

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Frères Mentouri. Constantine 1.
Faculté des Lettres et des Langues
Département de Lettres et Langue française

N° de série :

N° d'ordre :

THÈSE DE DOCTORAT ES SCIENCE
Spécialité : Didactique

Intitulé

**Etude comparative des erreurs et développement des capacités
orthographiques chez les étudiants de 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année de langue
française (LMD).**

Dirigée par : Mme Souheila HEDID
Maitre de conférences « A », Université
De Constantine 1

Présentée par : Mme Hadda BENAHMED
Université de Constantine 1

Membre de jury :

Présidente : Mme Lilia BOUMENDJEL, maitre de conférences A, Université de Constantine 1

Rapporteuse : Mme Souheila HEDID, maitre de conférences A, Université de Constantine 1

Examinatrice : Mme Yasmina KHEINNER, maitre de conférences A, Université de Constantine 1

Examinatrice : Mme Amira KKHADOUDJA AMRANI, maitre de conférences A, Université de Guelma

Examinatrice : Mme Radhia HADDADI, maitre de conférences A, Université de Batna

Année universitaire : 2021/ 2022

A la mémoire de mon père et à l'amour de ma mère

Aux encouragements du mari, frères et sœurs

A mes adorables filles, Inès et Narimène

A tous ceux qui m'ont aidés et sont très tôt partis

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier et exprimer ma profonde gratitude à ma directrice de recherche, mademoiselle Souheila Hedid et madame Marinette Matthey pour leurs patiences et leurs disponibilités. Leurs précieux conseils ont orienté l'acheminement de ma réflexion pour rédiger ce modeste travail de recherche.

Je leur remercie pour leur compréhension à mes silences ces dernières années de fin de thèse et à mes désistements de dernières minutes

Je tiens également à exprimer toutes mes reconnaissances aux membres de jury qui ont accepté d'évaluer de près ce travail de recherche ; leurs critiques me serviraient d'un appui pour la correction des insuffisances.

Et pour conclure, je remercie profondément une personne chère à mon cœur, proche de mon âme, ma mère, pour son soutien inconditionnel et sa présence rassurante.

Sans oublier les étudiants de l'université Laarbi ben m'hidi de la wilaya d'Oum el bouaghi qui ont participé de près à la réalisation du questionnaire.

Je présente tous mes remerciements, respects et grâces ;

Tables de matière

Introduction

Erreur ! Signet non défini.

Première partie : Problématique et concept théorique

Chapitre I : Caractéristiques de l'orthographe du français et de l'arabe

1.L'orthographe dans les deux codes linguistique	8
1.1.Aspect phonologique et graphique	11
En arabe	12
Labiales	13
Interdentales	13
Dentales	14
Sifflantes	14
Palatales	14
Vélaires	14
Uvulaire	15
Pharyngales	15
Glottales	15
1.2.Le redoublement des consonnes	19
1.3.A Propos des emphatiques	20
1.4.Comparaison des systèmes vocaliques	20
2.Le système orthographique français : les approches théoriques	23
2.1. L'analyse de C. Blanche Benveniste et d'A. Chervel	23
2.2. Le plurisystème orthographique du français selon N. Catach	23
2.2.1. Le graphème	24
1.2.2.L'archigraphème	25
1.2.3.Phonogrammes et morphogrammes	26
2.2.4. Les logogrammes	28
2.3. Conclusion	29

Chapitre II : Réflexion sur les réformes orthographiques du français	30
Introduction	30
1. Les débuts de l'orthographe française	30
2. Les « tolérances » et autres tentatives de réforme au tournant des siècles	37
3. Les réformes académiques de l'orthographe française	39
4. Les tentatives de remédiations avortées	42
4.1. La commission de réforme sous la direction de Paul Meyer (1903/04)	43
4.2. La discussion de la réforme vue par Ferdinand Brunot (1905/06)	44
4.3. La campagne de réforme de Dauzat et Damourette (1939/40)	46
4.4. Les travaux inédits de Pernot et Bruneau (1944/46)	46
4.5. Les commissions ministérielles sous Aristide Beslais (1951/52 et 1961/65)	47
4.6. De 1983 à 1989	47
5. Les rectifications de l'orthographe de 1990	48
5.1. Préparation des rectifications	48
5.2. Le contenu de la réforme	49
5.3. Conclusion	51
Chapitre III : Techniques et éléments sociaux	53
Introduction	53
1. Normes et variations en Algérie	54
1.1. Typologies de la norme	55
1.1.1. Les normes d'usage et ou du bon usage	57
1.1.2. Les normes endogènes et /ou exogènes	59
2. La variation en Algérie	61
2.1. Variation selon les usagers	61
2.2. Variation selon l'usage	61
3. La variation diatopique en Algérie	62
3.1. Contact des langues en Algérie : quelques exemples	66

4. La norme orthographique	68
5. Attitudes et représentations	73
5.1. Norme et insécurité linguistique	74
5.2. L'hypercorrection	76
5.3. La notion d'erreur / de faute et la situation de l'une par rapport à l'autre	76
5.4. Conclusion	78
Deuxième Partie : L'analyse des données et comparaison	80
Chapitre I : Éléments méthodologiques	81
1. L'échantillon du travail	80
1.1. Le public	80
1.2. Les formateurs	81
1.3. Le lieu de l'enquête	81
2. Présentation du corpus	82
2.1. Choix du corpus	82
2.2. Les consignes proposées	83
2.3. Démarche d'analyse	83
3. Elaboration de la base des données	84
3.1. Traitement des données	84
Chapitre II : L'analyse des écrits	89
1. Résultats globaux quantitatifs	89
1.1. Analyse des erreurs grammaticales et lexicales	93
1.1.1. Analyse des erreurs orthographiques grammaticales	94
1.1.2. Analyse des erreurs orthographiques lexicales	96
1.1.2.1. Analyse des erreurs phonétiques	99
1.1.2.2. Analyse des erreurs phonogrammiques	100
1.1.2.3. Analyse des erreurs mutogrammiques (les consonnes doubles)	101
1.1.2.4. L'analyse des accents : Zones de turbulences	102

2. Résultats globaux qualitatifs	107
2.1. Analyse des erreurs orthographiques grammaticales	107
2.1.1. En dictée :	107
2.1.2. En production écrite libre :	108
2.2. Analyse des erreurs orthographiques lexicales	111
2.2.1. Analyse qualitative des erreurs phonétiques	111
2.2.2. Analyse qualitative des erreurs phonétiques en épreuve de production écrite	119
2.2.3 Analyse qualitative des erreurs phonogrammiques, en épreuve de dictée	125
2.2.4. Analyse qualitative des erreurs phonogrammiques, en épreuve de production écrite	129
2.2.5. Analyse qualitative des erreurs mutogrammiques	131
2.2.6. Les lettres muettes	134
2.3. Analyse qualitative des accents	135
2.4. Conclusion	138
Chapitre III : L'analyse des questionnaires	141
1. Les étudiants universitaires et la réforme orthographique	141
1.1. Questionnaire destiné aux étudiants Algériens de langue française	141
1.2. Présentation des résultats	145
2. Les enseignants du FLE et la réforme de l'orthographe française	155
2.1. Présentation des résultats	158
3. Conclusion	161
Chapitre IV : La place de l'orthographe dans le curriculum algérien en français	163
Introduction	163
1. Les programmes en français	164
1.1. L'ancien programme dans les trois paliers	164
1.2. Le programme de la réforme	166
1.2.1. Le projet au cycle primaire et moyen	166
1.2.1.1. La séquence	167

1.2.1.2. Le travail en groupe	168
1.2.1.3. L'organisation des activités au cycle moyen	168
1.2.1.4. La place de l'orthographe dans les différentes activités	169
1.2.1.5. La gestion de temps	171
1.2.2. Le projet au lycée	172
1.3. Conclusion	174
Chapitre V : Propositions	177
1. L'enseignement de l'orthographe	177
2. La typologie des erreurs : un outil d'évaluation	180
3. L'enseignement de la phonétique	184
3.1. La méthode articulatoire	184
3.2. La méthode verbo- tonale	186
3.3. LogPhon : un didacticiel automatisé de la correction phonétique en FLE	191
4. L'importance des rectifications	193
4.1. Conclusion	195
Conclusion Générale	196
Bibliographie	203
ANNEXES	211
ANNEXE N°1 : Les tableaux d'analyse	212
ANNEXE N° 2 : Les dictées et les productions écrites	229
ANNEXE N °3 : Les questionnaires	340
Résumé	396

Liste des figures

1. Liste des tableaux

Tableau n° 1 : nombre d'erreurs orthographiques grammaticales de l'étudiant n°1 en épreuve de dictée, selon les quatre modalités	86
Tableau n°2 : Nombre d'erreurs orthographiques lexicales de l'étudiant n°1 en épreuve de dictée, selon les quatre modalités	86
Tableau n°3 : variation des accents de l'étudiant n°1 en épreuve de dictée selon les quatre modalités	87
Tableau n°4 : Nombre et moyenne d'erreurs selon le type d'épreuve et le niveau scolaire	89
Tableau n° 5 : nombre et moyenne d'erreurs par rapport au nombre total des erreurs dans chaque épreuve et pour chaque niveau.	90
Tableau n° 6 : Nombre et moyenne d'erreurs lexicales et grammaticales selon le type d'épreuve et le niveau scolaire	93
Tableau n°7 : Nombre d'erreurs orthographiques grammaticales, dans les deux épreuves et selon le niveau scolaire	94
Tableau n°8 : Nombre d'erreurs lexicales dans les deux épreuves et selon le niveau Scolaire	97
Tableau n°9 : Nombre d'erreurs phonétique dans les deux épreuves : pourcentages rapportés au nombre total d'erreurs	99
Tableau n°10 : Nombre d'erreurs phonogrammiques dans les deux épreuves : Pourcentages rapportés au nombre total d'erreurs	100
Tableau n°11 : Nombre d'erreurs mutogrammiques dans les deux épreuves : pourcentages rapportés au nombre total d'erreurs	103
Tableau n°12 : Nombre d'erreurs d'accents dans les deux épreuves : pourcentages rapportés au nombre total d'erreurs	105
Tableau n°13 : Variation des accents circonflexe, grave et aigu, selon les 3 modalités : effectifs et % rapportés au nombre total des erreurs, en situation de dictée	106
Tableau n°14 : Variation des accents circonflexe, grave et aigu, selon les 3 modalités : effectifs et % rapportés au nombre total des erreurs, en situation	113

production écrite

2. Liste des graphiques : en histogrammes et en secteurs

- Pourcentage des erreurs phonogrammiques, morphogrammiques et logogrammiques selon les trois niveaux, en épreuve de dictée 91
- Pourcentage des erreurs phonogrammiques, morphogrammiques et logogrammiques selon les trois niveaux, en épreuve de production écrite 92
- Comparaison entre les erreurs orthographiques grammaticales dans les deux épreuves : Dictée et production écrite 95
- Comparaison entre les erreurs lexicales en épreuve de dictée et de production écrite 98
- Variation des accents en dictée 105
- Variation des accents en production écrite 106
- Modalités des variations phonétiques, selon le niveau universitaire, en épreuve de dictée 118
- Modalités des variations phonétiques, selon le niveau universitaire, en épreuve de productions écrites 123
- Comparaison entre les modalités des variations mutogrammiques, selon le niveau universitaire, dans les deux épreuves 132

Introduction

Pour communiquer entre eux, quand ils ne sont pas en présence les uns des autres, soit en même temps, soit au même endroit, les individus ont souvent recours aux messages écrits. L'écrit est un moyen d'expression individuel, un outil de pensée, une mémoire pour l'histoire des hommes, ou plus prosaïquement, un moyen de se remémorer les choses de la vie quotidienne à partir de listes, de notes, etc. Ce besoin d'une mémoire visuelle, d'une trace visible pour la communication différée dans le temps et dans l'espace a fondé l'écriture.

Pour transmettre un message, nous explique R. Honvault (1995 : 25), on doit recourir au matériau graphique, il a fallu d'une part utiliser les supports et les matériaux existants- et l'écriture, de ce fait, est intimement liée à l'évolution technologique et aux conditions imposées par l'environnement- et d'autre part associer des formes graphiques à des significations.

L'écriture de l'arabe est tout à fait différente de celle du français. L'arabe, comme l'hébreu, a une écriture que l'on qualifie de consonantique. Cela signifie que la correspondance des signes graphiques utilisés se fait avec les consonnes à l'oral. En plus des consonnes, certaines voyelles sont représentées, comme le sont les voyelles du français.

Les syllabes ont une structure régulière ; consonne + voyelle ou consonne + voyelle + consonne. L'arabe standard comprend 28 consonnes à l'oral auxquelles correspondent 28 signes graphiques. Chacun de ces signes a quatre formes selon qu'il forme un mot à lui seul ou qu'il est destiné à se situer au début, à l'intérieur ou à la fin d'un mot. A l'oral, il y a cinq voyelles à durée longue ou brève et deux voyelles à durée brèves. Les voyelles à durée longue ont un correspondant graphique, les voyelles à durée brève ne sont pas notées dans l'écriture : au cours des apprentissages, pour les représenter, un système de points est utilisé (ainsi que pour représenter l'absence de voyelles ou le redoublement d'une consonne).

Le principe phonographique et sémiographique sont tout aussi présents en français, comme ils le sont dans d'autres écritures des langues européennes.

Les systèmes graphiques eux-mêmes sont cependant très divers, qu'il existe une très grande variabilité dans les interférences entre les principes fondamentaux, selon la morphologie des langues, l'évolution des systèmes et les matériaux graphiques de base.

Le système graphique du français utilise un matériau de type alphabétique. Les unités de l'oral représentées dans l'écriture sont des phonèmes consonantiques et les phonèmes vocaliques comme par exemple dans le mot *avril*, qui contient cinq phonèmes /AVRIL/. Contrairement à l'arabe, le système phonologique du français standard comprend, outre 17 consonnes et 3 semi-voyelles, le nombre impressionnant de 16 voyelles.

Il est difficile donc dans un système phonographique de faire l'économie de leur représentation à l'écrit. M. Masson (1993) essaye de nous convaincre en déchiffrant le texte français suivant : *L mstr d l dfns dmnd ds crdts splmntr*

On se rend compte que chaque bloc de lettres-consonnes ne peut correspondre qu'à un petit nombre de lectures possibles, parfois une seule et par éliminations successives, le texte ne pourra recevoir qu'une seule lecture.

Or, le principe sémiographique est également présent dans le système graphique du français. En effet, pour respecter la correspondance phonographique, il est nécessaire de pallier l'insuffisance de l'alphabet issu du latin par l'emploi d'un groupement de lettres, en leur donnant le statut de graphème, comme par exemple le *en* de *prendre*.

« Ceci a l'avantage de fournir, dans la correspondance avec l'alternance vocalique de l'oral entre *prendre* et *prenons*, une permanence graphique immédiatement reconnaissable à l'œil [...] le *en* de *prendre* correspond à un seul phonème tandis que le *e* et *n* de *prenons* correspond à deux phonèmes » R. Honvault (1995 : 43)

En outre, l'écrit utilise régulièrement à des fins uniquement morphologiques des graphèmes qui n'ont pas dans le mot de correspondance avec l'oral, le *t* de *vert* en est un exemple parmi d'autres, c'est une marque morphologique en relation avec le féminin *verte*. Et l'utilisateur, déjà familiarisé avec l'écriture, distinguera les différentes écritures de *vert*, *ver*, *verre*, etc., mots homophones distingués par la graphie.

L'orthographe est appréhendée du point de vue de la linguistique de l'écrit, de la linguistique développementale et de la didactique comme un objet à facettes et à géométrie variable. Définie comme la manière d'écrire les mots d'une langue correctement, selon l'usage établi. Cette définition qui appartenait au dictionnaire de l'Académie française (8ème édition) se rapproche de celle proposée par le dictionnaire « le Littré » pour désigner « l'art et la manière d'écrire correctement les mots d'une langue ».

Nous n'avons pas la prétention de tracer tous les problèmes posés par un sujet aussi difficile ; difficile de par sa structure interne, difficile parce qu'il cristallise autour de lui un univers de croyances et de positions conflictuelles, difficile enfin parce qu'il reste encore l'emblème de la réussite ou de l'échec dans l'apprentissage de l'écrit mais nous pensons qu'une information et une réflexion servaient à une transformation des idées et des pratiques pour une plus grande maîtrise de la langue à l'université algérienne.

Plusieurs questions nous venaient à l'esprit :

Est-ce que nos étudiants progressent d'une année à une autre sur le plan orthographique ?

Que proposer à ces derniers pour leur permettre de construire un savoir orthographique véritablement efficace leur permettant de produire des textes plus ou moins corrects ?

Pour répondre à ces questions, nous décrirons d'une manière systématique les erreurs que produisent les apprenants et nous essayerons d'en déterminer les causes. Notre corpus sera constitué de copies d'étudiants de première, deuxième et troisième année de langue française (LMD) en matière d'expression écrite et de dictée. D'autre part, nous soumettrons un questionnaire aux enseignants et aux étudiants visant à relever leurs représentations de l'orthographe et leurs opinions vis-à-vis d'une réforme simplificatrice de cette dernière. Acceptent-ils le changement en s'adaptant à la modernité ou préfèrent-ils garder la richesse et la beauté de la langue française ?

A l'université, nos étudiants progressent lentement à cause des difficultés que nous pouvons appeler sociodidactiques ou encore purement didactiques, notamment le manque de réflexion didactique ou une didactique de l'orthographe inadaptée ou encore des lacunes dans la formation des enseignants.

Ils ne progressent pas à cause de la complexité de l'orthographe française

Enfin, l'essor des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) multiplie pour les étudiants les occasions de rencontre avec l'écrit, mais sous une forme non standard, qui s'éloigne passablement des normes académiques.

Ne concevant pas d'aborder avec les étudiants cet apprentissage complexe sans lui avoir consacré une réflexion approfondie, nous avons saisi l'occasion de cette thèse pour problématiser notre réflexion et apporter des éléments de réponses aux questions que nous nous posons.

Cette recherche, engagée comme un pari nous permettant de nous approprier des connaissances sur l'orthographe, aura au moins eu comme incidence d'un point de vue personnel de nous mettre dans une dynamique d'apprentissage et d'un point de vue professionnel de montrer l'intérêt de ce domaine de l'enseignement.

Sans revenir ici aux différentes méthodes utilisées précédemment dans les trois cycles de l'éducation nationale (primaire, moyen , secondaire) et dont le dossier de langue était l'aboutissement (méthode d'enseignement utilisée entre 1883 et 1998 qui présente les fondements théoriques d'une manière trop explicite et tout élément qui pourrait avoir une valeur pédagogique d'emploi) à l'unité didactique (dont l'objectif offre l'avantage d'éviter la prise en charge d'activités non significatives pour l'objectif terminal).

Nous dirons tout de même que l'enseignement par projet n'était pas aléatoire, il permet d'intégrer dans chaque séquence d'apprentissage savoir, savoir- faire et savoir- être.

L'apprenant devient acteur de la réalisation du projet ; il découvre, analyse, expérimente, se concerta avec les autres élèves, évalue.

Le programme officiel de l'année 2005 comme le montre la direction de l'enseignement fondamental (2005) constitue une innovation dans la nouvelle pratique pédagogique. Pour la première fois, il propose une entrée de l'enseignement par projets, évoluant vers la pratique textuelle et s'inspirant de l'approche textuelle pour la maîtrise de l'expression écrite.

L'objectif visé est de faire découvrir aux apprenants un type textuel déjà connu, tout en observant son organisation et son fonctionnement, qui sert comme modèle à la production écrite du même type à la fin du projet.

A l'université, les enseignants suivent, en grande partie, les maquettes officielles qui manquent de description explicite du contenu des modules. Pour les responsables, il serait souhaitable d'unifier les cours tout en coordonnant avec l'enseignant chargé de la matière.

Nos objectifs sont au nombre de quatre ; définir les zones de fragilité dans ce système complexe, montrer l'impact de la langue maternelle des apprenants algériens arabophones sur leurs compétences orthographiques , vérifier l'influence de changement de type d'épreuve sur la nature des erreurs orthographiques chez les sujets et enfin mener une réflexion sur les méthodes et les programmes d'enseignement du français ,de la troisième année primaire à la troisième année du secondaire.

L'analyse de ces programmes nous permettra de savoir si les conditions dans lesquelles se déroulent l'enseignement de l'orthographe sont favorables pour une bonne maîtrise du système graphique français (nombre d'années et horaire consacrés à cet apprentissage) ou, au contraire, si ces conditions peuvent être à l'origine des problèmes que rencontrent les étudiants.

Notre étude est composée de deux parties ; la première est purement théorique, présentant des points essentiels de notre travail de recherche .Elle est constituée de trois chapitres : un premier chapitre pour comparer les deux orthographe (français et arabe) , leurs points de convergences et de divergences, Cette présentation peut nous servir à comprendre certaines causes qui sont à l'origine des problèmes orthographiques rencontrés chez nos étudiants algériens, le système orthographique français et ses approches théoriques . Un deuxième chapitre qui présente une réflexion sur les réformes orthographiques du français au tournant des siècles et nous montrerons l'importance de la dernière simplification orthographique, celle de 1990, dans l'usage et sur les usagers (ici les universitaires algériens de langue française).

Dans un troisième chapitre, les techniques et les éléments sociaux, on parlera des normes et variations en Algérie puisque la question de norme est indissociable de celle de la maîtrise de la langue écrite, elle a toujours constitué le sujet d'un débat social.

On montrera également la typologie de la norme et de la variation en Algérie, pays où se superposent plusieurs variétés linguistiques et géographiques puis nous nous attacherons à définir la norme orthographique, attitudes et représentations, la norme et l'insécurité linguistique, l'hypercorrection, la notion d'erreur et de faute et la situation de l'une par rapport à l'autre.

La deuxième partie intitulée « enquête et analyse » contient cinq chapitres : le premier, Éléments méthodologiques, présente le public et les instruments de collecte des données (analyse de 120 copies d'étudiants). Il présente également les deux types d'épreuves adoptées pour réaliser notre corpus (la dictée et la rédaction) et expose la méthodologie mise en place pour l'analyse des erreurs relevées dans notre corpus.

Le deuxième chapitre, l'analyse des erreurs et comparaison, présente les résultats quantitatifs suivis par une analyse qualitative des types d'erreurs les plus commises par les étudiants. Cette analyse cherchera une explication à ces erreurs et vérifiera l'impact de la langue arabe sur la production de ces erreurs par les étudiants algériens.

Un troisième chapitre, l'analyse des questionnaires, montre les réactions aux rectifications de 1990 dans l'université algérienne. Il expose les opinions des enseignants et futurs enseignants (étudiants universitaires de langue française) vis-à-vis des propositions de simplifications orthographiques de 1990 et leur positionnement (en faveur ou hostile à l'application de ces tolérances) et le quatrième, la place de l'orthographe dans le curriculum algérien en français, analyse les programmes des trois cycles de l'enseignement national (primaire, moyen et secondaire) tout en mettant l'accent sur l'orthographe, objet de notre recherche .

Enfin, des pistes didactiques sont proposées dans le cinquième chapitre, remédiations et suggestions, pour améliorer l'enseignement de l'orthographe et aider les étudiants à surmonter leurs difficultés.

Nous visions, à travers notre recherche, à faire le point sur la réalité de l'orthographe en Algérie, sujet qui reste récent malgré les recherches ultérieures (S. Ameer.Amokrane : 2006).Et ce, dans l'optique de trouver les zones de fragilités des étudiants en orthographe française afin d'améliorer cette situation au futur.

Simplifier l'orthographe française était la proposition majeure de la plupart des chercheurs de la francophonie (Bidermann et Jycic 2006 ; Collard et Legros 2009 ; Legros et Moreau 2009 ; Matthey 2006 ; Simon 2006a et b) dont le but est de la faciliter, en la mettant à la portée des gens qui méconnaissent cette belle langue.

Nous terminerons par une conclusion présentant les résultats obtenus et notre proposition personnelle pour améliorer ce point important de langue.

Première partie :
Problématique et
concept théorique

Chapitre I :
Caractéristiques de
l'orthographe du
français et de l'arabe

1. L'orthographe dans les deux codes linguistique

Les innombrables difficultés auxquelles sont confrontés, à l'écrit, les apprenants 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. 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.

Pour mieux comprendre les problèmes et les obstacles épistémologiques qui interviennent dans ce dispositif d'apprentissage du français langue seconde, nous avons procédé à une comparaison entre les deux systèmes linguistique notamment en matière d'orthographe, arabe et français.

Contrairement au français qui est une langue latine, l'arabe est d'origine chamito-sémitique dont les populations se situaient à l'origine en Arabie et dans la partie nord de l'Afrique, ce qui l'affirment Henriette Walter¹ et Bassam Baraké² dans leur ouvrage intitulé *Arabesque*. Selon ces deux auteurs (2006 : 19), les langues traditionnellement nommées chamito-sémitiques ne se subdivisent pas en deux grands ensembles, comme leur nom pourrait le suggérer, mais en quatre groupes distincts L'égyptien : langue ancienne de l'Égypte, l'égyptien a été écrit de 4000 avant .J.C. jusque vers le IIIe après J.C. Son lointain descendant est le copte, qui est encore vivant chez les chrétiens d'Égypte.

- ✓ Le lybico-berbère : cette langue regroupe le lybique et diverses variétés de berbère des régions montagneuses du Maroc et de l'Algérie, et plus modestement, de quelque village du sud de la Tunisie

¹ Henriette Walter est professeur émérite de linguistique à l'université de haute-Bretagne et membre du Conseil supérieur de la langue française. *Le français dans tous les sens* a reçu le Grand prix de l'Académie française

² Bassam Baraké est professeur de linguistique française et arabe à l'université libanaise de Beyrouth. Il est secrétaire général de l'Union des traducteurs arabes. Il a publié un ouvrage sur la phonétique de l'arabe et plusieurs dictionnaires français-arabe

- ✓ Le berbère se parle aussi sous diverses formes en Mauritanie ainsi que chez les Touaregs du Sahara méridional
- ✓ Le couchitique : différentes variétés de couchitique sont, actuellement parlées dans la corne orientale de l'Afrique en Somalie, en Erythrée, au Soudan et dans le sud de l'Egypte
- ✓ Le sémitique : c'est à ce dernier groupe qu'appartient l'Arabe, avec l'hébreu et quelques autres langues, dont certaines, comme le babylonien, l'assyrien ou le phénicien, marquées d'une croix(+) dans le tableau ci-contre, ont aujourd'hui disparu (2006 : 21)

LES LANGUES SEMITIQUES

L'arabe s'inscrit dans l'ensemble des langues sémitiques, dont plusieurs ont aujourd'hui disparu. Sur le plan géographique, on peut les diviser en trois sous-groupes :

- **Oriental**

AKKADIEN : c'est la plus ancienne des langues sémitiques (IV^e millénaire av. J.-C.), ultérieurement diversifiée en BABYLONIEN+ et en ASSYRIEN+.

- **Occidental du Nord**

CANANEEN : OUGARITIQUE+ langue anciennement parlée à Ras Shamra (Ougarit), sur la bande côtière de la Syrie.

PHENICIEN+, dont une variété, le

PUNIQUE+, a été la langue de Carthage.

HEBREU ANCIEN, langue de la Bible , parlé en Palestine jusque vers le III^e siècle av .J.-C. Les populations de cette région ont ensuite adopté l'ARAMEEN, mais l'hébreu est resté la langue liturgique des rabbins avant de renaître sous la forme de

L'HEBREU MODERNE, devenu langue officielle (avec l'arabe) de l'Etat d'Israël.

ARAMEEN : cette langue d'origine nomade, venue du Nord de l'Arabie , s'est ensuite sédentarisée sur le territoire de la Syrie actuelle et s'est largement répandue parmi toutes les populations du Proche-Orient dès 300 av. notre ère . Au 1^{er} siècle de l'ère chrétienne, elle avait déjà remplacé l'hébreu presque partout en Palestine.

Parmi ses variétés, le SYRIAQUE est une langue de culture chrétienne qui n'est plus réservée de nos jours qu'à des fins liturgiques.

- **Occidental du Sud** (sud-arabique, éthiopien, arabe).

SUD-ARABIQUE et LANGUES ETHIOPIENNES (amharique, tigré...)

ARABE : cette langue n'était parlée, au Ve siècle de notre ère, que dans une partie assez grande de la péninsule Arabique. A partir du milieu du VII^e siècle, grâce au développement de l'islam, elle connaît une diffusion d'une ampleur considérable.

H. Walter & B. Baraké (2006 : 250) expliquent que l'alphabet arabe est d'origine phénicienne comme la plupart des systèmes d'écriture de la région –se rattache à l'alphabet nabatéen, propre au puissant royaume du nord-ouest de l'Arabie et dont l'écriture remonte au IV^e siècle av. J.-C. les plus anciennes inscriptions arabes , qui dates seulement du 1^{er} siècle de notre ère, ont connu un renouveau avec des inscriptions du IV^e et du VI^e siècle après J.-C. , un peu différentes, et qui constituent une étape de transition avant la version unifiée du Coran, véritable point de départ de l'alphabet arabe (milieu du VII^e siècle de notre ère) . Cette écriture, exécutée de droite à gauche, était investi d'une triple fonction ; utilitaire, religieuse et ornementale qui rendait difficile sa lecture.

Pour plus de précision, voici comment les deux auteurs cités ci-dessus (2006 : 256) racontaient la petite histoire de l'alphabet arabe :

L'alphabet a vu le jour sur le littoral oriental de la Méditerranée , au Liban et en Syrie .il a été inventé vers le milieu du 2^{ème} millénaire avant notre ère par les phéniciens, grands voyageurs , qui avaient ressenti le besoin de garder une trace aisément maniable de leurs transactions commerciales. Dans ce système d'écriture sémitique, qui est aussi celui de l'hébreu, c'est la forme phonique des mots qui était représentée, ce qui constituait un progrès considérable par rapport aux systèmes idéographiques, où les éléments graphiques correspondent au sens des mots. Avec quelques dizaines de signes, on pouvait dès lors écrire des dizaines de milliers de mots.

L'alphabet phénicien, essentiellement consonantique, s'est ensuite répandu dans tout le Moyen –Orient en se développant et en se modifiant selon les besoins des peuples qui l'adoptaient.

Quand les Grecs empruntèrent cet alphabet phénicien, qui ne notait que les consonnes, ils l'adoptèrent en utilisant les signes de certaines consonnes sémitiques n'existant pas en grec pour représenter des voyelles indispensables pour la notation de leur langue.

1.1. Aspect phonologique et graphique

L'arabe classique³, langue à vocalisme pauvre (trois phonèmes) et consonantisme riche (26 phonèmes) s'écrit et se lit de droite à gauche et la graphie des mots transcrit leur prononciation⁴ (H. Walter & B. Baraké, 2006, p 259) En effet, la seule maîtrise de l'alphabet suffit au scripteur pour pouvoir transcrire correctement tout énoncé correctement prononcé.

R. Honvault (1995 : 41-43) décrit l'écriture de l'arabe. Selon lui, l'arabe a une écriture consonantique ; cela signifie que la correspondance des signes graphiques utilisés se fait avec les sons de l'oral. Les syllabes ont une structure régulière consonne+ voyelle ou consonne+ voyelle + consonne. L'arabe standard comprend 28 consonnes à l'oral auxquelles correspondent 28 signes graphiques. Chacun de ces signes a quatre formes selon qu'il forme un mot à lui seul ou qu'il est destiné à se situer au début, à l'intérieur ou à la fin d'un mot. A l'oral, il y a cinq voyelles, trois voyelles à durée longue ou brève et deux voyelles à durée brève. Les voyelles à durée longue ont un correspondant graphique, les voyelles à durée brève ne sont pas notées dans l'écriture : au cours des apprentissages, pour les représenter, un système de points est utilisé (ainsi que pour représenter l'absence de voyelles ou le redoublement d'une consonne), il est abandonné dès la maîtrise de l'écrit le permet.

Il décrit également le matériau de base de l'écriture arabe (1995 :41)

L'écriture de l'arabe a un matériau de base phonographique, pratiquement complet pour noter l'ensemble des consonnes et des voyelles. La nécessité d'un inventaire complet pour noter toutes les voyelles ne s'impose pas au nom du principe sémiographique qui complète parfaitement le principe phonographique. En effet, à partir des graphies consonantiques, le lecteur cultivé reconstitue les flexions internes des mots qu'il connaît. En outre, entre l'écriture et le lecteur un fonctionnement sémi-visuel apparaît : les formes particulières des lettres, selon la position qu'elles occupent dans le mot, permettent l'identification visuelle et rapide de ce mot.

³Le terme d'arabe classique s'applique à la littérature du moyen âge

⁴Henriette Walter et Bassam Baraké dans leur ouvrage *Arabesque décrivent l'aspect graphique* : « contrairement au français, où les formes imprimées sont très différents des formes manuscrites, en arabe les deux types de caractères sont pratiquement identiques ». Le mot se présente toujours sous une forme cursive, c'est-à-dire tracée exactement comme dans l'écriture à la main. Ajoutent les deux auteurs, l'absence de lettres majuscules est une des caractéristiques de la graphie arabe.

Les voyelles, au nombre de trois (/a /, /u/ et /i/), sont représentés non pas par des lettres, mais par des marques diacritiques 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

<u>Caractère</u>	<u>Nom</u>	<u>Caractère romain équivalent</u>	<u>Caractère</u>	<u>Nom</u>	<u>Caractère romain équivalent</u>
1	Alif	(long) ,a,I,u	16	I	I
2	B	B	17	V	V
3	T	T	18	In	' / ' /
4	Th	Th	19	Ghin	Gh
5	Djim	Dj	20	F	F
6	E	E	21	Qf	Q
7	Kh	Kh	22	Kf	K
8	D	D	23	Lm	L
9	Dh	Dh	24	Mim	M
10	R	R	25	Nun	N
11	Zin	Z	26	H	H
12	Sin	S	27	Waw	Wa
13	Chin	Ch	28	Y	Y
14	Sd	S	29	hamza	
15	Vd	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 s’agira d’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.

Par souci de concision et de clarté, d’autres précisions concernant l’alphabet arabe ont été apportées par J. CANTINEAU (1960) dans *Cours de phonétique arabe* (ouvrage de référence) et en voici quelques expositions du même auteur :

	Occlusives	Emphatiques	Fricatives	Nasales	Liquides	Glides (semi-voyelles)
Labiales	ب b		ف f	م m		و w
Interdentales		ظ V	ذ f v			
Dentales	ت د t d	ظ T D		ن n	ر ل r l	
Sifflantes		س S	ز س s z			
Palatales	ج J		ش X			ي y
Vélaires	ك k		خ غ h g			
Uvulaire	ق q					
Pharyngales			ح H ع e			
Glottales	ء ء		ه h			

A chaque consonne correspond un son, à chaque son correspond une consonne d'où l'importance du rapport graphie-phonie.

Labiales

ب b

ف f comme les sons correspondants du français

م m

Interdentales

ث f : Fricative sourde, se prononce comme le *th* anglais de *thing*

Dans les dialectes :

- Réalisée dans les parlers bédouins et les parlers « conservateurs »(Tunisie, Irak...)
- T en Algérie et au Maroc ;
- T en Orient.

ذ v : Fricative sonore, se prononce comme le *th* anglais de *that*

Dans les dialectes, même distribution que :

- Dans les parlers bédouins et les parlers conservateurs ;
- **D** en Algérie et au Maroc ;
- **D** ou **z** en Orient (avec la même distribution que ci-dessus).

ظ **V** : Fricative sonore emphatique

Dentales

ت **t** (parfois réalisé comme *letsde tsé-tsé* au Maroc).

د **d**

ل **l** comme les sons correspondants du français

ن **n**

ط **T** : occlusive sourde emphatique

ض **D** : occlusive sonore emphatique

Totalement confondue, en arabe standard (accent régional) et en arabe dialectal, avec le **V** (Irak, est du Maghreb, parlers bédouins.....)

ر **r** : vibrante sonore . **R** toujours roulé comme en Espagnol ou en Italien

Sifflantes

س **s**

ز **z** comme les sons correspondants du français

ص **S** fricative sourde emphatique (emphatique du s)

Parfois réalisée comme z dans certains dialectes d'Orient (mais jamais en arabe standard.

Palatales

ش **X** comme *ch* français de *chat*.

ج **J** comme *j* français de *jamais*.

Dans les dialectes et en standard (accent régional) :

- réalisé *dj* (affriquée sonore) en Algérie et dans certaines régions d'Orient ;
- réalisé *g* (comme dans *gâteau*) en Egypte.

ي **y** comme *y* français de *payé*.

Vélaires

ك **k** comme *k* français.

Réalisé comme *tch* de *atchoum* dans les dialectes bédouins d'Orient.

- ح h fricative sourde, comme le *j* espagnol (*jota*) ou le *ch* allemand de *Nacht*.
غ g fricative sonore, comme le *r* parisien grasseyé, jamais confondu avec le rroulé.

Uvulaire

ق q occlusive sourde: l'articulation se fait avec le dos de la langue contre la luette.

Dans les dialectes :

- au Maghreb souvent réalisé g comme le g de *gâteau* (parlers ruraux, ou influencés par les parlers ruraux) ;
- en Orient réalisé g ou q dans les parlers bédouins, q dans les parlers ruraux, ' dans les parlers citadins.

Pharyngales

ح H: fricative sourde.

ع e: fricative sonore.

Glottales

ه h: fricative sonore.

h expiré, proche du *h* anglais de *have*.

ء ': occlusive sourde. Ressemble à l'attaque vocalique en allemand

Donc, cette écriture qui est tracée de droite à gauche, et non pas de gauche à droite comme c'est le cas du français. Elle accorde une place prépondérante aux consonnes, alors que les voyelles n'y figure que lorsqu'elles sont longues ou lorsque leur absence pourrait générer une difficulté de lecture.

Le tableau des consonnes de l'arabe de H.Walter et B. Baraké (2006 : 258) montre la place de ces consonnes dans le mot (isolées, finales, médianes et initiales). Il ne contient pas une distinction entre les majuscules et les minuscules.

Les deux auteurs ont montré également les semi- consonnes⁵, le *waw*, proche de la voyelle *ou*, et le *ya*, proche de la voyelle *i* et toutes deux se comportent comme des consonnes (2006 : 260)

⁵« En phonétique, on nomme semi-consonnes des éléments phoniques ayant des caractéristiques identiques à celles des voyelles mais qui se comportent dans la chaîne parlée comme des consonnes »

ARABESQUES

TABLEAU DES CONSONNES DE L'ARABE				
Les lettres de l'alphabet arabe prennent des formes légèrement différentes selon leur place dans le mot (isolées, finales, médianes, initiales) mais il n'y a pas de distinction entre les majuscules et les minuscules				
	écriture de la lettre			
nom de la lettre	isolée	finale	médiane	initiale
'alif	ا	ا.و.ي	ا.ئ	أ
bâ'	ب	ب	ب	ب
tâ'	ت	ت	ت	ت
thâ'	ث	ث	ث	ث
jîm	ج	ج	ج	ج
hâ'	ح	ح	ح	ح
khâ'	خ	خ	خ	خ
dâl	د	د	د	د
dhâl	ذ	ذ	ذ	ذ
râ'	ر	ر	ر	ر
zâ'y	ز	ز	ز	ز
sîn	س	س	س	س
chîn	ش	ش	ش	ش
sâd	ص	ص	ص	ص
dâd	ض	ض	ض	ض
tâ'	ط	ط	ط	ط
dhâ'	ظ	ظ	ظ	ظ
'ayn	ع	ع	ع	ع
ghayn	غ	غ	غ	غ
fâ'	ف	ف	ف	ف
qâf	ق	ق	ق	ق
kâf	ك	ك	ك	ك
lâm	ل	ل	ل	ل
mîm	م	م	م	م
noûn	ن	ن	ن	ن
hâ'	ه	ه	ه	ه

TABLEAU DES SEMI-CONSONNES DE L'ARABE				
nom de la lettre	écriture de la lettre			
	isolée	finale	médiane	initiale
wâw*	و	ـو	ـو	و
yâ'*	ي	ـي	ـي	ي

*Ces deux signes sont également utilisés pour représenter les deux voyelles longues û et î.

Ils ont montré également l'intérêt des voyelles dans le système vocalique de l'arabe : le système vocalique de l'arabe comporte trois voyelles longues : \hat{a} , \hat{i} , \hat{u} et trois voyelles brèves a, i, u, mais seules les voyelles longues sont toujours écrites tandis que les voyelles brèves ne le sont que rarement, et au moyen de petits signes figurant au-dessus ou au-dessous de la consonne : **a** bref est alors représenté par le signe $\overset{_}{_}$ au-dessus de la consonne, **i** bref, par ce même signe, mais au-dessous de la consonne $\underset{_}{_}$ et **u** bref par une sorte de petite boucle $\overset{_}{_}$ au-dessus de la consonne. L'absence de voyelle est indiquée par un petit rond $\overset{\circ}{_}$ au-dessus de la consonne. (Idem : 261)

TABLEAU DES SEMI-CONSONNES DE L'ARABE				
nom de la lettre	écriture de la lettre			
	isolée	finale	médiane	initiale
wâw*	و	ـو	ـو	و
yâ'*	ي	ـي	ـي	ي

*Ces deux signes sont également utilisés pour représenter les deux voyelles longues û et î.

LES VOYELLES				
TABLEAU DES VOYELLES LONGUES DE L'ARABE				
nom de la lettre	écriture de la lettre			
	isolée	finale	médiane	initiale
'alif al madd	ا	ـا	ـا	ا
wâw al madd	و	ـو	ـو	و
yâ' al madd	ي	ـي	ـي	ي
TABLEAU DES VOYELLES BRÈVES DE L'ARABE				
nom du signe	écriture de la voyelle			
	écriture arabe*			
fatha	َ			
damma	ِ			
kasrah	ِ			

* Le signe « ـ » représente la consonne que la voyelle brève accompagne

Ils ont conclu que les consonnes occupent largement le terrain, tandis que « les voyelles brèves ne font pas réellement partie du « squelette » du mot. Leur représentation par de petits signes diacritiques souligne ainsi leur peu d'importance dans la forme écrite des mots d'un texte arabe » (Idem : 260)

1.2. Le redoublement des consonnes

Toutes les consonnes peuvent être redoublées. Pour redoubler (gémier) une consonne, on prolonge et on renforce l'articulation de cette consonne. La gémiation est indiquée par un signe graphique spécifique appelé **chadda** (◌ّ).

La gémiation joue un rôle très important en morphologie. Il est donc essentiel de bien l'entendre et de bien la réaliser.

« Il a étudié » *daras* درس

« Il a enseigné » *darras* درّس

H. walter et B. Baraké (Idem : 249) ont montré le rôle de ces consonnes redoublées :

« Pour exprimer que l'action d'un verbe devient plus intense, il existe en arabe un procédé qui consiste pour la plupart des verbes à redoubler la consonne interne de la racine. Ainsi, la racine qtl (notion de « tuer ») qui est à la base de qatala « tuer » ou « il a tué » génère qattala « massacrer, faire un carnage », et la racine ksr « casser » aboutit à kassara « fracasser, mettre en pièce ». »

Expliquent les mêmes auteurs, ce procédé de redoublement de la consonne permet d'exprimer la notion de « faire-faire » :

Kataba « écrire » devient « **kattaba** » faire écrire

Un autre exemple, très récent, selon leur expression, il s'agit du verbe « recharger » (par exemple un téléphone portable), l'inconscient collectif a dégagé la racine **ch r j** et, suivant le schème de « faire faire », a été créé le néologisme **charraja** « faire charger, recharger le portable ».

1.3. A Propos des emphatiques

Il s'agit d'un trait articulatoire spécifique, la « pharyngalisation » : le son produit est plus grave que pour le son non emphatique correspondant.

On l'obtient en modifiant la forme du résonateur buccal dans sa partie arrière par réaction et exhaussement de la racine de la langue.

Il est important de bien distinguer le son emphatique du non emphatique correspondant :

« **Été** » sayf صيف « **Épée** » sayf سيف

L'orthographe « phonologique » de l'arabe constitue en l'occurrence une aide. Souvent la présence d'une consonne emphatique dans un mot «contamine» l'environnement, consonantique et vocalique, et c'est toute la syllabe qui est emphatisée.

Revenant à la conscience phonologique et / orthographique et avant l'acquisition de cette dernière, les scripteurs ont tendances à substituer au son et au graphème du français des sons et des graphèmes proches dans leur langue maternelle.

Plus généralement, une fois la conscience phonologique acquise, l'effet inverse se produit : les sons i du français sont remplacés, chez certains, par é. C'est ainsi, par exemple, qu'apparaissent « *tessu* », et « *descipline* ».....dans les copies de licence de français.

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 maternelle, et ainsi transcrit : kalkir (calcaire), tiyou (tuyau), zigous (les égouts), dichi (déchets), poulis (Polis), microube (microbe), bitrol (pétrole) ; transcription qu'il est d'ailleurs très difficiles de distinguer d'une simple transcription phonétique.

1.4. Comparaison des systèmes vocaliques

Le français, langue à vocalisme riche (16 voyelles) et à consonantisme relativement pauvre (20 consonnes) comporte 26 lettres dont 20 consonnes et six voyelles .On retrouve 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). A 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 quant il est suivi de y : « pays », oe 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).

Si la transcription correcte d'un vocable, en arabe, dépend exclusivement de la maîtrise de sa prononciation, en revanche, en français, cette condition est très loin d'être suffisante. 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, on pourrait s'attendre d'un sujet arabophone débutant l'élision des voyelles. Il prononcera : / bosta/ pour poste, /bulis/ pour police, / biru/ pour bureau, / fakans/ pour vacances.

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.

Enfin, les recherches établies sur ce thème (notamment celle de Mohamed Makhloof, Université Mouloud Mammeri, Tizi Ouzou et de Denis Legros et Brigitte Marin, IUFM de Créteil , 2006) ont montré que la catégorisation des erreurs orthographiques récurrentes relèvent d'un transfert de connaissances et de stratégies construites dans la première langue , en raison de l'indisponibilité, en mémoire à long terme, de celles nécessaires à la réalisation d'un but dans la langue cible.

Ils affirment aussi que « les langues maternelles et les cultures mixtes d'origine des élèves arabophones sont loin d'être sans effet dans l'apprentissage du français, langue d'intégration seconde ou étrangère.

L'acquisition de la compétence orthographique suppose aussi l'acquisition d'automatismes graduellement conduites .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 »

En arabe, la solution du problème du déchiffrement, sans peine, d'une phrase dont plusieurs phonèmes vocaliques ne sont pas représentés(les voyelles brèves sont rarement écrites ou ne le sont pas du tout) est facilité pour plusieurs raisons ; en voici quelques-unes représentées dans l'ouvrage ARABESQUE (2006 : 262)

- les voyelles à trouver ne sont qu'au nombre de trois : a, i, u.
- Un mot ne peut jamais commencer par une voyelle
- On ne peut jamais trouver deux voyelles successives
- Une syllabe ne peut jamais commencer par deux consonnes successives (exemple : France devient frannsa)
- Les termes grammaticaux les plus fréquents (prépositions, relatifs, conjonctions...) constituent avec leurs voyelles, des formes fixes.

2. Le système orthographique français : les approches théoriques

2.1. L'analyse de C. Blanche Benveniste et d'A. Chervel

Ces chercheurs abordent le système graphique dans ses trois aspects : le **matériau graphique**, le **code phonographique** et les **procédés idéographiques** qui soutiennent ce dernier.

Leur analyse du code phonographique « une organisation rigoureuse des graphèmes en considérant pour chacun la place qu'il occupe **dans le mot** : de là découle en effet une série de rapports univoques » (1974, 158), soit cinq types de correspondances phonographiques :

- la « valeur de base » de chaque graphème ;
- une « valeur de position » ;
- une « valeur auxiliaire » le *s* dans *les* ;
- le « digramme »
- une « valeur zéro ».

Le code phonographique est le seul niveau où il est parlé de graphèmes. Pour ces auteurs, les graphèmes correspondent à peu près aux phonogrammes de N. Catach.

2.2. Le plurisystème orthographique du français selon N. Catach

N. Catach (1986 :27-29) envisage le système graphique du français comme un « **plurisystème** » constitué de trois zones imbriquées les unes dans les autres :

- un sous-système phonographique, constitué de lettres ou de groupe de lettres qui notent des « sons du langage », des *phonogrammes*.
- un sous-système de graphèmes appelés *morphogrammes* qui apportent des informations grammaticales et lexicales régulières sans contrepartie orale : le *s* de *tu chantes*, le *e* de *amie*, le *ent* de *repoussent* ; le *g* de *long* rappelle *longue* et *longueur*.
- un sous-système logographique de lettres de différenciation, les *logogrammes*, qui permettent de distinguer à l'œil des homophones.

Dans cette perspective, le graphème se présente comme une unité polyvalente, qui cumule des fonctions de transcription, mais aussi des fonctions sémantiques et grammaticales.

Le plurisystème graphique du français établi par N. Catach, dans le prolongement des travaux de V. G. Gak sur l'orthographe française, a pour but fondamental le **graphème**, unité graphique identifiée sur le critère de fréquence, son degré de cohésion, de stabilité, d'autonomie, de rapport direct avec le phonème, de rentabilité ou de créativité linguistique (Claude Gruaz, 2001)

Ainsi *a* de *va*, *ai* de *mai*, *ain* de *main* sont des graphèmes au sens de N. Catach.

Ces graphèmes se répartissent en trois zones :

Celles des phonogrammes, graphèmes qui sont en rapport avec un phonème, celle des morphogrammes, marques morphologiques de genre, de nombre, verbales ou dérivationnelles propres à l'écrit, celle des logogrammes, ou figures de mots, dont la graphie permet de distinguer un mot de ses homophones (ex : *sain*, *saint*, *sein*/ *vert*, *verre*, *vers*, etc.). S'ajoutent des lettres hors-système ; étymologiques (ex : *h* de *homme* ou de *théâtre*) ou historique (*h* de *huit*). Ces catégories de graphèmes sont décrites dans l'ouvrage de N. Catach, l'orthographe française, traité théorique et pratique (1980).

2.2.1. Le graphème

Le graphème est la plus petite unité (lettre ou groupe de lettres) de la chaîne écrite ayant une référence phonique et / ou sémique dans la langue parlée. (Les phonogrammes chargés de transcrire des sons) ont une référence phonique dans la chaîne parlée ; les autres catégories de graphèmes (les morphogrammes et les logogrammes) ont une référence sémique : ils ajoutent du sens, des informations d'ordre lexical ou grammatical.

J. Anis (1988) étend la définition du graphème, en partant d'une autre analyse, à partir d'une nouvelle branche de la linguistique intitulée graphématique autonome (par rapport à la langue orale). Il existe aussi pour lui des graphèmes comme unités distinctives et des graphèmes comme unités sémantiques.

P. Fouché (1956) dans son « traité de prononciation française », a appliqué le terme de graphie à toutes sortes de combinaisons de lettres, y compris telles que *asion* (évasion), *inh* (inhabité), *ourd* (lourd), etc. dont il expliquait la prononciation. Mais ce ne sont pas des graphèmes, *asion* par exemple, en contient quatre : *a-s-i-on*, de même *inh* trois : *i-n-h*

Vladimir Gak (1976) distingue entre graphie, n'importe qu'elle façon d'écrire quoi que ce soit, et graphème, unité bilatérale (signifiant et signifié), élément du système graphique.

Des conceptions différentes, on le voit, cohabitent pour définir le graphème, selon qu'on se réfère à la langue orale (Nina Catach) ou non (Jacques Anis). En fait, le système d'écriture du français est formé d'une imbrication de plusieurs systèmes dont l'origine respective est l'intégration de l'écriture dans différentes activités humaines de communication en synchronie et diachronie. Les graphèmes pourraient donc être classés en fonction de ces activités, c'est-à-dire à partir de critères sémiologiques.

Pour le professeur des écoles, la définition du graphème proposée par Nina Catach est opératoire pour l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe. C'est celle qu'il faudra retenir.

1.2.2. L'archigraphème

Dans la première partie Orthographe et système d'écriture figurant dans l'ouvrage Orthographe en trois dimensions, R. Honvault (1999 : p51-53), décrit le système phonologique étendu de 36 (ou 37) phonèmes, qui est utilisé pour indiquer la prononciation des mots dans les dictionnaires. Selon lui, il vaut mieux se référer à un système phonologique plus restreint, qui prend en compte les neutralisations des oppositions vocaliques, et qui est plus proche du fonctionnement de l'intercompréhension à l'oral.

Ajoute R. Honvault (ibid. :51), ce système phonologique, plus conforme à la réalité des oppositions pertinentes de la langue actuelle, comprend donc 18 consonnes, 3 semi-voyelles et 10 voyelles, soit un ensemble de 31 phonèmes. C'est ce système que nous retiendrons, malgré la part d'arbitraire qu'il comporte et dont nous sommes bien conscients.

