexistante sur cette copie.

Copie 30

Nombre total des erreurs orthographiques : 19.

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	/	/	/
Erreur à dominante phonétique	6	31,57%	Col <u>i</u> ctif (col <u>l</u> ectif) T <u>e</u> cher (t <u>o</u> ucher)
Erreur à dominante phonogrammique	4	21,05%	Ball <u>a</u> n (ball <u>o</u> n) Mar <u>c</u> e (mar <u>q</u> ue)
Erreur à dominante morphogrammique	4	21,05%	Les main (les mains)
Erreur à dominante logogrammique	/	/	/
Erreur à dominante idéogrammique	3	15,78%	il (Il)
Erreur à dominante non fonctionnelle	2	10,52%	Col <u>i</u> ctif (col <u>l</u> ectif) Déf <u>e</u> rence (diff <u>e</u> rence)

La ponctuation est presque inexistante sur cette copie.

Copie 31

Nombre total des erreurs orthographiques : 21.

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	2	9,52%	Il ya (il y a) D'eu (deux)
Erreur à dominante phonétique	4	19,04%	Colictiv (collectif) Minete (minutes)
Erreur à dominante phonogrammique	8	38,09%	In (un) Ecipe (équipe)
Erreur à dominante morphogrammique	5	23,80%	2 minete (2 minutes) 2 écipe (2 équipes)
Erreur à dominante logogrammique	/	/	/
Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/
Erreur à dominante non fonctionnelle	2	9,52%	Colictiv (collectif) Sete (sept)

La ponctuation est quasi inexistante dans cette production écrite.

Copie 32

Nombre total des erreurs orthographiques : 28.

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
Erreur calligraphique	/	/	/
Erreur dans la coupure des mots	1	3,57%	Il ny apa (il n'y a pas)
Erreur à dominante phonétique	10	35,71%	R <u>i</u> kl (rè <u>g</u> les) Li (les)
Erreur à dominante phonogrammique	4	14,28%	<u>K</u> ol <u>i</u> kt <u>i</u> f (c <u>o</u> ll <u>e</u> ct <u>i</u> f) I <u>k</u> ip (é <u>q</u> u <u>i</u> pe)
Erreur à dominante morphogrammique	3	10,71%	Un jeu <u>x</u> (un jeu)
Erreur à dominante logogrammique	/	/	/
Erreur à dominante idéogrammique	4	14,28%	il (Il)
Erreur à dominante non fonctionnelle	6	21,42%	kol <u>i</u> kt <u>i</u> f (coll <u>e</u> ct <u>i</u> f) ik <u>i</u> p (é <u>q</u> u <u>i</u> pe)

Tableau représentant l'ensemble des erreurs orthographiques relevées dans les 32 copies analysées :

Le nombre total des erreurs orthographiques relevées dans les 32 copies que nous avons analysées est *de 655 erreurs*.

<i>Type d'erreur</i>	<i>Nombre</i>	<i>Pourcentage</i>
Erreur à dominante calligraphique	11	1,67%
Erreur dans la coupure des mots	32	4,88%
Erreur à dominante phonétique	158	24,12%
Erreur à dominante phonogrammique	133	20,30%
Erreur à dominante morphogrammique	166	25,34%
Erreur à dominante logogrammique	27	4,12%
Erreur à dominante idéogrammique	57	8,70%
Erreur à dominante non fonctionnelles	71	10,83%

9/ Analyse des résultats :

Dans l'ensemble, après avoir inventorié les erreurs dans les tableaux ci-dessus, nous avons constaté que les performances des apprenants au niveau de l'orthographe sont très insuffisantes. En effet, sur les 32 copies que nous avons analysées, nous avons relevé 655 erreurs orthographiques ce qui fait une moyenne de 20,46 erreurs par production écrite sachant que celles-ci ne dépassent pas les cinq lignes.

Nous avons constaté aussi que les erreurs les plus fréquemment commises par ces apprenants sont des erreurs à dominante morphogrammique à 25,34%. Avec un pourcentage de 24,12%, la quantité des erreurs à dominantes phonétiques est presque semblable à celle des erreurs morphogrammiques. Quant aux erreurs à dominante phonogrammique, elles représentent 20,30% de toutes les erreurs relevées.

9.1/ Les erreurs à dominante morphogrammique :

Parmi l'ensemble des 655 erreurs que nous avons relevées dans les 32 copies analysées, 166 erreurs sont à dominante morphogrammique.

Dans le tableau suivant, nous essayerons de détailler ces erreurs en fonction de leur type :

<i>Erreurs à dominante morphogrammique</i>		
Type d'erreur	Nombre	Pourcentage
Omission d'accord étroit	102	61,44%
Confusion de forme verbale	38	22,89%
Adjonction erronée d'accord étroit	19	11,44%
Omission ou adjonction erronée de terminaison verbale	4	2,40%
Erreur dans la marque du radical (morphogramme lexical)	2	1,20%
Omission d'accord large	1	0,60%

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

Nous constatons aussi que les élèves ont beaucoup de difficultés à distinguer entre l'infinitif des verbes du 1^{er} groupe, leur participe passé et leur conjugaison avec la 2^{ème} personne du pluriel, les trois correspondants au son /e/ en finale.

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

9.2/ Les erreurs à dominante phonétiques :

Parmi les 655 erreurs orthographiques relevées dans les copies, 158 erreurs sont à dominante phonétique. Nous présenterons dans le tableau suivant tous les détails chiffrés qui portent sur le nombre et le pourcentage des types de ces erreurs.

<i>Erreurs à dominante phonétique</i>		
Type d'erreur	Nombre	Pourcentage
Confusion de phonèmes vocaliques	110	69,62%
Confusion de phonèmes consonantiques	15	9,49%
Omission de phonème	22	13,92%
Adjonction de phonème	11	6,96%

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

Les chiffres présentés dans le tableau ci-dessus montrent que ces apprenants ont des difficultés avec le système vocalique français (69,62% des erreurs phonétiques sont des confusions de phonèmes vocaliques).

