

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Djilali Bounaama Khemis Miliana

Faculté des lettres, et des langues étrangères

Département des langues étrangères



Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de Master

Option : didactique du FLE

Thème :

Les erreurs lors du passage de la phonie à la graphie en dictée de langue française : cas de la 5^{ème} Année primaire

Présenté par :

- LAZALI Fayza

- BEN TAIBA Fatima

- LAZALI Soumia

Sous la direction de :

Mr S. ZOUATNIA

Année Universitaire : 2017/2018

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

Remerciements

Avant tout, nous remercions ALLAH le tout puissant qui nous a guidé tout au long de notre vie, nous a donné le courage et la patience pour affronter tous les moments difficiles et nous a permis d'achever ce travail et de pouvoir le mettre entre vos mains aujourd'hui.

Nous remercions monsieur ZOUATNIA pour ses précieux conseils, son aide et son soutien durant toute la période de ce travail

Nos vifs remerciements s'adressent également aux membres du jury pour l'intérêt qu'ils ont voulu porter à notre recherche en acceptant d'examiner ce modeste travail.

Nous remercions enfin tous ceux qui ont participé de près ou de loin à la réalisation du présent mémoire.

Résumé :

Dans le contexte scolaire algérien où le français est considéré comme langue étrangère, ne se pratique pas comme dans son milieu naturel, les élèves construisent leur propre système de la langue, c'est pour cette raison que l'élève algérien fait de nombreuses erreurs, ces erreurs sont dues à la non maîtrise du système phonologique, et cela provoque chez l'élève du cycle primaire et plus particulièrement celui de la classe de 5^{ème} année primaire une difficulté de passer de la phonie à la graphie. Notre objectif est d'analyser les erreurs du système phonographique et essayer de réaliser le lien entre l'oral et l'écrit.

Mots clés : phonie- graphie, orthographe, phonologie, FLE.

الملخص باللغة العربية:

تُعتبر اللغة الفرنسية كلغة أجنبية على مستوى المدارس الجزائرية، فهي لا تمارس مثلما هي في بيئتها الطبيعية، بحيث يقوم التلاميذ بإنشاء نظامهم الخاص في اللغة. وهذا ما يدفع التلميذ إلى ارتكاب العديد من الأخطاء، وهذه الأخطاء ناتجة عن عدم التحكم في نظام علم اللغة والتمكن من ناصيتها، مما يشكل صعوبة لدى التلميذ في الطور الابتدائي في الصف الخامس وذلك عند الانتقال من الصوت إلى الكتابة. ويتلخص هدفنا في تحليل الأخطاء الإملائية وكذا الربط بين الشفهي و الكتابي.

الكلمات المفتاحية: -الصوت- الكتابة-التهجئة- علم اللغة- اللغة الفرنسية كلغة أجنبية

Abstract

French being a forging language in the Algerian classroom, and used in different ways than in its natural milieu, Algerian students come up with their own system, which is why they make numerous errors, equally due to failure at the phonological level. According to fifth-year primary school pupils, it is difficult to transcribe sound into letters. This study aims to analyse phonological errors, and establish the link between oral and writing.

Key words

Sound – phonology – spelling – French as a foreign language (FLE)

Table des matières

Introduction générale.....	01
-----------------------------------	-----------

Partie théorique

Chapitre 01 : Concepts didactiques

1- L'enseignement de français en Algérie.....	05.
. Introduction.....	05
1- l'enseignement du FLE en Algérie	05
1-1- le français en Algérie.....	05
1-2- l'enseignement du français au primaire.....	06
1-3- l'enseignement et éducation en langues étrangères en Algérie	07
1-3 le système éducatif.....	07
1-3-2- le champ d'application du français en Algérie	07
1-3-3- l'instituteur francophone, le bouc émissaire.....	08
2- l'enseignement de l'orthographe	09
2-1- qu'est-ce que l'orthographe.....	09
2-2- types d'orthographe.....	10
2-2-1- l'orthographe lexicale.....	10
2-2-2- l'orthographe grammaticale.....	10
2-3- fixation de l'orthographe.....	11
2-4- relation lecture orthographe	11
2-5- dictée partie de l'orthographe.....	12
2-6- l'orthographe électronique	13
3- vers une compétence scripturale	14
3-1- qu'est ce que la production écrite	14
3-2- compétences à l'écrit et ses composantes	15
3-2-1- compétence à l'écrit	15
3-2-2- ses composantes.....	16
3-3- les modèles de production écrite.....	16

Chapitre 2 : le passage de l'orale à l'écrit

Introduction.....	18
Présentation du lien phonie-graphie	19
1-rapport phonie-graphie perçu par l'élève.....	19
1-1-rôle accordé à la graphie dans la classe	19
-1-2- une relation de transcription	20
1-3- les unités constitués de la langue arabe	20
2-les erreurs en didactique des langues	20
2-1-distinction fautes/erreurs.....	20
2-2-de la faute à l'erreur	22
2-3- les erreurs.....	23
2-3-erreurs altérant la valeur phonique.....	23
3-les erreurs des élèves : contexte et origines.....	24
3-1-orthographe et l'écriture	25
3-2- l'efficacité théorique des dictées pour apprendre à orthographe.....	26
3-3- les règles de correspondance phonie graphie.....	26
3-1-le pluri système orthographique de NINA CATACH.....	27
3-2- notions fondamentaux.....	27
3-3- 1-le phonème.....	27
3-3-2-le graphème.....	28
3-1-la maîtrise de procédure alphabétique	29
3-2-les interactions lecture/orthographe.....	29
4-interférence de la langue maternelle.....	30
4-1 -un garde sur la passé L.M/L.E.....	31
4-2-la place de la langue maternelle dans l'histoire de l'enseignement de la langue étrangère.....	31
conclusion.....	33

Deuxième partie/ partie pratique

Chapitre 01 : présentation des dispositifs expérimentaux

Introduction.....	36
--------------------------	-----------

1- protocole d'enquête.....	36
2-présentation de l'échantillon	26
3-1-questionnaire/description du questionnaire.....	37
3-2-texte d'origine.....	37
3-3- les copies des élèves.....	37
4-type d'exercices.....	39
Conclusion.....	41

Chapitre 02 : analyses et interprétations des résultats

Introduction.....	44
1-1 –analyse des performances des élèves de 5^{ème} année primaire.....	45
-1-1- les erreurs de correspondance phonie/graphie.....	47
1-2-les erreurs de mauvais choix entre les graphèmes.....	48
1-3-les erreurs de doubles consonnes et les lettres muettes.....	48
1- 4-les erreurs liées à la mauvaise segmentation de la chaine parlée.....	48
1-5- les erreurs de relation entre les mots.....	49
2-interprétation des résultats.....	50
1-erreurs de transcription des phonèmes.....	50
2-erreurs de la segmentation de la chaine parlée.....	52
3-cout cognitif.....	53
3-solutions didactiques / remédiation générale.....	54
1-compréhension du système alphabétique.....	54
1-1-discrimination des phonèmes.....	54
1-2-les règles de correspondance phonème/graphème.....	55
2-segmentation de la chaine parlée.....	56
2-1-déficit lexical.....	56
2-2-liaison.....	57
2-3-Groupes respiration.....	57
Conclusion	58
Conclusion générale.....	60

Bibliographique

Annexe

Introduction générale

Introduction

Le français est une langue étrangère à côté de l'arabe algérien et/ou du Tamazight que les apprenants parlent en fonction de la région à laquelle ils appartiennent, dans le cadre de la nouvelle réforme de l'enseignement scolaire cycle primaire, le français introduit en 2006/2007 à partir de la 3^{ème} année primaire au lieu de la 4^{ème} année primaire car, il s'est avéré que l'âge semble jouer un rôle déterminant dans le processus d'acquisition. Les premières années du cycle primaire constituent une base pour l'apprenant et une période d'acquisition et de construction de ses apprentissages à l'oral comme à l'écrit. Dans les quartiers populaires les enseignants déclarent que : « *le niveau de français est faible, vu le désintéressement des élèves ainsi que leur complexe vis-à-vis de cette langue qui leur est étrangère.* »

La maîtrise de l'orthographe a un impact significatif sur la maîtrise de la langue française dans toutes ses dimensions, notamment, la compréhension des écrits, et l'identification des mots, l'enseignement de l'orthographe permet donc d'améliorer les compétences en écriture, comme en lecture, en vocabulaire et en grammaire.

La production écrite est une tâche complexe pour les élèves du primaire, mais la plus complexe sous la dictée, cette dernière est considérée comme un moyen ou une clé pour arriver à maîtriser la langue écrite.

Nous avons choisi ce thème parce que nous avons constaté que la majorité des élèves de la 5^{ème} année primaire rencontrent ce genre de problème, en plus, c'est un thème motivant et très intéressant. Nous avons sélectionné les élèves de la 5^{ème} année primaire par ce qu'il est le cycle de base c'est à partir de ce public que nous pouvons analyser et remédier ces erreurs et améliorer leurs niveaux en production de l'écrit pendant la séance de la dictée en français langue étrangère

Il ya deux types de difficultés, la difficulté en situation d'encodage à écrire les mots (*la transcription graphique des phonèmes : choix entre plusieurs graphèmes, doubles consonnes, lettres muettes finales*), la difficulté à réaliser les accords (*accord à l'intérieur d'un groupe nominal et la relation sujet-verbe*), les élèves souffrent de cette difficulté, c'est une cause qui nous pousse à s'interroger :

Quelle peuvent être les causes de ces difficultés? autrement dit comment peut-on considérer ces erreurs comme un moyen permettant à l'élève d'acquérir la langue écrite?

Introduction

Pour répondre à cette question majeure étant la problématique de notre recherche, nous proposons les hypothèses suivantes :

- les élèves feraient des erreurs en dictée à cause de la mal compréhension du système alphabétique et la non maîtrise de la segmentation de la chaîne parlée
- l'élève ferait ces erreurs parce qu'il ne maîtrise pas le passage du code phonique au code graphique

le thème principal de ce mémoire est le rapport établi entre la phonie et la graphie des mots, l'étude est menée à partir de la production écrite sous la dictée de la dernière classe de l'école (5^{ème} année primaire), on s'interroge uniquement sur la relation phonie-graphie, en effet , notre objectif est de comprendre et analyser la façon dont l'élève algérien réalise le lien entre l'oral et l'écrit .

En ce qui concerne la méthodologie du travail, nous adopterons tout au long de notre mémoire une méthode analytique à travers l'analyse des dictées proposés dans des séances concernant les erreurs auxquelles nous avons adressé un questionnaire

Et dans le but de vérifier nos hypothèses, nous diviserons la présente recherche en deux parties ; l'une est théorique dans laquelle nous parlons de l'enseignement du FLE en Algérie, en mettant l'accent sur l'enseignement de la langue française comme langue étrangère à l'école primaire, dans ce même chapitre nous parlons de l'enseignement de l'orthographe « définition, types distinctions et son rôle, le deuxième titre du même chapitre traite la compétence scripturale tout en mettant l'accent sur la compétence de l'écrit. En outre, nous parlons dans le deuxième chapitre du lien phonie-graphie en étudiant le rapport phonie-graphie, la place accordée à la graphie et les unités qui constituent la langue arabe, en plus nous présentons des erreurs des élèves par rapport au contexte et aux origines en mettant l'accent sur la distinction entre faute et erreur en relation avec le phonème et déterminer dans quel point la langue arabe intervient, quelle place prend la langue maternelle dans l'enseignement du FLE

Quant à la deuxième partie qui est la partie pratique, nous parlerons d'une enquête vécue au sein des écoles primaires particulièrement les classes de la 5^{ème} année primaire, dans le premier chapitre, nous présenterons le déroulement de cette enquête (date et lieu) en passant à la description du public pour arriver à un questionnaire dont le but est d'analyser et de remédier aux données proposées dans ledit questionnaire. Le deuxième chapitre est consacré

Introduction

aux résultats auxquels nous avons abouti et à une conclusion dans laquelle nous avons essayé de trouver des solutions pour remédier aux erreurs rencontrées par l'élève lors du passage de l'oral à l'écrit.

CHAPITRE I :

Concepts Didactiques

.Chapitre I : Concepts Didactiques

Introduction

En Algérie, le français est une langue très vivante, et toujours présente dans tous les domaines parallèlement à la langue arabe. Ceci est la conséquence de l'histoire coloniale qui a duré 132 ans.

Jusqu'à nos jours, la langue française est devenue une matière dans les établissements algériens, ces derniers l'utilisent dans un double objectif : d'abord comme un outil d'accès à un savoir, ensuite comme un moyen d'ouverture sur l'occident.

C'est évident que l'enseignement de la langue française dans l'école primaire est très important car l'apprentissage de cette langue depuis l'enfance est le développement de l'imagination, du goût, de la sensibilité et de la découverte aussi.

La progression des apprentissages en français, langue d'enseignement, est un complément au programme actuel. Elle apporte des précisions sur les connaissances que les élèves doivent acquérir au cours de chacune des années de primaire. Ces connaissances sont groupées autour de certaines compétences.

1.1. L'enseignement du FLE en Algérie

1.1. Le français en Algérie

L'Algérie a été pendant très longtemps un lieu de rencontre de plusieurs civilisations qui ont marqué l'évolution du pays. C'est ce qu'atteste la lecture du paysage linguistique algérien. Ce dernier, se caractérise par la coexistence de plusieurs langues : l'arabe littéraire, l'arabe algérien, le berbère avec ses variétés (kabyle, chelhi, etc.), et le français.

L'Histoire de la langue française en Algérie est une histoire à la fois confuse et très longue dont nous allons raconter les événements constituant des étapes charnières. Elle se résume en trois phases importantes : L'histoire commence dès l'installation de la puissance coloniale qui a procédé à une réduction statutaire de la langue arabe au profit de la langue française. Celle-ci est considérée comme le véhicule de la modernité, de la civilisation et des valeurs de la vie moderne.

.Chapitre I : Concepts Didactiques

Après l'indépendance, l'Algérie a entamé une autre guerre de libération, celle-ci n'est pas celle des armes mais celle des âmes pour libérer les esprits des algériens des superstitions et de l'ignorance héritées de la domination française. L'Algérie a revendiqué son identité arabe; se donnant comme objectif de récupérer ses origines, elle promulgue la loi de l'arabisation.

La langue arabe sera, donc, appelée à jouer le rôle qui doit lui revenir. Cependant, cette loi est devenue un élément de discorde entre ceux, d'une part, qui voient dans la langue arabe un élément unificateur. Ceux qui considèrent que celle-ci doit prendre sa place de première langue au sein de la société algérienne d'autre part, ceux qui voient que la langue arabe accuse un grand retard sous prétexte que la longue période de la domination française a éloigné la langue arabe de la scène politique, économique et socioculturelle du pays et que durant cette même période, la langue française était considérée comme le seul support de science et de technologie. Le français « *un butin de guerre* » selon l'expression de Kateb Yacine ne peut en aucun cas disparaître du marché linguistique algérien, car il n'habite ni les livres ni les papiers, mais il habite et obsède l'imaginaire collectif des algériens, considéré comme la langue des écrivains et de grande culture. Vouloir l'occulter signifie nier l'une des composantes du peuple algérien.

