

UNIVERSITÉ KASDI MERBAH OUARGLA
Faculté des Lettres et des Langues
Département de Lettres et Langue Française



Mémoire
Master Académique
Domaine : Lettres et langues étrangères
Filière : Langue française
Spécialité : Sciences du langage et sémiologie de la communication

Titre

Pour une étude analytique de la compétence orthographique en FLE : cas des étudiants de la troisième année licence de la promotion 2015/2016 de l'université KASDI Merbah de Ouargla

Soutenu publiquement le 15/ 05/2016

Devant le jury:

BENHEDID Karima	(MAA)	Président UKM Ouargla
BENKRIMA Fatiha	(MAA)	Encadreur/rapporteur UKM Ouargla
YOUCEFI Saida	(MAA)	Examineur UKM Ouargla

Présenté par : BASSE Serigne Mbacke Medina

Encadrée par : BENKRIMA Fatiha

Année universitaire : 2015/2016

DÉDICACE

À mes parents,

Mes frères et sœurs,

Mes amis(e) et connaissances,

Toute personne qui sait vivre le bien.

REMERCIEMENTS

En toute reconnaissance, ce travail n'aurait pas vu le jour selon mes propres efforts. Ainsi, voudrais-je adresser mes sincères remerciements aux personnes qui ont contribué à sa réalisation. Il s'agit de :

Mlle BENKRIMA Fatiha qui de tout cœur et en toute disponibilité, n'a ménagé aucun effort en acceptant de diriger mon travail.

Mme MARIR Asma pour nous avoir consacré certaines de ses séances pour dérouler notre teste avec les étudiants qui constituent notre cible.

Mme BOUARI Halima pour ses conseils méthodologiques.

Je tiens aussi à remercier tous mes enseignants et tous ceux qui m'ont aidé pour réaliser ce modeste travail.

Mes profonds remerciements à M. Abdoul Aziz BASSE, M. Dame DIOP, M. Abdoul Khadre BASSE sans oublier ma chère maman madame BASSE née Soukeyna DIOP.

M. Makhtar Ndiagua DIOP, M. Ousmane Niébé DIOP.

TOUZARI Madjid.

Les Gouvernements de l'ALGÉRIE et du SENEGAL qui ont beaucoup contribué à ma formation.

La liste n'étant pas exhaustive, mes remerciements vont à tant de personnes dont les noms ne sont pas ci-haut cités mais qui, de près ou de loin, m'ont prêté main forte pour la réalisation du présent travail et dont la contribution a été importante.

Table des matières

Introduction	01
Chapitre 1 : La problématique de l’enseignement supérieur de l’orthographe à travers la lecture	
I- 1. On se donne à des représentations : Une conception élitiste de l’orthographe	06
I-2 .Les procédures orthographiques à l’enseignement supérieur.....	07
I-2.1 L’utilisation d’un stock de mots mémorisés.....	07
I-2.2 .La reconstruction des mots par analyse phonologique et analogique.....	07
I- 2.3. Le traitement morpho- syntaxique de l’écrit.....	08
I- 3. La maîtrise de l’orthographe travers à la lecture.....	08
I-4. L’importance de la lecture dans l’enseignement de l’orthographe.....	09
I-5.L’inquiétude des étudiants devant la lecture.....	11
I- 6. L’association de l’enseignement de l’orthographe à la production écrite.....	14
I- 7.L’enseignement de l’orthographe via la dictée.....	15
I- 7.1 La dictée : entre hier et aujourd’hui.....	15
I- 7.2.La dictée sans faute.....	16
I- 7.3.La dictée du jour.....	18
I- 8. La dictée comme solution de la maîtrise de la compétence orthographique....	18
I-8.1.Adopter une procédure de recherche.....	19
I-8.2. Utiliser les échanges entre les étudiants.....	20

I-8.3 .Reprendre confiance en soi.....	20
I-8.4 .Différencier.....	20
Chapitre II : Une approche didactique de l’enseignement de l’orthographe par la production écrite	
II-1. Le statut de l’erreur.....	23
II -1-1 L’erreur positive.....	24
II 1.2. Une notation valorisante.....	25
II 1.3. L’importance de l’observation et de la mémorisation.....	25
II 1.4.L’aspect normatif des règles.....	27
II -2. Les pratiques innovantes dans l’enseignement de l’orthographe.....	28
II 2.1. La pratique des ateliers de négociations graphique (ANG)	30
II 2.2.La pratique des commentaires méta graphiques.....	31
II 2.3. Le manque de données quantitatives sur ces pratiques.....	31
Chapitre III : Analyse et interprétation de la compétence orthographique dans le corpus	
III -1. Présentation du corpus.....	36
III- 1.1. Echantillon du corpus.....	36
III -1. 2. La méthodologie utilisée.....	36
III -2 .Analyse des données.....	37
III -2.1 .Orthographe.....	37
III- 2.2. Orthographe d’usage.....	37
III -2.2.1. Incompétence de l’orthographe.....	38

III -2.2.2- Le respect de la <i>majuscule / minuscule</i>	40
III -2.2.3. La place de l'accent.....	41
III -2.2.4. La marque de l'apostrophe.....	42
III- 2.3. La morphologie.....	43
III -2.3.1. La morphologie flexionnelle.....	43
III -2.3.2. L'accord en genre et nombre.....	43
III -2.3.3. La flexion nominale.....	44
2.3.4 Le statut de l'accord en genre.....	44
III -2.3.5. La flexion adjectivale.....	44
III -3. Flexion verbale.....	45
III -3.1. Accord du verbe avec son sujet.....	45
III -3.2. La confusion entre les auxiliaires <i>avoir</i> et <i>être</i>	46
III- 4. L'étude syntaxique.....	47
III -4.1. La défaillance de l'article.....	47
III -4.2. La confusion entre le <i>masculin</i> le <i>féminin</i>	48
III -5 .La place de la préposition.....	49
III- 6. La forme de construction des phrases.....	50
Conclusion	52
Références Bibliographiques	55
Annexes...	

Introduction

Depuis quelques années, la notion de compétence de communication est au cœur de l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère (FLE). L'enseignement de l'orthographe est indissociable de son apprentissage. De nos jours, cette association « enseignement- apprentissage de l'orthographe en FLE » persiste au cœur des questions constituant des problèmes en classe de FLE. L'objectif est d'amener l'apprenant à communiquer (à l'oral comme à l'écrit) correctement dans la langue étrangère (LE). Cet objectif a souvent été formulé en termes d'acquisition d'une compétence en communication.

« *La compétence communicative est la capacité de communiquer efficacement dans une langue (maternelle, seconde ou étrangère)*¹. » La notion de compétence communicative est relativement récente dans l'enseignement des langues ; nous pouvons la faire remonter au travail de l'anthropologue américain Dell Hymes dans les années 1970, construite sur une critique du postulat de Chomsky compétence vs. Performance. Certaines de ses composantes sont :

-La compétence linguistique : habileté à interpréter et à appliquer les règles du code linguistique dans une situation de communication.

-La compétence sociolinguistique : habileté à interpréter et à utiliser différents types de discours en fonction d'une situation de communication.

-La compétence stratégique : habileté à utiliser des stratégies verbales et non verbales pour maintenir le contact avec les interlocuteurs et gérer l'acte de communication en fonction de l'intention des locuteurs.

Ainsi notre recherche consiste à évaluer la compétence orthographique des étudiants en troisième année licence de l'université KASDI Merbah de Ouargla. Nous verrons ainsi les

¹ Dell HYMES, *Vers la compétence de communication*, Hachette, Paris, 1972, p.30.

erreurs les plus fréquentes chez ces derniers, nous identifierons les entraves qui peuvent s'opposer à l'augmentation d'une compétence orthographique en FLE dans l'objectif de manier une compétence communicative dans la situation scolaire et de décrire leur compétence communicative en français afin d'améliorer leur niveau.

Le choix porté sur ces étudiants n'est pas gratuit. De ce fait, le premier diplôme universitaire s'obtient au niveau de cette année. Donc il est fondamental d'inculquer cette génération un niveau acceptable d'orthographe. De plus la préférence de la production écrite qu'à la dictée se justifie par le fait que cette dernière permet de faire travailler le côté scriptural, phonologique et même sémantique ainsi que d'éviter la *tricherie* et l'autocorrection.

Cette détermination constitue par ailleurs notre motivation dans ce secteur, dans la mesure où depuis un bon moment nous nous interrogeons sur la compétence orthographique.

Ainsi, le pourcentage important de ce problème nous conduit à la problématique suivante : ***Qu'est ce qui est à l'origine de l'incompétence orthographique des étudiants en 3ème année licence de l'université de Ouargla ?***

Pour cela, nous nous proposerons de vérifier via un sujet les hypothèses suivantes :

1. La maîtrise de l'orthographe serait liée à la lecture, du fait que les étudiants ne lisent plus ;
2. La baisse du niveau des étudiants comparé à celui des étudiants dans le passé serait une cause de l'incompétence notamment à l'orthographe ;
3. La production écrite non associée à l'enseignement de l'orthographe en serait également une cause.

Tout cela nous conduira à expliquer la compétence orthographique de ces étudiants pendant leur cursus universitaire. Bref, nous examinerons la compétence orthographique. Nous analyserons également les difficultés liées à l'orthographe aux quelles les étudiants sont confrontés lors de la rédaction en langue française. Notre motivation première consiste à désigner les problèmes orthographiques dans un contexte universitaire et d'en apporter une solution adéquate afin de perfectionner leur niveau et de leur permettre une meilleure compétence orthographique. Il est par conséquent utile d'inculquer un bon enseignement orthographique aux étudiants pour leur permettre de s'ouvrir au reste, pour assurer les interactions et l'évolution des liens avec les autres, mais aussi pour leur admettre de réussir leur lettre de motivation par exemple afin s'offrir un emploi digne.

Donc, notre travail consistera à évaluer les problèmes qui freinent le développement de la compétence orthographique des étudiants. Nous ne nous arrêterons pas tout simplement à une évaluation mais également nous proposerons des solutions qui pourront palier à ce phénomène qui diminue les chances des étudiants dans le domaine scolaire, social etc.

Notre recherche s'inscrit dans le domaine des sciences du langage et sémiologie de la communication qui sera jumelé à une étude analytique pour analyser les erreurs orthographiques commises par les étudiants de troisième année licence.

Pour livrer une meilleure explication à cette problématique, nous nous sommes proposé à enjoindre un exercice poussant les étudiants à produire un paragraphe cohérent. Ce travail a pour but de déceler les erreurs les plus récurrentes chez les étudiants et d'en apporter des solutions.

Pour se faire, nous avons morcelé ce travail en trois chapitres. Le premier chapitre abordera la problématique de l'enseignement de l'orthographe à travers la lecture. Autrement dit, comment la lecture peut- elle aider à améliorer la qualité de l'orthographe. Nous y aborderons également les différentes pratiques utilisées dans l'enseignement supérieur de l'orthographe. Le second chapitre quant à lui sera consacré à l'intégration de la production

écrite comme approche didactique dans l'enseignement de l'orthographe. Nous y traiterons aussi le statut de l'erreur voire même parlé d'erreur positive. Dans ce même chapitre, il y sera question de voire les principales pratiques innovantes appliquées à l'enseignement supérieur de l'orthographe. Pour ce qui est du troisième chapitre, il sera réservé à la présentation et à l'analyse du corpus, ensuite nous analyserons les causes des différentes erreurs afin de valider nos hypothèses. L'échéance de notre travail sera marquée par une conclusion qui résumera l'essentiel de notre recherche.

Tout au long de notre travail, nous recourons à la méthode analytique qui ne sera pas non plus la seule méthode adoptée, mais qui consistera à celle dominante de notre travail de recherche.

L'élaboration de ce travail de recherche n'a pas été de tout repos. De ce fait la rareté d'ouvrages de base traitant la compétence orthographique à l'enseignement supérieur nous a causé certaines difficultés pour la réalisation de ce travail de recherche.

De plus, il urge de signaler que nous nous garderons de ne parler que des phénomènes qui entrent en étroite relation avec notre sujet, de peur de conférer à ce travail le volume normal imparti à un travail de recherche en master.

Chapitre I :

La problématique de l'enseignement supérieur de l'orthographe à travers la lecture

I -1. On se donne à des représentations : Une conception élitiste de l'orthographe

Aujourd'hui l'orthographe constitue un moyen de classement social et de reconnaissance sociale. Lors que nous passons un concours où nous cherchons un emploi, la moindre erreur d'orthographe peut éliminer le candidat, celui-ci ayant pourtant les compétences requises. De même, selon André Angoujard,

Notre société a fait de la capacité à respecter la norme orthographique l'indice privilégié du niveau culturel et intellectuel des français. Ainsi la France est- elle un pays où l'immense majorité de ceux qui savent ne peuvent s'empêcher de juger plus défavorablement une faute d'orthographe qu'une erreur de calcul ou que l'aveu d'une ignorance dans le domaine littéraire ou historique. ²

Ceci devrait nous amener à avoir un regard positif envers les erreurs orthographiques en même à les banaliser afin de permettre aux étudiants d'en apprendre en lieu et place d'une correction négative. Il en résulte une influence à l'égard des étudiants, les plus exigeants étant généralement ceux qui assimilent réussite scolaire et réussite en orthographe.