Les confusions phonétiques les plus fréquentes se font entre les couples de phonèmes vocaliques suivants : [E] / [i], [o] / [u], [E] / [u], [u] / [ø], [o] / [ə].

Pour ce qui est de la confusion des phonèmes consonantiques, nous avons remarqué que les couples des phonèmes : [p] / [b], [k] / [g] posent de problèmes au niveau phonétique chez les élèves.

Il s'ensuit donc que la reconnaissance des éléments de la phonétique de la langue française est déterminante pour la maîtrise de l'orthographe.

Nous estimons que ces élèves ont une mauvaise maîtrise des rapports entre la forme phonique et la forme graphique correspondante.

Les difficultés rencontrées par ces élèves au niveau phonétique sont principalement dues au fait que le système phonologique de leur langue maternelle qui est l'arabe est très éloigné de celui du français.

Alors que le système français est très riche en phonèmes vocaliques (16 phonèmes vocaliques. Béatrice Pothier, 1996 :59), le système arabe, lui, ne comporte que six voyelles dont trois brèves /a/, /i/, /u/ et les trois longues correspondantes /a:/, /i:/, /u:/ (S.Ameur-Amokrane, 2009 :76).

Du fait que la langue française est phonographique à 80% d'une part et que la maîtrise des écritures alphabétiques exige la reconnaissance des phonèmes d'autre part (Nina Catach, 2008 : 66), ces élèves vont se heurter à des difficultés au niveau phoniques. Celles-ci se manifesteront au moment de passer à l'écrit sous formes d'erreurs orthographiques.

9.3/ Les erreurs à dominante phonogrammique :

A travers les résultats obtenus, nous avons constaté que les erreurs à dominantes phonogrammiques sont parmi celles les plus spécifiques à nos élèves. Elles sont principalement dues à la spécificité du système phonologique en question. En effet, un phonème peut avoir différentes formes graphiques. Nous dirons alors que ces apprenants ne possèdent pas assez de connaissances concernant la transcription de certaines formes phoniques.

Ces erreurs se présentent sous deux formes :

- 1/ celles qui n'altèrent pas la valeur phonique. Exemple : **collectif** / **kollektif**. Advers**aire** / adverb**ère**.
- Celles qui altèrent la valeur phonique. Exemple : **écipe** / **équipe**.

Pou**sez** / pou**ssez**.

En plus des erreurs morphogrammiques, phonétiques et phonogrammiques d'autres erreurs ont été aussi relevées dans les productions écrites des élèves, notamment les erreurs à dominantes logogrammiques dont 92,59% sont de nature grammaticale (et/est, a/à, se/ce) et 7,40% de nature lexicale (coups/cou, faites/fête).

Par ailleurs, le système idéogrammique français représente une source de difficultés pour les élèves. En effet, nous avons remarqué que la ponctuation est presque inexistante dans la plupart des productions écrites analysées et l'emploi de la majuscule n'est toujours respecté.

D'autre part nous avons aussi relevées quelques erreurs à dominantes non fonctionnelles. Il s'agit le plus souvent des consonnes doubles ou des lettres muettes finales. Dans ce cas, la complexité du système graphique français en est pour une grande partie responsable. Selon Nina Catach (2008 : 57) ce système non fonctionnel du français répond à une certaine compétence chez le scripteur savant. Ce qui n'est nullement le cas de nos apprenants.

Conclusion

Nous venons grâce à cette analyse scientifique de démontrer quelles sont les erreurs orthographiques très fréquemment commises par les élèves de la 1^{ère} année moyenne et à quelles catégories appartiennent-elles.

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

CONCLUSION GENERALE

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

Les questions que l'on s'est posées à plusieurs reprises sont : quelles sont les erreurs que les élèves commettent le plus souvent ? A quelles catégories appartiennent-elles ? Et d'où proviennent-elles ?

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

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

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

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

Voici quelques propositions :

- Faire acquérir aux élèves dès les premières années d'apprentissage des réflexes consistants comme le recours à des outils de travail comme le dictionnaire, la grammaire et les Bescherelle pour rechercher la solution ou encore demander à l'enseignant une explication adéquate.

- Créer plus de situations d'écriture qui auront pour objectif d'aider l'apprenant à s'entraîner et à mettre ses savoirs en pratique. Ainsi il pourra acquérir la maîtrise des mécanismes en jeu.
- Accorder plus d'importance à la phonétique dans l'apprentissage du français. Comme nous venons de le constater, celle-ci représente un élément important pour une bonne acquisition de l'orthographe. Il s'ensuit donc que les différentes phonies doivent être parfaitement perçues.
- Un autre moyen de remédiation qui aidera les élèves à diminuer leurs erreurs orthographiques, notamment celles qui sont à dominante morphogrammique, il s'agit de développer des stratégies de relecture et de révision efficace en vue d'améliorer l'orthographe. En effet, très souvent les apprenants ayant les savoirs orthographiques nécessaires ne savent pas les réemployer à bon escient (c'est généralement le cas des erreurs à dominante morphogrammique). Dans ce cas là, l'étape de la révision se révèle aussi importante que celle de l'écriture.

Plusieurs stratégies de relecture-révision peuvent se révéler efficaces, nous citons comme exemple la relecture différée qui consiste à laisser passer le temps et permettre ainsi à l'apprenant de se distancier par rapport à son texte ce qui l'aidera à détecter ses erreurs sans grandes difficultés et de leur rechercher la bonne solution graphique.

- Une autre stratégie guidée par l'enseignant : ce dernier signale dans la marge le nombre d'erreurs qui se trouvent sur la copie et la tâche de l'apprenant sera de les détecter, d'identifier leur nature avant de les corriger.

