

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Mohamed Khider- Biskra



Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et des Langues Étrangères
Filière de Français

Thèse en vue de l'obtention de Doctorat en Français

Option : Didactique

Intitulé

Pour une (ré) intégration de la norme orthographique dans le dispositif de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) dans le cadre de la nouvelle licence (LMD)

Volume 1

Présentée par :

M. Mohammed Amine BELKACEM

Sous la Direction de :

Pr. Abdelouahab DAKHIA

Université Med KHIDER –BISKRA-

Dr. Jean-Pierre SAUTOT

Université Claude Bernard- LYON 1-

Membres du Jury :

Pr. Bachir BENSALAH

Pr. Abdelouahab DAKHIA

Dr. Jean-Pierre SAUTOT

Pr. Gaouaou MANAA

Pr. Samir ABDELHAMID

Dr. M^{ed} El-Kamel METATHA

Président

Rapporteur

Co-Encadreur

Examineur

Examineur

Examineur

Université Mohamed Khider-BISKRA-

Université Mohamed Khider-BISKRA-

Université Claude Bernard- LYON 1-

Université Hadj Lakhdar- BATNA-

Université Hadj Lakhdar- BATNA-

Université Hadj Lakhdar- BATNA-

Année universitaire : 2014-2015

AVERTISSEMENT :

Cette thèse tient généralement compte des rectifications de l'orthographe française reconnues par l'Académie Française et les instances francophones compétentes.

Pour plus d'informations :

<http://www.orthographe-recommandee.info/>

Une pensée particulière, de vifs souhaits pour la Palestine

À mes Adorables Parents, Honnêtes Éducateurs, Vertueux Pédagogues

À toi Souhila, toujours amène et bienveillante Épouse

REMERCIEMENTS

J'adresse en premier lieu mes Remerciements les plus Vifs, Respectueux et Sincères au Professeur ABDELWAHAB DAKHIA qui a très volontiers accepté de m'accompagner pour réaliser ce projet. Je suis très ravi d'avoir travaillé avec vous Monsieur. Monsieur DAKHIA, je vous remercie du fond du cœur pour vos précieux conseils, pour votre disponibilité, pour avoir accepté de partager avec moi vos pratiques et expériences pédagogiques. Je resterai toujours grandement sensible à vos qualités humaines d'altruisme, de modestie, d'écoute et de compréhension.

Mes remerciements les plus chaleureux s'adressent en même temps au Docteur JEAN-PIERRE SAUTOT, mon Directeur de recherche Français avec qui j'ai appris les manières de bien RAISONNER dans le champ orthographique et pas uniquement, ses connaissances dans la sphère didactique, méthodologique ainsi que son expérience ont joué un rôle on ne peut plus capital dans la conception et la réalisation du présent travail. Monsieur Sautot, Merci encore une fois pour votre précieuse assistance, votre disponibilité et vos réponses à mes courriels aussi rapides que votre perspicacité et clairvoyance.

L'aboutissement de ma recherche me donne l'occasion pour vous exprimer, Honorables Directeurs de recherche, ma très sincère reconnaissance.

Mes Remerciements s'adressent également à Messieurs les Membres de Jury pour avoir accepté d'évaluer mon travail. J'avais l'honneur de vous avoir en tant qu'Enseignants, et présentement tout le bonheur et le plaisir de vous voir composer l'Honorable Jury de ma soutenance. Messieurs, vous m'honorez !

Que tous les étudiants qui ont pris part à mon projet de recherche (notamment les étudiants du G4, 1^{ère} année, promotion 2011-2012) à l'université 8 mai 45 de Guelma trouvent le gage de ma reconnaissance et ma gratitude.

J'adresse des remerciements tout particuliers aux staffs administratifs de la Faculté des Lettres et des Langues étrangères, du département de français à l'université de Biskra ainsi qu'aux travailleurs des Bibliothèques des unités de formation et de recherche (UFR) à l'Université Stendhal, Grenoble 3.

Résumé

Le présent travail de recherche tente dans un premier temps d'identifier les besoins des étudiants nouvellement inscrits au département de français en matière d'orthographe grammaticale. À cet effet, nous avons mené deux enquêtes successives. La première étant une préenquête apportant un éclairage premier sur l'état réel des compétences orthographiques des apprenants. L'enquête nous permet par la suite d'identifier les zones de fragilité nécessitant une intervention *urgente*. Ainsi, afin d'apporter des réponses concrètes aux besoins et difficultés révélés par ces deux enquêtes, nous avons construit un dispositif didactique à même d'améliorer la réussite des apprenants en orthographe grammaticale. Le dispositif en question se base essentiellement sur des variantes des Ateliers de Négociation Graphique (dictées dialoguées, phrases du jour ...) offrant des moments d'interactions et de verbalisations des raisonnements. Ce qui va permettre aux apprenants de (re)construire les différentes procédures cognitives indispensables en morphographie, à savoir la procédure phonographique, morphosémantique et morphosyntaxique. Dès , faut-il considérer cette recherche comme un essai méthodologique ayant pour visée finale la mise en place d'une (nouvelle) approche de l'enseignement / apprentissage de l'orthographe en milieu universitaire.

Mots clés :

Orthographe grammaticale / Compétence orthographique / Approche

ملخص:

يقوم هذا البحث في شقه الأول بإحصاء الأخطاء الإملائية المرتبطة بقواعد اللغة لدى طلبة السنة الأولى بقسم اللغة الفرنسية عن طريق مرحلتين إعداديتين متتاليتين. المرحلة الأولى تستند على فحص إملائي الهدف منه إلقاء إطلالة أولية على حالة و وضع الكفاءة الإملائية للطلبة. نهدف من خلال الفحص الثاني إلى فقه دقائق الصعوبات و العراقيل التي يلاقيها الطلبة في صياغة كتاباتهم باللغة الفرنسية و التي تستوجب وضع بدائل عاجلة لتجاوز هذه الصعوبات و العراقيل. وفي هذا الغرض قمنا بوضع مشروع برنامج تعليمي (مقاربة) يستند على الورشات التفاوضية الكتابية (إملاء تفاوضي، جملة اليوم ...) و التي تكفل الأداء التفاعلي للتصورات الذهنية لقواعد اللغة عند الطلبة، ما يؤدي إلى إعادة بناء أسس الكتابة السليمة وفق القواعد الصوتية، التركيبية الصرفية و الدلالية.

الكلمات المفتاحية:

الكتابة الإملائية، قواعد الكتابة الإملائية، الكفاءة الإملائية، مقاربة.

Abstract

This research primarily endeavors to identify the needs of the newly enrolled learners' at the Department of French, in terms of grammatical spelling. To that end, we have conducted two successive investigations: the first being a pre-investigation, was meant to shed a preliminary light on the actual condition of the learners' spelling skills. This investigation allowed us thereafter to identify the areas of weaknesses requiring an urgent intervention. As such, to genuinely cater for the needs and deal with the difficulties revealed by these two investigations, we built a didactic device meant to attain the learners' success in grammatical spelling. The device in question is essentially based on variables of Graphic negotiation workshops (Dialogue Dictation, Phrase of the Day...) offering opportunities for interaction and reasoning verbalization. This is believed to help the learners (re)construct the different cognitive procedures requisite for morphography, namely the phonographic, morphosemantic and morphosyntactic procedure. Hence, this research would eventually be deemed a methodological attempt aiming at the implementation of a (new) teaching/learning approach to spelling at the tertiary education level.

Key words:

Spelling/ Grammatical Spelling/ Approach/ Spelling Skill

Sommaire

INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
-----------------------------	---

PARTIE 1 : ÉCLAIRAGES THÉORIQUES

Chapitre 1 : ORTHOGRAPHE FRANÇAISE, DESCRIPTION LINGUISTIQUE ET PRATIQUE

Introduction	14
1. Fonctionnement du système d'écriture français	15
2. Système d'écriture français Vs Système d'écriture arabe	19
3. Définition de l'Orthographe	23
4. Rôle et fonction de l'Orthographe	25
5. Représentations sociales et scolaires de l'Orthographe	28
6. Orthographe : description scolaire Vs description linguistique	33
Conclusion	45

Chapitre 2 : LA COMPÉTENCE ORTHOGRAPHIQUE

Introduction	47
1. La compétence : essai de définition	48
2. La Compétence Scripturale : aspects cognitifs et didactiques	50
3. La compétence orthographique	55
4. Procédures mises en œuvre en morphographie	70
5. L'erreur orthographique	72
6. Évaluation de l'orthographe	85
Conclusion	87

Chapitre 3 : ACQUISITION ET ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA MORPHOGRAPHIE FLEXIONNELLE

Introduction	89
1. Acquisition de la morphographie flexionnelle	90
2. Enseignement/apprentissage de la morphographie flexionnelle.....	107
2.1 La verbalisation	107
2.2 Les Ateliers de Négociation Graphique.....	109
Conclusion.....	120

Partie2 : Méthodologie

Introduction	122
1. Dispositif de Formation :.....	122
2. Analyse des Besoins	125
3. L'expérimentation.....	140
4. L'évaluation.....	147

PARTIE 3 : PRATIQUE

Chapitre 1 : ANALYSE DES BESOINS

Introduction	156
I. Profil des Étudiants de Première année.....	156
II. Résultats de la Préenquête	166
1. Accord des Noms	167
2. Accord des Adjectifs.....	176
3. Verbes	190
4. Participes passés	212
5. Homophones Grammaticaux.....	214
6. Bilan.....	220
III. Résultats de l'Enquête :	221
1. Accord des Noms :.....	222
2. Accord des Adjectifs.....	241
3. Verbes	272

4. Participes passés	313
5. Homophones grammaticaux.....	320
Conclusion.....	330

Chapitre 2 : INTERVENTION

Introduction	333
1. Présentation du Groupe Expérimental :	333
2. Le dispositif de remédiation.....	336
3. Compte-rendu des séances de remédiation	339

Chapitre 3 : ÉVALUATION

Introduction	402
1. Traitement global des résultats	402
2. Accord des Noms :	408
3. Accord des Adjectifs	420
4. Verbes	434
5. Accord des Participes Passés.....	448
6. Homophones grammaticaux.....	451

CONCLUSION GÉNÉRALE	459
----------------------------------	-----

RÉFÉRENCES	467
-------------------------	-----

TABLE DES MATIÈRES

ANNEXES (volume 2)

INTRODUCTION GÉNÉRALE

« Dès lors qu'on l'enseigne,
l'orthographe, phénomène linguistique,
devient un phénomène pédagogique. »

Jean Guion (1974)

Sommaire

INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
Constats.....	2
Problématiques.....	3
Hypothèses de recherche:	4
Objectifs de recherche :	6
Le projet	7
Organisation de la thèse	10

Constats

Traiter de l'orthographe c'est se consacrer à un domaine qui n'attire pas beaucoup de recherches en Français Langue Étrangère (FLE). Blanchet en a déjà fait le constat il y a environ quinze ans, « l'orthographe n'attire pas curieusement les didacticiens de FLE (...) l'oral recevant et de loin la priorité des priorités» (Blanchet, 1998 : 171). Depuis, la situation n'a visiblement pas beaucoup évolué. Nous avons pu vérifier ce constat au moment de la collecte de la documentation nécessaire pour mener notre projet de recherche.

Manifestement, cette réalité s'est répercutée sur le contexte algérien. En effet, sur les 917 thèses enregistrées sur le site de LaFEF (Langue Française et les Expressions Francophones, 2014)¹, huit travaux seulement traitent de l'orthographe. Somme toute, le seul travail de référence que nous comptons jusqu'ici en Algérie est celui d'Amokrane² consacré à l'étude analytique-descriptive des erreurs à dominante phonétique, phonogrammique et logogrammique, c'est-à-dire les erreurs en relation avec l'orthographe dite *lexicale*. Le corpus de cette recherche, faut-il le préciser, est constitué de différentes dictées, rédactions et copies d'un texte, collectés au niveau de l'université d'Alger et de Constantine.

Ainsi, notre thèse constitue l'un des premiers travaux de recherche en Algérie traitant de *l'orthographe grammaticale* au Supérieur, visant de surcroit à apporter des solutions concrètes aux difficultés des apprenants. Un projet qui s'inscrit dans la continuité du travail effectué en Magistère où il était question de décrire les pratiques orthographiques des étudiants du département de français³. Nous avons pu observer alors qu'aucune compétence relative à l'orthographe grammaticale n'échappe à l'erreur. Les étudiants décrochent leurs diplômes avec des difficultés avérées et incontestables. Relativement à l'orthographe, leur profil de sortie ne répond pas encore au profil de l'enseignant de français.

¹ LaFEF est un réseau mixte algérofrançais « Créé par convention passée le 4 décembre 2011 entre le Ministère algérien de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et l'Ambassade de France en Algérie, il prend la suite du programme intergouvernemental FSP « École doctorale algérofrançaise de Français (EDAF) », qui a développé, de 2004 à 2011, une importante coopération bilatérale de formation diplômante (magistère et doctorat) pour l'encadrement universitaire algérien ». (LaFEF.net, 2014)

² Amokrane, S. (2006): *L'orthographe française: sa pratique et son enseignement en Algérie*. Thèse de doctorat (Université d'Alger).

³ Belkacem, M.A (2010). *Les pratiques orthographiques des étudiants de 4ème année « licence de français »* (Université de Batna). Mémoire de magistère.

Prenant acte de ces difficultés, nous avons décidé de mettre en place un projet de formation ayant pour objectif principal d'aider les futurs enseignants de français à surmonter leurs difficultés orthographiques dès le premier semestre d'étude au département de français, afin qu'il puisse consacrer les cinq autres semestres à d'autres niveaux de difficultés relevant de l'écrit ou à d'autres types d'enseignements¹. Partant, nous ne le dirons jamais assez dans cette thèse, pour bien enseigner la norme orthographique, l'étudiant futur enseignant doit la maîtriser parfaitement, la dominer.

Dans cette optique, le présent travail de recherche s'inscrit dans la lignée des travaux universitaires visant à améliorer la formation des Formateurs, la rendre plus complète et plus efficace. Ainsi, en Algérie, la majorité écrasante des enseignants de français sont les titulaires d'un diplôme universitaire en langue française, une licence de français. Les Écoles Normales Supérieures (ENS) formant directement des enseignants pour les trois paliers (Primaire, Moyen, Secondaire), ne forment pas suffisamment de maitres. Le nombre limité de ces Écoles (cinq à l'échelle nationale) et par là même des professionnels à former ne peut pas couvrir le besoin national croissant en matière d'enseignants de français. Autant donc cibler et s'investir dans la population qui constitue l'essentiel du personnel enseignant recruté dans l'Éducation Nationale, formé dans plus de 48 universités et centres universitaires délivrant la licence en langue française.

Problématiques

Notre projet de recherche s'articule ainsi autour de deux questionnements, deux problématiques de recherche complémentaires :

- Quelles sont les difficultés des étudiants nouvellement inscrits au département de français en orthographe grammaticale ?
- Comment surmonter ces difficultés ? En d'autres termes, quel dispositif didactique permettant d'améliorer la réussite des étudiants en orthographe grammaticale ?

¹ À partir de la rentrée 2004-2005, la licence algérienne s'adapte progressivement aux standards universels dans le cadre du système LMD. La licence s'étale en effet sur 6 semestres (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, mesrs.dz)

Ces deux problématiques reflètent le travail à mener dans le cadre d'un dispositif de formation. En effet, au premier questionnement correspond la première étape consistant à recenser les besoins des étudiants en orthographe grammaticale ; leurs difficultés. Au second correspond l'action à mener afin de satisfaire ces besoins ; résoudre les problèmes et les difficultés relevés.

À cet effet, nous avons fait appel aux deux méthodes les plus répandues en Sciences de l'Éducation, en Didactique des Langues notamment, à savoir la méthode d'enquête pour répondre au premier questionnement et la méthode d'expérimentation pour le second.

Hypothèses de recherche:

Le premier questionnement est de type exploratoire, ne nécessitant donc pas la formulation d'hypothèses. Les objectifs permettent en effet d'encadrer et de cerner l'action du chercheur. En revanche, nous formulons cinq hypothèses pour le second questionnement :

- **Hypothèse 1 :**

L'enseignement explicite et progressif de l'orthographe grammaticale permet aux apprenants de mieux appréhender et dominer les différents accords en peu de temps. Cette hypothèse qui semble évidente mérite d'être vérifiée d'autant plus que l'approche implicite de l'enseignement de l'orthographe, stipulée par les textes officiels (Nouveau Programme de Français de la 1^{ère} Année Secondaire, Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs de 2^{ème} AS, Document d'accompagnement du programme de français de la 3^{ème} AS, 2006) et mise en application au Secondaire, n'a visiblement pas donné l'effet escompté. Notre propos s'appuie sur les résultats des deux enquêtes menées dans le cadre de la présente recherche mais aussi celle menée précédemment en magistère. Ainsi, l'approche explicite constituerait la réponse appropriée au traitement urgent des difficultés aussi diverses que variées.

- **Hypothèse 2 :**

Le dispositif s'appuyant essentiellement sur les Ateliers de Négociation Graphique (ANG), notamment la dictée dialoguée et la phrase du jour¹, permet aux apprenants de (re)construire les procédures cognitives² qui constituent la base des raisonnements graphiques pertinents, garantissant ainsi la réussite en orthographe grammaticale.

- **Hypothèse 3 :**

Les activités proposées dans le cadre du dispositif de remédiation, notamment les ANG, permettent aux apprenants la maîtrise du langage grammatical, outil indispensable pour bien raisonner sur les graphies.

- **Hypothèse 4 :**

Les activités proposées dans le cadre du dispositif de remédiation permettent de renforcer la conscience des relations morphosyntaxiques, la vigilance orthographique et les capacités de révision des apprenants.

- **Hypothèse 5 :**

Le dispositif didactique permet d'améliorer la réussite des étudiants de première année en orthographe grammaticale.

Pour vérifier ces cinq hypothèses, nous comptons nous appuyer sur l'Analyse Quali-Quantitative Comparée (AQQC)³ qui permet de recourir et au traitement quantitatif via la statistique mais aussi au traitement qualitatif qui s'intéresse aux cas pris isolément, dans notre cas, les différentes interactions et verbalisations des apprenants, relevées dans le cadre des exercices et activités proposés.

¹ Cf. Enseignement/apprentissage de la morphographie flexionnelle P. 107.

² Cf. Procédures cognitives mises en œuvre en morphographie P. 71.

³ Cf. Analyse quali-quantitative comparée (AQQC) P. 152.

Objectifs de recherche :

Les objectifs de la présente recherche sont les suivants:

1. Recenser les difficultés des demandeurs de formation au département de français en orthographe grammaticale.
2. Améliorer la réussite des étudiants de 1^{ère} année en orthographe grammaticale.
3. Tester l'efficacité d'un dispositif didactique¹.
4. Documenter la pratique des exercices relevant des ANG.
5. Présenter / proposer une nouvelle approche de l'enseignement / apprentissage de l'orthographe en milieu universitaire, intégrable à toutes les offres de formation en cours en Algérie.

Ainsi, deux grandes séries d'objectifs caractérisent le travail mené dans notre thèse. En effet, nous tentons dans un premier temps de relever les difficultés des étudiants demandeurs de formation au département de français en matière d'orthographe grammaticale. Ce relevé nous permettra de dresser le profil orthographique des étudiants de première année et de déterminer les zones d'intervention prioritaires parmi les cinq compétences à évaluer (accord des noms, accord des adjectifs, accord des verbes, accord des participes passés et la distinction des homophones grammaticaux). Dans cette optique, cette partie descriptive de notre thèse s'inscrit dans la continuité du travail entamé par Amokrane et vise à dresser le profil orthographique de l'Étudiant algérien.

En outre, une série d'objectifs caractérisent notre second questionnement. L'objectif initial² demeure l'amélioration de la réussite des apprenants en orthographe grammaticale. Autrement dit, notre projet de formation vise à améliorer les performances des étudiants sur les cinq compétences retenues. Pour ce faire, nous comptons tester l'efficacité d'un dispositif de remédiation s'appuyant en grande partie sur des activités s'inscrivant dans la lignée des ANG. Ainsi, tester l'efficacité du dispositif didactique mis en œuvre constitue un autre objectif que le présent travail s'attribue.

¹ Il s'agit en réalité d'un dispositif didacticopédagogique.

² Cf. Détermination des Objectifs P. 127.

Précisons par ailleurs que ces variantes des ANG sont visiblement peu exploitées en Algérie. Partant de là, le souci de faire connaître, d'intégrer et avant cela de documenter ce genre de pratiques demeurent au centre de nos préoccupations. Ainsi, nous tentons de mettre à la disposition des chercheurs en orthographe mais aussi et surtout des *Formateurs de Formateurs* une approche écologique, renouvelable et transposable dans le contexte algérien ou même ailleurs, visant l'amélioration de la réussite des apprenants universitaires en orthographe grammaticale.

Le projet

Dans le but de recenser les besoins des étudiants nouvellement inscrits au département de français en orthographe grammaticale, nous avons décidé de mener deux enquêtes successives à l'université 8 mai 45 de Guelma. Ces enquêtes se basent sur une dictée, en l'occurrence *Les arbres*. La première étant une préenquête¹ apportant un éclairage premier sur l'état réel des compétences orthographiques des apprenants à l'entrée de l'université. L'enquête² nous permet d'identifier les zones de fragilité nécessitant une intervention *urgente*. Ainsi, 365 dictées ont pu être collectées (156 dans le cadre de la préenquête et 209 dans l'enquête). Une grille d'évaluation des erreurs orthographiques adaptée à nos objectifs est conçue à cet effet. L'analyse-interprétation des erreurs relevées nous permet de comprendre et de déduire les différentes raisons de l'échec, ce qui nous permettra un meilleur traitement de ce dernier.

Ainsi, nous adhérons fortement à l'idée, défendue par nombreux chercheurs algériens et étrangers, selon laquelle la didactique du FLE en Algérie nécessite davantage de recherches qui proposent des solutions concrètes, appropriées aux problèmes des apprenants algériens. Néanmoins, cette volonté se heurte à l'absence d'outils et de travaux ciblant le contexte algérien, et de façon plus générale les contextes exolingues. Du côté théorique, suite à la réalité évoquée au tout début de notre propos, le chercheur se trouve obligé de recourir à des travaux menés dans des contextes autres que le sien (Français Langue Maternelle / Français Langue Seconde). Afin d'appréhender le fonctionnement de la norme chez les publics non francophones, arabophones notamment, les chercheurs se trouvent donc obligés de travailler à la lumière de données décontextualisées, impropres à

¹ Ciblant la promotion 2010-2011.

² Ciblant la promotion suivante, 2011-2012.

leur milieu. Du côté pratique, les recherches en orthographe se heurtent à l'absence d'outils, démarches, matériels... Le chercheur se trouve également obligé d'importer instruments, outils, matériels, etc. qui ne sont pas destinés initialement à son contexte. Dans les deux cas, le transfert doit être prudent et étudié.

Dès lors, la seconde partie de notre projet de recherche s'inscrit dans cette perspective visant à enrichir les pratiques et les recherches dans le contexte algérien. De ce fait, afin d'apporter des réponses concrètes aux besoins et difficultés révélés par les deux enquêtes, nous avons construit un dispositif à même d'améliorer la réussite des apprenants en orthographe grammaticale. À cet effet, deux groupes sont sélectionnés. Le premier étant expérimental¹, le second est un groupe témoin ou de contrôle. Ce dernier nous permet en effet de mieux cerner l'évolution des performances du groupe soumis à l'intervention didactique. Soulignons que le test de l'enquête constitue le prétest de ces deux groupes. De même, afin d'avoir le même cadre de mesure, nous avons décidé de dicter à nouveau *Les arbres* aux sujets des deux groupes au post-test.

Le dispositif de remédiation² s'étale sur 30 séances à raison de deux séances par semaine (1h30mn chacune). Notre intervention dure ainsi 15 semaines, autrement dit, un Semestre. Dans l'ensemble, deux phases caractérisent notre intervention. La première est une phase d'initiation au module *Morphosyntaxe* mais aussi au projet. Ce sont en effet des connaissances fondamentales et indispensables permettant à l'apprenant d'aborder tout type d'enseignements dans le cadre du module. Des connaissances qui s'avèrent aussi indispensables à notre projet (parties du discours, parties variables-invariables...) La seconde phase nous permet de traiter les problèmes des différents accords grammaticaux (accord des noms, des adjectifs, des verbes et des participes passés) ainsi que la distinction des homophones grammaticaux. Pour cela, des cycles séquentiels sont prévus. Ces derniers s'appuient en grande partie sur des exercices qui s'inscrivent dans la lignée des Ateliers de Négociation Graphique. En effet, ces cycles séquentiels tournent autour d'un principe majeur selon lequel « la multiplication dans la classe de situations-problème, la verbalisation des raisonnements, la diversité des situations proposées favorisent de manière intéressante le développement d'une capacité de raisonnement » (Sautot, 2002: 127). Les raisonnements pertinents étant la clé de toute réussite en orthographe.

¹ Dans un souci d'efficacité, nous avons décidé aux premiers temps de travailler avec un groupe que nous appelons pré-expérimental, ce qui nous a permis de procéder à quelques régulations.

² Cf. Le Dispositif de Remédiation P. 143, P.355.

Ainsi, notre projet de formation s'inscrit à la croisée de nombreuses disciplines. En effet, outre la didactique du FLE et la pédagogie qui constituent le fondement de nos différentes actions et démarches, notre projet s'appuie sur la conception, l'organisation et la mise en œuvre des dispositifs de formation relevant de l'Ingénierie de Formation.

De même, le présent travail de recherche demeure également à la croisée de nombreuses approches, à commencer par le socioconstructivisme. Ce dernier préconise en effet l'observation, l'exploration et favorise les différentes situations ou tâches-problèmes permettant la (re)construction des savoirs et des compétences, ainsi que les interactions provoquées par les différentes activités réflexives. À ce propos, Vygotski (1985) avance que les interactions permettent à l'apprenant de construire et de structurer ses propres savoirs. Ces interactions se trouvent ainsi au centre de toutes les activités proposées dans le cadre du dispositif de remédiation.

L'approche par compétence, consistant à identifier et délimiter les compétences dont l'apprenant a besoin, se trouve également au cœur de notre travail de recherche. Ainsi, relativement à notre projet, il s'agit de (re)construire des compétences clairement définies relevant de l'orthographe grammaticale. Dans cette intention, nous comptons doter nos apprenants de savoirs déclaratifs et procéduraux, opératoires et opérationnels leur permettant d'affronter efficacement une série de situations problèmes, nouvelles, inédites et complexes.

En outre, notre projet s'appuie sur le principe fondateur de la pédagogie par objectifs selon lequel la formation est encore plus efficace si elle parvient à bien déterminer voire de bien nommer le résultat espéré, attendu de l'action d'enseigner/apprendre, ce que l'apprenant saura faire à travers un comportement observable (performance). Nous empruntons également à la pédagogie par objectifs la sériation et la hiérarchisation des objectifs.

Organisation de la thèse

Notre thèse se subdivise en trois grandes parties. La première partie constitue le départ théorique requis qui alimente, éclaire et guide toutes nos actions et interventions. Une deuxième partie relative à la méthodologie de travail et une dernière partie dite pratique qui expose et décrit le travail mené ainsi que les résultats de l'expérimentation.

Ainsi, notre cadre théorique se subdivise en trois chapitres. Le premier intitulé « Orthographe française : description linguistique et pratique » a pour objectif d'éclairer et d'éclaircir le fonctionnement du système orthographique français. Nous exposerons ainsi les descriptions de l'orthographe sur lesquelles s'appuie notre projet.

Le deuxième chapitre intitulé « La compétence orthographique » tente, dans un premier temps, de décrire l'environnement complexe dans lequel la compétence orthographique est appelée à évoluer, il s'agit de la compétence scripturale. Une description de la compétence orthographique est prévue afin de présenter son fonctionnement et ce qu'elle exige et requière en matière de savoirs déclaratifs/procéduraux garantissant une bonne maîtrise des différentes compétences et permettant au bout du compte d'éviter l'échec. Ainsi, éclairer ce dernier suppose une description de l'erreur, ses origines, son contexte d'apparition, les différentes classifications possibles des variations constatées (typologie) ainsi que les outils permettant de détecter les erreurs, autrement dit, l'évaluation, sa manière et ses instruments.

Le troisième chapitre « Acquisition et enseignement/apprentissage de la morphographie flexionnelle » tente de décrire les différents obstacles dans l'acquisition des flexions nominales et verbales. Nous proposerons ensuite les activités retenues dans notre projet et qui pourraient aider les apprenants à surmonter ces obstacles.

Au reste, le cadre méthodologique présente, décrit et détaille le protocole d'enquête et celui de l'expérimentation. Ainsi, nous passerons en revue les différentes étapes de notre projet : analyse des besoins (enquêtes), intervention (dispositif de remédiation) ainsi que l'évaluation et tout ce qu'elle exige comme instruments, techniques, approches à appliquer...

Enfin, l'organisation du cadre pratique suivra la démarche du projet de formation. Ainsi, trois chapitres composent la présente partie. Le premier réunit les résultats de la préenquête et de l'enquête (étape 1 : Analyse des besoins). Le deuxième expose la mise en œuvre du projet pédagogique, autrement dit le compte rendu des trente séances de remédiation (étape 2 : Intervention). Le dernier chapitre constitue le bilan de notre intervention et par là même l'évaluation de notre projet didactique de formation (étape 3 : Évaluation).

Partie 1 :

ÉCLAIRAGES THÉORIQUES

CHAPITRE 1 : ORTHOGRAPHE FRANÇAISE, DESCRIPTION LINGUISTIQUE ET PRATIQUE

« L'orthographe est une science qui consiste à écrire les mots d'après l'œil et non d'après l'oreille.»

Ambrose Bierce

Sommaire

Introduction	14
1. Fonctionnement du système d'écriture français	15
1.1 Le principe phonographique	15
1.2 Le principe sémiographique.....	17
2. Système d'écriture français Vs Système d'écriture arabe	19
3. Définition de l'Orthographe	23
4. Rôle et fonction de l'Orthographe	25
5. Représentations sociales et scolaires de l'Orthographe.....	28
6. Orthographe : description scolaire Vs description linguistique.....	33
6.1 Description scolaire.....	33
6.2 L'Orthographe du français : un Plurisystème.....	37
Conclusion.....	45

Introduction

Ce premier chapitre a pour objectif d'éclairer et de décrire la notion d'orthographe. Cependant, avant d'aborder la notion nodale de notre travail de recherche, nous avons estimé qu'il serait préférable de commencer tout d'abord par présenter l'environnement dans lequel apparaît l'orthographe, à savoir l'écriture. Ainsi, nous tenterons dès le début de présenter le fonctionnement du système d'écriture français. Afin de mieux déceler ses particularités, nous avons décidé de le comparer au système de transcription arabe. La langue arabe est en effet la langue que les étudiants faisant l'objet de notre travail de recherche apprennent en premier, avant le français.

Nombreux autres points seront abordés par la suite à l'instar du rôle de l'orthographe, les représentations qu'elle véhicule ... Nous nous intéresserons également à deux modèles de description de l'orthographe. Ces derniers nous permettront de mieux aborder l'orthographe en milieu universitaire. En effet, le premier modèle est une description dite scolaire, nous permettant de mieux cerner la partie de l'orthographe qui intéresse notre projet, de mieux délimiter notre rayon d'action. Le second nous offre une description à nos yeux efficace et utile pour évaluer les compétences et performances des étudiants, recenser ainsi les erreurs afin de mieux les traiter.

1. Fonctionnement du système d'écriture français

L'écriture est souvent présentée comme une représentation des mots, des idées, du langage au moyen de signes. Ces derniers, de nature graphique, constituent un ensemble de « ressources graphiques qui permettent de représenter le langage et ses unités linguistiques - phonèmes, syllabes, morphèmes, mots, etc. » (Fayol, Jaffré, 2008 : 24). L'écriture paraît donc étroitement liée à la langue parlée. Tout comme la majorité des langues, l'écriture du français livre un équivalent graphique au langage parlé (Fayol, Jaffré, 2008 : 25). Elle s'appuie sur l'alphabet latin pour représenter les phonèmes que recense la langue.

À l'instar de tous les systèmes alphabétiques, la phonographie constitue le principe majeur du fonctionnement de l'écriture française. Cette dernière est définie par Claire BLANCHE-BENVENISTE et André CHERVEL (1974 : 14) comme étant « la combinaison de deux éléments nettement distincts : un alphabet latin (...) et l'orthographe, qui n'est autre chose que l'utilisation spécifique de cet alphabet dans la notation du français ». Ainsi, à l'aide d'un nombre limité de signes (26 lettres), l'écriture du français reproduit les unités constituant la chaîne parlée. L'alphabet offrant une efficacité incontournable. Le nombre relativement limité des signes alphabétiques permet et la reproduction de tous les phonèmes que compte le français et la notation d'informations que seul l'écrit en rend compte. Autrement dit, le français est régi par deux grands principes à savoir, le principe phonographique et le principe sémiographique.

1.1 Le principe phonographique

La phonographie est le principe sur lequel repose le système d'écriture français et par là même son orthographe. Ainsi, « écrire c'est essentiellement transcrire, manifester la langue dans sa dimension phonologique » (Angoujard et *al.*, 1994 : 18). La phonographie constitue donc le principe primordial de l'écriture française. En ayant pour objectif initial la reconstitution de la langue parlée, l'écriture du français fait de la phonographie sa composante centrale (Lucci, 1996 : 116). Jean-Pierre Jaffré (2005) la considère comme étant « le premier des principes de base des orthographe ». L'auteur confirme, par ailleurs, que le français-langue alphabétique- « dispose d'une solide base phonographique » ((Fayol, Jaffré, 2008 :114). Cette base solide ou *système* structure environ 80 % du champ de l'orthographe (Sautot, 2002 : 7).

Cependant, la conversion de sons en lettres s'opère en français avec des moyens insuffisants. L'alphabet- d'origine latine- regroupe 26 signes seulement à qui correspondent 36 phonèmes¹, 16 phonèmes vocaliques ou voyelles, 20 phonèmes consonantiques ou consonnes (Robert, 2008 : 164). Ce qui est à l'origine de nombreuses particularités (ou disons difficultés). À commencer par l'existence de plusieurs réalisations graphiques notant un seul phonème : [s] : S dans SAGE / SS dans MASSE/ Ç dans MAÇON / C dans CIEL/ T dans ÉDITION... L'exemple le plus célèbre demeure la construction [ləsodəpjɛR]. Pour cette seule construction phonique, on peut recenser jusqu'à sept (07) constructions graphiques:

- Le saut de Pierre.
- Le sceau de Pierre.
- Le seau de Pierre.
- Le sot de Pierre.
- Le seau de pierre
- Le seau de pierres
- Le sceau de pierre.

Et inversement, la présence de différentes réalisations phoniques qui correspondent à un seul graphème : C peut transcrire [s] dans RACE et [k] dans CAR.

Il est à noter que l'irrégularité concerne davantage la correspondance phonèmes-graphèmes qui n'est régulière qu'à 71 % seulement contre 96 % pour les correspondances graphèmes-phonèmes (Fayol, Jaffré. 2008 : 115). Ce décalage entre phonèmes et graphèmes est à l'origine de l'instabilité apparente² des règles de conversion graphiques. Ce qui reflète que le français ne possède pas un système de transcription biunivoque « en vertu duquel chaque unité phonique devrait correspondre à une unité graphique et une seule et réciproquement » (Jaffré, 2005).

La complexité ne concerne pas uniquement l'écrit (choisir le graphème adéquat lors de la transcription d'énoncés) mais peut atteindre même l'oral que la phonographie est pourtant chargée d'en rendre compte. Ainsi, nombreux sont les cas où l'émetteur est obligé d'épeler le mot afin de ne pas le confondre avec d'autre(s) mot(s). En émissions télévisées ou

¹ Selon la majorité des descriptions, variations régionales comprises.

² Instabilité apparente pour les usagers uniquement, ces correspondances constituent par ailleurs des règles stables mais non biunivoque.

radiophoniques, les intervenants sont obligés parfois de s'arrêter pour souligner par exemple qu'ils parlent de *maux* et non pas de *mots*, de *maures* et non pas de *morts*, de *desseins* et non pas de *dessins*...

Nous déduisons ainsi de ce qui précède que le principe phonographique semble insuffisant. Il ne peut à lui seul garantir un cadre de fonctionnement adéquat et parfait, sans confusion ni équivoque pour l'écriture et l'orthographe du français. Autrement dit, la phonographie ne peut à aucun moment constituer *la raison d'être* de l'écriture du français (Fayol, Jaffré. 2008 : 118).

1.2 Le principe sémiographique

L'écriture française intègre ce principe appartenant à d'autres systèmes d'écriture tel que le chinois par exemple au XIII^{ème} siècle. Il se distingue ainsi des autres langues ayant en partage le système alphabétique et parfois même les mêmes origines (l'italien et l'espagnol), ce qui « éloigne plus que jamais le français du latin et d'autres langues romanes » (Catach, 1998 : 13). Le principe sémiographique a pour objet le mot (unité lexicale) et le morphème (unité infralexicale), dépassant ainsi le phonème, objet de la phonographie.

En effet, la sémiographie sert généralement à noter le sens ; c'est la manifestation du sens à travers des signes graphiques. Théoriquement, deux aspects découlent de ce principe, l'un lexical, l'autre grammatical (Jaffré, 2012). Du premier en découlent par exemple les logogrammes ou homophones (ancres /encre. dessin/dessein...) Du second, on peut recenser toutes les notations ou marques en rapport avec l'application graphique de règles grammaticales (orthographe grammaticale dite aussi orthographe des accords, orthographe syntaxique ...). Autrement dit, Ces signes peuvent apparaître sous forme d'unités lexicales (logographie) et /ou sous forme d'unités grammaticales (morphographie). Ainsi, contrairement à l'arabe, l'italien, le russe, l'espagnol etc. disposant d'une sémiographie *mineure*, le français (mais aussi l'anglais, le chinois, le japonais) dispose d'une sémiographie dite *majeure*.

Partant, est considéré comme système à sémiographie majeure tout système recourant à des procédures, dans la plupart du temps, graphiques afin de construire des signes linguistiques, c'est le cas de l'anglais et d'un degré moindre mais toujours important du français (Vaguer, Leeman, 2007). En plus de noter des sons, l'alphabet du français est chargé de noter du sens. Nous passons de l'usage et du recours au phonème à celui du morphème. Ce dernier est défini comme étant « l'unité minimale porteuse de sens que l'on puisse obtenir lors de la segmentation d'un énoncé sans atteindre le niveau phonologique » (Dubois et *al.*, 1999). La sémiographie ou l'idéographie (notamment chez Catach) apparaît donc comme l'apparition du signifié dans l'écriture. Étant donné que l'écriture a pour objet non pas de noter uniquement des sons mais plutôt des signes linguistiques (Jaffré, 2012).

Ainsi, la sémiographie peut avoir comme rayon d'action le mot tel qu'il est présenté dans un dictionnaire (avec son acception sémantique qui l'oppose par son graphisme à d'autres unités partagent la même phonie et quelquefois la même graphie) aussi bien que toutes les marques grammaticales qui peuvent en être collées (mots variables). La dimension sémiographique a donc pour objet initial l'inscription du sens au travers des signes graphiques, réduit même à de simples lettres alphabétiques (S du pluriel, E du féminin). Dans cette lignée, sa fonction est essentiellement « noter du sens, manifester les dimensions sémantiques et morphologiques de la langue » (Angoujard et *al.* 1994 : 18).

Afin d'appréhender davantage le fonctionnement du système d'écriture français, nous avons jugé utile de le confronter au système arabe, système à sémiographie mineure. Ce qui nous aidera subséquentement à comprendre et éclairer les différents raisonnements et comportements graphiques des apprenants algériens qui, faut-il le préciser encore une fois, ont l'arabe comme première langue de scolarisation.

2. Système d'écriture français Vs Système d'écriture arabe

L'arabe est une langue sémitique qui s'écrit de droite à gauche. Le système vocalique de la langue arabe ne compte que six voyelles dont trois sont brèves /a/ /i/ u/. Les longues en correspondent à ces dernières. En revanche, le français compte davantage de voyelles, n'ayant pas en contrepartie de correspondants en arabe. Ainsi, outre l'alphabet latin, et le système d'écriture s'écrivant de gauche à droite, l'apprenant algérien ou tout arabophone se heurte dès les débuts de ses apprentissages à la réalisation phonique des différentes voyelles (et leur distinction ou opposition) mais aussi aux nombreuses consonnes inexistantes en sa langue (V/P/R ...)

Dès lors, l'apprenant arabophone, habitué à la biunivocité en sa langue, découvre un système profond dont la phonographie est très compliquée. Aux 36 phonèmes que compte le français correspondent quelques 130 graphèmes. Ceci dit, un seul phonème peut se réaliser graphiquement de différentes manières, par différents graphèmes et inversement, le même graphème qui peut transcrire plusieurs phonèmes. À ce propos, Koughougli (cité par Ghellai : 50) affirme qu' :

« En arabe, le décalage entre code phonique et code graphique est bien moins important qu'en français. L'élève arabophone est dérouté dans la pratique de l'écriture française par l'absence de correspondance entre graphème et phonème. Tout se passe comme s'il tentait de rétablir cette correspondance ».

De ce fait, les difficultés liées à la maîtrise de la phonographie peuvent persister jusqu'à un stade très avancé. En contexte algérien, Amokrane (2011) a pu observer, à travers une enquête auprès des étudiants du département de français (université d'Alger et de Constantine), que les erreurs de type phonographique sont très fréquentes parmi cette population qui, faut-il le souligner, est en stade avancé des apprentissages. Quelques années auparavant, un chercheur libyen (Ghellai Mohammed, 1997) avait fait le même constat auprès d'étudiants universitaires.

Toutefois, la difficulté de maîtriser les règles de conversion phonographique ne concerne pas uniquement les arabophones. Geffroy KONŠTACKÝ & Sylva NOVÁKOVÁ (2011) ont démontré que l'opacité du français pose également les mêmes problèmes aux tchécoslovaques. Ainsi, ces différentes recherches démontrent que « les apprenants ayant une langue maternelle dont le système phonologique est éloigné du français devraient pouvoir bénéficier

avant toute chose d'un enseignement de phonétique qui leur permettrait dans un deuxième temps d'acquérir l'orthographe du français » (Dubois, Kamber, Skupien Dekens, 2011).

La phonographie ne constitue pas le seul domaine éloignant le système arabe du système français. La morphographie en constitue un autre point éloignant davantage le fonctionnement des deux systèmes. En effet, la morphographie française est liée en grande partie au principe sémiographique, absent en langue arabe. Ainsi, « le principe fondamental de l'écriture arabe est que la graphie normale d'un mot reflète exactement sa prononciation » (Koughougli cité par Ghellai, 1997 : 50). À l'inverse, le français dispose de nombreuses lettres ou graphèmes véhiculant du sens, dans la plupart des cas dépourvus de sons.

Ainsi, outre la représentation phonique, le système français représente également les aspects morphologiques et syntaxiques. Les marques du genre, du nombre nominaux ainsi que la majorité des terminaisons verbales sont muettes. Même dans les quelques cas où la phonie peut indiquer la terminaison, cette dernière contient au moins une lettre (la dernière) muette (I/ONS- I/EZ par ex.). Le principe sémiographique apparaît également à travers les nombreux homophones hétérographes, inexistants en arabe.

Les particularités du français concernent aussi d'autres niveaux. À commencer par le fait de juxtaposer marque du genre et du nombre. Ce qui n'est pas le cas en arabe, « l'apprenant arabophone a tendance à ne pas cumuler dans un même mot ou dans un même syntagme les deux marques écrites françaises du féminin et du pluriel » (F. Marchand, cité par Ghellai, 1997 : 52). En arabe, le masculin étant écrit de façon distincte du féminin, le singulier du pluriel. La phonie permettant facilement la distinction du genre et du nombre.

En outre, ce qui engendre également des difficultés auprès des apprenants arabophones est en relation avec la caractérisation et la désignation du nombre. En arabe, le pluriel est compté à partir de trois objets, personnes ou choses. Les deux objets, personnes ou choses étant caractérisés en arabe sous l'appellation de *duel*¹ (*Mouthana* en arabe). Cette caractérisation en doublet concerne aussi bien le domaine de la morphographie nominale (adjectifs compris) et verbale.

¹ Duel : **Gramm.** Nombre* des déclinaisons et des conjugaisons de certaines langues (arabes, grec, hébreu, sanskrit...) qui sert à désigner deux personnes, deux choses. *Singulier, duel et pluriel.* Dictionnaire Le Robert(2009).

Sur un autre volet, l'apprenant arabophone a tendance à commencer son expression plutôt par le verbe et non pas par le sujet. La généralisation de la structure arabe verbe/sujet affecte les écrits des scripteurs débutants en français.

Les pronoms personnels distinguent également les deux codes. En arabe, on compte une douzaine. Tandis qu'en français on en compte neuf (ON inclus). Toutefois, la répartition des pronoms en arabe se soucie du statut des locuteurs. De ce fait, on distingue celui / ceux qui parle(nt) : je/nous. Celui, celle (s), et ceux qui adressent la parole (5 pronoms personnels) : tu (distinguant les deux genres), vous (duel), vous (représentant les deux genres) et enfin les pronoms représentant *les absent* (6 pronoms personnels). Sont donc représentés la personne absente (masculin et féminin), les deux absents (masculin et féminin) et les absents (masculin et féminin). Les pronoms personnels en arabe, nombreux et précis, facilitent la tâche à tout utilisateur (à l'oral ou à l'écrit) ; la phonie indique parfaitement la graphie à inscrire. Les relations morphosyntaxiques sont donc très apparentes sur la dernière lettre, le dernier son du verbe. (khoud : prends ///khoudi : même ordre destiné à une fille. Khoudou : prenez //// khoudna : ordre à un groupe de filles).

Cette *souplesse* de la langue arabe a également pour origine le nombre relativement réduit des temps verbaux. On n'en compte que trois, en rapport avec l'axe universel des temps, à savoir le passé, le présent, le futur. Inversement, en français, ce sont plutôt les temps verbaux qui sont plus détaillés et plus précis. Un souci qui ne va pas sans entraîner des difficultés y compris pour les natifs. La conjugaison du français compte d'interminables tableaux de modes et de temps dont l'emploi dépend des valeurs à exprimer ainsi que de la logique d'exprimer les faits (concordance des temps). Des notions tout à fait nouvelles pour l'apprenant arabophone. Bien qu'abordée depuis le Collège, *la concordance des temps* pose des problèmes même aux universitaires. En ce milieu, elle nécessiterait tout un semestre ou plus¹.

On peut donc imaginer à partir de ces différentes réalités les difficultés que pose la morphographie du français aux apprenants algériens. Une morphographie qui complexifie davantage l'orthographe, déjà en mal de l'irrégularité des règles de conversion phonographique. D'ailleurs, ces difficultés liées à la phonographie peuvent être à l'origine de nombreuses erreurs morphographiques. Ainsi, suite à une mauvaise discrimination auditive ou

¹ D'après notre propre expérience en tant qu'enseignant chargé du module Morphosyntaxe pendant 3 années (2010-2013).

encore suite à la méconnaissance de mots et face à différents choix graphiques, les apprenants peuvent parfois créer des formes non normées ne répondant à aucune forme lexicale ni grammaticale¹.

En guise de conclusion, nous reprenons à notre compte le passage suivant (Baccouche, Mejri, 2007) :

« L'orthographe arabe est l'une des orthographe qui pose le moins de problèmes. Elle est essentiellement phonogrammique. Puisque l'alphabet est originellement conçu pour cette langue, on ne constate pas de rupture entre ce qui est prononcé et ce qui est écrit. C'est pourquoi les difficultés orthographiques sont pratiquement surmontées vers la fin du cycle primaire ».

Une réalité tout à fait contraire à la réalité de l'orthographe française dont la maîtrise nécessiterait une dizaine d'années pour les apprenants natifs (Ramus, 2005).

Nous nous intéressons maintenant à l'objet de notre projet de recherche, à savoir l'orthographe. Ainsi, il sera question en premier lieu de définir cette dernière, de décrire son rôle et les représentations qu'elle véhicule.

¹ Nous aurons l'occasion d'observer cette réalité lors de l'exposé des résultats de nos enquêtes.

3. Définition de l'Orthographe

Selon le dictionnaire Le Robert (2009) l'Orthographe, du latin *orthographia*, tire son origine de deux mots grecs : *ORTHOS* qui veut dire droit, par extension correct. *GRAPHE* du grec *GRAPHOS*, *GRAPHIA*, *GRAPHEIN* qui veut dire écrire. Le mot *ORTHOGRAPHE* signifie donc écrire correctement. La première définition proposée par le dictionnaire va dans le même sens en la présentant comme étant la (ou une ?) « Manière d'écrire un mot qui est considérée comme la seule correcte », supposant ainsi l'existence de normes et de règles régissant cette manière d'écrire, que tout écrit doit obligatoirement respecter.

En s'inscrivant dans la même optique, Nina Catach (1980 : 16) présente l'orthographe comme étant la « manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique, adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique) ». La première partie de cette définition démontre le caractère *évolutif* de l'orthographe française qui, depuis sa genèse, ne cesse de changer et d'évoluer. En témoignent les rectifications ou allègements orthographiques de 1990 (Association pour la nouvelle orthographe, 2013). L'évolution conjointe peu ou pas du tout raisonnée des codes oral/écrit (Sautot, 2002 : 7), observée déjà depuis le XVI^{ème} siècle, s'est curieusement voire paradoxalement arrêtée en 1835, année de la loi Guizot, rendant l'enseignement obligatoire (Manesse, 2007). La seconde partie de la définition reflète la conception de l'orthographe en tant que système régi par des sous-systèmes qui en déterminent le fonctionnement.

Sous ces deux angles de définition, l'orthographe paraît *immuable*, c'est donc une norme (Sautot, 2002 : 8). Toutefois, l'auteur va même jusqu'à présenter l'orthographe comme étant une *variation*. En effet, l'une des spécificités de l'écriture française réside dans le fait qu'un même graphème puisse transcrire plusieurs phonèmes ou encore le même phonème pouvant transcrire plusieurs graphèmes¹. La *variation* concerne également un autre niveau de l'orthographe française qui constitue « un système de variation intégrée de principes fondamentaux : l'écriture de sons de la langue et l'écriture des unités porteuses de sens » (Sautot, 2002 : 7). Lequel sens ne peut être transmis correctement et efficacement que lorsque ces unités porteuses de sens sont notées convenablement, en fonction des normes en vigueur.

¹ Ou non biunivoque, nous abordons ce phénomène un peu plus loin.

L'orthographe est donc un outil partagé au service de la communication écrite. Son objectif est de faciliter la communication tout en assurant une intercompréhension optimale ; une transmission claire et correcte du message. Dans cette optique, « 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 leur signification et par la suite se faire comprendre en les écrivant » (Charmeux, 1979, cité par STRAUSS-RAFFY, 2004 : 123).

Ainsi, afin que la communication se déroule dans des conditions *idéales*, les membres de la communauté francophone se doivent de respecter ce système de transcription qui leur est imposé (THIMONNIER, 1967 : 88). Faute de quoi, toute autre graphie est systématiquement rejetée et qualifiée d'erronée, de non normée et constitue ainsi une *faute/erreur*. Ces règles *imposées* aux groupes d'individus partageant ce même système visent donc à lever toute équivoque engendrée par l'absence des interlocuteurs. Le système orthographique français vise ainsi à répondre aux *impératifs techniques de communication* (Sautot, 2002 : 45). Dès lors, l'aspect social de l'orthographe est très apparent. Ce dernier se manifeste aussi bien en milieu endolingue qu'en milieu exolingue avec parfois un *super pouvoir* attribué (à tort ou à raison) à l'orthographe. Son pouvoir symbolique est d'autant plus apparent et fort dans tous les milieux¹.

¹ Cf. Représentations sociales et scolaires de l'Orthographe P. 28.

4. Rôle et fonction de l'Orthographe

En Algérie, en milieu exolingue, tout comme en milieu endolingue, l'orthographe- ce mélange de prescription et de description-(Sautot, 2002), est liée à la notion de règles, « règles qu'on apprend, qu'on oublie ou qu'on ignore » (Chiss, David, 1992).

Pour lire tout d'abord en communauté puis pour écrire afin justement de se faire comprendre en cette même communauté, ainsi l'enjeu de l'orthographe est double, d'où son poids et sa place parfois exagérée.

Nous avons pu observer précédemment que l'orthographe française est en grande partie (80 %) liée au code oral. La fonction primordiale de l'orthographe demeure la représentation des signes oraux ou phonèmes. De plus, l'orthographe demeure le lieu où se représente la part sémiographique et idéographique du système de transcription français. Principe, rappelons-le, qui reflète une part sémantique et régit une partie très importante du système d'écriture. Dans cette optique, Sautot (in Honvault, 2006 : 126) avance que l'orthographe peut être considérée comme « un système d'écriture mixte qui allierait économie et efficience sémiographique ».

C'est en effet l'orthographe qui se charge de représenter également les marques des différents accords (morpho(no)grammes) et relations logiques entre les différentes unités de la langue (Honvault, 2006 : 111). De l'autre côté, à travers les lettres étymologiques et historiques, à l'origine de bon nombre de mots (bien que minimes mais toujours présents) l'orthographe préserve-dans une certaine mesure- les origines de quelques mots et quelque part leur histoire.

La visée de ce système ou plurisystème est le déroulement efficace de la communication écrite entre les membres de la même communauté, ou du moins le moins mal possible (Jaffré, 2005). Face aux diversités et variations régionales, sociales et individuelles (orales et /ou écrites : prononciation, nouveau langage sms) l'orthographe peut être considérée, sous cet angle, comme *unificatrice*. Elle permet ainsi aux membres de la communauté francophone de se référer au même contenu linguistique. Elle permet, entre autres, la réalisation et l'exploitation d'ouvrages d'une utilité certaine (dictionnaires, ouvrages de référence...)

Les tenants de l'orthographe sous son état actuel ou disons les *conservateurs*, brandissent souvent cet argument accompagné de la nécessité d'exploiter et de reprendre l'héritage culturel qui risquerait de ne plus être accessible si l'orthographe change et évolue.

L'accent est donc mis sur la lecture. D'ailleurs, nombreux sont les chercheurs qui prétendent que l'orthographe du français est faite pour l'œil, pour la lecture. Un mot écrit selon le bon usage permet-en lecture- sa reconnaissance et identification immédiates. Ce qui démontre que l'orthographe « constitue idéovisuellement un moyen de transcrire une masse de différences, de détails qui sont autant de traits pertinents orientant et accélérant le déchiffrement de la signification qui seule compte » (Ters, 1973).

Le sens que peut véhiculer une graphie est tout d'abord d'ordre lexical (POT/PEAU. BLOND/BLANC). Cependant, l'information peut aussi être grammaticale, véhiculée par les morphogrammes (différentes marques). De ce fait, l'image visuelle du mot et les différents morpho(no)grammes qui « maintiennent et multiplient l'information, aident à la lecture visuelle de l'adulte » (Catach, 1998 : 56) font accélérer de 3 à 10 fois la lecture, comparativement avec ce que nous sommes capables de produire comme parole. Observons l'exemple suivant :

Dapré lé liguist trwa sousistèm compoz lortograf fronsèse

En dépit des anomalies vis-à-vis des règles de conversion graphique, le sens de l'énoncé demeure parfaitement accessible. Le lecteur habile tout comme les experts du texte sauront déchiffrer, chacun à sa manière, l'énoncé en question. Toutefois, le travail de reconnaissance des entités, voire même la reconstruction de ces dernières, est long et coûteux en matière de temps mais aussi en matière de savoirs réflexifs que le lecteur doit mobiliser.

L'orthographe s'avère donc être « un accélérateur de l'identification des mots, une voie parallèle à la reconstruction graphophonétique » (Honvault, 2006 : 129). Ainsi, dans nombreux cas, quand la phonie est partagée par plusieurs mots à la fois, seule l'orthographe permet au lecteur d'accéder directement au sens du mot, c'est le cas des homophones hétérographes. Prenons à titre d'exemple (ENCRE/ANCRE- FAÎTE/ FÊTE ...) À l'oral, l'interlocuteur doit prendre en considération le contexte dans lequel l'un ou l'autre mot est employé. Par contre, à l'écrit, l'image du mot peut à elle seule suffire pour renvoyer le lecteur au sens adéquat.

En revanche, face aux homophones homographes, partageant la même phonie et la même graphie, le lecteur/scripteur aura besoin d'un raisonnement morphosémantique contextuel et contextualisé. C'est le cas par exemple des substantifs (noms) ayant leurs doublons en catégorie du verbe (conjugué) : PORTE – PORTE (S) ENT / VIVRE/VIVRE/S, mais aussi de bon nombre d'autres oppositions (SON/SON ...) Ce qui démontre et prouve aussi que l'orthographe du français a un fonctionnement textuel et non lexical seulement (Charmeux, 1993). Le déclenchement du raisonnement morphosémantique demeure déjà très important voire indispensable afin de rendre compte d'une situation (en étant scripteur) ou même afin d'accéder au sens (en tant que lecteur). Observons l'exemple suivant proposé par Charmeux (1993) :

Et la girafe boit dans les fontaines bleues

Là bas sous les dattiers des panthères connus

Un tel raisonnement conduirait à (faire) comprendre que ce sont plutôt les dattiers qui sont connues des panthères et non le contraire. La relation morphosyntaxique entre ces mots est donc repérable à travers l'orthographe uniquement.

5. Représentations sociales et scolaires de l'Orthographe

Tout comme en milieu endolingue, chez nous en Algérie, l'orthographe demeure non seulement objet d'enseignement / apprentissage mais aussi et surtout objet d'enjeux sociaux. Nombreux sont ceux qui considèrent la maîtrise de l'orthographe comme synonyme ou garante de la maîtrise de la langue. En effet, le poids de l'orthographe demeure très influent dans la société algérienne. Universitaires ou non universitaires, diplômés ou non diplômés, considèrent tous que la bonne orthographe est l'indicateur d'un *bon niveau* en langue. L'attitude observée et démontrée en milieu endolingue avec les natifs se reproduit donc en notre milieu exolingue. Le français est ainsi appris avec les mêmes préjugés, les mêmes représentations.

L'un des étudiants du département de français avance la réflexion suivante à propos de la bonne orthographe : « ... *pour gagner des points ; quand un prof corrige votre copie, même si elle est pauvre en matière d'informations, il remarquera que vous ne faites pas de fautes, il saura alors que vous avez un certain niveau... pas comme les autres...* » (Belkacem, 2009 : 37) L'orthographe constitue donc sur tous les niveaux, dans tous les contextes, *une valeur-refuge* (Millet, Lucci, Billiez, 1990 : 40) derrière laquelle se cacherait l'inculture.

Toutefois, les propos de l'étudiant vont à l'encontre de ce que véhiculent les préjugés, observés au milieu natif. Ce serait donc plutôt l'inverse, c'est la bonne orthographe qui cacherait quelque part les insuffisances en matière de maîtrise de la langue, l'inculture et non la mauvaise orthographe. Ce passage confirme, par ailleurs, à tort ou à raison le statut démesuré dont jouit l'orthographe et le pouvoir symbolique qu'elle exerce toujours au sein ou en dehors de l'institution scolaire. Apprenants et scripteurs considèrent l'orthographe « moins comme outil de l'écriture de la langue que comme enjeu social » (Millet, 1997). En matière d'orthographe, les milieux exolingues, du moins algérien, ne font que reproduire le système de représentation observé en milieu endolingue.

Dès lors, l'orthographe est synonyme de (dé) valorisation sociale. L'apprenant ou le scripteur possédant une bonne orthographe est considéré comme étant *intellectuel, cultivé, ayant un bon niveau, instruit...* et autant d'autres qualificatifs valorisants. Au contraire, la mauvaise orthographe reflète *l'ignorance, l'illettrisme*. .. Ainsi, « l'orthographe est pensée comme un instrument de classement, scolaire tout d'abord, puis plus généralement social »

(Millet, 1997). Autrement dit, c'est l'un des instruments de domination sociale et scolaire par excellence.

De ce fait, ces représentations rendent inévitablement l'orthographe de plus en plus objet inaccessible par la majorité des apprenants dans la mesure où au lieu de demeurer *outil* elle est plutôt perçue comme *souci*. D'ailleurs, cette réalité est valable aussi bien pour les apprenants que pour tout scripteur en français. Dès que l'orthographe passe au statut de la supernorme, elle devient objet désirée, adulée, convoitée mais difficile à maîtriser, l'idéal jamais atteint « sa conquête n'est jamais achevée et que les acquis ne sont jamais définitivement acquis » (Millet, Lucci, Billiez, 1990 :21). Le passage suivant résume le mieux cette réalité :

« Elle devient langue, culture, histoire, pensée, barrière sociale, elle est ce qu'on ne peut pas enseigner mais ce qui s'apprend, elle est celle avec qui on entretient des rapports de paix ou de guerre, elle est cet innommable avec lequel on a ou on n'a pas eu de difficultés ; elle est ce lieu où seule la subjectivité semble pouvoir s'énoncer, où chacun finalement semble s'investir à la mesure de ses désirs. L'orthographe est un fantasme, tel le rêve de Baudelaire « ni tout à fait une autre, ni tout à fait la même », inexplicable. Elle est une nature qui transcende, un élément auquel il faut bien s'accommoder puisqu'il est là ...on « s'en sort » ou bien « on ne s'en sort pas » ((Millet, Lucci, Billiez, 1990 : 14)

À ce niveau d'analyse, nous nous permettons de nous interroger sur l'origine de ces représentations. Qui est, au bout du compte, responsable de la reproduction de ce système de représentation ? Agnès Millet (1997) nous livre quelques éléments de réponse. En effet, les enseignants et les programmes scolaires seraient toujours à l'origine du pouvoir symbolique de l'orthographe. Les enseignants tendent à reproduire un ensemble de représentations dominantes allant même à transmettre des habitus -dispositions durables et transposables- installés en milieu endolingue par l'école et la famille (Sautot, 2003). En milieu exolingue, ce pouvoir symbolique de l'orthographe serait plutôt le produit de l'école, bien que quelques familles *francisantes* ou *foyers conservateurs du français* continuent à véhiculer ces représentations.

L'autre écart entre notre contexte exolingue et le contexte endolingue réside dans la prise en considération de l'orthographe lors de l'évaluation des écrits scolaire des apprenants (notamment les copies d'examen). En effet, nombreux sont les enseignants¹ qui affirment ne pas pouvoir sanctionner les étudiants ne respectant pas l'orthographe. Ils avancent le plus souvent comme argument qu'ils évalueraient plutôt la qualité de l'information, la cohérence, l'enchaînement ... D'autres plus réalistes, avancent que s'ils appliquent des sanctions en orthographe, *personne n'aura la moyenne, tout le monde fait des fautes y compris les excellents*. En ce contexte, il serait donc facile pour quiconque ayant plus ou moins une bonne orthographe de se faire présenter comme *excellents* afin d'obtenir de bonnes notes.

Les enseignants sont-ils conscients de cela ? En l'état actuel des choses, nous ne pouvons avancer aucune réponse sauf que la bonne orthographe influencerait grandement la note finale en cachant vraisemblablement la qualité du contenu. De ce fait, notre réalité - notamment universitaire - est relativement nuancée. On peut facilement influencer un correcteur à travers une bonne orthographe. *Avec une bonne orthographe, la bonne note est presque garantie*. De l'autre côté, l'étudiant commettant beaucoup d'erreurs peut aussi avoir une bonne note à condition de proposer des informations de *qualité*. Ainsi, il ne sera pas victime du préjugé à l'origine de la meilleure note de son prédécesseur. De ce fait, la forme que prend le *stéréotype* -éléments repérés dans les fautes et non les dires-(Millet, 1997) est non seulement contradictoire mais paradoxale. Ainsi, la reproduction du système de représentations demeure opératoire dans les deux contextes avec bien évidemment quelques nuances dues principalement au contexte.

Toutefois, le discours et les comportements des enseignants ne seraient pas les seules sources à l'origine de ces représentations. L'orthographe véhiculerait par elle-même une représentation négative. La norme imposée et d'ailleurs toute norme imposée engendre refus et rejet systématique. À ce propos, Millet, Lucci et Billiez (1990 : 36) tiennent le discours suivant :

« C'est sans aucun doute l'orthographe telle qu'elle est, qui fait appel à des critères disparates applicables partiellement et souvent superposés- l'étymologie, la dérivation, la distinction homonymique, la phonographie, la morphographie- qui rend une pédagogie véritablement active de l'orthographe impossible ».

¹ Notamment universitaire. Nous nous appuyons sur des enquêtes informelles réalisées de façon discontinue entre 2007 et 2012.

Ainsi, l'orthographe de part ou d'autre, paraît être un terrain où se confrontent stéréotypes et préjugés, l'apprenant et son processus d'apprentissage en subissent toujours les conséquences.

D'une manière ou d'une autre, nous pouvons déduire que ces représentations sont l'aboutissement d'un système multifactoriel où l'institution scolaire constitue le terrain idéal de rencontre, où se heurte et se (re) produisent toutes les représentations. Ainsi, discours réprimant la faute, connotation de cette dernière, l'aspect culturel véhiculé par l'orthographe avec les mutations en cours, évolutions de représentations, stéréotypes (dé)valorisants selon la qualité de l'orthographe, supernorme...sont autant de facteurs qui font de l'orthographe une supernorme de l'écriture et même «une norme sociale solidement ancrée » (Sautot, 2000 : 12).