Les tentatives récentes de réaménagement de l'orthographe en France et partout dans le monde se ressemblent par la motivation et différent par l'exécution. Traitent de leur bilan de nombreux ouvrages et articles de revues sans compter une masse innombrable d'éditoriaux, de tribunes libres et autres courriers de lecteurs.

Dans de nombreux pays, les modifications de l'enseignement de l'orthographe profitent d'une grande bienveillance des autorités, lesquelles tardent à tenir compte des arguments des opposants. Les connotations idéologiques sont souvent massives et subtiles à la fois : elles ne s'opposeraient aux soi- disant progressistes que des conservateurs larvés, mais lorsque l'opinion et l'usage se montrent réfractaires, les promoteurs des réformes se montrent condescendants : si le peuple ne suit ses meneurs et ses experts, ceux-ci céderont

² André ANGOUJARD, *Savoir orthographe*, Hachette, Paris, 1994, P.17.

au nom de l'axiome de la prépondérance de l'opinion publique, mais non pas sans regretter le manque de maturité des masses.

I -2. Les procédures orthographiques à l'enseignement supérieur

Trois procédures sont à l'œuvre dans la conduite orthographique. Ces dernières sont à développer conjointement :

I -2.1 L'utilisation d'un stock de mots mémorisés

Nous avons le sentiment que cette procédure soit la plus efficiente et la plus sobre. Elle admet un style d'écriture automatisée, comparable à celle utilisée couramment par le scripteur, qui ne se pose pas à chaque mot la question de son orthographe. L'activité de mémorisation systématique des mots courants est l'une des fondations indispensables à toute liberté d'écriture, voire à toute condition d'analyse de la langue. Cette mémorisation est première dans l'ordre chronologique comme dans l'ordre hiérarchique, et il conviendra de la faire systématiquement.

I -2.2 La reconstruction des mots par analyse phonologique et analogique

L'analyse phonologique (par phonèmes) et analogique (décomposition et recomposition de syllabes) est la seconde procédure devant accompagner les activités de lecture- écriture. Pourtant, autant elle est privilégiée dans tous les cycles. Nous l'utiliserons avec parcimonie, conjointement aux autres procédures et en appui sur celles-ci. Les situations de production d'écrit sont susceptibles de favoriser la conceptualisation de la langue écrite, et non l'inverse.³

³ Christine TAGLIANTE, *La classe de langue*, CLÉ International, Paris, 1994, p.20.

I - 2.3 Le traitement morpho- syntaxique de l'écrit

Cet usage ne peut être rejeté à plus tard. L'habileté de l'orthographe ne peut se passer d'intégrer les formes conventionnelles de l'écrit comme les lettres étymologiques, les marqueurs grammaticaux, la ponctuation, qui font partie du code et qui, à ce titre, doivent être intégrées très tôt aux conduites orthographiques. Les remarques de ce type seront encouragées, afin que l'étudiant intègre peu à peu la nécessité de respecter cette partie du code qui influe sur le sens.

I -3. La maîtrise de l'orthographe à travers la lecture

Pour bon nombre de personnes, la maîtrise de l'orthographe est liée à la pratique de la lecture. Plus un étudiant lit, plus il serait apte en orthographe.

Or, les objectifs de la lecture et de l'orthographe seraient intimement les mêmes. Nous lisons pour comprendre et nous nous servons pour cela des techniques, dont celles du déchiffrement. La production orthographique et la technique qui la fonde sont toutefois plus exigeantes. Pour orthographier un mot, il faut être susceptible de mettre dans l'ordre toutes les lettres. Pour lire en revanche, nous pouvons nous contenter d'analyses plus partielles. Tous les mots sont lus mais leur structure orthographique permet très souvent de savoir de quoi il s'agit avant même d'arriver à la fin du mot. Ce qui revient à dire que nous pouvons très bien comprendre le sens d'un texte sans en décoder tous les éléments, spécialement ceux qui se trouvent à la fin des mots. A quoi servirait d'analyser finement la fin des mots tels que « savais » ou « savait » « savaient », puisque les sujets grammaticaux antécédents apportent à celui qui lit une information suffisante ? Nous pouvons donc être un bon lecteur mais un scripteur médiocre.

L'étudiant, lorsqu'il lit, dégage du sens mais sa préoccupation n'est pas du tout de retenir la graphie d'un mot. A l'inverse, l'orthographe aide à la lecture, en facilitant la

compréhension. « *Nous pouvons ainsi différencier : le saut de Pierre, le seau de Pierre, le sceau de Pierre, et même le sot de Pierre !* »⁴

La lecture devance l'acte de distinguer par la vue les caractères écrits ou imprimés ou même celui de « prendre connaissance du contenu d'un texte » puisque la lecture va derrière l'écrit en cherchant d'une part ce qui pousse le scripteur à écrire pour savoir son intention première qui oriente l'ensemble de son écrit et d'autre part elle peut aller jusqu'à la recherche des motifs sur lesquels se base le choix des mots et expressions et les raisons qui le poussent à privilégier certains termes sur d'autres. Cette dernière tâche mentale qui accompagne souvent la lecture participe à l'interprétation personnelle de chaque lecteur. Celle-ci conduit le lecteur à retirer le résultat de sa lecture selon ses propres connaissances et sa propre vision.

La maîtrise de l'orthographe intervient dans la compréhension tant en lecture qu'en écriture, elle privilégie l'acquisition du vocabulaire et de la grammaire.

I -4. L'importance de la lecture dans l'enseignement de l'orthographe

La lecture est réputée comme une occasion que l'étudiant doit maîtriser pour établir des chaînes entre la langue étrangère et sa langue maternelle par l'intermédiaire de la traduction. La lecture est alors un moyen d'accès aux textes écrits, notamment les genres littéraires privilégiés à l'époque sur les genres textuels, car nous considérons là qu'il y'a une structure universelle commune entre toutes les langues et que les mots sont à l'origine des différences entre elles.

L'approche structuro-behavioriste et celle structuro-globale audio-visuelle insistent respectivement sur le système phonologique en ne lisant que ce que nous avons appris

⁴ Bernard COUTE, *L'orthographe aux cycles 2 et 3*, Retz pédagogie, Hachette, Paris, 1999, p.14.

oralement, et sur la compréhension du sens global de la structure, facilitée par des éléments audio-visuels.

Pour ces deux approches, l'écrit reste sacrifié à la langue parlée et à la prononciation, élément essentiel de l'enseignement des langues étrangères.

Néanmoins l'accent est centré sur la lecture avec l'apparition de l'approche cognitive qui est à l'origine de ce vaste mouvement de centration sur l'apprenant et de l'accent mis sur le développement de la compréhension, c'est-à-dire de l'appropriation du sens d'un texte.

Les raisons qui influencent les étudiants à lire un texte sont multiples et diverses :

D'abord certains lecteurs pratiquent la lecture pour rechercher des valeurs et les principes qui vont en harmonie avec les siens. Le but de ce genre de lecture, c'est la certitude de soi, *« ce que recherchent d'abord la plupart des lecteurs, ce n'est pas une expérience déstabilisante, mais au contraire une confirmation de ce qu'ils croient, savent et attendent »*⁵

Cependant, nous pouvons lire pour connaître des traits de sa personnalité ou pour avoir des connaissances sur l'homme que nous ignorons et faire alors de la lecture un intermédiaire pour la découverte de soi.

Il existe également un autre prétexte qui est celle de la recherche de la liesse qui se trouve des fois derrière l'acte de lecture. En effet, plusieurs lecteurs éprouvent un pouvoir unique dans le pèlerinage qu'offre la lecture à travers les différents genres textuels, notamment ceux littéraires. Donc la variété de ces genres leur procure :

-Un voyage dans le temps grâce aux textes narratifs à travers des faits historiques, vrais, vraisemblables ou complètement fabuleux ;

⁵ Françoise Gouzard-THOMAS, Roger MASSE et Jacques RICOT, *Lire et comprendre un texte*, Elipses Marketing, Hachette éducation, Paris, 1998, p.21.

- le rapprochement de deux ou plusieurs opinions dans un discours argumentatif ;
- L'explication d'une idée en donnant une infinité de détails importants pour leur éclaircir certaines connaissances dans un discours expositif et explicatif ;
- Un appel à l'imagination en dessina certaines images dans leurs esprits et un appel à la mémoire à long terme en évoquant d'autres images déjà construites et mémorisées. Cela se fait grâce à un discours descriptif.

I -5. L'inquiétude des étudiants devant la lecture

Proposer une définition de la lecture paraît évidente, mais ceci nous amène à définir d'autres concepts comme le savoir lire, déchiffrer et comprendre.

Selon le petit Robert, la lecture est une « *action matérielle de lire, de déchiffrer (ce qui est écrit) ...action de lire à haute voix (à d'autres personne) ...* »

La lecture est donc l'équivalent de compréhensible, de sonorisation d'un code. C est le fait d'identifier des symboles pour parvenir au contenu de l'écrit.

A propos de la lecture et de son utilité, André Maurois dit :

Notre civilisation est une somme de connaissances et de souvenirs accumulés par les générations qui nous ont précédées. Nous ne pouvons y participer qu'en prenant contact avec la pensée de ces générations. Le seul moyen de le faire, est de devenir ainsi un homme cultivé, est la lecture. Rien ne peut la remplacer.⁶

Dans ce passage l'auteur nous fait part de l'importance de la lecture pour les générations afin de devenir un homme cultivé.

⁶ André MAUROIS, *La bibliothèque publique et sa mission*, Hachette, paris, 1961, P.14.

En dehors de cela, elle contribue à augmenter la valeur de l'orthographe par la découverte de nouveaux mots et expressions.

D'après la citation, Maurois relie la lecture à la culture, et les deux choses deviennent une seule, inséparables et indispensables à la vie actuelle des étudiants. Par la lecture, nous connaissons tout ce qui se passait avant nous. Nous savons comment vivaient nos prédécesseurs.

La lecture est donc un puissant moyen de prendre conscience de sa personnalité, de se situer en face d'autrui, d'apprendre à se connaître en connaissant les autres. Elle peut aussi être un refuge ou une force. Elle peut être aussi orientée vers les responsabilités, la solution des problèmes⁷.

La lecture nous permet de voyager dans d'autres contrées ; nous visitons pays et îles derrière notre livre tout en restant dans notre fauteuil. Il nous arrive bien des fois d'être déçu par certaines choses que nous voyons se faire autour de nous et que nous jugeons inacceptables. Le livre nous permet de nous dépasser et de concevoir le milieu des autres.

Elle deviendra une structure dialectique, diachronique et en même temps synchronique. Les lecteurs qui connaissent les grands acteurs d'un pays quelconque, même s'ils n'ont jamais appris à parler leur langue, même s'ils n'ont jamais visité leur pays, grâce à la bibliothèque, ne seront jamais étrangers dans leur pays. Comme le disait André Maurois : chaque bibliothèque devient un institut de compréhension internationale. C'est une institution publique, dynamique et active et non statique. Elle s'intègre grâce au livre au plan de développement national tout en gardant sa neutralité.

La lecture se fait en général grâce au mouvement horizontal des yeux ainsi qu'à la prise d'information visuelle mais la façon par laquelle l'œil déchiffre un texte se diffère d'une langue à une autre et d'un lecteur à un autre. Cette différence dépend d'une part du nombre

⁷ André MAUROIS, Op.cit, P.14.

de fixations faites par le lecteur pour lire un mot et du nombre de syllabes perçues durant chaque fixation ainsi que la durée de ces fixations et le nombre des retours en arrière. Ce dernier diminue lors que le lecteur devient expert puis que la capacité perceptuelle augmente chez lui grâce à la pratique de la lecture en ayant un champ visuel de plus en plus large qui lui permet alors de percevoir un ou deux mots à la fois.

Ce nombre peut aller selon certains chercheurs jusqu'à cinq ou six mots (demi-ligne à la fois), par contre le lecteur débutant qui se trouve obligé de diviser certains mots en deux ou trois syllabes.

D'autre part la lecture en langue maternelle est plus rapide que celle en d'autres langues car le lecteur divise la ligne en certain nombres de sections moins que celui fait lors de sa lecture en langue seconde ou étrangère

Javal au début du 20^{ème} siècle décrit la lecture après un important travail fait dans son laboratoire en collaboration avec M. Lamane.