Nous ne dirons pas que ces propositions apporteront les solutions à tous les problèmes posés par l'orthographe française. Néanmoins, elles développeront

chez l'apprenant une attitude active dans son apprentissage, il deviendra alors de plus en plus autonome et ses erreurs se corrigeront.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages et articles

- 1/ Alamargot.D, Lambert.E, Chanquoy.L :(sans date) « La production écrite et ses relations avec la mémoire ».In *Approche Neuropsychologique des Acquisitions de l'Enfant*.
- 2/ Ammar.M : (2002) « L'assemblage phonologique : sa nature et son fonctionnement chez des enfants lecteurs en arabe ». *Revue Enfance*. PP 155-168
- 3/ Astolfi. J-P : (2009). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Pratiques et enjeux pédagogiques.ESF
- 4/ Barré-De-Miniac. C :(1995) « La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche » In *Revue Française de pédagogie*. N 113. PP 93-133
- 5/ Bastian. G :(1987) « L'étrange secret des méthodes de lecture ». *Centre régional de documentation pédagogique*. Lyon
- Beacco. J-C : (2007) *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris. Didier
- 6/ Bézu. P : (2009) « Construction des premières compétences orthographiques : Proposition d'un schéma explicatif ». *Revue Française de pédagogie* N 168
- 7/ Bonin. P. Collay. S. Fayol. M : (2008) « La consistance orthographique en production verbale écrite : une brève synthèse ». In *Revue L'année psychologique*, N 108. PP 517-546
- 8/ Bouchard.R : (2000) « Ecriture en L2, Registre, préconstruction. Des questions pour la seule didactique des langues ?Et/ou pour la RAL ». In *Etude de linguistique appliquée* N 120. Paris. Pp 475-486
- 9/ Blanch-Benveniste. C. Cherverl. A : (1974). *L'orthographe*. François Maspero. Paris
- 10/ Brissaud. C. Bessonat. D : (2001) .*L'orthographe au collège. Pour une autre approche* . Delagrave, CRDP de l'académie de Grenoble

- 11/ Brissaud. R : (2006). *L'erreur orthographique, l'apprentissage implicite et la question des méthodes de lecture*. Versailles
- 12/ Gaonac'h. D : (1987). *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Hatier-Credif. Paris
- 13/ Gonac'h. D : (1990) « Lire dans une langue étrangère : approche cognitive ». *Revue Française de pédagogie*, N 93. Pp 75-100
- 14/ Catach. N : (1979) « Le graphème ». *Pratiques*, N 25. Pp 4-32
- 15/ Catach. N : (1996). *La ponctuation*. Que sais-je ? PUF
- 16/ Catach. N : (1998) « Les signes graphiques du mot à travers l'histoire ». In *Langue française*. N 119
- 17/ Catach. N : (2008). *L'orthographe*. Que sais-je ? 12^{ème} édition. PUF. Paris
- 18/ Charolles. M. Coltier. D : (1992). *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*. Composition textuelle : analyse et processus.
- 19/ Cornaire. C. Raymond. P-M : (1999). *La production écrite*. CLE international. Paris
- 20/ Cuq. J-P : (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE international
- 21/ Cuq. J-P. Gruca. I : (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG. Presse universitaire Grenoble.
- 22/ Defays. J-M : (2003). *Le français langue étrangère et seconde*. Enseignement et apprentissage. Mardouga
- 23/ Dubois. J : (2002). *Dictionnaire de linguistique*. Larousse
- 24/ Estienne. F : (2002) « L'acquisition/apprentissage de l'orthographe ». *Revue Française de pédagogie*. N 126. pp 143-170
- 25/ Estienne. F : (2006). *Dysorthographe et dysgraphie : 285 exercices*. *Processus orthographiques*. Masson
- 26/ Fayol. M : (1991) « Interview avec Michel Fayol ». In *Québec français*. N 83. Pp 72-75

- 27/ Fayol. M. Schneuwly. B : (1992). *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*. La mise en texte et ses problèmes.
- 28/ Fayol. M : (2003) « L'orthographe française une des plus difficiles au monde ». *Revue Cerveau et Psycho*. N 3
- 29/ Fayol. M : (2006) « L'apprentissage de la production orthographique ». *Conférence CRDP*. Grenoble
- 30/ Garcia-Dubanc. C : (1988) « Pour apprendre à écrire. Apprendre à résoudre des problèmes d'écriture ». *In Problèmes d'écriture*. N 19
- 31/ Grevisse. M : (1986). *Le bon usage*. Duchot. Paris
- 32/ Guion. J : (1974). *L'institution orthographe. A quoi sert l'orthographe ? À quoi sert son enseignement ?*. Paidoguide. Centurion
- 33/ Honvault. R. Jaffré. J-P : (1979) « Orthographe et idéographie ». *Pratiques*. N 25. pp 99-111
- 34/ Jaffré. J-P : (1992). *Didactique de l'orthographe*. Hachette éducation. Paris
- 35/ Jaffré. J-P. Charolles. M : (1992). *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*. La gestion des marques de surface.
- 36/ Jaffré. J-P. Fayol. M : (1999) « L'acquisition/apprentissage de l'orthographe ». *Revue Française de pédagogie*. N 126. pp 143-170
- 37/ Lebrey. J-F : (1992) « L'écrit, un objet à définir » *In Aquisition et enseignement/apprentissage des langues*. LIDILEM. Grenoble. pp 519-523
- 38/ Libia Justo Meza : (2007) « Quelques notions clés au moment d'aborder l'enseignement de l'écrit et FLE ». *In revue Synergie Venezuela*. N 3 pp 102-121
- 39/ Marchal. S. Montclair : (2007). *L'épreuve de français aux concours pour adultes*. Presse Universitaire de Franche-Comté
- 40/ Meyer. J-C. Chiss. J-L. Laurent. J.P. Romian. H Schneuwly. B : (1992). *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*. Actes du 3^{ème} colloque international de didactique du français.

