

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

**MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

UNIVERSITE D'ORAN

FACULTE DES LETTRES, LANGUES, ET ARTS

DEPARTEMENT DES LANGUES LATINES

ECOLE DOCTORALE DE FRANÇAIS

POLE OUEST

MEMOIRE

Pour l'obtention du diplôme
de magistère de français
Option: Didactique

***LES OBSTACLES RENCONTRES PAR
LES ELEVES DE 1^{ère} AS DANS L'ACQUISITION
DE L'ORTHOGRAPHE EN CLASSE DE F.L.E***

Présenté et soutenu publiquement par :

- M. Fethi TENNAH

Sous la direction du :

Dr. Abdelkader GHELLAL

-Membres du jury:

Madame BOUTALEB Djamila	M.C	Présidente
Monsieur GHELLAL Abdelkader	M.C	Rapporteur
Madame LALLAOUI Fatima Zohra	M.C	Examinatrice
Madame BOUHADIBA Lelloucha	M.C	Examinatrice

Année Universitaire : 2008/2009

**« L'erreur n'est pas seulement l'effet de l'ignorance,
de l'incertitude, du hasard (...), mais l'effet d'une connaissance
antérieure qui avait son intérêt, ses succès, mais qui, maintenant,
se révèle fausse, ou simplement inadaptée »**

**G. Brousseau, cité dans la revue *ECHANGER*
Avril, 1994**

REMERCIEMENTS

Je tiens spécialement à exprimer toute ma gratitude et ma reconnaissance à tous ceux qui m'ont aidé à réaliser ce travail, et en particulier :

- le docteur GHELLAL Abdelkader, mon directeur de recherche, pour ses efforts consentis, la qualité de son encadrement, ses précieuses orientations, ses relectures attentives, sa simplicité et sa patience.

- L'ensemble des enseignants du département de français de l'université d'Oran pour leurs précieux conseils, leur disponibilité et leur générosité.

- A ma collègue OSMANI Mounia pour son soutien indéfectible.

DEDICACES

Je dédie ce modeste travail :

A *ma chère mère, ma source d'inspiration, pour qui tout l'amour du monde ne peut témoigner de mes profonds sentiments, et pour qui ma reconnaissance ne cesserait de s'incliner à ses pieds.*

A *la mémoire de mon défunt père, si lointain, si proche que le bon Dieu ait son âme.*

A *mon frère Mohamed, et à mes sœurs Fatima, Aicha, Farida*

A *toute ma famille et mes amis.*

INTRODUCTION

Les élèves de 1^{ère} AS éprouvent beaucoup de difficultés en orthographe. la majorité de leurs productions écrites contiennent, en fait, des erreurs de tous genres, le constat porté est que les élèves ne savent pas orthographier à tel ou tel énoncé.

Avec ces élèves de 1^{ère} A.S, les enseignants ont tenté vainement la mise en garde avant et après la production écrite, mais ils ont enregistré peu de progrès, ils ont essayé par la suite de leur rappeler le principe des règles orthographiques lexicales et grammaticales, de leur expliquer les différents types d'accents et leur emploi, les lettres muettes, les homophonies (voyelles et consonnes) et leur graphies de son, les variations du nom et de l'adjectif et du verbe, les homophonies grammaticales et verbales, segmentation et homophonies. Ce sont les mêmes fautes qui ressurgissent et qui nous mettent en confrontation face à ce constat négatif.

Autrement dit : l'orthographe pose énormément de problèmes aux élèves de 1^{ère} AS. C'est la raison pour laquelle nous tenterons de vouloir connaître le pourquoi de cet échec. L'objectif étant d'analyser systématiquement les origines des incorrections rencontrées au niveau des productions orthographiques, en vue d'y remédier. Nous voulons, en d'autres termes, savoir pourquoi les élèves de 1^{ère} AS, pourtant en leur 7^{ème} année d'apprentissage du français, n'arrivent pas à orthographier correctement leurs productions écrites.

Lorsque nous avons opté pour un corpus écrit et non pas le corpus oral, notre choix était bien justifié dans la mesure où dans l'oral les élèves sont plus conditionnés, choisissent leurs termes, s'investissent en accordant plus d'attention à ce qu'ils disent, et s'appliquent davantage en répondant à leurs interlocuteurs. Dans une production écrite, en revanche, ces élèves écrivent avec spontanéité (naturellement comme l'on pense, sans réflexion) surtout lorsqu'il leur est recommandé de respecter la durée de temps de production. S'ajoutant à cela le fait que les élèves, apprenant le français, voient dans l'écrit un handicap majeur.

Ainsi, notre projet de recherche mettra l'accent sur les acquisitions et les connaissances orthographiques, autrement dit, acquérir une bonne orthographe, lexicale et grammaticale, dans les énoncés écrits des élèves de 1^{ère}- AS, tout en sachant que ce choix répond aux objectifs d'enseignement assignés aux classes du cycle secondaire.

En fin de cycle secondaire, l'apprenant est, en fait, censé être en mesure de produire des énoncés écrits de manière cohérente et correcte. Après coup, il sera possible de travailler aisément sur les productions écrites d'élèves en milieu scolaire. Cette tâche nous donnera ainsi l'opportunité d'évaluer un groupe d'élèves pour ce qui est de leur stade d'apprentissage du FLE, et de nous permettre en outre de se situer dans une perspective didactico-pédagogique.

A ce stade là, nous rappelons que nous avons essayé de collecter un corpus constitué de productions écrites relevées des copies d'élèves fréquentant des lycées implantés dans quelques wilayas de l'Oranie à fin que l'opération d'échantillonnage soit plus diverse et représentative quant aux connaissances limitées de ces élèves en orthographe.

Notre travail s'intéresse, par contre, à un micro- système comprenant le problème des homonymies, des homophonies, les variations du nom, du verbe, et de l'adjectif, les constantes phonético- graphiques (accentuation, consonnes doubles, consonnes instables), les séries des préfixes, des suffixes, et des verbes, ainsi que les familles de mots irréguliers. Ce choix résulte du constat faisant état de la récurrence des déficiences relevées au niveau de l'orthographe.

Nous avons traité les productions écrites des élèves dans un contexte épistémologique, en l'occurrence, analyser les déviations des élèves tout en tenant compte de la réalité sociolinguistique dont ils sont issus (l'arabe dialectal).

Le corpus de base est constitué essentiellement de productions écrites collectées auprès d'une centaine d'élèves de 1^{ère} A.S. Il est recueilli dans un environnement scolaire, au sein de plusieurs lycées de l'Oranie. Ce corpus comprend une quantité d'énoncés défectueux sur le plan orthographique dont il convient de trouver l'origine.

Loin d'être représentatif d'une situation à tendance globale de l'apprentissage du FLE, l'objet de la présente étude aborde en fait un nombre bien défini d'élèves ayant tous suivi un identique cursus scolaire, et qui permettra, en d'autres termes, de limiter l'impact que peut provoquer un apprentissage extra- scolaire du français, ce qui aurait pu être le cas dans les quartiers résidentiels.

Trois sujets ont été proposés aux élèves :

1/ la rédaction :

-Les élèves ont produit un texte narratif selon le sujet suivant : « racontez comment vous avez passé le premier jour de la rentrée scolaire.

-Imaginez la fin d'un fait divers : « Dans la nuit du vendredi, vers 20 :15, deux individus cagoulés ont brusquement brisé la vitrine d'une bijouterie située en plein centre ville et en ont saisi la totalité des bijoux exposés, consterné, et dépassé par l'évènement, le bijoutier ».

2/ Description d'un lieu :

- Décrivez l'emplacement de votre maison.

Dans notre recherche, il serait pratiquement insuffisant de juger les performances de ces élèves en se contentant d'un nombre limité, nous aurions pu, éventuellement, élargir notre corpus à plus de 100 élèves, mais nous avons pris en considération les stratégies d'évitement que les élèves peuvent adopter dans la mesure où ils pouvaient omettre, en cas de doute, des passages écrits, d'une manière involontaire ou inconsciente, ainsi que ceux ne faisant pas partie de leur compétence.

Bien qu'elle repose sur une vaste enquête et qui ne prétend pas être exhaustive, l'analyse des productions écrites est susceptible de livrer une image assez significative des difficultés que peuvent rencontrer les élèves de 1^{ère} –AS en orthographe.

Durant notre enquête, nous nous sommes intéressés à certaines copies recueillies que nous avons jugé utiles pour notre étude, et ce, pour les raisons suivantes :

- Les copies indiquent les principales déviances au niveau de l'usage correct de l'orthographe. En d'autres termes, les sujets proposés sont consignés par la contrainte d'écrire correctement les mots tout en respectant leurs règles établies.

- Ces copies révèlent les erreurs commises de façon spontanée, vu qu'elles correspondent à un travail écrit, produit individuellement en fin de chaque unité didactique.

Nous avons justifié notre choix selon trois points essentiels :

Le sujet en question part d'une réflexion personnelle dont l'intérêt relève du constat porté au niveau des productions écrites des élèves de 1^{ère} AS.

En fait, nous avons remarqué que ces apprenants commettent des erreurs en orthographe (l'écrit est morphologiquement erroné).

- « Les erreurs produites par les élèves peuvent révéler la qualité de nos pratiques pédagogiques » la récurrence de ce phénomène nous a stimulé et a suscité en nous le désir d'entamer une recherche sur l'origine de ces déficiences.

Il s'agit bien d'un thème intéressant dans la mesure où l'attention des chercheurs, enseignants, et didacticiens va être portée sur l'orthographe en étant, elle-même, matière d'enseignement, mais qui exige une méthode autre que celle de l'enseignement de la grammaire à titre d'exemple.

Le choix d'axer l'analyse sur cette étape de l'apprentissage est dû au fait que la 1^{ère} AS est une classe intermédiaire entre le cycle fondamental et le cycle secondaire.

En plus, le transfert d'élèves du C.E.M au lycée, avec tout ce que ce changement d'environnement pourrait entraîner de nouveau ou de différent, n'est pas à négliger.

Il est à noter, en outre, que ce changement intervient également au niveau des objectifs d'enseignement. En fait, les objectifs assignés, dans le cycle fondamental, sont censés amener l'élève à acquérir une compétence communicative dans la mesure où l'apprenant est conduit à développer une certaine autonomie de la langue parlée et écrite.

Pour ce qui est des objectifs assignés dans l'enseignement secondaire, ceux-ci sont beaucoup plus ambitieux et constructifs, bien que, professionnellement parlant, les réalités du terrain sont semées d'embûches et constituent une sérieuse difficulté pour atteindre les intentions visées. Nous avons choisi, au niveau de l'étude, un ensemble de trois classes de 1^{ère} AS (communauté linguistique) qui comporte une centaine d'élèves inégalement répartie (Prédominance féminine). Du point de vue du cursus scolaire, cette communauté est en 7^{ème} année d'apprentissage du F.L.E, et à partir de là, il n'est plus question de considérer l'enseignement du français comme premier contact scolaire de ces élèves, qui sont supposés être familiarisés avec la langue française. Nous pouvons ajouter également que la présence et la réalité sociolinguistique du français, au sein de notre société, viennent étayer l'hypothèse suivant laquelle les élèves, sous l'influence du milieu socioculturel (médias, le français

stéréotypé comme langue de prestige et de savoir), sont en relation permanente avec la langue française.

A cet effet, nous avons entamé une enquête sociolinguistique visant à permettre de réguler les tests préparés et de mettre au point des critères d'analyse des programmes par les élèves.

L'enseignement secondaire comporte trois années d'apprentissage (1^{ère} AS, 2^{ème} AS, 3^{ème} AS) où tous les enseignements sont arabisés.

L'élève qui accède en 1^{ère} AS dispose, en principe, de pré-requis considérables en français, il a, par ailleurs, maîtrisé pratiquement toutes les structures syntaxiques et possède un ensemble sérieux de connaissances lexicales.

Mais malgré tout ces atouts, cet élève est souvent incapable de rédiger une production écrite ou de tenir une conversation orale, en effet, il éprouve d'énormes difficultés d'expression et de locution, bien que résidant dans une grande ville où le contact avec le français est quasi-permanent. Ainsi, au lieu de viser l'acquisition de types discursifs complexes dès la 1^{ère} AS, nous aurions, plutôt, tendance, par l'intermédiaire d'un programme de révision, à activer les connaissances passives, et à fixer les structures incertaines.

Dans les trois classes du secondaire, le constat porté sur la méthode utilisée est qu'elle relève du niveau (2) ; qui introduit un enseignement implicite de l'orthographe, en faisant appel aux textes d'auteurs et en mettant l'accent sur l'expression écrite.

Nous avons constaté que la méthode privilégiée en 1^{ère} AS reposait sur l'interactivité qui tourne autour d'unités didactiques en nombre fixe, et qui est fondée sur des aspects discursifs par rapport à une progression des structures. Mais cette méthode a connu des détracteurs parmi les enseignants qui lui reprochaient, en fait, de privilégier le structurel au détriment du fonctionnel. Du coup, vers 1991, nous avons assisté à un allègement du contenu structurel au profit du fonctionnel tant revendiqué par les enseignants.

Voici la configuration de ce programme :

- L'organisation de l'enseignement du français en 1^{ère} A S

Plan de formation	Projets didactiques / compétences finales	Unités didactiques	Répertoire des capacités
Plan de formation 1 ^{ère} A S	1- Ecrire une lettre à un lycéen (enne) d'une autre région pour engager une correspondance. 2- Relater par écrit un événement réel en relation avec son vécu. 3- Produire par écrit le récit d'un événement fictionnel	1- Présenter/ Se présenter 2- Le fait divers Dialogue- Discours rapporté. 3- Le récit de fiction la description (le portrait)	Ecouter Décoder Sélectionner Interpréter Communiquer Rechercher les principes d'organisation Hiérarchiser Mettre en relation Situer Transposer

Le programme du français de 1^{ère} A S est réparti à travers quatre unités didactiques, cette répartition de cours est mise à la disposition des enseignants qui retiennent plus souvent les points de langue apparaissant dans leurs supports.

Notre choix, en l'occurrence, l'analyse des erreurs orthographiques, répond aux objectifs d'enseignement assignés au niveau du cycle secondaire.

En fait, à la fin de ce cycle, l'élève devra être capable de produire des énoncés de façon correcte et cohérente, et qui porteront la marque de son individualité.

S'agissant de la compétence de production à l'écrit, celle-ci répond au fait de produire un texte en relation avec les objets d'étude, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication ainsi que le but visé, et en mettant en œuvre un modèle.

Au niveau des capacités, les objectifs de notre recherche s'inscrivent dans les préoccupations des premiers, où nous pourrions trouver entre autres :

1/ L'organisation de la production :

- Mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne, ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication.
- Faire progresser les informations en évitant les répétitions et les contradictions.
- Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations.
- Insérer harmonieusement les énoncés narratifs, descriptifs, et ceux au style direct et indirect.
- Assurer la présentation (la mise en page) selon le type d'écrit à produire.

2/ L'utilisation appropriée de la langue :

- Produire des phrases correctes au plan syntaxiques.
- Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit.
- Utiliser, de manière adéquate, les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit.

3/ Révision de l'écrit :

- Utiliser une grille d'auto évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux.
- Définir la nature de l'erreur :
 - Mauvaise prise en compte du lecteur.
 - Mauvais traitement de l'information.
 - Cohésion non assurée.
 - Fautes de syntaxe, d'orthographe, ...etc.
 - Non respect des contraintes pragmatiques.
- Mettre en œuvre une stratégie de correction : en mettant en jeu diverses opérations (Suppression, addition, substitution, déplacement) ¹

Ces objectifs reposent sur la continuité « notionnelle et méthodologique » entreprise avec le cycle fondamental dans la mesure où « l'intégration des différentes activités de langue, à l'intérieur d'un ensemble structuré, intervient dès la première année de français, autrement dit, la 4^{ème} année fondamentale. »².

Les contenus des programmes du secondaire visent principalement l'acquisition des structures fondamentales de la langue, et ainsi, le renforcement

¹ Programme de français 1^{ère} Année Secondaire- Janvier 2005 p : 08

² « L'Enseignement du français 1^{ère} AS » livre du professeur- IPN- P : 03

de la diversification des capacités d'abstraction des apprenants au travers de la conceptualisation; celle-ci, étant « un processus dynamique qui implique l'élève et lui permet, grâce à l'appréhension consciente des faits de langue en situation, de réaliser des performances orales et écrites »³

La syntaxe : à ce niveau « seule la partie de la notion utile pour l'objectif d'expression visé sera étudié en contexte. Ainsi, la syntaxe se trouve-t-elle subordonnée à des fins de communication et non l'inverse »⁴

L'expression écrite : à ce niveau l'objectif étant « la maîtrise du code écrit à travers l'étude d'un certain nombre de techniques qui viendront se greffer sur les modèles discursifs, et dont elles renforceront l'assimilation »⁵.

Pour ce qui est de la production écrite, celle-ci constitue la phase de réinvestissement des acquis ; elle sollicite auprès des apprenants une maîtrise des règles d'écriture relatives à la cohérence textuelle, qui permet de mettre en œuvre d'un lexique riche et de structures syntaxiques variées.

Les thèmes qui s'articulent autour de l'enseignement du FLE en 1^{ère} AS sont conformes aux objectifs d'enseignement suivants :

- La technique d'expression écrite.
- La prise de notes.
- Le résumé.
- Différents types de plan (analyse, synthèse, fiche de lecture, essai, ...etc.).

C'est au niveau de l'essai (la rédaction) qu'apparaissent les plus importantes difficultés (déviations syntaxiques, orthographiques, et de conjugaison). Les essais proposés s'inscrivent dans la progression du programme dispensé dans les classes de 1^{ère} AS, ainsi, il nous a semblé utile d'élaborer ces textes en insistant sur la pratique de la langue écrite compte tenu, d'une part de l'effectif important (100) limitant le travail oral, et d'autre part des besoins relevés.

Nous avons demandé aux élèves d'élaborer une production écrite d'une dizaine de lignes répondant au sujet proposé. Cette activité exige d'eux :

- Une compréhension du sujet.

³ « L'Enseignement du français 1^{ère} AS » livre du professeur- IPN- P : 03

⁴ « L'Enseignement du Français 1^{ère} AS » Livre du professeur- IPN- P : 05

⁵ « L'Enseignement du Français 1^{ère} AS » Livre du professeur- IPN- P : 05

- La rédaction d'un texte relatif au sujet tout en respectant les règles du type de discours dans lequel il s'implique (récit et description).
- La rédaction correcte et cohérente du texte.

Pour travailler sur les essais des apprenants, nous avons axé notre recherche sur la morphologie, à savoir le problème de l'erreur orthographique.

Les élèves sont soumis à trois tests différents, nous leurs avons proposés de rédiger individuellement, et à chaque fin trimestrielle, un texte à partir d'un sujet choisi conformément au programme établi.

- Répartition des tests effectués auprès de ce groupe d'apprenants avec contenu des exercices pour chaque test :

Durée	Septembre 2006 ----- Juin 2007		
Niveau scolaire	Seconde- Section Sciences Arabisées		
Période	1 ^{er} trimestre	2 ^{ème} trimestre	3 ^{ème} trimestre
Mois	Décembre	Mars	Mai
Tests effectués	1 ^{er} test	2 ^{ème} test	3 ^{ème} test
Productions écrites (essais)	Texte narratif : « Racontez comment vous avez passé le premier jour de la rentrée scolaire ».	Imaginez la fin d'un fait divers : « dans la nuit du vendredi vers 20 :15, Le bijoutier (...) »	Description d'un lieu : « Décrivez l'emplacement de votre maison »

Notre enquête a été menée dans plusieurs lycées situés dans la région de l'oranie, ainsi, la recherche sera limitée sur le plan Significatif (l'effectif) et représentatif (type de population). Pour nous permettre de mettre la lumière sur la variation des niveaux socio culturels chez les apprenants de 1^{ère} AS, nous nous sommes fixés sur plusieurs lycées de l'oranie cités plus haut.

Le choix de la 1^{ère} AS, comme niveau d'étude, est justifié par le fait qu'à ce stade là, un nombre limité d'élèves, excepté ceux disposant de l'opportunité d'aborder le français dans un contexte social ou familial, arrivera à s'exprimer sans problème dans cette langue. Il faut souligner également que la 1^{ère} AS étant une année charnière dans le cursus scolaire de l'apprenant, dans la mesure où il est primordial d'accorder une nouvelle dynamique à l'apprentissage de la langue tout en assurant une certaine

souplesse entre les différents cycles. Les essais (sujets de rédaction), ont été élaborés suivant la progression adoptée par l'enseignement des programmes de classes de 1^{ère}AS. Nous avons donc opté pour les thèmes du récit et de la description comme il est recommandé par les textes institués à cet effet qui reposent sur des textes littéraires.

Nous allons procéder à une description de la compétence linguistique des 100 apprenants de 1^{ère}AS. Cette tâche nous permettra, d'une part d'éviter tout apriorisme, et de mieux cerner les difficultés, d'autre part. Cette enquête est appuyée par un questionnaire écrit susceptible de déterminer la présence du caractère bilingue ou non chez les apprenants.

Nous tentons de préciser le terme du bilinguisme qui serait « le fait général de toutes les situations qui entraînent un usage, généralement parlé et dans certains cas écrit, de deux ou plusieurs langues par un même individu ou par un groupe- le concept (langue) est pris ici dans un sens très général et peut correspondre à ce qu'on désigne communément un dialecte – un patois »⁶.

Pour ce qui est de Martinet, celui-ci précise « qu'il faut écarter la conception naïve selon laquelle, il existerait une situation bien définie dite – Bilinguisme- dans le cas où un même individu manierait deux langues avec une égale perfection qui n'aurait rien de particulier avec celle où l'individu parle une ou deux langues dites : Maternelles »⁷. Ainsi, Martinet remet en cause la thèse suivant laquelle un locuteur peut maîtriser parfaitement deux langues. Pour lui, cette situation est peu probable dans la mesure où un parfait bilingue n'existe pas.

En fait, la caractéristique de la réalité linguistique chez ces élèves de 1^{ère}AS est plurilinguiste d'où la coexistence de l'arabe dialectal (parlé), le TAMAZIGHT, et le français dans la situation de communication dans laquelle ils se trouvent (milieu scolaire, socio familial, ... etc.).

Ce constat porté confirme l'hypothèse suivant laquelle « les bilingues Ont tendance à spécialiser l'emploi de chaque langue selon un sujet déterminé ou Selon l'interlocuteur »⁸.

⁶ Tabouret- Keller, A (1968). *Plurilinguisme et interférence*, la linguistique guide alphabétique sous la direction d'André Martinet P : 305, Paris, De Noël.

⁷ Martinet, André (1970). *Eléments de linguistique générale* P : 167, Paris, Armand Collin, P : 167.

⁸ Weinrich, U (1968). *Unilinguisme et Multilinguisme*. In ; *langage* sous la direction d'André Martinet, englobe PLEIADE, P ; 677, Paris, Gallimard.

Après avoir mis l'accent, selon un point de vue théorique, sur le concept de *Bilinguisme*, il nous semble primordial d'examiner la condition de vie de ces élèves et la façon dont ils abordent l'enseignement du FLE.

Autrement dit, nous allons analyser la réalité sociolinguistique des élèves et pour se faire nous avons mis au point un questionnaire écrit (Annexe 2) qui va permettre de décrypter la situation langagière des locuteurs, suivant des informations complémentaires à leur propos (centres d'intérêt).

Notre choix s'est porté effectivement sur trois groupes d'élèves de 1^{ère} AS scolarisés au niveau de plusieurs lycées d'Oranie, Cette opération collectera des informations authentiques qui vont permettre de définir l'activité des interférences linguistiques dans les productions écrites de ces élèves de 1^{ère} AS.

En définitive, il est question de savoir quelle est la langue maternelle de chacun d'eux. Il convient de rappeler, en outre, que ces élèves sont soumis à un effort considérable de la part de la scolarité, de même que la langue parlée à la maison ou à l'extérieur (l'arabe dialectal- l'oranais), n'est jamais celle qu'il faut apprendre dans un milieu scolaire (arabe classique, FLE).

L'objectif principal de la présente recherche est double. Il consiste d'une part à décrire le phénomène de la confusion lexicale en L2 dans le but de dégager une typologie de ces erreurs. D'autre part, cette recherche a pour but d'examiner l'influence sur la confusion lexicale de deux variables propres à l'individu, à savoir sa langue maternelle (l'arabe dialectal) et son niveau de compétence en FLE.

Nous nous sommes ainsi intéressé à voir :

- Si l'arabe dialectal de l'élève joue un rôle dans la confusion lexicale ; si, autrement dit, l'apprenant est plus susceptible de confondre deux ou plusieurs mots du FLE entre eux lorsque sa (LS) est proche de la (LC) ou lorsque (LS) est éloignée de (LC), et si la L1 influence la répartition de différents types de confusion lexicale (formelle, sémantique, et sémantico- formelle).

-Si le niveau de compétence en FLE de l'élève joue un rôle dans la confusion lexicale ; si, autrement dit, le taux de confusions lexicales en général ainsi que le taux de chaque type de confusion lexicale en particulier diminue lorsque l'apprenant devient plus compétent en FLE.

Nos questions de recherche ont été formulées en hypothèses qui mettent en relation successivement :

- L'arabe dialectal et la confusion lexicale.
- Le niveau de compétence en L2 et la confusion lexicale.

Chacune de ces deux hypothèses a donné lieu à trois sous- hypothèses correspondant aux trois types de confusions lexicales identifiées. Nos hypothèses et sous- hypothèses ont été formulés comme il suit :

- Il n'y a pas de différence significative entre l'arabe pour la confusion lexicale (formelle, sémantique, et sémantico- formelle).
- Il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de compétence en FLE pour la confusion lexicale (formelle, sémantique, et sémantico- formelle).

Après avoir parcouru le corpus de base constitué de copies d'élèves ayant rédigé des productions écrites, nous avons constaté que les erreurs commises sont liées à une méconnaissance de la phonétique, et par un usage à la fois confus et anarchique des homonymies, et des graphies de son.

Les erreurs rencontrées au niveau des noms, des genres (masculin ou féminin), du genre des adjectifs (les formes du féminin), et du nombre (singulier ou pluriel) rendent compte d'un mauvais choix au niveau des accords (masculin ou féminin, singulier ou pluriel), des noms à double genre, du féminin des adjectifs (terminés par une voyelle ou une consonne), des noms de nombre, et l'accord de l'adjectifs accompagnant plusieurs noms.

D'autres erreurs, de confusion en général, apparaissent au niveau des variations du verbe : la personne et le nombre (accord du verbe conjugué), le genre et le nombre (accord du participe passé), le participe présent et l'adjectif verbal, le gérondif. S'agit- il d'un problème interférentiel (sémantique, lexical, morphologique) du français par rapport à l'arabe.

- Les erreurs commises tiennent- elles des contextes sociolinguistiques, psycholinguistiques, ou socio culturel ?
- L'échec constaté au niveau de l'orthographe est- il dû au manque d'exercice chez les élèves de 1^{ère} AS en matière d'écrit ou de lecture (acquisition mnésique) ?
- Pourrait- il s'agir d'un problème de désintérêt (les élèves de 1^{ère} AS boudent

la langue française car elle leur exige de multiplier les efforts pour la maîtriser) ?

- Est- ce que l'écrit est finalement une pratique si étrangère aux yeux de ces élèves qu'elle ne l'apparaisse en réalité ?

- Les erreurs commises sont- elles liées à une méconnaissance de la phonétique ?

L'apprenant, étant confronté à des difficultés de communication, faisait donc appel à des stratégies dites « compensatoires ». Or l'utilisation de ces stratégies entraîne souvent des erreurs de production. Pourquoi ?

- Est- ce que ces stratégies condamnent systématiquement l'élève à faire des erreurs ?

Ou est-ce une mauvaise utilisation de celle- ci qui conduit l'élève à produire des énoncés erronés ?

Comment des élèves qui sont en cours d'apprentissage, peuvent- ils s'en sortir quand ils sont confrontés à des difficultés de communication par écrit ?

Peuvent- ils y parvenir et comment ?

- Les déviances rencontrées renvoient- elles aux pratiques de certains enseignants qui privilégient l'aspect morphosyntaxiques (grammaire, conjugaison) au détriment de l'aspect morphologique et lexical (orthographe) ?

- Comment retient- on l'orthographe des mots ?

- Comment s'y prend- on face à une liste de mots à apprendre ?

- Quel est le statut de l'orthographe en classe de FLE (1^{ère} A.S)?

- Est-ce que la mise en place d'une pédagogie de l'orthographe permet d'améliorer les compétences écrites de ces apprenants?

- Les méthodes proposées dans le manuel scolaire, contribueront-elles à l'acquisition de l'orthographe chez ces apprenants?

En se basant sur ce constat d'échec au niveau de l'orthographe en classe de FLE chez les élèves de 1^{ère} A.S, et dans le but de résoudre ses problèmes en tentant de répondre à ces questions posées, il nous a paru utile de ne pas rester insensible à l'égard de l'acquisition de l'orthographe tout en visant les objectifs suivants:

- Valoriser l'orthographe et reconnaître sa place et son rôle, dans nos classes, en vue d'un meilleur apprentissage du FLE.

- Prévoir, dans la classe, une progression pour l'orthographe afin de développer les compétences de compréhensions et de production des messages écrites.

- S'interroger sur les phénomènes liés à l'acquisition d'une compétence à communiquer par écrit (l'orthographe).
- Former des apprenants capables de prendre la parole dans la langue de l'autre, et de devenir ainsi des producteurs autant que des récepteurs (la maîtrise de l'orthographe est perçue comme un objectif de plein droit et un objet d'apprentissage à part entière).

A travers ces questionnements, et pour arriver à détecter la nature des représentations orthographiques que possèdent ces élèves de 1^{ère} A.S du FLE, l'hypothèse retenue pour mener notre enquête est la suivante:

Une fois admis au palier secondaire, les élèves de 1^{ère} A.S, pourtant à leur 7^{ème} année d'apprentissage du FLE, rencontrent des difficultés en matière d'orthographe.

L'une des causes directes serait le système éducatif. Celui-ci ne prend pas en considération l'apprentissage de l'orthographe, et par voie de conséquence, incite l'apprenant à s'en désintéresser, ou bien, c'est le Bilinguisme et les paramètres socioculturels de l'apprenant qui en seraient l'handicap.

Les connaissances orthographiques sont celles qui ont le plus d'application pratique dans l'apprentissage du FLE, et pourtant celles que ces élèves de 1^{ère} AS possèdent le moins bien ; les nombreux échecs aux examens en sont le témoignage.

Il nous semble primordial que les domaines de compétence (l'oral, l'écrit, les outils de la langue) soient privilégiés, et que la principale finalité de l'enseignement du FLE est d'amener les apprenants à parler en français dans des situations authentiques, autrement dit, maîtriser l'orthographe en pratique plutôt qu'en théorie.

A travers le présent travail, nous allons nous interroger sur les causes qui contribuent à l'échec de l'expression écrite chez ces élèves de 1^{ère} AS, et sur l'amélioration de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe en classe de FLE. Cette dernière constituera donc pour nous un objet d'observation.

L'analyse des productions écrites va permettre particulièrement d'élucider les principaux facteurs qui déterminent les difficultés des apprenants en matière d'orthographe. Néanmoins, le choix partiel que nous avons porté visera l'étude d'un micro- système à la fois morpho- lexical et morphosyntaxique, en l'occurrence, les problèmes d'interférence phonétique et lexicale.

Le présent travail s'inscrit essentiellement dans une approche didactique

qui privilégie l'opinion d'enseignant, en traitant, de prime abord, la notion d'erreur, puis en localisant et en expliquant les erreurs relevées. Nous soulignons également que la présente étude englobe nécessairement une approche sociolinguistique et psycholinguistique.

Notre travail va permettre de répondre à ces questions. Il est composé de traits descriptifs qui s'imbriquent l'un dans l'autre tout au long de la démonstration et de l'analyse.

Dans le premier chapitre intitulé " ERREURS D'ORTHOGRAPHE PRESENTATION, ANALYSE, ET INTERPRETATION DES RESULTATS", et qui constitue la partie pratique de notre travail, nous tentons de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses émises dans des situations réelles d'enseignement/apprentissage de l'orthographe en classe de FLE, et cela, à partir de deux protocoles d'enquête ; la première portera sur l'enseignement/apprentissage de L'orthographe en classe FLE, et qui sera menée auprès d'un public d'enseignants pour recueillir les informations nécessaires sur les causes pédagogiques de l'échec en orthographe, et cela à l'aide d'un questionnaire exhaustif.

La seconde partie est une enquête sous forme d'exercices pratiques destinée aux apprenants, à l'acquisition de l'orthographe en classe de FLE chez les élèves de 1^{ère} A.S. Elle traite les erreurs, leurs catégories, leurs sources, leurs explications et leur typologie. Elle a pour but de connaître les véritables difficultés en matière d'orthographe dans une situation de communication.

Ensuite, nous abordons le deuxième chapitre, intitulé " LE CONCEPT DE L'ERREUR", il est consacré à l'étude théorique de l'erreur, de son impact sur l'acquisition de l'orthographe, au diagnostic des interférences et des erreurs de confusion, ainsi que de l'influence de la langue maternelle "arabe" sur le processus d'apprentissage du FLE, à travers les aspects phonologique et graphique.

Enfin, à travers le troisième chapitre, intitulé " IMPLICATION DE LA RECHERCHE (PROPOSITIONS DIDACTIQUES)", nous allons tenter d'offrir, dans une perspective didactico-pédagogique, des stratégies de remédiation aux différentes difficultés qui influent négativement sur l'apprentissage de l'orthographe en classe de FLE.

CHAPITRE I:

ACQUISITION ET

ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

DE L'ORTHOGRAPHE

Dans ce chapitre nous tentons, par l'intermédiaire de deux protocoles d'enquêtes destinés à la fois aux apprenants de 1^{ère} AS et aux enseignants, d'aborder l'acquisition de l'orthographe en classe de FLE (présenter, analyser, et interpréter les erreurs d'orthographe des apprenants de 1^{ère} AS), ainsi que l'enseignement/apprentissage de l'orthographe, auprès d'un public d'enseignants, pour évoquer les causes didactico-pédagogiques de l'échec en acquisition de l'orthographe et de son enseignement.

I- PROTOCOLE D'ENQUETE : L'ACQUISITION DE L'ORTHOGRAPHE EN CLASSE DE FLE CHEZ LES ELEVES DE 1^{ERE} A.S

Notre démarche s'articule en trois étapes : Tout d'abord, il nous a paru nécessaire de définir quelques termes primordiaux pour cette étude en nous appuyant sur la théorie. Puis, nous avons tenté de repérer, classer, et analyser toutes les erreurs lexicales rencontrés lors de productions effectuées en classe ou à la maison.

Notre analyse ne va pas se contenter de réaliser l'inventaire des erreurs commises, dans la mesure où l'erreur est considérée comme un outil qui permet de déterminer la fréquence. A partir de là, nous pourrions envisager une meilleure approche de l'enseignement/apprentissage du FLE au secondaire.

La répétition d'une erreur renvoie à une acquisition défectible de la langue française, en effet, c'est un indice de faiblesse significative chez ces élèves de 1^{ère}AS.

Toute fois, la fréquence d'une erreur permet de mieux comprendre les problèmes d'acquisition chez ces apprenants. Ainsi, notre tâche s'efforce, tout d'abord, de trouver leurs origines, puis de les expliquer, et enfin suggérer des propositions didactico- pédagogiques.

I- 1. CATEGORISATION DES ERREURS :

Notre analyse a pour objectif d'identifier les erreurs les plus récurrentes qui touchent la compétence transitoire de ces élèves de 1^{ère}AS, dans la mesure où, ici, il est question de cerner la typologie des erreurs communes à ces élèves, et de remédier aux dysfonctionnements en suivant un traitement qui focalise sur des propositions didactiques concrètes permettant d'éradiquer le caractère systématique des erreurs. Nous allons mettre au point, dans ce chapitre, un classement qui va faciliter l'interprétation des erreurs et d'identifier leur nature et origine. Arrivés en cycle secondaire, les élèves sont censés acquérir la maîtrise des règles des structures fondamentales du français. En fait, les erreurs, affectant les règles morphologiques liées à en particulier à l'orthographe, devraient être peu nombreuses à ce stade là. D'ailleurs, même le nombre d'erreurs liées à l'interférence entre langue maternelle et langue cible devrait se restreindre, si l'on peut se référer à la théorie du « Transfert » suivant laquelle, l'amélioration et la consolidation des connaissances en langue cible (FLE), diminuera le recours des élèves à leur langue maternelle. La grille de classement des erreurs recensées élaborée par F. Debyser au B.E.L.C⁹, semble la plus adaptée à notre recherche, compte tenu de son caractère pratique, techniquement maniable, au traitement statistique. Cette grille s'articule autour de la combinaison de trois axes :

1. la distinction : faute absolue/faute relative.
2. La distinction : faute orale/faute écrite.
3. Les trois niveaux : lexical, morphologique, et syntaxique.

La grille suivante va constituer un cadre général adéquat pour une description/ Classification des erreurs orthographiques, par l'intermédiaire d'une sous-catégorisation Interne, et d'une répartition des différences entre énoncés défectueux et énoncés corrects en français, et ce, suivant des cas tels que : l'omission, la sélection inadéquate de redondance, ou de transposition d'un morphème ou d'un syntagme.

A partir de là, nous allons pouvoir mettre au point une grille élémentaire commode pour le traitement des erreurs orthographiques. Il est à rappeler, également, que cette analyse

⁹ Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation française à l'étranger.

ne va pas écarter le côté arbitraire de la pratique ; vu que l'ambiguïté lexicale et/ou morphologique est fréquente dans les énoncés erronés, et que le contexte ne permet pas toujours de la relever.

Dans cette phrase suivante : « une fose identité », s'agit-il d'une erreur de type lexical ou morphologique ? En d'autres termes, Est-ce que l'élève ignore : - l'orthographe correcte de « fose » qui est : « fausse ».

- la règle d'orthographe grammaticale du changement de graphies dans certains cas du féminin d'adjectifs terminés par une consonne muette au masculin : « faux » donne « fausse ».

Compte tenu du nombre circonscrit des erreurs, nous avons tenté d'élaborer un classement (tableau de description) qui comprend les éléments suivants : Code, Niveaux, Catégories, Items. d'ailleurs, une erreur peut concerner, à titre d'exemple, le niveau morphologique : (ex : variations du nom et de l'adjectif) et comme item : la désinence et les terminaisons appropriées.

-TABLEAU DE DESCRIPTION :

Code	Niveaux	Catégories	Items
écrit	Morphologie Syntaxe	Variations de l'adjectif Concordance des temps	Féminin d'adjectifs terminés par une voyelle/consonne Participe passé.

Pour ce qui est de la grille d'analyse, celle-ci comprend les éléments suivants :

- Les types d'erreurs : Substitution, Transposition, Addition, Omission, Insertion, Mutilation.
- Les causes d'erreurs : Linguistiques, Psycholinguistiques, Sociolinguistiques, Méthodologiques (Stratégies d'enseignement/apprentissage)

Types d'erreurs des apprenants	Causes d'erreurs				
	Linguistique	Psycholinguistique	Sociolinguistique	Stratégies	
				Apprenant	Enseignant
Substitution Addition Transposition Omission Mutilation					

Les catégories d'erreurs sont :

- La substitution : les élèves utilisent une forme pour une autre (marquée ou pas).
- L'omission : révèle que l'apprenant oublie d'utiliser un élément de la phrase.
- L'addition : ajout de certains éléments dans la phrase (adjonction).
- La transposition : mettre un mot à une place autre que celle qu'il occupe ou qu'il doit occuper.
- La mutilation : amalgame de deux ou trois types d'erreurs.

Pour certaines catégories, nous avons relevés des erreurs qui ne figurent pas dans la grille de notre corpus parce que :

- L'analyse est beaucoup plus complexe.
- Leur caractère est difficile à interpréter même en se référant au contexte-

Ex : dans (il y a pas à dire): « il n'y a rien à dire »: nous avons transposition (pas, rien) + absence de négation (ne).

A travers la fréquence et la systématisation de certaines erreurs, le tableau dressé ci-dessus révèle les difficultés qu'éprouvent ces élèves de 1^{ère} AS dans l'apprentissage du FLE.

I- 2. ANALYSE DE QUELQUES CATEGORIES D'ERREURS :

Notre corpus tente de refléter le niveau réel de ces élèves en matière d'orthographe Et la norme de correction en fonction de ce que les élèves ont appris en écrit, ainsi, Nous avons relevé (611) erreurs et les avons classées en 09 catégories :

Catégories d'erreurs	Fréquence des erreurs en nombre	%
Homophonies	76	12,4%
Graphie du son	68	11,1%
Segmentation	66	10,8%
Orthographe grammaticale	81	13,2%
Orthographe d'usage	78	12,7%
Auxiliaires	70	11,4%
Emploi des temps	65	10,6%
Terminaisons verbales	58	09,4%
Accord du participe passé	49	08%
Fréquence totale	611	100

Le tableau ci- dessus indique la fréquence absolue et le pourcentage de chaque catégorie pour l'acquisition de l'orthographe dans l'apprentissage du FLE chez les élèves de 1^{ère} AS.

Avec un taux de fréquence moyennant 60,2%, l'ensemble des catégories d'erreurs d'ordre orthographique commis par les élèves de 1^{ère} AS sont assez fréquentes que celles à caractère morphosyntaxique qui avoisinent 39,4%.