Il ajoute enfin que les français possèdent aujourd'hui un ensemble de graphèmes phonogrammiques dont le nombre le plus restreint s'élève à 33. Ces 33 graphèmes sont en fait ce que Nina Catach a appelé *les archigraphèmes*. L'ensemble des archigraphèmes est un ensemble théorique de graphèmes en relation avec les phonèmes certes, mais représentant également d'autres graphèmes plus ou moins fréquents correspondant au même phonème. L'archigraphème O, par exemple, représente le o bien entendu, mais aussi les graphèmes *au* et *eau*.

Les 33 archigraphèmes recensés par N. Catach

A AN E I IN ILL Y O ON OI OIN U UN EU
OU
P B T D C G F V S Z X CH J L R M N
GN

Les 33 archigraphèmes sont donc composés d'une ou plusieurs lettres pour répondre aux besoins de l'écriture française. Dans la réalité des textes écrits, Nina Catach et l'équipe HESO⁶ ont pu relever et dénombrer environ 130 graphèmes phonogrammiques apparaissant dans l'écriture du français

N. Catach (1986 : 10-15) explique que ces 130 graphèmes, après filtrage successifs à partir des quatre critères de rapport direct avec le phonème, de fréquence, de stabilité et de créativité, se réduisent à 70 graphèmes réguliers, avec signes diacritiques ou aménagements dus aux contraintes de la chaîne graphique, et surtout ils se réduisent à 45 graphèmes de base qui sont le véritable support de notre écriture .

1.2.3. Phonogrammes et morphogrammes

R. Honvault nous explique (2006 : 57-58) que Le français a une écriture à plus de 85 % phonogrammique. Dans tout texte écrit, la relation aux unités de l'oral est largement majoritaire. Mais ce n'est pas la seule, jusques et y compris dans la relation phonogrammique justement. Que l'on compare par exemple les mots **avril**, **mardi**, **cheval**, purement phonogrammiques, avec **chapeau (schapo !)**, **chevaux...** qui ne sont

⁶HESO : Histoire et Structure des Orthographe et Systèmes d'écriture

qu'essentiellement phonogrammiques. Il n'en demeure pas moins que tous les phonèmes sont en relation avec des unités graphiques.

Les unités graphiques en relation avec des unités pourvues de sens, lexical ou grammatical, sont désignées par le terme de morphogrammes ; comme les phonogrammes et les syllabogrammes, ils font partie des graphèmes.

Selon lui, on parle de morphogrammes lexicaux lorsqu'un mot ou lexème peut être constitué d'un seul morphème comme *fleur*, ou plusieurs morphèmes comme *fleuriste* qui en a deux (*fleur/iste*). Dans ces deux mots, les graphèmes sont tous des phonogrammes. Il existe en français des exemples qui vont :

- Du morphogramme régulier : *petit /petite* et *petitesse*,
- au morphogramme sélectif du féminin : *vert/ verte* mais *verdure*,
- au morphogramme « clignotant », ainsi appelé parce qu'il fonctionne en tant que phonogramme dans certaines positions, devant un mot à initiale vocalique dans les cas de liaisons ; par exemple le *t* final de *petit* dans *le petit enfant* est un phonogramme ; mais le *d* final de *grand* dans le même contexte, un *grand enfant*, devient phonogrammique en relation avec [t],
- à l'alternance consonantique : *blanc/blanche* et *blancheur*, *roux/ rousse* et *rousseur*,
- à la non-motivation : *tabac/ tabagie*, *tabatière*,
- ou à l'absence de morphogramme : *numéro/ numéroter*, *piano/pianoter*.

Ajoute l'auteur (2006:59), les morphogrammes lexicaux sont permanents dans la graphie, qu'ils ne sont pas soumis aux aléas syntaxiques et qu'ils participent au même titre que les phonogrammes à la physionomie des mots, dans un fonctionnement sémiovisuel, véritable langage pour l'œil.

Il existe d'autres morphogrammes, selon Honvault, en relation avec la morphologie grammaticale et syntaxique de la langue.

Ils ne sont pas permanents dans les mots, ils ne leur appartiennent pas en propre, ils ne participent donc pas à l'image du mot comme le **t** final de **climat** ou celui de **rat**. Ils apparaissent selon les aléas du discours et en sont dépendants. En effet, ils parcourent la phrase ou le groupe de mots selon un enchaînement soumis à des lois d'ordre syntaxique ;

s'ils constituent un langage pour l'œil, c'est donc à un niveau discursif et syntaxique. Ces morphogrammes s'attachent à des unités- mots appartenant à certaines classes grammaticales, celles du groupe nominal et celles du verbe. Ainsi ajoutés aux mots graphiques, ils obéissent en même temps aux lois qui régissent la chaîne graphique : ce sont les **morphogrammes grammaticaux**, tel le morphogramme de nombre **s** dans **les climats** ou **les rats** (qui devient **x** dans **les bijoux**), le morphogramme de genre **e** dans mon **amie**, le morphogramme verbal **s** de **viens**.

Pour conclure, R. Honvault (2006 : 60) montre qu'à l'oral 80% des formes employées sont homophones [...] tandis qu'à l'écrit, seules 20% des formes employées sont homographes (ex. trouvais 1^{er} et 2^e personnes du singulier. L'écart est cette fois d'importance et signifie que pour 60% des formes verbales, qui se prononcent de la même façon, l'écrit présente des formes distinguées visuellement par la présence d'un morphogramme. Cela signifie également que plus les formes verbales sont fréquentes, plus elles relèvent de l'homophonie, et plus l'écrit relève d'un système distinctif qui lui est propre.

2.2.4. Les logogrammes

Logogrammes : terme générique qui désigne dans l'écriture les signes-mots, et qui s'applique à de nombreuses écritures anciennes et modernes. D'après Gelb (1973 :120), le terme date de 1838. Bien qu'on puisse avoir, naturellement, des signes-mots de deux syllabes ou plus, il semble que la plupart des langues qui ont utilisé cette sorte de signes aient noté ainsi avant tout des mots d'une syllabe, des monosyllabes. C'est ce qui fait que Gelb, qui en distingue au moins sept sortes différentes, propose l'adoption du terme logo-syllabique, qui semble dans ce cas plus exact.

French (1976) parle à propos de l'écriture chinoise plutôt de signes-morphèmes que de signes-mots, car un mot peut y comporter un ou plusieurs « caractères » (idéogrammes) regroupés, alors qu'on a pratiquement jamais une notation syllabique qui n'ait en même un sens ... Dans nos écritures européennes, c'est l'anglais qui semble le plus proche d'une écriture logophonétique.

N. Catach (1989) a montré que l' une des raisons essentielles d'une écriture de mots est la lutte contre l'homophonie : en français , dont l'orthographe est surtout phonétique et morphologique , les logogrammes sont en général limités à des graphies différentes d'homophones , comme **sain, saint, ceint, cinq , seing, ou tant, temps, taon, tend, etc.**

Ajoute R. Honvault (2006 : 67), *le* fonctionnement logographique n'est pas systématique, mais il vise à faciliter la relation entre le sujet, l'écriture et le sens, par une perception d'indices visuels d'ordre sémiographique. Il exige souvent en retour une mémorisation des formes graphiques concernées, mémorisation qui peut être largement facilitée par la connaissance des autres réseaux et fonctionnement linguistiques dans lesquels les graphies s'insèrent.

2.3. Conclusion

Comme nous venons de le voir, le système graphique du français est trop complexe comparant à celui de l'arabe. J.P.Jaffré (1998 : 45) montre que toutes les orthographe ne se ressemblent pas. Ce fait d'évidence saute même aux yeux des jeunes enfants qui sont très tôt capables de percevoir des différences dans le tracé graphique. L'orthographe du chinois ne ressemble pas à celle de l'arabe, ni à celle de l'hébreu ou du russe, pourtant tout aussi alphabétiques que le français.

Cette complexité est liée au fait que les graphèmes remplissent de multiples fonctions phonogrammique, logogrammique et morphogrammique alors que l'écrit tend à copier l'oral en arabe. Le fait de prononcer correctement des mots avant de les écrire constitue une aide efficace à l'écriture arabophone.

On a fait le point sur une analyse linguistique qui constitue un préalable indispensable à toute comparaison ; elle a permis de mettre l'accent sur des principes généraux des deux langues utilisées par l'algérien, à savoir l'arabe et le français.

Chapitre II :
Réflexion sur les
réformes
orthographiques du
français

Introduction

L'orthographe française a une histoire ; sa physionomie a beaucoup changé depuis ses origines. Il n'y a pas de raison que l'évolution s'arrête, car « c'est la destinée de toutes les langues vivantes, d'être sujettes au changement » (Vaugelas, 1976)

Nina Catach (1989 : 95) disait que la parole la plus belle est libre. Faisons que l'écriture soit comprise et appartienne à tous, et vous verrez comme elle sera belle.

Simplifier l'orthographe française était le but de plusieurs réformateurs comme le père Philibert Monet en 1625 et le dictionnaire des précieuses paru en 1660. L'Académie Française (fondée en 1635 par Richelieu) a enregistré l'évolution graphique dans les éditions successives de son dictionnaire, en particulier en 1740. Depuis le XVIIe siècle, des réformes ont été sans cesse proposées.

Pour N. Catach, il convient de maintenir les usages durables et de favoriser l'adaptation de l'orthographe en rectifiant les formes périmées ou irrégulières et en intégrant les formes nouvelles. Elle a participé à l'élaboration et à la diffusion des *rectifications* de 1990. Celles-ci ne visent pas à créer des variantes nouvelles, mais à « éliminer, autant que possible, des reliquats oubliés des époques précédentes », et à donner aux lexicographes des modèles pour l'enregistrement des mots nouveaux.

Dans ce chapitre, et afin de proposer des simplifications orthographiques par la suite dans la partie pratique, nous décrirons en détail l'histoire des réformes orthographiques à travers le temps précisément la dernière, celle de 1990 puis nous montrerons son importance dans l'usage et pour les usagers.

1. Les débuts de l'orthographe française

L'orthographe française, chèrement acquise, est en effet l'objet d'un amour national jaloux, tel un enfant particulièrement difficile à élever, à qui on donne d'abord des soins constants, pour qui on nourrit ensuite une inquiétude vigilante et qui inscrit par-là secrètement au cœur de ses parents une affectation particulière.

Elle a été longtemps définie comme la manière d'écrire les mots d'une langue correctement, selon l'usage établi. Cette définition qui appartenait au dictionnaire de l'Académie française (8ème édition) se rapproche de celle proposée par le dictionnaire "le Littré" pour désigner *« l'art et la manière d'écrire correctement les mots d'une langue »*.

Mais définir l'orthographe française sans aborder sa complexité est chose impossible. D'où tient-elle donc cette complexité ?

On trouvera la réponse dans la définition de N. Catach, dans *« l'orthographe française, traité théorique et pratique »* (1980 : 16) qui estime que l'orthographe du français est la *« manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexic) »*

Ainsi, pour transcrire un mot, le scripteur devra maîtriser les correspondances sons-lettres, en plus de la mémorisation d'une quantité considérable de mots qui écharpent à cette règle, ainsi que la mémorisation et la mise en œuvre des règles syntaxiques.

Mais l'orthographe et la langue française sont reliées ; on ne peut parler de l'une sans citer l'autre. Nina Catach (2001) disait à propos de la genèse de l'écriture, qu' *« il y a moins de hasard que de nécessité dans la constitution de notre écriture »* et dans le même sens, ajoute R. Honvault- Ducrocq (2006 : 49) que *« l'orthographe française ne s'est pas créée spontanément, ni la langue française d'ailleurs. C'est à partir de plusieurs dialectes de langue d'oïl que le français et son écriture se sont constitués en une « symbiose » progressive, dans « une sorte de langue interrégionale », par besoin de communication et de compréhension, pour des raisons politiques, administratives, juridiques et même religieuse »*

A partir de son entretien avec les deux professeurs, Jacques Chaurand et André Goosse ((2006 : 25), R. Honvault- Ducrocq a pu avoir des réponses à ses questions portants sur la genèse de la langue française et le rôle de l'écrit dans la mise en place de cette langue.

A. Goosse (Idem : 26) affirmait que le français a été d'abord une langue écrite et par conséquent le problème de l'orthographe s'est posée.

Le premier document écrit était un texte officiel, religieux, rédigé par un chroniqueur afin de reproduire des paroles. Il s'agissait des « serments de Strasbourg » de 842 qui sont le résultat d'une mise à l'écrit de la langue vulgaire parlée dans une situation de bilinguisme latino-romain. Graphie phonétique dans son principe, elle utilise l'alphabet romain pour transcrire des sons éloigné du latin (par exemple : e sourd final, diphtongues...)

Il ajoute que la manière d'écriture actuelle n'était pas choisie par hasard mais par nécessité, une écriture qui était calquée sur le latin mais avec des difficultés bien visibles de transcrire au moyen de lettres latines quelque chose qui n'était plus du latin et qui méritait déjà d'être appelé autrement

Le VIIIe siècle était un siècle important, selon J. Chaurand (Idem : 26), dans la mesure où on reconnaît des mots romans mais qui ont encore le vêtement latin. Les *Closes* contiennent des quantités de ces exemples, ainsi que la parodie de *la loi Salique* qui comporte un certain nombre de formes intermédiaires, par exemple : *bottilia* (bouteille), *Meliores* (meilleurs) et *in foro* qui a été remplacé par *in mercato* (le marché aujourd'hui). Et en y trouve également le démonstratif avec une valeur d'article mais cet article là est écrit *illa, illum*, etc. Donc, on ne se livre pas directement au roman. Par contre, dans « les serments de Strasbourg », on est indépendants de la tradition latine. Il s'agit d'une transposition dans la langue vulgaire d'un texte qui préexiste en latin.

Au moyen âge ; les clercs, les scribes et les copistes (des gens lettrés qui connaissaient parfaitement le latin) avaient pour mission d'écrire ou de transcrire pour un public plus large les textes, les édits, les chartes, les chansons de geste, la poésie, etc. qui devaient être accessibles à un plus grand nombre.

Donc, entre le VIII et XI e siècle, le seul alphabet qui était de référence de ces lettrés, l'alphabet latin, qui a été utilisé pour écrire le français. Mais la plus grande difficulté résidait dans l'écriture des voyelles : le système vocalique de l'ancien français était riche ; il y avait à peu près le même nombre de voyelles qu'aujourd'hui (14 ou 16 selon les prononciations)

plus une quinzaine de diphtongues et de triptongues variables selon les régions. Par exemple : le *u* était utilisé pour le son /y/, dans *cru* ou le son /u/ dans *amur* (amour), ou même pour la consonne /v/.

A partir du XI^{ème} siècle, on a trouvé en pays d'OC une riche littérature écrite en ancien français, dans une orthographe non codifiée, la « graphies des jongleurs », avec des différences individuelles selon l'auteur et sa région. Pour la région de Paris, il a fallu attendre le XIII^{ème} siècle pour trouver des copies transcrites en français

A. Goosse (idem : 32-33) montre les propriétés relatives au moyen français, il cite la monophthongaison des groupes : eu, au, eau, ou et les voyelles suivies d'une consonne nasales qui est propre à cette époque. il a constaté de petites inventions comme la combinaison de *c* et *h* (*ch*) et le *xh* qui est apparu à Liège (exemple : *xhoris* qui désigne le nom d'une personne)

Ajoute R. Honvault Ducrocq (Idem : 33) que c'est à cette époque que nos digrammes et nos trigrammes actuels se sont mis en place et finalement, ils n'ont pas pu évoluer graphiquement alors que l'oral de la langue continuait à évoluer.

Donc, l'orthographe ancienne est née en grande partie en moyen français. Elle était fidèle à l'usage du XIII^{ème} siècle ; les lettrés ont donné à leur écriture compliquée le rôle de la vraie écriture. Ce qui est ancien paraît toujours mieux et donne un prestige supplémentaire, et cela a continué au XVII^{ème} siècle dans l'écriture manuscrite et on le voit également dans les écrits de Pascal et les lettres de madame de Sévigné et la façon dont ils écrivent (ils écrivent comme avant l'invention de l'imprimerie, notamment pour l'agglutination des mots, ils écrivent avec l'article soudé au mot commençant par une voyelle : *lauenir*, avec un u pour v (l'avenir).

Les principales tendances de la graphie du XIII^{ème} au XVI^{ème} siècle sont, selon N. Catach (2001 :78-79), une tendance phonétique et plus exactement encore, un caractère phonologique de notre orthographe auxquels s'ajoutent des tendances étymologique, historique, morphologique, et sémantique, avec le rôle tout particulier joué par la distinction

des homonymes et le problème des monosyllabes .ces tendances sont dans l'ensemble, les mêmes que celles de notre orthographe actuelle .

L'orthographe donc était d'abord phonétique, à qui s'ajoutent d'autres principes comme l'histoire, la morphologie et la sémantique et se sont les mêmes qu'on trouve actuellement.

A cette dichotomie de base s'ajoute celle des écritures et de leur fonction : la « caroline » qui était utilisée pour les textes en latin et appliquée par les Clercs dans les couvents et par les écrivains des chansons de geste ; la « gothique » qui s'écrivait plus vite , mais de façon moins lisible et qui servaient aux greffiers, aux notaires, aux chanceliers qui transcrivaient la langue vernaculaire pour faire face à la demande croissante de textes de la vie « pratique » .

Les choses ont évolué au XVI^e siècle, et avec l'invention de l'imprimerie, les imprimeurs précipitèrent à remplacer les copistes. Eux aussi connaissant parfaitement le latin et sont bilingues. L'écart entre le français écrit et le français parlé devenant pas trop important. Ce siècle est celui de tous les bouleversements : intellectuels (avec le triomphe de l'humanisme), techniques (avec l'essor de l'imprimerie), sociaux (avec le développement du commerce, des grandes villes et d'une bourgeoisie urbaine) et spirituels (avec l'arrivée de la réforme religieuse

Certains préconisent l'emploi de la cédille, l'apostrophe (l'amour qui remplace *lamour*), les accents, l'introduction des lettres j et v avec leur valeur actuelle. On a aussi introduit les lettres supplémentaires pour que les gens puissent deviner, savoir de quels mots il s'agissait. Mais il a eu l'ajout de beaucoup de lettres d'où l'origine est inconnue.

Toujours avec l'ajout et l'addition, montre A. Goosse (2006 : 36), qu'on arrive à éviter les ambiguïtés et les confusions possibles. En effet, c'était une règle graphique distinctive. Il donne l'exemple de *veult*, la 3^{ème} personne de l'indicatif présent du verbe vouloir, l'addition d'un l permettait d'éviter la même lecture que pour *vent* dans les écritures distinguant mal u et n.

Ajoute J. Chaurand, cet ajout s'applique aussi à celui de paires homophones pour distinguer les homophones, dans un souci de distinction sémantique et non plus seulement de signes graphiques. Il ya également, les procédés de distinction graphiques qui aboutissent à la *distinction* des mots différents. C'est l'exemple du *h* de *huit* pour le distinguer de *vit*, qui est à la fois passé simple du verbe voir et présent du verbe vivre.

A coté de *huit*, il y a eu l'hui, *l'huitre*, etc. une petite série qui a subi le même traitement. Le *h* est une lettre passepartout, on la trouve dans *ch*, dans le *xh* de région liégeoise. Montaigne, comme d'autres, supprime les lettres grecques, des consonnes doubles, des lettres non prononcées.

Les imprimeurs ont permis la publication des œuvres de la Pléiades et Ronsard a pris la tête des réformateurs, mieux en relation avec la langue orale .Les guerres de religion ont chassé ces imprimeurs soupçonnés de protestantisme...et les imprimeurs du roi reprennent l'orthographe la plus ancienne.

Enfin, A. Goosse (1999 : 13-15) a récapitulé les événements qui suivent l'année 1200 Selon lui, vers 1200, l'orthographe du français n'a connu aucun problème, la graphie recouvrant la prononciation de façon à peu près satisfaisante.

C'est après cette date que naissent quelques changements inhérent à la langue ; on continue à écrire beaucoup de consonnes devenues muettes à la finale : le *t*, le *s*, le *r* dans *er* de l'infinitif, etc.

Des suites phonétiques se réduisent à un son unique sans que soient adaptées les suites graphiques correspondantes : un bel exemple est le groupe *eau*, qui, primitivement sa transcription de trois sons n'en représente plus qu'un, qui n'est aucun des trois premiers.

En désirant anoblir le français en le rapprochant du latin, ils ont réintroduit des lettres correspondant à des sons disparus ou remplacés : *h* dans *homme*, *p* dans *recevoir*, *b* dans *debte*, *l* dans *veult* ; on a remplacé aussi *cler* par *clair* ; dans les mots d'origine grecque, *y*, *th*, *ph*, *rh* s'imposent.

Certaines de ces graphies ont disparu ; d'autres sont encore les nôtres, influençant parfois la prononciation (la *d* d'adjoindre).

Au XVII^e siècle, beaucoup de diphtongues ont disparu, de nombreuses consonnes finales ne sont plus prononcées, par exemple, le S du pluriel a définitivement disparu de l'oral. Des écrivains comme Corneille, Racine, La Bruyère, Madame de Sévigné...reprennent les habitudes de la renaissance, mieux en relation avec l'oral.

La variété graphique était grande et acceptée, mais les dictionnaires sont toujours entre « anciens », favorables aux marques étymologiques, historiques, et « modernes », favorables à la simplicité de l'oral.

Ainsi, le dictionnaire de Richelet paru en 1680, enregistre la simplification des consonnes doubles, la suppression des lettres grecques, des lettres non prononcées, introduit les accents tout en conservant en même temps les marques morphologiques.

Pour unifier l'écriture et veiller sur l'orthographe française, Richelieu crée l'Académie française en 1635. Elle a pouvoir de juridiction sur la langue et sur l'orthographe françaises. En 1673, selon Mezeray, elle a défini clairement le principe qu'elle suivra en matière d'orthographe : « *la compagnie declare qu'elle désire suiure l'ancienne orthographe qui distingue les gens de lettres d'avec les ignorans et les simples femmes* »

Mais l'Académie n'a malheureusement pas décidé de suivre le dictionnaire de Richelet, ce qui aurait le mérite de fonder une orthographe satisfaisante. Elle a choisi de suivre les imprimeurs du roi, attachés aux graphies anciennes et se fut une longue responsabilité.

Après les grandes rectifications du dictionnaire de l'Académie de 1740, le dictionnaire de Trévoux, dans son édition suivante, se rallie totalement à l'académie, alors que Richelet continue à garder l'orthographe de son origine, mais en la critiquant. Dans sa préface, l'auteur prend ses distances...

Au XIXe siècle, c'était la canonisation de l'orthographe. C'était une orthographe qui était entrée dans les habitudes de ceux qui lisaient, mais quand même, il a été noté des modifications comme : les *amitez* qui avaient un pluriel en z pendant très longtemps et jusqu'à la fin du XIXème siècle, sont devenues les *amitiés*.

A. Goosse (idem : 39) s'interroge sur le fait que « l'académie change, on change. Tandis qu'au XXe siècle, elle n'ose plus tellement changer, et quant elle change, elle est suivie de loin. Ce qui est curieux »

Ajoute ainsi R. Honvault –Ducrocq (idem : 53), c'est donc par décision humaine que les lois graphiques ont été établies et non par respect de l'usage, car il suffisait de suivre nos grands écrivains, Ronsard par exemple, pour fonder de meilleurs bases pour l'orthographe du français.

2. Les « tolérances » et autres tentatives de réforme au tournant des siècles

Avant de citer les tentatives de réforme au XXe siècle, il faut souligner les tentatives de simplifications qui ont précédé à cette période. La plus ancienne est celle de Chilpéric (VIe siècle), qui a voulu inventer des nouvelles lettres, mais son parler Germanique s'adaptait mal au latin et le latin s'adaptait mal à son parler Germanique. Et comme il était le roi, il a fait brûler tous les ouvrages qui n'étaient pas conformes à sa réforme.

Les tentatives se poursuivent au XVIème siècle avec Honorat Rambaud, qui a fait l'essai d'une orthographe tout à fait nouvelle. Il a eu une seule édition et personne ne l'a suivi. J. Chaurand l'explique comme une affaire liée à l'histoire. Il montre que la principale cause est la symbiose entre le latin traditionnel et les langues romanes. Tous sont censés rester tributaires de l'alphabet latin.

Théodore de Bèze, en 1550, décrit très bien la façon dont on lisait dans cette époque. « *Quand l'écriture aura affinité avec celle de ...quelque autre qu'il antandra, comme de la latine, ou de la greque. Car la ressemblance des lettres e silabes lui adrecera sa memoere, e lui fera prontemant souuenir que samblable composicion e proporcion deura auoer même ou samblable sinificacion* ». (Catach, 1997 : 24)

On lisait, en quelque sorte, le latin à travers le français. Tous ceux qui savaient lire dans cette époque, connaissaient au moins le latin avant le français.

Le pédagogue anglais, John Palsgrave, publia « L'Eclaircissement de la langue francoyse », ouvrage volumineux où l'auteur évoque l'orthographe sous l'angle de rapport « Phonie/ graphie » qui est d'une extrême complication.

Une nouvelle amélioration a été apportée à la graphie du français par Tory Geoffroy (1529), imprimeur humaniste parisien, qui a introduit les premiers accents et signes auxiliaires dans la typographie française.

Dans son ouvrage intitulé *Champ Fleury*, il a traité tour à tour les lettres de l'alphabet tout en évoquant les principales difficultés de l'orthographe d'alors : les différentes valeurs de la voyelle e (Tory en dénombre 3), l'usage diacritique de l'U pour noter le g dur, les deux valeurs, doux et dur de c, l'usage de i et de u à la fois comme voyelle et consonne. Il a introduit la cédille en 1531, l'apostrophe en 1533 et l'accent aigu sur é final.

Le principe étymologique était fondé par Jacques Sylvius, qui a eu l'idée originale d'un système orthographique à 2 niveaux, qui indiquerait d'une part l'étymologie (le sens) et d'autre part la prononciation, au moyen de signes spéciaux adscrits.

Son ouvrage intitulé « In linguam gallicam Isagage » (Introduction à la langue française) de 1531, a imposé dans l'usage un certain nombre d'accents et de signes auxiliaires, dont certains nous sont restés : l'apostrophe, l'accent aigu, le tréma, la cédille, et d'autres comme l'accent grave pour é muet, ont connu un succès passager.

Plusieurs débats étaient mis en scène notamment par Louis Meigret, ce dernier a montré que l'écriture du français est victime de trois vices à la fois : la « diminution », la « superfluité » et « l'usurpation » et il a proposé un système orthographique neuf, destiné à remédier à cette situation à ses yeux dramatiques.

Louis Meigret, en 1542, va plus loin et défend « l'idée de la phonofixation des graphies » ; il pense qu'il « revient aux spécialistes de fixer la graphie, en la réglant sur

l'usage oral, dont ils sont le greffier ». Bien que ses propositions soient contestées par plusieurs adversaires de son système, des poètes et des écrivains comme Ronsard adoptent pour un certain temps cette nouvelle graphie ; mais elle n'entre pas dans l'usage.

Ses idées ont eu de succès et il a réussi dès 1548 à publier des ouvrages en son orthographe « phonétique ». Il fut suivi, dès 1550, par Jacques Peletier, qui publia en cette année son « Dialogue de l'ortografe e prononciacon françoeeze ».

Ce dernier partage avec L. Meigret le désir de réformer l'orthographe, en proposant une graphie différente de celle de Meigret, s'engage pour une stratégie des petits pas et « invente (ainsi le réformiste).

L'orthographe a donc varié au cours de siècles. Plusieurs réformateurs tels que T. Bèze, ont affirmé qu'une orthographe plus transparente facilitera l'apprentissage. d'autres encore étaient contre une telle initiative qui gênerait plutôt les étrangers.

3. Les réformes académiques de l'orthographe française

Nul ne peut négliger le rôle de l'Académie française dans la mise en place des normes orthographiques à travers ses éditions.

R. Honvault- Ducrocq (2006 : 53) a décrit comme suit le contenu de chaque édition ;

La première édition (1694) a repris la majorité des graphies anciennes : on y trouve 24^o/° des *modernisations* par rapport aux mots qui se trouvaient dans les dictionnaires antérieurs et qui suivaient les options anciennes.

- ✓ Elle a introduit *j* et *v* (je au lieu de *ie*, *avril* au lieu de *apuril*), mais dans les articles du dictionnaire seulement, elle supprime des consonnes étymologiques en finale : *nud*, *bled*, *conioinct*, *construict*, *cuict*... deviennent *nu*, *blé*, *conjoint*, *construit*, *cuit*...
- ✓ Elle remplace *en* par *an* dans certains mots : *endouille*, *dedens*, *embassade*, *empoule*, *arrenger*... deviennent *andouille*, *dedans*, *ambassade*, *ampoule*, *arranger*, etc.

La deuxième édition (1718) reprend celle de 1694 sans lui apporter de changement notable, excepté le passage de la présentation des mots par familles à leurs présentations par ordre alphabétique.

- ✓ Elle favorise le redoublement des consonnes
- ✓ Elle opte pour les graphies anciennes avec l'ajout de lettres grecques, par exemple : *archetype* au lieu d'archetipe, *asyle* au lieu d'asile ou *azile*...

La troisième édition (1740) propose une réelle modernisation dans la mesure où elle a corrigé plus d'un mot sur quatre ;

- ✓ On a introduit les accents pour remplacer les consonnes internes non prononcées et qui marquaient un allongement de la voyelle précédente : *estre*, *fenestre*, *respondre*, *respit* ...deviennent *être*, *fenêtre*, *répondre*, *répit*, etc.
- ✓ On a supprimé les suites de voyelles, si elles correspondent à un seul son, par exemple : *alleure* (*allure*), *aperceu* (*aperçu*)...
- ✓ On a supprimé également les consonnes doubles (aggrandir qui devient *agrandir*)
- ✓ Voltaire (Zaïre, 1736) défend le remplacement de oi par ai : François, Anglois, j'estois, je feroi, etc. deviennent Français, Anglais, j'étais, je ferai...car dit-il : « *l'écriture est la peinture de la voix : plus elle est ressemblante, meilleure elle est* » mais l'abbé d'Olivet y était opposé et *ai* ne sera accepté que lors de la sixième édition (un siècle plus tard, en 1835)

La quatrième édition généralise l'emploi des accents, notamment l'accent grave qui commence à prendre place et aussi la circonflexe.

- ✓ On a remplacé le *ez* du pluriel par *es* (bontés), mais on a conservé le *ez* dans les marques verbales : *vous donnez*
- ✓ Le tréma est utilisé pour les hiatus : *égoïste*, *faïence*, *ambigüe* sans être placés sur la voyelle prononcée concernée
- ✓ Les lettres *j* et *v* sont devenues des lettres à part entière dans l'alphabet (on passe de vingt trois à vingt cinq lettres) mais l'ordre alphabétique précédent demeure inchangé
- ✓ On a utilisé également les anciennes variantes graphiques pour différencier et fixer la graphie de mots homophones de mêmes origines (*penser* et *panser*)
- ✓ La quatrième édition aussi francise toute une série de mots étrangers anciens, supprimant des lettres grecques : *ancholie*, *phanion*, *alchymie*, *asyle*, *rhythme* deviennent *ancolie*, *fanion*, *alchimie*, *rythme*...

La cinquième édition (1798) est une édition révolutionnaire, puisque la révolution a supprimé l'académie

- ✓ L'influence de voltaire s'est fait sentir, lui qui a voulu que les variations de l'orthographe soient présentes dans le dictionnaire
- ✓ On poursuit à introduire *j* et *v* à l'ordre alphabétique dans le corps du dictionnaire (elle officialise de ce fait les deux nouvelles lettres de l'alphabet)
- ✓ On a supprimé définitivement le *s* qui entraînait beaucoup d'erreur par sa confusion possible avec *S* majuscule ou avec *f*, et cette suppression n'a causé aucun problème
- ✓ On poursuit à supprimer les lettres doubles, le « *e* » interne de mots tels *échoir* au lieu de *écheoir* et les lettres grecques (*anonime, cime, azime, filtre...*)

La sixième édition reprend simplement les anciennes éditions.

L'académie revient aux graphies étymologiques, en rétablissant le *y* dans *analyse*, *anonyme* ...ou en ajoutant un deuxième *h* à des mots tels : *rhythme, aphythe*...

- ✓ Les variantes avec consonne double reprennent la première place ainsi que les lettres parasites pour distinguer les homophones
- ✓ Elle adopte définitivement la graphie *ai* pour *oi* prononcé *é* et opte pour les formes *enfants, présents*...calquées sur le singulier, au lieu de *enfans, présens*...
- ✓ Elle soude enfin et pour la première fois 18 composés avec contre- (contrebasse, contrefaire) et 26 avec entre- (entrechat, entremets...)

La septième édition (1878) est celle qui a introduit le moins de modifications orthographiques.

- ✓ Elle introduit la suppression d'une lettre grecque, dans un mot en contenant plusieurs (afin de ne pas opérer, selon la tradition, deux modifications dans un même mot), par exemple : *aphthe, diphthongue*...redeviennent *aphte, diphtongue*...
- ✓ De même, elle supprime certains *y* (*asile, abime, etc.*) et présente une meilleure utilisation des accents, mais elle oublie « événement »
- ✓ Elle fait admettre des variantes pour le « *e* » muet interne dans les substantifs et les adverbes en *ement*

- ✓ Enfin, elle soude 13 nouveaux composés avec contre- (contrefort) et 5 autres composés avec entre- (entresol).

La huitième édition (1932-1935) connaît des rudes combats. Ce qui fait la nouveauté lors de cette édition sont les ateliers d'imprimerie qui se réfèrent à d'autres dictionnaires.

4. Les tentatives de remédiations avortées

À la fin du XIX^e siècle, les gens étaient très attirés par de la question de l'orthographe pour une meilleure graphie du français.

Le 27 juillet 1893, la majorité des académiciens adoptent des décisions prises la semaine précédente dont, en particulier, les points suivants :

- La suppression du trait d'union dans certains mots composés
- La naturalisation des mots d'origine étrangères, par exemple : *fleureter* et non *flirter*
- Le pluriel régularisé pour les mots tirés du latin : *erratas, rectos, intérim*...
- Le signe du pluriel uniformisé en *s* pour les sept noms pluriels en « *oux* »
- La suppression du *ph* dans des mots non scientifiques d'origine grecque (blasfème)

Le 29 juillet, dans le Figaro, le duc d'Aumale, opposant à toute réforme, proteste contre ce vote. Ainsi dans la même édition, apparaissait un article non signé, suivi d'autres articles parfois signés « le *masque de fer* » et parfois non signés, visant toujours à ridiculiser toute réforme. Ce qui se passera également, un siècle plus tard, en 1990-1991.

Tout l'été de 1893, le Figaro interroge des écrivains qui ont des avis différents : les uns sont pour, d'autres sont contres. Ainsi, l'Académie fait marche arrière et ne considère plus « comme définitives aucune des modifications proposées dans cette note » (registres de l'Académie française, 20 octobre 1893)

Les années qui suivent étaient plus calmes et le sujet est toujours d'actualité comme en témoignent les articles consacrés à ce sujet dans la presse ou dans des revues comme celle de *philologie française*.

En janvier 1897, Gaston Paris était reçu à l'Académie française et les débats et discussions sur l'orthographe reprennent sérieusement.

R. Honvault-Ducroqc (2006 : 63), décrit en détails le contenu de la période de 1900 et 1905. Pour elle, tout recommence et bouillonne autour de 1900.

- six commissions étaient créées pour statuer sur une réforme de l'orthographe : trois pour le ministère, et, deux pour l'Académie, plus une commission mixte ministère /Académie.

- en janvier 1900, une commission de réforme orthographique présidée par Gaston Paris a été créée.

- le 20 septembre, l'Académie forme une commission d'étude sur l'arrêté du 31 juillet 1900, la commission *Hanotaux*, dont le rapport lui est présenté en octobre.

- En 1902, le ministre de l'instruction publique envisage d'imposer une grammaire d'état dans les écoles. La presse s'insurge. Les choses s'arrêtent là mais le conseil de l'instruction publique demande d'autres simplifications orthographiques.

- En 1903, une nouvelle commission est créée pour l'instruction publique : la commission de Paul Meyer, dont le rapport est déposé en 1904.

4.1. La commission de réforme sous la direction de Paul Meyer (1903/04)

Marie José Béguelin (2006) relate les détails de cette période.

Pour elle, le seul académicien qui a participé au travail de cette commission est Octave Gréard afin d'anoblir les « consonnes parasites » (Keller, 1999 :102) et préparer la simplification de l'orthographe française.

Après 20 réunions, la commission établit son rapport et le ministre Chaumié le présente en juillet 1904 à l'Académie. Cette dernière s'y oppose avec le commentaire suivant :

« *L'Académie se confesse très attachée à l'orthographe étymologique à laquelle la commission chargée de préparer la simplification de l'orthographe se montre très hostile* » (idem : 104)

Donc, l'académie n'était pas d'accord de suivre des principes fixées à l'avance mais voudrait continuer à juger de l'orthographe de chaque mot.

En ce qui concerne les consonnes doubles, elle s'est opposée à la plupart des linguistes de l'époque qui craignaient que les géminées n'influencent la prononciation ; l'Académie admet donc que l'orthographe modifie la prononciation des mots.

Selon Paul Meyer, la conclusion est claire : « *le grand obstacle à toute réforme, c'est l'Académie française* » (Keller, 1999 :105)

Emile Faguet, quant à lui, et dans son article personnel, montre la position de l'Académie à propos du travail de cette commission, mais il se distancie de ce communiqué et propose de traiter deux points importants qui sont : la simplification des consonnes doubles et la francisation des lettres grecques.

En 1905, la Revue Bleue (revue politique et littéraire) s'adresse au ministre de l'instruction avec une pétition contre la réforme. Les signataires se basent sur la tradition et la beauté de la langue française.

4.2. La discussion de la réforme vue par Ferdinand Brunot (1905/06)

Le 13 juillet 1905, une commission fut nommée la commission F. Brunot .Cette dernière se forma de quatre représentants de l'université (Brunot, Croiset, Faguet et Meyer) et de quatre représentants de l'école (Clairin, Gasquet, Heinson, Rabier).

Après un an de travail, Brunot soumet le rapport de la commission au ministre Aristide Briand. Il voit de la manière suivante la mise en pratique des propositions :

« *Et la commission a décidé, à l'unanimité et dès la première séance, que l'orthographe réformée sera, si le ministre en décide ainsi, seule enseignée .Le système de tolérance, mis en vigueur en 1900, a été tout à fait inefficace. Ni à l'étranger, ni en France, on n'a su si on devait s'y fier, et si un nouvel arrêté ne viendrait pas supprimer les libertés données. Le résultat a donc été très médiocre* » (Keller, 1991 :118)

Les imprimeurs et les éditeurs s'opposent à l'idée de Brunot et s'expriment contre une « réforme imposée » (1991 : 122).en revanche, le ministre reste figé et ne fait aucune initiative pour changer l'orthographe.

En 1907, Marcelin Berthelot, docteur et inspecteur général de l'enseignement supérieur s'exprime contre la proposition de Brunot et rédige ainsi sa réforme de l'orthographe française. Cette dernière qui portait sur la démocratie et la liberté d'opinion des usagers.

Pour lui, la langue est un organisme vivant qui évolue sans que l'état puisse la forcer avec des réformes.

Il postule que les changements dans l'usage doivent d'abord être tolérés à l'école et que seulement après ils doivent être entérinés par l'Académie ou par une commission.

Ajoute M. J. Béguelin (2006 :14) que les propositions de Brunot ont échoué mais les efforts pour une réforme continuent.

Plusieurs revues paraissent en orthographe réformée (la revue de la philologie française de Léon Clédat en est un exemple).

L'écrivain Rémy de Gourmont, dans son livre *le problème de style*, considère le travail de la commission Brunot comme raisonnable et il est favorable à une « modification graduelle, très lente de notre orthographe » (Keller, 1991 :130)

Il pense également qu'on doit commencer par la modification d'un seul point et propose la francisation des lettres grecques. En revanche, Léon Clédat demande que les graphies alternatives soient admises à côté des graphies traditionnelles, mais il n'est pas écouté par l'Académie.

Avec l'éclatement de la première guerre mondiale, toutes les discussions autour d'une réforme orthographique sont suspendues.

Donc, de toutes les tentatives de réforme, seule les tolérances de 1901 qui ont eu un effet durable car elles ont été officialisées par un arrêté. Mais, précise M. J. Béguelin, qu'elles sont limitées à l'orthographe grammaticale et n'abordent pas les problèmes discutés comme les graphies étymologiques, les consonnes doubles et les lettres grecques ; en plus, cet arrêté n'a jamais vraiment été pris en considération.

En 1927, Charles Beaulieux publie son *histoire de la formation de l'orthographe française* et affirme que tout projet de réforme qui ne s'appuie pas sur une connaissance solide de l'histoire de notre orthographe est voué à l'échec. (Keller, 1991:149).

4.3. La campagne de réforme de Dauzat et Damourette (1939/40)

N. Catach (2001 : 355-356) montre les propositions de ces deux auteurs et leur souhait de faire de l'étymologie leur guide, en présentant une régularisation modérée de l'orthographe et elle explicite leurs principaux points dans la liste ci-dessous :

- Dans chaque famille de mots, les consonnes simples ou doubles sont unifiées d'après l'étymologie, dans le sens de la simplification.- Un seul n ou m dans la plupart des mots contenant *nn*, *mm* (*persone*, *nomé*,...)
- Les finales *onneux* et *onnance* deviennent *oneux* et *onance* (*savoneux*, *ordonance*)
- Les verbes en *eler* et *eter* se conjuguent en *èle* et en *ète* (il jète, il ruissèle... - On ne retient qu'une seule consonne *t* pour les mots en *otte/otter* (*linote*), un seul *p* pour *trape*, un seul *n* pour *taner*, mais *chariot* récupère *rr* (charriot) ; tous les mots de la famille de *char* auront donc *deux r* sauf en fin de mot (*char*). Ces deux auteurs ont adopté aussi les points déjà acceptés par l'Académie en 1905, mais leur projet sera repris, sans connaissance officielle, en 1953.

4.4. Les travaux inédits de Pernot et Bruneau (1944/46)

Deux professeurs de la Sorbonne, Hubert Pernot et Charles Bruneau, les institutrices Cavalier et Barzelac ainsi que quelques professeurs de l'enseignement supérieur forment la commission Langevin- Wallon, qui rédige en 1947, une proposition de réforme et recommande : « *l'adoption comme hautement désirable dans les plus brefs délais et estime que la réforme ne pourra être effectivement réalisée que si elle devient la règle et est imposée à ce titre à toutes les publications.* » (Keller, 1991 : 146).

Donc on désire appliquer le plutôt possible la réforme dans l'usage et proposent qu'elle devient la règle imposée dans toutes les publications. Le rapport de la commission a été publié dans la même année et leurs travaux qui concernent environ vingt secteurs problématiques, n'étaient jamais publiés.

4.5. Les commissions ministérielles sous Aristide Beslais (1951/52 et 1961/65)

En 1950, Aristide Beslais, Directeur général de l'enseignement du premier degré, avait été nommé président d'une commission ministérielle d'étude orthographique.

Avant même la publication du rapport, un membre de la commission qui l'avait quittée, E. Feral, avait mené avec la presse une belle campagne de dénigrement.

En 1952, la publication du premier rapport a déclenché l'activité des adversaires des réformes, et malgré une tentative de conciliation d'Albert Dauzat, le rapport a été oublié.

En 1960, une deuxième commission Beslais est créée par le ministre de l'éducation nationale. Cette commission était chargée de concevoir un projet de réforme de l'orthographe. Son rapport était remis au ministre Christian Fouchet en mars 1965 :

Le grand obstacle qui s'est toujours dressé contre les tentatives de réforme, c'est la résistance active ou passive du public à un changement d'habitudes qui le choque. [...] ce que propose la commission, c'est une réforme pour l'an 2000 (Rapport Beslais).

En dix chapitres, A. Beslais expose les travaux de la commission et notes ses conclusions. Ses propositions ont été portées sur les mots composés, les lettres grecques, la substitution de s à x final, la simplification des consonnes doubles, les mots écrits avec la finale -ent, -ence, -emment, -amment, les lettres parasites, les cas particuliers de diverses terminaisons et enfin les accents. Le projet, jugé trop étendu, n'a pas eu de suite et n'a fait l'objet d'une discussion sérieuse à aucun niveau (N. Catach, 1991 : 64)

4.6. De 1983 à 1989

La réflexion, les actions en faveur d'une réforme de l'orthographe s'accélérent, se multiplient, en particulier sous l'impulsion de Nina Catach, grande spécialiste de l'orthographe française et de son histoire.

En 1983, N. Catach créait L'EROE, *Association pour l'information et la recherche sur les orthographes et les systèmes d'écriture*. Cette dernière regroupe les membres de l'équipe

de recherche HESO, *histoire et structure des orthographes et des systèmes d'écriture*, dirigée par N. Catach, des chercheurs associés, des enseignants et des membres d'horizons divers.

L'équipe de recherche HESO contribue activement à l'élaboration de listes de mots exhaustives, concernant les différents points de réforme qui sont examinés par le conseil des experts en 1989. Et les débats continuent.....

Durant l'été 1989, paraissaient deux ouvrages sur l'orthographe : *Que vive l'orthographe* : PH. Cibois, M. Masson, J. Leconte et J.-C.Barbaran (Seuil), et *les Délires de l'orthographe*, N. Catach (Plon), et en octobre de la même année, on a vu la création du *conseil supérieur de la Langue Française* et de la *Délégation Générale à la Langue Française*, qui ont pour rôle de veiller à la promotion et à l'emploi du français sur le territoire national et de favoriser son utilisation comme langue de communication internationale. (N. Catach, 2001 : 365)

5. Les rectifications de l'orthographe de 1990

5.1. Préparation des rectifications

C'est un projet d'aménagements orthographiques. Le groupe de travail est présidé par M. Druon, Secrétaire perpétuel de l'Académie française.

Des dossiers préparés par l'équipe de recherche HESO étant à sa disposition pour les discussions et les débats.

En mai 1990, le comité d'experts, présidé par B. Cerquiglini, soumet à la commission du dictionnaire ses analyses et ses propositions.

Le 03 mai 1990, M. Druon présente à l'Académie le rapport final qui est approuvé à l'unanimité. Il obtient également l'avis positif du conseil de la langue française du Québec et celui du conseil de la langue de la communauté de Belgique.

Le 06 décembre 1990, et après quelques aménagements, ce rapport est publié *au journal officiel (Document administratif)*, sous le titre *Les rectifications de l'orthographe*.

5.2. Le contenu de la réforme

Les rectifications adoptées sont modérées, à la fois dans leur contenu et dans leur étendue. En résumé, elles concernent les points suivants :

1. le trait d'union

La commission préconise à la soudure des mots ; quant aux chiffres, ils devraient être écrits avec des traits d'union (ex. : cent-soixante-et-onze).

2. les mots composés

La règle est claire : les mots « prendront une marque du pluriel finale seulement quand le nom composé est lui-même au pluriel », donc : un pèse-lettre, des pèse –lettres.

3. le circonflexe

La commission ne se limite pas aux corrections de l'accent circonflexe, mais elle apporte également des changements aux accents aigus et graves, ainsi qu'au tréma : généralisera le procédé de l'E accent grave pour noter le son E ouvert du radical dans l'ensemble des verbes en –eler et en –eter » (ex. : il étiquette- il étiquète). Le nombre des accents circonflexes est réduit, surtout sur i et u, et le tréma est placé sur la voyelle prononcée. Plusieurs règles additionnelles concernant les accents sont spécifiées dans des listes de mots.

4. le participe passé des verbes pronominaux

Selon la commission, l'accord du participe devrait être révisé de façon fondamentale et ne pas se limiter aux verbes pronominaux. Mais comme, dans le cadre de ce projet, une telle démarche irait trop loin, on se limite à une petite simplification :

« Le participe de laisser suivi d'un infinitif sera aligné sur celui de faire, qui reste invariable dans ce cas (même quand l'objet est placé avant le verbe et même avec l'auxiliaire avoir) :

elle s'est laissé séduire (comme elle s'est fait féliciter), je les ai laissé partir (comme je les ai fait partir), etc. ». (Keller, 1991 : 254)

5. Des anomalies diverses

Les « modifications orthographiques » décrétées en 1975 et révoquées en 1987 sont remises en vigueur. Elles sont de plus considérablement élargies. Ces modifications concernent souvent les consonnes géminées, ainsi que les dérivés des substantifs en –an et –on, pour lesquels il faut écrire un seul n lorsque l'on forme des néologismes.

Selon les auteurs des rectifications, ces nouvelles graphies ne sont pas de nature à changer l'image de l'orthographe du français ; mais elles seraient plus concises et plus systématiques et faciliteraient considérablement l'utilisation de la langue pour tous ceux qui écrivent, sans alourdir la lecture pour tous ceux qui lisent.

Pour mettre en pratique ces rectifications, le Conseil envisage le procédé suivant : Pour être efficace, une politique de la langue doit rechercher la plus large participation des acteurs de la vie sociale, économique, culturelle, administrative. De ce fait, il a été recommandé aux lexicographes de privilégier les formes les plus simples : formes sans circonflexe, formes soudées, forme en n simple, graphie francisée, pluriel régulier, etc., en accord avec les principes qui régissent le contenu des rectifications. Dans les années qui suivent, Le dictionnaire *hachette* adopte et applique en 2002 toutes les rectifications, mais aussi en 2005 le dictionnaire *Littré* en un volume, le guide orthographique de chez *Larousse* etc.

Les correcteurs orthographiques tels *Prolexis*, *Antidote prisme* et *Cordial* les ont aussi adoptées, l'essentiel est de respecter le désir de chacun. Ces correcteurs peuvent être paramétrés de manière à tenir compte de la nouvelle orthographe, tout en jouant un rôle important dans sa propagation, puisqu'ils font connaître leur existence à ceux qui l'ignoraient.

En pratique, *Prolexis* propose deux modules : le premier ne retient que l'orthographe « traditionnelle », et le second, l'orthographe « réformée ».seulement le choix de l'un ou l'autre revient à l'utilisateur.

Antidote, permet d'imposer la graphie traditionnelle, d'imposer la graphie rectifiée ou d'accepter les deux graphies.

Enfin, le principe de *cordial* est d'installer un dictionnaire complémentaire, ce qui engendre une renaissance des graphies rectifiées.

5.3. Conclusion

On a vu à partir de l'historique de la langue française que la langue a évolué ; d'édition en édition jusqu'à la neuvième édition en cours du dictionnaire, l'académie a évolué, les usagers aussi et nous n'écrivons plus comme Corneille, Montaigne et Chateaubriand.

La francophonie s'est intéressée aussi aux travaux et à l'examen des rectifications de 1990.Les trois pays (Belgique, Suisse, Québec) n'ont pas tout à fait la même attitude.

En Belgique et grâce à la personnalité d'A. GOOSSE, secrétaire perpétuel de l'académie royale de Belgique et président du conseil international de la langue française, qui a œuvré dans le sens des rectifications, l'accueil a été plutôt favorable.

Aujourd'hui, l'APARO (*association pour l'application des rectifications orthographiques*) a son site sur Internet (tout comme l'ANO en suisse).

Des ouvrages et revues sont publiés en nouvelle orthographe.

L'enseignement catholique a intégré l'enseignement des rectifications et l'enseignement public a diffusé des circulaires en ce sens, en septembre 1996.

Fondé en 2002, le « *Renouveau* » est le réseau pour la nouvelle orthographe du français. Ce réseau FRANCO- HELVETICO- BELGE est composé actuellement de trois associations : L'AIROE, *association française pour l'information et la recherche sur les orthographe et les systèmes d'écriture* ; L'ANO, *association suisse pour la nouvelle orthographe*, et L'APARO, *association Belge pour l'application des rectifications orthographiques*.

Enfin, une autre donnée s'impose, il ne faut surtout pas négliger le rôle de l'outil informatique. Romain MULLER présente les dernières avancées parmi les correcteurs orthographiques les plus utilisés (en 2005, la nouvelle édition du logiciel *office de Word* intègre les rectifications orthographiques du français, en offrant trois options possibles : ancienne orthographe, nouvelle orthographe ou les deux). L'implantation de la nouvelle orthographe y est achevée ou à l'ordre du jour et les correcteurs informatiques sont plus rapides que les dictionnaires papiers..... Donc, vouloir bloquer l'évolution de l'orthographe est une tâche vouée à l'échec, ça restera toujours l'organe vivant qui se nourrit et grandit en suivant l'usage dans le cadre d'un système plus régulier, facilitant l'accès à l'écrit et à la culture.

Mais au-delà de toutes considérations historique et culturelle, l'orthographe à des fonctions sociales, elle doit permettre par exemple que la communication entre membre d'une communauté se déroule le moins mal possible. L'orthographe est donc aussi le produit des usages. Or, ceux-ci sont tellement multiformes qu'on pourrait presque dire : à chaque usage son orthographe.