- 41/ Moirans. S : (1979).*Situations d'écrits*. Didactique des langues. CLE international
- 42/ Niquet. G : (1991) .*Enseigner le français. Pour qui ? Comment ?*. Hachette éducation. Paris
- 43/ Numes. T. Bryant. P. Bindman. M : (1997) « Orthographe et grammaire » pp 101-123
- 44/ Piolat. A. Roussay. J-Y : (1992) « Rédaction de textes. Elements de psychologie cognitive ». *In Langages*. N 106 pp106-125
- 45/ Puren.C : (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris. CLE international.
- 46/ Reuter. Y : (1996).*Enseigner et apprendre à écrire*. Didactique du français. ESF
- 47/ Rogiers. X : (2006). *L'approche par compétences dans l'école algérienne*. Ministère de l'Education National. Alger
- 48/ Sprenger-Charolles. L : (1992) « Acquisition de la lecture et de l'écriture en français ». *In Langue française*. 95 pp 49-68
- 49/ Thimonier. R : (1976).*Le système graphique français*. Vervier. Marabout

Thèses

Kadi. L : (2004). Pour une amélioration des productions écrites des étudiants inscrits en licence de français : un autre rapport au brouillon. Thèse de doctorat d'Etat. Université de Constantine.

Documents pédagogiques

Manuel scolaire de la 1^{ère} année moyenne (2010-2011)

Document d'accompagnement du programme de français de 1^{ère} année moyenne (Juin 2010)

Programme de français de 1^{ère} année moyenne (Juin 2010)

Webographie

1/ Aide à l'analyse de séance site : <http://sanfransisco.creteil.iufm.fr/outils.html>
(consulté le : 25/ 03/ 2012)

2/ Grille d'observation d'une activité pédagogique site : <http://w.w2.ac-poitiers.fr/doc/IMG/pdf/OBGRILLE.pdf> (consulté le : 25/ 03/2012)

3/ Grille d'évaluation de l'enseignant de FLE site : www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/evaluation/fiche_telecharger/grille_evaluation_prof-2.pdf (consulté le : 4/02/2012)

4/ Suzo Lopez. J (2001) grille d'analyse des manuels ensembles pédagogiques de FLE site : <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/grille2.html> (consulté le:6/ 10/ 2011)

Dictionnaires

Dictionnaire le Robert (1966)

Dictionnaire petit Larousse illustré (1990)

ANNEXES

ANNEXE 1

Grille d'analyse du manuel scolaire de la 1^{ère} année moyenne

fiche signalétique	Titre du manuel : Français. 1 ^{ère} Année Moyenne. Auteurs :B. Laichaoui, avec la participation des PEM : Y. Berdjane, A. Meddour, H. Benamara, H. Ait Ali, O. Aouam, K.Hadab Editeur : Office National des Publications Scolaires. Date de parution : 2010/ 2011
Public visé	Classe : 1 ^{ère} Année Moyenne. Age : 13 Nationalité : Algérienne Niveau de langue : 4 ^{ème} année d'apprentissage du français.
Durée et rythme d'apprentissage	Nombre d'heures par semaine : 5 heures
Description technique	Existence du guide de l'enseignant : non Existence du document d'accompagnement : oui Existence du programme : oui Existence de supports sonores et audio visuels : non
A	Compétences visées
Structure et contenu du manuel	Nombre de projet dans le manuel : Trois projets Titre de chaque projet et de ses séquences constitutives :

Projet 1 : informer, Je réalise pour l'établissement un fichier qui contient des informations concernant ma classe.

Séquence 1 : se présenter.

Séquence 2 : présenter quelqu'un.

Séquence 3 : présenter un lieu.

Projet 2 (informer et expliquer) : Dans le cadre d'une campagne d'informations, je réalise une brochure destinée aux élèves d'un autre collège pour leur expliquer la nécessité de préserver l'environnement et protéger les animaux en voie de disparition.

Séquence 1 : présenter un animal dans son environnement.

Séquence 2 : expliquer un phénomène naturel : le cycle de l'eau.

Projet 3 (informer, expliquer et prescrire) : Je rédige une liste d'instructions destinée aux camarades d'école pour leur indiquer une attitude à suivre face à une situation donnée.

Séquence 1 : respecter les règles d'un jeu.

	<p>Séquence 2 : donner des conseils pour éviter un danger.</p> <p>Séquence 3 : expliquer le fonctionnement d'un appareil et donner des indications pour effectuer une opération.</p> <p>Les activités dans la séquence :</p> <p>Expression orale</p> <p>Compréhension de l'écrit</p> <p>Lecture entraînement</p> <p>Vocabulaire</p> <p>Grammaire</p> <p>Conjugaison</p> <p>Orthographe</p> <p>Atelier d'écriture</p> <p>Plaisir de lire</p> <p>Révision bonus</p> <p>Les annexes : Pages utiles et récréatives</p>
Contenu iconographique	<p>Illustrations (, dessin, BD...) : 20</p> <p>Photos : 56</p> <p>Documents authentiques : articles de revues et de magazines, guides touristiques, notice d'emploi, formulaires.</p>
Evaluation	<p>Evaluation initiale : non</p> <p>Exercices de révision (typologie) : révision bonus sous forme d'étude de</p>

	texte (compréhension-écriture) Grilles d'auto-évaluation : elle proposée à la fin de la leçon de l'atelier d'écriture
--	---