I- 2- 1- L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE :

Le type d'erreur le plus fréquent à ce niveau est la substitution à travers laquelle nous avons relevés des cas de substitution d'un phonème ou d'un graphème (ex : brouse/blouse)¹⁰ ou d'un morphème (compréhensible/compréhensif, cérémonial/cérémonieux)¹¹

¹⁰ Motley, M.T. (1985) *Slips of the Tongue*. "Scientific American" N° 253/3. P: 114-119

¹¹ Bertrand, J. (1979) *Dictionnaire Pratique Des Faux-Frères ; Mots à ne pas confondre entre eux*. Paris : Nathan. P : 25

1/ LA SUBSTITUTION :

A/ TERMINAISONS HOMOPHONES DES PARTICIPES PASSES :

Erreurs dues aux confusions provoquées par l'homophonie de certaines terminaisons de participe passé.

- Participe passé en « **i** » : ex : D « le voleur est parté » (est parti).
- Participe passé en « **u** » : ex : D « j'ai vois le directeur dans la cour » (vu).
- Participe passé en « **is** » : ex : D « mon ami est asseyait près de moi » (assis).

B/ HOMOPHONIE GRAMMATICALE :

***LES MOTS HOMOPHONES :**

De nombreux mots grammaticaux sont monosyllabes et homophones, c'est-à-dire constitués d'une seule syllabe et prononcés de façon identique, ils peuvent être :

- Des mots différents ayant des valeurs et des emplois distincts.
- Des mots qui se présentent sous une forme unique correspondant à différentes classes.
- Des mots qui appartiennent à une seule classe, mais varient graphiquement en fonction d'un changement de genre.

En examinant le contexte d'emploi du mot, et en associant ce dernier à la série grammaticale dont il fait partie, nous pourrions donner l'identité grammaticale du mot, et proposer, à partir d'exemples, des substitutions qui permettent, en cas d'hésitation, de choisir la bonne orthographe.

1) Confusion entre « a » et « à » :

Ex : D « les policiers ont attrapé le voleur a la rue » (à).

a : est la forme conjuguée du verbe avoir à la 3^{ème} personne du présent de l'indicatif : elle est employée seule (sens plein de –avoir–), ou comme auxiliaire dans un temps composé.

à : est une préposition qui introduit un complément de verbe (objet direct ou indirect), de nom (pronom), d'adjectif, ou d'un complément circonstanciel.

2) Confusion entre « ou » et « où » :

Ex : D « ou est- il parti ? » (Où).

ou : conjonction de coordination qui relie des mots, des groupes de mots, et des propositions qui ont la même fonction.

où : pronom ou adverbe relatif et interrogatif. le plus souvent, il indique un temps, un lieu, un état ou une situation

3) Confusion entre « on » et « ont » :

Ex : D « ont jouaient dans la cour de l'école » (on jouait).

ont : forme de 3^{ème} personne du pluriel du verbe avoir conjugué au présent de l'indicatif. Il est employé seul (sens plein de -avoir-), ou comme 1^{er} élément du passé composé.

on : pronom personnel indéfini de 3^{ème} personne, invariable, qui a toujours la fonction de sujet, et se trouve donc toujours associé à un verbe conjugué.

4) Confusion entre « son » et « sont » :

Ex : D « les élèves son très heureux » (sont).

sont : la forme conjuguée du verbe être à la 3^{ème} personne du pluriel du présent de l'indicatif, il peut être employé seul ou comme auxiliaire dans un temps composé avec un participe passé.

son : adjectif possessif qui détermine un nom, il se rapporte à une 3^{ème} personne et introduit un nom masculin singulier, ou féminin quand il introduit un nom féminin quand il introduit un nom féminin commençant par une voyelle.

5) Confusion entre « ses » et « ces » :

Ex : D « le policier suivait les voleurs avec ces camarades » (ses).

ses : adjectif possessif de la 3^{ème} personne du pluriel, masculin ou féminin.

ces : adjectif démonstratif pluriel, masculin ou féminin.

6) Confusion entre « cet » et « cette » :

Ex : D « les voleurs étaient peut-être derrière cette arbre » (cet).

cet : adjectif démonstratif, masculin singulier, devant une voyelle ou un « H » muet.

cette : adjectif démonstratif, féminin singulier.

❖ . SEGMENTATION ET HOMOPHONIE :

C'est l'existence d'une identité de prononciation entre un mot unique et un ensemble de deux mots qui se suivent, il s'agit alors d'analyser cette suite de mots à fin d'opérer une segmentation correcte, et ce pour bien identifier la classe grammaticale de chaque mot, ainsi que son emploi et sa valeur dans le contexte.

1) Confusion entre « qu'elle(s) » et « quelle(s) » :

Ex : D « qu'elle est la valeur des bijoux volés ? »

qu'elle : correspond à « qu' » , forme élidée de « que » , pronom relatif complément suivi du nom personnel sujet (elle-s-), 3^{ème} personne du féminin, elle correspond également à « qu' » forme élidée de la conjonction de subordination « que » introduisant une complétive, suivi du pronom personnel sujet (elle-s-).

quelle : la forme féminine de l'adjectif interrogatif ou exclamatif (quel-s- au masculin), il introduit donc un nom où est attribut (avec un verbe d'état) dans une phrase interrogative (directe ou indirecte), ou une phrase exclamative.

2) Confusion entre « plus tôt » et « plutôt » :

Ex : D « la maîtresse est arrivé plutôt ce matin » (plus tôt).

Plutôt : adverbe qui indique une préférence dans une comparaison (introduction de que), une appréciation plus juste, et dans le sens de passablement, assez.

Plus tôt : exprime aussi une comparaison avec l'adverbe de comparaison (plus) devant l'adverbe (tôt). Il s'oppose alors à (plus tard).

3) Confusion entre « bien tôt » et « bientôt » :

Ex : D « ne t'inquiète pas monsieur nous allons attraper bien tôt les voleurs » (bientôt).

Bientôt : indique un terme proche dans le temps (prochainement).

Bien tôt : une suite dans laquelle l'adverbe (bien) est utilisé pour marquer un degré d'intensité et modifier ainsi l'adverbe (tôt).

❖ . HOMOPHONIES VERBALES :

Les erreurs relevant du domaine de la conjugaison verbale sont fréquentes. L'une des causes d'erreurs, lorsque la maîtrise de la conjugaison des verbes est assurée, tient au fait que de nombreuses terminaisons se prononcent de la même façon : le choix de la bonne graphie correspondant à l'emploi d'un verbe conjugué (temps et mode), passe par l'identification du contexte d'emploi de cette forme en procédant par conséquent à des substitutions.

1) Confusion entre terminaison du participe passé épithète en « é », et du verbe

infinitif en « er » : Ex : D « les élèves vont chanté dans la classe » (chanter).

- le participe passé épithète ou attribut marque un état ou un résultat.
- le participe passé avec sa valeur d'adjectif peut accompagner un nom ou être attribut du sujet avec un verbe d'état.
- Le participe passé avec sa valeur verbale constitue le second élément d'un temps composé ou d'une forme passive.
- Un verbe à l'infinitif marque une action. Avec sa forme nominale, il peut donc avoir tout comme un nom, la fonction sujet, attribut, complément du verbe (direct ou indirect), du nom, de l'adjectif, ou complément circonstanciel.

2) Confusion entre la terminaison du participe passé épithète en « i » et du verbe

en « is » et en « it » :

Ex : D « le policier surpris les voleurs » (surprit).

Ex : D « le premier exercice choisit était difficile » (choisi).

- Lorsque nous pouvons mettre l'imparfait à la place du mot, nous écrivons la terminaison «**it**» du verbe.
- dans le cas contraire, c'est le participe passé en « **i** » et celui en « **is** ».

3) Confusion entre la terminaison du participe passé en « t » et du verbe en « t » :

Ex : D « la maîtresse a dit que les devoirs fait à la maison seront Comptés » (faits).

- lorsque nous pouvons mettre l'imparfait à la place du mot, nous écrivons la terminaison « **t** » du verbe.
- Dans le cas contraire, c'est le participe passé épithète en « **t** » qui s'accorde en genre et en nombre.

4) Confusion entre la terminaison du participe passé épithète en « t » et du verbe en « ut » :

Ex : D « l'expérience vécu du bijoutier était dure » (vécue).

- lorsque nous pouvons mettre l'imparfait à la place du mot, nous écrivons la terminaison « ut » du verbe.
- dans le cas contraire, c'est le participe passé épithète en « u ».

5) Confusion entre « ai » et « ais » :

Ex : D « mon camarade lisai le paragraphe » (lisait).

- le passé simple de l'indicatif exprime un événement délimité.
- L'imparfait de l'indicatif exprime plutôt une situation, les circonstances où survient un événement.

6) Confusion entre « rai » et « rais » :

Ex : D « je serais dans la classe après la récréation » (serai).

- la forme « rai » qui correspond à la 1^{ère} personne du futur de l'indicatif, sert à situer les faits dans l'avenir, par rapport à un présent, il peut donc avoir une valeur d'éventualité.
- la forme « rais » qui correspond à la 1^{ère} ou 2^{ème} personne du conditionnel présent, peut également situer un fait dans un futur par rapport à un passé. Le conditionnel a par ailleurs sa valeur modale d'éventualité.

2/ L'OMISSION :

Nous avons relevé quatre énoncés seulement où il y a cas d'omission de phonèmes ou de graphèmes (ex :ertz/Hertz)¹², ou d'omission de morphèmes(ex : le suit/le suivi)¹³

Ex : D « les bijou volé est précieuse » (bijoux volés), (sont précieux).

Ex : D « le polici donné l'or au bijouti » (policier), (a donné), (bijoutier).

Ex : D « je marché avec les camarades dans la cour » (j'ai marché).

Ex : D « je vu le directeur coté de la classe, et il parti tot » (j'ai vu), (à côté), (il est parti tôt).

¹² Cohen, A. (1973) *Errors in Speech and their Implication for Understanding the Strategy of Language Users*. In. V. FROMKIN (Ed) *Speech Errors as Linguistics Evidence*.

The Hague: Mouton, (1973). P: 88

¹³ *Même référence*. P : 90

3/ L'ADDITION :

Nous avons relevé deux énoncés où il y a cas d'addition de phonèmes ou de graphèmes :

A l'exemple de « langage » (Langage) ¹⁴

Ex : D « dit le moi vous les avez trouvez mes bijoux ? » (Avez- vous).

Ex : D « la maîtresse a dit rendez à moi les devoirs à la maison » (rendez- moi).

4/ LA TRANSPOSITION :

Nous avons trouvé un cas de transposition de phonèmes ou de graphèmes à l'exemple de :

« aréoport » (Aéroport)

Ex : D « après, les voleurs sont entré vers le marché » (dans/au).

I- 2- 2- L'ORTHOGRAPHE LEXICALE :

I- 2- 2- 1- HOMOPHONIES VOYELLES :

*** Homophonies : ON, OM (les graphies du son [õ]) :**

Ex : « quel est le non du voleur ? » (Nom).

- le son [õ] s'orthographie (on) en règle générale, ex : bon, don, ...

Nous écrivons (on) si au féminin ou dans un dérivé, la consonne [n] est prononcée,

ex : mignon/mignonne, nation/nationale, ...

- le son [õ] s'orthographie (om) devant (b, p), ex : combler, pompe, ...

Nous écrivons (om) si dans un dérivé la consonne [n] est prononcée, ex :

pronom/pronominal.

*** Homophonies : ILL, IL, Y, I**

A/ les graphies du son [j]

Ex : « il a peillé chère » (payé) (cher).

- Nous écrivons généralement (i) après une consonne, ex : ancien, méfiant, ...

- Nous écrivons généralement (ill) après (a) et (ou) dans la plupart des mots,

Ex : railler, tailler, mouiller, brouillon, ...

Ex : « le voleur a essayé de s'enfuir » (a essayé).

- Nous écrivons généralement (y) :

1. Dans la graphie (oy) correspondant au son complexe [waj], ex : foyer, envoyer.

¹⁴ *Même référence. P : 91-92*

2. Dans la graphie (ay) correspondant au son complexe [ɛj], ex : bégayer, étayer.

3. Dans la graphie (uy) correspondant au son complexe [uj], ex : appuyer, tuyau.

B/ les graphies du son [ij] :

Ex : « ils ont volé des billets d'argent aussi » (billets).

- Nous écrivons (ill) après une consonne, ex : fille, griller.
- Nous écrivons (i) après une consonne suivie de (l) ou de (r), ex : oublier, prier.

I-2-2-2- HOMOPHONIES CONSONNES :

A/ Homophonies : X, XC, CC, CT (les graphies du son [ks]) :

Ex : « vous avez fait un excellent travail » (excellent).

- Nous trouvons la graphie (xc) prononcée [ks] dans les mots commençant par (exce, exci) Ex : exception, excitation.
- Nous trouvons la graphie (xc) prononcée [ksk] dans les mots qui commencent par (exca, exco, excu, excl, excr), ex : excavation, excommunier, excuser, exclamation, excroissance.
- Nous écrivons (xs) à la jonction du préfixe (ex) et d'un radical qui débute par (c), ex : excédent, excentrique.

Le repérage du radical peut être facilité par le remplacement du préfixe (ex),

Ex : excédent/antécédent, excentrique/concentrique.

Ex : « vazy axélère » (vas y accélère)

- Nous écrivons (cc) à la jonction des préfixes (ac, oc, suc) et de radicaux commençant par (ce, ou ci), ex : accéder, occulter, succéder.

Le repérage du radical peut être facilité par le remplacement de ces différents préfixes, Ex : accepter/intercepter, accéder/procéder, accélérer/décélérer.

- Nous pouvons deviner qu'il s'agit de (ct) si dans un mot de la même famille, le (c) et le (t) sont prononcées distinctement [kt]. Ex : nous entendons [ks], ex : action, instruction : nous entendons [kt], ex : actif, acteur, Instructeur.
- Nous écrivons (xs) à la jonction du préfixe (ex) et d'un radical qui commence par (s), Ex : exsangue/consanguin.

I- 3- SOURCE ET EXPLICATION DES ERREURS :

I- 3- 1- SOURCE DES ERREURS :

Dans ce chapitre, nous allons essayer de faire la distinction entre les deux sources d'erreurs les plus fréquentes que nous avons choisies parmi d'autres, à savoir ; erreur interlinguale (dont la source est la langue maternelle), et celles dont l'origine provient des difficultés internes de la langue cible (FLE), autrement dit, erreur intra linguale. L'intérêt de cette distinction consiste donc à déterminer si les erreurs proviennent de la langue maternelle ou de la grammaire étrangère intériorisée ; celle-ci partageant déjà des règles avec la langue cible. Il s'agit ici dans ce dernier cas d'erreurs de généralisation analogiques apparentées à celles des enfants natifs de cette langue cible.¹⁵ A partir de cette distinction, l'erreur interlinguale se caractérise comme toute erreur provenant par interférence à la langue maternelle, en fait, celle-ci représente un type particulier de fautes commises, sous l'effet des structures de sa langue maternelle, par l'élève qui apprend une langue étrangère (là où il y a différence, l'interférence relève de l'effet négatif de la langue maternelle). D'autres parts, cet effet peut venir également :

- d'autres langues étrangères.
- de l'apprentissage préalable en langue étrangère.
- de la méthode d'apprentissage adoptée.
- des conditions d'apprentissage.

Pour ce qui est de l'erreur intralinguale, celle-ci est due à une maîtrise imparfaite de (LE) à travers ce chapitre, nous allons tenter de déterminer la source de certaines erreurs relevées au niveau du corpus étudié en prenant en considération, non seulement la différenciation interlinguale/intra linguale, mais également les stratégies individuelles, voire originales de ces élèves de 1^{ère} AS dans certaines de leurs productions écrites ; dont le relevé et le classement d'erreurs ne concerneront que celles qui correspondent à l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale.

L'étude du corpus nous a révélé que les structures linguistiques de la langue maternelle chez ces élèves de 1^{ère} AS posent des difficultés particulières à l'enseignement d'une langue seconde (FLE). En fait, ceux-ci ont tendance à calquer leur français sur les tournures

¹⁵ Besse, H, & Porquier, R (1984). « Grammaire et Didactique des langues », Paris, Hatier, collect LAL, P : 81.

de l'arabe ; d'ailleurs, dans l'enseignement/apprentissage d'une langue vivante, il est impossible d'écarter totalement l'influence de la langue maternelle dans la mesure où celle-ci se compose d'automatismes qui se présentent à l'esprit, à l'occasion d'une expression orale ou écrite, et s'imposent souvent et spontanément comme des réflexes.

La présence de ces automatismes gêne l'évolution du processus d'enseignement/apprentissage, lorsque ces derniers ont une structure différente de la langue cible (FLE).

Dans le cas du corpus mis à l'étude, les élèves de 1^{ère} AS transposent très souvent en français avec une tournure étrangère à cette langue (donc relative à la langue maternelle, à savoir, l'arabe), en effectuant ainsi un transfert négatif (phénomènes d'interférences).

Dans notre analyse, nous avons relevé également que la langue arabe, dialectale et classique, influence l'acquisition du FLE, c'est la raison pour laquelle nous avons porté notre intérêt à l'explication des erreurs interlinguales, aussi bien de celles qui relèvent de l'arabe classique, que de l'arabe dialectal qui constitue la langue source (maternelle) la plus utilisée chez ces élèves de 1^{ère} AS.

I- 3- 2- EXPLICATION DES ERREURS :

I- 3- 2- 1- ERREURS INTERLINGUALES :

Tout apprentissage d'une langue étrangère quelconque subit l'influence de la langue maternelle, dans la mesure où l'on trouve toujours son empreinte dans le système intermédiaire des apprenants. Nous avons remarqué, chez ces élèves de 1^{ère} AS, que ce phénomène semble inévitable du fait que les structures linguistiques et grammaticales du français et de l'arabe sont différentes ; ce qui constitue une des sources majeures d'erreurs chez ces apprenants.

En se basant sur une étude contrastive des différentes structures, en français ou en arabe, nous avons essayé de recenser partiellement les erreurs lexicales les plus courantes dues aux interférences de l'arabe dialectal ou classique en français.

A/ LA TRANSCRIPTION PHONETIQUE :

- *Semi- voyelle* [y] :

Ex D : « loui et moi ont et parti le chercher » (lui)

Le mouvement de projection des lèvres distinguant le [y] du [w], est inutilisé en arabe ce qui provoque la confusion, chez ces élèves de 1^{ère} AS, entre « loui » et « lui ».

- *Voyelles* :

Dans le mouvement de projection des lèvres, ces élèves de tendance arabophone ne perçoivent pas la différence entre [y], [u], ou [i], ou bien [E] ou [o].

de ce fait, les deux exemples suivants sont pour eux équivalents :

Ex D : « les voleurs ont volé un petit peu d'argent ».

Ex D : « les voleurs ont volé un pti pou d'argent ».

- *Voyelles nasales* :

Dans ce cas, nous avons pu relever chez ces élèves que :

- [õ] sera entendue et prononcée [on]

Ex D : « une bon chance pour nous » (bonne).

- [ê] deviendra [en]

Ex D : « J'ai divisé la par tient la tien » (la tienne).

- [ã] deviendra [an]

Ex D : « la cour de l'école est grand » (grande).

Nous pouvons dire généralement que ces ces élèves de 1^{ère} AS sont victime d'une surdité phonologique à l'égard des voyelles françaises. En fait, l'élève arabophone n'établit pas, dans son système phonologique, de distinction qu'entre les voyelles longues [i:], [u:], [a:]. Pour ce qui est des voyelles mi- ouvertes ou mi- fermées, celles- ci sont remplacées par la plus ouverte ou la plus fermée correspondante :

- [õ] sera entendue et prononcée [o]; Ex D : « il cotini sa marche » (continue).

- [ã] sera entendue et prononcée [a]; Ex D : « le bijouti est gran com l'ilipha » (l'éléphant).

Ainsi, de nombreuses erreurs passent pour morphologiques, alors que leur cause essentielle tient à une reconnaissance défectueuse des phonèmes.

-Exemples :

Ex D : « j'ai vésité la cour et la classe » (visité).

Ex D : « la mésique du nachid st bonne » (musique).

Ex D : « un voleur a les cheveux blan » (blonds).

Ex D : « la fermière donne le medicamo pour le bijouti » (l'infirmière), (le médicament),
(le bijoutier).

Ex D : « j'enton le cri de la maitresse » (j'entends).

B/ DISTRIBUTION DIFFERENTE DES PROPOSITIONS EN ARABE ET EN FRANÇAIS :

Dans cette partie, nous avons tenu à présenter les productions écrites des élèves de 1^{ère} AS mis à l'épreuve, sous forme d'exemples, en donnant la référence par rapport à l'arabe ainsi que l'équivalence en français concernant l'usage des propositions.

ARABE	FRANCAIS	INTERFERECE DE L'ARABE	EQUIVALENCE DU FRANCAIS
à [li]		ex D : « le directeur applaudit <u>aux</u> élèves qui chantent »	(le directeur applaudit les élèves qui chantent).
à [li]		ex D : « le bijouti prie <u>à</u> dieu »	(le bijoutier prie Dieu)
à [fi]		ex D : « viens <u>au</u> matin et prends tes bijoux »	(viens le matin et prends tes bijoux).
avec [bi]	à	ex D : « j'ai acheté ces bijoux <u>avec</u> un prix haut »	(j'ai acheté ces bijoux à un prix élevé).
dans [fi], [ala]	à	ex D : « je suis réveillé <u>dans</u> une heure et demi »	(je me suis réveillé à une heure et demie).
dans [ila]	à	ex D : « le bijouti a invité les polici <u>dans</u> une fete »	(le bijoutier a invité les policiers à une fête).
dans [fi]	de	ex D : « <u>dans</u> nos jours, il y a beaucoup de voleurs »	(de nos jours, il y a beau coup de voleurs).
de [min]	à	Ex D : « demande <u>de</u> lui de venir »	(demande à lui de venir).

<i>ARABE</i>	<i>FRANCAIS</i>	<i>INTERFERENCE DE L'ARABE</i>	<i>EQUIVALENCE DU FRANCAIS</i>
de [ala]	à	Ex D : « je préfère ma maitresse <u>de</u> tous les autres »	(je préfère ma maîtresse de tous les autres).
de [mina]	par	ex D : « j'ai vu les voleurs sortir <u>de</u> cette porte »	(j'ai vu les voleurs sortir par cette porte).
de [mina]	par	ex D : « je regarde <u>de</u> la fenetre et je vois le directeur et la maitresse »	(je regarde par la fenêtre et je vois le directeur ...)
pour [li]		ex D : « j'irai <u>pour</u> lui parler »	(j'irai lui parler).
sur [ala]		ex D : « les voleurs ont ataqué <u>sur</u> le bijouti »	(les voleurs ont attaqué le bijoutier).
sur [fi]	à	ex D : « le bijouti est triste et il pense <u>sur</u> son argent »	(le bijoutier, triste, pense à son argent).
sur [ala]	à	ex D : « le voleur a menti <u>sur</u> la police »	(le voleur a menti sur la police).
sur [ala]	de	ex D : « le fils du bijouti était inquiet <u>sur</u> sa santé »	(le fils du bijoutier était inquiet sur la santé de son père).
sur [ala]	du	ex D : « le polici dit au bijouti de lui parler <u>sur</u> le vol »	(le policier demande au bijoutier de lui parler du vol)
sur [ala]	de	ex D : « les voleurs parlaient <u>sur</u> l'argent »	(les voleurs parlent de l'argent).
sur [ala]	pour	ex D : « j'ai peur <u>sur</u> toi »	(j'ai peur pour toi).

C/ INTERFERENCES SEMANTIQUES :

Cette partie consiste à présenter des exemples de productions écrites, en français, d'élèves de 1^{ère} AS, dont le sens est littéralement adapté à la langue maternelle (l'arabe).

INTERFERENCE DE L'ARABE	EQUIVALENCE DU FRANCAIS
« chez moi tu as 120.000 DA » [rahoun andi 120.000 DA ntaouaak]	(je te dois 120.000 DA)
« tu me crois enfant » [rak hasebni ghuriyan]	(tu me prend pour un enfant)
« je veux te questionner » [baghi nsaksik]	(je te pose une question)
« les voleurs ont fait un accident » [lkhiyenn darou accidon]	(les voleurs ont eu un accident)
« il me l'a fait cadau » [derhali cado]	(il me l'a offert)
« je m'enerve de lui » [rani zaafene menneh]	(il m'énerve)
« la maitresse m'a donné une bonne note » [oustada aatani nokta mliha]	(j'ai eu une bonne note)
« le bijouti a fait téléphone la police » [lbijouti der tilifoun llapolis]	(le bijoutier a téléphoné à la police)
« Je m'habille un tablié bleu » [rani labes tabliya zerga]	(je porte un tablier bleu)
« les polici ont interogé les voleurs en tout » [lboulisia seksaou lkhiyenn fi koul chi]	(les policiers posent aux voleurs toutes sortes de Questions)
« il mange beaucoup son argent » [yakul drahmeh bezzef]	(il dépense trop)

INTERFERENCE DE L'ARABE	EQUIVALENCE DU FRANCAIS
« le bijouti semble heureux maitnon » [lbijouti yben ferhan derwek]	(le bijoutier à l'air heureux maintenant)
« les polici ont pris les voleurs à la comisaria » [lboulisia daou lkhiyenn llkoumisaria]	(les policiers ont emmené les voleurs au commissariat)
« le polici prend l'argent pour le bijouti » [lboulisi da drahem llbijouti]	(le policier a apporté l'argent au bijoutier)
« le bus est resté 02 heure rotar pour aller à l'école » [lbus gaad saatin rotar beh wsal lelkoulij]	(le bus a mis 02 heures de retard pour aller à l'école)
« le bijouti a prété de l'argent de son voisin » [lbijouti tsellef drahem ala jareh]	(le bijoutier a emprunté de l'argent à son voisin)
« le stilou est tombé de ma main » [stilou tahli myeddi]	(j'ai laisser tomber le stylo)
« mon ami a perdu à l'examen » [sahbi khser fi lexamin]	(mon ami a échoué à l'examen)
« j'ai vu que la montre de la cour ne travaille pas » [chett belli ssaa ntaa klasa ma tekhdemch]	(j'ai remarqué que l'horloge de la cour ne marchait pas)

D/ DEUX EQUIVALENTS FRANÇAIS POUR UN VERBE EN ARABE :

Ex D : « ces polici perdent notre temps » [hed lboulisia dayoulna waktna]
(ces policiers nous font perdre notre temps)

Nous avons remarqué que lorsque l'élève sera habitué à l'utilisation du verbe « faire », il l'emploiera souvent à tort et cela donnera à titre d'exemple :

Ex D : « je fais sortir mes livres de mon cartable » (je sors mes livres de mon cartable).

E/ INTERFERENCES GRAMMATICALES :

- LE GENRE :

Un certain nombre de substantifs ont un genre différent en arabe et en français.

<i>EXEMPLES (SUBSTANTIFS)</i>	<i>EN ARABE</i>	<i>EN FRANÇAIS</i>
« <u>la groupe</u> de la police cherche les voleurs »	Féminin [madjmouaa]	Masculin (le groupe)
« le bijouti a dit que le voleur avait la <u>ventre</u> sorti »	Féminin [kerchek/batneh kharja]	Masculin (le ventre/ventru)

- INTERFERENCES SEMANTIQUES :

Mots d'origine étrangère ayant effectué un glissement de sens.

<i>EXEMPLES (MOTS ETRANGERS UTILISES EN ARABE)</i>	<i>SENS EN ARABE</i>	<i>SENS EN FRANÇAIS</i>
« ils ont volé les bijoux et les <u>billet</u> et ils ont laissé <u>le change</u> »	Petite monnaie [sarf]	Changement en devises

- UN SEUL MOT EN ARABE POUR PLUSIEURS EQUIVALENTS EN FRANÇAIS :

Ex D : « en ce temps, le cour a commencé » [temps, moment= wakt]

(en ce moment, le cour a commencé)

- EXPRESSIONS PERIPHRASTIQUES EN ARABE CORRESPONDANT :

<i>EXEMPLES</i>	<i>EN ARABE</i>	<i>EN FRANÇAIS</i>
« les voleurs ont caché derrière l'arbre de l'olive »	[shajarat azzaytoun]	(l'olivier)
« nous sommes à la classe et dehors le ciel pleut »	[assamaou toumtir]	(nous étions à la classe pendant qu'il pleuvait dehors. impers)
« mon ami est venu dans ma maison »	[ila bayti/dari]	(chez moi)

- EXPRESSIONS PERIPHRASTIQUES EN FRANÇAIS CORRESPONDANT

A UN SUBSTANTIF EN ARABE :

<i>EXEMPLES</i>	<i>EN ARABE</i>	<i>EN FRANCAIS</i>
« nous avons entendu la sonnette »	[aljaras]	(un coup de sonnette)
« on va te donner tous les besoin »	[gaa li tahtajeh]	(on va vous donner ce qui est nécessaire)

- ADJECTIFS QUALIFICATIFS :

A la lumière des exemples de productions écrites chez ces élèves de 1^{ère} AS, les adjectifs qualificatifs constituent une source de confusion dans le passage de l'arabe au français. Ex D : « le bijouti décri les voleurs à la police, un est long, l'autre est court, un grand, et l'autre petit »

<i>SENS EN ARABE</i>	<i>EQUIVALENT EN FRANCAIS</i>
Long	Grand (taille)
Court	Petit (taille)
Grand	Agé
Petit	Jeune

- ADJECTIFS POSSESSIFS :

L'arabe emploie souvent les possessifs en redondance alors que le français les évite.

<i>EXEMPLES</i>	<i>ARABE</i>	<i>FRANCAIS</i>
« les policiers ont attrapé le voleur, il est tombé sur <u>son</u> dos »	[sakata ala dahrih] [ta hala dahrah]	(il est tombé sur le dos)
« le voleur lève sa tête et tient <u>son</u> front »	[rafaa rasahou], [amsaka jabhatahou] [tallaa raseh], [chedd jebbehteh]	(le voleur lève la tête et se tient le front)
« pendant la récréation, je suis allé laver mes mains de l'encre »	[aghsil yadaya] [naghsel yeddia]	(je suis allé me laver les mains)

- L'ADJECTIF POSSESSIF EXPRIME EN ARABE EST CELUI DU POSSESSEUR :

<i>EXEMPLE</i>	<i>ARABE</i>	<i>FRANÇAIS</i>
« le bijouti a suivi les voleurs avec <u>son</u> voiture »	[sayyaratih] (à lui) [lototeh]	(sa voiture/ à lui)

- LE PRONOM DE RAPPEL DU RELATIF :

<i>EXEMPLE</i>	<i>ARABE</i>	<i>FRANÇAIS</i>
« voici le bijouti que je lui ai parlé »	[alladi takallamtou maahou] [li hdart maah)	(à qui j'ai parlé)

- LES ARTICLES :

1/ LES ARTICLES INDEFINIS :

<i>EXEMPLES</i>	<i>ARABE</i>	<i>FRANÇAIS</i>
« <u>chaque</u> 15 jours, nous faisons un devoir à la maison »	[koull]	(nous faisons un devoir à la maison Tous les 15 jours)

2/ LES ARTICLES DEFINIS :

Nous avons constaté, dans cette partie, que la distribution des articles « le, la, les, du, de, des » est très difficile pour ces élèves qui n'ont guère dans leur langue maternelle, à savoir l'arabe, qu'un seul mot pour couvrir tous ces emplois.

En arabe, « Monsieur, Madame, Mademoiselle », suivis du nom de la personne sont précédés de l'article qui disparaît en français où ces titres sont sentis comme étant déjà construits avec un possessif.

<i>EXEMPLE</i>	<i>ARABE</i>	<i>FRANCAIS</i>
« <u>le</u> monsieur comisaire veut te vo	[assayid almoufatich]	(monsieur le commissaire veut te voir)

3/ LES ARTICLES PARTITIFS :

En langue arabe, ce genre d'articles n'existe pas ; la maîtrise de leur utilisation rendue très difficile en français d'où la confusion fréquente entre « de, du, des ».

<i>EXEMPLE EN ARABE</i>	<i>EQUIVALENT EN FRANÇAIS</i>
« le voleur a dit a son ami de ne pas faire <u>du</u> bruit »	(de bruit)
« j'ai acheté <u>des</u> jolis vêtements »	(de jolis vêtements)

4/ LES PREPOSITIONS ACCOMPAGNANT LES COMPLEMENTS

CIRCONSTANCIELS :

<i>EXEMPLES</i>	<i>ARABE</i>	<i>FRANÇAIS</i>
« <u>dans</u> le meme jour, les polici ont atrapé les voleurs »	[fi nafs alyaoum]	(les policiers ont attrapé les voleurs le même jour)
« avant les vacances de 03 jours, on a fait les compositions »	[kabla alotla bi talatat ayem]	(on a fait les examens 03 jours avant les vacances)

5/ LES CONJONCTIONS :

- La conjonction (que) et la préposition (de) sont souvent employées l'une pour l'autre.

<i>EXEMPLE</i>	<i>ARABE</i>	<i>FRANCAIS</i>
« un des voleurs est différent <u>que</u> l'autre »	Que = [min]	(l'un des voleurs est différent de l'autre)

- Dans les locutions conjonctives avec (que), l'un des éléments n'est pas exprimé.

<i>EXEMPLES</i>	<i>ARABE</i>	<i>FRANCAIS</i>
« laisse le courir jusqu'il fatigue »	[hatta yataabou], [hatta yaaya]	(laisse le courir jusqu'à ce qu'il se fatigue)
« le bijouti est très content qu'il pleure »	[djid farih hatta bka], [ferhen bezzef hetta bka]	(le bijoutier est tellement content qu'il s'est mis à pleurer)

6/ LES PHRASES NOMINALES :

- verbe non exprimé : le présent du verbe (être) n'est pas exprimé.

<i>EXEMPLES</i>	<i>ARABE</i>	<i>FRANCAIS</i>
« les bijoux volés précieux »	[alhoulaï almasrouka tamina] [siegha lmekhyouna ghalia)	(les bijoux volés <u>sont</u> précieux)
« le directeur et la maitresse Dans la cour »	[almoudir walmouaalima fis saha] [lmoudir welmoualima fessaha]	(le directeur et la maîtresse <u>sont</u> dans la cour)

7/ PLACE DU SUJET :

Ces élèves de 1^{ère} AS de vocation arabophone ont tendance à inverser le sujet en français par référence à la structure de la langue arabe classique : verbe+sujet+complément.

<i>EXEMPLE</i>	<i>ARABE</i>	<i>FRANÇAIS</i>
« comte le bijouti son argent »	[yahsoubou alsayighou noukoudeh]	(le bijoutier compte son argent)

RECAPITULATION :

A travers la présentation et l'interprétation des erreurs orthographiques interlinguales, nous pouvons dire que ces élèves de 1^{ère} AS tendent systématiquement à transférer les formes et les significations de leur langue et culture maternelles (Arabe classique et dialectal- L1 : LS) dans le FLE (L2 : LC), autant de façons productives lorsqu'ils essaient de parler la langue et d'agir dans la culture, et autant de façons réceptives lorsqu'ils essaient de saisir et de comprendre la langue et la culture pratiquées par les natifs.¹⁶

Sur la base de cette affirmation fondamentale, l'analyse contrastive compare l'arabe et le FLE sur divers aspects (phonétique, morpho- syntaxique, lexical, etc.) a fin de relever les différences entre L1, et L2. L'interprétation a débouché sur la prévision de ces erreurs ; phénomène considéré comme résultant, chez ces apprenants de L2, des interférences de L1, d'ailleurs, l'analyse contrastive prévoit que les éléments, qui sont similaires dans la langue maternelle (l'arabe) de ces élèves et dans le FLE, seront faciles pour ces élèves, et que

¹⁶ Lado, R. (1957) *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University Of Michigan Press.

les éléments qui sont différents seront difficiles.

Ainsi, dans le domaine du vocabulaire plus particulièrement, les erreurs lexicales interlinguales sont considérées, comme des instances d'interférence de L1 vers L2.

I- 3- 2- 2- ERREURS INTRALINGUALES :

Nous allons tenter d'analyser, dans ce chapitre, les difficultés posées par le système linguistique du FLE lui-même ; en fait, ce sont des erreurs dues à la maîtrise imparfaite de l'orthographe dans la mesure où elle relève de d'une infraction à une règle déjà apprise et vraisemblablement assimilée. Autant dire que ces erreurs délimitent une défaillance dans l'acquisition et le fonctionnement didactico-pédagogique de l'enseignement/apprentissage du FLE, dont l'élève est censé étudier et apprendre les notions de base. De même, le choix d'exemples des productions écrites de ces élèves de 1^{ère} AS, est conçu de façon à ce que ces erreurs intralinguales apparaissent clairement et sans ambiguïté.

I- 3- 2- 2-1- EXPLICATION DES ERREURS INTRALINGUALES :

Nous allons examiner les cas précis des erreurs intralinguales collectées pour mieux pouvoir distinguer les caractéristiques de chacune d'entre-elles.

Les erreurs lexicales intralinguales résultent des difficultés intrinsèques à L2 (FLE) et donc indépendantes de L2 (l'arabe), certaines erreurs intralinguales sont qualifiées d'erreurs de « Développement » ; quand elles résultent de l'extension abusive d'une règle apprise ou induite à des cas où elles ne s'appliquent pas¹⁷.

Ce phénomène est décrit sous les termes de « Généralisation hâtive », (surgénéralisation, hypergénéralisation, généralisation analogique) : elle touche tous les aspects de la langue : prononciation, graphie, morphologie, syntaxe, lexique, etc.

Une erreur intralinguale peut être due à une difficulté qui réside dans la forme, le sens de l'item lexical à apprendre, ou dans une combinaison des deux (forme et sens).

¹⁷ Richards, J. (1974) *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*: Longman.

I- 3- 2- 2- 1-1- LA FORME LEXICALE COMME SOURCE DE CONFUSION :

Les erreurs lexicales attribuables à une similarité formelle entre différents mots du FLE (confusion phonétique), sont des déviations que ces élèves de 1^{ère} AS font lorsqu'ils n'arrivent pas à se souvenir de la suite grapho- phonémique exacte des mots¹⁸.

A partir des compositions écrites de ces apprenants, nous avons relevé des erreurs lexicales imputables à une similarité graphique et phonétique¹⁹ :

Ex : D « J'ai rencontré un élève qui est émigré en France » (immigré).

Ex : D « Il a l'attention de mentir » (l'intention).

Il existe des substitutions dans les cas suivants :

- Une similarité grapho- phonémique entre la forme produite et un autre mot du FLE ;

Ex : D « Sa présence est inévitable » (indispensable).

- Un transfert morphologique d'une forme déjà connue du FLE ;

Ex : D « Il est parti au comisariat avec son garçon » ; (son garçon) au lieu de (son fils) par analogie avec (enfants : garçons/filles).

Les élèves établissent des associations lexicales (stimulus- réponse) sur la base des ressemblances graphiques ou phoniques entre les mots²⁰ :

Ex : au mot « stimulus » (où se trouve Lyon ?), les élèves répondent (en Afrique), cette réponse est interprétée comme révélatrice d'une confusion résultant de la similarité phonique (homophone) entre (Lyon : ville) et (Lion : animal) ; « Lyon » est donc la source de confusion.

¹⁸ Warren, B. (1982) *Common Types of Lexical Errors among Swedish Learners of English*. ModernaSpråk N° 76/3, P: 209.

¹⁹ Zughoul, M.R. (1991) *Lexical choice: Towards writing problematic word lists*: IRAL, N° 29/1. P: 45.

²⁰ Meara, P. (1982) *Word Association of Lexis in Interlangue : A Report on the Birkbeck Vocabulary Project*. Nottingham Linguistic circular N° 11/2, P: 29.

I- 3- 2- 2- 1-2- LE SENS LEXICAL COMME SOURCE DE CONFUSION :

Nous avons relevé, à partir des compositions écrites de ces élèves de 1^{ère} AS, des « confusions conceptuelles persistantes » entre deux mots dont les sens sont voisins :
Ex : D « On va diviser l'argent et les bijoux » (partager), et, qui, de plus, se ressemblent phonétiquement²¹ : Ex : D « Il est allé chez le gouvernant » (le gouverneur).

Une sous- catégorie, des erreurs de confusion de ces apprenants, comprend en outre les erreurs lexicales attribuables à une similarité tant formelle que sémantique entre le mot erroné et le mot cible²² : Ex: D « Ce que j'ai dit et défini » (définitif) /

Ex : D « J'ai réussi en premier » (pour la première fois).

Nous ajoutons également que ces élèves, de vocation arabophone, utilisent des mots sémantiquement proches en français²³ ; Ex : D « Je coupe la rue pour aller lire dans l'école » (traverser, étudier).

- CONCLUSION PARTIELLE :

La confusion en L2 (FLE) est due aux erreurs lexicales, celles- ci sont soit virtuelles ; c'est- à- dire, identifiées lors des tests d'association lexicales, soit réelles ; qui sont généralement commises par les apprenants à l'écrit, et rapportées dans un cadre plus large de l'analyse des erreurs. Les erreurs de confusion consistent essentiellement en une substitution erronée entre deux mots du FLE (L2 : cible) que l'on peut attribuer à leur similarité formelle et/ou sémantique.

Ainsi, et tel que nous allons le voir tout au long de cette étude analytique, les erreurs des apprenants d'une L2 étant en général des erreurs de compétence (susceptibles de nuire à la communication), contrairement aux natifs qui commettent aussi des erreurs de confusion sous forme de lapsus ou d'erreurs classiques (erreurs de performance).

²¹ Warren, B. (1982) : *Même référence*, P : 210- 211.

²² Dùsková, L. (1969) *on sources of errors in foreign language learning*. IRAL, N° 7/1, P: 11.

²³ Zughoul, M.R. (1991) *Même référence*, P : 47.