Chapitre III :

Techniques et

éléments sociaux

Introduction

L'une des caractéristiques de l'Algérie, c'est cette pluralité au sens le plus large et le plus profond du terme. C'est une pluralité qui se traduit par la diversité ethnique et la multiplicité dialectale. Il s'agit donc d'un ensemble d'aspects sous-jacents, qui permet à la culture nationale de rayonner.

La situation sociolinguistique en Algérie montre que la configuration linguistique endogène est caractérisée par deux grandes langues : le berbère et l'arabe mais on fait appel aussi à des langues exogènes comme le français et l'anglais. Ce contact notamment entre arabe et français a généré des erreurs de langue qui sont des écarts à la norme. L'erreur est donc soulignée par rapport à une norme. De ce fait, nous nous interrogeons, est ce qu'il y a une seule norme ou plusieurs ?

Nous présenterons, dans ce chapitre, les différentes typologies de normes et nous nous centrerons sur la norme orthographique. On expliquera également les notions de variation en Algérie, attitudes et représentations, norme et insécurité linguistique, l'hypercorrection et enfin nous définirons la notion d'erreur et de faute et nous montrerons la situation de l'une par rapport à l'autre.

1. Normes et variations en Algérie

La question de la norme est indissociable de celle de la maîtrise de la langue écrite, or la norme constitue le sujet d'un débat social, ce qui rend difficile toutes prises de position. Cette réclamation faite par R. Vézina est partagée par d'autres sociolinguistes et pour affirmer ce qui a été dit, nous essayerons d'abord de définir la norme et ses variétés en Algérie puis l'erreur et sa typologie. Donc, une intersection se voit clairement entre la didactique du FLE et la sociolinguistique.

Selon S. Reboucet, dans son article intitulé « le français standard et la norme : l'histoire d'un « nationalisme linguistique et littéraire » à la française »⁷, définit la norme comme le cadre linguistique qui codifie et qui règle la langue standard et elle se réfère à la définition prescrite de J. Garmadi (1981 : 122) : « The norme represents the implicit linguistic consensus which permits mutual intelligibility within any speech community – la contrainte effective garantissant le fonctionnement satisfaisant de tout système linguistique en tant qu'instrument de communication »⁸.

Le même auteur avance par ailleurs que la norme est un ensemble de lois qui régissent l'usage de la langue en la contrôlant par des principes de correction et /ou de prescription et, par conséquent, d'acceptabilité.

J. Garmadi la redéfinit comme la sur-norme qui revendique la marginalisation, il a ajouté le préfixe qui décrit l'excès, la supériorité. Donc elle est la surnorme pour Garmadi et la supranorme pour Boulanger (2001 : 29-50).

Elle est toujours connotée négativement puisqu'elle est assimilée à des « *filets normatifs originels qui tiennent la langue captive* » Boulanger (2001 : 31)

⁷ Cet article a été rédigé sous la supervision du professeur Berett Wells, dans le cadre de l'école doctorale de The School of languages, Literatures and cultures de l'Université du Maryland (E.- U.)

⁸ J. Garmadi veut dire que la norme représente le consensus linguistique implicite qui permet une intelligibilité mutuelle au sein de toute communauté de parole

En général, la langue est définie par J. Garmadi (1981 :123) comme un système d'instructions définissant ce qui doit être choisi si on veut se conformer à l'idéal esthétique ou socioculturel d'un milieu détenant prestige et autorité , et l'existence de ce système d'instructions implique celle d'usages prohibés.

1.1. Typologies de la norme

Quelques linguistes comme Françoise Gadet (2003 :19) s'attachent à la valeur linguistique de la norme, et distinguent ainsi entre les normes subjectives de celles nommées objectives : La norme subjective impose aux locuteurs une contrainte collective qui donne lieu à des jugements de valeurs constitutifs de l'attitude courante quelle que soit la façon de parler de chacun .Elle s'appuie sur la norme objective et tout en avançant des motivations linguistiques ou culturelles sa raison d'être sociale. Elle prend force de ce que, outre l'imposition par des institutions .Elle est intériorisée par des locuteurs même ceux qui ne la respectent pas.la norme a pour effet de renforcer la cohésion sociale

S. Rebourcet (2008), quant à elle, montre que le français standard permet la cohésion sociale et nationale par les mots : la norme, elle, la renforce et en établit les règles.

Enfin, il en ressort que ce français est considéré dans l'espace francophone comme le français de référence.

Boulangier, affirme que ce sentiment de solidarité (la langue standard) ne se trouve pas dans la réalité vivante du langage des francophones, seuls DES français [...] apparaissent. Le français est un système de sous-systèmes qui, eux, sont actualisés dans les variables, en France, au Québec, en Belgique, en Suisse, en Afrique.

M. L. Moreau (1997) rend compte d'un modèle à cinq types :

- Les normes objectives (appelées aussi normes constructives, de fonctionnement, de fréquence, normes ou règles statistiques,...) désignent les habitudes linguistiques en partage dans une communauté dont les locuteurs n'ont pas forcément conscience et, à fortiori, la capacité à mettre en mots les dites normes. L'auteur a explicité sa définition par l'exemple de certains groupes de locuteurs qui

opposent en français un passé composé à un passé surcomposé (j'ai eu mangé), d'autres disposent uniquement du premier temps.

- Les normes descriptives (constatatives, objectives...) explicitent les normes objectives. Elles enregistrent les faits constatés, sans les hiérarchiser ou y associer de jugement de valeurs. Ainsi, selon l'auteur, *je suis tombé* et *je suis allé au cinéma* sont considérés comme meilleurs que *j'ai tombé* et *j'ai été au cinéma*.
- Les normes prescriptives (sélectives, normatives...) qui donnent un ensemble de normes objectives comme le modèle à suivre, comme « La » norme, les formes valorisées se caractérisent surtout par une fréquence d'emploi plus élevée dans un groupe social déterminé. L'auteur donne l'exemple des monolingues qui sont présentés comme de meilleurs témoins du bon langage que les bilingues, parce qu'ils sont supposés, préservés des influences extérieures des emprunts (la pureté de la langue)
- Les normes subjectives (ou évaluatives) qui concernent les attitudes et représentations linguistiques, et attachent aux formes des valeurs esthétiques effectives ou morales : élégant / vulgaire, chaleureux/prétentieux.... Ces normes peuvent être implicites ou explicites, auquel cas elles constituent souvent des stéréotypes. Ajoute l'auteur, elles constituent le domaine discursif par excellence du concept dans la mesure où l'analyse sociolinguistique peut ainsi mettre à jour les représentations sociales des groupes sociaux individués par leur plus ou moins grand écart à la norme de celui ou celle qui perçoit le dit écart.

Il faut noter que les premières études sur les normes subjectives en matière d'usage linguistique concernent des situations de bilinguisme ou de diglossie (Mackey 1967). Les oppositions au plan sociologique sont très visibles dans ces situations de contact de langue.

- Les normes fantasmées renvoient notamment à la théorie de l'imaginaire linguistique (Houdbine, 1993) .elles peuvent être individuelles ou collectives et se greffent sur les quatre types de normes vues précédemment.

M. L. moreau (1997 : 222-223) la définit ainsi comme l'ensemble abstrait et inaccessible de prescriptions et d'interdits que personne ne saurait incarner et pour lequel tout le monde est en défaut.

W. Labov (1976 : 412) a étudié de façon conjointe la forme objective, subjective et prescriptive : Les résultats de son enquête lui ont ainsi permis d'affirmer que la communauté linguistique dans son ensemble est unifiée par un ensemble de normes.

Enfin, J.B. Marcellesi (1983 : 314) considère que toute langue est nécessairement plurinormée, montre que toutes les langues ne fonctionnent pas sur le même modèle normatif et décrit, à partir de l'exemple corse, les langues sans norme standard dites polynomiques qui sont des langues dont l'unité est abstraite et résulte d'un mouvement dialectique et non de la simple ossification d'une norme unique, et dont l'existence est fondée sur la décision massive de ceux qui la parlent de lui donner un nom particulier et de la déclarer autonome des autres langues reconnues.

L'auteur ajoute que les utilisateurs d'une langue polynomique lui reconnaissent plusieurs modalités d'existence, toutes également tolérées sans qu'il y ait entre elles hiérarchisation ou spécialisation de fonction. Elle s'accompagne de l'intolérance entre utilisateurs de variétés différentes sur les plans phonologiques et morphologiques. (Marcellesi, 1988 : 170)

1.1.1. Les normes d'usage et ou du bon usage

R. Vézina (2009) a montré les types de norme. Selon cet auteur, la langue française comporte deux types de normes : l'usage et le bon usage et c'est surtout à ce bon usage qu'on fait allusion lorsqu'on parle de la norme, « *formule qui traduit bien la perception plutôt unifiée qu'ont les locuteurs de cet ensemble de règles et de perceptions pourtant fort complexe et non uniforme* »

Il ajoute que la norme de l'usage est celle de la conformité à ce qui est utilisé le plus fréquemment et ce qui est généralement partagé par l'ensemble des locuteurs de la langue ou par différents groupes de locuteur.

L'usage est donc multiple, dynamique, traversé par plusieurs tendances et partagé par plusieurs mouvances, à l'image de la société qui parle la langue en question.

Quant à la norme du bon usage (en linguistique, on parle plutôt de surnorme (Garmadi, 1981 :65), elle renvoie à un modèle linguistique légitime et prestigieux sur lequel les autres pratiques tendent à se régler (Baggioni, 1997 :215)

Ce modèle est associé à un groupe socioculturel détenteur d'un important capital symbolique lui conférant une grande légitimité linguistique.

R. Vézina explique en détail l'histoire de ce groupe qui a été identifié à la cour royale, puis à la bourgeoisie parisienne. Désormais, ses contours sont plus flous, mais il s'avère qu'il est constitué des gens les mieux situés sur l'échelle socioculturelle de par leur niveau d'instruction. Par ailleurs, le bon usage est également affaire de tradition et d'inertie, puisqu'il repose en bonne partie sur la somme des pratiques régulatrices et des efforts de standardisation des générations précédentes.

Il a donné l'exemple du *gun*, il a constaté qu'au Québec le mot *fusil* continue à être fortement employé dans les situations de communication où on privilégie une langue neutre et soignée, tant à l'oral qu'à l'écrit. Recourir à *fusil* qu'à *gun*, c'est ainsi se conformer au bon usage.

Il confirme la complémentarité de ces deux normes (l'usage et le bon usage) car *ils* sont pratiquement indissociables puisqu'ils s'interpénètrent considérablement et s'influencent mutuellement

Mais ces deux normes ne peuvent, en aucun cas, suffire à constituer le système normatif du français dans toute sa complexité. Ces normes peuvent être décomposées en divers sous normes, dont les plus fondamentales sont les normes de fonctionnement (appelées aussi objectives). Ce sont les règles observées par un locuteur pour pratiquer une langue et c'est sur la base de ces règles qu'il portera des jugements de grammaticalité à propos d'un énoncé. R. Vézina donne l'exemple de l'énoncé *tu manges viande pas qui* est reconnu grammatical par tous les parlants français, peu importe leur appartenance sociale ou leur origine géographique

Certaines règles sont implicites, d'autres peuvent être explicites dans divers ouvrages (appelées aussi normes explicites). Dans un cas, on explicite des règles descriptives, dans l'autre, des normes prescriptives.

R. Vézina définit ainsi *les* règles descriptives qui décrivent les normes de fonctionnement sans porter de jugement de valeur sur celle-ci ; elles cherchent à rendre compte le plus fidèlement possible des divers usages observés dans un échantillon représentatif de la langue .Elles sont de nature statistique et probabiliste.

Quant aux normes prescriptives, elles déterminent une variété de langue comme un modèle à imiter, elles sont celles de la surnorme et par conséquent, elles hiérarchisent les normes de fonctionnement concurrentes [...] et définissent ainsi le bon usage, l'usage senti comme le plus légitime. On les consigne dans divers ouvrages (grammaire, dictionnaire, manuel, recueil de fautes, etc.).

A l'inverse des normes objectives, définies précédemment par R.Vézina, surviennent les normes subjectives qui relèvent du domaine des attitudes et des croyances. Il affirme qu'on attache des valeurs esthétiques, affectives ou morales, bonnes ou mauvaises, aux divers éléments de la langue, voire à des variétés de langue. Elles peuvent elles aussi jouer un rôle dans la définition du bon usage.

1.1.2. Les normes endogènes et /ou exogènes

G. Manessy (1994) a proposé le concept de norme endogène et dont le terrain d'investigation était le français en Afrique.

Le concept désigne la représentation consciente de l'usage courant admis par l'ensemble des locuteurs comme ordinaire et neutre ; norme faisant référence au bon usage.

Il distingue l'emploi de cette norme de celle dite exogène.

Pour lui, on ne peut parler de norme endogène que quand sa présence est conscientisée ; elle est différente, sur certains points que les usagers tiennent, pour significatifs, de la norme exogène, externe. Cette dernière est fonctionnellement circonscrite à des domaines bien limités (usages formels), mais non pas exclue ou contestée.

Il voit l'émergence de la norme endogène dans la plupart des cas où une entité normative, tenue pour source du parler ordinaire, coexiste avec celui-ci, et y est apparenté historiquement et structurellement comme le français littéraire, transmis par l'école, dans l'ensemble de la francophonie.

G. Manessy ajoute, une telle revendication peut être régionale (normes locales valorisées du français québécois, Marseillais, etc.) ou nationale :

« Elle s'est produite dans nombre de colonies d'outre-mer et la langue parlée au Brésil, au Mexique ou dans les Etats-Unis d'Amérique, si elle demeure proche des anciennes métropoles, n'en a pas moins acquis sa pleine autonomie. Mais on a alors affaire, en deux points du globe, à deux normes complémentaires et pour leurs utilisateurs respectifs, toutes deux « endogènes ». On pense ainsi également aux « statalismes » (par exemple le français de suisse, de Belgique, du Québec, d'Algérie...) » (Manessy, 1997 : 224)

Les francophones de la périphérie, ajoute Moreau, ne s'identifient pas à la norme exogène, et se construisent de nouvelles normes linguistiques, des normes endogènes :

« mais, dans le même temps qu'ils considèrent l'usage de France (conçu au singulier) comme équivalent à la norme, les francophones de la périphérie associent aussi des valeurs négatives à cette variété normée, lorsqu'elle est pratiquée par un des leurs , qu'ils accusent en Belgique de « fransquillonner », en suisse de « raffiner », au Québec de « parler pointu » ou de « parler avec la gueule en cul de poule », au Sénégal de « faire le malin », d'être un « doseur » ou une « ciip-ciip », de renier leurs racine (Moreau 1994,1996. Thiam 1998), au Burkina Faso, d'employer des « gros mots » (Prignitz, 1994), etc., les termes étant toujours entendus dans un sens péjoratif. » (Moreau, 1999)

Il faut noter enfin que le processus d'émergence de normes endogènes s'observe en situation de post diglossie ; il s'inscrit dans un mouvement global de pluralisation des normes linguistiques en francophonie (Klinkenberg, 2001 et 2008) :

« Il est le reflet fidèle des mutations qui surviennent dans la perception et dans la représentation de l'espace francophone. On glisse doucement de la représentation d'un espace franco-centré, avec une norme centrale unifiante et transcendante, à L'idée d'un espace polycentré où chaque pays ou « région » est susceptible de construire non seulement ses normes endogènes, mais aussi son rapport à des normes qu'elle hiérarchise et, au-delà, sa propre référence. C'est ainsi que s'est imposée, notamment

chez les linguistes belges, l'idée d'une pluralité de référence. On n'hésite plus à parler d'un français de référence belge, ou suisse, ou autre ». (Bavoux, 2008 : 10-11)

2. La variation en Algérie

Avant d'évoquer la situation en Algérie, pays où se superposent plusieurs variétés linguistiques et géographiques, on précisera d'abord la définition de la variation.

C'est un concept majeur de la sociolinguistique en opposition avec la vision structurale des langues (Saussure) qui estime qu'il n'y a qu'une manière de dire ce que l'on veut dire.

La notion de variation trouve sa source dans un article de Marvin Herzog, Uriel Weinrich et William Labov (Université de Columbia, USA) sur les « fondements empiriques d'une théorie du changement linguistique » paru en 1966.

Les linguistes s'intéressent essentiellement à l'usage et aux usagers et ils proposent différents classements pour présenter la variation.

Nous avons choisi celle de Françoise Gadet (2003 : 90-152), comme modèle, qui considère deux typologies de variation :

2.1. Variation selon les usagers

- Variation diachronique : historique (français du XVII^{ème} S/ XXI^{ème} S)
- Variation diatopique : spatiale (France / Canada / Afrique ; Paris/Marseille) ou régionale (dialectes, régiolectes)
- Variation diastratique : sociale et démographique (jeunes/personnes âgées, ruraux/urbains, professions différentes, niveaux d'études différents...);
Sociolecte= variation liée à la position sociale
Technolecte= variation liée à la profession ou à une spécialisation.

2.2. Variation selon l'usage

- Variation diaphasique (situationnelle ou stylistique) : une même personne, quelle que soit son origine sociale, parle différemment selon la situation de communication (contexte de communication, âge du locuteur,...)= **registres**

- ✓ Registre soutenu (ou soigné, recherché, élaboré, châtié, cultivé, tenu...)
- ✓ Registre standard (ou non marqué, courant, commun, usuel)
- ✓ Registre familial (ou encore relâché, spontané, ordinaire)
- ✓ Registre vulgaire

La variation (selon l'usage ou selon les usagers) se manifeste à tous les niveaux de la Langue : phonique, morphologique, syntaxique ou bien lexicale.

3. La variation diatopique en Algérie

KH. Taleb- Ibrahimi (2006 : 207-218) nous décrit le plurilinguisme en Algérie : le paysage linguistique de l'Algérie, produit de son histoire et de sa géographie, est caractérisé par la coexistence de plusieurs variétés langagières- du substrat berbère aux différentes langues étrangères qui l'on plus ou moins marquée en passant par la langue Arabe, vecteur de l'islamisation et de l'arabisation de l'Afrique du Nord. Dynamique dans les pratiques et les conduites des locuteurs qui adaptent la diversité à leurs besoins expressifs , cette coexistence se révèle houleuse, fluctuante et parfois conflictuelle dans un champ symbolique et culturel traversé de rapport de domination et de stigmatisation linguistique, des rapports aggravés par les effets d'une politique unanimiste, volontariste et centralisatrice qui exacerbe les enjeux d'une problématique identitaire fortement malmenée par les vicissitudes de l'histoire.

L'auteure affirme par ailleurs que le territoire algérien se divise en trois sphères langagières différentes :

La sphère arabophone : formé de deux différentes arabes ; l'arabe classique (fusha), littéralement arabe clair et éloquent. Elle est devenu, ajoute k. Taleb Ibrahimi , au fil du temps, « *synonyme du registre le plus normé de la langue arabe, le plus proche du modèle parfait que représente le texte coranique. Il respecte les règles et les normes coraniques pour la formation des mots et des phrases. Fait apparaître les déclinaisons de temps, de genre et de nombre et enfin, fait de la matière de choix du lexique son credo* »

Elle est la plus étendue par le nombre de locuteurs mais aussi par l'espace qu'elle occupe : « *En Algérie, mais aussi dans le monde arabe, elle aurait tendance à se structurer dans un continuum de registres (variétés langagières) qui s'échelonnent du registre le plus normé au moins normé.* »

Pour kh. Taleb Ibrahim, l'arabe fusha (classique) vient en premier lieu, puis l'arabe standard ou moderne qui constitue la véritable langue d'intercommunication entre tous les pays arabophones, ensuite l'arabe parlé par les personnes scolarisées et enfin le registre dont l'acquisition et l'usage sont les plus spontanées (dialectes ou parlers qui se distribuent dans tout le pays en variantes locales et régionales).

Cette répartition permet de distinguer en Algérie, selon kh. Taleb-Ibrahimi, les parlers ruraux des parlers citadins (en particulier ceux d'Alger, Constantine, Jijel, Nedroma et Tlemcen⁹) et dessine ainsi quatre grandes régions dialectales : L'est autour de Constantine, l'Algérois et son arrière-pays, l'Oranie puis le Sud qui, de l'atlas saharien aux confins du Hoggar, connaît lui-même une grande diversité dialectale d'Est en Ouest.

- **La sphère berbérophone**

Avant de désigner la sphère berbérophone, une définition du mot berbère¹⁰ s'impose.

A. Boukous¹¹ (200 : 267), montre l'origine du mot.

Pour lui, les termes berbère, berberer, berber, berberish et barbar sont utilisés dans les langues européennes et en arabe pour dénommer ces populations (berbères) dont l'origine est latine.

« Un glissement sémantique de cette dénomination a cependant assez vite contribué à lui faire acquérir une connotation péjorative : berbère signifie barbare, sauvage, incapable d'articuler la langue par excellence, qui était évidemment le grec, le latin ou l'arabe selon le pouvoir dominant. Les populations concernés, en outre l'Algérie, dénomment leur langue tamazighte, awal amazighe ; elles se nomment Imazighen et leur patrie est Tamazgha « le pays des hommes libres » ».

⁹ villes algériennes

¹⁰ Génétiquement, le berbère représente la seule langue encore vivante du rameau libyco-berbère de la branche appelée hamitique (ou chamitique), selon la terminologie biblique ; ses « cousins » le libyque du nord de l'Afrique ainsi que le Guanche des îles canaries sont éteints depuis des siècles

¹¹ Ahmed Boukous est enseignant chercheur à l'université Mohammed V/ Rabat- Maroc

Les principaux parlers amazighs algériens sont le kabyle ou taqbalit (Kabylie), le chouia. Minoritaires par le nombre des locuteurs, ces dialectes ont été que tardivement codifiés et uniformisés, avec la Création d'une variété normée, standardisée, le tamazight.

Depuis les événements du printemps berbère de 1980 (revendication pour la revalorisation de la langue Tamazight), les autorités concernées ont décidé, en mai 1995, d'introduire le tamazight à l'école et dans la création du haut conseil à l'amazighité.

Les tentatives de la revalorisation de Tamazight ont été repris en Avril 2001 (les événements du printemps noir) mais étaient des tentatives se basant sur des dialogues avortés et c'est qu'en 08 avril 2002, que le pouvoir lâcha, lors d'une session exceptionnelle des deux chambres du parlement algérien, le caractère national du Tamazight et en amendant l'article 03 de la constitution algérienne.

Certes, « *Des normes d'écriture devaient être dégagées car elles conditionnent la création de tous les autres instruments de codification et normativisation comme les dictionnaires, les grammaires, les règles d'orthographe, etc.* » mais aucune solution n'a été proposée,

Kh. Taleb-Ibrahim ajoute, « *C'est le règne du bricolage , des surenchères et des propositions individuelles ou parcellaires qui ajoute à la cacophonie , alors que la société attend des épouses linguistiques et didactiques adéquates aux problèmes que pose l'enseignement de cette langue* »

Enfin, l'Algérie dispose d'une autre richesse importante, celles des emprunts laissés par les civilisations passées qui ont, chacune, enrichis par leurs traces, leurs cultures les langues en Algérie. Ceux sont ces langues qui constituent la 3^{ème} sphère, celle du bilinguisme algérien.

- **La sphère des langues étrangères**

Kh. Taleb Ibrahim (2006 : 218) décrit cette sphère :

« Après l'antiquité où la présence du punique et du latin était attesté, le long séjour des Ottmans à partir du XVIème siècle va, sans bouleverser le paysage linguistique désormais partagé entre régions berbérophones et régions arabophones, va sensiblement influencer sur les variétés langagières urbaines (Alger, Bejaïa, Médéa, Constantine et Tlemcen) qui ont emprunté de vocabule Turcs dans des domaines divers de la vie quotidienne (cuisine, habillement, noms de métiers, patronymes, etc. »

Durant cette période, les algériens ont été en contact aussi avec les langues européennes, notamment l'espagnol dans l'ouest du pays (la présence coloniale espagnole durant trois siècles dans la ville d'Oran) puis survient l'occupation française qui a régné en force (un siècle 32 ans) sur tout le territoire algérien. Ce fut également le cas de l'italien dans les villes côtières de l'est (longtemps en contact avec les grands ports italiens par le biais des échanges commerciaux), puis « devenues villes d'accueil de colons d'origine italienne attirés eux aussi par la colonisation française »

Toutefois, ajoute Kh. Taleb-Ibrahimi, c'est le français qui a « *le plus perduré et influencé les usagers, bouleversé l'espace linguistique et culturel algérien* ».

Son statut particulier a une grande valeur dans la société algérienne coloniale et post coloniale

Dans le domaine de l'enseignement, le français a occupé une place prépondérante, notamment après 1962 où l'usage de cette langue s'est étendu, dépassant celui de l'arabe.

C'était la langue de l'administration et la scolarisation jusqu'en 1978, date effective de l'arabisation de l'école fondamentale, « la dualité linguistique caractérisait le système scolaire »

Pour un tiers des classes, l'enseignement se faisait totalement en langue arabe, alors que pour le reste (les deux tiers), la langue arabe s'appliquait aux matières littéraires et la langue française aux matières scientifiques.

Après cette date, le français ne fut plus enseigné qu'à partir de la 3^{ème} année primaire, puis, plus tard, en 4^{ème} année primaire. Quant à l'enseignement secondaire, il était entièrement arabisé à la fin de 1988-1989.

Seulement, un décalage a été constaté entre un enseignement secondaire arabisant et un autre supérieur, francisant où le français reste la langue d'enseignement pour de nombreuses filières scientifiques.

Pour tenter de remédier à cette situation, les autorités ont entamé un vaste programme de réhabilitation de l'enseignement des langues dans le cadre de la réforme, appliquée en Septembre 2004 où le français, à titre d'exemple, est enseigné dès la 3^{ème} année primaire.

Une description de ces programmes, dans les trois paliers (primaire, moyen, secondaire) sera traitée dans le chapitre suivant, tout en focalisant notre travail sur un point particulier de la langue ; l'orthographe

3.1. Contact des langues en Algérie : quelques exemples

Dans une étude publiée en 1999 , Y. Derradji cite nombreux exemples de ce dynamisme linguistique ; le français est une langue emprunteuse dans la mesure où le locuteur utilise les mots de sa langue arabe ou berbère dans le système linguistique français et applique pour les circonstances de la communication toutes les ressources de la langue d'accueil notamment les règles de dérivations morphologiques , syntaxiques, lexicologiques et sémantiques (préfixation, suffixation, composition/adjonction d'articulateurs et de déterminants ,de marques de genre et de nombre...)

Quelques exemples de l'emprunt du français à l'arabe¹² montrent une intégration qui semble être réussie. Y. Derradji avance ses propos et donne l'exemple du mot

bourak : « pâtisserie traditionnelle en forme de petit cigare frit farcie de viande hachée et de légumes servie comme entrée »

« : Vous pouvez suivant votre fantaisie servir ces *bouraks* avec une jardinière de légumes ou arrosés de sauce tomate. »(El Acil, 20/12/1992)¹³

- ✓ *Hidjab* : « voile traditionnel porté par les femmes musulmanes » : « Pourtant nous les femmes aussi nous étions là-bas, avec ou sans *hidjab*. (le soir d'Algérie, 16/07/1992
- ✓ *Moussebel* : maquisard, *fellagas* : partisan, *Aid el kebir* : une fête religieuse
- ✓ *Asser-ichaa* : des prières, *ramadhan*, *coran*, *fardh* , *fetwa*, *souna*, *cheikh*, *rassoul* (prophète), *imam*, *achoura*, *oumma*(peuple) , *ayat*(versets).
- ✓ L'administration et les institutions de l'état : *baladia* , *daira*, *wilaya*, *darki*, *darak al watani*, *djoundi*, *wali*, *chourta*, *djamarek*...
- ✓ L'économie : *souk*, *dinar*, *draham*, *flouss*, *dariba*, *khazina*...

¹² Tous les exemples cités appartiennent à monsieur Derradji Yacine

¹³ El Acil est un journal algérien comme le figaro en France

Le français est aussi langue empruntée comme le montre Y. Derradji dans les exemples cités ci-dessous :

1- Les articulateurs du discours

- Les indicateurs de personnes : les pronoms personnels (je-moi-lui-nous-vous)
- Les indicateurs d'approbation : d'accord, c'est bon, bien, c'est juste, c'est normal ...
- Les indicateurs de négation : non, jamais, pas.
- Les indicateurs de rapport de possession : mon, ma ; notre, votre.
- Les indicateurs de temps et de lieu : maintenant, demain, tout à l'heure, ici...
- Les indicateurs de marques de civilités et appellatifs : monsieur, madame, s'il vous plait, à demain, bonjour, bonsoir, au revoir, comment ça va, à bientôt, merci...
- Les indicateurs de modalités diverses : bon courage, au plaisir,...

2- La réalité socioculturelle

Les travaux de D. Morsly¹⁴ et K.T.Ibrahimi¹⁵ sur les parlers des jeunes confirment la prédisposition du locuteur algérien à l'alternance avec le français dans l'usage qu'il fait de la variété dialectale de l'arabe.

Y. Derradji nous explique que l'observation des comportements linguistiques des locuteurs algériens arabophones montre qu'en dépit de sa symbolique liée à l'histoire de la colonisation du pays, la langue française jouit d'un prestige qui la valorise, elle est très souvent caractérisée comme langue de promotion sociale, langue du savoir et de la science, c'est-à-dire la langue de la modernité. Ce qui explique et justifie son emploi par le public cité dans diverses situations de communication informelles et formelles.

Sans revenir ici à l'emprunt de l'arabe dialectal au français et les exemples sont nombreux comme le montre les travaux de beaucoup de sociolinguistes algériens : D. Morsly (1988- 1997), Y. Charrad- Bencheffra (1990), M. Benrabah (1993), K. T. Ibrahimi (1995 et

¹⁴ D. Morsly, 1996, « Génération M6, le français dans le parler des jeunes algérois », plurilinguismes, 12, p.111-122

¹⁵ K. Taleb Ibrahimi, 1996, « Remarques sur le parler des jeunes de Bab El Oued », plurilinguismes, 12, P. 195-211

1997) et Y. Derradji (1998). On le trouve partout dans les diverses situations de communication de la vie quotidienne. Exemples : *ridou* (rideau), *farchita* (fourchette), *cartantiti* (la carte d'identité), *l'batima* (le bâtiment), *l'machina* (la machine)...

Le français est donc présent dans l'arabe dialectal, comme le montre Y. Derradji (1999) ; c'est la langue de communication sociale, la langue de la première socialisation linguistique du locuteur et, enfin, la langue de travail de notre public.

Il ajoute : la langue française en Algérie est emprunteuse et empruntée .Cela lui confère dans la situation sociolinguistique du pays une place et des attributs particuliers .C'est un espace commun, partagé, traversé et travaillé par les variétés linguistiques locales. De part et d'autre de ce face à face emblématique, l'emprunt cristallise cet espace partagé et lui donne par le jeu de la dynamique sociale et linguistique les contours d'une nouvelle forme d'expression qui emprunte à l'hétérogénéité ce qu'elle a de plus expressif mais nécessairement ce qui doit être partagé par l'autre.

D'autres recherches encore comme celle de B. Khetiri (2009 : 57-68) ont montré que le français en Algérie est caractérisé par des écarts qui affectent les plans de l'orthographe, de la phonétique, de la morphologie et de la sémantique.

Selon l'enquêteur, les professeurs algériens reconnaissent avec une courte majorité l'existence d'un français endogène, différent sur le plan lexical du français de référence.

4. La norme orthographique

J.P. Sautot (2003 : 109-119) résume l'aspect normatif de l'orthographe.

Pour lui, cet aspect « *induit des comportements variés chez ses locuteurs* ».En se basant sur la lecture, il s'interroge sur l'origine de ces comportements en questionnant le discours des enseignants lors des d'apprentissage de l'orthographe.

Les enquêtes sur les représentations sociales liées à l'écriture et à l'orthographe ont démontré la fonction de surnorme de l'orthographe par rapport à l'écrit (Millet et al, 1990)

« *L'orthographe s'est donc parée d'atours dogmatiques largement approuvés au sein du corps social. Le dogme orthographique exerce sur l'école une pression non négligeable qui*

pousse les enseignants à tenter de faire acquérir plus que les programme de l'Education nationale ne demandent »¹⁶

Donc on commence à s'intéresser au troisième pôle du triangle didactique : l'enseignant et son rapport à l'apprentissage. L'analyse effectuée par sauto sur les enregistrements porte sur le discours de l'enseignant. Elle veut mettre en évidence l'attitude normative et le rapport à l'écriture et au savoir que l'enseignant fait passer dans sa classe.

Au cours d'une séance d'apprentissage de l'orthographe plusieurs normes se croisent : la norme orthographique en tant qu'objet de l'apprentissage, le registre de langage en tant que participant aux échanges de la classe et enfin des normes de comportements scolaires liées à la vie de classe.

L'auteur s'interroge sur l'acquisition de cette norme en classe et pose ainsi la problématique suivante : comment l'apprenant incorpore-t-il à la fois l'aspect formel et l'aspect normatif de l'orthographe ?

Il affirme aussi que l'orthographe s'observe selon trois plans : sa valeur de norme. « La norme représente un aspect social du code. C'est un ensemble de valeurs et de sanctions symboliques positives ou négatives liées à un usage contraint du code. La norme s'impose à l'individu qui lui résiste ou l'accepte plus ou moins. La norme existe pour et par le groupe, l'individu, lui, régule son activité en fonction de cette norme »¹⁷, le système formel graphémique. Est un ensemble de relations formelles entre les graphèmes que les apprenants doivent acquérir afin de se forger une compétence orthographique. On le décrit parfois en termes de règles, de critères plus ou moins pertinents. Le système fonctionne dans et par les différents écrits produits. Mais ce système qui fonctionne est un bien collectif. Si l'on se penche sur le système tel qu'il est incorporé par chaque individu, force est de constater les différences qui existent d'un individu à l'autre. » Et enfin les divers usages qui en sont fait. « Les usagers sont l'aspect le plus individualisé de l'orthographe.

¹⁶ Idem

¹⁷ Idem

Cependant les usagers, normés ou non, sont exposés. S'ils se déclinent en terme de non-respect de la norme, il s'agit des fameuses fautes d'orthographe ou bien de figures rhéto-orthographiques »¹⁸. Les écarts à la norme, c'est-à-dire l'utilisation consciente ou non des potentialités du système graphique constituent la variation orthographique. Volontaire ou non, elle fait partie intégrante des écrits exposés. En effet, l'écriture n'est nullement réservée à la sphère privée et la prolifération des écrits urbains sont un exemple des usages sociaux de l'écriture. Les usages de l'orthographe, fruit d'activités singulières sont donc un patrimoine commun du corps social. »¹⁹

L'auteur (sautot) et pour expliquer sa recherche, il utilise trois (3) tableaux dont le premier signale les effets de la dualité de l'orthographe où il a demandé, à partir de son enquête auprès de 50 lecteurs dont l'âge varie entre 6 et 50 ans, d'interpréter divers évènements orthographiques.

De ce fait, les lecteurs ont réagi à la variation qu'elle soit normée (calembours) ou non (figures rhéto-orthographiques), ou encore au système orthographique (graphèmes normées).

Pour expliquer les comportements observés, il faut convoquer, selon sautot, les deux faces de l'identité des individus ; la face objective, la « mêmété » selon Ricœur, l'« habitus » chez Bourdieu²⁰ est constituée d'un ensemble de traits. Le rapport aux normes appartient à ce domaine. C'est une « *acquisition précoce qui relève vraisemblablement de l'habitus des individus. Celui-ci est structuré en premier lieu par l'éducation familiale mais aussi par l'école* »²¹. La part subjective est une remise en cause subtile et continue de son habitus socioculturel à laquelle procède l'individu en construction.

Le tableau n°2 explique certains écarts d'interprétation et pour ce faire, l'auteur a décrit les rapports spécifiques que le lecteur a construits avec le code orthographique.

¹⁸Selon Sautot, ceux sont les jeux sur la langue portant sur les mots eux-mêmes (incluant leurs charges connotatives) mais aussi sur les virtualités de découpages distincts à l'oral et à l'écrit, sur l'orthographe, ou sur l'imbrication de la composante iconique au fonctionnement linguistique.

La figure rhétorique porte sur le signifiant graphique ajoutant un sens supplémentaire au mot. (Lucci, Millet, 1998).

¹⁹ Idem

²⁰ Cités par Coraiff, 1999

²¹ Sautot J-P. (2003).Construction de la norme orthographique : Quelques avatars pédagogiques. *Dossiers des sciences de l'Education*, 9. Presses universitaires de Mirail, Toulouse

Les lecteurs ont manifesté des postures normatives différentes, qui ont eu, à leur tour, une influence sur le processus interprétatif. Cette posture est la résultante de deux composantes de la compétence du lecteur : la compétence orthographique et une certaine disposition sociale relative à la norme.

La compétence orthographique gère un ensemble de formes graphiques au travers d'interfaces métagraphiques²². Ces interfaces sont reliées aux différents domaines linguistiques (phonologie, syntaxe, lexique...)

La disposition sociale relative à la norme orthographique est l'autre composante de la compétence du lecteur. « *la norme orthographique est considérée soit comme une norme de prescription, donc comme une série d'injonctions positives destinées à réguler les usages, soit comme une norme de prescription destinée à faire respecter les interdits .* » (Sautot, *ibid.*)

Le croisement de ces deux composantes fait apparaître quatre (4) postures normatives .Sautot les définit ainsi²³ :

La posture anormative : se traduit par l'absence d'interprétation spécifique des données orthographiques car le lecteur n'a ni les connaissances nécessaires ni la conscience suffisante qu'une norme régit l'écriture au-delà du principe alphabétique. Que la graphie d'un mot soit variante ou pas, normée ou non, n'influe pas sur l'interprétation.

- Quand le lecteur module son interprétation aux moyens d'arguments linguistiques et normatifs, on parle de posture *modulonormative*. on parle alors de parfaite sécurité car le lecteur possède à la fois une maîtrise métagraphique suffisante et des références normatives adéquates pour gérer la situation dans laquelle il est placé.
- On parle de posture orthonormative quand le lecteur adopte une attitude faite de rectitude face à la norme sans en avoir les moyens cognitifs .le lecteur se refuse alors

²² « Le terme de métagraphique désigne [...] l'ensemble des activités mentales destinées à comprendre et expliciter la raison d'être des traces graphiques » (Jaffré, 1995, p.108)

²³ *Idem*

à interpréter une graphie jugée inacceptable. Cette attitude est révélatrice d'une forme d'insécurité linguistique²⁴ (au sens que lui donne Labov, 1976) face à l'écrit.

Selon sautot, « les posture normatives se traduisent notamment par une sensibilité particulière à la variation orthographique non normée. La variation peut être qualifiée en termes d'écart à la norme ou au système orthographique, mais il est précieux de vouloir lui attribuer une intensité plus ou moins importante. C'est pourtant ce que font les lecteurs. »²⁵

La variation se caractérise par deux éléments : un seuil²⁶ et une zone de tolérance²⁷. Les graphies normées occupent le centre du système et souvent de référence aux décisions d'acceptabilité (voir tableau ci-dessous)

Posture	Zone de tolérance	seuil	Efficiencie interprétative
modulonormative	Etendue	Explicite et fondé sur des arguments linguistiques et sémantiques	
dogmatique	inexistante	Explicite et fondé sur des arguments socioculturels	
orthonormative	inexistante	implicite et fondé sur des arguments pseudo-linguistiques	
anormative	extensive	Implicite et sans fondement	

Paramètres de la force de variation²⁸

²⁴ Un locuteur qui se trouve en situation d'insécurité linguistique a un sentiment de malaise ou d'infériorité par rapport aux autres qui maîtrisent mieux les normes (phonétiques, syntaxiques, orthographiques ou lexicales) de la langue

²⁵ Idem

²⁶ Le seuil est une limite d'acceptabilité

²⁷ La zone de tolérance est une zone de pénombre normative, selon sautot, où les graphies sont jugées quasiment acceptables

- Quand le lecteur possède les moyens cognitifs d'analyser la substance graphique, mais qu'il rejette toute variation sous couvert de justifications extralinguistiques, on parle alors de posture dogmatique.

Des études comme celles menées sur le rapport au savoir ont mis en évidence des caractéristiques individuelles (Charlot, 1992 et Barré de Miniac, 2000). Celles-ci apparaissent corrélées à l'origine sociogéographique des apprenants (comme le cas des Algériens).

D'autres Chercheurs comme R. Delmotte- LEGRANG (2006 : 83- 142), décrit la variation orthographique et s'interroge sur la notion de faute : Les fautes sont-elles des (erreurs) à éviter, des variantes (à accepter) ou des innovations à prendre en compte ?

La variation ne signifie pas forcément méconnaissance de la norme, mais modulation de l'attention qui conduit à une application plus ou moins souple en fonction des enjeux, de la disponibilité du moment, des personnes visées, etc. . » (Idem : 101)

Elle ajoute : « *décrire la variation orthographique, c'est se donner la possibilité d'expliquer en partie l'évolution de l'orthographe, la nature et les causes du changement linguistique* » (Idem : 104)

Il est clair donc qu'une influence s'exerce, seule l'observation des pratiques de classe qui peut permettre d'objectiver le processus de transmission de la norme.

5. Attitudes et représentations

Depuis longtemps, les deux notions se confondent. Et pour cause, les chercheurs en psychologie sociale ont utilisé des techniques de recueil de données qui faisaient elles-mêmes appel à des représentations²⁹.

²⁸ Ce tableau appartient à J.P. Sautot (2003). , Construction de la norme orthographique : Quelques avatars pédagogiques. *Dossiers des sciences de l'Education* ,9. Presses universitaires de Mirail, Toulouse

²⁹ N .Gueunier, « représentation linguistique »,in *sociolinguistique les concepts de base*, S/D M.L MOREAU, Margada, Liège, Belgique, 1997, P.249

La notion d'attitude linguistique, qui s'est développée à partir des recherches de W. Lambert, sur la psychologie du bilinguisme au Canada, doit davantage aux théories et aux méthodes de la psychologie sociale, alors que celle de représentation doit plus à l'étude contrastive des cultures et des identités et relèveraient plutôt de concepts et méthodes ethnologiques.

Donc, représentations et attitudes ont en commun le trait épilinguistique qui les différencie des pratiques linguistiques et des analyses métalinguistiques, elles se distinguent théoriquement par ce caractère actif et moins orienté vers un comportement des attitudes linguistiques, et l'aspect plus discursif et plus figuratif des représentations et, méthodologiquement, par des techniques d'enquêtes différentes³⁰.

5.1. Norme et insécurité linguistique

Le concept d'insécurité linguistique est apparu pour la première fois dans les travaux de William Labov, portant sur la satisfaction sociale des variables linguistiques.

Nicole Gueunier et al. (1978) ont été les premiers à appliquer au monde francophone les travaux de William Labov portant sur ce concept. Il faut aussi prendre en compte les approches de Marie Louis Moreau et Cécile Bauvois confrontant le concept avec celui de l'accommodation (Moreau et Bauvois, 1998) et de Dalila Morsly (Morsly, 1998) sur le terrain d'une minoration sociale spécifique, celles des femmes algériennes.

La définition de l'insécurité linguistique donnée par Michel Francard (1993) est pertinente parce qu'elle résume les différentes étapes suivies dans la construction de cet objet d'étude :

« l'insécurité linguistique [est] la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre leur idiolecte (ou leur sociolecte) et une langue qu'ils reconnaissent comme légitime parce qu'elle est celle de la classe dominante , ou celle d'autres communautés où l'on parle un français « pur » , non abâtardi par les interférences avec un autre idiome encore celle de locuteurs fictifs détenteurs de la norme véhiculée par l'institution scolaire. » (Francard et al. 1993 : 13).

³⁰ N. GUEUNIER, « Représentation linguistique », *ibid.*, p.246

La troisième partie, nous semble-t-il, la plus importante car la relation entre insécurité linguistique et scolarisation est mise en lumière

Pour Francard le discours d'un locuteur tenu sur ses propres pratiques est à mettre en relation avec les pratiques réelles, opérant une comparaison entre la forme linguistique qu'il parle et le statut linguistique accordée à cette façon de parler par lui-même ou par d'autres. Tout locuteur peut se trouver dans une situation délicate, de doute, d'hypercorrection, de difficultés réelles ou imaginaires à se conformer à la norme valorisante. Il s'agit à la fois pour lui de se référer à la forme légitime d'une langue et de la même façon à la représentation qu'il en a.

Jean Louis Calvet³¹ (1996 : 22) propose un modèle à quatre cas sur les relations entre sécurité statutaire et sécurité linguistique.

L'insécurité linguistique, selon Calvet, résulte de la comparaison entre la forme linguistique que l'on parle et le statut linguistique qu'on accorde à cette façon de parler.

Ces quatre cas sont :

- 1- Insécurité formelle et statutaire : les locuteurs pensent mal parler et considèrent ce qu'ils parlent comme n'étant pas une langue. Par ailleurs coexistent deux formes légitimes ; l'une liée à la langue de référence du locuteur et l'autre liée à la langue dominante.
- 2- Sécurité formelle et insécurité statutaire : les locuteurs pensent bien parler une forme statutairement non légitime.
- 3- formelle et sécurité statutaire : les locuteurs d'une langue légitime considèrent qu'ils en parlent une forme non légitime.
- 4- Sécurité statutaire et formelle : les locuteurs sont convaincus de bien parler une langue dont le statut est incontesté (le cas de l'Algérie)

³¹ Selon Jean Louis Calvet : « on parle de sécurité linguistique lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent leur norme comme la norme. A l'inverse, il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leurs façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas » (La sociolinguistique, Que sais-je)

5.2. L'hypercorrection

Parmi les conséquences de l'insécurité linguistique, figure l'hypercorrection qui est, en même temps, une forme d'insécurité. C'est avant tout l'expression du sentiment de peu de maîtrise qu'on a de la langue.

Selon le dictionnaire de linguistique, « *on dit qu'il y a hypercorrection quand, en présence d'une forme altérée par l'évolution de la langue, on restitue une forme où les éléments que l'on croit disparus sont ajoutés par erreur* »

L'hypercorrection, quant au lexis, « *se dit d'une forme reconstruite dans laquelle on restitue par erreur quelque chose qu'on croit disparu* »

Au sens strict, c'est penser éviter une faute en en créant une. On fait de l'hypercorrection quand on se force à bien parler ou bien écrire.

Les aspects affectifs et psychosociaux fragilisent la sécurité : ainsi, souvent, excès d'attention et insécurité sont sources d'erreurs qui n'apparaissent pas dans un autre contexte (idem : 100)

Selon les auteurs, on a intérêt à remplacer les notions de normes et de fautes par celles de tolérances et de variations.

À l'oral ou à l'écrit, l'hypercorrection se manifeste par rapport à la norme. C'est une déviante consciente, une correction qui s'opère par erreur ou par ignorance des règles qui régissent la langue. Les cas les plus réputés dans l'enseignement est ceux pratiqués par les enseignants dans leurs classe du FLE.

5.3. La notion d'erreur / de faute et la situation de l'une par rapport à l'autre

En didactique des langues, la notion d'erreurs est délicate à définir, mais on peut l'expliquer comme celle d'écart par rapport à une norme provisoire ou une réalisation attendue.

Un autre terme dont le sens se confond avec celui de l'erreur, est la notion de faute.

Dans le langage courant, les deux termes sont quasi-équivalents ; la « faute » est marquée d'une connotation religieuse ; « erreur » se voit plus neutre.

Dans le domaine de la didactique des langues, la nature de ces deux termes diffère. Les fautes correspondent à des erreurs de types lapsus, inattention / fatigue, que l'élève peut lui-même corriger (l'oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé). L'élève reconnaît la structure, mais à cause de différents facteurs comme le stress, le manque de confiance etc., il n'arrive pas à utiliser la forme attendue. Dès que l'élève se retrouve dans une situation favorable, il devient capable de relever les fautes et de les remplacer par la forme correcte.

Les erreurs, quant à elles, relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement. Dans ce cas, l'élève ne peut ni relever son erreur ni la corriger.

Pour traiter ces erreurs, quelques approches et méthodes sont adoptées, notamment trois stratégies qui :

- 1- Essayent d'éviter son occurrence au préalable (la méthode audio-orale)
- 2- La corrigent après sa manifestation (méthode SGAV)
- 3- La considèrent comme un composant naturel de l'apprentissage (à ce titre, elle est tolérée) (méthode communicative)

Cependant, Michel Corbellari (2001 : 66) prend une position intermédiaire et résume ainsi la façon de traiter l'erreur « [...] l'enseignant doit connaître les hypothèses théoriques situées en amont, et savoir que la notion d'erreur à un caractère éminemment subjectif : il doit faire prendre conscience aux élèves des différences entre la langue maternelle et la langue seconde. A l'égard de l'erreur, l'idéal est une attitude à la fois bienveillante, attentive et active : ni absence de correction (ce qui aboutit à la stabilisation des écarts) ni correction systématique (ce qui entraîne l'inhibition du locuteur) » (Corbellari, 2001, p.66)

Enfin, il serait prétentieux de dire qu'un apprentissage s'effectue sans aucune erreur de la part des apprenants.

5.4. Conclusion

D'où viennent les erreurs ?

J. Reason (1993 : 238) distingue trois types d'erreurs « *a) les ratés ou lapsus, b) les erreurs dues à la mauvaise application de bonnes règles ou à l'application de règles fausses et c) les erreurs basées sur la non prise en compte de la totalité des détails, sur le choix d'éléments non pertinents, etc.* »

En méthodologie, se voit deux écoles qui prescrivent des moyens différents pour éviter les erreurs des apprenants. La première prétend que « [...] *s'il l'on avait pu faire une méthode parfaite d'enseignement, aucune erreur n'aurait été commise. L'occurrence éventuelle de l'erreur est simplement l'indice des techniques inadéquates de notre actuel enseignement. La philosophie de la deuxième école, c'est que nous vivons dans un univers imparfait et en conséquence l'erreur va se produire malgré nos efforts.* » (Corder, 1981 : 6-7)

Selon R. Galisson et D. Coste, les théories sur l'erreur sont ainsi définies :

«- *soient qu'elles cherchent à l'éliminer complètement par une gradation et une progression aussi contraignantes et exactes que possible (c'est le cas de certaines tentatives de Skinner pour réduire toute occasion d'erreur dans le montage des apprentissages linguistiques) ;*
-*soient qu'elles s'y résignent comme à quelque chose d'inévitable et de parasite venant troubler l'apprentissage ;*
-*soient qu'elles en fassent une des composantes nécessaires du processus d'acquisition* »
(cité par Rahmatian, 1999 : 147)

De toutes les manières, plusieurs facteurs génèrent des erreurs ; les différences entre les deux systèmes linguistiques (l'arabe et le français), la culture, l'âge, la motivation, les savoirs déjà acquis ...

Une norme d'enseignement optimale impliquerait de personnaliser la méthode en fonction de chaque cas, ce qui est de toute évidence, est impossible

De ce fait, en tant qu'enseignante chercheuse, nous n'avons pas la possibilité d'engager à étudier toutes les erreurs ; on a choisi celle de l'orthographe, importante à nos yeux.

Deuxième Partie :
L'analyse des
données et
comparaison

Chapitre I : Éléments méthodologiques

1. L'échantillon du travail

1.1. Le public

On a préféré mener l'enquête avec des étudiants universitaires de licence de français, appartenant aux diverses régions de la wilaya d'Oum el bouaghi, âgés entre 18 et 22 ans. Ces étudiants ont commencé leur apprentissage en 3^{ème} année fondamentale³², ils ont eu trois années d'enseignement de français au primaire, quatre années au moyen et trois autres années au lycée (donc un total de 10 ans d'étude de cette langue étrangère)

En voici quelques informations à titre indicatif :

	Primaire	moyen	secondaire
Nombre d'années dans chaque palier	*De la 4 ^{ème} à la 6 ^{ème} année (le fondamental). *De la 3 ^{ème} à la 5 ^{ème} (primaire)	* de la première à la 4 ^{ème} année moyenne.	De la première à la 3 ^{ème} Année secondaire
Horaires attribué à chaque niveau	*4 ^{ème} ,5 ^{ème} et 6 ^{ème} :5 heures de cours et une demie heure de rattrapage. *3 ^{ème} AP : 4 heures *4 ^{ème} et 5 ^{ème} AP : 5 heures de cours	*1 ^{ère} AM : 5 heures de cours et une heure de rattrapage. *2 ^{ème} AM :5 heures *3 ^{ème} AM :5 heures *4 ^{ème} AM :5 heures	1 ^{ère} AL : 3 heures 2 ^{ème} AL : 3 heures 3 ^{ème} AL : 3 heures les langues étrangères : 5 heures lettres et philosophie : 4 heures
L'âge des élèves	9 à 11 ans	12 à 16 ans	15 à 18 ans

En observant le tableau ci –dessus, nous avons constaté que l'horaire attribué à chaque niveau est insuffisant pour effectuer un enseignement de base en français, notamment au 2^{ème} palier, en classe de troisième où on est censé donner plus de temps et d'énergies afin de leur faire construire une bonne base en langue étrangère et qui facilitera par conséquence la tâche dans les autres paliers de l'enseignement.