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

Critères d'analyse	Indicateurs	Ou	No	Commentaires
<p>Objectif et modèle didactique pour la leçon d'orthographe</p>	<p>L'objectif de travail est-il clairement défini et annoncé ?</p> <p>L'orthographe est elle envisagée d'une manière explicite à travers le manuel ?</p> <p>Le modèle didactique mis en place pour l'enseignement/apprentissage de l'orthographe dans le manuel (déductif ou inductif)</p> <p>Nombre de leçons d'orthographe</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>Le modèle : inductif</p> <p>8</p>
<p>Phases du déroulement de la leçon d'orthographe</p>	<p>Quelles sont les phases du déroulement de la leçon d'orthographe ?</p> <p>Sont-elles identiques pour toutes les leçons ?</p> <p>y-a-t-il d'autres activités entraînant l'apprentissage de l'orthographe ?</p>	<p>X</p>		<p>« <i>Je comprends le texte</i> », « <i>Je retiens</i> », « <i>Je m'exerce</i> »</p> <p>Leçon de conjugaison, atelier d'écriture</p> <p>Systeme</p>

	quel est le type d'orthographe enseigné ?			morphogrammique : 6 leçons Système logogrammique : 1 leçon Système idéogrammique : 1 leçon
	est-il indiqué clairement ?		X	
Evaluation dans la leçon d'orthographe à travers le MS	<p>Les exercices proposés sont-ils</p> <ul style="list-style-type: none"> - structuraux, - situationnels <p>Le type des exercices :</p> <ul style="list-style-type: none"> - dictée, - exercice de substitution, - de transformation, - de complétion, - de transposition, - rédaction. - réemploi - formation - appariement - classement ; <p>Le nombre d'exercices proposés est-il suffisant pour créer des automatismes ?</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>		
			X	

ANNEXE 2

Grille d'observation du déroulement de la leçon d'orthographe en classe :

Grille d'observation de classe :

Enseignante : 1

Leçon 1 : la formation des adverbes en ment.

Séquence 2 - Projet 3

Critères d'analyse	Indicateurs	Oui	Non	Commentaires
<i>Organisation et démarche pédagogique de la leçon d'orthographe</i>	<p>Les objectifs de la leçon d'orthographe sont –ils clairement définis ?</p> <p>-Sont-ils annoncés aux élèves ?</p> <p>-Le support d'observation provient –il du manuel, préparé par l'enseignant ?</p> <p>-y-a-t-il des étapes dans le déroulement de la leçon d'orthographe ?</p> <p>-si oui lesquelles ?</p> <p>-la phase d'identification</p> <p>-la phase de conceptualisation</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	<p>X</p> <p>X</p>	<p>Provient du manuel</p>

	<p>-la phase de systématisation et d'évaluation</p> <p>-Quels sont les types d'exercices préconisés pour l'évaluation (dictée, transformation, complétion...)</p> <p>-Le nombre d'exercice est-il suffisant ?</p> <p>-Les exercices proviennent-ils du manuel ou sont-ils préparés par l'enseignant ?</p> <p>-La correction est-elle faite par l'enseignant ou par les élèves ?</p> <p>-y-a-t-il une gestion chronologique pour chaque étape ?</p> <p>-la leçon d'orthographe abordée est-elle mise en relation avec d'autres leçons</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>		<p>Exercices de formation</p> <p>Un seul exercice</p> <p>Proviennent du manuel</p> <p>Mais avec l'aide de l'enseignante</p> <p>La leçon de transformation des adjectifs qualificatifs du masculin au féminin</p>
--	--	---	--	---

	<p>antérieures ?</p> <p>-existe -t-il de la mémorisation ? si oui comment se fait - elle ?</p> <p>-dans quel type s'inscrit la leçon d'orthographe ? (phonogrammique, morphogrammique, logogrammique ou idéogrammique)</p> <p>-y-a-t-il une bonne utilisation du tableau ?</p>	X		<p>Elle se fait à travers la répétition</p> <p>L'orthographe morphogrammique</p>
<i>Attitude et rôle de l'enseignant durant le cours d'orthographe</i>	<p>-Montre-t-il de l'intérêt et de la motivation pour le cours ?</p> <p>-Est-il autoritaire, sympathique, encourageant ?</p> <p>-Incite-t-il tous ses élèves à la participation ?</p> <p>-Explique-t-il avec un vocabulaire approprié</p>	X X X X	X X X	<p>Incite uniquement les bons élèves</p>

	<p>au niveau des élèves ?</p> <p>-Utilise-t-il des questions précises et claires ?</p> <p>-Explique-t-il clairement les consignes ?</p>	X		Utilise des questions directes
<i>Attitude des élèves durant le cours d'orthographe</i>	<p>Sont-ils motivés par la leçon d'orthographe ?</p> <p>-Sont-ils calmes, perturbés ?</p> <p>-Se montrent-ils à l'écoute de l'enseignant ?</p> <p>-L'ambiance est-elle bonne, lourde ?</p> <p>-y-a-t-il une participation de la part de tous les élèves ?</p> <p>-posent-ils des questions à l'enseignant ?</p> <p>-ont-ils une bonne élocution ?</p> <p>-font-ils des erreurs</p>	X	X	<p>Quelques uns seulement mais la plupart ne le sont pas</p> <p>Plutôt lourde</p> <p>4 ou 5 élèves semblent complètement désintéressés par le cours</p> <p>Ils font quelques erreurs</p> <p>Font quelques erreurs ; elles sont</p>

	phonétiques ?			corrigées par l'enseignante.
--	---------------	--	--	-------------------------------------

Grille d'observation de classe :

Enseignante : 2

Leçon 1 : la formation des adverbes en ment.