3- CATEGORISATION DES ERREURS INTRALINGUALES D'ORDRE LEXICAL :

<i>REGLES</i>	<i>EXEMPLES</i>	<i>CORRECTION</i>
c/ç	Ex : D « J'ai bu un ju de çitron » Ex : D « J'ai révisé mes lecons » Ex : D « J'ai passé les vacances chez ma tante » Ex : D « Comen sa va meusieu le bijouti »	(citron) (leçons) (vacances) (ça)
s/ss	Ex : D « Les voleur ont casé la vitrine » Ex : D « J'ai mangé des noizettes » Ex : D « Les voleurs ont pris des fantézi aussi » Ex : D « Poz le couto par terre »	(cassé) (noisettes) (fantaisies) (pose)
gea/geo/geu/ge/gi	Ex : D « Je veux la vengeance” Ex : D « Le voleur avait mal au do et au geunou » Ex : D « J'ai fait un bon plonjo » Ex : D « Mon premier jour au licé était orajeu » Ex : D « Le bijouti a jiflé un voleur »	(vengeance) (genou) (plongeon) (orangeux) (giflé)
gue/gui	Ex : D « On a trouvé des braslé et des bag » Ex : D «Le voleur etait digizé fam » Ex : D « Cétait la gerre à la comisaria »	(bague) (déguisé) (guerre)
(m, n) devant b/p	Ex : D « Le voleur est pris dans une anbulance » Ex : D « La tenperature est élevé dans la classe » Ex : D « Enmnez ces voleurs dans la prison »	(ambulance) (température) (emmenez)
E devant une consonne double (é, è)	Ex : D « Les bijoux volés étaient anciénnes » Ex : D « Notre école à une bèlle cour »	(anciennes) (belle)
ail/aïlle, eil/eïlle, euil/euïlle	Ex : D « Les polisi ont fait un bo travail » Ex : D « Un des voleurs avait la tai long » Ex : D « Mon revèy m'a fait retard » Ex : D « Les voleurs ont frapé le bijoutié avec une boutéi » Ex : D « Le directeur a un beau fautey » Ex : D « La maitresse à donné les feuy du devoir »	(travail) (taille) (réveil) (bouteille) (fauteuil) (feuilles)

1- CATEGORISATION DES ERREURS INTRALINGUALES D'ORDRE GRAMMATICAL :

<i>Interférences intralinguales</i>	<i>Exemples</i>	<i>Correction</i>
<i>à/a/as</i>	Ex : D « Le bijouti <u>à</u> recuperé les bijou » Ex : D « Les policiers pensent <u>a</u> tous » Ex : D « Tu <u>a</u> de la chans nous avons atrapé les voleur »	a à as
<i>ai/es/est/et</i>	Ex : D « Le bijouti cour deuit des heurs et il <u>et</u> fatigué » Ex : D « <u>Jé</u> fai un bon paragraf » Ex : D « <u>Ai</u> tu pré pour temoigné contre les voleurs » Ex : D « Le bijouti <u>est</u> son garson sont heuru »	est ai es et
<i>cet/cette</i>	Ex : D « <u>Cet</u> anné il faut que je travaille pour reusir » Ex : D « <u>Cette</u> un voleur intéligent »	cette cet
<i>c'est/s'est/sais/sait</i>	Ex : D « <u>Sait</u> un polici courajeu » Ex : D « Le voleur <u>sais</u> fai mal au jenou » Ex : D « L'autre voleur <u>sai</u> ou et les bijou » Ex : D « Es que tu <u>sé</u> ou il a caché les bijou »	c'est s'est sait sait
<i>ces/ses</i>	Ex : D « Le bijouti et <u>ces</u> enfont étai a la comisaria » Ex : D « <u>Ses</u> élève cour pour ne pas arivé en retar »	ses ces
<i>ça/sa</i>	Ex : D « Les voleur ont volé la clé de <u>ça</u> voiture » Ex : D « <u>Sa</u> va bien a l'école »	sa ça
<i>ce (c')/se (s')</i>	Ex : D « Les voleur <u>ce</u> son randu a la police » Ex : D « Regardez <u>c'es</u> mes bijou volé » Ex : D « <u>Se</u> voleur cour vite » Ex : D « Le voleur <u>c'est</u> atrapé »	se c'est ce s'est fait
<i>dans/d'en</i>	Ex : D « Les élévs de la classe <u>dans</u> face chantent » Ex : D « Le bijouti et <u>den</u> le biro »	d'en dans
<i>là/l'a/l'as</i>	Ex : D « Il me <u>l'as</u> jamé di » Ex : D « J'étais <u>la</u> tout la journé » Ex : D « Ou <u>la</u> tu trouver »	l'a là l'as
<i>leur/leurs</i>	Ex : D « Les polici rangent <u>leur</u> armes » Ex : D « Le foot bal est <u>leurs</u> sport qui aiment »	leurs leur
<i>mais/m'est/met/mets</i>	Ex : D « j'ai perdu dan le premier teste <u>mé</u> je peu travaillé dans le deuziém test » Ex : D « Il <u>met</u> impocibl de t'aidé » Ex : D « Le garde <u>mai</u> le voleur dans le prizon » Ex : D « Tu <u>mes</u> les bijou dan le sac »	mais m'est met mets
<i>mon/m'ont</i>	Ex : D « Ils <u>mon</u> volé tous » Ex : D « Je veu <u>man</u> arjen » »	m'ont mon
<i>ni/n'y</i>	Ex : D « Rendé nous les bijou <u>nid</u> plus <u>nid</u> moins » Ex : D « Il <u>ni</u> et pas alé »	ni n'y
<i>on/ont</i>	Ex : D « <u>Ont</u> la vu pré de la comisaraia » Ex : D « Les élévs <u>on</u> préparer un kado pour le metr »	on ont
<i>ou/où</i>	Ex : D « Le bigouti ne sait pas <u>ou</u> il a mi ses clés » Ex : D « Vous avez trouvé les bijou <u>où</u> non »	où ou

<i>Interférences intraligüales</i>	<i>Exemples</i>	<i>Correction</i>
<i>peu/peut/peux</i>	Ex : D « Je <u>peu</u> réussir dans cet ané » Ex : D « <u>Peut</u> tu parler plus for je n'enton rien » Ex : D « Le voleur <u>peu</u> plus marché parsqu'il est fatigué » Ex : D « J'ai pri un <u>peut</u> de cré pour écrire dans le tablau »	peux peux peut peu
<i>quand/quant/qu'en</i>	Ex : D « <u>Quand</u> a moi je n'ai peur de person » Ex : D « Tu va le voir <u>quen</u> » Ex : D « Je dois rendre les bijou <u>qant</u> pans tu ? »	quant quand qu'en
<i>quelle (s)/quel (s), (le), (les)</i>	Ex : D « <u>Quel</u> heure et il » Ex : D « <u>Quelle</u> couraj bravo » Ex : D « Je ne savai pas <u>quel</u> sont ici » Ex : D « <u>Quel</u> que soi tes problèmes c'est interdit de voler » Ex : D « Elle ma dit <u>quelle</u> m'apelle » Ex : D « <u>Quels</u> sont les cauze de ce vol »	quelle quel qu'elles quels qu'elle quelles
<i>sans/s'en/sens/sent</i>	Ex : D « Comon te <u>sent</u> tu aujour doui » Ex : D « Le bijouti est parti <u>sen</u> ses clé » Ex : D « Il se <u>san</u> aléz avec ses ami » Ex : D « Le voleur di a son ami de <u>sen</u> alé vite »	sens sans sent s'en
<i>son/sont</i>	Ex : D « Ces bijou <u>son</u> les mien » Ex : D « La maétres habi <u>sont</u> tablié »	sont son
<i>si/s'y</i>	Ex : D « Je ne sais pas comon <u>si</u> prendr a la comisaria » Ex : D « <u>Sy</u> il veut que je pardon il doit rendre mes bijou »	s'y si
<i>tant/t'en/tend/tends</i>	Ex : D « Ne <u>tend</u> fait pas » Ex : D « <u>Tan</u> que le voleur nest pas ici je pars pas » Ex : D « Aller vite <u>tent</u> la corde pour sauté » Ex : D « Le polici <u>ten</u> un piéj au voleur »	t'en tant tends tend
<i>tous/tout</i>	Ex : D « Ce bijouti pans a <u>tous</u> » Ex : D « On est <u>tout</u> fier des polici » Ex : D « <u>Tou</u> les jours je réviz mes leuson » Ex : D « Les voleurs on <u>tous</u> dit a la polis »	tout tous tous tout

**- GRILLE TYPOGRAPHIQUE DES ERREURS INTRALINGUALES
D'ORTHOGRAPHE :**

<i>Catégories d'erreurs</i>	<i>Remarques et domaines d'erreurs</i>	<i>Exemples des compositions écrites</i>
ERREURS EXTRAGRAPHIQUES ²⁴		
Erreurs à dominante calligraphique.	Ajout ou absence de jambage, etc.	Ex : D « Il ya <u>baucou</u> de <u>mid</u> dan l'arbre » (nid)
Reconnaissance et coupure des mots.	Peut se retrouver dans toutes Les catégories suivantes.	Ex : D « Bouje le <u>lévier</u> de vites » (l'évier)
Erreurs à dominante extragraphique (phonétique).	Omission ou adjonction de phonèmes.	Ex : D « Il va partir <u>maitnon</u> » (maintenant)
Enrichir la grille des principales oppositions des phonèmes (voyelles, semi- voyelles, consonnes).	Confusion de consonnes. Confusion de voyelles	Ex : D « Dans la classe les élév <u>suchotent</u> » (chuchotent) Ex : D « <u>Emmoner</u> le a la prison »(emmenez)
ERREURS GRAPHIQUES PROPREMENT DITES		
Erreurs à dominante phonographique (règles fondamentales de transcription et de position)	- L'élève n'arrive pas à écrire le mot juste soit parce qu'il ne le voit pas, soit parce qu'il ne trouve pas les graphèmes justes. ²⁵ - Erreurs altérant la valeur phonique : * Emploi d'un phonogramme ne transcrivant pas le bon phonème. ²⁶ * Oubli et/ou inversion d'accent. * Ne pas savoir écrire le son. * Changer la place des lettres (oubli de la cédille). * Oubli de d'un 2 ^{ème} (s) après (e, i)	Ex : D « J'étais entrin de parlé <u>den</u> la classe » (dans). Ex : D « Les voleurs <u>meritent</u> le prison » (méritent). Ex : D « Les polici ont vu les bijou qui <u>brilai</u> » (brillaient). Ex : D « Le comisér a <u>recu</u> le bijouti » (reçu). Ex : D « Le directeur est <u>asis</u> dans son burau » (assis).
Enrichir la grille en se fondant sur les archigraphèmes (voyelles, semi- voyelles, consonnes).	- Erreurs n'altérant pas la valeur phonique : * Erreur sur le choix du phonogramme. * Oubli d'une lettre. * Lettre en trop. ²⁷	Ex : D « Donne a lui un peu de <u>l'au</u> » (l'eau). Ex : D « Il marche com le <u>paingoin</u> » (pingouin). Ex : D « Dans la cour il ya un <u>sapain</u> géan » (sapin).

²⁴ Catach, N. (1980) *L'Orthographe française*, Paris, Nathan- Université, P : 30.

²⁵ Catach, N. (1978) *L'Orthographe*, PUF, collection : *Que sais- je ?*, N° 685. P : 13.

²⁶ Dupuit, F. (1995) *Orthocritures : Fautes de mieux*, CRDP de l'Aisne. P : 81.

²⁷ Angoujard, A. (1994) *Savoir orthographier*, Paris, Hachette Education. P : 46.

<i>Catégories d'erreurs</i>	<i>Remarques et domaines d'erreurs</i>	<i>Exemples des compositions écrites</i>
PRINCIPAUX MORPHOGRAMMES		
Morphogrammes lexicaux	<ul style="list-style-type: none"> - Ne pas connaître les marques du radical. - Ne pas connaître les mots et leurs familles. - Ne pas connaître les marques des préfixes et des suffixes. - Ne pas savoir si l'on doit garder le radical.²⁸ 	<p>Ex : D « J'étais en <u>retart</u> » (reterd).</p> <p>Ex : D « J'<u>abite</u> loin de l'école » (j'habite).</p> <p>Ex : D « C'est un jour <u>anuieux</u> » (ennuieux).</p> <p>Ex : D « Le bijouti rentre dan son <u>apartemon</u> triste » (appartement).</p> <p>Ex : D « Ils <u>boyaient</u> de l'eau froid » (buvaient).</p>
Erreurs à dominante morphographique	<ul style="list-style-type: none"> - Oubli d'un morphogramme utile à la dérivation (famille de mots). - Erreur sur le choix d'un morphogramme utile à la dérivation. - Emploi d'un morphogramme là où il n'y en a pas. 	<p>Ex : D « Regardez <u>la petite</u> de sa tay » (petitesse).</p> <p>Ex : D « J'ai fait tombé <u>l'encrette</u> » (l'encrier).</p> <p>Ex : D « Ces voleurs sont sans <u>abrit</u> » (abri).</p>
Erreurs à dominante logogrammique (homophone).	<ul style="list-style-type: none"> - Logogrammes lexicaux (homophones). - Logogrammes grammaticaux ; erreurs de phonogrammes dans les homophones. - Homophones de discours. 	<p>Ex : D « Je coupe le <u>chon</u> pour aller a l'école » (champs).</p> <p>Ex : D « Ils <u>ce</u> sont batu » (se).</p> <p>Ex : D « Mes mains sont taché de <u>l'ancre</u> » (l'encre).</p> <p>Ex : D « Le voleur caché <u>larme</u> dans sa veste » (l'arme).</p>
Erreurs à dominante idéogrammique.	<p>Oubli de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Majuscules, ponctuations, apostrophes, trait d'union, etc. 	<p>Ex : D « <u>L'état</u> nous a aidé » (L'Etat).</p> <p>Ex : D « <u>Léta</u> des toilet et grav » (L'état).</p> <p>Ex : D « Cet été je vais passer mes vacance chez <u>grandpère</u> » (grand- père/ cet été, ...).</p>
Erreurs à dominante non fonctionnelle.	<ul style="list-style-type: none"> - Oubli ou erreur d'une lettre étymologique. - Erreur sur les signes diacritiques. - Consonnes simples, doubles, ou non fonctionnelles.²⁹ 	<p>Ex : D « Avant la rentré j'avais le <u>doit</u> brizé » (doigt).</p> <p>Ex : D « Le <u>temp</u> est beau » (temps).</p> <p>Ex : D « <u>Ou</u> est il allé ? » (où).</p> <p>Ex : D « Le voleur est tombé à la <u>tére</u> » (par terre).</p>

²⁸ Catach, N. (1978) *L'Orthographe*, PUF, collection *Que sais-je ?*, N° 685. P : 15.

²⁹ Catach, N. (1980) *L'Orthographe française*, Paris, Nathan- université. P : 31.

- RECAPITULATION :

Les exemples cités ci-dessus nous amènent à penser que, mis à part les éléments fournis quant à l'origine de ces compositions erronées pour la plupart, l'explication la plus plausible est à rattacher à la langue cible le français, dont la morphologie déjà complexe à l'origine constitue la source des erreurs intralinguales. S'ajoutant aux origines interlinguales et intralinguales, les difficultés orthographiques sont également d'origine méthodologique ; nous avons relevé en fait que, contrairement à la grammaire et à la conjugaison, l'enseignement de l'orthographe est souvent implicite, ceci provoque chez ces élèves de 1^{ère} AS une confusion lexicale quant à la maîtrise de l'écrit et nuit par conséquent à la capacité de s'autocorriger.

Bien plus, nous avons constaté que l'usage, le rôle, et le sémantisme de certains vocables, qui peuvent avoir une incidence capitale dans la configuration textuelle (cohérence sémantique et cohésion séquentielle), ne sont pas pris en compte. Cette négligence engendrera, outre la confusion lexicale, une déperdition des notions censées acquises.

Cette analyse nous a offert l'opportunité d'enrichir notre connaissance personnelle des systèmes phonétique et morphologique des deux langues français et arabes.

C'est en se basant sur des recherches correspondant aux erreurs commises, que nous pourrions envisager un bon enseignement du FLE. Cela nous permettra d'élaborer des méthodes d'enseignement qui répondent aux instructions officielles (méthodologie et objectifs par compétence) ainsi qu'aux besoins des apprenants.

Effectivement, en fonction des erreurs les plus fréquentes, l'enseignement/apprentissage du FLE peut par exemple construire des exercices d'audition et de lecture sur la base de différentes sortes de documents : livres, journaux, films, etc. légèrement modifiés pour servir les besoins particuliers des élèves.

Une tentative de définition du concept d'erreur nous semble donc primordiale ; d'autant plus que qu'elle va nous permettre de mieux cerner les difficultés (obstacles : d'ordre : épistémologique, pédagogique, linguistique, psycholinguistique, et didactique) que rencontrent ces apprenants dans l'apprentissage de l'orthographe afin de trouver les mécanismes de remédiation nécessaires.

I- 4- TYPOLOGIE ET ANALYSE D'ERREURS :

Avant de commencer à classer et analyser les erreurs de ces élèves de 1^{ère} AS, nous voudrions tout d'abord expliquer notre démarche. Nous avons effectué systématiquement un relevé de toutes les erreurs que nous pouvions rencontrer dans les copies des élèves, que ce soit des devoirs faits à la maison ou en classe. Puis, nous nous sommes focalisés sur les différentes erreurs lexicales que les élèves pouvaient commettre puisqu'il semble qu'en classe de langue, le lexique soit la source de nombreuses difficultés voire même de blocage chez certains élèves. C'est pourquoi il nous a semblé intéressant de nous arrêter plus précisément sur le savoir du lexique pour essayer de comprendre comment les élèves parviennent à réduire l'écart qui existe entre le « vouloir dire » et le « pouvoir dire ».

Notre démarche se compose donc de deux parties : un relevé et une typologie d'erreurs puis, une tentative d'analyse de ces erreurs. Afin de notre typologie d'erreurs, nous nous sommes intéressé à la fois à une analyse contrastive entre la langue 1 (l'arabe) et la langue 2 (FLE) ainsi qu'à une analyse d'erreurs intralinguales. Pour le premier type d'analyse, nous nous sommes arrêté sur le lien qu'il existe entre la langue cible et la langue source pour voir comment l'apprenant se sert de sa langue maternelle quand il est confronté à des difficultés de communication. Pour le second type d'analyse, nous nous sommes concentrés sur des erreurs dites intralinguales, qui sont communes à tous les apprenants quelle que soit leur langue 1, et qui prouvent qu'il existe une interlangue puisque ces erreurs sont spécifiques à l'acquisition d'une langue 2.

L'élaboration d'une typologie d'erreurs semble être la meilleure façon d'étudier les stratégies auxquelles les apprenants ont recours quand ils sont confrontés à des difficultés de communication. C'est donc en se basant sur l'observation des stratégies déficientes d'un groupe d'élèves que l'enseignant peut diagnostiquer les difficultés et orienter son action sur le processus, c'est-à-dire allier à l'enseignement d'un contenu celui d'une manière d'apprendre.

I-4-1- LES STRATEGIES COMPENSATOIRES LIEES A LA LANGUE 1 :

Face à des difficultés de communication par écrit, un apprenant se basera systématiquement sur sa langue maternelle pour compenser une lacune lexicale. En effet, l'apprenant prendra sa langue source comme point de départ pour essayer de construire la langue cible sur le même système. Cette idée explique la théorie du transfert qui est la projection de structures et/ou de propriétés phoniques, lexicales et morphosyntaxiques de la langue maternelle sur la langue 2.³⁰

Un des moyens le plus direct pour avoir recours à sa langue maternelle est d'utiliser l'alternance. Elle correspond à l'insertion dans une phrase en FLE d'un mot ou d'une expression propre à une autre langue. Ce type d'erreurs est le plus courant chez ces de 1^{ère} AS car ne connaissant pas le ou les mots en français, ils utilisent cette méthode de compensation très simple qui est d'insérer un mot de la L1 dans une phrase en L2 sans aucun changement sémantique (traduction littérale). Ce réflexe est peu efficace pour combler une lacune lexicale car même l'élève a conscience de son énoncé erroné. En voici quelques exemples :

1- Insertion du sens d'un mot de l'arabe dialectal dans une phrase française :

Ex : D « les voleur a cassé son pied »

2- Insertion des guillemets pour montrer l'insertion d'un mot arabe dans

une phrase du FLE : Ex : D « le bijouti était heureux que son or « عاد ».

3- Laisser un blanc et mettre des parenthèses autour du mot français pour expliquer

à l'enseignant qu'ils ne connaissent pas le mot mais qu'ils aimeraient être compris :

Ex : D « allez va () maintenant ».

Comme nous pouvons le voir avec ces différents exemples, la L.C reste très présente quand les élèves essaient de formuler des phrases en L.S. De plus, il est même à constater que certains élèves peuvent s'apercevoir qu'il y a souvent des mots de l'arabe dialectal qui ressemblent graphiquement et sémantiquement aux mots français.

C'est pourquoi, quand ils auront compris que pour beaucoup de mots, l'écart graphique est parfois minime, ils essaieront d'insérer très souvent des mots de la L1 dans des énoncés de L2. Cette stratégie compensatoire utilisée par un grand nombre de ces élèves dans l'apprentissage du FLE est donc vouée à l'échec et tant que les élèves

³⁰ Petit, Jean. (1987) *Acquisition linguistique et interférence*, Paris, APLV, Les langues modernes, P : 57.

ne verront pas de différence entre les deux langues ils auront parfois du mal à comprendre par exemple pourquoi « téléviseur » est un mot français et que « tili » ne l'est pas.

Un second moyen d'utiliser sa langue maternelle et qui est de nouveau fréquemment utilisé par les élèves est le pérégrinisme. Il consiste à utiliser des mots de l'arabe dialectal en leur appliquant les règles morphologique et phonologique du FLE, ce qui revient à créer des mots inexistantes ou impropres dans le contexte français. La différence entre cette stratégie et la précédente est que les élèves ont réfléchi avant d'écrire leur énoncé.

En effet, les erreurs relevant du pérégrinisme montrent que les élèves ont compris Comment fonctionne la L2 puisqu'ils essaient de transformer des mots de la L1 en mots de la L2 en leur ajoutant une tonalité française. Ce que font les élèves c'est qu'ils essaient de franciser les mots arabes grâce à des règles de formation des mots qu'ils ont apprises comme par exemple avec les articles définis masculins ou féminins « le, la ». Ces mots créés par les élèves sont la trace de l'acquisition de la L2 ainsi que de ses règles :

Ex : D « le bijouti et parti dans son hanout » (hanout = boutique)

Dans cet exemple, il semble évident que l'élève ne connaissait pas ou avait peut être oublié le terme approprié. Il a donc été confronté à une difficulté de communication et pour compenser cette lacune lexicale, il a fait appel à sa langue maternelle (l'arabe dialectal), en prenant pour genre le masculin de l'équivalent de « la boutique » en arabe dialectal. Sachant pertinemment que ce lexème n'était pas français, il l'a volontairement modifié morphologiquement afin de le faire sonner français. Un troisième type de stratégie compensatoire est la translittération.

Elle correspond à une traduction littérale d'un mot de la langue maternelle résultant en la création d'un barbarisme. En fait, il s'agit d'un type d'erreur qui montre qu'il y a un réel travail de réflexion de la part de ces élèves pour la création de ces mots.

Le recours à la L1 n'est pas toujours conçu comme un recours : il peut s'agir (...) d'une stratégie parfaitement délibérée, permettant de tester une hypothèse, dont la probabilité de vérification dépend du degré de transparence de la langue cible par rapport à la L1.³¹

-Ex : D « le bijouti dit si veut dieu je vais donner manger aux gen »

³¹ Gaonac'h, Daniel. (2004) *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Didier. P : 73.

Cet exemple de translittération correspond à la traduction d'expressions arabes en français. Il est courant de rencontrer ce type d'erreur chez les élèves parce qu'ils font continuellement des va- et vient entre la LS et la LC pour essayer d'y découvrir des similitudes mais aussi pour essayer de construire une langue à peu près correcte.

-Ex : D « regarde ces bijoux sont pas plakior ils sont vrai »

Cet exemple de translittération correspond aux confusions de sens des mots. En effet, des élèves connaissent des mots arabes et pour traduire une expression ou un groupe de mots en langue 2, ils traduisent littéralement les énoncés. Ces élèves se rappellent qu'en français les mots « plaqué or, et vrais » existaient et ensuite, ils ont ajouté un autre mot français, ce qui a créé un barbarisme.

Enfin, un dernier moyen d'avoir recours à sa langue maternelle est d'utiliser l'interférence structurale. Elle correspond à des erreurs de structures de phrases en L2 calquées sur L1. Cette stratégie révèle à nouveau la forte présence de l'arabe dans les méthodes d'acquisition du lexique des élèves et comme il leur est extrêmement difficile de faire abstraction de l'arabe dialectal, cette stratégie compensatoire est également vouée à l'échec. L'interférence lexicale est une des erreurs les plus répandues dans les copies de ces élèves.

Nous avons pu constater qu'il était très difficile pour des élèves de 1^{ère} AS d'essayer de penser français et d'oublier l'arabe dialectal. Même si « le tout français » est instauré depuis le début de l'année dans les classes, les élèves ont encore du mal à ne pas vouloir traduire un mot de la L2 en L1 ou à poser une question en français :

Ex : D « parle à lui pas avec moi moi pourquoi ? »

(hdar maah mechi maayaa ana aaleh).

Toutes ces erreurs de calque sur l'arabe, d'alternance ou de translittération montrent bien que les élèves ne doivent pas apprendre des mots isolés sans contexte ou sans aucune structure lexicale parce qu'ensuite ils sont condamnés à utiliser ce qu'ils connaissent c'est-à-dire l'arabe dialectal et à faire des erreurs.

Se réfugier vers sa langue maternelle n'est donc sûrement pas le meilleur moyen pour se sortir d'une difficulté de communication par écrit en FLE.

I- 4- 2- LES STRATEGIES COMPENSATOIRES LIEES A LA LANGUE 2 :

Nous pouvons distinguer quatre stratégies liées à la langue 2 : il y a la surgénéralisation, la création lexicale, la description et la contiguïté sémantique. Ces stratégies ainsi que les erreurs qu'elles amènent prouvent qu'il existe une interlangue chez l'élève. Ce dernier s'appuie sur ce qu'il connaît déjà du FLE et sur ses connaissances antérieures de la langue cible.

Si l'apprenant fait des erreurs, celles-ci peuvent être considérées comme positives étant donné que l'élève tente d'émettre des hypothèses sur le fonctionnement de la langue 2 et ces différentes hypothèses seront rejetées au fur et à mesure que l'apprenant deviendra plus compétent et qu'il détectera les écarts entre sa langue et celle des locuteurs compétents.

1- La première des ces stratégies compensatoires liée à la langue 2 est la surgénéralisation ; En utilisant cette stratégie, l'apprenant prend une règle de la langue 2 et l'applique à un ensemble de mots. Même si les énoncés sont erronés, les enseignants se réjouissent de ce type d'erreurs parce qu'ils savent intuitivement qu'il s'agit d'une opération souvent productive. En effet, cette opération illustre le fait que l'apprenant est en train de générer des règles sur le fonctionnement de la langue :

Ex : D « les voleurs sont emné par le prisonneur »

Ex : D « le possesseur du logemen m'a expulsé »

Dans le 1^{er} exemple l'élève a retenu qu'il fallait rajouter le suffixe (eur) à n'importe quel mot pour que celui-ci se transforme en nom. En effet, il est possible de dire que l'élève en question a réalisé qu'il y avait beaucoup de mots français se terminant par (eur) : en voulant réemployer des mots qu'il connaissait mais ne sachant plus comment ils s'orthographiaient, l'élève a surgénéralisé l'emploi de (eur) certainement après avoir rencontré des mots comme : directeur, facteur, etc. Dans le second exemple l'élève a employé l'adjectif (possesseur) au lieu de (propriétaire) en se référant au sémantisme qui rapproche les deux termes (possession= [milkiya]).

Grâce à ces exemples, nous pouvons dire que les élèves ont surgénéralisé une catégorie lexicale en y ajoutant des éléments qui ne faisaient pas partie de celle-ci et les élèves

ont créé des mots comme « prisonneur », ainsi que l'usage surgénéralisé de certains vocables de même famille en dépit de leur emploi inapproprié dans le contexte en question, (le possesseur de logement). C'est pourquoi, nous pouvons dire que la stratégie de surgénéralisation et la stratégie de création lexicale (qui correspond, comme nous venons de le voir, à la création de mots à partir d'un trait conceptuel traduit en français et nominalisé selon le système morphologique de cette langue, comme par exemple les suffixes) s'interpénètrent puisque dans les exemples ci-dessus, les élèves ont utilisé la surgénéralisation tout en créant des mots.

Une autre stratégie compensatoire liée à la langue cible est la contiguïté sémantique. Elle consiste, en fait, à utiliser un mot générique au lieu d'un terme spécifique :

Ex : D « dans la cour il ya une arbre ancienne » (ancien= âgé= vieil)

Ex : D « le bijouti invité les polici a manger dans sa maison » (à manger= [maarouf])

L'élève utilisera par exemple le mot « chaise » pour « tabouret ». Cette stratégie exprime le désir de l'apprenant de se faire comprendre. Cependant, il est assez difficile de repérer ce type d'erreurs dans les productions des élèves. Il faudrait, en fait, savoir ce que l'élève veut dire avant qu'il ne le dise.

Dans le premier exemple, même si le terme choisi par l'élève n'est pas approprié, il n'entrave pas la compréhension et montre le désir de l'élève de se faire comprendre. Egalement dans le second exemple, l'élève a opté pour le terme (à manger). Là encore, cette erreur montre bien que l'élève avait le désir de se faire comprendre même s'il savait que le terme qu'il avait choisi était inapproprié.

Toutes ces stratégies compensatoires liées à la langue2 entraînent des erreurs mais comme nous l'avons vu pour la surgénéralisation ou les trois autres stratégies, l'apprenant émet des hypothèses sur le fonctionnement de la langue étrangère et lorsque ce dernier aura été exposé à plus de données, et qu'il les aura traitées, l'interaction entre celles-ci et les hypothèses de départ lui permettra de formuler de nouvelles hypothèses plus conformes aux faits linguistiques de la langue cible.³²

Cependant, l'apprenant utilisera plus facilement la surgénéralisation, la création lexicale et la contiguïté sémantique que la description parce qu'il aura bien évidemment

³² Gaonac'h, Daniel (2004). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris, Didier. P : 94.

plus de mal à passer d'un terme à un énoncé dans la production écrite en classe de FLE. Quand l'apprenant sera véritablement bloqué par une difficulté de communication par écrit, il aura recours aux stratégies extra-linguistiques.

I- 4-3- LES STRATEGIES COMPENSATOIRES EXTRA- LINGUISTIQUES :

L'apprenant utilise ce type de stratégie, il fait appel à des sons (onomatopées en général), des gestes, mais également un dictionnaire.

Ex : D « le sistém d'alarm du bijouti a fait dringdring » par allusion à l'expression : (le système d'alarme s'est déclenché).

L'élève a donc essayé de s'exprimer avec une stratégie compensatoire extra-linguistique pour éviter d'utiliser un mot de sa langue maternelle (l'arabe dialectal) et ceci prouve encore une fois le désir des apprenants de se faire comprendre par l'enseignant.

D'autres erreurs liées à une mauvaise utilisation du dictionnaire peuvent être considérées comme des stratégies extra-linguistiques. En fait, ce sont des erreurs dues à une mauvaise utilisation du dictionnaire lors des devoirs faits à la maison, et par conséquent, les élèves ne savaient pas se servir d'un dictionnaire bilingue.

Ex : D « Il a réveillé la voiture » (réveiller par allusion au terme [ynawad] utilisé en arabe).

L'élève a donc du prendre son dictionnaire, chercher l'équivalent du terme [ynawad] et prendre le premier mot qu'il trouvait sans regarder le contexte dans lequel ce verbe pouvait être utilisé. C'est pourquoi, nous avons voulu observer en classe la manière dont les élèves utilisaient un dictionnaire bilingue pour rechercher un mot. Nous avons donc mis à leur disposition des dictionnaires bilingues ainsi que des photocopies des pages où se trouvaient les mots que nous voulons qu'ils recherchent.

Toutes ces stratégies compensatoires qu'elles soient liées à la L1, L2 ou à des éléments extra-linguistiques prouvent le désir de communiquer de l'apprenant. Le choix des stratégies varient selon le niveau de l'apprenant : plus celui-ci sera faible, plus il essaiera de communiquer par gestes et par sons. Plus il sera à l'aise en L2, plus il essaiera d'utiliser des stratégies compensatoires complexes comme la description.

Mais que traduit le recours à telle ou telle stratégie ? En fait, l'apprenant a recours

à sa langue maternelle (l'arabe dialectal) parce que celle-ci représente un système stable sur lequel il peut s'appuyer lors de l'acquisition de la L2 (FLE) qui, contrairement à la L1, représente une activité hypothétique visant à développer et à construire un système instable, à savoir, l'interlangue.³³

Quant aux stratégies s'appuyant sur la L2, elles représentent simplement une tentative de l'apprenant d'utiliser la langue cible pour communiquer. De ces deux groupes de stratégies (En omettant le troisième qui n'est pas d'ordre linguistique), le second est le plus rassurant pour l'enseignant car cela montre que l'apprenant a intégré le fait qu'apprendre une langue, c'est faire abstraction de sa propre personnalité afin de découvrir d'autres possibilités représentatives. Toutes les erreurs rencontrées viennent de lacunes des élèves dans le domaine lexical. Certaines stratégies compensatoires (alternance, inférence structurale) semblent condamner les élèves à commettre des erreurs. D'autres stratégies pourraient les diriger vers une résolution tout au moins partielle de leurs difficultés de communications.

Mais les élèves font tout de même des erreurs en les utilisant car ils doivent faire face à d'autres difficultés qui sont d'ordre grammatical. Les difficultés lexicales des élèves peuvent donc entraîner de nouvelles difficultés dans d'autres savoirs.

Nous ne pouvons donc qu'émettre des hypothèses sur les erreurs des élèves et travailler pour une remédiation basée sur ces hypothèses, car nous sommes dans l'impossibilité d'établir des vérités dans ce domaine.

CONCLUSION :

A partir de l'analyse du tableau questionnaire proposé aux élèves de 1^{ère} AS, nous avons pu confirmer l'idée que ces élèves ont une tendance multilinguistique.

En effet, le tableau nous indique que ces élèves utilisent « l'arabe parlée » en milieu socio familial, si bien que l'usage prédominant de l'arabe dialectal chez ces élèves (issus de milieu arabophone) justifie sa position comme le moyen de communication sociale le plus répandu.

Ainsi, il nous semble que « chaque enfant baigne dans la langue que parlent Les gens du voisinage où il est né (...), nous savons que le voisinage remplace

³³ Giacobbe, Jorge. (1994) *Acquisition d'une langue étrangère, Cognition et interaction*, Paris, CNRS Editions. P : 87.

Souvent la maison, donc, il peut y avoir une influence sur le parler de l'enfant »³⁴.

A partir de là, nous déduisons implicitement que ce tableau questionnaire révèle que ces élèves de 1^{ère} AS utilisent rarement le français dans les situations de communication (sinon en classe), et ne maîtrisent pas, ainsi, cet acquis en matière de langue parlée.

En ce qui concerne l'arabe classique, ces élèves ne l'utilisent qu'en milieu scolaire ou en lecture (presse écrite en général), quant à l'arabe dialectal (parlé), nous pourrions dire que c'est une langue présente généralement dans les rapports socio familiaux. Ainsi, le fait de privilégier une langue maternelle déterminera le comportement linguistique des élèves comme venait d'indiquer Mackey précédemment : la langue de l'école peut- être :

- Une des langues de l'école.
- Les deux langues.
- Ni l'une, ni l'autre.

De ce fait, parmi ces trois éléments, il nous paraît que le dernier soit le plus caractéristique de la situation de ces élèves de 1^{ère} AS, dans la mesure où dans les établissements scolaires, l'enseignement de l'arabe est dispensé en « arabe classique ». Une langue que l'on n'utilise pas en milieu socio familial tel que nous venons de le constater. Les résultats qui figurent sur ce tableau montrent que :

- 87 élèves lisent uniquement les journaux arabophones.
- 09 élèves lisent les journaux aussi bien en arabe qu'en français.
- 04 élèves ne les lisent qu'en français.

En fait, nous avons relevé qu'un grand nombre d'élèves s'intéresse à la lecture en langue arabe (journaux, bouquins, ...etc.), toute fois, nous constatons également que ces élèves s'intéressent, non seulement aux émissions d'expression arabe, mais aussi à celles d'expression française.

En conséquence, la majorité de ces apprenants ont des contacts fréquents et permanents avec les formes orales du français, notamment grâce à l'audiovisuel, le Net, et à certaines formes écrites (journaux, magazines), mais ils ont des difficultés à la manier eux- mêmes.

³⁴ Mackey, W (1976) *Bilinguisme et contact des langues*. Paris, Klincksieck. P: 191.

Tout ceci nous permet de réaliser que ces élèves manifestent une connaissance plutôt passive de la langue française.

En somme, et après examen du tableau questionnaire, nous relevons que :

1/ Pour ces élèves, il n'y a aucune distinction à faire entre le milieu scolaire et le milieu extra- scolaire, car ils communiquent entre eux le plus souvent en arabe dialectal (parlé) en milieu socio familial comme en milieu scolaire.

2/ L'arabe classique ne fait l'objet d'aucun emploi actif.

3/ Le maniement du français résulte d'une connaissance passive dans la mesure où ces élèves ont un contact plus ou moins permanent avec les formes orales, écrites, et audiovisuelles d'expression française.

Les réponses à notre tableau questionnaire nous montrent en réalité que les élèves de 1^{ère} AS sont en situation de contact entre deux ou plusieurs langues.

Ainsi, nous concluons que ces élèves sont plurilingues, d'autant plus que la prédominance, au sein de ce groupe d'élèves, de l'activité langagière dialectale (parlée) qui côtoie quelque peu la langue française qui, elle, s'avère répondre aux activités culturelles et de loisirs (sports, chansons, animations, ... etc.).

Nous avons pu constater l'ampleur et la diversité des erreurs lexicales effectuées par ces élèves de 1^{ère} AS lors des productions écrites réalisées en classe ou à la maison. En fait, notre rôle consistait à repérer ces erreurs lexicales, d'analyser les différentes opérations mentales mises en œuvre par ces apprenants, afin d'essayer d'agir sur ces erreurs.

Nous nous sommes aperçus dans ces classes de 1^{ère} AS que c'était souvent le manque de lexique ou la crainte de mal l'utiliser qui bloquaient certains élèves lors de différentes activités. Il y avait donc pour ces élèves un écart entre le « vouloir dire » et le « pouvoir dire » qui les incitait à avoir recours à différentes stratégies pour contourner leurs difficultés.

Pour conclure, nous dirons que la détermination des sources d'erreurs dans cette partie, a nécessité une distinction entre les productions influencées par la langue maternelle et celles relevant des acquis orthographiques intériorisées par l'apprenant.

Les erreurs interlinguales, plus fréquentes que celles intralinguales, ont mis en évidence une révision du statut de l'interférence. Celle-ci peut affecter

les différents niveaux d'organisation du langage à différents degrés, en opérant d'une manière profonde. Ceci confirme le rôle important de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Les erreurs intralinguales mettant en évidence les difficultés intrinsèques du FLE, ont apparu dans les zones des formes lexicales et phonologiques. D'un point de vue méthodologique, la présente enquête, certes limitée, ne constitue qu'un point de départ de l'analyse qui vise la connaissance de la langue de ces apprenants. En fait, elle représente un exemple de la manière dont l'enseignant peut accéder à la compétence de l'élève ; d'où la nécessité d'une extension de recherche (oral, écrit, conversations, exposés, Etc.), ensuite, entreprendre une analyse longitudinale individuelle et collective, permettant d'étudier le progrès relevé chez le groupe d'élèves en question.

Enfin, l'utilisation des résultats et des informations recueillis en vue de l'amélioration de l'enseignement dans la communauté linguistique donnée (les erreurs servent de révélateurs aux lacunes de l'enseignement de l'orthographe).

Ces démarches sont, parmi d'autres, susceptibles d'enrichir la formation linguistique et didactique de l'enseignant, dans la mesure où elles permettent de mieux comprendre le parcours qu'est tout un apprentissage.

En se basant sur les données fournies par cette recherche, nous nous apercevons que les erreurs font donc partie intégrante de la forme et du contenu, etc. et que par conséquent, il est souhaitable d'apprendre à en tolérer un certain nombre. En fait, faire trop de commentaires ou de corrections que les élèves ne comprennent pas souvent pourrait nuire à leur performance.

D'ailleurs la non pénalisation de l'erreur va permettre aux apprenants de tester, de plus en plus souvent, les hypothèses fournies sur le fonctionnement de la langue. Ainsi, l'erreur devient une stratégie d'apprentissage à part entière, et contribue à l'amélioration de la production écrite, mais sous la condition de l'intégrer dans des exercices de réflexion lorsque l'erreur surgit (et non pas ultérieurement) lors des comptes rendus des devoirs.

En fait, que cela soit individuellement ou en classe, les élèves n'écrivent qu'avec l'assistance de l'enseignant. En réfléchissant ensemble, ils ne corrigent pas la totalité

des erreurs. Pour eux, il vaut mieux laisser passer quelques erreurs pour les reprendre la séance suivante puisque celles-ci seront retrouvées dans des productions écrites ultérieures.