Le nombre total des étudiants dans chaque classe varie selon les années et le niveau universitaire. En première année, ils sont moins nombreux ; l'effectif ne dépasse pas les vingtaines d'étudiant ; les autres (deuxièmes et troisièmes année licence) sont limités à une

³² Avec les réaménagements effectués en Avril 2003, les apprenants faisaient trois ans de langue française au primaire (le projet) au lieu de quatre effectuées dans l'ancien système (l'unité didactique)

trentaine d'étudiants et dont la majorité varie entre filles et garçons mais le nombre des filles dépasse largement celui des garçons.

On compte seize (16) filles et quatre (04) garçons dans une classe de première année ; deux (02) garçons contre trente-deux (32) filles dans une classe de deuxième année et seulement six(06) garçons étaient présents contre trente-deux (32) filles en troisième année.

Ce total nous a conduit à faire une analyse de 120 copies dans les deux épreuves (productions écrites et dictées) ; 20 pour chaque classe et pour les trois niveaux différents, premières, deuxième et troisième année de licence de français. Dons on aura un total de 60 copies de productions (20x3) et 60 copies de dictées (également 20x3).

1.2. Les formateurs

C'est un groupe hétérogène formé de quarante (40) enseignants, dix(10) hommes et trente (30) femmes.

Les enseignants	40
Hommes	10
Femmes	30
âges	De 29 à 60 ans
Magisters	14 / 04 : option didactique 06 : option littérature 04 : option science du langage
Doctorat ou plus	26 / 10 : option didactique 11 : option littérature 05 : option science du langage

Ils sont âgés entre 29 et 60 ans et tous sont titulaires d'un magister de langue française et d'un doctorat science et LMD dans les trois filières (didactique, linguistique et littérature)

1.3. Le lieu de l'enquête

L'université Larbi Ben Mhidi est située dans la ville d'Oum el Bouaghi.

Le nombre d'étudiants inscrits dans le département de français en 2020 est de 978, soit 498 étudiants en 1^{ère} année licence, 273 en 2^{ème} année, et 207 en 3^{ème} année. Le nombre des étudiants inscrits en master n'étaient pas pris en compte dans cette étude.

2. Présentation du corpus

2.1. Choix du corpus

Les raisons qui nous ont motivées à choisir le module de techniques de l'expression écrites pour concevoir notre corpus sont diverses ; premièrement personnelles, nous nous sommes toujours intéressée à l'écrit et à ses différents problèmes de réception et de perception, deuxièmement, l'objectif du module et celui de notre thèse étant presque identique « maîtriser certains points de l'écrit », et enfin le module s'enseigne en deux années (1^{ère} et 2^{ème} année de licence de français) ce qui nous facilitera l'analyse et le suivi des étudiants, qui se poursuivront d'une année à l'autre.

Les copies des deux épreuves ont été recueillies en plusieurs séances, deux activités (production écrite et dictée) pour chaque niveau (première, deuxième et troisième année licence de français)

Notre choix des épreuves n'était pas fait au hasard ; la dictée d'un texte permet d'évaluer des compétences qu'on ne peut pas les trouver en épreuve de rédaction. Elle montre également les erreurs phonétiques des étudiants, leurs fréquences dans la copie et sans oublier les oppositions phonologiques qui contiennent cette épreuve comme : /i/ et /y/, /u/ et /o/, mais aussi des consonnes opposées (sourdes/sonores) comme : /f/ et /v/. Elle vise aussi la maîtrise de certains logogrammes grammaticaux (comme quel et qu'elles) et aussi des logogrammes lexicaux.

Le non reconnaissance des mots est une catégorie d'erreur nouvellement notée car en contactant la langue, plusieurs mots sont méconnus, n'appartenant à aucune catégorie, qui font problème aux étudiants et qu'on les trouve uniquement en dictée.

La rédaction permet surtout de relever les erreurs des étudiants sur le plan morphogrammique ; entre autre les morphogrammes grammaticaux et lexicaux, les logogrammes (distinction entre ces/ses, pain/pin), les mutogrammes (lettres muettes, consonnes doubles).

2.2. Les consignes proposées

Comme l'affirme Brissaud (1998 : 67) « *la performance orthographique varie d'une tâche à l'autre* », nous avons sélectionné les deux épreuves pour constituer notre corpus de 120 copies : 60 productions écrites, 20 pour chaque niveau et 60 dictées, également 20 pour chaque niveau (première, deuxième et troisième année de langue française)

Les sujets suivants leur ont été proposés :

Sujet de dictée : *l'avenir de l'écrit de J.J.Rousseau* « Essai sur l'origine des langues »

Sujet de rédaction : *expliquez pourquoi, selon vous, le recours à la violence est si fréquent et même à certains égards enracinée dans nos sociétés. (10 lignes).*

2.3. Démarche d'analyse

Pour analyser les soixante (60) dictées et les soixante (60) productions écrites des étudiants, nous avons exploité la grille orthographique suivante, inspirée des travaux de Lucci et Meillet et de Nina Catach in *L'orthographe française* (1980), Nathan Université, p.288

➤ **Erreurs à dominante phonétique** (erreurs dues à une mauvaise production orale :

- les principales oppositions des phonèmes, voyelles, semi-voyelles et consonnes)
- Exemples : omission ou adjonction de phonèmes (*maitenant* pour *maintenant*)
- Confusion de voyelles (moner pour mener)
- Confusion de consonnes (suchoter pour chuchoter)

➤ **Erreurs à dominante phonogrammique** (ces erreurs font correspondre à un oral correct, un écrit erroné)

Exemple : (*tablo* pour *tableau*)

➤ **Erreurs à dominante morphogrammique**, décomposés en :

1. Morphogrammes grammaticaux (confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre et de formes verbales, omission ou adjonction erronée d'accord)

Exemples : *chevaus* pour *chevaux*, *les rue* (*rues*), *ceux que les enfants ont vu* (*vus*)

2. Morphogrammes lexicaux (marque du radical, marque préfixe /suffixe)

Exemples : *canart* (*canard*), *anterrement* (*enterrement*).

➤ **Erreurs à dominante logogrammique** (concernant les homophones) : ceux –ci peuvent être lexicaux (*chant / champ*) ou grammaticaux (*c'est / s'est*)

➤ **Erreurs mutogrammiques** (toute lettre n'entrant pas dans les deux types définis plus haut : lettres muettes, consonnes doubles)

➤ **Erreurs de segmentation**, sont les erreurs dues au non reconnaissance du mot.

On n'a pas pris en considération les erreurs idéogrammiques (ceux sont les signes de ponctuation, les majuscules, l'apostrophe et le trait d'union).

Une fois définis ces types de variations, on considère que chacune d'entre elle peut être réalisée selon l'une des quatre modalités :

- Par omission (exemple : *peti* pour *petit*)
- Par adjonction (exemple : *abrit* pour *abri*)
- Par substitution (exemple : *guetto* pour *ghetto*)
- Par sélection (exemple : *elle s'est laissée* (ou *laissé*) mourir)

Une grille spécifique comportant les accents sera conçue à part, pour des raisons méthodologiques, et pour ne pas multiplier les difficultés d'analyse.

3. Elaboration de la base des données

Grace au logiciel Excel, nous avons élaboré une base de données de 120 copies. Tous les mots qui contiennent des erreurs ont été classés dans un tableau.

Nous avons également adopté les codes suivants pour faciliter notre tâche d'analyse :

E : Expression écrite

Occ : Occurrence

3.1. Traitement des données

Pour bien mener notre analyse des erreurs orthographique dans les productions des étudiants ainsi que dans les dictées, nous avons relevé toutes les erreurs qui se trouvent dans le mot afin de les répartir dans les catégories correspondantes. Le nombre des erreurs commises par chaque étudiant sera compté afin d'en calculer la proportion selon le nombre

total de mots écrits par chaque étudiant. Une fois comptés ces types de variation, on répartira chacune d'elle selon l'une des quatre modalités : par omission, par adjonction, par substitution et par sélection.

Nous avons relevé toutes les erreurs dans les productions des étudiants, ensuite nous avons compté les erreurs orthographiques et nous les avons réparties en catégories (phonétiques, phonogrammiques, morphogrammiques, mutogrammiques, logogrammiques et les accents). Nous avons calculé la proportion des erreurs de chaque catégorie par rapport au nombre total d'erreurs orthographiques de chaque épreuve, par niveau scolaire (1^{ère} année licence de français, 2^{ème} année licence et 3^{ème} année licence) et par copie (sur un nombre total de mots que nous avons compté approximativement, notamment en production).

Nous avons ensuite classé les erreurs orthographiques (grammaticales et lexicales) en sous-catégories, selon les quatre modalités pour connaître lesquelles posent problème pour nos sujets. Nous avons également calculé la proportion de ces sous-catégories par rapport au nombre total d'erreurs pour bien les analyser et les étudier en détail et par niveau scolaire. Nous avons enfin comparé les résultats des deux épreuves pour chaque niveau afin d'infirmier ou de confirmer les hypothèses émises au départ.

Erreurs grammaticales/modalités	omission	adjonction	substitution	sélection	total
<i>Morphogrammes grammaticaux -erreur d'accord-</i>	- Signes <i>perceptible</i> -Moyens <i>audio-visieul mècanique</i> -les diverses <i>air culturel# les diverses aires culturelles</i>		- <i>Qu'elle</i> est l'avenir de l'ecrit# <i>quel</i> est l'avenir de l'ecrit -Sans <i>donnée</i> -laisse <i>suposé#</i> laisse <i>supposer</i> - les langues sont <i>faitent</i> pour être <i>parler#</i> les langues sont <i>faites</i> pour être <i>parlées</i>		12

<i>Logogrammes - homophone grammatical</i>	<i>On quelque peut èfritè sont pouvoir# ont quelque peut èfritè sont pouvoir</i>	<i>On quelque peut èfritè sont pouvoir# ont quelque peut èfritè sont pouvoir</i>	<i>-Sa # ca -peut on répondre a une telle question# peut on répondre à une telle question -Comme les l'oralités#comme L'est l'oralités -dans la date et a peu près connue# dont la date est à peu près connue - dont les diverses air culturel# dans les diverses air culturel - essai sûr l'origine des langues# essai sur l'origine des langues</i>		11
--	--	--	---	--	----

Tableau n°1 : nombre d'erreurs orthographiques grammaticales de l'étudiant n°1 en épreuve de dictée, selon les quatre modalités

Erreurs lexicales/modalités	omission	adjonction	substitution	sélection	total
phonétiques	égarments		<i>-Sa réponse # ca réponse -Dont évoquè# dont est vécue - moyens audio-visieul</i>		06
phonogrammiques			<i>profétique</i>		01
Logogrammiques - - homophones lexical-	-				00
Mutogrammiques Consonne double	<i>suposè# supposè suplèment#s upplèment èfritè#effrité</i>				03
Lettre étymologique					00
Lettre muette					00
Non reconnaissance du mot			<i>Dont évoquè#dont est vécue</i>		01

Tableau n°2 : Nombre d'erreurs orthographiques lexicales de l'étudiant n°1 en épreuve de dictée, selon les quatre modalités

Accents/modalités	substitution	adjonction	omission	sélection	Total
gave			<i>La manière# la manière</i>		01
Aigu	- Rèpondre # répondre - D'être dètronè #d'être détroné èfritè #éfrité suplèment # supplément		<i>L'ecrit # l'écrit -l'écriture #l'écriture</i>		07
circonflexe		<i>Sûr#sur</i>	<i>Etre détroné# être détrôné</i>		02

Tableau n°3 : variation des accents de l'étudiant n°1 en épreuve de dictée selon les quatre modalités

A partir de l'exemple cité ci-dessus, qui présente un extrait de nos tableaux dans lequel nous avons classé et compté les erreurs orthographiques relevées dans la copie de dictée de l'étudiant n°1 en deux sous catégories : erreurs grammaticales et erreurs lexicales. Chaque catégorie a été composée de sous-catégories que nous avons également compté ses erreurs.

Nous avons relevé dans le tableau n°1 qui présente les erreurs grammaticales, douze erreurs d'accord (8 huit erreurs d'omissions : le s du pluriel, la double consonne « moyens *audio visieul* », le e du féminin « les diverses *air culturel* » et 5 cinq erreurs de substitution : confusion entre verbe et participe passé « les langues sont *faitent* pour être *parler* ») et 11 onze erreurs logogrammiques, d'homophones grammaticaux (ils *on* quelque *peut* èfritè *sont* pouvoir », deux erreurs d'adjonction et huit erreurs de substitution (*sa* pou ça, *a* pour à, *l'est* pour les, *dans* pour dont, etc.)

Le tableau n°2 présente les erreurs lexicales ; on a relevé six erreurs phonétiques « Trois de substitution : *sa* pour ça, *évoquè* pour est vécue, *visieul* pour visuelle et une d'omission : *égarmets* pour égarements », une phonogrammique « *profètique* », trois mutogrammiques (omission de la consonne double) « *suposè* pour supposé, *suplèment* pour supplément, *èfritè* pour effrité) et enfin une erreur de non reconnaissance du mot « dont *évoquè* pour est vécue ».

La variation des accents (grave, aigu et circonflexe) présente aussi une difficulté supplémentaire, a été également classée dans le tableau n°3, selon les quatre modalités (omission, substitution, adjonction et sélection).

On a relevé une erreur d'omission d'accent grave « la *maniere* pour la manière », quatre erreurs de substitution de l'accent aigu et circonflexe « répondre pour réponde, dètronè pour détrôné, èfritè pour éfrité, suplèment pour supplément », deux erreurs d'omission de l'accent aigu « l'ecrit pour l'écrit, l'écriture pour l'écriture » et adjonction de l'accent circonflexe « sur pour sûr ».

Nous n'avons pas introduit dans notre étude la notion de *Neutralisation* ou l'accent neutre (Lucci : 37), c'est-à-dire lorsque l'accent ne pouvait être perçu ni comme aigu, ni comme grave, accent tracé à la verticale ou à l'horizontale, ou comme un point.

De la même façon, nous avons classé et compté les erreurs orthographiques de tous les étudiants et pour les deux épreuves (120 copies : 60 en dictée (20 pour chaque niveau) et 60 en production écrite (20 pour chaque niveau)).

Dans l'étape suivante, nous avons compté le nombre d'erreurs de chaque sous catégorie et avec le fichier Excel, nous avons établi le pourcentage d'erreurs de chaque sous catégorie rapporté au nombre total de mots du texte, pour les trois niveaux scolaires (1ère, 2^{ème} et 3^{ème} année de licence de français) et dans chaque type d'épreuve.

Nous présenterons, dans le chapitre suivant, l'analyse des données effectuée en deux étapes : les résultats globaux quantitatifs puis qualitatifs de chaque niveau et pour les deux épreuves.

Chapitre II :

L'analyse des écrits

1. Résultats globaux quantitatifs

Après le recensement et le classement des erreurs orthographiques dans les deux épreuves, nous avons trouvé que le nombre des mots écrits en première année licence, en épreuve de dictée, est de 2800 mots, ce nombre est le même en deuxième et en troisième année. 2600 mots en épreuve de production. Ce total contient 601 erreurs d'orthographe en épreuve de dictée et 357 erreurs d'orthographe en épreuve de production écrite pour les premières années, 723 erreurs d'orthographe en épreuve de dictée et 403 en épreuve de production écrite pour les deuxièmes années, 295 erreurs en dictée et 598 erreurs en production écrite pour les troisièmes années.

Le tableau ci-dessous présente les résultats globaux de tous les étudiants. Nous avons compté les erreurs orthographiques faites par épreuves et selon les trois niveaux pour avoir la moyenne d'erreurs par rapport au nombre total des mots écrit.

<i>Type d'épreuve/niveau scolaire</i>	<i>Nombre total des mots écrits par épreuve</i>	<i>Nombre total des erreurs orthographiques</i>	<i>Moyenne d'erreurs par rapport au nombre total des mots écrits</i>
Dictée / première année licence	2800	601	21,46°
2 ^{ème} année licence	2800	723	25,82°
3 ^{ème} année licence	2800	598	21,36°
Production écrite / première année licence	2600	357	13,73°
2 ^{ème} année licence	2600	403	15,50°
3 ^{ème} année licence	2600	295	11,35°

Tableau n°4 : nombre et moyenne d'erreurs selon le type d'épreuve et le niveau scolaire

À la lecture du tableau, il apparaît que les étudiants ont fait plus d'erreurs en dictées qu'en productions écrites, cela peut être expliqué par le fait qu'en dictée, le scripteur n'a pas l'occasion de choisir ses mots, il n'est pas familiarisé avec les mots qu'ils écrivent. Il faut aussi signaler qu'avec un public jugé étranger comme les algériens, les difficultés de

production et de réception des sons français ont un impact sur la production des erreurs orthographiques en épreuve de dictée.

On a remarqué aussi que les étudiants de la deuxième année ont commis plus d'erreurs que les premières et les troisièmes années, cela s'explique par le fait que c'est un niveau où les scripteurs se croyaient compétents en rédaction, ils emploient donc des mots dont ils ignorent leurs significations correctes. En dictée, le manque d'attention et de réception ainsi que la relecture les remet dans une situation de substitution ; rejetant ainsi tous ce qui est correct et le remplaçant par l'incorrect.

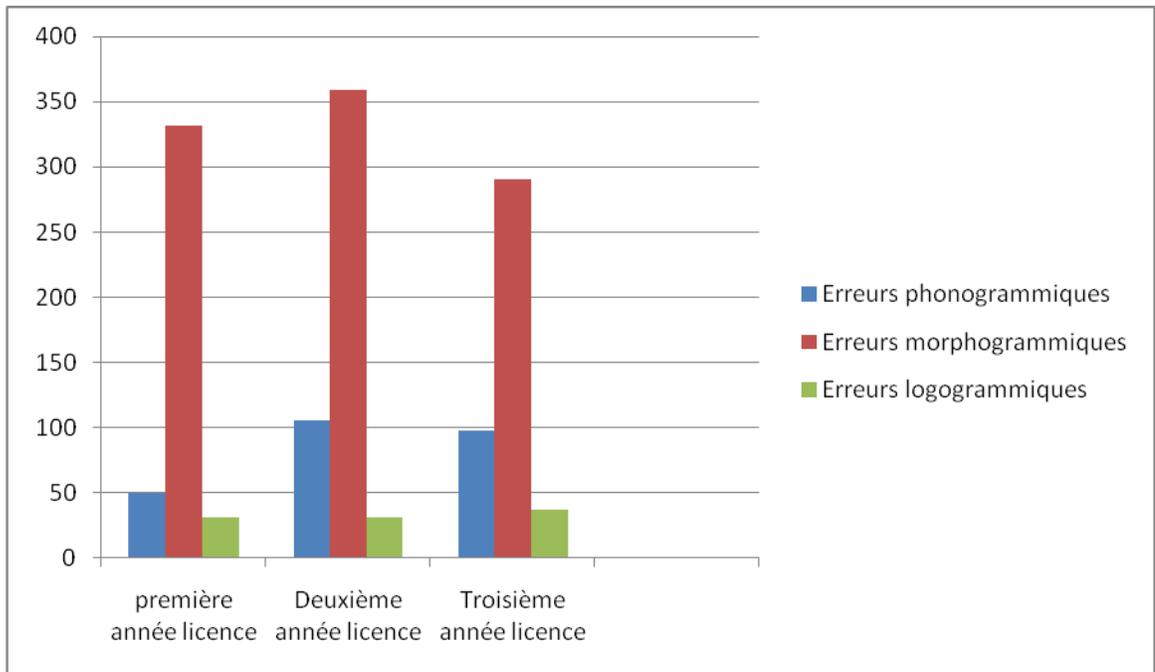
Le tableau suivant présente le nombre d'erreurs d'orthographe classées en : phonogrammes, morphogrammes, logogrammes, qui sont les trois sous-systèmes orthographiques de la langue française ainsi que la moyenne par rapport au nombre total des erreurs dans chaque épreuve et pour chaque niveau.

Type d'épreuve / niveau universitaire	Erreurs phonogrammiques	Erreurs morphogrammiques	Erreurs logogrammiques
Dictée/ Première année	111 (18,47°/°)	332 (55,24°/°)	31(05,16°/°)
Deuxième année	102 (14,11°/°)	359 (49,65°/°)	31(04,29 °/°)
Troisième année	103 (17,22°/°)	290(48,49°/°)	37(06,19°/°)
Production écrite/ première année	55(15,41°/°)	159(44,54°/°)	01(00,28°/°)
Deuxième année	62(15,38°/°)	174(43,18°/°)	00 (00°/°)
Troisième année	57 (19,32°/°)	126(42,71°/°)	00 (00°/°)
Total	490	1440	100

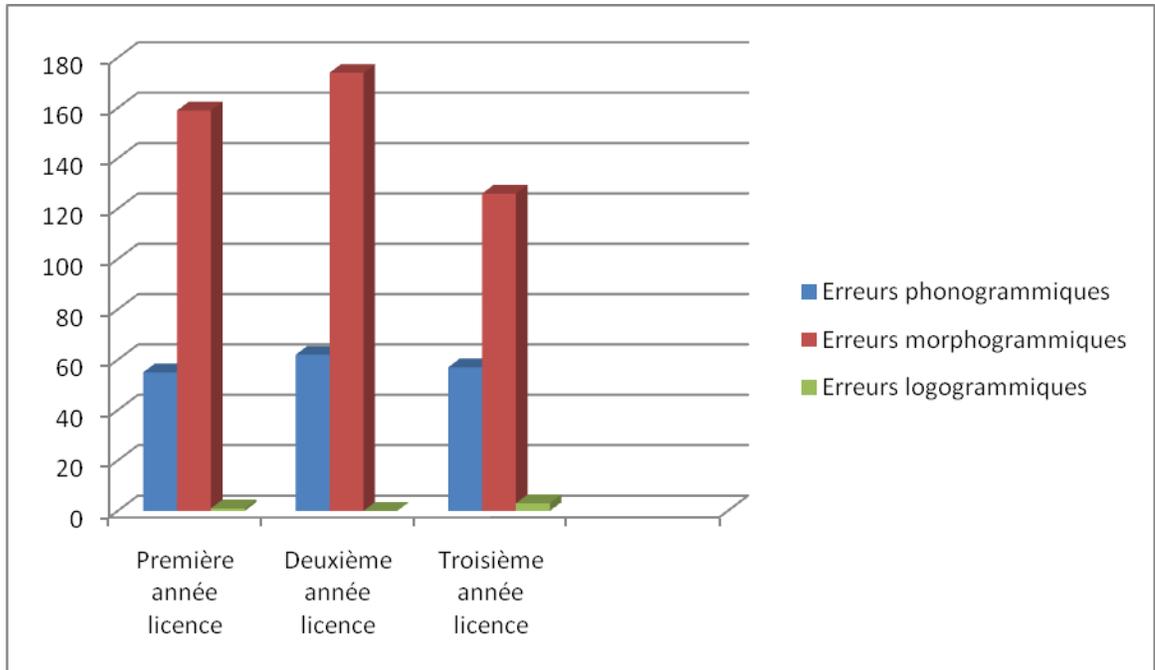
Tableau n°5 : nombre et moyenne d'erreurs par rapport au nombre total des erreurs dans chaque épreuve et pour chaque niveau

À lecture du tableau précité, il ressort que le nombre des erreurs logogrammiques n'est pas significatif notamment en épreuve de production écrite où l'étudiant choisit ses mots consciemment à l'inverse de la dictée où il est sensé être attentif pour bien écouter et écrire. Ainsi, il est clair que le nombre le plus élevé dans les deux épreuves est celui des erreurs morphogrammiques. Le nombre des erreurs phonogrammiques varie selon l'épreuve, il est

tantôt élevé, notamment en deuxième année, tantôt bas, on le voit chez les troisièmes puis les premières années. Même si dans l'ensemble du corpus les taux des erreurs phonogrammiques et des erreurs morphogrammiques se rapprochent, ces taux varient selon le type de l'épreuve.



Pourcentage des erreurs phonogrammiques, morphogrammiques et logogrammiques selon les trois niveaux, en épreuve de dictée



Pourcentage des erreurs phonogrammiques, morphogrammiques et logogrammiques selon les trois niveaux, en épreuve de production écrite

La lecture des deux histogrammes montre que le nombre des morphogrammes, dans les deux épreuves, est plus important que les phonogrammes, qui viennent en deuxième position, et les logogrammes dont le nombre n'est pas aussi significatif que les précédents.

La fragilité d'une zone, peut engendrer une plus ou moins grande surveillance de la part des scripteurs, importe leurs âges ou niveaux scolaires. Cette surveillance peut se transformer en insécurité, si la zone est considérée comme une zone « à haut risque d'évaluation ». Il produira donc des formes hypercorrigées rejetées par la norme. La deuxième explication est que la majorité des étudiants méconnaissent les règles de la grammaire d'où le nombre important des erreurs notamment grammaticales, portant essentiellement sur les erreurs d'accord (en genre, en nombre et en personnes), les erreurs confusion (confusion de temps verbaux, de groupes verbaux et de modes) et les erreurs de choix de l'auxiliaire

On a pu constater que le niveau scolaire, ici universitaire, n'a pas d'incidence sur le nombre d'erreurs ; les étudiants de la deuxième année licence prennent l'adhésion et

commettent plus d'erreurs morphogrammiques et phonogrammiques, dans les épreuves. Ce qui nous ramène à infirmer notre deuxième hypothèse, disant que les étudiants progressent rapidement en orthographe avec l'âge et l'apport de l'internet.

Le nombre des erreurs logographiques n'est pas assez significatif, notamment en épreuve de production écrite où l'étudiant est libre de choisir ses mots dans sa liste très large. Inversement, les mots sont imposés en dictée et l'étudiant ne pourra pas établir un choix, il commettra donc un peu plus d'erreurs sur les homophones lexicales ou grammaticales.

1.1. Analyse des erreurs grammaticales et lexicales

Epreuve / Niveau scolaire	Nombre total des erreurs	Erreurs lexicales	Erreurs grammaticales
Dictée	601	269 (44,76°/°)	332 (55,24°/°)
Première année licence			
Deuxième année licence	723	364 (50,35°/°)	359 (49,65°/°)
Troisième année licence	598	308 (51,50°/°)	290 (48,50°/°)
Production écrite	357	198 (55,46°/°)	159 (44,54°/°)
Première année licence			
Deuxième année licence	403	229 (56,82°/°)	174 (43,18°/°)
Troisième année licence	295	169 (57,29°/°)	126(42,71°/°)
Total	2977	1537 (51,63°/°)	1440 (48,37°/°)

Tableau n°6 : Nombre et moyenne d'erreurs lexicales et grammaticales selon le type d'épreuve et le niveau scolaire

En lisant le tableau, nous constatons que globalement, le nombre des erreurs lexicales dépasse un peu celui des erreurs grammaticales dans les trois niveaux et selon les deux épreuves .cela s'explique par le fait que les erreurs lexicales ne sont pas surmontées par les étudiants algériens, même en niveau avancé (les étudiants de la troisième année). Nous avons trouvé 1537 erreurs lexicales dans les deux épreuves comparé à 1440 erreurs grammaticales. L'orthographe grammaticales s'acquiert à l'école et dont la maîtrise de ses règles dépendra de l'avancement du niveau de l'étudiant. À l'inverse, les erreurs lexicales subsistent car elles s'appuient sur la mémorisation plus que sur l'acquisition des règles de la grammaire. A titre

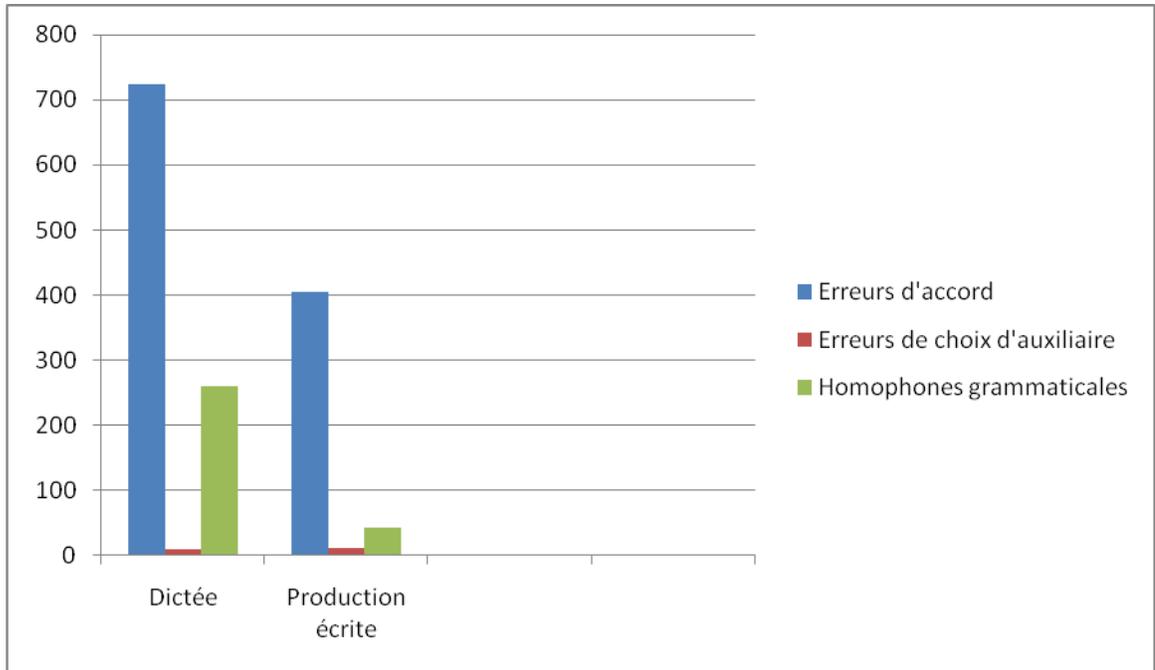
d'exemple la suppression de la double consonne chez les étudiants de la première année licence, notamment en épreuve de dictée (supposé pour supposé, éfrité pour effrité , suplément pour supplément) , les non natifs de la langue ne savent pas quant est ce qu'ils écrivent un *ph* à la place du *f* (profétique) ,ils confondent ainsi entre *x* et *cc* (oxidentales), entre *é* et *i* (micanique, , s'épliment pour supplément), entre *an* et *on* (répanse) et ne comprennent pas pourquoi le mot Rousso s'écrit avec *eau* au lieu de *o* .

1.1.1. Analyse des erreurs orthographiques grammaticales

Epreuve / Niveau scolaire	Morphogrammes Erreurs d'accord	Erreurs de choix d'auxiliaires	Logogrammes Homophones grammaticaux	Total
Dictée Première année licence	247	07	85	339
Deuxième année licence	254	01	104	359
Troisième année licence	223	01	71	295
Total	724	09	260	993
Production écrite Première année licence	133	02	24	159
Deuxième année licence	154	05	15	174
Troisième année licence	117	04	05	126
Total	404	11	44	459

Tableau n°7 : Nombre d'erreurs orthographiques grammaticales, dans les deux épreuves et selon le niveau scolaire

Ce tableau montre que le nombre des erreurs d'accord en genre et en nombre est important, dans les deux épreuves, vient la classe des homophones grammaticaux en deuxième position et enfin les erreurs de choix d'auxiliaire en dernière position.



Comparaison entre les erreurs orthographiques grammaticales dans les deux épreuves : dictée et production écrite

Cet histogramme nous montre le nombre important des erreurs d'accord et des homophones grammaticaux en épreuve de dictée ; cela s'explique par l'inattention des étudiants, leurs méconnaissances *déclaratives*, *celles* des règles et *procédures*, qui renvoient à la difficulté de l'application des règles d'accord.

La gestion cognitive peut être aussi source d'erreurs chez les experts (Fayol et Largy, 1992). un COD très éloigné du verbe peut révéler une surcharge cognitive pour maintenir la procédure d'accord. Ce maintien est coûteux cognitivement parce qu'il exige un contrôle attentionnel prolongé et difficile (*Ibid.*)

Nous pensons que la surcharge cognitive est plus élevée en dictée qu'en production écrite. L'étudiant doit réfléchir et concentrer pour faire le bon choix dans une liste vaste de son répertoire. Cette surcharge cognitive peut lui conduire à faire plus d'erreurs orthographiques. « L'incapacité provisoire de l'apprenant à gérer les aspects linguistiques d'une rédaction en langue étrangère s'accompagne d'une forte surcharge mentale qui lui

impose le contrôle prioritaire des problèmes de surface du texte » (Barbier, Piolat et Roussey, 1998 : 84)

Ajoute Fayol, « la gestion de l'accord requiert beaucoup d'attention en français puisque la plupart d'entre eux ne se prononcent pas à l'oral » (Fayol, 2008 : 157)

En ce qui concerne les erreurs du choix d'auxiliaire, le nombre total de ce type d'erreur n'est pas significatif, montrant ainsi le non maitrise de cette zone de l'orthographe française, indispensable pour effectuer les accords adéquats.

1.1.2. Analyse des erreurs orthographiques lexicales

Les principes de classement des erreurs lexicales sont variés et dont les plus répandus s'appuient sur la description linguistique des erreurs, l'analyse des sources d'erreurs ou sur un amalgame des deux (Granger et al. 2012). En ce qui concerne notre étude , nous adopterons un classement qui s'appuiera sur la description linguistique des erreurs tout en le mettant en relation avec le principe d'analyse de la source d'erreurs afin de montrer l'impact de la langue maternelle sur les erreurs lexicales des sujets.

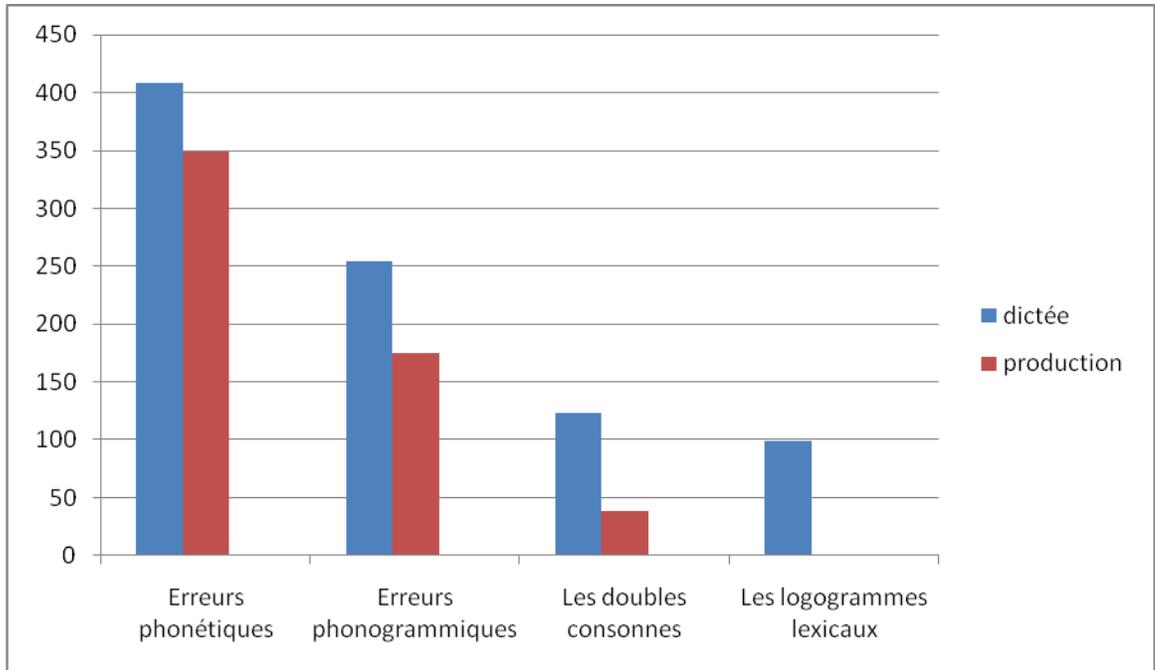
Le tableau suivant présente le classement adopté, le nombre d'erreurs pour chaque épreuve ainsi que le total de chaque type d'erreurs lexicales, dans les deux épreuves et selon les trois niveaux universitaires.

Epreuve/ Niveau universitaire	Consonne double	Lettre étymologique	Lettre muette	Erreur phonétique	Erreur phono- grammique	Logog- ramme lexical	Non reconnaissance du mot	total
Dictée Première année licence	43	01	4	118	111	31	22	330
Deuxième année licence	42	04	2	166	102	31	13	360
Troisième année licence	38	03	4	124	103	37	04	313
Total	123	08	1	408	316	99	39	1003
Production								

écrite Première année licence	07	02	1	105	55	01	14	185
Deuxième année licence	17	01	2	138	62	00	09	229
Troisième année licence	14	01	0	106	57	00	04	182
Total	38	04	3	349	174	01	27	596
Total des erreurs dans les deux épreuves	161	12	13	757	490	100	66	1599

Tableau n° 8 : Nombre d'erreurs lexicales dans les deux épreuves et selon le niveau scolaire

Notre corpus comprend 1599 erreurs lexicales dont 1003 en dictée et 596 en productions écrites. Les erreurs phonétiques sont les plus nombreuses ; 408 en épreuve de dictée contre 349 en production. Viennent les erreurs phonogrammiques en deuxième position ; 316 erreurs en dictée contre 174 en production. Les erreurs de la double consonne occupent la troisième place avec 123 en dictée et 38 en production et enfin les logogrammes lexicales et dont un grand écart est constaté entre la dictée avec 99 erreurs contre une seule erreur en production. Les autres types d'erreurs n'ont pas un nombre significatif.



Comparaison entre les erreurs lexicales en épreuve de dictée et de production écrite

Le nombre des erreurs commises en dictée est plus grand qu'en production écrite libre. Comme a été déjà expliqué précédemment, plus haut, le scripteur, en écrivant sa dictée, est obligé de choisir, dans un temps rapide, le mot dicté dont il n'est pas rassuré de son orthographe. De plus, Les difficultés de réceptions et de production des mots français pour un étranger, l'insuffisance du temps à la relecture qui relèvent de la surcharge cognitive de l'étudiant s'ajoutent aux difficultés déjà citées, augmentent les possibilités de faire plus d'erreurs.

Nous pensons toutefois que tous ces types d'erreurs méritent d'être analysés profondément, et comme le montre l'histogramme ci-dessus, les proportions les plus élevées sont celles des erreurs phonétiques, phonogrammiques, les doubles consonnes et les logogrammes lexicaux. C'est pour cette raison, nous avons choisi de nous concentrer sur l'étude de ces quatre types d'erreurs, les plus répandues chez nos sujets.

1.1.2.1. Analyse des erreurs phonétiques

L'acquisition de la compétence orthographique exige de posséder une bonne compétence phonétique. Même à des niveaux avancés en langue étrangère, la langue maternelle du locuteur peut l'influencer, laissant derrière ses traces. En français langue étrangère, certaines difficultés peuvent persister, causant ainsi des problèmes affectant à des niveaux différents nos sujets. La prononciation porte alors l'empreinte de la langue maternelle, comme c'est le cas de certains locuteurs arabes parlant français et qui conservent l'accent arabe (Calaque ,1992).

Concernant nos sujets « Algériens arabophones » la différence entre le système phonétique de leur langue maternelle et leur langue étrangère les conduit à faire des erreurs phonétiques à cause des interférences entre les deux systèmes, l'arabe et le français. Comme c'est le cas du mot *parapluie* qu'ils utilisent au féminin alors qu'il est masculin. Il est donc nécessaire d'analyser les erreurs phonétiques de nos sujets afin de leur proposer une démarche de correction phonétique. Cette analyse porte principalement sur les voyelles et les consonnes et elle est fondée sur la comparaison des systèmes phonétiques de l'arabe et du français.

Le tableau suivant montre le nombre d'erreurs phonétiques faites par l'ensemble des étudiants, dans les deux épreuves et selon les quatre modalités (la suppression, l'adjonction, la substitution et la sélection)

Epreuve /Niveau scolaire	Nombre total d'erreurs	Nombre d'erreurs phonétiques	Pourcentages
Dictée			
Première année licence	601	118	19,63°/°
Deuxième année licence	723	166	22,96°/°
Troisième année licence	598	124	20,74°/°
Production écrite			
Première année licence	357	105	29,41°/°
Deuxième année licence	403	138	34,24°/°
Troisième année licence	295	106	35,93°/°

Tableau N°9 : Nombre d'erreurs phonétique dans les deux épreuves : pourcentages rapportés au nombre total d'erreurs

Il se dégage du tableau que les erreurs phonétiques les plus fréquentes sont celles qui se trouvent en productions, en troisième année licence, viennent ensuite les deuxième puis les premières années, en progression décroissante. Cela prouve, même étant avancés, nos sujets croyaient maîtriser parfaitement l'orthographe française, ils utilisaient donc des mots étrangers, peu fréquents, commettant ainsi des fautes hyper corrigées résultant d'une insécurité. Les formes par adjonctions, par exemple, sont des formes hypercorrigées (le scripteur cherchera inconsciemment à lutter contre cette tendance à la suppression, il produira donc des formes longues, des variantes par adjonction qui sont rejetés par la norme.

Les erreurs phonétiques sont moins fréquentes en dictée, notamment en première et troisième année et un peu nombreuse en deuxième année. Cela s'explique par le fait que nos sujets débutants sont plus attentifs et c'est le même cas des étudiants de fin d'étude. Le niveau intermédiaire, celui de la deuxième année a manqué d'attention, d'écoute et de réflexion, commettant ainsi un grand nombre d'erreurs.

1.1.2.2. Analyse des erreurs phonogrammiques

Le tableau suivant montre le nombre d'erreurs phonogrammiques commis par l'ensemble des étudiants, dans les deux épreuves et selon les trois modalités (la suppression, l'adjonction, la substitution)

Epreuve /Niveau scolaire	Nombre total d'erreurs	Nombre d'erreurs phonogrammiques	Pourcentages
Dictée			
Première année licence	601	111	18,47°/°
Deuxième année licence	723	102	14,11°/°
Troisième année licence	598	103	17,22°/°
Production écrite			
Première année licence	357	55	15,41°/°
Deuxième année licence	403	62	15,38°/°
Troisième année licence	295	57	19,32°/°

Tableau N° 10 : Nombre d'erreurs phonogrammiques dans les deux épreuves : pourcentages rapportés au nombre total d'erreurs

Il nous paraît claire à la lecture du tableau que les étudiants de la première année licence, en épreuve de dictée, sont les plus avancés à commettre l'erreur avec une variation de 18,47^{°/°}, les suivent successivement les troisièmes années avec 17,22^{°/°} puis les deuxièmes années avec 14,11^{°/°} de variation. Cela s'explique par le fait que les étudiants les plus attentifs sont ceux qui commettaient plus s'erreurs. La peur de faire l'erreur, leurs hyper attention leur mettraient dans une situation d'hésitation à choisir la graphie correcte, normée, influençant donc leur choix.

En épreuve de production écrite, on voit pratiquement les mêmes résultats. Les troisièmes années font plus d'erreurs avec 19,32^{°/°} de variation, les suivent chronologiquement les premières années avec 15,41^{°/°} et les deuxièmes années avec 15,38^{°/°}.

1.1.2.3. Analyse des erreurs mutogrammiques (les consonnes doubles)

Nous suivrons la même démarche employée dans l'analyse du tableau précédent, celui des erreurs phonogrammiques. Nous insérons un tableau dans lequel nous compterons les erreurs mutogrammiques (les consonnes doubles), dans les deux épreuves et selon les trois modalités (la suppression, l'adjonction, la substitution)

Epreuve /Niveau scolaire	Nombre total d'erreurs	Nombre d'erreurs mutogrammiques	Pourcentages
Dictée Première année licence	601	43	07,15 ^{°/°}
Deuxième année licence	723	42	05,81 ^{°/°}
Troisième année licence	598	38	06,35 ^{°/°}
Production écrite Première année licence	357	07	01,96 ^{°/°}
Deuxième année licence	403	17	04,22 ^{°/°}
Troisième année licence	295	14	04,75 ^{°/°}

Tableau N°11 : Nombre d'erreurs mutogrammiques dans les deux épreuves : pourcentages rapportés au nombre total d'erreurs

La zone des doubles consonnes paraît une zone de grande fragilité. Suivant les regards, les données s'agencent différemment. Les pourcentages les plus élevés ont été repérés en dictée, précisément en première année licence (7,15^{o/o}) et en troisième année (6,35^{o/o}) ; les étudiants étant attentifs et attentionnés, surveillants en détail cette zone de difficultés, ils produiront donc des formes hypercorrigées où la norme les rejette.

La fragilité d'une zone, peut, engendrer une plus ou moins grande surveillance de la part des scripteurs. Cette surveillance peut se transformer en insécurité, si la zone est considérée par le scripteur comme une zone « à haut risque d'évaluation ». Dans ce cas, le scripteur sera amené à produire des formes hypercorrigées, c'est-à-dire que son désir de se conformer à la norme l'amènera à produire une variante orthographique, là où précisément la norme la rejette (Millet et al., 1994 : 94)

Les deuxièmes années sont en dernière position avec 5,81^{o/o}. Ils manifesteront une légère insécurité.

En épreuve de production écrite, les résultats vont dans le sens inverse ; les troisièmes années (4,75^{o/o}), les deuxièmes années (4,22^{o/o}) et les premières années (1,96^{o/o}). Ce qui nous ramène à infirmer que l'âge des étudiants n'a pas d'incidence sur leurs progressions orthographiques.

Regardons de près, à l'intérieur du code orthographique, les variantes graphiques liées à une distorsion sur les doubles consonnes. On observera simultanément le fonctionnement des adjonctions et des omissions.

1.1.2.4. L'analyse des accents : Zones de turbulences

En effet, l'analyse des résultats des tableaux vient de montrer que la variation qui porte sur les accents est largement prédominante lorsqu'on la compare avec l'ensemble du mot graphié, selon la situation d'écriture (dictée et production écrite) et le niveau universitaire de l'étudiant.

Ce sont des signes gênants, lourds à gérer, peu utiles dans bien des cas. Ils sont mal aimés de l'écriture manuscrite, ils ont été au cœur des débats sur les usages ordinaires supposés des scripteurs (« on ne les met plus », « c'est l'anarchie la plus complète ») et sur les rectifications proposées (Cibois, 1992)

Nous nous intéresserons aux accents aigu, grave et circonflexe dont l'observation pose de redoutables problèmes d'appréciations.

A- En dictée

En première année licence, nous avons relevé 101 erreurs ; 52 erreurs portant sur les accents aigus, 31 sur les accents circonflexes et 18 sur les accents graves

En deuxième année licence, nous avons relevé 95 erreurs ; 54 erreurs d'accents aigus, 20 erreurs d'accents circonflexes et 21 erreurs d'accents graves

En troisième année licence, nous avons relevé 83 erreurs ; 53 erreurs d'accents aigus, 19 erreurs d'accents circonflexes et 11 erreurs d'accents graves.

B- En production écrite

En première année licence, nous avons relevé 57 erreurs ; 33 d'accents aigus, 19 d'accents graves et 05 d'accents circonflexes

En deuxième année licence, nous avons relevé 72 erreurs ; 47 erreurs d'accents aigus, 22 erreurs d'accents graves et 03 seulement d'accents circonflexe

En troisième année licence, nous avons relevé 64 erreurs ; 49 erreurs d'accents aigus, 10 d'accents graves et 05 erreurs d'accents circonflexes.

Epreuve /Niveau scolaire	Nombre total d'erreurs	Nombre d'erreurs d'accents	Pourcentages
Dictée			
Première année licence	601	101	16,80°/°
Deuxième année licence	723	95	13,14°/°
Troisième année licence	598	83	13,88 °/°
Production écrite			
Première année licence	357	57	15,97 °/°
Deuxième année licence	403	72	17,87 °/°
Troisième année licence	295	64	21,69°/°

Tableau N°12 : Nombre d'erreurs d'accents dans les deux épreuves : pourcentages rapportés au nombre total d'erreurs

Le tableau nous montre que les variations sur les accents sont plus fréquentes chez les étudiants en situation personnelle (productions libres) qu'en situation purement formelle (dictée). On les voit, notamment, en deuxième année avec un pourcentage de 17,87°/° et en première année dictée avec un pourcentage de 16, 80°/°.

Le pourcentage élevé, en situation d'expression écrite, s'explique par le phénomène de la **neutralisation** ; les étudiants ont le choix libre pour mettre le bon accent à sa place. « Les neutralisations, pour leur part, permettraient d'éviter de devoir choisir entre trois diacritiques (aigu, grave et circonflexe), alors que, en théorie, compte tenu de la dilution de l'opposition phonologique /e/-/E/ un seul accent suffirait. La neutralisation serait alors une réponse des usages graphiques aux évolutions du système phonologique, elle constituerait une véritable innovation graphique. » (Millet et al, 1994 :131)

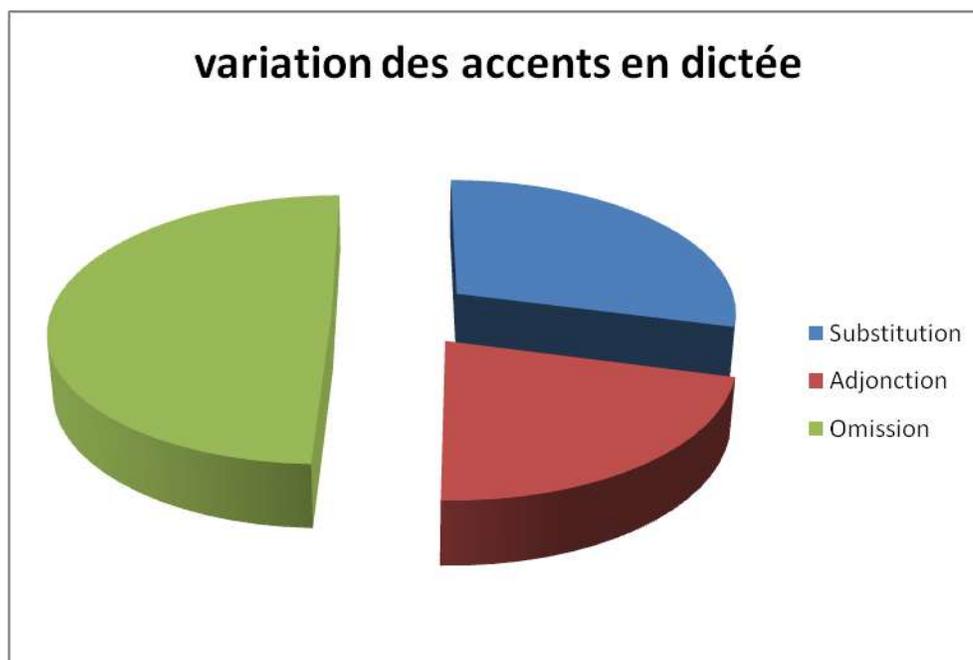
C. Pach et D. Jacquemin (1994 : 54) ont affirmé que dans la plupart des cas les accents grave et aigu ne sont pas transcrits, ou bien, s'ils sont graphiés c'est sous forme d'un point, d'un trait vertical ou horizontal : il s'agit de ce que nous nommons la neutralisation.

Par méconnaissance des règles de répartition ou par déconsidération, les étudiants jugent l'inutilité de la notation des accents, pensant que le contexte suffit généralement à lever l'ambiguïté.