Séquence 2 - Projet 3

Critères d'analyse	Indicateurs	Oui	Non	Commentaires
<i>Organisation et démarche pédagogique de la leçon d'orthographe</i>	<p>Les objectifs de la leçon d'orthographe sont –ils clairement définis ?</p> <p>-Sont-ils annoncés aux élèves ?</p> <p>-Le support d'observation provient –il du manuel, préparé par l'enseignant ?</p> <p>-y-a-t-il des étapes dans le déroulement de la leçon d'orthographe ?</p> <p>-si oui lesquelles ?</p> <p>-la phase d'identification</p> <p>-la phase de conceptualisation</p> <p>-la phase de systématisation et d'évaluation</p>		<p>X</p> <p>X</p>	<p>Préparé par l'enseignante sous forme de phrases</p>
		X		
		X		
		X		

	<p>-Quels sont les types d'exercices préconisés pour l'évaluation (dictée, transformation, complétion...)</p> <p>-Le nombre d'exercice est-il suffisant ?</p> <p>-Les exercices proviennent-ils du manuel ou sont-ils préparés par l'enseignant ?</p> <p>-La correction est-elle faite par l'enseignant ou par les élèves ?</p> <p>-y-a-t-il une gestion chronologique pour chaque étape ?</p> <p>-la leçon d'orthographe abordée est-elle mise en relation avec d'autres leçons antérieures ?</p> <p>-existe -t-il de la mémorisation ? si oui</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>		<p>Exercices de dictée</p> <p>Un seul exercice</p> <p>Préparé par l'enseignante</p> <p>Mais avec l'aide de l'enseignante</p> <p>La transformation des adjectifs qualificatifs du masculin au féminin</p> <p>Elle se fait à travers la répétition</p>
--	---	---	--	--

	<p>comment se fait – elle ?</p> <p>-dans quel type s’inscrit la leçon d’orthographe ? (phonogrammique, morphogrammique, logogrammique ou idéogrammique)</p> <p>-y-a-t-il une bonne utilisation du tableau ?</p>	X		L’orthographe morphogrammique
<i>Attitude et rôle de l’enseignant durant le cours d’orthographe</i>	<p>-Montre-t-il de l’intérêt et de la motivation pour le cours ?</p> <p>-Est-il autoritaire, sympathique, encourageant ?</p> <p>-Incite-t-il tous ses élèves à la participation ?</p> <p>-Explique-t-il avec un vocabulaire approprié au niveau des</p>	X X X X	X X X	<p>Agressive parfois</p> <p>Au contraire elle remet ses élèves à l’ordre et leur demande de poser le doigt</p>

	<p>élèves ?</p> <p>-Utilise-t-il des questions précises et claires ?</p> <p>-Explique-t-il clairement les consignes ?</p>	<p>X</p> <p>X</p>		<p>Utilise de la gestuelle pour expliquer le sens de certains mots</p>
<p><i>Attitude des élèves durant le cours d'orthographe</i></p>	<p>Sont-ils motivés par la leçon d'orthographe ?</p> <p>-Sont-ils calmes, perturbés ?</p> <p>-Se montrent-ils à l'écoute de l'enseignant ?</p> <p>-L'ambiance est-elle bonne, lourde ?</p> <p>-y-a-t-il une participation de la part de tous les élèves ?</p> <p>-posent-ils des questions à l'enseignant ?</p> <p>-ont-ils une bonne élocution ?</p> <p>-font-ils des erreurs phonétiques ?</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	<p>agités</p> <p>à part quelques uns</p> <p>Font beaucoup d'erreurs mais l'enseignante ne les corrige pas</p>

Grille d'observation de classe :

Enseignante : 1

Leçon 2 : les homophones (a/à - et/est - ou/où)

Séquence 3 - Projet 3

Critères d'analyse	Indicateurs	Oui	Non	Commentaires
<i>Organisation et démarche pédagogique de la leçon d'orthographe</i>	<p>Les objectifs de la leçon d'orthographe sont –ils clairement définis ?</p> <p>-Sont-ils annoncés aux élèves ?</p> <p>-Le support d'observation provient –il du manuel, préparé par l'enseignant ?</p> <p>-y-a-t-il des étapes dans le déroulement de la leçon d'orthographe ?</p> <p>-si oui lesquelles ?</p> <p>-la phase d'identification</p> <p>-la phase de conceptualisation</p> <p>-la phase de systématisation et d'évaluation</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	<p>X</p> <p>X</p>	<p>Provient du manuel</p> <p>Exercices de complétion</p>

	<p>-Quels sont les types d'exercices préconisés pour l'évaluation (dictée, transformation, complétion...)</p> <p>-Le nombre d'exercice est-il suffisant ?</p> <p>-Les exercices proviennent-ils du manuel ou sont-ils préparés par l'enseignant ?</p> <p>-La correction est-elle faite par l'enseignant ou par les élèves ?</p> <p>-y-a-t-il une gestion chronologique pour chaque étape ?</p> <p>-la leçon d'orthographe abordée est-elle mise en relation avec d'autres leçons antérieures ?</p> <p>-existe -t-il de la mémorisation ? si oui</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	<p>X</p>	<p>1 seul exercice</p> <p>Correction collective avec l'aide de l'enseignante</p> <p>La leçon de conjugaison (etre et avoir au présent de l'indicatif)</p>
--	---	---	----------	--

	<p>comment se fait – elle ?</p> <p>-dans quel type s’inscrit la leçon d’orthographe ? (phonogrammique, morphogrammique, logogrammique ou idéogrammique)</p> <p>-y-a-t-il une bonne utilisation du tableau ?</p>	X		<p>Elle se fait à travers la répétition</p> <p>L’orthographe logogrammique</p>
<p><i>Attitude et rôle de l’enseignant durant le cours d’orthographe</i></p>	<p>-Montre-t-il de l’intérêt et de la motivation pour le cours ?</p> <p>-Est-il autoritaire, sympathique, encourageant ?</p> <p>-Incite-t-il tous ses élèves à la participation ?</p> <p>-Explique-t-il avec un vocabulaire approprié au niveau des</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	X	

	<p>élèves ?</p> <p>-Utilise-t-il des questions précises et claires ?</p> <p>-Explique-t-il clairement les consignes ?</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>		
<i>Attitude des élèves durant le cours d'orthographe</i>	<p>Sont-ils motivés par la leçon d'orthographe ?</p> <p>-Sont-ils calmes, perturbés ?</p> <p>-Se montrent-ils à l'écoute de l'enseignant ?</p> <p>-L'ambiance est-elle bonne, lourde ?</p> <p>-y-a-t-il une participation de la part de tous les élèves ?</p> <p>-posent-ils des questions à l'enseignant ?</p> <p>-ont-ils une bonne élocution ?</p> <p>-font-ils des erreurs phonétiques ?</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	<p>De quelques élèves seulement</p> <p>Font beaucoup d'erreurs l'enseignante les corrige immédiatement</p>