Il est toutefois important pour l'enseignant de distinguer les erreurs linguistiques se rapportant à l'orthographe. L'enseignant insiste sur l'importance des du contenu tout en essayant de mettre en œuvre des moyens didactiques susceptibles de permettre aux élèves de mieux éradiquer ces erreurs relevant du domaine lexical, morphologique, et phonologique en orthographe du FLE. Cela passe, en effet, par envisager l'apprentissage sous l'angle du progrès en amenant l'élève à corriger certaines de ses erreurs dans la mesure où il serait impossible de croire que l'apprenant arrivera un jour à écrire sans faire de fautes.

L'analyse des énoncés défectueux est censée asseoir une stratégie didactico-pédagogique, qui permettra l'amélioration des résultats. Cependant, les travaux effectués dans ce domaine se sont limités à cerner leurs objets d'étude uniquement aux erreurs, aux déviances enregistrées dans les productions écrites des apprenants en faisant abstraction des réussites que ces mêmes apprenants sont capables de produire. Pour cela, il est essentiel de valoriser le rôle de l'erreur dans la mesure où l'orthographe du FLE, chez l'apprenant, prend forme de la fusion entre échec et réussite. En fait, une étude de l'ensemble de l'interlangue de certains élèves (en dépassant le cadre de la phrase simple) a démontrée une évolution dans la maîtrise des phrases complexes, ce qui laisse à penser que les erreurs de ces élèves reflètent l'existence d'une interlangue représentative de leur compétence linguistique finale.

Si les erreurs peuvent être considérées, dans le niveau fondamental, comme la manifestation de stratégies d'apprentissage (l'acquisition de la langue cible – FLE- est en cours), elles semblent refléter, par contre, chez les élèves de 1^{ère} AS l'arrêt du processus d'acquisition de certaines règles.

Sur le plan psycholinguistique, le fait que la proportion d'interférence est assez élevée dans ces classes de 1^{ère} AS, s'il ne suffit pas pour infirmer l'idée selon laquelle le rôle de la langue maternelle dans la production des erreurs a tendance à diminuer, confirme, toutefois, que les erreurs étudiées constituent des survivances de déficiences

plus profondes qui sont censées être corrigées pour l'essentiel aux précédents niveaux d'apprentissage du FLE.

La 1^{ère} A.S est censée être le niveau d'apprentissage du FLE dans lequel les éventuelles implications pédagogiques des erreurs étudiées seraient les plus utiles dans la mesure où celle-ci fournissent les contrastes et similitudes partielles constituant les sources majeures des généralisations, surgénéralisations, et des interférences.

Sur le plan pédagogique et en faisant abstraction du type d'erreur structurale qui utilise la seule mémoire et non pas la réflexion, il y a lieu de proposer des exercices de conceptualisation qui feront appel à la réflexion de l'apprenant, et l'inviteront à gérer son apprentissage en sollicitant ses capacités cognitives.

D'autre part, puisque l'apprentissage de l'écrit repose sur le code oral, une pratique du français écrit devient impérative. Celle-ci nécessite le recours à une étude du système propre au dialecte qui constitue le point de départ pour l'élève arabophone. Autrement dit, les enseignants du FLE milieu bilingue doivent prendre en considération la langue maternelle des élèves. Bien plus, il devient extrêmement primordial de penser à la confection des méthodes d'enseignement répondant aux besoins des apprenants et les motivent. En effet, une pratique pédagogique viable se doit nécessairement d'identifier sa communauté linguistique, ses besoins, ses objectifs, et les contenus des méthodologies à mettre en œuvre.

Ainsi, la remarque qui peut être apportée au niveau de l'application sur terrain révèle que les programmes sont ambitieux mais sont inadaptés au niveau réel de ces élèves de 1^{ère} A.S. cette observation traduit clairement les difficultés rencontrées par les élèves lors de l'apprentissage du FLE et nous permettent de dire que plus les circonstances sont défavorables à l'apprentissage d'une langue étrangère, plus les moyens didactiques mis en œuvre pour aboutir au succès escompté doivent être à la fois qualitatifs et constructifs. Il convient aussi de noter qu'une pratique pédagogique qui se voudrait efficiente ne pourrait à elle seule conduire à des performances scolaires, si les éléments socio-économiques dont est issu l'élève ne concourent pas positivement à la complétude de cet état de fait.

Néanmoins, l'imprégnation se fait plus importante en FLE grâce à la présence d'un bilinguisme franco-algérien beaucoup moins timide et quotidiennement d'usage, ainsi

que la valorisation des médias d'expression française. De ce fait, si au niveau scolaire, les résultats espérés afin d'aboutir à des performances plus acceptables n'ont pas été atteints, il n'en va pas de même du milieu socioculturel qui affiche un fervent encouragement pour un bilinguisme franco-arabe. Nous pensons que cette réalité doit servir de point de départ en vue d'apporter des changements au niveau scolaire (une pédagogie repensée et en harmonie avec la réalité socioculturelle).

II- PROTOCOLE D'ENQUETE : L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE EN CLASSE DE FLE

INTRODUCTION

Dans cette étude, nous allons tenter de sensibiliser les enseignants sur le rôle de l'orthographe dans l'enseignement/apprentissage du FLE, puis, de connaître les méthodes d'enseignement/apprentissage du FLE appliquées par les enseignants en matière d'orthographe, ensuite, de dégager des priorités d'actions en matière d'optimisation de l'enseignement de l'orthographe. Ces démarches seront mis en exergue à travers, l'établissement d'un diagnostic des défaillances enregistrées au niveau de l'orthographe chez les apprenants, La délimitation de la nature des erreurs rencontrées, et de procéder à la remédiation des déviances.

Dans le cadre de notre enquête, notre démarche a été de mener des entretiens avec les enseignants du FLE au niveau du secondaire dans certaines régions de l'Oranie (Oran, Tlemcen, Mostaganem, Sidi Belabbes, Relizane, et Mascara), et ce pour connaître leurs points de vue sur l'enseignement/apprentissage de l'orthographe en 1^{ère} année secondaire, sa place, son rôle, et son statut.

Lors des échanges avec des enseignants et quelques apprenants des différents lycées ciblés à travers ces wilayas de l'Oranie, nous avons remarqué que :

- Les erreurs d'orthographe sont fréquentes chez les élèves de 1^{ère} A.S en dépit de leur connaissance des structures de base de la langue, et ce parce qu'ils sont habitués à apprendre par cœur, puis répéter machinalement.
- Malgré la présence d'une prise de conscience, la mise au point d'une remédiation se heurte au manque : d'expérience (formation continue insuffisante), de moyens

pédagogiques, (laboratoires de langue, réseau internet, bibliothèques, centres de ressources, documents audiovisuels).

- L'orthographe est loin d'être valorisé par rapport à la grammaire et à la conjugaison.

II-1- ENQUETE :

II-1-1-PRESENTATION ET DESCRIPTION DE L'ECHANTILLON :

Dans le but de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse, nous avons distribué 100 questionnaires aux enseignants du FLE du secondaire au niveau des lycées de quelques wilayas de l'Oranie (Oran, Tlemcen, Mostaganem, Sidi Belabbes, Relizane, et Mascara). Comme nous venons de l'indiquer au début de notre travail ; notre étude est plutôt d'ordre qualitatif que quantitatif de telle manière qu'elle va nous permettre de mieux cerner notre recherche.

- Le sexe :

Tableau :

le sexe	Le nombre	Le pourcentage
Féminin	82	82%
Masculin	18	18%

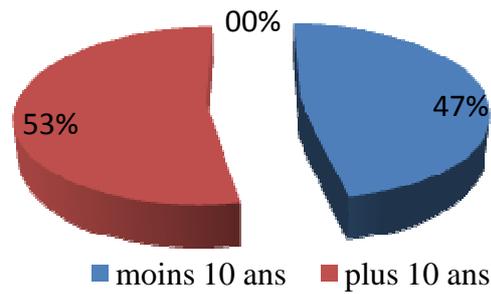
Nous avons affaire à un public mixte, mais majoritairement composé d'un personnel féminin. Ces résultats prouvent que les femmes préfèrent l'enseignement des langues plus que les hommes, et par conséquent ; cela traduit bien la réalité de la situation de l'enseignement en général, et celui des langues étrangères et du français en particulier, qui est largement dominé par les femmes.

- Expérience :

Tableau :

Réponse	le nombre	Le pourcentage
-10 ans	47	47%
+10 ans	53	53%

Secteur :



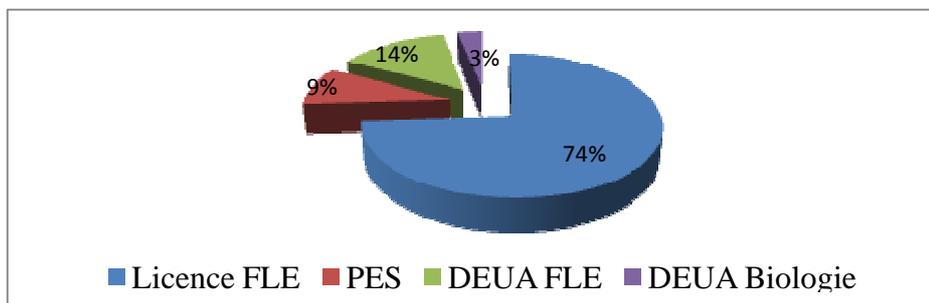
La population étudiée est constituée d'enseignants assez expérimentés qui vont pouvoir nous aider à confirmer ou à infirmer notre hypothèse.

- Diplôme :

Tableau :

Le niveau d'étude	Le nombre	Le pourcentage
Licence en français	74	74%
P.E.S	09	09%
D.E.U.A en français	14	14%
D.E.U.A en Biologie	03	03%

Secteur :



Dans la population étudiée, les enseignants licenciés en lettres françaises sont majoritaires, si bien qu'ils sont censés posséder un niveau suffisant pour un enseignement adéquat en FLE.

II-1-2- LIEU DE L'ENQUETE :

Notre champ d'observation est réservé à quelques lycées de l'oranie :

-Wilaya d'Oran : Lycée Souyeh (cité Petit), Lycée commandant Farradj (Es-sénia), Lycée commandant Benabderrezak, Lycée El makari, Lycée Petit lac, Lycée Hai Nedjma.

-Wilaya de Tlemcen : Lycée Benzerdjeb, Lycée commandant Farradj, Lycée El méchouar, Lycée Bou mechra Imama, Lycée Yaghmouracen.

-Wilaya de Relizane : Lycée Ahmed Medeghri, Lycée Akid Othmane, Lycée Abdelhamid Kabati, et Lycée Echouhada (Oued-Rhiou).

-Wilaya de Mostaganem : Lycée Ould Kablia Saliha, Lycée Idriss Senouci, Lycée Zerrouki.

-Wilaya de Sidi Belabbes : Lycée El Hawas.

-Wilaya de Mascara : Lycée Boumediene Baghdad (Sig).

II-2- DEPOUILLEMENT:

II-2- 1-PRESENTATION DES RESULTATS :

Comme il est indiqué plus haut, nous avons utilisé l'outil de la statistique à travers lequel les résultats seront interprétés à l'aide de tableaux, de secteurs, suivis de commentaires.

Item N° 01 :

En classe de FLE, à quoi accordez-vous le plus d'importance ?

A la grammaire

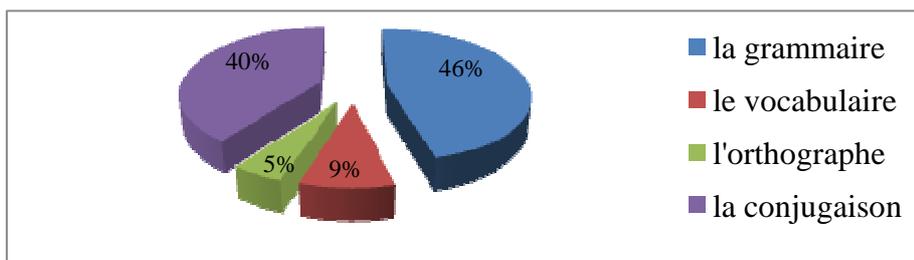
au vocabulaire

A l'orthographe

A la conjugaison

Tableau :

La réponse	Le nombre	Le pourcentage
La grammaire	46	46%
Le vocabulaire	09	09%
L'orthographe	05	05%
La conjugaison	40	40%



La majorité des enseignants accordent plus d'importance à l'enseignement de la grammaire et de la conjugaison (prioritaires) aux dépens de l'orthographe dont le rôle est minimisé malgré qu'il réponde aux objectifs d'enseignement assignés au niveau du cycle secondaire. En fait, « à la fin de ce cycle, l'élève devra être capable de produire des énoncés de façon correcte et cohérente, et qui porteront la marque de son individualité ».

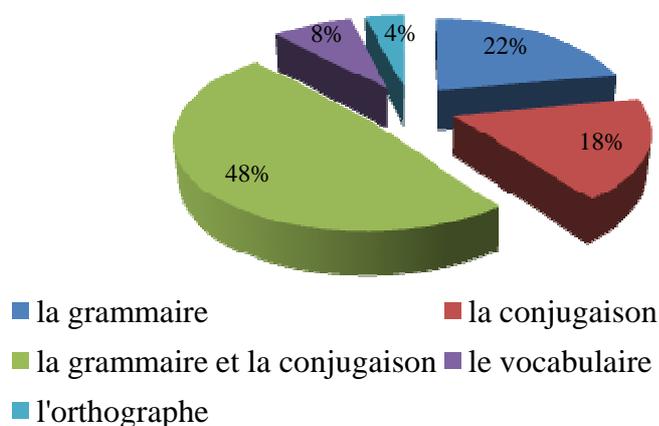
Item N° 02 :

Dans une classe, l'intérêt des apprenants est porté vers

La grammaire	<input type="checkbox"/>	Le vocabulaire	<input type="checkbox"/>
L'orthographe	<input type="checkbox"/>	La conjugaison	<input type="checkbox"/>

Tableau :

La réponse	Le nombre	Le pourcentage
La grammaire	22	22%
La conjugaison	18	18%
La grammaire et La conjugaison	48	48%
Le vocabulaire	08	08%
L'orthographe	04	04%



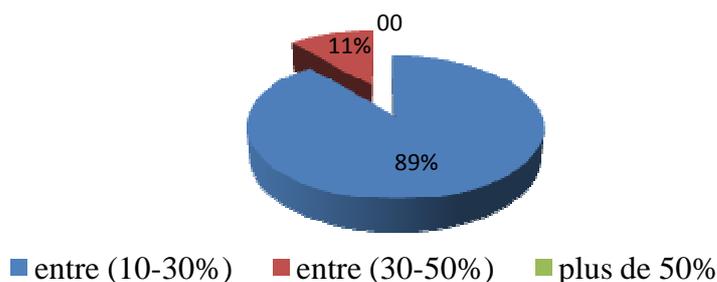
La plupart des apprenants accordent une intention particulière à la grammaire et à la conjugaison. En fait, ceci explique en partie les raisons de cet intérêt conditionné par les consignes qui privilégient l'aspect morphosyntaxique (fonctionnement de la langue et niveau phrastique).

Item N° 03 :

Combien de temps (en %) consacrez-vous approximativement à l'orthographe en classe ?

Tableau :

Volume horaire en (%)	Le nombre	Le pourcentage
Entre (10-30 %)	89	89
Entre (30-50%)	11	11
Plus de 50%	00	00



L'orthographe ne bénéficie pas d'un enseignement conséquent en classe de FLE et ce pour plusieurs raisons notamment ; l'exigüité du volume horaire des unités didactiques en FLE qui sont généralement consacrées à la compréhension de l'écrit, et au fonctionnement de langue (grammaire).

Item N° 04 :

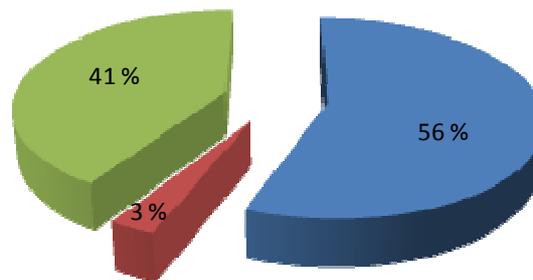
Quel type d'orthographe pratiquez-vous le plus souvent en classe ?

L'orthographe d'usage

l'orthographe grammaticale

Tableau :

La réponse	Le nombre	Le pourcentage
L'orthographe d'usage	56	56%
L'orthographe grammaticale	03	03%
Les deux	41	41%



■ l'orthographe d'usage ■ l'orthographe grammaticale ■ les deux

Item N° 05 :

Quelle relation faites-vous entre l'orthographe et la situation de communication ?

La plupart des enseignants se sont mis d'accord sur le principe suivant lequel l'apprentissage de la première dépend de l'application de la seconde ; en effet, l'élève apprend à orthographier correctement les énoncés, en étant impliqué et interpellé systématiquement à travers le dialogue, la prise de parole, et la communication écrite.

Item N° 06 :

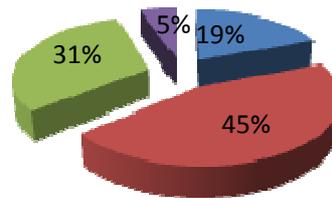
Quelle est la nature des erreurs rencontrées au niveau de l'orthographe chez ces élèves ?

- Le manquement d'exercices en matière d'écrit ou de lecture
- L'interférence (contexte sociolinguistique et psycholinguistique)
- Autres :

Tableau :

La réponse	Le nombre	Le pourcentage
Manquement d'exercices (écrit/lecture)	19	19%
L'interférence	45	45%
Les deux	31	31%
Autres	05	05%

- le manquement d'exercices
(écrit/lecture)
- l'interférence
- les deux ensembles
- autres



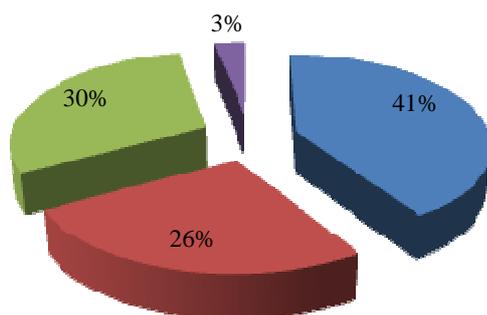
Selon la majorité des enseignants, la principale nature des erreurs rencontrées au niveau de l'orthographe chez ces élèves de 1^{ère} A.S, est celle de l'interférence entre langue source (arabe dialectal), et langue cible (FLE), autrement dit, l'élève reformule les aspects conceptualisables du français selon son vécu sociolinguistique et psycholinguistique.

Item N° 07 :

Quel métalangage utilisez-vous pour expliquer l'orthographe ?

Tableau :

La réponse	Le nombre	Le pourcentage
Le français soutenu	41	41%
La gestuelle	26	26%
Les deux	30	30%
L'arabe dialectal	03	03%



■ le français soutenu ■ la gestuelle
 ■ les deux ensembles ■ l'arabe dialectal

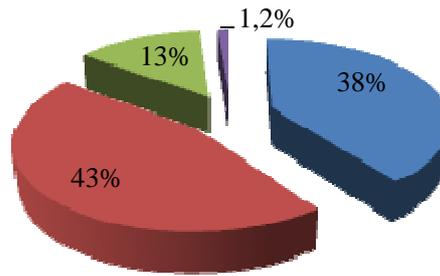
La majorité des enseignants utilisent le français soutenu et la gestuelle pour expliquer et faire apprendre l'orthographe. Ce choix démontre le souci des enseignants à faire acquérir la compétence de production à l'oral aux élèves.

Item N° 08 :

Selon vous, quelles sont les causes directes ou indirectes de l'échec constaté au niveau de l'orthographe chez l'élève ?

Tableau :

La réponse	Le nombre	Le pourcentage
Un problème de désintérêt	38	38%
L'écrit est une pratique étrangère aux yeux de l'apprenant	43	43%
Défaillance dans l'acquisition mnésique de l'élève	13	13%
Autres	06	06%



- un problème de désintérêt
- l'écrit est une pratique étrangère aux yeux de l'apprenant
- défaillance dans l'acquisition mnésique de l'élève
- autres

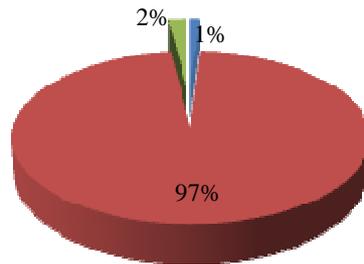
La plupart des enseignants estiment que l'échec constaté au niveau de l'orthographe chez les élèves est dû essentiellement à la méconnaissance et au désintérêt en ce qui concerne le FLE. C'est la conséquence d'une absence de stratégies en compétence de communication dans la classe.

Item N° 09 : Lors de l'étude d'un point d'orthographe

- Les apprenants doivent-ils retrouver la même règle sur laquelle ils se sont mis d'accord
- Vous donnez la règle complète
- Vous donnez uniquement une partie de la règle
- Vous donnez la règle approximativement, rectifiable par la suite

Tableau :

La réponse	Le nombre	Le pourcentage
Les apprenants doivent-ils retrouver la même règle sur laquelle ils se sont mis d'accord	01	01%
Vous donnez la règle complète	97	97%
Vous donnez uniquement une partie de la règle	02	02%
Vous donnez la règle approximativement, rectifiable par la suite	00	00%



- les apprenants doivent-ils retrouver la même règle sur laquelle ils se sont mis d'accord
- vous donnez la règle complète
- vous donnez uniquement une partie de la règle
- vous donnez la règle approximativement, rectifiable par la suite

Les enseignants donnent généralement la règle assimilable par la suite, et ceci pour éviter d'éventuels blocages au niveau de l'écrit, chez ces élèves.

Item N° 10 :

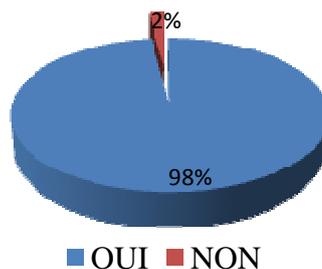
Les déviances rencontrées renvoient- elles aux pratiques de certains enseignants qui privilégient l'aspect morphosyntaxique (grammaire, conjugaison) au détriment de l'aspect morphologique et lexical ?

Oui

Non

Tableau :

La réponse	Le nombre	Le pourcentage
Oui	98	98%
Non	02	02%



Item N° 10 : suite Pourquoi ?

La majorité des enseignants estiment que l'orthographe n'est pas prise en Considération, dans la mesure où, à ce niveau, on vise l'aspect morphosyntaxique comme structure fondamentale d'enseignement/apprentissage du FLE, en vue d'une meilleure préparation des apprenants pour les examens.

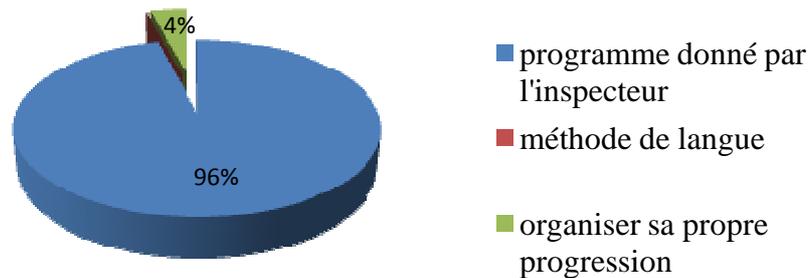
Item N° 11 :

Pour élaborer une progression de type orthographique en classe :

- Vous vous appuyez sur un programme donné par votre inspecteur de français ?
- Vous vous appuyez sur une méthode de langue ?
- Vous organisez votre propre progression ?

Tableau :

La réponse	Le nombre	Le pourcentage
Programme donné par l'inspecteur	96	96%
Méthode de langue	00	00%
Organiser sa propre progression	04	04%



La plupart des enseignants se sont appuyés sur le programme donné par l'inspecteur, ceci démontre leur engagement à respecter l'application de l'utilisation appropriée de la langue.

Item N° 12 :

Quel(s) ouvrage(s) d'orthographe utilisez-vous pour préparer vos cours ?

Généralement la Bescherelle, Le Robert et Nathan.

Item N° 13 :

Quelle méthode de langue vous semble la plus proche de votre conception de l'enseignement de l'orthographe ?

Pour la majorité des enseignants, la répétition demeure fondamentale en matière d'apprentissage de l'orthographe, dans la mesure où elle contribue à fixer Les formes linguistiques.

Item N° 14 :

Selon vous, comment retient-on l'orthographe des mots ?

Un bon nombre d'enseignants ne recommande que les énoncés soient transcrits au tableau. Ainsi, les apprenants sont amenés à repérer les commutations pour dégager et acquérir les règles.

Item N° 15 :

Comment s'y prend-on face à une liste à apprendre ?

Répéter, récapituler les connaissances acquises tout au long de la séance, puis formuler et reformuler les multiples aspects conceptualisables du vécu pour une meilleure mémorisation.

Item N° 16 :

Citez les types d'exercices en orthographe que vous faites le plus souvent à vos apprenants.

La majorité des enseignants ont insisté sur l'usage des exercices de types déductifs et inductifs, qui mettent l'élève en situation de comparaison et de choix entre énoncés corrects et défectueux, et contribuent ainsi, par la suite, à assimiler l'orthographe de ces énoncés.

Item N° 17 :

Les exercices d'orthographe se font généralement

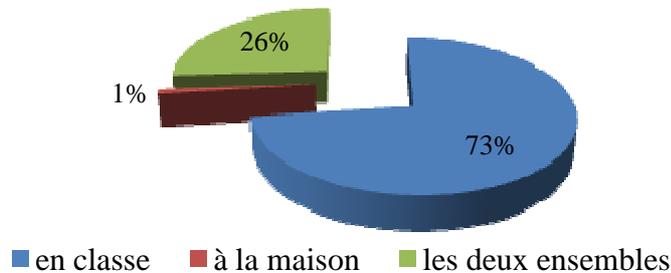
En classe

A la maison

Et pourquoi ?

Tableau :

La réponse	Le nombre	Le pourcentage
En classe	73	73%
A la maison	01	01%
Les deux ensembles	26	26%



Les enseignants font généralement les exercices d'orthographe en classe, dans la mesure où l'élève y est beaucoup plus impliqué en situation de communication, orale et écrite, ce qui favorise sa capacité à assimiler l'orthographe des mots.

Item N° 18 :

Mis à part les méthodes de langue et les cahiers d'exercices, quel(s) autre(s) outil(s) utilisez-vous pour l'enseignement de l'orthographe ?

Mis à part ces outils, les enseignants n'utilisent aucun autre support pédagogique pour l'enseignement/apprentissage de l'orthographe. Ce constat négatif nous renseigne sur le manque d'initiative, chez les enseignants et l'administration, en matière d'utilisation des technologies nouvelles (réseau internet), de ressources pédagogiques (bibliothèques), ainsi que d'autres éventuels outils pédagogiques.

Item N° 19 :

Est-ce que les élèves retiennent les règles d'orthographe des années précédentes ?

La majorité des enseignants estiment que l'acquisition des règles d'orthographe, chez des élèves qui accèdent à d'autres paliers supérieurs, reste minime. Ce constat est généralement dû au fait que l'orthographe du FLE ne constitue pas, aux yeux des apprenants, une finalité en soi, mais un tremplin de courte durée pour acquérir de bonnes notes.

II-3-SYNTHESE :

L'enquête montre que, pour la majorité des enseignants, l'enseignement de l'orthographe en classe de FLE n'est pas pris en considération en matière de volume horaire par rapport à la grammaire et à la conjugaison, d'autant plus que l'échec, enregistré de la part des apprenants, est dû à la méconnaissance et au désintérêt à ce niveau. Hormis les méthodes de langue et cahiers d'exercices, la majorité des enseignants n'utilisent aucun support pédagogique dans l'enseignement/apprentissage de l'orthographe (manque de motivation en matière d'utilisation de nouvelles technologies). En effet, ils mettent en œuvre un enseignement traditionnel focalisé sur la mémorisation et la récapitulation des formes linguistiques (répétition) et axé sur l'aspect déductif et l'usage en situation de communication (prise de parole et communication écrite).

Ainsi, l'usage quasi unique de la démarche onomasiologique, dans l'enseignement/apprentissage de l'orthographe en classe de FLE, a permis de minimiser son rôle aux yeux des élèves contrairement à la grammaire ou à la conjugaison (l'orthographe n'est pas une finalité en soi).

III- CONCLUSION:

L'objectif de cette double enquête était de relever, de répertorier, et d'analyser ses erreurs suivant plusieurs paramètres (pédagogiques, linguistiques, sociolinguistiques, et psycholinguistiques...etc.) qui régissent l'enseignement/apprentissage du FLE, et son acquisition par les apprenants.

En fait, l'échec constaté au niveau de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe par les apprenants, ainsi que l'absence de stratégies et d'initiatives en matière de pédagogie de l'orthographe à part entière, constituent les fondements de cette recherche.

Au cours de l'étude des aspects pratiques qui s'articulent autour de cette double enquête, nous avons tenté de déterminer quelques dysfonctionnements qui handicapent le processus d'enseignement/apprentissage de l'orthographe en classe de FLE et son acquisition. En effet, ces déficiences nous ont incités à s'investir dans une approche proprement théorique de l'erreur orthographique, de par sa nature, ses causes, et son impact sur l'enseignement/apprentissage de l'orthographe, et ce à travers l'étude de plusieurs concepts et d'analyses qui correspondent à notre problématique.

CHAPITRE II :

LE CONCEPT DE L'ERREUR

Apprendre une langue étrangère, c'est découvrir d'autres possibilités représentatives. En effet, la maîtrise d'une langue se fonde sur des représentations nouvelles et passe nécessairement par des opérations abstraites de classification, de généralisation, et de mise en correspondance. C'est pourquoi, la compréhension est considérée comme le tout premier stade de l'apprentissage parce qu'elle développe une aptitude à produire.

C'est lorsque le stade de la production est atteint que nous pouvons, donc, parler d'apprentissage, c'est-à-dire d'acquisition de connaissance (qu'elles soient déclaratives ou procédurales). Pour ce qui concerne le processus d'apprentissage, l'aptitude à apprendre se développe en trois étapes successives :³⁵

-L'étape cognitive où l'apprenant emmagasine consciemment des connaissances nouvelles d'ordre statique.

-L'étape associative où l'apprenant assimile progressivement les règles d'emploi des connaissances pour effectuer des tâches complexes (interlangue). Avant d'aller plus loin, il nous a paru indispensable de définir ce terme qui est essentiel à notre étude et qui est souvent défini différemment. L'apprenant construit « une langue » qui lui est propre (interlangue), et qu'il ne peut, par conséquent, identifier ni avec sa langue 1 (source), ni avec sa langue 2 (cible).³⁶

D'un autre point de vue, l'interlangue correspond au système structuré que l'apprenant se construit aux diverses étapes du développement de sa langue étrangère. C'est en fait le moment où l'apprenant est capable de se faire comprendre en langue 2 sans avoir assimilé tous les éléments et toutes les règles de celle-ci.³⁷ L'interlangue ou la langue intermédiaire est, en linguistique, un stade intermédiaire dans l'apprentissage ou l'utilisation d'une langue cible. Celle-ci peut se produire entre un dialecte et une langue standard, ou dans le cas de l'apprentissage d'une Langue seconde.³⁸

- Enfin, la dernière étape pour apprendre une langue est l'autonomie. L'apprenant est alors en mesure d'utiliser la langue sans prêter attention aux règles sous-jacentes qui la

³⁵ Tréville, M- C. & Duquette, L. (1996) *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris, Hachette. P : 68.

³⁶ Giacobbe, J. (1994) *Acquisition d'une langue étrangère, cognition et interaction*, Paris, CNRS Editions. P : 77.

³⁷ Tréville, M- C. & Duquette, L. (1996) *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris, Hachette. P : 69.

³⁸ Liens externes <http://www.undl.org/>: projet qui vise à définir une interlangue
source : <http://wikipedia.org/wiki/Interlangue>

gouvernement. A ce stade, la langue peut être utilisée de façon automatisée, ce qui libère l'esprit et permet de traiter efficacement de nouvelles informations.

Pour résumer, nous pouvons dire que l'apprentissage est l'acquisition et l'intégration de nouvelles connaissances dans le but de pouvoir les réutiliser de manière fonctionnelle³⁹ si nous nous attardons sur l'évolution de la conception de l'apprentissage d'une langue étrangère (FLE), nous nous rendons vite compte que deux courants s'opposent.

En effet, Il y a d'un côté la position béhavioriste qui considère qu'une bonne méthode doit conduire à un apprentissage sans erreur. Ce courant part du postulat que l'acquisition d'une langue relève d'un processus externe consistant en la création d'habitudes verbales par répétition ou imitation.

En fait, l'apprentissage sans erreur se réalise par exercices répétitifs, et renforcement des « bonnes réponses ». L'élève est progressivement guidé vers la réalisation d'un objectif (l'apprentissage programmé).

L'enseignement dit « inductif », qui inspire bon nombre de disciplines, illustre bien cette conception. De l'autre côté, se trouve la Grammaire générale transformationnelle ; qui part du postulat que l'acquisition d'une langue étrangère relève d'un processus interne consistant en un dispositif inné en langue 1 qui serait réactivé en langue 2.

Son aptitude au langage est un trait génétique mais sa réalisation passe par un apprentissage. Par conséquent, l'acquisition d'une langue ne peut pas relever d'un dispositif inné. De plus, puisque apprendre une langue est un processus cognitif et créatif qui permet à l'apprenant d'élaborer des hypothèses qu'il vérifie par la suite en situation de communication, il est normal qu'un apprentissage comporte des risques d'erreurs. Comme nous l'avons vu, la position béhavioriste considérait qu'une bonne méthode devait conduire à un apprentissage sans erreur. Si des erreurs se produisent, c'est que la méthode n'était pas correctement conçue ou alors, que des circonstances particulières liées à l'élève, (comme par exemple, la fatigue, l'inattention...) conduisaient à une performance imparfaite. L'erreur était donc considérée comme une anomalie, une faille, voire quelque chose d'inconcevable. Cependant, le statut de

³⁹ Cyr, Paul. (1992) *Les stratégies d'apprentissage, Didactique des langues étrangères*, Paris, CLE International, P : 33

l'erreur s'est quelque peu modifié ; en fait, l'erreur constitue un phénomène naturel, inévitable et nécessaire qui reflète le montage progressif des grammaires d'apprentissage sur la base d'hypothèses successives.⁴⁰ En effet, aujourd'hui, l'erreur est considérée comme une étape normale de l'apprentissage et constitue l'indice d'un processus actif d'acquisition : c'est notamment son caractère systématique qui semble devoir légitimer cette hypothèse.

L'erreur est une manifestation d'un état du développement langagier de l'apprenant et permet de décrire « la connaissance » de la langue par l'apprenant à un stade donné. L'erreur révèle donc un premier succès.

Elle se situe entre l'échec total (copie blanche...) et la totale réussite (l'énoncé correct). L'erreur représente un premier effort vers la communication par écrit et souvent même, elle n'entrave pas cette communication, dans la mesure où la compréhension est réalisée : l'information est parvenue, au moins partiellement, au destinataire.

Une fois conceptualisée, l'erreur à un double rôle : elle est bénéfique pour l'apprenant et pour l'enseignant. En fait, l'erreur constitue un outil pour l'apprenant : son évaluation est pour l'apprenant l'occasion d'infirmer des hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend. Ce rôle de révélateur des hypothèses est indispensable parce qu'il permet à l'apprenant de s'auto analyser, de revenir sur ses productions et de comprendre quel aspect de la langue cible (FLE) doit être revu, repensé et intégré à son propre système. Pour l'enseignant, l'erreur est très souvent la preuve d'un système de « compétences transitoires » le relevé et l'analyse des erreurs doivent permettre à l'enseignant de déterminer où en est l'apprenant, c'est-à-dire le renseigner sur le trajet déjà parcouru par celui-ci et lui permettre également de connaître le trajet qui lui reste à accomplir vers la langue cible. Tout ceci permet donc, à l'enseignant, d'avoir un retour sur les productions des élèves et facilite la remédiation. Cependant, il est à noter que toutes les erreurs ne sont pas pertinentes et qu'elles ne manifestent pas toujours un processus intéressant. C'est pourquoi, il est nécessaire de distinguer deux types d'erreurs :

⁴⁰ Porquier, R. & Besse, H. (1984). *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier, Collect LAL. P : 81.

-D'un côté, nous pouvons noter les erreurs systématiques liées à l'interlangue de l'apprenant. Ces erreurs dites de compétence et représentatives de la grammaire intériorisée de l'apprenant ne peuvent pas être corrigées par l'apprenant.

-De l'autre côté se trouvent les fautes dites de « performance » qui sont dues à des lapsus, à la fatigue ou à diverses causes psychologiques. Lorsqu'un élève fait une faute, il peut s'auto corriger sans réellement expliquer la cause de son énoncé erroné.

Il est bien évident que c'est sur le premier type d'erreurs que notre analyse se concentrera. Quoi qu'il en soit, l'analyse d'erreurs montre qu'un enseignant ne peut pas être un observateur. Il agit sur les erreurs et essaye d'y remédier.

C'est pourquoi, nous ne nous contentons pas d'observer les erreurs de ces élèves de 1^{ère} AS dans cette étude, mais nous essaierons d'apporter une remédiation ou une réflexion sur les stratégies utilisées en français pour communiquer. Il paraît donc nécessaire de s'arrêter un moment sur le terme de stratégie, d'en donner une définition précise afin de s'orienter vers un type de stratégie qui est les stratégies compensatoires.

La stratégie est un ensemble d'actions coordonnées, de manœuvres en vue d'une victoire (le Petit Robert). Elle est l'art de planifier et de coordonner un ensemble d'opérations en vue d'atteindre un objectif. Or, ce que nous entendons par stratégie en didactique des langues sont les moyens que se donne l'apprenant pour communiquer avec un interlocuteur. Cependant, une distinction peut être faite entre stratégie d'apprentissage et stratégie de communication.

Les stratégies d'apprentissage ont pour visée de saisir et de traiter des informations sur le fonctionnement de la langue.⁴¹ Le but principal de ces stratégies n'est pas de communiquer mais d'apprendre. Ces stratégies d'apprentissage, que certains appellent techniques ou tactiques, peuvent donc se définir comme les opérations utilisées par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'utilisation de l'information. La prise de conscience de ces stratégies chez l'apprenant est donc essentielle et son intégration dans les pratiques de salle de classe est de rendre l'élève conscient de son rôle dans le processus d'apprentissage et de l'amener à une plus large autonomie. Les stratégies de communication, quant à elles, ont pour visée d'établir ou de maintenir une communication avec des moyens linguistiques défaillants. Ces

⁴¹ Gaonac'h, Daniel. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hachette.

stratégies de communication rendent compte de productions langagières dans des situations où il existe un écart entre les capacités linguistiques de l'apprenant et ses besoins de communications :

Il s'agit en quelque sorte de résoudre un problème de communication avec les moyens dont l'apprenant dispose (qu'ils soient linguistiques ou non), alors que les moyens linguistiques adéquats sont insuffisants pour établir une communication efficace.

En effet, les stratégies de communication sont des plans « potentiellement conscients » utilisés par l'apprenant en vue de résoudre un problème de communication résultant d'un manque de ressources linguistiques.

La différence majeure entre stratégie d'apprentissage et stratégie de communication est que pour la première, l'apprenant tente de mettre en œuvre une stratégie à long terme alors que pour la seconde, il tente de résoudre une difficulté linguistique à un moment précis. Cependant, il faut toutefois souligner que ces deux types de stratégies sont liés et parfois indissociables.

Une autre distinction peut être faite entre les stratégies directes et les stratégies indirectes. Les stratégies directes impliquent une manipulation de la langue cible (FLE) et la mise en œuvre de processus mentaux, elles sont réparties en trois catégories (mnémoniques, cognitives, et compensatoires). Les stratégies indirectes entourent, encadrent, et soutiennent l'apprentissage, elles sont également subdivisées en trois catégories (sociales, métacognitives, affectives). Dans notre travail, nous nous intéressons à un type de stratégies directes : les stratégies compensatoires.

Ces stratégies sont liées aux techniques permettant à l'apprenant d'être fonctionnel malgré les carences langagières. Ce que nous entendons ici par stratégie peut être défini comme tous les moyens utilisés par l'apprenant pour communiquer malgré ses lacunes, ses faiblesses, etc.

Ici nous parlons de « compétence stratégique » ; capacité à utiliser des stratégies de langage pour atteindre des objectifs de communication. Et ces stratégies sont multiples : reformulation, mime, simplification, utilisation de synonymes, invention de mots...

Apprendre une langue étrangère et communiquer avec celle-ci, c'est utiliser ces différentes stratégies. Chacun des apprenants se construit son ensemble de stratégies qu'il utilise et qui le mène à produire des énoncés corrects ou erronés. L'objet de notre étude est de mettre en relation les erreurs et les stratégies compensatoires dans le domaine lexical afin de comprendre dans quelle mesure l'apprenant fait une erreur liée au lexique et quel rôle jouent les stratégies compensatoires dans cette erreur.

Il semble donc indispensable de donner une définition du terme lexique avant de commencer notre analyse du concept de l'erreur.

En didactique des langues, le lexique est considéré comme un savoir au même titre que la grammaire et la phonologie. Il semble donc indispensable de définir et de différencier deux termes souvent employés l'un à la place de l'autre et qui sont le lexique et le vocabulaire.

Nous pourrions définir le terme lexique comme ce qui est contenu dans un dictionnaire. L'étude du lexique serait alors celle des mots dans le système de la langue étudiée. Quant au terme vocabulaire, il pourrait être défini comme étant un sous-ensemble du lexique de cette langue, comme une partie représentée dans la parole réalisée et qui appartient à un ensemble de locuteurs.