En nous basant sur l'article de Miloud Bouleras paru dans la revue *le français dans le monde* N°330/2003, nous pouvons apprendre qu'actuellement la langue française occupe une place prépondérante dans la société algérienne, et que 60% des foyers algériens comprennent et pratiquent le français. Celui-ci domine le discours quotidien des algériens qui est généralement un mélange entre le français et l'arabe chez toutes les franges de la population et dans tous les secteurs : social, économique et éducatif. De plus, la langue française constitue le symbole de la réussite et de la promotion socioprofessionnelle.

1.2. L'enseignement du français au primaire

Dans le cadre de la nouvelle réforme de l'enseignement scolaire cycle primaire, le français est introduit en 2006/2007 à partir de la 3^e AP au lieu de la 4^e année, car il s'est révélé que l'âge semble jouer un rôle déterminant dans le processus d'acquisition. L'enfant de moins de dix ans manifeste de grandes qualités, notamment une formidable curiosité, une grande spontanéité, ainsi qu'une grande flexibilité cognitive. Pendant cet âge, l'enfant fait preuve de capacités

.Chapitre I : Concepts Didactiques

excellentes à restituer la prosodie d'une langue étrangère d'autant que ses capacités d'imitation sont maximales 7entre 4 et 8 ans.

Les premières années du cycle primaire constituent une base pour l'apprenant et une période d'acquisition et de construction de ses apprentissages à l'oral comme à l'écrit.

Donc ,L'enseignement/apprentissage dans la 5 AP a pour objectif d'acquérir des compétences de communication pour ensuite les développer en 1 AM et en 2 AM, et L'acte d'enseigner n'est pas seulement une succession de méthodes pédagogiques, mais dépend également de la capacité d'enseignant à construire une relation de confiance avec ses apprenants en tenant compte de leur univers émotionnel.

1-3-Enseignement et éducation en langues étrangères en Algérie

Le système éducatif

En Algérie, le système éducatif considère l'apprenant comme étant le centre d'intérêt de toutes les activités pédagogiques. Il nous semble utile de porter notre réflexion sur les méthodes d'enseignement des langues étrangères plus particulièrement l'approche communicative dans le cadre de l'approche par compétence dans l'enseignement du français.

Notre objectif est de montrer les difficultés d'apprentissages rencontrées par les élèves de 5^{ème} année primaire et de montrer aussi la méthode qui exprime que la relation entre l'enseignant et l'élève dépasse le cadre pédagogique dans la réussite scolaire

L'enseignement-apprentissage de la langue française en Algérie a connu des changements importants liés à la mise en œuvre d'une réforme globale du système éducatif. Dès lors, pour situer les fondements de ces changements, en apprécier la pertinence et en mesurer l'ampleur, il est indispensable de considérer la discipline dans la dynamique générale qui anime actuellement l'école algérienne.

Les champs d'application du français en Algérie

En Algérie, le français est utilisé dans plusieurs sphères. Nous pouvons dire en rejoignant l'avis de Sebaa Rebah (2002) que le français s'est beaucoup plus implanté à l'ère actuelle que durant la période coloniale. Un grand nombre d'institutions administratives, notamment celles des secteurs économiques et bancaires continuent à fonctionner en langue française. Les termes français sont abondants dans le lexique des algériens. Le français représente la langue de travail

.Chapitre I : Concepts Didactiques

dans plusieurs secteurs en Algérie. Dans une étude menée, il a été montré que l'arabe et le français sont les deux langues de communication et de fonctionnement au sein de la banque « *le travail technique (comptabilité, analyse financière, gestion, etc.) se fait en français. Les documents, formulaires et fiches sont en arabe et en français* » (Bellatreche, 2009). Cette même étude indique que le français est la langue qu'utilise la majorité des employés dans leur travail qu'ils soient nationaux ou étrangers. D'autres études menées dans le milieu professionnel en Algérie notamment celles de (Sebaa, 2002 ; K. Taleb-Ibrahimi, 1995) ont montré que même après l'indépendance, le français est la langue utilisée en concurrence avec l'arabe dans différentes situations de communication au sein des administrations.

Enfin, il est plus facile de trouver un travail en Algérie en ayant une maîtrise en français plutôt qu'en arabe. Les secteurs du travail en Algérie privilégient les personnes qui parlent la langue française. En effet, divers domaines de travail en Algérie emploient le français comme langue de travail, avec parfois l'arabe classique et l'arabe dialectale. Concernant les moyens de communication, la plupart d'entre eux utilisent le français.

L'instituteur francophone, le bouc émissaire

L'enseignant de langue française au primaire est désigné du doigt par tout le monde : les parents, les enseignants des paliers supérieurs, les chefs d'établissements etc. L'année 2012, et suite aux résultats catastrophiques des élèves en langue française à l'examen de fin de cycle primaire, le wali de Bejaïa a convoqué en urgence les inspecteurs de langue française du département pour leur demander des explications. Les inspecteurs ont chacun tenté de justifier cet échec par les entraves auxquelles sont confrontés les enseignants du FLE sur le terrain. Ces propos sont blessants et au lieu de transmettre à qui de droit les remarques de ses hôtes, pour améliorer la situation de l'enseignement du français, lui, il a préféré blâmer les enseignants de cette langue que l'idéologie du pouvoir a reléguée à un rôle secondaire pour les enseignants.

La 3^e AP constitue la première année d'enseignement / apprentissage de la langue française comme langue étrangère. A ce stade des apprentissages, l'enseignement vise essentiellement la construction de la langue, sur les axes phonologiques, morphologiques, et morphosyntaxiques à des fins de communication. Durant cette année, l'élève construit conjointement ses apprentissages à l'oral et à l'écrit.

.Chapitre I : Concepts Didactiques

Le programme de la 3^e AP vise essentiellement la mise en place d'un stock lexical structuré, La maîtrise de faits de langue fondamentaux et L'acquisition d'un savoir lire (par l'articulation du code et du sens) et d'un savoir écrire (activités d'écriture et de production de textes courts).

2-L'enseignement de l'orthographe :

2-1 Qu'est ce que l'orthographe ?

« *Etymologiquement le terme orthographe vient du latin orthographia, lui même emprunté au grec ancien et que se compose de deux parties : le préfix « orthos » qui signifie droit ou correct et du radical « graphein » qui veut dire écrire »¹*

En plus de cette définition, une autre acception « *l'orthographe est un code qui utilisé des séquences de lettres pour représenter des mots spécifique aux quels un dictionnaire mental »²*

Le dictionnaire de la langue française : le Robert 1966 définit l'orthographe comme étant « *l'ensemble des règles officiellement enseignées ou imposées par l'usage, selon les quelles on doit écrire »³*

De même pour le Grand Larousse qui propose à son tour la définition suivante « *ensemble de règle et d'usage qui régissent la manière d'écrire les mots d'une langue donné »⁴*

A travers de ces définition données par des dictionnaires différents en langue française, on remarque qu'il ya un point commun entre eux c'est que ; l'orthographe veut dire la manière d'écrire les mots corrects d'une langue donnée en respectant les règles et l'usage de mots.

« *L'orthographe pourrait être considérée comme l'ensemble des principes d'organisation des lettres et autres signes de la langue écrite française grâce auxquels il devient possible de reconnaître les mots et leurs significations et par suite de se faire comprendre en les écrivant »⁵*

¹ BELALE MERIENDTADIA, 2013, l'orthographe dans les productions écrites, mémoire de master

² Dictionnaire le Robert, 1966

³ IBID, 2015

⁴ Dictionnaire de la langue française Larousse

⁵ DANIEL Manesse, 28 septembre 2011, l'erreur orthographique dans les productions écrites des élèves tunisiens

.Chapitre I : Concepts Didactiques

2-2- types d'orthographe :

« L'orthographe du français est particulièrement complexe parce qu'elle n'est pas totalement une invoque, Un point de vue phonétique : un son n'est pas transcrit par une seule graphie et une seule graphie ne transcrit pas un seul son. **Ex** : le son [f] peut être aussi bien transcrit par la graphie **f** que par la graphie **ph**. La graphie **t** peut aussi bien noter le son [t] dans nous **étions** que le son [s] dans une **ration**⁶

D'après ce discours annoncé par REITHMANN, elle parle aussi de deux types d'orthographe : **l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale.**

2-2-1-l'orthographe lexicale

«L'orthographe lexicale est celle des mots à proprement parler telle qu'elle est consignée dans le dictionnaire »⁷

« L'orthographe du français est ce qu'il suffirait d'apprendre, la meilleur façon de se l'approprier de façon naturelle est d'entretenir une relation quotidienne avec l'écrit [...] écrire également un peu chaque jour avec le dictionnaire à portée de main pour vérifier tout doute que vous pourrez avoir »⁸

Alors à partir de ce type d'orthographe, il existe des causes principales de fautes d'orthographique parmi les, il y a les signes adjoints, les consonnes doubles, les finales muettes, les homophones voyelles et les consonnes.

2-2-2 l'orthographe grammaticale :

« L'orthographe grammaticale est celle des mots dans la phrase, elle concerne les phénomènes d'accord et de conjugaison. »⁹ REITHMANN a expliqué le type grammaticale est déclare :

« On vous pardonnera beaucoup moins les fautes d'orthographe grammaticale que les fautes d'orthographe lexicale. Si les secondes peuvent être excusées par l'ignorance ou inadvertance [...] les premières témoigneront contre vous d'une méconnaissance du fonctionnement de la langue française »¹⁰

⁶ Annie REITHMANN, 2009, savoir rédiger, France principes

⁷ IDEM, 2009

⁸ IDEM, 2009

⁹ IDEM, 2009

¹⁰ MICHELE PERRET, 2008, introduction à l'histoire de la langue française, France, Cursus.

.Chapitre I : Concepts Didactiques

3-fixation de l'orthographe :

La fixation et la réforme de l'orthographe c'est à partir du siècle apport plus de stabilité à l'orthographe français... comme le signale Michèle Perret (2008, p 10) au, les « les éditeurs comment à adopter l'orthographe dite « de voltaire », bien qu'il n'en soit pas l'invention, c'est-à-dire *ais, ait, aient, remplaçant la graphie ois, oit, oient pour les imparfaits* « Au moyen Age, le *j et le v* existaient comme forme de lettres mais pas comme graphique : *i et j s'employaient tant pour la voyelle que pour la consonne[...]* le *j et le v* pour notre les deux consonnes apparaissent à la renaissance et sont adoptés 17^e siècle »¹¹

« *L'accent aigu apparait au 16^e siècle mais il n'est utilisé que la où il est réellement utile[...]* et *l'accent circonflexe sont plus tardifs mais on les trouve à la fin du 17^e siècle [...]* »¹²

En effet selon le même auteur « *en ancien français, l'accent n'existe pas, car il n'existait qu'un son /e/ en latin [...] a partir du 18^e siècle des tentatives sont faites pour platier cet inconvénient. On voit parfois paraitre une cédille pour différencier le e ouvert ou fermé du e sourd* »¹³

En 1990 le gouvernement français propose des principales réformes telles : les traits d'union, les noms composés, les accents graves, les mots empruntés, le tréma...etc.

4- relation lecture-orthographe :

« *Dans les dernières années, plusieurs recherches ont mis en évidence le fait que la lecture et l'écriture peuvent se renforcer mutuellement à lire peut aider à découvrir de nouvelles façons de s'exprimer par écrit (...) écrire peut aider à comprendre le travail des auteurs, peut inciter à lire dans le but de savoir comment les textes sont construits* »¹⁴

« *Écrire c'est produire une communication à l'aide d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite. Autrement dit, écrire c'est concrétiser un objet conforme au caractéristiques de l'écrit [...], la mise en place et le développement des compétences scripturales de l'apprenant peuvent être facilité par l'articulation lecture/écriture. Cependant, la lecture est considérée comme une activité qui mobilise beaucoup de ressources : linguistique, énonciatives, elle devrait dépendre d'une typologie textuelles et des stratégies à effectuer pour qu'elle puisse satisfaire les désirs de la lecture* »¹⁵

¹¹ Idem, 2008a

¹² IBID, 2008b, p 143

¹³IBID, 2008c, p 141-143

¹⁴ DNIELE MERRSSE.2011, les erreurs orthographiques dans la production écrite, thèse de doctorat, 2013

¹⁵ HELLOUI Nahla, 2013, difficultés et obstacle dans l'enseignement apprentissage des productions écrites en FLE, cas des apprenants de la 2^{ème} AS, université de Biskra.

.Chapitre I : Concepts Didactiques

Natalie Deprez et Noémie Parant voient l'écriture et la lecture d'une perspective philosophique :

« L'écriture est l'approche privilégiée du mourir [...] écrire pour pouvoir écrire. Tandis que la lecture est comme la mer qui modifie l'ouvrage façon par l'homme afin de rendre toujours plus lisse et effacer les marque du travail »¹⁶

Donc l'orthographe et la lecture sont deux faces d'une pièce, la première traduit les formes parlées en formes écrites ; la seconde convertit les formes écrites en formes parlées.

5- dictée partie de l'orthographe :

« La dictée est-elle un exercice au cours duquel l'élève acquiert des connaissances où n'est-elle qu'un exercice d'évaluation ? »¹⁷C'est avec interrogation que nous entamons une réflexion sur la question épineuse de la dictée

« Le texte proposé en dictée souvent choisi au hasard ou pour ses qualités littérature sans qu'il soit tenu en compte d'une progression dans l'apprentissage ; la dictée crée une orthographe artificielle. En effet si les élèves parviennent le plus souvent à réduire le nombre d'erreurs commises dans les dictées, par contre ils continuent à en faire généralement beaucoup lorsqu'ils produisent des textes » cela signifie que les élèves transfèrent, assez rarement les connaissances acquise lors des activités spécifiques (exercices dictée) lorsque sont eux-mêmes en situation de rédiger des textes¹⁸

Donc la dictée est une activité pédagogique qui met l'accent sur les acquis de l'élève dans un milieu scolaire.

Nina Catch ou Catach voit la dictée d'une manière plus vaste est cela à partir de la question posée *« que pensez-vous de la dictée ?*

« Elle permet d'écrire, d'utiliser sa main plaît à beaucoup d'enfant et à beaucoup de maitres, mais elle mérite quelques précautions qu'on ne prend pas toujours(...) parmi les précautions à prendre, il faut savoir que l'enfant peut difficilement center son attention sur plusieurs choses à la fois comprendre les mots écrits (...) graphier correctement etc.

¹⁶ Natalie DERRAZ, NOEMIE PARANT, 2011, l'écriture et la lecture : des phénomènes, France

¹⁷ KALAI LASSAAD, 2011 ? l'erreurs orthographique dans les productions écrites des élèves tunisiens : origine du dysfonctionnement et contribution à la maîtrise de la compétences orthographique , linguistique, Université da la Sorbonne Nouvelle –Paris III, français .