C'est donc ce pouvoir symbolique attribué à tort ou à raison à l'orthographe qui a certainement poussé Jean GUION à la considérer comme institution (1974). Cependant, à consulter les différents écrits sur les nouveaux supports (sms/forums et réseaux sociaux) nous apercevons que *l'utopie* de l'institution ou de la *supernorme* s'effondre et recule considérablement laissant place à la facilité et l'économie mais aussi et surtout à l'efficacité langagière. Nous constatons ainsi que nous sommes en face de deux systèmes de représentations ; le 1^{er} faisant de l'orthographe une supernorme de l'écrit, une institution lui octroyant des pouvoirs et un statut mythifié, valorisé (milieu formel/scolaire ...) et le 2^{ème} tout à fait à l'opposé réduisant l'orthographe à de simples graphies juxtaposées gardant ainsi le minimum possible de règles, essentiellement phonographiques, se conjuguant avec efficacité et économie de signes alphabétiques, la morphographie est respectée occasionnellement, seulement lorsque l'oral en fait référence. Le souci communicatif, première raison de l'existence de l'orthographe, se trouve donc de part ou d'autre occulté. Il n'est donc pas à écarter d'observer chez nos apprenants l'absence de raisonnements orthographiques notamment sémantique et morphosyntaxique (relation entre graphie, unité linguistique et sens).

L'orthographe est ainsi perçue comme norme contribuant à complexifier davantage l'écriture, sans grande utilité. Le rapport aux règles, aux normes et par extension au savoir se trouverait de nos jours sensiblement modifié, ce qui implique nécessairement de l'autre côté un nouveau rapport au Savoir¹. Ainsi, à force de vouloir sacraliser l'orthographe, on a fini par s'intéresser aux différentes manières d'imposer les graphies sans vraiment se soucier de justifier leur présence, liée en grande partie au sens ciblé. C'est le cas de l'orthographe lexicale (formation de mots, racine, préfixe, suffixe) mais aussi grammaticale (genre nombre, temps verbaux).

Ces deux systèmes de représentation reflètent *le conflit de légitimité* entre des acteurs engagés dans des entreprises modernisatrices motivés par « la rationalité instrumentale et ceux qui entendent résister à cet « assaut technocratique au nom de l'authenticité des émotions, des corps et des mémoires » (Wynants, 1997 : 11). La norme n'est plus une fin en soi, c'en est plutôt un moyen, c'est dans cette optique que nous tenons à construire notre dispositif de remédiation basé sur la (re) construction des différentes règles à des fins communicatives. Ainsi, l'objectif n'étant plus l'intériorisation des règles mais plutôt leur utilisation à des fins communicatives ; faire passer un message normé réduisant au minimum possible le malentendu en inscrivant les bonnes graphies qui transmettent le bon sens.

Nous abordons maintenant le dernier point de ce chapitre ayant pour objectif la présentation des deux descriptions sur lesquelles se base notre projet de recherche.

¹ De ce fait, toute action à entreprendre dans le but de (re)construire les compétences orthographiques des apprenants, à commencer par le présent travail, doit tenir compte du nouveau contexte marqué par tous ces changements impliquant de nouveaux rapports au Savoir.

6. Orthographe : description scolaire Vs description linguistique

Comme l'indique le titre, il s'agit de présenter deux approches décrivant l'orthographe française. La première étant scolaire ou pédagogique, la seconde est linguistique.

6.1 Description scolaire

Traiter de l'orthographe nous oblige à aborder la distinction traditionnelle et habituelle entre l'orthographe lexicale dite également d'usage et l'orthographe grammaticale dite aussi orthographe des accords. Pourquoi cette opposition? Qu'entendons-nous par ces deux notions ?

André CHERVEL (1973) apporte quelques éléments de réponse en précisant qu'« entre la grammaire et l'orthographe, la pratique pédagogique a été amenée à dégager la notion d'orthographe grammaticale, et à l'opposer à l'orthographe dite d'usage ». La nécessité de traiter séparément l'orthographe grammaticale est donc à l'origine de l'adoption de ladite opposition. Bien avant cela, la nécessité de distinguer l'oral et l'écrit dans le contexte scolaire a déjà exigé une telle séparation, « ce qui oblige à traiter séparément de l'orthographe grammaticale, c'est (...) le souci de mesurer l'écart entre langue écrite et langue parlée dans ce domaine particulier» (Blanche-Benveniste, Chervel, 1974 : 175).

En effet, l'une des caractéristiques du code écrit français réside dans l'obligation de rendre compte de la majorité des marques grammaticales inaudibles et silencieuses à l'oral. Ainsi, le souci d'efficacité et de performance scolaire a imposé la séparation de la partie liée aux différentes règles grammaticales tout en l'opposant par la suite à l'orthographe dite lexicale. Définissons ces deux notions.

a. Orthographe lexicale :

Orthographe d'usage ou orthographe lexicale, nombreux sont les auteurs optant de nos jours pour la deuxième appellation car reflétant le mieux la relation ou même la rencontre entre orthographe et lexique (Cogis, 2005 : 41). Ainsi, l'orthographe fait apparaître les différentes relations lexicales et sémantiques entre plusieurs mots partageant un même morphème (lexical) commun (ou radical). Il s'agit ici de mots appartenant à la même famille morphologique. *monter/démonter/montage...* Ces mots seraient sémantiquement et lexicalement accessibles par quiconque connaissant le sens du verbe *monter*, renvoyant également à nombreuses autres réalités suite à l'ajout de suffixes et/ou de préfixes. Les affixes véhiculant par eux même une signification (DÉ /IN/IM pour le contraire/ AGE pour l'action ...) *daimonter** et *montaje** seraient d'emblée identifiés comme formes incorrectes par tous les lecteurs (y compris débutants), *dé/age* étant des affixes fort présents en français.

Cette composante de l'orthographe fournit la seule manière d'écrire un mot considérée comme correcte. Le mot est défini dans cette optique comme étant « une suite de lettres encadrées par deux blancs » (Cogis, 2005). En d'autres termes, l'orthographe lexicale concerne les mots pris isolément, en dehors de tout contexte phrastique, tels qu'ils sont présentés dans les différents dictionnaires de langue.

Ainsi, le mot ORTHOGRAPHE s'écrit d'une seule manière correcte, la seule manière acceptée et acceptable, transcrite curieusement et paradoxalement d'une manière *transgressant* les règles de conversion phonographiques qu'elle devrait justement faire respecter en premier lieu. De ce fait, à défaut de le rencontrer auparavant, un scripteur débutant, maîtrisant parfaitement les règles de conversion phonographique, pourrait l'écrire de façon incorrecte (à l'image de l'orthographe phonétique par exemple ORTOGRAF). Le T suivi inhabituellement du H, et le F transcrit en graphie combiné PH, en plus du E muet sont autant de difficultés qui se posent en effet aux usagers de la langue française. Ce mot peut à lui seul illustrer les difficultés et contradictions que recèle l'orthographe française et qui ne font qu'alourdir la tâche des (apprentis) scripteurs en épuisant leurs ressources cognitives.

L'instabilité des règles phonographiques représente la première grande difficulté en relation avec cette première composante de l'orthographe. L'irrégularité « concerne (aussi) souvent des séquences de lettres n'ayant pas de contrepartie phonologique » (Pacton, Fayol, Perruchet, 1999 :23). *Doigt/temps* en constituent une bonne illustration de cette réalité propre au français. De plus, le doublement de consonnes est une autre source majeure de difficultés. Le doublement ne trouve parfois aucune explication logique.

Ainsi, des correspondances phonie graphie à l'étymologie en passant par les différentes règles morphologiques de formation des mots, en arrivant à l'arbitraire si présent faisant de l'orthographe du français « pour une part importante arbitraire et imprévisible » (MANESSE, COGIS, 2007 : 137) sont autant de sources qui rendent l'orthographe du français des plus complexes mais aussi des plus difficiles à apprendre notamment par les publics étrangers, bien que les recherches en didactique et en psycholinguistique notamment tentent d'expérimenter plusieurs méthodes d'apprentissage de l'orthographe. Les plus réalistes et les plus pratiques invitent tout scripteur à renforcer sa mémoire visuelle (Pacton, Fayol, Perruchet, 1999).

b. Orthographe grammaticale

Contrairement à l'idée fort répandue faisant de l'orthographe l'application graphique des règles grammaticales, André Chervel (1973) avance une idée tout à fait opposée. Il considère, en effet que « l'enseignement de la grammaire à l'école ne se justifie que par la nécessité d'enseigner l'orthographe ». Ce besoin scolaire ou pédagogique justifie ainsi en grande partie l'invention de la notion de l'orthographe grammaticale, en l'opposant à l'orthographe d'usage.

L'orthographe grammaticale est définie comme étant la partie qui « concerne les variations en genre et en nombre du nom, la conjugaison des verbes et les phénomènes d'accord qui en résultent » (Blanche-Benveniste, Chervel, 1974 : 174). Ainsi, cette composante ne concerne que les mots (possédant une partie) variables. Il s'agit donc des catégories des noms, adjectifs, verbes et déterminants variant selon les cinq catégories du genre, nombre, personne temps et mode (Blanche-Benveniste, Chervel : 174). L'identification visuelle de ces morphèmes grammaticaux(ou morphogrammes) active chez le lecteur le sens qu'ils véhiculent. À défaut, « leur omission crée une perturbation et génère souvent une autre signification » (Cogis, 2005 : 45).

Pour s'en convaincre, examinons les exemples suivants :

Il a téléphoné à son ami(e) / Il (s) Cherchai(en)t

Les finales et terminaisons à inscrire dépendent des deux axes, paradigmatique et syntagmatique. Le premier, en relation avec la morphologie, détermine le comportement morphologique (les différentes formes normées) que peut adopter le mot variable, selon justement son contexte et les différentes relations qu'il peut entretenir dans un énoncé donné, il s'agit ici des relations morphosyntaxiques. C'est pourquoi « les compétences relatives à l'orthographe grammaticale ne se définissent qu'au travers des compétences grammaticales » (Sautot, 2002 : 93). Ceci dit, pour bien orthographier, il est nécessaire non seulement de connaître toutes les formes d'un mot donné, mais aussi les marques graphiques propres à chaque classe de mot (Manesse, Cogis, 2007 : 101).

Le manquement à l'une ou l'autre règle énoncée par les auteurs provoque certainement une anomalie, un dysfonctionnement qu'on nomme *erreur* orthographique. Ces dernières ont d'ailleurs pour origine le caractère homophonique ou silencieux des différentes flexions. Nombreuses sont les marques ou terminaisons qui n'ont pas de correspondants phonologiques. Observons l'exemple suivant (Fayol, Jaffré, 2008 : 156) :

/lepətitpɥlɾuspikɔRlegrəndɔRe/

À l'exception des déterminants, aucun autre mot ne porte une distinction entre l'oral et l'écrit. Tous les mots variables gardent ainsi la même phonie aussi bien au singulier qu'au pluriel. L'homophonie, caractérisant la majorité des terminaisons, est également à l'origine de difficultés majeures. Observons également à titre illustratif quelques variations non normées relevées des dictées administrées dans le cadre de nos différentes enquêtes :

CHERCHÉ/E/S, CHERCH/AI/ENT/CHERCHEZ ... sont des variations produites en remplacement de la graphie normée répondant à l'infinitif d'un verbe du premier groupe. Nous observons ainsi que la graphie normée est substituée par d'autres partageant la même phonie.

Toutefois, l'homophonie ne constitue pas la seule raison génératrice d'erreur. La non mobilisation de la règle au moment de l'écriture constitue aussi l'autre difficulté majeure que rencontre nos apprenants en orthographe dite grammaticale. Dans ce cas précis (revoir exemple ci-dessus), nous pouvons également avancer que l'apprenant n'est pas conscient des relations syntaxiques qu'entretient ce mot dans l'énoncé, avec justement celui qui le précède immédiatement.

Cet exemple démontre à lui seul que pour réussir en orthographe grammaticale l'apprenant doit activer des procédures cognitives¹: la procédure morphosyntaxique et morphosémantique. La procédure évidente, à savoir la procédure phonographique, s'avère également très utile lorsque la phonie reflète la graphie, ou inversement.

Curieusement, cette composante de l'orthographe, jugée pourtant facile à enseigner mais aussi à apprendre car éloignée de l'arbitraire et nécessitant seulement l'application systématique de règles d'accords, demeure une source majeure génératrice d'énormes difficultés auprès des apprenants même les plus avancés voire même chez les adultes experts. L'application des différentes règles relevant de la morphologie flexionnelle (donnant lieu aux affixes flexionnelles) illustre par là même le caractère idéographique du système d'écriture français (Fayol, Jaffré, 2008 : 157).

6.2 L'Orthographe du français : un Plurisystème

L'orthographe du français est complexe. Sa Complexité est due à « des grands principes présents dans notre écriture, la prononciation, l'étymologie, l'Histoire, la nécessité de lever l'ambiguïté des homophones, celle de conserver une certaine visualité directe et parlante aux mots(...) et surtout entre l'oral et l'écrit. » (Catach, 1991). Toutefois, en dépit de cette complexité et de toutes les incohérences, nombreux sont les chercheurs qui ont tenté de décrire le fonctionnement du système graphique français.

Ainsi, la linguiste Nina CATACH et son groupe H.E.S.O (Histoire et Structure des Orthographe et Systèmes d'Écriture) ont démontré que l'orthographe française dispose d'une certaine cohérence garantissant un enseignement / apprentissage efficace. Cette conception, à la fois théorique et pratique, a permis de rationaliser les pratiques didactiques et pédagogiques restées pour longtemps prisonnières d'irréductibles règles (et exceptions bien sûr) réunies et regroupées en deux grands univers (orthographe grammaticale Vs orthographe lexicale). Cette théorie a donc permis d'apporter une stabilité très utile à l'enseignement / apprentissage de l'orthographe abordée jusqu'alors sous forme de mots à mémoriser et de règles à apprendre par cœur. Qu'entend Catach et le groupe HESO par *plurisystème* ? Comment s'organise-t-il ?

¹ Cf. Procédures mises en œuvre en morphographie, p. 70.

Plurisystème est le terme employé pour désigner et catégoriser les nombreuses composantes que compte l'orthographe française, à savoir les Phonogrammes, les Morphogrammes et les Logogrammes. Catach précise que ces sous-systèmes se complètent et s'opposent parfois. Il s'avère cependant très difficile de les séparer car répondant, chacun à sa manière, aux attentes de la langue écrite. Notons que ce qui va suivre est une analyse strictement linguistique. Chemin faisant, nous tâcherons de recadrer les réalités à observer dans l'univers de la classe de langue.

a. Le sous-système phonogrammique :

À l'instar de toutes les orthographe à base alphabétique, le principe phonographique occupe *naturellement* une place prépondérante et régit une grande partie de l'orthographe française. Les lettres de l'alphabet latin ou graphèmes sont chargés en premier lieu de transcrire des sons. En effet, les phonogrammes sont des graphèmes chargés de noter des sons, des phonèmes. Catach (1998 : 59) estime que « les phonogrammes (transcription des sons) constituent pour le français les fondations du système ».

Ainsi, en ayant pour unité de base le phonème, les phonogrammes constituent une catégorie qui « peut être décrite comme un système concentrique possédant un noyau extrêmement stable autour duquel gravitent des éléments plus aléatoires » (Sautot, 2002 : 17). En se rattachant à l'encodage des sons par des lettres (ou groupes de lettres), ce sous-système phonogrammique structure une grande partie de l'orthographe du français. Le groupe H.E.S.O estime de 80 à 85 % les graphèmes transcrivant des sons ou phonogrammes. Ces derniers constituent le noyau du système orthographique français, offrant ainsi un cadre valide et relativement stable qui rend compte du système de prononciation. Nous soulignons qu'il s'agit bien d'une *stabilité relative* car nous comptons en français plusieurs réalisations graphiques notant un seul phonème, ou inversement, différentes réalisations phoniques correspondant à un seul graphème.

Dès lors, aux 36 phonèmes que compte le français parlé correspondent environ 130 graphèmes « dont 70 d'un usage fréquent » (Honvault, 1995). L'auteur souligne toutefois que les deux tiers des phonèmes consonantiques soit 12 sur 18 sont en relation biunivoque avec un graphème (P pour /P/ par exemple). Inversement, tous les phonèmes vocaliques ont plusieurs représentants graphiques /O/ peut être écrit O, AU, Ô, EAU, etc. Les phonogrammes ou *formes*

maximales stables des graphèmes correspondants (Catach, 1998 : 62) sont désignés sous l'appellation d'archigraphèmes. Ces derniers sont « théoriquement le représentant graphique direct du phonème » (Sautot, 2002 : 17.) On peut en dénombrer jusqu'à 33 archigraphèmes en français.

Nous pouvons donc constater qu'il existe plus de graphèmes que de phonèmes, ce qui ne va pas sans entraîner des difficultés pour les apprenants du français, natifs ou étrangers. Ainsi, face au phonème O par exemple, l'apprenant se heurte à une liste comptant plusieurs propositions possibles. De plus, la difficulté engendrée par ce phénomène touche également les finales en rapport avec le deuxième principe régissant l'orthographe française à savoir, le principe morphologique. La difficulté du choix d'un phonogramme final est en partie liée aux règles morphographiques. Prenons à titre d'exemple le nombre de finales possibles pour les phonogrammes finaux E/e (AI/AIS/AIT/AIENT/ER/EZ/É/ÉE/ÉES...)

Faut-il souligner que l'enseignement / apprentissage de cette dimension commence normalement dès la première année de l'apprentissage du français. Toutefois, nous assistons aussi bien à l'université qu'ailleurs, à un phénomène que nous qualifions d'étrange et étranger à la logique des règles phonographiques du français. Il s'agit de la confusion entre le phonème e/É et i. Cette confusion, ayant pour origine une prononciation défectueuse, entraîne nécessairement des confusions graphiques. Ainsi, la mauvaise articulation de la dernière syllabe articulée de PALMERAIE entraîne la faute PALMERIE* par exemple.

Nous avons même pu déceler des écrits (sur des banderoles de supporters de l'équipe nationale algérienne de football) contenant une *faute* sur la finale d'Algérie transformée en Algéré¹. La prononciation défectueuse et la non distinction entre /i/ et /e/É/ finit par induire les apprenants/scripteurs en erreurs de permutation de phonèmes. Cette difficulté est perceptible chez les étudiants universitaires aussi bien en lecture qu'en écriture.

Nous soulignons toutefois que ce sous-système serait plus opératoire et plus efficace sur le plan de la lecture que sur celui de l'écriture. Prenons l'exemple de beaucoup d'étudiants du département de français (notamment de première année²), qui, même avec un niveau en dessous de la norme, peuvent lire -tant bien que mal- les mots d'un texte donné, exception

¹ Le slogan des supporters est 123 viva l'Algérie(e) * au lieu de 123 viva l'Algérie.

² Étudiants avec qui nous avons pu faire des travaux de recherche en tant que Directeur de Mémoires de fin d'études.

faite aux mots rares ou échappant aux règles habituelles de prononciation. Les difficultés les plus sérieuses apparaissent au moment de la transcription de mots. Les difficultés les plus en vue pour les apprenants (de FLE) résident donc dans le passage de l'oral à l'écrit, plus précisément dans le mauvais choix de graphèmes correspondant aux phonèmes.

b. Sous-système morphogrammique

Ce deuxième principe est étroitement lié à la dimension sémiographique. Il permet de donner du sens aux sons émis (charger sémantiquement un ou une suite de phonèmes). Ainsi l'unité de base est désormais le morphème. Ce dernier est pour rappel la plus petite unité pourvu d'un sens. Ceci dit, la morphologie constitue le fondement et *la raison d'exister* du présent principe. Elle est définie comme étant « l'étude des formes des mots (flexion et dérivation) » (Dubois et *al.*, 1999). La morphologie flexionnelle est en relation avec les accords en genre, en nombre, personnes, temps et modes. La morphologie dérivationnelle ou lexicale est en rapport avec la formation des mots résultant de la dérivation mais aussi de la composition. Les graphèmes chargés de transmettre ces informations d'ordre lexical ou grammatical sont appelés morphogrammes ou *graphèmes de morphèmes* (Catach, 1998 : 54). Autrement dit, ils encodent les marques de la morphologie.

En français, on compte quatre catégories de morphogrammes : les marques de genre, les marques de nombre, les marques verbales et les marques dérivatives (Sautot, 2002 : 18). Ainsi, le sens véhiculé par le morphogramme passe de la simple information grammaticale (genre, nombre, temps, mode, personne) aux informations liées à la formation des mots. Le D final de GRAND est par exemple la trace servant à faciliter la formation du féminin, de l'adverbe Catach (1980 : 211) les présentent comme étant des « marques finales ou internes fixes, intégrées au lexème pour établir un lien visuel avec le féminin et les dérivés ». Les morphogrammes lexicaux sont porteurs d'informations lexicales : appartenance à une même série de mots, lien entre radicaux et dérivés.

Toutefois, à la différence des morphogrammes grammaticaux, les morphogrammes lexicaux n'offrent pas un cadre stable et rigoureux, au contraire, ces morphogrammes reflètent le côté arbitraire, injustifié et contradictoire de bon nombre de principes orthographiques. On écrit par exemple ABRI alors que le verbe est ABRITER ou encore TABAC malgré TABAGIE ...

Du côté grammatical, les morphogrammes sont présentés comme étant des « désinences supplémentaires qui s'ajoutent accessoirement aux mots selon les rencontres des parties du discours » (Catach, 1980, p. 211). Autrement dit, ces morphogrammes sont constitués par des marques graphiques qu'on ajoute à la forme de base des mots (radical) et qui véhiculent une information grammaticale de genre, de nombre ou flexions verbales.

Les morphogrammes grammaticaux « maintiennent et multiplient l'information, aident à la lecture visuelle de l'adulte » (Catach, 1998 : 56). Ils jouent également un rôle de rappel « en cas de défaillance du système » (Sautot, 2002). Ce qui démontre, encore une fois, que l'orthographe française est conçue avant tout pour la lecture ; elle se préoccupe beaucoup plus du lecteur que du scripteur. Ce souci d'être le plus précis possible, de garder l'information tout au long de la phrase à travers ces différents signes (morphogrammes) a participé à la complexification de l'orthographe qui devient une *orthographe visuelle*.

Les morphogrammes, graphèmes à *valeur zéro* ou à *valeur auxiliaire* sur le plan phonologique (catach, 1998) représentent environ 4 % des graphèmes du français (Jaffré, 2004). Le groupe HESO les évalue de 3 à 6 %. Lorsqu'un morphogramme est prononcé, il est dit morphonogramme, c'est le cas de AI par exemple ou AU dans le cas des pluriel des noms se terminant par AL (CHEVAL / CHEVAUX).

Contrairement aux morphonogrammes où la phonie contribue grandement à leur identification, les morphogrammes sont dans le reste des cas silencieux et muets, ce qui ne va pas sans entraîner des difficultés pour tous les scripteurs en langue française, novices soient ils ou experts. De plus, dans la plupart des cas, le scripteur se trouve en face de morphogrammes juxtaposés, c'est le cas de l'accord des participes passés par exemple où le scripteur doit rendre compte du genre et du nombre. L'homophonie demeure l'autre difficulté majeure inhérente à la catégorie de morphogrammes. Face aux différents choix répondant à la suite sonore dans CHANTAIT, CHANTAIENT, CHANTÉE, CHANTER Le scripteur doit procéder à l'activation de raisonnements morphosyntaxiques et morphosémantiques afin d'isoler la graphie normée.

Nous pouvons ainsi imaginer le travail réflexif colossal que le scripteur novice doit opérer. Un travail qui s'effectue, soulignons-le, au même moment que d'autres tâches, toutes aussi importantes les unes que les autres (planification, hiérarchisation des idées, écriture)¹ Nous pouvons d'ores et déjà déterminer l'utilité d'une approche abordant la morphographie comme étant essentiellement un vecteur de sens. Une telle approche contribuera certainement à la construction de raisonnements (sémantiques et morphosyntaxiques) pertinents permettant à l'apprenant et à tout scripteur de faire face à des situations-problèmes nécessitant un long travail réflexif.

c. Le sous-système logogrammique

Ce troisième principe ou sous-système (appelé aussi distinctif) recouvre la troisième zone du plurisystème de Catach. Les logogrammes ou figures de mots permettent de distinguer les homophones-hétérographes. Cette zone souligne Catach (1998 : 57) « apporte un complément de type idéographique ». L'image du mot véhicule directement son sens et permet ainsi de le distinguer d'autres entités partageant la même phonie. Ainsi, les logogrammes permettent au lecteur d'identifier directement et sans grande réflexion les mots par le biais de la graphie. Les logogrammes représentent de 3 à 6 % des graphèmes du français. Leur fonction est de permettre aux lecteurs de déchiffrer visuellement le sens ainsi que la fonction d'un terme sans le confondre avec un autre partageant la même prononciation.

La spécificité à l'écrit réside dans le fait de différencier deux mots homophones par le biais de l'orthographe, ce qui permet certainement au lecteur d'accéder directement au sens. Pour distinguer ces homophones, l'orthographe peut recourir à des signes diacritiques tels que les accents par exemple (OÙ/OU. À / A). Arrivé (1993 :56) note en ce sens que l'accent circonflexe permet de distinguer environ 24 paires minimales. Le sous-système logogrammique peut recourir à d'autres procédés, entre autres :

- Des lettres étymologiques ou historiques : DOIGT, VOIX, TEMPS.
- Des variantes graphiques des phonogrammes : ANCRE / ENCRE, DESSIN / DESSEIN.
- Des morphogrammes à valeur lexicale : BOND / BON
- Découpage graphique : PLUTÔT / PLUS TÔT, QUELQUE / QUEL QUE
- Ajout d'une lettre interne : CONTE/COMTE/COMPTE

¹ Cf. La compétence scripturale : aspects cognitifs et didactiques P.50.

Jaffré (2003) note par ailleurs que les homophones homographes (BASSIN/BASSIN, SON/SON) sont plus nombreux que les homophones hétérographes (SAINT/SAIN). Toutefois, les homophones hétérographes sont plus fréquents que les homographes. Ce qui va alourdir davantage la tâche aux scripteurs, notamment novices. Ainsi, l'homophonie est, elle-aussi, considérée comme source génératrice d'erreurs. La confusion EST/ET, OU/OÙ, À/A est très répandue chez les scripteurs notamment débutants, et pas uniquement. Prenons l'exemple de bon nombre d'étudiants n'ayant pas réussi à transcrire correctement le verbe (VONT¹) car confondu avec un autre mot ayant presque la même phonie (VENT). Cette série d'homophones (hétérographes ou homographes) peut se répartir en deux grands ensembles. Les homophones lexicaux (BON/BOND ...) et les homophones grammaticaux (CE/SE...).

Cependant, sur le plan pédagogique, cette distinction ne serait pas rentable. En effet, selon Sautot (2002 :19) « il est plus fructueux de raisonner au travers de marques morphologiques qui appuient des sens particuliers que de s'en remettre à une mémorisation aléatoire de couple de mots laquelle s'accompagne généralement de procédés mnémotechnique plus ou moins pertinents ». Ainsi, l'analyse de la phrase, l'identification des relations morphosyntaxiques et du sens des mots sont les seuls garants des graphies normées.

d. Lettres étymologiques et historiques

Nina Catach (1998 : 57) désigne par *reliquat* les lettres étymologiques et historiques qui, selon elle, ne (re) prennent sens que chez le lecteur savant, ce qui n'est certainement pas le cas de la majorité des apprenants natifs ou étrangers. Ces lettres ont essentiellement pour origine le latin, le grec ou encore les différents emprunts à l'allemand, l'arabe, l'anglais (Sautot, 2002 : 19). Comme signalé précédemment, ces lettres sont dans bien de cas utilisés pour la distinction des homophones (pour former des homophones hétérographes) ou les dérivés, CORPS est en lien avec CORPOREL mais aussi en opposition avec COR, TARD/ TARDIF en opposition avec TARE...

¹ Exemple tiré des dictées à discuter plus loin.

Toutefois, dans bon nombre de cas, ces lettres n'ont absolument aucune justification (THÉÂTRE, RHUME d'origine grecque/ PROMPT, SCULPTEUR d'origine latine) et ne font qu'alourdir la mémoire des scripteurs et apprenants notamment étrangers qui doivent tenir compte aussi de « *ce reliquat peu fonctionnel et non fonctionnel* » (Catach, 1998 : 59). Cogis (2005 : 51) dresse une excellente description de ce principe étymologique et historique :

« Cette zone dans laquelle se disputent les principes étymologiques et historiques est une zone floue, instable voire anarchique. On n'en finirait pas d'énumérer les exceptions, les anomalies concernant des graphies incorporées pour des raisons aujourd'hui sans intérêt, et qui ne subsistent que comme traces des choix graphiques, plus ou moins heureux, ou comme erreurs et incohérences malheureuses d'une époque antérieure »

De ce fait, garder un seul M dans COMME ou HOMME n'aurait aucune retombée négative sur l'oral ni sur l'écrit, et n'entraînerait aucune confusion homophonique. Ces deux exemples reflètent le doublement de consonne qui représente moins de 3 % de graphèmes « aux marges du système de transcription français » (Sautot, 2002 : 20). Les erreurs relevées sur le doublement des lettres demeurent pourtant très fréquentes.

Les scripteurs, natifs ou étrangers, novices ou adultes experts, doivent mobiliser une charge cognitive supplémentaire pour réussir les mots contenant du *reliquat*. Ce qui engendre certainement une diminution voire un épuisement considérable des ressources et capacités cognitives.

Conclusion

Au terme de ce premier chapitre, nous pouvons constater que loin d'être un amas d'incohérences et de contradictions, l'orthographe française constitue un système voire un *plurisystème* stable et cohérent. Cette description offre ainsi un cadre permettant d'aborder l'enseignement / apprentissage de l'orthographe d'une manière plus ou moins rationnelle en s'appuyant sur les parties régulières et fonctionnelles. S'agissant de la présente recherche, cette conception propose un regard d'ensemble qui permet de saisir le fonctionnement du code orthographique français offrant ainsi une classification et une grille d'analyse pertinente qui permettent de répertorier d'une manière claire les erreurs des apprenants algériens et pourrait même servir comme support à d'éventuels traitements. Toutefois, cette classification ne réduit en aucune sorte la complexité d'une discipline réputée « opaque » depuis sa genèse.

CHAPITRE 2 : LA COMPÉTENCE ORTHOGRAPHIQUE

«Cet phrase contient trois erreurs ». La première porte sur l'accord du démonstratif; la seconde, sur l'orthographe du mot erreur. Et la troisième sur le fait qu'il n'y a que deux erreurs.

Richard Powers

Sommaire

Introduction	47
1. La compétence : essai de définition.....	48
2. La Compétence Scripturale : aspects cognitifs et didactiques.....	50
3. La compétence orthographique.....	55
3.1 Définition.....	55
3.2 Composantes de la compétence.....	57
3.3 Savoir orthographier : les connaissances de base	62
4 Procédures mises en œuvre en morphographie.....	70
5 L'erreur orthographique	72
5.1 Statut de l'erreur.....	72
5.2 L'erreur orthographique en milieu endolingue / exolingue	75
5.3 Typologie des erreurs orthographiques.....	77
5.4 Origine des erreurs orthographiques.....	80
6 Évaluation de l'orthographe	85
Conclusion.....	87

Introduction

Ce deuxième chapitre, se rapportant directement à l'objet de notre travail de recherche, à savoir la compétence orthographique a pour objectif de décrire et d'éclairer ladite notion. À cet égard, afin de mieux cerner la compétence orthographique, nous avons jugé qu'il serait utile de commencer tout d'abord par définir la compétence. Nous tenterons par la suite de décrire la compétence scripturale, contexte dans lequel apparaît la compétence orthographique. Cette dernière opère et intervient en effet en concurrence avec d'autres compétences, dans un contexte complexe par nature, entraînant surcharge et difficultés d'ordre cognitif. Des difficultés qui s'ajoutent à la complexité de l'orthographe française, expliquant ainsi une grande partie de l'échec constaté chez nos apprenants.

Toutefois, l'échec pourrait avoir pour origine la mauvaise gestion des procédures cognitives que l'apprenant doit mettre en œuvre afin de réussir en morphographie. Ainsi, ce chapitre aborde également ces différentes procédures afin de mieux éclairer et comprendre les raisonnements des apprenants mais aussi et surtout leur échec. Traiter tout ce qui pourrait être à l'origine des erreurs nous aidera également à mieux comprendre les performances des étudiants ayant participé à nos deux enquêtes.

Dès lors, toute recherche visant à éclairer les compétences et performances des étudiants en orthographe doit nécessairement passer par la description du fonctionnement de la compétence orthographique, description théorique (toutes les connaissances requises comme savoir ou connaissances déclaratives) mais aussi pratique (savoir-faire ou connaissances procédurales). Dans le but d'avoir une vue panoramique de la compétence orthographique et afin de mieux éclairer cette notion aussi complexe que l'objet auquel elle se rapporte, nous avons estimé qu'il serait préférable de l'aborder également sous un angle plus spécifique à l'orthographe. Ainsi, *le savoir orthographier* demeure une description à la fois théorique et pratique des compétences orthographiques ou du moins ce que requièrent ces dernières comme connaissances et manières de les posséder afin de les mettre en œuvre.

En outre, éclairer l'échec en orthographe suppose une description de l'erreur, ses origines, son contexte d'apparition, la nature du public visé, les différentes classifications possibles des variations constatées (typologie) ainsi que les outils permettant de détecter les erreurs, autrement dit les outils permettant l'évaluation de la compétence orthographique.

En définitive, ce chapitre a pour objectif terminal d'enrichir et d'ajuster davantage notre action didactique, visant l'amélioration de la compétence orthographique.

1. La compétence : essai de définition

Nous avons jugé utile de commencer tout d'abord par essayer de décrire et de cerner la notion de compétence, ce qui nous aidera à mieux décrire et cerner la *compétence scripturale* et plus particulièrement la *compétence orthographique*.

En effet, la compétence, synonyme de capacité et d'aptitude, désigne dans une acception générale la capacité ou l'aptitude d'exécuter une tâche. La notion de compétence (ré) apparaît comme objet scientifique dans le cadre des travaux de Chomsky sur la linguistique générative. Elle fait son apparition en opposition à une autre notion, à savoir la performance. Par *compétence*, Chomsky (cité par Dolz, Ollagnier, 2002) désigne les aptitudes et capacités réelles d'un individu qui sont sujettes à son potentiel biologique. Tandis que la performance est la réalisation concrète de la compétence, c'est-à-dire le comportement observable et mesurable. Dolz et Ollagnier (2002) avancent en outre qu'en Éducation, la notion de compétence reflète les nouvelles orientations épistémologiques de l'École moderne. Ainsi, « elle renvoie à celle de construction interne, au pouvoir et au vouloir dont dispose l'individu de développer ce qui lui appartient en propre comme "acteur", "différent" et "autonome"».

Pour Perrenoud (1999a :47), la compétence « se présente d'abord comme une excellence virtuelle, autrement dit comme la capacité latente, intériorisée, de faire certaines choses réputées difficiles ». La compétence serait donc l'aptitude du sujet à mobiliser des ressources¹ dont il dispose à un moment donné, dans le but d'exécuter et de résoudre une tâche-problème. Les ressources en question englobent les connaissances (ou savoir) et la capacité à les orienter et mobiliser avec pertinence (savoir-faire).

¹ Notamment cognitives, l'aspect moteur ne sera pas discuté ici.

Dans ce sens, Perrenoud (1999b) souligne que la compétence permet de faire face à des situations complexes en construisant des réponses adaptées, en temps réel, et non préprogrammées, «une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité à les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes ».

La définition de Perrenoud précise également que la mobilisation des connaissances adéquates suppose tout d'abord la capacité d'identifier clairement et correctement le problème à résoudre. Faute de quoi, l'apprenant ne sera pas en mesure de mobiliser les bonnes connaissances ni d'ailleurs à les mettre en œuvre.

Dans le même ordre d'idée, Jonnaret (2006 : 33) souligne que la compétence suppose la mobilisation des ressources que possède l'apprenant, à un moment donné de sa scolarité, en fonction d'une intention particulière, dans le but de résoudre pertinemment et efficacement une situation-problème qui définit son contexte. Dès lors, « une compétence est donc orientée par une *finalité* qui la détermine et une *situation* qui la contextualise ». Dès que les deux paramètres sont déterminés, l'apprenant procède au tri des connaissances qui seraient, selon lui, les plus adaptées à la situation-problème à laquelle il est confronté.

En définitive, la compétence est subordonnée aux ressources dont dispose l'apprenant au moment de la réalisation de la tâche ainsi qu'aux différentes contraintes qui en découlent. Elle « renvoie à un agir "juste" en situation, impliquant la mobilisation articulée de ressources cognitives multiples. Elle se veut fédératrice, en proposant au monde pédagogique un concept unissant la cognition et l'action » (Crahay, 2006). C'est certainement cette réalité qui a poussé Romainville (2009) à définir la compétence comme « un savoir vivant » par opposition au « savoir mort » ou à la connaissance inerte. Ce savoir vivant est l'« ensemble articulée de ressources diverses (savoirs/savoir-faire et attitudes) que la personne compétente est capable de mobiliser pour affronter avec efficacité une situation ou résoudre un problème ».

Pour conclure, nous reprenons à notre compte le passage suivant de Bruner (cité par Bange, Carol, Griggs, 2005 : 37) : « Parler de compétence c'est parler d'intelligence au sens le plus large, de l'intelligence opérative du *savoir comment* plutôt que simplement du *savoir que* ». Autrement dit, la compétence est l'aboutissement voire la concrétisation de l'articulation consciente et surtout raisonnée entre le savoir déclaratif et le savoir procédural¹.

2. La Compétence Scripturale : aspects cognitifs et didactiques

Nous avons décidé de faire appel au modèle didactique de la compétence scripturale proposé par Dabène car il demeure -à nos yeux- l'un des modèles les plus complets reflétant *tous* les aspects de l'activité scripturale y compris l'aspect orthographique. Ainsi, avant de décrire le modèle proposé par Dabène, nous avons jugé utile de traiter cette compétence tout d'abord sous l'angle cognitif. Ce dernier nous apportera en effet un éclairage premier de la complexité des opérations que tout scripteur met en œuvre pour produire un écrit.

L'Écriture est une activité complexe. Elle nécessite la mobilisation de « nombreuses activités mentales et motrices : la recherche des idées (conceptualisation), leur mise en mots (formulation linguistique) et leur transcription graphique (écriture) » (Largy, 2006). L'évocation des idées, des informations et des connaissances constituerait la première opération que tout scripteur effectue. Cette opération cognitive dite de conceptualisation nécessite la mobilisation d'énormes ressources attentionnelles de la part de tous les scripteurs, novices soient-ils ou experts. Ainsi, après la construction d'idées, ces dernières doivent être structurées en fonction de plusieurs paramètres, à commencer par « (...) les intentions de l'émetteur, son savoir mais aussi sa perception de la consigne ou des attentes du destinataire du texte » (Mazeau, 2005 :254). L'organisation et la hiérarchisation continues des idées constituent des opérations aussi complexes que leurs constructions et demeurent ainsi sources d'épuisement des ressources cognitives. Le scripteur procéderait ensuite à la mise en forme de son texte parallèlement à la gestion des nombreuses opérations déjà en cours. Ainsi, cette phase de conceptualisation doit répondre à nombreux critères répartis en deux grands niveaux ; micro/macrostructure (Mazeau, 2005 :255).

¹ Cf. Composante déclarative/procédurale de la compétence (P.57).

Sur le premier niveau (microstructure), le scripteur sollicite son *lexique mental* pour évoquer puis trier les mots dont il a besoin afin de traduire ses idées. S'ensuit l'agencement des mots en structures phrastiques. Le deuxième niveau (macrostructure) regroupe le niveau de langue, les styles (direct / indirect), le type de texte (argumentatif, descriptif...), le plan du texte, le ton (objectif / subjectif), les articulateurs ainsi que tous les éléments en rapport avec la cohérence textuelle.

Il paraît donc très clair que toutes ces opérations sont coûteuses en matière de temps mais aussi en matière de ressources attentionnelles et cognitives à mobiliser. À tout cela, s'ajoute la gestion de l'orthographe qui s'effectue en parallèle mais aussi « en concurrence avec toutes les autres activités de la production écrite » (Largy, 2006).

En s'inscrivant dans la même lignée, Cuq et Gruca (2002: 184) affirment que :

« Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer et de structurer ».

Ainsi, dans le cadre de projets d'écriture ou plus globalement dans l'apprentissage de la langue française, l'orthographe doit être remise à sa juste place « importante certes, mais secondaire; elle est un complément de la langue, elle n'en est pas le fondement.» (Catach, 1980 :5). La remettre à sa juste place afin justement de ne pas provoquer une « insécurité scripturale » déjà potentiellement provoquée par la complexité même de la tâche d'écrire (Dabène, 1991). Cette complexité est reflétée par la description qu'il propose.

En effet, Dabène présente la compétence scripturale comme un sous-ensemble de la compétence langagière. La compétence orale en constitue l'autre sous-ensemble. Elle (la compétence scripturale) est définie comme étant un ensemble de composantes (savoir/savoir-faire/ représentations) que l'apprenant doit maîtriser afin d'exercer une activité langagière en écrit (réception ou production).

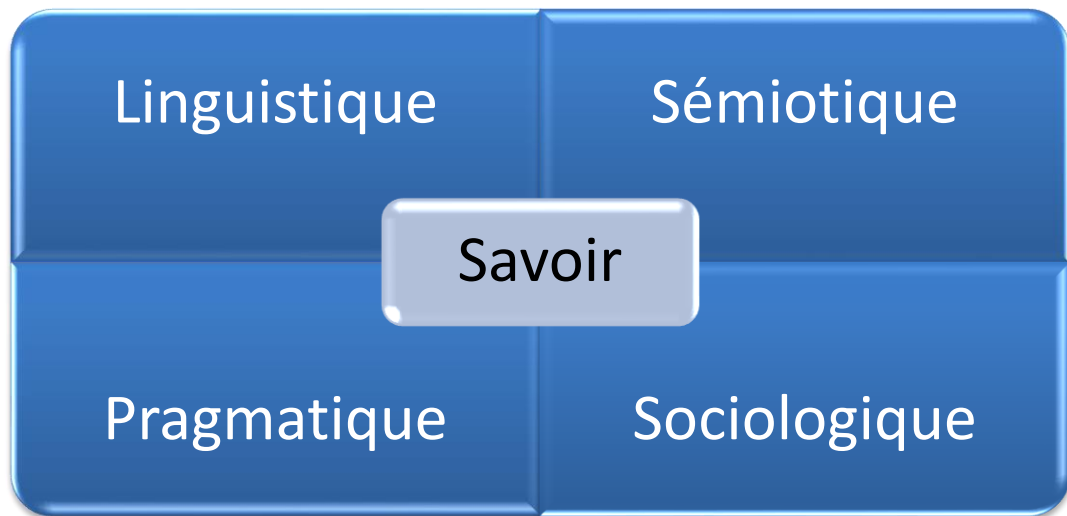


Figure 1/ Constituants de la composante *Savoir* selon la description de Dabène

Ainsi, comme l'indique la figure, les savoirs dont doit nécessairement se prémunir tout scripteur sont de quatre types : linguistiques, sémiotiques, pragmatiques et sociologiques. Le premier type regroupe les connaissances relevant également de l'oral, il s'agit de la syntaxe, du lexique et de la morphologie. Seuls l'orthographe et la ponctuation concernent exclusivement l'écrit. Le rôle secondaire de l'orthographe dont parle Catach se précise et demeure très apparent.

Ce savoir linguistique doit compenser l'absence de la dimension non verbale et situationnelle, présentes à l'oral. À ce propos, Dabène (1987 : 43) affirme que la compétence scripturale en production ne se limite pas uniquement au « savoir grammatical de mise en œuvre du fonctionnement de la langue mais aussi et peut être surtout la capacité à reconstruire dans la successivité linéaire les relations de simultanéité et de globalité qui caractérisent la coexistence du verbal et du non verbal ; du segmental et du suprasegmental ». Autrement dit, les composantes de ce premier niveau- notamment morphosyntaxique- doivent être au service de la transmission du sens ; elles doivent contribuer à la (re)construction du sens.

La composante sémiotique s'appuie sur les signes (verbaux et non verbaux) en tant que vecteurs de signification. La composante sociologique renvoie à la fonction et fonctionnement sociale du signe, au rôle qu'il remplit ainsi qu'à son emploi dans les différentes situations de communication (Dabène, 1987 : 47).

Enfin, la fonction pragmatique, reliée directement à la précédente ¹ a trait aux « actes de paroles » incluant les différents paramètres de communication ; buts/ intentions, destinataires ...

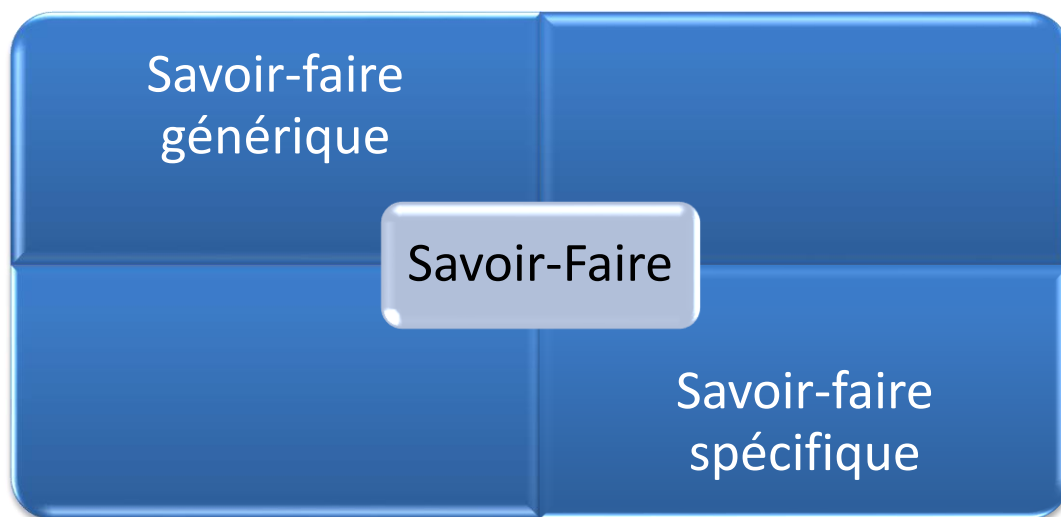


Figure 2/ Constituants de la composante *Savoir-faire* selon la description de Dabène

Les savoir-faire « manifestations opératoires observables des SAVOIRS » (Dabène, 1987 :53) quant à eux se subdivisent en savoir-faire génériques et savoir-faire spécifiques. Le premier dit aussi savoir-faire textuel regroupe tous les éléments qui, en production ou en réception, sont en relation avec la production d'idées, la structuration, la cohérence et la progression textuelle. Le savoir-faire spécifique regroupe les deux composantes *savoir lire* et *savoir écrire*. Ce dernier est défini comme étant « l'ensemble des capacités immédiatement requises par l'acte d'inscription d'une trace sur un support » (Dabène, 1987 : 60). Cette composante est aussi dite *savoir graphier* car renvoyant directement aux capacités psychomotrices (travail de la main) et graphovisuelles (perception/travail de l'œil). Ainsi, cette dernière composante démontre les différentes conceptions, idées, attitudes, opinions à propos de l'écrit ou à propos de sa propre compétence.

De cette description de la *compétence scripturale* telle que présentée par Dabène, il paraît encore une fois clairement que l'écriture est une activité très complexe. Ainsi, de par sa complexité, elle demeure « un lieu de conflit et de tensions qui engendrent le plus souvent un état anxigène chez l'utilisateur quelle que soit par ailleurs son aptitude à les surmonter » (Dabène, 1987 : 64).

¹ Dabène les regroupe parfois sous l'appellation de composante sociopragmatique (Dabène, 1991).

Cette *insécurité*, qui pourrait concerner aussi bien les apprenants en difficultés que tout scripteur, est due essentiellement à la nature même de la compétence qui est en relation avec des normes de références implicites et de nature hétérogènes (De Miniac , 2000 :69).

Dans le même ordre d'idées, Dabène (1987 :215) avance que « dans l'ordre du scriptural se superposent, en effet, des normes de type fonctionnel et des surnormes de type social ». Ainsi, partant du poids social de l'orthographe et les représentations qu'elle véhicule¹, l'orthographe pourrait constituer un excellent prétexte permettant à l'enseignant d'aborder la compétence scripturale en l'opposant à la compétence orale. L'orthographe étant un ensemble de signes graphiques chargés de représenter les sons de la langue, permettant également la (re)construction du sens. De ce fait, outre la prise de conscience du rôle et de la fonction de l'orthographe, l'entrée orthographique permettrait ainsi à l'apprenant de prendre davantage conscience des spécificités de la compétence scripturale. L'enjeu est donc d'instaurer, par le biais de l'orthographe, un nouveau rapport à l'écriture. L'orthographe n'étant plus une supernorme mais plutôt une norme au service de la communication. C'est dans cette optique que s'inscrit notre projet qui vise en premier lieu la (re)construction de la visée communicative de l'orthographe chez les apprenants. Un objectif qui doit passer nécessairement par un travail de conscientisation mais aussi de (re)construction des différentes procédures cognitives² notamment celles qui sont en relation avec l'aspect sémantique.

À ce niveau, nous pouvons entamer l'exposé relatif à la compétence orthographique.

¹ Les représentations ou conceptions faisant de l'orthographe une supernorme de l'écrit, un objet incontournable, tant désiré mais hélas non maîtrisé, difficile à maîtriser ou tout simplement impossible à maîtriser ont été relevées auprès d'étudiants préparant une licence de français (Kadi, citée par Amokrane, 2006 : 34).

² Cf. Procédures mises en œuvre en morphographie P.70.

3. La compétence orthographique

Nous tenterons dans un premier temps de définir la compétence orthographique qui, faut-il le préciser à nouveau, demeure l'une des composantes d'une compétence plus globale, à savoir la compétence scripturale¹ (Dabène, 1991). Nous décrivons ensuite ses composantes.

3.1 Définition

À la lumière des différentes définitions de la compétence dont il était question un peu plus haut, nous pouvons dire que la compétence orthographique est l'ensemble des connaissances orthographiques (règles et principes phonographiques/morphographiques) dont dispose le scripteur, et qu'il doit mettre en œuvre efficacement, afin de résoudre une tâche problème ou une difficulté graphique.

Partant de là, en la recadrant dans son environnement *naturel* ou disons *habituel*, à savoir l'écriture, Angoujard (1994 : 34), présente la compétence orthographique comme étant « l'aptitude à produire l'ensemble des formes graphiques nécessaires à la réalisation d'un projet d'écriture ». Ainsi, la compétence orthographique exige de tout scripteur de disposer préalablement de connaissances à propos du système et de son fonctionnement (principes et règles) c'est-à-dire des savoirs déclaratifs qu'il doit mobiliser à bon escient (savoirs procéduraux) afin de faire face aux multiples contraintes et difficultés graphiques qu'il rencontre au moment de la production écrite. De ce fait, « l'acquisition de l'orthographe peut se comprendre en ce sens comme la stabilisation progressive de formes graphiques correspondant à des figures de mots et à des configurations variables » (Ducard, Jaffré, Honvault, 1999 : 217).

Ainsi, rechercher et conceptualiser des idées, les hiérarchiser, élaborer des phrases, transcrire des mots, en plus du contrôle de l'orthographe sont des opérations cognitives très coûteuses que l'apprenant doit mener en parallèle. Leur caractère inhérent va rendre l'acquisition de la compétence orthographique plus pénible et plus coûteuse en matière de ressources cognitive à mobiliser.

¹ La compétence scripturale : aspect cognitif et didactique p.50.

Dès lors, la gestion en temps réel de la multitude des opérations relevant de la compétence scripturale influence négativement l'acquisition et le rendement orthographique des apprenants. La gestion de toutes ces composantes influence même le rendement des scripteurs adultes experts. La solution face à cette situation serait de revenir à plusieurs reprises sur son texte c'est-à-dire le réviser en amont et en aval. D'autres scripteurs adoptent des stratégies comme par exemple évacuer le toilettage orthographique en dernier lieu. Cependant, ceci concerne les adultes experts, qu'en est-il des apprenants débutants ?

Angoujard préconise d'œuvrer pour l'installation du *doute orthographique*. Il fait remarquer que la compétence orthographique devrait inclure « des manifestations repérables » qu'il présente sous l'appellation de « vigilance orthographique » à qui il attribue la définition suivante : « la vigilance orthographique, c'est d'abord avoir des doutes pertinents et savoir mettre en œuvre une stratégie adaptée aux difficultés repérées » (Angoujard, 1999 :35). Le *doute* représente donc la condition *sine qua non* de toute compétence orthographique. Comment le faire acquérir aux apprenants ?

Toutes les recherches tendent vers la multiplication des confrontations à l'écrit. *C'est en écrivant qu'on apprend à écrire*. Le doute orthographique s'installe au fur et à mesure dans le cadre des différents projets d'écriture que l'apprenant est appelé à réaliser. Dans cette optique, l'apprenant doit être amené à interroger ses propres graphies ou même celles des autres, exprimer son avis, l'étayer par des arguments et des raisonnements à réguler par le maître. Toutefois, la vigilance orthographique ne sera opératoire ni opérationnelle qu'après avoir intériorisé *la conscience orthographique* qui demeure la clé de la réussite en orthographe. *Avoir la conscience orthographique* c'est être conscient du rôle de l'orthographe aussi bien en compréhension qu'en expression. Il s'agit donc pour l'apprenant d'écrire tout en étant convaincu qu'une mauvaise orthographe pourrait détériorer considérablement le sens et empêcher ainsi le lecteur d'interpréter convenablement son écrit.

L'absence de la conscience orthographique et par là même de la vigilance orthographique pourrait expliquer une grande partie de l'échec observé auprès des apprenants algériens, tous niveaux confondus. Dans le contexte algérien aussi bien que dans la plupart des contextes exolingues, l'enseignement du français est du seul ressort de l'École. Pour reprendre le fil des idées évoquées ci-dessus, nous soulignons que l'apprentissage de l'écrit et plus particulièrement de l'orthographe sont guidés par l'action didactique et pédagogique en

contexte scolaire. C'est donc à ce milieu qu'incombe la tâche d'amener l'apprenant à orienter son attention vers la nécessité de la correction orthographique, garante d'une acquisition optimale de la compétence orthographique. Cette dernière suppose l'articulation consciente et raisonnée entre le savoir déclaratif que l'école dispense et que l'apprenant doit être en mesure de saisir en vue de se l'approprier pour espérer aboutir à un savoir procédural opératoire. Nous nous intéressons présentement à ces deux composantes, déclarative et procédurale, de la compétence orthographique.

3.2 Composantes de la compétence

Nous avons pu observer à travers les essais de définition de la compétence et la compétence orthographique que toutes les acceptions de ces notions tournent autour des deux composantes, déclarative et procédurale. Nous entamons les exposés relatifs à ces deux composantes par des définitions générales que nous transposons par la suite sur le domaine de l'orthographe.

a. La composante déclarative de la compétence

Le savoir ou la composante déclarative de la compétence « correspond à une connaissance théorique et verbale. Elle appartient à l'ordre du discours et du langage et est décontextualisée. » (Minder, 1999 : 42). Autrement dit, cette composante est constituée de l'ensemble des savoirs théoriques. L'exemple le plus illustratif étant les définitions contenues dans les différents dictionnaires. Le savoir déclaratif s'étend jusqu'aux expériences personnelles de l'individu, les différents échecs et succès ainsi que les nombreux modèles de comportement. De ce fait, de nombreux auteurs estiment que « Le savoir déclaratif, c'est tout le savoir sur les faits que nous avons emmagasiné en mémoire, toute l'expérience du sujet. » (Bange, Carol, Griggs, 2005 : 37).

Relativement au domaine scolaire et plus spécifiquement à l'enseignement du français, la présente composante se rapporte à tous les savoirs théoriques propres à la langue objet d'étude, que tout apprenant possède à un moment déterminé de sa scolarisation. La composante déclarative répond en effet à la question « savoir que ... ». Elle peut être acquise de façon formelle c'est-à-dire en situation d'apprentissage scolaire, en milieu institutionnel ou à l'inverse, de manière implicite en milieu extrascolaire, dans l'environnement de l'apprenant.

En Algérie, la présence toujours importante du français dans la société peut être une source d'apprentissage *inconscient* ou disons *informel* pour l'apprenant. Le parler algérien désigne toujours de nombreuses réalités en français (pharmacie, ordinateur, trottoir¹ ...et autant de termes utilisés dans tous les domaines) sans compter également les écrits que rencontre l'apprenant (enseignes, plaques, affiches...)

S'agissant de l'orthographe, cette composante est en relation avec deux types de faits (Fayol, Largy : 1992). Le premier concerne *la maîtrise de l'orthographe des mots* ou connaissances spécifiques relevant de la langue-cible, le second est en relation avec *la connaissance de règles morphosyntaxiques*.

Ainsi, le premier type relevant de la maîtrise de l'orthographe des mots est essentiellement alimenté par les différentes règles de correspondance phonie/graphie ou système de conversion phonographique. *Sesi étun exompl konvinkon*. L'exemple démontre l'instabilité des règles de conversion graphique entraînant ainsi une grande part de complexité en orthographe. Pour les apprenants, notamment de FLE, la difficulté réside dans le choix à opérer entre plusieurs graphies notant le même son ou la même graphie qui note plusieurs sons. Dans ce contexte, l'apprenant est *contraint* de garder une image mentale du mot. La mémorisation de mots s'avère la seule solution face aux doublement incompréhensible de consonnes, mais aussi du choix de quelques voyelles (Y/I): apprenant/ apocalypse.

L'ensemble des mots *photographiés* est répertorié dans une zone appelée *lexique mental*. Ce dernier est une structure chargée de stocker et d'organiser les différentes entrées dans «un réseau faisant ressortir les liaisons analogiques entre certaines familles de mots » (Fayol, Largy : 1992). Le lexique mental contribue donc à amoindrir considérablement le cout cognitif relatif aux différentes réalisations graphiques. Ces ressources seraient donc transférées à d'autres niveaux de difficultés notamment de type morphographique. En analysant les différentes dictées en notre possession, nous avons pu observer que l'absence de l'image mentale de mot génère des erreurs d'ordre lexical et/ou grammatical. La centration sur la partie lexicale fait oublier les différentes finales à inscrire.

¹ Faut-il souligner que nombreux mots subissent des transformations au niveau de la prononciation.

Le second type de faits est en relation avec *la connaissance de règles morphosyntaxiques*. En effet, en plus de noter des sons, les graphèmes sont également chargés de noter les différentes relations qu'entretiennent les mots à l'intérieur de phrases données. Autrement dit, quelques signes alphabétiques sont utilisés pour marquer le genre, le nombre et les différentes flexions verbales dans des contextes bien déterminés, sur des mots bien déterminés. Les mots concernés étant les mots variables. C'est dans cette optique que tout apprenant doit mémoriser la règle selon laquelle le nom ou l'adjectif au pluriel doivent prendre un S final. La réussite des accords suppose ainsi la reconnaissance des mots variables en tant que tel. Le cas contraire, l'accord n'aura pas lieu, même si l'apprenant connaît toutes les règles d'accords.

L'autre difficulté des apprenants, natifs ou étrangers, est en rapport avec les nombreuses règles et surtout leurs exceptions. En définitif, « Les connaissances déclaratives sous-tendent une grande part de nos compétences orthographiques, en particulier en ce qui concerne l'orthographe dite d'usage » (Fayol, Largy : 1992). Ce qui pose problème sont donc et les mots (avec l'instabilité des règles de conversion graphique mais aussi les exceptions inexplicables) et les différentes règles.

Pour récapituler, nous dirons que la composante déclarative de la compétence orthographique est constituée des mots pris isolément hors de tout contexte tels qu'ils sont présentés dans les dictionnaires (orthographe d'usage) ainsi que les différentes règles qui régissent les parties variables de quelques mots (règles morphosyntaxiques). Cette composante exige donc un travail remémoratif perpétuel.

b. La composante procédurale de la compétence

Composante procédurale dite aussi savoir-faire est souvent présentée comme « le faire [qui] permet l'action sur l'environnement et la solution de problèmes » (Minder, 1999 : 42). Cette composante est donc l'aboutissement ou la concrétisation de la composante déclarative, son aspect matériel. La composante procédurale est censée se manifester à travers deux manières. La première étant en relation avec l'aspect moteur (savoir nager), la seconde en rapport avec l'aspect cognitif (savoir lire)¹.

¹ Rappelons qu'il s'agit ici de discuter exclusivement l'aspect cognitif.

En effet, la composante procédurale de la compétence répond à la question SAVOIR COMMENT ... elle ne peut en aucun cas s'opérer sans recourir aux informations théoriques c'est-à-dire à la composante déclarative. Ces connaissances déclaratives sont le fonds dans lequel l'apprenant puise les ressources nécessaires pour faire face à une difficulté donnée ou exécuter une tâche bien déterminée.

Concernant l'orthographe, les connaissances procédurales ou savoir-faire renvoient à la « mise en œuvre effective et non plus à la "simple mémorisation" de règles telles que celle de l'accord du verbe avec le sujet ou du participe passé avec le Cod » (Fayol, Largy, 1992). Or, bien que les savoirs emmagasinés en mémoire soient indispensables, ils ne sauront à eux seuls manifester les habiletés et compétences orthographiques. La conversion des connaissances théoriques en pratique de l'écrit est la seule garante de la compétence orthographique. C'est dans la pratique réelle de l'écrit que la compétence procédurale apparaît et prend forme. La compétence est d'ailleurs exercée et garantie par la pratique de l'écrit, à travers la conversion des différentes connaissances déclaratives en connaissances procédurales. Ainsi, la compétence orthographique est variable d'une personne à une autre. Elle est également sujette aux procédures et stratégies adoptées par les uns ou les autres.

Les connaissances procédurales en orthographe soulèvent de nombreux problèmes. Fayol et Largy (1992) les rassemblent en trois difficultés majeures :

1. La première et grande difficulté est en relation directe avec les difficultés d'acquisition des règles. La complexité de nombreuses règles mais aussi et surtout les multiples exceptions que comptent les règles qui régissent le système écrit du français. L'appropriation desdites règles est très lente car délicate et très difficile, elle est aussi très coûteuse en matière de ressources cognitives à mobiliser.
2. La deuxième difficulté est leur « déclenchement à bon escient ». La concrétisation de la compétence suit le cheminement général : Condition → action. Ainsi, l'apprenti scripteur doit tout d'abord être en mesure de neutraliser le problème afin de pouvoir procéder à le résoudre. Ainsi, pour réussir l'accord d'un participe passé dont le COD se place avant le verbe, l'apprenant doit tout d'abord être en mesure de reconnaître et d'isoler le Cod avant même de mobiliser les savoirs déclaratifs à propos de la règle ou plutôt de son exception.

3. Le troisième problème, et non des moindres, soulevés par ces connaissances procédurales est « leur maintien en activité ». Reprenons l'exemple du Cod. Si ce dernier demeure éloigné du verbe, la procédure déjà déclenchée doit poursuivre la tentative de résoudre le problème « [elle] doit être maintenue active tant que de nouvelles conditions parmi lesquelles son exécution ne sont pas remplies »: Ainsi, ce maintien en activité de la procédure avec la concentration qui en résulte entraîne d'autres difficultés. À commencer par la surcharge cognitive qui influence le rendement orthographique final ou d'autres tâches à exécuter. Même si l'apprenti scripteur réussirait cet accord, suite à l'épuisement des ressources cognitives, le pourcentage d'échec sur le reste des accords ou même sur les parties lexicales de quelques mots demeure très élevé.

Toutefois, ces nombreuses difficultés pourraient être atténuées par différentes opérations. À commencer par l'automatisation. En effet, tout en allégeant la charge cognitive, cette dernière permet de mobiliser l'attention le plus longtemps possible. En outre, mener plusieurs activités de manière parallèle est également à la portée de la majorité des apprenants (écrire en marquant l'accord du déterminant avec le nom par exemple). Cette opération permet également la conservation des ressources cognitives.

Le scripteur peut également adopter des stratégies. La plus pratique consiste à évacuer la correction orthographique en dernier lieu, après la recherche d'idées, la planification et la rédaction. En définitive, peu importe la stratégie, l'objectif est de parvenir à produire un écrit répondant aux normes orthographiques.

3.3 Savoir orthographier : les connaissances de base

Nous nous intéressons présentement aux différents types de connaissances dont doit se prémunir tout (apprenant) scripteur pour s'approprier un savoir orthographier opératoire.

a. Les connaissances phonographiques

Les règles de conversion phonographiques constituent la condition *sine qua non* de tout écrit normé. En effet, tout scripteur doit obligatoirement se les approprier afin de transcrire correctement les graphies de la langue française. La compétence phonographique découle directement du principe phonologique qui régit la plus grande partie de l'écriture et de l'orthographe du français. Il en constitue d'ailleurs le fondement même ; « la phonographie est sans aucun doute possible le principe moteur » estime Jean-Pierre Jaffré (1999). De ce fait, la compétence orthographique implique nécessairement le fait de « manifester la langue dans sa dimension phonologique » (Angoujard, 1994 :18).

L'apprenant doit donc progressivement s'approprier cette dimension phonographique dès les premières séances de l'apprentissage du FLE. Une compétence qui s'avère être la compétence la plus essentielle voire la plus « fondamentale dans l'appropriation de l'orthographe française. » (Barré-De-Miniac, Brissaud, Rispaïl, 2004: 194). En effet, la part de la phonographie « représente environ 80 % des lettres écrites » (Sautot, 2002 :16). Ainsi, la maîtrise des règles de conversion phonographique permet à l'apprenant d'orthographier correctement une liste considérable de mots sans pour autant pouvoir garantir à elle seule la bonne orthographe.