L'étude du vocabulaire se pencherait donc sur le fonctionnement discursif des mots. Par conséquent, le lexique est composé de mots à sémantisme plein ou mots lexicaux (mots sémantiques), de mots grammaticaux (mots outils ou mots fonctions). Le vocabulaire est composé de toutes unités sémantiques, locutions indécomposables appelées « vocables » ou mots.

Tout comme la grammaire, le lexique serait une construction hypothétique et non une liste de lexèmes pré-construits à mémoriser.⁴² C'est pourquoi, pendant le développement de l'interlangue, la mise en œuvre des règles de construction de réseaux lexicaux est préconisée au même titre que celle des règles syntaxiques.

Ici, il s'agit de donner une conception plus large du lexique⁴³ car nous nous rendons compte de plus en plus que le lexique et la grammaire s'interpénètrent au point que leur séparation pose un réel problème. De nos jours, l'approche communicationnelle a

⁴² Tréville, M-C. & Duquette, L. (1996) *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris, Hachette, P : 71.

⁴³ Singleton, David : *Le rôle de la forme et du sens dans le lexique mental en L2*, In *Aile*, N° 03, 1994.

redonné toute sa place au lexique. Le renouvellement de l'intérêt pour le lexique s'explique en grande partie par le déplacement qui s'est opéré du Structuralisme vers le Fonctionnalisme, les théories de l'énonciation qui mettent l'accent sur le sens des messages plutôt que sur la forme des énoncés.

En effet les mots ont une composante formelle (aspect sonore et graphique du mot) et une composante sémantique (sens). Même s'il est important que les composantes formelle et sémantique soient présentes dès le début de l'apprentissage, il est important d'insister sur une progression allant de la forme vers le sens, également appelée processus cognitif et étant le but ultime de tout apprentissage.

Il semblerait donc nécessaire, en classe, de privilégier une approche morphologique de l'étude des mots en début d'apprentissage, et de donner progressivement toute la place à une approche sémantique au fur et à mesure du développement de la compétence. Quoi qu'il en soit, la présentation des mots en réseaux sémantiques semble essentielle pour l'apprentissage du FLE. Par conséquent, ceci ne peut se faire que si le lien sémantique est établi.

III- 1- INTERFERENCES :

La présente étude a pour objectif de concevoir les difficultés récurrentes rencontrées par un élève de 1^{ère} AS au niveau du système lexical en orthographe du FLE. Considérées comme étant totalement différent sur le plan linguistique, le fonctionnement du français et de l'arabe est à interpréter uniquement à l'intérieur de leurs propres systèmes linguistiques. Ainsi, toute tentative d'établir des conciliations terme à terme des éléments composants la forme lexicale dans l'une des deux langues par rapport à l'autre serait sans succès.

Notre intérêt est d'élaborer des types d'exercices pratiques permettant à l'élève de maîtriser les formes lexicales en orthographe du FLE ; en effet, lorsque l'apprenant n'arrive pas à distinguer les systèmes linguistiques des deux langues, il sera confronté à des obstacles qui vont l'empêcher de reproduire les structures et règles (lexicales et phonologiques) formant chaque système de langue. Ex : [faliz] pour (valise) : Problème de perception et distinction entre le [v] français et le (f) en arabe.

Toutes ces précisions nous renvoient à l'étude de l'interférence qui est type particulier de faute commis par l'élève qui apprend une langue étrangère, sous l'effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle. Nous évoquons à ce propos le concept de « Déviations », ou de « Glissement », « Parasites », « Transferts »⁴⁴, ces propos nous amènent à penser que, dans toutes situation de contact entre deux ou plusieurs langues, la langue cible se trouve en phase d'acquisition ou qu'elle soit déjà maîtrisées ; l'apprenant bilingue emploie d'habitude des unités, et des règles imputables à la langue maternelle (production d'interférences).

En fonction de sa forte imprégnation, la langue maternelle devient source de dysfonctionnement et pousse par la suite à la réalisation d'interférences à tous les niveaux, l'élève entame, en fait, d'incessantes tentatives afin de faire concilier les phonèmes de la L1 avec ceux de la L2, de telle manière qu'il s'habitue à remplacer les phonèmes de la langue cible présentant des difficultés par ceux de sa langue source.

Ainsi, l'interférence en L2 serait due à l'influence de la L1 si bien que tout apprentissage étant influencé de quelle que façon que ce soit par les apprentissages antérieurs. Ceci indique que les habitudes de la langue maternelle empêchent l'apprenant en quelque sorte d'acquérir les habitudes de la langue étrangère.⁴⁵

L'interférence est aussi porteuse d'un effet positif ou négatif ; l'acquis constitue également un élément facilitateur ou obstruant selon les situations de transfert quand les similitudes entre deux langues étrangères permettront un apprentissage aisé d'une L.E (interférences positives), ou lorsque l'organisation différente et les fausses similitudes rendent plus difficile ces apprentissage (interférences négatives).

L'aspect négatif de ces interférences est issu du fait, qu'en milieu scolaire ou familial, l'élève arabophone tient des contacts très limités avec la L.C, le FLE est considéré ainsi comme une forme étrangère à ces habitudes linguistiques.

L'interférence se manifeste en général à trois niveaux :

- Interférence lexicale ou sémantique.
- Interférence phonique ou phonétique.
- Interférence grammaticale ou syntaxique.

⁴⁴ Debyser, F. (1970), *La Linguistique Contrastive et les Interférences*, In *Langue Française*, N°08, p : 34-35, Paris, Larousse.

⁴⁵ Corder, P. (1980), *Dialectes Idiosyncrasiques et analyses d'erreurs*, In *langages* N°57, p : 27.

Nous tenons à rappeler également que ces élèves de 1^{ère} AS sont issus du profil suivant lequel l'apprentissage du FLE, à l'école primaire, ne commence qu'à partir de la 4^{ème} année puisque l'enseignement n'est assuré qu'en arabe durant les trois premières années.

Ce décalage temporel entre l'enseignement de l'arabe et du français permet à la langue source d'intervenir seule pendant trois années. De même que la présence de deux systèmes linguistiques différents peut provoquer des interférences par le biais du contact de l'arabe avec le français, notre intérêt serait porté à la 1^{ère} AS où le niveau d'enseignement privilégie l'oral à l'écrit. D'ailleurs le langage d'un élève arabophone se structure en fonction de son entourage; en effet, la majorité des élèves apprenant une langue étrangère (FLE) le fait généralement dans un environnement scolaire officiel (conditions de communication non-réelles).

Nous ajoutons également que le maintien des interférences des élèves leur empêche souvent de se faire comprendre, la prévision des interférences semble insuffisante en cas de bilinguisme avancé (7^{ème} année d'apprentissage du FLE pour les élèves de 1^{ère} AS). La délimitation de difficultés majeures chez ces élèves repose sur l'analyse des productions réelles (élèves de 1^{ère} AS). Ainsi, pour une saisie réelle et non hypothétique des erreurs, il est primordial de partir sur les bases des productions à travers la description des éventuelles interférences commises, par les élèves, de l'arabe vers le français au moment d'apprentissage, pour se faire, ces interférences sont signalées à travers un corpus en FLE recueilli en situation d'écrit (pour des raisons théorique et pratiques). D'autre part, cette forme d'analyse va nous conduire à distinguer les types d'interférence dont la variation, tant en nombre qu'en qualité, sera considérée en fonction des paramètres sociaux qu'il nous incombera alors de tenir compte. Une étude des productions réelles de ces élèves va permettre de circonscrire les difficultés en situation d'écrit en FLE, dans la mesure où les interférences, d'un apprenant ayant appris le FLE à l'école, ne seront pas les mêmes que celles d'un autre qui a appris deux langues simultanément (maternelle et étrangère).

II- 2- LES ERREURS :

II-2- 1- LA NOTION D'ERREUR DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES :

L'élève commet, durant son apprentissage d'une langue étrangère, des erreurs qui seront souvent jugées inacceptables par le locuteur natif ; elles renvoient à : fautes, déviations, variantes.

Le terme « Erreur » est généralement utilisé dans l'enseignement des langues étrangères pour mesurer le degré de succès de l'enseignement/apprentissage. L'erreur est le résultat d'une appropriation défectueuse, c'est-à-dire, comme la configuration observable d'une construction inadéquate.⁴⁶

Nous parlons d'erreur profitable qui est représentative et significative (dans l'espace et dans le temps). L'erreur se présente explicitement comme une réponse ou un produit d'un raisonnement, et implicitement comme une question sur l'objet d'étude ou la notion mise en jeu. La réponse fautive constitue une demande, à peine déguisée, d'informations justes ou de stratégies adéquates en vue de les obtenir. De ce point de vue, elle semble interpeler le groupe et l'enseignant dans le but d'avoir les modèles explicatifs nécessaires.⁴⁷

Dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères, nous constatons une évolution dans les attitudes vis-à-vis des erreurs ; nous en évoquerons ainsi trois types distinctifs :

- La première a tendance à faire endosser la responsabilité à un enseignement inadéquat : Il n'y aurait jamais d'erreurs avec une méthode et un enseignement parfaits.
- La deuxième, plus pessimiste, pense que l'erreur est un phénomène inéluctable (rien n'est parfait en ce bas monde).
- La troisième considère que l'erreur est une manifestation normale, nécessaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère (c'est en se trompant qu'on apprend).⁴⁸

⁴⁶ Benamar, A. (1990), *Contribution à une didactique de l'analyse de l'erreur dans l'enseignement de la biologie, les obstacles rencontrés par les élèves de terminale dans la maîtrise du concept de reflexe*, Thèse, p : 08.

⁴⁷ Benamar, A. (1990) *Ouvrage cité*, p : 50.

⁴⁸ Porquier, R. (1975) *Enseignants et apprenants face à l'erreur*, In *le FDM* N°54, P : 29, Paris, Hachette.

Cette dernière attitude écarte, de la notion d'erreur, l'idée d'une faute, un péché incluant un mauvais choix volontaire qui mérite une sanction, même si celle-ci existe à travers la note d'évaluation (bonne ou mauvaise) d'un travail de l'élève. Les erreurs reflètent les obstacles rencontrés par ces élèves dans leur apprentissage du FLE compte tenu de sa différence de l'arabe. Pour être clair, nous tenterons de distinguer « Erreur » et « Faute » dans l'étude des erreurs. En fait, la dichotomie « Erreur/Faute » renvoie approximativement à celle établie par la théorie chomskyenne « Compétence/Performance ». ⁴⁹

Il y a en fait deux types d'erreurs :

- Des erreurs de performance, ou erreurs bêtes, étourderies, ou « lapsus », erreurs aléatoires, perturbation dans l'application d'une règle pourtant connue, due à la fatigue, stress, ou à l'émotion occasionnée par les conditions du devoir. L'élève connaît la règle qu'il aurait dû appliquer ; il est donc capable de se corriger, ceci correspond à la faute (un moindre mal, produire une forme incorrecte et être capable de justifier le choix de la forme erronée).
- Des erreurs de compétence, révélant une activité intellectuelle de l'élève (erreurs intelligentes), erreurs systématiques que l'élève ne parvient pas à corriger, mais capable d'expliquer la règle qu'il la appliqué.

Avec ce dernier type d'écart à la réponse attendue par l'enseignant, l'erreur devient à la fois inévitable (liée à la nature du développement cognitif de l'élève), et utile (tient un rôle dans le processus d'apprentissage, et non plus en bout de processus). Ceci correspond à l'erreur (incapacité de corriger les erreurs représentatives d'un savoir intériorisé).

En effet, la récurrence de certaines formes erronées n'implique pas qu'elles soient représentatives d'un savoir intériorisé, et même pas quand l'élève est capable d'expliquer la raison, ou d'identifier et de corriger la forme erronée lorsqu'il lui est demandé. Il s'agit ici de formes fréquentes, constantes, et fossilisées chez l'apprenant qui sait que la forme employée est erronée, mais ne peut et parfois ne veut se défaire de sa façon de faire.

⁴⁹ Porquier, R & Besse, H. (1984), *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier, CREDIF, p : 209.

Dans la perspective d'un enseignement centré sur l'apprenant, aucun pédagogue ne doute actuellement du rôle clé que détient les notions d'apprentissage et d'erreur en didactique des langues. D'une part, l'analyse des erreurs sert à décrire, expliquer, et corriger les erreurs (orientation didactique), et permet, d'autre part, de mieux comprendre et envisager les processus et stratégies d'apprentissage des langues étrangères (orientation psycholinguistiques).⁵⁰

II- 2- 2- ORIGINES DES TRAVAUX SUR L'ANALYSE DES ERREURS :

« La grammaire des fautes » de H. Frei, qui date de (1929), est le premier travail sur l'analyse des erreurs, toutefois, la paternité dans ce domaine revient à R. Lado (1957) qui les envisageait dans une finalité pédagogique.

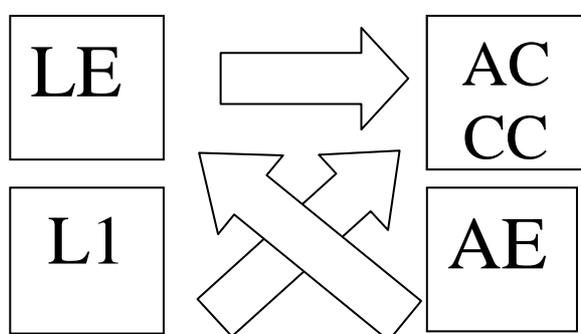
L'analyse contrastive est la comparaison minutieuse des systèmes de deux langues en vue de déterminer leurs similitudes et contrastes, elle prétend aussi pouvoir prédire des erreurs puisque les points de différence sont considérés comme les causes de celles-ci. L'analyse contrastive est basée sur l'hypothèse voulant qu'il y ait interférence de la langue maternelle lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, plus il existe des différences de structure entre les deux langues, plus l'apprenant rencontre des difficultés d'apprentissage. Autrement dit, l'analyse contrastive met uniquement l'accent sur l'interférence de la langue maternelle.

A partir des années soixante, l'analyse contrastive est passée à l'analyse des erreurs, en fait, celle-ci a pour objectif de décrire et d'expliquer les erreurs ainsi que les obstacles dues à l'interférence de la langue maternelle en vue d'un meilleur enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Ce changement d'attitude est dû à la convergence de deux facteurs :

- L'analyse contrastive présente des lacunes concernant le moyen de détecter les zones de difficultés dans l'apprentissage d'une langue étrangère.
- Une tendance à concentrer l'attention sur l'apprenant (donc l'apprentissage), plutôt que sur l'enseignant et les manuels scolaires, a été nettement marquée dans l'évolution de la didactique des langues. L'analyse des erreurs intéresse la recherche

⁵⁰ Porquier, R. (1977) In *Etude de linguistique appliquée*, N°25, p : 23, Paris, Ed : Didier Eruditions.

à cause de ses implications pratiques (travaux de S.P Corder, L. Dusková, R. Porquier, etc.). Le résultat principal de ces travaux est la découverte d'un domaine de difficultés dans l'apprentissage d'une langue étrangère qui était exclu jusque là par l'analyse contrastive. L'analyse contrastive et celle des erreurs se situent, en termes de complémentarité, sur les difficultés des erreurs interlinguales, alors que celui des erreurs intralinguales appartient exclusivement à l'analyse des erreurs. Les relations de complémentarité et d'échanges entre l'analyse contrastive (AC) et l'analyse d'erreurs (AE) d'une part, et entre l'analyse d'erreurs et la description de la langue étrangère (LE), d'autre part, suivant ce schéma qui représente, à notre avis, un ensemble de stratégies à adopter pour l'enseignement/apprentissage du FLE.



II- 2- 3- QUELQUES NOTIONS DES COMPOSANTES LINGUISTIQUES DES ERREURS :

II-2-3-1- LE SYSTEME INTERMEDIAIRE :

Tout apprentissage entraîne, avant la réussite, des erreurs commises par les efforts de l'élève qui utilise une langue constituée de formes linguistiques correspondantes (correctes) et de formes déviantes (erronées), ceci est jugé par rapport au système de la langue cible. Ces formes constituent « les systèmes intermédiaires » correspondant à une langue située quelque part dans la trajectoire conduisant l'apprenant de la langue source à la mise en place de celui de la langue cible ; ce système correspond également à « une compétence intermédiaire », et a pour caractéristiques d'être instable, transitoire, provisoire, et constamment transformable à chaque étape.

L'apprenant intériorise systématiquement un nouveau vocabulaire, de nouvelles structures. Le système transitoire (compétence transitoire) renvoie à l'instabilité constaté chez un même apprenant, l'analyse des erreurs se trouve donc devant différents objets linguistiques à prendre en compte :

- Le système complet de la langue maternelle de l'apprenant.
- Input de la langue apprise.
- Le système des apprenants constituant le matériel de l'étude de l'analyse des erreurs.
- Le système complet de la langue apprise qui sert à mesurer le déficit linguistique de l'apprenant et à mieux comprendre les mécanismes mis en œuvre par l'apprenant pour combler ce déficit ; ce qui va mettre au point des stratégies de correction et des meilleures méthodes d'enseignement.

II-2-3-2-ANALOGIE ET GENERALISATION :

Pour expliquer les erreurs produites par l'apprenant nous devons chercher à comprendre le fonctionnement des mécanismes amenant l'apprenant à combler le déficit linguistique provenant d'un savoir incomplet de la langue apprise.

Plusieurs travaux de linguistes ont montré qu'un pourcentage important des erreurs relève de processus non interférentiels et s'expliquerait non pas par l'influence de la langue maternelle, mais bien par des processus d'analogie ou de généralisation interne au système de la langue étrangère.⁵¹

Ces processus de généralisation et d'analogie avaient été déjà identifiés par les fondements saussuriens du langage. L'analogie consiste, dans l'apprentissage d'une langue maternelle, à établir un rapport entre une forme nouvelle, mal connue et une ou plusieurs formes mieux connues, à cause de leur ressemblance.

La généralisation est le processus par lequel nous appliquons une règle, un comportement organisé, à certaines formes linguistiques. Il s'agit là de deux activités parallèles qui interviennent chez l'apprenant, durant son apprentissage d'une nouvelle

⁵¹ Porquier, R. (1975), *Analogie, généralisation, et systèmes intermédiaires dans l'apprentissage d'une langue non-maternelle*, In *Bulag*, N°03, p : 04.

langue, pour combler le manque de connaissance dans cette langue. Leur trace peut être trouvée dans des énoncés erronés produits par les apprenants.

Ex : je lisais une heure aujourd'hui [qrit saâ liyoum].

Nous avons distingué différents types de production par généralisation ou par analogie ; dont ceux qui affectent l'orthographe plus particulièrement :

- La formation par analogie isolée (contamination) affectant des unités lexicales

Ex : « conter » de [compter] ou [conte].

- Analogie morphologique portant sur des paradigmes verbaux

Ex : « Il a prenu », « il boiré ».

- La généralisation de règles grammaticales plus ou moins abstraites ou profondes

Ex : « une heur et il est la » [saa wikoun hna].

Ces types de productions distinguées, se retrouvent systématiquement dans les copies des élèves, mais pour des raisons de temps et de choix d'objectifs, nous n'abordons dans ce travail que les erreurs d'orthographe lexicale chez ces apprenants de 1^{ère} AS. De telles productions peuvent être imputées, selon les cas, à la performance (comme souvent chez les locuteurs natifs) ou à la compétence du sujet à un stade donné. Plusieurs processus de généralisation/analogie peuvent se superposer dans la production d'un énoncé. Enfin, des processus d'interférences (interlinguales) et de généralisation/analogie (intralinguale) peuvent se superposer ou se conjuguer dans un même énoncé.⁵²

Ces observations mettent en évidence le fait que l'analyse contrastive ou d'erreurs, seules, ne peuvent être adéquates pour l'étude des erreurs et des difficultés des élèves ; l'une se doit d'être complémentaire de l'autre.

L'adaptation de ce point de vue nous conduit, avant l'analyse des erreurs, à faire une synthèse de comparaison, si élémentaire soit-elle des systèmes temporels et aspectuels du FLE et de l'arabe ; ceci permettant de comprendre les mécanismes conduisant les apprenants à des erreurs dans leurs productions écrites.

⁵² Porquier, R. (1975), *Ouvrage cité*, N°03, p : 49.

III-2- 4- ANALYSE CONTRASTIVE ET ANALYSE D'ERREURS :

La méthode contrastive est d'actualité dans la mesure où elle permet de mieux délimiter les obstacles pouvant survenir lorsqu'une communauté linguistique scolaire dotée d'une langue maternelle est placée en situation d'apprentissage d'une langue étrangère. Ce genre d'analyse permet en fait la description et l'explication de l'erreur ainsi que les difficultés issues de l'influence de la L.S. ce fait va nous permettre de qualifier ces habitudes de la langue maternelle de principales obstacles rendant difficile l'acquisition d'autres habitudes linguistiques. Néanmoins, nous ne pouvons pas nous contenter uniquement de l'approche contrastive et cela pour plusieurs raisons :

- Son cadre restrictif est l'objet de nombreuses critiques de la méthode contrastive.
- Des remarques, avancées par les linguistes à propos des erreurs faites par des apprenants au cours de l'apprentissage, ont révélés que l'hypothèse de l'analyse contrastive à elle seule ne pouvait constituer l'unique source de ces erreurs.

Suite à cela, nous avons constaté que :

- Des erreurs prévues par l'analyse contrastive ne se manifestent pas automatiquement.
- D'autres issues d'une langue cible donnée sont produites par des apprenants de langues maternelles différentes.

Certaines erreurs attribuées à l'analyse contrastive sont perçues aussi bien chez les sujets natifs qu'à travers « les différentes variétés ou normes de la L.C ». Par ailleurs, l'apprenant ne se trouve pas uniquement sous l'influence des deux langues L.S et L.C, mais aussi sous celle d'un stock accumulé et intériorisé (l'arabe dialectal). Certains psycholinguistes affirment même que l'analyse contrastive n'est pas en mesure de prédire les fautes fréquentes que produiront ceux qui apprennent une langue étrangère en partant d'une certaine langue de base. Plus important encore, ne analyse contrastive peut mener à la sous-estimation d'autres facteurs déterminants dans l'apprentissage et d'erreurs différentes de celles provoquées par les particularités strictement structurales des deux systèmes qui vont entrer en contact.⁵³

Le sens que nous pouvons attribuer aux erreurs dépend donc d'autres éléments psychologiques et psycholinguistiques dont il faut tenir compte.

⁵³ Porquier, R & Besse, H. (1984), *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Collect LAL, P : 204.

Ces différentes remarques témoignent de l'insuffisance des méthodes de l'analyse contrastive ainsi que des modèles linguistiques, inspirés des théories béhavioristes de l'apprentissage, sur lesquels elles se fondent. Toutefois, elles n'occultent pas le principe de l'analyse contrastive, mais conviennent que ni l'analyse contrastive, ni le transfert de la langue maternelle ne suffisent à rendre compte des erreurs rencontrées dans l'apprentissage, ni, à fortiori, à les prévoir sans exclure qu'elles puissent les contribuer à les expliquer au prix de précautions méthodologiques nécessaires.⁵⁴

Les insuffisances de l'analyse contrastive ont alors conduit quelques auteurs à envisager une autre démarche, à savoir, l'analyse d'erreurs ; celle-ci s'est développée dès les années soixante, et est devenu un élément clé dans les travaux de recherche en didactique des langues.

La présence de l'erreur dans le processus d'apprentissage est très importante ; car elle permet de montrer la manière dont se fait le contact entre les deux langues. Ceci explique, en grande partie, la raison pour laquelle nous attribuons à l'erreur en tant qu'indice réel des difficultés apparaissant durant l'apprentissage « l'erreur montre concrètement, sous une forme linguistique, un point faible de l'apprentissage, donc une faille ».⁵⁵

L'action concrète qui apparaît en vue d'une amélioration du processus d'apprentissage d'une langue se résume à l'élimination des obstacles. Pour cela, il devient impératif, d'une part, de prévenir la source des erreurs, et d'autre part de connaître celle-ci, pour les étudier ensuite tout en sachant que l'analyse d'erreurs (...) se donne pour but premier (...) de chercher à en élucider les causes.⁵⁶

⁵⁴ Porquier, R & Besse, H. (1984) *Ouvrage cité*, p : 204.

⁵⁵ Slama Cazacu, T. (1981) *Psycholinguistique appliquée, problèmes de l'enseignement des langues*, Paris, Bruxelles, p : 192.

⁵⁶ Frauenfelder, U & Porquier, R. (1980) *Enseignant face à l'erreur, ou de l'autre côté du miroir*, In *le F.D.M.*, N°154, p : 34, Paris, Hachette.

II-3- ERREURS DE CONFUSION ET L1 :

Les confusions sont des erreurs lexicales qui prennent source dans la L2 elle-même, il nous a semblé pourtant légitime de se demander si la langue maternelle de l'apprenant influe sur les confusions qu'il commet. Cité par Meara et Ryan, Assulaïmani observe, dans un test de reconnaissance des mots anglais, que les apprenants arabophones d'anglais langue étrangère confondent des mots à suites consonantiques similaires. Ils lisent alors à haute voix [stopped] pour « stupid ». Ces erreurs semblent montrer que les arabophones se fient à la suite consonantique du mot sans prêter attention aux voyelles. Cette manière de faire semble être dictée par les habitudes de lecture en langue maternelle ; nous savons en effet qu'en arabe la lecture à haute voix ne peut être qu'une reconnaissance de mots déjà communs, identifiables essentiellement par leur suite consonantique, alors que dans les langues indo-européennes, par exemple, elle peut aussi être l'articulation « aveuglée » de mots inconnus.⁵⁷

En entreprenant une vaste étude sur les erreurs de confusion dues aux « synformes » (formes lexicales similaires) en anglais langue étrangère (ex : sensible/sensitive), Laufer observe d'une façon générale que les apprenants ayant comme L1 une langue germanique ont tendance à confondre plus souvent que ceux ayant comme L1 une langue romane.

La probabilité de confusion peut donc varier en fonction de la nature de L1 ; par ailleurs, Laufer fait remarquer que le résultat selon lequel plus la L1 de l'apprenant n'est éloignée de L2, plus le nombre de confusion augmente, ne s'applique pas à toutes les catégories de synformes qu'elle a testé. Ainsi, les apprenants de langue maternelle sémitique semblent faire moins de confusion que ceux de langues maternelles germaniques ou romanes entre les synformes qui se différencient par une seule consonne (ex : simuler/stimulate). La conclusion sur l'influence de L1 dans les erreurs de confusion en L2 étant plutôt fragmentaire et en partie contradictoires.

⁵⁷ Laufer, B. (1991) *Similar Lexical Forms in interlangue*, Tübingen : Narr, p : 126-127.

II-3-1- LES CONFUSIBLES LEXICAUX :

AVANT-PROPOS :

Nous avons vu que la confusion lexicale est une erreur imputable à la similarité formelle et/ou la proximité sémantique entre le mot produit et le mot cible (en expression), et entre le mot donné (en compréhension). Dans cette partie, nous allons tenter d'explicitier la façon dont se manifestent la similarité formelle et la proximité sémantique entre deux ou plusieurs unités lexicales en FLE. Nous allons circonscrire ainsi le cadre conceptuel de ce que nous pouvons appeler « confusabilité » en L2. Pour ce faire, nous nous baserons sur des concepts clés de la lexicologie ; les mots qui présentent une similarité formelle et/ou une proximité sémantique entre eux, qui sont donc susceptibles d'être confondus, seront dits « confusibles lexicaux ».⁵⁸

Ici Room désigne en anglais par « confusibles », les mots qui se ressemblent à la fois par leur graphie, leur prononciation, et leur signification tels que : « barbaric/barbarian » et « biennial/biannual ». Laufer quant à lui propose en anglais le néologisme « *Synforms* » (Synformes) pour désigner les mots qui présentent une ressemblance formelle et éventuellement sémantique entre eux que ceux proches seulement sémantiquement.⁵⁹ Carpenter désigne aussi en anglais par « confusables », les mots qui peuvent être confondus autant parce qu'ils se ressemblent acoustiquement ou visuellement, que parce qu'ils se ressemblent sémantiquement (ex : stationary/stationery, educate/bring-up).⁶⁰

Il existe en français des répertoires de mots qui se ressemblent formellement et/ou sémantiquement, et dont le but est de mettre en garde les utilisateurs de la langue en clarifiant l'emploi de chaque mot à un autre qui lui ressemble, généralement un homonyme⁶¹, un paronyme⁶² (ou quasi-homonyme), un parasyonyme (ou quasi-synonyme).⁶³

⁵⁸ Room, A. (1979) *Room Dictionary of Confusibles*. London : Routledge and Keagan Paul, p : 68-69-70.

⁵⁹ Laufer, B. (1988) *The concept of « Synforms » (Similar Lexical Forms) in vocabulary acquisition*, In *Language and Education*, 2/2, p : 113-114.

⁶⁰ Carpenter, E. (1993) *Confusable words*, London, Harper Collins, p : 218-219-220.

⁶¹ Deux ou plusieurs mots distincts de forme identique. L'identité peut être :

- a) A la fois acoustique et graphique (ex : *somme* : *quantité, fardeau, sommeil*).
- b) Seulement acoustique (ex : *cent, sang, sans, sent*).
- c) Seulement graphique (ex : *je sens, le sens*).

Ullmann, S. (1952) *Précis de sémantique française*, Berne, Francke, p : 192.

⁶² Des termes dont les signifiés sont différents, mais dont les signifiants sont presque identiques (ex :

Certaines paires étant considérées comme paires classiques de confusion, figurent systématiquement dans ces répertoires (cf. allocation/allocution, conjecture/conjoncture, infester/infecter). Par contre, des paires comme (étendre/entendre, poisson/poison) n’y figurent jamais ; les natifs ne risquant pas de les confondre⁶⁴. Mais si le natif est à l’abri de la confusion lexicale entre mots de haute fréquence, l’apprenant en L2 ne l’est pas nécessairement. Ainsi, si les mots que les natifs risquent de confondre peuvent à fortiori être confondus par les apprenants en L2, les apprenants en L2 risquent en plus de confondre des mots qu’un natif ne confondrait jamais.

II-3-2- CONFUSIBLES FORMELS :

Pour être « confusibles formels », deux ou plusieurs mots doivent entretenir entre eux une relation formelle. En lexicologie française, la relation formelle entre unités lexicales est qualifiée soit d’homonymique, soit de paronymique. Ainsi, nous pouvons distinguer à l’oral :

- a) Les homophones : qui se prononcent de façon identique.
- b) Les parophones (paronymes) : qui se prononcent de façon presque identique.

Les homophones peuvent être homographes (ex : son « céréale », son « acoustique ») ou hétérographes, c’est-à-dire, de graphie différente (ex : amande/amende).

Les parophones sont normalement hétérogènes (allusion/illusion), mais peuvent aussi plus rarement être homographes (ex : fier « adj », fier « verbe »). De la même façon, à l’écrit, nous pouvons distinguer :

- a) Les homographes : qui s’écrivent de façon identique.
- b) Les parographes : qui s’écrivent de façon presque identique.

allocation/allocution, percepteur/précepteur).

Niklas-Salminen, A. (1997) *La lexicologie*, Paris, Armand Collin, p : 175.

⁶³ Des mots de sens très voisins (ex : maison résidence, villa, etc.)

Picoche, J (1992) *Précis de lexicologie, l’étude et l’enseignement du vocabulaire*, Paris, Nathan, p : 91.

⁶⁴ Il se peut évidemment qu’ils les confondent par inadvertance en faisant un lapsus, mais cela n’est pas une confusion au sens où nous l’entendons dans cette recherche.

Les homographes peuvent être homophones (ex : son « céréale », son « acoustique ») ou plus rarement hétérophones, c'est-à-dire, de prononciation différente (ex : sens « je », sens « nom »), les parographes peuvent aussi être homophones (amande/amende) ou hétérophones (allusion/illusion).

A) LES HOMOGRAPHES ⁶⁵:

Lorsqu'ils sont homophones, les homographes peuvent s'opposer par le genre (ex : le mode/la mode, la poste/le poste), ou la catégorie grammaticale (déjeuner « nom », déjeuner « verbe »). Deux homographes homophones peuvent cependant appartenir au même genre et à la même catégorie grammaticale (ex : son « céréale », son « acoustique »). Par contre, lorsqu'ils sont parophones, les homographes peuvent, de plus, s'opposer phonétiquement (ex : fier « verbe », fier « adj »). Dans une paire d'homographes parophones, l'alternance se situe généralement en fin de mots en plus d'une addition d'un ou de plusieurs phonèmes (ex : poster « verbe », poster « nom »). Les différents types d'homographies que nous venons d'évoquer font partie de ce qui est convenu d'appeler « homonymes ».⁶⁶ Ces unités lexicales étant ambiguës sont susceptibles de créer des confusions. Cela dit, cette sous-catégorie d'homonymes ne semble pas constituer la catégorie la plus importante des confusibles formels. D'une part, les unités lexicales appartenant à cette sous-catégorie d'hyponymes ne sont pas très nombreuses, d'autre part, même au cas où elles appartiennent au même genre et à la même catégorie grammaticale, elles n'appartiennent pas au même domaine sémantique, et dans ce cas les exigences au niveau des vraisemblances sémantiques favorisent l'interprétation.⁶⁷ Tel n'est pas le cas comme nous le verrons, plus bas, avec les parographes qui s'avèreront être les confusibles formels par excellence autant par leur nombre que par leur nature.

⁶⁵ Nous avons choisi arbitrairement de classer les confusibles formels en homographes et parographes ; ces deux catégories se subdivisant, chacune à leur tour, en homophones et parophones. Nous aurions tout aussi bien pu classer inversement les confusibles formels en homophones et parophones, que nous aurions alors subdivisé en homographes et parographes.

⁶⁶ A l'exception des homographes de genre différent (ex : le mode/la mode, la manche/le manche) qui, traditionnellement, ne sont pas considérés comme des homonymes, le genre étant traité comme un discriminant formel (Niklas-Salminen, 1997, p : 121).

⁶⁷ Niklas-Salminen, A. (1997) *Ouvrage cité*, p : 122.

B) LES PAROGRAPHES :

Lorsqu'ils sont homophones, les parographe peuvent s'opposer par un seul graphème (ex : amande/amende, auteur/hauteur).⁶⁸ Lorsqu'ils sont parophones, ils peuvent s'opposer par un seul phonème ou graphème (ex : foire/poire, paquet/parquet).

Homophones ou parophones, les parographe peuvent être décrits comme s'opposant par le morphème :

a) Le morphème radical (ex : œil/ail)

b) Le morphème dérivationnel (ex : montrer/démontrer, refaire/défaire)

Selon l'unité mise en jeu et pour une paire donnée de parographe (homophones ou parophones), l'alternance peut être qualifiée de :

a) Phonémique : l'alternance est qualifiée soit de vocalique (ex : enlever/élever), soit de consonantique (ex : foire/poire), elle peut être de nature variée ; ainsi, elle sera de nature vocalique minimale quand elle ne concernera qu'un seul trait distinctif (ex : tache/tâche) « [a] fermé/ [a] ouvert ».

b) Graphémique : l'alternance peut concerner :

1. Une lettre : (ex : foire/poire, ver/vert, paquet/parquet).

2. Un symbole : (ex : tache/tâche).

c) Morphémique : lorsque les parographe sont du même morphème radical (ils sont alors généralement aussi des confusibles sémantiques. La nature de l'alternance est préfixale (ex : refaire/défaire) ou bien suffixale ((ex : respectable/respectueux). Cela dit, cette nature n'est pas aussi aisée à décrire lorsqu'il s'agit des parographe de morphème radical différent (ex : locataire/locuteur, sein/saint). En effet, des tas de mots sont parographe ('homophones et parophones) sans qu'il soit possible de situer leur alternance.

Comme nous venons de le voir tout au long de ce chapitre, ce qui frappe dans une substitution fâcheuse est la configuration grapho-phonémique du mot cible qui émerge largement ressemblante dans le mot erroné (ex : [l.o.c.t.e.r] pour la confusion entre « locataire » et « locuteur »).

⁶⁸ Les parographe homophones constituent un autre cas d'homonymie.

Il convient donc de parler de ressemblance entre les deux confusibles formels plutôt que d'alternance ; la confusion devient ainsi une question de ressemblance, et la « confusabilité » une question de perception car les mots que l'un perçoit comme semblables, en risquant éventuellement de les confondre entre eux, ne seront pas nécessairement ainsi perçus par l'autre. Dans ce sens, par rapport aux homographes, les parographes sont la source de confusion la plus présente, en fait, ils sont non seulement à priori plus nombreux que ces derniers, mais leur nombre est en plus extensible puisque leur ressemblance formelle est sujette à la perception.

II-3-3- CONFUSIBLES SEMANTIQUES :

Pour que deux mots soient « confusibles sémantiques », ils doivent entretenir entre eux une relation sémantique ; cette relation de base existant entre unités lexicales sont la synonymie, l'antonymie, l'hyponymie. Parmi ces relations sémantiques, la synonymie n'est pas pertinente pour la confusion. En effet, nous ne voyons pas comment deux vrais synonymes,⁶⁹ c'est-à-dire que deux unités lexicales, parfaitement interchangeables dans tous les usages, puissent être considérées comme des confusibles sémantiques puisque leur substitution mutuelle ne débouche sur aucune erreur. La synonymie, étant une relation d'identité entre deux mots,⁷⁰ exclut l'erreur et donc la confusion, qui est un type d'erreur lexicale. Deux ou plusieurs confusibles sémantiques peuvent par contre entretenir entre eux une relation :

- Paronymique : quand la substitution se fait entre unités lexicales de même sens, mais de distribution différente (ex : savoir/connaître, voir/regarder).
- Antonymique : quand la substitution se fait entre unités lexicales de sens contraire (ex : grand/petit, chaud/froid) ou complémentaire ((ex : vrai/faux, homme/femme).
- Hyponymique : lorsqu'une unité lexicale est substituée par une autre de moindre extension (ex : « dîner » pour « repas »).

⁶⁹ Les cas de vraie synonymie sont rares et ne se rencontrent guère en dehors du langage technique ou scientifique (Niklas-Salminen, A. (1997) *Ouvrage cité*, p : 111).

⁷⁰ Niklas-Salminen, A. (1997) *Ouvrage cité*, p : 176.

II-3-4- CONFUSIBLES SEMANTICO-FORMELS :

Elles peuvent être considérées comme des unités lexicales qui se ressemblent formellement et sémantiquement.

- Les parophones (parographe) : qui sont également proches sémantiquement (ex : grain/graine).
- Les parasynonymes : qui se ressemblent aussi formellement (ex : gourmand/gourmet).
- Les antonymes : (ex : dessus/dessous).

Les confusibles sémantico-formels appartiennent à la même catégorie grammaticale (ex : les parasynonymes et les antonymes qui se ressemblent aussi formellement) ou non (ex : les parophones qui sont proches aussi sémantiquement).⁷¹

Pour une paire donnée de confusibles sémantico-formels, la proximité sémantique peut être plus importante que la similarité formelle (ex : neuf/nouveau) ou au contraire (ex : vénéneux/vénimeux). Cela dit, il serait donc difficile de discerner dans une confusion mettant en jeu deux confusibles sémantico-formels dans la mesure où la part qui revient à la ressemblance formelle est celle qui revient sur la proximité sémantique.

- RECAPITULATION :

Les confusibles lexicaux d'une langue donnée ne semblent pas être un ensemble fermé, ni prévisible une fois pour toutes. En dehors du fait que la similarité formelle et la proximité sémantique entre unités lexicales puissent être explicitées et décrites, le facteur d'imprévisibilité peut intervenir sous la forme de la perception que nous puissions avoir, consciemment ou inconsciemment, de cette ressemblance. L'ensemble de confusibles lexicaux pour un apprenant en L2 devient ainsi extensible, d'autant plus que sa L1 et son niveau de compétence risquent d'intervenir également.

⁷¹ Les parophones qui sont aussi proches sémantiquement seront alors d'un point de vue synchronique du même champ dérivationnel (ex : coiffe, coiffeur, coiffure, etc.) et diachroniquement de la même famille (ex : école, écolier, scolaire) qui sont des dérivés du latin *schola* (Nicklas-Salminen, A. (1997) *Ouvrage cité*, p : 129).

II- 4- INFLUENCE DE LA LANGUE MATERNELLE ARABE SUR L'APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE :

Certaines des difficultés des élèves de langue maternelle arabe apprenant le français écrit peuvent être mises en relation avec des différences entre les systèmes linguistiques. Comparaison des trois systèmes linguistiques et effets de leurs divergences sur l'apprentissage de l'orthographe en français.

Les innombrables difficultés auxquelles sont confrontés, à l'écrit, les élèves arabophones apprenant la langue française, découragent plus d'un enseignant. Pourtant, l'écrit demeure l'objet et la forme privilégiés de l'évaluation des connaissances reçues.

Dans l'activité de production écrite, le traitement de l'orthographe en cours d'acquisition s'exerce au détriment des activités de traitement sémantique : conceptualisation, mise en mots, révision... De plus, ces composantes de « bas niveau » présentent un coût cognitif encore plus important pour les sujets non francophones. En raison des limites de la mémoire de travail, les capacités attentionnelles ne sont plus disponibles pour l'exécution des tâches de « haut niveau » (conception, organisation et énonciation du message). Envisager des aides efficaces suppose de les fonder sur une réelle perception des causes de l'échec des stratégies orthographiques et de prendre en compte les différences saillantes entre les langues et cultures d'origine des apprentis scripteurs.

Contrairement au français qui est une langue latine, l'arabe est d'origine sémitique ; Ainsi, les différences, le sont encore davantage au regard du français.