¹⁸ IBID, 2011

.Chapitre I : Concepts Didactiques

Il faut donc le préparer au mieux à la dictée comme à une compétition (...) la dictée n'est pas un traquenard, l'essentiel c'est que l'enfant perçoive l'intérêt de la recherche »¹⁹

D'avantage, d'autres parlent de la dictée et l'orthographe comme étant une pièce de deux faces c'est-à-dire l'une complète l'autre déclare Marie-Anne PAVEAU (2008) « *l'orthographe en France est inséparable de l'exercice phare accompli par les écoliers à partir de la seconde moitié du date .dont au moyen âge, les cours sont dictés, il s'agit de la dictée « en français leçon » c'est-à-dire la lecture à haute voix aux élèves qui écrivent dans « cours de la dictée » ajoute Nina CATACH, « faisons pour la dictée comme problème : comptons non les mots erronés, mais ce qui est bon une dictée de cent mots erronés est non seulement une dictée normale c'est la performance adulte moyenne mais vaut 95 point sur100 »²⁰.*

6- l'orthographe électronique : vitesse et décontraction :

Puisqu'on est dans l'époque de la vitesse et de la technologie, l'intérêt est de bien maîtriser la langue alpha phonétique dont l'écriture en ligne est presque au sommeil où chaque personne de l'enfant des 10 ans aux hommes d'affaires, donc l'écriture électronique ou bien les écritures en lignes sont devenue une nécessité pour un locuteur qu'une chose indispensable.

Marie-Anne PAVAEU et l'Laurence Rosier (2001 p 165) expliquent ça en disant « (...) internet est un témoin d'une bonne maîtrise du langage alpha phonétique typique de l'écriture en ligne en temps réel (...) mais l'écriture électronique ravive chez les puristes et les locuteurs attentifs à la conservation de la norme de la fantasmie de l'écriture phonétique (...) les abréviations, phonétisation, sigles et rébus sont ainsi accusés de faire reculer la compétence orthographique »²¹

En plus cette technologie n'est pas utilisée uniquement dans l'écriture entre les locuteurs, elle est utilisée aussi comme un correcteur d'orthographe entre l'élève et l'enseignant, l'enseignant et l'administration comme le montre l'énoncé suivant :

« L'ordinateur dans les classes provoque divers changements dans les pratiques pédagogiques ;(...) mais certains outils comme les logiciels bureautique ont pris une place indéniable et ont peut-être modifié le rapport entre les élèves et les enseignants d'un côté, et

¹⁹ MARIE, ANNE PAVEAUT, 2008, la langue française : passion polémique, France, Françoise Gadet. T

²⁰ Op.cit.

²¹ PERRE, BESSAGNET, l'utilisation du correcteur orthographique document provisoire, IUFM Media, Pyrénées

.Chapitre I : Concepts Didactiques

l'écriture d'un autre, nous avons voulu étudié ce rapport sous l'angle de l'aide possible apportée par le correcteur orthographique »²²

Cependant « le langage SMS aurait proprement pour fonction l'économie dans les gestes : il s'agit de réduire le nombre de pression sur le clavier du téléphone, (...) l'étude nous révèle également que le langage SMS s'apprend comme les autres, puisque les étudiants s'avèrent plus rapides que leurs cadets »²³

3-Vers une compétence scripturale :

3-1- Qu'est ce que la production écrite?

La production écrite est une activité qui a un objectif et un sens qui amène l'élève à former et à exprimer ses idées, ses préoccupations, ses sentiments et ses intérêts pour communiquer aux autres, cette forme de communication exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'enfant sera appelé à maîtriser graduellement au cours de ses apprentissage.

« La production écrite est une activité mentale complexe, le rédacteur doit, en effet, disposer des informations sur le contenu du texte à produire et des connaissances sur la langue nécessaire à leur mise en mots, une meilleur activité de production écrite doit se faire tout en possédant des connaissances linguistiques et des modèles utiles dans les activités rédactionnelles qui permettent de comprendre les progrès dans l'analyse et la compréhension de la production de texte »²⁴

L'acte d'écrire est une activité complexe qui suppose un scripteur, un texte, et une interaction entre les deux, cette complexité réside dans le fait d'écrire car faire acquérir une compétence en production écrite dans une langue étrangère pose de sérieux problèmes aux enseignants.

²² Op.cit.

²³ OP.CIT

²⁴Mémoire de master, l'orthographe dans les production écrite des élèves de 1^{ère} année primaire ,2013

.Chapitre I : Concepts Didactiques

3-2- la compétence à l'écrit et ses composantes :

3-2-1-compétence à l'écrit :

[...] le terme « compétence » renvoie à la capacité de l'apprenant à mobiliser le trio savoir, savoir faire, et savoir être »²⁵

Donc, la compétence est la capacité d'un scripteur à produire un texte (un discours) cohérent, ce terme exige la nécessité d'acquérir d'autres compétences concernant la connaissance de la langue.

3-2-2 ses composantes :

Cette compétence consiste de cinq types de composantes à des règles divers de la production écrite :

a- La composante linguistique:

Cette composante consiste à maîtriser les divers systèmes à réaliser des différents messages.

« Les approches communicatives ont mis l'accent essentiellement sur l'acquisition d'une compétence de communication, la compétence linguistique étant considérée comme secondaire, certains pensent que l'on peut privilégier la fonction de l'une sur l'autre, négligeant la complémentarité de leur fonctionnement »²⁶

Cette composante distingue trois sous-compétences qui sont

- la compétence lexicale
- la compétence grammaticale
- la compétence phonologique et orthographique

b- la composante référentielle :

Qui englobe d'une manière générale les connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde. Le locuteur communicant en langue étrangère doit tenir en compte plusieurs valeurs à savoir : *Expression de la sagesse, règle de politesse, marque des relations sociales*

²⁵ IBID, 2013

²⁶ Mémoire de magister, l'enseignement de français langue étrangère, 2006

.Chapitre I : Concepts Didactiques

c- la composante socioculturelle

Qui consiste à connaître l'histoire culturelle et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions.

d - la composante discursive (ou pragmatique) :

C'est-à-dire la connaissance des différents types de discours et savoir les adapter dans tous les situations de communication qui se posent.

E –la composante cognitive :

Elle permet de mettre en œuvre des processus de constitution du savoir et des processus d'acquisition/apprentissage de la langue

3-2-les modèles de la production écrite :

«... » en effet, la planification consisterait en la récupération, l'activation et la sélection en mémoire d'idées correspondant à objectif général, du texte à produire, la traduction verrait la transformation de ces idées non linguistique en unités syntaxique, les phrases, et pour terminer, la révision se chargerait d'estimer le produit de la planification et de la traduction en vue de la modification éventuelle »²⁷

Conclusion :

Dans ce premier chapitre nous avons parlé en première lieu de l'enseignement du français en Algérie, dont, le français est la première langue étrangère étudiée par l'élève algérien dès le troisième année primaire, en deuxième lieu, nous avons parlé de l'enseignement de l'orthographe quant l'usage de la langue français pose problème aux élèves dans les trois cycles sans exception(primaire, collègue, secondaire) car la maîtrise de l'orthographe qu'elle soit lexical, grammatical ou phonétique reste la seule chose la plus complexe dans l'enseignement du français et que l'élève est loin de maitrise cette dernier, en dernier lieu, nous avons parlé d'une compétence scripturale, faire acquérir une compétence en production écrite dans une langue étrangère pose aux enseignant des problèmes épineux.

²⁷ Manuel Pérez. L'apprentissage de l'orthographe lors de la dictée et la copie de mots manuscrits : thèse de doctorat, 2013

CHAPITRE II

Le passage de l'oral à l'écrit

Introduction

La production d'écrits est une tâche complexe pour tout individu, et qui est plus pour de jeunes élèves, car une grande part de l'attention étant focalisée sur la recherche d'idées et l'organisation de celles-ci, il en reste peu à consacrer à la norme orthographique. Cette variable disparaît en revanche dans d'autres types d'écrits, notamment en dictée, cette activité consiste à transcrire les sons (phonèmes) perçus en graphèmes, tout en respectant la norme orthographique établie. Cette tâche nous a paru être la plus adaptée pour rendre compte des difficultés liées au passage de la langue orale à la langue écrite.

Dans le milieu scolaire et/ou extrascolaire où le français, Considéré comme langue étrangère, ne se pratique pas comme dans son milieu naturel, les élèves construisent leur propre système de la langue (Ambroise Queffélec, 1992 ; Khaoula Taleb Ibrahim, 1995). Ainsi, la grammaire de cette langue ne peut-elle s'élaborer sans l'apparition de nombreuses erreurs. Certes, les erreurs font partie intégrante du processus d'apprentissage et sont aussi utiles à l'élève qu'à l'enseignant (Klaus Vogel, 1995). En effet, tout le monde s'accorde sur le fait que nos élèves sont loin de maîtriser l'orthographe qu'elle soit grammaticale, lexicale ou phonétique et il arrive même que le maniement de règles de base leur échappe. Ainsi des copies et des productions écrites émanant de ces apprenants forment un corpus suffisamment pertinent pour qu'on puisse conclure que le degré de maîtrise de l'orthographe est déplorable. La détérioration du niveau des élèves en orthographe est probablement due à des facteurs divers. L'acte d'écrire, que ce soit dans la langue maternelle ou dans une langue étrangère, est une activité d'une très grande complexité qui suppose un scripteur, un texte et une interaction constante entre les deux. La complexité de cet acte réside dans le fait qu'écrire consiste désormais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est parfois délicat de distinguer et de structurer.

.Chapitre II : Le passage de l'oral à l'écrit

I- Présentation du lien phonie-graphie :

1-Rapport phonie-graphie perçu par l'élève :

Pour mieux comprendre la façon dont l'élève produit le système d'association phonie-graphie, il nous apparaît nécessaire d'évoquer notamment la phonie, parce qu'il porte à l'écrit la réalisation phonique des mots au détriment de leur graphie.

Tout d'abord, ce rapport se caractérise par une grande instabilité suivie par la suite d'une légère amélioration. En effet, l'élève établit un rapport de correspondance entre le code oral et le code écrit. La graphie des mots est une simple réalisation des sons : l'élève transcrit ce qu'il entend.

A ce stade de la graphie, nous parlerons de l'erreur. En revanche, une fois ce stade dépassé, l'élève va progressivement établir un lien entre la phonie et la graphie d'une manière de plus en plus correcte. Cette étape qui consiste à établir le lien entre la phonie et la graphie contribue au développement d'un système d'association phonographique chez l'élève. C'est en commettant l'erreur (considérant l'écrit comme étant le reflet de l'oral) que l'élève pourra, par la suite, les distinguer l'une de l'autre. Dans ce cas, l'erreur est constructive : l'élève imagine que le code écrit est le reflet du code oral, puis il abandonne cette idée car il va créer une nouvelle hypothèse : les deux réalisations sont, la plupart du temps différentes.

2-Rôle accordé à la graphie dans la classe

Il peut être intéressant de se pencher sur l'importance du code écrit dans l'apprentissage du français. Nous pouvons le percevoir comme une trace essentielle d'appropriation de la langue par l'élève. En effet, la graphie peut nous renseigner précisément sur le degré d'acquisition/de fixation de la langue française par l'élève. Dans nos cours de langue, l'écrit trouve une place importante et ceci à travers toutes les disciplines de la compréhension de l'écrit comment ce rapport est présenté à l'élève. Dans la plupart des situations, la phonie des mots est acquise avant leur graphie, c'est le cas de nos informateurs. En effet, avant d'être scolarisé, l'élève est déjà familiarisé avec une certaine langue française qu'il entend et pratique lui aussi presque quotidiennement.

Arrivé à l'école, il entre en contact avec le code graphique avec parfois, diverses réalisations graphiques d'un même phonème. Progressivement, il installera le lien existant entre le code phonique et le code graphique.

Cependant, malgré un nombre important d'heures d'apprentissage du français, nous réalisons que l'élève mémorise jusqu'à la correction de la production écrite sans pour autant

.Chapitre II : Le passage de l'oral à l'écrit

transformer les élèves en calligraphes, nous leur avons demandé de recopier le premier paragraphe du texte de lecture sur leurs cahiers.

3-Une relation de transcription

Le signe écrit représentant le signe oral, la première relation qui s'établit entre ces deux systèmes relève de la transcription, comme le montre Agnès Millet (1992), pour qui : *transcrire est la première fonction de l'outil écriture*. Le rapport des lettres et des sons a été en particulier analysé et décrit par Nina Catach. Ce lien phonie/graphie est au centre de cette recherche.

Passer de l'oral à l'écrit suppose dans un premier temps d'être capable de segmenter la chaîne parlée afin d'en isoler les unités constitutives, unités phonémiques et unités lexicales.

4-Les unités constitutives de la langue orale

L'écrit est la reproduction des phonèmes (par les lettres) et des monèmes (par les mots séparés) selon la nomenclature d'André Martinet (1978). Or cette double articulation est inaccessible, tant qu'on ne la voit pas à l'écrit. C'est l'écrit qui la rend visible.

À l'écoute, on peut identifier des syllabes, des groupes rythmiques ou des groupes syntagmatiques, délimités par l'accent oxytonique. Ainsi, la segmentation de la chaîne écrite, marquée par des espaces fixes entre les mots, ne correspond pas à celle de la chaîne parlée, qui s'effectue, en français, par des groupes de souffle ne respectant pas nécessairement la frontière des mots. Ce phénomène crée des difficultés pour l'apprenant qui entre en contact avec l'écrit.

II- L'erreur en didactique des langues

1 -Distinction faute/erreur :

En didactique des langues étrangères, les fautes correspondent à « *des erreurs de type (lapsus), inattention/ fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé.* (MARQUILLO Larruy, 2003. p120)

Il est donc possible de dire que, dans notre quotidien, les concepts d'erreur et de faute ne sont pas suffisamment distincts l'un de l'autre, et les enseignants ont souvent tendance à les confondre.

Les fautes constituent une réalité inévitable dans le processus de tout apprentissage. Le phénomène de commettre des fautes continue de susciter l'intérêt des linguistes et

.Chapitre II : Le passage de l'oral à l'écrit

didacticiens. Le dictionnaire Larousse définit la faute comme « *Manquement à une norme, à un principe, à une procédure* ». La faute manifeste un écart, une déviation de la norme et peut entraîner des conséquences coûteuses sur le plan scolaire, professionnel et social. L'enseignement d'une langue fondé sur le conditionnement s'engage dans une approche qui ne laisse aucune place à la faute.

« *L'erreur n'est pas seulement l'effet de l'ignorance, de l'incertitude, du hasard (...), mais l'effet d'une connaissance antérieure qui avait son intérêt, ses succès, mais qui, maintenant, se révèle fausse, ou simplement inadaptée* » (G. Brousseau, cité dans la revue *Echanger*, avril 1994).

Dans l'apprentissage de langues, l'erreur est forcément présente et transitoire. La diminution des erreurs est le signe d'une meilleure maîtrise du domaine de connaissances. Etant donnée l'omniprésence de l'erreur dans l'apprentissage, il est essentiel d'analyser la place qu'elle occupe dans la didactique des langues.

Jusque-là, en pédagogie, l'erreur était généralement considérée de façon négative. Souvent assimilée à une "*faute*", cette dernière devait nécessairement être sanctionnée pour disparaître.