Dans notre milieu exolingue, en Algérie, l'enseignement / apprentissage de l'alphabet français, d'origine latine, étranger et si éloigné de l'alphabet arabe, constitue une étape on ne peut plus déterminante dans l'appropriation du code français oral et/ou écrit. Ainsi, dès les premières séances de l'enseignement / apprentissage du français, le sujet-apprenant commence à découvrir les nouveaux sons des lettres (alphabets) mais aussi les sons ou phonèmes et leurs correspondants en lettres et/ou graphèmes.

Il va donc essayer « d’assigner au signe graphique une valeur sonore » (Estienne, 2002 :19), à commencer par son propre nom et prénom. Parallèlement, il gardera en mémoire une image pour chaque lettre constituant l’alphabet. Comme nous le verrons dans les lignes qui vont suivre, ce stockage en mémoire passe des lettres aux mots. Cette étape est considérée comme la base de la construction/développement de « la médiation phonologique ». En effet, le sujet-apprenant commence progressivement à prendre connaissance mais aussi et surtout à prendre conscience du fonctionnement de l’orthographe française, se basant en grande partie sur la conversion phonographique (sons-lettres). Une fois acquise, « la conscience phonologique » permettra à l’apprenant de produire correctement un nombre conséquent de mots ou du moins une partie, la plus essentielle des mots en question. La conscience phonologique constitue le fondement de la procédure cognitive qui met en œuvre les connaissances phonographiques¹.

Du coup, à force d’être en confrontation continue mais guidée avec l’écrit du français, l’apprenant commence progressivement à prendre conscience des limites des règles de conversion sons-lettres qui, au bout du compte, ne font que refléter un « système de notation particulièrement lourd à gérer » (Jaffré, 1999). Cette prise de conscience est extrêmement importante pour le sujet-apprenant car, prenant acte des limites constatées, il se verra obligé de développer d’autres stratégies susceptibles de combler ce déficit. On peut citer par exemple le rôle que peut jouer « la mémoire visuelle » dans la transcription correcte des mots notamment ceux échappant aux règles de conversion graphique. De même, pour réussir les finales homophoniques en relation avec les différentes flexions nominales ou verbales, l’apprenant doit faire appel à d’autres types de procédures cognitives (morphosémantique et morphosyntaxique). Ces procédures s’avèrent incontournables pour éviter les différentes difficultés engendrées par la phonographie.

À ce niveau d’analyse, nous pouvons facilement imaginer le rôle déterminant de l’enseignant de langue qui doit guider les apprenants vers cette prise de conscience, passant certainement par la confrontation perpétuelle mais raisonnée aux graphies. Par le biais de l’observation et le travail réfléchi sur les graphies, l’apprenant commence en effet à construire ses propres raisonnements sur l’orthographe et son fonctionnement.

¹ Cf. Procédures mises en œuvre en morphographie p.70

b. L'orthographe lexicale

Les limites des règles de conversion phonographique et les répercussions didactiques qui s'en suivent ont donné lieu à maintes recherches, notamment en sciences cognitives, ayant pour objectif de mieux comprendre le fonctionnement de l'orthographe française mais aussi et surtout la recherche des méthodes les plus actives assurant une acquisition efficace du système de transcription français. De ce fait, nombreuses sont les recherches proposant d'associer voire d'impliquer activement la mémoire visuelle, l'une des meilleures solutions, paraît-il, face aux différentes irrégularités que rencontre le scripteur (novice ou expert) en français.

Ipsa facto, réussir à transcrire correctement un mot dépend largement du nombre de mots que le scripteur a photographié et stocké en sa mémoire. Les innombrables exceptions que compte l'orthographe française exigent du sujet-apprenant mais aussi de tout scripteur d'enrichir la zone chargée de stocker l'image du mot appelée « lexique mental », définie comme étant « une structure de la mémoire qui contiendrait l'ensemble des représentations orthographiques des mots connus » (Estienne, 2002 :23). Le recours à ladite liste permet au scripteur non seulement de transcrire des graphies normées mais aussi de procéder à des analogies et des similitudes afin de transcrire des mots inconnus, partageant quelques traits spécifiques avec ceux déjà mémorisés.

Au moment de la production écrite, l'apprenant génère une image mentale du mot qu'il veut transcrire en effectuant le rappel des informations à sa disposition. La génération de mots peut recourir à deux types de connaissances, « les connaissances spécifiques » et « les connaissances générales ». *Les connaissances spécifiques* se rapportent « à la maîtrise de la forme graphique de mots particuliers » (Angoujard, 1994 :12). Ces connaissances permettent à l'apprenant débutant de transcrire tout d'abord son prénom et les mots à forte charge affective. Ces connaissances, représentant la base de la génération de mots, sont également exploitées par le scripteur expert qui les met en œuvre après avoir automatisé le fonctionnement du système ; les connaissances spécifiques offrent directement l'image du mot stocké en lexique mental. Une procédure qui, faut-il le souligner, permet de préserver les ressources cognitives afin de les mobiliser pour résoudre d'autres niveaux de difficultés.

La génération de mots peut, en outre, avoir recours aux « connaissances générales » qui englobent toutes les informations sur l'orthographe en tant que système. Ce sont des « savoirs concernant à la fois les unités (les graphèmes), leurs fonctions et leurs conditions d'apparition » (Angoujard, 1994 :13). Prenons l'exemple du graphème S dans les mots suivants : CAHIERS/ SAUCE /. Ce sont en effet les connaissances en question qui, après avoir déterminé les conditions d'apparition du graphème, permettent au scripteur de noter ou non ladite lettre. Ainsi, en français, on note le pluriel par S. De plus, si le son /S/ est suivi d'un autre représenté par une consonne, on doit noter S et non la graphie concurrente (C) représentant le même son dans des conditions bien déterminés. Intéressons-nous maintenant au deuxième son/S/ dans le mot SAUCE. En inscrivant le S, le son obtenu sera le Z dans la mesure où un S entre deux voyelles se prononce en français obligatoirement /Z/. Le scripteur fait, par ailleurs, appel à ce type de connaissances pour pallier l'absence d'une image du mot qu'il veut transcrire en construisant une image hypothétique.

La construction de cette liste de référence est donc doublement importante. D'une part la mémorisation de certains mots pourrait permettre à l'apprenant/scripteur de prendre conscience voire d'apprendre les différentes manières dont un son pourrait avoir comme graphies correspondantes et inversement, les graphies qui changent de sons. Elle consolidera ainsi les acquis de la conscience phonologique. D'autre part, en mémorisant des mots, le scripteur peut recourir à « la stratégie par analogie » (Estienne, 2002 :24) afin de transcrire les mots inconnus ; il peut ainsi écrire un nouveau mot sur le modèle d'un autre partageant quelques traits spécifiques.

Dans le but de permettre à l'apprenant de déceler quelques logiques graphiques au niveau de l'orthographe lexicale, cette dernière est décomposée en plusieurs séries de formes graphiques (Sautot, 2002 : 85-86) :

- Séries en double facettes phonologique-morphologique : concerne les suffixes ette/ation/age/emment/amment ...), les préfixes (dé/in/im ...) et leurs conditions d'apparitions.
- Séries par analogie orthographique : dérivation à partir de la finale muette (grand-grandir ...), lettre muette à valeur zéro (doigt)
- Séries par analogie étymologique : famille de mots.
- Série homonymique : homophones homographes (....) hétérographes.

Les programmes de français en Algérie reprennent la majorité de ces séries à l'instar des séries homonymiques, les dérivations (notamment à base verbale, famille de mots) et les séries en double facettes phonologique /morphologique. Toutefois, l'acquisition de l'orthographe lexicale doit s'effectuer en grande partie de manière implicite. C'est donc à l'apprenant de construire sa propre liste de référence.

On se permet ici d'ouvrir une parenthèse pour souligner le caractère indispensable pour l'apprenant de FLE de disposer d'un lexique mental riche et varié. À l'université, l'apprenant de FLE est censé posséder une liste de référence assez étendue afin d'accéder aisément aux images de mots les plus courants. Ce qui demeure encore non effectué par nos apprenants. Nombreuses sont les enquêtes qui ont démontré que l'orthographe d'usage représente une difficulté majeure pour les étudiants algériens¹. Dans une tâche d'écriture, l'image du mot à générer, permettrait de réussir le mot entier, si celui-ci cumule des difficultés d'ordre lexical et grammatical. Lors des différentes enquêtes que nous avons menées auprès des étudiants universitaires², nous avons constaté que ces derniers ont tendance à se passer de marquer les différents accords grammaticaux des mots cumulant difficultés lexicales/grammaticales. Ainsi, l'échec lexical entraîne inévitablement, dans la majorité des cas, l'échec grammatical.

Le rôle de l'observation mais aussi de la mémorisation doivent donc être au centre de toute action didactique visant l'amélioration de la réussite des apprenants en orthographe. Dans cette optique, la lecture pourrait constituer un excellent moment de confrontation visuelle directe avec les graphies et les mots de la langue cible.

¹ Amokrane (2006), L'orthographe française, sa pratique et son enseignement en Algérie.

² Enquête réalisée dans le cadre de notre mémoire de magister ciblant les étudiants de 4^{ème} année universitaire (université de Batna/2007). Enquêtes réalisées dans le cadre de notre travail de doctorat ; janvier 2011/janvier 2012 (Université 8mai 45-Guelma).

c. Une morphographie indispensable

Le système orthographique français est un système que les spécialistes qualifient de profond par opposition aux systèmes superficiels où les correspondances sons-lettres sont la règle unique de transcription, à l'instar de l'italien et du turc par exemple. On parle dans ce cas de langues biunivoques (Jaffré, 2005). Soulignons que les règles de conversion phonographiques ne permettent de transcrire qu'environ la moitié des mots de la langue française. À cela s'ajoutent les lettres étymologiques ou historiques qui n'ont, dans la plupart des cas, aucune valeur phonologique ni lexicale d'ailleurs. Si le D de LOURD, par exemple, se justifie par le souci de se rappeler le féminin ou la formation de l'adverbe, le GT de DOIGT n'a aucune justification étymologique ou historique ni d'ailleurs une utilité lexicale.

Par surcroît, outre l'instabilité des règles de correspondance sons / lettres, la complexité de l'orthographe française est due à un autre facteur, à savoir la présence du principe sémiographique (idéographique) régissant également le fonctionnement du système français de transcription. Ce principe dirigé par la morphologie a donné lieu à une « morphographie » (Jaffré, 2005) indispensable que chaque apprenant/scripteur doit respecter faute d'être peu ou pas du tout compris. Observons l'exemple suivant (Charmeux, 1993) :

Et la girafe boit, dans les fontaines bleues
Là-bas, sous les dattiers des panthères connus.

Enlever le S à CONNUS changera complètement le sens. Or, dans le présent exemple, ce sont plutôt les DATTIERS (masculin pluriel) qui sont connus des PANTHÈRES et non ces dernières (on devra alors inscrire le E du féminin pour obtenir la finale UES).

Il est à noter que l'acquisition des mots est considérée comme l'élément essentiel pour entrer dans l'écrit, en tant que lecteur tout d'abord, puis en tant que scripteur. L'implication de la morphologie à l'écrit prend deux aspects. Le premier concerne la classe des mots, il s'agit de « la morphologie dérivationnelle » qui permet de construire des mots à partir de la même racine (LOURD / LOURDEUR/ LOURDEMENT). Le second aspect concerne l'accord en genre, en nombre et la conjugaison des verbes. C'est la « morphologie flexionnelle » appelée communément orthographe grammaticale, orthographe syntaxique ou orthographe des accords.

Toutefois, il convient de souligner ici que, contrairement à la « morphologie flexionnelle » qui bénéficie d'un enseignement explicite depuis les premières années de l'enseignement/apprentissage du FLE, la « morphologie dérivationnelle » devrait, en général, être acquise implicitement¹. Savoir par exemple que l'on a à transcrire un diminutif se terminant par le son [o] oblige le scripteur de choisir la graphie EAU et non AU / O (LOUVETEAU) ou encore transcrire un diminutif qui se termine par [ɛt] exige du scripteur de choisir la graphie ETTE et non AITE / ÈTE (FILLETTE) (Pacton et al, 1999). Ce point ne sera pas développé ici. Il sera question de discuter de « la morphologie flexionnelle » vu qu'elle se rattache directement à une partie supposée enseignée depuis le primaire mais qui continue à poser d'énormes difficultés même aux étudiants universitaires.

Dès lors, la morphologie de l'écrit ou morphographie a entre autres objectifs d'organiser la combinaison des mots dans un énoncé. L'analyse des mots en faisant ressortir leur nature et fonction en contexte phrastique doit constituer l'un des objectifs primordiaux dans les séances consacrées à l'orthographe syntaxique, à côté des règles morphologiques en rapport avec la variation en genre, en nombre, en personne, mode et temps (Estienne, 2002 :27). Soulignons de passage que ce type d'enseignement / apprentissage est abordé en classe de langue parallèlement à celui de l'écrit (Totereau, 1999).

À l'instar de la phonographie, la morphographie est, quant à elle, source de difficultés majeures pour les apprenants de FLE. Ces difficultés, notons-le, concernent même les scripteurs les plus habiles ou scripteurs experts. Elles tiennent d'une part au fait que « la langue française dispose d'une morphologie complexe » (Jaffré, 2005), de l'autre part, la langue française se distingue des autres langues par « une particularité [qui] vient d'une asymétrie entre la morphologie de l'oral et celle de l'écrit » (Jaffré, 2005). Ceci dit, la majorité des marques à noter à l'écrit, n'ont pas de correspondants à l'oral. On les qualifie souvent de marques silencieuses ou muettes. À l'oral, le pluriel n'est indiqué dans le groupe nominal qu'à travers les déterminants (LE /LES /UN /DES /CE /CES...) et dans le groupe verbal essentiellement par les auxiliaires (A /ONT /EST /SONT) (Totereau, 1999). En revanche, à l'écrit, le pluriel est noté systématiquement. Dans le groupe nominal (DÉTERMINANTS / NOMS / ADJECTIFS) au même titre que dans le groupe verbal (AUXILIAIRES/VERBES). Observons l'exemple suivant :

¹ La dérivation à base verbale, sémantique étant partiellement abordée par les différents programmes de français en Algérie.

	singulier	pluriel
oral	[lapətɪtpulʁuspikɔʁ]	[lepətɪtpulʁuspikɔʁ]
écrit	La petite poule rousse picore	Les petites poules rousses picorent

À ceci, s'ajoute le problème de l'homophonie qui peut complexifier la tâche aux scripteurs. Ainsi, confondre à / a, et/est mais aussi par/part et vent/vont est très fréquent dans les écrits des apprenants. Ces exemples illustrent, par ailleurs, la dimension sémiographique signalée précédemment ainsi que l'aspect « sémanticovisuel » de l'orthographe française.

De tout ce qui précède, il apparaît que la construction du savoir orthographe est un processus de longue haleine, nécessitant la mise en place de continuums didactiques passant de la situation d'enseignement à la situation d'apprentissage. Ainsi, l'amélioration de la réussite en orthographe (lexicale et/ou grammaticale) doit s'inspirer des approches impliquant la (re)construction des raisonnements orthographiques par le biais de l'observation, de l'interrogation, de l'objectivation de l'erreur orthographique, de la verbalisation. Le travail collaboratif en classe constitue un excellent moment de confrontation des raisonnements que les apprenants mettent en œuvre. Les raisonnements pertinents mettent en œuvre correctement différentes procédures cognitives en relation avec l'aspect phonographique, sémantique et morphosyntaxique. Nous passons en revue ces différentes procédures.

4 Procédures mises en œuvre en morphographie

Comme notre travail de recherche s'intéresse à l'orthographe des accords, nous avons jugé utile de présenter les différentes procédures cognitives que les (apprentis) scripteurs mettent en œuvre pour inscrire les différentes marques relevant de la morphographie¹.

a. La Procédure Phonographique

La procédure phonographique demeure la procédure la plus évidente pour écrire en français. L'apprenant représente graphiquement les différents phonèmes que compte la langue française. En effet, l'apprenant algérien, non natif, commence tout d'abord par découvrir l'alphabet latin, très éloigné de l'alphabet de l'arabe. Il passe par la suite à la découverte des nouveaux sons et leurs correspondants graphiques. L'apprenti scripteur se heurte donc, dès les premiers moments d'apprentissage à l'instabilité des règles de conversion phonographique. Ainsi, afin de bien orthographier nombreux mots qui *échappent* aux règles de conversion graphique, l'apprenant doit s'appuyer sur sa mémoire visuelle pour garder une image du mot. C'est pourquoi la présente procédure est également dite phonologographique (Cogis, 2005 : 87).

Toutefois, le principe morphologique, avec les dimensions qu'il recouvre, exige de recourir à d'autres procédures en relation directe avec ledit principe. Il s'agit des procédures morphosémantique et morphosyntaxique.

b. La Procédure Morphosémantique

L'orthographe du français n'étant pas uniquement la représentation graphique de phonèmes, elle note également du sens. Ainsi, l'apprenant algérien commence dès les premières séances à se familiariser avec le système de notation du genre et du nombre. Il découvre par là même la dimension sémiographique du système, très apparente en français mais relativement absente dans l'écriture de l'arabe.

¹ Pour ce faire, nous nous appuyons sur la description de Cogis (2005).

Cependant, ce type de raisonnement est parfois source d'erreurs. L'échec concerne aussi bien les apprenants natifs que les apprenants non natifs. Ainsi, nombreux sont les apprenants qui font suivre LA CLASSE d'un S car -disent-ils- dans la classe il y a plusieurs élèves.

Ce raisonnement peut induire davantage l'apprenant non natif en erreur. Ce dernier recourt, en effet, dans la plupart du temps à sa L1 pour inscrire le genre de nombreux mots, notamment inconnus.

MA LOGEMENT se trouve à côté *DE LA NOUVELLE COMMISSARIAT*, écrit un lycéen.

L'exemple démontre que l'erreur induite par ce raisonnement affecte d'autres mots (déterminant/adjectifs ...)

Ces erreurs ont également pour origine le parler algérien qui, dans bien de cas, garde les mots français tels qu'ils sont avec des réalisations phoniques normées. Toutefois, leurs genres n'en demeurent pas identiques. Citons par exemple LOGEMENT/APPARTEMENT /ESTOMAC/ RECTORAT / COMMISSARIAT¹ ... Ainsi, en se référant aux usages quotidiens, des erreurs apparaissent dans les écrits des apprenants.

Notons que ces erreurs peuvent être relevées même auprès de scripteurs adultes experts dans des situations bien déterminées, face à un mot inconnu par exemple.

c. La Procédure Morphosyntaxique

Pour inscrire les différentes marques morphologiques, l'apprenant doit être en mesure d'établir ou de rétablir les relations morphosyntaxiques à l'intérieur des énoncés. Toutefois, l'identification correcte desdites relations passe obligatoirement par la capacité de l'apprenant de catégoriser la nature du mot. L'analyse syntaxique que l'apprenant est appelé à effectuer en dépendra grandement.

Cette procédure est la procédure la plus délicate à installer vu qu'elle se rapporte aux innombrables règles grammaticales avec les exceptions qu'elles peuvent compter. De plus, l'éloignement du sujet, les diverses natures de ce dernier, la présence de pronom rupteur, les mots possédant différentes catégories grammaticales ...constituent également des obstacles dans le processus d'acquisition de cette procédure qui demeure très précaire même après une dizaine d'années d'apprentissage du français.

¹ Ils sont pris comme tels parfois même par les *francisants* qui, visiblement, sont influencés par les usages sociaux du français.

Ainsi, l'inactivation de ces trois procédures notamment la procédure morphosémantique et morphosyntaxique en morphographie flexionnelle nominale et verbale est à l'origine de la majorité des erreurs produites par les apprenants.

Partant, afin de mieux éclairer l'échec en orthographe et ses origines, nous avons estimé qu'il est indispensable de consacrer une partie à l'erreur et les outils permettant sa détection.

5 L'erreur orthographique

Nous évoquerons dans un premier temps le statut de l'erreur, notamment orthographique, en classe de langue. Nous essaierons par la suite de faire le point sur les types d'erreurs les plus fréquents parmi les publics natifs et non natifs. Par ailleurs, traiter de l'erreur en orthographe exige d'aborder leur classification, dans le cadre de typologies de recensement des erreurs orthographiques. Enfin, dans le but de mieux comprendre les erreurs que produisent nos apprenants, nous avons jugé utile de chercher leurs éventuelles causes et origines.

5.1 Statut de l'erreur

D'un milieu à un autre, l'erreur change de statut. Objet de défi, de jeux divers, occasion de dépassement de soi en milieu informel, source de motivation poussant l'apprenant à essayer à maintes reprises afin d'apprendre quelque chose de nouveau... elle devient *source d'angoisse et de stress* en milieu formel c'est-à-dire à l'École où l'apprenant la ressent plutôt comme *tare*, donc source de blocage (Astolfi, 1997 :7).

En positivant l'erreur, tout en ambitionnant de l'éradiquer, les modèles constructivistes suggèrent de « laisser apparaître les erreurs voire même les provoquer parfois si l'on veut réussir à les mieux traiter » (Astolfi, 1997 : 15). Chaque erreur constitue un moment d'apprentissage, c'est le signe, l'indicateur d'obstacles et de dysfonctionnements dans le processus d'apprentissage. Dès lors, elle constitue un « indicateur des tâches intellectuelles que résolvent les élèves et des obstacles auxquels s'affronte leur pensée pour les résoudre » (Astolfi, 1997 : 19). En d'autres termes, l'erreur est le reflet de « l'inachèvement fondamental de la connaissance » (Bachelard, cité Ducard, Jaffré, Honvault 1999 : 214).

En classe de langue, il faut tout d'abord substituer le terme *faute* par celui d'erreur. Le premier étant de connotation religieuse en rapport avec le pêché. Le second étant en relation avec le verbe ERRER c'est-à-dire prendre un mauvais chemin (Sautot, 2002 : 56). Cette rupture-enchaîne l'auteur-peut contribuer grandement à l'installation d'un climat favorable aux apprentissages¹. L'erreur doit au bout du compte avoir comme synonyme *la variation*. Cette dernière permettrait de faire de l'erreur un moment d'apprentissage c'est-à-dire-l'aborder de manière constructiviste (Sautot, 2002 : 57).

Relativement à l'orthographe (ensemble de règles que tout scripteur doit obligatoirement maîtriser afin de communiquer par écrit) toute production n'appliquant pas ces règles constitue un écart par rapport au système, ou tout simplement *une erreur*. Est donc considérée comme erreur tout manquement à la norme. Ainsi, toute graphie conforme au système mais éloignée de la norme est considérée comme *faute* (Ducard, Jaffré, 1995 : 45).

Ces auteurs soulignent également que les erreurs relevées en écriture portent dans leur ensemble sur la formalisation-conceptualisation écrites. Ainsi, des correspondances phonies-graphies à la mauvaise interprétation du message (règles induisant substitution, ajout de marques non normées, les écarts se multiplient et ne se ressemblent pas. Toutes les *variations* portent donc ou bien sur la forme ou bien sur le sens ou encore les deux à la fois. En orthographe grammaticale, le poids de la dimension sémantique demeure très important. En classe de langue et notamment en orthographe, le maître doit partir du fait que « si l'on n'a pas commis d'erreurs en apprenant c'est une erreur de croire qu'on a appris » ou tout simplement « si l'on n'apprend pas à échouer, on échoue à apprendre » (Charmeux, 2012). L'objectif est de lever tout sentiment de honte ou de culpabilité envers l'erreur. L'apprenant débutant ou en situation avancé doit être encouragé à partager ses erreurs, ses raisonnements car « accepter de se tromper c'est prendre le risque de dépasser ce que l'on sait déjà pour tenter de mieux savoir » (Connac, 2012). Dès lors, l'erreur n'est pas synonyme d'échec, au contraire elle peut être l'occasion pour mieux réussir.

¹ En milieu universitaire, la substitution aurait un sens, les étudiants maîtrisant le sens de l'un et de l'autre mot, la rupture symbolique dont parle Sautot pourrait bel et bien avoir lieu voire même être profitable aux étudiants. À l'inverse, cette substitution n'aurait aucun effet sur les apprenants de niveau débutant, car ne maîtrisant pas encore la charge et la portée sémantique des mots.

C'est dans cette perspective psychologique mais aussi didactique que l'erreur doit être vécue en classe de langue. Dans cette optique, l'erreur est une preuve d'apprentissage, c'est une trace de rapprochement entre les représentations de l'apprenant et la réalité linguistique, entre ses propres conceptions des normes et des normes elles-mêmes. En situation didactique, cet *approximationnalisme* doit être conjugué avec la logique de vérification et de rectification (Ducard, Jaffré, 1995 : 217).

Partant de là, le discours que doit tenir tout enseignant se souciant d'améliorer la réussite des apprenants, notamment en orthographe, doit être à la fois convaincant de la nécessité d'avoir une très bonne maîtrise de l'orthographe tout en veillant à dédramatiser l'erreur. Le présent projet participant à la formation de futurs maîtres doit obligatoirement partir de cette réalité.

Ainsi, tout enseignant en charge d'un tel projet doit veiller à déculpabiliser l'erreur, à en faire plutôt un moment d'apprentissage, un prétexte même, un lieu d'échange et de débat constructif. Faire des erreurs c'est être en mesure de connaître ses propres lacunes afin de les corriger. Faire des erreurs c'est avoir plusieurs occasions de maîtriser convenablement la norme afin de pouvoir l'enseigner à bon escient. Enfin, dans le cas de notre public, en l'occurrence étudiants universitaires futurs maîtres de langue, faire des erreurs afin de pouvoir aider ses apprenants dans un futur proche. Le droit à l'erreur étant toujours garanti aussi bien à l'école qu'à l'université. L'erreur passe au statut de faute au moment d'enseigner et non pas au moment d'apprendre.

5.2 L'erreur orthographique en milieu endolingue / exolingue

Une étude comparative des différents types d'erreurs orthographiques, ciblant les publics natifs et non natifs, a démontré que les erreurs diffèrent d'un public à un autre. En effet, les erreurs de type phonétique caractérisent plutôt le milieu exolingue, là où le français est langue étrangère. En milieu endolingue, c'est-à-dire là où le français est langue maternelle, les apprenants ont tendance à commettre des erreurs relevant plutôt de l'orthographe grammaticale (Katoozian, 2013).

Ainsi, les difficultés de la langue française, du fonctionnement de son système d'écriture se font sentir parmi les apprenants des deux milieux avec des nuances en rapport avec le statut de la langue française. La persistance des erreurs phonétiques chez les publics de FLE s'explique par le caractère étranger du code, de son alphabet, du code oral comptant des sons inexistantes en L1 tel que l'arabe par exemple¹.

Dans un milieu arabophone, Ghellai (1997) a mené une enquête orthographique se basant sur la dictée traditionnelle et l'analyse de productions écrites. Il a pu constater que les erreurs à dominante phonétique caractérisent la plupart des copies des étudiants libyens. En Algérie, Amokrane (2006), quant à elle fait le même constat. En effet, les erreurs à dominante phonétique sont omniprésentes chez les étudiants algériens. Ainsi nombreuses erreurs sont relevées "pricis" ou "pressée" pour précis; "attentian" ou "attontion" pour attention; "boucoup" ou "beaucaup" pour beaucoup; "eupheri" ou "auphorie" pour euphorie; "heureure" ou "aurore" pour horreur; "initile" ou "unutil" pour inutile; "pintain" ou "panten" pour pantin. Ces erreurs confirment ainsi que les difficultés d'ordre phonique, se manifestant par une méconnaissance des phonèmes, entraîne systématiquement des erreurs d'ordre graphique (Amokrane, 2011).

La persistance de ces erreurs sur des dictées, des copies ou des rédactions a poussé Amokrane (2011) à avancer « qu'il s'agit d'erreurs de compétence et non pas d'erreurs de performance ». Les graphies non normées produites par la population de Amokrane a également pour origine une difficulté intrinsèque propre à l'orthographe du français, à savoir la présence de phonèmes transcrits par plusieurs graphèmes à la fois ou inversement, les graphèmes pouvant transcrire nombreux phonèmes.

¹ Voir Système d'écriture français vs Système d'écriture arabe p.19

Toutefois, il est à noter que ces erreurs sont également relevées auprès des publics natifs. Prenons l'exemple de la représentation des allographes en rapport avec la transcription du /s/, du /E/,/ã/ /o/... (Amokrane, 2011 ; Lucci, Millet, 1994). Le reste des erreurs relevées par Amokrane concerne également les apprenants natifs à l'instar de l'omission des différents signes diacritiques.

En s'intéressant aux étudiants iraniens, Katoozian (2013) fait presque le même constat avec de légères nuances, en relation avec le type de difficultés les plus en vue. En effet, à côté des erreurs phonétiques, les iraniens ont des difficultés à reconnaître les mots en tant qu'unités lexicales « *mes ses sair* » pour « *nécessaires* ». Notons que ce type d'erreur a été relevé également auprès des étudiants faisant l'objet de nos différentes enquêtes¹ avec parfois des répercussions sur l'information grammaticale à noter².

Ceci dit, outre ces difficultés, les étudiants non natifs -du moins arabophones- éprouvent également des difficultés d'ordre grammatical. Ainsi, en plus des difficultés mentionnées un peu plus haut, les difficultés grammaticales semblent très fréquentes parmi les étudiants non natifs à l'instar de leurs homologues natifs qui, soulignons-le, semblent dominer le mieux les difficultés phonétiques, ou lexicales.

En effet, les enquêtes menées par Manesse et Cogis (2007) et une vingtaine d'années auparavant par Chervel et Manesse (1989) démontrent que les erreurs les plus fréquentes parmi les élèves français sont d'ordre grammaticale ; la catégorie grammaticale n'est pas représentée ou est mal représentée : problèmes d'accord en genre et en nombre, de fautes de singulier et de pluriel, ou d'erreurs dans la conjugaison verbale (« *s'enfonce* » pour « *s'enfoncent* »...). D'autres enquêtes menées dans le même contexte natif, au Canada (Roberge, cité par Katoozian, 2013) relèvent le même constat. Les canadiens, ayant le français comme langue maternelle, commettent plus de fautes grammaticales que les autres types d'erreurs.

¹ Enquête de 2007 menée auprès des étudiants du département de français, en fin de cycle (université de Batna), ainsi que les deux enquêtes menées dans le cadre du présent travail de recherche, auprès des étudiants de première année du département de français à l'université de Guelma.

² Ce type d'erreur sera largement discuté lors de l'exposé des performances réalisées en (pré)enquête. Il convient de préciser ici qu'en s'intéressant à l'orthographe des accords, les enquêtes que nous avons menées constituent l'une des premières recherches s'intéressant à ce type de pratique chez les étudiants algériens voire arabophones. La seule enquête d'envergure menée jusqu'ici en Algérie s'est intéressée uniquement aux erreurs plutôt lexicales. La notre est orientée exclusivement vers la seule gestion des connaissances grammaticales (orthographe grammaticale). Ainsi, nous essaierons de contribuer à l'éclairage des pratiques orthographiques des étudiants algériens afin de compléter le profil déjà établi par Amokrane.

En guise de résumé, nous avançons que les erreurs grammaticales caractérisent les deux milieux, les autres types d'erreurs -notamment phonétiques- concernent plutôt les publics non natifs. Cependant, nous adhérons au constat fait par Katoozian (2013) avançant qu' « il semble qu'il n'existe pas d'erreurs orthographiques essentiellement spécifiques au FLE. C'est dans leur pourcentage que certains types d'erreurs d'orthographe deviennent plus importants pour ce secteur ».

5.3 Typologie des erreurs orthographiques

La grille typologique des erreurs permet de mettre en relation voire même de rattacher les erreurs (par type) aux différents principes de fonctionnement du système (Catach, 1980 :287). Catach précise, par ailleurs, que l'objectif de la grille n'étant pas la juxtaposition d'erreurs à sanctionner ou à noter mais elle représente plutôt un outil permettant, dans un premier temps, à l'enseignant d'identifier les dysfonctionnements, de mesurer les progrès, d'adapter l'action pédagogique et didactique aux besoins recensés.

La grille typologique des erreurs permet également à l'apprenant de repérer ses propres erreurs, d'identifier leurs natures. Ces deux opérations auront pour conséquence logique la rectification de l'erreur (Sautot, 2002 : 128). La grille constitue ainsi un excellent outil permettant à l'apprenant d'observer les différentes erreurs, leur correction aussi. Dès lors, « il s'agira tout autant d'une observation dirigée et raisonnée des problèmes orthographiques que d'un travail systématique d'organisation et de mise en mémoire des formes à retenir » (Ducard, Jaffré, Honvault, 1999 : 221).

Notons qu'avant son exploitation effective par l'apprenant, la grille, outil d'apprentissage, est au moment de son élaboration collective, avec ou sans concertation avec le maître, objet d'apprentissage. L'apprenant commence à apprendre comment nommer les types des erreurs rencontrées, les classer. L'objectif étant de construire une grille dont toutes les entrées sont parfaitement assimilées par l'ensemble des apprenants. Dans cette optique, la grille s'avère être « un outil de référence pour l'activité métalinguistique ». (Ducard, Jaffré, Honvault, 1999 : 220).

De ce fait, classer les erreurs par nature et par type, être en mesure de les structurer et de les nommer « c'est être en mesure de structurer la variation, et structurer la variation c'est structurer le système orthographique » (Sautot, 2002 : 129). Ceci dit, la grille typologique des erreurs reflète le fonctionnement du plurisystème orthographique français ou du moins une partie, un sous-système. Par le tri et le classement, l'apprenant apprend à conceptualiser les différents principes qui régissent l'orthographe, « c'est cette conceptualisation qui fait fréquemment défaut quand l'enfant doit raisonner sur la substance graphique pour trouver et rectifier ses erreurs » (Sautot, 2002 : 133). La grille typologique des erreurs peut donc constituer une aide à l'expression des différents raisonnements, de leur éventuelle régulation.

Le moment de construction de la grille, qui peut s'étaler sur quelques semaines selon le niveau des apprenants, peut constituer *une excellente source d'information pour les enseignants*, révélant ainsi l'état réelle des compétences des apprenants, leurs difficultés. Ainsi, la grille à négocier, élaborer ou proposer est en relation avec les besoins et objectifs de la formation. Partant de là, dans un souci d'efficacité, la grille se limitera aux seuls problèmes relevés auprès des apprenants. Ainsi, partir des besoins réels des apprenants est source de motivation collective majeure.

Au moment de la construction de la grille, l'apprenant passe d'une attitude d'observation du corpus à une attitude plus active voire même constructiviste, prévisible au travers le tri, le classement, la catégorisation mais aussi l'autocorrection ultérieure. L'enjeu est donc d'entraîner l'apprenant dans une dynamique de construction réflexive du savoir orthographe. Dans une telle démarche, la grille est à la fois outil et référent (Sautot, 2002 : 130) ; outil d'autoévaluation/autocorrection et référent renvoyant à des réalités linguistiques que tout apprenant doit maîtriser.

Par ailleurs, la typologie des apprenants peut avoir comme point de départ les différentes difficultés constatées en production écrite, à travers des dictées ou des exercices appropriés. L'objectif étant de collecter un ensemble hétérogène de fautes –corpus- que les apprenants doivent organiser, structurer, trier, classer ... Une fois maîtrisé, le contenu de n'importe quelle typologie peut faire l'objet de réaménagements de la part des apprenants. Chaque apprenant peut avoir sa propre grille d'autocorrection à exploiter même en dehors de la classe.

Il est à noter que la grille de l'enseignant peut être totalement différente de celle des apprenants. Dans le cas de la présente recherche, notre grille d'évaluation est totalement différente de la grille élaborée par les étudiants, à partir de différents exercices. La notre nous a permis de recenser les difficultés afin de mieux les traiter en classe, celle des apprenants, leur permet de nommer, situer, corriger leurs propres erreurs.

Ainsi, outre sa fonction formative, la grille typologique des erreurs s'avère incontournable en évaluation de la maîtrise orthographique. Elle permet à l'enseignant de procéder aux évaluations diagnostiques des performances de ses apprenants, de façon individuelle ou collective, dans le but de « tracer des profils d'élèves en fonction des types d'erreurs les plus remarqués et orienter en conséquences son action pédagogique ». (Ducard, Jaffré, Honvault, 1999 : 227)

Ces propos tracent le cheminement du dispositif de remédiation à expérimenter afin d'améliorer la réussite des apprenants en orthographe grammaticale. La grille nous permettant ainsi de recenser les erreurs afin de tracer les différentes carences, et par là même les différents profils orthographiques des futurs enseignants.

Notre typologie s'inspirant de celle de Catach présente les erreurs de manière basique et fondamentale, claire et explicite. Elle est adaptée aux seuls problèmes relevés auprès des étudiants de première année, au département de français. Ainsi, l'entrée des morphogrammes grammaticaux nous a permis d'éclairer l'échec des apprenants en matière des accords que tout futur enseignant doit obligatoirement maîtriser, à savoir l'accord des noms, des adjectifs, des verbes et des participes passés.

De ce fait, notre grille riche, variée et ciblée récupère toutes les entrées que contiennent la majorité des grilles représentant le premier niveau des accords, sans oublier le problème des homophones grammaticaux. La grille élaborée pour évaluer les compétences des futurs maîtres sera présentée un peu plus loin.¹

¹ Cf. La grille typologique des erreurs orthographiques p.133

5.4 Origine des erreurs orthographiques

La réussite en orthographe suppose avant tout la présence d'une conscience de son utilité, de son rôle dans l'écrit. En lecture ou en écriture, une bonne orthographe aiderait à déterminer ou transmettre correctement et convenablement le sens désiré, une mauvaise le dégraderait considérablement. C'est en étant conscient de la nécessité d'un minimum de correction orthographique que tout scripteur apprend à se surveiller au moment d'écriture, à assainir son écrit. La vigilance orthographique représente ainsi l'autre condition incontournable pour réussir en orthographe.

Toutefois, l'échec en orthographe n'est pas toujours dû à l'absence de l'une ou l'autre condition, mais il peut avoir pour origine d'autres facteurs. En effet, les erreurs commises en orthographe peuvent être classées en deux grands ensembles. Le premier étant inhérent au système, le second étant inhérent au processus d'acquisition de la norme. Nous commençons tout d'abord par décrire les difficultés engendrés par le système.

La complexité du système d'écriture français peut engendrer des difficultés sur plusieurs niveaux, phonographique et/ou morphographique. Ainsi, la complexité du système peut expliquer et justifier de nombreuses erreurs relevées auprès des apprenants du français, notamment de FLE.

Rappelons que le principe phonographique constitue le principe de base de toutes les langues alphabétiques. La correspondance sons/graphies en constitue l'essence même de ces systèmes. En français, ce principe est concurrencé par le principe sémiographique qui se base essentiellement sur la morphographie, demeurant ainsi, quant à lui, essentiel voire incontournable. Dès lors, l'écart à l'un ou l'autre principe engendre des erreurs.

En effet, l'instabilité du système de conversion phonographique est source de difficultés majeures notamment pour les apprenants non natifs. Le caractère non biunivoque impose à l'apprenant une variété de graphies notant le même son et inversement la même graphie qui peut noter nombreux sons. Trasser*, passer*, stilo* , trouce*... et nombreux autres exemples illustrant la difficulté des apprenants d'opérer des choix normés.

La morphographie du français peut également être source génératrice d'erreurs. La majorité des marques morphographiques (flexions) sont muettes. Marquer le genre et/ou le nombre s'avère une tâche compliquée notamment aux débuts des apprentissages et pas uniquement ... De plus, le caractère homophone des finales notamment en /ɛ/ est également source d'erreurs. Nombreux sont les apprenants, même universitaires, qui hésitent toujours entre les graphies É/ÉE/AI(EN)T/ ER ...

Jaffré (2010) souligne, toutefois, que les erreurs qui se répètent « peuvent trahir certains dysfonctionnements de la norme orthographique ». Ainsi, nombreux sont les scripteurs qui écrivent il RÉSOUD* du verbe RÉSOUDRE au lieu de la finale correcte RÉSOUT alors que d'autres formes normées ne contredisent pas la variation mais plutôt la *norme* : il PREND écrit-on et non il PRENT*.

Ce premier niveau de difficultés (inhérentes à la complexité du système) peut également avoir des répercussions sur le second (inhérent au scripteur). En effet, une mauvaise discrimination auditive peut affecter la notation des finales relevant des différentes flexions. Cependant, ce type d'erreurs est imputable plutôt au sujet apprenant et relèverait plutôt du second niveau. Écrire PATÉRNÉTÉ* au lieu de PATERNITÉ, PIRE au lieu de PURE ... Ces erreurs - principalement dues à l'absence de ces voyelles en langue arabe- sont le signe de la fragilité de la compétence de conversion phonographique, sous son aspect stable.

Notons que ces erreurs peuvent persister jusqu'à un stade relativement avancé des apprentissages. Ainsi, nombreux sont les étudiants universitaires qui écrivent FRATÉRNÉTÉ* au lieu de FRATERNITÉ, RÉUNÉ* au lieu de RÉUNI¹ ... ces erreurs s'expliquent par le fait que ces sujets ne font que rapprocher la graphie de leurs propres réalisations phoniques, non normées. La mauvaise discrimination auditive et par là même la transcription non normée des phonèmes peut même se répercuter sur les différentes flexions à noter. Reprenons l'exemple du verbe RÉUNIR, l'apprenant produisant la forme RÉUNÉ* a non seulement substitué un phonème par un autre phonème, un graphème par un autre graphème, mais aussi une finale normée par une autre non normée.

¹ Ces erreurs de type phonétique caractérisent le milieu exolingue, voir un peu plus haut L'erreur orthographique en flm et en fle.

En recadrant cette erreur dans le contexte où elle a été relevée, en l'occurrence dans des dictées d'universitaires, une question se manifeste. Quelques erreurs sont-elles toujours dues à la complexité du système ou plutôt au manque et à la fragilité des connaissances des apprenants ?

En s'inscrivant à l'université, l'apprenant algérien cumule déjà une dizaine d'années d'apprentissage du français. Les règles de conversion phonographiques sont donc supposées suffisamment acquises notamment sous leur forme stable. Sur le plan morphographique, l'apprenant est censé maîtriser *toutes* les règles d'accords ; accord des noms, des adjectifs, des verbes et participes passés. Partant de là, maîtriser une règle suppose d'être en mesure de l'appliquer. Ainsi, l'erreur peut avoir pour origine la méconnaissance de la règle (connaissances déclaratives) ou sa mise en œuvre (connaissances procédurales). Toutefois, nombreux apprenants connaissant la majorité des règles mais ne parviennent toujours pas à réussir les accords. Les connaissances procédurales n'étant pas encore installées et suffisamment opérationnelles. En interrogeant quelques apprenants à propos de leurs propres fautes, nous avons pu observer que, dans la majorité des cas, les apprenants connaissent parfaitement les règles avec parfois toutes les exceptions qu'elles peuvent compter.

Cependant, l'erreur n'est pas uniquement la conséquence de l'absence de connaissances déclaratives et/ou procédurales. Elle peut être due également à l'absence ou à l'inactivation de procédures cognitives que l'apprenant doit mettre en œuvre. Le savoir procédural en dépend d'ailleurs énormément. Ce savoir procédural s'appuie sur des procédures cognitives que l'apprenant doit obligatoirement maîtriser et mettre en œuvre au moment d'écrire. Danièle Cogis (2005) en recense trois¹. La première étant en relation directe avec le principe dominant le système de transcription français. Il s'agit de la procédure logophonographique. La deuxième et troisième se rapportent au principe morphologique. Il s'agit de la procédure morphosémantique et morphosyntaxique.

Ainsi, l'erreur orthographique peut être due à l'absence de l'une ou l'autre procédure (notamment aux débuts des apprentissages). Elle peut également survenir suite à l'inactivation desdites procédures ou encore à l'activation inappropriée de l'une à la place de l'autre.

¹ Voir un peu plus haut Procédures mises en œuvre en morphographie p.70

L'erreur peut donc se manifester suite au recours à une seule et unique procédure. Ainsi, en notant systématiquement ce qu'il écoute, l'apprenant finit par se passer de marquer les différents accords. En procédant par analogie, en recourant à une image d'un mot ou partie de mot déjà mémorisé, l'apprenant peut produire des graphies non normées (MIN* au lieu de MAIN car l'apprenant récupère l'image du mot FIN).

La deuxième procédure est dite morphosémantique. On agit sur des graphies qui ont un sens, qui véhiculent du sens. Les différentes flexions sont pourvues de sens aussi bien que les mots dont elles sont censés s'y ajouter. Le recours à cette procédure explique l'ajout non normé de la marque du pluriel dans *de la nourritures* par exemple ou encore *aller à l'écoles*. Les apprenants qui produisent ces erreurs ont certainement leurs propres raisons et raisonnements : à l'école il y a une centaine d'élèves, une dizaine d'enseignants et de fonctionnaires, et la nourriture suppose plusieurs aliments ... Ce type de raisonnement peut être également à l'origine de nombreuses variations relevées auprès d'adultes experts. Ainsi, nombreux sont les scripteurs qui préfèrent rentrer à *pieds* et non rentrer à *ped*, l'être humain disposant de deux et non d'un seul pied.

Ceci dit, l'activation du raisonnement sémantique a empêché le recours au raisonnement approprié, en l'occurrence morphosyntaxique. Toutefois, ce raisonnement doit être dans la plupart des cas régulé par les autres raisonnements, notamment morphosyntaxique. Dans bien de cas, le scripteur doit obligatoirement associer la procédure morphosyntaxique. Cette dernière suppose tout d'abord l'existence de la conscience morphosyntaxique ; conscience des relations que chaque mot peut entretenir avec les autres dans un énoncé donné. Ne pas en être conscient conduit directement à l'échec systématique. La conscience, comme signalé plus haut, demeure la clé de la réussite en orthographe.

L'hésitation sur les finales homophoniques, dont il était question un peu plus haut, est due à l'absence de l'analyse morphosyntaxique ou à son inactivation suite à des contraintes scripturales. Ainsi, une simple analyse morphosyntaxique conduirait l'apprenant à réussir la finale du verbe devant se mettre à l'infinitif car précédé d'un autre verbe conjugué, à le distinguer ainsi d'un verbe conjugué à l'imparfait ou d'un participe passé.

Il est à souligner que l'analyse morphosyntaxique suppose tout d'abord l'identification des différentes catégories grammaticales des mots et leur caractère variable ou non variable. En effet, afin de procéder à la (re)construction des relations que chacun des mots entretient avec d'autres mots dans un énoncé donné, l'apprenant doit être en mesure de distinguer la catégorie des mots nécessitant des accords particuliers des autres mots, invariables. Si l'item n'est pas reconnu comme variable, l'apprenant ne procédera pas tout simplement à son accord. C'est donc à travers cette analyse que l'apprenant peut être en mesure de procéder aux différents accords sujets/verbes, accord des noms, des adjectifs et des participes passés.

En outre, dans nombreux cas, l'apprenant parvient à activer une procédure sans parvenir à déterminer les « conditions restrictives qui devraient conduire à une gestion contrôlée » (Fayol, Largy, 1992). Ainsi, la présence d'un pronom écran peut induire l'apprenant à produire des graphies non normées. Examinons l'exemple suivant :

*Il les reneignes**. L'apprenant réussit à activer la bonne procédure sans pour autant parvenir à catégoriser correctement l'item nécessitant l'accord, le verbe est donc assimilé à un nom.

Notons enfin que l'apprenant peut disposer de toutes ces procédures mais, faute de vigilance ou suite à d'autres contraintes, la procédure la plus appropriée n'est pas activée. Dans une chaîne cumulant difficultés lexicales et grammaticales, l'apprenant s'intéresserait plutôt à l'une au lieu de l'autre. Dans la plupart des cas, il essaierait de transcrire correctement la partie lexicale du mot, ce qui l'empêcherait de procéder aux différents accords. Au demeurant, en situation d'écriture, nombreuses seraient les contraintes empêchant le scripteur (novice ou expert) de procéder aux différents accords. La tâche d'écriture étant une tâche complexe, l'apprenant s'intéresserait plus aux autres niveaux (notamment conceptuels) que de l'orthographe.

6 Évaluation de l'orthographe

La première partie du présent travail a pour objectifs de connaître les pratiques orthographiques des étudiants du département de français en orthographe grammaticale, cerner et comprendre l'échec, relever les erreurs les plus récurrentes¹.

Dès lors, nombreux sont les outils qui permettent de parvenir à de tels objectifs. À commencer par l'analyse des écrits (in)formels des étudiants (productions écrites individuelles ou collectives réalisées en classe ou en dehors de la classe, copies d'examens, prise de notes, brouillons, dictées ...). Tous ces procédés permettent de recenser les erreurs, les catégoriser, calculer les performances.

De cette liste de possibilités, nous avons opté pour la dictée. En effet, nous avons décidé de mener nos enquêtes mais aussi les prétests et post-tests en s'appuyant sur la dictée comme exercice de recensement des erreurs essentiellement pour deux raisons. La première est en relation avec la complexité de l'activité d'écriture, la seconde demeure l'efficacité de la dictée.

a. La complexité de l'activité d'écriture

Nous avons pu constater précédemment² que l'activité d'écriture est un processus très complexe nécessitant la mobilisation d'énormes ressources cognitives pour réaliser différentes opérations parallèles : recherches d'idées, construction de réseaux de sens (regroupement d'idées), hiérarchisation d'idées, élaboration du plan, construction des phrases ...en plus de l'écriture elle-même qui doit répondre à des règles bien déterminées.

Ainsi, l'exposé relatif à la compétence scripturale nous a permis d'observer, par ailleurs, que l'écriture nécessite la mobilisation d'énormes ressources attentionnelles où la gestion de l'orthographe est le plus souvent marginale et ne s'effectue que dans un second plan, notamment chez les apprenants débutants ou dans la majorité des cas ceux qui ne disposent pas encore d'automatismes. Ces derniers soulignons-le ne sont d'ailleurs présents que chez l'adulte expert.

¹ Évaluer l'orthographe des étudiants sera abordé avec plus de détail dans la partie consacrée à la méthodologie.

² Voir dans ce chapitre *La compétence scripturale : aspects cognitifs et didactiques* p.50

En d'autres termes, réaliser toutes ces opérations de façon parallèle influence certainement, entre autres, la gestion des connaissances orthographiques. C'est pourquoi nous avons décidé d'opter pour la dictée.

b. L'efficacité de la dictée

Prenant acte de ces différentes réalités, nous avons opté pour l'exercice de la dictée, seule capable, à nos yeux, de garantir une gestion exclusive des connaissances orthographiques. Cet exercice garantit donc l'orientation, la mobilisation de l'attention vers le seul critère souvent marginalisé dans les productions de texte, à savoir la correction orthographique.

De plus, nos premiers objectifs, tels que mentionnés un peu plus haut, visent d'évaluer la compétence/performance des étudiants. À ce propos, Cogis et Manesse (2007 : 43) affirment que la « la dictée ne peut être considérée comme un moment d'apprentissage de l'orthographe qu'à certaines conditions. Elle est d'abord et avant tout un moment d'évaluation des compétences en orthographe ». Dans le même ordre d'idées, Jaffré (2004) avance que « la dictée est un bon outil d'évaluation mais elle ne permet pas vraiment d'apprendre l'orthographe ».

Ainsi, la dictée traditionnelle ne permet pas l'apprentissage et l'acquisition de l'orthographe mais plutôt son évaluation. Sous dictée, l'apprenant n'a pas à gérer différentes opérations parallèles, de surcroît complexes, mais plutôt une seule et unique composante, à savoir l'orthographe. En définitive, le recours à la dictée traditionnelle est à visée informative (outil d'évaluation) et non formative (apprentissage de l'orthographe).

De plus, la dictée recèle un côté ludique qui faciliterait l'évaluation. À ce propos Lenoble-Pinson (2005 :5) avance qu'« au delà du plaisir du jeu, la dictée permet d'évaluer la compétence orthographique de chacun de nous ».

Mais au-delà du jeu, la dictée s'avère efficace. Ainsi, comme le dispositif de remédiation que nous comptons mettre en place aborde l'enseignement de l'orthographe de manière explicite, les activités afférentes sont autonomes et décrochées, l'évaluation sera de même. Sautot (2002 : 156) avance que « si l'apprentissage orthographique est une activité autonome et décrochée, l'évaluation sera elle-même autonome (...) dans ce cas la dictée apparaît être la modalité d'évaluation de l'orthographe la plus adaptée et la plus simple ».

Outre cela, la dictée dispose toujours d'un pouvoir symbolique lié aux représentations qui se sont toujours collées à l'orthographe et faisant de sorte qu'on ne peut pas faire de l'orthographe sans passer par la dictée. Faut-il souligner ici qu'en Algérie, en milieu exolingue, visiblement plus ou moins éloigné des tensions liées à la dictée, cette dernière demeure l'un des exercices préférés des étudiants¹. D'ailleurs ils l'avancent souvent comme outil de remédiation des erreurs orthographiques.

Dans de telles circonstances, l'évaluation passerait sans entraîner aucune difficulté, problème ou blocage, absolument aucun.

Conclusion

Il nous paraît maintenant clairement que la construction des compétences orthographiques, du savoir orthographier est un processus de longue haleine, nécessitant un travail laborieux tout au long du processus d'enseignement / apprentissage du français, notamment dans les milieux exolingues, à l'instar du nôtre, en Algérie. Les dysfonctionnements pouvant survenir dans ce processus d'appropriation se manifestent à travers les « fautes » que commettent le plus souvent les (apprenants) scripteurs.

Ainsi, comment devrions-nous aborder l'orthographe notamment au Supérieur? Quelles sont les activités les plus efficaces qui aideraient nos apprenants à s'approprier un savoir orthographier opératoire et opérationnelle?

Le dernier chapitre de cette partie théorique tentera d'apporter quelques éléments de réponse à ces différentes questions qui, faut-il le préciser ici, constituent le noyau de notre projet de recherche.

¹ Au début de chaque année, j'ai pris l'habitude d'interroger mes apprenants sur leurs propres difficultés (mesurer la conscience) ainsi que les solutions qu'ils préconisent pour les surpasser. La dictée est presque toujours avancée par les étudiants (conscients de leurs difficultés orthographiques) comme exercice de remédiation. Une fois citée par l'un des étudiants, le reste de la classe avance des signes d'acceptation voire de souhait *de faire des dictées tout au long de l'année*.

CHAPITRE 3 : ACQUISITION ET ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DE LA MORPHOGRAPHIE FLEXIONNELLE

« Nous entrons dans l'époque où faire des fautes d'orthographe et fumer du hachich seront considérés non seulement comme des déviances, mais comme des maladies. »

Christian Delacampagne (1977)

Sommaire

Introduction	89
1. Acquisition de la morphographie flexionnelle	90
1.1 Acquisition de la morphographie flexionnelle nominale	94
1.2 Acquisition de la morphographie flexionnelle verbale	99
2. Enseignement/apprentissage de la morphographie flexionnelle.....	107
2.1 La verbalisation	107
2.2 Les Ateliers de Négociation Graphique.....	109
a. La dictée dialoguée	112
b. La phrase dictée du jour.....	115
c. La phrase donnée du jour	116
d. Les cacographies	119
Conclusion.....	120

Introduction

Comme l'indique le titre de ce dernier chapitre relevant de la partie théorique, il s'agit de traiter de l'acquisition de l'orthographe dite grammaticale, des différents obstacles auxquels se heurtent pratiquement tous les apprenants du français, natifs ou non natifs. Chemin faisant, nous essaierons de décrire les prérequis dont doit *obligatoirement* se prémunir l'apprenant afin de réussir les différentes flexions nominales et verbales. Il sera également question des obstacles en matière d'acquisition des flexions nominales et verbales. Dans le souci d'apporter le maximum d'éclaircissements et d'éclairages concernant l'acquisition de la morphographie flexionnelle, nous avons jugé qu'il serait plus efficace de traiter séparément l'acquisition des flexions nominales et verbales.

Par ailleurs, traiter de l'acquisition de l'orthographe grammaticale exige d'aborder tout ce qui rendrait cette dernière moins complexe et moins compliquée. Ainsi, le dernier point qui sera abordé dans ce chapitre a pour objectif de décrire différentes activités permettant un enseignement/apprentissage de la norme et par là même une acquisition non contraignants, plus opératoires et plus efficaces.

1. Acquisition de la morphographie flexionnelle

La morphologie est définie comme étant l'étude des formes des mots, flexion et dérivation (Dubois et al, 1999). Elle se subdivise en deux grandes parties. La morphologie dérivationnelle, ayant trait à la formation des mots sur la base d'un radical par l'ajout d'affixes (morphèmes lexicaux). La morphologie flexionnelle concerne l'ajout normé des morphèmes ayant trait aux marques du genre, du nombre et des temps verbaux (morphèmes grammaticaux).

Nous nous intéresserons uniquement à la morphographie flexionnelle compte tenu du fait qu'elle se rattache directement à notre projet de recherche.

En effet, le processus d'acquisition de la morphographie, notamment flexionnelle, connaît un regain d'intérêt à partir des années quatre-vingt-dix (Brissaud ; Totereau, 2004). Depuis, plusieurs recherches ont tenté d'apporter de nouveaux éclaircissements. Ainsi, outre le fait que le français soit langue étrangère en Algérie, ce qui constitue en soi un premier obstacle dans le processus d'acquisition du (fonctionnement du) système, ce dernier recèle des difficultés intrinsèques qui le rendent complexe et par ricochet très difficile à maîtriser.

Rappelons que la morphographie représente le point de convergence entre la phonographie et la sémiographie, entraînant ainsi de vives tensions (Cogis, 2004). Cette dimension sémiographique et le caractère *visuographique* de la majorité des morphogrammes grammaticaux (muets) sont à l'origine des obstacles que rencontrent pratiquement tous les scripteurs en français (Pellat, Teste, 2004). La morphographie du français est considérée comme l'une des plus difficiles et des plus compliquées au monde de par le fait que la majorité des graphèmes chargés de noter des informations grammaticales (morphèmes grammaticaux) soient muets. Le même graphème, muet en l'occurrence, peut être rattaché à plusieurs catégories grammaticales et peut même indiquer plusieurs informations grammaticales. Le S par exemple, indice de pluriel, peut refléter ce dernier sur un déterminant (QUELQUES), sur un nom (LIVRES), aussi bien que sur un adjectif (INTÉRESSANTS). Il peut également être employé en conjugaison, avec la 2^{ème} personne du singulier par exemple.

Cette *redondance graphique* des marques du genre/nombre, reflétant parfaitement la plurifonctionnalité des lettres, représente une autre source génératrice d'erreurs. Observons l'exemple suivant :

	singulier	pluriel
oral	[lapətɪtpulɾuspikɔʁ]	[lepətɪtpulɾuspikɔʁ]
écrit	<i>La petite poule rousse picore</i>	<i>Les petites poules rouses picorent</i>

Comme nous pouvons le constater, le pluriel n'est indiqué à l'oral qu'au travers des déterminants, tandis qu'à l'écrit, il est systématiquement inscrit sur toutes les parties variables (déterminant, nom, adjectif et verbe).

Dès lors, cette redondance graphique entraîne vraisemblablement une surcharge cognitive, diminuant ainsi la vigilance de tous les scripteurs y compris les adultes experts. Ces derniers s'avèrent parfois incapables de gérer des accords dans de longues chaînes ou lorsque l'item donneur de marque est éloigné de la catégorie nécessitant accord, ou encore en cas de présence de rupteur appelé aussi pronom écran (Cogis, 2004). Ainsi, l'oral permet dans peu de cas seulement la distinction du genre et du nombre, nominal ou verbal. Autre difficulté concernant justement les finales verbales réside dans leur caractère homophonique. L'homophonie est en effet à l'origine de la majorité des variations observées chez les apprenants du français-

Ipsa facto, la morphographie flexionnelle constitue, encore et toujours, la difficulté majeure des apprenants malgré l'enseignement explicite dont elle bénéficie tout au long du processus de formation des apprenants algériens. Ainsi, dès le début des apprentissages, l'acquisition de la morphographie se fait de façon guidée. Au fur et à mesure que ces derniers avancent, l'apprenant peut acquérir quelques traits de la morphographie par le biais de l'observation et le contact fréquent et perpétuel avec l'écriture.

Ainsi, en découvrant tout d'abord l'alphabet du français et juste après quelques nouveaux mots, l'apprenant (non natif notamment) commencerait parallèlement à catégoriser le genre des mots. Il a donc à découvrir les déterminants adéquats LE/LA /UN /UNE mais aussi le nombre LES/DES. Il commencerait également à découvrir la nature des mots à commencer par le nom, déterminant, pronom (personnel), verbe¹

¹ Cet enchaînement n'est pas chronologique, des phases pourraient précéder d'autres ou s'effectuer au même moment.

Pour réussir en morphographie flexionnelle, l'apprenant peut s'appuyer sur trois procédures cognitives. Il commence par identifier le genre par le biais de *la dimension morphosyntaxique* (bien que balbutiante) à travers les mots accompagnant le nom ; adjectif ou article, ce dernier étant le plus fréquent (Fayol, Jaffré, 2008 : 198). Les manuels scolaires (notamment de la 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} années primaires ; premières années de l'apprentissage du français) notent d'habitude les déterminants en couleur, en gras. La mémoire (visuelle) aidant l'apprenant à mémoriser, à acquérir le genre et le nombre. L'apprentissage du genre et du nombre est abordé tout d'abord de façon implicite (3^{ème} année primaire), puis de façon explicite. Par ailleurs, dans le but de reconnaître le genre, les manuels de formation en FLE mettent davantage l'accent sur *la dimension morphophonologique*. Ainsi, l'opposition des finales ER/ÈRE, EUR/EUSE, TEUR/TRICE ... a pour objectif de permettre aux apprenants de reconnaître le genre de bon nombre de mots. De ce fait, l'apprenant pourrait reconnaître le genre de quelques mots sans avoir recours à la dimension précédente. L'apprenant serait donc désormais en mesure de « mémoriser des formes orales associées à leur déterminants » mais aussi de reconnaître des régularités « sous-lexicales qui leur permettent d'accéder à d'autres types d'informations » (Fayol, Jaffré, 2008 : 199).

Il existe une troisième procédure se basant sur le sens, reflétant la dimension sémantique de la langue¹. Cette procédure morphosémantique peut concerner les natifs ou les apprenants en stade relativement avancé en apprentissage du FLE. Toutefois, l'activation de ladite procédure peut induire bon nombre d'apprenants et même parfois quelques adultes experts en erreur. En effet, face à l'absence d'informations suffisantes permettant l'activation des deux premières procédures, l'apprenant recourt à la présente procédure mais en sa langue maternelle.

Il n'est pas donc étonnant de rencontrer dans les copies des apprenants algériens des constructions du type : une grande cimetièrre, une grande arbre. Ces mots étant féminins en langue arabe. Nous observons à travers ces deux exemples que la commutation du genre affecte la catégorie de l'adjectif, en inscrivant une finale non normée. On assiste donc à un *transfert* de l'erreur. Face à l'absence de travaux ciblant l'acquisition du genre auprès des publics non natifs, arabophones notamment, nous ne pouvons en l'état actuel des choses, déterminer laquelle des procédures est activée en premier. La dimension sémantique,

¹ Cf. Procédures mises en œuvre en morphographie p70.

recourant en arrière plan à l'arabe, pourrait en être la première, sinon comment expliquer le fait que les erreurs mentionnées ci-dessus soient relevées auprès d'étudiants universitaires, connaissant très bien le mot ARBRE¹ et CIMETIÈRE² qu'ils mettent pourtant au féminin. Si la procédure morphosyntaxique, propre au code français, avait été activée à temps, le scripteur aurait évité ce genre d'erreur.

Toutefois, l'ordre du recours ou d'activation des procédures nous importe peu. Les faits sont là, le recours à la procédure sémantique en associant la L1 s'avère infructueux. Contrairement aux attentes de l'apprenant/ scripteur, ce recours peut l'empêcher de réussir quelques accords touchant des catégories associées à l'entité en question. Il se peut également que l'activation de ladite procédure en recourant exclusivement au système français puisse être à l'origine d'erreurs à l'image des apprenants assimilant *lune, soleil / ciel, terre* au même genre car sémantiquement *toujours* associés l'un à l'autre. À ceci s'ajoute des « expressions à marque d'accord floues » telles que *marcher à pied* ou encore les difficultés engendrées par les « isolants morphographiques » (Jaffré, Bessonnat : 1996) à l'image des mots suivant la préposition SANS. Ainsi, en activant sa procédure sémantique, l'apprenant peut noter par exemple « une maison sans fenêtres » car logiquement dans une maison il en existe plusieurs, tout comme l'être humain marchant sur ses *deux pieds*.

En outre, afin de réussir à inscrire les morphèmes grammaticaux normés, l'apprenant doit être en mesure d'isoler et de reconnaître les différentes parties du discours, à commencer par la capacité de distinguer partie variable/invariable. Reconnaître les parties variables c'est pouvoir déterminer les différentes relations qu'elles peuvent entretenir entre elles ou avec d'autres parties.

Afin d'avoir une vue plus complète de l'acquisition de la morphographie, nous avons décidé de traiter séparément l'acquisition de la morphographie nominale et verbale.

¹ *Arbre* est l'un des mots les plus fréquents ; son indice de fréquence avoisine les 60% (dictionnaire Antidote 2009).

² Il demeure aussi fréquent avec un indice dépassant les 50%.