II- 4- 1- ASPECTS PHONOLOGIQUE ET GRAPHIQUE :

L'arabe classique⁷², langue à vocalisme pauvre (3 phonèmes) et consonantisme⁷³ riche (26 phonèmes) s'écrit et se lit de droite à gauche et la graphie des mots transcrit leur prononciation. L'absence du concept « orthographe » dans et pour cette langue est d'ailleurs très significative à cet égard. En effet, la seule maîtrise de l'alphabet suffit au scripteur pour pouvoir transcrire correctement tout énoncé correctement prononcé.

De plus, les 28 lettres qui le composent peuvent être ramenées, dans leurs formes strictes, à 18 tracés réellement distincts.

Les voyelles, au nombre de trois ([α], [u] et [i]), sont représentées non pas par des lettres, mais par des marques diacritiques⁷⁴ notées au-dessus et au-dessous des consonnes. Et, à l'image de ces dernières, elles peuvent aussi se présenter sous forme de géménées marquant leur redoublement. Elles sont inférées, à la lecture, en fonction du contexte d'apparition du mot.

En arabe

Caractère	Nom	Caractère romain équivalent	Caractère	Nom	Caractère romain équivalent		
1	ا	Alif	ā (long), a, i, u	16	ط	Îā	I
2	ب	Bā	B	17	ظ	Vā	V
3	ت	Tā	T	18	ع	'in	'
4	ث	Thā	<u>Th</u>	19	غ	Ghin	Gh
5	ج	djim	Dj	20	ف	Fā	F
6	ح	Ĥā	E	21	ق	Qāf	Q
7	خ	Khā	<u>Kh</u>	22	ك	Kāf	K
8	د	Dāl	D	23	ل	Lām	L
9	ذ	dhāl	<u>Dh</u>	24	م	Mim	M
10	ر	Rā	R	25	ن	Nun	N
11	ز	Zin	Z	26	ه	Hā	H
12	س	Sin	S	27	و	Waw	wa
13	ش	chin	<u>Ch</u>	28	ى ي	Yā	Y
14	ص	Sād	S	29	ء	hamza	'
15	ض	Vād	V				

Par exemple, /kataba/ (« écrire »), transcrit graphiquement « ktb », sera prononcé, en fonction de ses co-occurents :/kataba/ (s'il est suivi d'un « sujet animé humain ») ; ou/kutiba/(s'il est suivi du GN « un texte », par exemple). Dans le premier cas, il

⁷² Le terme d'arabe classique s'applique à la littérature du Moyen Âge.

⁷³ David Cohen. «Les Langues chamito-sémitiques», vol. III de J. Perrot dir, *Les Langues dans le monde ancien et moderne*, C.N.R.S., Paris, 1989.

⁷⁴ Elles sont absentes de l'écriture classique, à l'exception des textes religieux.

s'agira un verbe actif ; dans l'autre, d'un verbe passif. Du point de vue graphique, il s'agit d'une seule forme ; en outre, en l'absence des voyelles à l'écrit, on transcrit moins qu'on ne prononce. Il en va de même avec les emprunts intégrés dans la langue : /bnk/, /flm/, etc. Le concept de « conscience orthographique » a donc peu de sens en arabe.

Le système consonantique arabe ⁷⁵

	Bilabiale	Labio-dentale	Dentale	Alvéolaire	Post-alvéolaire	Palatale	Vélaire	Uvulaire	Pharyngale	Glottale
Occlusive	B		ﺕ ﺘ	ﺩ ﺪ	ﺩﺯ		k			ﻩ
Nasale	M		N							
Fricative		F	ﺙ ﺫ ﺬ	ﺱ ﺯ ﺷ	ﺯ			ﺡ ﺀ	ﻩ ﻩ	h
Approxi.			R			j	w			
Latéral approxi.			L							

La diversité supérieure des sons vocaliques en français amène les élèves arabophones à en restreindre l'usage à ceux déjà connus dans la langue source.

Avant l'acquisition de la conscience phonologique et orthographique, les scripteurs ont tendance à substituer au son et au graphème du français des sons et des graphèmes proches dans leur langue maternelle. Dans certains cas, cet effet perdure ; en témoigne cet écrit d'une étudiante de licence de français :

« Les thèses de l'allemand Lutaire ebranle l'Europ une litterature spisifiquement protistonte ni de la nissicité de condané des principes fondateur de la religion catholique. »

Mais, le plus généralement, une fois la conscience phonologique acquise, l'effet inverse se produit : les sons *i* du français sont remplacés, en cas de doute, chez certains, par *é*. C'est ainsi, par exemple, qu'apparaissent « tessu », et « descipline », dans 60 % des copies d'examens d'élèves de 1^{ère} AS concernées par notre étude.

Revenir sur des habitudes contractées de longue date pose de réelles difficultés, telle la décontextualisation liée à l'usage d'un emprunt déjà intégré dans la langue

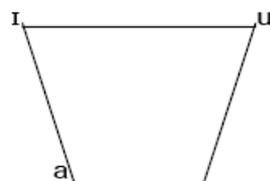
⁷⁵D. E. Kouloughli, *Grammaire de l'arabe d'aujourd'hui*, Paris, Presse Pocket, 1994.

maternelle, et ainsi transcrit : *Kalkir* (calcaire) ; *bises* (buses) ; *tiyou* (tuyau) ; *zigous* (les égouts), *dichi* (déchets), *poubale*, *pobele*, *pobile* (poubelle), *poulis* (police), *microube* (microbe), *bitrol*, *bitroul* (pétrole) ; transcription qu'il est d'ailleurs très difficile de distinguer d'une simple transcription phonétique.

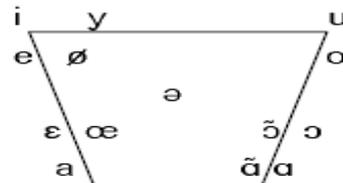
De nombreux emprunts existent dans l'arabe: des termes appartenant à des domaines scientifiques, technique, politique, par exemple. Cependant, les emprunts liés au domaine social sont d'abord pris dans leur sens mélioratif avant de finir, par extension de sens, par revêtir un sens péjoratif, une fois investis par la culture des usagers de la langue emprunteuse. Le sens est alors détourné. C'est le cas de « démocratie » qui renvoie au sémantisme de l'anarchie. Ce terme, dont les phonèmes sont assimilés à ceux de l'arabe sera prononcé : /dimukrasi/, /ʒun/. De même coexistent les emprunts/ʒun/, /libirti/, /sitwajan/, /darwa/, /grif/, /nuormal/, /famil/, aux orthographe difficilement prédictibles pour les apprenants berbérophones et arabophones.

En revanche, les emprunts du français à l'arabe, souvent pris dans un sens péjoratif, subissent une déformation phonétique délibérée à l'exemple de « toubib » prononcé/tabib/en arabe, et où le/a/qui existe pourtant en français est remplacé par le/u/.

Comparaison des systèmes vocaliques arabe, et français



Arabe



Français

- En arabe

- Voyelle i u (« ou » français)
- s a
- Semi- y (« j » de l'API, « ill » français de « bille »
- voyelles w

Le français, langue à vocalisme riche (16 voyelles) et à consonantisme relativement pauvre (20 consonnes) comporte 26 lettres dont vingt consonnes et six voyelles.

Nous retrouvons 130 graphèmes, qui sont les unités de base. Les correspondances graphèmes-phonèmes sont régulières et largement prédictibles (k — >/k/) tandis que les relations phonèmes-graphèmes le sont moins (/k/—> k, qu, c, ch). À l'oral, les frontières des mots ne sont pas toujours facilement perçues ; ce qui peut entraîner des difficultés d'identification des mots écrits.

En effet, il n'est évidemment pas difficile de rencontrer dans cette langue des mots pour lesquels il existe une coïncidence absolue entre les lettres et les sons : « unité » renvoie à /ynite/, de sorte que les erreurs d'orthographe sur ce mot sont peu probables pour le natif.

Toutefois, les cas de ce genre sont relativement rares. D'une part, il n'arrive jamais qu'un son soit noté dans tous les cas par le même signe graphique, comme en arabe. Le son /s/, par exemple, est noté alternativement par s, ss, c, ç, t, sc, sth (« asthme ») ; x (« dix »), etc. Quant au son /e/, il donne lieu aux notations suivantes : e, devant une consonne muette : « ces » ; é, ai, ais, a quand il est suivi de y : « pays », œ, dans « vœu », etc. D'autre part, il arrive rarement qu'une lettre corresponde toujours à un même son. Ainsi « s » renvoie alternativement à /s/ ou à /z/, sans parler des mots où il ne renvoie à aucun son, dans la marque du pluriel des noms, par exemple. De son côté, /a/ noté a (« gaz »), devient /e/, dans « pays ».

Système consonantique du français

	Bilabiale	Labio-dentale	Dentale	Alvéolaire	Post-alvéolaire	Palatale	Vélaire	Uvulaire	Pharyngale	Glottale
Occlusive	P b		t d				k g			
Nasale	M		N				ŋ			
Fricative		f v		S z	ʃ ʒ			ʁ		h
Approximative						j	W ʁ			
Latérale approximative			L							

Si la transcription correcte d'un vocable, en kabyle ou en arabe, dépend presque exclusivement de la maîtrise de sa prononciation, en revanche, en français, cette condition est très loin d'être suffisante, cf. le e muet, le x (/ks/, /gz/, /s/, /z/) et le h qui, seul, ne renvoie jamais à aucun son (« huile », « haricot »), mais marque parfois l'impossibilité de la liaison et de l'élision. Il est donc nécessaire que l'image spécifique à chaque mot soit gravée dans la mémoire de l'apprenant.

Aussi, un sujet arabophone qui n'a pas encore acquis la conscience orthographique inhérente au français aura-t-il tendance à écrire comme il prononce (chez l'arabophone débutant, on pourrait même s'attendre à l'élision des voyelles). Il prononcera : [bosta], pour « poste », [bulis] pour « police », [biru] pour bureau, [fakas] pour « vacances », [wit] pour « huit ». D'ailleurs, les scripteurs, même adultes, s'arrêtent souvent après chaque mot pour vérifier ce qu'ils viennent d'écrire, prononcent à haute voix chaque mot écrit. Ils passent par la subvocalisation des mots pour avoir accès à leur représentation orthographique.

Les erreurs d'orthographe d'usage consistent dans la transcription des consonnes sans ou avec élision partielle des voyelles, à l'exemple de l'arabe et dans la transcription phonétique des mots, notamment des emprunts intégrés à la langue source. C'est pourquoi s'il s'agit d'un mot dont la graphie n'est ni familière ni automatisée, le faire prononcer avant de l'écrire, pour l'entendre et s'assurer de son articulation syllabique constitue une aide efficace.

➤ **DES GENRES DECALES**

La catégorisation générique tripartite des noms (neutre, masculin, féminin) de la langue arabe s'oppose au système binaire français où l'opposition masculin *vs* féminin correspond pour les noms d'êtres humains et d'animaux à l'opposition sexuelle, malgré certaines exceptions (« une victime » peut être un homme, « une sentinelle » est le plus souvent du sexe masculin).

Cette difficulté de transposition des genres apparaît dans l'écrit d'une étudiante de quatrième année de licence de français qui commence son énoncé par l'expression « Première mot ». La confusion des genres se trouve corrélée à une distorsion phonique : le syntagme n'a en effet aucune relation syntaxique ni sémantique avec le reste de la phrase. Il s'avère être un indicateur de série introduisant une énumération, en arabe et correspond à « premièrement », en français (faux « calque »). Le vocable « mot » étant un nom féminin en arabe, le déterminant « première » a été accordé au même genre. Attirer l'attention de l'apprenant sur les disparités génériques peut éviter de tels écueils.

➤ **L'ACCORD DU VERBE**

Le problème du nombre et celui de l'accord du verbe avec le sujet s'appréhendent différemment en français et en arabe. Le type d'erreurs liées à cette disparité fonctionnelle peut sans doute être identifié par un enseignant averti. Toutefois, la gestion de ces hétérogénéités orthographiques est d'une complexité variable en fonction de la proximité du sujet par rapport au verbe. C'est le cas lorsque le nom est remplacé par une anaphore sans antécédent rapproché, ou lorsque l'antécédent doit être inféré. Les situations linguistiques où le scripteur utilise un substitut renvoyant à un concept activé dans sa langue maternelle créent en français des dysfonctionnements dans la mise en place des accords. La transposition des connaissances linguistiques verbales n'est guère plus simple à établir. En effet, le français comporte 21 temps, dont chacun possède ses valeurs et indications morphologiques propres, souvent données par des lettres muettes, à l'exemple du « s » de la deuxième personne du singulier et des formes homophones à l'oral qui ne peuvent être interprétées qu'à l'aide

d'indications fournies par le contexte linguistique. En outre, ces 21 temps sont répartis selon leurs aspects en 10 temps simples (aspect non accompli) et en 11 composés d'un auxiliaire et du participe passé du verbe conjugué (aspect accompli). Aussi, tout verbe conjugué comporte-t-il l'ensemble de ces déterminations.

En revanche, les deux langues sources sont dépourvues de mode et d'aspect. L'arabe dispose de trois temps distincts (passé, présent à valeur possible de futur et impératif). Dans les deux cas, l'infinitif n'est ni un temps, ni un mode. Il ne se distingue de la troisième personne du singulier du passé que par le terme antéposé « verbe ⁷⁶ », qui l'accompagne pour préciser qu'il s'agit bien de l'infinitif. Ce sont à la fois de parfaits homophones et homographes. Ainsi « écrire », employé seul ou suivi d'un syntagme nominal, renvoie au passé (à valeurs de passé composé dans l'ordre du discours et de passé simple dans le récit) et « verbe + écrire », au passé. L'état duratif dans le passé, équivalent de l'imparfait en français, est exprimé au moyen du verbe « être au passé » ([kn]) + le verbe en question, au présent.

L'accord du participe passé en arabe se résout aisément car il prend la même marque que celle de l'adjectif se rapportant à un syntagme nominal prépositionnel féminin singulier. Ainsi, le morphème [ti], en arabe, est également appliqué aux 3^{ème} personnes des féminin et masculin pluriels et du singulier.

En français	En arabe
« La voiture est arrêtée »	[tawaqafati s. sijâratu]
« Les voitures sont arrêtées »	[tawaqafati s. sijjârât]
« Les chiens ont aboyé »	[nabahati lkilabu]
<i>Accord en genre et en nombre du sujet et du verbe</i>	<i>Le verbe porte toujours la marque du féminin singulier</i>

Au regard de ces divergences importantes entre la langue cible et la langue source, il est impossible de prévoir tous les cas d'erreurs induites par les interférences.

Cependant, parmi ces erreurs attendues en français figure l'absence de marque de l'infinitif après un verbe conjugué ou suivant une préposition ; le scripteur arabophone aura tendance à remplacer l'infinitif du verbe français par sa forme du présent.

⁷⁶ Le terme [fiçl] désignant le « verbe » en arabe, correspond à l'expression « le faire ». Ce verbe est constitué de trois consonnes f-ç-l qui se combinent selon diverses structures avec les différentes voyelles pour former des noms simples et des verbes auxquels il est possible de rattacher des affixes dans les cas de dérivations.

Une deuxième erreur consiste à substituer la forme infinitive à un temps du passé et à n'adopter que celle-ci pour les temps composés : cela est d'autant plus prévisible que le verbe « avoir » n'existe pas en arabe (il appartient à la catégorie des prépositions). Quant à « être » ([kana]), il n'existe qu'en tant que verbe d'état seulement. De ce point de vue, cette dernière lacune sera la source de deux types majeurs de difficultés dans l'emploi des temps composés, celle du choix de l'auxiliaire et celle de l'accord du participe passé français. Ces élèves de 1^{ère} AS, n'ayant pas encore intégré le concept d'accord graphique, adoptent le même comportement orthographique à l'égard de l'écrit en français que celui qu'ils ont acquis en arabe. Cette prise de conscience orthographique est apparue chez 20 % des élèves de la neuvième année fondamentale (fin du cycle II), considérés, par leur enseignante, comme étant d'un assez bon niveau par rapport à l'ensemble de la classe.

Dans le cas de l'accord des verbes avec le sujet, se produit souvent une désactivation du processus au fil des occurrences. Par ailleurs, l'ajout du « s » semble dû à une confusion entre le nom et le verbe et à l'activation d'un concept nominal dans la langue maternelle.

CONCLUSION :

La catégorisation des erreurs orthographiques récurrentes montre que ces erreurs relèvent d'un transfert de connaissances et de stratégies construites dans les deux premières langues, en raison de l'indisponibilité, en mémoire à long terme, de celles nécessaires à la réalisation d'un but dans la langue cible. Cependant, nombreuses sont les erreurs liées à des problèmes d'exploitation des ressources cognitives, la mémoire de travail étant limitée du point de vue de la durée et du volume de la rétention de l'information. Ainsi, la simultanéité des opérations effectuées par le scripteur peut entraîner la non activation ou une activation partielle de connaissances, d'où la difficulté pour garder en mémoire des connaissances liées à l'orthographe grammaticale (cas de l'application de la règle d'accord à toutes les déterminations se rapportant au même nom, notamment dans une phrase où les terminaisons ne

s'entendent pas à l'oral). Les types d'erreurs dues à cette limite sont en effet récurrents chez tous les sujets considérés, de l'élève débutant à l'étudiant en fin de cursus.

La langue maternelle arabe de ces élèves est loin d'être sans effets dans l'apprentissage du français langue d'intégration, seconde ou étrangère.

Les connaissances construites dans cette langue et cultures jouent un rôle dynamique considérable dans le processus d'apprentissage de l'écrit relayé par l'étayage de l'oral. S'attacher à la transcription phonétique ne fait pas perdre de vue l'importance de la norme de l'écrit et de son rôle dans la communicabilité du message.

L'acquisition de la compétence orthographique suppose aussi l'acquisition d'automatismes graduellement conduits. Mais la réflexion métalinguistique produite par la confrontation des systèmes linguistiques en présence nourrit les apprentissages linguistiques et aide, de manière contrastive, à appréhender le nouvel objet linguistique en cours d'acquisition, et contribuer, finalement, à asseoir une didactique de l'erreur d'orthographe en classe de FLE beaucoup plus orienté vers la proposition et la remédiation.

CHAPITRE III :

PROPOSITIONS DIDACTIQUES

Savoir orthographier est une compétence qui se construit progressivement chez les apprenants. Le système, à la fois complexe et rébarbatif, qui gouverne l'orthographe du FLE explique en partie ces difficultés, mais il semble que la réflexion sur la mise en place d'une didactique de l'orthographe se heurte d'abord à des obstacles étrangers à la langue elle-même (interférence de l'arabe). L'acquisition du FLE correspond à la mémoire, l'usage (la répétition), la recours à l'étymologie et à l'histoire (origines grecques ou latines), ainsi qu'à la langue actuelle (phonologie, morphologie, syntaxe, lexique).⁷⁷ Le système orthographique est une variation intégrée de principes fondamentaux : l'écriture de sons de la langue et l'écriture des unités porteuses de sons. Les fautes commises en écriture par les élèves ne sont que des applications erronées de ces principes. En effet, les erreurs orthographiques réalisées sont en général le fait de l'exploitation de ces principes selon des procédures qui ne sont pas adaptées à la situation. Enseigner l'orthographe consiste alors à mettre en coïncidence les deux systèmes de variation relatifs à l'élève et à la norme.⁷⁸

C'est en se basant sur l'observation des stratégies déficientes d'un groupe d'élèves que l'enseignant peut diagnostiquer les difficultés et orienter son action sur le processus, c'est-à-dire allier à l'enseignement d'un contenu celui d'une manière d'apprendre.

III- 1- LE ROLE POSITIF DE L'ERREUR SUR L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE :

Au niveau pédagogique, même si l'erreur révèle les difficultés de l'apprenant dans son apprentissage de l'écrit, elle est généralement abordée positivement puisqu'elle permet de déterminer les procédures ou stratégies déjà acquises et celles qui demeurent encore instables ou en cours d'acquisition. Toutefois, elle peut jouer également un rôle négatif. Dans la lignée de cette étude, nous avons montré que, dans un paradigme d'apprentissage de l'orthographe, la production d'une erreur induisait effectivement une interférence sur la mémorisation de l'orthographe correcte. De même, l'utilisation et le traitement attentionnel de l'erreur dans certains logiciels

⁷⁷ Catach, N. (1978) *L'orthographe, Que sais-je ?*, Presses Universitaires de France, p : 94-95.

⁷⁸ Angoujard, A. (1994) *Savoir Orthographier*, Paris, Hachette, p : 07.

d'acquisition de l'écrit produisent également une interférence sur la mémoire de l'apprenant. L'ensemble de ces résultats suggèrent, au niveau des pratiques pédagogiques, de neutraliser cette interférence en réduisant l'attention accordée à l'erreur. Le doute orthographique et la faute d'orthographe jalonnent l'acquisition de l'écrit chez l'apprenant, par exemple ; les mots : [Nasselle] ou [Nacelle] ? [Carrosse] ou [Carosse] ? [Parure] ou [Parrure] ? [Oppulence] ou [Opulence] ? etc.

Il est ainsi facile de constater que l'apprentissage de l'orthographe lexicale ne rencontre jamais de point final et qu'il nécessite de mémoriser pratiquement l'orthographe précise de tous les mots du FLE, face à une telle quantité d'information à mémoriser, quels sont les facteurs qui facilitent ou ralentissent un tel apprentissage ?

Les théories de l'apprentissage indiquent que l'établissement des connaissances dépend à la fois de la fréquence à laquelle nous les rencontrons, mais également du niveau de traitement ou encore de l'attention accordée par l'élève lors de leur mémorisation.⁷⁹

Répétition et attention allouée lors du traitement de ces connaissances ne sont, toutefois, pas les seuls éléments qui déterminent la dynamique de l'apprentissage. Chaque domaine de connaissance comporte un certain nombre de difficultés propres qui occasionnent certaines interférences entre les connaissances à acquérir. Le système d'écriture alphabétique du FLE, très inconstant lors du passage du langage oral au langage écrit, crée naturellement la possibilité de confusion entre différentes orthographe phonologiquement plausibles d'un même mot (ex : la reine, la rène, l'arène), ainsi, ce mot peut s'écrire sur le plan des correspondances phonographémiques. La présence de telles confusions dans un domaine de connaissance augmente la complexité de son apprentissage, et également la probabilité de produire des erreurs. Aussi, les performances de l'élève oscillent-elles entre réussite et erreurs au cours de son apprentissage du FLE. Cependant, même si elle reflète l'échec de l'apprenant et les difficultés qu'il rencontre, l'erreur permet en effet de déterminer les stratégies ou procédures déjà acquises et celles qui demeurent encore instables ou en

⁷⁹ Perruchet, P. (1988) *Les automatismes cognitifs*, Bruxelles, Mardaga, p : 28.

cours d'acquisition. L'erreur est même souvent présentée comme un élément dynamisant dans l'apprentissage du FLE.⁸⁰

La réalisation d'une erreur confronte l'élève avec les contradictions et confusions du domaine des connaissances ; et les déséquilibres ponctuels engendrés par l'erreur incitent le sujet à dépasser son état actuel pour chercher de nouvelles solutions.⁸¹

Dans une telle perspective, la confrontation avec l'erreur se révèle être un moment essentiel dans le progrès des connaissances ; c'est la raison pour laquelle, sur le plan pédagogique, non seulement nous accordons généralement à l'élève le droit à l'erreur, mais nous saisissons l'occasion des erreurs produites pour enrichir la métaconnaissance du domaine à apprendre en soulignant les confusions possibles. Le développement, en parallèle de cette métaconnaissance sur la structure et les propriétés des informations à apprendre, fournit un support ou un ensemble d'indices explicites qui permettent ultérieurement de lever certaines ambiguïtés ; noter par exemple que la séquence phonologique (or) s'écrit [ort] dans (fort), et [ord] dans (nord) permet dans un premier temps d'alerter l'élève sur ces confusions possibles pour l'inciter, dans un deuxième temps, à utiliser les indices morphologiques (ex : le féminin de ces mots « forte », ou la forme adjectivale « nordique ») de manière à résoudre ces conflits orthographiques. C'est ainsi que de nombreuses méthodes utilisent les erreurs dans le cadre même de l'apprentissage.⁸²

Trouver les fautes d'orthographe dissimulées dans un texte, choisir la bonne orthographe parmi d'autres orthographe possibles, générer soi-même d'autres façons d'écrire un mot, sont autant de méthodes qui s'appuient sur le rôle constructeur et dynamisant de l'erreur.

⁸⁰ Astolfi, J-P. (1997) *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, E.S.F, p : 36.

⁸¹ Inhelder, B & Sinclair, H & Bovet, M. (1974) *Apprentissage et structures de la connaissance*, Paris, P.U.F, p : 49.

⁸² Blumberg, P. (1976) *The effects of written attempts prior to correct visual presentation on spelling acquisition and retention*. In *Contemporary Educational Psychology*, N° 01, p : 224-228.

III-2- LE ROLE NEGATIF DE L'ERREUR SUR L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE:

Dans une série d'études récentes nous nous sommes précisément intéressés au rôle de la gestion de l'erreur dans le cadre de l'acquisition de l'orthographe. Concernant l'influence de la production d'erreurs dans l'acquisition de l'orthographe lexicale, ce constat nous renseigne donc sur deux points :

- En premier lieu, la production et le traitement d'une erreur interfèrent avec l'acquisition de l'orthographe correcte ; cette interférence apparaît si l'élève produit au moins une erreur avant d'accéder à l'orthographe correcte.
- En second lieu, cette interférence semble maximale lorsque l'erreur et la réponse correcte partagent les mêmes modalités de traitement. Aussi, s'il apparaît difficile, d'un point de vue pédagogique, d'éviter la production d'erreurs, il semble possible d'en limiter les effets négatifs en s'assurant que le type de traitement réalisé sur la réponse correcte est différent de celui qui est réalisé lors de la production d'erreurs. Il semble enfin que laisser deviner l'enfant jusqu'à ce qu'il trouve la bonne réponse ne favorise pas la mémorisation de l'orthographe correcte.

Pour ce qui est de la question du traitement attentionnel de l'erreur, les observations enregistrées soulignent le rôle négatif de la confrontation à l'erreur pour l'acquisition d'une orthographe lexicale. En fait, elles indiquent plus spécifiquement que qu'en induisant au traitement attentionnel de l'erreur, l'interférence qu'elle produit sur la mémorisation de l'orthographe correcte augmente. Aussi, contrairement à l'emploi qui en est fait par un grand nombre de logiciels d'acquisition de l'orthographe, une situation ludique dans laquelle l'élève doit trouver l'orthographe correcte parmi un ensemble d'orthographe possibles semble en effet renforcer l'interférence produite par les orthographe erronées.

III-3- DE L'ATTENTION MAIS PAS D'ERREUR :

Les expériences que nous venons de présenter rejoignent les études antérieures montrant un effet négatif de la confrontation à l'erreur sur la mémorisation.⁸³

De manière générale, nous pouvons donc dire que le simple fait de porter attention à une information erronée, même si l'élève sait qu'il s'agit d'erreur,⁸⁴ induit une interférence sur l'acquisition de l'information correcte. La dernière série d'expériences présentée vient confirmer cette idée ; puisqu'en provoquant très spécifiquement un traitement attentionnel sur une partie d'un mot, nous induisons une interférence accrue de l'erreur sur la mémorisation de l'orthographe correcte de cet endroit précis. Ces situations d'apprentissage en choix forcé ou en choix multiple sont donc pour le moins paradoxales puisqu'elles sollicitent l'attention de l'apprenant pour l'aider à mieux mémoriser une orthographe lexicale, et, dans le même temps, conduisent à mémoriser une information erronée. Toute la difficulté au niveau pédagogique semble résider dans le choix d'une activité qui incite l'élève à traiter attentionnellement l'information à mémoriser en évitant de le confronter soit à ses propres erreurs, soit à des erreurs proposées par l'enseignant. Par ailleurs, si ces expériences montrent que le fait de porter attention à des erreurs produit une interférence au sein de la mémoire de l'apprenant, elles ne nous renseignent pas sur l'efficacité globale de cette méthode par rapport à d'autres méthodes pédagogiques. Est-ce qu'une méthode éliminant tout contact avec l'erreur donnerait de meilleurs résultats (comme une tâche de copie de l'orthographe correcte) ?, ou bien la situation de choix multiples ne permet-elle pas également un traitement attentionnel de la bonne orthographe et par conséquent, une meilleure mémorisation de cette information ?

L'enjeu pédagogique semble donc consister à trouver une manière de diminuer l'interférence produite par l'erreur tout en bénéficiant, pour la mémorisation de l'orthographe correcte, de l'attention allouée à ce type d'exercice. Une solution à ce dilemme pourrait consister à faire varier les orthographes incorrectes utilisées durant

⁸³ Baddely, A & Wilson, B.A. (1994) *When Implicit Learning fails : Amnesia and the problem of error elimination*, In *Neuropsychologia*, N° 32, p : 53-68.

⁸⁴ Perruchet, p & Rey, A & Hiver, E & Pacton, S. (sous presse) *Do didactors interfere with memory for study pairs in associative recognition ?*, In *Memory and Cognition*. (psychonomic.org).

l'apprentissage en choix forcé. Dans cette situation, à chaque choix parmi l'orthographe correcte et une autre incorrecte, l'élève traite attentionnellement l'information correcte et consolide ainsi son apprentissage. En revanche, l'erreur utilisée n'étant jamais la même ; son pouvoir interférent peut être diminué tout en consolidant à chaque fois la mémorisation de la bonne orthographe, il est possible d'éviter en outre de proposer comme alternative les erreurs les plus fréquentes ou les plus plausibles; de cette façon, même si l'élève porte attention à ces erreurs, il aura du mal à les mémoriser comme écriture possible.

III-4- QUELLE ATTITUDE ADOPTER FACE A L'ERREUR ? :

Sur le plan pédagogique, même s'il est possible d'envisager des situations d'apprentissage minimisant le contact avec l'erreur, il demeure impossible d'exclure toute confrontation ou toute production d'erreur. Rappelons que de toute manière ceci ne serait pas souhaitable puisque l'erreur joue également un rôle positif en renseignant sur l'état d'avancement d'un élève dans son apprentissage de l'écrit.⁸⁵ Et sur les nouvelles acquisitions qu'il est en mesure d'assimiler, dans un perspective constructiviste.

L'attitude à adopter face à la production d'une erreur varie selon le niveau de l'élève dans l'acquisition de l'écrit, et selon l'objectif de l'exercice à réaliser.⁸⁶

Un enfant qui est entrain d'apprendre les correspondances phono-graphémiques, et pour qui cette connaissance n'est pas encore stabilisée, n'est pas en mesure de bénéficier d'une correction systématique de l'orthographe des mots ou en tout cas il apparaît nécessaire de ne pas absorber toute l'attention de l'élève dans ce type de traitement lexical. La production d'une écriture phonologiquement plausible avant de porter attention à l'orthographe précise des mots nous semble souhaitable ; en fait, l'erreur lexicale est autorisée ici pour favoriser l'établissement des correspondances sous-lexicales phonèmes/graphèmes.

⁸⁵ Treiman, R. (1998) *Why spelling ? : The benefits of incorporating spelling into beginning reading instruction.* In J. Metsala & L. Ehri (EDS), *World recognition in beginning literacy*, p : 289-290-291, Mahwah, NJ : Erlbaum.

⁸⁶ Barksdale-Ladd, M.A & King, J.R. (2006) *The dilemma of error and accuracy : In Exploration Reading Psychology*, N° 21, p : 353-354-355.

De même, si l'exercice d'écriture porte sur le contenu du texte, il est difficile pour l'élève de porter attention à l'orthographe des mots, à la structure des phrases, ou à la ponctuation ou la grammaire ; dans un tel contexte, attirer l'attention de l'élève sur l'orthographe lexicale risque de limiter le traitement sémantique, en effet, les erreurs font partie intégrante de l'acquisition de l'écrit, et les corriger de manière systématique risque de freiner son développement.

Dans une étude réalisée⁸⁷, des classes pratiquant les écritures inventées sont comparées à des classes adoptant une approche traditionnelle de l'écrit basée sur la production de mots bien orthographiés. L'ensemble des élèves bénéficie par ailleurs d'exercices portant sur les correspondances lettres-sons et sur la conscience phonémique. Les élèves observés ayant pratiqué les écritures inventées produisent davantage de mots dans un exercice de production de texte et passent plus de temps à écrire et se relire. Les enfants ayant pratiqué une méthode plus traditionnelle sont davantage occupés à vérifier l'orthographe des mots auprès de leurs camarades ou dans un dictionnaire. De même, dans un test standardisé d'écriture et dans un test d'écriture de mots réguliers et rares, les enfants du groupe « écritures inventées » obtiennent de meilleurs résultats, l'effet de cette pratique pédagogique étant plus particulièrement bénéfique pour les élèves ayant initialement un niveau faible en connaissance alphabétique en lecture et écriture. Les écritures inventées semblent aider les élèves à apprendre et à mettre en œuvre le principe alphabétique. Cependant, nous pourrions redouter que cette pratique pédagogique ralentisse l'acquisition de l'orthographe lexicale. Certaines études semblent indiquer que cette crainte est infondée.⁸⁸ L'objectif de cette méthode pédagogique est de faciliter la mise en place des procédures de transcodage sons-lettres en sollicitant le plaisir d'écrire des histoires chez l'élève. Du point de vue du développement des compétences en écriture, autoriser dans un premier temps les erreurs lexicales apparaît comme un moyen de faciliter l'établissement de ces correspondances. En retour la consolidation de ces procédures sous-lexicales permet à l'enfant de porter attention progressivement au codage lexical.

⁸⁷ Clarke, L.K. (1988) *Invented versus traditional spelling in first graders writings : effects on learning to spell and read*. In *Research in the teaching of English*. N° 23, p : 281-282-283.

⁸⁸ Ehri, L.C & Gibbs, A.L & Underwood, T.L. (1988) *Influence of errors on learning the spelling of English words*, In *Contemporary Educational Psychology* N° 13, p : 236-237-238.

Nous retrouvons ici l'idée d'auto-apprentissage « Self-teaching »⁸⁹ au niveau de l'acquisition de la lecture, idée selon laquelle la mise en place des procédures lexicales dépend de l'établissement des procédures sous-lexicales qui permettent aux élèves de produire et d'auto-entretenir leurs productions lexicales.

L'attitude à adopter face à l'erreur varie donc en fonction de la maturation des processus cognitifs impliqués dans la production écrite. Même si l'influence négative de l'erreur est très certainement présente à tous les âges, le premier objectif pédagogique, pour un élève, est d'établir des procédures de conversion sous-lexicales. Il apparaît donc utile de ne pas fixer l'attention de l'élève sur l'orthographe lexicale à cette étape de son apprentissage.

En revanche, lorsque l'objectif pédagogique devient la mise en place des connaissances orthographiques lexicales, les expériences présentées ici suggèrent que les pratiques pédagogiques doivent minimiser l'attention portée aux erreurs de manière à diminuer l'interférence qu'elles produisent sur la mémorisation de l'orthographe des mots.

III-5- LA MAITRISE DE L'ECRIT :

III-5-1- L'APPRENTISSAGE DE LA PRODUCTION ECRITE EN CLASSE DE FLE :

L'apprentissage de la production écrite constitue un véritable calvaire pour beaucoup d'élèves qui se trouvent peu, sinon pas du tout outillés pour qu'ils puissent s'investir et réinvestir leurs acquis pour comprendre une consigne et répondre aux contraintes d'un sujet proposé par l'enseignant. Les raisons en sont multiples:

1. Des pratiques cloisonnées en matière d'enseignement ; Il est à noter que pour beaucoup d'enseignants, les domaines d'apprentissage sont exclusifs les uns par rapport aux autres et ne doivent pas converger sous forme d'un continuum et d'un cheminement logique, heuristique et pédagogique.
2. Des progressions stéréotypées qui n'ont pas d'ancrage appliqué à l'environnement de l'apprenant; beaucoup d'activités sont loin de se conformer au profit

⁸⁹ Share, D.L. (2004) *Orthographic Learning at a glance : On the time course and developmental on set of Self-teaching*, In *Journal of Experimental Child Psychology*, N° 87, P : 267-268-269.

psychologique, cognitif, sociologique et stratégique des apprenants en question.

3. Un cursus qui ne table pas sur le constructivisme, la progressivité, la faisabilité, la vraisemblance et l'efficacité et la pragmatique.
4. Des apprentissages qui ne mettent pas en valeur la métacognition, l'explicitation, le prolongement et le transfert.
5. Des outils méthodologiques et un sous-bassement théorique qui n'éclaircissent pas les modalités d'articulations du parler, du lire/écrire pour aider les apprenants à s'initier de façon réfléchie et lucide à la pédagogie de l'écrit.
6. Aucune importance n'est donnée aux travaux de groupes pour aider les élèves à apprendre et à dépasser leurs difficultés en se livrant à leurs pairs.
7. Aucune importance n'est donnée à la lecture individuelle des productions écrites pour sensibiliser les apprenants à l'écoute attentive, à l'exercice de leur sens critique, de leur bon sens, de leur pouvoir de discrimination et de régulation et de correction.
8. Le brouillon n'est pas perçu comme une stratégie d'apprentissage et de tâtonnement au service d'un apprentissage guidé, conscient et progressif.
9. Le compte rendu est considéré beaucoup plus comme un moment de sanction qu'un moment d'apprentissage; Les élèves n'en tirent aucun profit.
10. La pédagogie de l'erreur n'est pas exploitée comme étant une stratégie de conquête des apprentissages fondamentaux.
11. Les activités de production écrites sont conçues comment des moments d'évaluation sommative pour attribuer des notes chiffrées aux apprenants qui s'aperçoivent qu'ils écrivent non pour être lus ,mais pour répondre aux exigences de l'enseignant et éviter d'éventuelles punitions.
12. Les activités de production écrites sont systématiques et ne font ni l'objet d'une initiation préalable, ni de consolidation via des activités convergentes.
13. Les principes de la pédagogie différenciée ne sont pas exploités au service d'un apprentissage spécifique et personnalisé de la production de l'écrit.
14. Aucune stratégie de suivie et de prise en charge n'est perceptible dans les classes observées.
15. Les obstacles et les erreurs commises par les apprenants ne font l'objet d'aucune considération pour servir comme repères et levier d'un apprentissage meilleur.

III-5-2- L'IMPORTANCE DE LA REVISION POUR LA MAITRISE DE L'ECRIT :

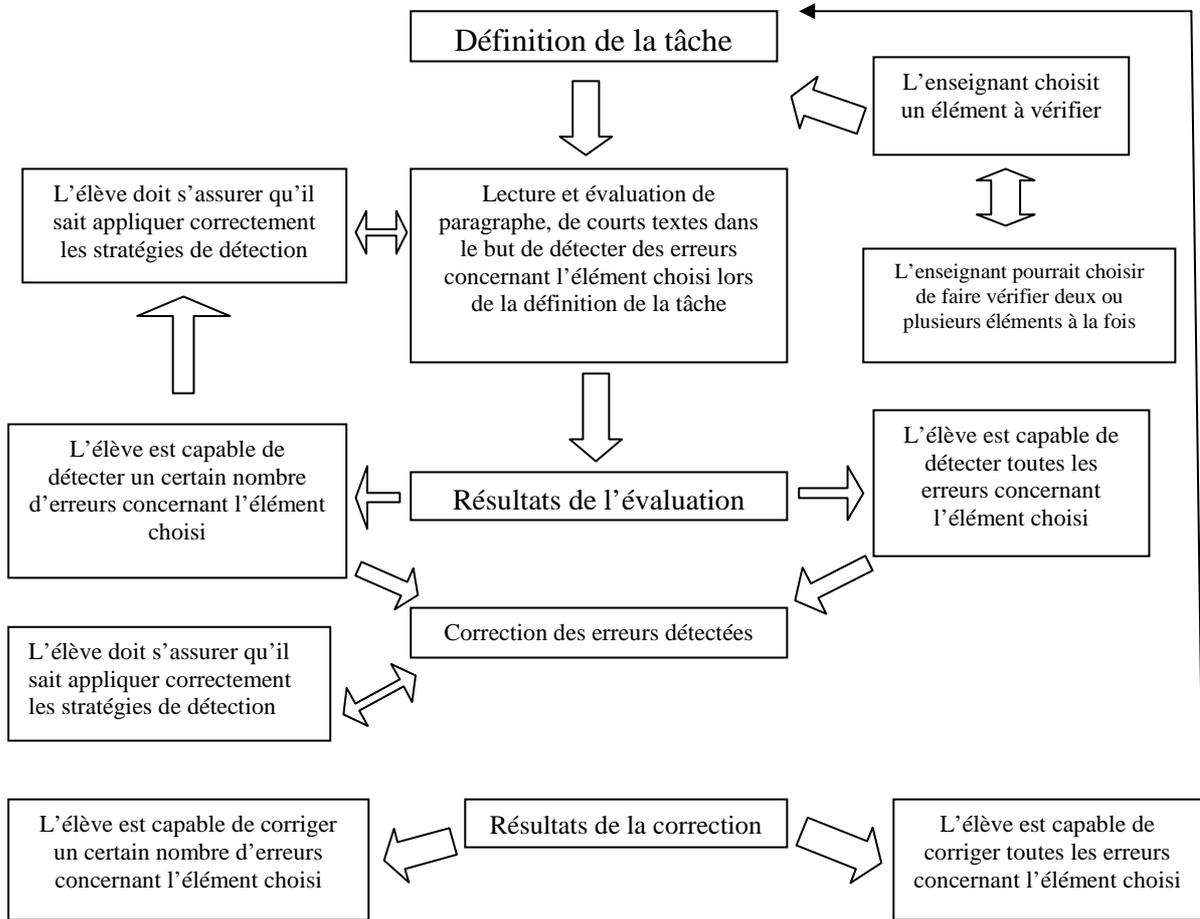
L'enseignement explicite de stratégies de révision est souhaitable, pour un scripteur, nous entendons par révision de textes la relecture du texte pour l'évaluer et le modifier, s'il y a lieu des éléments relevant soit des informations connues, soit de l'organisation textuelle, de la cohérence, la syntaxe des phrases, le vocabulaire, de l'orthographe grammaticale ou de celle de l'usage et ainsi l'améliorer.