La distinction entre faute et erreur est étroitement liée à la dichotomie chomskyenne compétence/performance. Selon *Chomsky*, la compétence renvoie au système des règles intériorisées par le sujet parlant, grâce auquel il est capable de comprendre ou d'énoncer un nombre infini de phrases inédites. La performance est la manifestation de la compétence du sujet parlant dans son acte de parole. L'erreur est donc intégrée au système grammatical de l'apprenant et relève d'une maîtrise déficitaire des règles de fonctionnement. La faute est associée à la performance indépendante du niveau de compétence et elle est souvent non répétitive et autocorrective. Certains linguistes ont voulu faire de la conscience de la méprise la distinction entre *faute* et *erreur*. Ainsi, Gheorghe Doca rappelle que « les fautes sont liées à la performance » (on en est immédiatement conscient : lorsque l'on attire notre attention sur elles, on a la possibilité de faire soi-même la correction parce qu'on connaît les règles) tandis que « les erreurs sont liées à la compétence » (on les fait de façon inconsciente et involontaire, faute de connaissance suffisante de la règle).

Alors nous pensons que les mots *erreur* et *faute* peuvent souvent être confondus. La différence tenant ainsi sur le contexte de leur utilisation qui parfois, ne permettrait pas toujours de la mettre en évidence. En revanche, la signification de ces mots dans le contexte

.Chapitre II : Le passage de l'oral à l'écrit

scientifique. L'erreur est perçue comme l'écart entre le résultat vrai attendu et le résultat observé et la faute l'élément ayant causé cet écart.

2- De la « faute » à « l'erreur »

Selon les conceptions qui sous-tendaient la traditionnelle méthode grammaire-traduction, les erreurs étaient des fautes qu'il fallait sanctionner (et donc exclure) pour qu'elles ne se produisent plus, tandis que l'approche structuro-béavioriste, qui s'est présentée comme scientifique, tentait de les prévenir à l'aide d'exercices spécifiques qui devaient neutraliser les interférences de la langue-source vers la langue-cible. On considérait en effet que la plupart des erreurs provenaient de ces transferts qui nuisaient à l'apprentissage et qu'il fallait à tout prix éviter.

3- les erreurs

La définition proposée plus haut (Marquilló Larruy) induit que la faute n'existe que parce que l'on considère que l'élève a les moyens de produire la forme normée, qu'il ne le fait pas, et que l'écart est relevé. L'erreur, par contre, est considérée comme un signe de processus dynamique d'apprentissage, un lieu de discussion méta-graphique, qui participe à la construction de la compétence orthographique. Les conséquences d'une évaluation institutionnelle d'un exercice de dictée produit dans une séance de classe ordinaire sont donc des pratiques de correction qui considèrent l'erreur de façon ambiguë, entre signe d'apprentissage et écart à une norme prescrite. Par le biais de la notation, la conséquence pratique en est la stigmatisation des différences entre production attendue et production effectuée, et la variation s'ignore elle-même. Considérer uniquement l'erreur comme un écart par rapport à une norme ne permet pas de comprendre comment agir pour changer les processus de production de ces erreurs mais oriente les comportements vers une adhésion à la norme de la variété enseignée. Cette ambiguïté n'empêche pourtant pas la réalité des pratiques d'enseignement/apprentissage. En synchronie, les erreurs sont donc des marques de confusion entre plusieurs fonctions (possibles) d'un graphème. Elles sont aussi, d'un point de vue didactique, des traces de savoirs et savoir-faire en cours de construction. Le jeune scripteur ayant une perception du système d'autant plus éloignée de son fonctionnement qu'il découvre l'écrit, les temps de correction des dictées sont particulièrement intéressants pour identifier ce qui s'y joue pour les élèves, dans le cadre didactique initié par le maître (Astolfi, 2001).

.Chapitre II : Le passage de l'oral à l'écrit

4- Erreurs altérant la valeur phonique

En ce qui concerne cette seconde catégorie, nous distinguerons différents types d'erreurs :

-Les erreurs dues à une mauvaise discrimination auditive.

Il s'agit des confusions entre des sons proches. On peut ici distinguer deux sous catégories : les confusions entre deux phonèmes "voyelles", et les confusions entre deux phonèmes "consonnes", par exemple entre une consonne sourde [p] et la consonne orale correspondante [b].

-Le choix d'un mauvais graphème pour transcrire un phonème.

Il est difficile de savoir si l'erreur vient d'un problème de discrimination auditive ou de mauvaise transcription d'un phonème effectivement bien perçu. Nous considérerons d'une manière générale, les confusions entre sons proches et répétées systématiquement comme relevant de la discrimination auditive.

-On peut souligner un type d'erreurs particulier dans cette rubrique, à savoir les erreurs relevant d'une mauvaise compréhension de la loi de position : certaines lettres ne donnent pas le même phonème selon les lettres qui précèdent et/ou suivent, notamment c, g, et s, ou encore qui se prononce [f] lorsqu'il est suivi d'une double consonne ; notons aussi que plusieurs lettres voyelles placées côte à côte ne se prononcent pas (la plupart du temps) séparément mais forment un autre phonème.

-Les oublis ou ajouts de phonème, syllabe ou mot entier Selon des recherches en psychologie cognitive, notamment de Daniel GAONAC'H et GOLDER (Profession enseignant - Manuel de psychologie pour l'enseignement), chaque individu disposerait d'un volume global d'attention limité (qui pourrait cependant évoluer en fonction de l'âge, selon certains chercheurs en psychologie), c'est-à-dire une capacité en mémoire de travail qu'il faudra partager entre les diverses tâches que l'on veut effectuer dans un même moment. Si la tâche principale que l'on effectue représente un coût cognitif élevé, autrement dit qu'elle nécessite beaucoup d'attention du fait de sa difficulté, il reste une faible part de l'attention pour traiter d'autres tâches. Ainsi en dictée, plusieurs tâches sont demandées à l'élève : retenir en mémoire à court terme les phonèmes entendus, transcrire ces phonèmes en graphèmes, segmenter correctement la phrase en mots, respecter la norme orthographique et les règles grammaticales, et tout cela à un rythme imposé. Si les correspondances entre phonèmes et graphèmes ne sont pas mémorisées, la transcription n'est pas automatisée et représente alors un coût cognitif élevé pour l'élève (les traitements automatisés sont beaucoup plus rapides et moins coûteux), ce qui lui laisse moins d'attention pour traiter tous les autres aspects de la dictée. Cette surcharge cognitive peut alors se traduire par une difficulté à retenir l'énoncé à

.Chapitre II : Le passage de l'oral à l'écrit

transcrire, et donc des oublis ou ajouts de phonèmes, syllabes voire mots entiers. Ces erreurs peuvent donc être un indice du coût cognitif que représente la tâche pour les élèves, ou encore du volume de leur mémoire de travail ; ceci montrerait en outre une automatisation insuffisante voire inexistante des principes de fonctionnement de notre système d'écriture.

-Les inversions de lettres dans la syllabe

Ce type d'erreur peut aussi être un indice de surcharge cognitive. Mais il peut également signifier une mauvaise compréhension du fonctionnement du système alphabétique : le son [la] se transcrit par la lettre **l** suivie de la lettre **a**, et non par les lettres, et a disposées indifféremment.

-Les erreurs grammaticales

Trois sous-catégories seront distinguées ici : les marques d'accord dans le groupe nominal (déterminant, substantif et adjectif notamment), les marques d'accord entre sujet et verbe, et la morphologie verbale. Bien entendu toutes les erreurs grammaticales ne sont pas relevées, seules sont prises en compte celles modifiant l'oralisation du texte, puisque le choix a été de s'intéresser aux variations entre oral et écrit.

4-1-Les erreurs des élèves : contextes et origines

Nous allons nous intéresser aux principaux contextes où les erreurs ont été trouvées. Dans les textes écrits, les erreurs sont, d'abord, amenées par une mauvaise mémorisation visuelle. Par exemple, nous avons relevé diverses occurrences des mots comme :

- facile écrit comme tels facil, facile ou faccil ;

Contrairement à la mémorisation visuelle, nous constatons, dans ces cas, que la mémorisation auditive ne fait aucun défaut. Les erreurs relevées dans les écrits n'ont pas, pour ainsi dire, un lien avec la réalisation phonique des mots puisque le son y étant absent du contexte. En effet, ces erreurs ne sont pas à l'origine d'une réalisation phonique, contrairement à ce que nous allons voir dans le second type de production écrite. L'autre genre de contexte où des productions erronées ont été trouvées est la dictée d'un court paragraphe. Même si cet exercice implique une production écrite guidée par le son, il est nécessaire de préciser que la production graphique pourrait ne pas être le résultat de la phonie. Cependant, nous avons constaté que la plupart de ces erreurs graphiques sont la trace d'une simple transcription phonétique. Les exemples suivants relevés dans les copies peuvent en témoigner:

- La liaison est transcrite telle qu'elle est rendue ; un petitelefo pour un petit éléphant

- Le mot heureux a été rendu en oro

.Chapitre II : Le passage de l'oral à l'écrit

- Le verbe vivait s'est transformé en un vivi

Dans ces exemples, la réalisation phonique est la seule qui entre en jeu.

En résumé, l'analyse des deux contextes nous ont révélé deux principales causes des erreurs graphiques : la mauvaise mémorisation visuelle et l'influence du code oral sur le code écrit. Nous devons cependant préciser que l'erreur graphique dépend notamment de la mémoire visuelle. Par ailleurs, nous pensons que concernant les erreurs graphiques, l'origine due à la mauvaise mémoire visuelle est plus difficile à apercevoir et à comprendre que celle provenant de l'influence de l'oral. En effet, lors de la dictée, il semble plus vraisemblable que l'élève produise une simple retranscription graphique du son car il est sous l'influence phonique et n'a pas encore développé de liens existant entre le phonique et le graphique. En revanche, lorsqu'il s'agit de recopier le paragraphe, il n'a donc aucun contact avec la phonie des mots. Il serait alors logique de penser que la mémoire visuelle joue un rôle important.

Par conséquent, nous nous demandons pourquoi l'élève développe principalement la réalisation sonore des mots que leur graphie. Pour tenter de répondre à cette question, il est nécessaire de préciser que, pendant les cours de langue, l'oral a sans aucun doute une place plus importante que l'écrit. Par conséquent, l'élève assimile mieux la phonie des mots que leur graphie. Dans un tel cas, « *l'élève a besoin d'écrire les mots phonétiquement pour pouvoir ensuite arriver à une graphie correcte, l'erreur est ainsi bénéfique, constructive car elle mène l'élève à progresser dans son apprentissage* » (Anne-Claude Berthout et Bernard Py, 1993 : 13).

4-2-Orthographe et écriture :

Le français, comme un grand nombre de langues, a une écriture « alphabétique ».donc, les lettres que nous utilisons pour écrire servent à représenter des sons. Toutefois, ce qui caractérise une langue comme le français ou l'anglais, c'est que la relation entre les lettres et les sons n'est pas biunivoque. En effet, un même graphème (ce terme est plus précis que lettre) peut représenter deux sons différents (ex. : «en» dans *le président* et *ils président*) tandis qu'un même son (ou phonème) peut être représenté par des graphèmes différents (ex. *eau, pot, autre, nôtre*, etc.. pour le son « o »). De plus, certains sons n'ont pas d'équivalence graphique (ex. dans l'écriture de « examen » le son « g » n'est pas représenté), alors que ce qui ne s'entend pas sera écrit (ainsi du « s » de pluriel ou de la marque du féminin dans le mot « amies »). Il s'agit là de deux grandes sources de difficultés pour le scripteur : il doit savoir choisir entre des graphèmes (ex. **en /an** , **ère / aire**, **é /er**) et il doit aussi être attentif à

.Chapitre II : Le passage de l'oral à l'écrit

indiquer dans l'écrit des marques morphologiques représentant le genre, le nombre, la personne, etc., marques qui, souvent, n'existent pas à l'oral.

4-3-De l'efficacité théorique des dictées pour apprendre à orthographier

L'orthographe française, modélisée par Nina Catach (2003 [1978] pour une synthèse) sous forme d'un plurisystème, peut se comprendre comme une articulation entre plusieurs types de règles plus ou moins stables, et dont la principale vise à établir des correspondances entre l'oral et l'écrit. Les principes qui les régissent font différencier les phonogrammes (et leurs variantes positionnelles), les morphogrammes (marques de série ou de sens, lexicaux ou flexionnels, prononcés ou non) et les logogrammes. Ce modèle linguistique révèle les faits de système instaurés au cours du temps, mais n'est pas directement appréhendable par des élèves qui découvrent en classe à la fois une langue et les discours qui l'actualisent. La perspective didactique de Fayol et Jaffré (2008) fait envisager une répartition fonctionnelle qui allie efficacité sémiographique et structure phonographique. Les graphèmes sont différenciés selon leur fonction significative (logogrammes et morphogrammes lexicaux ou flexionnels – dont les homophones hétérographes) ou phonographiques (phonogrammes). Dans le discours pédagogique commun, les graphèmes significatifs renvoient à l'orthographe grammaticale et les unités distinctives à l'orthographe lexicale.

5-Règles de correspondance phonie - graphie

L'élève doit mémoriser un certain nombre de lois concernant les correspondances irrégulières, afin d'orthographier correctement les mots. Le s se prononce [z] entre deux voyelles (maison) et [s] entre une voyelle et une consonne (poursuivre - leste) ou entre deux consonnes (construire); Si l'on veut obtenir [s] entre deux voyelles, il faut alors doubler la lettre s ou utiliser un autre graphème (c, ç, ou t selon les cas). En début de mot il se prononce [s] (service) ; En fin de mot, lorsqu'il est prononcé il se dit [s] (un ours ; un os), mais la plupart du temps il correspond à une lettre muette, qui peut néanmoins souvent être détectée : il peut s'agir d'un pluriel (des lions), d'une terminaison de conjugaison (tu chantes), ou encore de lettres dérivatives, les morphogrammes lexicaux selon la classification de Nina Catach (gras _ grasse ; tamis _ tamiser).

Les élèves doivent avoir conscience qu'un même phonème ne s'écrit pas toujours de la même manière, et qu'un même graphème ne se prononce pas non plus toujours de façon identique. On peut noter quelques mots au tableau contenant une même lettre, et les lire pour montrer la valeur phonique que prend la lettre à chaque fois. On peut également demander aux élèves de trouver des mots contenant un son identique mais avec une graphie différente. Mais partant plutôt de la graphie : "Je vois s, j'entends [s] : danse [z] : chaise je ne l'entends pas : gros.

.Chapitre II : Le passage de l'oral à l'écrit

Bien sûr, pour automatiser toutes ces associations de graphèmes, il faut les mémoriser, et pour cela un entraînement systématique est nécessaire : lecture de mots contenant ces graphèmes, propositions d'écriture pour des mots dictés contenant les phonèmes en question.

F. Estienne (2002 : 26) précise que « *le déficit dont souffre la plupart des faibles orthographies qui échouent à ce stade de l'acquisition est spécifiquement lié à des compétences d'analyse phonologique insuffisantes* ».