1.1 Acquisition de la morphographie flexionnelle nominale

Par morphographie nominale, nous désignons les différentes flexions en rapport avec le nom et l'adjectif. Ainsi, tout apprenant (non) natif, aborde les différents accords nominaux dès les premiers moments de l'apprentissage du français. En effet, nombreuses sont les recherches qui affirment que l'acquisition de ce type d'accord s'opère dès un âge précoce. La morphologie flexionnelle nominale est donc supposée acquise précocement mais aussi plus ou moins efficacement. Elle serait même acquise bien avant l'exposé explicite des règles d'accord, de façon implicite (Cousin, Largy, Fayol : 2003). La confrontation visuelle avec les différentes réalisations graphiques au pluriel aiderait par exemple l'apprenant à reconnaître et réussir ce type d'accord. L'enfant serait donc en mesure de marquer l'accord sans pour autant être conscient du phénomène grammatical (Cousin, Largy, Fayol : 2003).

En notre réalité exolingue, en Algérie, la notion et les informations en rapport avec la morphologie flexionnelle nominale sont abordées dès les premières séances de l'enseignement/apprentissage du français. Ainsi, les règles (stables) de marquage du féminin à travers le E et le pluriel à travers le S sont abordées explicitement à partir de la 4^{ème} année primaire, 2^{ème} année de l'enseignement/apprentissage du FLE, et implicitement à partir de la 1^{ère} année de scolarisation en français (Guide pédagogique, Manuel Scolaire de FRANÇAIS, 3^e A.P, 2008-2009. Guide du maître - français – 4^e AP).

Cependant, à ce niveau d'analyse, une question s'impose : la morphologie flexionnelle nominale constitue-t-elle un obstacle sérieux en terme d'acquisition ?

En effet, la prise de conscience du fonctionnement du système de la langue étrangère qui note généralement les informations relatives à la morphographie nominale de manière silencieuse demeure une difficulté persistante pour tous les apprenants arabophones y compris ceux qui sont en situation avancée des apprentissages. De plus, les différentes interférences entre la L1 et langue étrangère peuvent être à l'origine de nombreuses erreurs de caractérisation du genre des mots français. Ceci dit, l'inattention supposée ne justifie pas toujours les erreurs relevées, les difficultés peuvent être en relation avec la maîtrise des règles d'accords, la capacité de les mobiliser au bon moment, en dépit des différentes contraintes.

Pour l'apprenant algérien débutant, l'acquisition du genre et du nombre en langue française s'avère être une tâche délicate et même complexe. Théoriquement, cette compétence serait acquise au premier pallier, c'est-à-dire à l'école primaire où l'enseignement/apprentissage du FLE s'étale sur 3 années (de la 3^{ème} jusqu'à la 5^{ème} année primaire). Les textes officiels (Guide du maître - français – 4^e AP, Programme de français 5e AP, 2009) avancent que le marquage de ces informations grammaticales, généralement silencieuses, seraient normalement pour une grande partie maîtrisées avant l'accès au palier supérieur, à savoir le Collège. Cependant, l'apprenant ne serait en mesure de réussir cet accord qu'après avoir maîtrisé les correspondances sons-graphies mais aussi après avoir pris conscience de l'existence de lettres à valeur zéro, d'un point de vue sonore. Ainsi, une grande partie de la morphologie flexionnelle nominale se manifeste exclusivement à l'écrit. À l'oral, elle n'est repérable qu'au travers les liaisons et quelques changements au niveau de la dernière syllabe, concernant quelques mots ou adjectifs (animal-animaux/ terminal-terminaux/ petit, petite).

À ce propos, nombreuses sont les recherches qui supposent que les traits phonologiques et morphologiques peuvent aider les apprenants à identifier le genre de quelques mots (Müller, 1995). Dès lors, l'aspect phonologique / morphologique serait acquis en premier, avant l'aspect sémantique. Il en constituerait d'ailleurs la clé de la découverte et, par la suite, de la maîtrise du genre et du nombre grammaticaux. D'autres recherches, avancent plutôt l'hypothèse selon laquelle le sens (aspect sémantique) serait à l'origine de l'acquisition des informations grammaticales en rapport avec le genre et le nombre (Slobin, 1973, 1985, cité par Müller, 1995). Vu son caractère *transparent*, le nombre serait donc acquis en premier, avant le genre. Ainsi, dès les premières séances d'apprentissage du français, la conception de l'apprentissage du genre / nombre s'inscrit dans un va-et-vient permanent entre la réalité de la langue maternelle et celle de la langue étrangère.

S'agissant du nombre, l'apprenant découvre un nouveau système *binnaire* distinguant singulier/pluriel. En français, ce dernier est à compter à partir de deux objets, personnes ou choses, contrairement à l'arabe où le pluriel est compté à partir de trois objets, personnes ou choses. Les deux objets, personnes ou choses ayant une caractérisation particulière en langue arabe, désignée sous l'appellation de *duel*. Dans ce contexte, l'acquisition du nombre de la langue cible devrait certainement passer par une phase de prise de conscience du

fonctionnement du nouveau système. Quant au genre, l'opposition standard *universelle* entre masculin / féminin caractérise toutes les langues.

Cependant, les difficultés observées sont d'un autre ordre. Elles concernent la logique et la réalité des deux codes. Ainsi, nombreux sont les mots qui changent de genre en passant d'un système à un autre. Arbre, cimetière, lampe ... et autant d'autres mots qui passent du masculin en langue arabe au féminin en français ou inversement.

D'ailleurs, le recours à la L1 pour caractériser le genre d'un mot en L2 peut concerner les apprenants les plus avancés et même parfois les adultes experts. On ne devrait donc pas s'étonner si on rencontre dans les copies d'étudiants la construction *des arbres plantées*, par exemple.

Ainsi, dès le début des apprentissages, l'acquisition du genre et du nombre se trouve assujettie à deux réalités, celle de la L1 et celle du nouveau système avec ses particularités et sa propre logique. Dans cette optique, le genre, trait lexical, semble la compétence la plus compliquée vu qu'il se rattache exclusivement à la logique particulière de la L2 et est en relation morphosyntaxique directe avec d'autres mots, dans une phrase donnée. Dès lors, se tromper du genre d'un mot se répercutera sur le déterminant, adjectif ou participe passé.

Notons que l'acquisition du genre peut être instable même après neuf ans d'études de la langue étrangère (Bartning, 1997). Il est donc tout à fait *normal* de relever ce type de variations auprès des apprenants. Ceci dit, l'inattention supposée des apprenants ne justifie pas toujours nombreuses de ces variations.

L'acquisition des flexions nominales et plus particulièrement le pluriel passe normalement par trois étapes (Cousin, Largy, Fayol : 2003). La première étant l'échec systématique de tout marquage des terminaisons silencieuses du nombre. La 2^{ème} suppose un accord occasionnel, perturbé par la fragilité de la compétence d'une part et de la résolution d'autres problèmes d'autre part (exécution d'autres tâches parallèles). La dernière consiste en un marquage systématique mais aussi automatique du pluriel. L'apprenant ayant accédé à cette 3^{ème} phase est théoriquement en mesure de réussir ce type d'accord dans tous les contextes et circonstances y compris les plus contraignants.

Or, comment s'opère l'inscription du nombre nominal ? quelle (s) procédure (s) utilise l'apprenant pour inscrire le nombre nominal ? Deux hypothèses sont avancées. La première consiste en une mobilisation / application de la règle. La seconde met en avant une récupération d'instances ou chaînes d'accord. En effet, en classe de langue, les flexions nominales du genre et du nombre sont abordées, tout d'abord, sous forme « de règles appliquant un principe ou algorithme » (Largy, Cousin, Fayol, 2004) : si nom+ pluriel → S / si nom+féminin → E. La règle condition-action commence ainsi à se formaliser (Bézu, 2009). Les apprenants sont donc censés acquérir des connaissances déclaratives à propos de ces règles. Leur mise en œuvre effective et réussie (savoirs procéduraux) constitue la preuve de l'acquisition de la compétence.

Après avoir largement abordé l'acquisition de la flexion du nombre nominal uniquement sous l'angle de l'apprentissage de règles, des recherches se sont par la suite intéressées au moment de l'acquisition du nombre. Autrement dit, l'acquisition serait-elle le fruit de l'enseignement explicite de la règle ? Ou pourrait-elle s'opérer avant, c'est-à-dire de façon implicite ? La confirmation de cette dernière hypothèse a permis aux chercheurs d'explorer d'autres pistes connexes. Ainsi, l'apprenant garderait en mémoire une instance, une chaîne d'accord voire même une application de la règle. Ce qui expliquerait le fait que les apprenants, notamment débutants accordent des mots mieux que d'autres.

Pourquoi justement l'application de la règle semble opératoire et opérationnelle sur des mots mieux que d'autres ? Cousin, Largy et Fayol (2003) ont pu constater, à travers une série d'expériences, que « les performances des enfants comme celles des adultes sont à la fois dépendantes de l'application de règles explicitement enseignées plus ou moins procéduralisées et de la récupération d'instances ». Ainsi, la deuxième procédure tend à être plus sollicitée si l'application de la règle se fait difficilement (cas d'élèves débutants ou contextes compliqués). Inversement, la récupération d'instances a tendance à s'affaiblir si l'application de la règle est automatisée.

La même équipe de recherche a conduit une autre recherche auprès d'un public essentiellement jeune (CP /CE1). Ils ont pu constater que l'origine de la variabilité des performances des apprenants vis-à-vis d'items différents est plutôt la fréquence de mots, déjà rencontrés au pluriel. Ils avancent à cet égard que « le fait d'avoir précédemment rencontré un nom fléchi au pluriel avait une incidence rentable sur la production ultérieure de l'accord

de nom » (Largy, Cousin, Fayol, 2004). Il paraît ainsi que le stockage en mémoire d'une chaîne incluant l'accord normé à travers le S aiderait l'apprenant à bien gérer l'item en question.

Toutefois, la récupération de la règle (si pluriel ajouter s) exige la mobilisation de l'attention et est considérée comme étant une procédure lourde, ce qui amène parfois les apprentis scripteurs à se passer de procéder à l'accord alors qu'ils le maîtrisent parfaitement (Thevenin et al, 1999. Fayol, Pacton, 2006). Cette procédure lourde peut même entraîner une confusion entre pluriel verbal / pluriel nominal (Cas des mots ayant des formes identiques dans les deux catégories, *porte/ la porte ...*)

Soulignons enfin que les marques ou flexions du nombre nominal seraient mieux acquises en compréhension qu'en production. La compréhension n'est pas « garante de la mobilisation de ces connaissances dans une tâche sollicitant des connaissances morphographiques explicites » affirme Morin (2004).

Concernant l'adjectif, praticiens et chercheurs conçoivent son acquisition comme étant stable et opératoire après deux années d'apprentissage seulement (Cogis, 2004). L'apprentissage de l'accord de l'adjectif doit, en effet, être inscrit dans un processus d'apprentissage global des flexions du genre / nombre et leurs conditions d'apparitions. Pour ce faire, l'apprenant doit tout d'abord être en mesure de catégoriser l'adjectif dans une chaîne morphologique puis de mobiliser les variations qui lui sont possibles, autrement dit s'engager dans une démarche morphosyntaxique (Cogis, 2004).

Il convient de souligner ici qu'à l'instar de l'accord des noms, l'acquisition de l'accord des adjectifs serait également sujette à leur fréquence. Cette dernière faciliterait ainsi la tâche d'identification et de catégorisation de l'adjectif en tant que tel. Aussi, la fréquence ne concernerait pas uniquement l'adjectif en tant qu'entité mais davantage la structure morphologique incluant un adjectif, le plus souvent épithète, à l'image de la phrase *Je vois la grande maison*. Les adjectifs les moins connus, les moins fréquents, ou même les adjectifs qui ne sont pas reconnus comme tels sont tout simplement peu ou pas du tout accordés. Pour s'en convaincre, on n'a qu'à consulter les performances des étudiants sur l'accord des adjectifs possessifs, démonstratifs et indéfini, que compte notre dictée.

1.2 Acquisition de la morphographie flexionnelle verbale

En se référant aux pratiques des apprenants et scripteurs, apprentis ou experts, natifs ou non natifs, la morphographie verbale paraît comme l'orthographe de l'erreur par excellence. En production, l'acquisition de la morphographie verbale passerait par trois étapes essentielles (Dédéyan, Largy, 2003). La première étape supposerait l'acquisition *déclarative* des différentes règles d'accord. Ainsi, cette étape commencerait nécessairement par la capacité de l'apprenant à isoler le verbe en tant que tel dans une chaîne écrite et la capacité de mobiliser les différentes flexions qui pourraient lui être jointes. L'apprenant doit aussi être en mesure de distinguer entre les marques du singulier et du pluriel verbal. En milieu natif, cette étape correspondrait aux élèves âgés de 7-8 ans.

Dans un deuxième temps (8 – 10 ans pour les natifs), l'apprenant serait en mesure d'analyser le contexte afin de mobiliser la règle et la flexion adéquate. Cette phase est dite phase de *procéduralisation* ; l'apprenant met en œuvre le fonds déclaratif dont il dispose. Pour ce faire, il doit mobiliser d'énormes ressources cognitives. La présente étape est souvent présentée comme attentionnellement coûteuse. Dès lors, la réussite des accords demeure fragile, et la gestion de plusieurs types d'accord en même temps peut générer un échec. Toutefois, l'échec sur une finale verbale peut même être en relation avec les difficultés de transcrire quelques mots du point de vue lexical. Ainsi, l'attention des apprenants est vite orientée vers la difficulté lexicale, plus importante, selon eux, que les différents accords. Ces derniers seraient dans la plupart des cas non identifiés, car dissimulés par la difficulté lexicale. Ceci dit, l'indisponibilité de l'information lexicale peut empêcher les apprentis scripteurs de réussir pratiquement tous les types d'accord en orthographe grammaticale (Fayol, 2003).

La dernière étape consistant en une automatisation des différentes applications caractérise le comportement graphique des scripteurs experts. Elle est observable chez les élèves natifs à partir de 10 ans normalement. Il est à noter que l'automatisation de la procédure n'empêche pas quelquefois l'émergence de quelques types d'erreurs relevées même chez les praticiens avérés de la langue. À ce propos, Fayol (2003) fait savoir que l'ordre des mots peut influencer négativement l'accord verbal. Ainsi, l'éloignement du sujet, la présence de plusieurs propositions engendrant effet de proximité/distance, peuvent également influencer l'accord sujet – verbe, même chez les experts.

Ainsi, la morphographie verbale constitue-t-elle pour les apprenants algériens un obstacle sérieux en termes d'acquisition à l'instar de la morphographie nominale?

Pour inscrire les finales verbales normées, les apprenants se heurtent en premier lieu à des contraintes liées à la capacité de catégoriser le verbe, de l'identifier, d'identifier son sujet donneur de marque, le temps à employer, les flexions à mobiliser, les règles à appliquer....

Par ailleurs, le caractère silencieux ou homophonique de la majorité des flexions, l'absence de la conscience des relations morphosyntaxiques, l'absence de la vigilance orthographique et grammaticale constituent d'autres sources génératrices de difficultés.

En effet, la réussite en morphographie verbale nécessite tout d'abord un minimum de connaissances, de notions et de règles de base. Entre autres, la distinction entre sujet simple et sujet multiple, distinction entre temps simples/temps composés, maîtrise des valeurs et emplois des différents modes et temps, connaissance et maîtrise des règles et exceptions d'accords des participes passés... Il s'agit donc d'un savoir déclaratif pas nécessairement en relation avec l'orthographe mais plutôt avec la grammaire.

Ainsi, la complexité de la morphographie du verbe français tient tout d'abord sa difficulté du décalage entre le code oral et le code écrit ; l'oral n'indiquant que dans peu de cas seulement la finale normée à inscrire. De plus, noter la finale d'un verbe (conjugué ou non) est en grande partie, sinon exclusivement, lié au « calcul et à l'analyse du contexte morphosyntaxique (...) en particulier en homophonie » (Brissaud, Cogis, 2002).

Les finales verbales à caractère homophonique constituent ainsi une difficulté majeure pour les apprenants algériens, y compris les universitaires.¹ La difficulté la plus répandue chez les apprenants (non)natifs demeure la sélection de la graphie normée répondant au son /E/ parmi la longue liste des graphies en concurrence, qui peut compter jusqu'à neuf finales (cas des verbes en ER : ER/É/ÉS/ÉE/ÉES/AIS/AIT/AIENT/EZ/ (Brissaud, Chevrot, Lefrançois, 2006). Sans analyses morphosyntaxiques pertinentes, l'apprenant se trouve dans une position délicate voire confuse, donc potentiellement en échec. Les difficultés de sélectionner les graphies normées correspondant au son final /E/ peuvent persister jusqu'à un stade assez avancé des apprentissages et peuvent même être relevées dans les écrits des scripteurs dits experts.

¹ Voir Résultats de la préenquête P130.

Par ailleurs, outre la confusion/substitution de terminaisons et faute d'analyse morphosyntaxique pertinente, l'apprenant peut même passer d'une catégorie grammaticale à une autre. Ainsi, écrire MAIS au lieu de MET ou inversement détériore considérablement le sens de l'énoncé. Le raisonnement morphosyntaxique s'avère indispensable pour inscrire correctement non seulement les différentes finales verbales mais, dans nombreux cas, le mot adéquat. Ainsi, à l'image des flexions nominales, l'apprenant dispose également, dans le cas de flexions verbales, de formes récupérables stockés et mémorisés automatiquement, sans passer par aucun raisonnement. Au cours du processus d'apprentissage et par le contact perpétuel et continu avec les textes ou même après avoir enregistré *provisoirement* de (pseudo) règles, l'apprenant procéderait à *la mise en relation* des schémas ou de séquences enregistrés, à l'image de ILS →ÉS/ ELLES→ÉES (Brissaud, Chevrot, Lefrançois, 2006). Dès lors, des erreurs telles que *ILS ONT CHERCHÉS* sont fréquentes dans les écrits des écoliers et même chez le public en situation avancée des apprentissages.

De même, la confusion entre verbe infinitif et PP aurait aussi pour origine la fréquence du PP. Le ER serait *surgénaralisé* le plus souvent lors des premières années de l'apprentissage du français. La finale la plus en vue, la plus *disponible* est ainsi toujours mieux réussie et de façon quasi systématique. Ainsi, la découverte des premiers mots de la langue française dont les verbes, le plus souvent à l'infinitif, incite les apprenants à une *surproduction* de la finale ER. Au bout de quelques années, les apprenants découvrent la forme participable répondant à la finale /e/. La forme infinitive cèderait donc la place à la flexion répondant à la finale d'un PP (É) avec des variations en genre/nombre (Brissaud, Chevrot, Lefrançois, 2006).

La surproduction observée précédemment connaîtra donc un renversement ; les apprenants auront plutôt tendance à produire É(E)S au lieu de ER. Toutefois, la forme fléchie représentant un PP (notamment sans accord ; masculin singulier) serait statistiquement la forme la plus fréquente dans les écrits des apprenants (Lété, 2006). Nombreux sont les chercheurs (Fayol, Pacton, 2006 ; Brissaud, Chevrot, Lefrançois, 2006) qui font observer ainsi que la réussite de l'une ou l'autre forme est due à la *surgénéralisation* de l'accord. De ce fait, les performances des apprenants se caractérisent par mi-réussite/mi-échec. Somme toute, réussir l'accord d'un verbe, distinguer l'infinitif du PP ou inversement ou encore réussir l'accord de ce dernier seraient donc due à la récupération de la forme fléchie.

La surgénéralisation des flexions peut même concerner les finales répondant au sujet reflétant la 2^{ème} personne du singulier. En effet, l'apprenant mémoriserait la correspondance pour l'appliquer systématiquement (Pothier, 2003). De ce fait, l'ajout fautif du S à l'impératif concerne pratiquement tous les apprenants en FLE même les plus avancés. L'erreur persiste jusqu'à l'université et parfois même après. Les mémoires ou autres écrits administratifs en témoignent. C'est justement cette graphie S qui aiderait un peu plus tard les apprenants à mieux réussir la première personne du pluriel que les deux autres, NOUS étant déjà pluriel (Pothier, 2003). Dès lors la variation ILS CHERCHERONS est assez fréquente dans les productions des apprenants.

Curieusement, là où la forme fléchie exige un S l'item est mieux réussi. Ceci est valable aussi bien sur le paradigme des noms/adjectifs que sur celui des verbes. En morphographie verbale, l'accord de la 2^{ème} personne du singulier est supposé acquis plus tôt que les autres personnes et quelquefois les première et troisième personnes (cas des verbes réguliers). Dans le cas des verbes les plus fréquents, l'apprenant récupérerait une suite composée de la partie lexicale suivie d'une flexion (celle d'un infinitif ou PP). Notons cependant que cette procédure concerne les sujets ne disposant pas encore de « capacités de contrôle » (Fayol, Pacton, 2006). Une grande part des difficultés constatées en morphographie est liée au contrôle qu'exigent les flexions d'homophones verbaux (PP, infinitif, verbes conjugués ...) répondant au son /E/ (Metz-Lutz et al, 2006).

Ces différentes finales sont en relation avec la nature et la fonction de l'item dans l'énoncé. Dès lors, l'apprenant (notamment le non natif) doit mobiliser d'énormes ressources cognitives afin de déterminer tout d'abord la nature du mot (variable/non variable), le catégoriser (adjectif, verbe, nom), établir sa fonction dans la phrase et les relations qu'il entretient avec d'autres mots, mobiliser la règle adéquate, isoler les finales possibles, choisir enfin la graphie normée. Ceci dit, avant même d'arriver à la phase de choisir parmi une liste de terminaisons (silencieuses ou homophoniques), l'apprenant doit pouvoir catégoriser le verbe en tant que tel. Faute de quoi, il regroupera terminaisons verbales et nominales dans la liste préliminaire et finira par substituer les terminaisons verbales normées par des terminaisons nominales, en l'occurrence non normées, erronées.

Parmi les variations produites par les étudiants ayant pris part à nos enquêtes, nous constatons la présence de quelques graphies confondant toujours pluriel verbal/pluriel nominal. Observons la variation suivante : leurs racines LES DÉFENDES* contre les vents. Suite à l'incapacité de reconnaître le verbe en tant que tel, l'apprenant le rapproche visiblement d'un nom car suivant immédiatement *un article défini*, selon leur propre raisonnements. Or, LES étant présentement pronom personnel *écran* et DÉFENDES* un verbe. La récupération d'instances nominales sans la moindre analyse pourrait être à l'origine de ce type d'erreurs, si fréquent parmi les apprenants (de FLE notamment) et qui peut même être constaté chez les experts, dans des moments bien déterminés de l'écriture, faute d'inattention ou suite à une surcharge cognitive. Cette erreur serait vite repérée par la majorité des experts et corrigée après la révision du texte. Chose absente chez la majorité des apprenants, pour qui la révision n'est qu'un moment de relecture seulement.

Néanmoins, nous soulignons le fait qu'il existerait des apprenants (tous stades d'apprentissage confondus) ne connaissant peut être pas encore quelques règles ou disons, les ayant peut être oubliées. En situation avancée, ce cas est plus manifeste sur l'accord du PP, régie par l'exception des verbes conjugués avec AVOIR, ayant un COD se plaçant avant le verbe. Nous avons observé, en effet, lors des différentes séances d'enseignement (dans le cadre du module de Morphosyntaxe) avec deux promotions d'étudiants de première année universitaire, qu'excepté une poignée d'étudiants, tous les autres ne connaissent pas encore la *fameuse* règle. Pourtant, cette dernière fait bel et bien partie des phénomènes grammaticaux à enseigner au Collège et au Lycée.

Face à cela, Lété (2006) avance une explication très intéressante. Il présente les différentes règles de grammaire comme étant des « événements épisodiques » que l'apprenant doit normalement stocker. Partant de là, les événements grammaticaux stockés se (ré) organisent, au fil des apprentissages, de façon continue. Dans ce contexte « les propriétés statistiques de l'environnement » joueront un rôle déterminant (Perruchet, Pacton, 2004). Nous avons déjà observé que la fréquence de la finale infinitive ER au début des apprentissages inciterait les apprenants à « surproduire » ce morphogramme. La découverte ultérieure de la finale du PP produirait l'effet contraire. Dès lors, la diminution des événements graphiques auxquelles s'expose l'apprenant entraînerait inévitablement *oubli* de la règle ou échec tout simplement.

L'échec en morphographie nominale et surtout verbale serait donc à mettre en relation avec la diminution de confrontation avec l'écrit en tant que scripteur (mobilisation et mise en œuvre des règles) mais aussi en tant que lecteur (révision des règles, confronter les applications des règles), autrement dit, de manière active ou passive. Dès lors, outre l'incapacité de mobiliser la règle et l'incapacité de catégoriser les verbes en tant que tel, la méconnaissance des règles elles-mêmes constituent un obstacle logique à la réussite en morphographie verbale.

Enchainons. Afin de noter correctement les flexions verbales, l'apprenant doit être en mesure de reconnaître le sujet donneur de marque (Roy, Biron, 1991). Cette compétence doit normalement s'améliorer au fur et à mesure que l'apprenant avance dans ses apprentissages. Toutefois, face à des situations contraignantes et pour diverses raisons, l'apprenant peut se tromper de sujets ou ne pas le reconnaître, ou tout simplement ne pas en être conscient. Ainsi, l'éloignement du sujet peut être à l'origine de nombreuses erreurs. Observons l'erreur suivante : *leurs racines les défendent contre les vents et VENT (S) ...* ; qui MAIS le bois tendre ; VENT(S) remplaçant VONT et MAIS remplaçant MET chez bon nombre d'apprenants ayant pris part à nos enquêtes. Suite à la perte du sujet, nous pouvons déduire que les apprenants produisant l'erreur n'auraient même pas reconnu l'action exprimée par le verbe, l'assimilant tantôt à un nom, tantôt à une préposition.

L'exemple mentionné précédemment (LES DÉFENDES VS LES DÉFENDENT) illustre que la présence de LES pronom écran a détourné l'attention des apprenants non seulement de réussir l'accord du verbe mais de ne pas prendre conscience de l'existence du sujet. Déterminer le rôle du sujet dans la phrase, en prendre conscience, aurait attiré l'attention des scripteurs à la nécessité d'observer une action, un état ou une relation.

La maîtrise des règles phonographiques est également indispensable en morphographie verbale. La mauvaise discrimination auditive peut détériorer considérablement le sens des énoncés. Ainsi, le troisième mot de notre dictée a fait l'objet de nombreuses variations. La méconnaissance de l'item en tant que forme possible du verbe S'ENFONCER, certainement dû à une mauvaise discrimination auditive, a amené une proportion non négligeable des étudiants à créer une forme incorrecte, composée d'un auxiliaire (SONT) et d'un PP (FONCES). Bien que l'ensemble des étudiants à l'origine de la variation, aient identifié correctement le sujet (pluriel), le verbe en fait défaut. La difficulté de transcrire la partie lexicale de quelques mots,

due à la méconnaissance du mot dans la majorité des cas, entraîne inévitablement l'échec sur la graphie normée, devant se coller à la fin du verbe (non) conjugué.

L'homophonie est- encore une fois- génératrice d'erreurs non seulement sur une partie (les graphies finales normées) mais sur le mot entier entraînant un passage à une nouvelle catégorie grammaticale (une substitution de catégorie grammaticale). Cette erreur illustre que les apprenants en échec recourent presque exclusivement au seul raisonnement phonographique, par ailleurs instable et limité. Il démontre aussi que les graphies produites n'ont été à aucun moment confrontées à d'autres types de raisonnements, notamment sémantique voire morphosémantique. Ainsi, quel(s) sens donner à SONT FONCES ? D'ailleurs, à quel verbe correspond cette suite de mots ? Quel sens donner aussi à VENT CHERCHER/ QUI MAIS LE BOIS TENDRE ? Ou encore, quel est le verbe à l'origine du PP FONCES ?

Ces exemples démontrent, en outre, que dans le cas des flexions verbales et en orthographe grammaticale en général, la phonographie doit être conjuguée avec pertinence morphographique. Autrement dit, elle ne doit, à aucun moment, être en contradiction avec les données sémantiques et syntaxiques. De ce fait, outre les relations syntaxiques, l'apprenant doit développer la procédure (et par là même ses compétences) sémantiques qui s'avèrent d'une grande utilité lors de la production / révision des accords (verbaux) particuliers (Dédéyan, Largy, 2003). Ainsi, les raisonnements morphosémantiques constituent à côté des raisonnements morphosyntaxiques la clé de la réussite en morphographie verbale. Il paraît donc très clair que l'échec ou la réussite en morphographie flexionnelle verbale est étroitement lié à l'installation dans un premier temps des trois procédures, puis à leur exploitation à bon escient.

Concernant le participe passé, tout comme observé en morphographie nominale/verbale, son accord est sujet aux deux procédures génératrices de confusions et d'erreurs. La première étant l'ajout d'une flexion non normée suite à la récupération d'une suite analogue contenant un déclencheur de marque (déterminant ou pronom personnel par exemple). *Elle a achetée* un dictionnaire. L'apprenant procède ainsi à une (sur)généralisation de l'accord.

La seconde étant l'ajout fautif d'une flexion non normée engendrée par l'homophonie. En effet, en examinant à nouveau les données de nos enquêtes, nous constatons que les apprenants confondent le plus souvent ER / É (CHERCHÉ(E)S au lieu de CHERCHER) ou l'inverse (DESTINER au lieu de DESTINÉS). D'autres variations engendrée par l'homophonie sont également relevées (AIS/AIT/EZ ...) Ainsi, nous observons à nouveau que sans raisonnements sur les graphies (sémantiques mais aussi et surtout morphosyntaxique), la place offerte à l'erreur demeure considérable.

En guise de conclusion, nous avançons que la réussite des flexions nominales et verbales est étroitement liée à l'identification du contexte nécessitant l'application d'une règle donnée, la mobilisation correcte de cette dernière ainsi que les différentes marques qui en correspondent (Sautot, 2002 : 93). Autrement dit, la réussite en morphographie flexionnelle suppose de dépasser les « contraintes que le contexte morphosyntaxique fait peser sur la forme graphique de mots » (Jaffré, Bessonnat : 1996).

2. Enseignement/apprentissage de la morphographie flexionnelle

Le présent travail de recherche part d'une hypothèse selon laquelle l'enseignement/apprentissage de l'orthographe ne serait efficace que lorsqu'il s'appuie sur des activités se basant sur la verbalisation et les interactions des apprenants. Ainsi, nous entamerons cette seconde section du chapitre par ce point avant d'aborder la description des différentes activités retenues dans le cadre du présent projet de recherche.

2.1 La verbalisation

Le langage, par définition, est la capacité humaine permettant de s'exprimer ou d'exprimer ses pensées. Partant de là, parce que le langage est une capacité humaine permettant à l'individu de s'exprimer, d'exprimer ses pensées, mais aussi par ce qu'il permet l'échange et l'interaction en groupe-classe, il constitue l'outil fondamental, indispensable en toute action d'enseignement / apprentissage. En classe de langue, les deux aspects du langage à savoir la verbalisation et l'interaction, constituent la clé de l'évolution des conceptions et des stratégies des apprenants, notamment en orthographe (Cogis, 2005 : 306).

En effet, cette démarche de verbalisation et d'interaction qui s'inscrit dans une perspective constructiviste et interactionniste, permet nécessairement la confrontation des différents raisonnements à propos des graphies. De ce fait, « dialoguer, argumenter en classe est une activité extrêmement formative »(Sautot, 2002 : 116). En verbalisant son raisonnement, l'apprenant le soumet à analyse. Au fil de la formulation de son propre raisonnement, il peut découvrir, au même moment que les autres, les défaillances de sa procédure. « La verbalisation du raisonnement est le raisonnement lui-même » affirme Sautot (2002 : 115). En outre, tout raisonnement est étayé par des arguments. Dans cette optique, la confrontation d'arguments et de contre-arguments permet la cristallisation de procédures, pertinentes et efficaces. Au bout du compte, la confrontation de raisonnements, d'arguments, d'exemples est une forme de coopération intellectuelle (Cogis , 2005 : 308) visant la (re)construction du savoir orthographique et grammatical.

L'interaction entre les apprenants permet également de (re) construire les règles et les normes. Ainsi, une fois énoncées, l'apprenant les accepterait mieux d'un autre apprenant plutôt que de l'enseignant. Outre la légitimité socio-affective de la règle construite par et pour le groupe (Sautot, 2002 : 116), sa formulation et son énonciation sont nécessairement plus simplifiées que celles de l'enseignant et donc plus accessibles. Le niveau intellectuel mais aussi linguistique facilite les échanges et l'intercompréhension entre les apprenants. Les apprenants d'une même classe de langue partagent presque le même lexique et les mêmes connaissances sur la langue. Ils constituent ainsi « une communauté discursive » (Bernié, 2002).

C'est justement parce qu'on se réfère à des réalités linguistiques et des savoirs et non pas à des points de vue subjectifs non fondés, que les apprenants finissent toujours par déterminer le raisonnement le plus pertinent et le plus efficace. Ceci dit, ce travail collaboratif permettra à l'apprenant de se sentir en situation de sécurité *scripturale* ou même *orthographique*, ce qui va permettre l'émergence d'un travail réflexif sur la langue. Ainsi, « la verbalisation métagraphique favorise la métacognition : chacun est conduit à réfléchir à la fois sur l'objet (la langue) et sur son propre fonctionnement face à cet objet » (Cogis, Ros-Dupont, 2003). Les différents échanges permettent ainsi aux apprenants de dépasser *ensemble* les différents obstacles cognitifs en relation avec les capacités des apprenants à un moment donné ou en relation avec la complexité du système.

Par ailleurs, la verbalisation de la procédure peut révéler quelques traits du système de représentation de l'apprenant. Dans cet environnement de confrontation de raisonnements, ces représentations peuvent évoluer. Ainsi, « ce passage par la coopération langagière ouvre la voie à un travail de structuration en amenant les élèves à déconstruire et reconstruire leurs conceptions orthographiques jusqu'à ce qu'elles soient élaborées sur des bases solides » (Cogis, 2005 : 308).

Les verbalisations demeurent également un outil fiable renseignant les enseignants sur l'état réel des compétences des apprenants ainsi que sur leurs difficultés. En verbalisant sa procédure et son raisonnement, l'apprenant explicite l'implicite (Cogis, 2005 : 308). L'action didactique a donc tout à gagner de cette démarche afin de réduire l'écart entre les compétences réelles et l'offre de formation.

En définitive, ces échanges basés sur la verbalisation inscrivent l'apprenant dans une nouvelle dynamique de rapport au Savoir. Nous reprenons à notre compte le passage suivant explicitant davantage cette réalité :

« Un nouveau rapport psychocognitif au savoir semble pouvoir ainsi s'instaurer, prenant appui sur le désir de connaître et le constat objectif de progrès (les « difficultés » sont traitées et se réduisent), dans une spirale heureuse pour une fois et sur un des terrains emblématiques de l'échec scolaire- ce n'est pas le moindre des intérêts de ces activités fondées sur les verbalisations métagraphiques » (Cogis, Ros-Dupont, 2003).

De ce fait, comme la verbalisation permet des avancés en matière de savoirs mais aussi en matière de conceptualisations, elle doit bénéficier d'espaces relativement étalés dans tout dispositif de formation visant la réussite en orthographe.

Soulignons qu'en milieu exolingue, les verbalisations et interactions peuvent se dérouler dans des conditions peu fructueuses, si elles ont lieu dans la langue-cible. À commencer tout d'abord par la capacité de verbaliser sa pensée, son raisonnement. Si l'apprenant ne maîtrise pas assez le code, il ne pourra même pas dire son raisonnement, si pertinent soit-il. Dans bien de cas, son expression est peu ou pas du tout assimilée par le groupe et même par l'enseignant. Ce dernier sera obligé de collecter les différents raisonnements en L1 des apprenants. Cette réalité concerne les apprenants débutants. Ceux en situation avancée des apprentissages, seraient *normalement* en mesure de communiquer leurs raisonnements de façon claire et correcte. Le seul obstacle demeure la façon de convaincre les plus réticents, les plus timides à prendre la parole.

2.2 Les Ateliers de Négociation Graphique

Les Ateliers de Négociation Graphique (désormais ANG), sous toutes les formes qui en découlent, visent tout d'abord à instaurer une nouvelle relation, un nouveau rapport entre l'apprenant et la langue écrite. L'orthographe constituant une excellente entrée. Un rapport, faut-il le souligner, très différent de celui que les apprenants entretiennent avec la langue orale, trop souple et fluide où la norme, l'erreur et la sanction n'ont plus le même statut ni le même pouvoir symbolique.

Par ailleurs, les exercices découlant des ANG s'inscrivent dans une continuité des traditions de l'apprentissage du français, ce qui n'entraînerait pas rupture et rejet de la part des enseignants mais aussi et surtout des apprenants. Prenons la dictée par exemple. Contrairement au milieu endolingue, en notre milieu exolingue, en Algérie, parce qu'elle n'est pas (ou plus) synonyme de sanction, elle demeure un exercice très demandé par les apprenants¹.

Ces exercices partent, en effet, d'une hypothèse selon laquelle les apprenants seraient préparés dès un jeune âge à une activité métalinguistique à condition d'être guidés par l'enseignant mais aussi par les interactions à l'intérieur de la classe (Cogis, Brissaud, 63 : 2011). C'est donc vers une (re)découverte de la langue écrite que l'apprenant sera amené, vers une distinction entre langue parlée/langue écrite avec tout ce que cette dernière implique et exige ; noter des sons mais aussi du sens et les contraintes qui en découlent.

Ainsi, le rôle de l'enseignant se trouve également largement modifié. Il n'est plus le représentant de la norme, ni son seul garant. Sa mission n'est plus la sanction mais plutôt la facilitation des échanges, l'instauration d'un climat permettant les échanges et les confrontations de raisonnements. Dans ce contexte, l'enseignant peut facilement déceler la relation qu'entretiennent ses apprenants avec la norme, leurs représentations sur cette dernière, leurs manières de l'appréhender, leurs façons de raisonner. L'ANG est d'ailleurs qualifié par ses conceptrices d'observatoire de l'apprentissage du raisonnement (Haas, Lorrot, 1996).

Par ailleurs, ces activités ont aussi pour objectif l'élargissement du lexique grammatical des apprenants. Pour ce faire, les apprenants doivent disposer « d'un bagage grammatical explicite minimum » (Haas, Lorrot, 1996). En notre milieu exolingue, en Algérie, ce bagage est supposé acquis dès le premier palier (école primaire). C'est en ces premières années que l'apprenant algérien commencerait à se familiariser avec les différentes parties du discours ; reconnaître un nom, adjectif, verbe ...et pouvoir déceler les relations rudimentaires entre ces différentes parties à l'instar des accords à l'intérieur des groupes nominaux, accord sujet/verbe.

¹ Nous nous appuyons sur notre expérience en tant qu'enseignant de français au Collège (2008-2010) puis à l'Université depuis 2010.

Ces différents exercices, tels que nous comptons les implanter en notre milieu universitaire, partent de la réalité selon laquelle « l'orthographe grammaticale correcte est l'indice d'un rapport réflexif au langage » (Lahire, 1993 : 135, cité par Haas, Lorrot, 1996). Réfléchir et raisonner sur les graphies exige de l'apprenant de passer à une posture active lui permettant de passer « continuellement du langage pour l'action (ce qu'il a envie de dire) au langage pour la forme (le verbe a-t-il bien été accordé avec son sujet ?) » (Haas/Lorrot, 1996). À cet instant, il (re)découvrira l'utilité communicative de l'orthographe, sa fonction essentielle visant à réduire au minimum tout malentendu et toute équivoque suite à l'absence/présence d'une lettre non normée. Bref, (re)faire de l'orthographe mais aussi de la grammaire des outils au service de la langue et non des objets tant désirés par l'apprenant, par la suite impossible à maîtriser. Dans cette optique, l'orthographe grammaticale, jusqu'ici objet de savoir passif, sera abordée plutôt comme objet de savoir actif, à (re)construire, à maîtriser, à manier et à manipuler.

Les ANG permettent donc à l'enseignant d'aborder les difficultés récurrentes en orthographe (grammaticale) d'une nouvelle façon, plus écologique et plus performante, centrée sur le travail collaboratif, dépassant ainsi la méthode traditionnelle leçon-exercice qui ne fait que perpétuer les problèmes orthographiques. Dans un tel contexte, le rapport du maître à l'objet grammatical se trouverait également modifié. Ce n'est plus donc « une analyse de la langue » mais plutôt une (re)construction de la langue, des raisonnements ...

Ainsi, ces exercices qui mettent en avant les négociations graphiques, la confrontation de raisonnements, le travail réflexif des apprenants permettent à ces derniers d'aborder les phénomènes grammaticaux non pas en analyse formelle ni en approches sémantiques (Vargas, 1996) mais plutôt en raisonnant sur les graphies, sur l'orthographe (Sautot, 2002), afin d'agir en temps réel sur son propre écrit. Ce travail réflexif permettra à l'apprenant de modifier ses conceptions, de raisonner de façon plus pertinente, nécessairement plus efficace sur les graphies. Au fur et à mesure que l'apprenant sera confronté à son propre raisonnement ainsi qu'à d'autres, il améliorera son « jargon métalinguistique » et par là même ses capacités d'argumentation métalinguistique. Ce qui se répercutera positivement sur la compétence d'analyser et de raisonner efficacement sur son propre écrit mais aussi sur d'autres.

En notre milieu universitaire, après une dizaine d'années d'enseignement/apprentissage du français mais aussi de sa grammaire, les ateliers de négociation graphique peuvent permettre à l'enseignant de passer d'un type de grammaire scolaire basé sur la mémorisation des règles déjà abordée pendant plusieurs années à une analyse de type linguistique. Nos apprenants étant *normalement* préparés intellectuellement. Leur futur métier exige d'eux, en outre, de traiter la grammaire sous l'angle de l'analyse linguistique afin de l'appréhender davantage, pour mieux l'enseigner. À ce propos, Haas et Lorrot (1996) affirment que :

« La réflexion sur la langue s'apparente alors à une réflexion beaucoup plus linguistique, ce qui présente l'avantage de dépasser les cloisonnements traditionnels entre orthographe, grammaire, conjugaison et de se donner les moyens d'établir des liens entre ces différents domaines, enfin de permettre aux élèves d'avoir un point de vue beaucoup plus global sur le fonctionnement de la langue ».

Ainsi, la maîtrise du fonctionnement de l'orthographe d'accords et de manière plus générale de la langue demeurent au centre de notre projet de recherche visant à contribuer efficacement à la formation des futurs maîtres de langue.

Nous exposerons dans les pages qui suivent, les différents exercices relevant principalement des ANG retenus dans le cadre de notre projet de recherche.

a. La dictée dialoguée

La dictée est un exercice ancré dans la tradition de l'enseignement/apprentissage du français partout au monde. En milieu endolingue, aussi bien qu'en milieu exolingue, elle bénéficie toujours d'un statut symbolique dans l'enseignement/apprentissage de l'orthographe. Ainsi, parce qu'elle bénéficie d'un statut privilégié, il est très difficile sinon délicat de s'en passer en classe de langue. C'est pourquoi, nombreux sont les chercheurs qui ont essayé de transformer cet exercice, voire de l'adapter aux nouveaux besoins, aux nouvelles réalités scolaires. En effet, de nouvelles procédures ont été exploitées afin de « satisfaire les attentes sociales en matière d'enseignement de l'orthographe » (Cogis, Brissaud, 2011 : 61).

La dictée dialoguée s'inscrit dans la lignée des ateliers de négociation graphique. Cet exercice permet d'instaurer un dialogue entre les apprenants mais aussi entre ces derniers et l'enseignant à propos d'un fait graphique rencontré pendant la dictée. En s'intéressant uniquement aux phénomènes grammaticaux, cette dictée permet aux apprenants d'installer ou de développer leurs compétences de révision, d'autocontrôle (Sautot, 2002 : 118).

Cette nouvelle forme de dictée est très éloignée de la visée évaluative et par ricochet de sanctions. Son caractère non contraignant vise à mettre l'apprenant dans une situation psychologique plutôt favorisant les apprentissages. Cette dictée permettant à l'apprenant de confronter maintes tâches-problèmes vise la « prise de conscience des stratégies à mettre en œuvre et une approche intuitive de savoirs à acquérir » (Angoujard, 1994 : 77). Dans cette optique, la dictée devient « un moment d'apprentissage parmi d'autres et qu'elle concoure ainsi à donner aux élèves une image plus juste de l'orthographe et des opérations nécessaires à sa mise en œuvre » (Angoujard, 1994 : 82).

Ce type de dictée permet aussi aux apprenants de comprendre le fonctionnement de l'orthographe mais aussi de lever les éventuels blocages en son apprentissage (Cogis, Brissaud : 62). Les interactions entre les apprenants ou entre ces derniers et l'enseignant permettent l'évolution des conceptions, le changement d'attitudes et donc la réussite en orthographe. Ainsi, en dictée dialoguée, la classe fonctionne comme un « véritable laboratoire graphique où l'on se livre à des expériences et où l'on explore activement la langue » (Arabyan, 1990). Tous les phénomènes graphiques sont étudiés et débattus.

En effet, l'enseignant commence tout d'abord par lire le texte en intégralité¹. Après avoir déterminé que toute la classe ait compris le texte, l'enseignant commence par le dicter phrase par phrase. Quelques apprenants reprennent à haute voix la phrase². Toute erreur orale sera vite repérée et corrigée. Ce qui permettra aux apprenants de (re) prendre conscience des relations phonographiques. En outre, un énoncé bien prononcé, bien articulé « ne cache rien de sa phonologie ni de sa syntaxe, à commencer par l'ordre sujet-verbe, par conséquent de ses accords potentiels en genre, nombre et personne, de ses incises, de ses groupes déplacés (appositions et circonstanciels) ou inversés » (Arabyan, 1990).

¹ La présente démarche reprend en grande partie le cheminement proposé par M. Sautot (2002).

² Ce moment permettra, entre autres, aux apprenants d'améliorer leur articulation.

Selon son concepteur, à savoir Arabyan, cette forme de dictée est un « support privilégié de l'apprentissage contrôlé de la relecture et de l'autocorrection » notamment en FLE, car expérimentée tout d'abord auprès d'apprenants ayant le français comme langue étrangère. Une fois la phrase transcrite mais aussi ponctuée, l'élève rencontrant une difficulté ou hésitation, la communique tout de suite au groupe. Toutes les interventions des apprenants doivent être acceptées. Règle unique : aucun signe alphabétique ne doit être énoncé. Ainsi, en mettant de côté les réponses centrées sur des orientations mettant en avant des signes alphabétiques, l'apprenant commence à recourir à d'autres procédés mettant en avant un lexique de plus en plus spécialisé, autrement dit un métalangage. Ce moment permettra à l'apprenant d'appréhender la langue sous une nouvelle forme, celle de la description linguistique, mentionnée plus haut. La confrontation des graphies mettra nécessairement en avant tous les raisonnements. Ce qui permettra certainement de revenir sur les stratégies mais aussi sur leur efficacité (Sautot, 2002).

Le choix du texte à dicter revient tout naturellement à l'enseignant. Ce dernier peut proposer des textes contenant des structures grammaticales dont les apprenants ont besoin dans l'immédiat en production écrite (Cogis, Brissaud, 2011 : 62). La dictée peut même constituer « une tâche problème qui amorce de futures résolutions décrochées » (Angoujard, 1994 : 80). Partant de là, notre dispositif adoptera la même démarche, à savoir faire de la dictée dialoguée un prétexte pour aborder des phénomènes grammaticaux bien déterminés, que les apprenants ne maîtrisent pas encore.

Soulignons enfin, que l'enseignant doit avant de se lancer dans cet exercice, aussi bien que dans les deux autres ci-après, édicter avec autorité (une fois n'est pas coutume) une règle comportementale selon laquelle toute moquerie est strictement interdite, clairement prohibée. L'objectif étant de libérer l'apprenant de toute forme d'insécurité entraînée par « le sentiment de honte attaché à la *faute* d'orthographe » (Cogis, 2005 : 287).

b. La phrase dictée du jour

Cet exercice s'inscrit toujours dans la lignée des activités de négociation graphique mais aussi de la dictée dialoguée (Cogis, 2005 : 280). Il constitue une forme allégée de la dictée dialoguée ou sans faute, consistant à dicter une phrase à l'ensemble de la classe. Ainsi, que ce soit phrase dictée ou donnée du jour (voir ci-après) l'objectif n'étant pas la collecte des bonnes graphies, ni les erreurs d'ailleurs, mais plutôt les processus conduisant aux bonnes et surtout aux mauvaises graphies. De ce fait, le choix de la phrase doit partir des conceptions (erronées) que l'enseignant tente de faire évoluer afin de résoudre les difficultés y afférentes. Ainsi, il sera question ici d'objectifs-obstacles (Cogis, 2005 : 283) c'est-à-dire traiter la difficulté *décelée* dans le cadre de la phrase du jour afin de la cerner et d'agir sur les raisonnements à son origine.

L'enseignant choisira une dictée et la portera au tableau. Il demandera par la suite aux apprenants s'ils ont produit les mêmes graphies. La confrontation de graphie commence. Chaque apprenant proposera sa propre graphie avec justification et argumentation. L'enseignant peut même porter sur le tableau les différentes propositions à propos de chaque mot de la phrase (Cogis, 2005 : 260). Quand les apprenants s'accordent sur la même graphie, les autres seront automatiquement effacées par l'enseignant.

Tout comme en dictée dialoguée, il sera question uniquement de débattre des graphies en rapport avec l'orthographe grammaticale. L'orthographe lexicale étant facilement accessible en consultant les différents dictionnaires. Ces derniers, à l'instar de toutes les grammaires sont autorisés voire fortement recommandés.

Ainsi, cet exercice permettra également l'échange d'opinions, la confrontation de raisonnements, la recherche d'arguments. Il permettra également aux apprenants de déduire les bonnes procédures et stratégies conduisant aux bonnes graphies. Il sera également question de conceptions normées mais aussi de conceptions génératrices d'erreurs (Brissaud, Cogis, 2011 : 66). L'enseignant adopte toujours la posture du spectateur voire d'animateur ; distribuant la parole et facilitant les échanges. Sa *neutralité active* vis-à-vis des différentes réponses normées ou non normées encourage l'ensemble des apprenants non seulement à s'exprimer mais aussi à être en *sécurité orthographique*.

c. La phrase donnée du jour

La phrase donnée du jour est un exercice complémentaire du précédent (Cogis, 2005 : 280). L'enseignant commence par dicter une ou deux phrases. Tout en visant toujours la confrontation des raisonnements des apprenants, l'enseignant réécrit au tableau une phrase d'élève(s) dans laquelle il réintroduit quelques erreurs. Chaque apprenant essaie tout d'abord d'identifier l'erreur, de la nommer, de proposer la graphie normée et de justifier son choix. L'objectif est donc de « verbaliser la stratégie utilisée par l'élève et une stratégie valable pour ne pas commettre à nouveau la même erreur » (Sautot, 2002 : 119). L'auteur souligne, par ailleurs, que dans un souci d'efficacité, il est préférable d'éviter de travailler sur de longues phrases. Aussi, mieux vaut travailler sur un seul fait grammatical.

Cet exercice devrait également partir du vécu et de la réalité immédiate de l'apprenant. Ainsi, « plus la phrase dictée sera motivée par autre chose que l'orthographe, plus *la phrase du jour* sera facilement acceptée » (Sautot, 2002 : 119).

L'enseignant a également la possibilité de varier le type de phrase à proposer. Il peut ainsi proposer des proverbes, des devinettes, des énigmes, jeu de mots, titres divers (articles, romans, journaux ...) (Cogis, 2005 : 282).

En milieu universitaire, cet exercice permettrait aux apprenants tout d'abord de catégoriser l'item contenant une erreur mais aussi de nommer les erreurs, de déterminer leurs types. Il permettrait également « de faire passer les élèves de procédures de type sémantique, fondés sur le sens, à des procédures morphosyntaxiques, reposant sur les relations entre les mots » (Cogis, Brissaud, 2011 : 55). À cet effet, les auteures proposent deux manières possibles pour cet exercice. La première étant collective où l'enseignant collecte toutes les propositions (au tableau) et fait intervenir ceux qui les proposent. La seconde, individuelle, où l'apprenant note ses propres graphies avec justifications sur son propre cahier.

Dans *La phrase donnée du jour* l'enseignant garde toujours son rôle consistant à distribuer équitablement la parole, à aider les apprenants à aller au bout de leurs raisonnements. L'enseignant se gardera toujours le rôle d'animateur du cours. Dans cette optique, afin d'amener les élèves à agir et raisonner sur les graphies, il peut poser nombreuses questions, directes ou indirectes. Ces questions peuvent être posées dans un objectif d'incitation (lancer / relancer les débats à propos d'une graphie, raisonnements, arguments ...), d'élucidation

(expliquer et expliciter son raisonnement, argument ...), de régulation (organiser/réorganiser les débats, décider, vérifier, synthétiser...) ou critiques (énoncer une piste non envisagée, remettre en cause des raisonnements, arguments ...) (Cogis, 2005 : 290). Bref, les interventions du maître visent à anticiper d'éventuels blocages, de débloquer des situations le cas échéant, d'amener les apprenants à s'engager davantage dans un travail réflexif, de suggérer des pistes....

Notons que la phrase à donner par l'enseignant peut également être correcte (Cogis, 2005 : 268). C'est en étant confronté à la graphie normée que l'apprenant remonte indirectement à ses erreurs. Dans ce cas, l'enseignant commence par chercher des justifications concernant des graphies bien déterminées. La confrontation aux graphies normées permet à l'apprenant de mieux appréhender la réalité objective. Il procèdera ainsi à l'adaptation et à la régulation de ses raisonnements afin de les conformer à la réalité, à la norme. Sous cette forme, l'enseignant peut même s'étaler sur quelques réalités relevant de l'orthographe lexicale (famille de mots, origine, dérivation ...)

En milieu universitaire, les phrases que l'enseignant proposera seront adaptées au niveau intellectuel des apprenants. Des phrases simples ne permettraient pas aux apprenants de déterminer et de se heurter aux difficultés qui sont les siennes. Toutefois, la notion de simplicité étant variable et relative, une phrase simple pourrait quelquefois s'avérer plus difficile à manier qu'une phrase complexe (Cogis, 2005 : 281).

En ce milieu universitaire, il sera aussi question de temps réservé à cet exercice, sous ses deux formes. Ainsi, vu les capacités intellectuelles des apprenants (âgés de 19 ans ou plus), vu le nombre d'années d'apprentissage du français (une dizaine d'années), l'exercice pourrait être renouvelé plusieurs fois par semaine¹. Sauf exception, les phrases à donner ou à dicter seraient traitées de façon plus ou moins non couteuse en matière de temps mais aussi en matière de ressources cognitives à mobiliser. D'ailleurs, en travaillant cet exercice, on ne traite pas uniquement de l'orthographe mais davantage de relations morphosyntaxiques, objet du module dans lequel s'inscrit notre action.

¹ Notons que le module dans le quel s'inscrit notre projet compte deux séances hebdomadaires (1h30 chacune).

Du reste, tout comme la dictée dialoguée, la phrase dictée/donnée du jour peut servir de prétexte à d'éventuels chantiers ou études approfondies du phénomène observé ; de l'objectif-obstacle (Cogis, 2005 :282). De ce fait, la phrase à proposer doit nécessairement partir d'un besoin observé, préalablement identifié. Dès lors, le caractère souple des phrases dictées/données du jour permet à l'enseignant de les inscrire dans une progression bien déterminée ou au contraire les aborder sans objectif précis. L'objectif étant de faire évoluer des conceptions erronées à propos de l'orthographe (grammaticale) (Cogis, 2005 : 283). Le maître peut donc aborder une phrase pour consolider un acquis ou passer à d'autres niveaux de difficultés.

La souplesse de l'enseignant doit s'étendre pour laisser les apprenants décider des difficultés à traiter en priorité, l'ordre importe peu. C'est en analysant et observant ce qui précède la difficulté que les apprenants devraient prendre conscience des différentes relations morphosyntaxiques à l'intérieur des énoncés. Outre cela, cette souplesse permet également à l'enseignant d'enchaîner par des activités ou des cours dans la même séance. La légèreté de l'exercice et le travail collaboratif permettent à l'apprenant de garder son attention et ses ressources cognitives.

Par ailleurs, comme nous l'avons avancé précédemment, au cours de la présentation des ANG, les exercices dont il est question ici tentent d'instaurer de nouveaux rapports avec les difficultés orthographiques, avec l'erreur même, qui ne sera plus considérée comme manquement au système, ni d'ailleurs comme *faute* mais plutôt comme preuve et moment d'apprentissage.

Nous préférons conclure par le passage suivant de Cogis (2005 : 280) décrivant avec précision le fonctionnement et les portées de l'exercice. En effet, la phrase donnée/dictée du jour constitue :

« Un espace à chacun pour mettre à l'épreuve l'ensemble de ses connaissances, qu'elles concernent des formes, des notions, des règles, des procédures de reconnaissance, des raisonnements. C'est l'occasion de vérifier, de clarifier, d'organiser, de généraliser, d'élaguer à travers des rencontres multiples de problèmes similaires sous des manifestations différentes en surface ».

Ces différents exercices constituent donc un excellent moment permettant à l'apprenant de raisonner sur ses propres erreurs, voire même avec les erreurs (Sautot, 2002 : 127). Ainsi, en développant ses stratégies et capacités de raisonnements, l'identification, le repérage et l'anticipation des erreurs seront automatisés (Sautot, 2002 : 128).

d. Les cacographies

André Chervel (2006) souligne que l'exercice de cacographie dominait les manuels du début du 19^{ème} siècle, avant d'être concurrencé par l'exercice de la dictée. L'exercice consiste à proposer un texte contenant des erreurs de diverses natures. L'apprenant doit les localiser, les catégoriser puis procéder aux corrections nécessaires. Cependant, nombreux sont les chercheurs qui émettent des réserves quant à ce genre d'exercices sous prétexte que les apprenants photographieraient plutôt les erreurs. Or, s'il ne s'agissait que de *photographie*, les apprenants auraient plutôt photographié les mots qu'ils rencontrent quotidiennement, et dans ce cas, il n'y aurait aucune faute d'orthographe (Vaubourg, 2012).

Ce genre de procédé refait surface avec les différentes activités de négociation graphique où l'enseignant collecte généralement toutes les productions sur le tableau et l'apprenant n'en observe pas uniquement une mais plusieurs. L'objectif de cet exercice n'étant pas uniquement la correction des erreurs, mais avant cela leur localisation et catégorisation par nature et par type. L'apprenant aura également l'occasion de verbaliser ses raisonnements, les confronter avec d'autres raisonnements. En définitive, les cacographies reprennent sous une autre forme les principes conducteurs de toute activité relevant des ANG.

Conclusion

Traiter de l'acquisition de l'orthographe grammaticale et des problèmes que peut rencontrer l'apprenant sera certainement d'un grand apport au moment de la discussion des performances des étudiants afin d'éclairer et de comprendre les graphies non normées produites par les étudiants de deux promotions de première année au département de français. L'échec, faut-il l'anticiper ici, serait dépassé par le biais des exercices relevant des ANG. Ces derniers seraient donc en mesure d'améliorer les compétences et par là même la réussite des étudiants en orthographe des accords.

Partie 2 : MÉTHODOLOGIE

Sommaire

Introduction	122
1. Dispositif de Formation :.....	122
1.1 Définition.....	122
1.2 Étapes de réalisation d'un dispositif de formation	124
2. Analyse des Besoins	125
2.1 Détermination des objectifs.....	127
2.2 La (pré) enquête.....	130
2.3 Codage.....	138
2.4 Traitement des données	139
3. L'expérimentation	140
3.1 Définition.....	140
3.2 Éléments de l'expérimentation.....	141
3.3 Le Dispositif de Remédiation	143
4. L'évaluation.....	147
4.1 Définition.....	147
4.2 Types d'Évaluation	148
4.3 Critères pour une évaluation optimale	150
4.4 Critères d'évaluation.....	151
4.5 Analyse quali-quantitative comparée (AQQC).....	152

Introduction

Le présent travail de recherche rend compte de l'expérimentation d'un dispositif didactico-pédagogique de formation, visant l'amélioration de la réussite des étudiants préparant une licence de français en orthographe grammaticale. Ainsi, la notion de dispositif de formation doit être éclairée dans un premier temps. Nous aborderons ensuite, avec le détail nécessaire dans ce genre d'exposé, les différentes étapes de réalisation d'un dispositif de formation.

1. Dispositif de Formation :

1.1 Définition

L'une des définitions proposées par Le Petit Larousse (2010) présente le dispositif comme étant un « ensemble des mesures prises, des moyens mis en œuvre dans un but déterminé ». Partant de là, le dispositif est conçu, construit pour atteindre un objectif prédéterminé et précis, par le biais de divers moyens et techniques.

Les Dispositifs de formation relèvent du ressort de *l'Ingénierie de Formation*. Tout dispositif tente de mettre à la disposition des apprenants *des outils sémiotiques ou instrumentaux* visant à modifier leurs rapports aux Savoir. L'objectif étant que la nouvelle réalité devienne source d'apprentissage (Marc Weisser, 2010). En formation universitaire, le dispositif se rapporte à toute action, limité dans le temps, visant l'installation d'une ou de plusieurs compétences à la fois. Ceci dit, le dispositif de formation est par essence « un ensemble cohérent constitué de ressources, de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donnée pour atteindre un but ». (Lebrun, Smidts, Bricoult, 2011 : 18). Le concepteur du dispositif pédagogique de formation doit donc veiller à l'enchaînement logique, à l'harmonie entre les divers éléments constituant son action.

Soulignons que tout dispositif de formation doit tout d'abord respecter une cohérence *intrinsèque* c'est-à-dire la cohérence entre les activités, outils, techniques... proposés et exploités. Cet enchaînement et cohérence logiques doivent garantir à l'apprenant d'assimiler efficacement les enseignements dispensés. La cohérence *extrinsèque* est en relation avec

l'articulation de toutes les activités, outils, techniques ... avec les objectifs de la formation universitaire.

Dès lors, le dispositif à mettre en place afin d'aider les apprenants à mieux réussir en orthographe grammaticale doit s'intégrer *harmonieusement* à l'offre de formation en cours. Dans cette optique, notre action est à intégrer dans le cadre d'un module déjà programmé, l'architecture de l'offre de formation ne sera pas modifiée ni réaménagée. Ceci d'une part, de l'autre part, nous veillerons également à respecter les objectifs assignés au module dans lequel s'inscrit notre action. À cet effet, le module *Morphosyntaxe* répond parfaitement à nos objectifs et constitue un terrain propice pour (re) construire les compétences morphosyntaxiques nécessaires pour réussir l'inscription des accords normés dans une chaîne écrite, autrement dit réussir les différents accords relevant de l'orthographe dite grammaticale. De ce fait, l'orientation du module et ses objectifs ne seront pas affectés, ni d'ailleurs de façon plus globale la maquette de la licence proposée.

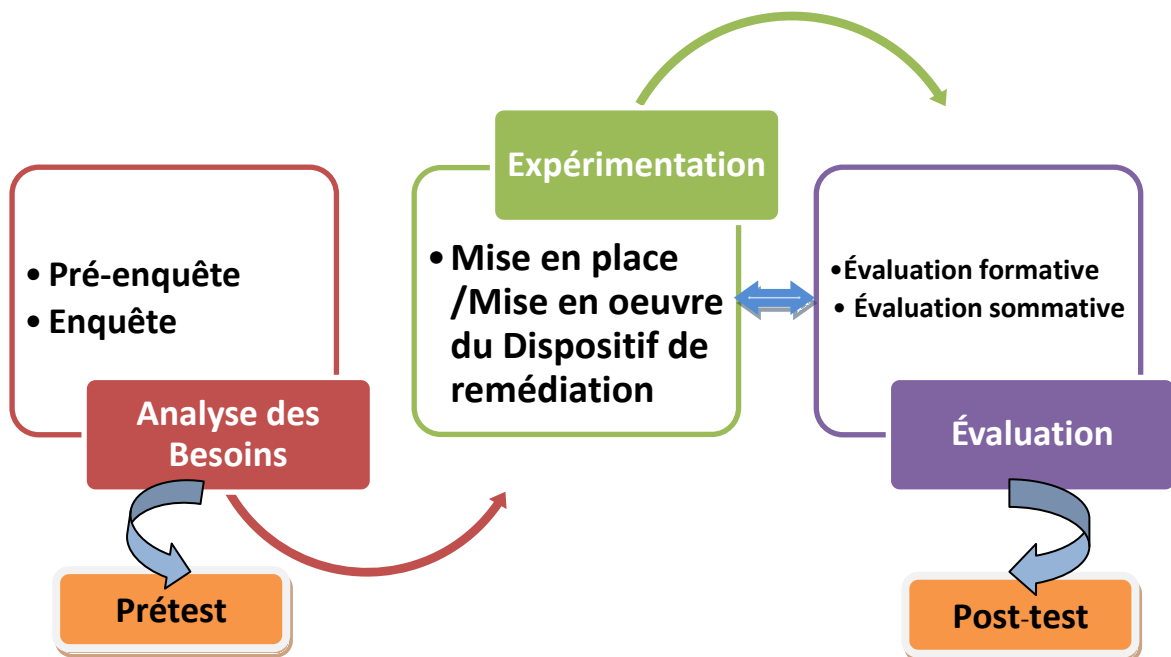
Par ailleurs, il convient de souligner ici que deux types d'objectifs caractérisent notre dispositif. Le premier, à court terme, relevant du domaine de la formation, est vérifiable à la fin de l'expérimentation, et vise principalement l'amélioration de la réussite des étudiants de première année en orthographe grammaticale. Le second est de type socioéducatif, visant à contribuer efficacement à la formation des futurs enseignants de français. Ainsi, outre le fait que notre dispositif soit en corrélation avec la logique interne des enseignements programmés (offre de formation institutionnelle), il est orienté davantage vers le futur métier (enseignant de langue, faut-il le préciser à nouveau) qui suppose une maîtrise efficace de la norme orthographique¹.