Il a été démontré que, loin d'être continu, le mouvement horizontal des yeux pendant la lecture se fait par saccades. Le lecteur divise la ligne en un certain nombre de sections d'environ 10 lettres, qui sont vues grâce à des temps de repos rythmés ; le passage d'une section à la suivante se fait par une saccade très vive, pendant laquelle la vision ne s'exerce pas .⁸

D'autres études menées récemment montrent également que le lecteur fait environ quatre fixations par seconde dont chacune couvre entre huit et vingt caractères avec la vitesse de deux cents à mille mots la minute, tout dépend de l'habileté du lecteur.

⁸ André ANGOUJARD, Op.cit, p.30.

I -6. L'association de l'enseignement de l'orthographe à la production écrite

Les recherches menées ces dernières années sur la didactique de l'enseignement de l'orthographe ont montré qu'un enseignement classique de l'orthographe qui se base sur l'apprentissage de la langue française ne permet pas à lui seul la maîtrise de l'orthographe. De plus, apprendre l'orthographe pour elle-même et non en l'incluant dans un objectif de production écrite, ce serait courir le risque que les étudiants établissent une frontière trop distincte entre les différentes composantes du français, comme le sont la grammaire, la conjugaison l'orthographe, le vocabulaire et l'expression écrite. Ainsi, certains étudiants bons en dictée continuent de commettre des erreurs dans des situations de production écrite qui nécessitent la gestion concomitante de processus non orthographique.

Pour lutter contre ce type de spécialisation, il importe d'associer la réflexion orthographique à la production écrite de façon à développer les savoir procéduraux efficaces. « *L'apprentissage du savoir orthographier ne saurait se concevoir de manière isolée. Celui-ci n'est en effet qu'une des composantes de la compétence générale de la production de textes écrits. Les objectifs en orthographe doivent donc être déterminés en fonction des besoins liés à la construction de cette compétence d'écriture* »⁹, nous confirme André Angoujard.

Plutôt que d'apprendre des règles et de les mettre à l'épreuve dans des exercices, il vaudrait mieux se doter d'instruments concrets et utiles, comme des affiches ou des cahiers-outils, bien préparés les étudiants. Il faut faire écrire les étudiants, leur faire produire leurs propres textes. Ensuite, nous devons mettre en place une pédagogie de la réécriture. Les savoirs orthographiques ne sont plus seulement la condition nécessaire à la production d'écrits où ils sont mis à l'épreuve, ils découlent également de l'exercice de cette activité d'écriture. Cependant, plus un étudiant est en situation d'apprentissage et moins il peut gérer de front

⁹ André ANGOUJARD, Op.cit, p.40.

toutes les compétences nécessaires à la production d'un texte. Il est ainsi intéressant de travailler également l'orthographe par l'usage de dictées.

L'attention à l'orthographe dans les productions écrites des apprenants se construit avec l'aide de l'enseignant.

I -7. L'enseignement de l'orthographe via la dictée

La dictée constitue un véritable outil permettant des apprentissages et des remédiations. C'est certes un exercice traditionnel mais que nous pouvons rendre varié et formateur. D'ailleurs il existe de nombreuses variantes à la dictée.

I -7.1 La dictée entre hier et aujourd'hui

L'exercice de la dictée dans sa forme traditionnelle c'est-à-dire dictée d'un texte d'auteur sans préparation, suivie d'une correction magistrale, est contesté par la plupart des didacticiens. La dictée se révèle ici être un exercice terminal de vérification de connaissance de règles apprises hors contexte et hors production d'écrit.

Pour l'étudiant, c'est une situation artificielle car la dictée est l'unique moment où il convient d'appliquer les règles orthographiques. Or, nous pouvons être bon en dictée et négliger l'orthographe dans les autres écrits.

La dictée traditionnelle n'est pas à exclure totalement, il faut simplement lui donner sa place et sa fonction : elle peut intervenir en fin de séquence, en évaluation sommative de ce que les étudiants ont acquis. Il faut penser dans ce cas à étalonner la dictée aussi bien au niveau du vocabulaire (se référer à l'échelle Dubois Buyse) que des schèmes syntaxiques.

Dans ce type d'enseignement, il est rarement suggéré une étude réflexive qui mobilise le raisonnement, la découverte des systèmes et sous- systèmes, soit des activités qui fassent

sens. L'orthographe est imposée aux étudiants, ils ne peuvent ni la comprendre ni à fortiori la construire.

Pour faire évoluer nos pratiques de l'orthographe, il est donc nécessaire de rompre résolument avec un qui n'envisage que la mémorisation des formes normées de l'écrit et l'application des règles apparemment logiques ou exhaustives. Il faut au contraire admettre que les étudiants sont capables de construire ces savoirs orthographiques et leurs en donner la possibilité en leur faisant adopter une attitude réflexive sur la langue.¹⁰

I -7.2 La dictée sans faute

André Angoujard, dans son livre *Savoir orthographier*, propose aux enseignants de pratiquer un type de dictée qu'il appelle la dictée sans faute. Il s'agit d'un exercice au cours duquel un texte choisi par l'enseignant est donné à orthographier aux étudiants comme la dictée traditionnelle, mais les objectifs visés sont radicalement différents, de même que les modalités de mise en œuvre de l'enseignant. Contrairement à la dictée traditionnelle, la dictée sans faute ne remplit aucune fonction d'évaluation sommative. Sa visée est exclusivement d'apprentissage. Il s'agit, en situation d'exercice guidé, d'aider les étudiants à renforcer leur compétence de production orthographique.

Elle demeure un sujet controversé. Comme l'affirme Brissaud, elle a alimenté bon nombre de querelles dans le milieu scolaire et continue de le faire encore aujourd'hui. La dictée est le plus souvent utilisée à des fins d'évaluations. Il rappelle que des tentatives ont été effectuées afin que la dictée devienne d'avantage un instrument qui permettrait d'identifier les difficultés des apprenants et d'en cerner les causes dans le but de mettre de l'avant des moyens pour y remédier. Brissaud est conscient des limites de la dictée qui est souvent d'avantage un outil d'évaluation que d'apprentissage :

⁹ Bernard COUTE, op.cit., p.76

C'est une ineptie relevant de la pensée magique de croire que faire transcrire tant bien que mal des textes tout-venant sans travail préalable et ne proposer pour toute aide que d'illusoires notes accompagnées de marques rouges suffisent pour faire apprendre l'orthographe.

La dictée a emprunté différentes formes au fil des siècles. Nous nous intéressons ici à la dictée dans une perspective d'aide à l'apprentissage. Parallèlement aux pratiques innovantes mentionnées, les auteurs font souvent mention de la dictée sans faute (Brissaud)¹¹. Selon les autres, elle prend le nom de dictée dialoguée, de dictée-consultation, de dictée assistée ou de dictée sans faute. Nous préconisons cette dernière, vu ses avantages qui seront présentés subséquemment.

Dans ce type, le rôle de l'enseignant n'est pas à valider ou invalider les raisonnements proposés, mais plutôt à synthétiser les échanges et à aider les étudiants à trouver les moyens de vérifier la pertinence des propositions faites par le groupe.

Selon Cogis¹², l'enjeu est d'accompagner les apprenants dans leur appropriation de l'orthographe. Elle parle de la dictée sans faute comme d'une tâche problème, proposée de façon régulière aux étudiants, dont le but consiste à réfléchir sur les choix orthographiques et méthodologiques. Cette pratique implique de mettre l'accent sur les procédures, les raisonnements et les graphies au moyen d'échanges collectifs. Elle se veut une adaptation de la dictée traditionnelle avec une différence importante cependant : l'instauration d'un dialogue au cours de la phase d'écriture. Le fait d'explicitier, c'est-à-dire de mettre en mots pour les autres, oblige l'apprenant à verbaliser sa pensée. Ainsi, la représentation à l'origine d'une erreur devient manipulable et peut évoluer. Sur une base régulière, la dictée sans faute permet de consolider des notions déjà abordées avec les étudiants en ce qui concerne l'orthographe et la grammaire. Le fait qu'elle soit animée en grand groupe par l'enseignant

¹¹ Catherine BRISSAUD, *Regards nouveaux sur la lecture et l'écriture*, IUFM de Grenoble, 2001, p.28.

¹² Daniel COGIS, *L'orthographe, un enseignement en mutation*, IUFM de Paris, 2005, p.132.

permet une participation simultanée d'un maximum d'étudiants, ce qui constitue un avantage de taille, pendant que les autres s'adonnent à une autre tâche de façon autonome.

I -7.3 La dictée du jour

Cogis et Ros- Dupont proposent une autre variante plus facilement applicable en contexte scolaire puisqu'elle se déroule de façon collective. Une phrase est dictée aux apprenants. L'enseignant écrit au tableau les différentes graphies proposées par le groupe. Les apprenants sont alors invités à écarter progressivement les graphies (qui sont effacées du tableau) tout en soutenant une proposition. A la fin de la séance, la forme correcte de la phrase est écrite au tableau et reprise par les apprenants. Cette activité peut être menée tant avec la classe en entier qu'en petits groupes.

Chaque modalité comporte ses avantages ainsi que ses inconvénients. Une autre variante consiste à laisser des erreurs commises par les apprenants afin de les amener à les nommer et à verbaliser la stratégie utilisée pour éviter de commettre à nouveau la même erreur (Sautot)¹³.

I -8. La dictée comme solution de la maîtrise de la compétence orthographique

Les pratiques que nous venons de présenter ont un dénominateur commun : la verbalisation du raisonnement grammatical par les étudiants. Celle-ci nous paraît fondamentale puisque l'apprentissage atteint son niveau le plus complet lorsque l'apprenant est en mesure de communiquer sa pensée à lui-même et aux autres (Sautot). Comme nous le verrons dans les autres cas, les interactions verbales jouent un rôle de premier plan dans l'apprentissage selon une conception socioconstructiviste, dans la foulée des travaux de Bruner et Vygotsky, voulant que l'apprenant ne construise pas seul son savoir, mais dans l'action, au

¹³. Jean-Pierre SAUTOT., *Raisonnement sur l'orthographe au cycle 3*, 10, *Projets pour l'école*, IUFM Grenoble, 2000, pp.194- 200. <http://www.educ-revues.fr/LLP/>, consulté le 28/ 04/2016 à 10h18min, 2002.

fil de son expérience personnelle avec l'aide de ses pairs. Ainsi, ces pratiques innovantes dans le domaine de l'orthographe s'appuient sur des bases théoriques solides, mais il convient de se demander à quel point leur efficacité a été mesurée sur le terrain. Dans la section suivante, nous aborderons la pertinence de ces pratiques qui s'avèrent prometteuse, mais pour lesquelles les données empiriques se font rares. Ces propositions intéressantes en enseignement de l'orthographe s'appuient sur des bases théoriques actuelles concernant l'apprentissage tel que le socioconstructivisme, le statut de l'erreur et la zone proximale de développement qui seront définies dans le cadre théorique. Ces bases théoriques amènent à concevoir l'apprentissage comme une construction de l'apprenant en relation avec ses pairs. Evidemment, cette conception se répercute directement sur l'enseignement qui place le sujet au cœur du processus d'apprentissage en considérant ses erreurs comme une fenêtre ouverte sur ses procédures, ses stratégies, ses façons d'appréhender une notion, tout en respectant son rythme, c'est-à-dire sa zone proximale de développement. A cet effet, il importe de souligner ici que, depuis quelques années, dans le domaine des didactiques disciplinaires, un courant s'est développé mettant les représentations des apprenants et, conséquemment leur rôle dans le processus d'appropriation des connaissances.¹⁴

I -8.1 Adopter une procédure de recherche

Les étudiants doivent apprendre à chercher et donc à trouver la réponse à leurs questions dans divers documents, sur des affiches, sur des fiches réalisées par eux-mêmes, dans les dictionnaires, les manuels... *La dictée aidée, la dictée sans faut* permettent de s'entraîner à chercher dans les documents appropriés.

Lors de la dictée aidée, les étudiants ont le droit et l'obligation de servir des outils pendant la dictée ou la relecture. Lorsqu'un étudiant a un doute sur l'orthographe d'un mot, il doit prendre la parole et chercher avec l'aide de ses camarades la réponse à sa question. Il va

¹⁴ André CHERVEL et Daniel MANESSE. *La dictée : Les français et l'orthographe*. Paris : Institut national de recherche pédagogique, Calman Levy, Paris, 1987.1989, p.287.

alors consulter ses propres fiches, confirmer des hypothèses sur des mots ou les copier avec la chance de mémoriser une forme juste.

I -8.2 Utiliser les échanges entre les étudiants

Il est intéressant de développer chez les étudiants des activités d'écriture et de réflexion conjointes, de susciter des échanges sur les caractéristiques de l'écrit, de comparer des formes, qu'elles soient erronées ou normées, pour en comprendre les fonctionnements.