L'indicateur le plus fort de la constitution du lexique orthographique serait l'effet de fréquence. En effet, F. Estienne (2002 : 26) affirme que : « *L'installation du lexique orthographique se traduit par une réussite supérieure pour l'orthographe des mots fréquents par rapport aux mots rares. L'effet de fréquence traduit le fait que les mots fréquents sont orthographiés à partir d'une représentation stockée en mémoire, alors que les mots rares continuent d'être orthographiés par la voie phono-graphémique* ».

Nous avons compris que ce dernier est composé de cinq zones constitutives à savoir les phonogrammes, les morphogrammes (lexicaux et grammaticaux), les logogrammes, les lettres étymologiques et historiques et les idéogrammes. Ce sont ces cinq zones constitutives qui régissent l'écriture des mots. Ainsi si un mot est porteur d'erreur orthographique, c'est que l'une ou plusieurs de ces zones sont touchées.

Il faut dire que cette typologie est bien codifiée et structurée permettant ainsi de classifier et d'étudier les erreurs orthographiques de manière très précise. Elle montre clairement la place de chaque type d'erreurs selon les cinq zones constitutives du système.

5-1- Le pluri-système orthographique de Nina Catach

Avoir une maîtrise du système orthographique français est une voie incontournable pour être en mesure de rédiger des textes. Cette maîtrise permet de parfaire le maniement de ce précieux outil qu'est l'écriture. Avant même d'aller chercher les réponses au pourquoi de cette non maîtrise, il nous semble nécessaire, dans un premier temps, de dépeindre avec précision le fonctionnement de l'orthographe française. L'écriture française est loin de partir d'une volonté de transcrire la langue orale puisqu'il y a une non-adéquation entre les phonèmes constitutifs de la langue et les symboles graphiques appelés à les transcrire.

5-2-Notions fondamentales :

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

5-2-1/ Le phonème : un phonème est la plus petite unité phonique qui permet de distinguer les mots dans une langue (J-P. Cuq, 2003 : 193). Dans la langue française, on en dénombre

.Chapitre II : Le passage de l'oral à l'écrit

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

5-2-2/ Le graphème : Nina Catach (1967 :30) insiste sur le fait qu'il ne faut surtout pas confondre le graphème avec la lettre, et propose de le définir comme étant :

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

A travers cette définition, on comprend bien que le graphème est en fait une unité polyvalente. A cet égard, Nina Catach (Ibid : 26) explique que le graphème a une double-fonction : en premier lieu, le graphème a une valeur phonique, il correspond à un phonème donné. A ce moment-là on dit qu'il est **cénème**. Mais il peut aussi exercer des fonctions autres que la simple transcription des sons, il peut avoir une valeur sémantique et être une marque de dérivation ou de distinction, dans ce cas il est **plérème**.

Nous proposons l'exemple suivant pour plus de clarté : dans le mot amie le (e) final n'est pas prononcé mais il apporte une information supplémentaire, celle du genre féminin. Pareil pour le (s) qui apporte l'information du nombre.

D'autre part, dans le mot chant le (t) a une valeur de dérivation, il établit une relation avec le verbe chanter, mais aussi il a une valeur de distinction dans le sens où il permet de distinguer le mot **chant** de **champ**.

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

6- Ecriture alphabétique vs écriture idéographique :

Le français écrit fonctionne selon un système composite :

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

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

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

.Chapitre II : Le passage de l'oral à l'écrit

La description que propose Nina Catach de l'orthographe a le grand mérite de la présenter comme un système répondant pour l'essentiel à une cohérence, mais organisé autour de plusieurs axes, d'où l'appellation de « plurisystème». Catach (2008 : 53) estime que ce plurisystème fonctionne selon une mise en relation entre les deux principes phonographique et idéographique qui soustendent l'écriture française et les trois unités fondamentales du système linguistique que sont : **Le phonème, le morphème et le lexème**. Ainsi le plurisystème serait composé de trois systèmes distinctifs :

Le système phonogrammique .

Le système morphogrammique .

Le système logogrammique.

A chacun de ces systèmes correspondent ses graphèmes spécifiques :

Les phonogrammes ;

Les morphogrammes

Les logogrammes.

6-1- La maîtrise de la procédure alphabétique :

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

6-2-*Les interactions lecture / orthographe*

L'orthographe représente une partie intégrante de l'activité de lecture. En effet, M. Fayol et J-P. Jaffré (1999 : 143) confirment que « *L'orthographe intervient en lecture comme en production. Dans le premier cas, elle conditionne la reconnaissance des mots et évite qu'ils soient confondus les un avec les autres. Dans le second cas, elle renvoie à la nécessité pour celui qui rédige de retrouver une à une et dans l'ordre toutes les lettres qui constituent les mots* ».

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

.Chapitre II : Le passage de l'oral à l'écrit

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

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

Pour ce faire, F. Estienne (2006 : 7) estime que le rédacteur doit être en mesure de réaliser l'acte grapho-moteur de l'écriture et le faire fonctionner rapidement et automatiquement. Il doit avoir une bonne connaissance des règles et des conventions de la langue et les accepter. Il faut qu'il se rende compte du fait qu'avec les lettres (graphèmes) il transcrit, en partie, les sons (phonèmes) de la langue orale, et que les rapports entre lettres et sons ne sont pas toujours biunivoques, et qu'un son peut s'écrire de différentes façons. Il doit notamment agencer les lettres entre elles afin de composer des mots ce qui suppose qu'il soit capable de segmenter la chaîne parlée en mots qui forment des unités séparées, des mots qu'il doit être en mesure d'organiser pour former des phrases en tenant compte des règles qui régissent cet assemblage. Il faut dire que dans une orthographe *faite pour l'œil* (Jaffré, site :<http://docpdf.fr/Interview-JAFFRE-Dict%C3%A9-et-apprentissage-del%27orthographe.html>) comme celle du français, tout semble fait pour le confort du lecteur au détriment du scripteur.

En effet, alors que le lecteur a l'avantage de pouvoir saisir très rapidement un grand nombre d'informations souvent répétitives dans la phrase, le scripteur, lui, doit gérer un bon nombre de lettres qui sont en fait un luxe inutile mais qu'il doit néanmoins assumer pour son destinataire. Il est clair donc que le scripteur, pendant sa tâche de composition d'un texte, doit mobiliser une somme considérable de connaissances diverses à propos de l'orthographe et de ses codes.

I. Interférence de la langue maternelle

Dans tout enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, nous retrouvons le phénomène de l'interférence de la langue maternelle (Jorge Giacobbe, 1990). En effet, chez l'apprenant, notamment débutant, la langue maternelle joue toujours le rôle de référent, de repère dans le processus d'apprentissage. Elle est évidemment une source d'erreur, d'où l'intérêt que nous avons à lui consacrer ce passage.

.Chapitre II : Le passage de l'oral à l'écrit

1-Un regard sur le passé: L.M./L.E. : une liaison orageuse

Il est clair que les relations entre ces deux langues ont connu des phases diverses et fortement contrastées au sein de la pédagogie des L.E. Dans l'"archéo-méthodologie" (dite "traditionnelle"), les choses étaient parfaitement claires: sous l'influence du modèle en usage pour l'enseignement du latin, la langue étrangère constituait *l'objet* de l'enseignement et la langue maternelle *l'outil*. Cette dernière se trouvait donc investie de trois rôles essentiels:

-**Relais sémiotique** car elle transmettait, grâce à un système d'équivalences, le contenu sémantique du message étranger.

-**Métalangage descriptif** car elle servait d'outil de description permettant de rendre compte de l'organisation et du fonctionnement du système étranger, la plupart du temps sur la base de son propre système.

-**Véhiculaire pédagogique** car elle permettait la gestion de l'échange pédagogique et la régulation du travail. Les procédures d'appropriation qui en découlaient se fondaient sur la **confrontation systématique et explicite** des deux codes en présence, ce qui avait pour effet de développer la capacité réflexive de l'apprenant, au détriment, bien souvent, de sa capacité communicative. Cette dernière ne parvenait à se mettre en place que lorsqu'un contact direct - généralement informel avec la langue étrangère obligeait l'apprenant à mobiliser des connaissances jusqu'alors "passives" (rôle du séjour à l'étranger). Ce relatif équilibre des fonctions a été rapidement rompu par l'apparition des méthodologies préconisant l'accès direct au code étranger (méthodes "directes", audiovisuelles, etc.). La langue maternelle apparaît comme un phénomène parasite et nuisible, et sa prise en compte dans la classe un détour inutile voire dangereux.

2- La place de la langue maternelle dans l'histoire de l'enseignement de la la langue étrangère :

L'emploi de la langue maternelle en classe de langue étrangère a toujours été objet de discussion. Dans l'enseignement des langues classiques, la LM était omniprésente dans l'apprentissage. Il s'agissait d'apprendre la structure et le vocabulaire d'une langue étrangère grâce à sa traduction en langue maternelle. Ces pratiques traditionnelles ont été remises en cause par la méthode directe qui prenait pour la première fois en charge l'aspect oral de la LE et recommandait à « *l'enseignant (d) utiliser, dès la première leçon la seule L2 en s'interdisant d'avoir recours à L1 [...].* »(H, Besse. In Causa, M. 2002 : 42). La méthode audio orale limitait l'apparition de la L1 et exigeait la favorisation de la L2 en classe car les

.Chapitre II : Le passage de l'oral à l'écrit

habitudes linguistiques de la langue maternelle étaient considérées principalement comme une source d'interférence lors de l'apprentissage d'une langue étrangère et la fameuse analyse contrastive était conçue généralement pour éviter ou évacuer ces interférences de la production des élèves, alors que la méthode SGAV, fondé sur l'objectif de communication, laissait très peu de place à l'utilisation de la LM.

A partir de la fin des années soixante-dix, grâce aux travaux de Dulay, Burt, Kellerman et grâce aussi « *au dépassement d'une perspective monolingue* » (Causa, M. 2002 : 43) une attitude moins stricte envers la LE est adoptée : avec l'approche communicative puis l'approche fonctionnelle notionnelle la LM est acceptée dans la mesure où elle peut aider l'apprentissage de la LE sans pour autant être considérée comme un support d'enseignement. Ce n'est que depuis une dizaine d'années (à partir des années quatre-vingt dix) que l'on prend en compte que la LM peut être un support et un appui à l'apprentissage et que l'on respecte les compétences linguistiques et culturelles des personnes apprenants. L'apprenant est alors encouragé à explorer les langues en présence dans des dispositifs scolaires qui rompent avec les pratiques héritées de la méthode directe basée sur un idéal monolinguisme en mettant en valeur les acquisitions antérieures de l'apprenant dans la réflexion didactique mais cela n'a pas nécessairement eu de répercussions tangibles sur la façon dont la politique linguistique algérienne conçoit l'utilisation de la L1 des élèves lors de l'apprentissage du FLE. Considérant une langue maternelle comme source d'interférence, cette politique espère éviter le recours à la L1 par les apprenants en agissant aux écoles d'inciter les enseignants à n'utiliser que le français dans tous les travaux scolaires, à emmener les élèves à s'exprimer uniquement en français et à leur assurer un enseignement où les échanges doivent être entièrement en français. Or les élèves et les enseignants « *ne se reconnaissent pas dans cette norme scolaire ressentie comme étrangère parfois inaccessible* » (A. Boudreau 2005).

Comme nous le verrons, cela s'explique par la réalité linguistique algérienne du FLE. Considérant une langue maternelle comme source d'interférence, cette politique espère éviter le recours à la L1 par les apprenants en agissant aux écoles d'inciter les enseignants à n'utiliser que le français dans tous les travaux scolaires, à emmener les élèves à s'exprimer uniquement en français et à leur assurer un enseignement où les échanges doivent être entièrement en français. Or les élèves et les enseignants « *ne se reconnaissent pas dans cette norme scolaire ressentie comme étrangère parfois inaccessible* » (A. Boudreau 2005). Comme nous le verrons, cela s'explique par la réalité linguistique algérienne caractérisée par la cohabitation de différentes langues dans les pratiques langagières des Algériens

.Chapitre II : Le passage de l'oral à l'écrit

Conclusion :

Au moment de passer à l'écrit, l'apprenant doit prendre conscience que la langue écrite représente en partie la langue orale. Il va donc tenter d'attribuer à chaque signe graphique et à chaque lettre une valeur phonique. Cependant face à une langue à faible consistance phonographique qui ne bénéficie pas d'une correspondance terme à terme entre son et lettre, comme c'est le cas du français, l'apprenant se trouve dans l'obligation d'intégrer de nombreux éléments à son système de conversion phonème graphème. En effet, il doit tenir compte du fait que la plupart des sons peuvent être transcrits de plusieurs manières et que de nombreux sons sont représentés par des combinaisons de lettres. En plus de cela, il doit aussi apprendre à maîtriser les règles contextuelles qui modifient la manière dont un son est représenté en fonction de sa position dans la séquence et des lettres précédentes ou suivantes.

Le système orthographique français est d'une rebutante complexité de telle sorte que les apprenants ne peuvent réaliser une écriture dépourvue d'erreurs. Il faut dire que l'activité orthographique est plus ou moins difficile à identifier d'une manière nette et concise et ce aussi bien pour les natifs que ceux pour qui le français est une langue étrangère. En fait, les difficultés que rencontrent les apprenants étrangers paraissent tout à fait normales, du moins très logiques.

Face à ce constat, nous postulons que dans la situation algérienne l'usage influence la norme. Autrement dit, au moment d'orthographier, l'élève fait volontiers référence à un usage local de l'orthographe et non à la norme orthographique française de référence qui lui est transmise par l'école algérienne. On assisterait donc à l'émergence de deux normes graphiques parallèles. Les graphies hybrides produites sous la double influence du dialecte arabe et de l'orthographe française donnent à envisager l'hypothèse d'une créolisation du français local.

DEUXIEME PARTIE

Partie pratique

CHAPITRE I :

Présentation dispositifs et expérimentaux

Chapitre I : Présentation dispositifs et expérimentaux

Introduction

Après avoir abordé dans la partie théorique les notions et les concepts clés relatifs à notre étude en nous basant sur des références bibliographiques. Dans **cette deuxième** partie nous allons aborder l'aspect pratique de notre recherche.

Nous commencerons en premier temps par l'itinéraire de l'enquête (protocole de l'enquête) et par donner toutes les informations nécessaires sur la démarche que nous avons suivi dans notre recherche. Puis nous présenterons l'échantillon (choix du public visé). Ensuite, nous parlons sur la technique que nous avons adopté pour recueillir des données sur le terrain. Enfin nous terminons ce chapitre par un type d'exercices après la réalisation d'une telle enquête

1. Protocole de l'enquête

L'enquête est réalisée en deux établissements primaires, le premier primaire s'appelle « *ZAOUI BELCACEM* » dans une classe de 5^{ème} année primaire avec une enseignante qui a 6 mois d'expérience, elle ne peut pas connaître tout le profil des élèves. Cependant dans le deuxième établissement qui s'appelle « *HASNI BEN MIRA* » le même niveau (5AP) l'enseignante a 3 ans d'expérience, elle connaît donc le profil de tous ses élèves et elle peut nous être d'une grande utilité dans notre questionnaire.