Ce type de comportement assez largement répandu, témoignerait d'une évolution de la manière à graphier puisqu'il faut constater que, l'ensemble des variations relève d'une omission, d'une substitution, d'une adjonction et aussi d'une neutralisation des accents grave et aigu

Niveaux universitaires	substitution	Adjonction	Omission	Total
Première année licence	34 5,66°/°	24 3,99°/°	43 7,15°/°	101 16,80°/°
Deuxième année licence	28 3,87°/°	22 3,04°/°	45 6,22°/°	95 13,14°/°
Troisième année licence	22 3,68°/°	16 2,67°/°	46 7,69°/°	84 14,04°/°
Total	84	62	143	280

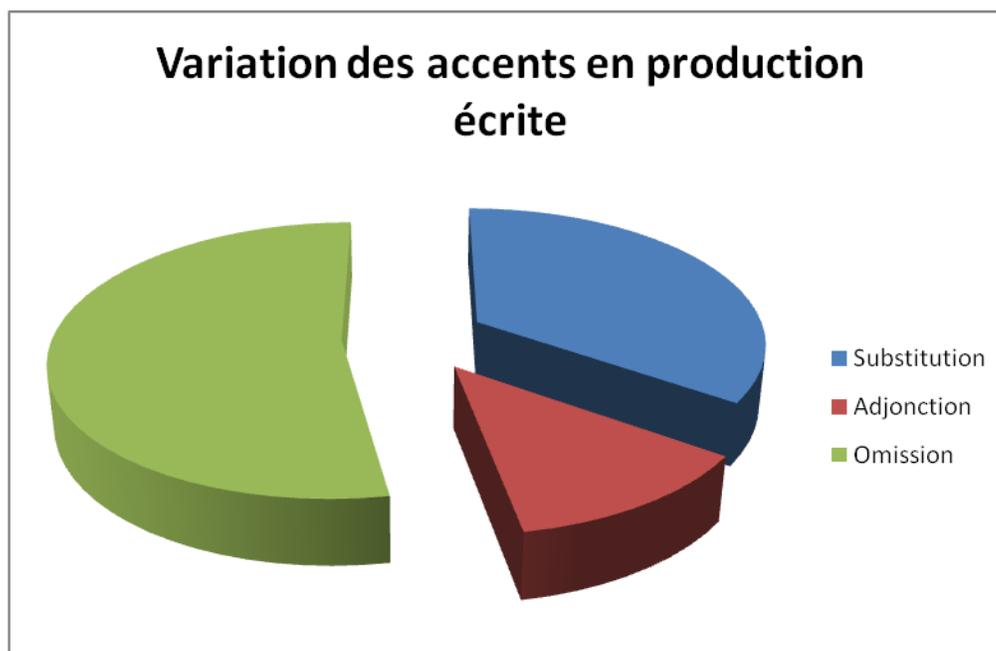
Tableau n° 13 : Variation des accents circonflexe, grave et aigu, selon les 3 modalités : effectifs et °/° rapportés au nombre total des erreurs, en situation de dictée



Il nous reste à observer et commenter les résultats de la variation des accents, en situation de production écrite puis nous nous attacherons à les comparer avec les précédents, relevés en dictée.

Niveaux universitaires	substitutio n	Adjonction	Omission	Total
Première année licence	17 4,76°/°	04 1,12°/°	36 10,08°/°	57 15,96°/°
Deuxième année licence	21 5,21°/°	15 3,72°/°	36 8,93°/°	72 86°/°
Troisième année licence	29 9,83°/°	05 1,69°/°	30 10,17°/°	64 21,69°/°
Total	67	24	102	193

Tableau n° 14 : Variation des accents circonflexe, grave et aigu, selon les 3 modalités : effectifs et °/° rapportés au nombre total des erreurs, en situation de production écrite



Dans la production personnelle, les étudiants ont tendance à relâcher leur attention vis-à-vis de ces signes et produisent donc plus de variations par omission et substitution.

Il y a un contrôle moindre qui provoque une sorte d'économie gestuelle du tracé sous forme d'omission. Les différences observées selon les deux situations d'écriture peuvent aussi s'expliquer par le fait que l'œil est plus mobilisé dans l'écriture contrôlée (dictée), il lit

au fur et à mesure alors que dans l'écriture personnelle – pour nous la production écrite- la main agit presque seule (A. Millet et al, 1994 : 108)

En passant de la situation de production à la situation de dictée dans la quelle la moyenne des variations indique une surveillance particulière de la part des étudiants, le pourcentage des variations par omission et substitution diminue tandis que celui des variations par adjonction accuse une légère augmentation. Ces deux mouvements sont cohérents, ils constituent la preuve de l'incidence primordiale du contexte de scription sur le contrôle visuo-moteur (Paillard, 1990 : 25)

Le rôle du contrôle visuel est différent selon les deux composantes de l'acte graphique. En effet, cette information visuelle intervient moins au niveau de la composante « morphocinétique » de l'acte graphique qui concerne « la trajectoire cursive qui développe dans l'espace bidimensionnel de la feuille la forme caractéristique d'une lettre » (Paillard, 1990 : 24). Cette composante mobilise la motricité digitale et manuelle et par sa stabilité permet d'identifier le scripteur. La deuxième composante de l'acte graphique, « topocinétique » nécessite le contrôle visuel car elle concerne les déplacements orientés de la main dans le cadre spatial contraignant de la feuille : intervalles entre les lignes, allers à la ligne, allers et retours saccariques et rapides pour pointer un i , un accent ou une barre de t , pointage des signes de ponctuation . (Millet, 1994 : 110)

2. Résultats globaux qualitatifs

2.1. Analyse des erreurs orthographiques grammaticales

Les erreurs les plus commises dans les deux épreuves sont celles des accords.

2.1.1. En dictée :

Nous avons relevé les mêmes erreurs dans les trois niveaux :

Les diverse air culturel , je voie, on éfrter, comme les l'oralité, disez J J Rousseau, système éducative, sans donné, de fondé, l'oralités, quelle est l'avenir de l'écrit ?, moyens audiovisuelles, les égarement, les signes perceptible, la manière dont est vécu la relation à l'écrit, l'écriture ne servent que de sublément a la parole , des langue, sociétés, tell

question, les moyennes audiovisuel et mécanique, les langues sont faite, son pouvoir, canale, l'écrit n'est pas constitutive de la langue, la relations, il vas croire

Les confusions entre : *les / l'est, on/ont, a/à, et/est, sa/ça, ou/où, sont/son (a peu près, de génération a l'autre, meme si les moyens audiovisuel et mécanique qui on pour canal l'oralité, on quelque peut efriter son pouvoir,comme l'ai l'oralité, les langue son faite, fonder ça réponse...)*

Le mauvais choix de l'auxiliaire : *il n'ai pas prêt, l'écrit n'ai pas constitutive de la langue*

2.1.2. En production écrite libre :

Les erreurs étaient de nature différente. Nous les avons relevées et classées par niveaux universitaires.

A- En première année, les erreurs d'omission prennent d'adhésion. Elles sont suivies par les erreurs de confusion et enfin celles d'adjonction

Il recour, cette fliau, une geste, tous la société, la recours, façon verbal ou non verbal, ses sentiment, le recour est devenue, on a pas trouver, ils ont été attaquer, elle est engendré, des conflit, ses problème, cette enfant vas grandir, il vas croire, plusieurs problèmes qui relève la tension, problemes ambigu, une société cultivé, un phénomènes sociale, plusieurs gens, le coté positive, une acte individuelle, cette acte négative, les conséquence, des gens violent. La violence renvoi à la faiblesse culturel , la violence peut soulage , les problèmes entre les gens fait des compression , une mauvaise acte, des solution, il faut la combaté, une mauvaise acte, ce stresse ,les bonnes manière , un couleur, les filmes, les etre humain violent , il pourrait juste lui parlé, la violence est dus, les places public , les hommes ne respecte jamais les femmes, anné, de nos jour , déferents causes , le premier cause, il faut arrêté, une droit , des terre, une catégoris, multiples crise, un moyen d'élimine ces problèmes ...

Les homophones grammaticaux : sont beaucoup plus des confusions et des omissions : *il à fait, sa on le trouve, se monde, se nouveau monde, a condition, pour moi sa, sa renvoi à être violent (sa/ça)*

Le mauvais choix de l'auxiliaire : *cette phénomène est augmenté, les gens ont devenu.*

B- En deuxième année, un amalgame d'erreurs d'omission et de confusions prennent l'adhésion, sont suivies impérativement par celles dites d'adjonctions. En voici quelques exemples :

Les omissions : *les domaine, les administration, des peuple, les autre, les étudiante, les solution, la violence est devenu, les genre, des médcin psychologue, raisons banals, une absence total, des problème, leurs droit, un télévision, nos enfant, ses raison, les racines grandisse et entre dans la famille, des personne, quelques cause, sont violent, les professeur, une violence moral, la plus connu (e), une absence total, des frère, un simple pratique, la seul solution, un habitude, la violence sentimental et corporel, choses cachés, de chaise présidentiel, ses amie, défence personnel.*

Les confusions : *il recours, pour ne perdu (perdre), elle influet négativement pour notre pays, des conséquences nocifs, tous les personnes, ce voie, le seule solution, le mauvais éducation, l'enfant vois cette phénomène dans sa maison, l'autre ne veut pas donne, on vu, on peut sité, ils ne peut pas traité leurs problemement, je doit poser, de lui punit, ils essayer de communiquer, le personne, toute les gens contres, les étudiants qui a étudier aux primaire, les personnes qui pense que la violence c'est la solution, quand le personne a parlés avec un autre, personnes ne savé (aient) la cause, les jeunes qui cherches, les etreshumains devient, et aussi utilisé (er) le dialogue au lieu d'utilisé (er) la violence, en train de nous envoyé, réglé le problème, peut nous arrivé...*

Les adjonctions : *notre sociétés, cette phénomène (5 occ), la violence est une moyenne, les phénomènes laides et hideuses, une mauvaise phénomène, un enfants, notre sociétée, cette fliau, un phénomène sociale.*

Les homophones grammaticaux : confusions entre a/à (*ne mene a rien, elle est due a plusieurs facteurs, a cause de, faire des limites a cette voilence, a mon avis, c'est-à-dire, a stimuler*), entre sa/ça (*en plus de sa*), entre ses/c'est (*et ses fréquents*).

Le mauvais choix de l'auxiliaire (il s'agit des confusions entre l'auxiliaire être et avoir) .On les voit dans les deux exemples suivants : ils *sont pas connus l'indulgence* (ils n'ont pas

connu l'indulgence), *quand le personne a parlés avec un autre la première chose qui a commé c'est la violence* (qui est commise)

C- En troisième année, toujours les erreurs d'omission prennent la première position puis les erreurs de substitution et enfin les erreurs d'adjonctions. En voici quelques exemples :

Les omissions :

la violence est devenu, les petits enfants sont devenu plus exposé, toute sortes de violence, une personne violant, les institution scolaires, peut nuir, l'un des causes, d'autre genres, les personne, toute sociétés, qui sont plus faible, des problême, les domaine, nos societé, differents genre, les plus discutable, d'autres causes entre dans le même domaine, les insulte, les home, nous somme des cultivé, des bête, plusieurs études sont effectués, plusieurs genre, nosétablissement, des dommage, nos jour, plusieurs forme, la violence moral, les idé, la violence concentré contre la femme, elle est daté, les homme offre à la femme, tous ça renvoi à la mentalité, des considération, il faut dir, le recours, la situation familial, aucun raison, les jeux informatique, la question posé, quel sont les causes, vie quotidien, tout les sociétés, sa sociétée, les stade, les paroles agressives exercée.

Les substitutions :

tout les niveaux, les personnes serons plus agrisives, tout les domaine, la violence envahie notre vie, qui retarder (e) la (le) développement, ces genres se differt, son salaire ne couvert (couvre) pas ses besoins, je vous dit, des femmes qui meurt, malgré le loie, ce phénomène a influencer (é) toutes les couches sociales et il envahie notre vie quotidienne , elle n'a aucune droit de réclamé, le père frappent sa fille, présenter sa (son) point de vue, ils ont finir par des dommage, la societé est obliger, on vois tout les jours, la violence a pour objective de détruire l'être humain , qu'on la trouver chez les couples.

Les adjonctions :

une fait social, dégats humaines, une conmportement, cette phénomène culturele, un vrais opstacle, un grand problêmes, un phénomène sociale, sa relations, un peuple assez cultivés, la femme et son marie, sa sociétée, violence urbaines.

Les homophones grammaticaux :

sont le plus souvent des confusions entre se/ce (*se qui traumatise*), entre ces/ c'est (*ces interdit*), entre sa/ça (*sa empêche*) et entre a/à (*pour arriver a des solutions*)

Le mauvais choix de l'auxiliaire.

Il s'agit de la confusion des auxiliaires. Voici deux exemples qui le montrent :

Tous ce qui est touchés (a touché) les sentiments, ce phénomène est existé (a existé) depuis des siècles, la violence est existé (a existé)

Le nombre des erreurs commises en dictée est plus grand qu'en production écrite libre. Comme a été déjà expliqué précédemment, plus haut, le scripteur, en écrivant sa dictée, est obligé de choisir, dans un temps rapide, le mot dicté dont il n'est pas rassuré de son orthographe. De plus, Les difficultés de réceptions et de production des mots français pour un étranger, l'insuffisance du temps à la relecture qui relèvent de la surcharge cognitive de l'étudiant s'ajoutent aux difficultés déjà citées, augmentent les possibilités de faire plus d'erreurs.

Nous pensons toutefois que tous ces types d'erreurs méritent d'être analysés profondément, et comme le montre l'histogramme ci-dessus, les proportions les plus élevées sont celles des erreurs phonétiques, phonogrammiques, les doubles consonnes et les logogrammes lexicaux. C'est pour cette raison, nous avons choisi de nous concentrer sur l'étude de ces quatre types d'erreurs, les plus répandues chez nos sujets.

2.2. Analyse des erreurs orthographiques lexicales

2.2.1. Analyse qualitative des erreurs phonétiques

En épreuve de dictée

En analysant les dictées et les productions écrites des étudiants, Nous avons remarqué que l'ensemble des erreurs sont celles de substitution, puis d'omission et enfin d'adjonction. Voici ci-dessous l'analyse en détail, en épreuve de dictée :

A- En première année licence, nous avons relevé 92 erreurs de substitution, 15 erreurs d'omission et 04 erreurs d'adjonction

E1 : *égarmment* pour *égarement* (omission du e), *Dont est vécue* pour *évoquer* (substitution du u par é), *Audio-visueul* pour *audio-visuel* (adjonction du u), fermeture au lieu de l'ouverture

E2 : *profitique* au lieu de *prophétique* (substitution du é par le i), *Egarments* au lieu des *égarements* (omission du e), *Détronié* au lieu de *détrôné* (adjonction du i)

E3 : des substitutions : *Répondre/ répondre* (opposition an/on), *Rousou/Rousseau* (oppositions s/z, o/ou), *Profitique /prophétique* (opposition i/é), *S'epliment/supplément* (oppositions u/e, i/é)

E4 : l'étudiant n'a pas commis d'erreurs

E5 : des substitutions : *Répondre/ répondre* (opposition en/on) , *matière/manière* (opposition t/n) , *méchanique/mécanique* (opposition ch /c), *efraiter /effritter* (opposition ai/i), *supliment/ supplément* (opposition i/é)

E6 : deux erreurs d'omissions : L'omission du e dans : *éguarments* pour *égarements*, L'omission de l'accent aigu dans : *profetique* pour *prophétique* (e /é)

Une substitution de la lettre / gn / par la lettre /n/ dans : *détrogné* pour *détrôné* (gn/n)

E7 : cinq substitutions dont la plupart des erreurs sont celles des oppositions entre i/é, i/e, u/é, ch /c, e/ou)

Proffitique /prophétique, perceptible / perceptible, mécanique/mécanique, supplument/ supplément et Resseau /Rousseau)

E8 : une erreur d'omission du /e/ dans *égarments* au lieu d'*égarements*

Trois erreurs de substitutions : *Roso /Rousseau* (confusions entre s/z, o/ou) et *perciptible/perceptible* (confusion entre i/e)

E9 : sept erreurs de substitution dont la majorité sont des oppositions entre /en/ et /on/
Occidontale/occidentale, répendre/répondre, répense/réponse, invontion/invention

Entre /i/ et /e/ : *perciptible /perceptible*

Entre /e/ et /ou/, /ou/ et /eau/ : *Ressou / Rousseau*

E10 : six erreurs de substitutions des voyelles :

Confusions entre /i/ et /é/ : *dévination/divination, pris/prêt, détronie /détrôné*

Confusions entre /e/ et /ou/, /ou/ et /eau/ : *Ressou/Rousseau*

Confusion entre /è / et /a/ : *égèrement/égarement*

E11 : une erreur d'omission de l'accent aigu dans *profetique/prophétique*

Huit erreurs de substitutions :

Confusion entre /s/ et /c/ : *perseptible/perceptible*

Confusion entre /e/ et /ou/, /s/ et /z/ : *se possé / supposer*

Confusion entre /i/ et /é/ : *micaniques/mécaniques, pris/ prêt*

Confusion entre /b/ et /p/ : *sublément /supplément* et entre /e/ et /ou/, /ou/ et /eau/ :
Ressout/Rousseau

E12 : une erreur d'omission de la lettre /u/ dans *aujord'hui* au lieu d'*aujourd'hui* et une autre d'adjonction de la lettre /h/ dans *méchanique* au lieu de *mécanique*

E13 : une erreur d'omission de la lettre /u/ dans *aujord'hui* au lieu d'*aujourd'hui*

Quatre erreurs de substitutions :

Confusions entre /en/ et /on/ : *répense / réponse, fender / fonder et répendre/ répondre*

Confusion entre /i/ et /é/ : *micanique/mécanique*

E14 : huit erreurs de substitution et dont la plupart sont des confusions de voyelles :

Entre /i/ et /é/ : *dévination /divination, profitique/prophétique, supliment/supplément*

Entre /i/ et /e/ : *persiptible /perceptible*

Entre /on/ et /en/ : *invontion/invention*

Entre /e/ et /u/ : *se poser/ supposer*

Deux erreurs d'omissions de la lettre /u/ dans : *aujord'hui* au lieu d'*aujourd'hui* et *lange* au lieu de *langue*

E15 : confusion entre / un/ et /à/ : *un peu/à peu*

E16 : onze erreurs de substitution, ce sont majoritairement celles de confusions de voyelles et une seule erreur de confusion de consonne

Accidentale/occidentale (opposition a/o), *répandre/ répondre* (opposition

an/on), *Profitique/prophétique* (opposition i/é), *se poser/ supposer* (opposition e/u) ,

invontion/invention (on/en), *a popré / a peu près* (o/e), *souplement/supplément* (ou/u, e/é),

Roussourt/Rousseau(ou/eau), *matière/manière*(t/n)

E17 : deux erreurs de substitution

Confusion de consonne : *matière* au lieu de *manière* (t/n)

Confusion de voyelle : *Resseau* au lieu de *Rousseau* (e/ou)

E18 : une seule erreur d'omission

Reppondre pour *répondre* (e /é)

E19 : cinq erreurs de substitution

Perciptible pour *perceptible* (i/e), *Se posser* pour *supposer* (e/u, s/z), *micanique* pour *mécanique* (i/é), *dons* pour *dans* (on/an), *rosaut* pour *rousseau* (o/ou, z/s)

Une erreur d'omission : *évecue* / *est vécue* (e/é)

Une erreur d'adjonction : *égarmement*/ *égarement* (ajout du m)

E20 : huit erreurs de substitution

evique / *est vécue* (i/é), *pris*/ *près* (i/è), *dons*/*dans* (on/an), *soupliment*/ *supplément* (Ou/u, i/é), *Rauseau*/*Rousseau* (au/ou, z /s), *temps*/ *t-on* (em/on).

Une erreur d'omission : *égarments*/ *égarements* (omission du e)

Une erreur d'adjonction : *éfrité*/ *effrité* (ajout de l'accent aigu)

B- En deuxième année licence, nous avons relevé 141 erreurs de substitution, 09 erreurs d'adjonction et 16 erreurs d'omission

Les erreurs les plus récurrentes sont celles de confusion de voyelles (91 cas) dont la plupart concerne les confusions entre e/ é, i/é, on/en, on/an, on/o, e/ou, ou/eau, ou/u, u/ é

- ✓ **La confusion i/é** se manifeste dans l'item « divination » donnant les formes *dévination* (06 occ), *divénation* (02 occ), *dévénation* (01 occ)

Profitique pour *prophétique* (06 occ) (E6, E7, E9, E12, E14, E16)

- ✓ La confusion i/é se voit aussi dans l'item « mécanique » donnant les formes *micanique* (03 occ dans E1, E15, E17), *mechanique* (02 occ dans E10, E13), *Michanique* (01 occ dans E20)

pris et *prix* pour *prêt* (08 occ dans E1, E3, E7, E8, E9, E12, E14, E15)

L'item « détroné » aussi est écrit de plusieurs façons ; *ditroné* (1 occ. dans E1) , *détrognie* (1 occ. Dans E16)

L'item audiovisuel est écrit *odeovisuel* (1 occ. Dans E17)

L'item « supplément » est écrit tantôt *suppliment* (2 occ. Dans E4, E7, E8, E12, E15) tantôt *souplement* (1 occ. Dans E9)

Il y a d'autres exemples comme : *l'écrit n'y pas* (*n'est pas*) (1 occ. Dans E3), *déversse* (*diverse*)(2 occ. dans E3, E5)

- ✓ La confusion i/è se manifeste dans l'item « près » donnant les formes *pris* (06 occurrences), se présentant successivement dans E6, E8, E12, E14, E15, E19
- ✓ La confusion o/ ou (15 cas)

Le /O/ a été remplacé par /on/ dans E1, E6, E15 (*Rousson et bousson pour Rousseau*), (*Roussont* dans E12).

Il a été remplacé par /OU/ (06 cas) dans E4, E6 (*Roussou*), E5, E8(*Ressou*) E17 (*Rousou*), E20(*Rosou*)

On a repéré également la substitution de la lettre /OU/ par /O/ dans : *aujord'hui pour aujourd'hui* (1 occ. dans E15)

- ✓ Les confusions on/en on/an ont été identifiées dans les formes suivantes :
Fenduer et fender pour fonder (2 occ. dans E1 et E7), *répendre pour répondre* (3 occ.), *répense pour réponse* (5 occ. dans E4, E10, E11, E13, E15), *répance* (2 occ. dans E17)

invontion pour invention (3 occ. dans E8, E13), *égarnemont pour égarement* (E4)

en pour ont (5 occ. dans E7, E14, E16 et E20)

- ✓ D'autres confusions ont été aussi repérées telles que :
 - Entre /O/ et /E/ (*égaromont pour égarement*, E1)
 - Entre /E/ et /OU/ (*Ressou pour Rousseau*, 2 occ, E5 et E8)
 - Entre /U/ et /OU/ (*Russo pour Rousseau*, 2 occ, E13 et E19)

Il faut noter que les confusions n'ont pas atteint uniquement les voyelles mais les consonnes également. On cite à titre d'exemples :

- ✓ Les confusions entre /S/ et /Z/ (*Rouseau, E9*), (*bousson, E15*), (*rousou, E17*), (*Rosou, E20*)

- Entre /P/ et /b/ (*pasebtible pour perceptible*, E3)
- Entre /G/ et /GU/ (*lange pour langue*, E15)
- Entre /C/ et /CH/ (*mechanique pour mécanique*, , E13), (*michanique*, E20)

- ✓ **Les suppressions (16 cas)**. ceux sont notamment des suppressions d'accents :
 - *Reprendre pour répondre, soucité pour société* (E6, E11)
 - *Reponce pour réponse* (2 occ, omission de l'accent aigu, E10 et E15)

- *mechanique* pour *mécanique* (2 occ, E10 et E13), *Pres* pour *près* (E10)
 - le /i/ (un cas) dans E8, *la manière* pour *la manière*
 - le /ti/ (2 cas) dans E8 et E12, *constituf* pour *constitutif*
 - le /l/ (4 cas) dans E8, E13, E14 et E19, *qui* pour *qu'il*
- ✓ **Les adjonctions (9 cas).** Elles portent sur :
- Le /i/ dans E11, *persapitable* au lieu de *perceptible*
 - Le /n / dans E4, *égarnement* au lieu de *égarement*, *divinination* pour *divination*
 - Le /ma/ dans E8, *suplimament* pour *suppliment*
 - Le /re/ dans E8, *diverseres* pour *diverses*
 - Le /h/ dans E10 et E20, *mechanique et michanique* pour *mécanique*
 - Le /l/ dans E11, *qu'il* pour *qui*
 - Le suffixe « air » dans E16, *suplumentair/ supplément*

C- En troisième année de licence, nous avons relevé 101 erreurs de substitution, 29 erreurs d'omission et 02 erreurs d'adjonction

- ✓ **Les confusions** concernent les substitutions de la voyelle ou la consonne concernée par d'autres lettres. Elles concernent les items suivants :
- *Divination* est tantôt écrite *dévination* (6 occ dans E1, E5, E7, E11, E16 et E17), *divénation* (1 occ dans E3) ou bien *tivination* (1 occ dans E6)
 - *Prophétique* est écrit *profitique* (9 occ dans E1, E3, E7, E8, E9, E10, E12 , E15, E16, E17 , E20) ou *prophitique* (1 occ dans E19)
 - *Rousseau* est écrit *Roseau* , *Reauseau* (confusions entre o/ou et s/z , E4 et E11) ,*Ressau* (1 occ dans E3) ou *Rouseau* (confusion entre s/z , E8, E13, E14 ,E17) et *rouseaut* (1 occ dans E19)
 - *Répondre* est écrit *répendre* (2 occ dans E4et E6) et *répandre* (1 occ dans E10)
 - La confusion la plus courante est celle identifiée entre on/en, an/on : *sans pouvoir* pour dire *son pouvoir* (13 occ dans E1, E3, E5, E6, E7, E8, E9, E10,E11,E12, E13, E14, E16, E17, E18, E19 et E20)
 - *Supplément / suplimant* (E2), *fonder/ fender* (E5), *invention/invontion* (E15), *dans/dont* (*dans la date dont les diverses aires culturelles*, E16, E17), (*dont les égarements de la divination prophétique*, E20)

- La confusion entre e/a (*occidentelles* pour *occidentales*, E2) , (*essay* pour *Essai*, E4)
- La confusion entre les accents graves et aigus (*prés* au lieu de *près*, 4 occ dans E1, E2, E13,

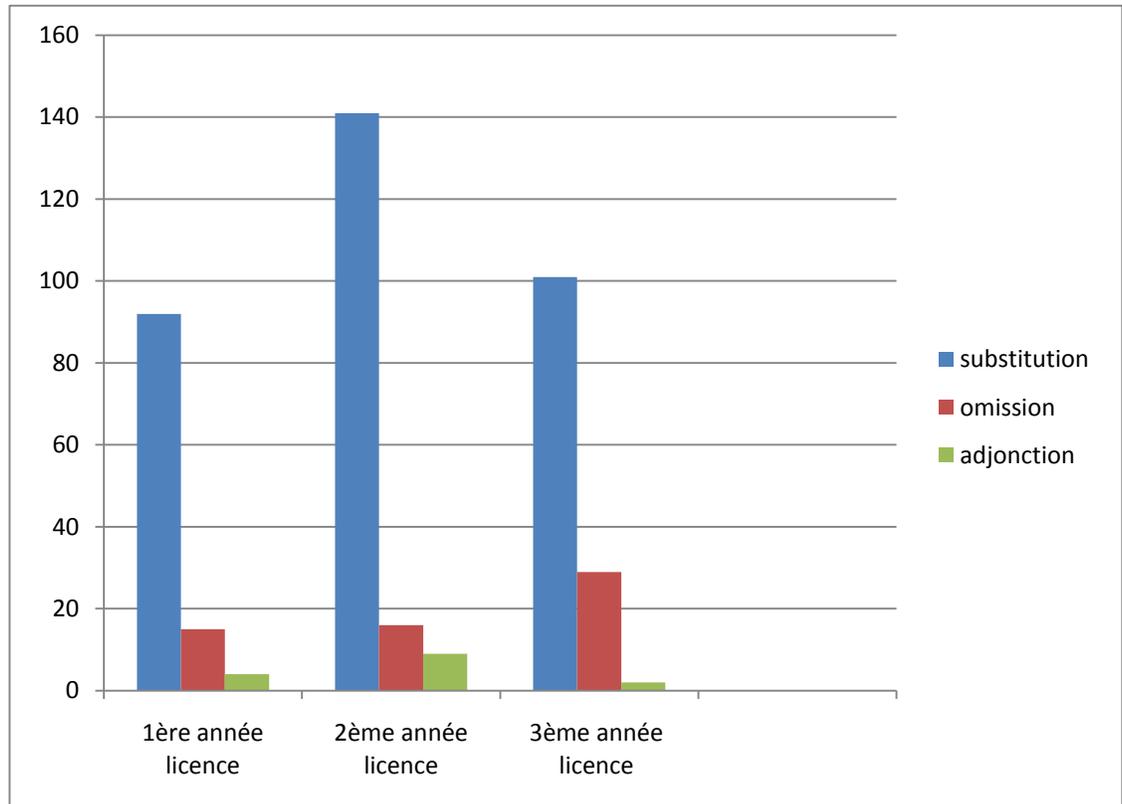
Il y a d'autres confusions, entre autre, entre e/i (éffretés pour *effrité*, E3), (*constetutif* pour *constitutif*, E3) ,entre o/ou (*aujord'hui* pour *aujourd'hui* , E11) et entre les consonnes :

- Entre c/ch , *méchanique* au lieu de *mécanique* (5 occ dans E4, E6, E7, E15, E16)
 - Entre v/d, *viser* au lieu de *disait* (1 occ dans E3)
 - Entre t/d, *tivination* pour *divination* (1 occ dans E6)
 - Entre s/z, *Rouseau* pour *Rousseau* (5 occ dans E4, E8, E11, E13, E14, E17 et E19), *dissait* pour *disait* (1 occ dans E12)
 - Entre c/k, *véçu* pour *vécu* (1 occ dans E19)
- ✓ **Les adjonctions** sont au nombre de deux cas ; le premier concerne l'item « égarement » donnant la forme *égarement* (1 occ, E2) et le deuxième porte sur l'item « vécu » donnant la forme *vehicu* (*la manière dont est vehicu la relation à l'écrit*, 1occ, E18)

✓ **Les suppressions** (29 cas). Elles portent essentiellement sur :

- Le /l/ (5 cas). on les voit dans l'item « l'oralité » donnant la forme *oralité* (3 occ, E1, E4, E6) et dans l'item « l'écrit » donnant la forme *écrit* (1 occ, E8)
- Le reste concerne l'omission de l'accents aigu (*societés* et *repense* dans E1 et E18, *suplement* dans E6 et E15, *mechanique* dans E7 et E15, *l'écriture* dans E13 et E15, *repondre* dans E14 et E15, *l'écrit* dans E15) .

L'accent grave, contrairement à l'accent aigu, était bien placé dans les dictées des étudiants.



Modalités des variations phonétiques, selon le niveau universitaire, en épreuve de dictée

L'histogramme nous montre que les étudiants de la deuxième année de licence de langue française confondent plus que les autres niveaux les voyelles et les consonnes, cela s'explique par le fait que, majoritairement ils se croyaient plus forts, maîtrisant parfaitement la langue. Leur positionnement, en milieu de l'apprentissage, leur donne plus de courage à « oser » écrire sans peur de faire l'erreur. Les étudiants de la troisième, contrairement aux précédents, sont plus attentionnés de commettre l'erreur, étant de niveau avancé, ils penseront plus à l'erreur et ont moins d'audace que les étudiants de la deuxième année. Les premières années sont ceux qui confondent moins les voyelles et les consonnes, étant des débutants, ont peur de commettre l'erreur, ils seront donc plus attentifs et attentionnés à écrire sans fautes.

En ce qui concerne l'omission, les étudiants de la 3^{ème} année prennent l'adhésion car se croyant maîtrisant parfaitement la langue, seront moins attentifs et commettant ainsi plus

d'erreurs d'omission notamment les accents qui sont classés en première position .viennent ensuite les deuxièmes et les premières années de licence de langue française.

Pour ce qui est de la modalité d'adjonction, les deuxièmes années prennent la première position, toujours le fait d'oser écrire sans erreurs qui leur permettent de commettre plus d'erreurs d'adjonction. La non maîtrise des accents vient s'ajouter à la cause précédente et renforce l'idée du juste milieu. Viennent ensuite les premières années qui sont plus attentionnés et attentifs et enfin les troisièmes années qui maîtrisent beaucoup plus la langue et qui savent écrire les mots fréquents.

2.2.2. Analyse qualitative des erreurs phonétiques en épreuve de production écrite

Parallèlement aux dictées, la lecture des productions écrites montrent que l'ensemble des erreurs sont celles de substitution, d'omission puis d'adjonction.

A- En première année de licence, nous avons relevé 59 erreurs de substitution, 29 erreurs d'omission et 03 erreurs d'adjonction (voir tableau en annexe)

- ✓ **Les substitutions** (59 cas différents). Elles concernent :
 - ✓ Les confusions des voyelles (i/é, ou/ au)
 - *Videos* pour *vidéos* (1 occ, E2) , *a crié* pour *a créé* (1 occ , E2), *fliou* et *fliau* pour *fléau* (2 occ, E2 et E3), *friquante* pour *fréquente* (1 occ, E19), *déférents* pour *différents* (1occ,E14), *psécoupates* pour *psychopathes* (1occ,E14)
 - Entre ou/eu : *dongerous* pour *dangereux* (1occ, E8)
 - Entre au/a : *autmosphérique* au lieu de *atmosphérique* (1occ, E19)
 - Entre en/an : *violance* au lieu de *violence* (7occ, E10 et E14), *enségnens* au lieu de *enseignants* (1occ, E2)
 - Entre an/on : *agressian* au lieu de *agression* (1occ, E15), *sansibiliser* (1occ,E19), *friquante* , *fréquante* et *friquant* (4 occ, E11,E16 et E19), *engoissé* (1occ,E12)
 - Entre am /em, on/om : *les enconbrements* (1occ,E12) , *exemple* (1occ, E10)
 - Entre ail/eil : *surveillance* (1occ, E2)
 - ✓ Les confusions des accents graves et aigus (13 cas) :

- *Désaccord* (1occ, E1), *très* (4occ,E7, E9,E11,E18et E19), *élèves* (1occ, E9) , *cultivès* (1occ, E11), *l'Algérie* (1occ, E20), *spécialement* (1 occ, E20)
- La confusion des accents se voit également dans l'item « société) donnant les formes *société* (1occ, E3) et *société* (1occ, E6)
- ✓ **Les suppressions (29 cas).** Elles portent essentiellement sur :
 - L'omission des accents graves ou aigus qui se voit principalement dans l'item « société », donnant les formes : *societe* (1occ, E1) , *société* (6occ, E8,E10, E16,E19 et E20) et *sociéte* (1occ, E10) et dans l'item « phénomène » donnant les formes *phenomene* (2 occ, E2 et E16) et *phenomène* (1 occ, E11)
 - *Peres* (1occ, E1), *problemes* (1 occ, E8), *maniere* (1 occ,E12), *conquerir* (1occ, E15), *l'Algerie* et *l'Algerien* (E18), et *généralement* (E18)

Ces omissions sont situées en début de mot comme à l'intérieur de celui-ci, mais très rarement en fin de mot comme *reprimandée* (E18)

Il faut également noter que sur l'ensemble des items, nous avons relevé que quelques cas d'ambiguïtés provoquées par l'absence totale de l'accent aigue: *societe* pour *societe*

La suppression n'a pas touché seulement les phonèmes mais également les syllabes, on l'a vu dans les items « méchanceté » donnant la forme *méchance* (E3), « productive » donnant la forme *producte* (E9) et « professeur » donnant la forme *proff*.

- ✓ **Les adjonctions (3 cas).** Elles concernent :
 - L'ajout de l'accent aigu dans : *religion* (E8) et *pauvreté* (E16)
 - L'ajout d'un « e » qui vient modifier le sens du verbe « rester » : ils *resetent* sans étude (E17)

B- En deuxième année de licence, nous avons relevé 74 erreurs de substitution, 47 erreurs d'omission et 11 d'adjonction

- ✓ **Les substitutions (74 cas).** Elles portent sur :
 - La confusion entre an/en, am/em : *violance* (4 occ, E1, E8,E9) , *souvant* (1 occ, E4) , *les enfants* (1occ, E4) , *conséquences* (1 occ, E6), *en regarden* (1occ, E8), *par*

exemple (1occ, E9), *les étudiants* (1occ, E11), *maintenant* (1occ, E16), *la vidance* (1occ, E18)

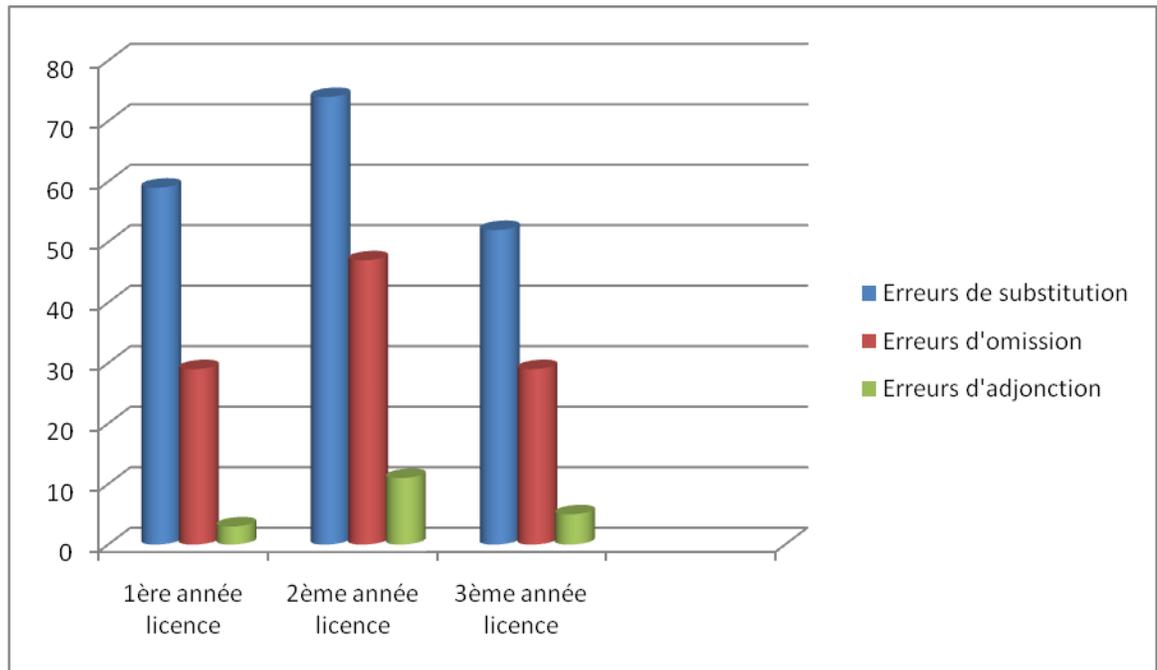
- La confusion entre en/on : *religien* (1occ, E1), *le menstre horrible* (1occ, E4), *réspensabilité* (1occ, E4), *pense* (1occ,E14)
- La confusion entre les voyelles :
 1. Entre u/i : *utulusées* (1occ, E2), *l'abutude* (1occ, E13)
 2. Entre ou/u : *connou* (1occ,E4)
 3. Entre o/ou : *la majourté* (1occ, E14), *la couraction* (1occ, E14), *il prouvoque* (1occ, E14)
 4. Entre i/é, i/e : *véctimes* (1occ,E4), *la dévorse* (1occ, E6), *un finomène* (1occ,E14), *fliau* (1occ,E14), *fésique* (1occ, E14), *défcultés* (1occ, E17) , *réposter* (1occ, E19) , *on vira* (1occ, E9), *progrissive* (1occ, E13), *la majorété* (1occ, E11)
 5. Entre a/e : *naturallement* (1occ, E11), *couraction* (1occ, E14), *personalement* (1occ, E14)
 6. Entre e/e : *promière* (1occ, E15), *dommander* (1occ,E20)
 7. Entre ou/eu : *dangerous* (1occ, E15)
 8. Entre oi/io : *la voilance* (1occ, E11), *siogner* (1occ, E12)
- La confusion des accents graves et aigus (é /è) : *phénoméne* (E1) , *très* (5occ, E8, E15, E19, E20), *rèsoudre* (E3) , *rèside* (E3), *ce probléme* (E4) , *après* (2occ, E6, E16), *libertè* (E7), *sociètè* (2occ, E10, E17)
- ✓ **Les suppressions (47cas).** Elles concernent :
 - Les accents aigus : *malgre* (E1) ,*societe* (8occ, E1, E2, E4, E10, E14,E20) , *l'Algerie* (3occ, E4, E9), *maries* (E6), *repression* (E7), *eviter*, *television* , *l'education pour éducation*, *proteger* (E8), *resultat* (E9), *a vecu* , *l'inferiorité*, *superiorité*, (E17), *la majorite* (E18), *realiser la paix* (E20), *phenomene* (E2)
 - Les accents graves : *phenomene* (E2), *premiere* (E7), *problemes*(5occ, E11, E13)
 - Les consonnes : *éxuser* (omission du c , E1), *établissement* (omission du s, E4), *ils ne grandisent pas* (omission du s, E7), *méchanté* (omission du ce, E13),

- Les voyelles : *l'eduction* (omission du *a* , E8), *l'entourge* (omission du *a* , E9), *socité* (omission du *é* , E11), *la majourté* (omission du *i*, E14), *de se développer* (omission du *e*, E17), *les jeunes trop nervés* (omission du *é d'énervé* , E18)
- ✓ **Les adjonctions** (11cas). Elles concernent :
 - Les accents aigus : *réspensabilité* , *dérnières* (E4) , *rélier*(E11) , *respect* (2occ, E11, E16), *agrèssifs* et *éssayer* (E19)
 - Les accents graves : *agrèsser* et *agrèssion* (E19)
 - Les voyelles : *parece que* (ajout du *e* , E15)

C- En troisième année de licence, nous avons relevé 52 erreurs de substitutions, 29 erreurs d'omission et 05 erreurs d'adjonction (voir tableau en annexe p)

- ✓ **Les substitutions (52 cas)**. Elles concernent :
 - Les confusions des voyelles (i/é) : la violence *se divelope* (1 occ, E1), la violence *concedérée* pour *considerée* (1occ, E3), *le devorce* (1occ,E4), *l'agrisivité* (1 occ, E4), *défcultés* (1 occ, E14)
 - Entre u/e : qui *mut* (met) plusieurs problèmes (1 occ, E10)
 - Entre ou/o : *mouvaise* pour *mauvaise* (1 occ, E2), *boucoup* pour *beaucoup* (1 occ, E17), la violence *nos* (nous) conduit (1 occ, E17)
 - Entre o/e : une cause *major* (majeure) (1 occ, E2), *l'envirenement* (1 occ, E16), il devient *nerveau* (1 occ, E8)
 - Entre an/en : *la violence* (4 occ, E2), les gens *violants* (1 occ, E2), ce qui *enjondre* la délinconce (1 occ, E6), les *enfents* (1 occ, E11), *fréquant* (1 occ, E19)
 - Entre on/an : *la délinconce* (1 occ, E6)
 - Entre on/en : il faut *comprondre* (1 occ, E12), *volentairement* (1 occ, E15)
 - Entre é/è : *trés* pour *très* (7 occ, E2,E4,E9, E11,E12,E16), les *élèmements* (1occ, E4), *problème* (3occ, E10, E13,E17), *phénoméne* (4 occ, E10, E17,E18, E19), *régle* (1 occ, E12), fait *génèrateur* (2 occ, E15), *langagiére* (1 occ, E19), cette *dernière* (1 occ, E19)
- ✓ **Les adjonctions (05 cas)**. Elles concernent :
 - les accents graves (02 cas) : *la reprèssion* (1 occ, E15), *frèrès* (1 occ, E16)
 - les accents aigus (01cas) : des problème plus *complexé* (1occ, E17)

- les consonnes /s/ dans : *dissent* pour disent (1 cas, E12) et pour l'item « élément) nous avons relevé la forme *élèmements* (1 cas, E4)
- ✓ **les suppressions (29 cas).** Elles portent essentiellement sur :
 - l'omission des accents aigus : *société*(4occ, E1, E7, E16), *d'accéder* (2occ,E1 et E6), *éviter* (E4), *différents genres* (E7), *Algérienne et reclame* (E11), *répéter* , *vision inférieure, élément, présenter, la réalité* (E12), *la répression, la violence nos conduit a crée* (E17), *éducation et génération* (E19)
 - l'omission de quelques consonnes comme le /s/ : les *établissements* (E12) , elle se *manifete* pour manifeste (1occ, E6)



Modalités des variations phonétiques, selon le niveau universitaire, en épreuve de production écrite

La lecture de cet histogramme nous montre clairement que les erreurs de confusions, notamment les voyelles, priment sur les autres erreurs, d'omission et d'adjonction.

La série des voyelles nasales se combine d'une articulation orale et d'une résonance nasale qui vient du passage de l'air par les fosses nasales (Riegel et al, 1994)

La série dont parle les auteurs n'existe pas en arabe, c'est pour cette raison que nos sujets arabophones confondent beaucoup plus les voyelles nasales an, on, en ...comme le montre les exemples suivants :

la violence (4 occ, E2), les gens *violants* (1 occ, E2), ce qui *enjondre* la délinconce (1 occ, E6), les *enfents* (1 occ, E11), *fréquant* (1 occ, E19), la *délinconce* (1 occ, E6), il faut *comprondre* (1 occ, E12), *volentairement* (1 occ, E15)

Comme nous l'avons souligné dans la partie théorique, la langue arabe n'a que trois voyelles, dont deux sont fermés. Les voyelles mi-fermées et mi-ouvertes n'existent pas.

Donc pour résoudre ce problème, nos sujets arabophones tendent à remplacer les voyelles mi-fermées et mi-ouvertes par les voyelles fermées comme [i] et [u]

la majourté (1occ, E14), *la couraction* (1occ, E14), *il prouvoque* (1occ, E14), *Videos* pour *vidéos*(1 occ, E2) , *a crié* pour *a créé* (1 occ , E2), *fliou* et *fliau* pour *fléau* (2 occ, E2 et E3), *friquante* pour *fréquente* (1 occ, E19), *dpsécoupates* pour *psychopathes* (1occ,E14).

La suppression des voyelles :

Comme on l'a déjà signalé dans la partie théorique, la langue arabe est une langue consonantique, elle note essentiellement les consonnes et les voyelles longues. Quant aux voyelles, elles sont notées par des signes diacritiques placés au-dessous ou au-dessus des consonnes.

Influencés par leur langue maternelles, quelques étudiants ont supprimé des voyelles, notamment le [e], le [a] et le [i]

l'eduction (omission du *a* , E8), *l'entourge* (omission du *a* , E9), *socité* (omission du *é* , E11), *la majourté* (omission du *i*, E14), *de se développer* (omission du *e*, E17), *les jeunes trop nervés* (omission du *é d'énervé* , E18)

Il faut noter, toutes fois, qu'on n'a pas relevé dans notre corpus des substitutions des voyelles orales par celles dites nasales car les étudiants arabophones algériens ont tendance à remplacer fréquemment une voyelle nasale par une autre.

On a tendance à voir une progression croissante des niveaux, qui n'est pas ici le cas car nous obtenons des résultats pratiquement inverses. L'attention est faible chez les étudiants de troisième année puis les premières années de licence, commettant ainsi moins d'erreurs et elle est plus grande chez les étudiants de la deuxième année, ce qui explique le grand nombre d'erreurs commis par ce niveau intermédiaire. Ils s'écartent de la norme.

Il nous semblera que les étudiants de la deuxième année de licence de français ont utilisé des variantes hypercorrigées qui constituent des zones d'insécurité. La fragilité d'une zone, peut, engendrer une plus ou moins grande surveillance de la part des scripteurs. Cette surveillance peut se transformer en insécurité, si la zone est considérée par le scripteur comme une zone « à haut risque d'évaluation ». Dans ce cas, le scripteur sera amené à produire des formes hypercorrigées, c'est à-dire que son désir de se conformer à la norme l'amènera à produire une variante orthographique, là où précisément la norme la rejette. (Millet & Billiez, 1994 : 94)

Les variantes par omission tendent à l'économie du système, on l'a vu notamment dans la suppression des accents et de quelques consonnes ; elles sont de loin les plus nombreuses. Et pour lutter, inconsciemment, contre cette tendance à la suppression, l'étudiant produira donc des formes longues « hypercorrigées » résultant d'une insécurité : l'item « élément) est écrit *éléments* (1 cas, E4)

La deuxième zone de forte fragilité est celle des phonogrammes que nous allons maintenant analyser qualitativement

2.2. 3 Analyse qualitative des erreurs phonogrammiques, en épreuve de dictée

A- En première année licence

Nous avons relevé 111 erreurs dont la plupart sont des substitutions (55 cas), d'adjonction (24 cas) et d'omission (32cas).

- ✓ **Les substitutions (55 cas)** : ce sont les hésitations sur la transcription du [s], [f], [e /é] et plus sporadiquement [i] et [o] qui sont les plus fréquentes

- /ph/ qui a été transcrit /f/ dans l'item *prophétique* (14 cas), donnant les formes : *profétique* (1 occ), *profétique* (7 occ.) , *profitique* (3 occ) , *profetique*(2 occ) , *proffitique*(1occ)
 - /s/ a été transcrit /c/ dans l'item *perceptible* (3 cas) , donnant les formes : *perseptible* (2 occ) , *persiptible* (1occ) et dans l'item *réponse* (*réponce*)
 - /s/ a été transcrit /z/ dans l'item *Rousseau*, donnant la forme *Roso* (1occ)
 - /x/ a été transcrit /cc/ dans l'item *occidentale* (6 cas) , donnant les formes : *oxidentale* (4 occ) , *auxidental* (2 occ)
 - /eau/ a été transcrit /o/ dans l'item *Rousseau*, donnant les formes : *Rouso* (1 occ), *Roso* (1occ) . Le /o/ a été réalisé « **au** » dans les items : *oralité* (E13, 1occ), *occidentale* (E10 et E20 , 2 occ)
 - /E/ a été transcrit « **é** » dans les formes : *fête*, *sert*, *prés*. Il a été également réalisé « **ai** » dans les formes *saire* (2 occ) , *prais*. Enfin, il a été réalisé « **e** » dans la forme *lesse* (3 occ)
 - /g/ a été transcrit /gu/ dans la forme *éguarments* (1 occ)
 - /k/ a été transcrit /ch/ dans la forme *méchanique* (2 occ)
- ✓ **Les adjonctions (24 cas).** Elles concernent beaucoup plus :
- l'ajout de l'accent aigu : *éfrité* (7 occ)
 - l'ajout des lettres muettes : *essait* , *l'oralités*, *haujourn'hui*, *pouvoir*, *constitutife*, *haires*, *peut*
 - le doublement de la consonne : *éggarement*, *détronner* (5 occ), *occidentalle* (3 occ) , *reppondre*, *accondition*
- ✓ **Les suppressions (32 cas).** Elles concernent :
- l'omission de la consonne double : *éfrité* (13 occ) , *suposer* (2 occ), *suplément* (8 occ), *culturele* (2 occ)
 - l'omission de l'accent circonflexe : *détronner* pour *détrôner* (3 occ)
 - l'omission des lettres muettes : *tell*, *pré*.

B- En deuxième année licence

Nous avons relevé 102 erreurs ; 58 erreurs de substitution, 31 erreurs d'adjonction et 13 erreurs d'omission

- ✓ **les substitutions (58 cas)** sont pratiquement les mêmes exemples relevés en première année, qui sont :
 - /ph/ a été transcrit /f/ dans l'item *prophétique* (16 cas), donnant les formes : *profétique* (9 occ), *profitique* (7 occ)
 - s/ a été transcrit /c/ dans l'item *réponse* (9 cas), donnant les formes : *réponce* (6 occ), *répençe* (2 occ), *répançe* (1 occ) et dans l'item *perceptible*, donnant la forme *perseptible* (1 occ, E8). Il a été réalisé /ss / dans *déversse* (1 occ)
 - x/ a été transcrit /cc/ dans l'item *occidentale* (5 cas), donnant les formes : *oxidentale* (4occ), *auxidentale* (2 occ), *oxydentale* (1 occ, E20)
 - /eau/ a été transcrit /o/ dans l'item *Rousseau*, donnant les formes : *Roussso* (2 occ), *Russo* (2occ). Le /o/ a été réalisé « au » dans l'item *occidentale* (2 occ)
 - /E/ a été transcrit « é » dans les formes : *fête*, *sert*, *pré*. Il a été également réalisé « ai » dans la forme *saire* (2 occ), *aissé* (2 occ). Enfin, il a été réalisé « e » dans la forme *lesse* (2 occ)
 - /i/ a été réalisé /y/ dont *oydendales* (E20, 1 occ)
 - /t/ a été transcrit /ss/ dans l'item *condition*, donnant la forme *condission* (1 occ)
- ✓ **Les adjonctions (31 cas)**. Elles portent essentiellement sur :
 - L'ajout de la même consonnes : *détronner* (9 occ), *cannal* (2 occ), *occudentalle* (3 occ), *diversse* (2 occ)
 - L'ajout de la consonne muette : *essaie* (2occ), *loralités* (2 occ) et *l'oralitée*, *aujourd'huiit* (2 occ) et *aujourd'huie*, *canale*, *constitutife*, *sociétées*, *pouvoir*.
 - L'ajout de l'accent aigu : *éssai*, *éffrité*.
- ✓ **Les suppressions (13 cas)**.Elles concernent :
 - l'omission de la consonne double : *éfrité* (4 occ), *suposé* (1 occ), *cultureles* (1 occ), *conu* (1 occ)
 - l'omission de l'accent circonflexe : *détronner* pour *détrôner* (2 occ)

- l'omission des lettres muettes : *la manière, sans dout, prè* (2occ)

C- En troisième année licence

Nous avons relevé 103 erreurs dont la majorité sont des erreurs de substitution (44 cas), des erreurs d'adjonction (33 cas) et des erreurs d'omission (26 cas)

- ✓ **Les substitutions (44 cas).** Elles concernent, comme les cas précédents, la mauvaise transcription des sons et portent essentiellement sur les mêmes items cités en première et en deuxième année.
 - L'opposition ph/ f : *profétique* (7 occ) et *profitique* (10 occ)
 - L'opposition x/cc : *oxidentales* (8 occ) et *auxidentale* (1 occ)
 - L'opposition s/c : *perseptible*(3 occ) , *cert, répence* (2 occ)
 - L'opposition s/ss : *diversses* (1 occ)
 - Le /k/ a été réalisé /ch/ dans la forme *mécanique* (1 occ, E18)
 - Le /o/ a été réalisé « au » dans les formes : *auxidentale* . Le « eau » a été écrit /o/ dans *Rouso* (2 occ) et « au » dans *Roussaut* (2 occ)
 - . le /E/ a été également réalisé « e » dans la forme *lesse* (1 occ)
 - Le /i/ a été réalisé /y/ dans l'item *Essai* , donnant la forme *essay* (2 occ)
- ✓ **Les adjonctions (33 cas).** Elles portent sur :
 - L'ajout de la consonne double : *détronné*(8 occ) , *égarement, prret, diversses*.
 - L'ajout des lettres muettes, au début et à la fin du mot : *peut* , *l'oralités*(4 occ) , *haujourd'hui* , *l'origines* , *Essais* , *Roussaut* .
 - L'ajout de l'accent aigu : *éffriter*(12 occ) .
- ✓ **Les suppressions (26 cas)** .Elles concernent (comme les cas précédents) :
 - l'omission de la consonne double : *éfrité* (9 occ) , *suposer* (5 occ),*suplément* (8 occ) , *cultureles* (2 occ) .
 - L'omission de l'accent circonflexe : *détronner* pour détrôner (12 occ)

2.2.4. Analyse qualitative des erreurs phonogrammiques, en épreuve de production écrite

A- En première année licence

Nous avons relevé 55 erreurs, dont trente et un sont celles de substitution, 06 d'adjonction et 18 d'omission.