Avec *la dictée négociée*, par un travail de groupe, avec le dispositif de *la dictée sans faute*, par une préparation collective, avec *la dictée aidée*, où les étudiants peuvent s'aider mutuellement, les étudiants vont se poser des questions sur la langue et y répondre ensemble.

De plus, cela aura un effet de motivation, motivation pour celui qui sait aider un camarade, motivation pour trouver un indice pertinent et pouvoir aider les autres.

I -8.3 Reprendre confiance en soi

L'exercice de dictée est un élément de référence pour l'enseignant et doit être un élément de satisfaction pour les étudiants. En effet, ceux-ci réussissent leur dictée tout comme ils réussissent un devoir de sciences. Il faut donc mettre en œuvre une procédure qui permet à l'étudiant de réussir en préparant ensemble le texte, en choisissant ce texte en relation avec les compétences des étudiants. C'est le cas avec *l'auto- dictée* où le texte est préparé en classe collectivement et restitué individuellement, avec *l'imprégnation de texte*.

I -8.4 Différencier

Avec *la dictée à choix multiples*, en donnant des propositions différentes selon les étudiants, nous pouvons différencier l'activité. De plus, cette forme de dictée est intéressante car la forme juste d'un mot est parfois stockée en mémoire mais n'arrive pas à

être récupérée, entre trois propositions, l'étudiant pourra retrouver l'expression ou le mot recherché. De même avec *la dictée à trous*, nous pouvons cibler l'évaluation sur des points précis, comme la gestion des accords en nombre au sein du groupe nominal.

Cogis et Ros- Dupont proposent une autre variante plus facilement applicable en contexte scolaire puisqu'elle se déroule de façon collective. Une phrase est dictée aux étudiants. L'enseignant écrit au tableau les différentes graphies proposées par le groupe. Les étudiants sont alors invités à écarter progressivement les graphies en soutenant une proposition. A la fin de la séance, les phrases correctes sont écrites au tableau et recopiées par les étudiants (correction). Cette activité peut être menée tant avec la promotion en entier qu'en petits groupes.¹⁵

Chaque modalité comporte ses avantages et ses inconvénients. Une autre variante consiste à laisser des erreurs commises par les étudiants afin de les amener à les nommer et à verbaliser la stratégie utilisée pour éviter de commettre à nouveau la même erreur.

¹⁵ Danièle COGIS, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, école/collège*. Coll. Delagrave Pédagogie et formation. Edition Delagrave, Paris, 2005, p.425.

Chapitre II

Une approche didactique de l'enseignement de l'orthographe par la production écrite

II-1. Le statut de l'erreur

Les erreurs peuvent provenir de l'ignorance d'une règle (déclarative ou procédurale), de l'inaptitude de lier la connaissance déclarative à la connaissance procédurale, de la gestion cognitivement trop coûteuse ou de l'application automatique de procédures d'accord liée à l'expertise (Fayol et Largy).¹⁶ Seule une entrevue avec un scripteur peut permettre de trouver la raison de l'erreur : en d'autres termes, il peut s'agir d'erreur de langue ou d'erreur de plume.

Des recherches montrent aussi que la surcharge cognitive est l'une des causes possibles pour laquelle les scripteurs font des erreurs conformément à Fayol et Largy. En particulier, les marques morphologiques de nombre, de genre, de personne impliqueraient une lourde charge cognitive car la gestion de l'accord requiert beaucoup d'attention en français puisque la plupart d'entre eux ne se prononcent pas à l'oral. Pour certains chercheurs, ce fait les incite à penser que l'accès aux mots et aux énoncés se ferait via la forme phonologique des énoncés, ceux-ci étant ensuite transcrits sous forme graphémique et donc que dans la mémoire à court terme, il y aurait la forme phonologique (et non visuelle) des mots. Comme les marques de genre et de nombre (et quelquefois de personne) n'ont pas toujours de correspondant phonologique, il y'a alors des erreurs.

La surcharge cognitive ne serait pas la seule cause possible des erreurs. Jaffré et Bessonnat mentionnent qu'un scripteur peut avoir des difficultés à gérer des données linguistiques selon les contraintes de la mémoire de travail. De plus, ces acteurs ajoutent que la fréquence de certains mots peut aussi venir importuner le scripteur. Par exemple, une erreur de type : « *j'écrit* pourrait provenir de la fréquence du mot *écrit* contrairement à *écris*, qui est moins fréquent.

¹⁶ Michel FAYOL et Pierre LARGY, *Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale*, Hachette, Paris, 1992, pp. 80- 98.

II-1.1 L'erreur positive

Faut-il sanctionner les erreurs ou utiliser les erreurs en vue de faire progresser les étudiants ? Il faut d'abord reconsidérer l'erreur : préférer le terme d'erreur à celui de faute. Il faut aussi savoir qu'il y'a des erreurs positives : quand un étudiant écrit par exemple un « abrit » par référence à abriter, il a parié sur la cohérence de la langue et sa logique mérite d'être soulignée et encouragée. Par ailleurs, certaines erreurs orthographiques renseignent sur les hypothèses qui, font que l'étudiant à un moment donné les commet sur un point précis. Ces solutions incorrectes traduisent une pensée en train d'évoluer et s'inscrivent dans une dynamique « proposition- vérification-rectification » dans laquelle l'enseignant a son rôle à jouer. C'est pourquoi celui-ci doit s'efforcer de faire expliciter les erreurs, et faire en sorte que l'étudiant comprenne ce qui l'a amené à écrire telle ou telle forme : ainsi s'enclenche le raisonnement métalinguistique. Le dialogue régulier avec l'enseignant et les autres étudiants sur le « quoi », le « comment » et le « pourquoi » des formes devrait à la longue s'intérioriser et favoriser la prise de distance et de conscience personnelle et une plus grande maîtrise des processus à l'œuvre dans la langue.

L'erreur n'est plus seulement du ressort de l'enseignant qui, avec son stylo rouge, l'exhibe et la sanctionne. L'étudiant doit entrer dans une logique de repérage des erreurs, avec une localisation de plus en plus précise ainsi qu'une logique de classification dans le domaine concerné : classer des erreurs soi-même, les affecter à un domaine précis (celui des sons mal transcrits, ou des accords ou des homophones...) peut considérablement aider l'étudiant à mettre de l'ordre dans sa tête et à avancer vers l'auto-évaluation, précédant une auto-correction. La relecture de son propre texte, qu'il ait été dicté ou rédigé, prend alors toute son importance.

Il est nécessaire de dédramatiser l'erreur et de faire comprendre aux étudiants que celle-ci fait partie intégrante du processus d'apprentissage.¹⁷

II-1.2 Une notation valorisante

Le rejet de l'exercice de la dictée par certains étudiants ne vient pas des difficultés à surmonter si la dictée est étalonnée, il vient du jugement porté sur leur travail et de la notation. La note d'un exercice de mathématique est obtenue en additionnant des points ou fractions de points correspondant à des réussites. La note de dictée est obtenue en soustrayant des points correspondant à des échecs. Ainsi, l'étudiant volontaire, qui fait 40 fautes d'orthographe à ses dictées et mobilise son énergie pour en faire moins, en fera 20 puis 10 mais aura toujours la même note : 00/20... de quoi le décourager, puis le dégouter !

Une solution serait de fragmenter la dictée en autant de segments égaux à des points à attribuer. Par exemple, pour une dictée de 40 mots, une barre de tous les 4 mots, la notation étant 2 points pour chaque fragment réussi sans faute. Une autre solution serait de noter la proportionnalité réussites / erreurs.

L'apport essentiel de la dictée ne réside pas dans l'exercice lui-même, mais dans les exercices réflexifs qu'elle suscite : correction, relecture/ réécriture, résolutions de problèmes orthographiques, confrontation des propositions de chacun, argumentation.

II-1.3 L'importance de l'observation et de la mémorisation

L'enseignement de l'orthographe relève dans cette perspective des moyens de faire stocker en mémoire une infinité de formes graphiques. Or, non seulement l'étudiant d'aujourd'hui n'est plus disposé comme autrefois à subir une pédagogie très contraignante et très autoritaire comme apprendre par cœur des listes, des règles ; mais il apparaît aussi que

¹⁷. Jean-Pierre ASTOLFI, *L'erreur, un outil pour enseigner*. Coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques », ESF éditeur, France, 1997, p.117.

même s'il les apprend, cela ne signifie pas qu'il est capable de les utiliser en situation d'écriture.

Bernard Coute analyse la consigne d'un exercice qui demande aux étudiants d'observer précisément les mots d'une liste pendant dix secondes chacun, pour les mémoriser. Or quelle aide cette consigne peut-elle apporter pour stocker en mémoire une représentation de la boue ? Ce mot sera mémorisé si ce qu'il a de « spécial » (le morpho graphe -e) est compris comme lettre distinctive (la boue / le bout) et dérivative (boueuse, boueux, éboueur) ... L'important, c'est l'organisation de la mémoire et la compréhension des relations sémantiques et morphologiques. En orthographe, comme en lecture, c'est le savoir et le sens qui ouvrent les yeux.

La relation qui existe entre l'observation et la mémorisation est au cœur des recherches visant le bon fonctionnement de l'enseignement de l'orthographe. « *L'enseignement de l'orthographe doit référer sur des activités spéciales, identifiables comme telles pour apprendre les règles et mémoriser les mots.* »¹⁸

Nous croyons que l'observation signifie la perception et que la mémorisation c'est l'enregistrement, mais en réalité cette tâche est complexe parce que la mémorisation inclut l'enchaînement des fonctions suivantes :

- perception ;
- identification ;
- enregistrement ;
- reconnaissance.
- conceptualisation. ;

¹⁸ Jean Marie- De VRIONDO, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, t, 1 : Parcours et procédures de construction de sens*, De Boeck université, Belgique, 2000, p.35.

- adaptation.

C'est-à-dire qu'il faut ces étapes pour que le processus de mémorisation soit fini par le système nerveux central. Nous pouvons illustrer cela en prenant comme exemple un apprenant qui étudie pour la première fois un fait nouveau en classe. D'abord il en distingue la forme extérieure : un texte court écrit en colonnes. Ensuite il identifie le texte en ses parties qui le composent : le titre, les paragraphes, le nom de l'auteur et la date de parution. Enfin il enregistre l'ensemble de ces éléments qui donnent chez lui une image interne.

II-1.4 L'aspect normatif des règles

Les anciens manuels d'orthographe listent les difficultés et les pièges de la langue. Les règles d'orthographe sont étudiées les unes après les autres, de manière très décontextualisée, nous ne les mélangeons pas. Puis il est demandé aux étudiants d'appliquer ces nouvelles connaissances en pratiquant des exercices d'entraînements. Or les enseignants reconnaissent que l'apprentissage des règles et des listes n'a pas fait ses preuves. De plus, cet apprentissage mécanique dégoûte l'étudiant actuel qui est sollicité par des centres d'intérêt tellement plus captivants. Ce type de méthodes à défaut de séparer l'orthographe du reste des activités de production écrite, ce qui donne des étudiants obtenant de bons résultats lors exercices d'orthographe mais oubliant cela dans d'autres situations plus complexes. De même en centrant l'attention sur les difficultés de la langue, ces manuels contribuent à renforcer l'image d'une l'orthographe privée de toute cohérence interne. Avec ce type d'enseignements, les étudiants apprennent à gérer les faits de langue non comme une appropriation personnelle, mais comme un arbitraire extérieur imposé.

Et il peut passer à la phase de reconnaissance lorsqu'un autre fait nouveau se présente devant lui. Il reconnaît donc ce texte puis que les éléments qui le composent et ceux du premier texte sont identiques.

Puis il conceptualise cela, avant de passer à la phase d'adaptation, en s'appuyant sur les premières informations enregistrées. Ces dernières lui permettent de reconnaître un autre fait nouveau d'une façon non imagée mais plus logique, c'est-à-dire même si ce nouveau texte contient des changements : titre en phrase verbale au lieu de phrase nominale ou l'inverse, le nombre de paragraphe différent... Ces modifications n'empêchent pas l'apprenant à savoir qu'il s'agit d'un fait nouveau parce qu'il est déjà passé à la phase de conceptualisation.¹⁹ Enfin il passe à l'adaptation, phase dans laquelle il sera prêt à réagir vis-à-vis de ce genre textuel en exploitant tout ce qu'il a déjà appris lors de l'étude de son premier fait nouveau.

Les contenus des leçons spécifiques doivent aborder l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale, selon une progression réfléchie, avec une répétition permettant leur intégration par tous.

II-2 Les pratiques innovantes dans l'enseignement de l'orthographe

L'intérêt de l'enseignement de l'orthographe réside dans sa fonction qui est de faciliter la compréhension, et par là même l'élaboration d'un message écrit. Pour Bernard Coute, si la dictée est une activité d'apprentissage, il est nécessaire de préciser ce qu'elle apprend à faire. Il est douteux qu'elle apprenne à orthographier des mots inconnus, il est probable qu'elle entraîne à écrire un énoncé communiqué oralement. Savoir prendre, noter un texte sous dictée est un savoir-faire utile et difficile à maîtriser. Il suppose en effet la compréhension et la mémorisation de l'énoncé, l'écriture de chaque mot, le codage grammatical des relations entre les mots, l'usage des majuscules et des signes de ponctuation.