¹ Après seulement quatre autres semestres, ces étudiants peuvent postuler à un poste d'enseignant de langue française au Primaire ou au Collège.

1.2 Étapes de réalisation d'un dispositif de formation

La conception du dispositif de formation « suppose une analyse préalable des besoins à satisfaire, la conception du trajet à parcourir, l'identification des moyens à mobiliser voire à fabriquer pour réaliser l'opération envisagée » (Lebrun, Smidts, Bricoult, 2011 : 37). Partant de là, c'est à la lumière des *besoins* que le concepteur adapte méthodes, outils et techniques susceptibles d'atteindre les objectifs visés. Ces derniers étant d'ailleurs dictés par les besoins recensés.

Figure 1/ Représentation des étapes du Dispositif de formation



La figure représente les trois étapes essentielles de notre dispositif de formation, à savoir l'analyse des besoins, le dispositif de remédiation¹ et l'évaluation. Ainsi, l'analyse des besoins est suivie de l'étape nodale de toute formation, à savoir l'action à mener afin d'agir sur la réalité : le projet de formation proprement dit susceptible de satisfaire les besoins constatés ou d'apporter des solutions aux problèmes relevés et vérifiés. La dernière étape consiste à évaluer et mesurer l'effet de l'action entreprise. Notons que l'évaluation, sous ses différentes

¹ Nous entendons par dispositif de remédiation toutes les activités mises en place afin de résoudre les problèmes constatés, révélés par nos enquêtes. Par dispositif de formation nous désignons les trois étapes : l'analyse des besoins, le dispositif de remédiation et l'évaluation. Ainsi, le dispositif de remédiation fait partie du dispositif de formation.

manières, concerne en réalité tout le travail à mener depuis le recensement des besoins en arrivant à l'évaluation proprement dite de notre intervention didactico-pédagogique. Nous entamons maintenant la présentation détaillée de ces trois étapes essentielles.

2. Analyse des Besoins

Selon le dictionnaire Larousse (2010), le besoin est un manque d'une chose nécessaire. Ainsi, cette notion est l'une des notions clés de la didactique du français. Le dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde (Cuq, 2003) la présente comme étant « d'une part les attentes des apprenants (ou *besoin ressenti*) ou d'autre part les *besoins objectifs* (recensé par quelqu'un d'autre que l'apprenant) ».

Pour Barbier et Lesne (1977, cités par ROEGIERS, WOUTERS, GERARD, 1992), la notion de besoin ne prend pas uniquement une connotation objective, la connotation subjective y est toujours associée, entraînant ainsi une certaine ambiguïté.

En effet, le caractère objectif concerne « la nécessité, naturelle ou sociale, une exigence », tandis que le caractère subjectif est en relation avec « le sentiment de cette exigence, de cette nécessité », qui est exprimé ou bien par des individus constatant des difficultés qui les concernent ou bien par des individus mettant d'autres sous observation. Sous cet angle, ce concept n'a d'existence que chez un/des individu(s) bien déterminé(s) à propos d'une réalité donnée.

S'agissant du présent travail de recherche, les besoins *objectifs* que nous avons pu déceler doivent être satisfaits en urgence car le minimum de correction orthographique s'impose pour tout apprenant ou scripteur en français, notamment celui préparant une licence en langue française. L'urgence de satisfaire les besoins constatés est davantage en relation avec le futur métier que ces étudiants sont appelés à exercer, en l'occurrence enseignants de français. Nous ne le dirons jamais assez, un futur enseignant doit maîtriser parfaitement la langue qu'il est appelé à dispenser, toutes les compétences qu'elle requière et exige.

Toutefois, à l'instar de tous les travaux de recherche, le point de départ est certainement subjectif. Il n'implique que le chercheur voulant prouver ou démontrer quelque chose. Ainsi, un travail d'objectivation s'impose. Il s'agit ici de traiter *objectivement* un besoin réel, révélé par deux enquêtes (soumises à un protocole rigoureux) et nécessitant une intervention

didactique (une formation). Le lecteur ne doit donc pas perdre de vue le caractère socioéducatif et socioprofessionnel de notre travail de recherche.

Ce besoin réel n'est constaté jusqu'ici que par le chercheur. La conversion du besoin en objectif de formation se fait jusqu'ici uniquement de notre part. Les apprenants n'étant pas en majorité (encore) conscients de leurs différents problèmes en orthographe. C'est pourquoi, ce travail d'objectivation doit être effectué tout d'abord avec les premiers concernés, il s'agit donc dans un premier temps de conscientiser les apprenants de leurs propres difficultés, de leurs besoins orthographiques, de la nécessité de satisfaire ces besoins, de dépasser ces difficultés. L'objectivation-conscientisation est la seule garante de l'adhésion des étudiants à toute action didacticopédagogique.

Ainsi, les besoins constatés en orthographe grammaticale par la majorité des acteurs du domaine éducatifs (enseignants et chercheurs) ne constituent pas (encore) une demande de la part des apprenants, mais plutôt des acteurs évoqués ci-dessus¹.

Nos apprenants demeurent en majorité inconscients des difficultés relevées. D'ailleurs, l'absence de la conscience orthographique est toujours avancée comme l'une des causes principales de l'échec en orthographe. Allant dans ce sens, Reinbold (1983, cité par Lebrun, Smidts, Bricoult, 2011 : 38) souligne que le besoin « peut exister même sil n'est pas immédiatement conscient ou ressenti ». En formation des enseignants, ce besoin inconscient s'avère par ailleurs *urgent*.

Notons que dans le cas de notre formation universitaire, la substitution de la notion de besoin par celle de problème, tel que préconisé par Charlot (1997), serait plus approprié et nous aiderait le mieux à appréhender la réalité à affronter. Ainsi, en parlant des difficultés d'accords à l'intérieur du groupe nominal par exemple, on est plutôt en face de problème d'accord que d'un besoin en matière d'accord. Nous disons d'ailleurs que *nous sommes en face d'un problème d'accord* et non *en face d'un besoin d'accord*. *Besoin* serait donc inadapté à la situation. De plus, l'apprenant adhérerait plus vite à toute action apportant des solutions opératoires à ses *problèmes*. Ainsi, en orthographe grammaticale, les *problèmes* recensés sont

¹ Ou du moins une partie minoritaire soit-elle. L'orthographe n'attire pas en général l'attention des chercheurs en fle.

les suivants : accords des noms, accords des adjectifs, accords des verbes, accords des participes passés et les confusions d'homophones grammaticaux.

Le caractère très complexe et mouvant de la notion de *besoin* (Cuq, 2003) pousse nombreux chercheurs à adopter celui de problème, apportant plus de clarté, levant ainsi équivoque et ambiguïté. Toutefois, *besoin* ou *problème*, les deux notions permettent de « se situer dans une perspective d'action, [de]proposer un objectif à poursuivre pour l'activité des individus ou des groupes » (Lebrun, Smidts, Bricoult, 2011 :126). Il s'agit maintenant d'éclairer la notion d'objectifs.

2.1 Détermination des objectifs

Le dictionnaire didactique définit l'objectif comme étant « ce à quoi on tente de parvenir, le résultat qu'on se propose d'obtenir » (Cuq 2003). Ainsi, en retenant la notion de problème, l'objectif serait l'aboutissement, positif et attendu des solutions proposées. À cet égard, atteindre un objectif suppose le choix de moyens et d'outils susceptibles de permettre aux apprenants d'adhérer fortement au processus de remédiation. En didactique des langues, l'objectif est « le résultat idéal de l'enseignement et de l'apprentissage » (Cuq 2003).

Face aux différents problèmes relevés sur l'accord sujet-verbe par exemple, nous traçons comme objectif la maîtrise de ce dernier. L'objectif constitue ainsi le résultat et l'accomplissement de l'opération de conversion des besoins (ou problèmes) nécessitant une intervention didactique. Dès lors, « exprimer un besoin c'est, en effet, se situer dans une perspective d'action, c'est proposer un objectif à poursuivre pour l'activité des individus ou des groupes surtout si les solutions proposées aux problèmes rencontrés se situent dans le domaine de la formation » (Lebrun, Smidts, Bricoult, 2011 : 126).

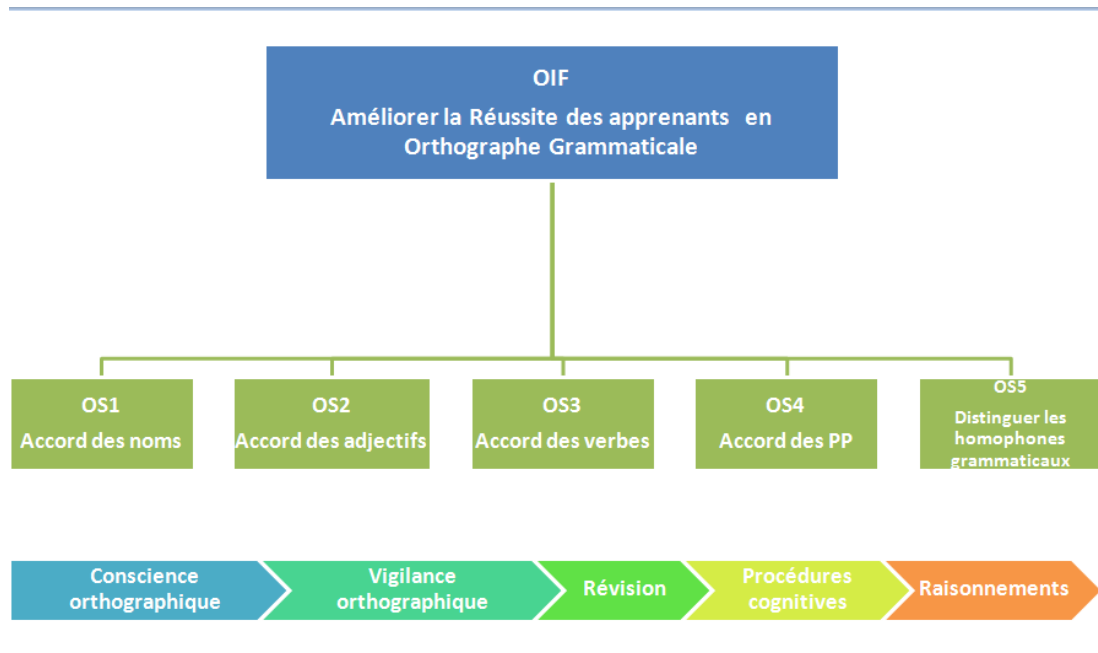
Tout objectif exige la mise en place d'une formation. Dans cette perspective formative, toute solution proposée à un problème, vérifié ou constaté, constitue par elle-même un objectif de formation. Ainsi, pour résoudre les problèmes constatés en orthographe grammaticale (de l'accord sujet verbe que nous venons d'évoquer à titre d'exemple), nous proposons, entre autres solutions, de développer la vigilance orthographique des apprenants. Ladite solution est en soi un objectif à atteindre afin de parvenir à un objectif plus global, à savoir réussir les différents accords.

Ainsi, cet objectif global est dit Objectif Inducteur de Formation (désormais OIF) : « cela veut dire que l'objectif (la solution au problème) sera atteint par la mise en place d'une formation » (Lebrun, Smidts, Bricoult, 2011 : 40). Une fois déterminé, le concepteur du dispositif de formation passe à la décomposition de l'OIF en *sous-objectifs* opératoires « pour arriver aux objectifs pédagogiques proprement dits ou « ce que l'étudiant ou le formé sera capable de faire » (Lebrun, Smidts, Bricoult, 2011 : 40). Nous sommes donc en face de deux types d'objectif. Le premier étant global ou général. Le second est dit objectif séquentiel (Cuq, 2003) ou spécifique (Lebrun, Smidts, Bricoult, 2011).

Partant de là, AMÉLIORER LA RÉUSSITE DES APPRENANTS EN ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE demeure notre objectif général ou OIF. Maîtriser les accords du nom, de l'adjectif, du verbe et du PP, distinguer les homophones mais aussi développer la conscience/vigilance orthographiques des apprenants, mettre en œuvre efficacement les différentes procédures cognitives ... constituent des objectifs spécifiques ou séquentiels. Ces derniers sont donc les résultats de *la décomposition d'un objectif général en autant d'énoncés*.

Notons que la notion d'objectif concerne en général le concepteur du projet. Du côté des apprenants, il s'agit plutôt de *compétence*. Ainsi, les objectifs « seront le plus souvent traduits en termes de compétences à développer chez les apprenants, à développer par les apprenants » (Lebrun, Smidts, Bricoult, 2011 :47). De ce fait, *la maîtrise de l'accord du participe passé* est à la fois objectif à atteindre mais aussi compétence à installer chez l'apprenant. Dans ce cas, comme nous venons de le souligner, l'objectif concerne plutôt le concepteur du projet, le formateur. La compétence, conversion de l'objectif, concerne plutôt l'apprenant. La figure suivante illustre davantage nos différents objectifs :

Figure 2/ Représentation des Objectifs de Formation



La figure fait remarquer que quelques objectifs peuvent apparaître et figurer tout au long de la mise en œuvre du dispositif de remédiation. Ainsi, le développement de la conscience orthographique, de la vigilance orthographique, le développement des capacités de révision, l'activation de procédure(s) cognitive(s) adéquate(s), la formulation de raisonnements graphiques pertinents demeurent des objectifs que nous qualifions de permanents et continuels.

Les cinq autres objectifs représentent les différentes compétences à installer chez les apprenants. Ce sont des objectifs séquentiels à atteindre à la fin de chacune des séquences programmées¹. Ces objectifs séquentiels, spécifiques ou encore intermédiaires se déclinent à leur tour en objectifs opérationnels. Reprenons l'exemple du participe passé (PP). L'objectif séquentiel étant la maîtrise de son accord. Ainsi, pour concrétiser cet objectif, l'apprenant doit passer tout d'abord par l'identification du PP, la maîtrise de la règle générale de l'accord, puis la maîtrise des différentes exceptions (Cod se plaçant avant le verbe, PP des verbes pronominaux ...) ces différents objectifs représentent en effet la face opérationnelle et opérante de ce type d'accord.

¹ Cf. le Dispositif de Remédiation P.143.

Dans cette optique, tous les types d'objectifs permettent d'encadrer l'action du concepteur du projet, de la rendre plus efficace en adoptant outils, démarches, techniques, méthodes adéquats. Ainsi, « le fait de préciser les objectifs sera utile pour planifier la formation (contenus, séquences, méthodes, moyens) ainsi que pour vérifier leur atteinte au terme de la formation » (Lebrun, Smidts, Bricoult, 2011 : 47). Ceci dit, outre la planification, les objectifs permettent, au bout du compte, de vérifier l'(in) efficacité de l'action entreprise d'où la nécessité de bien choisir les outils d'évaluation susceptible de rendre compte le mieux de la réalité du terrain. Notons enfin que, dans sa conception, l'objectif doit répondre aux attentes des apprenants, du concepteur de projet et plus globalement aux attentes institutionnelles et sociétales.

Revenons maintenant à la manière dont le recensement des besoins a été effectué. En effet, dans le but de recenser les besoins des apprenants en matière d'orthographe grammaticale, et afin de dresser le profil orthographique du demandeur de formation au département de français, nous avons décidé de mener deux enquêtes ciblant deux promotions successives (2010-2011/ 2011-2012).

2.2 La (pré) enquête

L'enquête est une méthode très fréquente dans tous les domaines qui se rapportent aux Sciences de l'Éducation où il est toujours question d'interroger praticiens ou apprenants à propos de réformes, méthodes, compétences, difficultés,

La méthode d'enquête vise à décrire de façon objective une réalité préexistante. Le chercheur tente à partir des données collectées d'appréhender l'objet étudié, de le décortiquer, de l'expliquer, de comprendre son fonctionnement, ses origines, sa raison d'être ...

Ainsi, afin d'avoir une idée précise et claire de l'état des connaissances orthographiques des apprenants nouvellement inscrits au département de français, nous avons décidé de lancer deux enquêtes successives, la première étant une préenquête, apportant un éclairage premier des compétences en question, la seconde confirmant les zones de carences nécessitant une intervention *urgente*. De plus, ce double prélèvement quali-quantitatif nous permet de comprendre les différents raisonnements non pertinents et non rentables constituant les raisons d'échecs afin justement d'apporter des solutions adéquates et tenter de rendre ces raisonnements plus pertinents et plus opératoires.

Par ailleurs, afin de dépasser « la possibilité de distorsion entre un échantillon et la population qu'il est censé représenter » (Angers, 1997 : 65), nous avons décidé d'interroger les deux populations toutes entières. Le souci d'établir un profil orthographique décrivant avec le maximum de précision, de clarté et de justesse les carences des étudiants en matière d'orthographe grammaticale nous a imposé le recours à une préenquête puis à une enquête.

Ainsi, l'objectif de ces enquêtes consiste à évaluer le type de l'erreur (aspect qualitatif) et le nombre d'apprenants commettant tel ou tel type d'erreur (aspect quantitatif). Nous tenons donc à représenter l'état et le degré de maîtrise des différentes compétences par le biais des performances totalisées sur l'ensemble des items chargés d'évaluer les cinq compétences retenues, à savoir l'accord des noms, des adjectifs, des verbes, des PP et la distinction des homophones grammaticaux. Ce double prélèvement quali-quantitatif nous permettra de bien cerner l'échec en orthographe grammaticale, d'identifier les zones d'interventions prioritaires. Dans cette optique, « l'évaluation devient une aide à la prise de conscience des capacités de l'élève » (Sautot, 2002 : 151).

Nous tenons maintenant à présenter les instruments retenus dans le but de réaliser la (pré)enquête, à savoir la dictée et la grille d'évaluation.

a. La dictée « LES ARBRES »¹

« *Les arbres* » est un texte court de 77 mots. La dictée la plus célèbre dans l'Histoire de l'orthographe française puise ses racines dans l'œuvre de Fénelon² « *traité de l'existence de Dieu* » (1685). Ce texte fut expérimenté pour la première fois par l'inspecteur Beuvain qui l'a dicté aux écoliers français entre 1873-1877. Environ un siècle après, profitant de la conservation de 3114 copies, D. Manesse et A. Chervel dictent le même texte aux écoliers de 1986/1987³. Vingt ans après, Danièle Manesse et Danièle Cogis dictent, à leur tour, ce texte aux élèves français⁴.

¹ Pour revoir les raisons du choix de ce procédé, voir Évaluation de l'orthographe p.85

² 1651-1715

³ Les résultats de l'enquête ont été publiés dans l'ouvrage : Chervel A, Manesse D. « La Dictée, les français et l'orthographe 1873-1987 », Paris, CALMANN-LEVY-INRP. 1989

⁴ « Orthographe à qui la faute ? ». Paris. ESF ÉDITEUR. 2007

Conscients de l'inégalité et de l'écart qui existent entre les milieux où le français est langue maternelle, seconde et étrangère, nous nous sommes appuyés sur « Les Arbres » afin de réaliser l'objectif de cette recherche. En effet, à relire la grille ci-après, nous pouvons facilement constater que le texte choisi rassemble différentes difficultés d'ordre syntaxique et nombreuses formes d'accords (pluriel des noms, accord des adjectifs, accord des verbes et des participes passés) en plus des problèmes engendrés par l'homophonie.

En définitive, notre texte a de quoi mettre nos étudiants face à différentes situations-problèmes où ils seront appelés à résoudre de sérieuses difficultés relevant de l'orthographe grammaticale. D'autant plus que sa langue est accessible par l'ensemble des étudiants.

LES ARBRES ¹
« Les <u>arbres</u> <u>s'enfoncent</u> <u>dans</u> la terre <u>par</u> <u>leurs</u> <u>racines</u> comme <u>leurs</u> <u>branches</u> <u>s'élèvent</u> vers le ciel. <u>Leurs</u> <u>racines</u> les <u>défendent</u> contre les <u>vents</u> et <u>vont</u> <u>chercher</u> , comme <u>par</u> de <u>petits</u> <u>tuyaux</u> <u>souterrains</u> , <u>tous</u> les <u>sucs</u> <u>destinés</u> à la nourriture de <u>leur</u> tige. La tige elle-même <u>se revêt</u> d'une <u>dure</u> écorce qui <u>met</u> le bois tendre à l'abri des <u>injures</u> de l'air. Les <u>branches</u> <u>distribuent</u> <u>en</u> divers <u>canaux</u> la sève que les <u>racines</u> <u>avaient réunie</u> dans le tronc. »

¹ Les mots soulignés représentent les différents items évalués ; les lieux de variation que compte notre grille d'évaluation. Il est à noter que nombreux items peuvent apparaître dans deux types d'accords (DESTINÉS par exemple apparaissant dans l'accord des adjectifs puis dans celui des participes passés).

b. La grille typologique des erreurs

Nina CATACH (1980 : 287) avance que le recours à une grille typologique des erreurs est dicté par la nécessité « de détecter les lacunes, de mesurer les progrès, et pour le maître de mieux adapter son cours aux besoins des élèves concernés ». Ainsi, dans le cas du présent travail de recherche, la grille nous permet dans un premier temps de relever les erreurs les plus fréquentes afin de mieux cerner l'échec des étudiants nouvellement inscrits au département de français. La grille facilite ainsi le recensement et la catégorisation des erreurs observées. Bref, c'est la grille typologique des erreurs qui va nous permettre de mesurer les performances et les compétences des étudiants à travers nombreux critères. À commencer par la qualité et le type des erreurs, la quantité des erreurs mais aussi l'évolution des erreurs (qualité/type) dans le temps (Sautot, 2002 : 156). Dès lors, la même grille nous permettra de mesurer les progrès réalisés par nos apprenants après les différentes séances de remédiation, et par là même l'évaluation de notre dispositif de formation (post-test).

Ainsi, dans le but d'analyser avec efficacité et précision les centaines de dictées collectées, nous avons construit une grille typologique des erreurs orthographiques orientée exclusivement vers les erreurs relevant de l'orthographe des accords (orthographe grammaticale). Notre grille s'inspire de celle de Catach et son groupe de recherche, le groupe HESO (Catach, 1980 : 289).

GRILLE TYPOLOGIQUE DES ERREURS D'ORTHOGRAPHE

(Les subdivisions et les exemples ne sont pas limitatifs. Les erreurs sont précédées d'un astérisque, les mots corrects sont mis entre parenthèses)

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
O. Erreurs à dominante calligraphique	Erreurs extragraphiques Ajout ou absence de jambages, etc.	* mid/ (nid)
O bis. Reconnaissance et coupure des mots	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes	le *lévier (l'évier)
1. ERREURS A DOMINANTE EXTRAGRAPHIQUE (en particulier phonétique) - enrichir la grille des principales oppositions des phonèmes (voyelles, semi-voyelles, consonnes)	- Omission ou adjonction de phonèmes - Confusion de consonnes - Confusion de voyelles : ex. [ɔ] / [ə]	* maintenant (maintenant) * suchoter (ch/s) * moner (mener)
Erreurs graphiques proprement dites		
2. ERREURS A DOMINANTE PHONOGRAMMIQUE (règles fondamentales de transcription et de position) - enrichir la grille en se fondant sur les archigraphèmes (voyelles, semi-voyelles, consonnes)	- Altérant la valeur phonique - N'altérant pas la valeur phonique	* merite (mérite), * briler (briller), * recu (reçu), * binètte (binette), * pingoin (pingouin), * guorille (gorille)
3. ERREURS A DOMINANTE MORPHOGRAMMIQUE - enrichir la grille en se fondant sur les principaux morphogrammes et les principales catégories d'accords <i>1. Morphogrammes grammaticaux</i>	- Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale, etc. - Omission ou adjonction erronée d'accords étroits - Omission ou adjonction erronée d'accords larges	* chevaux (chevaux) * les rue (les rues) ceux que les enfants ont vu (vus)
<i>2. Morphogrammes lexicaux</i>	- Marques du radical - Marques préf. / suffixes	* canart (canard) * anterremant (enterrement), * annui (ennui)
4. ERREURS A DOMINANTE LOGOGRAMMIQUE	- Logogrammes lexicaux - Logogrammes grammaticaux	j'ai pris du *vain (vin) ils * ce sont dit (se)
5. ERREURS A DOMINANTE IDEOGRAMMIQUE	- Majuscules - Ponctuation - Apostrophe - Trait d'union	l' *état (l'Etat) * et, lui (et lui) * létat (l'Etat) * mot-composé (mot composé)
6. ERREURS A DOMINANTE NON FONCTIONNELLE	- lettres étymologiques consonnes simples ou doubles ou fonctionnelles	sculteur, *rume (sculpteur, / rhume) boursoffler (boursoffler)

Cette grille est composée de deux entrées principales : erreurs extragraphiques et erreurs graphiques proprement dites. À son tour, la seconde entrée qui nous intéresse regroupe cinq types d’erreurs. Deux seulement nous intéressent, à savoir les erreurs à dominante morphogrammique (entrée 3) et les erreurs à dominante logogrammique (entrée 4). Rappelons que nous nous intéressons uniquement aux différentes erreurs grammaticales. De ce fait, des erreurs à dominante morphogrammique, nous ne retenons que celles en relation avec les différents morphogrammes grammaticaux. De même pour les logogrammes, nous nous intéressons uniquement aux logogrammes grammaticaux.

De plus, la grille que nous avons construite s’intéresse uniquement aux différentes omissions, confusions et remplacements des finales (flexions nominales et verbales) :

- accord-non accord : les ordinateur/ leurs dictionnaire
- confusions /remplacement de marques normées : les animaux*
- erreurs de surmarquage ou adjonction de marque : les ruents*

Rappelons-le encore une fois, nos objectifs se résument essentiellement en la vérification du degré de maîtrise de quelques compétences en rapport avec l’orthographe grammaticale. Cependant, suite à l’adaptation de la grille au texte *Les arbres* et dans un souci d’efficacité, quelques erreurs liées directement à cette catégorie (orthographe grammaticale) ont été occultées, à l’instar de la confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre et de formes verbales. Ainsi, le nombre élevé des apprenants soumis aux deux enquêtes nous a obligés de rétrécir et de minimiser le nombre des lieux de variations. Dès lors, notre grille prend la forme suivante :

Figure 3/Aperçu général de la grille d’évaluation

Identification des étudiants					Noms	Adjectifs			verbes		Homophones
						Qual.	Poss.	Indéf.	verbes	P.P	
Étudiants	Groupes	Sexe	Age	Bac (session)							

Comme nous pouvons l'observer, notre grille englobe quatre entrées principales :

- La première étant l'accord des noms avec 11 items
- La seconde portant sur l'accord des adjectifs avec 9 items. Elle se subdivise en trois parties. La première regroupe les adjectifs qualificatifs (4), la deuxième regroupe les adjectifs possessifs (4), la troisième regroupe les adjectifs indéfinis (1).
- La troisième entrée concerne l'accord des verbes. Elle englobe quant à elle deux parties. La première partie, en rapport avec l'accord sujet / verbe, regroupe 8 items. La seconde concerne l'accord des participes passés (2 items). Notons que notre grille compte également un verbe à l'infinitif.
- La quatrième entrée compte 15 items regroupant des homophones grammaticaux.

Il apparaît donc clairement que cette grille, comptant 45 lieux de variations, nous permet d'appréhender tous les phénomènes d'accord tels qu'ils peuvent apparaître ou être abordés dans la réalité scolaire (accord des noms, des adjectifs, des verbes et PP, ainsi que la distinction des homophones grammaticaux).

Dès lors, la grille réalisée avec *Excel* fait apparaître clairement les erreurs de chaque étudiant sur chaque lieu de variation. Chaque étudiant étant identifié par son matricule. Afin de mieux lire et interpréter les performances des étudiants, nous avons également insérer des entrées permettant d'identifier chaque étudiant par son âge, sexe, filière au Secondaire, année du bac et groupe-classe (afin de faciliter le traitement ultérieur des groupe expérimental et témoin).

Figure 4/ Exemple de traitement des données (Pluriel des noms)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S
1	Pluriel Des Noms					Pluriel Des Noms													
2																			
3	Etudiants	Groupes	Seve	Age	Bac (sessio	Fillière	Les arbres	racines	branches	racines	les vents	tuyaux	les suc	des injures	les branche	canaux	les racines		
4							Item1	Item2	Item3	Item4	Item5	Item6	Item7	Item8	Item9	Item10	Item11	lbr, lt, juste	it, faux
5																			
6																			
7	1	GROUPE I	0	19	2011	LP	0	0	0	0	3	2	0	2	0	0	0	8	3
8	4	GROUPE I	0	18	2011	LP	0	2	2	2	0	2	0	2	0	2	0	5	6
9	2	GROUPE I	0	19	2011	LP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	0
10	3	GROUPE I	0	19	2011	LP	0	0	2	2	0	2	0	0	0	0	0	8	3
11	5	GROUPE I	0	19	2011	LLE	0	0	0	0	0	2	0	2	0	0	0	9	2
12	6	GROUPE I	0	18	2011	LLE	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	10	1
13	7	GROUPE I	0	19	2011	LLE	0	2	0	0	3	0	0	2	0	2	2	6	5
14	8	GROUPE I	0	19	2011	SE	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	10	1
15	9	GROUPE I	0	19	2011	MT	0	2	0	2	0	2	0	0	0	0	0	8	3
16	10	GROUPE I	0	19	2011	LP	0	2	2	2	2	3	2	0	0	2	2	3	8
17	11	GROUPE I	0	20	2011	LLE	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	10
18	12	GROUPE I	0	28	2011	SE	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	10	1
19	13	GROUPE I	0	21	2011	LLE	0	0	0	0	3	3	2	0	0	2	0	7	4
20	14	GROUPE I	0	20	2011	LLE	0	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0	9	2
21	15	GROUPE I	0	19	2011	SE	0	2	2	2	0	2	0	0	0	0	0	7	4
22	16	GROUPE I	0	18	2011	LLE	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	10	1
23	17	GROUPE I	0	19	2011	SE	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	10	1
24	18	GROUPE I	0	18	2011	LLE	0	2	0	2	0	2	0	2	2	0	0	6	5
25	19	GROUPE I	0	23	2009	LLE	0	2	0	0	0	3	2	0	0	2	0	7	4
26	20	GROUPE I	0	19	2011	MT	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	10	1
27	21	GROUPE I	0	19	2011	SE	0	2	2	2	0	2	0	0	0	3	0	6	5
28	22	GROUPE I	0	20	2010	Econ Soc (B	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	1
29	23	GROUPE I	0	19	2011	SE	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	10	1
30	24	GROUPE I	1	21	2011	LLE	0	2	2	2	0	2	0	0	0	2	2	5	6
31	25	GROUPE I	1	22	2010	SE	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	10	1
32	26	GROUPE I	1	18	2011	SE	0	2	2	2	3	2	0	2	0	2	2	7	7

2.3 Codage

Le codage est défini comme étant la procédure de catégorisation et de numérotation des données brutes (Angers, 2000 : 162). Ce procédé permet d'organiser les données et de les traiter de manière à comprendre ou tirer le maximum de renseignements possibles. Ainsi, Chaque apprenant s'est vu attribuer un matricule, accompagné de son sexe¹, de son âge et de sa filière². Ce qui nous permettra de relier par la suite des tranches de la population afin de comparer leurs performances et vérifier le degré de maîtrise des cinq compétences.

Afin de traiter les erreurs sur *Excel*, nous avons également procédé à la codification des erreurs de la manière suivante :

- Normé = 0 : les chevaux
- Non normé Adjonction = 1 : les chevaux
- Non normé Omission = 2 : les cheveu ou les cheval
- Non normé Remplacement = 3 : les chevaus ou les chevaux

Observons le codage de la variation sur un verbe :

- normé = 0 ils mangent
- ajout de marque = 1 il mangent
- oubli de marque = 2 ils mange
- confusion de marque =3 ils manges

Par ailleurs, dans le but de mieux lire l'échec sur l'accord des verbes composés, un autre chiffrage est inséré :

- Les deux items sont normés = 4 elle a réussi
- Échec sur l'auxiliaire =5 elle as réussi
- Échec sur le pp = 6 elle a réussie

¹ Comme le traitement sur Excel exige le recours aux chiffres, le « 0 » désigne les filles, « 1 » les garçons.

² LP pour Lettres et philosophie. LLE : Lettres et Langues Étrangères. SE : Sciences Expérimentales. GE : Gestion-Économie. M : Math-technique.

Il convient de préciser que les erreurs sont traitées dans un premier temps (préenquête) selon l'âge et le sexe. Voulant plus de précision en matière de traitement des données, les erreurs sont analysées également sous l'angle de la spécialité dans l'enquête¹.

2.4 Traitement des données

Les erreurs relevées sur les centaines de dictées composant le corpus de nos enquêtes sont classées dans la grille où différents items sont chargés de représenter les catégories respectives. Nous procéderons par la suite à compter le nombre des étudiants n'ayant pas réussi l'item en question. Ainsi, l'indice d'échec (IE) est calculé de la façon suivante :

$$\text{Indice d'échec (IE)} = \frac{100 \times \text{nombre d'étudiants ayant échoué sur l'item}}{\text{Nombre total des étudiants}}$$

Prenons l'exemple suivant de l'item « racines » (pluriel des noms) :

$$\frac{100 \times 85}{209} = 40.67 \%$$

Afin de ressortir l'indice d'échec global de la sous-composante évaluée, les différents indices enregistrés sur les items sont additionnés, le résultat est divisé par le nombre des items.

¹ Notons aussi que dans le but de mieux connaître notre population, nous avons décidé de proposer aux étudiants une fiche d'informations à compléter avant l'administration de la dictée, et un questionnaire après cette dernière. Ces deux procédés ont été abandonnés dans l'enquête. Le premier ayant déjà rempli sa fonction en nous permettant d'établir le profil des nouveaux bacheliers optant pour la licence de français. Le second, au contraire, n'a pas eu l'effet escompté et ne nous a pas éclairés davantage sur les difficultés des apprenants. En effet, en analysant les questionnaires, nous avons pu observer que les réponses des étudiants, dans la plupart du temps mal formulées, ne nous apportent pas un éclairage supplémentaire sur leurs compétences orthographiques. Nous avons donc estimé qu'il est préférable d'analyser uniquement la dictée car renseignant le mieux et de façon objective sur l'état réel des compétences orthographique des étudiants. Les deux procédés (fiche d'informations et questionnaire) étant abandonnés, les informations de l'âge, sexe et filière sont insérées dans les feuilles prélinées servant à transcrire la dictée.

3. L'expérimentation

Nous entamons l'exposé relatif à l'*expérimentation* par un essai de définition. Ensuite, nous décrivons ses éléments ainsi que notre dispositif de remédiation.

3.1 Définition

L'expérimentation est une méthode très répandue en Sciences de l'éducation, en didactique des langues notamment. Elle constitue, à côté de la méthode d'enquête, les fondements de l'action didactique. La méthode d'expérimentation est définie comme étant « une technique directe généralement utilisée auprès d'individus dans le cadre d'une expérience menée de façon directive ». (Angers, 1997 : 151).

En effet, la présente recherche rend compte d'une expérience menée auprès d'un groupe d'étudiants de première année, en l'occurrence un dispositif de remédiation, susceptible d'apporter des solutions aux problèmes révélés par deux enquêtes orthographiques. Comme toute expérimentation, la notre vise d'étudier la causalité c'est-à-dire la relation cause à effet entre phénomène ou variable (Angers, 1997 : 62). Ceci dit, notre expérimentation est de type *provoqué* c'est-à-dire elle fait partie des situations où « l'expérimentateur intervient pour introduire la variable indépendante » (Angers, 1997 : 153). Il est donc question de tester l'effet du dispositif de remédiation (variable indépendante, désormais VI) sur la réussite des apprenants en orthographe grammaticale (variable dépendante, désormais VD). Cet effet est mesurable à travers un *prélèvement quali-quantitatif*¹ qui, par le biais du traitement statistique, peut prédire sinon prouver l'influence de la VI sur la VD. En d'autres mots, démontrer l'(in)efficacité de l'action entreprise, du dispositif de remédiation.

¹ L'approche employée pour évaluer l'évolution des compétences des apprenants et plus globalement le dispositif est une approche dite quali-quantitative comparée. Nous la présenterons un peu plus loin.

3.2 Éléments de l'expérimentation

Notre expérimentation englobe tous les éléments d'une expérimentation classique, à savoir les groupes (expérimental et témoin), le prétest, la variable (in) dépendante, le post-test.

a. Le prétest

Il consiste à passer un test avant « l'introduction de la variable indépendante » (Angers, 1997 : 152). Notre prétest découle de l'enquête (une dictée en l'occurrence) menée auprès des étudiants de première année. Faut-il souligner que tous les groupes ont été associés aux deux tests (préenquête et enquête). De ce fait, ce même test nous sert de prétest. Les données dépouillées par groupe offrent la possibilité de procéder au traitement séparé des performances du groupe IV (groupe expérimental) ainsi que du groupe VI (groupe témoin).

b. Le post-test

Le post-test consiste à dicter le même texte à la fin de l'expérimentation aux deux groupes, expérimental et témoin. Ce choix est motivé par la nécessité d'unifier les outils d'évaluation afin d'avoir le même cadre de mesure : le même texte administré lors du prétest mais aussi la même grille d'évaluation contenant les mêmes lieux de variation.

c. Groupe expérimental (GE)

Le groupe choisi pour subir la variable indépendante répond au critère de représentativité, critère le plus important dans ce type de recherche. En effet, les problèmes constatés parmi les sujets du GE demeurent les mêmes problèmes décelés auprès de l'ensemble des étudiants de première année. De plus, les indices d'échec (IE) enregistrés sur les compétences retenues pour l'évaluation se rapprochent des moyennes totalisées par l'ensemble de la population. Ce groupe reflète, par ailleurs, la répartition ordinaire des deux sexes, de l'âge, filière ...

d. Groupe témoin

Afin de soumettre l'action entreprise à une évaluation rigoureuse, nous avons décidé de comparer les performances des sujets du groupe expérimental à celles d'un groupe témoin. Contrairement au groupe expérimental, ce groupe de contrôle dépend d'une autre enseignante¹. Ce choix est motivé par le fait que conduire une expérimentation parallèlement à la prise en charge d'autres groupes, notamment le groupe de contrôle, pouvait avoir des effets de transfert de quelques comportements, ne serait ce qu'inconscients ; nous ne pouvons échapper à l'influence des actions menées dans le cadre de l'expérimentation². La solution qui s'impose consiste donc à opter pour un groupe à la charge d'une autre personne.

e. Variable indépendante / Variable dépendante

Rappelons que la variable indépendante est une action entreprise afin d'améliorer la réussite des apprenants en orthographe grammaticale (variable dépendante). Elle englobe tous les moyens, techniques, outils ... mis en œuvre afin d'atteindre nos objectifs.

Place maintenant à la description de cette variable indépendante ou en des termes plus clairs notre dispositif de remédiation.

¹ Dans un souci d'efficacité, j'ai décidé de conduire moi-même l'expérience avec ce groupe, ce qui va me permettre de veiller au bon déroulement des séances de remédiation, tout en procédant à d'éventuelles régulations.

² Sans l'associer à mon projet, le groupe 3 dépendant de moi, obtient de bons résultats au test final.

3.3 Le Dispositif de Remédiation

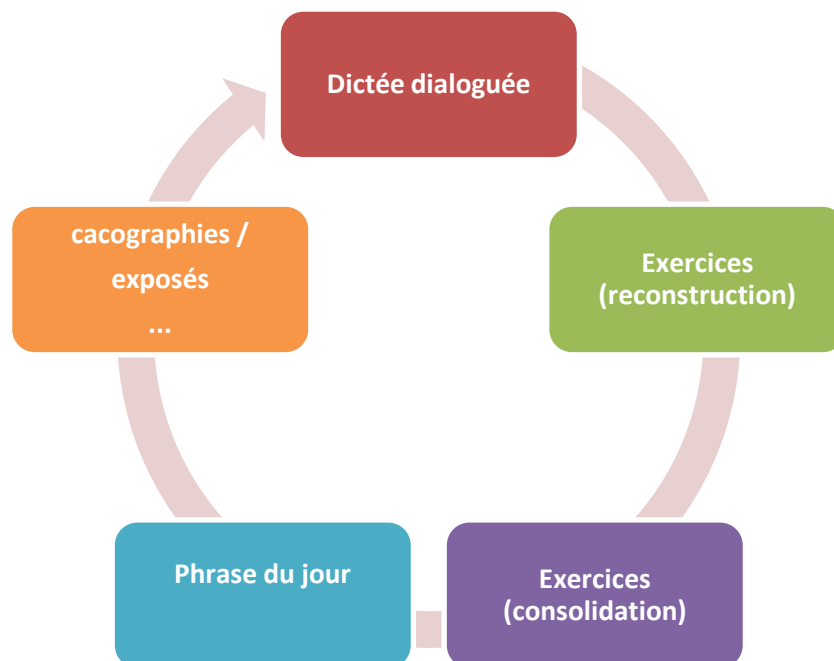
Notre dispositif de remédiation commence tout d'abord par définir l'objet du module, à savoir la Morphosyntaxe. S'ensuit un moment de collecte des attentes des apprenants. Ces derniers formulent leurs attentes à la lumière des différentes définitions avancées à propos de la morphosyntaxe. L'objectif est de savoir comment se représentent les étudiants le contenu du module afin de pouvoir adapter notre discours mais aussi nos futures actions pour prendre en charge le maximum des attentes soulevées. Dans cette optique, présenter le travail de recherche aux étudiants permettrait de converger les attentes des étudiants avec les objectifs de notre projet. Nous procédons ainsi à l'accomplissement du *contrat didactique*.

Le travail de remédiation proprement dit commence par initier l'apprenant à des connaissances basiques, rudimentaires et indispensables dans tout projet visant en premier lieu la conscientisation du scripteur aux phénomènes (ortho)graphiques, à commencer par la distinction entre partie variable/invariable, l'identification des différentes parties du discours. Ainsi, reconnaître les différentes parties variables, nécessitant des accords particuliers, constitue le premier pas vers la réussite de l'accord et l'inscription de la finale normée. D'autres séances ont pour objectif de permettre à l'apprenant de distinguer la nature et le type des erreurs orthographiques mais aussi la construction d'une grille d'autoévaluation orthographique personnelle afin de pouvoir se surveiller même en dehors du module *Morphosyntaxe*.

Après cette première phase d'initiation, nous entamons des cycles séquentiels ciblant les compétences évaluées dans nos différentes enquêtes, à savoir l'accord des noms, l'accord des adjectifs, l'accord des verbes et l'accord des participes passés. Ces cycles partent du principe postulant que « la multiplication dans la classe de situations-problème, la verbalisation des raisonnements, la diversité des situations proposées favorisent de manière intéressante le développement d'une capacité de raisonnement » (Sautot, 2002 : 127).

La figure ci-dessous représente le fonctionnement de ces différents cycles :

Figure 5/ Représentation du fonctionnement du Cycle Séquentiel



En effet, chaque séquence commence par une dictée dialoguée¹. Cette dernière, comptant le maximum d'items relevant du fait graphique cible, nous sert de *prétexte* pour entamer la séquence. La multiplication des éventuels tâches-problèmes relevant de la compétence cible inciterait les apprenants à prendre conscience des difficultés afférentes. À défaut, les consignes de travail complémentaires données à la fin de l'exercice (portant devoir à domicile ou travail en classe) permettent d'orienter et de canaliser l'attention des apprenants vers le fait séquentiel cible. Dans cette optique, le texte de dictée à proposer doit être motivant. Pour cela, il doit partir d'un intérêt relevant de la réalité socioculturel immédiate de l'apprenant.

¹ Notons qu'une initiation à cet exercice a été programmée précédemment.

La (re)construction des règles d'accords en rapport avec la compétence cible constitue la deuxième phase de chaque cycle. Cette (re)construction des règles est à effectuer par le biais de nombreux exercices d'observation, dirions-nous. Nous optons pour les exercices car nous partons d'une réalité et d'un constat. En effet, après une dizaine d'années d'enseignement/apprentissage du français, tous les étudiants connaissent la majorité des règles d'accords. Il s'agit seulement de les leur rappeler dans un premier temps.

Ainsi, à la fin de cette première série d'exercices, l'étudiant reconstruirait les différentes règles du phénomène graphique à étudier. Une fois (re) construite, la règle doit être insérée dans un *mémento*¹. Une autre série d'exercices est proposée par la suite. L'objectif de cette phase étant de consolider les acquis, de s'entraîner à manier davantage, plus habilement et plus efficacement l'accord cible.

Ce cycle se répète pour quatre fois pour cibler les quatre domaines (accord des noms, des adjectifs, des verbes et des PP). Le cinquième domaine relatif à la distinction des homophones est traité à l'intérieur de tous les cycles, dans le cadre des phrases dictées/données du jour, que nous appelons *Moment positif*². Ce dernier a également pour objectif de faire évoluer les conceptions et les raisonnements des apprenants à propos de phénomènes graphiques rencontrés, observés.

Dès lors, la phrase *donnée* du jour serait le terrain propice pour atteindre un tel objectif. Les erreurs à insérer doivent ainsi permettre aux apprenants de mieux raisonner sur les graphies, de formuler des raisonnements pertinents, de recourir aux procédures cognitives adéquates, les plus rentables, les plus adaptées à la situation problématique à laquelle l'apprenant est confronté. Le Moment positif est programmé au début des séances autres que celles des dictées dialoguées. Ainsi, si la séance s'avère trop chargée, l'exercice est automatiquement déprogrammé.

¹ Chaque étudiant DOIT en avoir un. Pour motiver davantage les étudiants et afin de les inciter à utiliser cette technique, j'ai décidé d'attribuer des notes-bonus aux mémentos bien présentés et bien organisés. Le mémento pourrait servir également de dictionnaire personnel sur lequel on note les nouveaux mots, ce dont un étudiant de langue a besoin parallèlement à la maîtrise de la langue.

² Nous avons opté pour cette appellation car ce moment, par lequel débutent quelques séances, propose des passages qui énoncent des citations, règles morales, comportementales, ...

En outre, nombreux exercices portant *cacographie* sont proposés aux apprenants tout au long du processus de remédiation. La cacographie nous permet ainsi de diversifier et de varier les exercices proposés. En effet, l'exercice a pour objectif d'améliorer la vigilance orthographique des apprenants, de la rendre plus opératoire. Il permet également aux apprenants d'interroger les graphies, de raisonner, d'activer les procédures pertinentes.

Ainsi, cacographies, dictées dialoguées, phrases du jour ou tout autres exercices exploités, tout afflue vers le développement de la vigilance, de la révision, du réinvestissement des acquis... bref vers la réussite de tous les accords. Par ailleurs, afin d'atteindre le maximum d'objectifs, nous avons jugé utile de recourir aux devoirs à domicile qui nous permettront de prolonger des moments de réflexion à propos du fait graphique soumis à l'étude ou de préparer des phénomènes d'accords connexes, ce qui nous fait gagner du temps mais aussi en efficacité.

La méthode d'exposé, permettant d'associer l'apprenant à la construction de ses propres connaissances, s'avère également très rentable à l'université. Ainsi, en travaillant en binôme, quelques étudiants présenteront des cours complémentaires à propos de quelques types d'accords, à l'instar de l'accord des adjectifs de couleur, de l'accord des PP des verbes pronominaux, des valeurs et emplois du mode subjonctif

4. L'évaluation

L'évaluation de l'orthographe suscite toujours des interrogations, des réticences, voire même des rejets de part et d'autres (enseignants et apprenants). L'enjeu de la note sanctionnant toute évaluation se rapportant à l'orthographe rend l'évaluation mais aussi et surtout l'orthographe l'un des *objets indésirables* en classe de langue. La note qui rend compte des compétences dans un domaine miné de difficultés ne peut qu'entraîner refus et rejet.

Toutefois, nous soulignons que l'évaluation, telle que nous comptons la mener en ce projet, n'accorde pas de place à la notation. Loin de là, notre objectif consiste à effectuer un test à l'entrée de l'université c'est-à-dire après dix ans d'apprentissage du français afin d'établir un état des lieux de l'acquisition des différentes compétences liées à l'orthographe des accords. Autrement dit, nous comptons déterminer les zones de réussite et les zones de faiblesse pour une éventuelle intervention visant l'amélioration de la réussite des apprenants, nouvellement inscrits au département de français en orthographe grammaticale.

4.1 Définition

L'évaluation, du verbe évaluer qui veut dire « Donner une appréciation, une valeur associée » (Dictionnaire Antidote, 2009). En didactique des langues, l'évaluation des apprentissages « est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ » (Cuq, 2003). L'évaluation permet donc aux formateurs d'établir des bilans des connaissances de leurs apprenants, afin de juger de leur évolution ou stagnation dans le but d'entreprendre d'éventuelles sanctions, régulations ou d'apporter des solutions aux besoins constatés.

4.2 Types d'Évaluation

Administrer une dictée à deux promotions successives pour déterminer leurs difficultés ou besoins, leurs zones de carences relève de l'évaluation-diagnostique dite aussi pronostique, prospective.

En effet, inscrite dans notre projet, l'évaluation diagnostique est présentée comme étant « orientée vers le futur, elle se situe cependant en amont de la formation. À partir d'objectifs fixés, elle permet de prédire ou de prévoir les possibilités ultérieures du formé, de construire son parcours et de définir les méthodes appropriés » (Cuq, Gruca, 2008 : 211).

Ceci dit, le dispositif de remédiation à mettre en place doit obligatoirement tenir compte de l'échec constaté. L'analyse-interprétation des données permet au formateur non seulement d'identifier et de diagnostiquer les problèmes mais surtout de déterminer les causes afin d'apporter des solutions adaptées.

Ainsi, pour rappel, le présent travail de recherche tente dans un premier temps de dresser le profil orthographique des étudiants de première année universitaire, c'est-à-dire au terme de la scolarisation obligatoire qui a duré dix années réparties en 3 cycles (Primaire, Moyen, Secondaire). Sous cet angle, l'évaluation constitue un moment de vérification de l'efficacité des programmes et curriculums de scolarisation en FLE. Dans cette optique, l'évaluation prend une orientation plutôt *externe, tournée vers la société* (Cuq, Gruca, 2008).

Toutefois, ce qui nous importe le plus c'est de vérifier le degré d'acquisition de chacune des compétences en rapport avec l'orthographe grammaticale, dans le but de déterminer les zones de faiblesse afin d'améliorer le rendement orthographique des étudiants. Dans cette optique, l'orientation est plutôt *interne, orientée vers le cheminement dans le système scolaire*, tournée vers les objectifs assignés à la formation des futurs enseignants de langue. Ceci ne nous empêcherait pas de se construire des opinions sur les différentes approches, curriculums et programmes d'enseignement de l'orthographe dans les différents paliers précédant l'université.

L'évaluation se fait ainsi à partir des données recueillies lors des deux enquêtes réalisées auprès de deux promotions successives. Concernant les groupes, témoin et expérimental, cette même dictée diagnostique constitue le prétest.

Notre projet de recherche fait également appel à un autre type d'évaluation. Il s'agit de l'évaluation sommative. Ce type d'évaluation, portée sur le passé (Cuq, Gruca, 2008 : 210) a pour objectif de déterminer « le degré de maîtrise des apprentissages à la fin d'un cours, d'un cycle, d'un programme d'études ou d'une partie terminale de programme ». (Cuq, 2003). Ce type d'évaluation nous permettra donc d'établir un bilan des connaissances des étudiants en orthographe grammaticale après les actions entreprises dans le cadre du dispositif de remédiation. Dans cette optique, l'évaluation sommative « répond à une nécessité opérationnelle : permettre à l'enseignant comme à l'apprenant de mesurer les effets immédiats de l'apprentissage » (Sautot, 2002 : 148).

De ce fait, outre l'évaluation des compétences des apprenants (en les comparant avec celles du prétest) ce type d'évaluation va nous permettre d'avoir un jugement objectif, clair et pertinent du dispositif de remédiation mis en place afin d'améliorer la réussite des futurs enseignants de langue en orthographe grammaticale. L'évaluation sommative se fera à partir des données recueillies lors des post-tests administrés aux deux groupes (témoin et expérimental).

L'évaluation formative ne fait pas défaut au présent travail de recherche, bien au contraire. Ce type d'évaluation a, entre autres objectifs, de « guider l'élève dans son travail scolaire, à situer ses difficultés pour l'aider et lui permettre de progresser dans son apprentissage » (Cuq, 2003). L'objectif de ce type d'évaluation est d'apporter une aide immédiate aux apprenants.

L'évaluation formative caractérise les différents exercices de négociation graphique (ANG) qui ont pour objectif, pareillement à ce type d'évaluation, de permettre à l'apprenant de « construire ses connaissances, de vérifier pas à pas ce montage pour l'aider à optimiser ses stratégies d'apprentissage » (Bonniol et Vital, 1997 cité par Cuq, Gruca, 2008). Dans le cadre de ces différents exercices, l'évaluation se fait généralement sans l'enseignant. Les interactions et verbalisations permettent aux apprenants de s'évaluer voire même de s'autoévaluer. À ce propos Sautot (2002 : 143) avance :

« D'aucuns diront que l'évaluation est de la responsabilité de l'enseignant. À ceux-là nous répondrons qu'évaluer est une activité de haut niveau intellectuel et que permettre aux élèves de s'y adonner contribue sans aucun doute à les rendre plus intelligents. Encore, faut-il que les dispositifs d'évaluation soient accessibles et transparents ».

Les ANG permettent -tel que suggéré par les démarches socioconstructivistes- l'évaluation authentique qui consiste à évaluer les compétences en situation réelle et authentique, de façon dynamique, interactionnelle. Ladite évaluation s'intéresse aussi bien aux processus qu'aux produits de l'apprentissage. Autrement dit, elle se centre « sur l'habileté de l'élève à mettre en œuvre les stratégies cognitives et métacognitives nécessaires pour réaliser des tâches intellectuellement significatives, simples et complexes, et sur son habileté à intégrer ce qu'il sait faire » (Cuq, 2003).

4.3 Critères pour une évaluation optimale

L'exposé relatif à l'évaluation et ses différents types nous permet d'observer et de déterminer que cette dernière s'avère une partie essentielle voire incontournable dans tout dispositif de formation. À cet effet, notre évaluation remplit les quatre critères qu'exige toute évaluation à savoir, l'intention, la mesure, le jugement et la décision (Cuq, 2003).

a. L'intention

Ce premier critère exige que l'objectif de la recherche soit clairement défini. En ce projet, il s'agit bien de déterminer les zones de carences ou encore les difficultés des apprenants en orthographe grammaticale, afin d'apporter d'éventuelles solutions opératoires. L'intention suppose également de bien choisir les outils et instruments d'évaluation. Ainsi, nous comptons atteindre notre objectif en s'appuyant sur la dictée ainsi que sur une grille d'évaluation des erreurs relevant de l'orthographe grammaticale. Ces deux instruments accompagnent, en effet, tout le travail entrepris depuis l'analyse des besoins en arrivant au test final.

b. La mesure

Cette étape consiste en un premier temps à recueillir les données. Ainsi, toutes les dictées recueillies lors de l'analyse des besoins ont fait l'objet d'une analyse minutieuse afin d'identifier toutes les erreurs commises. Les différentes performances sont calculées par la suite afin d'être analysées, interprétées dans le but de comprendre et de cerner l'échec. Ce même travail est refait à la fin de l'expérimentation afin de mesurer l'effet de la variable indépendante.

c. Le jugement

Directement lié à l'étape précédente, il pourrait même en constituer une annexe, le jugement consiste à établir des jugements *objectifs* quant à la maîtrise des différentes compétences évaluées à travers les performances réalisées par les apprenants avant et après l'introduction de la variable indépendante. Le jugement suppose aussi l'évaluation des instruments d'évaluation ; savoir si ces instruments ont permis d'atteindre les objectifs tracés.

d. La décision

Cette étape cristallise l'objet et l'objectif de toute évaluation. Elle nous permet dans un premier temps de *rétroagir* en décidant de mettre en place des dispositifs de remédiation répondant aux besoins constatés afin d'améliorer la réussite des apprenants en orthographe grammaticale. Elle nous permet également de *rétroagir* en temps réel en décidant d'entamer des régulations au niveau des séquences d'apprentissages programmées.

4.4 Critères d'évaluation

Dans le cadre du présent travail de recherche, l'évaluation s'appuie sur une approche dite critérielle. Cuq (2003) la présente comme étant :

« une démarche visant à déterminer le niveau de performance langagière atteint par un élève face à des objectifs d'apprentissage visés par des programmes d'études, que ces objectifs soient définis en termes de compétences, d'habiletés, de situation de communication, de fonction langagière »

Les critères d'évaluation sont ainsi les différents objectifs séquentiels qui correspondent aux compétences retenues, à savoir l'accord des noms, des adjectifs, des verbes et participes passés, ainsi que les homophones grammaticaux. Des compétences -faut-il le souligner ici- qui ont fait l'objet de divers séquences d'apprentissages (explicite et implicite) dans le cadre des différents programmes de scolarisation en FLE.

L'approche critérielle ne se limite pas uniquement aux compétences et performances, elle suppose également la mise en place de *critère d'acceptabilité des performances*. En notre projet, ce critère se caractérise par une double facette. La première étant normative : les graphies produites par les étudiants correspondent ou non à la norme. Ainsi, comme notre objectif est de déterminer les zones de difficultés, nous avons jugé qu'il serait préférable de traiter les données de façon à ressortir les Indices d'échec et non les indices de réussite.

En outre, nous attirons l'attention du lecteur à la difficulté dont se heurtent pratiquement toutes les recherches menées en orthographe à propos justement de ce *critère d'acceptabilité*. En effet, afin de déterminer le niveau orthographique requis par chaque niveau, toute recherche doit partir de ce que la population-cible, compte tenu du savoir qui lui a été dispensé, est appelée à maîtriser comme compétences orthographiques. À ce niveau, il est indispensable qu'on s'entende, sur les attentes institutionnelles mais aussi sociétales d'un étudiant qui sera, dans un proche avenir, appelé à dispenser cette norme. Qu'attendons-nous donc, au niveau orthographique, d'un étudiant qui prépare une licence de français? La réponse la plus spontanée est une domination, plus ou moins avérée, des phénomènes les plus essentiels de l'orthographe française, à l'instar de ceux que notre dictée propose d'évaluer. C'est à la lumière de cette réalité que les différentes données collectées seront traitées (avant et après l'introduction de la variable indépendante).

Nous abordons à présent le dernier point de ce chapitre méthodologique, à savoir l'approche employée pour analyser et évaluer tout ce qui se rapporte au dispositif de formation.

4.5 Analyse quali-quantitative comparée (AQQC)

L'analyse quali-quantitative comparée (AQQC) permet aux chercheurs de traiter la zone intermédiaire des petits Nombre. Elle cherche à « doter le chercheur d'outils adaptés pour analyser, comprendre, expliquer des phénomènes dont la population est assez faible ou dont on choisit de n'étudier qu'un nombre assez restreint de cas (de quelques uns à quelques dizaines) » (De Meur , Rihoux, 2002 :15).

Ainsi, l'AQQC permet de s'intéresser aux petits nombre, même de façon individuelle, tout en bénéficiant de la rigueur analytique. Autrement dit, cette analyse permet de procéder à une observation contrôlée supposant nombre limité mais aussi variables limités. L'évaluation de la relation cause à effet est donc possible. Ceci suppose que les variables, le corpus empirique ainsi que les objectifs soient clairement délimités (De Meur, Rihoux, 2002 : 27). Le cas présent, un groupe d'étudiants de première année subissant des activités bien déterminées afin d'améliorer leur réussite en orthographe.

Cette approche permet aussi d'isoler quelques cas afin de mieux les étudier et de mieux les analyser. Les propos des étudiants, leurs raisonnements, nécessairement individuels, peuvent faire l'objet d'analyses et d'interprétations soit en les rassemblant pour ressortir les points communs soit en les traitant séparément, c'est-à-dire « prendre en compte la complexité de chaque cas considéré individuellement » (De Meur, Rihoux, 2002 : 44). Le trait principal caractérisant les approches qualitatives demeure fort présent en cette AQQC dans la mesure où chaque cas est pertinent.

C'est ce dont nous avons besoin dans notre travail de recherche. Déceler l'évolution des conceptions au travers des raisonnements à la fois individuels et multiples chez le maximum de sujets appartenant au groupe expérimental, mais aussi au travers les performances finales (post-test) en les comparant aux performances initiales (prétest).

Ainsi, en analyse des données, le chercheur optant pour l'AQQC peut facilement revenir sur les cas *isolés* « *considérés dans leur richesse et leur singularité* » (De Meur, Rihoux, 2002 : 34). En traitement quantitatif, seul les cas significatifs attirent l'attention du chercheur et méritent d'être analysés. Ce qui nous donne ainsi la possibilité de s'intéresser aux indices révélateurs d'éventuelles évolutions des raisonnements des apprenants, de leurs compétences. Ces indices sont relevés par les différents raisonnements avancés par les apprenants dans le cadre d'interactions diverses, de leurs comportements graphiques, de leurs erreurs...

Outre cela, en s'inspirant des approches quantitatives, l'AQQC offre des outils formalisés c'est-à-dire « des règles de calcul et des solutions clairement définies traduisant le fonctionnement habituel de la logique usuelle » (De Meur, Rihoux, 2002 :33). Ainsi, tout comme en approches quantitatives, l'AQQC cherche *la répliquabilité* c'est-à-dire « le fait qu'un chercheur B, qui utiliserait les mêmes variables et poserait les mêmes arbitrages qu'un chercheur A, devrait parvenir aux mêmes conclusions que ce dernier » (De Meur, Rihoux, 2002 :27). Autrement dit, ce souci de répliquabilité nous permet une évaluation objective de notre expérimentation, ce qui garantit ainsi la scientificité du projet de recherche.

PARTIE 3 :

PRATIQUE

CHAPITRE 1 : ANALYSE DES BESOINS

Sommaire

Introduction	156
I. Profil des Étudiants de Première année.....	156
1. Sexe	157
2. Âge	157
3. Motivation.....	159
4. Perspectives	160
5. Difficultés	163
II. Résultats de la Préenquête	166
1. Accord des Noms	167
2. Accord des Adjectifs.....	176
3. Verbes	190
4. Participes passés	212
5. Homophones Grammaticaux.....	214
6. Bilan.....	220
III. Résultats de l'Enquête :	221
1. Accord des Noms :.....	222
2. Accord des Adjectifs.....	241
3. Verbes	272
4. Participes passés	313
5. Homophones grammaticaux.....	320
Conclusion.....	330

Introduction

Ce premier chapitre relevant du cadre pratique présente les résultats de la préenquête¹ et de l'enquête², menées auprès des étudiants de première année au département de français (Université 8 mai 45. Guelma) dans le but de recenser les besoins et les difficultés des apprenants en orthographe grammaticale. Cependant, avant d'exposer les résultats des dictées, nous avons jugé utile de dresser le profil global de ces étudiants demandeurs de formation au département de français. Ainsi, il est question de déterminer l'âge moyen des étudiants de première année, les raisons qui les poussent à opter pour la licence de français, leurs perspectives, le sexe dominant ...

I. Profil des Étudiants de Première année

Afin de dresser le profil global des étudiants optant pour la licence de français, nous avons distribué aux étudiants une fiche d'informations³ contenant les différents renseignements que nous présentons ci-dessus. Ainsi, 156 fiches ont pu être collectées. Faut-il noter ici que ce profil est effectué à partir des données collectées auprès des étudiants ayant pris part à la préenquête.

Sur les 4015⁴ nouveaux bacheliers (session 2011), 23 % se sont inscrits à la Faculté des *Lettres et des Langues*⁵ à l'université de Guelma. Quelques 219 étudiants, c'est-à-dire presque le tiers, se sont inscrits au département de français⁶.

¹ La dictée s'est déroulée le 09/01/2011.

² La dictée s'est déroulée le 11/12/2011.

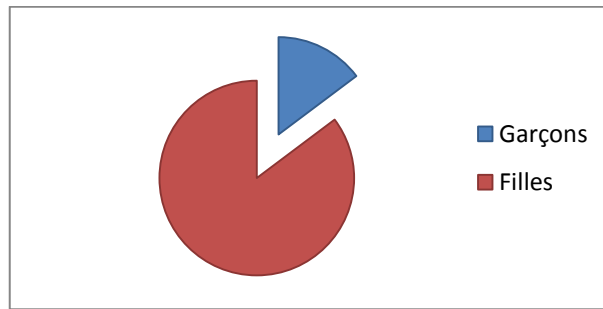
³ Voir Annexe 1 (volume2) p.2

⁴ Le taux de réussite à Guelma est estimé à 58.69 %. (Chiffre fourni par la Direction de l'Éducation).

⁵ *Vice Rectorat du Développement, de la Prospective et de L'Orientation. STATISTIQUES 2010 – 2011. [en ligne] <http://www.univ-guelma.dz/presentation/v-rectorats/statistiques.asp> (Page consultée le 03/08/2011)*

⁶ Depuis, ils sont plus nombreux à vouloir s'inscrire à la faculté des Lettres et Langues Étrangères. Pour l'année universitaire suivante (2011-2012), cette faculté compte 30 % des nouveaux bacheliers avec une tendance à la hausse pour le département de Français qui peut compter jusqu'à 300 étudiants.