Nous avons fait notre enquête à partir du 3^{ème} trimestre (par un Mercredi du mois d'avril 2018), elle a duré une heure dans chaque établissement, la première classe de 08 :00h à 09 :00h du matin, dans la deuxième classe de 10 :00h à 11 :00h du matin.

2-Présentation de l'échantillon/public visé :

Notre choix s'est porté uniquement sur les élèves de la 5^{ème} année primaire qui sont âgés entre dix et onze ans (10 →11ans). Ces élèves ont commencé l'apprentissage du français en 3^{ème} année primaire. Nous avons choisi la classe de 5^{ème} année primaire par ce que ce cycle est très important pour l'élève, c'est le cycle de base c'est-à-dire à partir de ce dernier l'élève va devenir un jeune apprenant, capable à maîtriser une langue étrangère qui est le français et parce que l'élève du primaire peut augmenter ses acquis antérieurs car il n'est une feuille blanche, il a des prés acquis innés.

Nous avons travaillé avec deux établissements qui se situent dans un milieu rural et dans la même commune « *DJAMAA OULED CHEIKH* » la ville de *AIN DEFLA* »

Dans le premier établissement qui s'appelle « *HASNI BEN MIRA* » qui comporte une seule classe de 5^{ème} année primaire, dans cette classe il y a 31 élèves dont 21 garçons et 10 filles. Le

Chapitre I : Présentation dispositifs et expérimentaux

second établissement celui de ‘*ZAOUI BELKACEM*’ contient lui aussi une seule classe de 5^{ème} année primaire et qui comporte 28 élèves dont 17 filles et 11 garçons.

Nous avons remarqué que la plupart des élèves écrivent de la main droite, dans chaque classe notre enquête a duré une heure et nous avons eu l’opportunité de travailler avec une classe complète (un seul groupe contenant les 28 et 31 élèves des deux classes).

3-L’outil d’investigation :

3-1 : questionnaire / description du questionnaire :

Notre principal outil de recherche consiste à un questionnaire destiné aux enseignants concernés (élèves de la 5^{ème} année primaire) dans la commune de djamaa oulad cheikh la ville de Ain Defla. Notre questionnaire se compose d’un texte sous forme d’une dictée c’est-à-dire nous nous sommes basées lors d’une séance de dictée sur un texte proposé en classe par nous-mêmes et fait par les deux enseignantes, nous avons opté pour le même texte dans deux établissements pour savoir si les élèves rencontrent les mêmes difficultés et les mêmes erreurs lors du passage du phonème au graphème (de l’oral à l’écrit) en dictée. Nous avons essayé par la suite d’analyser et de remédier à ces erreurs.

-la dictée que nous avons faite porte sur un texte de longueur courte (27 mots) presque trois ou quatre phrases, nous avons demandé aux élèves de réécrire le texte après l’avoir vu au tableau en écoutant à l’enseignant

-nous avons retenu la dictée de huit (08) élèves c’est-à-dire 08 copies, quatre dans chaque établissement, ces dictées sont faites en classe pendant la séance, le texte était au service de l’élève de la 5^{ème} année primaire, il était compréhensible et abordable.

La petite fourmi

Mimi est une petite fourmi, mimi est petite et légère, mimi aime ramasser les mites du pain, mimi est toujours avec ses amis les petites fourmis, mimi travaille beaucoup, quelle gentille fourmi !

Chapitre I : Présentation dispositifs et expérimentaux

3-1-2-les copies des élèves :

Nous avons fait cette enquête pour faire sortir les erreurs et les difficultés que rencontrent les élèves de la 5^{ème} année primaire pendant leurs rédactions.

Etablissement N°01 : HASNI BEN MIRA

Mostapha :

Dictée N° 01: la petite fourmi

Mémé et une petits phormi. Mémé et petits es les jerre. Mémé et mi ramase les miette du pa. Mémé et toujours avcoesésami. Les petits phormi. Méme travail bouco caelle jonter phormi ?

NOUR DINNE :

Dictée N° 02 : la petite fourmi

mimi et une petite formi . mimi et petite et ligére .mimi imi ramasi les miate des pas . mimi et tejere avece sizami . les petite formi. Mimi travaiaae bace, céle jonti formi.

ZINEB :

Dictée N°03 : la petite fourmi

Mimi étine fermi . mimi éts petite ets les jare . mimi émi ramasé lis miyat dip .mimi étojer avec sizami, les petite fermi. Mimi travail bece. Cal jenté fermi.

NOUR :

Dictée N°04 : la petite fourmi

Mimi est une petite formi. Mimi imiramasé lé miat des pa . mim est tojor Avek sizami lépotit formi. Mimi travai bok. Kal jotil formi !

Etablissement N°02 : « Zaoui balkacem »

Hassan : *Dictée N°01 : la petite fourmi*

Mimi et un ptit formi . mimi et ptit et lijor . mimi et mi rmsi li mتي di pa . mimi et ejor/فكسج p li pفتم. Mimi بولك يفت م. frm. جنك .

Belgacem : *Dictée N°02 : la petite fourmi*

Chapitre I : Présentation dispositifs et expérimentaux

*Mimi itin fermi . mimi et petite et ligar. Mimi imi ramasé les miet di ban. Mimi et tejer.
Evace sisami. Li petite fermi . mimi travaille peque. Cale genti fermi !*

Kenza :

Dictée N°03 : la petite fourmi

*Mimin et une prtite formi . mimi et petite et ligare . mimi émi ramassé les muiate des
pas . mimi et togere avece suzami , les petite formi . mimi travauï beco . cal genté
formi !*

Nesrine :

Dictée N°04 : la petite fourmi

*Mimi étin formi . mimi et petit et lè jaire . mimi aïmi ramacer les mietes des pin . mimi
et tojour avac sésami, les petits formi. Mimi travaille bocop. Celle jenti formi !*

3-type d'exercices :

Après avoir présenté le questionnaire de notre recherche nous avons remarqué beaucoup d'erreurs dans les copies des élèves, nous essayerons de les présenter sous forme d'exercices puis nous essayerons de les analyser et les remédier dans le deuxième chapitre,

Type01 :

Savoir : écriture : recopier sans erreurs un texte bref.

Savoir faire : recopier cette phrase en séparant les mots comme il convient et n'oubliez pas les accents et la ponctuation

mimi est une petite fourmi mimi est petite et lè gè remi aï merramasser dules muettes du pain

Type02 :

Savoir : orthographeier les mots, l son « s »

savoir faire : classer les mots suivants dans le tableau ci-dessous rose-ramasser-surmener-samedi-majuscule-vase-viseur-heureusement

« S »	« Z »

Chapitre I : Présentation dispositifs et expérimentaux

Type03 :

Savoir : orthographier les homophones : *est/et*

savoir faire : complète avec est ou et

1-il..... en vacances.

2-le lion..... le roi de la forêt.

3-je ramasse les roses les fleurs.

4-mimi..... Une fourmi petite..... Légère.

5-j'ai acheté des bonbons..... chocolat.

Type04 :

Savoir : les règles d'accord des noms : le pluriel des noms en « s »

savoir faire : écris les noms suivants au pluriel ou au singulier

Un livre → **des**

Un ami → **des**

un bébé → **des**

Une robe → **des**

Des fenêtres → **un**

Des portes → **une**

des pelouses → **un**

Type05 :

Savoir : relation sujet/verbe : accord sujet/verbe

savoir faire : barre ce qui est faux

1-Sophie et Paul (se dirige- se dirigent) vers le Fraisier

2-un loup les (voit-voient) il(hurle-hurlent).Sophie(crient-crie) de toutes ses forces.

3-les chiens (accourent-accourt).

4-Ils (poursuit-poursuivent) le loup qui (prend-prennent) la fuite.

Type06 :

Chapitre I : Présentation dispositifs et expérimentaux

Savoir : le dictionnaire : les homonymes lexicaux en utilisant le dictionnaire

savoir faire : complète les phrases par le mot qui convient : point/poing. Seau/saut.

1-une phrase commence par une majuscule et se termine par un.....

2-le boxeur a donné un coup de..... A son adversaire

3-la petite fille va chercher de l'eau dans un.....

4-le chat a fait un grand pour attaquer la souris.

Type07-

Savoir : conjugaison : le présent de l'indicatif du verbe « être »

savoir faire : mis le verbe « être » au présent de l'indicatif

Je..... , **tu**....., **il**..... **elle**.....

nous..... , **vous**..... , **ils**..... **elles**,.....

2-relis par des flèches :

Je est

tu sommes

Il/elle es

Nous suis

vous sont

ils/elles êtes

Type 8 :

Savoir : les lettres muettes : « h » « e »

Savoir faire : barre- les [∂] non prononcé et lis à haute voix

Changement- gouvernement— heureusement- généralement-ancienement- librement-
samedi- mercredi- rapidement.

Savoir faire : barre les « h » non prononcé et lis à haute voix.

Homme- heur- hiver- histoire- héros- héritage

Type9 :

Savoir : la liaison

Savoir faire : fait la liaison et lis les mots à haute voix :

Les amis- les exercices- un examen - des étudiantes – des heurs- vous êtes – c'est un enfant-
écrivait-il.

Chapitre I : Présentation dispositifs et expérimentaux

Conclusion :

Nous avons vu dans ce chapitre une présentation du cadre méthodologie, dans un premier lieu, nous avons présenté un questionnaire qui traite les dictées des élèves pour arriver à notre thème de ce mémoire, dont le but est de savoir à quel point la phonie se lie à la graphie ; c'est-à-dire on met l'accent sur les erreurs que nous avons vu dans le dernier titre de ce chapitre (types d'exercice) et pour conclure ce chapitre , nous posons la question suivante quel analyse et quelle remédiation nous proposerons à ces erreurs réalisées et étudiés dans le questionnaire qui traite les copies des élèves de la 5^{ème} année primaire?

CHAPITRE II

Analyse et interprétation des résultats

Chapitre II : Analyse et Interprétation des résultats

Introduction

L'orthographe est une manière d'écrire les mots corrects, elle est difficile d'apprendre, et elle est complexe surtout pour les élèves de 5^{ème} Année primaire, les enseignants de ces élèves déclarent qu'ils font des erreurs différentes en matière d'orthographe

Les erreurs sont considérées comme une réponse ou un comportement de l'élève.

« Les erreurs est nécessaire dans la vie pédagogique de l'élève, elle est une étape dans l'acquisition de la Connaissance, on peut admettre qu'un apprenant à progresser si après être trompe (fait des erreurs) »²⁸

²⁸ Mémoire de magister, l'enseignement de français langue étrangère, 2006

Chapitre II : Analyse et Interprétation des résultats

I- Analyse des résultats :

1-1 Analyse de la performance des élèves de 5^{ème} Année primaire :

Dans ce travail nous traitons les erreurs lors du passage de la Phonie à la graphie et cela en dictée de 5^{ème} année primaire

La première chose que nous avons fait est de catégoriser les erreurs des élèves, leurs copies nous permettent de connaître les différents types de ces erreurs et d'établir six catégories notées par les lettres de manière suivantes :

- Catégorie A : erreurs de correspondances phonèmes/graphèmes
- Catégorie B : erreurs de type mauvaise choix entre les graphèmes et les homophones.
- Catégorie C : erreurs de double consonnes ou de lettres finale muette lexicale
- Catégorie D : erreurs liées à une mauvais segmentation
- Catégorie E : erreurs des accords dans group nominal
- Catégorie F : erreurs de type relation sujet – verbe.

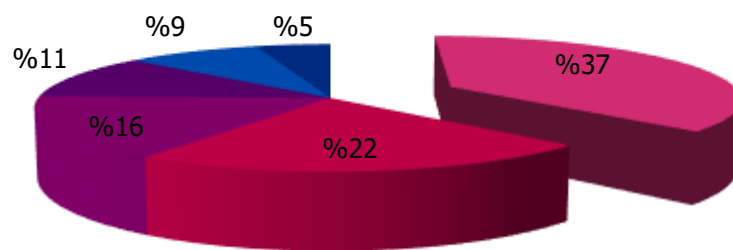
Le dépouillement de ces copies a permis d'obtenir le nombre de chaque catégorie d'erreurs dans le corpus, sur l'ensemble de 50 copies, 987 erreurs ont été relevées, ce qui donne au moyenne 19 erreurs par copies, le tableau qui suit résumé le nombre d'erreurs par catégorie.

Tableau 1: Nombre et pourcentages d'erreurs par catégorie

<i>Catégorie</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>E</i>	<i>F</i>
<i>Nombre d'erreurs</i>	365	220	160	110	85	47
<i>Pourcentage</i>	37%	23%	16%	11%	8%	5%

graphique 1 les erreurs de la phonie à la graphie en dictée

- erreurs de phonème/graphème
- erreurs de mauvaise choix entre les graphèmes et homophones
- erreurs de double consonnes et lettres muettes
- erreurs de mauvaise segmentation
- erreurs d'accord en genre et en nombre
- erreurs de relation sujet/verbe



Commentaire

Quelques observations méritent d'être faites sur ces chiffres, les erreurs de correspondance phonème/graphème et les erreurs de mauvais choix entre les graphèmes constituent plus de la moitié du total des erreurs sur les copies des élèves de la 5^{ème} année primaire, soient respectivement 37% et 23%, les erreurs de double consonnes et les lettres muettes forment la troisième source d'erreurs avec 16%.

Pour mieux comprendre les catégories, il est important d'analyser chacune d'elles et illustrer par des exemples relevés dans les copies des élèves.

Chapitre II : Analyse et Interprétation des résultats

I-1-a les erreurs de correspondances phonèmes /graphèmes :

Au total, les erreurs de correspondance phonèmes /graphèmes représentent 37% c'est-à-dire 365 d'erreurs, ces erreurs, sont majoritairement causées par une mauvaise discrimination orale

Le principe phonographique s'appuie sur la dimension sonore de la langue c'est-à-dire l'élève écrit ce que il entend, les unités de l'écrit notent les unités orale par exemple **un phonème** peut être transcrit par plusieurs graphèmes

Ex : [o] peut être transcrit o, eau, au...

Dans ce cas on peut dire qu'il est difficile pour l'élève de distinguer entre les graphèmes, **un graphème** peut être prononcé de plusieurs façons **ex :** c peut être prononcé [s],[k],[g],...

Dans Cette complexité, l'élève ne sait pas quel phonème choisir? ou quel graphème écrire?

Il y a aussi d'autres difficultés que l'élève rencontre dans la correspondance phonème/graphème et qui sont :

Les accents : ils considèrent la source des erreurs de la correspondance phonème/graphème d'après les copies des élèves ils écrivent les accents soit par omission ou par substitutions c'est-à-dire il remplace l'accent grave par l'accent aigu.

Graphème du son [e]:

La transcription du son [e] représente la deuxième source d'erreurs de la correspondance phonème/graphème, certains graphèmes comme **ai** peut être prononcé [e] ou [ɛ] **ex :** maison, lait.