Or, si la dictée est pratiquée en y incluant des activités de réflexion sur la langue, elle peut être un outil d'apprentissage pour les étudiants.

¹⁹ Patrick de Sainte-LORETTE., Jo MARZE, *Comment développer sa mémoire ? « L'Etudiant »*, Chihab, Alger, 1995. P.33.

L'étude de la production écrite et de son apprentissage nécessitent que soient prises en considération plusieurs dimensions. Premièrement, alors que le langage utilise le canal oral et auditif, l'écriture mobilise la motricité manuelle et la vision. L'apprentissage de la production écrite exige d'abord que le geste graphique soit contrôlé et puisse être dirigé de manière à produire les unités distinctives de l'écriture. Cet apprentissage est à la fois indépendant et relié à la compréhension de la dimension dite symbolique de l'écrit. Ce dernier sert à représenter des signifiés, lesquels sont déjà représentés par la parole. L'écriture est un recodage de la parole, ce que les apprenants doivent découvrir. En français, du fait que le système orthographique est de type alphabétique, il leur faut en même temps retenir que ce recodage s'effectue par des unités abstraites, les phonèmes, correspondant à des lettres ou configurations de lettres (graphèmes). Cette dimension phonographique est fondamentale et constitue une première source de difficulté. Ce n'est pas la seule. Le caractère irrégulier (ou opaque ou non consistant) du français écrit, essentiellement dans le sens de la production verbale écrite a pour conséquence que l'apprentissage et la maîtrise de la production écrite exigent la disponibilité de connaissances lexicales et morphologiques. Ces dernières entrent parfois en compétition avec la dimension phonographique, la morpho graphie (codage de la dimension morphologique) l'emportant sur la phonologie, en particulier pour conserver aux mots leur relation à des mots de la même famille.²⁰

L'orthographe doit reposer sur un apprentissage explicite des règles qui structurent la langue, mais aussi sur une approche implicite, favorisant sa découverte, son imprégnation, son automatiser et son exploitation lors du contact avec les écrits en réception comme en production.²¹

²⁰ Bernard COUTE, op.cit., p.20.

²¹ Jean- Yves, BOYER, *La verbalisation comme voie d'accès à la compréhension et à la production de textes* », Hachette, Paris, 1997, pp. 203-218.

II-2.1 La pratique des ateliers de négociations graphique (ANG)

Les ateliers de négociation graphiques, mis au point par une équipe de chercheurs de Dijon, constituent le dispositif didactique qui est le plus documenté. En petits groupes, les apprenants sont invités à réfléchir sur la langue à partir de la confrontation de leurs graphies produites lors d'une dictée. Celle-ci se déroule sous la supervision de l'enseignant qui soutient les apprenants, mais dont le rôle se limite à l'étayage. Les ANG proposent donc un défi aux apprenants, en autant que ce dernier soit réalisable avec le soutien de leurs pairs. Tels que présentés par la plupart des chercheurs. Les ANG sont pertinents dans la mesure où ils poursuivent essentiellement ces objectifs : modifier les attitudes des apprenants à l'égard des activités d'orthographe, modifier leur comportement intellectuel en les amenant à développer des habitudes de réflexions devant l'écrit et se doter de méthodes efficaces pour résoudre des problèmes graphiques.

Les ANG constituent une pratique stimulante puisqu'elle fait émerger les conceptions des apprenants et permet une construction du savoir orthographique au moyen des interactions entre les pairs. Aussi, selon Jean- Yves BOYER, il s'agit d'une pratique qui a fait ses preuves en salle de classe. Elle constate que certains apprenants deviennent capables de formuler des arguments valides et manifestent un développement de leurs capacités métacognitives, une plus grande efficacité des procédures de relecture et une amélioration du traitement des accords.

Cependant, nous n'avons pas accès à la recherche derrière ce constat ni aux résultats qui nous permettraient d'observer des effets positifs des ANG dans les textes d'apprenants. Par ailleurs, malgré les nombreux avantages dans le cadre scolaire et universitaire que rapporte Haas, cette pratique peut s'avérer contraignante puisqu'elle peut difficilement être réalisée plus de quatre fois dans une année scolaire. Plus d'un mois est nécessaire avant que chaque équipe vive l'entretien avec l'enseignant.

II-2.2 La pratique des commentaires méta graphiques

Une autre approche, mise au point par le groupe de recherche LEA (Linguistique de l'Écrit et Acquisition), serait à préconiser en enseignement de l'orthographe, selon des chercheurs comme Brissaud et Bessonnat. Dans le même esprit que les ANG, il s'agit d'amener les apprenants à objectiver la façon dont ils résolvent des problèmes orthographiques sous la forme d'entretiens au cours desquels deux ou trois apprenants interagissent entre eux. Cependant, au lieu d'une dictée comme dans les ANG, leurs productions personnelles sont utilisées.²²

Malgré les avantages que présente cette approche, il reste qu'elle nécessite beaucoup de temps et, pour être fructueuse, cette démarche doit s'inscrire dans une continuité et dans un dispositif de travail finalisé (production de texte avec réécriture) afin de débloquer la parole de l'apprenant et de lui donner sens. Par exemple, il importe que l'enseignant mise sur l'analogie en questionnant l'apprenant. Brissaud et Bessonnat suggèrent des questions telles que : « A quoi ce mot te fait- il penser ? De quel mot te rapproches-tu ? Pourrais-tu le remplacer ? ». L'enseignant doit également poser des questions autant du type *pourquoi* que du type *comment* puisque le but n'est pas de connaître l'orthographe exacte du mot, mais plutôt de mettre le doigt sur les chemins par lesquels passe l'apprenant pour y arriver.

II-2.3 Le manque de données quantitatives sur ces pratiques de l'orthographe

Malgré l'aspect positif qui émane de ses pratiques innovantes, nous constatons le manque de données quantitatives qui démontrent leur efficacité. Par exemple, Ros- Dupont (2006), après avoir mené des recherches auprès des différentes cohortes à l'école (université), observe que les commentaires des apprenants aident l'enseignant à identifier les procédures des apprenants (savoirs et savoir- faire) et à mesurer leurs difficultés. Par contre, nous ne savons pas exactement sur quels types de données elle base ses observations. Plusieurs

²² Catherine BRISSAUD, et Daniel BESSONNAT I. *L'orthographe au collège : pour une autre approche*, IUFM de Grenoble, 2001, p.255.

chercheurs, dont Cogis²³, et Simrd soulignent que par les discussions grammaticales entourant la dictée sans faute, l'apprenant construit d'une manière progressive une conscience métalinguistique utile à la maîtrise du code puisqu'il a droit à l'erreur et doit tenter d'exprimer le plus clairement possible ses doutes quant à la graphie d'un mot. Au-delà des graphies erronées, la dictée sans faute fournit à l'enseignant des indications sur les modes d'analyse des apprenants qui lui permettent de construire des activités de remédiation plus ciblées. En dehors des commentaires positifs certains enseignants qui, ont expérimenté cette façon d'enseigner l'orthographe, il n'existe aucune donnée sur les effets de ces pratiques ni sur les compétences individuelles des apprenants en orthographe. L'évolution du doute dans le raisonnement collectif au cours de ces séances n'est pas appuyée de données non plus. C'est d'ailleurs ce que déplorent Brissaud et Bessonnat.

Les recherches qui portent sur ce qui se passe dans la classe sont assez rares, même en ce qui concerne le choix des enseignants et leur efficacité. Par ailleurs, les recherches de type psycholinguistique et sociolinguistique fournissent des points de repères. D'abord, il est nécessaire de tenir compte des représentations des apprenants et de celles des enseignants.

Des recherches menées par Cogis permettent de constater l'évolution du raisonnement grammatical des apprenants, au moyen de nombreuses verbalisations enregistrées et analysées de façon plus ou moins systématique, au fil des ANG. Cependant, nous ne connaissons pas la méthode utilisée. Comme le soulignent Fisher et Nadeau : « *Les bénéfices de ces pratiques sur l'écrit demeurent encore peu documentés bien que des effets positifs soient rapportés* »²⁴. Nous constatons donc l'absence de données sur les retombées des ANG et de la phrase dictée du jour sur les écrits individuels et sur la compétence à orthographier. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette lacune dans la recherche. La rareté de recherches qui visent à évaluer l'efficacité d'une approche ou d'une pratique menée en

²³ Danièle COGIS. *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux, pratiques nouvelles*, Edition Delagrave, Paris, 2005, p.425.

²⁴ Marie NADEAU et Carol FISHER, *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*, Hachette, Paris 2006, pp. 100- 131.

suivant le design expérimental (pré ou post test avec un temps d'intervention entre les deux) est expliqué par Fisher et Nadeau comme suit :

La lourdeur de ce design expérimental jumelé à la difficulté de contrôler ce qui se passe réellement dans les classes expliquent sans doute la rareté de ses doutes (rareté déjà signalée par Fayol et Brissaud, dans le domaine de l'orthographe). Pourtant, de telles preuves d'efficacité ou de retombées sur les écrits des apprenants sont sans doute le type de recherches auquel de nombreux enseignants s'attendent le plus, voire qu'ils attendent pour adopter de nouvelles dans l'enseignement de l'orthographe.

En décrivant les pratiques actuelles en didactique de l'orthographe du français, Fisher et Nadeau mentionnent que dans les travaux sur les ateliers de négociation graphique et sur les autres pratiques, nous avons accès surtout à des échanges enseignants- apprenants, recueillis à différents moments d'une année scolaire, mais que la méthode d'analyse demeure très peu décrite.

En ce qui concerne la dictée, Simard a fait le point. Il constate que les recherches sur la rentabilité pédagogique de la dictée manquent. Une étude ancienne sur l'efficacité de cet exercice, effectuée, a été dirigée avec un groupe expérimental et un groupe contrôle. Au total, 23 classes faisaient la dictée et un nombre équivalent de classes ne subissaient pas l'exercice, mais une même consigne étaient donnée aux deux groupes : être vigilant à l'égard de l'orthographe en situation d'écriture. L'analyse des courbes des résultats en orthographe conclut que la dictée, préparée ou non, n'a aucune influence sur les progrès en orthographe (Nadeau). Cependant, ce dernier insiste sur le fait que cette étude ne suffit évidemment pas pour trancher la question. Il considère que plusieurs autres recherches expérimentales devraient être menées pour vérifier si la dictée contribue ou non à l'apprentissage de l'orthographe. Malgré moult critiques faites à l'égard des bienfaits de la dictée, Simard lui demeure convaincu que la dictée constitue un exercice orthographique complet qui, contrairement aux exercices à trous par exemple, a l'avantage les difficultés non plus de façon isolée et décontextualisée, mais en vrac, comme c'est le cas dans une

situation authentique d'écriture. En réaction aux chercheurs qui doutent des effets de la dictée, Simard prévoit que plusieurs recherches expérimentales devraient être réalisées pour lever la moindre équivoque, notamment en ce qui touche les versions dites améliorées de la dictée. Il est possible, en effet, qu'intégrées à un processus actif d'apprentissage, les versions propres à favoriser la réflexion sur la langue telles que la dictée dirigée ou la dictée mutuelle constituent un moyen parmi d'autres pour aider l'apprenant à comprendre et à appliquer le système orthographique de la langue.

**Chapitre III Analyse et interprétation
de la compétence orthographique dans
le corpus**

III-1 Présentation du corpus

III -1.1 Echantillon du corpus

Rappelons tout d'abord que notre travail s'intitule : *Pour une approche analytique de la compétence orthographique en FLE : cas des étudiants de troisième année de l'université KASDI Merbah de Ouargla*. Ainsi pour venir à bout de notre recherche, nous avons travaillé avec un groupe d'étudiants composé d'étudiants en troisième année licence de l'université de Ouargla. Ceux-ci sont au nombre de 36 (deux groupes). Nous leur avons proposé un test durant le mois de février 2016 qui consistait à rédiger un paragraphe d'une quinzaine de lignes en trente minutes.

Dans le but d'étudier la compétence orthographique en FLE chez les étudiants de troisième année licence au département de français de l'université KASDI Merbah Ouargla, nous avons ainsi conçu un contrôle écrit dont la consigne est la suivante : « *Un de vos parents (papa ou maman) revient des lieux saints après y avoir effectué le pèlerinage. Racontez comment se passe l'événement : (préparatifs de la réception des invités.)* »

Le choix de ce thème n'est pas fortuit. En effet il relève de l'actualité de tout un chacun, axé sur la famille, et qui contraint l'étudiant à exercer toutes ses compétences universelles et sa compétence orthographique en langue française. Aussi il est tenu de respecter la consigne en se servant du vocabulaire adapté au thème du pèlerinage, de la réception et de la famille. Egalement, ce thème est une façon d'appréciation libre dans la mesure où les réponses obtenues sont multiples. Puisque nous parlons ici de l'orthographe, nous allons nous focaliser sur les différentes copies des étudiants.