1. Sexe

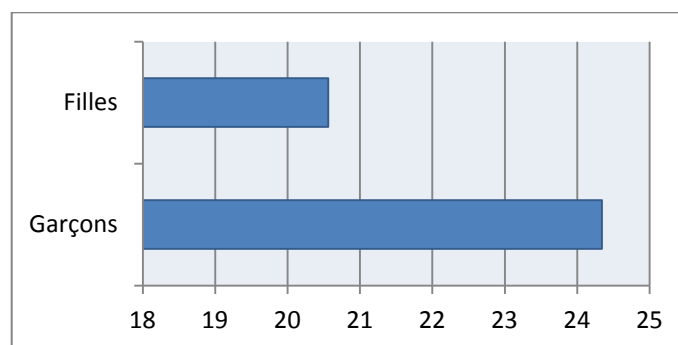


Graphique 1 : Répartition de la population selon le sexe

Nous remarquons, à première vue, la répartition *inéga*le des deux sexes. En effet, plus des trois quarts de notre population sont des filles. En chiffres, elles sont 133 étudiantes contre 23 étudiants seulement. Les filles confirment donc qu'elles sont meilleures élèves. Ce constat est à mettre en relation avec les résultats nationaux du baccalauréat où les filles réussissent toujours mieux que les garçons. Ainsi, ce taux de représentativité dépassant les 85 % confirme, par ailleurs, que ce sont plutôt les filles qui se dirigent généralement vers les filières des langues étrangères¹. Les garçons, déjà en recul, préfèrent les filières plutôt techniques et scientifiques.

2. Âge

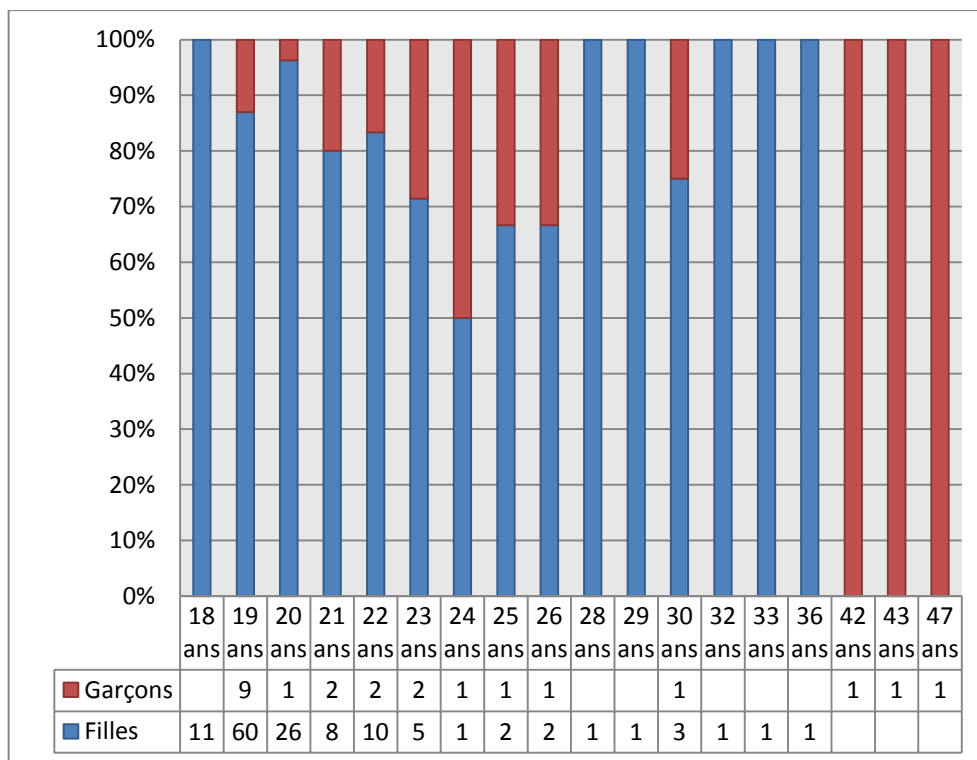
L'âge moyen de notre population est estimé à vingt deux ans et quatre mois (22.4), dépassant ainsi de trois années l'âge des étudiants ayant suivi une scolarisation plus ou moins normale au sein du système éducatif algérien (19 ans). La figure suivante fait le point sur l'âge moyen des deux sexes :



Graphique 2 : Âge moyen des étudiants selon le sexe

¹ En 1^{ère} année (licence de français), elles sont réellement 80 % contre 20 % de garçons.

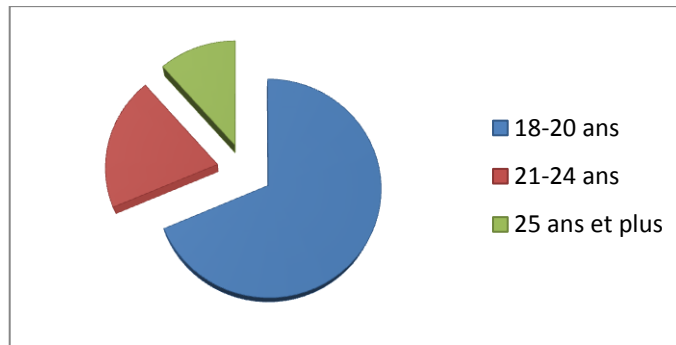
Ainsi, L'âge moyen de notre population masculine dépasse de presque quatre ans celui de la population féminine, 20 ans et cinq mois pour les filles contre 24 ans et trois mois pour les garçons. L'explication en sera fournie par une autre figure faisant le point comparatif, cette fois-ci, entre les différents âges de notre population :



Graphique 3 : Répartition des étudiants selon l'âge et le sexe

Les Études Supérieures, ou du moins la *licence de Français*, attirent de plus en plus le public adulte. Nous en comptons environ 7 % d'étudiants dépassant les trente ans. De même, la forte présence d'étudiants ayant ou dépassant 22 ans est considérée comme un facteur à l'origine de l'ascension de l'âge moyen de notre population. Ces étudiants ont obtenu leur baccalauréat de quelques années en retard, sont déjà titulaires d'un diplôme¹ (universitaire) ou exerçant un métier. La figure ci-dessous répartit les étudiants par tranche d'âge.

¹ Nombreux sont les étudiants qui sont titulaires d'un diplôme non universitaire délivré par l'Université de Formation Continue (UFC). L'UFC exige en effet du candidat le niveau de 3^{ème} année Secondaire.



Graphique 4: Répartition des étudiants selon la tranche d'âge

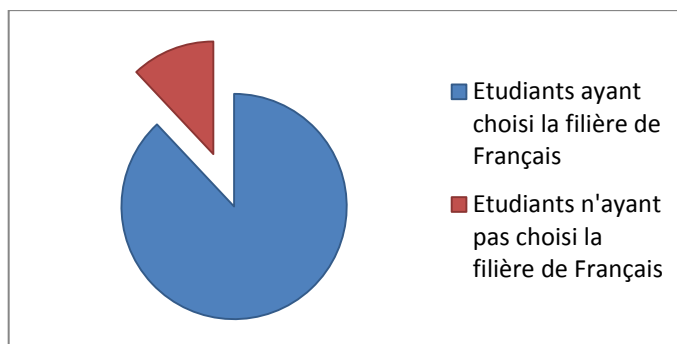
En effet, les 18-20 ans représentent la catégorie la plus représentée avec plus de 68 % des étudiants interrogés. Les 21-24 ans dépassent la barre des 19 %. Les étudiants âgés de 25 ans et plus en constituent le reste avec 11 %. Ainsi, bien que les étudiants, ayant poursuivi une scolarisation plus ou moins normale soient majoritaires, la présence d'une portion considérable d'étudiants relativement âgés demeure significative. Ce public est formé essentiellement de sujets exerçant déjà le métier d'enseignant (enseignants de langue arabe, de français¹, d'anglais, de sciences ...), ou celui d'infirmier, de commerçant, d'architecte ... Il s'agit aussi d'étudiants déjà titulaires d'un diplôme et qui s'inscrivent en licence de français pour améliorer leur *niveau en langue française* afin de mieux aborder leurs domaines de spécialité (Droit, Médecine, Architecture ...).

Par ailleurs, la différence significative entre les différentes tranches d'âge traduit aussi bien une réalité caractérisant le milieu universitaire que l'importance et l'attrait de la licence de français auprès des nouveaux publics, notamment adultes. Nous constatons ainsi l'enjeu social du français et son caractère toujours fonctionnel dans la société algérienne. Ce point sera abordé à nouveau plus loin, lors du traitement des perspectives de notre population.

3. Motivation

La majorité des étudiants inscrits en 1^{ère} année ont opté pour cette filière. Ils ne sont finalement que 12 % à être orientés de façon *obligatoire* au département de français.

¹ Ces enseignants ont été formés généralement sans baccalauréat, aux Instituts Technologiques d'Enseignement (ITE), disparus depuis les années quatre-vingt-dix (1990). Ainsi, un enseignant titulaire d'un bac et d'une licence gagnera quelques points dans le classement de la Fonction Publique et sera par la suite mieux rémunéré qu'auparavant. Ce qui constitue l'une des (nouvelles) motivations du public adulte. Soulignons ici, de passage, le caractère indispensable d'un fichier englobant les motivations poussant le public adulte à opter pour la « licence de français ».



Graphique 5 : Choix de la filière

Cet état de fait ne doit pas cacher le fait que le système d'orientation universitaire, installé en fonction des notes du candidat¹ mais aussi de la disponibilité des places pédagogiques, n'est pas le seul à orienter de façon *obligatoire* les étudiants à s'inscrire dans telle ou telle filière. La famille algérienne véhicule *toujours* des attitudes contraignantes. Des étudiants affirment en effet que ce n'était pas leur propre choix mais plutôt celui des parents voire même des grands-parents.

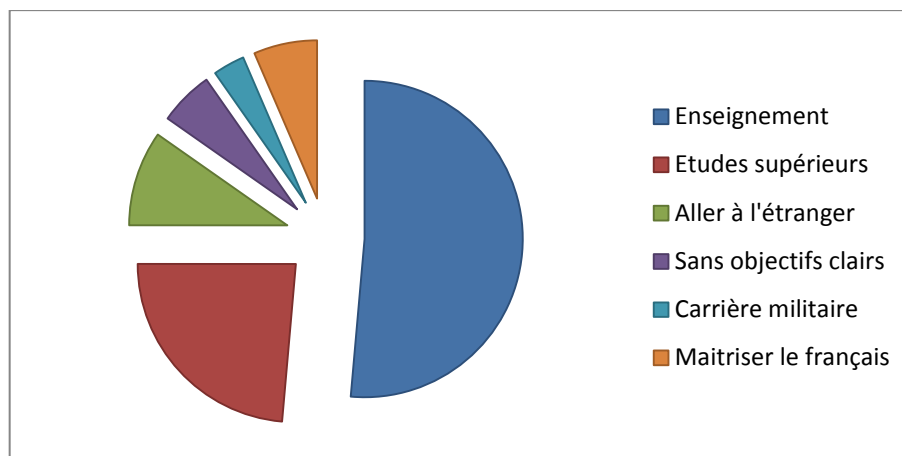
Bien que la motivation de nos sujets ne puisse pas être mesurée par le biais d'une ou deux questions, nous dirons qu'en général, nos sujets sont plus ou moins suffisamment motivés pour apprendre le français. La motivation de notre population a été aussi décelée à travers le futur métier qu'ils comptent exercer, à savoir le métier d'enseignant. Les perspectives de notre population est le point que nous abordons maintenant.

4. Perspectives

La deuxième question de notre fiche d'informations² avait pour objectif de connaître quel usage professionnel vont donner nos étudiants à la « licence de français » une fois acquise. La figure suivante nous renseigne davantage :

¹ Pour s'inscrire en licence de français, le candidat doit obtenir au moins 11/20 après l'addition de la moyenne générale et la note obtenue en langue française, divisées par deux.

² Voir Annexe 1.



Graphique 6: Perspectives des étudiants

Le choix de la majorité des étudiants sondés s'est porté sur la volonté de perpétuer la langue française via le métier d'enseigner, ce qui confirme l'orientation initiale du diplôme de français ainsi que du *Département de français* que nous assimilons aux anciens Institut Technologiques d'Enseignement « ITE » en Algérie ou aux Instituts Universitaires de Formation des Maitres « IUFM » de France.

Notons que plus de la moitié de ces étudiants ont *déjà* opté pour l'un ou l'autre palier d'enseignement en Algérie (Primaire, Moyen, Secondaire). Ainsi, sur ces 71 % ayant choisi le métier d'enseignant comme éventuelle future profession, seulement 7 % sont garçons. Ces derniers confirment la tendance, toujours *en vogue* chez les jeunes algériens préférant se lancer dans une carrière militaire¹ ou partir à l'étranger, principalement en France afin, disent-ils, de terminer leurs études supérieures ou entamer de nouvelles formations. Les filles, quant à elles, confirment leur émancipation et la nouvelle réalité de l'École algérienne où le métier d'enseignant attire finalement plus de femmes que d'hommes. Il faut souligner ici que l'enseignement en Algérie demeure l'un des secteurs qui font recruter chaque année un nombre très importants de demandeurs de travail. On compte déjà en Algérie 377.000 enseignants pour plus de huit millions d'élèves. Des milliers de postes sont prévus chaque année.

En outre, plus du tiers de notre population espère terminer les études supérieures et décrocher ainsi un master ou un doctorat. 27 % des futurs maitres souhaitent exercer le métier d'enseignant tout en poursuivant les études supérieures.

¹ Les étudiants ont noté les choix suivants : officier de Gendarmerie, de la Marine, de Police ou de Douane ...

Ainsi, nous avons pu relever à travers le discours des étudiants une situation d'insécurité voire même de précarité vis-à-vis de ce nouveau système de formation au Supérieur, (système LMD.) Ce nouveau système, se cherchant encore des repères clairs, est en mal de retrouver une légitimité à l'université et dans la société. Avec une licence de trois ans, les étudiants pensent qu'ils ont en réalité de minimes chances pour être recrutés, d'avoir une vie professionnelle stable, ce qui les pousse à désirer décrocher un master et pourquoi pas un doctorat. Dès lors, les garçons représentent 15 % de la totalité des étudiants désirant terminer leurs études, même si ce n'est pas en Algérie. Quelques uns ont affirmé vouloir quitter le pays en tant qu'étudiants. Après tout, *il est toujours facile de partir en France en tant qu'étudiant*. Le rêve de partir en France ne concerne plus seulement les algériens de sexe masculin. À en croire les chiffres en notre possession, les étudiants (hommes) ne dépassent pas le tiers. La nouvelle génération des demandeurs de visa est composée à hauteur de 65 % de filles. Ce qui confirme, par ailleurs, les nouvelles ambitions et motivations des étudiantes inscrites en notre département et qui ambitionnent même de porter la casquette de policier ou de gendarme¹.

Par ailleurs, 9 % des étudiants affirment vouloir maîtriser la langue française en s'inscrivant en licence de français ou tout simplement « *améliorer le niveau en français* » disent-ils. Cette catégorie est représentée principalement par des étudiants plus ou moins âgés, qui s'inscrivent au moins pour la deuxième fois à l'université. Ils sont généralement titulaire d'un diplôme ou d'un poste de travail et veulent améliorer leurs connaissances en langue française afin de mieux aborder leurs domaines de spécialités respectifs, d'approfondir leurs connaissances en langue française. Nous citons l'exemple d'un architecte et d'une étudiante titulaire d'un diplôme en Droit. Deux domaines dont la documentation est essentiellement en langue française même si les enseignements sont donnés en langue arabe (cas de la licence de Droit). À l'oral ou à l'écrit, le français est toujours vecteur de connaissances, d'autant plus que la majorité des communications (orales et écrites) se font toujours en français. L'écrit demeure toujours important que ce soit en réception (documentation) ou en production (rapports, présentation de projets, explications ...)

Du reste, ils ne sont finalement qu'environ 8 % à ne pas avoir d'objectifs clairs. Ce qui prouve, une fois encore, que ceux qui optent pour la licence de français ont déjà tracé leurs itinéraires et seraient donc suffisamment motivés pour aborder des enseignements de tout type. Ils adhèreraient même à toute initiative visant l'amélioration de leur réussite notamment dans les domaines où ils sont en manque de compétences et de performances.

¹ Notre enquête a recensé une seule étudiante désirant entamer une carrière militaire mais ceci confirme les ambitions nouvelles que nous venons d'évoquer.

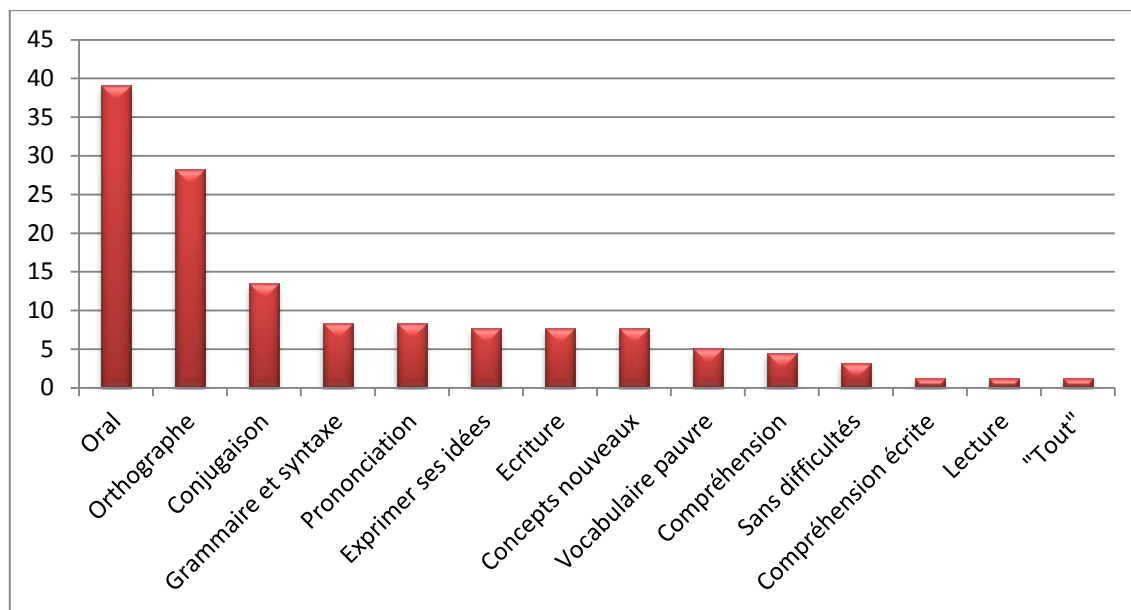
Ainsi, s'inscrire en première année tout en se fixant déjà des objectifs assez clairs aidera mieux ces futurs-enseignants à s'adapter au milieu universitaire, à surmonter leurs propres difficultés, à retrouver des repères leur permettant de concrétiser leurs objectifs dans quelques trois années seulement. Nous pouvons donc compter sur la motivation de ce public afin d'atteindre des objectifs que nous devons tracer assez clairement à notre tour.

À cette deuxième question de notre fiche d'information, nous avons pu relever d'autres choix concernant une partie relativement minime de notre population. Ainsi, 03 % affirment opter pour la licence de français afin de pouvoir s'inscrire dans une École Nationale telle que l'École Nationale d'Administration (ENA) par exemple, où tous les enseignements sont donnés en français et en anglais. D'autres (3 % également) veulent devenir Traducteurs. Une étudiante vise le secteur de l'hôtellerie. Un étudiant veut devenir.. Écrivain, un autre souhaitant devenir enseignant à l'étranger.

Ces choix de notre population, divers et diversifiés, démontrent clairement le statut (de la licence) du français, son caractère toujours fonctionnel d'un point de vue socioéconomique (assurant au minimum un métier, en l'occurrence enseignant de langue), scientifique et de surcroît social. Le poids de la demande sociale exige donc plus de réussite en formation universitaire. Ce qui explique en grande partie le discours des parents d'élèves véhiculant une inquiétude quant à la « baisse du niveau » en langue française, en formation de formateurs notamment.

5. Difficultés

La figure ci-après démontre, à des degrés différents, que la majorité des difficultés que rencontrent souvent les apprenants de français persistent encore chez les nouveaux bacheliers.



Graphique 7 : Difficultés des apprenants

Pour les étudiants sondés, l'oral est la difficulté majeure. Ils sont en tous les cas plus de 39% à le confirmer. Leurs discours oscillent entre des difficultés de *communiquer avec les autres, avec les professeurs* ou tout simplement *parler en français*. Si on rajoute à ceci le souci de prononciation, annexé à l'oral (9 %), ainsi que les 8 % affirmant ne pas pouvoir exprimer leurs idées¹, le problème de l'oral représentera des difficultés pour plus de la moitié de notre population. Cet état de fait ne constituerait-il pas la cristallisation d'une conception de masse selon laquelle la langue serait plutôt parlée, l'oral prime par-dessus tout sur l'écrit ? En anticipant un petit peu les choses, nous nous interrogeons si cette représentation ne serait-elle pas l'une des causes probables des erreurs orthographiques relevées parmi cette population d'étudiants. Pour l'instant, rien ne peut confirmer ni infirmer une telle hypothèse. Précisons que cette dernière ne sera pas discutée dans la présente recherche, toutefois, nous essaierons en amont et en aval de nos analyses, de nos différentes confrontations avec les raisonnements des apprenants d'apporter -dans la mesure du possible- quelques éléments de réponse.

Ainsi, ce qui est sûr, à nos yeux par contre, est en rapport avec les 30 % de notre population affirmant que *l'orthographe* leur pose énormément de problème. Ceci dit, presque le tiers de nos étudiants sont vraiment conscients de leurs difficultés en matière d'orthographe. Le chiffre que nous venons d'évoquer est à mettre à côté de celui reflétant les difficultés en conjugaison ainsi que celles liées à la grammaire. Deux sources de difficultés en

¹ Ceci peut concerner l'oral comme l'écrit bien sûr.

relation directe avec l'orthographe. *L'étude de la langue* est donc considérée comme source génératrice de difficultés voire même de *malaise* chez nos sujets et donc nécessairement source d'erreurs. En outre, ils ne sont que 03 % seulement qui estiment ne pas avoir de difficultés en français. À l'opposée, environ 02 % pensent que leurs difficultés concernent TOUT. Ceci dit, en général, les étudiants sont en mesure de nommer leurs propres difficultés. Ce qui demeure un point positif. Nous prenons à titre d'exemple ce seul et unique étudiant parmi ceux avançant l'orthographe comme difficulté, n'ayant pas pu nommer de façon explicite l'orthographe. Il confirme avoir des « *difficultés d'écrire en français (mots difficiles)* ».

À ce stade, il n'est pas à démontrer qu'avoir conscience de ses propres difficultés, pouvoir les nommer en constituent la première étape de leur éventuelle éradication d'autant plus que nos étudiants sont en première année. Ce qui leur donne l'occasion de les surpasser s'ils trouvent un encadrement adéquat prenant leurs besoins mais aussi leurs objectifs en considération.

Ainsi, de cette présentation du Profil général des étudiants, nous constatons que ces derniers s'inscrivent au département de français avec des objectifs très clairs, à leur tête enseigner le français. Ce qui confirme l'orientation générale du département de français formant essentiellement du personnel pour l'Éducation Nationale. Nous sommes donc en face d'un public assez motivé, désirant maîtriser le français et les différentes compétences qu'il requiert et exige. Place maintenant à la présentation des résultats de notre préenquête.

II. Résultats de la Préenquête

Nous entamons l'analyse de chacune des cinq catégories retenues pour évaluer les performances des étudiants en orthographe grammaticale¹ en présentant tout d'abord la répartition du nombre des erreurs commises. Un histogramme, classant par ordre croissant les différents indices d'échec (IE) est prévu afin de pouvoir lire de façon graduelle et efficace les différentes performances enregistrées par nos sujets. Ainsi, nous entamons l'analyse des données par un traitement global des erreurs. Celui qui nous intéresse en premier lieu est un étudiant, futur enseignant, inscrit en 1^{ère} année, préparant une licence de français.

Un traitement des erreurs selon le sexe et l'âge des étudiants est prévu par la suite. À cet effet, afin de parvenir à tirer le maximum d'enseignements des performances enregistrées par nos apprenants et afin d'éviter toute déperdition des données, nous avons décidé de répartir les étudiants en deux tranches d'âge. D'un côté, les 18-20 ans, poursuivant une scolarisation plus ou moins normale, de l'autre, les étudiants âgés de 21 ans et plus². Cette répartition permettrait de lire les résultats de façon plus ou moins claire et homogène. Ainsi, ces deux paramètres nous permettent d'élargir notre angle de vision afin de mieux comprendre les pratiques orthographiques des nouveaux publics optant pour la licence de français.

D'emblée, une question s'impose. Les différentes performances de nos sujets seraient-elles révélatrices d'un état des lieux, d'une réalité caractérisant le milieu sociolinguistique universitaire algérien ? En effet, notre (pré)enquête est certes révélatrice des zones de carence des étudiants de 1^{ère} année mais ne prétend aucunement à l'exhaustivité ni d'être généralisable. Cette (pré)enquête visant de déterminer le degré d'acquisition de quelques compétences relevant de l'orthographe grammaticale apporte seulement des éclairages, nouveaux et actualisés, de la manière dont nos étudiants s'y prennent avec la partie relativement logique de l'orthographe française.

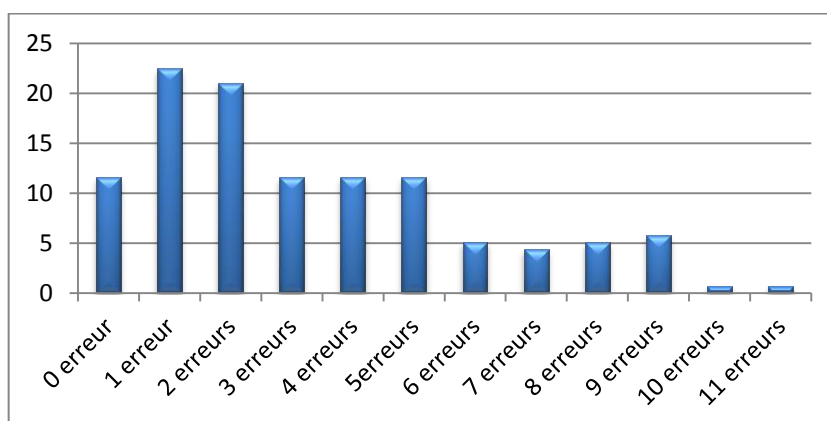
¹ Il s'agit du Pluriel des noms, de l'Accord des adjectifs, des Verbes, des Participes passés et des Homophones grammaticaux.

² Voir un peu plus haut la présentation des différentes tranches d'âge.

1. Accord des Noms

Le pluriel des noms est une notion fondamentale dans l'enseignement / apprentissage du français écrit. Langue maternelle, seconde ou étrangère, cette notion est abordée dès les premières séances. Ce type d'accord est supposé acquis dès les premières années d'apprentissage du français, c'est-à-dire dès l'école primaire.

Notre dictée « Les arbres » englobe onze (11) noms au pluriel. Neuf (09) prenant S alors que les deux autres prennent un X. Ainsi, ils sont seulement 11 % d'étudiants qui ont réussi la totalité des items. En revanche, une seule étudiante n'a pu réussir aucun item, absolument aucun, ni celui en S, ni l'autre en X¹. En effet, les 138 étudiants qui n'ont réussi aucun item ont commis 517 erreurs. Ce qui veut dire qu'au minimum chaque sujet commet 03 erreurs. Les erreurs relevées sont réparties comme suit :



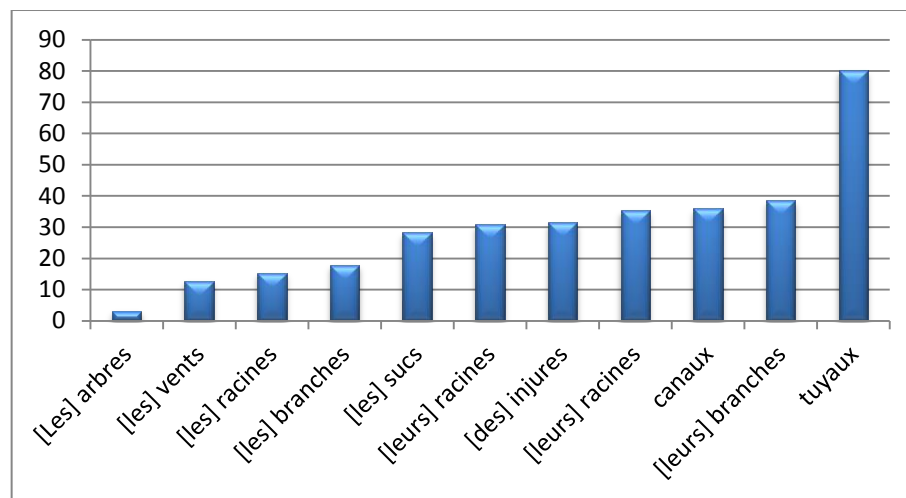
Graphique 8: Répartition des 517 erreurs

Nous remarquons, à première vue, que les étudiants commettant au moins une erreur représentent la majorité avec 22 % de sujets, suivis de ceux commettant deux erreurs. Ces étudiants réunis représentent ainsi la majorité des étudiants ayant des difficultés à noter le nombre. Ensemble, ils dépassent la barre des 43 %. Ces erreurs sont commises, la plupart du temps, sur l'un et/ou l'autre nom en X. Plus de 68 % des erreurs relevées concernent le seul ajout du X. Commettre de 03 à 05 erreurs concerne 34 % de notre population. Les étudiants commettant de 06 à 09 erreurs représentent plus de 20 %. Finalement, les étudiants

¹Nous portons à la connaissance du lecteur que notre objectif est l'évaluation d'une compétence qui consiste à marquer le nombre sur les noms, son degré de maîtrise chez les étudiants, c'est-à-dire une composante de l'orthographe grammaticale. Cependant, il se peut que la forme lexicale du mot soit transcrite de manière incorrecte alors que l'étudiant a bel et bien marqué le nombre, l'item en sera donc compté correct du point de vue grammatical. *Raçines*/ingures* / tuillaux*, touiaux** ...et autant de formes relevées sur les copies des étudiants. Ainsi, ces variations ont été considérées comme justes car contenant les bonnes finales.

commettant de 10 à 11 erreurs représentent 01 % seulement, ce qui est à nos yeux insignifiant.

À un tel niveau, ajouter un S/X est supposé acquis et suffisamment maîtrisé. Or, les différents chiffres que nous venons d'exposer démontrent que la plupart des étudiants nouvellement inscrits au département de Français sont encore loin de maîtriser ce type d'accord. En effet, l'indice d'échec (désormais IE) global de cette catégorie dépasse les 30 %. Ceci dit, l'échec concerne environ le tiers de notre population. L'histogramme suivant classe par ordre croissant les différents IE enregistrés par nos sujets :

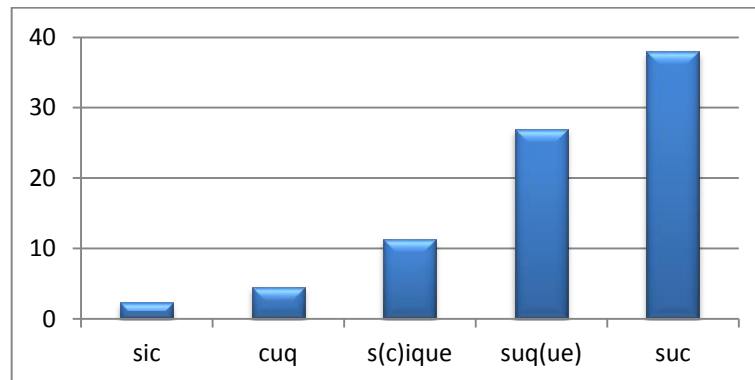


Graphique 9: Classement par ordre croissant des IE sur le Pluriel des noms

À première vue, nous remarquons que sur l'ensemble des items chargés d'évaluer cette composante de l'orthographe grammaticale, aucun item n'a été réussi à 100 %. L'IE le plus faible concerne le premier mot de notre dictée (*les arbres*), là où l'attention des scripteurs est normalement à son niveau le plus élevé. L'attention de nos sujets commence à se dégrader au fur et à mesure de l'apparition de nouveaux items nécessitant des accords particuliers. L'ajout du S à un nom est perturbé souvent par l'apparition d'un nouvel item présentant des difficultés d'ordre lexical et/ou grammatical.

Ainsi, hormis ce premier mot de la dictée, tous les autres items ont enregistré des IE assez significatifs, s'inscrivant dans une fourchette allant de 13 à 80 %. Ce taux très élevé de 80 % concerne le mot *tuyaux*, le sixième item apparaissant dans la dictée. L'échec affecte plus des trois quarts de notre population (80%). S'agit-il d'un *oubli massif* d'une règle élémentaire du français écrit ? Ou au contraire ce n'est qu'un manque d'attention ?

Canaux le second item dans cette série, prenant X comme marque du nombre, pourrait nous renseigner davantage. Examinons de près son IE qui ne dépasse pas les 36 %. Un net recul par rapport à l'indice enregistré sur *tuyaux*. Comme le démontre l'histogramme, *branches* prenant S au pluriel a enregistré un taux d'échec plus élevé que *canaux*. La raison de l'échec peut être donc en rapport avec l'image lexicale du mot. En effet, le mot *tuyaux* est classé parmi les items les moins bien réussis du point de vue lexical¹. Cet item a été réussi une seule fois seulement sur le double plan lexical et grammatical. Ce qui nous amène à dire que la centration de nos sujets sur la forme lexicale du mot aurait détourné leur attention sur la marque du pluriel que doit prendre le nom. Cette hypothèse serait validée en examinant l'item *sucs*² qui a obtenu un IE dépassant les 28%. L'hésitation sur la transcription du son final [k] est à l'origine de l'omission du S, marquant le pluriel. Il convient de noter que *sucs* s'inscrit également avec les mots les moins bien réussis du point de vue lexical. Observons le graphique suivant :



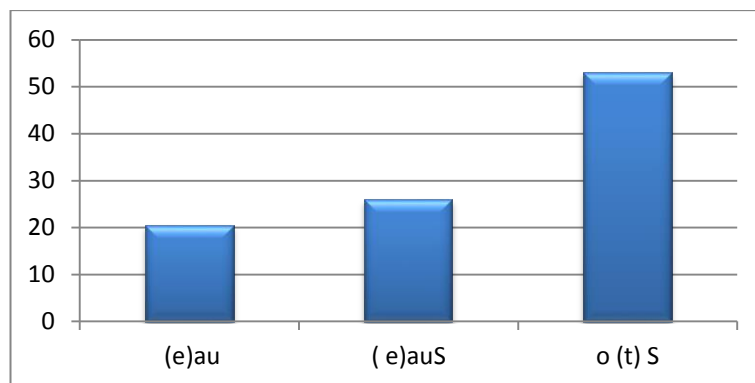
Graphique 10: Principales variations sur le nom *sucs*

28 % de notre population globale n'a pas réussi le nombre de *sucs*. Parmi eux, plus de 38 % l'ont écrit de manière correcte, *suc* au singulier. 27 % ont opté pour la variation *suq(ue)**. Les autres variations sont les suivantes : *cuq(ue)**, *s(c)ique**, *sic*, *suck**, *sice**, *suce**, *seke**.

Revenons aux deux items prenant X à la fin. En effet, la forme lexicale erronée a induit, également, bon nombre d'étudiants à suivre le mot d'un S et non d'un X. *tuos**, *tuiots**, *can(n)ots** sont des exemples démontrant que la finale en O ou en T a poussé la majorité des étudiants en échec à noter le S comme marque du pluriel.

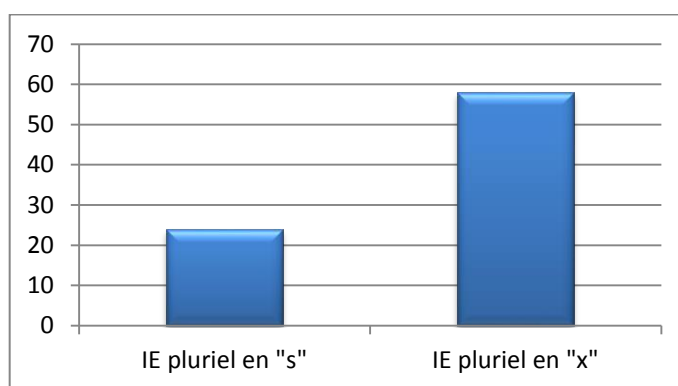
¹ La majorité des étudiants l'ont rapproché à sa réalisation dans le parlé algérien [tyiu] : *tuïou**, *tuïllou**, ... Nous soulignons qu'à entendre ce mot, connus de tous d'ailleurs, les étudiants faisaient savoir leur incapacité de le transcrire, les uns rigolent, les autres s'étonnent, ...

² Les étudiants, en majorité, ne connaissent pas ce mot et ne l'ont jamais rencontré.



Graphique 11: Principales variations sur les finales des mots prenant X

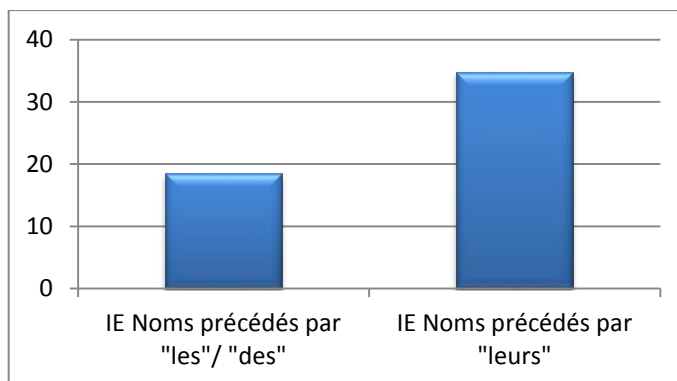
Ainsi, ils sont plus de 26 % à ne pas (re)connaître la règle régissant le pluriel en X ou l'ayant peut être oubliée. Du point de vue lexical, ces étudiants ont noté la finale de l'un des deux mots de façon plus ou moins correcte, *(e) au*, mais ajoutant S au lieu du X. De même, 20 % ont à nouveau noté la finale de l'un des deux mots de façon plus ou moins correcte du point de vue lexical *(e) au*, sans pour autant pouvoir marquer le pluriel. L'item a été laissé au singulier. L'hypothèse émise ci-dessus trouve donc de quoi être confortée. La difficulté lexicale est un facteur détournant l'attention de nos sujets de noter le nombre. Cela voudrait-il dire pour autant que le pluriel en X est responsable de l'échec des étudiants ? Nous dirons, qu'il l'est mais en partie seulement. En effet, les deux items chargés d'évaluer le pluriel en X ont empêché plus de 14 % de notre population de réussir l'ensemble des items dans la mesure où ces étudiants n'ont commis qu'une seule erreur sur l'un des deux items représentant le pluriel en X. Toutefois, les faits sont là, le pluriel en S semble mieux acquis que celui en X. Ajouter le X est un obstacle de réussite pour une partie très significative de notre population. Calculés de façon séparée, nous avons obtenu des IE en net écart. 32 points séparent les deux indices.



Graphique 12: Comparaison des IE du pluriel en "s" et en "x"

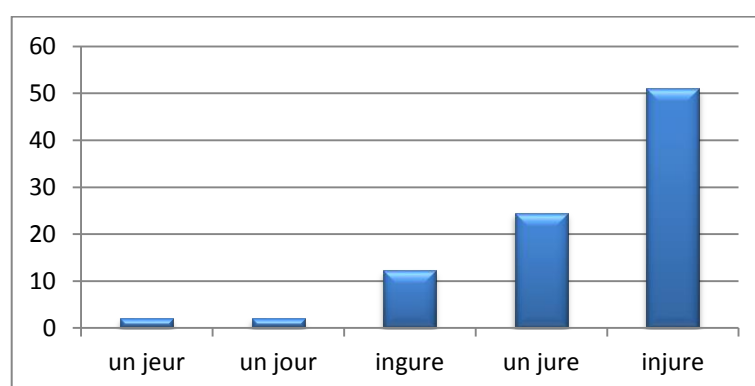
Nous nous intéressons à présent aux items évaluant le pluriel des noms prenant S. L'IE enregistré par nos sujets se rapproche de la barre des 24 %. Les résultats sur chaque item varient entre 03 et 38 %. Dans cette série, le nom qui a obtenu l'IE le plus élevé est *branches*.

Ce mot est précédé de l'adjectif possessif *LEURS*. D'ailleurs, nous avons remarqué que les noms précédés par un *indicateur explicite du pluriel (les / des)* sont les items les mieux réussis par nos sujets, contrairement à ceux qui sont précédés par l'adjectif possessif *LEURS*. Observons la figure suivante :



Graphique 13: Comparaison des IE des noms précédés par "les/des" et "leurs"

Le graphique reflète une réalité qui ne peut être niée. La tendance à rajouter le S après *les* et *des* est considérée comme un *automatisme* qui s'installe chez les apprenants dès les premières années de l'apprentissage du code écrit français. Tandis qu'il s'est avéré très difficile pour nos apprenants de réussir le pluriel après les trois adjectifs possessifs qu'englobe notre dictée. Ainsi, *LEURS* adjectif possessif est souvent confondu avec *LEUR* pronom personnel invariable. L'homophonie est donc une autre source génératrice de difficultés sur l'accord des noms. Néanmoins, d'autres raisons seraient à l'origine de l'absence de la marque du nombre. Prenons, à titre d'exemple, l'item *injures*, précédé pourtant d'un *indicateur explicite du pluriel* mais totalisant un IE dépassant la barre des 31 %. Les variations relevées expliquent ce taux.



Graphique 14: Principales variations sur injures

L'omission du S est recensée chez la moitié des étudiants en échec. L'item est réussi seulement d'un point de vue lexical. Dans 30 % des réalisations fautives, le mot *injures*, transcrit aussi de manière *fautive* du point de vue lexical, est écrit de manière où le son qui correspond à IN est remplacé par UN (article) et suivi de *jure*, séparé par un blanc, ce qui

explique et justifie l'absence de la marque du nombre. Il s'agit des variantes *un jure** (24%), *un jeur**, *un jour**, *un gure**. La variante *ingure** concerne 12 % des formes erronées. Nous avons aussi relevé les formes suivantes : *injire**, *injour**, *angure**, *engire**, *anjur**, *ingeur**. Ces différentes formes concernent même les étudiants ayant réussi l'item du point de vue grammatical.

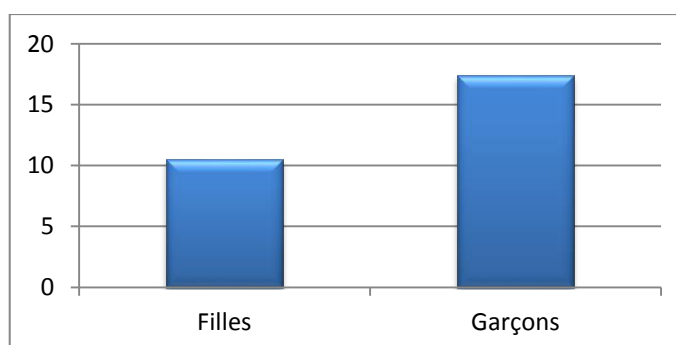
vents, autre item précédé d'un indicateur explicite du pluriel a enregistré un IE se rapprochant de la barre des 13 %. En effet, plus de 35 % des étudiants n'ayant pas pu mentionner le nombre sur le présent item l'ont rapproché du verbe *aller*, conjugué au présent avec la 3^{ème} personne du pluriel, *vont*. L'absence de l'image lexicale du mot a poussé ainsi les apprenants à adopter celle d'un verbe, visiblement plus fréquent que le nom *vents*.

Pour bon nombre d'étudiants ayant noté le nombre, quelques uns -estimés comme réussissant l'item- ont transcrit l'item sur le modèle du verbe tout en ajoutant le S. La variante en question a pris la forme de *vonts**. De plus, des graphies peu ordinaires ont été relevées à l'image de *livan**, *vang**, *fand**, ... Les autres cas se caractérisent par l'omission directe de la marque du pluriel.

Nous nous permettons, à ce stade de l'analyse, de nous interroger sur la catégorie la plus touchée par l'échec sur le pluriel des noms. Qui commet au bout du compte le plus d'erreurs ? Nous essayerons d'apporter quelques éléments de réponse en analysant les erreurs relevées sous deux angles. Le premier concerne le sexe, le second l'âge.

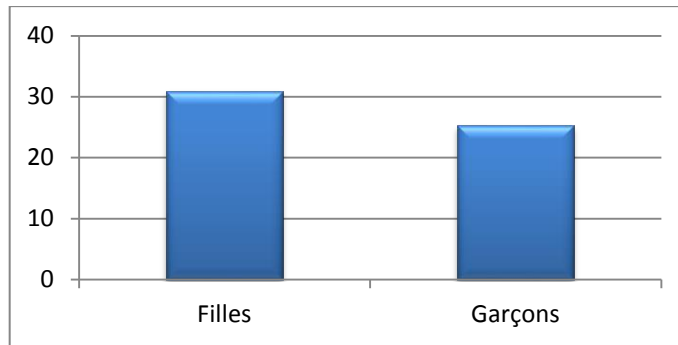
a. Analyse des erreurs selon le sexe

Les 18 étudiants ayant réussi la totalité des items se répartissent comme suit :



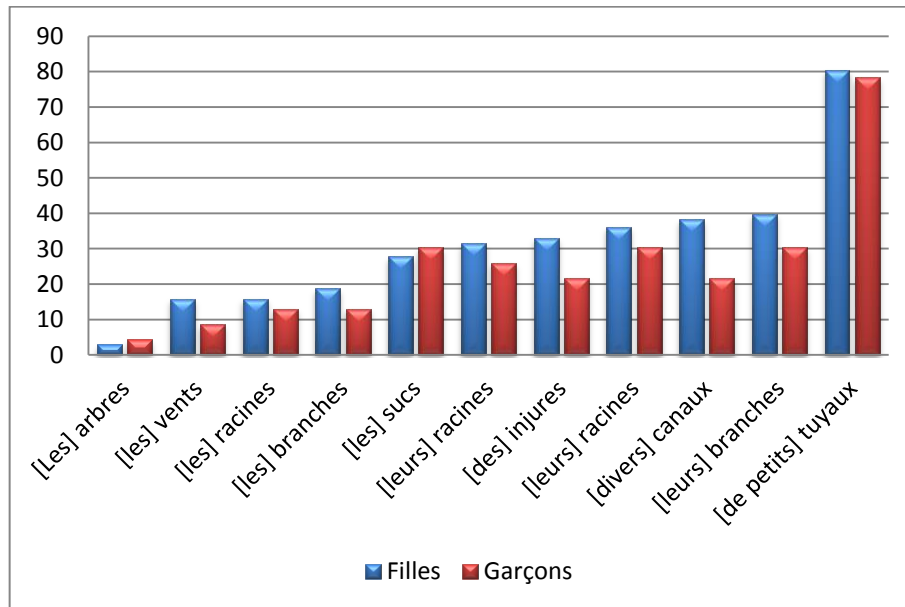
Graphique 15: Comparaison des indices de réussite selon le sexe

Ainsi, la majorité des étudiants qui ont réussi tous les items sont de sexe masculin. Le graphique ci-après nous renseigne davantage :



Graphique 16: Comparaison des IE des deux sexes

Nous observons toujours que les garçons sont les meilleurs orthographes. Les filles ont obtenu un IE se rapprochant des 31 % alors que celui des garçons dépassent de peu la barre des 25 %. Les IE des onze (11) items se répartissent comme suit :



Graphique 17: Classement des IE selon le sexe

Nous remarquons que l'item qui pose le plus de problèmes à notre population a enregistré des IE très proches (80 % pour les filles contre 78 % pour les garçons). Le premier item de notre dictée *arbres*, et d'un degré encore plus important *sucs*, sont les deux seuls items où les garçons ont totalisé des IE supérieurs à ceux des filles. Pour le reste des items, ces dernières ont enregistré des indices nettement supérieurs. *Canaux* par exemple a été mal orthographié par plus de 38 % de la population féminine. L'IE des garçons se rapproche des 22 %. Autre différence significative et qui concerne cette fois-ci les items précédés de l'adjectif possessifs *LEURS*. Sept points de différence sont observés entre les IE des trois items concernés (36 % pour les filles contre 29 % pour les garçons). *vents*, *branches* et *injures* démontrent clairement que pour indiquer le pluriel en S, les garçons font plus attention que

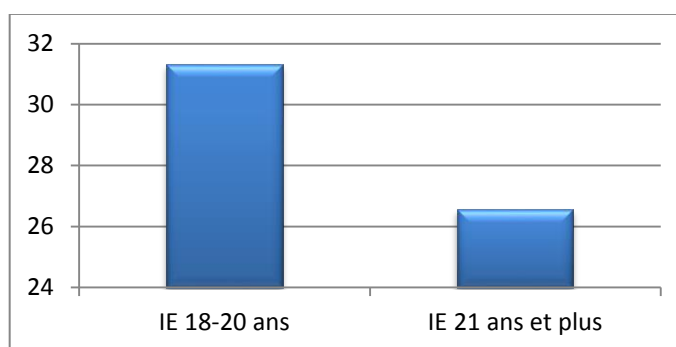
les filles. Ces trois items ont enregistré, du côté des garçons, des IE nettement inférieurs à ceux des filles. L'IE propre à ces trois items réunis dépasse les 14% pour les garçons contre plus de 22% pour les filles.

Ainsi, sans grandes difficultés lexicales, avec *un indicateur explicite du pluriel*, les garçons s'avèrent être plus performants que les filles. Ceci est peut être dû aux spécificités de notre population ou d'un degré moins important au taux très faible de représentativité du sexe masculin¹.

Afin de parvenir à une meilleure lecture de ces différentes performances, il serait préférable d'examiner ces erreurs sous l'angle de l'âge.

b. Analyse des erreurs selon l'âge

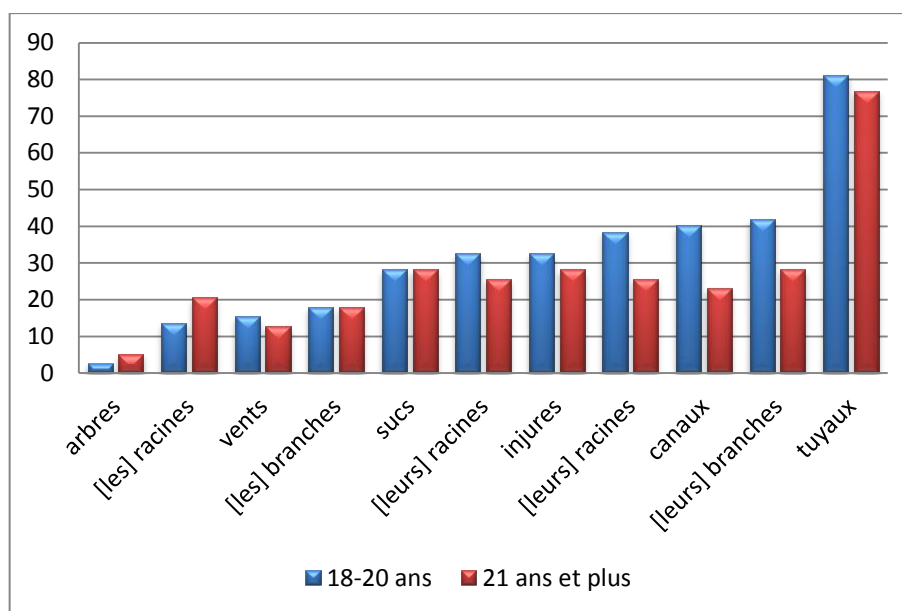
Environ la moitié des étudiants de sexe masculin dépasse les vingt-et-un ans. Ces étudiants, sont déjà titulaires d'un diplôme universitaire poursuivi en langue française (filiale technique ou scientifique) ou exerçant un métier où le français joue un rôle très important, notamment au niveau de l'écrit (enseignants, infirmiers, architecte ...). Ce qui expliquerait en grande partie les IE totalisés par les sujets de sexe masculin et qui sont, pour rappel, en majorité inférieurs à ceux enregistrés par les filles. Pourrions-nous dire alors que, de façon générale, ces erreurs, sont à attribuer au public jeune, c'est-à-dire aux étudiants âgés entre 18 et 20 ans ? Examinons de près les IE des deux tranches d'âge retenues:



Graphique 18: Comparaison des IE des deux tranches d'âge

Environ 5 points séparent les deux indices. Plus de 26 % pour les étudiants âgés de 21 ans et plus contre 31 % pour les moins jeunes. La figure suivante fait le point détaillé sur les différents items :

¹ Les garçons représentent environ 15% seulement de notre population. Voir un peu plus haut Profil des étudiants de première année p.156.



Graphique 19: Classement des IE selon l'âge

Deux items ont obtenu les mêmes IE. Il s'agit de *branches* et *sucs*. Avec respectivement 18 % et 28 %. Une différence significative sépare cependant les autres IE et prouve encore une fois que les étudiants ayant ou dépassant les 21 ans ont bien marqué le nombre. Le pluriel en X semble mieux acquis par ces derniers, avec un IE à la limite des 50 %. Les moins jeunes ont totalisé un indice dépassant les 60%. *Canaux* est l'item qui reflète le mieux cette situation avec 13 point d'écart (23% contre 40%). Les items précédés par l'adjectif possessif *LEURS* sont, quant à eux, révélateurs de cet état de fait. Les sujets âgés de 18-20 ans ont enregistré un indice dépassant les 37 % alors que les autres dépassent les 26 %. 11 points d'écart, ce qui est à nos yeux assez significatif.

Après l'exposé des performances des étudiants sur le pluriel des noms, quelle(s) lecture(s) donnerions-nous aux différents chiffres ? Ainsi, environ le tiers des futurs maitres, pour nombreuses raisons, est incapable de faire face à des difficultés de niveau collégien. Le profil d'entrée du futur maitre commence ainsi à se dessiner. Les nouveaux bacheliers s'inscrivent en licence de français avec des lacunes avérées quant à l'aptitude de marquer le nombre de la langue qui sera, dans quelques années seulement, l'objet et l'outil de leur (s) métier (s).

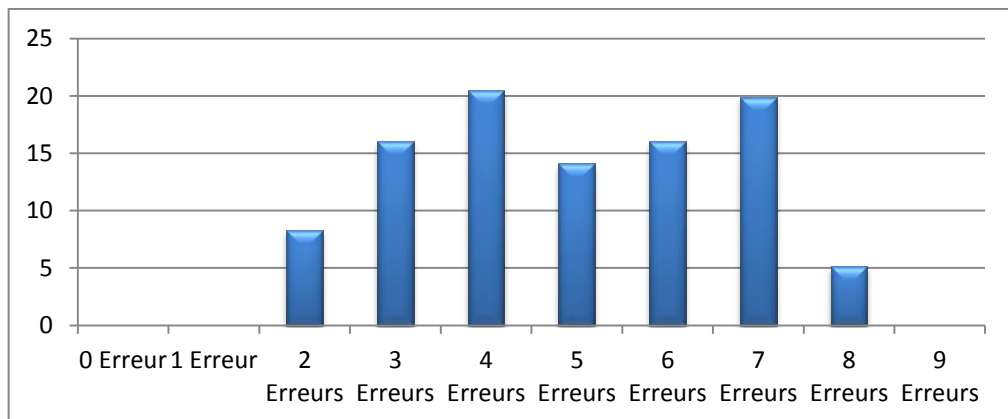
2. Accord des Adjectifs

La deuxième sous-composante et par la suite la deuxième compétence que « *Les arbres* » nous permet d'évaluer est l'accord des adjectifs. Notre dictée compte onze (11) adjectifs :

- Cinq (05) adjectifs qualificatifs dont un participe passé, *petits/ souterrains/ destinés / dure / tendre*.
- Un adjectif possessif : *leurs / leur*. La forme au pluriel est présente à trois reprises.
- Deux adjectifs indéfinis : *tous* et *même*.

L'adjectif qualificatif *tendre*, adjectif épïcène, gardant la même forme au masculin comme au féminin, ne représente aucune difficulté d'ordre grammatical. Il sera donc exclu de notre analyse tout comme l'adjectif indéfini *même*. En somme, neuf (09) items sont chargés d'évaluer cette sous-catégorie.

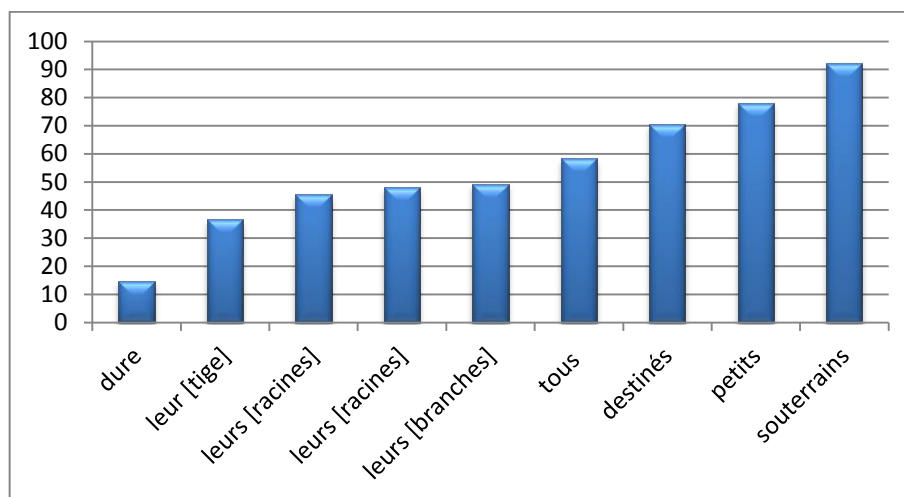
En effet, contrairement au *pluriel des noms*, aucun étudiant de notre population n'a réussi la totalité des items. Aucun étudiant, non plus, n'a échoué sur la totalité des items. Ce qui constitue tout de même un point positif. Les étudiants ont commis 771 erreurs, ce qui veut dire que chaque étudiant commet en moyenne cinq erreurs sur les neuf items. La figure suivante nous aidera à mieux répertorier ces erreurs :



Graphique 20: Répartition des 771 erreurs

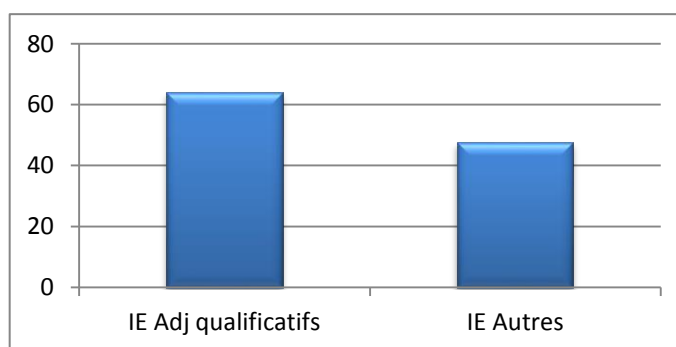
La figure démontre qu'il est très difficile pour l'étudiant de 1^{ère} année d'accorder les adjectifs. Les meilleurs étudiants commettent au minimum deux erreurs. Ces étudiants représentent 8 % de notre population. Dans cette série, 20 % commettent au moins quatre erreurs. De même, environ 20 % commettent sept erreurs. À noter aussi qu'une proportion significative (environ 5 %) a échoué sur huit items. Réunis, les étudiants commettant au minimum cinq erreurs sur les neuf items dépassent la moitié de la population.

Ainsi, notre population a enregistré un IE se rapprochant de la barre des 55 %. Ce qui prouve, encore une fois, que la majorité des étudiants de première année arrivent à l'université avec d'énormes difficultés liées à la morphographie flexionnelle et sont incapables de réussir la moitié des items apparaissant dans un texte très court. La figure suivante est très informative :



Graphique 21: Classement par ordre croissant des IE sur l'accord des adjectifs

Les différents IE s'inscrivent dans une fourchette allant de 14 % à plus de 92 %. Nous observons que l'adjectif le mieux réussi, tout comme l'adjectif le moins bien réussi, sont tous les deux des adjectifs qualificatifs. Le premier prenant la marque de genre E, le second en prend la marque du nombre S. Les deux autres adjectifs, enregistrant des IE assez élevés, font partie également des adjectifs qualificatifs, prenant aussi la marque du nombre S. Ceci dit, l'adjectif qualificatif est-il moins bien réussi que les autres type d'adjectifs que notre dictée propose d'évaluer ? La figure suivante nous apporte quelques éléments de réponse :



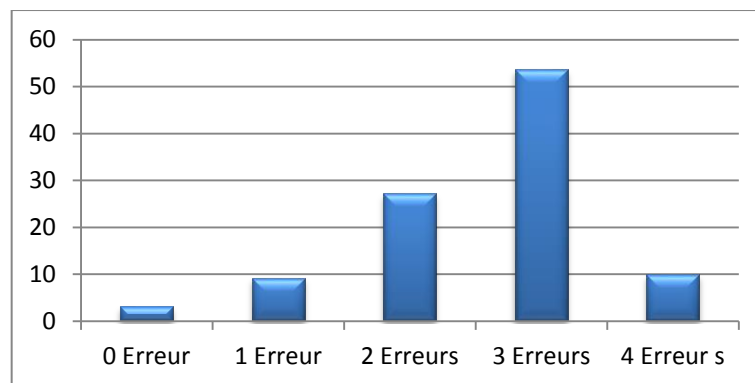
Graphique 22: Comparaison des IE entre adjectifs qualificatifs / adjectifs possessifs et indéfini

L'accord des adjectifs qualificatifs semble moins bien assuré que l'accord des adjectifs possessifs et indéfini. Plus de 16 points séparent les deux indices. Partant de là, afin d'interroger convenablement les résultats obtenus par nos sujets, il nous semble qu'il serait

plus approprié de traiter séparément les adjectifs qualificatifs d'une part, l'adjectif indéfini et possessifs de l'autre part.

2.1 Adjectifs qualificatifs

« *Les arbres* » compte quatre adjectifs qualificatifs. Deux adjectifs pluriels qualifient le mot qui a enregistré L'IE le plus élevé de la catégorie précédente (pluriels des noms) : *petits tuyaux souterrains*. Le troisième, un participe passé, *destinés*, qualifie les *sucs*. Le quatrième, un adjectif féminin, *dure*, qualifie *une écorce*. En effet, nous avons pu relever 400 erreurs, ce qui représente plus de la moitié (52 %) des erreurs commises sur la catégorie globale, tous adjectifs confondus. La figure suivante fait le point sur la répartition des erreurs commises par nos sujets :

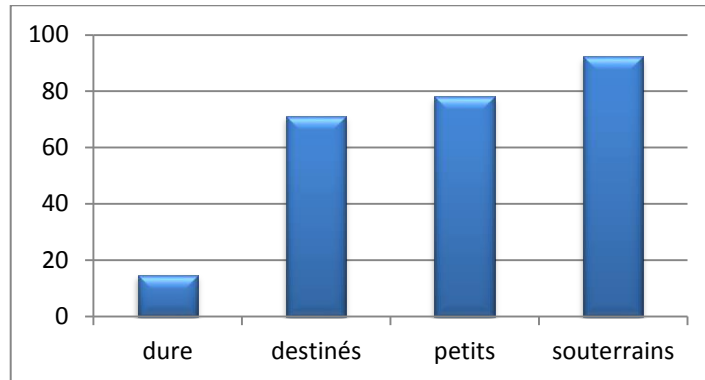


Graphique 23: Répartition des 400 erreurs

Plus de la moitié des étudiants en échec (53 %) commettent 3 erreurs sur les quatre items proposés. Ces erreurs sont généralement commises sur le nombre. Ainsi, 94 % des cas concernent uniquement des omissions de la marque du pluriel S. Les 27 % d'étudiants commettant au moins deux erreurs échouent dans 80 % des cas sur l'accord en nombre. De même, quand l'étudiant commet une seule erreur, elle concerne toujours le nombre.

Nous faisons remarquer ici que les étudiants qui ont réussi la totalité des items évaluant *le pluriel des noms* représentent 42 % des sujets commettant une seule erreur, 12 % de ceux commettant 02 erreurs et environ 1 % des sujets commettant 3 erreurs. Aucun de ces étudiants n'a commis quatre erreurs. Ces étudiants, n'éprouvant plus de difficultés d'accord du nom, font ainsi au minimum deux erreurs. Ce qui signifie qu'ils maîtrisent mieux que les autres étudiants l'accord des adjectifs qualificatifs. Ainsi, l'acquisition de la morphologie du nom constituerait la base de la réussite de l'accord des adjectifs (qualificatifs) dans la mesure où le scripteur procéderait aux transferts des compétences par analogie.

Le graphique démontre, par ailleurs, que 3 % seulement de nos sujets¹ ont réussi l'accord des quatre adjectifs. Ces étudiants ont, en majorité, réussi également le pluriel des noms (60%). Ceci dit, bien que l'adjectif qualificatif soit moins réussi que les adjectifs possessifs et indéfini, il demeure parfaitement maîtrisé par une partie même minime des étudiants nouvellement inscrits à l'université. L'IE totalisé par notre population dépasse la barre des 64%. La figure suivante classe, par ordre croissant, les différents IE obtenus sur les quatre items :



Graphique 24: Classement par ordre croissant des IE des adjectifs qualificatifs

Le seul item le mieux réussi est le seul adjectif au féminin, en l'occurrence *dure* avec un IE ne dépassant pas le seuil des 15 %. Les étudiants en échec n'ont pas signalé le E final². *Dure* suit pourtant l'article indéfini *une*, *indicateur explicite de féminin*. Néanmoins, ce résultat est contrasté sous différents angles. À commencer par le fait que le féminin des adjectifs soit représenté par un seul item. Ce qui ne pourrait en aucun cas fournir de fiables résultats quant à l'aptitude de marquer ce type d'accord. De l'autre part, rajouter un E final est courant en français. On peut recenser plusieurs mots dont la forme lexicale exige de porter un E même si ceux-ci sont loin d'indiquer le féminin. Si nous évacuons temporairement cet adjectif de notre analyse, nous remarquerons que marquer le nombre des adjectifs semble poser d'énormes difficultés aux futurs enseignants.