Avec l'aide de leur enseignant, les élèves définissent une tâche à accomplir qui spécifie les objectifs qu'ils se fixent lors de la révision de leur texte : Les apprentis réviseurs ne pouvant réviser tous les aspects de leur texte en même temps.

- Est-ce, par exemple, de réviser son texte pour corriger certaines erreurs concernant l'organisation du texte ?
- Est-ce pour corriger la construction de ses phrases ?
- Est-ce pour améliorer le vocabulaire employé ?
- Est-ce pour corriger des erreurs d'orthographe grammaticale ?

Dans ce cadre, nous présenterons les stratégies de révision qui correspondent spécifiquement à l'orthographe. Ainsi, après avoir vérifié le contenu et l'organisation de son texte, l'élève pourrait le relire dans le but de corriger ses erreurs en orthographe grammaticale et en orthographe d'usage.

MODELE DE REVISION DE L'ORTHOGRAPHE



III-5-3- SOURCES PSYCHOCOGNITIVES DES ERREURS EN ORTHOGRAPHE :

Les élèves qui entrent au secondaire possèdent des connaissances en grammaire. Ils savent de nombreuses règles : l'accord du verbe avec son sujet, l'accord du nom avec le déterminant, l'accorde de l'adjectif avec le nom auquel il se rapporte, ...etc.

En psychologie cognitive, ces connaissances sont « déclaratives ». Lorsqu'il s'agit d'appliquer ces règles dans des exercices, nous remarquons que plusieurs élèves sont habiles à les réussir ; ils possèdent donc certaines connaissances sur les procédures à appliquer pour faire les accords, ces connaissances sont « procédurales » : nous dirons certaines parce que souvent l'exercice en lui-même annonce ce sur quoi portera la règle à appliquer et met en exemple la procédure à suivre. De plus, dans les cahiers d'exercices, les activités sont répétitives (Mettez le verbe entre parenthèses au passé composé et faites l'accord du participe passé, s'il y a lieu), suit un corps d'une vingtaine de phrases assez semblables du type :

« Les gens que j'... (Rencontrer) sont des chimistes »

L'élève connaît bien la règle et est capable d'appliquer la procédure, il réussira assez facilement ce genre d'exercices. Comment se fait-il alors que des élèves font de nombreux exercices semblables aux précédents types d'accord et, quand vient le temps d'écrire un texte, ils laissent tant d'erreurs ?

En psychologie cognitive nous dirons qu'ils possèdent peu ou pas de connaissances conditionnelles, ou de connaissances responsables du transfert. Pour développer ces connaissances, il est recommandé de leur enseigner les stratégies qui leur permettront de détecter et de corriger leurs fautes dans les différents contextes.

III-5-4- AUTOCORRECTION ET ORTHOGRAPHE :

Comme nous l'avons dit, à leur arrivée au secondaire, connaissent un certain nombre de règles de grammaire, mais ils reconnaissent qu'ils portent plus ou moins d'attention quand ils révisent un texte. Comme nous l'avons constaté, les exercices répétitifs sur un type d'accord particulier de certains cahiers d'exercices ne conduisent pas les élèves à transférer ces connaissances dans leurs pratiques d'écriture. Les grilles de révision relatives à l'orthographe proposée ne se limitent qu'à demander à l'élève s'il a vérifié l'orthographe grammaticale et celle de l'usage dans son texte (repérage d'erreurs orthographiques). Ce type de grille peut être utile à des réviseurs experts, mais stérile pour des apprentis réviseurs. Ces derniers répondront par l'affirmative sans que le correcteur ne puisse le vérifier.

Les élèves n'acquerront des connaissances conditionnelles que si nous leur enseignons des stratégies de détection et de correction dans divers contextes. Pour se faire, d'abord, il nous semble utile de s'assurer qu'ils connaissent bien les règles de base (connaissances déclaratives), et qu'ils sont capables de les appliquer, grâce à une procédure rigoureuse, dans différents contextes (connaissances procédurales). Nous nous sommes inspirés du modèle Hayes et al (1985), pour l'adapter à la révision plus spécifique de l'orthographe.

Après la correction d'un premier texte écrit par les élèves, l'enseignant pourrait leur faire remarquer, lors d'une discussion, que certains éléments de leurs textes sont sources d'erreurs fréquentes. Avec l'aide de l'enseignant, les élèves pourraient construire une grille de révision. Il nous paraît important d'impliquer les élèves dans la conception d'un tel outil ; ils doivent comprendre à quoi renvoie tel ou tel critère, faute de quoi, ils appliqueront la grille de façon mécanique sans vraiment réfléchir. La grille de révision sera construite à partir des éléments retenus lors de la discussion. Elle devra ensuite être rigoureusement organisée.

Le processus de révision proposé par Hayes et al (1985) commence par une définition de la tâche parmi les éléments retenus dans la grille de révision, l'enseignant en choisit un : les élèves lisent et évaluent des phrases décrochées, une production écrite (court texte) dans le but de détecter des erreurs concernant l'élément choisi lors

de la définition de tâche. Pour ce faire, l'élève doit s'assurer qu'il sait appliquer correctement les stratégies de détection ; de cette lecture, résultera une évaluation. Certains élèves, sont capables de détecter toutes les erreurs, d'autres n'ont parvenu à détecter qu'un certain nombre. Dans un premier temps, nous demanderons à tous les élèves de corriger les erreurs ; les élèves sont appelés à s'assurer qu'ils savent appliquer correctement les stratégies de correction. Ici nous rencontrerons aussi plusieurs élèves qui seront capables de corriger toutes les erreurs, d'autres qui n'en corrigeront qu'un certain nombre. Dans un deuxième temps, l'enseignant se devraient, en utilisant les mêmes exercices que les élèves, de faire une démonstration de la stratégie de révision. Les élèves qui n'ont pas pu détecté toutes les erreurs le signaleront sur une fiche personnelle. Les élèves qui n'ont pas pu corrigé toutes les erreurs l'indiqueront sur cette même fiche. Selon le nombre d'élèves dans chacun des groupes précédents, l'enseignant interviendra pour aider ces élèves à développer leurs stratégies de détection et de correction. Si le nombre est élevé, cette intervention sera faite pour l'ensemble des élèves.⁹⁰

III-6- LES STRATEGIES DE DETECTION :

La détection d'erreurs est une habileté extrêmement complexe et rarement enseignée dans un cours de FLE. C'est plutôt l'enseignant qui détecte les erreurs des élèves en soulignant un code dans la marge. Les élèves n'auront ensuite qu'à les corriger ; après que les enseignants corrigent la correction, les élèves sont donc rarement sollicités pour détecter des erreurs.

⁹⁰ Simard, C. (1995) *Fondements d'une didactique rénovée de l'écriture*, Montréal, Gaëtan Morin, P : 123-124.

III-6-1- LE MARQUAGE DU TEXTE DANS LES STRATEGIES DE DETECTION :

Pour mieux s'assurer que les élèves font les vérifications nécessaires, il peut leur être recommandé de laisser des traces de leurs révisions sur leurs textes. Ces traces peuvent revêtir diverses formes : couleurs, soulignement, encerclement, sigles, abréviations, ... etc.

A propos d'un élément retenu dans la grille, l'enseignant pourrait d'abord s'assurer que les éléments notionnels et les règles qui s'y attachent sont bien compris. Par exemple, pour être capable de détecter une erreur concernant l'accord du verbe avec le groupe sujet, l'élève est censé savoir ce que sont un verbe, un groupe sujet, et la relation grammaticale qui existe entre les deux. Ensuite, l'enseignant fera une démonstration illustrant la démarche au tableau. Enfin, les élèves appliqueront la démarche dans leurs productions écrites.

III-6-2- NE TRAVAILLER QUE QUELQUES ELEMENTS A LA FOIS :

Il s'agirait alors, à travers la suggestion suivante, de choisir un ou deux éléments retenus dans la grille de révision⁹¹. Nous pouvons vérifier un élément à la fois (ex : l'accord : déterminant/nom, l'accord : adjectif/nom). Une fois la maîtrise des accords dans le groupe nominal est acquise, nous nous attaquerons à la l'orthographe des homophones, des homophones en (é) ou (er), puis à l'accord des verbes, des adjectifs attributs et des participes passés. Ensuite, nous demanderons aux élèves de porter une attention particulière sur deux éléments à la fois jusqu'à ce qu'ils soient capables de vérifier tous les éléments retenus dans la grille de révision.

⁹¹ Bisailon, Jocelyne. (1992) *La révision du texte, un processus à enseigner pour l'amélioration des productions écrites*, *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, N° 48 (2), p : 276-277-278-279.

III-6-3- TRAVAILLER LA DETECTION D'ERREURS DE FAÇON PROGRESSIVE :

Nous venons de citer qu'il est préférable de ne vérifier que quelques éléments à la fois. Il est aussi très important d'apprendre à détecter progressivement les erreurs. Il serait souhaitable de faire travailler la détection d'erreurs d'abord dans des mots, des phrases, des productions écrites, et finalement dans de très courts textes produits par les élèves eux-mêmes. Nous sommes tenus donc de présenter aux élèves des corpus préconstruits contenant un ou deux types d'erreurs et leur demander de trouver les erreurs et de les corriger. Nous pourrions leur indiquer au départ le nombre exact d'erreurs, puis un nombre approximatif, et finalement nous nous leur révélerons plus rien (pour certains de ces exercices : Blain 89a-89b-90). Nous pourrions enfin leur demander d'appliquer la stratégie dans leurs propres textes. Ce travail de détection devrait être mis en place dès les classes primaires. Aussitôt que les premiers textes écrits sont produits, nous dirigerons l'attention des élèves sur les éléments du programme : accord déterminant/nom, accord adjectif/nom, accord sujet/verbe en utilisant une grille semblable à celle du secondaire. A cet âge, il est plus facile de motiver les élèves à marquer un texte pour détecter les erreurs. L'intégration de quelques unes de ces activités, dès le primaire, permettrait à plusieurs élèves de s'améliorer en orthographe et, par conséquent, de travailler des éléments plus complexes comme l'organisation et la cohérence textuelle, ou la syntaxe de la phrase, une fois arrivés au secondaire. Mais détecter une erreur ne signifie pas être capable de la corriger ; prenons l'exemple d'un élève qui avait écrit [tous les arbres sont disparut], après avoir appliqué ces stratégies de détection, il s'aperçoit que quelque chose ne va pas avec le mot « disparut ». Il applique donc une stratégie de correction et écrit [tous les arbres sont disparuent], bien qu'il ait mal corrigé l'erreur, nous dirons que cet élève a développé une bonne stratégie de détection.

III-7- LES STRATEGIES DE CORRECTION :

Au moment de révision en orthographe, les stratégies de correction ne sont pas multiples. L'élève est renvoyé à ces connaissances antérieures, à ses notes de cours, et à des tableaux solutions/problèmes ou, s'il est nécessaire, à une grammaire ou à un dictionnaire. Dans ces derniers cas, l'enseignant est appelé à familiariser les élèves à la consultation de ces ouvrages. Un moyen efficace pour amener l'élève à corriger « correctement » ses erreurs est de lui demander de justifier sa correction⁹².

Plusieurs activités pourraient alors être présentées, Bisailon (1992)⁹³ en suggère quelques unes ; par exemple, les élèves auraient à justifier la forme correcte de tel ou tel élément souligné dans un texte sans erreurs. Dans un autre texte, nous mélangerons des formes correctes et des formes incorrectes du même type d'erreurs. L'élève aurait alors à identifier si la forme est correcte ou pas, et dans ce dernier cas, justifier la correction. Tout comme la détection d'erreurs, il serait souhaitable de présenter ces activités progressivement, en commençant avec de courts textes qui présentent un même type d'erreurs. Nous sélectionnerons ensuite des textes plus longs et autres contenant de plus en plus d'erreurs à corriger et à justifier (pour certains exercices de ce type- Blain 1990).

III-8- LES LEÇONS D'UNE EXPERIENCE EN 1^{ERE} ANNEE SECONDAIRE :

Pour connaître leurs habiletés à détecter et à corriger des erreurs en orthographe, nous avons donné à deux groupes d'élèves cibles réguliers, un texte contenant 32 erreurs d'orthographe grammaticale et nous leur avons demandé de le corriger avec les connaissances qu'ils avaient. Parmi ces élèves, 75% ont corrigé 12 erreurs, 20% en ont corrigé 22, et le 05% restant a laissé 02 fautes. En constatant les résultats de l'exercice, mais sans en parler à ces élèves, nous leur avons demandé d'écrire un texte d'une dizaine de lignes. Après la correction des textes, nous avons discuté avec ces élèves à

⁹² Blain, Raymond. (1996) *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Collectif sous la direction de Suzanne-G, Chartrand, Editions LOGIQUES. Québec, p : 341.

⁹³ Bisailon, Jocelyne. (1992) *Ouvrage Cité*, P : 290-291.

propos des erreurs laissées dans leurs textes, ceux-ci ont constaté et admis qu'ils y avaient laissés trop d'erreurs d'orthographe. Ils ont repéré les éléments qui étaient sources d'erreurs fréquentes : l'orthographe d'usage, les homophones, les homophones se terminant par (é/er), l'accord : déterminant/nom/adjectif, l'accord sujet/verbe, et l'accord adjectif attribut/participe passé, nom ou prénom. Après avoir étudié attentivement ces catégories d'erreurs, nous avons regroupé et construit avec ces élèves une grille de révision. Une fois les collègues consultés, la grille a été peaufinée. Pour s'assurer que les élèves exécutent les vérifications nécessaires, nous avons décidé d'intégrer à la grille un certain nombre de marques à faire lors de la révision. Certains élèves ont proposés d'y ajouter une section de dépannage, de référence, en regard des éléments reconnus comme étant sources d'erreurs. D'autres voulaient y voir des exemples d'erreurs et de corrections pour chaque élément retenu. La grille de révision mise au point est censée permettre aux élèves, après avoir suivi chaque étape, de remettre une copie sans faute (au moins dans les cas retenus dans la grille). Les éléments de la grille ont été travaillés, d'abord un à la fois, et de façon progressive, jusqu'à la maîtrise de l'élément retenu. Dans ce cas, l'ordre des éléments à réviser est peu important dans la grille. Par contre, quand plusieurs éléments étaient travaillés en même temps, il fallait respecter un ordre.

L'ordre retenu dans la grille n'est pas fortuit ; par exemple, un élève qui n'aurait pas détecté une erreur d'homophonie en (é/er) (3^{ème} étape de la grille) comme dans l'exemple suivant : « les hommes que j'ai rencontré sembler fatiguer », ne pourrait corriger les accords de participes passés (6^{ème} étape). Après deux mois d'enseignement explicite des stratégies de révision, nous avons remis à ces élèves le même texte qu'au début de l'année (ils n'avaient jamais eu les résultats de la 1^{ère} épreuve).

Les résultats de cette deuxième épreuve ont été révélateurs : 80% des élèves ont corrigé 27 erreurs, 22% en ont corrigé 30, et la 08% restant n'avaient laissé aucune erreur (voir les résultats de la 1^{ère} épreuve). Dans un autre registre, nous avons présenté le même texte en début de l'année à deux groupes témoins réguliers d'une autre communauté linguistique, nous avons trouvé sensiblement les mêmes résultats dans les deux communautés linguistiques. Par contre, durant le reste de l'année, aucune stratégie de révision n'a été enseignée à ces élèves. En fait, ceux-ci ont reçu

un enseignement basé sur des exercices répétitifs qui correspondent aux différents accords du niveau 1^{ère} AS. En fin d'année, nous leur avons proposé le même texte à corriger ; les résultats ont révélés que les élèves des groupes témoins reconnaissaient un peu plus d'erreurs que lors de la 1^{ère} épreuve, mais pas d'une manière significative.

En suivant cette expérimentation, nous remarquons que les élèves laissent beaucoup de marques pour s'auto-corriger ; cela amenait ces élèves à se décourager et bâcler le processus de révision. Quelles suggestions pouvons-nous apporter ?

- Diriger l'attention des élèves sur des éléments antérieurs du programme (accord déterminant/nom/adjectif, accord sujet/verbe, accord nom/participe passé employé sans auxiliaire et avec l'auxiliaire être).
- Enseigner progressivement les stratégies de révision.
- Eviter de présenter, d'expliquer toute la grille, et demander aux élèves de l'appliquer intégralement à leurs textes.

Nous pouvons très bien travailler uniquement l'accord déterminant/nom/adjectif en mettant toutes les marques, dans des exercices, puis dans de courts textes que les élèves produisent, jusqu'à ce qu'ils puissent maîtriser ces accords, sources d'erreurs très fréquentes chez les élèves du secondaire. Puis peu à peu, selon les résultats obtenus, l'enseignant pourrait demander à certains élèves de ne plus faire de marques parce qu'ils maîtrisent ce type d'accord dans divers contextes. Nous pourrions alors affirmer que, pour ces élèves, cette manière de faire aura engendré des automatismes. Les soulignements, les flèches, les accords, etc. tout se passe maintenant dans la tête de l'élève ; en fait, c'est bel et bien le but visé, chaque élément de la grille pourrait être traité de cette façon.

Nous pourrions, après quelques semaines, augmenter la difficulté en demandant aux élèves de vérifier plus qu'un élément à la fois, et cela jusqu'à la maîtrise de tous les accords.

Notons aussi que certains élèves remettent des textes sans fautes ; dans ce cas, il est évident que nous n'exigeons pas d'eux le même travail, il est possible de leur demander, après avoir justifié une première fois leurs corrections, d'aider les élèves qui éprouvent plus de difficultés. Simard⁹⁴ propose divers modes de travail pour la

⁹⁴ Simard, C. (1995) *Ouvrage cité*, p : 126-127.

révision ; l'autocorrection, par l'élève seul, le type de correction illustré précédemment, l'autocorrection guidée par l'enseignant, la révision par les pairs, et la révision collective.

Quelque soit le mode de travail, la révision de texte demande un effort de la part des enseignants, mais également de la part des élèves. L'enseignement de la révision des textes est exigeant pour les enseignants dans la mesure où ils sont appelés à se familiariser avec la stratégie adoptée, enseigner des notions et des démarches, jouer le rôle d'entraîneurs et des motivations. Du côté des élèves, cet entraînement sollicite un effort certain ; rappelons-nous du constat précédent relevant que les élèves n'avaient pas toujours l'envie de marquer leurs textes, mais lorsqu'ils constataient leur avancement, et qu'ils pouvaient rayer quelques marques, nous les sentons contents de l'effort fourni.

Nous avons remarqué que le premier élément de la grille concerne l'orthographe d'usage ; qui ne présente pas les mêmes difficultés que les autres éléments retenus. Certains avis suggèrent qu'il doit être travaillé en premier (corriger l'orthographe d'usage, puis celle de l'orthographe grammaticale), d'autres avis estiment qu'il faut les travailler simultanément. Alors, pour amener les élèves à s'auto-corriger en orthographe d'usage, plusieurs activités peuvent être proposées pour améliorer celle-ci. Avec l'utilisation de la grille, lorsque nous demandions aux élèves de placer un point d'interrogation au dessus de tous les mots, dont ils doutaient de l'orthographe ; nous n'en avons vu que très peu sur les copies.

Après avoir corrigé quelques textes et avoir fait remarquer aux élèves qu'ils avaient laissés beaucoup d'erreurs d'orthographe d'usage, les points d'interrogation se sont multipliés à mesure que le temps passait pour vérifier tous les mots qu'ils avaient identifiés comme pouvant être mal orthographiés après un bout de temps, les élèves commençaient à s'attarder sur les « bons mots » ; les mots avec simple ou double consonne, des mots commençant par une voyelle ou par un « H », etc. Simard⁹⁵ propose des stratégies en orthographe lexicale, par exemple, la décomposition du mot, le recours aux dérivés et aux familles lexicales, le regroupement de mots présentant des similitudes graphophonologiques, etc.

⁹⁵ Simard, C. (1995) *Ouvrage cité*, p : 128-129.

Toutes ces stratégies amènent l'élève, ou bien à douter sur certains mots et à se corriger, ou à s'assurer que le mot est écrit correctement. Prenons l'exemple d'un élève qui hésite à écrire (*ivernal*) ou (hivernal) dans la phrase « Il fait un froid.... » ; S'il écrit (*ivernal*) et qu'en révisant pense que ce mot appartient à la même famille lexicale que le mot (hiver), il pourra corriger sans avoir recours au dictionnaire, et s'il écrit (hivernal), la même stratégie le conduira à s'assurer que le mot est bien écrit ; l'essentiel est ainsi d'amener l'élève à douter. Certaines stratégies de correction, en orthographe lexicale, fonctionnent bien dans la majorité des cas, mais il est primordial de présenter aux élèves les cas où elles ne fonctionnent pas ; par exemple, certains mots problématiques comme (pomiculteur) et (imbécillité), etc. doivent déclencher le doute chez les élèves, dans ce cas, seul le dictionnaire peut être utile d'autant plus qu'il faut bien le consulter (dresser un tableau mettant en parallèle un son et ses différentes graphies sont alors très utiles – Main (1988/1990)). Un autre moyen d'amener les élèves à douter en orthographe lexicale et à se familiariser avec le dictionnaire, est de leur présenter des exercices de transcription de mots écrits en alphabet phonétique ; ces mots pourraient faire partie d'un même champ lexical, les élèves pourraient ensuite les utiliser dans un texte correspondant au champ lexical adéquat (Blain 89a- 89b-90).

Malgré de nombreux exercices faits durant une année scolaire, plusieurs élèves laissent encore beaucoup d'erreurs en orthographe dans leurs textes.

En écrivant, les élèves sont appelés à penser à la fois au contenu du texte, au choix des mots, à l'organisation textuelle, à la syntaxe des phrases, à l'orthographe et aux accords tout en tenant compte du type de texte qu'ils écrivent, et des lecteurs auxquels ils s'adressent.

Il serait souhaitable que la révision de textes ait une place privilégiée dans l'enseignement/apprentissage du FLE, et cela dès les classes du primaire, d'autres défis en révision de textes pourrons alors s'ensuivre : l'organisation et la cohérence textuelle, la syntaxe de la phrase.

Ainsi, nous venons de présenter tout au long de ce travail plusieurs façons d'apprendre l'orthographe, la mise en pratique de ces pistes proposées sollicite plus d'effort de la part de l'enseignant et de l'élève. Nous sommes peut-être priés à réviser

notre enseignement de l'orthographe de manière à pousser les élèves à mieux détecter et corriger leurs erreurs.

DEROULEMENT D'UNE SEANCE DE COMPTE-RENDU DE PRODUCTIONS ECRITE (GENERALEMENT POUR DEUX HEURES)

1. Rappel de l'intitulé (sujet à rédiger) : il s'agira d'abord d'expliquer le but à atteindre, s'ensuit après l'étude des mots-clefs qui aideront dans un double sens : contenu/forme.
2. Rappel sommaire du modèle à produire : il s'agira de rappeler les grandes lignes de la typologie de texte exigée par l'intitulé. Les mots-clefs mis dans le premier point fonctionnent aussi dans ce sens.
3. Les arques d'ensemble : ces marques porteront sur le plan global, sur les travaux qui n'ont pas répondu aux deux points sus-cités (travaux hors sujet, non préparés, ou hors normes, même si le contenu sémantique est accepté).
4. Correction collective des erreurs : avant sa correction des copies des copies, le professeur a déjà répertorié les erreurs (les plus fréquentes et les plus significatives) pour pouvoir permettre à l'élève d'en identifier la nature, ce dernier doit avoir reçu au préalable la nomenclature des symboles de correction. La codification de ces symboles est aléatoire en ce sens que le professeur décide des signes, mais à condition que le code soit commun au professeur et aux élèves. Voici un exemple de codification

O : erreur d'orthographe

AC : faute d'accord (genre/nombre)

INC : incorrection (dans la construction d'un ensemble)

IMP : (impropre), mot utilisé à mauvais escient

INT : erreur d'interférence (penser en arabe, et transcrire en français)

T : terminaison erronée d'un verbe

TPS : erreur dans l'emploi d'un temps

NEG : partie pertinente d'une négation manquante

≠ : contradiction dans les idées

MD : (mal dit), idée mal formulée

PONC : absence ou erreur dans la ponctuation

X : terme manquant

- Un échantillon de ces erreurs, prélevé soigneusement et anonymement des copies, est corrigé au tableau, sous la surveillance du professeur.

- le reste des fautes est corrigé individuellement, et en classe, par l'élève, mais sous l'œil et le conseil du professeur.

5. Amélioration d'un paragraphe : le professeur choisit le paragraphe le mieux adapté et l'écrit au tableau tel quel avec ses erreurs. Une fois écrit, la correction des fautes et des idées (enrichissement) se fait avec l'aide du professeur.

III-9- POUR UNE PRATIQUE EFFICACE DE LA PRODUCTION

ECRITE :

Au sujet de la production de l'écrit, enseignants et apprenants doivent s'atteler à un véritable taureau pour réussir le pari. Ce que nous constatons dans les classes est que les activités de l'écrit sont enclavées du fait qu'elles n'ont pas de points d'ancrage sur le quotidien des élèves, ce qui les prive de toute saveur ou motivations pour ces apprenants qui subissent un véritable calvaire.

Partons de là, le processus d'apprentissage de l'écrit est appelé à se concevoir et à se construire comme étant un projet négocié, partant de la lecture, de l'oral en embrayant sur le lexique, l'orthographe, la conjugaison et autres. Tous ces domaines d'apprentissage doivent interagir constamment pour une consolidation véritable des acquis.

C'est ainsi que nous outillons les élèves en tablant sur différents aspects de l'écrit, car l'entrée dans l'écrit commence dès les premiers jours de prise de contact avec la lecture. Donc plus les élèves progressent et avancent dans leur cursus plus les outils deviennent plus consistants et s'adaptent aux exigences et contraintes de nouvelles situations d'écrits. Nous oublions souvent que durant l'écrit l'élève doit se montrer curieux et attentif, voire même le meneur des jeux qui s'interrogent, qui posent problèmes, qui interpelle ses amis, travaille en groupe, se renseigne. Sans oublier l'importance du brouillon, de la révision de la réécriture et de l'affinement.

Il est à rappeler qu'un écrit est fait pour être lu d'avant les autres élèves, non seulement pour être corrigé par l'enseignant. Pour joindre l'utile à l'agréable, il est souhaitable d'initier à nos apprenants à se familiariser avec l'usage de l'ordinateur pour conquérir l'écrit en s'amusant: plusieurs types d'activités sont proposées sur la toile(les sites ne manquent pas à cet effet).C'est une besogne contraignante puisqu'elle sollicite des efforts de tous ordres.

L'apprentissage de l'orthographe n'a de sens et ne s'inscrit dans une logique d'efficacité et de pragmatisme que s'il répond à des critères pertinents :

- Mettre l'apprenant dans des situations de communication vraisemblables.
- Privilégier l'oral en situation (de face-à-face, en différé).
- Développer en lui des compétences communicatives où l'oral, la lecture, et l'écrit se recourent et se complètent.
- Lui permettre de travailler en groupe pour réaliser des tâches et même de l'aider à résoudre ses propres problèmes de communication (écoute attentive, partage, tâtonnement, projet, mutualisation, etc.).
- Lui donner constamment la parole pour parler de lui, de son milieu, de ses interactions.
- Valoriser ses productions et ses performances en optant pour une approche didactico-pédagogique (auto et co-évaluation, affichage quotidien, affichage des productions de ses réalisations, et de celles de ses camarades de classe, élaboration de grilles personnalisées).
- Tolérer ses erreurs dans le cadre d'une pédagogie de l'erreur en lui faisant prendre conscience de ses lacunes, de ses efforts, de ses possibilités, et programmer une pédagogie de soutien approprié.
- Lui permettre de s'investir dans la correspondance scolaire ; lui donner l'occasion de passer d'un élève-apprenant à un citoyen en devenir (rapport, école, vie).
- Lui permettre de se distancier par rapport à ce qu'il fait, pour développer des stratégies personnalisées (sens critique, curiosité, questionnement, remise en question, reformulation, compétences métalinguistiques, etc.).

III-9-1- L'UTILISATION DU DICTIONNAIRE :

Pour cette séance méthodologique, l'objectif principal était que les élèves parviennent à comprendre le caractère polysémique des mots et qu'ils fassent également attention au contexte et à la catégorie grammaticale du mot lors d'une recherche sur dictionnaire.

Tout d'abord, nous avons demandé aux élèves d'observer l'énoncé en question avec attention. Ils ont vu que la signification du mot, par exemple, « grave » leur été donné. Nous leurs avons proposé « il a subi une grave blessure » et « la flûte avait un son grave ». en regardant attentivement, les élèves ont su que la deuxième proposition n'était pas la bonne car le contexte était « un son dangereux ». Alors, il nous a fallu leur montrer qu'un mot pouvait avoir plusieurs significations et que cette la signification « dangereux » ne pouvait donc pas convenir au son d'une flûte. C'est alors qu'ils ont analysé tous les synonymes du mot « grave » et ont parvenu à distinguer le sens « registre de son lent » qui correspond à l'exemple de la flûte. La suite de méthodologie consistait à pouvoir se repérer dans un dictionnaire ; en effet, plusieurs entrées montraient aux élèves où se situaient la prononciation d'un mot, la catégorie grammaticale du mot recherché pour ne pas se tromper dans la signification, et pouvoir ainsi différencier les registres de langue, et comprendre finalement que le contexte avait son importance et que les mots n'étaient pas des éléments isolés mais qu'un lien sémantique les unissaient. Il me semble évident que cette méthodologie leur sera très utile tout au long de leur scolarité et que ceci permettra d'éviter aux élèves de choisir à nouveau la première signification dans un dictionnaire. Cette stratégie pourra peut être également leur servir quand ils seront face à une difficulté de communication.

III-9-2- INTERCORRECTION ET AUTOCORRECTION :

Ce travail méthodologique a été mis en place tout au long de l'année. En effet, à chaque fois que les élèves nous rendent un devoir, nous faisons une sélection de plusieurs erreurs qui nous paraissent pertinentes ou qui sont tout simplement récurrentes dans les copies. Quand nous leurs rendons les devoirs, nous soumettons aux élèves plusieurs productions erronées que nous avons trouvées dans leurs copies, et sous forme de tableau, ils doivent tout d'abord réfléchir puis trouver le genre d'erreur qui a été fait et enfin donner la correction. Ceci amène les élèves à se corriger les uns les autres et à rendre une correction de devoir plus active et plus intéressante. De plus, ceci réduit les interventions de l'enseignant qui n'est plus le seul détenteur du savoir. Les élèves sont donc responsabilisés et cette activité ludique permet aux élèves de se rendre actif lors d'une correction. Il est certain qu'un investissement personnel de la part de l'élève est nécessaire pour une remédiation réussie mais s'ils s'investissent, cela leur permet de réfléchir sur différentes erreurs surtout si la correction émane d'un camarade de classe, celle-ci a de meilleures chances d'être efficace que si elle vient systématiquement de la part de l'enseignant. Après ce travail collectif, nous avons demandé aux élèves de se pencher individuellement sur leur copie afin de corriger leurs erreurs. nous sommes bien sûr à leur disposition s'ils ont besoin d'aide mais cette phase d'autocorrection permet aux élèves de conceptualiser leurs erreurs. Une fois la conceptualisation effectuée, l'interlangue des élèves peut se modifier et l'erreur de l'élève est également modifiée à long terme.

Je marque les mots qui concernent	Je trouve une stratégie efficace	Je corrige mes erreurs																	
		Erreurs	Corrections																
1- L'orthographe d'usage	<p>J'identifie le problème qui me fait douter : consonne double, lettre muette, etc. Je vérifie dans le dictionnaire et je corrige le mot, s'il y a lieu.</p> <p>Attention ! Les noms propres désignant des personnes, des habitants d'un lieu (continents, pays, régions, villes, fleuves, montagnes), les planètes, les points cardinaux utilisés pour désigner un lieu prennent une majuscule. Les adjectifs représentant des peuples, des ethnies, des habitants d'une ville s'écrivent sans majuscule.</p> <p>Portez une attention particulière aux accents et aux mots prenant une cédille. Vérifiez les règles concernant les coupures des mots.</p>																		
2- Les mots homophones	<p>J'utilise la stratégie des mots homophones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je pense aux mots aide-mémoire ; - Je pense au sens du mot dans la phrase. <p>En cas de doute, je vérifie dans une grammaire. Je corrige s'il y a lieu.</p>																		
3- Les en <i>é</i> ou <i>er</i>	<p>Je me donne un moyen efficace pour trouver la bonne terminaison. Je fais la correction s'il y a lieu.</p> <p>Ex : J'écris <i>é</i> si je peux remplacer par battu ou fini.</p> <p>Ex : J'écris <i>er</i> si je peux remplacer par battre ou finir.</p> <p>Attention ! Il ne s'agit pas, ici, de corriger absolument les fautes qui concernent les participes passés, mais de savoir si le mot finit par <i>é</i> (<i>é/és/ée/ées</i>) ou <i>er</i>.</p>																		
4- L'accord nom-déterminant-adjectif	<p>Je cherche dans un dictionnaire pour trouver le genre du nom. J'inscris le genre et le nombre au-dessus du nom. Je fais accorder le déterminant avec le nom et l'adjectif s'il y a lieu.</p> <p>Il faut distinguer les déterminants simples : <i>le, la, les, ces, ...</i> et les déterminants composés : <i>les deux, ces quelques, tous les</i>. Dans ce dernier cas, les deux déterminants doivent prendre l'accord exigé par le nom. Attention ! Si le nom n'a pas de déterminant, entourez le nom et vérifiez s'il est bien écrit en utilisant le contexte.</p>																		
5- L'accord sujet-verbe	<p>Je me donne des moyens efficaces pour trouver le groupe-sujet et son noyau. Je pose la question (Qui est-ce qui ? ou Qu'est-ce qui ?). j'inscris le nombre et la personne au-dessus du groupe-sujet. Je corrige la terminaison du verbe s'il y a lieu. Le fléchage doit se faire du nom ou du pronom vers la finale du verbe ou de l'auxiliaire.</p> <p>Finales :</p> <table style="border: none;"> <tr> <td>1^{ère} P.S. -s-e -x-ai</td> <td>1^{ère} P.P -ons-mes</td> </tr> <tr> <td>2^{ème} P.S. s-x-(e-a)*</td> <td>2^{ème} P.P. -ez-tes</td> </tr> <tr> <td>3^{ème} P.S. -c-a-d-e-t</td> <td>3^{ème} P.P. -ent-ont</td> </tr> </table> <p>Attention ! S'il s'agit d'un verbe conjugué à un temps composé, reliez le sujet et l'auxiliaire.</p> <p>*les terminaisons entre parenthèses ne s'appliquent qu'à l'impératif.</p>	1 ^{ère} P.S. -s-e -x-ai	1 ^{ère} P.P -ons-mes	2 ^{ème} P.S. s-x-(e-a)*	2 ^{ème} P.P. -ez-tes	3 ^{ème} P.S. -c-a-d-e-t	3 ^{ème} P.P. -ent-ont												
1 ^{ère} P.S. -s-e -x-ai	1 ^{ère} P.P -ons-mes																		
2 ^{ème} P.S. s-x-(e-a)*	2 ^{ème} P.P. -ez-tes																		
3 ^{ème} P.S. -c-a-d-e-t	3 ^{ème} P.P. -ent-ont																		
6- L'accord adjectif attribut/participe passé/nom ou pronom	<p>J'utilise les règles d'accord de l'adjectif attribut et du participe passé. J'inscris le genre et le nombre au-dessus du nom ou du pronom avec lequel l'adjectif ou le participe est en relation et je place l'abréviation qui convient au-dessus de l'adjectif ou du participe passé. Adjectif attribut AdjA</p> <p>Participe passé sans auxiliaire PPS Participe passé avec <i>être</i> PPE Participe passé avec <i>avoir</i> PPA</p> <p>Le fléchage doit se faire du nom ou du pronom vers la finale de l'adjectif ou du participe passé qu'il précède. Je corrige s'il y a lieu.</p> <p>Attention ! La finale des adjectifs et des participes passés selon le genre et le nombre :</p> <table style="border: none;"> <tr> <td>Genre/Nombre</td> <td>adj.</td> <td>p-p</td> <td>les adjectifs et les participes passés ne forment</td> </tr> <tr> <td>f.s.</td> <td>-e</td> <td>-e</td> <td></td> </tr> <tr> <td>m.p.</td> <td>-s-x</td> <td>-s</td> <td>leur pluriel en <i>ent</i>.</td> </tr> <tr> <td>f.p.</td> <td>-es</td> <td>-es</td> <td></td> </tr> </table>	Genre/Nombre	adj.	p-p	les adjectifs et les participes passés ne forment	f.s.	-e	-e		m.p.	-s-x	-s	leur pluriel en <i>ent</i> .	f.p.	-es	-es			
Genre/Nombre	adj.	p-p	les adjectifs et les participes passés ne forment																
f.s.	-e	-e																	
m.p.	-s-x	-s	leur pluriel en <i>ent</i> .																
f.p.	-es	-es																	

III-9-3- TRAVAIL DE REGROUPEMENT ET TRAVAIL SUR

LA FORME :

Si des erreurs de contiguïté sémantique apparaissent dans les copies des élèves, il semble que le mappage sémantique soit un recours judicieux pour essayer de remédier à ce problème. En effet, il semblerait qu'un travail de regroupement par champs sémantiques, par catégories grammaticales ou encore par antonymes facilite une meilleure mémorisation et donne une plus grande autonomie à l'apprenant. Le mappage sémantique paraît donc être une manière efficace d'apprendre du lexique puisque les élèves sont tout d'abord assez motivés quand ils doivent trouver du vocabulaire autour d'un thème donné et l'on retrouve plus facilement ce vocabulaire dans les copies après avoir fait des brainstormings. En début d'année, le vocabulaire donné était simplement celui des dialogues et nous nous sommes aperçus, grâce au questionnaire, que la majorité des élèves apprenait le vocabulaire du français à l'arabe ou de l'arabe au français. Il fallait donc trouver une solution pour éviter que les élèves collent des étiquettes françaises sur des mots arabes et qu'ils cessent de penser arabe pour apprendre le français. C'est pourquoi, dans différentes anticipations, nous inscrivons un thème au tableau, les élèves s'expriment par rapport à ce thème et ceci évite de faire des va-et-vient constants entre arabe et français en classe comme à la maison.

En corrigeant des copies d'élèves, un enseignant trouvera probablement des erreurs liées à la création lexicale, comme nous l'avons vu dans le premier chapitre. Même si les enseignants se réjouissent de ce type d'erreurs parce qu'ils savent intuitivement qu'il s'agit d'une opération souvent productive, les enseignants peuvent essayer de mettre en place un travail sur la forme tel que la suffixation et la préfixation pour limiter ces erreurs.

Dans cette perspective, plusieurs travaux de dérivation ont été mis en place pendant l'année pour montrer aux élèves qu'en décomposant préfixe/base lexicale/suffixe, ils pouvaient parvenir à inférer le sens global d'un terme qui leur apparaissait au premier abord.

En effet, ce travail sur la forme a d'abord été mis en place lors d'une compréhension d'un texte étudié, nous avons donné un mot dérivé aux élèves et ils doivent trouver le mot noyau, la catégorie grammaticale de celui-ci, la catégorie grammaticale du mot dérivé et enfin son sens. Tout le monde se penche alors collectivement sur la forme d'un mot comme « interviewer » puis, après avoir complété le tableau et trouvé les différentes réponses, nous nous leur avons demandé s'ils connaissaient d'autres mots formés de la même façon pour leur faire comprendre que ce travail peut s'appliquer à beaucoup d'autres mots.

Ce travail sur des mots simples peut également s'appliquer à des mots plus complexes et permet aux élèves de faire un travail sur la forme qui débouche ensuite sur le sens. En effet, pour que ce travail devienne une stratégie compensatoire efficace pour des élèves défectueux en matière de communication écrite, il est recommandé que la perspective préfixation/suffixation soit assez exhaustive. C'est pourquoi, nous nous sommes engagés de leur montrer un éventail assez large d'affixes pour que ceux-ci leur soit utile dans toute situation de communication.

	Fréquences d'occurrences			
Lieux des erreurs	problèmes pressentis :	diagnostic traitement de texte :	diagnostic d'un tiers :	commentaires :
les accents - graves - aigus - circonflexes les trémas les traits d'union les apostrophes et élisions les cédilles les majuscules				
le doublement des consonnes				
verbes les formes les modes et les temps l'accord des participes passés l'accord du verbe avec son sujet la concordance des temps				
adjectifs et pronoms les adjectifs qualificatifs l'accord des adjectifs les adjectifs numéraux les pronoms et adjectifs				
mots invariables les adverbes les conjonctions et les prépositions				
les inclassables				

1° repérer d'abord les éléments sur lesquels vous pensez avoir des difficultés dans la colonne :
" problèmes pressentis ",

2° prendre un ou plusieurs textes que vous avez écrits et qui n'ont pas été corrigés et faire une copie papier, compter le nombre d'erreurs repérées de chaque type grâce au correcteur orthographique et grammatical du traitement de texte, il vous permettra également de vérifier le nombre de mots,

3° donner votre texte en version papier à un(e) ami(e) réputé(e) bon(ne) en orthographe et demander lui une correction, faire le compte des erreurs point par point.