III-1.2 La méthodologie utilisée

Ainsi, nous nous basons sur les productions écrites pour voir les aspects de la compétence orthographique qui s'y trouvent. Il ne s'agira point d'évaluer la compétence orthographique

à des échéances didactiques ; mais plutôt de distinguer les erreurs les plus fréquentes à partir d'un corpus de productions contenant des erreurs commises par les étudiants afin d'en proposer des solutions possibles.

Donc, il s'agit ici d'analyser les erreurs les plus récurrentes par l'intermédiaire d'un corpus de production avec les erreurs commises par les étudiants et d'en proposer des solutions éventuelles.

Partant d'un groupe de trente-six copies, nous avons reçu un nombre divers. De ce fait, notre travail consistera à déceler les erreurs orthographiques au niveau des différentes phrases qui constituent les textes et est arrangé selon les échelons suivants :

-L'orthographe

-Le lexique

-La morphologie

-La syntaxe

III- 2. Analyse de données

III- 2.1 Orthographe

Son étude se fera à partir de ses deux sous composantes

-Orthographe d'usage

-Majuscule / minuscule

III-2.2 Orthographe d'usage

Cette catégorie d'erreur est très large et nous la classons selon les sous- classes suivantes :

III-2.2.1 Incompétence de l'orthographe

Exemple 1 : « *Nous avons préparé des cirimonies pour sélébrer.* »

Exemple 2 : « *Nous avons passé de bons moments avec mes parents qui racontent ces souvenirs d'hailleur.* »

Exemple 3 : « *Toute la famille va pour le rencontrer dans l'air port.* »

Exemple 4 : « *Cet événement était très manifique.* »

Exemple 5 : « *(...) mon père décend et on le voir lointin nous criyons et leveons nous mains (...).* »

Exemple 6 « *tout dabord, mois et avec mes familles organisent un réccienulle très maniphique.* »

Exemple 7 « *L'anné passé mon pére revient après d'un moi a cause d'effectué (...) et on attendu ce jour ce jour-là pour les accuie.* »

Exemple 8 « *elle étai trée contante de cette proposition et elle était invité touts la famille elle préparer ses affaires puis va an aireport.* »

Les erreurs qui émanent de l'incompétence de l'orthographe sont nombreuses. De ce fait dans la plupart des copies que nous avons analysées, les étudiants rencontrent le problème pour écrire correctement certains justifiant ainsi notre titre : Incompétence de l'orthographe.

Les corrections de ces exemples sont les suivantes :

Exemple 1 : Nous avons préparé des cérémonies pour célébrer.

Exemple 2 : Nous avons passé de bons moments avec mes parents qui racontent ces souvenirs d'ailleurs.

Exemple 3 : Toute la famille va pour le rencontrer dans l'aéroport.

Exemple 4 : Cet événement était très magnifique.

Exemple 5 : (...) mon père descend et on le voit_lointain nous crions et levons nos mains (...).

Exemple 6 : Tout d'abord, moi et avec mes familles organisent un accueil très magnifique.

Exemple 7 : L'année passée mon père revient après d'un mois à cause d'effectuer (...) et on attend ce jour-là pour l'accueillir.

Exemple 8 : « elle était très contente de cette proposition et elle avait invité toute la famille elle préparait ses affaires puis va an aéroport.

Donc nous avons constaté que certaines erreurs interviennent car les étudiants ont une incompétence phonologique qui leur facilite la différenciation entre :

Le « é » et le « i » : « *Nous avons préparé des cirimonies.* »

« *J'itais très heureux.* »

J'étais très heureux.

« *La journi est magnéfique.* »

Exemple 1 :

La journée est magnifique.

« *Les invités arrivent à la matini.* »

Les invités arrivent à la matinée.

Le « o » et le « ou » : « *je n'oblie jamais ce jour.* »

Je n'oublie jamais ce jour.

Exemple 2 :

« *Nous sommes à couté de la maison.* »

Nous sommes à coté de la maison.

Le « i » et le « u » : « *rutuel* » au lieu de *rituel*.

« *habitide* » au lieu de *habitude*.

Exemple 3 :

« *plisieur* » au lieu de *plusieurs*.

« *obteni* » au lieu de *obtenu*.

Nous devons dire que bon nombre des étudiants ne peuvent pas écrire avec l'orthographe correcte certains phonèmes qui peuvent être transcrits de diverses manières comme le phonème [ɛ] qui peut revêtir ces formes (ais, ait, es, ei...) par exemple : l'eau *fréche* pour l'eau fraîche, *j'éété* pour j'étais, il *avei* pour il avait etc.

Aussi, nous avons constaté dans presque toutes les copies l'absence du *s* marquant l'accord entre le nom et le déterminant auquel il renvoie ; mais également chez certains mots qui se termine par la lettre *s*. Nous avons ici certains exemples qui illustrent notre remarque :

Exemple 1 : « *Aprè quelque jour mes parent sont revenu.* »

Après quelques jours mes parents sont revenus.

Exemple 2 : « *Il propose à maman pour aller aux lieu saint.* »

Il propose à maman pour aller aux lieux saints.

III-2.2.2 Le respect de la *majuscule / minuscule*

La plupart des étudiants ne respectent pas l'utilisation de ces deux composantes de l'orthographe, certains mettent l'une à la place de l'autre, d'autres l'ignorent complètement :

Exemple 1 : « *un jour, mais parents obtenu sur un carte pour voyager à pèlerinage.* »

Un jour, mais parents obtenu sur une carte pour voyager au pèlerinage.

Exemple 2 : « ma sœur soumiya est parti au marché mais moi je suis à la Maison pour occuper les invité. »

Ma sœur Soumiya est partie au marché mais moi je suis à la maison pour occuper des invités.

Nous voyons au niveau de l'exemple 1 que la phrase commence par *un* donc elle doit commencer par une lettre majuscule ; l'étudiant n'a pas mis de majuscule dans cette phrase.

Cependant dans le deuxième exemple l'étudiant ne met pas la majuscule au début mais il la met au milieu de la phrase avec le nom maison qui n'est pas un nom propre.

III-2.2.3 La place de l'accent

Les exemples ci-dessous nous donnent un aperçu sur cette catégorie d'erreur :

Exemple 1 : « *Nous avons prépare un super diner.* »

Exemple 2 : « *Nous nous apprétons aujourd'hui a feter le retour de mes parents qui font finalement leur retour des lieux sains dans ce foyer qui fut si vide et triste en leur absence.* »

Exemple 3 : « *tot le matin j'eteais entrain de ranger les chaises pour accueillir les invites.* »

Les formes normales et correctes de ces phrases devraient plutôt être :

Exemple 1 : Nous avons préparé un super dîner.

Exemple 2 : Nous nous apprêtons aujourd'hui à fêter le retour de mes parents qui font finalement leur retour des lieux sains dans ce foyer qui fut si vide et triste en leur absence.

Exemple 3 : Tôt le matin j'étais entrain de ranger les chaises pour accueillir les invités.

Ainsi, cette catégorie d'erreur s'est considérablement répété dans l'ensemble des productions. Par exemple dans certaines copies, l'étudiant ôte l'accent circonflexe qui ne joue pas un rôle phonétique (*appretons* au lieu de *apprêtons* ; *a* au lieu de *à* ; *un diner* au lieu de *un dîner*)

De plus, beaucoup d'étudiants ne différencient pas l'accent grave de l'accent aigu et nous avons découvert que la plupart a mis l'un à la place de l'autre ou même écrit le mot sans mettre l'accent. C'est l'exemple du mot *trés* qui dans toutes les copies que nous avons corrigées apparaît avec un accent aigu *trés* et cette observation est utilisable sur les mots les plus récurrents comme *j'etais* au lieu de *j'étais*, *feter* au lieu de *fêter*, *invites* au lieu de *invités*

III-2.2.4 La marque de l'apostrophe

L'apostrophe est le signe de ponctuation qui évite la rencontre de deux voyelles de suite mais que beaucoup d'étudiants ne savent pas comment l'utiliser car ils ignorent son rôle. Les exemples ci-contre nous en disent plus :

Exemple 1 : « cetai vraiment bien. »

Exemple 2 : « lannée passée mon père est revenu de pèlerinage. »

Exemple 3 : « pour moi lessentiel est la rencontre familiale. »

Dans le cas de l'exemple 1, ce genre d'erreur est revenu sur presque toutes les copies. Elle témoigne du non maitrise de la règle qui régit l'utilisation de l'apostrophe. Donc faut écrire « *c'était* vraiment bien. ». Concernant l'exemple 2, nous suggérons la correction suivante : « *l'année* passée mon père est revenu de pèlerinage. »

En fin l'exemple 3 expose l'un des obstacles de l'utilisation de l'apostrophe qui relève de l'incompétence de l'orthographe et la correction est la suivante : « *pour moi l'essentiel est la rencontre familiale.* »

III-2.3 La morphologie

La compétence morphologique complète la compétence orthographique. L'analyse des productions des étudiants nous a permis de déceler les contraintes que rencontrent les étudiants. Ces dernières sont classées suivant les étapes suivantes.

III-2.3.1 La morphologie flexionnelle

Le constat est que beaucoup d'étudiants ne mettent pas les marques morphologiques du pluriel qui ne se prononce pas à l'oral quelques noms qui sont précédés d'un déterminant au pluriel ou d'un adverbe exprimant la quantité (plusieurs, beaucoup...) est accordée au singulier :

Exemple 1 : « *tous le voisin vient assisté à la cirimonie.* »

Tous les voisins viennent assister à la cérémonie.

Exemple 2 : « *les invité est contant de l'arrivée de mes parent.* »

Les invités sont contents de l'arrivée de mes parents.

III-2.3.2 L'accord en genre et nombre

Exemple 2 : « *plusieurs voiture est garée devant notre maison.* »

Plusieurs voitures sont garées devant notre maison.

III-2.3.3 La flexion nominale

Exemple 3 : « *papa a amené beaucoup de chose de mecca.* »

Papa a amené beaucoup de choses de la Mecque.

III-2.3.4 Le statut de l'accord en genre

La différenciation entre le masculin et le féminin demeure un problème récurrent chez les étudiants. Ainsi, les erreurs retenues sont les suivantes :

Exemple 1 : « *cette fête je la garde avec moi tout ma vie.* »

Exemple 2 : « *ces moment de préparation ont été parmi mes meilleures moment que j'ai vécu. »*

Exemple 3 : « *l'anné passé mon père revient après d'un moi de pèlerinage. »*

III-2.3.5 La flexion adjectivale

Exemple 1 : « *ma sœur est contents de revoir papa. »*

Exemple 2 : « *je porte des habits spécial pour la journée. »*

Exemple 3 : « *Le lendemain après que ma mère s'est bien reposé.* »

Tous ces exemples signalent que les étudiants commettent des erreurs de type morphologique et particulièrement concernant le genre et parfois le nombre.

Donc, ils ne maîtrisent pas le féminin de quelques dans la mesure où ils ignorent la règle, c'est le cas dans l'exemple où le mot *sœur* est du genre féminin singulier donc il est anormal d'écrire *ma sœur est contents de revoir papa* mais plutôt d'écrire *ma sœur est contente de revoir papa*.

Il en est de même pour l'exemple 2 qui nous évoque la règle grammaticale du pluriel des noms en « *al* », de ce fait l'adjectif *spécial* devrait s'accorder avec le mot *habit* qui est au pluriel d'où aurait dû écrire : je porte des habits spéciaux pour la journée.

III-3 Flexion verbale

III-3.1 Accord du verbe avec son sujet

Après avoir analysé les productions écrites des étudiants, nous avons fait le constat que beaucoup d'étudiants ne maîtrisent pas les principes de la morphologie verbale. Ainsi, les verbes ne sont pas accordés à leurs sujets, en attestent les exemples suivants :

Exemple 1 : « *les cadeaux qui sont apporté par mon père est nombreux.* »

Exemple 2 : « *Alors on revenont dans leur pays à la maison.* »

Exemple 3 : « *c'est le jour que mon père Ahmed et ma mère Halima revient des lieux saints après y avoir effectué le pèlerinage.* »

Exemple 4 : « *lorsque mon père se prépart pour revenir du pèlerinage nous avont commencé directement a préparé une petite cérémonie.* »

Nous constatons une mauvaise formation entre le verbe et son sujet ; en effet, le sujet est au pluriel cependant son verbe est mis au singulier ou même mal écrit. Ainsi, ces erreurs montrent le problème qu'ont les étudiants vis-à-vis de la conjugaison. Par exemple dans l'exemple 4, l'étudiant a du mal à distinguer les verbes du premier groupe à ceux du deuxième et du troisième groupe lui entraînant à mettre *t* à la place de *e*. D'où les corrections ci-contre :

« *les cadeaux qui sont apportés par mon père sont nombreux.* »

Pour l'exemple 2, non seulement l'étudiant ne distingue pas de quel groupe appartient le *revenir* mais il ne maîtrise pas aussi la conjugaison de ce verbe. Il devrait plutôt écrire : « *Alors on revient dans leur pays à la maison.* »

Concernant l'exemple 4, l'étudiant répète la même erreur que dans l'exemple précédent, et dans la deuxième partie de la phrase, il fait la confusion entre l'auxiliaire *avoir* et la préposition *à* et ne respecte pas la règle qui stipule que si un verbe est précédé de la préposition *à*, nous devons le mettre à l'infinitif.