En effet, plus de 83 % des étudiants sont incapables de rajouter le S à un adjectif au pluriel. En bas du tableau se trouve *destinés*. Le participe passé, qui remplit pleinement le rôle d'un adjectif qualificatif, a obtenu un IE qui dépasse la barre des 71 %. Suivi de *petits* avec environ 78 %. *Souterrains* est l'adjectif le moins bien réussi totalisant un taux très élevé, jusqu'ici jamais atteint, avec plus de 92 %.

¹ Les sujets en question sont de sexe féminin.

² Nous avons également relevé la variation *dire* où l'adjectif est rapproché du verbe.

Ainsi, les deux derniers adjectifs dont le "désaccord" a atteint des seuils considérables, affectant presque la totalité de notre population, qualifient le nom *tuyaux* qui a obtenu le score le plus élevé dans la série précédente (pluriel des noms) où nous avons émis l'hypothèse selon laquelle la forme lexicale du mot pourrait être la cause principale de l'échec. Cette *raison* est également avancée ici pour expliquer l'échec sur *souterrains*. En consultant les variations produites par nos sujets, nous remarquons que les étudiants ont trouvé d'énormes difficultés à transcrire correctement le mot du point de vue de l'usage. Déduction, la chaîne composée de trois entités devant porter des marques du pluriel, en plus des difficultés d'ordre lexical, constituent l'origine de l'échec.

Plus de 91 % des variantes sont de simples omissions avec de sérieuses complications au niveau de l'écriture correcte du mot d'un point de vue lexical. Nous avons même pu relever des variantes prouvant que le mot est vraiment inconnu. Ainsi, des étudiants représentant quelques 27 % des sujets en échec ont découpé l'adjectif en deux parties, la deuxième étant une forme fréquente, réussie sur le plan lexical, *terrain*, précédée du pronom personnel réfléchi *SE*, ou de l'adjectif démonstratif *CE* (*ce/se terrain*). La mauvaise discrimination auditive a sans doute poussé ces sujets à perdre le fil sémantique et graphique de la dictée¹.

De plus, comme variations affectant la finale de *souterrains*, nous avons pu relever quelques unes se terminant d'un A à l'image d'un verbe conjugué au passé simple, ou encore celle à l'image d'un verbe conjugué au futur *sous tirra**, *sur terra**, *se tiront**. Cette dernière variation est écrite sur une base plus ou moins normée où l'étudiant garde l'idée du pluriel verbal avec le (*ont*) parce qu'il a noté le pronom réfléchi *SE*. Ce dernier est toujours à l'origine des variations en rapport avec les verbes. *se térant** rapproché d'un participe présent. Nous avons pu relever aussi des cas de substitution de la marque du pluriel par la marque du genre E, *soutirine**.

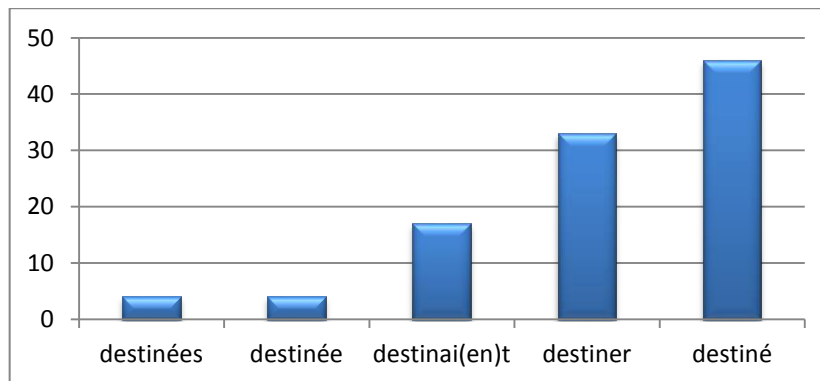
Examinons maintenant *petits* qui a totalisé un IE dépassant les 80 %. Cet item, contrairement aux deux autres qui l'encadrent (*tuyaux / souterrains*), a été très bien orthographié du point de vue de l'usage. Les variations sur la finale indiquent que dans la majorité des cas, les étudiants ont oublié de noter le S. À noter qu'environ 6 % des étudiants échouant sur cet item ont substitué la marque du pluriel par le E, marque du féminin. Les étudiants concernés, visiblement peu habiles, ont noté *petite* en croyant que le T prononcé est celui du féminin alors qu'il s'agit du mot suivant qui est *tuyaux*. Ceci dit, une partie non négligeable de nos apprenants s'appuient toujours, à ce stade des apprentissages, sur leurs

¹ Nous avons même relevé des constructions tout à fait fautes, *se dira**, *sous tira**!

seules connaissances phonographiques pour inscrire des marques idéographiques. Les procédures morphosémantique et morphosyntaxique sont encore loin d'être acquises.

Cependant, une question s'impose : est-ce que l'adjectif a été reconnu en tant que tel ? La difficulté de catégoriser le mot est avancée comme éventuelle raison à l'origine d'un tel échec. La réduction de l'article indéfini pluriel *des* précédant un adjectif en *de* constitue aussi une éventuelle raison induisant nos sujets en erreur ; *de* n'est pas reconnu comme indiquant le pluriel.

Le troisième adjectif pluriel est le participe passé *destinés*. L'item a obtenu un IE dépassant les 73 %. Cet adjectif pluriel est le mieux réussi. Les variations sur la finale¹ de l'adjectif nous renseignent davantage sur les répercussions négatives de la non catégorisation des différentes parties du discours.

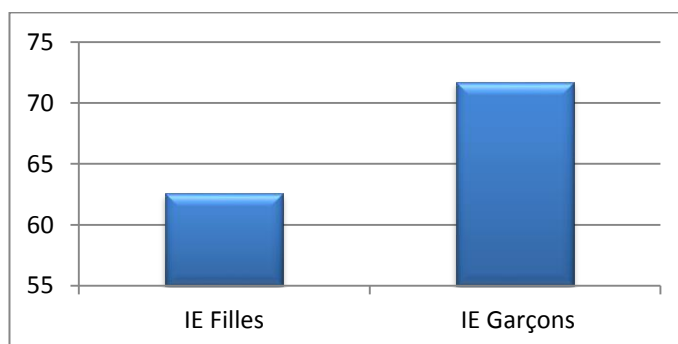


Graphique 25: Variations produites sur *destinés*

En effet, ils ne sont que 46 % à reconnaître le participe passé sans pouvoir l'accorder (*destiné*). Environ 4 % des sujets ont substitué la marque du pluriel par celle du féminin (*destinée*). 4 % encore ont noté les deux marques du féminin et celle du pluriel (*destinées*). Les autres variantes font de l'adjectif participe passé un verbe tantôt à l'infinitif (33 % de cas fautifs), tantôt conjugué à l'imparfait (17 % de cas fautifs). La majorité des sujets concernés par ce dernier cas ont fait de l'adjectif un verbe conjugué avec la troisième personne du pluriel *destinaient*. Les autres, avec la première/deuxième ou la troisième personne du singulier *destinais*, *destinait*.

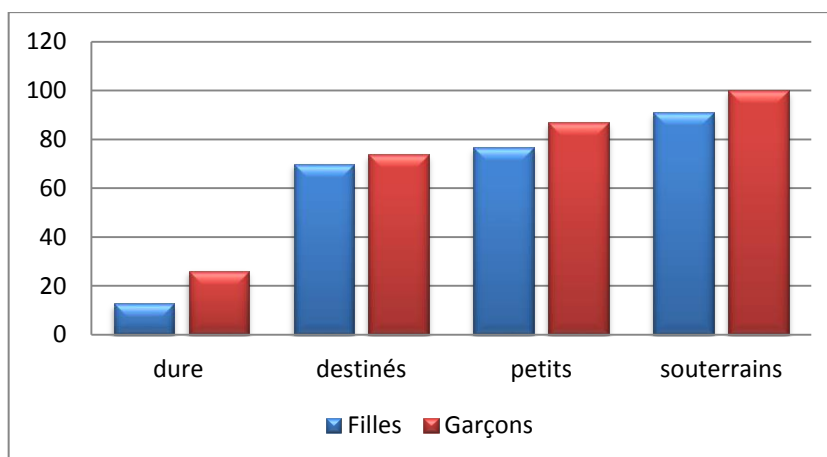
¹ Il est à noter que dans la plupart des cas l'image du mot est fortement atteinte, nous avons recensé les formes suivantes : *destigné**, *destigner**, *distiné**, *disitiné**, *déstignaient** Comme notre objectif est l'évaluation des marques finales, nous corrigeons la forme lexicale mais gardons toujours les mêmes variations sur la finale du PP.

a. Analyse des erreurs selon le sexe



Graphique 26: Comparaison des IE des deux sexes

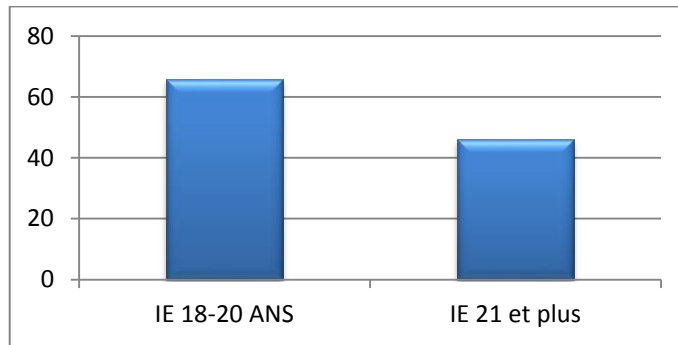
Les bonnes performances des garçons sur le pluriel des noms se trouvent fortement remises en question. Les filles réussissent mieux que les garçons l'accord des adjectifs qualificatifs. Plus de neuf points séparent les deux IE.



Graphique 27: Classement des IE selon le sexe

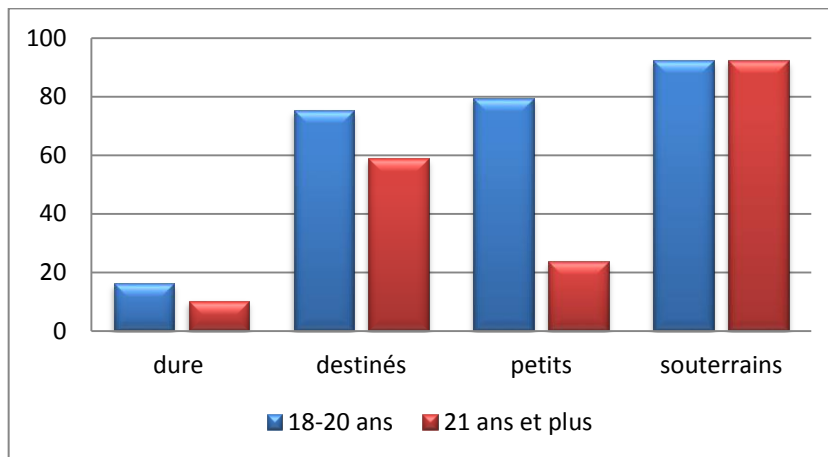
Ainsi, dans le meilleur des cas, quatre (04) points séparent les deux IE. L'adjectif qui pose le plus de problèmes à nos sujets n'a été réussi par aucun garçon. Les sujets qui l'ont réussi sont de sexe féminin. Dix (10) points séparent l'IE de *petits* avec 86 % pour les garçons contre 76 % pour les filles. L'écart le plus significatif est à relever du côté du seul adjectif féminin. Les filles n'ont enregistré que 13 % comme IE alors que celui des garçons est estimé au double avec 26%.

b. Analyse des erreurs selon l'âge



Graphique 28: Comparaison des IE des deux tranches d'âge

L'âge du sujet fait encore et toujours la différence. Les sujets âgés de 21 ans et plus ont mieux réussi les quatre items. En effet, les étudiants poursuivant une scolarité plus ou moins normale ont totalisé un IE se rapprochant de la barre des 66 % alors que ceux âgés de 21 ans et plus ont obtenu un IE dépassant la barre des 46 %. 20 points séparent les deux indices.



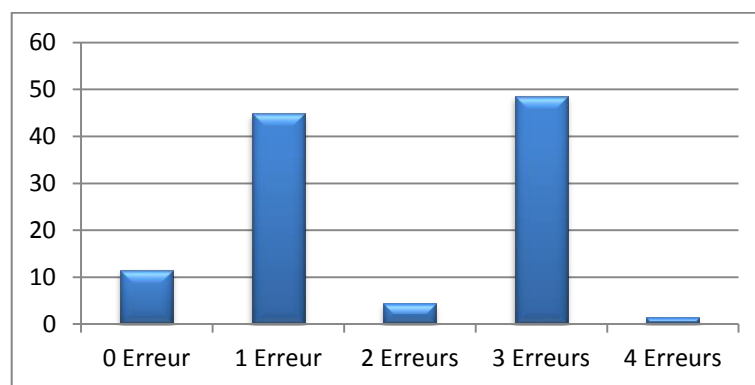
Graphique 29: Classement des IE selon les tranches d'âge

L'item représentant le plus de difficultés à notre population a obtenu le même IE pour les deux tranches d'âge. Marquer le S de *souterrains* est aussi bien difficile pour les 18-20 ans que pour les plus âgés. Les deux catégories en sont égales uniquement sur ce seul item. Les sujets les plus concernés par le *désaccord* des adjectifs qualificatifs sont plutôt les moins jeunes. En effet, la différence la plus significative apparaît sur le deuxième item, le moins bien réussi par notre population. *Petits* représente une difficulté pour 24 % d'*adultes* contre 79 % pour les *jeunes*. 55 points séparent les deux indices. 16 autres points séparent les deux IE enregistrés sur *destinés* (75 % contre 59 %). Les étudiants moins âgés ont enregistré un IE de 16 % sur le seul adjectif féminin contre seulement 10 % pour les plus âgés. Six points séparent les deux indices.

2.2 Adjectifs possessifs

Notre dictée « les arbres » compte un seul adjectif possessif. *LEUR* apparaît dans le texte trois fois au pluriel (*leurs racines / leurs branches / leurs racines*) et une seule fois au singulier (*leur tige*). En effet, un point très important distingue le comportement de nos sujets vis-à-vis l'accord de l'adjectif possessif *LEUR (S)* des adjectifs qualificatifs. Ainsi, plus de 11 % de la population globale ont réussi à 100 % les quatre items. Cette population est, contrairement à celle qui a réussi tous les adjectifs qualificatifs, composée des deux sexes, même si la majorité revient aux filles. Autre point distinctif, les étudiants qui ont bien accordé l'adjectif possessif ne sont pas ceux qui ont réussi le pluriel des noms.

Les autres étudiants ont commis 280 erreurs. Ce qui représente plus de 36 % des erreurs d'accords des différents adjectifs. Ces erreurs sont réparties comme suit :

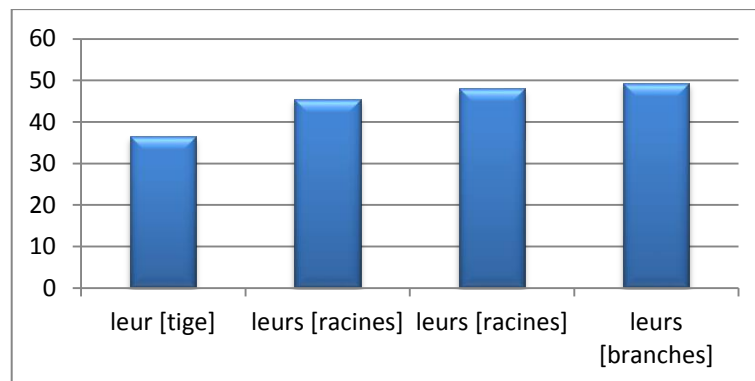


Graphique 30: Répartition des 280 erreurs

La figure démontre que les étudiants commettant une ou trois erreurs constituent la majorité. En outre, ils sont 45 % à ne commettre qu'une seule erreur. Cette erreur est commise dans 84 % des cas sur la forme au singulier (*leur tige*). La réussite de cet item relèverait, apparemment, beaucoup plus du hasard que d'un raisonnement fondé. Dans presque la totalité des cas, noter *leur tige* est l'aboutissement d'un *raisonnement* déjà mis en marche avec les trois items au pluriel, qui, précisons-le, apparaissent avant *LEUR* dans le texte. L'adjectif possessif est orthographié dans la majorité des cas sur le même modèle, du premier au dernier item apparaissant dans la dictée. Le nombre d'étudiants commettant trois erreurs confirme nos propos. Les sujets commettant trois erreurs (48 %), achoppent sur la forme au pluriel dans 98 % des cas. Ceci dit, ces étudiants décident de mettre l'adjectif possessif au singulier dès le premier item. Ce raisonnement est parfaitement illustré par le comportement d'une étudiante qui inscrit le S des trois premiers items en plus du quatrième (au singulier normalement) puis a décidé finalement d'effacer tous les S. L'opération effectuée par cette étudiante illustre clairement le *raisonnement* des étudiants qui prennent *LEUR* ou bien comme

invariable toujours (il est donc pronom personnel) ou bien toujours variable mais prenant S aussi. Les graphies hasardeuses ou *marques normées accidentelles* s'illustrent davantage avec les étudiants commettant deux erreurs. On décide en effet, sans raisonnement clair, d'(o)mettre le S. Les 4% de sujets commettant 2 erreurs ont dans 66 % des cas omis la marque du pluriel à l'adjectif possessif. Au reste, les étudiants commettant quatre erreurs n'ont pas pu noter correctement l'adjectif d'un point de vue de l'usage. *LEUR (s)* est remplacé par *l'eur**, *l'aure**. La substitution de la marque du pluriel S par celle du féminin a été relevée trois fois sur la même dictée.

Nous faisons remarquer, par ailleurs, que nous n'avons pu relever aucune relation entre la réussite des adjectifs qualificatifs et les adjectifs possessifs. Les étudiants qui ont réussi les premiers ne sont pas ceux réussissant les seconds. Parfois, l'étudiant réussit tous les adjectifs qualificatifs mais éprouve de sérieuses difficultés sur l'accord de l'adjectif possessif, le contraire a été relevé aussi à maintes reprises. Ainsi, l'indice d'échec enregistré par nos sujets se rapproche de la barre des 45 %. Pour rappel, l'accord de l'adjectif possessif est mieux acquis que l'adjectif qualificatif.



Graphique 31: Classement par ordre croissant des IE de l'adjectif possessif

Les trois IE totalisés sur l'adjectif pluriel se rapprochent. Le premier item au pluriel semble légèrement mieux orthographié que les deux autres. Réunis, ils ont obtenu un IE dépassant les 47 %. 11 points séparent cet indice de celui enregistré sur l'adjectif singulier. La majorité des étudiants, ne maîtrisant pas encore ce type d'accord, font ainsi de *LEUR* un mot invariable. Au moins 36 % de notre population, au contraire, en fait de *leur* un mot variable, ce qui n'est pas tout à fait injuste. Pour ces derniers, *tige* est mis aussi dans la majorité des cas au pluriel.

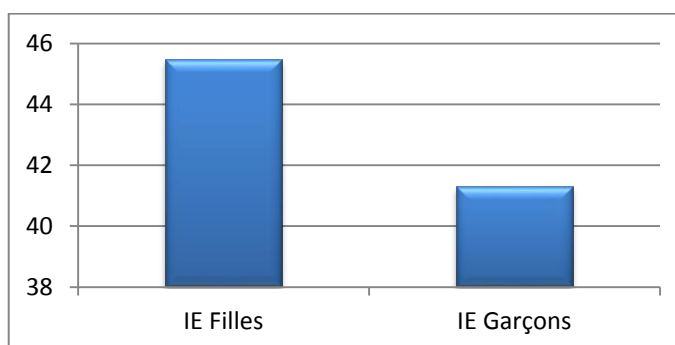
L'erreur d'ordre sémantique est avancée pour expliquer l'attitude de nos sujets. Combien de *tige* possède un arbre ? Les étudiants savent-ils que ce mot est synonyme de *tronc* ? Nous ne pouvons, dans l'état actuel des choses répondre à cette question. Nous dirons, cependant, que

la procédure morphosémantique est absente ou n'a pas été activée au moment de la transcription de la dictée. Ladite procédure est nécessaire pour réussir ce type d'accord.

Cherchons d'autres explications dans d'autres catégories de l'orthographe française. En effet, le trait commun qui caractérise ces items réside dans le fait qu'ils se prononcent de la même façon, c'est-à-dire qu'ils appartiennent aux « mots homophones » fort présents en français. Ceci expliquerait donc en grande partie le fait que ces mots soient facilement rapprochés les uns des autres. Les différentes variations produites en remplacement des formes normées en constituent la preuve : *LEUR* au lieu de *LEURS* ou inversement *LEURS* au lieu de *LEUR*.

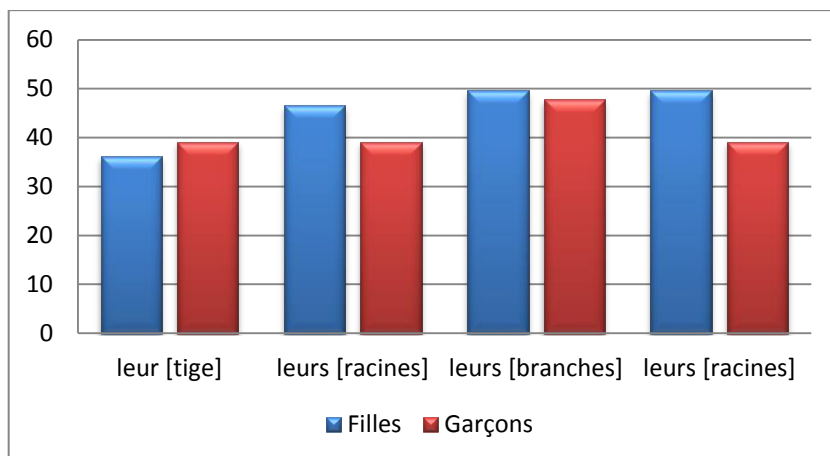
Ceci dit, les "fautes" recensées sur ces items seraient également dues à la concurrence d'autres entités partageant la même prononciation. À ceci s'ajouterait la difficulté de catégoriser ces différents mots. Les uns assimilent *LEURS* à un pronom personnel, de surcroît invariable, les autres à un adjectif possessif, nécessairement variable. Nous découvrons ainsi deux manières d'orthographier *LEUR (S)* et qui, en réalité, ne sont que la cristallisation d'une conception erronée ou du moins ayant pour cause probable la non reconnaissance de la catégorie grammaticale des mots. L'absence de raisonnements clairs et normés a compliqué la tâche aux étudiants. Il est donc très utile de prévoir des enseignements visant le traitement spécifique des différentes parties du discours.

a. Analyse des erreurs selon le sexe



Graphique 32: Comparaison des IE des deux sexes

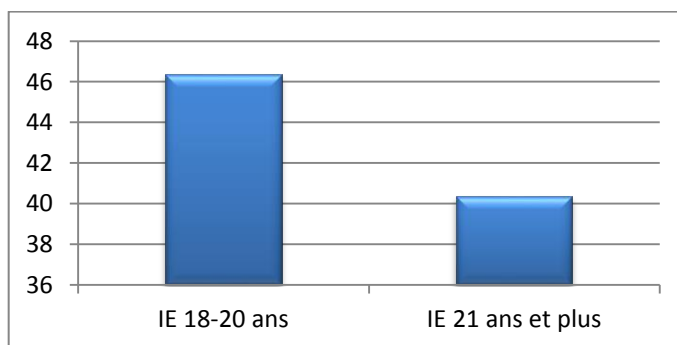
Les garçons réussissent légèrement mieux que les filles l'accord de l'adjectif possessif. Quatre points séparent les deux indices.



Graphique 33: Classement des IE selon le sexe

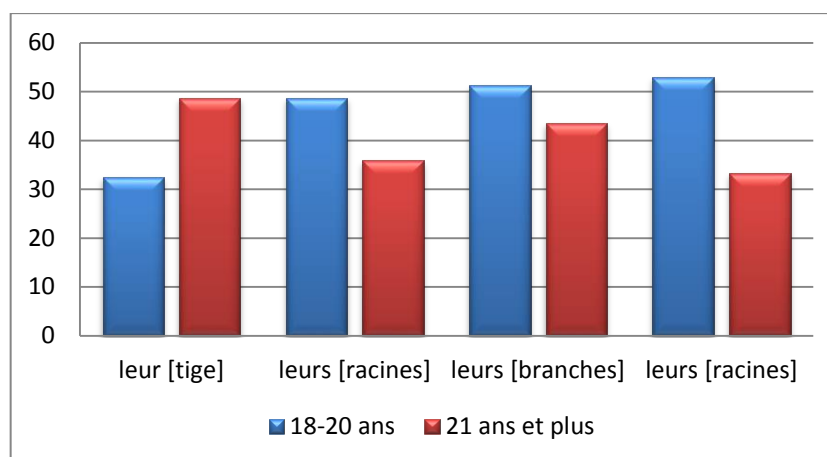
En effet, les garçons semblent mieux acquérir l'accord de l'adjectif possessif mais uniquement sous sa forme au pluriel. Quand il est au singulier, les filles prennent le dessus. Ils se représentent donc *LEUR* comme étant toujours un adjectif pluriel pourvu d'un S. Cependant, rien ne prouve si les apprenants le conçoivent comme pronom ou adjectif. Nous avons eu l'occasion d'interroger en classe des étudiants sur la catégorie grammaticale de *leur* (s). Ainsi, même les plus habiles n'arrivent pas le plus souvent à le catégoriser.

b. Analyse des erreurs selon l'âge



Graphique 34: Comparaison des IE des deux tranches d'âge

La figure ci-dessus démontre que les étudiants les plus âgés sont *toujours* meilleurs orthographes.



Graphique 35: Classement des IE selon la tranche d'âge

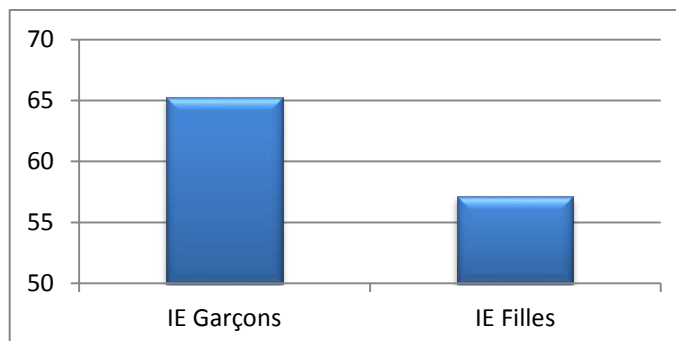
Les étudiants dépassant les 21 ans n'ont enregistré qu'un seul IE plus élevé que celui des moins âgés. Il s'agit de l'item le mieux réussi par l'ensemble de la population. Cela voudrait-il dire que les *adultes* sont parvenus à catégoriser le mot comme adjectif ? Ou cela est dû au simple hasard ? Nous dirons que l'attitude des apprenants est en grande partie homogène. Leurs raisonnements le sont aussi. Quand on décide de charger le premier item d'un S, les trois autres s'en suivent. Au contraire, si le premier item est au singulier les autres le seront aussi.

2.3 L'adjectif indéfini

TOUS, LE seul adjectif indéfini a obtenu l'indice d'échec le plus élevé de cette catégorie avec un taux dépassant les 58 %. L'adjectif s'écrit, selon la majorité des étudiants, toujours avec un T à la fin, *TOUT*. Nous avançons également ici l'hypothèse selon laquelle les étudiants butent sur cet item parce qu'il est concurrencé par une autre forme se prononçant de la même manière. L'absence ou le manque de pertinence de leurs raisonnements pourraient aussi expliquer cet IE très élevé. En revanche, écrire *TOUS* par exemple relève beaucoup plus de l'activation d'un raisonnement non pertinent que de l'homophonie. Nous avons relevé plus de 13 % de cette variation relevant du *surmarquage*, qui reflète que l'étudiant a raisonné sur la graphie, déduit que l'item est pluriel mais n'a pas pu l'accorder correctement. À noter, par ailleurs, que deux étudiants ont produit la graphie *tou**.

a. Analyse des erreurs selon le sexe

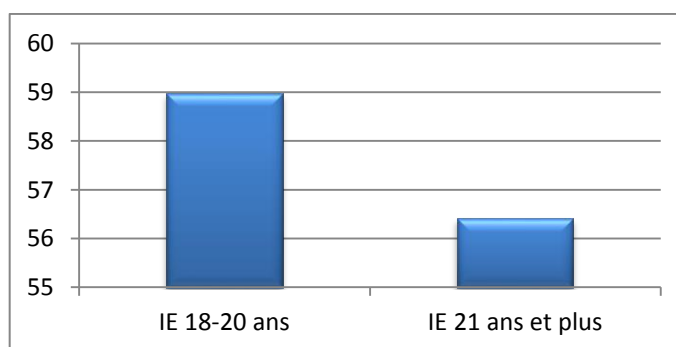
Les filles réussissent mieux que les garçons l'accord de l'adjectif indéfini. Huit points séparent les deux IE.



Graphique 36: Comparaison des IE des deux sexes

Ainsi, Les bonnes performances des garçons au *pluriel des noms* se trouvent fortement remises en question. La présence d'une proportion non négligeable d'étudiants de sexe masculin ayant déjà poursuivi des études ou exerçant déjà un métier en rapport avec la langue française ne fait plus de différence. Tous les étudiants sont égaux vis-à-vis la difficulté d'accorder correctement l'adjectif indéfini. Les moins âgés comme les plus âgés réussissent mal *TOUS*.

b. Analyse des erreurs selon l'âge



Graphique 37: Comparaisons des IE selon les deux tranches d'âge

Les deux IE se rapprochent considérablement. Les étudiants âgés entre 18-20 ans ont obtenu un IE à la limite des 59 % alors que l'IE de l'autre partie de notre population a dépassé la barre des 56 %. Ce qui constitue une légère différence prouvant que tous nos étudiants n'arrivent toujours pas à catégoriser les différentes parties du discours et leurs graphies relèvent du pur hasard.

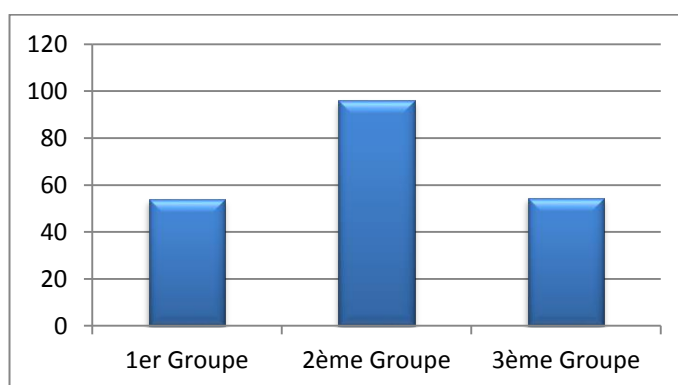
Pour conclure, nous dirons que la majorité des erreurs d'accords de l'adjectif qualificatif seraient liées au manque d'attention ou au détournement de cette dernière au profit d'autres items, plus important aux yeux des apprenants, ou présentant plus de difficultés (lexicales et/ou grammaticales), contrairement aux adjectifs possessifs et indéfini qui précèdent des noms où -faut-il le souligner- la difficulté lexicale est souvent exclue. Dans ce cas, l'absence de raisonnements clairs et pertinents serait la cause probable de l'échec constaté.

3. Verbes

Notre texte regroupe neuf verbes, huit sont conjugués, un seul verbe est à l'infinitif. Nous entamons l'exposé des résultats en commençant par les verbes conjugués. Le verbe à l'infinitif sera traité par la suite.

3.1 Verbes conjugués

Les huit verbes peuvent être classés de différentes manières. À commencer par le temps. Tous les verbes sont conjugués au présent de l'indicatif sauf un seul, le dernier de cette série, conjugué au plus que parfait. S'agissant de personnes, deux verbes sont conjugués avec la troisième personne du singulier alors que les autres le sont avec la troisième personne du pluriel. De plus, trois verbes appartiennent au premier groupe, un au deuxième et quatre au troisième groupe. Finalement, deux verbes de cette liste adoptent la forme pronominale. Commençons par consulter les performances des étudiants sous l'angle de la classification traditionnelle des verbes par groupe. Observons la figure suivante :



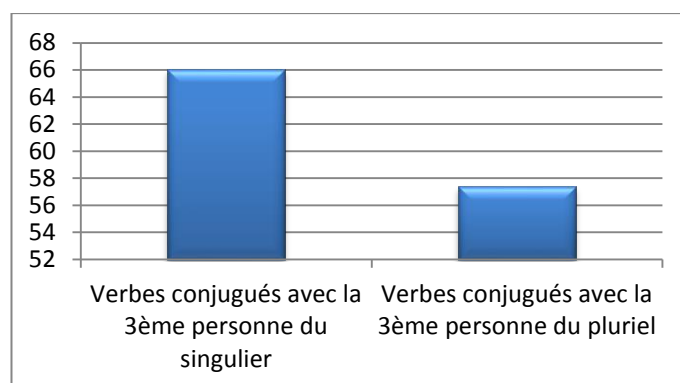
Graphique 38: IE selon le groupe verbal

En se rapportant à la figure, nous remarquons que les verbes du deuxième groupe sont sources d'énormes difficultés pour les étudiants. L'IE très élevé concerne ainsi presque l'ensemble de notre population. Les verbes du 3^{ème} groupe ont enregistré un IE affectant plus de la moitié de notre population. Ce même IE sera observé également avec les verbes

appartenant au 1^{er} groupe. Bien que ce dernier groupe verbal soit abordé systématiquement chaque année, depuis le début des apprentissages en langue française, il semble ne pas être maîtrisé de façon satisfaisante par les futurs maitres. La manière dont ces enseignements ont été dispensés ne constituerait-elle pas un facteur d'échec ? À la lumière des nouvelles recherches portant sur la morphologie verbale, nous pouvons affirmer que cette classification est de nos jours dépassée et peu pertinente. Les recherches en question préfèrent avancer plutôt des critères réunissant les verbes en prenant en considération la réalisation phonique de la terminaison (ressemblances / dissemblances), la personne ou le temps...

Notons de passage que l'IE concernant le 2^{ème} groupe est représenté par un seul verbe seulement. Vus sous cet angle, les résultats de nos sujets sont fortement mitigés. Ainsi, la présence d'un seul verbe appartenant au deuxième groupe, de surcroit composé, ne nous permettrait pas de tester la compétence réelle des étudiants.

Partant de là, essayons de traiter ces résultats sous un autre angle. Notre dictée compte essentiellement deux sujets-donneurs de marques. Il s'agit de la troisième personne du singulier et celle du pluriel. La figure suivante présente les deux IE :

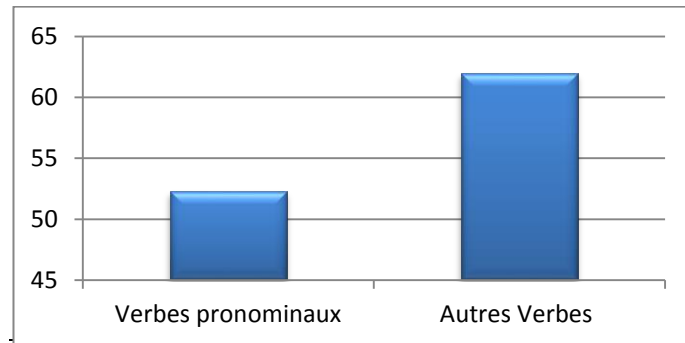


Graphique 39 : IE selon le sujet donneur de marque

Les verbes conjugués avec la 3^{ème} personne du pluriel semblent mieux maîtrisés par les étudiants. Ces derniers ont totalisé un IE dépassant les 57 %. Quant aux verbes conjugués avec la 3^{ème} personne du singulier, ils sont sources de difficultés pour les deux tiers de notre population. Bien que les verbes de ce dernier ensemble soient faiblement représentés avec deux items seulement, ils totalisent un IE dépassant de neuf points le premier ensemble. *Se revêt*, le verbe le mal orthographié des huit verbes, est responsable de l'échec observé.

Cependant, ces résultats sont, quant à eux, fortement remis en question dans la mesure où il serait plus judicieux de comparer des indices se rapportant au même nombre d'items. Dans notre cas, six contre deux, le déséquilibre est manifeste. La même situation caractérise aussi la répartition des verbes (non)pronominaux. Ces derniers sont faiblement représentés

avec seulement deux items contre six items appartenant à l'autre catégorie de verbes. Observons le graphique ci-dessous :

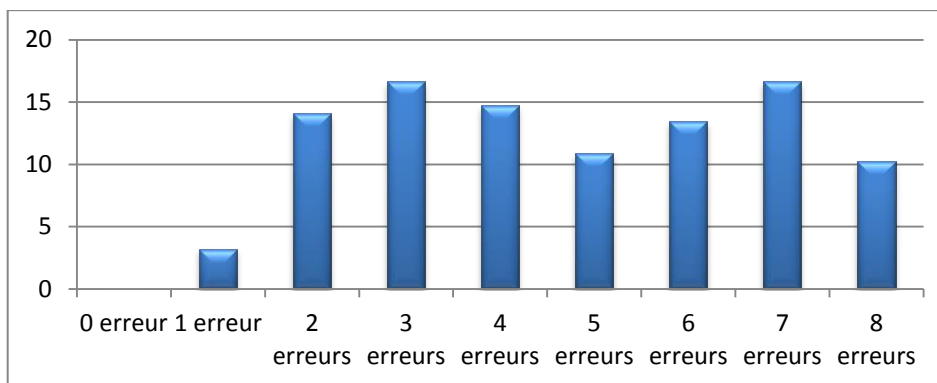


Graphique 40: IE des verbes pronominaux et non pronominaux

Presque 10 points d'écart séparent les deux IE au profit des verbes pronominaux. Ces derniers enregistrent un IE dépassant les 52 %. Notons que les deux verbes pronominaux, se *revêt* et *s'enfoncent*, ont fait l'objet d'un nombre assez élevé de variations par rapport aux autres verbes.

Ainsi, après l'exposé des différentes performances des étudiants sous plusieurs angles, nous pensons que traiter les verbes d'un point de vue de l'appartenance au groupe, la personne constituant le sujet-donneur de marque, le verbe qu'il soit (non) pronominal ou selon toute autre caractéristique nous aidera certainement à éclairer quelques zones d'ombre mais ne permet aucunement de comprendre toutes les éventuelles raisons de l'échec. De ce fait, nous considérons que chaque verbe constitue un cas à part entière pour autant que son apparition dans la dictée soit particulière. Le contexte dans lequel il apparait, les mots qui le précèdent et le suivent font que chaque verbe est un *évènement* en soi. Dès lors, chaque verbe sera traité de façon séparée.

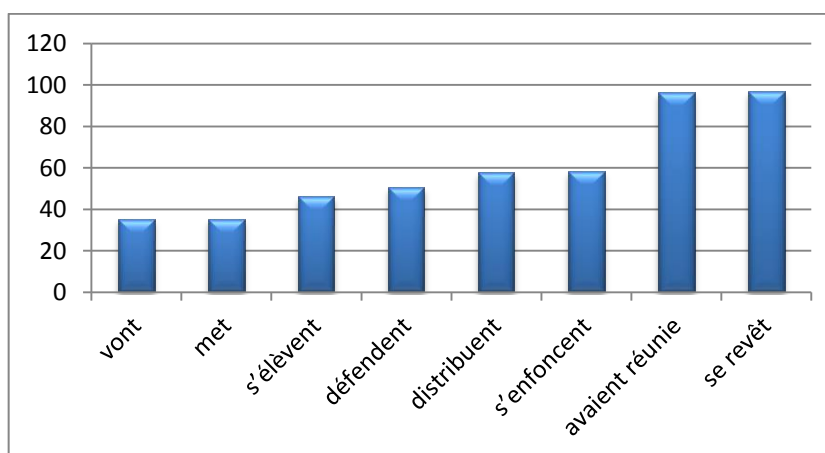
En effet, aucun étudiant n'a réussi les huit items. Notre population, composée de 156 étudiants, a commis 743 erreurs. En moyenne, l'étudiant nouvellement inscrit au département de français, ne peut accorder correctement que trois à quatre items seulement sur les huit proposés. L'accord sujet / verbe est donc un autre obstacle majeur pour les futurs maitres. La figure suivante représente la répartition des erreurs relevées sur les huit verbes conjugués :



Graphique 41: Répartition des 743 erreurs

Comme le démontre l’histogramme, les meilleurs étudiants commettant au minimum une erreur représentent 3 % seulement de la population globale. Les sujets commettant de 1 à 3 erreurs représentent le tiers de notre population. Les deux autres tiers commettent au minimum 4 erreurs. La majorité des étudiants de première année sont ainsi incapables de réussir au minimum la moitié des items proposés. La figure nous renseigne également que plus de 40 % des sujets ayant pris part à notre dictée ont échoué au moins sur 6 items. Fait marquant, 10 % des étudiants n’ont réussi aucun des huit items. Ceci dit, un futur enseignant sur dix n’accorde correctement aucun verbe sur huit proposés. À ce stade des apprentissages, censé être spécialisé, 10 % au minimum des nouveaux bacheliers doivent TOUT revoir en morphologie verbale. Ces étudiants ainsi que ceux échouant sur sept items (16 %) ou six (13 %) reflètent en grande partie le niveau réel des apprenants, hélas majoritaires, désirant devenir dans un futur proche enseignant de langue, avec un niveau parfois même *débutant*¹.

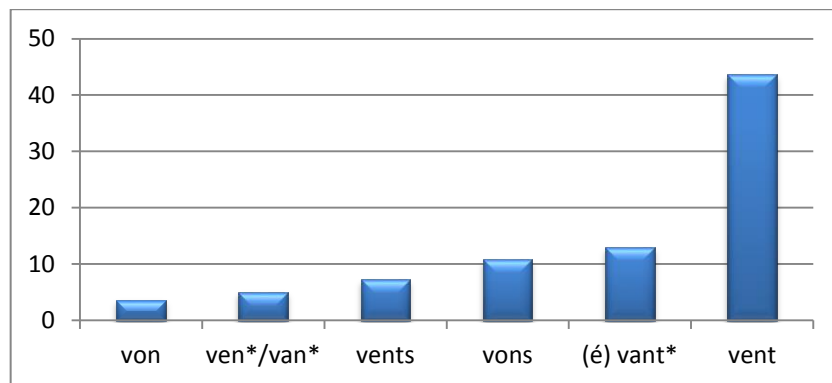
Nos sujets ont totalisé un IE se rapprochant de la barre des 60 %. Ce chiffre n’a jamais été enregistré jusqu’ici. Les différents IE s’inscrivent dans une fourchette allant de 35 à 96 %. L’histogramme suivant nous permettra de mieux lire et analyser ces performances :



Graphique 42 : Classement par ordre croissant des IE des verbes conjugués

¹ Nous employons ce terme afin d’éviter de qualifier le niveau de ces étudiants de faible.

Les deux premiers items les mieux réussis par nos sujets ont enregistré des IE affectant séparément plus du tiers de notre population globale. Deux verbes très fréquents que l'apprenant a pris pourtant l'habitude de rencontrer sous ces mêmes formes dans la majorité des textes rédigés en langue française. Les réalisations phoniques de ces deux verbes aident énormément le scripteur à les écrire correctement. On peut finalement réussir ces deux items sans pouvoir nécessairement localiser le sujet-donneur de marque. La phonie facilitant énormément cette opération. Les deux items en question, *vont* et *met*, se rapprochent donc par les chiffres mais aussi par la correspondance plus ou moins régulière du rapport phonie-graphie. Cependant, cela n'a pas empêché quelques sujets à assimiler ces deux items à d'autres entités n'appartenant pas à la catégorie des verbes. Commençons par examiner les variations produites sur l'item *vont*. Ces variations sont réunies dans la figure suivante :



Graphique 43: Variations produites sur le verbe VONT

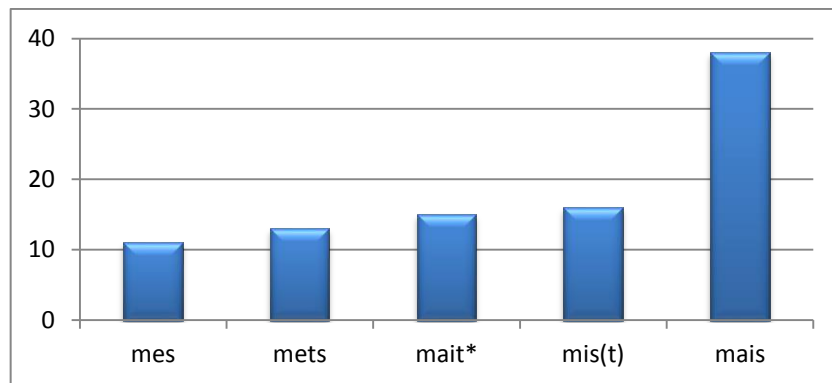
Comme indiqué dans la figure, la moitié des variations recensées rapprochent *vont* le verbe à *vent* (s) le nom. Dans la majorité des cas, ce nom est au singulier. Ainsi, réussir ce verbe demande un moindre effort de raisonnement d'autant plus que la variation dont il est question ici est présente dans notre dictée. *Vents*, l'item appartenant à la catégorie des pluriels des noms, est séparé du verbe *vont* par la conjonction ET¹. Plusieurs autres variantes (30 %), comportent également un S final². Ces sujets confondent-ils encore les terminaisons verbales ? Ou encore, confondent-ils terminaisons nominales et terminaisons verbales ? L'examen du comportement graphique des étudiants vis-à-vis du reste des items nous apportera quelques éléments de réponse. Ainsi, quelques 13 % ont remplacé le O de *vont* par A, (é)*vant* *. En outre, 5 % des variations reflètent clairement que l'étudiant se base encore et toujours exclusivement sur quelques principes de conversions graphiques. Ces étudiants écrivent *ven**, *von**. Il paraît clairement que les consciences morphosémantique et

¹ Les arbres [...] contre les vents et vont chercher ...

² Dans un souci de précision, nous affirmons qu'ils sont presque 22 % de sujets produisant les graphies suivantes *vonts**, *vons**, *vens**, *vants**,

morphosyntaxique sont loin d'être acquises par les sujets en question. Nous avons noté, par ailleurs, un seul cas rapprochant ce verbe du verbe *vendre*, conjugué au présent de l'indicatif avec la troisième personne du singulier (*vend*). Cette variation prouve que la phonie ne permet pas de résoudre toutes les difficultés orthographiques en langue française, elle pourrait même être à l'origine de quelques erreurs perturbant la transcription correcte du mot et par ricochet la transmission correcte du sens.

Les variations sur *met*, l'autre item le mieux réussi par nos sujets, sont aussi diverses que variées. Nous avons observé plusieurs changements de la catégorie grammaticale du verbe. On passe de la conjonction /adverbe à l'adjectif possessif ou au nom désignant le cinquième mois de l'année grégorienne, de la troisième note musicale à d'autres formes relevant du passé simple. L'homophonie serait à l'origine de ces confusions. Les variations sont réunies dans la figure suivante :



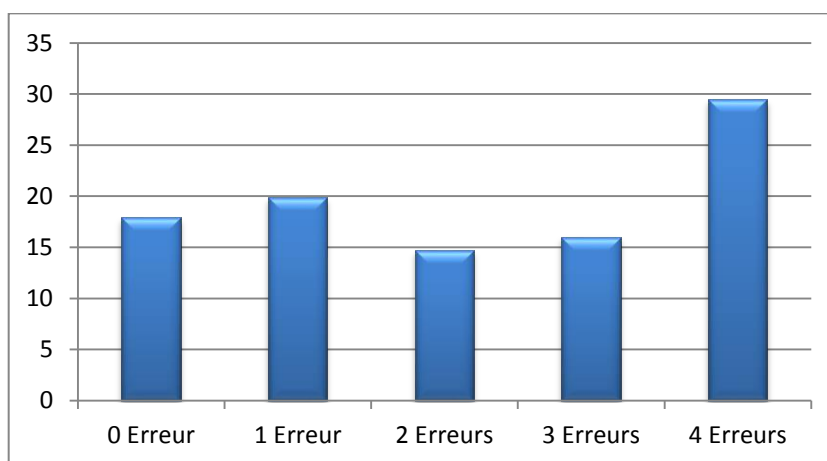
Graphique 44: Variations produites sur le verbe *met*

Ainsi, *met* est rapproché dans 38 % de cas à l'adverbe /conjonction *mais*. Environ 13 % des variations produites ont *surmarqué* l'item en écrivant *mets*. Ces étudiants ont-ils remplacé le verbe par un nom ? La présence du S révèle encore une fois la difficulté de nos apprenants de choisir la terminaison propre au verbe par opposition à d'autres terminaisons verbales et/ou nominales. En outre, une proportion significative des variantes produites indiquent que l'homophonie est responsable en grande partie de l'échec. Le verbe *met* est substitué dans presque 11 % de cas par l'adjectif possessif *mes*. De même, les 5 % de sujets notant *mai* -le mois- confortent nos propos. D'autres graphies des étudiants démontrent qu'ils confondent les temps de conjugaison aussi. Ainsi, 15 % de nos sujets ont écrit *mait**, avec une terminaison de l'imparfait et 16 % notant *mis (t)*. La localisation du sujet est avancée aussi pour expliquer le choix de quelques scripteurs (*mis*). Nous précisons que nombreux sont les étudiants qui ne distinguent pas encore le son [i] du son [e], ce qui explique en grande partie la présence de

cette dernière variation. Prenons aussi l'exemple de cet autre étudiant ayant une mauvaise discrimination auditive avérée, remplaçant le verbe par la note musicale *mi*.

Enchainons. En réexaminant l'histogramme (Graphique 42) classant par ordre croissant les IE totalisés sur les huit verbes, nous observons que les IE des verbes prenant la marque inaudible NT se suivent. Nous nous penchons à présent sur ces quatre items : *s'enfoncent*, *s'élèvent*, *défendent* et *distribuent*. En effet, ils sont quelques 18 % seulement de notre population à réussir la totalité des quatre items. Deux sujets uniquement sur dix réussissent ainsi les verbes prenant ENT comme terminaison. Ces étudiants ont bien orthographié toutes les finales en identifiant correctement les quatre sujets-donneurs de marque. Les 82 % qui restent ont commis au minimum une erreur.

Ainsi, le présent de l'indicatif, le temps le plus utilisé en langue française, de surcroit le plus facile à manier représente toujours des difficultés pour huit étudiants sur dix. Les étudiants en échec ont commis 332 erreurs, réparties comme suit :



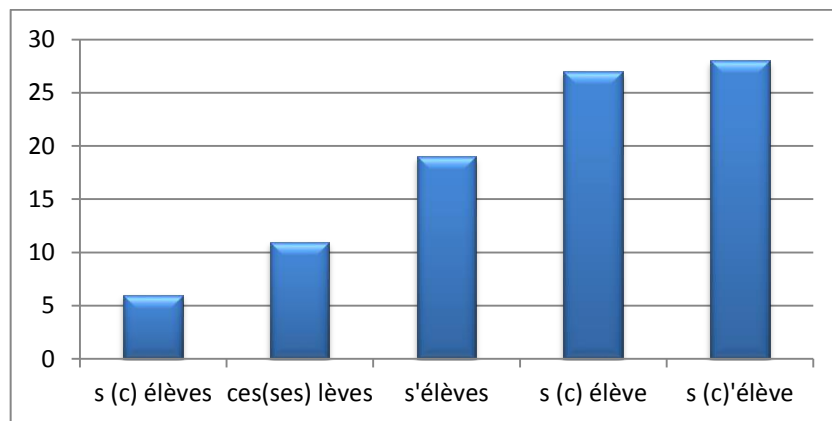
Graphique 45: Répartition des 332 erreurs (verbes en ENT)

Comme le démontre le graphique, les étudiants ne réussissant aucun des quatre items représentent la majorité. Ils sont environ 30 % de sujets incapables de conjuguer correctement des verbes, plus ou moins fréquents, au présent de l'indicatif avec la 3^{ème} personne du pluriel. 16 % d'étudiants commettent 3 erreurs et 15 % en commettent deux. Quant aux étudiants commettant une seule erreur, erreur d'inattention dit-on, représentent environ 20 % de notre population globale.

Les quatre verbes en question *s'élèvent*, *défendent*, *distribuent* et *s'enfoncent* ont enregistré des IE allant de 46 à 58 %. L'IE commun à ces quatre verbes franchit le seuil des 53%. En effet, un point commun caractérise les variations que nous avons relevées. Dans la

plupart des cas, les étudiants remplacent la marque verbale NT par S¹. L’item le mieux réussi de cette liste de verbes conjugués au présent et s’accordant avec un sujet pluriel, est *s’élèvent* qui a totalisé un IE dépassant la barre des 46 %. Ce verbe a pour sujet [*leurs branches*] qui se place juste avant le verbe. Ce sujet compte deux mots variables traités précédemment. *LEURS*, l’adjectif possessif a causé des difficultés à plus de 49 % de notre population, et *branches*, le nom au pluriel, causant des difficultés à plus de 38% de notre population. Dès lors, cet enchaînement de trois items devant transmettre des marques / informations grammaticales serait l’un des facteurs qui aurait influencé la concentration de nos sujets et aurait ainsi amoindri leurs capacités cognitives, même si ces capacités demeurent suffisamment élevées en ces premiers moments de la dictée.

En outre, Le caractère silencieux de la majorité des marques grammaticales constitue la cause principale de l’échec répété. De ce fait, 46 % des étudiants échouant sur cet item ont également échoué sur les deux items précédents. Environ 14 % ont échoué sur l’adjectif possessif *LEURS* et quelque 8 % sur le nom *branches*. Des étudiants représentant 14 % ont bien orthographié les deux constituants du sujet-donneur de marque sans pouvoir orthographier le verbe. D’autres, au contraire, réussissent l’accord du verbe sans pour autant pouvoir opérer les accords nécessaires à l’intérieur du groupe nominal-sujet (l’adjectif et le nom précédant le verbe). L’examen des nombreuses variations produites sur ce verbe nous permettra de comprendre et de déduire quelques autres raisons à l’origine de l’échec des étudiants en conjugaison.



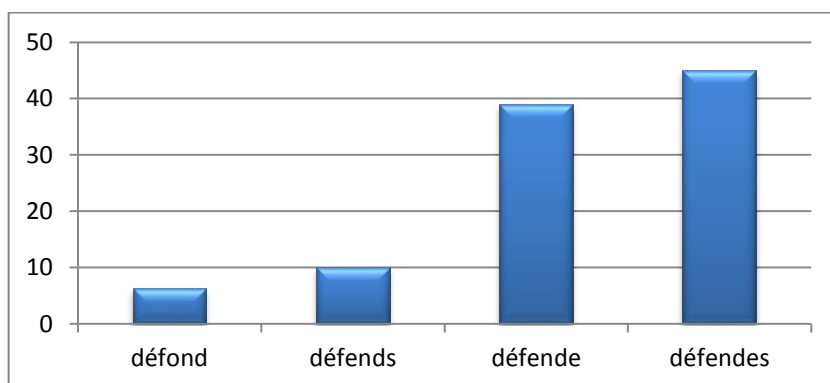
Graphique 46: Principales variations sur le verbe s’élèvent

¹ Nous tenons à rappeler également ici que nous avons compté comme juste les productions ayant bien marqué l’accord du verbe même si l’image lexicale du mot a été sérieusement affectée. Des graphies telles que *sont fonssent**, *si lèvent*, *diffondent**, *destrébuent** ... intègrent la bonne terminaison. De ce fait, elles sont comptées comme justes.

Comme souligné plus haut dans le texte, nos sujets remplacent, en général, le NT par le S. Nous avons relevé 19 % de pareils cas. Une question rebondit, l’item est-il considéré comme nom / adjectif ? Ou encore, a-t-il été identifié comme verbe devant prendre S comme terminaison ? Ainsi, les différentes graphies nous renseignent que les étudiants ne reconnaissent pas le pronom réfléchi. Il est dans 66 % de cas soit attaché au verbe, sans apostrophe, soit remplacé par un C, C’EST, SI, CE, CES. Les variations en question sont les suivantes : *c(s)élève**, *si lève (s)*, *c’est lève*, *ce lève*, *ces (ses) lèves*. Ce qui justifie donc la présence du S. Le verbe est ainsi rapproché d’un nom. *Ces (ses) lèves* recensée chez 11 % d’étudiants en échec illustre en grande partie le raisonnement de nos sujets. Nous apporterons quelques autres précisions concernant l’ajout du S plus loin dans le texte.

La figure nous renseigne également qu’ils sont presque 28 % à écrire *s(c)élève*, et environ 27% à écrire *s(c)élève**, en *oubliant* de noter le NT final. Nous considérons que l’identification du sujet-donneur de marque constitue le problème majeur pour ces étudiants. Nous venons ainsi de découvrir que le mauvais découpage de l’item a induit bon nombre d’étudiants en erreur. La non reconnaissance du verbe en constitue aussi une autre raison à l’origine de l’échec. Des graphies des plus fantaisistes ont été également relevées. *s’élèvent* a été transformé en *célaibe**, *célèbre*, *si leur*, *c’est l’air* ...

Le deuxième verbe le mieux réussi de cette liste est *défendent*. La moitié de notre population ne l’a pas réussi. Dans cette série de quatre items, *défendre* est le seul verbe qui n’appartient pas au 1^{er} groupe. Notons que nous avons recensé moins de variations sur la finale du présent item par rapport aux trois autres. Observons la figure suivante :



Graphique 47: Variations produites sur le verbe *défendent*

Comme nous l’observons, la variation la plus répandue consiste à charger ce verbe d’un S final. Plus de 45 % des sujets en échec ont rapproché ce verbe à un nom suite à la présence de l’article indéfini *les*. Ce qui explique la présence du S et démontre, par ailleurs, que l’ajout du S

est dû à la non reconnaissance de la catégorie grammaticale des mots¹, en l'occurrence des verbes. Par contre, plus de 39 % des étudiants se trompant sur la finale de *dépendent* ont bien déterminé la catégorie grammaticale de l'item sans pouvoir déterminer le sujet-donneur de marque et/ou le temps du verbe. La variante produite est une forme qu'on rencontre aussi au présent du subjonctif. Les étudiants en question ont omis le NT final. Leur réalisation graphique est *défende*. Nous cherchons des explications en revenant dans un premier temps aux deux items précédant ce verbe, l'adjectif possessif et le nom [*leurs racines*]. Environ 57 % de sujets ont mis ces deux items au singulier. De plus, 12 % ont mis l'adjectif au singulier et quelques 4 % ont mis le nom au singulier. Ainsi, opter dans la majorité des cas pour le singulier pourrait justifier l'absence de la marque verbale NT parmi ces 39 % de sujets écrivant *défende*. En outre, 28 % des étudiants en échec ont bien orthographié les deux constituants du sujet-donneur de marque, en les mettant au pluriel, sans pouvoir inscrire la bonne terminaison.

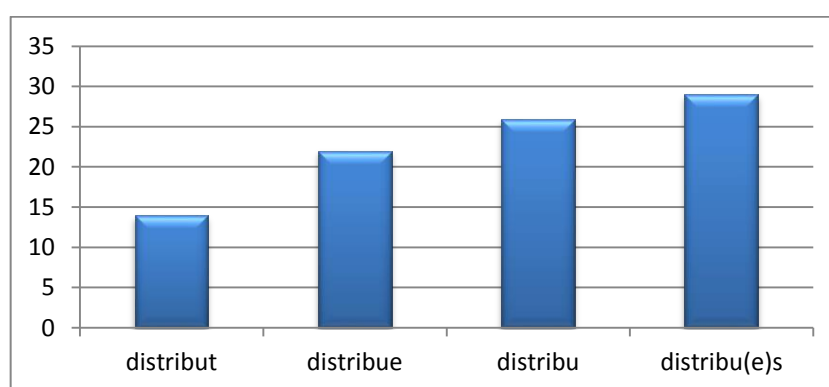
Sur les 79 étudiant échouant sur *dépendent*, 10 % ont écrit *défends*, le verbe *défendre* conjugué à l'impératif présent. La présence du S est peut être aussi motivée par la présence de *les*. Cette réalisation graphique démontre les limites de la conscience phonographique de bon nombre de sujets. Cette erreur est très proche d'une autre se contentant seulement de noter le D final (*défend*) présente chez 6 % de notre population. En français, la lettre D finale ou même suivie d'un S ne se prononce pas. Or, dans notre cas, le son [d] est bel et bien prononcé. Ceci dit, à côté des difficultés grammaticales, une proportion non négligeable des étudiants s'inscrivent à l'université avec des carences touchant des principes supposés acquis dès l'école primaire. C'est à l'école et au collège que l'apprenant prend normalement conscience et connaissance de la règle indiquant que la consonne est généralement muette en français lorsqu'elle se place à la fin du mot, c'est la voyelle qui la rend audible. Le D est noté seulement sans être prononcé lorsque le verbe défendre est conjugué avec la 3^{ème} personne du singulier. Avec la 3^{ème} personne du pluriel, le D suivi de ENT sera audible. De même, l'absence de la conscience phonographique a poussé une étudiante à remplacer le verbe par un participe passé, *dépendue* au lieu de *dépendent*.

Toutefois, la phonie aurait joué un rôle déterminant pour les sujets qui ont réussi cet item. En conjugaison, posséder une conscience phonographique aide énormément le scripteur à faire plus attention aux finales verbales, dans la mesure où l'oreille peut être facilement

¹ Ceci serait valable pour les quatre items.

avertie. Avec un nombre considérable de verbes conjugués¹, notamment au présent de l'indicatif, l'oreille distingue facilement la 3^{ème} personne du singulier de la 3^{ème} personne du pluriel. Nous déduisons ainsi que les étudiants, en général, ne font pas encore référence à la phonie qui permet de résoudre des difficultés de la nature de celles que nous venons de mentionner.

Passons maintenant à *distribuent*, le cinquième verbe le moins bien orthographié par nos sujets. Cet item est précédé d'un sujet-donneur de marque plus ou moins clair, facile à déterminer d'autant plus que les étudiants se sont habitués à ce genre de sujets (déterminant + nom + verbe). Le présent item a totalisé un IE qui dépasse la barre des 57 %.



Graphique 48: Principales variations sur le verbe *distribuent*

La localisation du sujet-donneur de marque est à l'origine des difficultés liées à la morphologie du verbe. Ainsi, plus de 26 % des étudiants, en mal de réussir ce verbe, ont opté pour une variation où nous observons une omission directe du NT, *distribu**. Une autre variante produite par plus de 22 % de sujets illustre également cette difficulté de localiser le sujet et de charger le verbe de la marque adéquate. Il s'agit de *distribue*. Ensemble, les auteurs de ces deux variations représentent 48 % de la population en échec. 26 % de ces étudiants n'ont pas accordé correctement le nom [les] *branches* qui est sujet-donneur de marque.

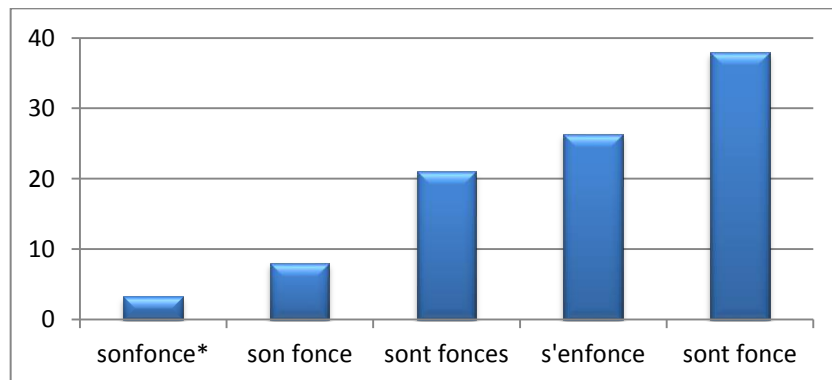
L'ajout du S caractérise également le comportement graphique de nos sujets vis-à-vis cet item. En effet, apercevoir la pluralité ne constitue pas une difficulté à proprement parler pour nos sujets. La difficulté surgit lorsque le scripteur doit l'inscrire sur le mot variable. À ce niveau assez avancé des apprentissages du français, un nombre assez significatif des futurs enseignants remplacent les terminaisons verbales par celles nominales. Environ 29 % des étudiants en échec ont remplacé le (E) NT par un S en écrivant *distribu(e)s*. L'attitude d'un

¹ Ces verbes appartiennent en général au 2^{ème} et 3^{ème} groupe. Nous revenons ainsi à la répartition traditionnelle des verbes qui s'avère être plutôt efficace pour distinguer oral/écrit dans des cas bien déterminés.

étudiant, remplaçant le NT par S dans les quatre cas, confirme que quelques étudiants universitaires ne font pas encore la distinction entre marques nominales/adjectivales et marques verbales.

La figure nous informe, par ailleurs, que 14 % des étudiants ne reconnaissent toujours pas le sujet-donneur de marque et se contente de charger le verbe d'un T final. Paradoxalement, l'accord du nom à l'intérieur du sujet a été bel et bien inscrit par l'ensemble de ces étudiants. Cette variation, *distribut**, nous démontre aussi que les étudiants ne raisonnent pas en général sur les graphies mais font confiance plutôt à la phonie. Deux étudiants (un garçon et une fille) ont inventé la graphie *distributs**. D'autres variations démontrent les limites des capacités phonographiques de nos sujets. Deux autres étudiants ont écrit *distrubé**, ou encore ces deux autres écrivant *distrib(u)er**. Les deux dernières variations nous renseignent que les règles de conversions graphiques sont encore loin d'être maîtrisées par une proportion non négligeable des futurs enseignants. La compétence phonographique de ces sujets, supposée bien acquise à l'université, dès le lycée même, se trouve fortement remise en question. Est-il concevable et acceptable qu'à un tel niveau, un étudiant écrive *distribi** au lieu de *distribuent* ?