- ✓ **Les substitutions (31).** Elles concernent les oppositions suivantes :
 - Entre e/ei : *reigne*(1 occ)
 - Entre t/ ss : *discussion*(2 occ)
 - Entre o/au : *la violence est une movaise acte*
 - Entre e/eu : *vigouresement*
 - Entre in/im : *tous simplement*
 - Entre s/c : *la violense*
 - Entre s/ç : *tous sa pour dire* (2 occ), *sa aussi* (1 occ)
 - Entre s/x : *inconsiamant*
 - Entre j/g : *jujement,*
 - Entre g/gu : *drog*
 - Entre c/ch : *tecnologie*

- ✓ **Les adjonctions** sont au nombre de **six** et concernent beaucoup plus l'ajout de lettres muettes comme : *du sude, plus tôt, la plus part, parmi, le lieux, autoure* et les accents (*dèsaccord*)

- ✓ **Les suppressions (18).** Elles portent sur :
 - L'omission de la double consonne : *dèsaccord, tranquillement, crimes comises, exeptionele*
 - Des mots abrégés : *profs* pour *professeur*
 - L'omission des lettres muettes : *surtou, le recour* (2 occ), *just, enver, adolescents, exeptionele*
 - L'omission de l'accent circonflexe : *role, bien sur, coté* (2 occ)

B- En deuxième année licence

Nous avons relevé 62 erreurs ; 30 erreurs de substitution, 11 d'adjonction et 21 d'omissions.

- ✓ **Les substitutions (30).** Elles portent sur les confusions entre les sons :
 - L'opposition c/s : *défence* (2 occ), *incensé*, *sité*
 - L'opposition c/ss : *agrècive*
 - L'opposition f/ph : *finomène* (2 occ), *fésique*
 - L'opposition t/ss : *beaucoup d'agrétions*
 - Le « k » a été réalisé /c/ dans la forme *cotidienne*
 - Le « au » a été réalisé /o/ dans la forme *movaise*
 - Le « y » a été réalisé /i/ dans la forme *psychique*
 - Le / g/ a été réalisé « gu » dans la forme *baguares*
 - Le /E / a été réalisé « er » dans la forme *dangé*, être *bléssé*, *diséne*.
 - Le /E/ a été réalisé « eu » dans la forme *selement*,
 - L'opposition entre l'accent grave et aigu : *mème* pour *même*
 - La confusion entre les lettres muettes à la fin du mot : *partous*, *les gene*

- ✓ **Les adjonctions (11 cas).** Elles concernent :
 - L'ajout des lettres muettes : *musulmants*, *au toure*, *aujourd'huiit*
 - L'ajout d'une consonne double : *finallement*, *gentimment*, *vie contemporaine*, *reccourir*
 - L'ajout des accents notamment l'accent aigu au milieu du mot : *sans pensér*, *la diséne noire*, *éxuser*, *réspet* et l'accent grave, également au milieu du mot : *agrècive* (1 occ)

- ✓ **Les suppressions (21 cas)** . Elles portent sur :
 - L'omission d'une consonne double : *personnelement* (2 occ), *derière* (2 occ) *enemi*, *marète*, *s'aprofondissait*, *ariver*, *cette atitude*.
 - L'omission d'une lettre muette non pronocée : *éxuser*, *toujour*, *Gandi* (2 occ), *un act*, *médcin*, *réspet* (2 occ), *toujour*, *enver les autres*, *derièr*, *consients* .

C- En troisième année licence

Nous avons relevé 57 erreurs ; 34 erreurs de substitution, 4 d'adjonction et 19 d'omission.

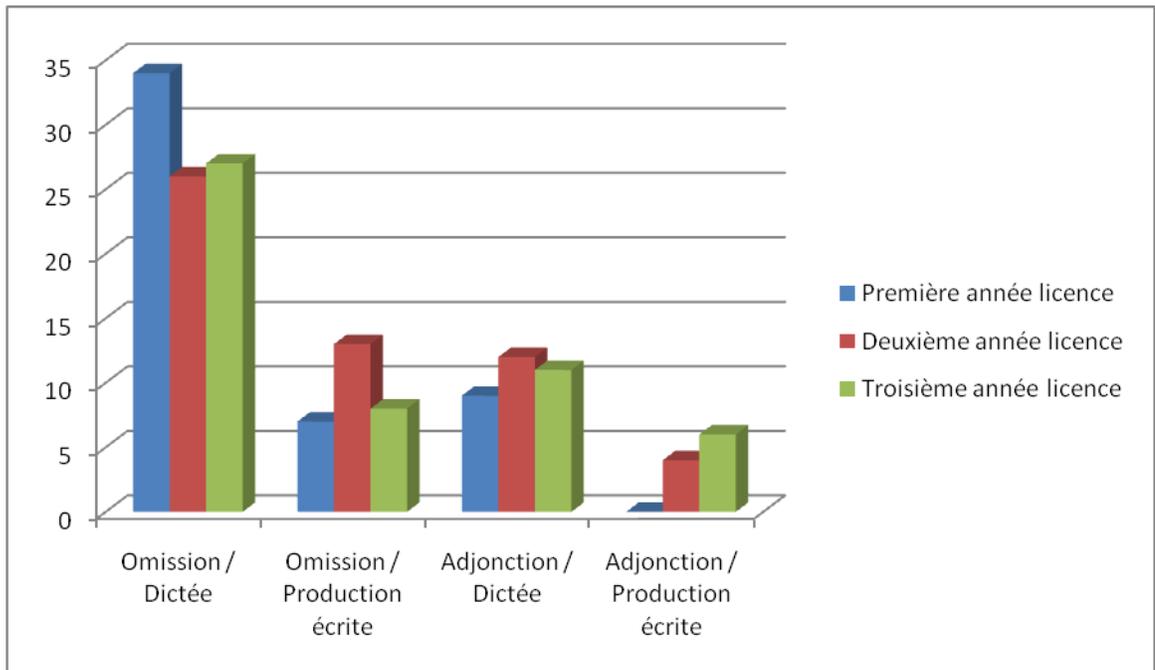
- ✓ **Les substitutions (34 cas).** Ce sont des confusions entre des sons proches :
 - Entre c/ç : *ici* , *la violence* (5 occ)
 - Entre s/c : *sentaine*, *accor grave*
 - Entre s/ç : *en conçidération*
 - Entre j/g : *ce qui enjondre la délinconce* (opposition c/qu)
 - Entre f/ph : *fisique*,
 - Entre g/gu : *languagière*
 - Entre c/ch : *une maladie psychologique*
 - le « eu » a été réalisé /e / dans la forme *malheureusement* et inversement dans la forme *dangeureux*. une autre confusion entre eu/oeu (*sa seur*) s'ajoute aux exemples cités précédemment.
- ✓ **Les adjonctions (04 cas).** Elles concernent :
 - Les accents : circonflexe (*de gra^ve conséquences*),
 - La double consonne : *commpotement*, *sollutions*,
 - Les lettres muettes : *la loie*.
- ✓ **Les suppressions (19 cas).** Elles concernent :
 - L'omission de la consonne double : *la violence se divelope* , *développement* (2 occ), *des pays developés*, *milier*
 - L'omission de la lettre muette : *les rus*, *le recour*, *surtou*, *toujour*
 - L'omission des accents notamment les circonflexes : *le coté*, *dégats*, *gacher* et Grave : *un model*

2.2.5. Analyse qualitative des erreurs mutogrammiques

Les mêmes erreurs ont été signalées dans les trois années, mais le nombre varie d'une année à l'autre. Ces erreurs sont dues tantôt à la suppression, tantôt à l'adjonction

En dictée, nous avons relevé 34 erreurs d'omissions et 9 d'adjonction en première année. 26 erreurs d'omission et 12 d'adjonction en deuxième année et 27 erreurs d'omission et 11 d'adjonction en troisième année.

En production écrite, Nous avons relevé sept erreurs d'omission en première année, dix sept erreurs en deuxième année (13 erreurs d'omission et 04 d'adjonction) et quatorze erreurs en troisième année (08 erreurs d'omission et 06 d'adjonction).



Comparaison entre les modalités des variations mutogrammiques, selon le niveau universitaire, dans les deux épreuves

La part relative globale des omissions est beaucoup plus supérieure à celle des adjonctions notamment en première année, en dictée. Cela s'explique par le fait que les étudiants débutants ont tendance à utiliser la suppression dans leur vie quotidienne, ce qui a influencé sur leurs écrits formels ; les messages SMS en est un exemple. Donc c'est un facteur purement sociolinguistique.

L'indifférence des étudiants peut paraître aussi un facteur parmi autres de ces omissions ; on le voit notamment en épreuve de production écrite.

Rappelons le, les omissions « consistent souvent à faire disparaître une consonne dont la motivation a totalement disparu en synchronie. Le rappel d'une préfixation latine semble se perdre dans la nuit des temps et ne plus constituer qu'une charge graphique, dont seule la mémoire peut garantir la pérennité » (Millet & Billiez, 1994 : 98)

A l'inverse des étudiants débutants, les étudiants avancés (ceux de la troisième et de la deuxième année) exerceront une surveillance accrue sur cette zone et essayeront de lutter contre cette tendance à la suppression, ils produiront donc des formes longues, des variantes par adjonctions. Ce sont des formes hypercorrigées résultant d'une insécurité.

En dictée :

- ✓ **Les suppressions** portent sur :
 - Le « p » (53 occ), dans les formes *suplément* (38 occ), *suposer* (15 occ)
 - Le « f » (31 occ), dans la forme *éfrité*
 - Le « l » (7 occ), dans les formes *culturele* (6 occ) et *audiovisueles* (1 occ)
 - Le « n » (4 occ), dans les formes *doner* (1 occ) et *conue* (3occ)

- ✓ **Les adjonctions** portent sur :
 - Le « g » (3 occ), dans la forme *éggarement* (3 occ)
 - Le « n » (22 occ), dans les formes *détronner* (21occ) et *cannal* (2occ)
 - Le « p » (1occ), dans la forme *reppondre*
 - Le « l » (6occ), dans la forme *auxidentalles*
 - Le « c » (1occ), dans la forme *occudentalle*
 - Le « s » (2 occ), dans la forme *diversse*
 - Le « p » (1occ), dans la forme *prret*
 - L'accent aigu, dans les formes *éfrité* (3 occ)

En production écrite :

- ✓ **Les suppressions** concernent l'omission de quelques consonnes telles que le « c », dans la forme *dèsaccord*, le « m » dans les formes *fréquemment*, *inconsiamment*, *comises* , *les home*, le « n » comme *l'environement*, *l'envirenement*, *expectionnelle*, *enemi* , *personalement* , , le « l » comme *tranquilement* , *personnelement* (2 occ) , le « f » comme *déférent* , *déficultés* (2 occ) le « s » comme *établissement* (2 occ) , *grandisent* , *l'agrisivité*, le « r » comme *dèrière*, *ariver*, le « t » comme *atitute*, le « p » comme *déveloper* , *divelope*, *dévlloppement*, *la développement*, *s'aprofondissait*.

- ✓ **Les adjonctions** concernent l'ajout des consonnes telles que le « l » comme *finallement*, *dévlloppement* , *sollutions*, le « n » comme *contemporainne*, le « c » comme *reccourir*, le « m » comme *dommander*, *gentimment* , *commportement* et le « s » comme *dissent*

En guise de conclusion, il paraît que les étudiants font un jeu de substitution dans l'espace des doubles consonnes, entre le choix d'une lettre simple et d'une lettre double. Les omissions prennent une part prépondérante ; on a noté le « m » dans les adverbes comme *fréquemment* et *inconsiamment* , le « l » dans *tranquilement* et *personnelement*, le « n » , le « p » , le « s » , le « t » , le « f » et le « c ».

2.2.6. Les lettres muettes

Elles se manifestent soit sous forme de suppression, soit de substitution ou enfin d'adjonction.

- ✓ **Les suppressions** concernent majoritairement l'omission du « e » en milieu ou à la fin du mot, dans les formes *tell*, *just*, *dout*, *act*, *médccin*, *derièr*, *model*, *les rus*. Un « e » qui n'est pas prononcé ne se trouve pas en arabe.

Elles sont, également, portées sur des lettres muettes finales comme dans les formes *recour* , *surtou* , *toujour* , *pré* , *enver les autres* , *adolecents*, *respet* , *consients*, *gandi* pour *Gandhi*

C'est une langue qui note seulement ce qui est prononcé.

- ✓ **Les substitutions** : Il s'agit d'un remplacement de la consonne muette finale par une autre. On le voit, notamment, dans les formes *tous sa pour dire, recoure, l'esprie, vrais sollution, il a tord, surtout, partous, asser grave, parfoie, avans, etx pour etc.*
- ✓ **Les adjonctions** sont les plus commises après les omissions et on les trouve au début et à la fin du mot. Les exemples relevés sont : *l'oralités, haujourd'hui, pouvoire, constitutife, haires pour aires, Sude, parmi, autoure, l'oralitée, ,aujourd'huiit, canale, aujourd'huie, musulmans, peut pour peu, Essay, la loie.*

En guise de conclusion, nous dirons que, dans la majorité des cas, les lettres muettes sont supprimées car l'arabe note seulement ce qui est prononcé.

Comme nous l'avons déjà expliqué dans le chapitre 1 de la partie théorique ; à l'oral, il y a cinq voyelles, trois voyelles à durée longue ou brève et deux voyelles à durée brève. Les voyelles à durée longue ont un correspondant graphique, les voyelles à durée brève ne sont pas notées dans l'écriture : au cours des apprentissages, pour les représenter, un système de points est utilisé (ainsi que pour représenter l'absence de voyelles ou le redoublement d'une consonne), il est abandonné dès la maîtrise de l'écrit le permet.

2.3. Analyse qualitative des accents

On a relevé les **omissions** suivantes :

sociétés (5occ), l'ecrit (7 occ), l'ecriture, repondre, supplement, l'oralite, mecanique, reponce, manière, malgre, phenomène, origine berber, Algerie, Algerienne, les deux maries, premiere, repression, eviter, télévision, proteger, l'eduction, resultats, problemes/leurs problemement, a vecu, l'inferiorité, superiorité, majorite, realiser, profetique, détroné, etre, preet, peres, role, coté, jusqu'aa , ou, conquerir, apres, penal, présenté, reprimendée, generalement, considerer, dégats, model, acceder, tres, reclamé,répeter, element.

Ces accents se situent généralement en début de mots comme à l'intérieur de celui-ci, mais rarement en fin de mots comme dans *supérieurite ,societe.*

En ce qui concerne notre corpus, il s'avère que l'accent circonflexe constitue une zone de grande difficulté dans la mesure où une minorité d'étudiants le note. Nous avons relevé, en dictée, l'item *détrôné* écrit *détroné* dans presque 50 dictées que nous avons analysées.

Les substitutions comme dans *l'écrit, profétique, égarement, supplément, prés, manière, prêt, même, sociétés, réponse, a', société, l'écriture, être, effrité, détroné, très, résoudre, problème, après, liberté, phénomène, maréte, majorité, même*.

Les accents aigus sont transformés en accents graves dans la plupart des cas sur les voyelles graphiques non finales, et dans la moindre des cas sur les syllabes finales comme dans *liberté, société, effrité, majorité*, etc. Il s'agit d'une attitude un peu désinvolte, qui consiste à omettre et substituer l'accent grave ou aigu et dont on connaît le faible poids dans les évaluations scolaires. Les étudiants de la troisième année sont les plus attentifs à cette zone de l'orthographe, ils font porter leurs efforts sur une notation normée de cet accent.

Le grand nombre d'erreurs d'accents revient principalement à la méconnaissance des règles de syllabation graphique, différentes de la syllabation phonique, expliquée par Millet (1994 : 113)

Ainsi la première règle énoncée dans les rectifications (p13) : « la lettre *e* ne reçoit un accent aigu ou grave que si elle est en finale de la syllabe graphique : *étude* mais *es/poir*, *mé/prise* mais *mer/cure*, *inté/ressant* mais *intel/ligent*, etc. » suppose que l'on fasse des syllabations graphiques différentes des syllabations phoniques. Puis pour faire le choix entre l'accent aigu ou grave, il faut connaître une deuxième règle qui n'est pas aussi claire que la première : « la lettre *e* ne prend l'accent grave que si elle est précédée d'une autre lettre, et suivie d'une syllabe qui comporte un *e* muet .D'ou les alternances : *aérer*, il *aère* ; *collège*, *collégien*... »

Ces deux règles sont complexes pour les solliciter dans des situations de scription qui demandent une certaine rapidité d'exécution. De plus, comme le soulignent V. Lucci & Y.

Nazé (1979 : 83) il y a circularité des règles. A. Millet & J. Billiez (1994 : 113) expliquent que dans « pelle », il n'y a pas d'accents, il faut déjà savoir orthographier ce mot et savoir s'il s'écrit avec deux *l* et que sa syllabation graphique est pel-le . Afin d'éviter cette circularité, il conviendrait de proposer des règles à partir d'une analyse strictement phoniques.

Les Rectifications de 1990 considéraient que l'application des deux règles ne souffre que de quelques exceptions, n'ont pas proposé de réforme en profondeur mais quelques anomalies comme « évènement », item absent dans notre corpus.

L'accent grave, contrairement à l'accent aigu, sert à deux usages, *phonographique* pour marquer l'/E/ ouvert et *idéographique* pour distinguer les homonymes (a/à, ou/où). A. Millet et J. Billiez (1994 : 116)

L'analyse quantitative montre une variation plus importante concernant la notation de l'/E/ ouvert et l'analyse qualitative des occurrences révèle d'ailleurs qu'il s'agit des mêmes mots, les plus fréquents, qui comportent des substitutions, comme le montrent les exemples suivants :

Normes	Variantes
Très Après Problème Manière phénomène	Trés Après Probléme Maniére phénomène

Ces exemples nous montrent la gravité de l'accent grave à valeur phonographique, qui provoque lui aussi des hésitations qui concernent les choix à opérer dans un champ plus vaste. L'accent grave à valeur idéographique concerne beaucoup plus les variations sur la lettre A pour l'adjonction et A et U pour l'omission (a/à, ou/où)

L'accent circonflexe paraît poser à tous les étudiants des problèmes insurmontables d'où l'incohérence et le mauvais emploi de ce signe, constituant ainsi une zone de grande difficulté de l'orthographe française. On a noté les exemples suivants : *prèt, même, marète*.

Les recommandations de décembre 1990 proposent, pour améliorer la graphie, que l'accent circonflexe sur I et U ne soit plus obligatoire excepté dans les cas suivants : la conjugaison du passé simple (nous suivîmes), l'imparfait du subjonctif (qu'il suivît), dans les mots où il apporte une distinction de sens utile (dû – jeûne).

Des études comme celles de P. Cibois (1992) avaient montré que l'accent circonflexe était le seul accent omis dans la majorité des cas (notamment sur les mots « maître » et ses dérivés et les verbes en –âtre-). Le même résultat était relevé dans notre corpus : l'item *détrôné* était écrit *détroné* dans la majorité des dictées que nous avons analysées (50 sur 60 dictées) .

Les adjonctions sont minimales si on les compare avec les omissions et les substitutions. Les étudiants semblent manifester une recherche de la transcription plus fidèle à la prononciation, qui se révèle dans les variations par adjonctions comme dans : *éffrité, diverses, percèptible, pèrceptible, sèrt, réspet, réspecter, bléssé, agrésser, éssayer, réspensabilité, éxuser, pauvrété, réligion, effectués*. Ayant le souvenir d'une double consonne, mais ne connaissant pas la règle de syllabation graphique, « ils tiennent à transcoder en même temps leurs prononciations » (Csecsy, 1981). Cette modalité de la variation constitue l'indice d'une faille dans le système.

2.4. Conclusion

Notre analyse comparative des erreurs de dictée et de production écrite a montré que les erreurs récurrentes sont celles des accents qui constituent une des zones de grande fragilité pour nos scripteurs arabophones ; ils sont tantôt supprimés tantôt remplacés, rarement ajoutés.

On a constaté également que les erreurs les plus commises sont celles dites phonétiques, morphogrammiques, phonogrammiques puis les mutogrammiques. Les résultats varient selon le type d'épreuve et le niveau universitaire. Mais majoritairement, en dictée, les

étudiants de la deuxième année licence sont les plus avancés à commettre le plus grand d'erreurs ; ils manquaient d'écoute et de réflexion. Inversement, en production écrite, les résultats vont dans le sens contraire, décroissant ; les troisièmes années prennent l'adhésion avec le plus grand nombre d'erreurs puis les deuxièmes et les premières années. Leur surveillance accrue de cette zone se transforme en insécurité, leur poussent à produire des formes hypercorrigées, rejetées par la norme.

Les variantes graphiques utilisées sont celles de substitution (les confusion de voyelles prennent la part entière, entre e /é, i/é, ou/e, ou/u, u/é, ou/eau) , d'omission puis d'adjonction et nos sujets arabophones tendent à remplacer les voyelles mi-fermées et mi-ouvertes par les voyelles fermées comme [i] et [u].

L'analyse des erreurs phonogrammiques et mutogrammiques, en épreuve de dictée (les consonnes doubles) a montré que les étudiants de la troisième année font plus d'erreurs que les premières années qui viennent en deuxième position et enfin les deuxièmes années qui manifestent une légère insécurité . En production, les résultats vont dans le sens inverse ; les troisièmes, les deuxièmes puis les premières années, ce qui nous ramène à infirmer que l'âge des étudiants a une incidence sur la progression orthographique.

Pour ce qui est des erreurs morphogrammiques, le nombre important des erreurs d'accord et des homophones grammaticaux en épreuve de dictée dépasse celui des productions ; cela s'explique par l'inattention des étudiants, leurs méconnaissances *déclaratives*, *celles* des règles et *procédurales*, qui renvoient à la difficulté de l'application des règles d'accord.

Nous pensons que la surcharge cognitive est plus élevée en dictée qu'en production écrite. L'étudiant doit réfléchir et concentrer pour faire le bon choix dans une liste vaste de son répertoire. Cette surcharge cognitive peut lui conduire à faire plus d'erreurs orthographiques.

En ce qui concerne les consonnes doubles, il faut également signaler qu'il y a deux modalités utilisées ; l'adjonction et l'omission. En dictée, la part relative des omissions est beaucoup plus supérieure à celles des adjonctions, notamment en première année licence.

Nous pensons que leurs habitudes d'utiliser la suppression dans leur vie quotidienne ont influencé leurs écrits formels. Les messages SMS en est un exemple, c'est un facteur purement sociolinguistique.

A l'inverse des étudiants débutants, les étudiants de la troisième année exerceront donc une grande surveillance sur cette zone, ils produiront des formes longues, par adjonction. Enfin, les lettres muettes sont majoritairement omises ou ajoutées, notamment le E en milieu ou à la fin du mot, elles sont rarement remplacées par une autre. C'est une langue qui note seulement ce qui est prononcé.

Chapitre III :

L'analyse des

questionnaires

1. Les étudiants universitaires et la réforme orthographique

1.1. Questionnaire destiné aux étudiants Algériens de langue française

Nombre de recherches scientifiques ont étudié les réactions aux rectifications de 1990 dans le monde enseignant de la francophonie (Biedermann et Jycic 2006 ; Collard et Legros 2009 ; Legros et Moreau 2009 ; Matthey 2006 ; Simon 2006a et b). Ces enquêtes ont montré que majoritairement les usagers étaient en faveur des rectifications notamment celle de 1990.

Notre enquête, établie par deux questionnaires, a pour objectif de montrer les opinions des enseignants et futurs enseignants algériens (étudiants universitaires de langue française) vis-à-vis des propositions de simplification orthographique de 1990 et leurs positionnements, en faveur ou hostiles à l'application de ces tolérances.

Pour 100 étudiants interrogés de l'université Laarbi Ben M' hidi de la wilaya d'Oum el Bouaghi, nous n'avons reçu que 90 réponses en raison de l'absence d'une dizaine d'étudiants le jour même où on a proposé le questionnaire. Les questions montrent les représentations à propos de l'orthographe qui se voient notamment en première partie du questionnaire (partie A), questions à choix multiples et tendent vers une simplification de l'orthographe grammaticale et lexicale- un changement au niveau des règles

Le questionnaire est composé de six parties : après la première partie qui présente les données personnelles (sexe, âge, durée de formation après les études secondaires, langues et dialectes parlés dans la famille, avec les amis, avec les voisins), les questions posées concernent les représentations de l'orthographe (Question A) , l'information sur les propositions de rectification de 1990 (Question B), les différents principes proposés par ces rectifications (partie C) , les différents avis à propos de l'orthographe (partie D) , la proposition de l'adoption de cette réforme en Algérie (qui va en décider de son adoption en Algérie ? (partie E) et enfin de son adoption dans les pays francophones (partie F).

Université Mentouri de Constantine
Institut de lettres et langues étrangères
Département de Français

Questionnaire sur l'orthographe
Destiné aux étudiants universitaires

Veillez répondre aux questions suivantes :

Sexe : M F

Age : -----

Durée de votre formation après les études secondaires : Bac +

Langue(s) et dialecte(s) parlé(s) dans la famille, avec les amis, avec les voisins :

L'arabe dialectale le français tamazight autre

A- Cochez la case qui convient :

1- Pour vous, l'orthographe c'est avant tout.....

Des leçons ennuyeuses

La partie importante de la langue française

Des mots qu'il faut savoir écrire

Une matière qui apprend à rédiger des textes

Des règles à apprendre par cœur

2- Pourquoi faut-il apprendre l'orthographe ?

Pour apprendre à écrire Pour apprendre à lire

Pour avoir de bonnes notes Pour réussir à faire des études

Pour se faire comprendre Pour trouver un(e) conjoint (e)

Pour mieux parler le français

3-Selon vous, quelles sont les meilleures méthodes pour apprendre l'orthographe ? (Plusieurs réponses possibles) :

Faire lire beaucoup

Faire écrire beaucoup de textes, travailler sur les erreurs produites

Faire beaucoup de dictées

Faire apprendre des règles par cœur, puis faire des exercices d'application

Faire copier des mots puis des textes

Faire apprendre par cœur des listes de mots

4- Quand vous avez un doute sur l'orthographe d'un mot, qu'est ce que vous faites ?

Je consulte un ami je regarde dans un dictionnaire

Je passe je regarde dans un cahier de grammaire

J'écris au hasard j'écris comme je pense

B- Etes-vous au courant des « Rectifications orthographiques » de 1990 ?

Jamais entendu parler 1	Très vaguement 2	Je connais dans l'ensemble 3	Je connais 4	1
----------------------------	---------------------	---------------------------------	-----------------	---

C- 1 : Si l'on voulait simplifier l'orthographe du français, que penseriez-vous des propositions suivantes ?

Merci de considérer chaque point séparément, et de cocher - si vous êtes contre, - - tout à fait contre, + pour et ++ tout à fait pour

Supprimer les <i>h</i> (sauf dans le <i>ch</i> de <i>chien</i> , p.ex.): <i>istoire</i> , <i>,aricot</i> , <i>erbe</i> , <i>éritage</i> , <i>désabiller</i> , <i>déserber</i> , <i>rume</i> ...					1
Transcrire systématiquement le son /k/ par la lettre <i>k</i> : <i>kafé</i> , <i>kantité</i> , <i>ki</i> , <i>kozak</i> , <i>kostume</i>					2
Transcrire systématiquement le son /s/ par la lettre <i>s</i> : <i>mersi</i> , <i>simetière</i> , <i>porsion</i> , <i>attension</i> ...					3
Remplacer les <i>y</i> d'origine grecque par des <i>i</i> (comme en italien et en espagnol) : <i>micose</i> , <i>ginécologie</i> , <i>mistère</i> ...					4
Remplacer tous les <i>th</i> par un <i>t</i> simple (comme en italien et en espagnol) : <i>téâtre</i> , <i>téologie</i> , <i>matématique</i> ...					5
Transcrire systématiquement le son /f/ par la lettre <i>f</i> et abandonner la graphie <i>ph</i> (comme en italien et en espagnol) : <i>farmacie</i> , <i>fonation</i> , <i>grafique</i> ...					6
Supprimer tous les trémas : <i>aigue</i> , <i>ambiguïté</i> , <i>Noël</i> ...					7
Généraliser le pluriel en <i>-s</i> : <i>cheveus</i> , <i>journaus</i> , <i>bijous</i> ...					8
Dans les adverbes, abandonner les formes en <i>-amment</i> et <i>-emment</i> au profit de <i>-ament</i> : <i>ardament</i> , <i>élégament</i> , <i>insolament</i> ...					9
Ecrire <i>b</i> , <i>m</i> , <i>n</i> , <i>p</i> , <i>r</i> , etc. au lieu de <i>bb</i> , <i>mm</i> , <i>nn</i> , <i>pp</i> , <i>rr</i> , etc., quand cela ne change pas la prononciation : <i>camionneur</i> , <i>charetier</i> , <i>arêter</i> , <i>afoler</i> ...(Mais maintenir les 2 <i>l</i> de <i>filles</i> , les 2 <i>s</i> de <i>casser</i> , etc.)					10
Participe passé avec <i>avoir</i> : le laisser toujours invariable. <i>Je les ai lu</i> , <i>La commande que j'ai passé</i> , <i>Je les ai ouvert</i> ...					11
Participe passé avec <i>être</i> (dont les pronominaux) : l'accorder toujours avec le sujet. <i>Elle s'est lavée</i> , <i>Ils se sont succédés</i> , <i>Elles se sont offertes quelques gâteries</i> , <i>Elle s'est promise de</i> ...					12
Participe passé des verbes pronominaux : le laisser toujours invariable. <i>Elle s'est lavé</i> , <i>Ils se sont regardé</i> , <i>Elles se sont couvert de ridicule</i> ...					13
Dans tout le système actuel, le son /g/ est transcrit par <i>g</i> devant <i>a</i> et <i>o</i> (<i>gare</i> , <i>godet</i>), sauf dans la conjugaison (<i>fatigant</i> , <i>fatiguons</i>). Aligner la conjugaison sur le reste : <i>en fatigant</i> , <i>nous fatignons</i> ...					14

Pour les verbes en <i>-quer</i> , transcrire le son /k/ par <i>c</i> devant <i>a</i> et <i>o</i> : <i>nous communiquons, en rétorcant...</i>					15
--	--	--	--	--	-----------

Etes-vous favorables ou opposés (es) à une réforme de l'orthographe du français ?

Tout à fait contre 1	Contre 2	Pour 3	Tout à fait pour 4	2
-------------------------	-------------	-----------	-----------------------	---

Si une réforme de l'orthographe avait lieu, quels sont, dans le tableau précédent, les trois points qu'elle devrait prioritairement traiter ? Reportez ci-dessous les numéros des points choisis.

1 ^{re} priorité	2 ^e priorité	3 ^e priorité
n°	n°	n°

A votre avis, quelles conditions devrait remplir une BONNE réforme de l'orthographe ?

	E
--	----------

A votre avis, si un groupe de spécialistes de la langue proposait une réforme de l'orthographe, qui pourrait décider de son adoption en Algérie ?

<ol style="list-style-type: none"> 1. Un ou plusieurs ministres 2. Les représentants politiques de la population (Parlement) 3. L'Académie en Algérie 4. Les enseignants 5. Une grande consultation populaire 6. Autres (spécifiez) : 	F
---	----------

Sachant qu'il existe différents Etats francophones, qu'est-ce qui vous paraîtrait le plus normal en cas de réforme de l'orthographe ?

<ol style="list-style-type: none"> 1. La France élabore une réforme et chacun des autres pays décide s'il suit ou non. 2. Un autre pays que la France élabore une réforme et chacun des autres pays (dont la France) décide s'il suit ou non. 3. Il y a concertation entre spécialistes des différents pays pour la proposition. Chaque pays décide ensuite d'adopter ou de ne pas adopter cette proposition. 4. Chacun élabore sa propre réforme orthographique de manière indépendante. 	G
---	----------

1.2. Présentation des résultats

Nous avons tenté de regrouper les réponses données par les étudiants selon les principaux items afin d'en faciliter l'analyse. Les chiffres entre parenthèses (...) étant le nombre de réponses obtenu

1- *Pour vous, l'orthographe c'est avant tout...*

- *Des leçons ennuyeuses (05)*
- *La partie importante de la langue française(25)*
- *Des mots qu'il faut savoir écrire(15)*
- *Une matière qui apprend à rédiger des textes(30)*
- *Des règles à apprendre par cœur(15)*

2- *Pourquoi faut-il apprendre l'orthographe ? (plusieurs réponses possibles)*

- *Pour apprendre à écrire (26)*
- *Pour avoir de bonnes notes(10)*
- *Pour se faire comprendre(31)*
- *Pour mieux parler le français(07)*
- *Pour réussir à faire des études(20)*
- *Pour trouver un(e) conjoint(e) (00)*

L'orthographe n'est pas appréhendée par les étudiants comme un système relevant de quelques grands principes, les stratégies mises en œuvre ne peuvent donc pas viser à en comprendre le fonctionnement ; on apprend des règles, à écrire, à faire des études mais sans lien les unes avec les autres. Le dernier souci pour ces étudiants est d'avoir de bonnes notes ou de trouver un(e) conjoint(e).

3- *Selon vous, quelles sont les meilleures méthodes pour apprendre l'orthographe ? (entourez le chiffre qui convient)*

- *Faire lire beaucoup*

Pas utile du tout 1	Assez utile 2	Très utile 3	Indispensable 4
05	15	60	10

- *Faire écrire beaucoup de textes et travailler sur les erreurs produites.*

Pas utile du tout 1	Assez utile 2	Très utile 3	Indispensable 4
05	10	30	45

- *Faire beaucoup de dictées.*

Pas utile du tout 1	Assez utile 2	Très utile 3	Indispensable 4
42	26	10	12

- *Faire apprendre des règles par cœur, puis faire des exercices d'application.*

Pas utile du tout 1	Assez utile 2	Très utile 3	Indispensable 4
02	12	56	20

- *Faire copier des mots puis des textes.*

Pas utile du tout 1	Assez utile 2	Très utile 3	Indispensable 4
40	31	13	06

- *Faire apprendre par cœur des listes de mots.*

Pas utile du tout 1	Assez utile 2	Très utile 3	Indispensable 4
15	16	38	21

L'accent est mis sur la mémorisation puis l'application dans des exercices spécifiques. Ces idées ne sont pas sans rapport avec les modèles didactiques mis en œuvre dans les classes algériennes.

4- *Quand vous avez un doute sur l'orthographe d'un mot, qu'est ce que vous faites par ordre d'importance*

- *Je consulte un ami(08)*
- *Je regarde dans un dictionnaire(32)*
- *Je regarde dans un cahier de grammaire(11)*
- *Je passe(10)*
- *J'écris au hasard(17)*
- *J'écris comme je pense(12)*

Les solutions proposées procèdent alors, soit par annulations successives (je passe) , soit par choix d'outils : je regarde dans un dictionnaire ou j'écris au hasard , j'écris comme je pense ou je regarde dans un cahier de grammaire ,je consulte un ami.

B- êtes- vous au courant des « rectifications orthographiques » de 1990 ?

Jamais entendu parler 1	Très vaguement 2	Je connais dans l'ensemble 3	Je connais 4
90	00	00	00

Pour la partie (B) qui concerne l'information sur les rectifications de 1990, tous les étudiants questionnés affirment négativement leurs connaissances de ces propositions (ils n'étaient jamais informés, ils ne les connaissent pas).

Pour la question (C), on a demandé aux étudiants de différents niveaux de présenter leurs avis à propos des principes proposés pour simplifier l'orthographe du français puis se positionner en se prononçant en faveur ou en défaveur d'une réforme sur ces secteurs orthographiques jugés difficiles tout en cochant (-) s'ils sont contres , (- -) tout à fait contre, (+) pour et (++) tout à fait pour.

Voici ci-dessous les résultats de chaque principe, présentés sous forme de tableaux :

- 1- *Supprimer les H (sauf dans le ch de chien, p.ex) : istoire, aricot, erbe, éritage, désabiller, déserber, rume...*

1 ^{er} principe	Pour	Tout à fait pour	Contre	Tout à fait contre
	12	08	50	30

L'ensemble des étudiants étaient contres la suppression de ce « h » qui est un héritage de la langue française ; l'omission de cette graphie constitue une perte , un appauvrissement de la langue. En revanche, le garder c'est pour enrichir la langue et la rendre plus belle.

- 2- *Transcrire systématiquement le son /K/ par la lettre K : kafé, kantité,ki,kosak,kostume...*

Principe N°2	Pour	Tout à fait pour	Contre	Tout à fait contre
	60	15	06	09

- 3- *Remplacer les « y » d'origine grecque par des « i » (comme en italien et en espagnol) : micose, ginécologue, mistère...*

Principe N°3	Pour	Tout à fait pour	Contre	Tout à fait contre
	50	05	19	16

- 4- *Remplacer tous les « th » par un « t » simple (comme en italien et en espagnol) : téâtre, téologie, matématique...*

Principe N°4	Pour	Tout à fait pour	Contre	Tout à fait contre
	48	10	30	02

5- *Transcrire systématiquement le son /f/ par la lettre « f » et abandonner la graphie « ph » (comme en italien et en espagnol) : pharmacie, fonation, grafique...*

Principe N°5	Pour	Tout à fait pour	Contre	Tout à fait contre
	42	20	10	18

L'ensemble des étudiants sondés étaient pour qu'on facilite les règles portant sur les principes 02, 03, 04, 05. Accepter ces tolérances c'est le fait d'accepter qu'on simplifie l'orthographe française en vue de faciliter son apprentissage.

6- *Supprimer tous les trémas : aigue, ambiguité, noel...*

Principe N° 6	Pour	Tout à fait pour	Contre	Tout à fait contre
	15	65	03	07

Un grand nombre de futurs enseignants étaient favorables à l'omission de tous les trémas qui constituent une des zones problématiques. Seulement dix étudiants étaient contre ; il semblerait qu'ils font partie des bons éléments et ne veulent en aucun cas se comparer aux mauvais. Accepter cette proposition, selon les paroles d'un étudiant de troisième année, c'est *accepter que la langue soit apprise à des imbéciles.*

7- *Généraliser le pluriel en « s » : cheuveus, journaus, bijoux...*

Principe N° 7	Pour	Tout à fait pour	Contre	Tout à fait contre
	35	07	41	07

La majorité des étudiants étaient contre (48). Pour eux, l'orthographe s'apprend, il suffit d'assimiler les règles.

8- Dans les adverbes, abandonner les formes en –amment et –emment au profit de –ament : ardamment, élégamment, insolament ...

Principe N° 8	Pour	Tout à fait pour	Contre	Tout à fait contre
	10	90	00	00

9- Ecrire *b, m, n, p, r, etc.* au lieu de *bb, mm, nn, pp, rr, etc.* quand cela ne change pas la prononciation : *camionneur, charetier, arrêter, affoler...* (Mais maintenir les 2 *l* de *fille*, les 2 *s* de *casser*, etc.)

Principe N° 9	Pour	Tout à fait pour	Contre	Tout à fait contre
	52	30	07	01

Tous les étudiants témoins étaient pour qu'on abandonne les formes en –amment et –emment et on garde seulement ceux en _ ament mais en ce qui concerne le principe 9, 82 étudiants étaient favorables à la suppression de la deuxième consonne quand cela ne modifie pas la prononciation, c'est toujours l'envie de faciliter l'apprentissage de langue française qui est primordial pour eux.

10- *Participe passé avec avoir : le laisser toujours invariable. Je les ai lu, la commande que j'ai passé, je les ai ouvert...*

Principe N° 10	Pour	Tout à fait pour	Contre	Tout à fait contre
	70	16	04	00

Contrairement aux principes cités ci-dessus, l'accord du participe passé (comme l'a montré Matthey dans son enquête en Suisse romande (2006)), ne fait pas partie des rectifications de 1990, du fait de son apprentissage qui prend beaucoup de temps et que c'est

un thème souvent discuté lors des différentes propositions de réformes, nous avons décidé de l'intégrer à l'enquête.

La plupart des questionnés (86) est d'accord pour l'apprentissage et l'application de cette règles, seules quatre (4) personnes y sont opposées.

11- *Participe passé avec être (dont les pronominaux) l'accorder toujours avec le sujet : elle s'est lavée, ils se sont succédés, elles se sont offertes quelques gâteries, elle s'est promise de...*

Principe N° 11	Pour	Tout à fait pour	Contre	Tout à fait contre
	48	23	17	02

12- *Participe passé des verbes pronominaux : le laisser toujours invariable. Elle s'est lavée, ils se regardé, elles se sont couvert de ridicule...*

Principe N° 12	Pour	Tout à fait pour	Contre	Tout à fait contre
	12	21	40	17

L'ensemble des étudiants (71) questionnés était favorable à l'apprentissage du principe 11 et hostile (57) au principe 12. Cela prouve que les témoins algériens ont des difficultés quant à l'apprentissage du participe passé employé avec avoir notamment lorsque le COD est placé avant (les fleurs que j'ai offertes) mais se montrent plus hostiles de l'accorder avec le sujet lorsqu'il est employé avec être.

13- Dans tout le système actuel, le son /g/ est transcrit par g devant a et o (gare, godet), sauf dans la conjugaison (fatigant, fatiguons). Aligner la conjugaison sur le reste : en fatigant, nous fatiguons...

Principe N° 13	Pour	Tout à fait pour	Contre	Tout à fait contre
	22	17	25	26

14- Pour les verbes en -quer, transcrire le son /K/ par c devant a et o : nous communiquons, en rétroquant...

Principe N° 14	Pour	Tout à fait pour	Contre	Tout à fait contre
	29	38	10	13

En ce qui concerne le principe 13, la moitié des témoins (51) était contre et (39) étudiants étaient pour cette simplification.

Pour le dernier principe, (67) étudiants étaient favorables à la simplification de cette règle contre (23) qui étaient plus hostiles. Ces chiffres nous expliquent les difficultés éprouvées par les futurs professeurs en ce qui concerne l'application de cette règle.

La partie « D » du questionnaire a pour but de déterminer si les étudiants algériens sont favorables ou opposés à une réforme de l'orthographe.

« Êtes- vous favorables ou opposés(es) à une réforme de l'orthographe du français »

Tout à fait contre	Contre	Pour	Tout à fait pour
1	2	3	4
05	10	50	25

Soixante quinze (75) étudiants étaient favorables à cette réforme tandis que quinze (15) d'entre eux étaient opposés cela prouve qu'on cherche seulement la simplification. L'apprentissage de l'orthographe étant complexe, leur souci est de la simplifier tout en cherchant les anomalies puis les corriger

En posant la question « E », nous avons voulu vérifier les différentes opinions des étudiants à propos des rectifications de 1990 ; « *qui pourrait décider de son adoption en Algérie ?* »

Plusieurs choix leur ont été proposés :

- *Un ou plusieurs ministres (00)*
- *Les représentants politiques de la population (parlement) (05)*
- *L'Académie en Algérie (28)*
- *Les enseignants (25)*
- *Une grande consultation populaire (37)*
- *Autres (spécifiez) : (00)*

Trente sept (37) étudiants affirment qu'il serait mieux qu'une grande consultation populaire décide d'adopter ces propositions et de les appliquer ensuite elles passeront dans l'enseignement. Cinquante trois (53) étudiants disent qu'il fallait que les spécialistes dans le domaine décident de les adopter (enseignants et l'Académie) tandis que seulement cinq (05) étudiants voient que c'est le rôle des représentants politiques de la population qui sera primordial et non les ministres.

Quand à la question « F », nous avons voulu vérifier les différents avis des témoins sondés concernant le pays qui élaborera la réforme et qui va décider d'adopter ces rectifications dans les pays francophones.

« *Sachant qu'il existe différents états francophones, qu'est ce qui vous paraîtrait le plus normal en cas de réforme de l'orthographe ?* »

Comme la question précédente, plusieurs choix leur ont été proposés :

- *La France élabore une réforme et chacun des autres pays décide s'il suit ou non.(30)*
- *Un autre pays que la France élabore une réforme et chacun des autres pays (dont la France) décide s'il suit ou non (00)*

- *Il y a concertation entre spécialistes des différents pays pour la proposition. Chaque pays décide ensuite d'adopter ou de ne pas adopter cette proposition. (39)*
- *Chacun élabore sa propre réforme orthographique de manière indépendante. (21)*

Trente neuf (39) étudiants étaient pour la collaboration, la concertation entre les différents spécialistes, ils sont pour le partage. Trente (30) d'entre eux sont pour que les français élaborent une réforme, ceux sont les natifs de la langue. Vingt et un (21) étudiants voient que chaque pays est libre d'élaborer sa propre réforme tandis que personne n'est pour qu'un autre pays que la France élabore une réforme. Cela prouve que les étudiants Algériens font confiance aux français beaucoup plus que les autres états francophones ; pour eux, le français c'est la France. Ils sont également pour le partage, la collaboration, la concertation

2. Les enseignants du FLE et la réforme de l'orthographe française

Comme la première enquête menée en Algérie auprès des étudiants universitaires (enseignants en formation) de la wilaya d'Oum El Bouaghi n'était pas assez représentative, nous avons effectué une deuxième enquête chez les enseignants de français de la même université « Laarbi ben m'hidi ».

Tous les enseignants, au nombre de 40, ont répondu au questionnaire sauf deux femmes qui étaient en congé de maternité. Pour cela, nous avons reçu 38 réponses. Quelques questions étaient semblables à celles proposées dans le questionnaire destiné aux étudiants pour en faciliter l'analyse et faire ensuite une sorte de comparaison entre les enseignants et leurs étudiants (futurs enseignants), entre deux générations différentes.

Les questions étaient en nombre de treize (13) si on ne comptait pas la première qui vise les informations personnelles. « *Depuis combien d'année enseignez-vous ?* »

Parmi trente huit (38) enseignants, trente cinq (35) étaient très jeunes (moins de 10 ans) et trois (03) étaient plus âgés, ils avaient plus d'expérience (plus de 20 ans). On a les deux extrêmes ; la notion du juste milieu n'existe pas entre les deux générations.

Le questionnaire, ci-dessous, a pour objectif de catégoriser les difficultés rencontrées par les étudiants lorsqu'ils écrivent, de s'informer sur les rectifications de 1990 (ces enseignants sont-ils informés de ces rectifications ? enseignent-ils ces propositions ? et quel est le poids accordé à l'orthographe dans leurs enseignements ?). Le questionnaire vise également la méthode de correction des copies. (Comment les enseignants corrigent les copies ?)

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Mentouri- Constantine
Institut des lettres et langues étrangères
Département de Français

QUESTIONNAIRE D'EVALUATION DESTINE AUX ENSEIGNANTS UNIVERSITAIRES

Depuis combien d'années enseignez-vous ?

1

Moins de 10ans Plus de 10ans de 20 ans

En évaluant les écrits de vos étudiants, quelles étaient les principales difficultés rencontrées ?

2

Donnez –vous aux étudiants une grille d'évaluation dont les critères sont bien définis ? 3

OUI NON

Si oui, sont-ils définis par vous seuls ?

OUI NON
 En concertation avec les élèves ? Oui non
 Par une équipe pédagogique ? Oui non

Quel genre d'annotation mettez-vous le plus souvent ?

4

Sur les défauts à corriger en général
 Sur les points précis à retravailler
 Sur les qualités de l'écrit
 Sur les points particulièrement réussis

Parmi les mesures suivantes, lesquelles vous paraissent souhaitables ?

5

Entraînement systématique et régulier
 Écriture parallèle, par imitation
 Privilégier un aspect particulier chaque fois
 Entraînement systématique à la reformulation
 Entraînement à passer du plus simple au plus compliqué
 Restriction du nombre de mots
 Évaluation en plusieurs étapes avec réécriture

Intercorrection entre étudiants

Si vous êtes au courant des « Rectifications orthographiques » de 1990, pouvez-vous situer la période où vous avez été informé la première fois du contenu de cette réforme ?

1990-1994	1995-1999	2000- 2004	2005-2009	
-----------	-----------	------------	-----------	--

6

Par quel canal était-ce ?

7

direction, inspection	collègue(s)	Formation diplômante	formation continuée	médias	autres (précisez)
-----------------------	-------------	----------------------	---------------------	--------	-------------------

Estimez-vous connaître suffisamment le contenu de la réforme ?

oui

non

8

Enseignez-vous les formes recommandées ?

Suppression de l'accent circonflexe sur le <i>i</i> et le <i>u</i>	<i>épitre, parait, boîte... aout, voute, assidument</i>	J'enseigne la nouvelle orthographe 1	J'enseigne les deux orthographe 2	J'enseigne l'orthographe non réformée 3	Je n'enseigne pas cette matière 4	9
Conjugaison des verbes en <i>-eler</i> et <i>-eter</i>	<i>amoncèle, ficèle, renouvèle... feuillète, déchiquète, époussète ...</i>	J'enseigne la nouvelle orthographe 1	J'enseigne les deux orthographe 2	J'enseigne l'orthographe non réformée 3	Je n'enseigne pas cette matière 4	10
Pluriel des noms étrangers	<i>tagliatelles, scénarios, matchs...</i>	J'enseigne la nouvelle orthographe 1	J'enseigne les deux orthographe 2	J'enseigne l'orthographe non réformée 3	Je n'enseigne pas cette matière 4	11
Singulier et pluriel des noms composés (verbe + nom, prép. + nom)	<i>un sèche-cheveu, des sèche-cheveux, un après-ski, des après-skis ...</i>	J'enseigne la nouvelle orthographe 1	J'enseigne les deux orthographe 2	J'enseigne l'orthographe non réformée 3	Je n'enseigne pas cette matière 4	12

Si une autre réforme de l'orthographe avait lieu, comment pensez-vous qu'il faudrait en organiser l'application dans l'enseignement ?

Dans le primaire, on devrait enseigner seulement les nouvelles formes.	D'accord	Pas d'accord	4
Dans toute la scolarité, on ne devrait jamais considérer comme des fautes ni les formes actuelles ni les formes nouvelles.	D'accord	Pas d'accord	5
Pendant une période transitoire, on devrait enseigner les nouvelles formes et les actuelles, puis, après 10 ans, seulement les nouvelles.	D'accord	Pas d'accord	6

2.1. Présentation des résultats

En ce qui concerne la première question ouverte :

« *En évaluant les écrits de vos étudiants, quelles sont les principales difficultés que rencontrent vos étudiants lorsqu'ils écrivent ?* »

Tous les enseignants (38) ont présenté les erreurs de langue au premier rang, personne n'est intéressée à la forme alors qu'ils sont complémentaires.

- *Orthographe mal les mots*
- *Absence d'accord entre le sujet et le verbe*
- *Construction de longues phrases sans fin, ni de coordonnants entre les différentes propositions.*

Une seule enseignante qui a primé les problèmes d'interférences sur les erreurs orthographiques :

- *Des problèmes d'interférence de la langue Arabe sur le Français*
- *Pauvreté lexicale (ils ont du mal à trouver les mots qu'il faut pour s'exprimer)*
- *Ils ont également du mal à communiquer leurs idées (ce qu'ils veulent dire ne correspond pas forcément à ce qu'ils ont écrit)*
- *Ne connaissant pas l'orthographe de certains mots, ils font une transcription de l'oral*

On remarque que les erreurs orthographiques sont les plus commises par les étudiants (ils font une sorte de transcription de l'oral), viennent ensuite les problèmes d'interférence, la pauvreté lexicale et la méconnaissance du vocabulaire.