Donc la forme correcte de cet exemple est la suivante : « *lorsque mon père se prépare pour revenir du pèlerinage nous avons commencé directement à préparer une petite cérémonie* »

Il faut aussi noter le manque de signes de ponctuation et le non-respect de l'usage de la majuscule qui doit débiter une phrase dans presque tous les exemples.

III-3.2 La confusion entre les auxiliaires *avoir* et *être*

En lors de l'analyse des productions des étudiants, nous avons constaté que bon nombre ne sait pas utiliser correctement les auxiliaires *avoir* et *être* et plus particulièrement aux temps composés. De ce fait, ils sont inaptes de discriminer les verbes qui se conjuguent avec l'auxiliaire *avoir* de ceux qui vont avec l'auxiliaire *être* et encore moins la forme pronominale :

Exemple 1 : « *D'abord on a parti avec toute la famille à l'aéroport pour l'accompagner à la maison.* »

Exemple 2 : « *nous avons très content pour papa et la famille.* »

Exemple 3 : « *« Le lendemain après que ma mère s'est bien reposé.* »

Ce type d'erreur est revenu dans pratiquement toutes les productions. En dehors de la confusion entre les auxiliaires *être* et *avoir*, les étudiants ne savent pas pour quel verbe

utiliser l'auxiliaire être. Il est donc préférable de dire : « D'abord on est parti avec toute la famille à l'aéroport pour l'accompagner à la maison. »

Il en est de même pour cet exemple : « Nous sommes très contents pour papa et la famille. »

Pour l'exemple 3, c'est la règle de l'accord des verbes pronominaux qui n'a pas été respectée. Ainsi, l'étudiant devrait plutôt mettre : « Le lendemain après que ma mère s'est bien reposée. »

III-4 L'étude syntaxique

La structure phrastique et l'ordre des mots dans une phrase constituent la syntaxe qui est l'une des composantes de la compétence orthographique. Par conséquent son analyse se déroule comme suit :

III-4.1 La défaillance de l'article

Exemple 1 : « *Après l'arrivée on avait déjà préparé diner aux invités (les voisins, les cousins, les amis...)* »

Après l'arrivée on avait déjà préparé le diner aux invités (les voisins, les cousins, les amis...)

Exemple2 : « *Celui qui fait pèlerinage sans commis aucun péché phisique ou moral retourne comme premier jour de sa naissance.* »

Celui qui fait le pèlerinage sans commettre aucun péché physique ou moral retourne comme le premier jour de sa naissance.

Ces erreurs bloquent la communication et multiplie les erreurs commises par les étudiants.

La défaillance de l'article pourrait provenir de l'ignorance des règles de grammaire.

III-4.2 La confusion entre le masculin le féminin

Les erreurs repérées à ce niveau sont minimales. Néanmoins certains étudiants éprouvent toujours la difficulté de différencier les mots du genre masculin à ceux du genre féminin.

Exemple 1 : « *Enfin c'est le beau chose que chacun de nous peut sentir à l'avenir.* »

Exemple 2 : « *Cette événement était très magnifique.* »

Exemple 3 : « *Mon père a l'honneur de visiter le lieu sacré Mecca dont le grand mosquée.* »

Exemple 4 : « *après son retour nous avons fait un réception dans lequel on a invité les cousins et certaines de nos amies.* »

Exemple 5 : « *D'abord, aujourd'hui tout ma famille et les voisins est la et donne de la cadeaux pour il.* »

Cette catégorie d'erreur est la plus représentative dans la plupart des productions analysées concernant le mélange entre le masculin et le féminin. Au niveau du premier exemple, l'étudiant considère le mot *chose* comme un mot au féminin l'entraînant ainsi à écrire « (...) *le beau chose* (...). ». La formule correcte est : « *Enfin c'est la belle chose que chacun de nous peut sentir à l'avenir.* » C'est la même chose pour l'exemple 2 dans lequel l'étudiant ne connaît pas le genre du mot *événement* et il l'a féminisé, pour l'exemple 3 il a mis l'expression grande mosquée au masculin et disant ainsi *grand mosquée*. Concernant les exemples 4 et 5, nous constatons que l'étudiant écrit tous les noms féminins au masculin et donc nous proposons la correction suivante :

Exemple 4 : Après son retour nous avons fait une réception dans laquelle on a invité les cousins et certaines de nos amies.

Exemple 5 : D'abord, aujourd'hui toute ma famille et les voisins sont là et ils donnent des cadeaux pour lui.

III-5 La place de la préposition

A la suite de l'analyse des productions des étudiants, nous constatons que ces derniers ont de sérieux problèmes quant à l'utilisation correcte de la préposition. Autrement dit, ils font l'amalgame entre les prépositions suivantes : *à, de, pour...* ; ainsi, les incorrections les plus répétées notées à ce niveau sont les suivantes :

Exemple 1 : « *Nous sommes parti en l'aéroport pour l'accueillir.* »

Exemple 2 : « *En plus au nuit de ce jour tout les inviteur ont revient a ces maison.* »

Exemple 3 : « *papa tue un mouton par la fête.* »

Nous pouvons en déduire que les étudiants mélangent les prépositions *en, au, par* respectivement en *à, à, et pour*. Cette confusion est due au non maîtrise du rôle que doit jouer chacune de ces prépositions dans une phrase et donc nous suggérons les corrections ci-dessous :

Exemple 1 : « *Nous sommes partis à l'aéroport pour l'accueillir.* »

Exemple 2 : « *En plus à la nuit de ce jour, tous les invités sont revenus à la maison.* »

Exemple 3 : « *papa tue un mouton pour la fête.* »

Cette série d'erreur s'est pratiquement retrouvée dans toutes les productions des étudiants. Il urge donc de rappeler que la préposition *à* traduit un rapport de lieu, de destination et de lieu. Elle s'utilise aussi pour présenter un verbe, un complément du nom...

III-6 La forme de construction des phrases

L'ordre normal des mots dans la phrase a suscité d'énormes obstacles à la bonne rédaction causant ainsi la divergence par rapport aux normes qui régissent la langue française.

Les exemples ci-contre nous en disent plus ; ils sont les plus courants dans les productions des étudiants :

Exemple 1 : « *Il amené beaucoup de choses parfum, Zam Zam,...* »

Exemple 2 : « *il ma demandai de lavé les plats pour servi les invité le matin.* »

Exemple 3 : « *on a commencé a servir les plats au moment que arrive nos invités.* »

Le fait d'oublier certains mots constitue le type d'erreur le plus retrouvé dans la production des étudiants. C'est le cas dans l'exemple 1 où la négligence de l'auxiliaire *a* déjoue la clarté de la phrase. Cependant, l'exemple 2 quant à lui, met beaucoup plus la règle grammaticale qui stipule que si un verbe est précédé d'une préposition, il doit être mis à l'infinitif. Il en est de même pour deux verbes qui se suivent le second doit se mettre à l'infinitif. La plupart de ces erreurs pourraient être due au fait que beaucoup d'étudiants raisonnent d'abord en arabe avant de le transcrire directement en arabe. Et pourtant les deux langues n'ont point les mêmes lettres alphabétiques, encore moins les règles grammaticales qui les commandent.

Enfin, après avoir étudié les productions des étudiants, nous avons aussi décelé des complications lexicales. Ces dernières témoignent de l'incompétence communicative en général et orthographique en particulier qui se manifeste souvent par la méprise de la portée entre deux ou plusieurs mots.

Ses erreurs proviennent d'un mauvais choix d'un verbe, la mauvaise place d'un adverbe, d'une préposition ou bien même d'un déterminant.

Enfin, le respect des signes de ponctuation atteste de la cohérence du texte. Cependant, nous remarquons que les étudiants n'ont pas la maîtrise correcte de la ponctuation. Ils ont ainsi fait des erreurs à l'instar des mauvais usages ou la défection ou l'emploi sans importance de certains signes de ponctuation.

Exemple 1 : « *on a commencé a servir les plats au moment que arrive nos invités* »

Dans cet exemple, l'étudiant n'a pas respecté la règle qui prévoit qu'une phrase commence par une lettre majuscule et se termine par un point.

Exemple 2 : « *il ma demandai de lavé les plats. pour servi les invité le matin* »

Quant à l'exemple 2, nous remarquons un usage gratuit du point c'est-à-dire qu'il n'a pas bien utilisé le signe de la ponctuation dans la mesure où le mot qui vient après le point ne commence pas par une majuscule entraînant ainsi à une infraction de la règle grammaticale.

Du moment que l'usage normal des signes de ponctuation est partie intégrante de l'habileté de la langue, les étudiants sont tenus de prendre soin de la rigueur de l'utilité des signes de ponctuations qui constituent un instrument par lequel ils peuvent parvenir à rédiger des textes méthodiques.

Conclusion

Après avoir exposé et détaillé la problématique de la compétence orthographique des étudiants en troisième année licence de l'université KASDI Merbah de Ouargla sous le thème : *Pour une approche analytique de la compétence orthographique en FLE : Cas des étudiants de troisième année*, nous en venons maintenant à la conclusion.

A partir de cette recherche et à partir des productions écrites des étudiants, nous avons vite deviné que les incompétences orthographiques des étudiants seraient dues au fait du statut du français dans leur pays d'origine (Algérie), c'est-à-dire le français comme langue étrangère. D'où l'acquisition de cette dernière. En plus, les résultats aux quels nous sommes arrivés corroborent notre hypothèse selon laquelle la maîtrise de l'orthographe serait liée à la lecture. En effet, les étudiants rencontrent des entraves qui les bloquent à produire des textes sans erreurs orthographiques. Ces erreurs sont de toutes sortes :

1. Morphologiques qui est la plupart liée à la conjugaison des verbes mais aussi la confusion des auxiliaires avoir et être.
2. Syntaxiques qui sont le résultat de l'ignorance des préceptes à l'image de l'interférence syntaxique. Par exemple le mauvais usage des prépositions ou des articles...
3. Lexicales qui sont synonymes d'une inaptitude sémantique.

Dans l'optique de rendre l'étudiant actif dans le développement de sa compétence orthographique, nous avons proposé des pratiques innovantes dans le but d'améliorer l'orthographe en salle de classe dont les ateliers de négociation graphique (ANG), les commentaires métagraphiques, la dictée du jour et la dictée sans faute. Cette dernière a fortement suscité notre attention car elle admet de faire travailler l'ensemble de la promotion sur les problèmes orthographiques.

La capacité des étudiants de pouvoir produire des textes avec *sans* ou un peu *moins* de d'erreurs témoigne l'incompétence orthographique. Ces erreurs sont généralement dues à une insuffisance de l'acquisition de la compétence orthographique à l'instar de l'incohérence des idées, un emploi erroné des connecteurs logiques, la confusion entre le masculin et le féminin, entre les différents accents du français, la place de la majuscule et de la minuscule, etc. Toutefois, certaines erreurs sont strictement liées à l'incompétence de l'orthographe comme l'ignorance des formes correctes de certains mots, la place de l'apostrophe, etc.

Par conséquent, l'incompétence orthographique des étudiants est provoquée par le fait que ces derniers ne lisent pas trop, mais également que les enseignants n'appliquent pas certaines pratiques incontournables pour la maîtrise de la compétence orthographique. De plus l'influence de la langue maternelle (arabe) en est également une cause. En effet, certains étudiants réfléchissent en arabe avant de traduire leur idée en français ce qui peut causer l'incohérence dont nous avons évoqué précédemment vu que les deux langues n'ont pas les mêmes règles grammaticales ou encore le même système alphabétique.

Ainsi, nous sommes persuadés que l'amélioration de la compétence orthographique de ces étudiants requiert des sacrifices énormes ; ils doivent ainsi penser et traduire cela avec la langue française et d'estimer que cette langue n'est point une école condensée de règles ; mais que la langue constitue un ensemble de sciences linguistiques liées aux savoirs socioculturels. En même temps ils doivent délaisser les barrières sociales.