Tableau2 : erreurs des correspondances phonèmes graphèmes

Formes erronées	Formes correctes
I	Est
Li	Les
Deja	Déjà
Imi	Aimer
Wi	Oui
Tojor	Toujours

Chapitre II : Analyse et Interprétation des résultats

I-1-b les erreurs de mauvais choix entre les graphèmes et les homophones :

La complexité de graphème concerne le nombre de lettres qui composent un graphème, dans ce cas l'élève choisit le mauvais graphème entre *en/an, Ain/in et f/ph*, cette complexité est une source de difficulté pour lui, aussi l'autre type d'erreurs concerne le mauvais choix entre les *homophones*, c'est-à-dire les mots ou lettres qui ont la même prononciation mais dont l'écriture est différente. l'élève rencontre des difficultés de choix entre eux.

Tableau3 : erreurs de mauvais choix entre les graphèmes et homophones :

<i>Formes erronées</i>	<i>Formes correctes</i>
Infent	Enfant
Pan	Pain
Son	Sont
a	A
Ou	Où

I-1-c Les erreurs de double consonnes ou lettres finale muettes lexicales :

Un élève de primaire écrit un mot comme il l'entend, il ne sait pas qu'il ya des mots contenant de double consonnes, il les réalise automatiquement avec une seule lettre le plus souvent, il est difficile de savoir si une lettre est simple ou double, dans ce cas l'élève doit mémoriser le mot et son image, *ex : appeler, femme, grammaire ...*

Il ya d'autres problème que l'élève rencontre en dictée, c'est le cas d'une *lettre finale muette* est une lettre qui ne se prononce pas *ex : le h dans : histoire, théâtre,...* ou le cas du *s du pluriel ex : une carte → deux cartes...*

Tableau 04 : erreurs de double consonnes ou de lettre muette

<i>Formes erronées</i>	<i>Formes correctes</i>
<i>Ramasi</i>	<i>Ramasser</i>
<i>Come</i>	<i>Comme</i>
<i>Pa</i>	<i>Pas</i>
<i>Abite</i>	<i>Habite</i>

I-1-d Erreurs liée à une mauvaise segmentation :

Il est difficile pour l'élève de découpage de la chaîne parlée en unité car lorsque le maître fait une dictée il prononce par exemple l'article ou le pronom possessif et sujet à la fois dans ce cas l'élève croit qu'un seul mot.

Chapitre II : Analyse et Interprétation des résultats

Tableau 5: erreurs de mauvaise segmentation

<i>Formes erronées</i>	<i>Formes correctes</i>
<i>jame /game</i>	<i>J'aime</i>
<i>sizami</i>	<i>Ses amies</i>
<i>Mofil</i>	<i>Mon fils</i>

I-1-e Erreurs de la relation entre les mots (accord dans le group nominal, relation sujet/verbe)

D'après les copies des élèves, la réalisation du sujet/verbe est parfois mal appliquée, ils font des erreurs de la conjugaison du verbe. il ya aussi des erreurs d'accord en genre et en nombre.

Tableau : erreurs de la relation entre mots

<i>Formes erronées</i>	<i>Formes correctes</i>
Etin	Est un
<i>Les petite fourmi</i>	Les petites fourmis
<i>Ces fleur</i>	Ces leurs

Chapitre II : Analyse et Interprétation des résultats

II/ Interprétation des résultats :

Il ne s'agit pas d'interpréter toutes les erreurs de cette dictée, mais de sélectionner celles qui paraissent traduire le mieux, le problème que pose le passage de la phonie à la graphie

A ce titre nous retiendrons essentiellement deux types d'erreurs : d'une part, les erreurs altérant la valeur phonique des mots et d'autre part, les erreurs liées à une mauvaise segmentation de la phrase en mots.

Certaines erreurs peuvent être également un indice de coût cognitif élevé que représente une tâche pour les élèves : oubli d'un graphème, d'une syllabe voire d'un mot entier.

Les erreurs possibles d'interprétation à savoir :

II-1 Les erreurs de transcription des phonèmes :

L'écriture du français est de type alphabétique, elle composant les sons vocaliques et les sons consonantiques, contrairement à autres langue (par exemple la langue arabe sous certaines de ses formes).

Pour 36 phonèmes (*16 voyelles, 17 consonnes, et 3 semi voyelles*), nous disposons de **38 graphèmes (26 lettres et 6 marques diacritiques)**

En dictée l'élève écrit ce qu'il entend, il doit gérer l'écoute et le transcodage oral / écrit de manière simultanée,

Les erreurs phonétiques liées à une mauvaise discrimination.

Dans les dictées, beaucoup d'erreurs d'orthographe n'ont pas été relevées puisqu'elles correspondent à une écriture phonétique juste des mots, mais beaucoup d'autres mots n'ont pas été écrits en respect *les caractéristiques phonétiques du codage*

On prend quelques exemples qui concernent la correspondance régulière entre les phonèmes et les graphèmes : *par exemple le son [u]* pour certains élèves est rarement transcrit correctement :

Pour le mot " *fourmi* " : " *fourmi* "

Pour les mêmes élèves, on observe des difficultés pour transcrire les sons suivantes :

[φ] Dans le mot *bleu*

[ε] Dans le mot *être*

Chapitre II : Analyse et Interprétation des résultats

En ce qui concerne les correspondances phonies- graphies irrégulières, les difficultés sont bien entendues plus grandes pour les élèves, on dit précédemment qu'un même son peut en effet parfois s'écrire de multiples façons : prenons l'exemple du son [s] il peut s'écrire des manières suivantes :

S (soir)- SS (glisser)- c (certain)-ç (façon)-SC (piscine)-t (notion).

Bien sûr, si l'on écrit *facon* au lieu de *Façon*, prononciation reste inchangé, par contre si l'on écrit *sertain* au lieu de *certain*, le mot est modifié phonétiquement

Notre système d'écriture s'explique cependant par des règles nous permettant de ne pas nous perdre *ex* : La loi de position qui pose visiblement certaines difficultés aux élèves.

Le son [s] est souvent transcrit par un *s* ou *c* sans vraiment qu'il soit tenu compte des lettres voisines : pour donner le son [s] le *s* doit en effet se trouver entre deux consonnes (instable) ou entre une voyelle et une consonne (juste) et le *c* avant *e* (*force*) et *i* (*souci*).

Le son [k] est souvent transcrit par un *c* sans tenir compte là encore de la lettre suivante qui devrait être *a* (*cause*) *o* (*come*) *u* (*écuries*) ou une consonne (*éclairs*).

Le son [g] et le son [j] pose également une difficulté, puisque la lettre *g* peut donner l'un ou l'autre les élèves ne tiennent pas tous compte de la lettre qui suit et écrivent ainsi "*game*" pour "*j'aime*"

Le son [ɛ] sans même parler de sa confusion possible avec le son [e] étant donné la variation des prononciations, représente une difficulté également, certains élèves n'ont pas conscience d'avoir obtenu le son [ɛ], *ex* : "*pre*" pour "*prés*" et "*pase*" pour "*passait*"

Cette mauvaise compréhension du système alphabétique peut provenir, hormis ces correspondances entre les phonèmes et les graphèmes d'une difficulté à repérer les phonèmes tant qu'unités distinctives.

Il est facile pour l'élève de repérer les syllabes, on peut scander les syllabes d'un mot pour en trouver le nombre car une syllabe est "ce qu'on prononce en une seule fois" contrairement, il est moins évident de décomposer cette syllabe en unités plus petites, d'entendre *ex* : [m] et [a] dans la syllabe [ma], en réalité les phonèmes se distinguent en tant qu'unités lorsqu'on les oppose à d'autres ou lorsqu'on les combine avec d'autres : le son [p] dans la syllabe

Chapitre II : Analyse et Interprétation des résultats

[pa] on peut l'opposer au phonème *[b]*: *[pa]*: et non *[b]* ou le combiner successivement à différents phonèmes : *[pa]/[pe]/[ap]/[ep]*

Les erreurs d'inversion de lettre pour des élèves peuvent traduire cette difficulté à isoler les phonèmes dans la syllabe, lorsqu'ils écrivent "li" pour "il" ils savent certainement qu'il faut associer ces deux lettres pour former le son *[il]* mais n'ont pas conscience de valeur phonique de chacune de ces deux lettres.

Pour ces deux élèves la syllabe *[il]* est formée de deux lettres et non de deux sons.

La mauvaise compréhension de système d'écriture et la difficulté à isoler les différents phonèmes d'une syllabe entraînent bien évidemment, outre des erreurs d'orthographe lors des productions écrites, les difficultés pour le déchiffrement en lecture.

II-2 Les erreurs de la segmentation de la chaîne parlée

Observons de ces phrases d'un élève : "sisami" et "jame"

Remarque en premier lieu que les deux phrases ne sont pas séparées au bon endroit : il n'y a pas un accent entre le pronom et le nom il n'y a pas une espace entre le et le sujet et le verbe

Au sein même des phrases nous observons également quelques erreurs de coupure : "ame" pour "aime", "sisami" pour "ses aime"

Ces élèves n'ont visiblement pas reconnu certains mots (comme le verbe aimer) et n'ont donc pas su où placer les espaces lors de passage de la phonie à la graphie

Si nous transcrivons phonétiquement l'énoncé correspondant à ces deux phrases : *[ɛɛ]*, *[sizami]*

On met les barres obliques correspondant aux pauses dans la diction (une barre pour une pause brève, une double barre pour une pause plus longue)

On constate que les pauses ne correspondent pas aux espaces laissés à l'écrit c'est-à-dire que le débit oral n'est pas seulement une juxtaposition des syllabes, des groupes sont formés dans cette chaîne parlée, un groupe ne correspondant généralement pas à un seul mot mais à plusieurs que l'on prononce dans une même respiration.

Les pauses dans la diction ne correspondent pas aux espaces entre les mots à l'écrit quel(s) autre(s) indice(s) nous permet de transcrire une énoncé oral?

Chapitre II : Analyse et Interprétation des résultats

On regarde que toujours dans le même écrit d'un élève, la graphie du verbe 'aimer' si l'élève n'a manifestement pas reconnu le verbe il a néanmoins écrit deux mots qui existent bien dans notre langue. Il s'est appuyé sur le vocabulaire déjà connu pour tenter de reconnaître les mots dans la chaîne parlée et ainsi définir les limites des mots à l'écrit.

De même si l'on observe les erreurs de segmentation d'un élève, on retrouve souvent des mots courants que les élèves pensent avoir reconnus :

Etin pour est un

Lipetits pour les petits

Game pour j'aime

Les erreurs de segmentation viennent de la difficulté à reconnaître les mots dans la chaîne parlée, et cela à cause de : d'une part, la non correspondance entre les pauses dans la diction et les espaces dans la transcription, d'autre part, le déficit lexical que présentent certains élèves et on peut s'ajouter aussi les problèmes de discrimination auditive.

II-3 Coût cognitif :

En raison des difficultés citées précédemment concernant la compréhension de système alphabétique et la segmentation de la chaîne parlée, la tâche de l'élève représente un coût cognitif très élevé. Si le système alphabétique n'est pas totalement compris, un élève ne peut mémoriser les correspondances régulières entre un graphème et un phonème, le manque d'automatisation qui en résulte que cette phase de l'écriture demande beaucoup d'attention à l'élève, et il lui est difficile de traiter d'autres aspects de la tâche tel que les accords dans le groupe nominal ou entre le sujet et le verbe ou autre point grammatical, on peut ajouter aussi les fréquents oublis de phonèmes, des syllabes ou même mots entiers.

Chapitre II : Analyse et Interprétation des résultats

III -Solutions didactiques (remédiations générales) :

Après avoir cherché à interpréter les erreurs des élèves, nous avons bien sûr voulu trouver des aides correspondant aux besoins de chacun d'eux de les faire progresser. Nous avons proposé aussi quelques remédiations en fonction des problèmes rencontrés.

III-1- Compréhension du système alphabétique :

Ce qui importe ici c'est la reconnaissance des sons et l'apprentissage du système alphabétique : progressivement l'élève prend conscience des unités phonologiques qui composent le langage et la relation entre l'écrit et l'oral. Il faut apprendre à décomposer le mot en syllabes, à repérer un son dans un mot, à combiner des sons entre eux et à mettre les graphèmes en correspondance avec les phonèmes

Il est important pour l'élève de revenir à certaines bases concernant les principes de fonctionnements du système d'écriture

III-1-a- Discrimination des phonèmes :

Comme nous avons vu, parmi les problèmes majeurs que rencontre l'élève est sans doute la difficulté à isoler les phonèmes et cela à cause de la mauvaise compréhension du système phonologique du français,

Lorsqu'on demande à l'élève à lire un court énoncé contenant plusieurs fois ce son (*ex : dimanche, sache à visiter une ferme : elle a vu des vaches, des cochons, des chèvres et ses chevreaux*), dans ce cas l'élève repère le nouveau son qui est [ʃ], s'il n'arrive pas à isoler le phonème, reprendre les mots contenant le [ʃ] et leur demande ce qu'on entend d'identique *ex dans les chèvres, dimanche,*

On leur demande de trouver le mot où l'on entend le son [ʃ], cette phase permet de repérer des confusions avec des sons proches surtout [ʒ] et [s] cela concerne les élèves qui ont un problème avec la prononciation

Pour étudier en parallèle les deux sons proches, tel [v] et [f] on peut également mettre deux étiquettes cartonnées à la disposition de chaque élève et ils doivent montrer celle qui correspond au son entendu dans le mot que l'on a dit.

Il convient d'établir la correspondance entre la phonie et la graphie à travers l'écriture au tableau de quelques mots cités, les lire et faire trouver aux élèves la (les) lettre (s) qui fait (font) le son [ʃ] dans chacun des mots, ensuite associer le nouveau phonème à d'autres afin de

Chapitre II : Analyse et Interprétation des résultats

former des syllabes et se rapporter à un vocabulaire connu pour faire de l'analogie [ʃ] suivi de [a] pour donner [ʃa] ex chameau, puis faire les associations correspondante entre les graphèmes

Pour étudier un nouveau phonème, il est conseillé de faire observer la position des lèvres ainsi que la langue (par rapport au palais et aux dents) lorsqu'on prononce un son et cela permet de distinguer les sons proches particulièrement les consonnes sourdes, et les consonnes orales correspondantes *exemple : [p] et [b]* ou les voyelles fermées et les voyelles ouvertes correspondantes *exemple : [o] et [ø]*

Naturellement, les élèves ayant encore des problèmes importants de prononciation et/ou de confusion de sons, parfois certains sont suivis d'un orthographe car leurs difficultés se trouvent au-delà des compétences d'un enseignant

III-1-b- Les règles de la correspondance phonème-graphème

Le système phonie/graphie du français est complexe et fait intervenir plusieurs variables qu'il convient d'émerger de manière explicite

Le s se prononce [z] entre deux voyelles (*maison*) et [s] entre une voyelle et consonne (*leste*) ou entre deux consonnes (*construire*)

Si l'on veut obtenir [s] entre deux voyelles il faut doubler s ou utiliser un autre graphème (c, ç, ou t) selon les cas, en début du mot il se prononce [s] (*servir*), en fin du mot lorsqu'il est prononcé il se dit [s] (*course, os*) mais la plupart du temps il correspond à une lettre muette

L'élève doit avoir conscience qu'un même phonème ne s'écrit pas toujours de même façon et un même graphème ne se prononce pas pareillement.