L'échantillon de travail doit comporter au moins mille mots et être rédigé. A défaut demander à quelqu'un de vous dicter un texte. Corriger toutes les erreurs n'est sans doute pas possible et de toute manière n'est pas nécessaire pour le repérage des difficultés.

- **Les erreurs lexicales (qui concernent le mot tout seul)**

Erreur	Solution
1. Erreur lexicale sur la prononciation J'ai oublié, ajouté ou confondu des lettres (1a) ou des accents (1b).	Chercher le mot dans un dictionnaire
2. Erreur lexicale sur la formation du mot Je n'ai pas reconnu le radical, le préfixe ou le suffixe du mot. (ex : « tristemant » au lieu de « tristement »)	Chercher le mot dans un dictionnaire
3. Homophonie lexicale J'ai confondu deux mots qui se prononcent pareil et qui appartiennent à la même classe grammaticale. (ex : « un verre » et « un ver » qui sont tous les deux des noms)	Chercher le mot dans un dictionnaire

- Les autres erreurs (les lettres, la ponctuation, les autres signes)

7. Erreur	Solution
J'ai mal coupé les mots. (ex : « il s'avait » au lieu de « il savait »)	Réfléchir au sens des mots. (ex : c'est bien le verbe « savoir » et non le verbe « avoir »)
Je me suis trompé dans l'usage des majuscules et des minuscules.	Revoir les règles de cet usage. (On emploie une majuscule au début d'une phrase, en poésie au début d'un vers, pour les noms propres et pour les noms de peuples)
Je me suis trompé dans l'usage du trait d'union.	Chercher le mot dans un dictionnaire
Je me suis trompé dans l'usage de la ponctuation.	Réfléchir à la phrase : où commence-t-elle, où s'arrête-t-elle, etc.
Je me suis trompé dans l'écriture des abréviations (ex : « Mr » au lieu de « M. »)	Revoir les règles de cet usage.
Je n'ai pas su quand écrire un nombre en chiffres ou en lettres (ex : « 2 filles » au lieu de « deux filles »)	Revoir les règles de cet usage. (On écrit en lettres quand le nombre a une fonction de déterminant ; en chiffres pour un numéro ou une date)

III-9-4- LA RECONNAISSANCE PHOTOGRAPHIQUE DU MOT:

Cette stratégie a pour mission de rendre l'apprenant apte à reconnaître un mot comme une entité, grâce à la formation progressive du lexique orthographique. L'élève semble se faire, à la manière d'un dictionnaire à se référer pour chaque mot à lire, selon une procédure de type photographique qui permet une identification rapide, puis un accès immédiat au sens. C'est cette procédure orthographique qui se développerait ensuite pour devenir de plus en plus efficace au fur et à mesure que la lecture devient de plus en plus compétente. Au bout du compte, L'élève n'utiliserait pratiquement plus que la procédure photographique, évidemment plus rapide et économique que l'assemblage des formes sonores (qui reste cependant indispensable à l'épreuve d'écrit de mots nouveaux, ou sans signification, ou encore des mots d'une langue étrangère).

L'objectif de cette méthode est de permettre à l'élève d'abandonner le passage par les sons en se constituant progressivement un dictionnaire mental au sein duquel la forme orthographique de chaque mot sera directement reliée au sens qui lui correspond.

CONCLUSION

La présente recherche s'est attachée à déterminer les obstacles rencontrés par les élèves de 1^{ère} AS dans l'orthographe (lexicale, morphologique, et phonologique) en classes de FLE. Nos investigations ont été limitées d'un point de vue spatio-temporel, et de ce fait, nous ne saurions prétendre d'avoir tout dit à propos du sujet. Bien au contraire, nous n'avons fait qu'attirer l'attention des enseignants (lecteurs potentiels) sur une partie des difficultés énormes que pose l'apprentissage du FLE aux élèves de 1^{ère} AS ; seule une analyse diachronique complémentaire permettrait d'obtenir des résultats plus fiables.

Nous avons choisi d'axer notre analyse sur un corpus écrit parce qu'il constitue une source de difficultés pour la majorité des élèves. Cependant, nous pensons qu'il serait utile de mener une autre recherche sur des productions orales afin de confronter ses résultats avec ceux de l'écrit et valider éventuellement d'autres hypothèses qui émergent forcément des conclusions de ce travail.

L'intérêt principal d'une telle recherche réside :

- En aval, dans le travail de remédiation que doit entreprendre l'enseignant.
- En amont, dans la conception et l'élaboration de nouveaux programmes prenant en compte les catégories d'obstacles linguistiques, épistémologiques, et didactiques, ainsi que l'enseignement de l'orthographe du FLE à part entière.

Nous avons proposé, en fait, un modèle que nous espérons valider sur le terrain, et qui est axé sur deux articulations essentielles :

1. La sensibilisation des élèves à certaines règles orthographiques du FLE, et la confection des exercices de remédiation qui permettent aux apprenants de manier les formes lexicales orales et écrites, de telle manière à ce que ces activités proposées pourraient les placer en situation de différenciation entre énoncés défectueux et correctes.

2. La conception d'exercices visant à consolider les formes mal maîtrisées et à initier à de nouvelles formes.

Au terme de la partie pratique, et à l'appui des résultats obtenus, nous dirons que nos hypothèses ont été confirmées tout en étant soutenues par tous les enseignants.

- Notre système éducatif n'accorde pas assez d'importance à l'enseignement/apprentissage de l'orthographe en classe de FLE. En effet, de nombreux enseignants ont souligné que la grammaire, la conjugaison, et le vocabulaire occupent beaucoup de temps en classe de FLE, et aboutit rarement à des savoir-faire opératoires, « nous n'observons aucun effet linéaire du travail mené dans ces domaines sur les productions écrites des élèves ». ⁹⁶

Nous avons pu répondre aux questions posées dans la problématique :

- L'enseignement/apprentissage de l'orthographe en classe de FLE est quasi inexistant en matière d'enseignement et d'évaluation, de même que les élèves s'en désintéressent au profit de l'aspect morphosyntaxique (grammaire et conjugaison).

- La mise en place d'une pédagogie de l'orthographe permet d'améliorer les compétences écrites des apprenants

Se pencher sur les erreurs d'orthographe des élèves de 1^{ère} AS nous a semblé être un travail de premier ordre : la réflexion engagée toute au long de ce travail nous a permis d'avoir une vision différente sur les erreurs des apprenants et nous a forcé de se mettre à leur place pour tenter de comprendre comment ils opéraient dans leur démarche d'apprentissage de l'orthographe.

L'analyse d'erreurs de l'orthographe, qui tient une place prépondérante dans l'enseignement/apprentissage du FLE, est profitable et formatrice aussi bien pour les élèves que pour l'enseignant. Les erreurs d'orthographe, riches en sens, nous renseignent en permanence sur l'évolution de l'élève et sur son système linguistique en cours d'acquisition. Il est certain qu'aucun apprentissage ne peut s'asseoir sans défektivité, c'est pourquoi l'erreur est indispensable et constitue un tremplin vers la remédiation.

⁹⁶ Schneuwly, Bernard. (1994), *le guide pédagogique du manuel expression écrite*. CM, Nathan, Paris

Comme nous avons pu le voir tout au long de cette réflexion, certaines stratégies compensatoires condamnent les élèves à faire des erreurs d'orthographe et d'autres peuvent les diriger vers une résolution tout au moins partielle de leurs difficultés de communication. Il est ainsi assez normal que les difficultés d'orthographe chez ces élèves de 1^{ère} AS peuvent entraîner de nouvelles difficultés dans d'autres savoirs. Il est alors impossible d'établir des vérités authentiques dans ce domaine, c'est pourquoi nous n'avons émis, tout au long de ce travail, que des hypothèses.

L'analyse des erreurs de l'orthographe répond ainsi à certaines questions mais en soulève d'autres et ceci donne une impression d'inachevé. Mais il faut accepter une marge d'incertitude lorsque nous tentons d'analyser des processus cognitifs en constante évolution et si nous acceptons de travailler sur des hypothèses. Ceci montre donc la complexité du processus d'apprentissage du FLE et l'analyse de celui-ci puisqu'il est quelque fois difficile de savoir si une erreur provient de telle ou telle stratégie compensatoire ou même si elle relève du domaine lexical, grammatical ou encore phonologique. L'objectif de cette étude est de lier les erreurs lexicales aux stratégies compensatoires. Il serait utile de voir, à travers certaines erreurs, comment les acquisitions lexicales, grammaticales et phonologiques s'interpénètrent.

Nous avons compris que les erreurs ne sont pas de simples lapsus, mais s'inscrivent dans des stratégies : l'apprenant se constitue au fur et à mesure de ses acquisitions une orthographe approchée de la langue cible, cohérente et incessamment révisable, malgré qu'elle pourrait parfois présenter des phénomènes de régression, et de fossilisation.

Quelles que soient les limites de cette recherche, elle a tenté de démontrer que les erreurs demeurent fondamentalement le signe révélateur d'un processus d'apprentissage créatif, même si au cycle secondaire elles apparaissent comme la manifestation de la survivance de certaines règles inadéquates enracinées ou en voie d'enracinement.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

- ANGOUIJARD, A. *Savoir orthographier*, Hachette Education, Paris. 1994. P : 46.
- ASTOLFI, Jean Pierre. *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF Editeur, Paris. 1997.
- BARTOUT, A. *Lecture et orthographe : problèmes d'apprentissage, d'évaluation, et de rééducation*, Armand- Colin, Paris.1977.
- BAYLON, C & MIGNOT, X. *Sémantique du langage*, Nathan, Paris.1995.
- BENAMAR, Aicha. *Contribution à une didactique de l'analyse de l'erreur dans l'enseignement de la biologie ; les obstacles rencontrés par Les élèves de terminales dans la maîtrise du concept de réflexe*. Thèse : 1990, 08 p.
- BLAIN, Raymond. *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Collectif sous la direction de Suzanne-G, Chartrand, Editions LOGIQUES, Québec. 1996.
- CARPENTER, E. *Confusable words*, Harper Collins, London. 1993.
- CATACH, Nina. *L'Orthographe*, PUF ; Collection *Que sais- je ?*, Paris. 1978. N° 685.
- CATACH, N. *L'Orthographe française*, Nathan- Université, Paris. 1980. P : 30.
- CATACH & GRUAZ & DUPREZ. *L'Orthographe française*, Nathan, Paris.1986.
- CLARKE, L.K. « *Invented versus traditional spelling in first graders writings* » : *Effects on learning to spell and read*. In *Research in the teaching of English*, London.1988. N° 23.
- COHEN, A. *Errors In Speech and their Implication for Understanding The Strategy of Language Users*. In. V. FROMKIN (Ed) *Speech Errors as Linguistics Evidence*. The Hague: Mouton, 1973. P: 88.
- COHEN, David. « Les Langues chamito-sémitiques », vol. III de J. Perrot dir, *Les Langues dans le monde ancien et moderne*, C.N.R.S., Paris, 1989.
- CRUSE, D.A. *Lexical Semantics*, Cambridge University Press, Cambridge. 1986.
- CYR, Paul. *Les stratégies de d'apprentissage, Didactique des langues Etrangères*, Clé International, Paris. 1999.
- DESCOMPS, Daniel. *La dynamique de l'erreur*, Hachette- Education, Paris. 1999.
- DUBOIS, I & GUESPIN, L, & GIACOMO, M, & MARCELLINI, C- j, & MEVEL, J- P, *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris. 1973, P: 449.

- DUPUIT, F. *Orthocritures, Fautes de mieux*, CRDP de l'Aisne. 1995.
- DUQUETTE, L & TREVILLE, M. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Hachette, Paris. 1996.
- GALISSON, P & COSTE, D. *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette. Paris. 1976. P : 29.
- GAONAC'H, Daniel. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Hachette, Paris. 1989.
- GAONAC'H, Daniel. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hachette, Paris. 1991.
- GIACOBBE, Jorge. *Acquisition d'une langue étrangère, cognition et interaction*, CNRS Editions, Paris. 1994.
- INHELDER, B & SINCLAIR, H & BOVET, *Apprentissage et structure de la connaissance*, PUF, Paris. 1974.
- JAFFRE, J. *Didactique de l'orthographe*, Hachette- Education, Paris. 1992.
- KAHN, Gisèle. *Des pratiques de l'écrit, Le français dans le monde*, Hachette, Paris. 1993.
- KOULOUGHLI, D.E. *Grammaire de l'arabe d'aujourd'hui*, Presse Pocket, Paris, 1994.
- LADO, R. *Linguistics across Cultures*. University Of Michigan Press, Ann Arbor. 1957.
- LAUFER, B. *Similar Lexical Forms in interlangue*, Narr. Édition Universitaire, Tübingen. 1991.
- MACKEY, W. *Bilinguisme et contact des langues*. Klincksieck, Paris. 1976. P: 191.
- MARTINET, André. *Éléments de linguistique générale*. Armand Colin, Paris. 1970. P : 167.
- MOIRAND, Sophie. *Situations d'écrit*, Clé International, Paris. 1979.
- NIKLAS-SALMINEN, A. *La lexicologie*, Armand Colin, Paris. 1997.
- PALMER, F.R. *Semantics, a new out line*, Cambridge University Press, Cambridge. 1976.

- PERRUCHET, P. *Les automatismes cognitifs*, Mardage, Bruxelles. 1988.
- PETIT, Jean. *Acquisition linguistique et interférence*, APLV, Les langues modernes, Paris. 1987.
- PICOCHÉ, J. *Précis de Lexicologie, l'étude et l'enseignement du vocabulaire*, Nathan, Paris. 1992.
- PORQUIER, R & BESSE, H. *Grammaire et didactique des langues*, Hatier, Paris. 1984. P : 29.
- REASON, J. *L'erreur humaine*, PUF, Paris. 1993.
- RICHARDS, J. *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*: Longman, London. 1974.
- SCHNEUWLY, Bernatrd. *Le guide pédagogique du manuel expression écrite*, Nathan, Paris.1994.
- SIMARD, C. *Fondements d'une didactique rénovée de l'écriture*, Gaëtan Morin, Montréal. 1995.
- SLAMA CAZACU, T. *Psycholinguistique appliquée, problème de L'enseignement des langues*, Bruxelles, Paris. 1984. P : 192.
- TABOURET- KELLER, A. *Plurilinguisme et interférence*, la linguistique guide alphabétique sous la direction d'André Martine. De Noël, Paris. 1968. P : 305.
- TREVILLE, M- C. & DUQUETTE, L. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Hachette, Paris. 1996. P : 73.
- ULLMANN, S. *Précis de sémantique française*, Franck, Berne. 1998.

ARTICLES

- BADDELY, A & WILSON, B.A. *When Implicit Learning fails : Amnesia and The problem of error elimination*, In *Neuropsychologia*, 1994, N° 38.
- BARKSDALE-LADD, M.A & KING, J.R. *The dilemma of error and accuracy :* In *Exploration Reading Psychology*, 2006, N° 21.
- BERTHOUD, A- C. *Les erreurs des élèves qu'en faire ?* , In *Langues Modernes*, Paris, 1995, N° 05.
- BISAILLON, Jocelyne. *La révision du texte, un processus à enseigner pour l'amélioration des productions écrites*, La revue Canadienne des Langues

Vivantes, 1992. N° 48.

BLUMBERG, P. *The effects of written attempts prior to correct visual Presentation on spelling acquisition and retention.* In *Contemporary Educational Psychology*, 1976. N° 01.

CLARKE, L.K. *Invented versus traditional spelling in first graders writings: effects on learning to spell and read.* In *Research in the teaching of English*. London. 1988. N° 23. p : 281-282-283.

CORDER, P. *Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs* In *Langages* Paris. 1980. N° 57, P : 27.

DEBYSSER, F. *La linguistique contrastive et les interférences,* In *Langue Française* Paris, Larousse, 1970. N° 08. P : 34- 35.

DÛSKOVÀ, L. *On sources of errors in foreign language learning.* IRAL. London, 1969. N° 7/1, P: 11.

EHRI, L.C & GIBBS, A.L & UNDERWOOD, T.L. *Influence of errors on learning the spelling of English words,* In *Contemporary Educational Psychology*. 1988, N° 13.

FISCHER, J- P. *Le rôle exclusivement positif des erreurs, une conception erronée de l'apprentissage,* In *Résonances*, Paris. 1999. N° 05. P : 09- 11.

FRAUNFELDER, U & PORQUIER, R. *Enseignants face à l'erreur ou de l'autre Côté du miroir,* Hachette, In *FDM*, Paris. 1980, N° 154. P : 34.

GIROLAMI- BOULINIER, N. *Compréhension du langage en lecture et en orthographe,* In *Rééducation orthophonique*, Paris. 1993, volume 15, N° 93.

JAFFRE, J. *Construire des savoirs sur la langue,* In *Rencontres Pédagogiques* Paris, 1986, N° 11. P : 56- 68.

LAUFER, B. *The concept of Synforms (Similar Lexical Forms) in vocabulary acquisition,* *Language and Education* 2/2, Michigan University. 1988.

MEARA, P. *Word Association of Lexis in Interlangue : A Report on the Birkbeck Vocabulary Project.* Nottingham Linguistic circular N° 11/2, 1982. P: 29.

MELIANI, H & A.L. *Analyse des erreurs, état des lieux* In *Idil*, ILVE, université d'Oran. 1989, P : 16.

MOTLEY, M.T. *Slips of The Tongue.* "Scientific American". Chicago, 1985, N° 253/3.. P: 114-119.

- PERRUCHET, P & PACTON, S. *Qu'apporte à la pédagogie les travaux de laboratoire sur l'apprentissage implicite ?*, In *L'Année Pédagogique*, Paris, 2004. N°685.
- PORQUIER, R. *Enseignante et apprenants face à l'erreur*, Hachette, In *le FDM*. Paris, 1975. N° 54. P : 29.
- SCALA, A. *Le prétendu droit à l'erreur*, In *Collectif, le rôle de l'erreur dans la relation pédagogique*, UdReFF, Villeneuve d'Ascq. 1995, P : 19- 25.
- SHARE, D.L. *Orthographic Learning at a glance : on the time course and developmental on set of Self-teaching*, In *Journal of Experimental Child Psychology*, New York, 2004. N° 87.
- SINGLETON, David. *Le rôle de la forme et du sens dans le lexique mental*, Paris, Aile, 1994. N° 03.
- TREIMAN, R. *Why spelling ? : The benefits of incorporating spelling into beginning reading instruction*. In J. METSALA & EHRI (EDS), *World recognition in beginning literary*, Mahwah, Nj : Erlbaum. 1984.
- WARREN, B. *Common Types of Lexical Errors among Swedish Learners of English*. Moderna Språk. 1982. N° 76/3, P: 209.
- WEINRICH, U. *Unilinguisme et Multilinguisme*. In *langage* sous la direction d'André MARTINET, englobe PLEIADE, Gallimard, Paris. 1968. P : 677.
- ZUGHOUL, M.R. *Lexical choice: Towards writing problematic word lists: IRAL*, 1991, N° 29/1. P: 45.

DICTIONNAIRES ET ENCYCLOPEDIES

- BERTRAND, J. *Dictionnaire Pratique Des Faux-Frères ; Mots à ne pas confondre entre eux*. Nathan, Paris. 1979. P : 25.
- COSTE, D & GALISSON, R. *Dictionnaire de didactiques des langues*, Hachette, Paris. 1976
- ROOM, A. *ROOM Dictionary of Confusibles*. Routledge and Keagan Paul. London 1979. p : 68-69-70.

WEBOGRAPHIE

- <http://www.undl.org/>: projet qui vise à définir une interlangue.
Source : <http://wikipedia.org/wiki/Interlangue>

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION

PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE I : ACQUISITION ET ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE EN CLASSE DE FLE

I- PROTOCOLE D'ENQUETE : L'ACQUISITION DE L'ORTHOGRAPHE EN CLASSE DE FLE CHEZ LES ELEVES DE 1^{ERE} A.S

- Introduction	21
I-1- Catégorisation des erreurs.....	22
I-2- Analyse de quelques catégories d'erreurs.....	25
I-2-1- L'orthographe grammaticale.....	
I-2-2- L'orthographe lexicale.....	31
I-3- Source et explication des erreurs.....	33
I-3-1- Source des erreurs.....	
I-3-2- Explication des erreurs.....	34
I-3-2-1- Erreurs interlinguales.....	
I-3-2-2- Erreurs intralinguales.....	45
I-3-2-2-1- Explication des erreurs intralinguales.....	
I-3-2-2-1-1- La forme lexicale comme source de confusion.....	46
I-3-2-2-1-2- Le sens lexical comme source de confusion.....	47
I-3-2-2-1-3- Catégorisation des erreurs intralinguales d'ordre lexical.....	48
I-3-2-2-1-4- Catégorisation des erreurs intralinguales d'ordre grammatical....	49
I-3-2-2-1-5- Grille typographique des erreurs intralinguales d'orthographe....	50
I-4- Typologie et analyse d'erreurs.....	54
I-4-1- Les stratégies compensatoires liées à la langue 1.....	55
I-4-2- Les stratégies compensatoires liées à la langue 2.....	58
I-4-3- Les stratégies compensatoires extralinguistiques.....	60
I-5- Conclusion.....	61

II-PROTOCOLE D'ENQUETE:L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE EN CLASSE DE FLE.

Introduction.....	67
II-1- Enquête.....	68
II-1-1-Présentation et description de l'échantillon.....	
II-1-2-Lieu de l'enquête.....	70
II-2-Dépouillement.....	
II-2-1-Présentation des résultats.....	
II-3-Synthèse.....	81
Conclusion.....	82

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE II: LE CONCEPT DE L'ERREUR

- Avant-propos.....	84
II-1- Interférences.....	90
II-2- Les Erreurs.....	93
II-2-1- La notion d'erreur dans l'apprentissage des langues étrangères.....	
II-2-2- Origines des travaux sur l'analyse des erreurs.....	95
II-2-3- Quelques notions des composantes linguistiques des erreurs.....	96
II-2-3-1- Le système intermédiaire.....	
II-2-3-2- Analogie et généralisation.....	97
II-2-4- Analyse contrastive et analyse d'erreurs.....	99
II-3- Erreurs de confusion.....	101
II-3-1- Les confusibles lexicaux.....	102
II-3-2- Les confusibles formels.....	103
II-3-2-1- Les homographes.....	104
II-3-2-2- Les parographe.....	105
II-3-3- Les confusibles sémantiques.....	106
II-3-4- Les confusibles sémantico-formels.....	107
II-4- Influence de la langue maternelle arabe sur l'apprentissage de l'orthographe du FLE.....	108

II-4-1- Aspects phonologiques et graphiques.....	109
Conclusion.....	116
CHAPITRE III : PROPOSITIONS DIDACTIQUES	
III-1- Le rôle positif de l'erreur sur l'apprentissage.....	119
III-2- Le rôle négatif de l'erreur sur l'apprentissage.....	122
III-3- De l'attention, mais pas d'erreur.....	123
III-4- Quelle attitude adopter face à l'erreur?.....	124
III-5- La maîtrise de l'écrit.....	125
III-5-1- L'apprentissage de la production écrite en classe de FLE.....	
III-5-2- L'importance de la révision dans l'apprentissage de l'écrit.....	128
III-5-3- Les sources psychologique des erreurs en orthographe.....	130
III-5-4- Autocorrection et orthographe.....	131
III-6- Les stratégies de détection.....	132
III-6-1- Le marquage du texte dans les stratégies de détection.....	133
III-6-2- Ne travailler que quelques éléments à la fois.....	
III-6-3- Travailler la détection d'erreurs de façon progressive.....	134
III-7- Les stratégies de correction.....	135
III-8- Les leçons d'une expérience en 1 ^{ère} Année Secondaire.....	
III-9- Pour une pratique efficace de la production écrite.....	141
III-9-1- L'utilisation du Dictionnaire.....	143
III-9-2- Intercorrection et autocorrection	144
III-9-3- Travail de regroupement et travail sur la forme.....	146
III-9-4- La reconnaissance photographique du mot.....	150
CONCLUSION.....	151
BIBLIOGRAPHIE.....	154
TABLE DES MATIERES.....	159
ANNEXE.....	162

ANNEXES

ANNEXE 01

**QUESTIONNAIRE A L'INTENTION DES ENSEIGNANTS : L'ORTHOGRAPHE
EN CLASSE DE FLE**

1. Identité : Age : Sexe : M / F
.....

2. Formation /Expérience

Cursus universitaire :

Nombre d'année d'enseignement en FLE :

Niveau actuel de la classe :

3. En classe de FLE, à quoi accordez-vous le plus d'importance ?

A la grammaire

au vocabulaire

A l'orthographe

à la conjugaison

4. Dans une classe, l'intérêt des apprenants est porté vers ?

La grammaire

Le vocabulaire

L'orthographe

La conjugaison

Autres :

5. Combien de temps (en %) consacrez-vous approximativement à l'orthographe en classe ?

.....

6. Quel type d'orthographe pratiquez-vous le plus souvent en classe ?

L'orthographe d'usage

L'orthographe grammaticale

7. Quelle relation faites-vous entre l'orthographe et la situation de communication ?

.....
.....
.....
.....

8. Quelle est la nature des erreurs rencontrées au niveau de l'orthographe chez ces élèves ?

- Le manquement d'exercices en matière d'écrit ou de lecture
- L'interférence (contextes sociolinguistique et psycholinguistique)
- Autres :
-
-
-

9. Quel métalangage utilisez-vous pour expliquer l'orthographe ?

.....

.....

.....

.....

.....

10. Selon vous, quelles sont les causes directes ou indirectes de l'échec constaté au niveau de l'orthographe chez l'élève ?

- Un problème de désintérêt
- L'écrit est une pratique étrangère aux yeux de l'apprenant
- Défaillance dans l'acquisition mnésique de l'élève
- Autres :
-
-
-

11. Lors de l'étude d'un point d'orthographe

Les apprenants doivent-ils retrouver la même règle sur laquelle ils se sont mis d'accord ?

Vous donnez la règle complète ?

Vous donnez uniquement une partie de la règle ?

Vous donnez la règle approximativement, rectifiable par la suite ?

12. Les déviations rencontrées renvoient-elles aux pratiques de certains enseignants qui privilégient l'aspect morphosyntaxique (grammaire, conjugaison) au détriment de l'aspect morphologique et lexical ?

- Oui

- Non

- Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

13. Pour élaborer une progression de type orthographique en classe :

Vous vous appuyez sur un programme donné par votre inspecteur de français ?

Vous vous appuyez sur une méthode de langue ?

Vous organisez votre propre progression ?

14. Quel(s) ouvrage(s) d'orthographe utilisez-vous pour préparer vos cours ?

.....
.....
.....
.....

15. Quelle méthode de langue vous semble la plus proche de votre conception de l'enseignement de l'orthographe ?

.....
.....
.....
.....

16. Selon vous, comment retient-on l'orthographe des mots ?

.....
.....
.....
.....

17. Comment s'y prend-on face à une liste à apprendre ?

.....
.....
.....
.....

18. Citez les types d'exercices en orthographe que vous faites le plus souvent à vos apprenants ?

.....
.....
.....
.....

19. Les exercices d'orthographe se font généralement :

En classe

à la maison

Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

20. Mis à part les méthodes de langue et les cahiers d'exercices, quel(s) autre(s) outil(s) utilisez-vous pour l'enseignement de l'orthographe ?

.....
.....
.....
.....
.....

21. Est-ce que les élèves retiennent les règles d'orthographe des années précédentes?

.....
.....
.....

ANNEXE 02

PROTOCOLE D'ENQUETE : l'acquisition de l'orthographe en classe de FLE

1/ la rédaction :

- « Racontez comment vous avez passé le premier jour de la rentrée scolaire ».

-Imaginez la fin d'un fait divers : « Dans la nuit du vendredi, vers 20 :15, deux individus cagoulés ont brusquement brisé la vitrine d'une bijouterie située en plein centre ville et en ont saisi la totalité des bijoux exposés, consterné, et dépassé par l'évènement, le bijoutier ».

2/ Description d'un lieu :

- Décrivez l'emplacement de votre maison.

ANNEXE 03

LISTE DES ABREVIATIONS

F.L.E : Français Langue Etrangère

L.C/L2 : Langue Cible

L.E/L1 : Langue Maternelle

L.S : Langue Source

O : erreur d'orthographe

AC : faute d'accord (genre/nombre)

INC : incorrection (dans la construction d'un ensemble)

IMP : (impropre), mot utilisé à mauvais escient

INT : erreur d'interférence (penser en arabe, et transcrire en français)

T : terminaison erronée d'un verbe

TPS : erreur dans l'emploi d'un temps

NEG : partie pertinente d'une négation manquante

≠ : contradiction dans les idées

MD : (mal dit), idée mal formulée

PONC : absence ou erreur dans la ponctuation

X : terme manquant

EX: D: exemple de démonstration

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE : L'ORTHOGRAPHE EN CLASSE DE FLE

1. Identité : Age : *42 ans* Sexe : *M* / F
.....

2. Formation /Expérience
Cursus universitaire : *D.E.S. Biologie*
Nombre d'année d'enseignement en FLE : *12 ans*
Niveau actuel de la classe : *Fans... niveau*

3. En classe de FLE, à quoi accordez-vous le plus d'importance ?

- A la grammaire au vocabulaire
A l'orthographe à la conjugaison

4. Dans une classe, l'intérêt des apprenants est porté vers ?

- La grammaire Le vocabulaire
L'orthographe La conjugaison

Autres :

5. Combien de temps (en %) consacrez-vous approximativement à l'orthographe en classe ?

pas de cours d'orthographe

6. Quel type d'orthographe pratiquez-vous le plus souvent en classe ?

- L'orthographe d'usage L'orthographe grammaticale

7. Quelle relation faites-vous entre l'orthographe et la situation de communication ?

l'orthographe est un moyen de communication et la prise de parole par l'élève apprend à l'âge de l'orthographe

8. Quelle est la nature des erreurs rencontrées au niveau de l'orthographe chez ces élèves ?

- Le manquement d'exercices en matière d'écrit ou de lecture
- L'interférence (contextes sociolinguistique et psycholinguistique)
- Autres :

.....
.....
.....

9. Quel métalangage utilisez-vous pour expliquer l'orthographe ?

..... le français est une langue écrite.....
.....
.....

10. Selon vous, quelles sont les causes directes ou indirectes de l'échec constaté au niveau de l'orthographe chez l'élève ?

- Un problème de désintérêt
- L'écrit est une pratique étrangère aux yeux de l'apprenant
- Défaillance dans l'acquisition mnésique de l'élève
- Autres :

.....
.....
.....

11. Lors de l'étude d'un point d'orthographe

Les apprenants doivent-ils retrouver la même règle sur laquelle ils se sont mis d'accord ?

Vous donnez la règle complète ?

Vous donnez uniquement une partie de la règle ?

Vous donnez la règle approximativement, rectifiable par la suite ?

12. Les déviances rencontrées renvoient-elles aux pratiques de certains enseignants qui privilégient l'aspect morphosyntaxique (grammaire, conjugaison) au détriment de l'aspect morphologique et lexical ?

- Oui

- Non

- Pourquoi ?

~~intéressé en classe, l'élève apprend vite.~~
..... la grammaire et l'orthographe sont le vocabulaire
..... et la conjugaison sont prioritaires.....

13. Pour élaborer une progression de type orthographique en classe :

Vous vous appuyez sur un programme donné par votre inspecteur de français ?

Vous vous appuyez sur une méthode de langue ?

Vous organisez votre propre progression ?

14. Quel(s) ouvrage(s) d'orthographe utilisez-vous pour préparer vos cours ?

..... le bled.....
.....
.....

15. Quelle méthode de langue vous semble la plus proche de votre conception de l'enseignement de l'orthographe ?

La répétition systématique des règles

16. Selon vous, comment retient-on l'orthographe des mots ?

en distinguant ce qui a été écrit et ce qui a été dit et en regardant les règles

17. Comment s'y prend-on face à une liste à apprendre ?

pour qu'il y ait une écriture des règles il faut les répéter, les pratiquer et les faire

18. Citez les types d'exercices en orthographe que vous faites le plus souvent à vos apprenants ?

inductifs et déductifs

19. Les exercices d'orthographe se font généralement :

En classe

à la maison

Pourquoi ?

interpellée dans l'élève apprenante et applique

20. Mis à part les méthodes de langue et les cahiers d'exercices, quel(s) autre(s) outil(s) utilisez-vous pour l'enseignement de l'orthographe ?

Aucun autre

21. Est-ce que les élèves de l'année d'après que vous enseignez se souviennent des règles D'orthographe de l'année d'avant ?

Juste quelques uns

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE : L'ORTHOGRAPHE EN CLASSE DE FLE

1. Identité : Age : 32 ans Sexe : M / F

2. Formation /Expérience
Cursus universitaire : licence
Nombre d'année d'enseignement en FLE : 3 ans
Niveau actuel de la classe : terminale

3. En classe de FLE, à quoi accordez-vous le plus d'importance ?

A la grammaire au vocabulaire
A l'orthographe à la conjugaison

4. Dans une classe, l'intérêt des apprenants est porté vers ?

La grammaire Le vocabulaire
L'orthographe La conjugaison

Autres :

5. Combien de temps (en %) consacrez-vous approximativement à l'orthographe en classe ?

une heure par semaine

6. Quel type d'orthographe pratiquez-vous le plus souvent en classe ?

L'orthographe d'usage L'orthographe grammaticale

7. Quelle relation faites-vous entre l'orthographe et la situation de communication ?

C'est une relation inhérente qui existe
il faut enseigner l'orthographe dans une
meilleure situation de communication.

8. Quelle est la nature des erreurs rencontrées au niveau de l'orthographe chez ces élèves ?

- Le manquement d'exercices en matière d'écrit ou de lecture
- L'interférence (contextes sociolinguistique et psycholinguistique)
- Autres :

.....
.....
.....

9. Quel métalangage utilisez-vous pour expliquer l'orthographe ?

..... nous ne faisons pas beaucoup
d'orthographe seul, il fait partie
d'un processus qui tout se combine

10. Selon vous, quelles sont les causes directes ou indirectes de l'échec constaté au niveau de l'orthographe chez l'élève ?

- Un problème de désintérêt
- L'écrit est une pratique étrangère aux yeux de l'apprenant
- Défaillance dans l'acquisition mnésique de l'élève
- Autres :

.....
.....
.....

11. Lors de l'étude d'un point d'orthographe

Les apprenants doivent-ils retrouver la même règle sur laquelle ils se sont mis d'accord ?

Vous donnez la règle complète ?

Vous donnez uniquement une partie de la règle ?

Vous donnez la règle approximativement, rectifiable par la suite ?

12. Les déviations rencontrées renvoient-elles aux pratiques de certains enseignants qui privilégient l'aspect morphosyntaxique (grammaire, conjugaison) au détriment de l'aspect morphologique et lexical ?

- Oui
- Non

Pourquoi ?

..... Quelles déviations ? précisez les
questions

13. Pour élaborer une progression de type orthographique en classe :

Vous vous appuyez sur un programme donné par votre inspecteur de français ?

Vous vous appuyez sur une méthode de langue ?

Vous organisez votre propre progression ?

14. Quel(s) ouvrage(s) d'orthographe utilisez-vous pour préparer vos cours ?

..... Des ouvrages de référence sans doute

15. Quelle méthode de langue vous semble la plus proche de votre conception de l'enseignement de l'orthographe ?

Une méthode active.

16. Selon vous, comment retient-on l'orthographe des mots ?

La lecture faite de moyens.

17. Comment s'y prend-on face à une liste à apprendre ?

Méthode desuete, on apprend plus par cœur.

18. Citez les types d'exercices en orthographe que vous faites le plus souvent à vos apprenants ?

19. Les exercices d'orthographe se font généralement :

En classe à la maison

Pourquoi ?

La classe, c'est le milieu où l'élève apprend. Il n'apprend rien à la maison.

20. Mis à part les méthodes de langue et les cahiers d'exercices, quel(s) autre(s) outil(s) utilisez-vous pour l'enseignement de l'orthographe ?

Des situations de communication réelle des simulations.

21. Est-ce que les élèves de l'année d'après que vous enseignez se souviennent des règles D'orthographe de l'année d'avant ?

Il s'en souviennent quelques fragments sans doute à cause de la manière dont elle ont été présentées.

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE : L'ORTHOGRAPHE EN CLASSE DE FLE

1. Identité :

Age : *40* Sexe : M / *F*

2. Formation /Expérience

Cursus universitaire : *P.E.S.*

Nombre d'année d'enseignement en FLE : *12*

Niveau actuel de la classe : *Tout les niveaux*

3. En classe de FLE, à quoi accordez-vous le plus d'importance ?

A la grammaire au vocabulaire

A l'orthographe à la conjugaison

4. Dans une classe, l'intérêt des apprenants est porté vers ?

La grammaire Le vocabulaire

L'orthographe La conjugaison

Autres :

5. Combien de temps (en %) consacrez-vous approximativement à l'orthographe en classe ?

peu de temps

6. Quel type d'orthographe pratiquez-vous le plus souvent en classe ?

L'orthographe d'usage L'orthographe grammaticale

7. Quelle relation faites-vous entre l'orthographe et la situation de communication ?

L'apprentissage de l'orthographe se fait dans la situation de communication

8. Quelle est la nature des erreurs rencontrées au niveau de l'orthographe chez ces élèves ?

- Le manquement d'exercices en matière d'écrit ou de lecture

- L'interférence (contextes sociolinguistique et psycholinguistique)

- Autres :

.....
.....
.....

9. Quel métalangage utilisez-vous pour expliquer l'orthographe ?

..... le français et la grammaire.....
.....
.....

10. Selon vous, quelles sont les causes directes ou indirectes de l'échec constaté au niveau de l'orthographe chez l'élève ?

- Un problème de désintérêt
- L'écrit est une pratique étrangère aux yeux de l'apprenant
- Défaillance dans l'acquisition mnésique de l'élève
- Autres :

.....
.....
.....

11. Lors de l'étude d'un point d'orthographe

Les apprenants doivent-ils retrouver la même règle sur laquelle ils se sont mis d'accord ?

Vous donnez la règle complète ?

Vous donnez uniquement une partie de la règle ?

Vous donnez la règle approximativement, rectifiable par la suite ?

12. Les déviations rencontrées renvoient-elles aux pratiques de certains enseignants qui privilégient l'aspect morphosyntaxique (grammaire, conjugaison) au détriment de l'aspect morphologique et lexical ?

- Oui

- Non

- Pourquoi ?

..... l'orthographe est moins importante.....
.....
.....

13. Pour élaborer une progression de type orthographique en classe :

Vous vous appuyez sur un programme donné par votre inspecteur de français ?

Vous vous appuyez sur une méthode de langue ?

Vous organisez votre propre progression ?

14. Quel(s) ouvrage(s) d'orthographe utilisez-vous pour préparer vos cours ?

..... le Robert.....
.....
.....

15. Quelle méthode de langue vous semble la plus proche de votre conception de l'enseignement de l'orthographe ?

..... faire répéter et apprendre par cœur.....
.....
.....

16. Selon vous, comment retient-on l'orthographe des mots ?

..... la révision des énoncés à chaque fois.....
.....

17. Comment s'y prend-on face à une liste à apprendre ?

..... faire une récapitulation des règles pour qu'elles soient mémorisables.....
.....

18. Citez les types d'exercices en orthographe que vous faites le plus souvent à vos apprenants ?

..... exercices de types de mots et inductifs.....
.....

19. Les exercices d'orthographe se font généralement :

En classe à la maison

Pourquoi ?

..... pour qu'il y ait un peu de variété et individuelle.....
.....

20. Mis à part les méthodes de langue et les cahiers d'exercices, quel(s) autre(s) outil(s) utilisez-vous pour l'enseignement de l'orthographe ?

..... pour d'autres moyens.....
.....
.....

21. Est-ce que les élèves de l'année d'après que vous enseignez se souviennent des règles D'orthographe de l'année d'avant ?

..... pas tous généralement.....
.....
.....

Le bijou volé est précieuse. Le bijoutier pleure et
prie dieu et appel la police. Le voleur est parti de
cette arbre il est entré vers le marché. Les policiers
ont couru derrier le voleur. Ils ont capturé le voleur.
Le policier a donné l'or au bijoutier.

J'ai rentré dans la cour je marché avec les camarades.
J'entend le cri de maîtresse. La maîtresse dit que les dessins
à la maison sont conté. Elle dit rendre à moi les dessins.

ma maison est près le marché, à côté il y a le coiffeur et la
route et derrier le bloc il y a le vendeur des chaussures.

La maison que je habite se trouve près
d'une pharmacie et d'un café à gauche
il ya la librairie et à droite il ya le
marché.

J'ai rencontré mes amis de l'année passé
nous avons rangé dans la cour
et chanté le nachid après nous
rentrons dans la classe

Le voleur et son ami court dans
la rue, le bijoutier est en colère. il
a prit son arme et tirer mais il a raté
il a appelé la police les voleurs ont caché
les bijoux et ils changent les vêtements.
Le bijoutier est allé à la police et fait
plainte.

j'habite près de la poste, et du stade de la comme
derrière ma maison, il y a le marché et le bouchon
à droite il y a la mère et à gauche la marketplace
et le hammam.

la rentrée scolaire est bonne, je rentre dans la classe
je rencontre mes amis et ma maîtresse. nous avons
présenté dans les feuilles à la maîtresse

le blingenti est choqué, les deux voleurs courent
il court derrière eux, il attrape un et le frappe
l'autre prend l'air et court, il tombe près du
café et les policiers l'ont attrapé, le blingenti est
content et il récupère les bijoux.