Pour trouver un moyen à cette difficulté, notre étude nous a conduits à élargir cette problématique sur d'autres recherches et traiter plusieurs axes qui nous admettent de concevoir ce problème d'une autre manière. Cela laisse entendre que d'autres chercheurs peuvent eux aussi s'intéresser à analyser la compétence orthographique sous d'autres angles et à travers d'autres moyens différents de ceux que nous avons utilisés. Ces

Conclusion

recherches pourront peut-être aboutir à d'autres résultats distincts des nôtres et déceler d'autres causes probables de l'incompétence orthographique.

Les interrogations qui peuvent émaner ainsi de notre recherche sont les suivantes :

Comment faire appliquer d'une manière efficiente les pratiques proposées au cours de la rédaction pour améliorer la qualité de la compétence orthographique des étudiants ?

Quels sont les moyens par lesquels un enseignant peut adopter afin d'inciter ses apprenants à la pratique de la lecture si on sait que cette pratique peut constituer l'une des remèdes les plus rapides mais les plus efficaces quant à l'amélioration de la compétence orthographique ?

Enfin, comment pouvons-nous arriver à dédramatiser l'erreur chez les étudiants jusqu'à même arriver à parler d'erreur positive ?

Références bibliographiques

Ouvrages théoriques

- 1- ANGOUJARD, A. *Savoir orthographier*, Hachette, Paris, 1994.
- 2- ASTOLFI.J-P. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques » (dirigée par Michel DEVALY), ESF éditeur, France, 1997.
- 3- BOYER. J- Y. *La verbalisation comme voie d'accès à la compréhension et à la production de textes* », Hachette, Paris, 1997.
- 4- BRISSAUD. C et BESSONNAT. D. *L'orthographe au collège : pour une autre approche*, Delagrave, Grenoble, 2001.
- 5- BRISSAUD. C. *Regards nouveaux sur la lecture et l'écriture*, IUFM de Grenoble, 2001.
- 6- CHERVEL.A et MANESSE. D. *La dictée : Les français et l'orthographe*. Paris : Institut national de recherche pédagogique, Calman Levy, Paris, 1987-1989.
- 7- COGIS. D. *L'orthographe, un enseignement en mutation*, IUFM de Paris, 2005.
- 8- COGIS. D. *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, école/collège*. Coll. Delagrave Pédagogie et formation. Paris : Édition Delagrave,2005.
- 9- COUTE, B. *L'orthographe aux cycles 2 et 3*, Retz pédagogie, Hachette, Paris, 1999.
- 10- De VRIONDO. J- M. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, t, 1 : Parcours et procédures de construction de sens*, De Boeck université, Belgique, 2000.

Références bibliographiques

- 11- FAYOL. M et LARGY.P. *Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale*, Hachette, Paris, 1992.
- 12- HYMES. D. *Vers la compétence de communication*, Hachette, Paris, 1972.
- 13- LORETTE. De S.et MARZE.J. *Comment développer sa mémoire ? « L'Etudiant »*, Chihab, Alger, 1995.
- 14- Maurois. A. *La bibliothèque publique et sa mission*, Hachette, Paris : Unesco 1961.
- 15- NADEAU. M et FISHER. C. *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*, Hachette, Paris, 2006.
- 16- TAGLIANTE, C. *La classe de langue*, CLÉ International, Paris, 1994.
- 17- THOMAS, F. G, MASSE, R et RICOT.J. *Lire et comprendre un texte*, Elipses Marketing, Hachette éducation, Paris, 1998.

Dictionnaire :

- 18- Robert 2015

19- Sitographie :

- 20- SAUTOT. J-P, 2002. *Raisonner sur l'orthographe au cycle 3, 10, Projets pour l'école*, IUFM Grenoble, 2000, pp.194- 200 <http://www.educ-revues.fr/LLP/>, consulté le 28/ 04/2016 à 10h18min

Annexes



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
UNIVERSITÉ KASDI MERBAH - OUARGLA



Signature du Candidat

Nom: Prénom(s):

Date de naissance:

N° d'inscription:

Session: Groupe:

Epreuve de: Salle N°:

Département:

Faculté:

Note

Nom et Prénom(s)
du Correcteur

Signature

La pèlerinage. C'est le rêve de tout musulmane
femme ou bien un homme. Chaque maman ou papa
rêve de effectuer la pèlerinage.

C'est l'année 2013 que ma mère y avoir
effectué le pèlerinage c'est son rêve de
Voire. Cette phase pour la préparation pour l'événement
commença par suivre une formation concern
la préparation et la pratique et comment faire
pour passer une bonne pèlerinage. A la même
moment correctement, le départ été 20^h de
la nuit et 09^h00 de matin ont ne parti
chez nous a notre maison l'événement conce
avec préparation dans tout (le gâteaux le dinar
etc.) A l'arrivée de ma mère on a la réception
avec « le Madih » avec tout la personnes de village.



République Algérienne Démocratique et Populaire
 Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
 UNIVERSITÉ KASDI MERBAH - OUARGLA



Signature du Candidat

Nom: Prénom(s):

Date de naissance:

N°d'inscription:

Session: Groupe:

Epreuve de: Salle N°:

Département:

Faculté:

Note

Nom et Prénom(s)
du Correcteur

Signature

Dans le jour quand ma mère est allé au pèlerinage, et dans cette jour toute ma famille est entrain de préparer quelques chose qui est nécessaire pour les invités comme par exemples les gateaux, mes frères son achete beaucoup des légumes et fruit pour préparer le dîner de l'arriver de ma mère tout ça avant d'y aller.

Après son arrivé, on a allé à l'aéroport pour accueillir ma mère, moi et mes frères et mes soeurs avec les gros ovest avec beaucoup beaucoup de joy et aussi on a fait un cortège, ensuite on a partir à la maison pour voir les invités toutes la familles est heureuse à la maison.



Signature du Candidat

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
UNIVERSITÉ KASDI MERBAH - OUARGLA



Nom: Prénom(s):

Date de naissance:

N° d'inscription:

Session: Groupe:

Epreuve de: Salle N°:

Département:

Faculté:

Note

Nom et Prénom(s)
du Correcteur

Signature

Le retour de ma mère des lieux saints
c'était vraiment une journée inoubliable.

D'abord on a parti avec toute la famille
à l'aéroport pour l'accompagner à la maison,
après l'arrivée on avait déjà préparé le dîner
aux invités (Les voisins, les cousins, les amis...)
on a préparé le couscous (un plat traditionnel
en Algérie), et d'autres plats, des salades et le
dessert.

Le lendemain après que ma mère s'est
reposé, elle a donné des petits cadeaux pour
toute le monde et aussi l'eau de Zemzem.

Ils ~~étaient~~ étaient de ~~très~~ beaux
moments.



Signature du Candidat

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
UNIVERSITÉ KASDI MERBAH - OUARGLA



Nom: Prénom(s):

Date de naissance:

N° d'inscription:

Session: Groupe:

Epreuve de: Salle N°:

Département:

Faculté:

Note

Nom et Prénom(s)
du Correcteur

Signature

En ce Septembre mes parents on
allé au pèlerinage, il ont reçue
des moments défficile quand la Grue
est tember, mon père à été blésser
mais sa blaiissure n'était pas grave,
ont avait tellement père de les pérdre
c'était un choque pour tout le
monde, quand ils ont revenu ont
les as accueillie dans l'aéroport
les bras ouverts, avec joies et
impulsionse de les voir saints et
saufe, ont preparer les gâteaux
pour les inviter ont a fait un
cortège E, dout le monde
est ... et ...



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
UNIVERSITÉ KASDI MERBAH - OUARGLA



Signature du Candidat

Nom: Prénom(s):
Date de naissance:
N°d'inscription:
Session: Groupe:
Epreuve de: Salle N°:
Département:
Faculté:

Note

Nom et Prénom(s)
du Correcteur

Signature

Il y avait presque une année qui passe après le retour de mon père du pèlerinage. C'était vraiment merveilleux.

Avant son retour, on a passé de bon moment de préparation. Tout d'abord, on a égorgé trois moutons pour préparer le dîner, le jour de son arrivé, puis, on a préparé du gâteau dans plusieurs types. On a fait une grande organisation qui concerne le menu des invités qui vont venir dans trois jours avant son arrivé. Ces moments de préparation ont été parmi mes meilleures moments que j'ai vécu durant ma vie jusqu'au maintenant.

Le jour de son retour, toute la famille presque ont décidé de partir et recevoir mon père à l'aéroport dans une grande foule de personne. Lorsque, il nous a vu, il était vraiment très content, une heure plus tard, on a fait le retour chez nous bien sûr et on a manifesté de sa réception avec une grande joie.



Signature du Candidat



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
UNIVERSITÉ KASDI MERBAH - OUARGLA



Nom: Prénom(s):

Date de naissance:

N° d'inscription:

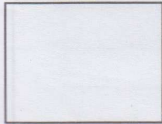
Session: Groupe:

Epreuve de: Salle N°:

Département:

Faculté:

Note

Nom et Prénom(s)
du Correcteur

Signature

Aujourd'hui, c'est le jeudi, 23 d'octobre 2007. c'est le jour qui mon père Hameel et ma mère Halima revient des lieux saints après y avoir effectué le pèlerinage.

D'abord, aujourd'hui tout ma familles est les voisins est là, pour voir mes parents et donne les cadeaux pour ils.

En suite, nous avons préparé le lieu où s'installe mes parents et préparé tous les espèces des gâteau et des bonbons pour les inviteurs.

En plus, au nuit de ce jour tout les inviteur ont revient à ces maison et reste mes frères et ma sœur ~~par~~ avec mes parents qui racontent tout que c'est passé.



Signature du Candidat

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
UNIVERSITÉ KASDI MERBAH - OUARGLA



Nom: Prénom(s):

Date de naissance:

N° d'inscription:

Session: Groupe:

Epreuve de: Salle N°:

Département:

Faculté:

Note

Nom et Prénom(s)
du Correcteur

Signature

d'année passé, Mon père décide à voyager
au K. SA, à fin d'effectuer le pèlerinage.
tout la famille heureux pour l'inscription de mon
père dans le tirage tout on espérant qui nominaliser
et il va réussite de réserver une place dans ce
voyage sacré.

après un mois papa a la chance, il a été
choisi parmi les groupes des voyageurs, il
commence de par la préparation des documents,
des habilles spécial de cette occasion d'un côté,
maman, mes sœurs et moi préparant les différentes
types des gâteaux, et les plats traditionnel
d'autre côté bien sûr pour les invités.
tout le monde sait que le season du pèlerinage

Résumé

La compétence orthographique est un critère essentiel dans la réussite scolaire, universitaire et social des étudiants. C'est ainsi que sa maîtrise anime aujourd'hui la plupart des sujets de recherche à l'image de la nôtre. Celle-ci met en évidence la capacité orthographique des étudiants en troisième année licence de l'université KASDI Merbah de Ouargla et vise à montrer les erreurs les plus fréquentes en orthographe et quelles en sont les causes. Cette analyse se fera sur la base de deux hypothèses centrales dont la première porte sur le fait que la maîtrise de la compétence orthographique est liée à la lecture. La deuxième mise sur l'association de la production écrite à l'enseignement de l'orthographe. Pour arriver à la réalisation de ce travail, notre corpus sera constitué par les productions écrites des étudiants en troisième année licence.

Ces résultats nous ont permis de déceler des erreurs d'ordre morphologiques, syntaxiques et lexicales.

Mots clés : compétence orthographique, dictée, lecture, production écrite

ملخص

تُعد قدرة الطالب على الكتابة الصحيحة من أهم عوامل النجاح المدرسي والجامعي وحتى الاجتماعي فكيفية اكتسابها يشكل حاليا صُلب العديد من البحوث كالذي اخترناه نحن فموضوع بحثنا يتمحور حول مدى قدرة طلبة سنة الثالثة فرنسية على الكتابة من دون أخطاء لغوية (إملائية)، في إطار معالجة هذه الإشكالية قمنا بعرض أهم المشاكل الإملائية عند هؤلاء الطلبة ثم اقترحنا حلين مختلفين وهما: تطوير القدرة على الكتابة بشكل صحيح عن طريقة القراءة والتعبير الكتابي باللغة الفرنسية.

كلمات مفتاحية: الكفاءة الهجائية، الإملاء، التعبير الكتابي، القراءة.

Abstract

Orthographic competence is an essential standard in student success in learning process either in school, university or social success. Therefore, nowadays orthographic competence is an interesting subject of researches like ours. This study manifest in studying and analysing orthographic capacity of 3rd year students of KASDI Merbah University in Ouargla. In this study, we follow two ways which is to find out the relationship between the development of orthographic competence, reading comprehension and written expression. To realize this work, we study the written expression of 3rd year license students.

**UNIVERSITÉ KASDI MERBAH OUARGLA-
BP. 511, 30 000, Ouargla. Algérie**