	<p>-Quels sont les types d'exercices préconisés pour l'évaluation (dictée, transformation, complétion...)</p> <p>-Le nombre d'exercice est-il suffisant ?</p> <p>-Les exercices proviennent-ils du manuel ou sont-ils préparés par l'enseignant ?</p> <p>-La correction est-elle faite par l'enseignant ou par les élèves ?</p> <p>-y-a-t-il une gestion chronologique pour chaque étape ?</p> <p>-la leçon d'orthographe abordée est-elle mise en relation avec d'autres leçons antérieures ?</p> <p>-existe -t-il de la mémorisation ? si oui</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	<p>X</p> <p>X</p>	<p>Exercices de dictée</p> <p>Un seul exercice</p> <p>Préparé par l'enseignante</p> <p>Mais avec l'aide de l'enseignante</p> <p>La leçon de conjugaison (etre et avoir au présent de l'indicatif)</p> <p>Elle se fait à</p>
--	---	-------------------------------------	-------------------	---

	<p>comment se fait – elle ?</p> <p>-dans quel type s’inscrit la leçon d’orthographe ? (phonogrammique, morphogrammique, logogrammique ou idéogrammique)</p> <p>-y-a-t-il une bonne utilisation du tableau ?</p>	X		<p>travers la répétition</p> <p>L’orthographe logogrammique</p>
<p><i>Attitude et rôle de l’enseignant durant le cours d’orthographe</i></p>	<p>-Montre-t-il de l’intérêt et de la motivation pour le cours ?</p> <p>-Est-il autoritaire, sympathique, encourageant ?</p> <p>-Incite-t-il tous ses élèves à la participation ?</p> <p>-Explique-t-il avec un vocabulaire approprié</p>	X	X X X	<p>parfois</p>

	<p>au niveau des élèves ?</p> <p>-Utilise-t-il des questions précises et claires ?</p> <p>-Explique-t-il clairement les consignes ?</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>		<p>Utilise de la gestuelle pour expliquer le sens de certains mots</p>
<p><i>Attitude des élèves durant le cours d'orthographe</i></p>	<p>Sont-ils motivés par la leçon d'orthographe ?</p> <p>-Sont-ils calmes, perturbés ?</p> <p>-Se montrent-ils à l'écoute de l'enseignant ?</p> <p>-L'ambiance est-elle bonne, lourde ?</p> <p>-y-a-t-il une participation de la part de tous les élèves ?</p> <p>-posent-ils des questions à l'enseignant ?</p> <p>-ont-ils une bonne élocution ?</p> <p>-font-ils des erreurs phonétiques ?</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	<p>La majorité semble être ennuyé par le cours</p> <p>à part quelques uns</p> <p>Font beaucoup d'erreurs mais l'enseignante ne les corrige pas</p>

Grille d'observation de classe :

Enseignante : 3

Leçon 2 : les homophones (a/à - et/est - ou/où)

Séquence 3 - Projet 3

Critères d'analyse	Indicateurs	Oui	Non	Commentaires
<i>Organisation et démarche pédagogique de la leçon d'orthographe</i>	Les objectifs de la leçon d'orthographe sont –ils clairement définis ? -Sont-ils annoncés aux élèves ? -Le support d'observation provient –il du manuel, préparé par l'enseignant ? -y-a-t-il des étapes dans le déroulement de la leçon d'orthographe ? -si oui lesquelles ? -la phase d'identification -la phase de conceptualisation -la phase de systématisation et d'évaluation	X X X X X X	X X	Provient du manuel

	<p>-Quels sont les types d'exercices préconisés pour l'évaluation (dictée, transformation, complétion...)</p> <p>-Le nombre d'exercice est-il suffisant ?</p> <p>-Les exercices proviennent-ils du manuel ou sont-ils préparés par l'enseignant ?</p> <p>-La correction est-elle faite par l'enseignant ou par les élèves ?</p> <p>-y-a-t-il une gestion chronologique pour chaque étape ?</p> <p>-la leçon d'orthographe abordée est-elle mise en relation avec d'autres leçons antérieures ?</p> <p>-existe -t-il de la mémorisation ? si oui</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	<p>X</p> <p>X</p>	<p>Exercice de complétion fait sur ardoise</p> <p>Un seul exercice</p> <p>Provient du manuel</p> <p>Par les élèves</p> <p>La leçon de conjugaison (etre et avoir au présent de l'indicatif)</p> <p>Elle se fait à travers la répétition</p>
--	---	-------------------------------------	-------------------	---

	<p>comment se fait – elle ?</p> <p>-dans quel type s’inscrit la leçon d’orthographe ? (phonogrammique, morphogrammique, logogrammique ou idéogrammique)</p> <p>-y-a-t-il une bonne utilisation du tableau ?</p>				L’orthographe logogrammique
<i>Attitude et rôle de l’enseignant durant le cours d’orthographe</i>	<p>-Montre-t-il de l’intérêt et de la motivation pour le cours ?</p> <p>-Est-il autoritaire, sympathique, encourageant ?</p> <p>-Incite-t-il tous ses élèves à la participation ?</p> <p>-Explique-t-il avec un vocabulaire approprié au niveau des</p>	X			