La deuxième question porte sur la grille d'évaluation des enseignants : « *Donnez-vous aux étudiants une grille d'évaluation dont les critères sont définis ?* »

Oui (08) mais quelques fois non (30)

Si oui, sont-ils définis par vous seuls ? (08)

En concertation avec les étudiants ?(00) Par une équipe pédagogique ? (00)

L'ensemble des enseignants (30 parmi 38) ne communiquent pas la grille d'évaluation aux étudiants. Nous nous sommes interrogée sur l'utilisation de cette grille. Pourquoi si peu

de collègues l'utilisent-ils ? Ne serais-ce pas un gain de temps et l'évaluation serait plus fiable ?

Huit (8) d'entre eux affirment par oui (mais ajoutent *quelque fois*) et leurs critères sont définis par eux-mêmes, ni en concertation avec les étudiants ni par une équipe pédagogique.

L'objectif de la troisième question est de classer les activités relatives à l'écrit de la plus indispensable (1) à la moins indispensable (4) afin de repérer la progression des étudiants.

- *Faire produire des textes régulièrement (10)*
- *Faire imiter des modèles (2)*
- *Faire des exercices de reformulation (20)*
- *Evaluer les textes en plusieurs étapes avec réécriture (4)*
- *Intercorrection entre étudiants (2)*

Pour la majorité des enseignants, c'est l'entraînement systématique à la reformulation qui remporte l'adhésion. Nous devons rappeler la difficulté de les pratiquer en classe en raison des effectifs lourds.

Les étudiants progressent rapidement à l'écrit, selon les enseignants, lorsqu'ils reformulent correctement (20 réponses, soit 52,63°/°), lorsqu'ils produisent des textes régulièrement (10 réponses, soit 26,32°/°), lorsqu'ils évaluent les textes avec réécriture (4 réponses, soit 10,53°/°), quant il y a intercorrection entre étudiants (2 réponses, soit 05,26°/°) et enfin quant ils imitent des modèles (2 réponses, 05,26°/°)

En ce qui concerne la question n°5 : « *si vous êtes au courant des « Rectifications orthographiques » de 1990, pouvez-vous situer la période où vous avez été informé la première fois du contenu de cette réforme ?* Trente (30) enseignants (soit 78,95°/°) affirment leurs méconnaissances des rectifications (« *je ne suis pas au courant* ») ; le reste, cinq (5) enseignants (soit 13,16°/°) disent qu'ils sont informés dans la période de 2005 à 2010 (la dernière période) et les trois(3) derniers enseignants (soit 07,89°/°) ont refusé de collaborer. Cela prouve même étant enseignants, confrontés aux problèmes de terrain, eux aussi comme les futurs enseignants ne sont pas informés des rectifications orthographiques.

La question n°6 suit impérativement la question n°5 : « *par quel canal était-ce ? C'est une question à choix multiples ; on a proposé aux enseignants cinq choix qui sont : direction et inspection, collègues, formation diplômante, formation continuée, médias, autre (Précisez).*

Trente (30) enseignants (soit 78,95%) ont refusé de répondre à cette question (leurs réponses négatives à la question 05 impliquent automatiquement des réponses négatives à la 6ème question). Pour les autres (trois enseignants (soit 07,89%) disent qu'ils sont informés par le biais des médias et les deux qui restent (05,26%) en contactant les collègues) et on n'a pas reçu des réponses des trois derniers enseignants ((07,89%).

En ce qui concerne la question n°7 : « *Estimez-vous connaître suffisamment le contenu de la réforme ?* »

Vingt huit (28) enseignants (73,68%) disent « non » et dix (10) seulement (26,32%) affirment par « oui ».

Les questions 8, 9, 10 et 11 ont pour objectif de se positionner vis-à-vis de l'application des rectifications orthographiques (notamment celles qui font problèmes) à l'enseignement. *Les professeurs enseignent-ils les formes recommandées ?*

On leur a proposé quatre simplifications (*la suppression de l'accent circonflexe sur le i et le u (épître, paraît, aout, voute...), la conjugaison des verbes en -eler et -eter(ficèle, renouvèle, feuillète...), le pluriel des noms étranger(scénarios, matchs...) et le pluriel des noms composés(verbe+nom, prép.+nom)(un sèche-cheveu, des sèche-cheveux...).* Les enseignants doivent ensuite se positionner en entourant le chiffre qui convient ; (1) pour « *J'enseigne la nouvelle orthographe* », (2) pour « *j'enseigne les deux orthographes* » et enfin (3) pour « *j'enseigne l'orthographe non réformée* ».

Pour le premier principe, tous les professeurs (100%) enseignent les deux orthographes, tandis que pour le principe 2 et 4 (questions 9 et 10) , 34 enseignants (soit 89,47%) sont pour l'enseignement de l'orthographe non réformée, quatre (4) seulement(soit 10,53%) sont pour l'enseignement de la nouvelle orthographe . En ce qui concerne le principe 3 (question 10), dix neuf (19) enseignants (50%) affirment qu'ils enseignent la

nouvelle orthographe et l'autre moitié, dix neuf (19) formateurs qui restent (50^o/°) disent qu'ils enseignent l'orthographe non réformée.

La dernière question a pour objectif de déterminer les différentes opinions des formateurs (d'accord ou pas d'accord) lorsqu'on parle d'organiser l'application des rectifications orthographiques dans l'enseignement. On leur a proposé trois choix :

- *Dans le primaire, on devrait enseigner seulement les nouvelles formes*
- *Dans toutes la scolarité, on ne devrait jamais considérer comme des fautes ni les formes actuelles ni les formes nouvelles*
- *Pendant une période transitoire, on devrait enseigner les nouvelles formes et les actuelles, puis, après 10 ans, seulement les nouvelles.*

En ce qui concerne la 1^{ère} proposition (question 12) ; 35 enseignants (soit 92,11^o/°) s'expriment en défaveur du principe, les trois (3) autres (07,89^o/°) l'approuve. Enfin, les opinions « pas d'accord » qui concerne la troisième proposition (question 14) prennent l'adhésion avec 38 enseignants (c'est-à-dire 100^o/°).

La 2^{ème} proposition (question 13) a trouvé une bonne majorité ; 34 enseignants (soit 89,47^o/°) sont d'accords contre quatre (4) seulement (10,53^o/°) qui étaient en désaccords.

3. Conclusion

A partir de l'analyse des deux enquêtes, nous avons remarqué que l'ensemble des enseignants et des étudiants n'était pas informé des rectifications de 1990, il ne connaissait même pas son contenu. L'orthographe est perçue comme une activité complexe ; les témoins ne veulent en aucun cas connaître suffisamment le contenu de cette réforme

En ce qui concerne la simplification des zones qui posent problèmes ; tous les étudiants étaient favorables aux tolérances car n'étant pas confronté aux difficultés de terrains et font partie de la nouvelle génération (celle du facebook) voulaient, en quelques sortes, chercher la simplification pour faciliter l'apprentissage de la langue. Les enseignants, quant à eux, étaient plutôt défavorables à l'application des nouvelles formes dans l'enseignement car ils

voient dans le Français l'histoire et la richesse. Appliquer ces nouvelles formes c'est le fait d'accepter l'appauvrissement de la langue, chose qui ne tolérait pas.

Ils veulent valoriser l'orthographe et son apprentissage et garder la beauté et la richesse de la langue (les lettres grecques en est un exemple). Ils craignent qu'une simplification conduise à une baisse du niveau des étudiants et pensent également qu'une réforme n'aurait pas de conséquence et les fautes orthographiques commises resteront

Toutefois, malgré les pourcentages différés, cités ci-dessus, les positions favorables restent majoritaires (notamment pour les futurs enseignants). Ceci s'explique à nos yeux par le fait que le français est une langue seconde, on ne se préoccupe pas de son histoire.

Un conflit de génération a été identifié entre formateurs et futurs formateurs (étudiants) ; les premiers reflètent la raison, ils aiment écrire comme ils avaient l'habitude de faire à l'école, préférant ainsi la difficulté qui conduit à la beauté et la richesse de la langue française ; les seconds reflètent le sentiment, ils préfèrent la simplification, écrire sans difficulté, corriger les anomalies et faciliter l'apprentissage de la langue. Ils veulent s'adapter à la modernité et s'ouvrir au monde pour acquérir plus d'information. La langue française est perçue donc comme un moyen de communication avec le monde, personne ne tient à cet élément important de l'unité culturelle francophone.

L'ensemble des témoins interrogés pensent également qu'une réforme doit être décidée par tous les pays francophones. Reste à diffuser son contenu à l'ensemble de la communauté pour leur donner plus d'informations et leur permettre ainsi de collaborer, chose qu'on voit impérativement nécessaire à réaliser en Algérie.

**Chapitre IV : La
place de
l'orthographe dans le
curriculum algérien
en français**

Introduction

Des recherches effectuées dans l'enseignement national³³ ont montré des insuffisances en pratiquant deux approches méthodologiques anciennes à savoir le dossier de langue et l'unité didactique.

Des réaménagements ont été effectués en Avril 2005, présentant la pédagogie du projet comme la méthode la plus convenable à combler les lacunes rencontrées sur terrain, basée sur le déroulement d'une « *recherche –démonstration –création* » menée par l'élève et guidée par l'enseignant.

Tout en favorisant l'interdisciplinarité et la collaboration, cette nouvelle démarche essaye de rendre les savoirs fonctionnels et émotionnels.

Comme notre recherche s'inscrit dans l'enseignement /apprentissage du français, nous avons jugé nécessaire d'éclairer quelques points ambigus dans cette nouvelle conception qui est basée sur l'approche par compétences.

Nous définissons ainsi les diverses activités et stratégies d'apprentissage puis nous montrerons leur rôle dans l'amélioration de l'écrit, surtout lorsqu'on parle ***d'orthographe, production des écrits et évaluation***

³³ Document d'accompagnement des programmes de la première année moyenne, direction de l'enseignement fondamental, Avril 2005.

1. Les programmes en français

1.1. L'ancien programme dans les trois paliers

L'enseignement de la langue française dans les trois cycles (primaire, moyen et secondaire) a connu différentes transformations, passant du dossier pédagogique (qui fait l'objet d'une présentation dans laquelle sont explicités des fondements théoriques et tout élément qui pourrait avoir une valeur pédagogique d'emploi) à l'unité didactique puis à la pédagogie du projet.

Les enseignants travaillaient en heures et chacune d'elles contenait deux activités.

En voici le déroulement du dossier, décrit dans le programme de français³⁴

1 ^{ère} heure : expression orale	40 mn
Exploitation	20mn
2 ^{ème} heure : lecture	40mn
Exploitation	20mn
3 ^{ème} heure : grammaire /syntaxe	
Leçon et exercices	60mn
4 ^{ème} heure : lecture	40mn
Exploitation	20mn
5 ^{ème} heure : lexique	20mn
Conjugaison	40mn
6 ^{ème} heure : Expression orale et écrite	
Phase de synthèse	60mn
7 ^{ème} heure : lecture suivie et dirigée	40mn
Exploitation	20mn
8 ^{ème} heure : expression écrite	
Préparation	40mn
Exécution	20mn
9 ^{ème} heure : heure et temps complémentaire	
Compte rendu- travaux dirigés	60m

Programme de français, 2^{ème} et 3^{ème} cycle, Mai 1998

³⁴ Document d'accompagnement des programmes de français, première langue étrangère, 2^{ème} et 3^{ème} cycles, direction de l'enseignement fondamental, Mai 1998.

Le dossier n'a pas permis aux enseignants du 2^{ème} et 3^{ème} cycles d'être autonomes dans leurs classes (temps insuffisant dans la pratique de chaque activité) d'où l'exigence d'emploi de nouvelles modifications ; on a préféré donc travailler avec l'unité didactique.

La notion d'unité didactique, contrairement à celle du dossier de langue (dans laquelle les « pièces » de diverses natures peuvent être versées), offre l'avantage d'éviter la prise en charge d'activités non significatives pour l'objectif terminal.

Chaque unité didactique visera le développement d'une compétence par des choix de contenus métalinguistiques (les apprentissages fondamentaux) et discursifs retenus sur la base de leur relation de complémentarité et de fonctionnalité.

Ainsi l'enseignement/apprentissage des points de langue sera mis en correspondance avec l'objectif de communication qui les investit, ce qui évitera l'atomisation des connaissances enseignées.

L'unité didactique était composée des activités suivantes (compréhension de l'écrit, lecture entraînement, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe, exercices de consolidation, lecture poésie, préparation de l'écrit, expression écrite, lecture suivie et dirigée) et dont l'aboutissement est **le compte rendu de l'expression écrite**, activité de travaux pratiques comportant des exercices de consolidation élaborés à partir de déficits dument constatés lors de la correction des productions écrites des élèves.

Cette remédiation se fera, bien entendu, en plus de l'amélioration textuelle collective (portant sur une production d'élève insuffisamment réussie) ou de l'élaboration collective et de l'auto-correction qui, de toute évidence, constitue les deux moments forts du compte rendu.

Du point de vue pédagogique, l'UD (l'unité didactique) permet d'éviter un enseignement parcellaire, désarticulé, atomisé, hors texte et d'installer chez l'élève une compétence de communication.

1.2. Le programme de la réforme

Les réformes appliquées en 2005 ont permis d'adopter une nouvelle pédagogie de projet. Le choix de cette pédagogie n'était pas aléatoire, cette dernière permet d'intégrer dans chaque séquence d'apprentissage savoir, savoir-faire et savoir-être.

L'apprenant devient acteur de la réalisation du projet ; il découvre, analyse, expérimente, se concerta avec les autres élèves, évalue.

1.2.1. Le projet au cycle primaire et moyen

Le projet est une nouvelle façon de travailler et de gérer le temps, l'espace, la classe et l'apprentissage. Il se donne pour objectif l'élaboration d'un produit, écrit ou oral : écrire un conte, organiser une exposition, réaliser un dépliant touristique pour sa ville...

Il est le cadre intégrateur dans lequel les apprentissages prennent tout leur sens. Il permet donc la maîtrise d'une ou de plusieurs compétences qui en sont le but ultérieur.

Il permet à l'élève de s'impliquer dans un travail de groupe et de recherche pour la réalisation d'un objectif collectif. Ce faisant, il est un facteur de socialisation et développe des savoirs-faire importants : savoir-faire une recherche, se documenter, écouter les autres, classer des informations...etc. Le projet se déroule en *séquences*, chaque séquence permet d'atteindre des objectifs d'apprentissage. Tous les objectifs convergent vers la réalisation du projet.

NB : Toutes les informations se rapportant au projet au cycle primaire et moyen ont été relevées du *Document d'accompagnement des programmes de la première année moyenne*, direction de l'enseignement fondamental, Avril 2005.

Décider d'un projet pour la classe suppose que soient pris en compte plusieurs paramètres : *l'effectif de la classe, son profil (faible, hétérogène...), sa personnalité (calme, agitée...), l'âge des élèves, leurs intérêts et les moyens dont on dispose.*

L'ensemble des projets menés sur une année équilibrera les dominantes orales et écrites.

Toutefois, certaines dérives ne sont pas à exclure. Citons par exemple :

- L'oubli des apprentissages individuels au profit de la réalisation collective ;
- L'émiettement des activités dont les élèves ne perçoivent pas la cohérence ;
Le trop long étalement dans le temps.
- Il faut donc que l'enseignant soit conscient que le produit à réaliser ne doit pas faire perdre de vue les compétences à maîtriser.

1.2.1.1. La séquence

La séquence est une étape d'un projet. Chaque séquence présente des objectifs d'apprentissages vers lesquels convergent des activités de lecture, d'oral et d'écriture. Ces objectifs sont évalués, au cours de la séquence de *façon formative* (l'enseignant s'assure que tous les élèves suivent et acquièrent les savoirs nécessaires à la poursuite de la séquence), en fin de séquence *de façon sommative* (une tâche complexe et individuelle permet aux élèves de faire la synthèse des acquisitions).

Dans toute séquence, et au cœur des diverses activités, se trouvent les moments de construction de la langue. Par exemple :

- *à propos de la description, on travaillera les adjectifs et leur pluriel ;
- *en travaillant une lettre, on s'arrêtera sur les problèmes d'énonciation et les pronoms ;
- *pour le récit, on travaillera à une mise au point sur les connecteurs et compléments de temps, etc.

1.2.1.2. Le travail en groupe

L'unité didactique préconisait un enseignement /apprentissage par les objectifs. La pédagogie du projet, elle, s'inscrit dans une logique socialisante et par conséquent favorise les apprentissages en groupes.

En premier lieu, une nécessaire interaction concerne les enseignants qui doivent se concerter pour la mise en place du dispositif pré-pédagogique. Celui-ci permet de s'interroger sur le choix des supports, des situations d'apprentissages, des activités et des procédés d'évaluation.

En second lieu, cette interaction concerne l'enseignant et les élèves en situation de classe.

La nouvelle organisation de la classe en binômes ou en groupes est très pertinente parce qu'elle permet une plus grande liberté de mouvements dans la classe, une plus grande communication entre enseignants et élèves, entre les élèves ainsi qu'un meilleur suivi des élèves en difficulté.

Un élève peut aider son camarade ayant présenté à un moment donné des problèmes d'assimilation. Cette réflexion est un véritable apprentissage de l'autonomie.

1.2.1.3. L'organisation des activités au cycle moyen

Les anciens programmes proposaient déjà une pratique de la langue à travers différents types de textes. Au cours des quatre années au collège, narration et argumentation s'équilibreront dans des pratiques décloisonnées qui intégreront souplement activités d'oral, de lecture et d'écriture, en les articulant.

En première année, la narration occupe une place prépondérante. Mais les autres pratiques discursives (description, explication, argumentation, injonction.)ont toutes leur place, chaque année, dans l'étude de français.

En 2^{ème} année, une grande place sera accordée à la description, sous toutes ses formes et dans la diversité des textes (description objective ou subjective, description au service d'une explication, d'une argumentation, dans un texte documentaire, etc.)

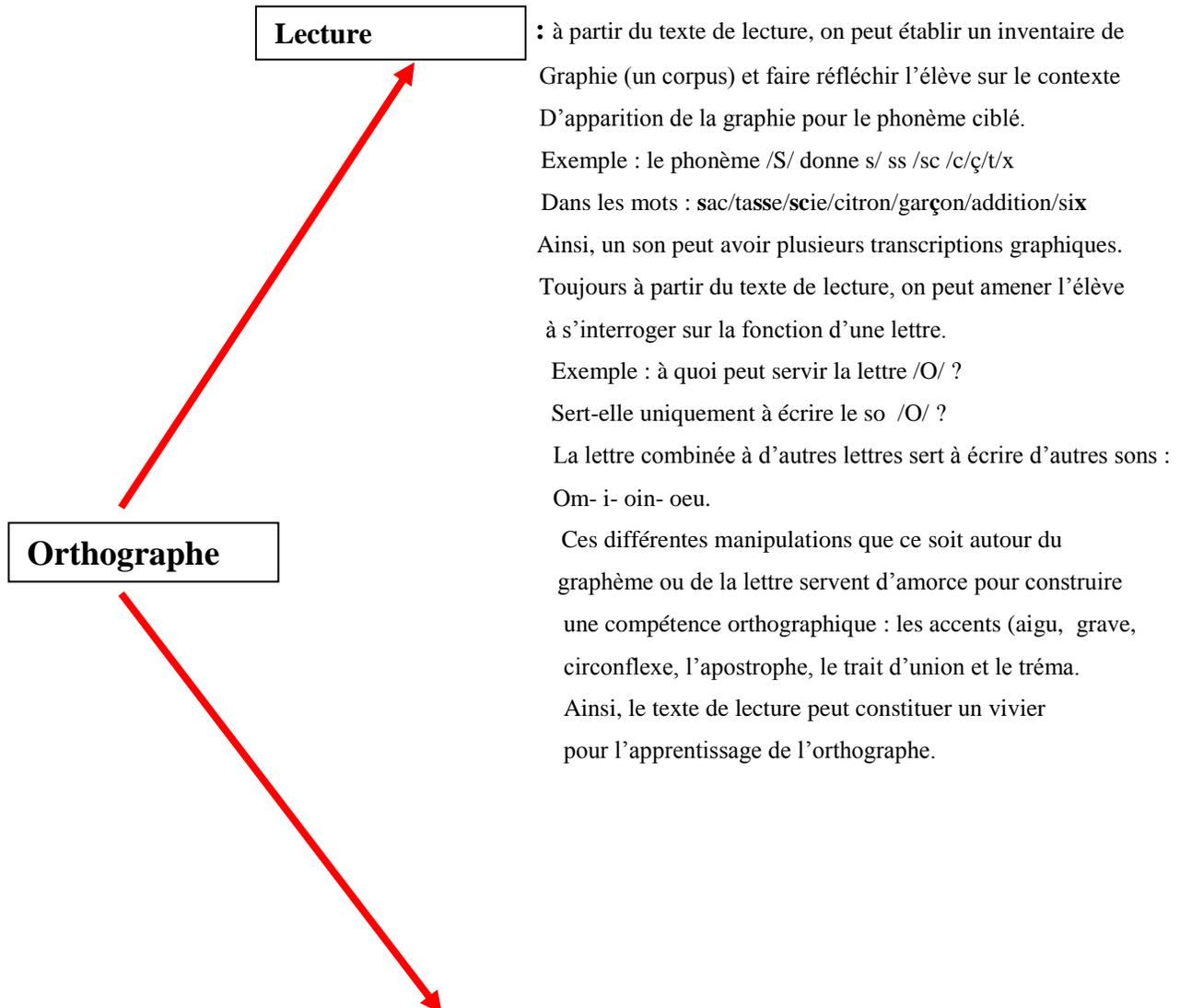
En 3^{ème} année, la prépondérance sera donnée à l'explication, et en 4^{ème} année à l'argumentation.

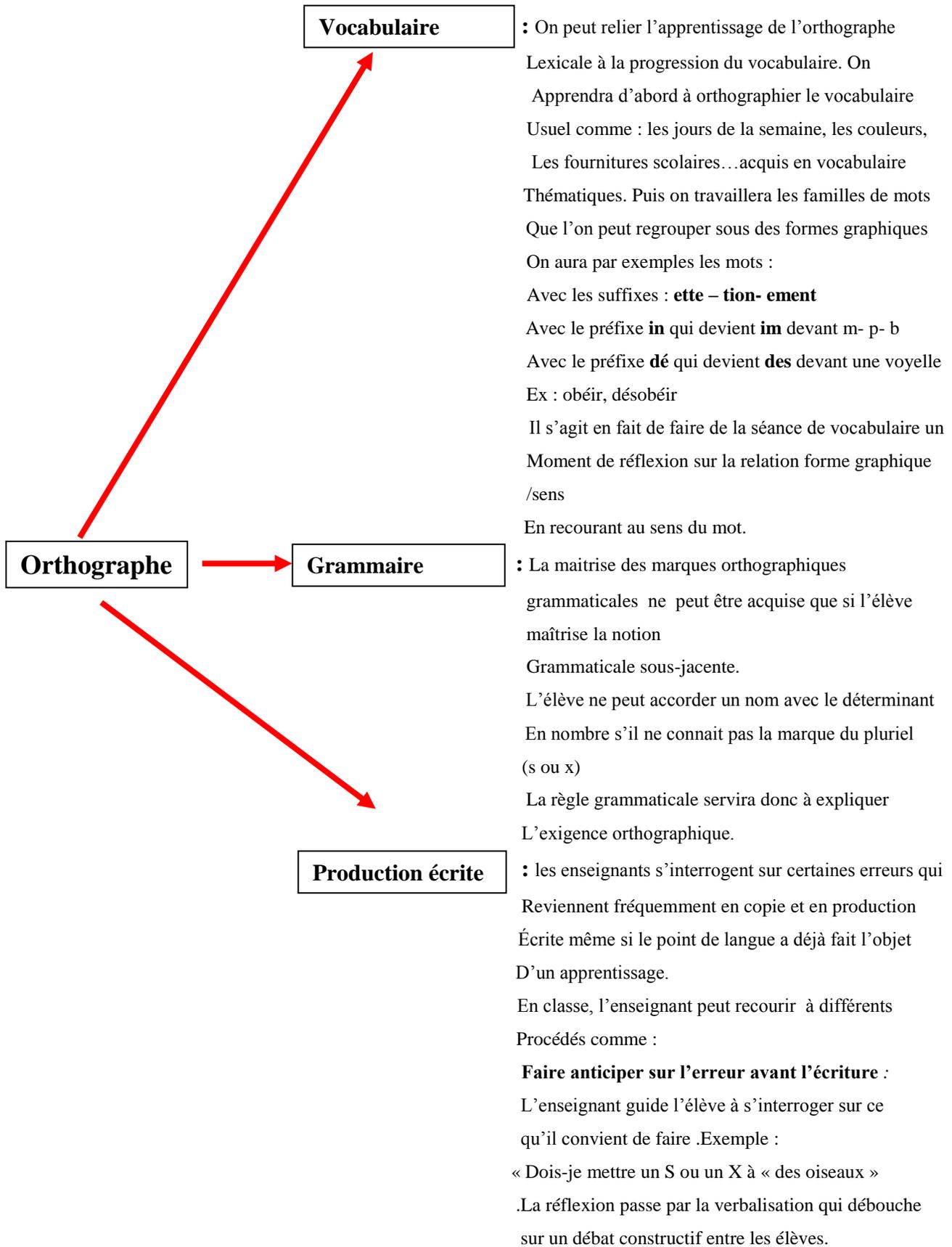
Ainsi, au cours des quatre années de l'enseignement moyen, les types de textes les plus divers seront étudiés, mais la priorité ne sera pas la même suivant le niveau.

1.2.1.4. La place de l'orthographe dans les différentes activités

Parmi les apprentissages linguistiques introduits figure l'orthographe qui fait l'objet d'un enseignement explicite comme la grammaire, le vocabulaire et la conjugaison.

La construction du système de l'orthographe ne peut se faire sans une articulation avec les différentes activités langagières.





Faire repérer l'erreur dans une production écrite :

L'enseignant aide l'élève à repérer l'erreur en la

Signalant par un code établi en commun.

Grâce à ce code, l'élève repère la nature de l'erreur

.EX : pour l'accord sujet/verbe, on aura : AC S/V.

L'élève apporte alors la correction nécessaire.

Ainsi chaque élève agit sur ses propres erreurs et finit par trouver une autonomie de correction.

Pour que l'élève acquière un savoir sur le système orthographique du français, l'enseignant doit :

- Savoir distinguer les types d'erreurs

Pour proposer un ou des exercices

Par rapport au domaine qui n'est pas encore maîtrisé.

-Intégrer et relier l'orthographe aux autres

Activités de lecture, expression écrite....

L'orthographe maîtrisée devient un outil

Au service de l'expression écrite de l'élève.

1.2.1.5. La gestion de temps

Le travail en projet, l'enseignement différencié, l'apprentissage personnalisé impliquent une gestion totalement différente de l'espace et du temps.

Il est important que l'enseignant soit formé à gérer le temps imparti aux différentes activités, ainsi que les conditions dans lesquelles les élèves apprennent (bruit, mouvement, disposition des tables et des chaises.....).

Prévoir les moments du projet précède sa mise en œuvre (la phase de planification).

L'enseignant doit déterminer :

- le nombre des séquences dans un projet (**de 3 à 7**)
- la durée de chaque séquence (**5 à 6 heures**)
- les délais de réalisation du projet (**de 3 à 6 semaines**).

Le temps imparti pour une séance n'est pas obligatoirement de **60** minutes ; il peut être de **30** minutes uniquement. Parallèlement, la séance peut s'articuler autour d'une activité

dominante et d'une activité complémentaire. Donc, quel que soit l'approche adoptée par l'institution éducative, le professeur demeure le concepteur, le planificateur et le guide. Il doit gérer le temps à sa manière et l'adapter à la réalité de sa classe et aux moyens dont il dispose.

1.2.2. Le projet au lycée

Similairement, le projet au lycée, pour toutes les filières, suit ceux du primaire et du moyen. C'est un ensemble didactique ouvert où le professeur et l'élève pourront puiser les matériaux nécessaires qui leur serviront à réaliser le programme.

Plusieurs activités se combinent à la réalisation du projet, on trouve entre autre³⁵ :

- ✓ Des activités de compréhension qui ont pour objectif de préparer les apprenants à donner du sens aux messages qu'ils perçoivent.
- ✓ Des activités de langue sous forme d'exercices d'acquisition et de consolidation.
- ✓ Des activités d'expression qui favorisent le réemploi des savoirs et des savoir-faire acquis à travers des situations réelles ou fictives.
- ✓ Des activités de recherche (pour en savoir plus !)
- ✓ Des activités complémentaires pour le renforcement des acquis et l'initiation à la lecture des textes longs.
- ✓ Des activités créatives

Cet ensemble d'activités se déroule dans des séquences d'apprentissage intégrées dans des projets didactiques dont la thématique vise les savoirs civilisationnels. Elle se justifie par le fait que l'apprenant est invité à une réflexion sur les problèmes de la citoyenneté et des mutations que nous réserve le monde de demain.

Pour ce qui est de l'orthographe, il n'existe pas dans les trois manuels scolaires de français des activités centrées sur l'orthographe (comme on l'a déjà vu précédemment dans l'unité didactique). Les activités dites de langue suivent la thématique du projet. Voici ci-dessous un exemple tiré du manuel scolaire de la deuxième année secondaire

³⁵ ZEGRAR, B - BOUMOUS, A- BETAOUAT, R, *français deuxième année secondaire*, office national des publications scolaires, 2014-2015

Le contenu du livre conforme à l'arrêté ministériel n°38 du 26/11/ 2009

Il y a quatre projets :

Projet 1 : concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque (exposer pour présenter un fait)

Les séquences sont en nombre de trois :

- Présenter un fait, une notion, un phénomène.
- Démontrer, prouver un fait.
- Commenter des représentations graphiques et / ou iconiques

Projet 2 : mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanistes (argumenter pour plaider une cause ou la discréditer)

Le projet englobe trois séquences :

- Plaider une cause
- Dénoncer une opinion, un fait, un point de vue
- Débattre d'un sujet d'actualité.

Projet 3 : présenter le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves, pour faire partager vos idées, vos aspirations.

C'est le fait de relater pour informer et agir sur le destinataire (il s'agit de réaliser un reportage touristique et le récit de voyage) et / ou relater pour se représenter un monde futur (il s'agit de rédiger la nouvelle d'anticipation).

Le projet est divisé en quatre séquences :

- Rédiger un récit de voyage.
- Produire un texte touristique à partir d'un reportage.
- Rédiger un texte d'anticipation.
- Imaginer et présenter le monde de demain.

Projet 4 : mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir (classes de lettres)

Il s'agit de dialoguer pour raconter, l'objet d'étude est le discours théâtral.

Les séquences sont en nombre de trois :

- Scénariser un texte.
- Elaborer une saynète à partir d'une bande dessinée.
- Transposer un récit en dialogue.

Prenant l'exemple du premier projet (exposer ou présenter un fait) ; toutes les activités de langue suivent le thème du projet. Pour ce qui est de la première séquence, on a fait le point sur la tournure présentative au service de l'explication, l'emploi des mots génériques ou spécifiques, la progression thématique puis condenser l'information (apprendre à apprendre des notes).

On trouve dans la deuxième séquence : le vocabulaire du raisonnement, expression de la cause et de la conséquence et les champs lexicaux.

La troisième séquence englobe : les reformulations explicatives, l'usage d'un mode non personnel (le gérondif) et l'emploi du conditionnel.

Le projet est clôturé par l'usage d'une fiche d'auto-évaluation pour écrire une explication scientifique.

1.3. Conclusion

Les manuels pédagogiques destinés aux professeurs du secondaire ont montré la particularité de servir l'outil didactique à toutes les filières du secondaire issues de restructuration de l'enseignement secondaire général et technique, à savoir six filière³⁶:

1. Langues étrangères : 5 heures hebdomadaires par semaine
2. Lettres et philosophie : 4 heures
3. Sciences expérimentales : 3 heures
4. Mathématiques : 3 heures
5. Gestion- Economie : 3 heures
6. Technique Mathématique : 3 heures

Comme nous venons de le constater, l'horaire attribué à l'enseignement de français est très insuffisant pour en faire une bonne base. Certes, il faut multiplier ces heures d'apprentissage pour une meilleure maîtrise de cette langue.

L'apprentissage de l'écrit – production, selon les concepteurs du manuel³⁷, suppose la maîtrise de la discipline notamment le fonctionnement de texte, mais aussi la reconnaissance de :

³⁶ Office national des publications scolaires (avril 2005), *Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs de 2^{ème} année secondaire*.

- ✓ L'erreur comme indice d'apprentissage ;
- ✓ L'importance du paramètre communicationnel dans la compréhension du fonctionnement de la langue ;
- ✓ L'écrit comme lieu privilégié de transfert.

Le professeur doit rechercher les activités qui permettront aux apprenants de travailler sur les trois plans (pragmatique, syntaxique et sémantique), il doit faire comprendre aux apprenants qu'un texte est un acte de communication : il est écrit dans un but, à un lecteur particulier et doit avoir une présentation particulière. C'est pourquoi le professeur doit recourir à des situations de communication authentiques en concevant des projets d'écriture véritables avec un enjeu et un destinataire précis.

Ainsi la formulation du sujet de l'expression écrite devra comporter : l'intentionnalité qui doit guider la réalisation de l'écrit, les éléments de la situation de communication et l'objet du discours.

Les apprenants seront aidés par l'ensemble des activités de communication ou de structuration de la langue que le professeur leur proposera tout au long du projet. L'apprentissage est porté donc sur l'étude de la langue et son fonctionnement à l'intérieur des discours. Par exemple : Etudier une activité de langue (le participe passé) à travers la poésie

La porte que quelqu'un a ouverte

La porte que quelqu'un a refermée

La chaise ou quelqu'un s'est assis

Le chat que quelqu'un a caressé

Le fruit que quelqu'un a mordu

La lettre que quelqu'un a lue

La chaise que quelqu'un a renversée

La porte que quelqu'un a ouverte

La route ou quelqu'un court encore

Le bois que quelqu'un traverse

La rivière ou quelqu'un se jette

L'hôpital ou quelqu'un est mort

Jacques Prévert « Paroles », ED. Gallimard, 1946

³⁷ Ministère de l'éducation national (Avril 2005), *Document d'accompagnement du programme, 1^{ère} année secondaire.*

Les erreurs des apprenants seront exploitées et le professeur ressoudra ces problèmes par l'adoption d'une démarche efficace et non pas par des exercices identiques et fastidieux. La classe constituera donc un atelier d'écriture, lieu d'échange, où les textes et supports divers circuleront, seront observés, comparés et parfois complétés et améliorés.

Dans tous les cas, l'enseignant doit adapter sa démarche aux capacités de ses apprenants et ainsi de ménager au cours de la séquence, des pauses pour l'étude de la langue qui aboutiront à des mises au point écrite portant sur des notions abordés.

Chapitre V :

Propositions

Au cours du questionnaire destiné aux étudiants universitaires de langue française, j'avais demandé de définir le mot « orthographe ». *Pour vous l'orthographe c'est avant tout...Des leçons ennuyeuses, La partie importante de la langue française, Des mots qu'il faut savoir écrire, Une matière qui apprend à rédiger des textes ou des règles à apprendre par cœur.*

Les réponses nous ont permis de constater que l'orthographe est connotée de deux façons différentes : elle peut tout d'abord être associée à la règle et plus spécifiquement à la conjugaison et elle peut en outre signifier l'écriture du bon son.

Ces définitions sont révélatrices des difficultés individuelles des étudiants ; les uns associent orthographe et écriture, les autres ont de grosses difficultés avec la conjugaison. Dans tous ces cas, I. Rossignol (1998 : 25) affirme que « *même s'ils ont leurs particularités, on retrouve l'idée que l'orthographe est nécessaire à l'écriture. Sa mauvaise maîtrise est donc facteur d'obstacles* ».

A partir de l'analyse de ces obstacles, nous essayerons de proposer un certain nombre de suggestions susceptibles de renforcer et remédier aux difficultés que nous avons rencontrées.

Celles-ci englobent quatre parties : l'enseignement de l'orthographe et le retour à la dictée, l'enseignement rénové de la phonétique, l'évaluation (l'utilisation d'une typologie d'erreurs la constitution des fiches de vocabulaire orthographique à partir des erreurs) et notre proposition personnelle de simplifier la langue française

1. L'enseignement de l'orthographe

L'orthographe est un instrument de sélection sociale, les étudiants préfèrent ne pas écrire plutôt que montrer un écrit avec des fautes et être jugés en conséquence. La règle n'avait jamais été mentionnée comme un remède possible à leurs difficultés. Il faut que chacun élabore ses stratégies personnelles.

Si l'on veut enseigner l'orthographe, il faut, selon J.P.Simon (1998 : 23), mettre en place les aspects pédagogiques, c'est-à-dire mettre à sa place la dictée non seulement comme

contrôle mais aussi comme outil d'apprentissage et accepter de faciliter son apprentissage en intégrant les aménagements de l'orthographe française de 1990 dans l'enseignement.

La dictée est considérée comme l'exercice d'attention et de mémoire par excellence. Elle reste, sous la forme d'une dictée de texte d'auteur, le moyen d'évaluation et de sélection privilégié des examens et concours.

On a plusieurs types de dictée ; la plus utilisée est dite de contrôle, les autres types sont différenciés par les unités concernées (syllabes, mots, groupes de mots, phrases, textes) ou par les modalités de présentation : dictée préparée, commentée ou assistée, abrégée (seules certaines phrases du texte sont dictées), dictée à trous, à choix multiples, auto-dictée ou encore dictée dialoguée. Toutes ces variantes de la dictée peuvent, sous certaines conditions, se concevoir comme des dispositifs favorisant l'exercice de l'attention réfléchie sur les faits graphiques.

La situation de dictée pourrait ainsi être conçue d'une part comme la diction d'un écrit à transcrire, avec le souci de faire mémoriser des formules et des schémas textuels, d'autre part comme un exercice d'oralisation de l'écrit, préparant à la référenciation de l'écrit à l'oral. (Ducad, 1995 : 208)

En France, la dictée est proposée au début d'année pour mesurer la part de l'orthographe chez l'élève dans la classe, activité presque inexistante dans les classes algériennes notamment pour les niveaux avancés. Pour cela, quelques professeurs de langue française ont proposé une dictée d'évaluation issue d'un manuel de rattrapage orthographique³⁸, susceptible de provoquer un certain nombre d'erreurs préalablement typées.

Ils ont prévu les élèves que la dictée ne serait pas notée après qu'elle a été effectuée, afin d'évaluer leurs compétences en situation de concentration, ce qui constitue une attitude à

³⁸ Paquet- Coupin .A .-M, Paquet, A. (1987), *De l'exercice oral à la dictée. Méthode de rattrapage orthographique*, C.R.D.P. d'Amiens,

double tranchant : en effet, le stress se substitue pour beaucoup à la concentration, induisant des erreurs qui ne seraient pas commises dans d'autres circonstances.

La dictée portait uniquement sur l'orthographe grammaticale, c'est d'elle seulement qu'ils ont tenu compte pour l'évaluation chiffrée.

Les erreurs se regroupaient en huit catégories : Accord s/ v (1), accord adjectifs et participes passés (2), confusion entre imparfait/ participe passé/ infinitif (3), terminaisons du présent de l'indicatif (4), confusion entre verbe et participe (5), confusion entre se/ce (6), confusion entre ses/ ces/ c'est/ ses/ sais (7), confusion des homophones : a/à, on/ ont, est /et, sont/ son.

La communication des résultats obtenus aux élèves a été l'occasion d'insister sur la fragilité de certaines structures de la langue et ainsi de les déculpabiliser. Leurs erreurs, d'autres les commettaient : bonne base de départ pour apporter une correction progressive.

On partage également l'avis d'Isabelle Rossignol (1998: 26) : elle propose de passer par l'énonciation, c'est-à-dire, si l'on se place désormais du point de vue de l'enseignant ou du formateur, qu'il faut passer par l'écoute. Cette écoute implique de suspendre le réflexe trop souvent hâtif de la correction. Corriger et évaluer trop tôt empêche de découvrir et de comprendre les fonctionnements des apprenants. Corriger et évaluer trop tôt permet surtout de considérer comme faux ce qui est en train de se chercher, de s'élaborer, de se construire.

Il faut que tout enseignant dépasse la notion de fautes et d'instaurer celle, plus formatrice, d'erreur.

Nous proposons donc l'enseignement de l'orthographe à l'université comme une matière séparée ou intégrée dans des modules de langues. Plusieurs chercheurs se préoccupent de l'amélioration de son enseignement. N. Catach, par exemple, a souvent dénoncé les insuffisances des méthodes et des exercices traditionnels, des fausses règles assorties de nombreuses exceptions, etc. (1989). Elle a été à l'origine d'une typologie des

erreurs d'orthographe, qui a été adaptée et simplifiée pour que les élèves puissent l'utiliser en autocorrection.

J.C Pellat (1998 : 126) explique qu'on pourra également construire avec les élèves une démarche de recherche active pour les aider à mieux comprendre le fonctionnement de l'orthographe (on peut, par exemple, étudier dans un texte les différentes valeurs des graphèmes polyvalents : transcription de phonèmes, marque de pluriels nominaux, etc.). Enfin, la description de l'orthographe aide à mieux comprendre les mécanismes d'apprentissage de la lecture : une lecture efficace est une lecture « généralisée », intégrant les différentes composantes et relations, par opposition notamment à une lecture bilatérale (oralisée ou semi-oralisée), qui est fondée sur la seule relation entre les formes écrites et les formes orales, négligeant les autres dimensions de l'orthographe.

En plus de son enseignement, on propose également de l'évaluer à l'université, chose qui est déjà faite à l'école d'ingénieurs **ECE Paris**, qui pilote chaque année depuis 2007 une dictée sous forme de challenge destinée aux scientifiques et aussi réalisée au département de français de l'université Lari ben m'hindi, d'oum el bouaghi sous l'intitulé de « dictée gigantesque », en début de l'année 2019. Le succès, comme les fautes, était au rendez-vous.

2. La typologie des erreurs : un outil d'évaluation

La typologie des erreurs est avant tout une classification des *lapsi linguae* (erreurs de langues) ou des *lapsi calami* (erreurs de plume). (Catach, 1989 : 59- 60). C'est un outil de référence pour l'activité métalinguistique ; on doit entraîner les apprenants, de façon progressive, avec des grilles évolutives, à observer et à classer les erreurs signalées par l'enseignant³⁹. Voici quelques pistes de recherche possibles, à des niveaux de compétence différents, proposées par (Ducard, 1995 : 221) :

- Le repérage des erreurs peut se faire très tôt par une simple mise en correspondance des formes graphiques avec les formes orales correspondantes (mot,

³⁹ Des grilles simplifiées se trouvent dans le numéro spécial de *L'Ecole des lettres* consacré à « L'orthographe » (n°12, mai 1990).

syllabes, phonogrammes) pour vérifier leur adéquation ou non, ou de façon encore plus élémentaire, la présence ou l'absence d'un segment écrit pour la transcription d'un segment oral, ;

- On peut également demander à des apprenants en début d'apprentissage de localiser leurs erreurs (au début, à la fin, à l'intérieur) dans la copie ou l'écriture de mots en comparaison avec les modèles normés ;
- Cette observation sera liée par la suite à l'identification des classes grammaticales : relever et compter les erreurs sur les noms, les adjectifs, les verbes, etc. ;
- Un travail sur les chaînes d'accord dans le groupe nominal et dans la relation sujet- verbe, au moyen d'un fléchage ou d'un codage des marques de genre ou de nombre, mettra en évidence les rapports formels de solidarité entre les termes de la phrase.

En plus des typologies simplifiées qui sont parfois proposées pour mener des travaux de groupe sur la classification des erreurs, leurs traitements statistiques et qualitatifs : par élève ou par classe ; ponctuellement ou sur une période donnée ; pour comparer les erreurs dans différentes situations d'écrit et différents types de textes. Nous proposons aussi :

2.1. La constitution des fiches de vocabulaire orthographique

A partir des erreurs et nous présenterons ici la méthodologie de D. Ducard (1995 : 223).

- Le tableau des graphies sera élaboré à partir des archigraphèmes, qui serviront d'entrées pour chaque série de fiches. Une fiche correspondra à un phonogramme et les mots collectés seront classés d'après la place du graphème dans le mot.
- On peut également prévoir des fiches spéciales pour les consonnes doubles, les lettres finales muettes, les lettres muettes internes (lettres historiques et étymologiques).
- Les problèmes relevant de la morphologie lexicale donneront lieu à une recherche et à une analyse, plus ou moins exhaustive selon le niveau des apprenants, de la formation des mots et à un regroupement par séries selon les éléments

découverts : une fiche pour chaque préfixe, chaque suffixe et pour le radical. Les mots se retrouveront ainsi sous des entrées variables, dans des fiches distinctes.

Exemple : une erreur telle que « *s'atarder* » conduit, à partir de la forme correcte, à une recherche des mots de la famille lexicale de « tard », à la notation de la liste des mots en question et à la consignation de « attarder » dans une fiche dont l'entrée sera le préfixe AT- (l'une des formes du préfixe A-). Le mot pourra également figurer dans l'une des fiches sur les consonnes doubles, à l'entrée –TT-.

- Une liste des mots homophones sera établie/ les homophones lexicaux seront notés dans des contextes variés (contexte où le mot a été rencontré ou produit et contexte donné par un dictionnaire ou trouvé dans un autre exemple de phrase) ; les homophones grammaticaux devront être distingués par des contextes différenciateurs, mais ils devront être accompagnés de termes de substitution et de commentaires servant à les identifier (ce = cela : reprise de ... , ou = ou bien : choix, alternative, etc.)⁴⁰.
- Le classement des problèmes appartenant au secteur de la variation du verbe se fait à partir de la désinence sur laquelle porte l'erreur, et non pas par « temps » comme dans un ouvrage de consultation. Le verbe conjugué sera copié dans son contexte d'origine, avec une analyse des marques de conjugaison : temps- modes, personne, nombre. Là encore il faudra différencier les homophonies verbales : une entrée pour « - er » distincte de l'entrée « -é(e)(s) » ; celle- ci sera d'ailleurs rapprochée des entrées « -i(e)(s), - u(e)(s), ... » des participes passés, avec des sous-entrées :

Nom + part. Passé ; être + part. Passé ; avoir + part. Passé.
- Les phénomènes d'accord seront distingués selon qu'il s'agit de la variation de type nominal (genre, nombre) ou de la relation sujet- verbe (personne et nombre, genre pour le participe passé) . On mettra en évidence les chaînes d'accords dans les groupes ou les phrases avec un codage ou un fléchage particuliers. Il est également possible d'y joindre des procédés de vérification par substitution.

⁴⁰ On pourra se reporter à l'ouvrage de consultation *Le Robert et Nathan, Orthographe*, (Nathan, 1995) qui indique les procédés que l'on peut utiliser, notamment pour distinguer les homophonies.

Il faut noter que traditionnellement le couple « fautes d'usage »- « fautes grammaticales » a fait place à la trilogie suivante : erreurs qui « altèrent la substance phonique d'un mot, parce qu'un phonème est inexactement perçu ou transcrit (par exemple : *éclantine* au lieu de *églantine*) » ; erreurs qui « altèrent la physionomie graphique d'un mot, parce que le rédacteur omet, ajoute ou modifie des éléments (par exemple : *exceptionnel*, *appercevoir*, *défence*) ; erreurs qui « altèrent la forme qu'un mot devait revêtir selon son emploi, parce que des règles d'accord sont transgressées (par exemple : les jeux de cartes *auxquelles* elles se plaisent , la chance qu'il a *eu*) ».

Nina Catach, avec son équipe, a établi une typologie des erreurs fondée sur l'analyse de l'orthographe en secteurs, qui a largement été utilisée et adaptée pour l'enseignement. La première typologie se présentait comme un tableau classificatoire avec un codage des erreurs précis mais complexe⁴¹

La typologie est évidemment modulable selon l'âge des apprenants et les niveaux de classe. On retiendra notamment le regroupement des erreurs par secteurs orthographiques. Un secteur qui rassemble tous les problèmes analogues relativement à un domaine (phonographique, morphographique, logographique). On sait par exemple que les points qui restent les plus sensibles au cycle moyen (collège) concernent le secteur des formes verbales, donc le domaine de la morphologie, avec des erreurs persistantes dues à l'homophonie des désinences.

Donc on ne peut négliger l'utilisation d'une typologie des erreurs comme outil de référence pour mener des activités de repérage et de classement, qui ne doit certainement pas se réduire à l'application formelle d'une grille et d'un code préconstruits. Elle s'inscrit dans une pratique interactive du questionnement orthographique (élève- enseignants et élèves entre eux) et n'est qu'un aspect de la formation à un comportement métalinguistique.

⁴¹ Voir N. Catach, D. Duprez, M. Legris. (1980), *L'enseignement de l'orthographe*, Dossiers didactiques, Nathan, p. 13- 21.

Nous proposerons aussi des pistes didactiques qui pourraient améliorer les compétences orthographiques des apprenants. Nous nous intéresserons principalement aux erreurs phonétiques qui sont les plus commises dans notre corpus.

3. L'enseignement de la phonétique

Bien qu'il existe le module de phonétique à l'université algérienne mais la non maîtrise de son enseignement ainsi que l'hétérogénéité des programmes présentés dédiés à la correction phonétique conduisent les enseignants à utiliser des exercices isolés portant sur des textes écrits. Les inconvénients de ces types d'exercice est le fait de négliger le rôle important du contexte et les aspects prosodique de la langue française.

Ainsi, pour aider les étudiants Algériens à surmonter leurs difficultés phonétiques, nous leurs présenterons deux méthodes les plus répandues dans les pays francophones, à savoir la méthode articulatoire et la méthode verbo-tonale

3.1. La méthode articulatoire⁴²

La méthode articulatoire de correction phonétique (désormais MA) était déjà utilisée avant l'apparition de la méthode verbo-tonale et son succès ne s'est jamais démenti jusqu'à nos jours même s'il repose sur des résultats et appréciations souvent contestables.

Dans les années 1970-1980, les manuels de phonétique corrective étaient bâtis autour des consignes « Ecoutez »/ « Répétez »/« Comparez »/ « Lisez » combinées de différentes façons. Pour acquérir un son donné, ils proposaient des exercices consistant à reproduire des suites de mots isolés, de mots se distinguant selon le principe des oppositions phonologiques, de phrases contenant généralement plusieurs occurrences du son concerné. Ces exercices comportaient souvent de nombreux exercices structuraux.

⁴² Billière et al. (2013). URL : <http://W3.uohprod.univ-tlse2.fr/ UOH- PHONETIQUE- FLE/Intro seq1 2 3 4.html>, consulté le 15/03/2020 à 14 heures 30.

Depuis la fin des années 1980, les ouvrages de phonétique corrective présentent un contenu et une forme différents, plus motivants et séduisants que leurs prédécesseurs. Les activités ont été regroupées autour de cinq grands thèmes :

- ✓ Exercices de perception et de discrimination auditive
- ✓ Exercices de répétition/intégration sur la base (de mots isolés, de courtes phrases, d'exercices structuraux, de micro-dialogues, de comptines et de poèmes
- ✓ Exercices de sensibilisation au rythme, à l'intonation et à des particularités du français oral : phénomènes de liaison, d'élision, d'assimilation.....
- ✓ Exercices portant sur la relation phonie/graphie, avec ou sans tableaux explicatifs.
- ✓ Activités ludiques diverses.

Pour pratiquer la méthode articulatoire, il faut que l'individu possède une connaissance explicite de l'articulation d'un son pour pouvoir bien le prononcer.

Les exercices vont généralement du plus simple au plus complexe. Ainsi, pour travailler le /Y/, on passera par différentes étapes :

- ✓ Sons isolés : son cible prononcé seul : [y], [y], [y]..., son cible opposé à un autre son « voisin » : [y]- [u] ; [y] – [i]...
- ✓ Sons dans syllabes isolées : [y] seul ([sy], [by], [vy], [ly]...), [y] en opposition avec un son « voisin » : ([sy]- [si], [sy]-[su]...)
- ✓ Sons dans des mots isolés : (moulu, fourbu, rendu, mur, parure...), [y] en opposition avec un son « voisin » : li, lu, loup...
- ✓ Sons dans des membres de phrases : le lustre, un mur, j'ai vu...
- ✓ Sons dans des phrases complètes : le lustre est suspendu, il s'est heurté à un mur, j'ai vu ce film la semaine dernière...