On peut noter certains mots au tableau contenant une même lettre et les lire pour montrer la valeur phonique que prend la lettre à chaque fois, on peut aussi demander à l'élève de trouver des mots contenant un son identique mais avec une graphie différente.

Chapitre II : Analyse et Interprétation des résultats

III-2 -Segmentation de la chaîne parlée :

III-2-a-Déficit lexical

Dans la préparation de dictées telles que celles employées dans la classe du primaire, le vocabulaire de la dictée est utilisé dans les exercices, pour les meilleurs élèves cela suffit pour la mémorisation, mais certains élèves qui ont des difficultés, ce n'est pas suffisant, en effet les mots ne sont souvent pas expliqués, ce qu'il appartient à l'enseignant de le faire, afin de rendre l'élève actif dans son apprentissage et de favoriser ainsi la mémorisation des mots et cela sur les plans orthographique et sémantique, la mise en activité de l'élève pour cette phase est souhaitable : il peut chercher lui-même les mots inconnus dans les dictionnaires avant de reformuler la définition par ses propres mots, et se construire un petit répertoire personnel

Une mise en relation avec le vocabulaire déjà vu peut permettre une meilleure mémorisation : les mots de même famille, mots correspondant à un même thème, synonyme, antonyme,

On peut aussi proposer aux élèves des exercices de vocabulaire sous forme ludique, surtout tous les jeux de mots croisés, mots fléchés, ou encore, devinettes, rébus, jeu de pendu, ces jeux ont plus d'avantages d'obliger l'élève à observer les mots assez précisément et aussi de mieux en retenir l'orthographe.

La meilleure manière d'enrichir le vocabulaire est de lire, mais surtout des écrits variés, les élèves présentant des difficultés en écriture en ont souvent également en lecture

La lecture compréhension du texte par l'écoute : le code écrit est mis en relation avec le code oral par la lecture menée par l'enseignant, la pratique du code écrit en recopiant le texte de lecture.

Chapitre II : Analyse et Interprétation des résultats

III-2-b- Liaisons :

Les liaisons entre les mots posent souvent des problèmes aux élèves mais pas autant qu'en écriture, un élève a écrit dans sa dictée (*sizami*). La liaison dans la diction est euphonique : les élèves le comprennent vite si on se donne la peine de leur lire quelques lignes sans faire la moindre liaison.

Les élèves ayant des problèmes à segmenter la chaîne parlée correctement lorsque des liaisons sont faites auront besoin des démarches pour repérer les mots, s'il agit de vocabulaire connu il utilisera de classique remplacement de déterminant pour isoler le nom, *par exemple : [dezwazo]* peut se remplacer par *[katrwazo]* ce qui reste en commun est donc *[wazo]* et non *[zwazo]*

On peut aussi faire des exercices sur l'ardoise en dictant rapidement des groupes des mots tels : *est un, un arbre, des oiseaux,...*

III-2-c- Groupes de respiration :

Il est important pour les élèves de faire remarquer la différence entre l'oral et l'écrit, les pauses à l'oral pas toujours traduites à l'écrit par la ponctuation (la *virgule, point le plus fréquemment*, mais inversement, tous les espaces que l'on laisse à l'écrit ne correspondent pas à des pauses orales ! Si besoin est pour s'en rendre compte on peut lire un texte en faisant une courte pause à chaque fois que l'on rencontre un espace.

Chapitre II : Analyse et Interprétation des résultats

Conclusion :

Ce travail nous a permis de nous pencher sur les causes des erreurs lors du passage de la phonie à la graphie en dictée des élèves de la 5^{ème} année primaire, nous n'avons pas pu tester toutes les remédiations que nous proposons dans notre dernière partie, car en général il ne s'agit pas d'une aide ponctuelle mais d'un travail d'une longue période.

Nous avons choisi certains élèves qui sont presque toutes les bases de notre système d'écriture ce sont à reprendre, car le passage de la phonie à la graphie est pour eux un réel problème, cela nous permet de dire que ces élèves se trouvent face au français écrit dans la même situation que les élèves d'origine non francophone

Cette réflexion nous a amenée à porter un autre regard sur les erreurs des élèves en situation d'écriture : si dans un premier temps en observant les cahiers, nous pensons à présent que leurs erreurs peuvent être utilisées de manière positive, puisque leur analyse permet de cibler le travail de remédiation nécessaire à chacun, nous avons voulu proposer une démarche et des idées de solution. Pour conclure, nous nous sommes intéressée à ce genre d'erreurs car nous espérons prendre en considération l'importance de connaître la phonie et la graphie des mots pour pouvoir comprendre et s'exprimer en français. Nous souhaitons conclure sur espoir que la lecture de notre modeste travail n'est pas trop déçue.

CONCLUSION GENERALE

Chapitre II : Analyse et Interprétation des résultats

A travers cette étude, nous avons arrivé aux résultats suivants :

L'enseignement/apprentissage du français en Algérie prend une grande place dans le domaine de la formation scolaire, car la langue française doit un principe fondamentale que ce soit dans la vie familiale ou dans l'environnement de l'enfant « *dans la société* » cependant maitriser cette langue n'est pas facile à dire, il faut tout d'abord maitriser les normes de cette dernière telle que l'orthographe .

L'orthographe est considérée comme un acte d'apprentissage, c'est un produit social dont la maitrise de l'orthographe a un impacte significatif sur la maitrise de la langue française dans toutes ses domaines notamment la compréhension des écrits et l'identification des mots, elle permet donc d'améliorer les compétences en écriture comme en lecture.

Donc la production ou l'écriture d'un texte renvoient à la maitrise des règles du système linguistique, car l'élève rencontre beaucoup d'erreurs lorsqu'il recopie sous forme d'une dictée.

Effectivement, l'exercice de dictée reste efficace en ce qui concerne le rapport entre la phonie et la graphie, car ce type d'exercice fournit à l'élève un double apprentissage « *la prononciation des mots aussi la réflexion sur leur orthographe* »

Donc pendant la dictée, l'élève fait des erreurs orthographiques que ce soit dans la grammaire, conjugaison, écriture des mots...etc. et parfois nous trouvons quelques copies illisibles ou quelques mots écrits en large mère.

L'élève ait une nuance entre le phonème et un graphème, cela explique qu'il se base sur la langue naturelle pour écrire le mot oublié « *la non mémorisation visuelle* »

L'analyse des copies des élèves a mis la lumière sur des résultats négatifs, Effectivement, à l'aide de cette analyse qui visait la détermination des différents types d'erreurs font par les élèves enquêtés en dictée, nous avons constaté que ces dernières affectent l'ensemble des compétences de la composante linguistique et cognitifs.

Par ailleurs, dans la mesure où enseigner une langue étrangère porte sur la maitrise de savoir et savoir faire, l'objectif de notre étude a été de déterminer le rapport entre la phonie et la graphie des mots en essayant de comprendre et d'analyser la façon dont l'élève algérien réalise le lien entre ces deux compétences « *l'oral et l'écrit* ». L'analyse du questionnaire

Chapitre II : Analyse et Interprétation des résultats

administré aux élèves de la 5^{ème} année primaire, nous a permis également de mettre la lumière sur des résultats négatifs.

Enfin, nous pensons que le travail que nous avons effectué répond à notre problématique de départ : on peut considérer ces erreurs comme un moyen permettant à l'élève d'acquérir la langue écrite, les résultats auxquelles nous avons abouti confirment les hypothèses émises dans l'introduction.

Les résultats de l'analyse des copies des élèves de la dictée montrent que les difficultés des élèves ont trait en générale avec la non maîtrise du système alphabétique » concernant la relation entre le phonème et graphème

Références

Bibliographiques

Ouvrage :

- 1- ANNIE REITHMANN, *savoir rédiger, France, principes, 2011.*
- 2- BASTIEN.G.(1987) *l'étrange secret des méthodes de la lecture ; centre régional de documentation pédagogique .LYON*
- 3 - BELALA, MERIENT HADIA, *l'orthographe dans les productions écrites*
- 4- BERTHOUT ANNE-CLAUD ET PY BERNAND (1993), *Des linguistes et des enseignants- Maitrise et acquisition des langues secondes, Peter LAUG*
- 5- CATACH NINA *l'orthographe française : traité théorique et pratique, Paris, NATHAN Université, 1980*
- 6- CATACH NINA *l'enseignement de l'orthographe : l'alphabet phonétique international, la typologie des fautes, la typologie des exercices, Paris, NATHAN, 1980*
- 7-CATACH NINA, *l'orthographe , comment ça marche ? IN « je vous écrit sans faute, colloque et conférences sur l'orthographe, Avril 1997, CRDP de Lorraine .*
- 8-CAUSA, M. (2002) *l'alternance cadique dans l'enseignement d'une langue étranger : staté*
- 9-DANIAL GRAONAL et GOLDER (Profession enseignant-Manuel de psychologie pour l'enseignement)
- 10- ESTIENNE.F. *Orthographe, pédagogie, Paris MASSON, 2002*
- 11-ESSTIENNE.F. (2002) *DYSORTHOGRAPHIQUE : 285exercices processus orthographiques .Masson.*
- 12- MARIE ANNE PAVEAUT LAURENCE ROSIER, *la langue française : passions et polémiques, France, François, GADET, 2008.*
- 13- MIECHELE PERRET, *introduction à l'histoire de la langue française, 8ed France, CURSUS, 2008.*
- 14- NATALIE DEPRAZ, NOEMIE PARANT, *l'écriture et le lecteur : des phénomènes miroir, France, coll. Cahier de LERAC, 2011.*
- 15- PIEERE BESSAGNET, *l'utilisation du correcteur orthographique : document provisoire, I U FM MIDI, PYREMEES.*

Thèses :

1-DANIELE MANESSE, l'erreur orthographique dans les productions écrites des élèves Tunisiens : origine du dysfonctionnement et contribution à la maîtrise de la compétence orthographique, thèse de doctorat, paris 03 : université Sorbonne nouvelle.

2- Manuel Pérez. L'apprentissage de l'orthographe lors de la dictée et la copie de mots manuscrits : effet des taches processus sous-jacents. Linguistique .Université Toulouse de Mirail –Toulouse II , 2013, Français.

Mémoires :

1-Mémoire de master. L'orthographe dans les productions écrites des élèves de la 1^{ère} année moyenne, 2012, Université Constantine, Ecole doctorale de français POLE EST

2-Mémoire de magister. L'approche par compétences : une stratégie pour réinvestir ses acquis en français langue étrangère, 2010, Ecole Doctorale Antenne de SETIF

3-Mémoire de magister. L'enseignement de français langue étrangère : des méthodologies traditionnelles à la pédagogie différenciée, 2006

Revue :

1-AMMAR.M. (2002) l'assemblage phonologique : sa nature et son fonctionnement chez des enfants lecteurs en arabe, revue enfance pp157

Dictionnaire

1-Dictionnaire le ROBERT (1966)

2--dictionnaire petit LAROUSSE illustre (1990)

3-CUQ, J.P 2003 Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et secondaire, Paris, CLE international /ASDIFLE

ANNEXES

ANNEXE : 01

Type01 :

Savoir : écriture : recopier sans erreurs un texte bref

Savoir faire : recopier cette phrase en séparant les mots comme il convient et n'oubliez pas les accents et la ponctuation

mimi est une petite fourmi mimi est petite et légère mimi aime ramasser les miettes du pain

Mimi est une petite fourmi. Mimi est petite et légère. Mimi aime ramasser les miettes du pain.

Type02 :

Savoir : orthographe des mots, le son « s »

savoir faire : classer les mots suivants dans le tableau ci-dessous : rose-ramasser-surmener-samedi-majuscule-vase-viseur-heureusement

« S »	« Z »
Ramasser-surmener-samedi-majuscule-	Rose- vase-viseur-heureusement

Type03 :

Savoir : orthographe des homophones : est/et

savoir faire : compléter avec est ou et

1-il **est** en vacances.

2-le lion **est** le roi de la forêt.

3-je ramasse les roses **et** les fleurs.

4-mimi **est** Une fourmi petite **et** Légère.

5-j'ai acheté des bonbons **et** chocolat.

Type04 :

Savoir : les règles d'accord des noms : le pluriel des noms en « s »

savoir faire : écris les noms suivants au pluriel ou au singulier

ANNEXE02

*Un livre → **des livres***

*Un ami → **des amis** un bébé → **des bébés***

*Des fenêtres → **une fenêtre***

*Des portes → **une porte***

*des pelouses → **une pelouse***

Type05 :

Savoir : relation sujet/verbe : accord sujet/verbe **savoir faire** : barre ce qui est fait

1-Sophie et Paul (se dirige- **se dirigent**) vers le Fraisier

2-un loup les (**voit-voient**) il(**hurle-hurlent**).Sophie(**crient-crie**) de toutes ses forces.

3-les chiens (**accourent-accourt**)

4-Ils (poursuit-**poursuivent**) le loup qui (**prend-prennent**) la fuite.

Type06 :

Savoir : le dictionnaire : les homonymes lexicaux en utilisant le dictionnaire

savoir faire : complète les phrases par le mot qui convient : point/poing Seau/saut.

1-une phrase commence par une majuscule et se termine par un **point**

2-le bscceur a donné un coup de **poing** A son achersair

3-la petite fille va cherche de l'eau dans un **seau**

4-le chat a fait un grand **saut** pour attaquer la souris.

Type07-

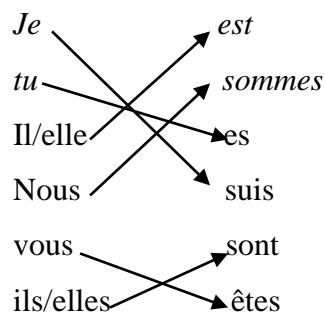
Savoir : conjugaison : le présent de l'indicatif du verbe « être »

savoir faire : mis le verbe « **être** » au présent de l'indicatif

*Je suis, tu es , il est , elle est nous sommes
, vous êtes , ils sont elles sont*

ANNEXE 03

2-relis par des flèches :



Type 8 :

Savoir : les lettres muettes : « **h** » « **e** »

Savoir faire : barre- les [*ɔ*] non prononcé et lis à haute voix

Changement - gouvernement— heureusement- généralement-ancienement- librement- samedi- mercredi- rapidement.

Savoir faire : barre les « *h* » non prononcé et lis à haute voix.

Homme- heur- hiver- histoire- héros- héritage

Type 9 :

Savoir : la liaison

Savoir faire : fait la liaison et lis les mots à haute voix :

Les amis- les exercices- un examen - des étudiantes – des heures- vous êtes – c'est un enfant- écrivait-il.

ANNEXE04 :

Phrases à articuler

-Un pâtissier qui pâtissait chez un tapissier qui tapissait, dit un jour au tapissier qui tapissait : vaut-il mieux pâtissier cher un tapissier qui tapisse au tapissier cher pâtissier qui pâtisse

-Foie gras d'or frais.

-Je suis chez ce cher Serge.

-Huit huitres crues, huit huitres cuites

- je veux et j'exige

-de beaux gros bras blancs, de grands beaux draps blancs.

-combien ces six saucissons-ci ? C'est six sous ces six saucissons

-Didon, dina dit-on du dos d'un dodu dindon.