	<p>élèves ?</p> <p>-Utilise-t-il des questions précises et claires ?</p> <p>-Explique-t-il clairement les consignes ?</p>	<p>X</p> <p>X</p>		
<p><i>Attitude des élèves durant le cours d'orthographe</i></p>	<p>Sont-ils motivés par la leçon d'orthographe ?</p> <p>-Sont-ils calmes, perturbés ?</p> <p>-Se montrent-ils à l'écoute de l'enseignant ?</p> <p>-L'ambiance est-elle bonne, lourde ?</p> <p>-y-a-t-il une participation de la part de tous les élèves ?</p> <p>-posent-ils des questions à l'enseignant ?</p> <p>-ont-ils une bonne élocution ?</p> <p>-font-ils des erreurs phonétiques ?</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	<p>La majorité semble être ennuyé par le cours</p> <p>Elle est plutôt bonne</p> <p>Participation de la majorité</p>

Annexe 4 : productions d'élèves

Grille typologique des erreurs orthographiques établie par Nina Catach

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
Erreurs extragraphiques		
0 – Erreurs à dominante calligraphique	Ajout ou absence de jambage, confusion phonographiques, etc.	* mid (nid) * dateau (bateau)
0 bis – Erreur dans la reconnaissance et la coupure des mots	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes	Le *lévier (l'évier)
1 – Erreurs à dominante extragraphique (en particulier phonétique). L'écrit est erroné parce que l'oral est erroné. Enrichir la grille des principales oppositions des phonèmes (voyelles, semi-voyelles, consonnes)	- Omission ou adjonction de phonèmes - Confusion de consonnes - Confusion de voyelles : ex. o / e	*maintenant (maintenant) *suchoter (ch/s) * moner (mener)
Erreurs graphiques		
2 – Erreurs à dominante phonogrammique (règles fondamentales de transcription et de position) Enrichir la grille en se fondant sur les archigraphèmes (voyelles, semi-voyelles, consonnes)	- Altérant la valeur phonique - N'altérant pas la valeur phonique	*merite (mérite) *briler (briller) *recu (reçu) *binette (binette) *pingoin (pingouin)

<p>3 – Erreurs à dominante morphogrammique</p> <p>Enrichir la grille en se fondant sur les principaux morphogrammes et les principales catégories d'accords.</p> <p><i>a- morphogrammes grammaticaux</i></p> <p><i>b-morphogrammes lexicaux</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale, etc. - Omission ou adjonction erronée d'accords étroits - Omission ou adjonction erronée d'accords larges - Marques du radical - Marques préfixes/suffixes 	<ul style="list-style-type: none"> *chevaus (chevaux) *les rue (les rues) *ceux que les enfants ont vu (vus) *canart (canard) *anterrement (enterrement) *annui (ennui)
<p>4 – Erreurs à dominante logogrammique</p>	<p><i>Logogrammes lexicaux</i></p> <p><i>Logogrammes grammaticaux</i></p>	<p>J'ai pris du *vain (vin)</p> <p>Ils *ce sont dit (se)</p>
<p>5 – Erreurs à dominante idéogrammique</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Majuscules - Ponctuation - Apostrophe - Trait d'union 	<ul style="list-style-type: none"> L' *état (l'Etat) *et, lui (et lui) *l'état (l'Etat) *mot-composé (mot composé)
<p>6 – Erreurs à dominante non fonctionnelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lettres étymologiques - Consonnes simples ou doubles non fonctionnelles 	<ul style="list-style-type: none"> *sculpteur (sculpteur), *rume (rhume) *bousouffler

	- Accent circonflexe (non distinctif)	(boursoufler) *anerie (ânerie) *pâtisserie (pâtisserie)
--	--	--

Résumé

Notre travail s'inscrit dans la didactique de l'écrit en français langue étrangère et traite le problème de l'orthographe chez les élèves de la 1^{ère} année moyenne.

Nous avons tenté dans la première partie, en nous aidons de l'avis de certains spécialistes, de présenter les différents champs théoriques de la didactique de l'écrit. Nous avons ensuite exposé les particularités et le fonctionnement du système orthographique français.

La deuxième partie était consacrée à une investigation menée sur le terrain. Nous avons commencé, dans un premier temps, par une analyse de la démarche d'enseignement de l'orthographe à travers le manuel scolaire. Ensuite une observation du déroulement de la leçon en classe en assistant à des séances d'orthographe. Enfin une analyse des productions écrites des élèves. Cette dernière nous a permis d'identifier le type des erreurs les plus fréquentes.

Mots clés :

Production écrite – processus rédactionnels – orthographe - erreur orthographique – purisystème orthographique.

Abstract

Our work is in the teaching of writing in French language and treats the problem of spelling in students of 1st year average. We tried in the first part we help notice the opinion of some experts to present different theoretical fields of didactics of writing. We then exposed the features and operation of the French spelling system

The second part was devoted to an investigation conducted in the field. We started initially by an analysis of the approach to teaching spelling through the textbook. Then observing the process of the lesson in the classroom by attending sessions spelling. Finally, an analysis of students' written productions. It has allowed us to identify the type of the most common mistakes

Keywords

Written production, editorial processes, spelling, misspelling, plurisystème spell.

ملخص

عملنا يسجل في إطار العملية التعليمية الكتابية للغات الأجنبية و يتناول مشكل الأخطاء الإملائية الشائعة عند تلاميذ السنة الأولى متوسط

لقد حاولنا في الجزء الأول, و بالاستعانة بآراء بعض المتخصصين تقديم مختلف النظريات المرتبطة بعملية تدريس و تعلم الكتابة. ثم بعد ذلك بيننا ما هي خصائص و سير نظام الكتابة الفرنسي.

الجزء الثاني كان مخصصا لبحث اجري ميدانيا عن طريق تحليل دروس الكتابة المقررة في الكتاب المدرسي, ملاحظة سير دروس الكتابة من خلال حضورنا لدروس مقدمة من طرف الاساتذة داخل الأقسام. أخيرا تحليل منتوجات كتابية من طرف التلاميذ. هذه العملية سمحت لنا بالوقوف على أكثر الأخطاء الكتابية شيوعا لدى التلاميذ.

كلمات المفتاح

منتوجات كتابية, المراحل الكتابية, الكتابة, أخطاء كتابية, الأنظمة الكتابية.