On reproche à cette méthode son aspect théorique, répétitif et monotone et qu'elle ne tienne pas compte entre les deux systèmes phonologiques (la langue cible et maternelle) ; pourtant, prononcer les sons d'une langue étrangère nécessite pour l'apprenant de pouvoir les distinguer de ceux de sa langue maternelle, ainsi que de pouvoir les distinguer dans leur spécificité (Renard, 1979 : 30). Cette méthode est intemporelle, elle n'a subi aucune

évolution depuis des décennies. Ce sont toujours les mêmes schémas qui sont proposées, les mêmes commentaires qui prévalent. Enfin, elle néglige le processus de perception et le facteur prosodique (le rythme et l'intonation).

3.2. La méthode verbo- tonale⁴³

A l'inverse de la méthode articulatoire, la méthode verbo – tonale, ne propose pas de cours théoriques et favorise toujours l'apprentissage en situation. La correction phonétique ne s'impose pas, elle se négocie ; on donne plus de liberté aux apprenants qui n'osent plus ouvrir la bouche par crainte de commettre telle ou telle erreur phonétique ou encore de paraître ridicule devant ses pairs et on gagne énormément de temps et d'énergie.

Elle permet un suivi personnalisé et rentable car il montre à l'élève que l'enseignant se préoccupe de son cas particulier et il assure un traitement plus rapide de l'erreur. La séance de 30 minutes est alors rentabilisée au maximum

Elle permet de travailler le rythme et l'intonation de la langue cible, et sensibilise progressivement les apprenants aux sonorités de la L2 par une patiente « rééducation de l'oreille », en réalité, du cerveau. La progression phonétique n'est pas linéaire, elle obéit à un schéma davantage chaotique et tourmenté. Elle demande donc du temps, de la patience et de la bonne volonté, tant de la part de l'apprenant que de l'enseignant.

Partant de l'idée que l'erreur phonétique en L2 est naturelle et que l'élève n'a pas à être sanctionné, la méthode verbo- tonale préconise la maîtrise des sons étrangers par approximations successives. Il ne s'agit pas de prononcer correctement le son problématique mais d'apprendre des bonnes habitudes perceptives responsables des productions correctes à coup d'essais et d'éviter ainsi l'erreur. C'est cette méthode qu'on a choisi pour corriger les erreurs phonétiques de nos étudiants car elle part des erreurs des apprenants et proposent des solutions (activités).

⁴³ INTRAVAIA, P. (2000, 2003, 2007) *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal* Didier Érudition, Paris et CIPA, Mons, 284p.
Site internet: [www.http://Intravaia-verbotonale.com](http://Intravaia-verbotonale.com)

Nous partageons l'idée d'Amokrane .S (2006 : 448) à propos de la réintroduction de la phonétique corrective dans l'enseignement à l'université. Selon l'auteure « le niveau phonique représente une véritable source de problème pour la transcription aussi bien des phonogrammes que des homophones ».

Il est courant de trouver les quatre étapes du traitement de l'information suivantes (Ling, 1963 cité par Vinter, 2005) : 2 étapes perceptives (la détection et la discrimination) et 2 étapes cognitives (la reconnaissance « liste fermée d'items », l'identification « liste ouverte d'items » et la compréhension).

- ❖ **La détection** : est l'habileté à répondre différemment à la présence ou à l'absence d'un stimulus. Cette compétence est à la base de tout processus d'apprentissage par l'écoute ; l'enfant prend conscience de l'existence du son, ce qui lui permet d'être maintenu en contact avec l'environnement sonore et d'être conscient qu'un phénomène se produit (Busquet et al. 2009)

- ❖ **La discrimination** : c'est l'habileté à percevoir les similitudes et les différences acoustiques des sons (fréquence, intensité, durée) et ainsi à distinguer si 2 stimuli sont identiques ou différents. (Hack et Erber, 1982 cités par Busquet et al. 2009)
Elle correspond à la distinction que fait l'oreille entre différents sons. On doit donc renforcer les compétences de discrimination auditive des apprenants en leur proposer des exercices dans lesquels ils devront faire la différence entre deux sons voisins qu'ils risquent de confondre. La mémoire auditive est sollicitée à ce niveau puisqu'elle permet la mémorisation du premier stimulus et sa comparaison avec le second.

Nous pensons que le travail doit porter sur les confusions les plus fréquentes dans le corpus qui sont : [y] par [u] « vu » prononcé « vous ». Une substitution d'une voyelle palatale, antérieure, relâchée par une autre postérieure, vélaire tendue voyelles [e] par [i], [E] par [i], [o] par [u], [y] par [i]...

Quelques consonnes aussi méritent d'être analysées (m/n, s /z, f/v)

Prenant l'exemple de la confusion entre [o] et [ou], les activités qu'on proposera vont de l'identification du son à celui de l'opposition et nous partageons dans ce sens la même méthodologie proposée par Abesmed. N (2019 : 145)

Le mot « Bureau » a été prononcé *bireau*

1- Nous proposons d'abord à l'apprenant des procédés articulatoires en mettant en relief le caractère sombre de [y] en l'associant à :

Une consonne relativement sombre comme [p]. (Mots proposés : pull, dupe)

Une nasale sonore comme [m]. (Mots proposés : mur, ému, allume)

Nous plaçons le son [y] dans un contexte qui le rend le moins aigu et plus labial, en favorisant l'intonation interrogative montante, avec la consonne [b] ou [r] Ex : Il a bu ? Tu l'as cru

2- Nous proposons ensuite à l'apprenant des procédés acoustiques à travers des activités de discrimination auditive, pour le repérage des sons à travers des listes de mots contenant les deux sons qui posent problème : mots proposés : type- plume- Tu- Mille- pur.

3- Enfin, nous procédons à la distinction entre les sons par des activités des oppositions phonologiques à travers des paires minimales (lit/ lu, Mille/ mule, Riz / rue, pire/ pur

❖ Substitutions des voyelles nasales et dénasalisation

1- substitution des voyelles nasales [an] et [on] : « comprendre » a été prononcé *comprondr*
Il y a une confusion entre les deux voyelles nasales /en/ et /on/ : le critère articulatoire qui pose problème est le degré d'aperture puisque l'apprenant a tendance à articuler avec plus de fermeture et de labialisation.

2- Dénasalisation : le mot « religion » a été prononcé « *religio* »

On constate une neutralisation du critère de nasalité lors de la réalisation de cette voyelle nasale /on/ en prononçant la voyelle orale correspondante /o/. Les deux sons sont très proches par le lieu d'articulation et le degré d'ouverture.

Nous rappelons que les voyelles nasales n'existent pas en Arabe. E. Calaque (1992 : 49) précise que :

« Leur réalisation nécessite un mouvement du voile du palais que l'on ne peut pas contrôler de manière visible, comme cela est possible pour l'ouverture du maxillaire ou la projection des lèvres. La tendance est donc d'assimiler la voyelle nasale à la voyelle orale la plus proche du point de vue articulatoire et qui ne nécessite pas la mobilisation du voile du palais à contrôler »

Abdessemed. N (2019 : 146) précise la notion de dénasalisation en arabe en donnant l'exemple du mot [fondok] « ف ن د ق ». Selon l'auteure, en arabe, la voyelle nasale est toujours accompagnée d'une consonne prononcée en syllabe fermée, ce qui est considéré comme une faute en français.

Pour amener l'apprenant à prononcer correctement une voyelle nasale française, il faut que celle-ci soit placée dans une syllabe ouverte.

Exemple : pour le son /an/, nous proposons : enfant, maman, éléphant

Pour le son /on/, nous proposons : chaton, salon, balcon

Il faut, dans tous les cas, expliquer aux étudiants les règles phonétiques du français. On leur montre par exemple la différence entre syllabe fermée et ouverte (Si au niveau de la prononciation, la syllabe se termine par une consonne, elle est dite fermée et la voyelle est entravée. Si par contre, elle se termine par une voyelle, elle est dite ouverte et la voyelle est libre) , quant est ce que la voyelle nasale se dénasalise (a- si elle est suivie d'une voyelle orale : le mot « âne » [an] (/an/ + /e/ = âne / an/ ,b- si la consonne nasale est suivie d'une autre consonne nasale : « bon / bonne ») et on leur explique également la distinction entre l'oralité et la nasalité d'un son donné ; l'opposition apparaît au niveau de la position du voile de palais et de la luette lors du passage de l'air à travers les cavités buccale et nasale. N. Garric (2007 : 44) montre que le fonctionnement vélaire désigne la participation ou non des cavités nasales lors de la réalisation vocalique. L'action du voile de palais permet d'opposer les voyelles orales pour lesquelles l'air est totalement expulsé par la bouche, et les voyelles nasales pour lesquelles l'air est évacué par la bouche et le nez.

Nous adoptons les mêmes procédés de correction proposés par Abdessemed. N (idem : 146) car étant fiables et faciles à pratiquer en classe.

Sa première procédure de correction de la dénasalisation est de commencer par une voyelle orale correspondant à une voyelle nasale, par exemple : a/ an, en faisant répéter une série de mots comprenant la voyelle orale / a / : exemple : rage, tapage, vase. Puis, on fait répéter les deux voyelles, orale et nasale, en passant de l'une à l'autre alternativement.

Ensuite, pour favoriser la prononciation de voyelle nasales, on fait répéter à l'apprenant des mots dans lesquels elle est précédée d'une consonne nasale comme dans l'exemple ci-dessous : o _ on _ mon_ monde_ mmonnde_ mmon_ mon _ on. Enfin, nous proposons des mots avec d'autres consonnes que les nasales, ex : vont, plan....etc. La démarche de correction à suivre est la même avec toutes les voyelles nasales.

Après la détection et la discrimination, qui sont les premières étapes de la perception auditive, le message auditif doit ensuite être intégré, traité puis compris.

❖ **La reconnaissance**

La reconnaissance auditive permet de comparer un stimulus sonore et une information auditive déjà rencontrée auparavant, si cette dernière a été stockée dans la mémoire à long terme. C'est le cas, par exemple, du /f/ dans « éléphant » ou du second /au/ dans « crocodile »

La progression du travail de reconnaissance consiste à proposer d'abord des listes fermées (avec indication d'un thème assez restreint), puis des listes semi-fermées (le thème est plus vaste) et enfin des listes ouvertes qui permettent le travail d'une reconnaissance spécifique qui est l'identification.

❖ **La compréhension**

La compréhension est la série d'opération qui permet de retrouver le sens d'un message linguistique et d'organiser la réponse à ce message (Juarez Sanchez, 2006)

Traiter le langage pour le comprendre fait appel à des mécanismes de cognition qui sont : la mémoire de travail, l'attention et les fonctions exécutives.

La compréhension de la parole est un processus complexe qui fait appel au (Perrot, 2010) : système auditif qui transmet les informations sensorielles depuis l'oreille jusqu'au cerveau (traitement de bas niveaux) et le système cognitif qui permet de trier et de décoder les informations sensorielles différentes (traitements de hauts niveaux).

La combinaison de ces deux systèmes permet d'attribuer une signification au message verbal.

Une fois le décodage acoustico-phonétique est réalisé, on active la représentation phonologique adéquate de façon à exposer les bonnes représentations lexicales stockées en mémoire.

3. 3. LogPhon : un didacticiel automatisé de la correction phonétique en FLE

Abdessemed. N (2019 : 147) définit et décrit en détail ce didacticiel : « Logphon » est un tutoriel⁴⁴ semi- ouvert, proposé dans l'université Batna 2, constitué d'auto- correctives, informatisées et fermées. C'est une base de données facilement utilisable hors connexion, qui propose des exercices que les potentialités du multimédia rendent plus efficaces que le support papier, et qui peut constituer un supplément de cours, proposant des exercices auto-correctifs pour la correction phonétique de quelques types d'opposition. Ce logiciel pédagogique s'adresse à des apprenants algériens arabophones, ayant des problèmes de prononciation touchant les éléments segmentaux (appelés aussi phonèmes, se composent de sons vocaliques et de sons consonantiques et dont la phonétique étudie les caractéristiques matérielles, articulatoires et acoustiques). Son principal intérêt est de responsabiliser l'apprenant au niveau de la prise en charge de sa formation.

⁴⁴ Selon l'explication d'Abdessemed. N, le tutoriel est un logiciel pédagogique, contenant un programme d'apprentissage d'une discipline. Il peut constituer une première méthode d'approche constituée d'exemples pratiques. Pour toutes les activités, on enseigne à des utilisateurs la manière de les réaliser.

Logphon est constitué de quatre modules principaux et de deux modules optionnels (figure 1), représentés par les liens hypertexte⁴⁵ renvoyant chacun à un sous-menu qui propose une série d'activités de remédiation ciblant un problème bien précis. Chaque module propose des activités individuelles qui peuvent être réalisées au rythme de chacun et offre la possibilité de s'autocorriger, en affichant immédiatement le score des réponses (et non les corrections) ainsi que la possibilité de refaire l'exercice autant de fois qu'on le veut. (Idem : 147)

Une méthodologie progressive, passant par certaines étapes est nécessaire, à savoir :

- L'observation, la perception et la répétition (entraînement articulatoire) à travers la phase de sensibilisation auditive. Ensuite, la sensibilisation et la discrimination auditive ; un exercice de répétition, relative à chaque type de confusion, est proposé au début de chaque série d'activités ;
- La discrimination auditive est déterminante pour la qualité et la rigueur de la correction phonétique par le biais de différentes activités de reconnaissance auditive (proposition de paires minimales).

Le didacticiel englobe 6 liens hypertextes qui renvoient à des activités correctives de remédiation appropriées à une situation problématique de prononciation.

- Le premier lien est intitulé « présentation de l'alphabet phonétique », une phase de découverte interactive et ludique des phonèmes de l'alphabet phonétique international.
- Le deuxième lien « confusion des voyelles orales » propose des activités correctives pour les types de confusion des voyelles orales les plus répandus.

Pour chaque type de confusion, Abdessemed. N (Idem : 150) propose 4 exercices : pour la phase de sensibilisation auditive, un exercice de répétition par progression (en partant des mots isolés puis des phrases interrogatives tout en respectant l'intonation montante) et, pour la phase de discrimination auditive, 3 exercices de repérage des sons problématiques,

⁴⁵ Le lien hypertexte permet de consulter plusieurs documents de façon concomitante. Les hyperliens sont notamment utilisés dans le www pour permettre le passage d'une page web à une autre à l'aide d'un clic

d'abord au niveau d'une série de mots (segmentation syllabique) puis au niveau de paires minimales.

- On trouve dans le troisième lien « confusion entre les voyelles nasales et dénasalisation » 3 activités correctives : une visant la sensibilisation auditive à travers des répétitions selon des modèles (des mots contenant les voyelles nasales, puis des paires minimales et enfin des phrases), et deux autres activités visant la discrimination auditive à travers des repérages des sons problématiques après écoute.
- Le quatrième lien traite « la confusion entre les consonnes »
- Le cinquième lien est vierge, reste à le programmer plus tard.
- Le sixième lien porte sur : la documentation ou guide d'utilisation du didacticiel.

Nous avons constaté, tout en documentant sur ce logiciel pédagogique, que son utilisation adéquate pourra remédier de manière motivante aux mauvaises habitudes articulatoires des apprenants arabophones en l'initiant à l'autonomie dans l'apprentissage de la phonétique. Cette autonomie est traduite par l'autocompréhension des erreurs qui rendra l'apprentissage pratique, rentable et plus fiable.

4. L'importance des rectifications

Nous avons montré, dans le chapitre II de la partie théorique, que la variation graphique de la langue française était toujours présente, depuis les temps les plus anciens. Les rectifications proposent une tolérance pour l'acceptation de formes graphiques simplifiées. Baddeley .S et Biedermann- Pasques. L (1998 : 43) expliquaient que Celles-ci ne devraient pas entraîner une crispation que l'on a encore connue dernièrement. Les français qui veulent continuer à écrire comme avant le peuvent en effet ; mais il faut bien savoir que ces graphies rectifiées, qui ne font que suivre un usage déjà en marche, vont l'emporter avec le temps »

Qui ne souvient pas de « clef », écrit maintenant majoritairement « clé », avec remplacement de la lettre étymologique adscrite par un accent.

Donc , il n'y a pas de raison que l'évolution s'arrête, car « *c'est la destinée de toutes les langues vivantes , d'estre sujettes au changement* » (Vaugelas, *Remarques*, 1647).

N. Catach (1995 : 29) a participé à l'élaboration et à la diffusion des rectifications. Celles-ci ne visent pas à créer des variantes nouvelles, mais à « éliminer, autant que possible, des reliquats oubliés des époques précédentes », et à donner aux lexicographes des modèles pour l'enregistrement des mots nouveaux.

Il s'agit de rectifier environ 2000 mots, en effectuant des régularisations de l'usage dans des domaines précis (Catach, 1991) : remplacement du trait d'union par la soudure dans un certain nombre de mots (« portemonnaie ») ; alignement du pluriel des mots composés sur les règles des mots simples (« un pèse-lettre », « des pèse-lettres ») ; accent circonflexe non-obligatoire sur « i » et « u », sauf dans les terminaisons verbales (passé simple et imparfait du subjonctif), le verbe « croître » et dans cinq homophones (« dû », « mûr », « sûr », etc.) ; invariabilité du participe passé de « laisser » suivi d'un infinitif (« elle s'est laissé mourir »), rectification de diverses anomalies : mots empruntés (pour l'accentuation et le pluriel, application des règles des mots français : « un imprésario », « des imprésarios ») ; unification des séries désaccordées (« douçâtre », « boursouffler » comme « souffler », « charriot » comme « charrette »).

À l'aide de M. Matthey, professeure en sociolinguistique à l'université Stendhal à Grenoble, nous avons pu élaborer une série de simplification orthographique, proposée aux étudiants de français, de différents niveaux pour simplifier l'orthographe du français puis on leur a demandé de se positionner en se prononçant en faveur ou en défaveur sur les secteurs orthographiques jugeant difficile. Cette dernière contenait une dizaine de principes :

supprimer les H (sauf dans le ch de chien, par exemple) : histoire, aricot, erbe, éritage, désabiller, déserber, rume... ; transcrire systématiquement le son /K/ par la lettre /K/ : kafé, kantité, kosak, costume... ; remplacer les « y » d'origine grecque par des « i », comme en italien et en espagnol : micose, gynécologue, mistère... ; remplacer tous les « th » par un « t » simple : téatre, téologie, matématique... ; transcrire systématiquement le son /f/ par la lettre « f » et abandonner la graphie « ph » : pharmacie, fonation, graphique... ; supprimer tous les trémas : aigue, ambiguïté, noel... ; généraliser le pluriel en « s » : cheveux, journaux, bijoux... ; dans les adverbes, abandonner les formes en -amment et -emment au profit de -ament : ardamment, élégamment, insolamment... ; écrire b, m, n, p, r, etc. au lieu de bb, mm, nn,

pp, rr, etc. quand cela ne change pas la prononciation : camionneur, charetier, arrêter, afoler... (mais maintenir les 2 l de fille, les 2 s de casser, etc.) ; laisser toujours le participe passé avec avoir invariable : je les ai lu, la commande que j'ai passé, je les ai ouvert... ; le participe passé avec être, l'accorder toujours avec le sujet (dont les pronominaux) : elle s'est lavée, ils se sont succédés, elles se sont offertes quelques gâteries, elle s'est promise de... ; dans tout le système actuel, le son /g/ est transcrit par g devant a et o (gare, godet), sauf dans la conjugaison (fatigant, fatiguons). Aligner la conjugaison sur le reste : en fatigant, nous fatiguons... ; pour les verbes en -quer, transcrire le son /K/ par c devant a et o : nous communicons, en rétrocant...

On propose également de faire intégrer progressivement, les simplifications dans l'enseignement, sans les rendre obligatoires ; les usagers peuvent appliquer les rectifications ou garder leurs habitudes graphiques antérieures : aucune des deux graphies ne peut être tenue pour fautive (N. Catach, 1995 : 29-31).

Si l'on estime que ces rectifications apportent des clarifications et des régularisations utiles, les enseignants peuvent en tirer profit avec leurs élèves, notamment en classe de français. En les faisant connaître, ils contribueront à faire évoluer l'usage graphique. J.C. Pellat (1998 : 128)

4.1. Conclusion

Dans ce dernier chapitre, Nous avons essayé de proposer des solutions à quelques problèmes orthographiques que rencontrent nos étudiants algériens qui sont, à notre avis, plus nombreux qu'on croit.

Simplifier l'orthographe française, reste à nos yeux, le dernier remède pour résoudre l'ensemble des difficultés malgré la divergence des points de vue entre les étudiants et les enseignants. On pense également qu'une réforme doit être décidée par tous les pays francophones et diffuser ainsi son contenu à l'ensemble de la communauté pour leur informer et leur permettre de collaborer, chose qu'on voit primordial à réaliser en Algérie.

Conclusion Générale

En guise de conclusion et après avoir examiné et comparé les erreurs les plus récurrentes de type phonétique, phonogrammiques, morphogrammiques, les consonnes doubles (mutogrammiques) puis les accents, nous confirmons notre première hypothèse ; il y aurait une progression lente des étudiants à l'université à cause des difficultés sociodidactiques ou purement didactique comme le manque de réflexion didactique, ou une didactique de l'orthographe inadaptée ou encore des lacunes dans la formation des enseignants.

En effet, nous avons constaté que le manque de réflexion didactique a été le plus pratiqué par les étudiants de la deuxième année de licence en épreuve de dictée, qui ont fait par conséquent le plus grand nombre d'erreurs. Inversement, en production écrite, les résultats vont dans le sens contraire ; les troisièmes années prennent l'adhésion avec le plus grand d'erreurs émises, les suivent impérativement les deuxièmes puis les premières années de licence. Ce qui nous ramène d'une part à infirmer que l'âge des étudiants a une incidence sur la progression orthographique et de l'autre part de confirmer qu'une surveillance accrue sur une zone de grande fragilité se transforme en insécurité et pousse l'étudiant d'un niveau avancé à produire des formes hypercorrigées rejetées par la norme.

D'autres recherches comme celle de Millet et Billiez (1994 : 94) ont confirmé le même résultat, ils ont affirmé que la fragilité d'une zone, peut, engendrer une plus ou moins grande surveillance de la part des scripteurs. Cette surveillance peut se transformer en insécurité, si la zone est considérée par le scripteur comme une zone « à haut risque d'évaluation ». Dans ce cas, le scripteur sera amené à produire des formes hypercorrigées, c'est-à-dire que son désir de se conformer à la norme l'amènera à produire une variante orthographique là précisément la norme la rejette.

Le grand nombre d'erreurs d'adjonction (formes longues) en est un exemple d'hypercorrection résultant d'une insécurité. Nous avons relevé l'item « élément » écrit « *élémmnt* », « *élélement* » dans plusieurs copies analysées.

Notre deuxième hypothèse était que les étudiants ne progressent pas à cause de la complexité de l'orthographe française. Cette hypothèse a été totalement confirmée, nos

résultats des questionnaires destinés respectivement aux enseignants et aux étudiants universitaires montrent la complexité de l'orthographe de français : le décalage entre la face orale et la face écrite de la langue à un grand prix qui se paye par la longueur et la difficulté de l'apprentissage. Ne serait-pas juste de la simplifier pour la rendre opportun à la l'ensemble de la population notamment étrangère ?

Dans tous les cas, il faut modifier les représentations des acteurs sociaux – les enseignants, les parents, les politique- à travers un travail d'information sur les récentes recherches dans leurs variétés. Chose qui n'est encore pas faite en Algérie car l'ensemble des étudiants et enseignant questionnés affirme leur méconnaissance du contenu de la dernière réforme, celle de 1990.

Notre troisième hypothèse était que l'essor des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) multiplie pour les étudiants les occasions de rencontre avec l'écrit, mais sous une forme non standard, qui s'éloigne passablement des normes académiques. Les messages SMS en est un exemple parmi d'autres.

Cette hypothèse était aussi confirmée, d'une part par un questionnaire d'enquête destiné aux étudiants qui ont tous accepté nos propositions de simplifications orthographiques qui mettent un rapport direct la phonie et la graphie (voir propositions p 199), mais aussi par l'observation des variantes par omission qui sont nombreuses dans notre corpus de dictées et de productions écrites. On a vu dans notre partie analytique (p 156) que la part relative globale des omissions est beaucoup plus supérieure à celle des adjonctions notamment en première année de licence. Ce qui s'explique par le fait que les étudiants ont tendance à utiliser la suppression dans leurs vies quotidienne, influençant leurs écrits formels.

On a relevé un grand nombre de suppression des accents (notamment le circonflexe : l'item détroné est écrit *détroné* dans plus que 50 dictées analysées), des consonnes : *enemi, ariver, atitude, éfrité, suposer, suplément, cultureles, dèsaccord, tranquillement, crimes comises, exeptionele...* et des lettres muettes : *surtou, recour, just, enver, adolescents exeptionele, toujours, éxuser, act, médcin, réspet, consients...*

L'omission du « e », au milieu ou à la fin du mot, a été aussi présente dans notre corpus, dans les items : *tell, just, dout, act, médecin, derière, model, rus*. Un « e » qui n'est pas prononcé ne se trouve pas en Arabe. C'est une langue qui note seulement ce qui est prononcé.

L'orthographe « sauvage » des nouvelles tendances technologiques ne doit pas être envisagée comme une menace pour le français. Cette orthographe emploie les néographies, qui sont des formes économiques de la production et ne supplantent pas les formes normées mais s'y ajoutent et ne font qu'exploiter conjointement les ressources du système graphique du français et celles des claviers (ordinateurs et téléphone mobile). (Matthey, 2006a)

Les utilisateurs de ces néographies appartiennent à une communauté de jeunes qui traverse la norme et qui met en rapport directe la phonie et la graphie pour mener à plus de tolérances. Il faut aussi souligner que les personnes âgées, les enseignants, tiennent plus à cet héritage et veulent le posséder et le maîtriser. Donc, il est souhaitable que les représentations changent et que la raison l'emporte sur la passion.

Nous partageons également le même résultat confirmé par S. Amokrane (2006 : 459), les erreurs que font les étudiants seraient des erreurs de compétences qui vont se retrouver dans les différents types d'épreuves proposées.

Nous avons relevé les mêmes erreurs retrouvées dans les deux tests totalement différents. En ce qui concerne le type phonique, nous avons fait état de confusion de certaines voyelles, principalement entre e/é (fermeture au lieu d'ouverture), é/i (profitique au lieu de prophétique), o/ou (aujourd'hui pour aujourd'hui), en/ an/ on (répandre / rependre), i/u et i/y/. On a relevé également la confusion de quelques consonnes comme dans : c/ ch (mécanique pour mécanique), gn/ n (détrôné pour détrôné), p/ b (sublément pour supplément), s/c (perseptible pour perceptible), g/ gu (éguarements), ph/ f (profétique), j/ g (jujements), s/c (réponce), s/z (Rousseau pour Rousseau), k/c (cotidienne), x/cc (oxidentale) et le /t/ a été transcrit /ss/ (condission pour condition).

On a noté également une confusion des accents graves et aigus ; les premiers sont remplacés par les seconds ou l'inverse (dèsacord, très, élèves, cultivès, l'Algérie, spécialement...)

En ce qui concerne les erreurs de types graphique, on a noté un grand nombre de suppression de consonnes doubles (éfrité, suposé, culturels, conu...), d'accents (notamment le circonflexe dans : détroné, role, bien sur, coté, dégats, gacher), de lettres muettes (manière, sans dout, prè...) et l'utilisation des mots abrégés (profs pour professeurs) comme nous l'avons déjà expliqué (p 160), le grand nombre d'erreurs d'accents revient principalement à la méconnaissance des règles de syllabation graphique, différentes de la syllabation phonique, expliquée précédemment par Millet (1994 : 113).

Les variantes par adjonction sont aussi fréquentes que celles d'omission, elles portent essentiellement sur l'ajout de la même consonne (détronner, cannal, occudentalle, diverse...), d'une lettre muette, notamment à la fin du mot (aujourd'hui, canale, constitutive, pouvoir...) et des accents aigus (essai, éfrité, pensér, éxuser) et graves (agrècive).

Nous avons également pu noter la présence du phénomène de neutralisation que nous n'avons pas pris en compte dans notre analyse, dans certaines copies analysées : l'accent est perçu ni comme aigu, ni comme grave, accent tracé à la verticale ou à l'horizontale, ou comme un point (Lucci : 37).

Ce travail nous a conduit également à infirmer l'idée selon laquelle l'orthographe est une activité de langue parmi d'autres et que son enseignement est achevé à l'entrée de l'université. Certaines notions méritent encore d'être enseignées à l'entrée de l'université comme les consonnes doubles et les lettres muettes. En effet, nous avons fait état de plusieurs omissions des lettres muettes et des consonnes doubles ; les étudiants ont fait un jeu de substitution dans l'espace des doubles consonnes, entre le choix d'une lettre simple et d'une lettre double. On a noté la suppression du « m » dans les adverbes comme fréquemment et inconsciemment, le « l » dans tranquillement et personnellement, le « n », le « p », le « s », le « t », le « f » et le « c ».

L'analyse a révélé l'importance de la zone de turbulence « les accents », tant pour les difficultés qu'elle suscite que pour les perturbations qu'elle peut entraîner à la prononciation.

En effet, certains accents aigus sont transformés en accents graves, dans la plupart des cas sur les voyelles graphiques non- finales, et dans la moindre des cas sur les syllabes finales comme dans *libertè*, *effritè*, *majorité*. Il s'agit, comme nous l'avons déjà montré dans la partie analytique, d'une attitude un peu désinvolte, qui consiste à omettre et substituer l'accent grave ou aigu et dont on connaît le faible poids dans les évaluations scolaires.

Les étudiants de la troisième année de licence étaient les plus attentifs à cette zone de l'orthographe, ils ont porté leurs efforts sur une notation normée de cet accent.

Quant aux erreurs grammaticales, on a noté une prédominance très nette de l'accord entre sujet et verbe. Ensuite viennent les erreurs relative aux confusions de logogrammes ; homophones hétérographes de nature grammaticales distinctes comme les couples : « on/ ont », « et/ est », « a / à »....

Cela s'explique, comme nous l'avons déjà montré précédemment (p 118), par l'inattention des étudiants, leurs méconnaissances déclaratives, celles des règles et procédurales, qui renvoient à la difficulté de l'application des règles d'accord.

Il faut signaler que la gestion cognitive est aussi une source d'erreurs chez les experts. Un COD très éloigné du verbe peut révéler une surcharge cognitive pour maintenir la procédure d'accord. Ce maintien est coûteux cognitivement. (Fayol & Largy, 1992)

Nous pensons également que cette surcharge cognitive est plus élevée en dictée qu'en production écrite. L'étudiant doit réfléchir et concentrer pour faire le bon choix dans une liste vaste de son répertoire. Ce qui lui conduira à faire plus d'erreurs orthographiques.

Enfin, les nombreuses erreurs de « non renaissance du mot » s'ajoutent aux difficultés déjà rencontrées beaucoup plus en dictée qu'en rédaction, « témoignent d'une difficulté à analyser le continuum sonore dans ses correspondances avec la chaîne écrite voire, pour les items que nous avons dictés, d'une incompréhension du message. La possibilité pour une même forme d'avoir différents statuts et le phénomène de liaison, qui n'est pas enseigné en arabe, est souvent à l'origine de ces difficultés » (Amokrane : 463)

Nous avons relevé « tivation » pour « divination », « peut temps » pour « peut-on », « égarnement » pour « éguarement », « suplement » pour « suppliment », « éviqué » pour « est vécue », « ici » pour « essai », « peutant » pour « peut-on »...

En conclusion, il nous paraît intéressant de souligner l'importance de certaines de nos propositions pour faciliter l'apprentissage de l'orthographe française ; d'une part, on propose d'enseigner l'orthographe à l'entrée de l'université, séparée ou intégrées dans des activités de langues ainsi que le retour à la dictée, non seulement comme contrôle mais comme un outil d'apprentissage. D'autre part, nous optons pour la constitution de fiches de vocabulaire orthographique à partir des erreurs d'étudiants. Ces fiches servent à faciliter l'apprentissage de l'orthographe française.

Nous accordons une grande importance à la phonétique articulatoire et à son enseignement à l'université. De ce fait, nous avons proposé l'utilisation d'un didacticiel automatisé de la correction phonétique, « logphon ». Un tutoriel semi-ouvert, proposé dans le département de langue française de l'université Batna2, constitué d'auto-correctives, informatisées et fermées. C'est une base de données facilement utilisable hors connexion et qui peut constituer un supplément de cours, proposant des exercices auto-correctifs pour la correction phonétique de quelques types d'opposition.

Accepter de faciliter l'apprentissage de l'orthographe en intégrant progressivement les aménagements de l'orthographe dans l'enseignement, celle de 1990, sans les rendre obligatoires reste la dernière solution pour bien la maîtriser. D'autres simplifications, encore personnelles, vont dans le même itinéraire que celles proposées en 1990, et mettent un accord direct entre la phonie et la graphie, ce qui est accepté par la plupart des jeunes universitaires questionnés.

N. Catach (1989 : 95) disait : « La parole la plus belle est libre. Faisons que l'écriture soit comprise et appartienne à tous, et vous verrez comme elle sera belle ».

Cependant, le travail que nous avons réalisé nous semble intéressant car il montre l'intérêt de ce point de langue dans l'université algérienne pour les non natifs de la langue.

Malgré quelques erreurs inexplorées, comme les erreurs grammaticales portant sur le mauvais emploi de l'auxiliaire et dont le nombre n'était pas significatif et celles de segmentation « la non renaissance du mot » qui méritaient être analysées, nous pensons que nous avons pu apporter quelques réponses à quelques questions posées, ouvrant ainsi la voie à d'autres initiatives qui enrichiront ce champs de recherche.

Bibliographie

ABDESSEMED, N. (2019), « Logphon : Un système automatisé de correction phonétique en FLE », in *expressions* n° 8, Algérie, p. 141 – 151.

BADDELEY, S. – BIEDERMANN- PASQUES, L. (1998), « L'orthographe en débat, hier comme aujourd'hui », in *le français aujourd'hui* n° 122, p. 33- 44.

BAGGIONI, D. (1997), *Langues et nations en Europe*, Bibliothèque scientifique Payot, Paris, 378 p.

BAVOUX, Cl.- PRUDENT, L- F.- WHARTON, S. (2008), *Normes endogènes et plurilinguisme. Aires francophones, aires créoles*, ENS éditions, coll. "Langages", Lyon.

BEGUELIN, M.J. (2006), « Les réformes de l'orthographe française Une approche historique, contrastive et prospective », Université de Neuchâtel Myrta Giovanoli, Neuchâtel.

BOULANGER, J. C. (2001). « La francophonie : une norme, des normes, un dictionnaire, des dictionnaires » in *Variations et dynamisme du français, une approche polynomique de l'espace francophone*, L' Harmattan, Paris, p.29-50

BULOT, T.- BLANCHET, PH. (2013), « une introduction à la sociolinguistique pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde », éd. Archives contemporaines, paris.

BUSQUET, D.-GAILLARD, D.- GROH, V. (2009), *Implant Cochléaire pédiatrique et rééducation orthophonique* , Médecine- Sciences, Flammarion : 53- 68.

BOUKOUS, A. (2002), « la berbérophonie ; enjeux d'une renaissance » in R. Bistolfi (dir.), *Les langues de la méditerranée*, L'Harmattan, Paris, p.265-283.

BRISTOFI, R. - GIORDAN, H. (2002), *Les langues de la méditerranée*, Université de Cergy-pontoise, L'Harmattan, Paris.

CANTINEAU, S. (1960), *Cours de phonétique arabe*, C. Klincksieck, Paris

CATACH, N.- DUPREZ, D.- LEGRIS, M. (1980), *L'enseignement de l'orthographe*, Nathan, Paris, 95 p.

CATACH, N.- GRUAZ, C.- DUPREZ, D. (1986), *l'orthographe française. Traité théorique et pratique*, Paris, 334 p.

CATACH, N. (1988), « Fonctionnement linguistique et apprentissage de la lecture », in *Langue française n° 80*, p. 6- 19.

CATACH, N. (1989), *Les délires de l'orthographe*, Plon, Paris, 349 p.

CATACH, N. (1991), *L'orthographe en débat*, Nathan, Paris, 303 p.

CATACH, N. (1995), *L'orthographe, Que sais-je ?*, 6^{ème} édition, PUF, Paris.

CATACH, N. (1995), « Le problème des variantes graphiques : variantes du passé, du présent et de l'avenir », in *Langue française n° 108*, p.29.

CATACH, N. (1998), *L'orthographe, Que sais-je ?*, 8^{ème} édition, PUF, Paris, 127 p

CATACH, N. (2001), *Histoire de l'orthographe française*, Honoré Champion, Paris, 425 p.

COHEN, D. (1989), « Les langues chamito-sémitiques », vol. III de Perrot, in *les langues dans le monde ancien et moderne*, C.N.R.S., Paris.

CORBELLARI, M. (2001), « L'histoire de l'éducation de nouvelles acquisitions », CLE international, Paris.

CORDARY, N. (2001) « Zones problèmes au lycée », in *lettres ouvertes aux enseignants de français* N° 14-15, p.97- 109.

CORDER, S. P. (1981), *Analyse des erreurs et interlangage*. Presse d'université d'Oxford, London.

DAVID, J.- DUCARD, D. (1998), « Des conflits en orthographe » in *Le français d'aujourd'hui*, n° 122

DELAMOTTE-LEGRANG. (2006), « Eloge de la variation orthographique » in *L'orthographe en question, Dynamiques socio langagières*. Mont-Saint-Aignan : Publications des universités de Rouen et du Havre, Dyalang, 376 p.

DERRADJI, Y. (1999). « Le français en Algérie : langue emprunteuse et empruntée », in S. Lafage et A. Queffélec, *Le français en Afrique, revue du Réseau des observatoires du français contemporain en Afrique*, Didier-Erudition

DUCARD, D. - HONVAULT, R.-JAFFRE, J.P. (1995), *L'orthographe en trois dimensions*, Nathan, Paris, 303 p.

FRANCARD, M. (1997), « Insécurité linguistique », in *Sociolinguistique, les concepts de base*, Mardaga, Bruxelles, p. 170- 176.

GADET, F. (2003). « La Variation » in *Yaguello M. Grand livre de la langue française*, Seuil, Paris, p. 90-152.

GADET, F. (2007). *La variation sociale en français*, nouvelle édition revue et augmentée, Ophrys, Paris, 186 p.

GAK, V.G. (1962), (1976 pour la traduction française), *L'orthographe du français. Essai de description théorique et pratique*. SELAF, paris.

GARMADI, J. (1981), *La sociolinguistique*, PUF, Paris, 226 p.

GARRIC, N. (2007), *Introduction à la linguistique*, Paris, Hachette livre, 221 p.

GOOSSE, A. (1999), « Parcours dans le jardin des H, des X, des Y... » In *L'orthographe ! Ce n'est pas ma faute*

GUEUNIER, N. (1997), « représentation linguistique », in *sociolinguistique les concepts de base*, S/D M.L MOREAU, Mardaga, Liège, Belgique, p.249.

HENRIETTE, W.- BASSAM, B. (2006), *ARABESQUES, L'aventure de la langue arabe en Occident*, Editions du temps, Paris, 327 p.

HONVAULT- DUCROCQ, R.- DUCARD, D.- JAFFRE, J.P. (1995), *L'orthographe en trois dimensions*, Nathan, Paris.

JAFFRE, J.-P. (1992), *Didactique de l'orthographe, Pédagogies pour demain*, Hachette - INRP, Paris, 175 p.

JAFFRE, J.-P.- FAYOL, M. (1997), *Orthographe : des systèmes aux usages*, Flammarion, Paris, 126 p.

JAFFRE, J.-P. (1998), « L'orthographe du français, une exception ? » in *Le français aujourd'hui* n° 122, p. 45- 53.

JAFFRE, J.-P. (2006), « L'orthographe et la langue », in *Cahiers pédagogiques* n° 440, CRAP, Paris, p. 11- 13.

JUAREZ SANCHEZ, A. (2006), *Suivi longitudinal sur 10 ans d'enfants sourds implantés : 1^{er} rapport global à 5 ans*, Centre Technique National d'Etude et de Recherche sur les handicaps et les inadaptations.

KATOOZIAN, K. (2014), « une revue d'articles sur les erreurs orthographiques à dominante phonétique : réflexions pour le FLE ». *LINGVARVM ARENA*, VOL.5, p. 31- 45.

KHETIRI, B (2009), « les professeurs de français en Algérie, vecteurs légitimes de la norme et l'emprunt aux idiomes locaux », in *Synergies Algérie n° 4*, p. 57- 68

LUCCI, V. – MILLET, A. (1994), *L'orthographe de tous les jours*, Honoré Champion, Paris, 244 p.

MAKHLOUF, M.- LEGROS, L. – MARIN, B. (2006), « Influence de la langue maternelle kabyle et arabe sur l'apprentissage de l'orthographe française »,

MOREAU, M.L. (1997), « Les types de normes », in *Sociolinguistique, les concepts de base*, Mardaga, Bruxelles, p. 218- 223.

MATTHEY, M. (2006 a), « L'évolution de l'orthographe : entre habitudes et outils », in *L'éducateur, l'ère du portable*, 9, p 33- 36.

PELLAT, J.C. (1998), « NINA CATACH et l'orthographe française » », in *Des conflits en orthographe, Le français aujourd'hui n° 122*, p 123- 128.

PERROT, X. (2010), « Anatomie et physiologie du système nerveux auditif central, in *Les Cahiers de l'Audition* 6, p. 5- 15.

RAHMATIAN, R. (2007), « L'erreur, un facteur de dynamisme dans les processus d'apprentissage des langues étrangères », in *plume n°2*, p. 105 – 123.

REASON, J. (1993), *L'erreur humaine*, Paris, PUF.

RENARD, R. (1979), *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, édit internationale, paris.

ROSSIGNOL, I. (1998), « Retour sur l'orthographe : souvenirs scolaires et réapprentissage », in *Des conflits en orthographe, Le français aujourd'hui* n° 122, p 25- 32.

REBOUCET, S. (2008), « Le français standard et la norme : l'histoire d'un « nationalisme linguistique et littéraire » à la française¹, in *École doctorale de The School of Languages, Literatures and Cultures de l'Université du Maryland (É.-U.)*, vol 2, N°1

SAUTOT, J.P. (2003). « Construction de la norme orthographique : quelques avatars pédagogiques ». in *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, p. 109 -119.

SIMON, J.P. (1998), « Les enseignants et l'orthographe : discours sur les pratiques », in *Des conflits en orthographe, Le français aujourd'hui* n° 122, p 15- 23.

TALEB- IBRAHIMI, KH. (2006), « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues » in *L'Année du Maghreb*, I, p. 207- 218.

VEZINA, R. (2009), « La question de la norme linguistique », in *conseil supérieur de la langue Française*

VINTER, S. (2005), *Précis d'audiophonologie et de déglutition. Tome 1 : l'oreille et les voies de l'audition* . Marseille. Solal

Sites internet

BILLIER et al. (2013). URL : [http://W3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/Intro seq1 2 3 4.html](http://W3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/Intro%20seq1%203%204.html), consulté le 15/03/2020 à 14 heures 30.

CALAQUE, E. (1992), « Les erreurs persistantes dans la production de locuteurs arabophones parlant couramment le français ». [Http : // www. Persée. Fr/ web/ revues/ home/ prescript/ articl](http://www.Persée.Fr/web/revues/home/prescript/articl), consulté le 10/ 09/2021

DUCROT, J.M., « La pédagogie de l'erreur : corriger et remédier », Synergie FLE-
<http://www.france-synergie.org> , consulté le 02/02/2020

BIEDERMANN-PASQUES, L.- JEJCIC, F. (2006), « Les rectifications orthographiques de 1990. Analyse des pratiques réelles (Belgique, France, Québec, Suisse, 2002-2004) ». *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, n° 1, Presses universitaires, Orléans
http://www.dglf.culture.gouv.fr/publications/rectifications_ortho.pdf , consulté le 15/12/2019

MATTHEY, M. (2006), *Les propositions de rectification de 1990 et l'orthographe aujourd'hui. Résultats et analyse du questionnaire mis en ligne à l'automne 2005 à l'intention des enseignants romands*, DLF, Neuchâtel.

www.ciip.ch/pages/home/DLF/fichiers/rectif_Matthey_oct06.pdf , consulté le 30/10/2019

MOUT, T.- VERNET, S. (2012), *Réforme de l'orthographe du français : qu'en pense le monde enseignant ? Enquête dans six pays francophones*, Laboratoire LIDILEM, Université de Grenoble. Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF SHS Web of Conférences, consulté le 11/04/2020.

INTRAVAIA, P. (2000, 2003, 2007) *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal* Didier Érudition, Paris et CIPA, Mons, 284p. Site internet: [www.http://Intravaia-verbotonale.com](http://Intravaia-verbotonale.com) , consulté le 12/02/2020

Interview de Michèle Billière sur la méthode verbo-tonale, in: <https://www.verbotonale-phonetique.com> , consulté le 13/03/1919

Documents administratifs

Direction de l'enseignement fondamental (1998), *Document d'accompagnement des programmes de français, première langue étrangère, 2^{ème} et 3^{ème} cycles*, office national des publications scolaires.

Direction de l'enseignement fondamental (2005), *Document d'accompagnement des programmes de la première année moyenne*, office national des publications scolaires.

Direction de l'enseignement secondaire (2005), *Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs de 2^{ème} année secondaire*, Office national des publications scolaires.

Direction de l'enseignement secondaire général et technique (2006), *Document d'accompagnement du programme de français, 2^{ème} année secondaire*, Office national des publications scolaires

Ministère de l'éducation nationale (2005), *Document d'accompagnement du programme de la 1^{ère} année secondaire*, Office nationale des publications scolaires.

Mémoires et thèses

AL AHMAD, R. (2014), *Les erreurs orthographiques des étudiants syriens en FLE. Analyse et propositions pédagogiques*, mémoire de master, Université Stendhal - Grenoble 3.

AMOKRANE- AMEUR, S. (2006), *L'orthographe Française : sa pratique et son enseignement en Algérie*, Thèse de doctorat, Université Stendhal - Grenoble 3.

OUTALEB – PELLE, A. (2010), *Erreurs d'apprenants du FLE. Le cas des lycéens de Tizi Ouzou*. Thèse de doctorat. Soutenue à Nice.

Résumé

Nous nous sommes intéressée dans ce travail de recherche aux erreurs orthographiques en langue française chez les étudiants universitaires Algériens, sujet qui reste, malgré les croyances, difficile dans sa structure interne, difficile encore parce qu'il constitue le sujet d'un débat et de positions conflictuelles, difficile enfin parce qu'il reste l'emblème de la réussite ou de l'échec dans l'apprentissage de l'écrit .

Nous n'avons pas la prétention de tracer tous les problèmes posés par un sujet aussi difficile, nous avons choisi de décrire d'une manière systématique les erreurs que produisent les étudiants et nous avons essayé d'en déterminer les causes.

Nous avons également proposé deux questionnaires destinés respectivement aux enseignants et aux étudiants universitaires, et dont l'objectif était de montrer leurs opinions vis-à-vis d'une réforme simplificatrice de l'orthographe française. Acceptent- ils le changement en s'adaptant à la modernité ou préfèrent- ils garder la richesse et la beauté de la langue française ?

Nos objectifs étaient de dégager les zones de fragilité du plurisystème graphique, montrer l'impact de la langue maternelles des apprenants algériens arabophones sur leurs compétences orthographiques, vérifier l'influence de changement de type d'épreuve sur la nature des erreurs orthographiques chez les étudiants et enfin mener une réflexion sur les méthodes et les programmes d'enseignement du français, de la troisième année primaire à la troisième année du secondaire.

Notre analyse quantitative et qualitative des dictées et des productions écrites a révélé qu'un nombre assez important d'erreurs subsiste. Ce qui nous a ramené d'une part à infirmer que l'âge des étudiants a une incidence sur la progression orthographique et de l'autre part, de confirmer qu'une surveillance accrue sur une zone de grande fragilité se transforme en insécurité qui pousse L'apprenant, même d'un niveau avancé, à produire des formes hypercorrigées, rejetées par la norme.

Nous avons pu également confirmé que la complexité de la langue française, le décalage entre la face orale et la face écrite de la langue, a un grand prix qui se paye par la longueur et la difficulté de l'apprentissage. Ne serait pas juste de la simplifier pour la rendre accessible à l'ensemble de la communauté, notamment étrangère ?

Nous pensons qu'une information sur les récentes recherches servait à une transformation des idées et des pratiques pour une plus grande maîtrise de la langue à l'université Algérienne.

Mots clés : orthographe, complexité, analyse, réflexion, réforme, simplificatrice

الملخص

في هذا العمل البحثي كنا مهتمين بتهجئة الأخطاء الإملائية بالفرنسية بين طلبة الجامعات الجزائريين، وهو موضوع يبقى رغم المعتقدات صعباً في بنيته الداخلية، ولا يزال صعباً لأنه موضوع نقاش ونقاش مواقف متضاربة، صعبة أخيراً لأنه يبقى شعار النجاح أو الفشل في تعلم الكتابة.

نحن لا ننتظر بتتبع جميع المشاكل التي يطرحها مثل هذا الموضوع الصعب، لقد اخترنا أن نصف بطريقة منهجية الأخطاء التي ينتجها الطلاب وحاولنا تحديد الأسباب.

اقترحنا أيضاً استبيانين مخصصين على التوالي للمعلمين وطلاب الجامعات، وكان الهدف منهما إظهار آرائهم في مواجهة إصلاح مبسط للتهجئة الفرنسية. هل يقبلون التغيير بالتكيف مع الحداثة أم يفضلون الحفاظ على ثراء اللغة الفرنسية وجمالها؟

كانت أهدافنا هي تحديد مجالات هشاشة النظام الرسومي المتعدد، لإظهار تأثير اللغة الأم للمتعلمين الجزائريين الناطقين بالعربية على مهاراتهم الإملائية، للتحقق من تأثير تغيير نوع الاختبار على طبيعة الأخطاء الإملائية بين الطلاب... وأخيراً التفكير في طرق وبرامج تدريس اللغة الفرنسية، من السنة الثالثة الابتدائية إلى الصف الثالث الثانوي.

كشف تحليلنا الكمي والنوعي للإملاء والإنتاجات المكتوبة عن بقاء عدد كبير من الأخطاء. وقد دفعنا هذا من ناحية إلى إنكار أن عمر الطلاب له تأثير على التقدم الإملائي ومن ناحية أخرى، للتأكيد على أن المراقبة المتزايدة في منطقة شديدة الهشاشة تتحول إلى حالة من عدم الأمان التي ينمو فيها المتعلم، حتى في مستوى متقدم، لإنتاج نماذج مصححة بشكل مفرط، مرفوضة من قبل المعيار.

تمكنا أيضاً من التأكيد على أن تعقيد اللغة الفرنسية، والتباين بين الجانب الشفهي والجانب المكتوب للغة، يأتي بثمن باهظ يتم دفعه من خلال طول التعلم وصعوبته. ألن يكون من العدل تبسيطه لجعله في متناول المجتمع بأسره، وخاصة الأجانب؟

نعقد أنه تم استخدام المعلومات حول الأبحاث الحديثة لتحويل الأفكار والممارسات من أجل إتقان أكبر للغة في الجامعة الجزائرية.

الكلمات المفتاحية: الهجاء، التعقيد، التحليل، التأمل، الإصلاح، التبسيط.

Abstract

We were interested in this research work on spelling errors in French in Algerian university students, a subject which remains, despite beliefs, difficult in its internal structure, still difficult because it is the subject of debate and discussion. conflicting positions, difficult finally because it remains the emblem of success or failure in learning to write.

We do not pretend to trace all the problems posed by such a difficult subject, we have chosen to describe in a systematic way the errors that students produce and we have tried to determine the causes.

We also proposed two questionnaires intended respectively for teachers and university students, the objective of which was to show their opinions vis-à-vis a simplifying reform of French spelling. Do they accept change by adapting to modernity or do they prefer to keep the richness and beauty of the French language?

Our objectives were to identify the areas of weakness of the graphic multisystem, to show the impact of the mother tongue of Algerian Arabic-speaking learners on their spelling skills, to verify the influence of change of type of test on the nature of spelling errors among students. and finally to reflect on the methods and programs of teaching French, from the third year of primary to the third year of secondary.

Our quantitative and qualitative analysis of dictations and written productions revealed that a fairly large number of errors remain. This has led us on the one hand to deny that the age of students has an impact on orthographic progression and on the other hand, to confirm that increased surveillance in an area of great fragility turns into insecurity that grows The learner, even at an advanced level, to produce hypercorrected forms, rejected by the standard.

We were also able to confirm that the complexity of the French language, the discrepancy between the oral and the written side of the language, comes at a great price which is paid for by the length and difficulty of learning. Wouldn't it be fair to simplify it to make it accessible to the whole community, especially foreigners?

We believe that information on recent research was used to transform ideas and practices for greater mastery of the language at Algerian University.

Keywords: spelling, complexity, analysis, reflection, reform, simplifying