Le dernier item de cette série de quatre verbes, conjugués au présent de l'indicatif avec la 3^{ème} personne du pluriel, est *s'enfoncent*, premier verbe à paraître dans notre texte. Son IE dépasse la barre des 58 %. L'histogramme suivant réunit les différentes variations relevées :



Graphique 49: Principales variations sur le verbe *s'enfoncent*

D'un point de vue lexical, ce verbe se classe parmi les items enregistrant le plus de variations. Nous avançons cela afin de comprendre et expliquer l'absence du NT final qui se manifeste suite aux difficultés de transcrire correctement ce verbe du point de vue de l'usage. Ainsi, la variation *sont fonce(s)* a été relevée aussi bien chez les étudiants en échec que ceux en

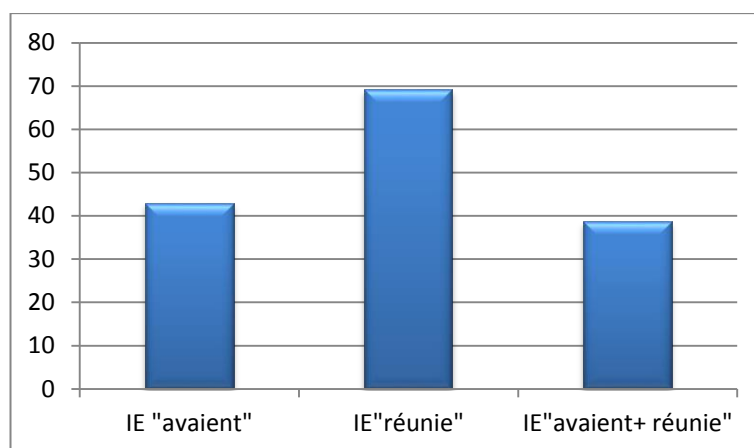
réussite¹. En effet, plus de 38 % des sujets échouant sur l’item ont choisi la variation *sont fonce*. Le mauvais découpage du mot a fait entrer le scripteur dans une nouvelle logique, partiellement juste mais non normée : un participe passé précédé de l’auxiliaire être conjugué avec la troisième personne du pluriel. Le sujet-donneur de marque étant bien identifié. Nous notons aussi la présence d’une autre variation basée sur la même logique mais chargeant le participe passé d’un S, ce qui est considéré comme étant plus juste. Il s’agit de *sont fonces* produite par environ 21 % des étudiants en échec. Ainsi, bien que ces étudiants aient échoué sur cet item, ils montrent une compréhension plus ou moins correcte du système linguistique français dans la mesure où ils attribuent au PP une marque finale tout à fait juste, contrairement à un nombre conséquent d’étudiants considérés comme réussissant l’item alors qu’ils chargent le supposé PP d’un NT². L’absence de raisonnements sur les graphies caractérise ainsi aussi bien les étudiants en échec que ceux en réussite.

Les étudiants ne notant pas le NT final, donc se trompant véritablement de sujet-donneur de marque sont environ 30 %. *s’enfonce* et *sonfonce** sont les variations indiquant que le raisonnement sur les graphies est loin d’être acquis par nos sujets. Aucun de ces étudiants n’a échoué sur l’item constituant le sujet-donneur de marque, [*Les*] *arbres*. Les autres variations enregistrées démontrent à nouveau que la non reconnaissance du mot et par la suite son mauvais découpage peuvent être sources génératrices d’erreurs. Ainsi, presque 8 % des étudiants en échec ont écrit *son fonce*. Le verbe est découpé en deux parties. Transformé en adjectif possessif (son) suivi, selon la logique de ces scripteurs, d’un nom au singulier. Ce qui n’est pas faux en français. D’un point de vue morphologique, cet enchaînement respecte une structure très fréquente en langue française. Tout comme la préposition *sans* suivi d’un nom ou d’un verbe, *sans fonce*, produite par deux étudiants, un garçon et une fille. Par ailleurs, *sont enfance*, *sont enfancs** sont des variations produites à une seule reprise chacune.

Nous nous intéressons maintenant aux deux derniers verbes de cette liste, *se revêt* et *avaient réunie* qui ont enregistré les IE les plus élevés, jamais atteints jusqu’ici, touchant ainsi presque la totalité de notre population. Ils sont finalement cinq ou six étudiants seulement qui réussissent l’accord de l’un ou l’autre verbe. *avaient réunie*, le seul verbe conjugué à un temps autre que le présent de l’indicatif, de surcroît composé, a totalisé un IE dépassant la barre des 96 %. Ces étudiants en échec ont mal conjugué l’auxiliaire et/ou mal accordé le participe passé. Afin d’approfondir notre analyse, nous avons jugé utile de faire appel à la figure suivante :

¹ Faut-il rappeler ici que réussir cet item concerne la présence du NT final. La figure lexicale ne nous intéresse pas.

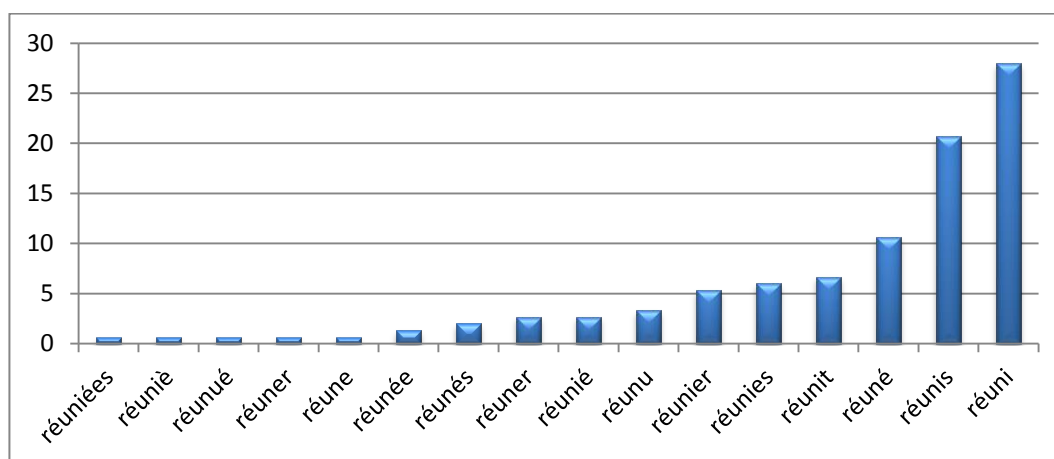
² Il s’agit de *sont foncent* / *fonssent**.



Graphique 50: Comparaison des IE des deux composantes de "avaient réunie"

Le graphique démontre clairement que l'accord du participe passé est en grande partie responsable de l'échec des étudiants. Néanmoins, nous avons recensé 7 % de sujets réussissant le PP mais échouant sur l'accord de l'auxiliaire *avoir*. Conjuguer ce dernier à l'imparfait avec la troisième personne du pluriel représente une difficulté pour environ 43 % de sujets. En outre, ce sont plus de 38 % de sujets qui n'ont réussi ni l'accord de l'auxiliaire *avoir* ni l'accord du participe passé. Traiter l'auxiliaire *avoir* en même temps que le participe passé régi par la règle de l'accord du participe avec l'objet direct placé avant a été d'une grande difficulté pour nos étudiants.

Intéressons-nous à présent au comportement graphique de nos sujets vis-à-vis le PP, responsable en grande partie de l'échec constaté. La figure suivante réunit les différentes variations recensées.



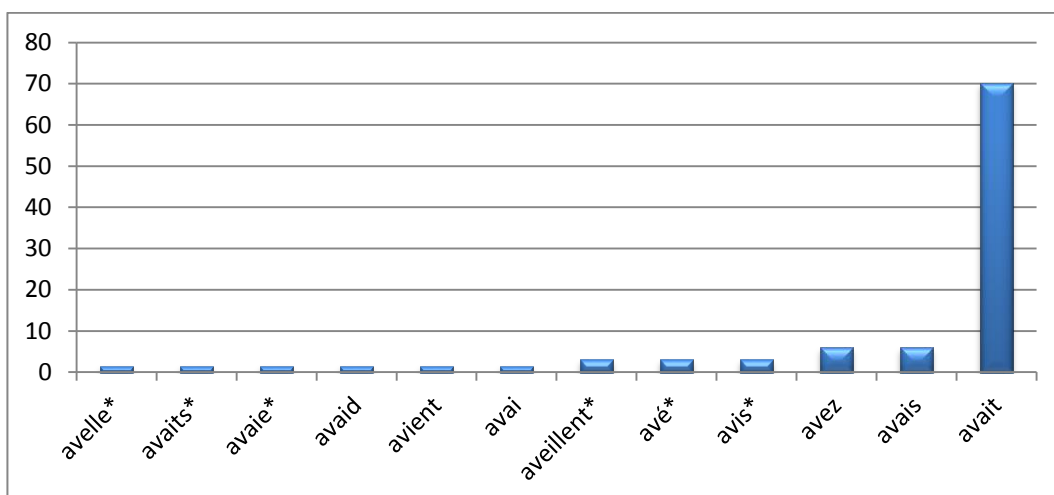
Graphique 51: Variations sur le PP réunie

La variation la plus répandue chez les étudiants indique qu'ils appliquent la règle générale (du non accord) du PP conjugué avec *avoir* et non l'exception du COD se plaçant avant. Ils sont 28 % à écrire *réuni*. Ces étudiants connaissent-ils ladite règle ? Ou seulement ils ne l'ont pas mobilisée au moment où ils étaient sous dictée ? Ainsi, l'examen des autres variations ainsi

que les variations sur l’auxiliaire, dont il sera question juste après, nous démontre la fragilité des connaissances de nos apprenants.

Les finales produites par nos sujets manifestent également des problèmes de discrimination auditive influençant négativement l’inscription correcte de l’information grammaticale. Prenons à titre d’exemple *réuné** présente chez 10 % de sujets en échec. Ou *réunier** produite par 5 % de sujets ou encore *réunié(e)s**, *réune** ... Face à ces variations, nous pourrions avancer que la méconnaissance de la règle de l’accord du PP quand le COD se place avant serait l’une des explications valables. 6 % des étudiants, en mal de réussir l’item, ont ajouté un T final au PP. Cette erreur caractérise parfois même les scripteurs les plus habiles. Les participes se terminant par le son [i] sont souvent écrit à l’image de cette variation. Cela est peut être dû à l’analogie qu’on fait avec des participes plus fréquents comme *écrit* par exemple. Cependant, d’autres étudiants ont visiblement activé la règle sans pouvoir identifier de façon juste le COD. Plus de 20 % de sujets ont chargé le PP d’un S final en écrivant *réunis*. *canaux* est selon ces étudiants le COD. En outre, *réunies* est le choix de 6 % de sujets en échec. Le COD est, selon ces étudiants, *les racines*, *les branches* ou même *canaux*. La confusion de genre n’est pas à exclure.

L’échec avéré sur le PP, responsable en grande partie de ce taux d’échec que nous qualifions de très élevé ne pourra en aucun cas détourner notre attention sur le nombre on ne peut plus significatif des étudiants qui ont mal conjugué *avoir*. Ils sont environ 43 % à produire des variations parfois incompréhensibles. Observons la figure suivante :



Graphique 52: Variations produites sur l'auxiliaire *avoir*

Ces différentes variations prouvent encore une fois que nos apprenants ont du mal à localiser le sujet-donneur de marque. La majorité des étudiants en échec ont conjugué *avoir* avec la 3^{ème} personne du singulier et non la 3^{ème} personne du pluriel. Le EN indiquant le pluriel à l'imparfait est absent dans 70 % de cas. L'IE de 15 %, enregistré sur le nom constituant le sujet-donneur de marque, *[les] racines*, ne pourra pas à lui seul expliquer ce choix d'omettre la marque du pluriel verbal. Le caractère homophone de la majorité des terminaisons verbales en constitue une autre source engendrant ce genre de confusion.

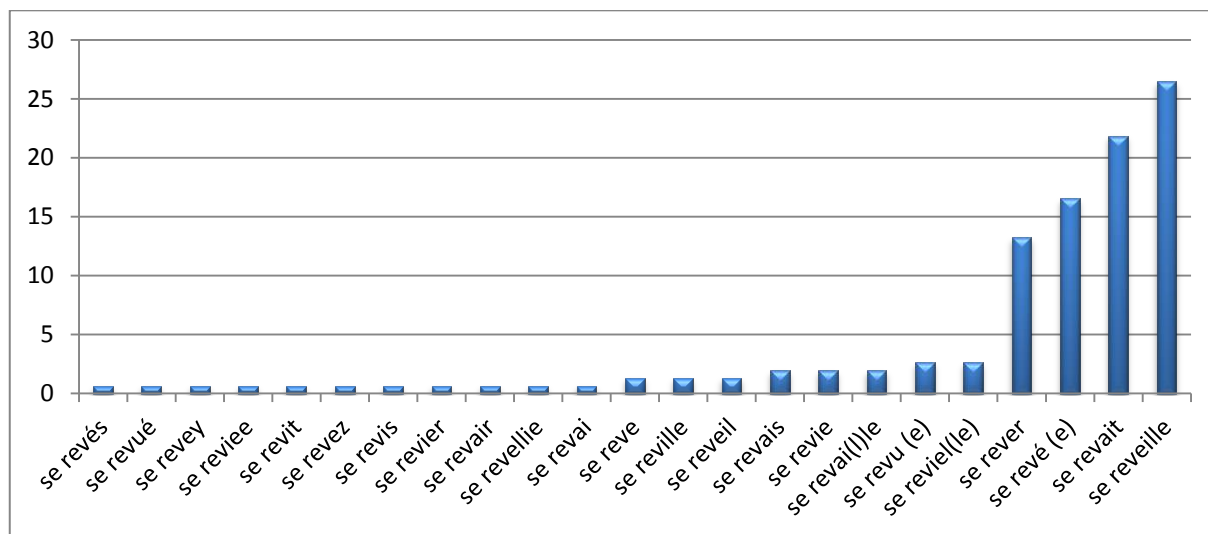
Cette dernière peut s'étaler jusqu'à rencontrer des finales tout à fait injustifiables du type *avez, avais* produites par environ 6 % de sujets en échec. Quelques autres variations reflètent la fragilité des connaissances orthographiques mais aussi grammaticales d'un nombre non négligeable des étudiants désirant enseigner le français. De *avé**, *avai**, appliquant les règles de conversions graphiques que l'on acquière au début des apprentissages sans le moindre effort d'analyse du mot, à *avaie**, *avaid**, *avaits** indiquent que l'apprenant possède des informations sur le système français, propres au niveau *débutant* soient-elles, mais qui ne sait pas encore quand, où et comment les utiliser. La présence du E final dans *avaie** serait en rapport avec *la sève*, se plaçant avant dans la même phrase. Le S de *avaits** serait plutôt en rapport avec *les racines*.

Les autres variations démontrent continuellement les limites de compétences de conversions graphiques de nos sujets. Transformer les son [e] en [i] dans *avis, avient** n'est-il pas un autre signe prouvant que même la compétence phonographique n'est pas encore bien installée ? Beaucoup de travail reste donc à faire avant de passer aux deux autres procédures, morphosémantique et morphosyntaxique.

Pour conclure, nous dirons qu'en plus de la capacité à isoler le sujet, l'identification du COD est-elle aussi une raison essentielle que nous avançons pour expliquer ce taux d'échec très élevé.

se revêt est l'item qui a totalisé l'IE le plus élevé, de cette liste de huit verbes conjugués, en se rapprochant de la barre des 97 %. L'identification du sujet est-elle toujours responsable de l'échec des étudiants ? Faut-il noter ici que le sujet de ce verbe est tout à fait apparent, facile à déterminer. Le sujet, *La tige*, est repris juste après par le pronom personnel *elle-même*. La difficulté serait-elle donc d'un autre ordre ? Du point de vue de l'usage ce verbe est peu utilisé, du moins sous sa forme pronominale. Là encore, on se voit obligé de reprendre notre principe de départ selon lequel la forme lexicale n'a pas été prise en compte. De ce fait, une

construction telle que *se refet** a été comptée comme juste. L'omission de l'accent circonflexe a été également tolérée. Le graphique suivant nous aidera à mieux connaître les choix graphiques des étudiants :



Graphique 53: Variations produites sur le verbe *se revêt*

Comme nous l'observons, ce verbe recense le plus de variations. Ainsi, *se revêt* est rapproché d'un verbe plus fréquent que les apprenants rencontrent et apprennent dès les premiers contacts avec la langue française. Il s'agit de la forme *se reveille**. En remettant l'accent, nous revenons à la forme que tous les algériens apprennent très tôt à l'école. « *Je me réveille à 07 h, je* » est la phrase rituelle en classe de français. Plus de 26 % de sujets en échec pensent ainsi qu'il s'agit du verbe *se réveiller*. L'accent est enlevé dans tous les cas recensés.

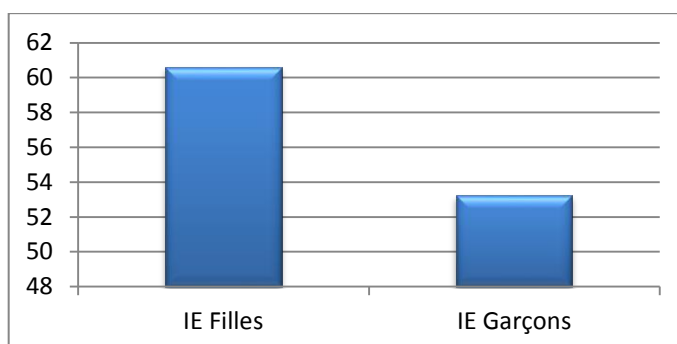
D'autres étudiants ont conjugué le verbe à l'imparfait. La terminaison choisie prouve que le sujet est bien identifié. *se revait** est rencontrée dans environ 22 % de dictées. Une autre variante en rapport avec l'imparfait a été recensée chez 2 % de sujets. Inscrire AIT à la place de ÊT serait la solution la plus à la portée des étudiants, d'autant plus que ces terminaisons sont homophones. Ainsi, en l'absence d'un raisonnement clair, l'étudiant opte pour la solution la plus aisée. Noter le son [e] tout simplement sur le modèle du participe passé des verbes du 1^{er} groupe en est une autre solution choisie par un nombre très important de sujets. Ils sont 16% à écrire *se revé (e)**. La présence du E serait en rapport avec la présence du pronom personnel *elle*. L'autre variation repérée chez un nombre significatif d'apprenants consiste à faire du verbe conjugué un verbe à l'infinitif. Ils sont 13 % à le penser en définitif. Le point commun entre ces différentes variations est le caractère homophone des finales. Sans raisonnement sur les graphies, le futur enseignant opte parfois pour des finales très éloignées de celles normées, dans la plupart des cas difficiles à justifier. Les autres variations prouvent

encore une fois que la correspondance phonie-graphie est loin d'être maîtrisée par l'ensemble des futurs maîtres. *Se revu(e)*, se reville*, se revué ...* et autant de variations reflétant l'absence de raisonnements orthographique et grammatical clairs.

Nous abordons maintenant l'analyse des erreurs relevées selon les deux angles retenus précédemment, à savoir le sexe et l'âge.

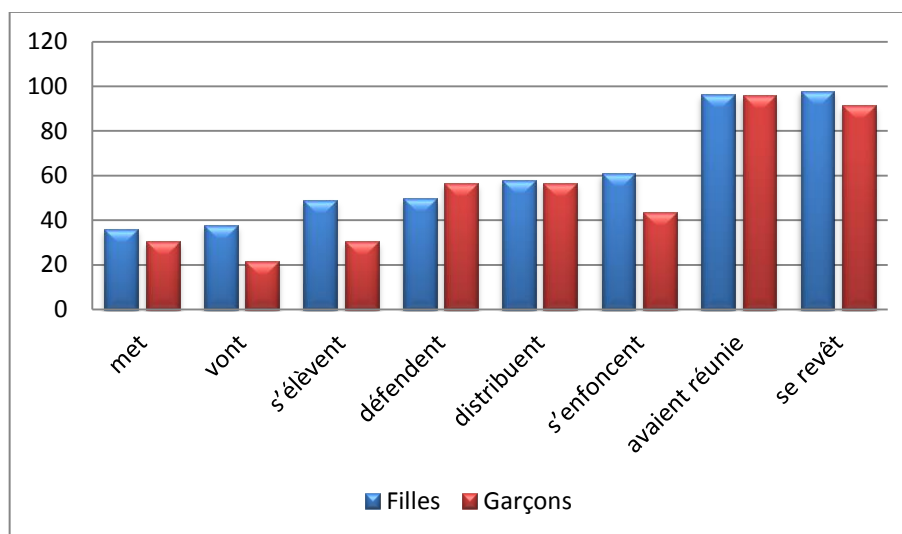
a. Analyse des erreurs selon le sexe

La figure suivante fait le point comparatif des IE totalisés par les deux sexes.



Graphique 54: Comparaison des IE des deux sexes

Comme le démontre le graphique, les filles sont à nouveau mauvais orthographes. Les garçons semblent mieux réussir l'accord sujet/verbe. Un écart *significatif* de sept points sépare les deux indices. Cet état de fait est à mettre en rapport avec le profil général des étudiants de sexe masculin. Pour rappel, cette catégorie regroupe des sujets exerçant des métiers proches de la langue française ou ont déjà préparé un diplôme où le français jouait un rôle important. Ils seraient plus en contact avec la langue, donc plus aptes à résoudre quelques difficultés contenues dans notre dictée. La figure suivante nous renseigne davantage :



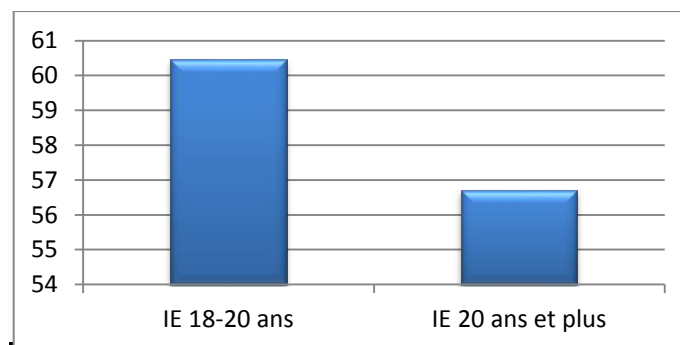
Graphique 55: Classement des IE selon le sexe

Un seul verbe, en l'occurrence *s'enfoncent* a été mieux réussi par les filles. Les garçons ont, pour le reste des items, totalisé des IE inférieurs à ceux des filles. L'écart est parfois très significatif. Ainsi, *s'élèvent* enregistre la différence la plus importante avec 18 points d'écart (48 % contre 30 %). 17 points séparent l'IE enregistré par les garçons sur *s'enfoncent* (43 % contre 60 % pour les filles). Ces résultats démontrent, qu'en général, les garçons réussissent à isoler le sujet-donneur de marque. L'identification de ce dernier permet à l'étudiant de noter la terminaison adéquate et lui éviter ainsi de se tromper en optant pour d'autres finales ayant en commun le caractère homophone. Six autres points séparent les IE totalisés par le verbe le mal orthographié de cette série (97 % pour les filles contre 91 % pour les garçons). L'histogramme permet de voir que le verbe posant le plus de difficultés aux garçons est le seul verbe composé *avaient réunie*, avec un IE dépassant la barre des 95 %. *se revêt* a obtenu un IE dépassant de peu la barre des 91 %. Cet item est, au contraire, l'item le moins bien réussi par les filles, totalisant un score très élevé se rapprochant de 98 %. L'IE du verbe composé ne s'éloigne pas beaucoup du score précédent avec 96 %.

Les étudiants des deux sexes sont donc égaux face à la difficulté rencontrée sur le seul verbe composé. Leurs IE sont très proches, 96 % pour les filles contre 95 % pour les garçons. La compétence des étudiants de sexe masculin est, de ce point de vue, instable voire même précaire. Quand il s'agit de difficultés nécessitant un travail de raisonnement pertinent et poussé, les garçons rejoignent les filles en éprouvant les mêmes difficultés.

b. Analyse des erreurs selon l'âge

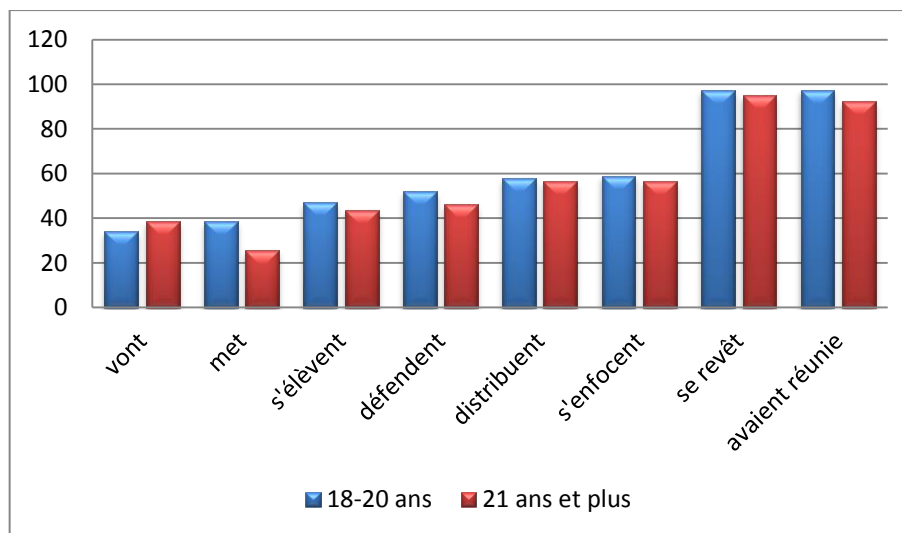
La figure suivante réunit les IE des deux tranches d'âge retenues pour l'analyse :



Graphique 56: Comparaison des IE des deux tranches d'âge

Les étudiants les plus âgés réussissent légèrement mieux les huit items. Quatre points séparent les deux IE avec plus de 60 % pour les 18-20 ans contre 56 % pour les autres. En traitant les performances des étudiants sous l'angle de l'âge, nous observons qu'ils sont tous

égaux face aux difficultés en conjugaison. Les "bonnes" performances des étudiants de sexe masculin, en majorité dépassant les 21 ans, n'ont pas pesé positivement sur le rendement général de notre population. La population de sexe féminin étant plus importante. Le graphique suivant est très illustratif :

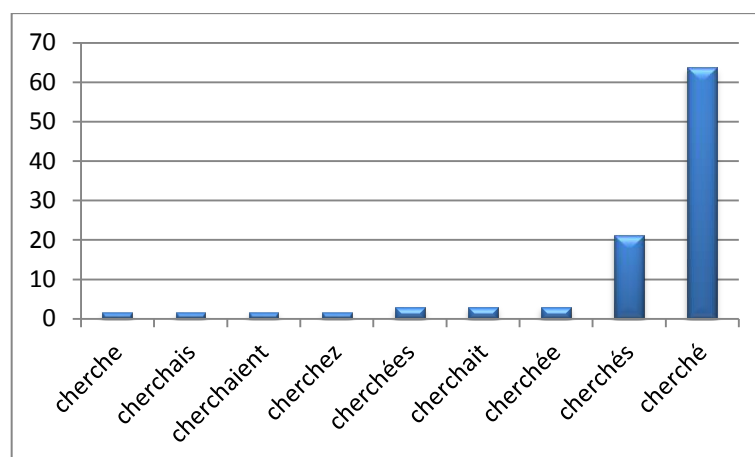


Graphique 57: Classement des IE selon la tranche d'âge

Comme nous venons de le souligner, les étudiants les plus âgés réussissent légèrement mieux les huit verbes conjugués que les moins âgés. L'item le mieux réussi par les premiers est *met* avec un IE dépassant de peu les 25 %. Cependant, un sel verbe a été mieux réussi par les moins âgés. Il s'agit de *vont*. *Se revêt* et *avaient réunie* ont totalisé les écarts les plus significatifs au profit des plus âgés avec respectivement 3 et 5 points d'écarts. La morphologie du verbe français qui demeure l'une des compétences les plus difficiles à maîtriser par tous les publics y compris natifs, nécessite prioritairement un travail de fond s'inscrivant dans une optique de « formation de formateurs » mais aussi prenant le caractère *urgent* de l'action.

3.2 Verbe à l'infinitif

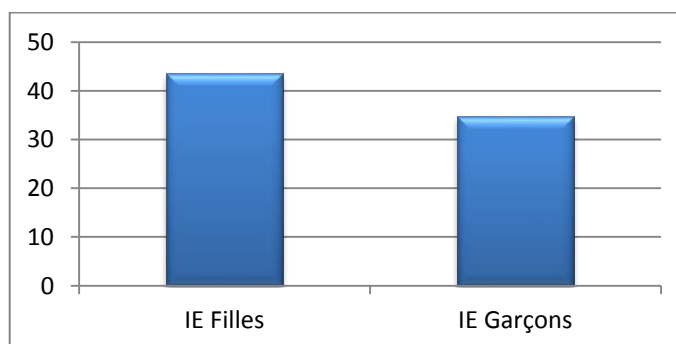
L'unique verbe à l'infinitif suit la règle apprise dès les premières années de l'apprentissage de la première langue étrangère en Algérie : « *Quand deux verbes se suivent, le second se met obligatoirement à l'infinitif* ». En effet, 66 étudiants ont remplacé la forme infinitive par une autre forme, ce qui a donné un IE dépassant le seuil des 42 %. Sur les copies des étudiants, la forme normée est concurrencée, à des degrés différents, par les neuf variations suivantes :



Graphique 58: Variation sur le verbe *chercher*

Environ 64 % des étudiants en échec remplacent le verbe à l’infinitif par le participe passé mis au singulier, *cherché*. Les différentes finales remplaçant le ER de l’infinitif démontrent que les étudiants n’arrivent pas à catégoriser le mot. Le raisonnement sur les parties du discours et leurs fonctions dans la phrase est ainsi absent. D’autres étudiants, représentant 21 % des sujets en échec rapprochent toujours le verbe d’un participe passé mais cette fois-ci pluriel, *cherchés*. Une partie non négligeable des étudiants choisissent une finale indiquant le féminin, *cherchée* (3 %) et/ou le pluriel aussi *cherchées* (3 %). Par ailleurs, l’homophonie a poussé bon nombre de sujets à conjuguer *chercher*, à l’imparfait de l’indicatif tantôt avec la troisième personne du singulier, *cherchait* (3 %), tantôt avec la première (ou 2^{ème}) personne du singulier, *cherchais*, ou la troisième personne du pluriel, *cherchaient*. Nous avons même observé un étudiant conjuguant le verbe au présent de l’indicatif avec la deuxième personne du pluriel, *cherchez*, ou cet autre étudiant préférant le conjuguer avec la première personne du singulier, *cherche*.

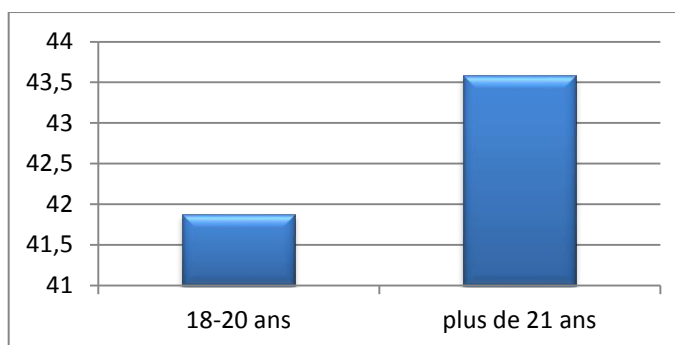
a. Analyse des erreurs selon le sexe



Graphique 59: Comparaison des IE des deux sexes

Les filles sont visiblement les plus concernées par l’échec sur cet item. Elles ont obtenu un IE dépassant la barre de 43 %. Presque neuf points d’écart séparent les deux indices.

b. Analyse des erreurs selon l'âge



Graphique 60: Comparaison des IE des deux tranches d'âge

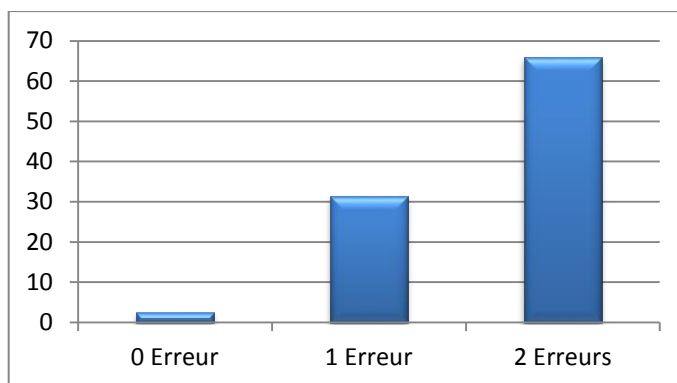
Contrairement aux résultats exposés précédemment, les étudiants les moins âgés réussissent, ne serait-ce que légèrement mieux le présent item en totalisant un IE se rapprochant de la barre des 42 %. Les sujets plus âgés ont enregistré un IE dépassant la barre des 43 %. Bien que cette petite différence ne soit pas assez significative, nous dirons que les étudiants les plus âgés auraient peut être oublié la règle. Un travail de révision/consolidation des règles de base est donc à prévoir lors de la mise en place de tout dispositif de remédiation, à plus forte raison qu'ils sont plus de 42 % de futurs maîtres oubliant vraiment la règle.

L'échec est certes différent d'un item à l'autre mais demeure un échec sur des difficultés d'ordre collégien. La morphologie verbale constitue un défi majeur pour les étudiants nouvellement inscrits à l'université. En effet, nos étudiants obtiennent, généralement, de meilleurs résultats quand la phonie correspond à la graphie (le cas de *met* et *vont*). Toutefois, quand le futur enseignant est appelé à raisonner sur les graphies, il manifeste son incapacité. Incapable de raisonner sur la graphie, il fait ainsi appel à des analogies pour faire face à des difficultés jamais rencontrées à l'image de « *se revêt* » par exemple. Ainsi, à la lumière de ces différentes performances, nous nous interrogeons sur la manière dont on enseigne la conjugaison, même dans le cadre de la nouvelle réforme¹. Ces nouvelles méthodes sont-elles responsables de l'échec sur la morphologie du verbe français ? La réponse à cette question nécessite pour elle seule tout un travail de recherche. Nous dirons cependant que les nouveaux programmes ne prennent pas, en général, en considération les orientations des nouvelles recherches proposant de dépasser la répartition traditionnelle des verbes en trois groupes, pour les classer autrement, en prenant en considération des analogies plus opératoires telles que celles en rapport avec la personne, le temps...

¹ Faut-il rappeler ici que ces étudiants en sont le premier fruit de ces Réformes lancées à partir de 2003.

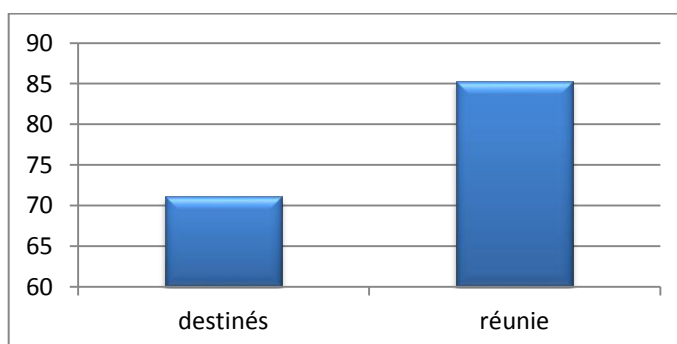
4. Participes passés

Les deux items dont il s'agit ici ont été analysés précédemment. *destinés* en tant qu'adjectif et *réunie* en tant que PP d'un verbe conjugué au plus que parfait. De ce fait, les performances des étudiants seront revues succinctement. En effet, les étudiants ont commis, sur les seuls deux items, 244 erreurs, réparties comme suit :



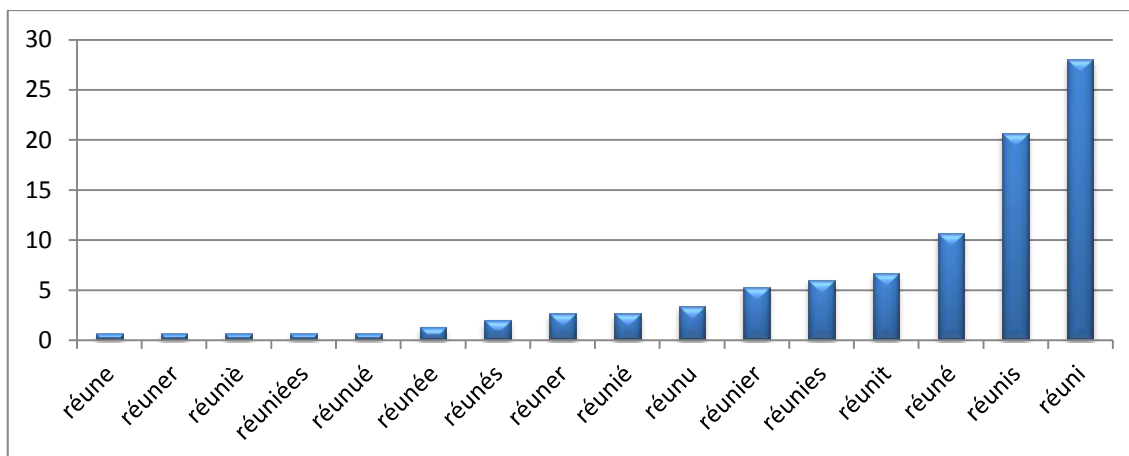
Graphique 61: Répartition des 244 erreurs

La figure démontre le nombre très limité des étudiants réussissant les deux participes passés. Ces étudiants se rapprochent à peine des 3 %. La majorité des étudiants sont donc concernés par ce "désaccord" des PP. Ces étudiants, commettant une ou deux erreurs, représentent plus de 97 % de notre population globale. Le graphique nous renseigne aussi que les étudiants ne réussissant aucun des deux PP représentent la majorité avec un taux affectant les deux tiers de notre population. Les 31 % qui restent commettent une erreur.



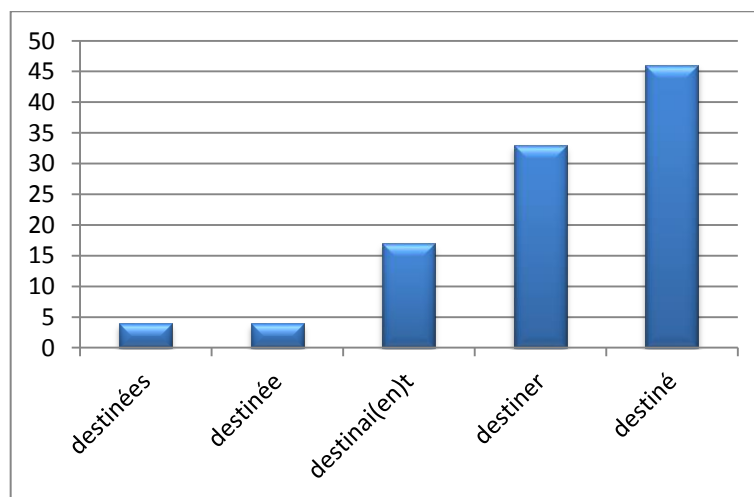
Graphique 62: Classement des IE des PP

L'IE de cette catégorie dépasse la barre des 78 %. Comme nous l'avons signalé précédemment, l'accord du participe passé *réunie* a causé d'énormes difficultés à nos étudiants, de par la nécessité de marquer son accord avec *la sève* concurrencée par la présence d'une autre entité, *les racines*, qui, faute d'attention, serait considérée comme celle avec qui l'accord devrait être fait. Ceci dans le seul cas où le scripteur fait appel à la règle régissant ce type d'accord.



Graphique 63: Variations produites sur le PP réunie

Les variations produites par nos sujets montrent que plus de la moitié des sujets en difficultés n'ont pas fait appel à la règle du COD se plaçant avant le verbe¹. Les variations les plus significatives oscillent entre *réunis*, *réunies*, *réunit* ... Par ailleurs, *destinés* a enregistré un taux d'échec, certes inférieur au premier mais qui reflète une réalité qu'on ne peut nier. La capacité de catégoriser le participe passé en tant que tel est à l'origine de l'échec constaté. Sinon comment expliquer le fait que plus de la moitié de nos sujets ont opté pour les formes *destinai(en)t* ou *destiner*. Est-ce par ce que cet item est précédé par *les sucs* rapproché d'un sujet²? La figure suivante présente les différentes variations produites en remplacement de la figure normée :



Graphique 64: Variations produites sur le PP destinés

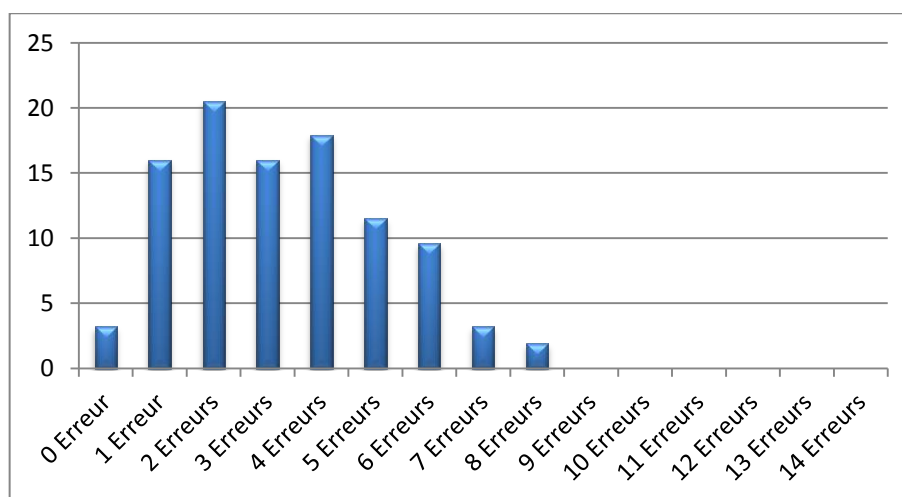
¹ réuni, réunié*, réunit, réunu*, réunié*, en sont témoins.

² Ceci conforte nos propos, tenus précédemment, portant sur l'aptitude des étudiants à isoler le sujet.

Comme le démontre l’histogramme, ils sont 46 % reconnaissent le participe mais le mettent au singulier. Ce qui différencie les variations produites sur cet item réside dans les finales propres à l’imparfait, produites par plus de 17 % des sujets en échec. Nous réaffirmons à nouveau que la difficulté de catégoriser le participe passé est responsable en grande partie de ces différents IE que nous qualifions de très élevés.

5. Homophones Grammaticaux

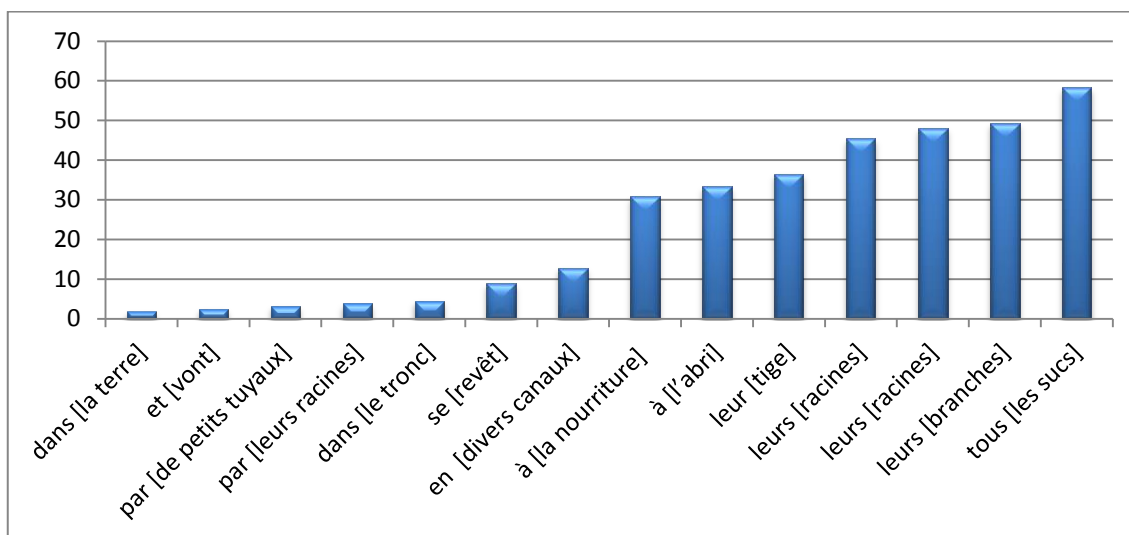
Notre dictée, *Les arbres*, regroupe quatorze homophones grammaticaux. Cinq items ont été traités précédemment dans la catégorie des adjectifs. Il s’agit de l’adjectif possessif *LEUR(S)* ainsi que de l’adjectif indéfini *TOUS*. Les homophones lexicaux ne seront pas traités ici. Ainsi, 3 % seulement de notre population ont réussi la totalité des items. Les sujets restant ont commis 530 erreurs. 371 erreurs, c’est-à-dire 70 % de l’ensemble des erreurs relevées, concernent les cinq adjectifs possessifs et indéfini. Les erreurs se répartissent comme suit :



Graphique 65: Répartition des 530 erreurs

Nous pouvons constater, à travers le graphique, qu’aucun étudiant n’a échoué sur la totalité des items. L’échec le plus élevé est enregistré chez 2 % de notre population achoppant sur huit items. De plus, environ 3 % échouent sur sept items. Les taux les plus significatifs sont à observer chez les étudiants commettant entre six et une erreur. Ainsi, ils sont plus de 9 % à commettre six erreurs, 11 % à commettre cinq et presque 18 % à en commettre quatre erreurs. Les cinq adjectifs, possessifs et indéfini, sont responsables en grande partie de ce nombre relativement élevé d’erreurs et constituent ainsi la source majeure des difficultés observées. En effet, quand l’étudiant commet une, deux ou trois erreurs, elle(s) est/sont, à l’exception de trois cas seulement, toujours commises sur *leur(s)* et/ou *tous*. Les 16 % d’étudiants commettant une seule erreur seulement achoppent -à l’exception d’un seul cas-

sur l'adjectif possessif ou indéfini. Ce même constat sera relevé également avec les deux autres cas où les étudiants commettent deux ou trois erreurs. Nous n'avons relevé que deux cas uniques commettant les deux ou trois erreurs sur des items autres que les adjectifs possessifs ou indéfini. Au bout du compte, ils sont environ 47 % de sujets échouant uniquement sur ces cinq adjectifs qui -faut-il le noter ici- représentent les IE les plus élevés de cette catégorie. Observons la figure suivante :



Graphique 66: Classement par ordre croissant des IE des homophones grammaticaux

Les cinq IE les plus élevés concernent les adjectifs que nous avons suffisamment discutés précédemment. De ce fait, nous nous intéressons à présent au neuf autres items. Les adjectifs seront traités à nouveau par la suite. Dès lors, en évacuant temporairement les cinq adjectifs, nous enregistrons un IE dépassant la barre des 11 %. Un net recul par rapport à l'indice incluant les cinq adjectifs et qui dépasse la barre des 24 %. Ceci dit, nos étudiants réussissent, généralement, tant bien que mal les « *petits mots* » qui ne nécessitent pas un grand effort de raisonnement.

Ainsi, comme le démontre la figure ci-dessus, 06 items ont enregistré des IE ne dépassant pas le seuil des 10 %. Les confusions portent sur *DANS*¹ la préposition et *DONT* le pronom (2 et 4 % comme IE). Aussi, une confusion chez plus de 2 % d'étudiants entre *ET*² conjonction et *EST* le verbe. Bon nombre d'étudiants confondent la préposition *PAR*, présente à deux reprises dans « Les arbres » avec le verbe *partir* conjugué au présent de l'indicatif avec la troisième

¹ Un étudiant a inventé la variation *dand** !

² À l'exception de quelques étudiants qui, suite à une mauvaise discrimination auditive certaine ont jugé qu'il fallait rattacher [e] à vont ce qui a donné la construction *évant**. Comme notre objectif se limite ici à recenser le nombre des sujets confondant et /est, cette maladresse n'a pas été prise en compte.

personne du singulier, *PART*. Les deux IE enregistrés séparément sont très proches et dépassent la barre des 3 %. Le pronom personnel réfléchi *SE* est source de difficultés pour environ 9 % de notre population qui le rapproche du pronom démonstratif *CE*. Le verbe *revêtir*, peu connu notamment sous sa forme pronominale aurait été rapproché d'un substantif d'où la présence de *CE*. En outre, ils sont environ 13 % d'étudiants à confondre la préposition *EN* avec le pronom personnel indéfini *ON*. Cependant, les IE les plus significatifs et les plus élevés enregistrés sur ces neuf items portent sur la confusion entre la préposition *À* et le verbe avoir conjugué au présent de l'indicatif avec la troisième personne du singulier, *A*. Environ le tiers de notre population reproduisent généralement cette confusion deux fois dans la même dictée.

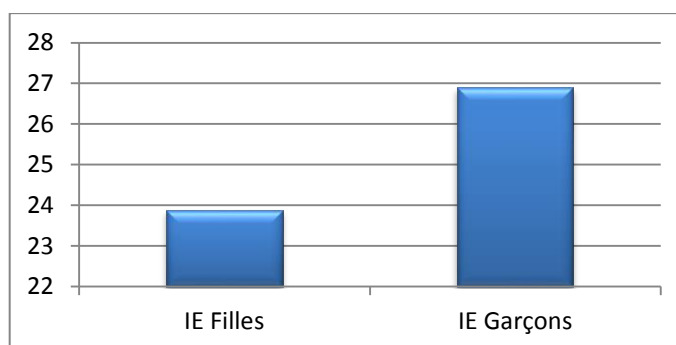
Reprenons les cinq adjectifs écartés. Ainsi, omettre le *S* quand il fallait l'ajouter ou l'ajouter quand il n'en fallait pas, tel est le comportement de nos étudiants vis-à-vis l'adjectif possessif *leur (s)*. La forme au singulier a enregistré un IE dépassant les 36 %. Les autres formes au pluriel ont enregistré les scores de 45, 48 et 49 % comme IE. Cette attitude touche également l'adjectif indéfini *tous* qui s'est vu remplacé la finale dans la majorité des cas par le *T*. L'IE propre à cet item, en l'occurrence le plus élevé, dépasse la barre des 58 %. Nous avons précédemment avancé le fait que ces items soient prononcés de la même façon constituerait une raison valable qui puisse justifier l'échec des étudiants.

À cela faudrait-il s'interroger sur l'aptitude de nos sujets à catégoriser les mots. Nous avons vu à travers toutes les catégories analysées que la catégorisation du mot a un impact certain sur la notation de la finale du mot. Les erreurs recensées relèveraient donc en grande partie de l'absence de raisonnement(s) pertinent(s) sur les différentes parties du discours. Ces *petits mots* nécessitent en effet une grande attention. L'inattention est d'ailleurs une autre raison probable expliquant l'échec sur les homophones grammaticaux. Ainsi, remplacer *PAR* par le verbe *PART* ou encore *DE* par le nombre *DEUX*¹, ou encore *TOUS* par *TOUT* est un signe démontrant que l'étudiant n'est pas conscient des fonctions morphosyntaxiques des entités en question. Nous traitons à présent les performances de nos sujets selon le sexe.

¹ Cet exemple, relevant beaucoup plus de l'homophonie lexicale, est avancé seulement pour conforter notre propos.

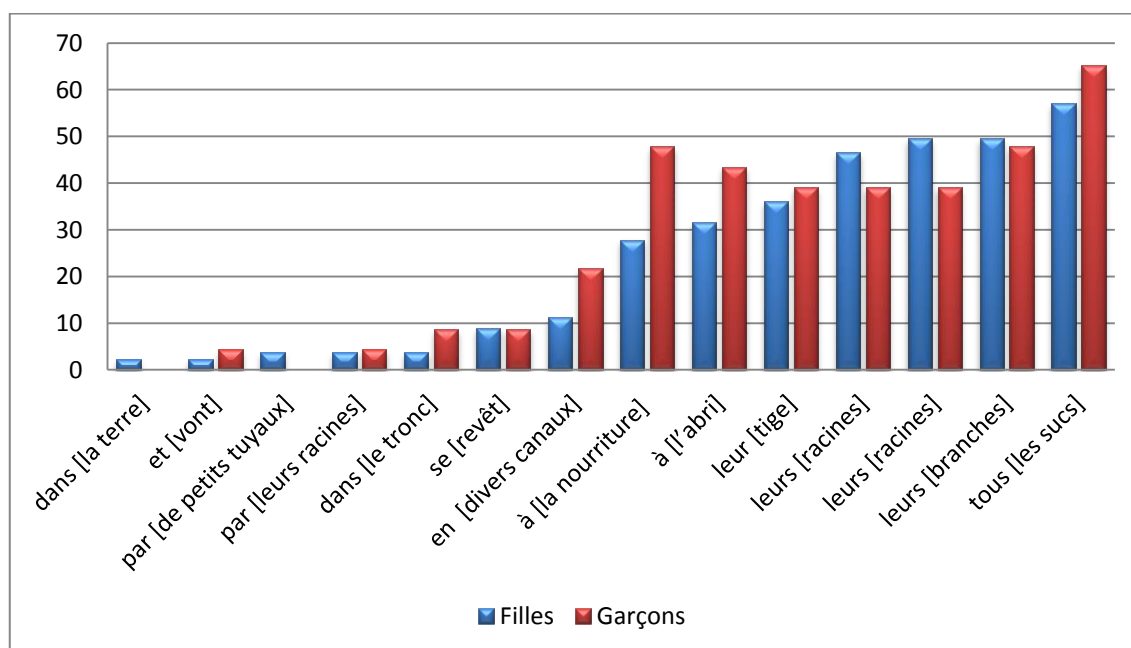
a. Analyse des erreurs selon le sexe

Le graphique suivant fait le point comparatif entre les deux IE :



Graphique 67: Comparaison des IE des deux sexes

En général, les filles réussissent, légèrement mieux que les garçons ces homophones grammaticaux. Trois points d'écart sont observés entre les deux IE. Les filles ont totalisé huit IE inférieurs à ceux enregistrés par les garçons. Observons la figure suivante :



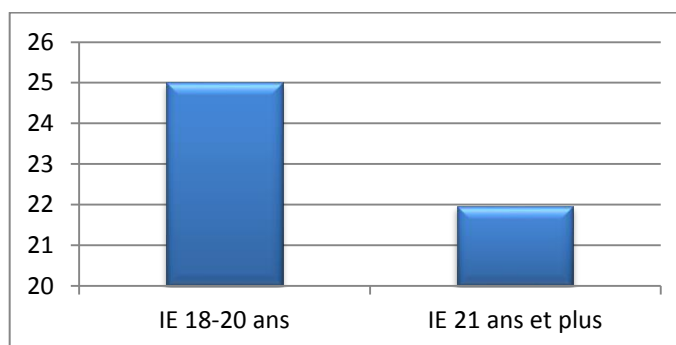
Graphique 68: Classement des différents IE selon le sexe

Les différences les plus significatives concernent les deux items portant sur la préposition À où l'écart passe de 12 à 20 points. La figure démontre également que ce sont plutôt les garçons qui omettent l'accent de la préposition et confondent aussi la préposition EN avec ONT, le verbe. En parlant d'étudiants de sexe masculin, nous devons toujours garder à l'esprit que ces étudiants sont en majorité plus âgés. En général, ils enregistrent de bonnes performances par rapport aux autres étudiants. Les IE totalisés par les filles démontrent, par ailleurs, que ces dernières se concentrent de moins en moins, elles passent de 27 à 31 %.

garçons en font tout à fait le contraire en passant de 47 à 43 %. Ce constat est également observé avec l’item *PAR* où les garçons passent de 4 % comme IE sur l’item apparaissant en premier dans le texte à une situation de réussite sur le second item. 10 autres points séparent les IE enregistrés sur EN. Huit points séparent aussi les IE totalisés sur TOUS. Les écarts les plus significatifs sur les autres items, réussis par les garçons¹, portent sur l’adjectif possessif *leurs*, passant de 7 à 10 points (*leurs racines*).

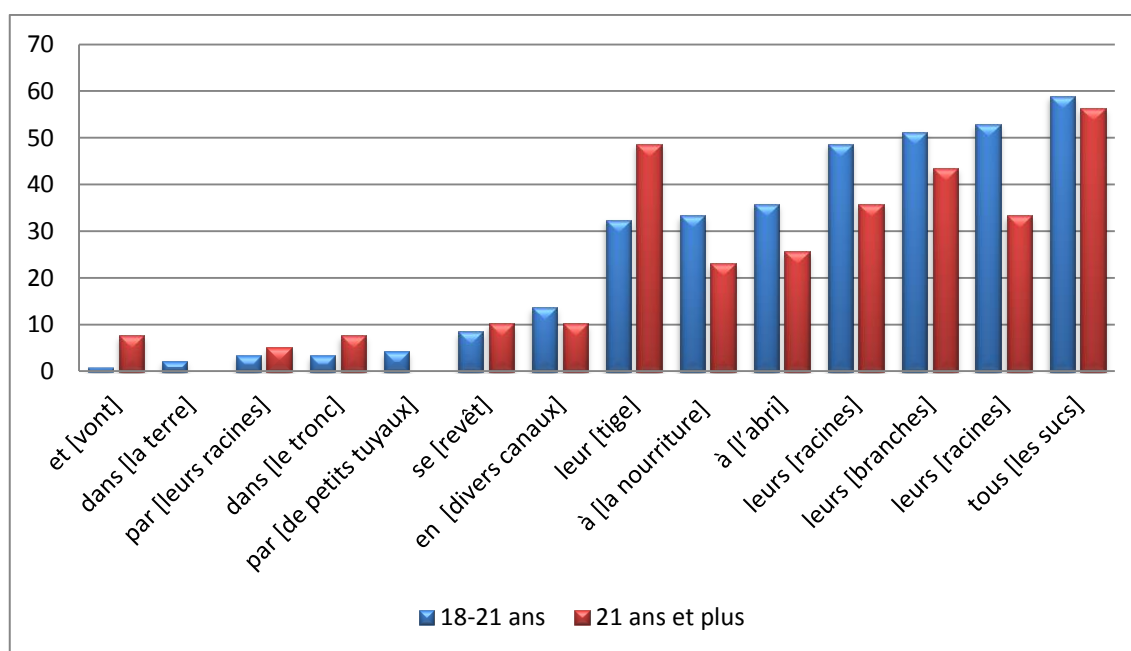
b. Analyse des erreurs selon l’âge

Sous l’angle de l’âge, les performances de nos sujets prennent la forme suivante :



Graphique 69: IE des deux tranches d'âge

Les étudiants les plus âgés prennent toujours le dessus en enregistrant un IE en recul d’environ 3 points par rapport aux étudiants moins âgés. Le graphique ci-après en fait le point détaillé :



Graphique 70: Classement des IE selon l'âge

¹ Six items seulement sont réussis par les garçons.

La figure nous renseigne que l'écart le plus significatif porte sur l'un des items représentant l'adjectif possessif *leurs* atteignant ainsi les vingt points. Les deux autres items portant sur ce même adjectif ainsi que l'adjectif indéfini ont enregistré également des écarts assez significatifs passant de 2 points sur ce dernier, 8 et 13 points sur *leurs*. Curieusement, l'autre forme de cet adjectif au singulier *leur* a totalisé seize points d'écart mais cette fois-ci au profit des plus jeunes. En outre, les IE enregistrés sur les deux items portant sur la préposition *À* démontrent que les moins jeunes sont les plus concernés par les difficultés engendrés par l'homophonie. Les écarts entre les deux IE atteignent les dix points sur chaque item traité séparément. Les IE enregistrés sur la préposition *DANS* prouvent encore une fois que l'une des raisons expliquant l'échec des étudiants réside dans l'absence de raisonnements.

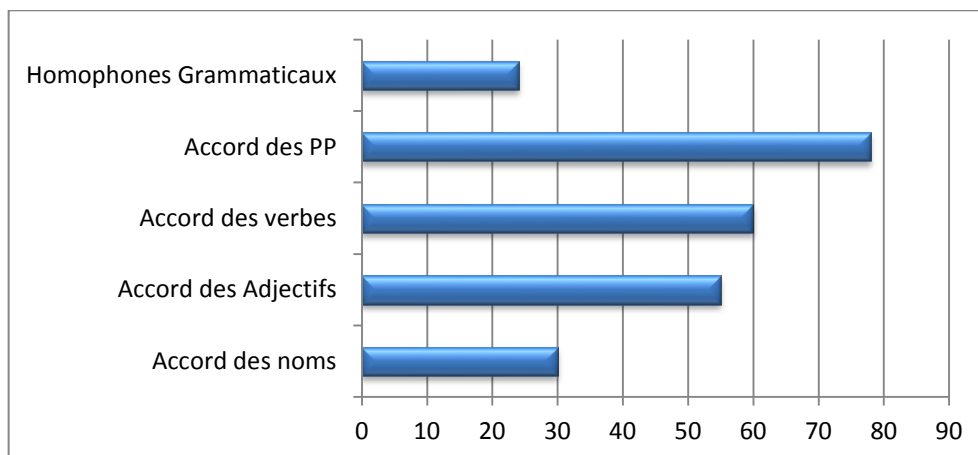
Lorsque les étudiants les moins âgés enregistrent un IE dépassant la barre des 2 %, les plus âgés ne commettent aucune erreur. Mais sur le second item, les premiers enregistrent 3 % comme IE alors que les seconds dépassent la barre des 7 %. Rappelons-le, cet item se place à la fin de notre dictée. Nous avançons ici l'hypothèse que les étudiants les moins âgés sont plus aptes à garder leur attention mobilisée. Affronter nombreuses difficultés orthographiques a amoindri sensiblement la concentration des sujets *adultes*, les amenant à passer d'une situation de réussite à une situation d'échec ne serait-ce que partielle et limitée.

Par ailleurs, un écart plus significatif concerne cette fois-ci la confusion ET / EST. Les *21 ans et plus* ont totalisé un IE se rapprochant des 8 % alors que les moins âgés ont enregistré un IE à nos yeux insignifiant car n'atteignant pas 1 %. Contrairement à l'item précédent, la régression de la charge cognitive ne serait pas une raison valable dans la mesure où cet item est parmi les premiers à paraître dans la dictée, proches de plusieurs autres items très bien réussis par les sujets plus âgés.

L'absence d'un raisonnement en constituerait toujours par contre une raison valable. Les *adultes* sont ainsi concernés par la construction de ces raisonnements très utiles pour résoudre les difficultés orthographiques notamment celles en rapport avec les règles grammaticales et morphologiques. L'absence de raisonnements est illustrée par les deux IE enregistrés sur la préposition *PAR*. Le premier item apparaissant dans notre dictée a enregistré deux points d'écart au profit des moins âgés (3 contre 5 %). Quand les moins âgés échouent davantage, les adultes se ressaisissent et réussissent dans leur totalité ce second item. Nous notons ainsi d'une part un *effort de raisonnement*, de l'autre la substitution d'un bon raisonnement par un autre, moins pertinent.

6. Bilan

Quelle (s) lecture (s) donner à ces différentes performances ?



Graphique 71: IE des cinq compétences évaluées

Aucun domaine n'échappe à l'erreur, telle est la première lecture à faire à partir de cette figure rassemblant les différentes performances de notre population. Ainsi, les nouveaux inscrits au département de français ne maîtrisent suffisamment bien aucune des cinq compétences évaluées. En effet, tous les IE totalisés par notre population dépassent la barre des 20 %, trois des cinq compétences totalisent des IE dépassant la barre des 50 %. Les difficultés les plus manifestes concernent l'accord des PP avec un IE avoisinant les 80 %. À l'origine de cet échec la règle « le PP employé avec AVOIR s'accorde avec son COD si ce dernier est placé avant le verbe ». Une règle abordée dès le Collège.

La deuxième grande difficulté de notre population est en rapport avec l'accord sujet/verbe. Cette composante totalise 60 % comme IE. Autrement dit, environ les deux tiers de la promotion n'arrivent toujours pas à inscrire les finales normées des huit verbes chargés d'évaluer cette compétence. En outre, plus de la moitié de notre population échouent sur l'accord des adjectifs. Accord supposé acquis définitivement au terme du cycle Moyen. Pis encore, environ le tiers des étudiants nouvellement inscrits au département de français n'arrivent toujours pas à dominer le pluriel des noms, supposé acquis au terme du cycle Primaire. Enchainons. Le quart de cette promotion est en mal de distinguer les homophones grammaticaux, ces *petits mots*. Par ailleurs, nous avons pu observer à travers les deux angles de traitement de données (sexe et âge) que dans l'ensemble l'échec relevé concerne les deux sexes, tous âges confondus.

Ainsi, bien qu'il soit prématuré de dresser un constat d'échec systématique sur toutes les catégories évaluées, il appert de ces différents IE que les étudiants de première année éprouvent de sérieuses difficultés en orthographe grammaticale qui nécessitent un traitement urgent.

III. Résultats de l'Enquête :

Pour traiter les données de notre enquête, nous adoptons la même démarche précédente. Ainsi, nous entamons notre exposé par répartir le nombre d'erreurs relevées sous différents angles (étudiants commettant le même nombre d'erreurs, erreurs commises sur les différents items). S'ensuit la présentation des différents indices d'échec (IE) totalisés sur les items chargés d'évaluer les composantes respectives (conversion des erreurs relevées en IE). Nous procéderons par la suite à la confrontation des performances de l'enquête avec celles de la préenquête en commençant par les IE globaux, puis par item.

Cependant, contrairement au traitement précédent des données, le présent traitement s'intéresse aux différents types de variations relevées :

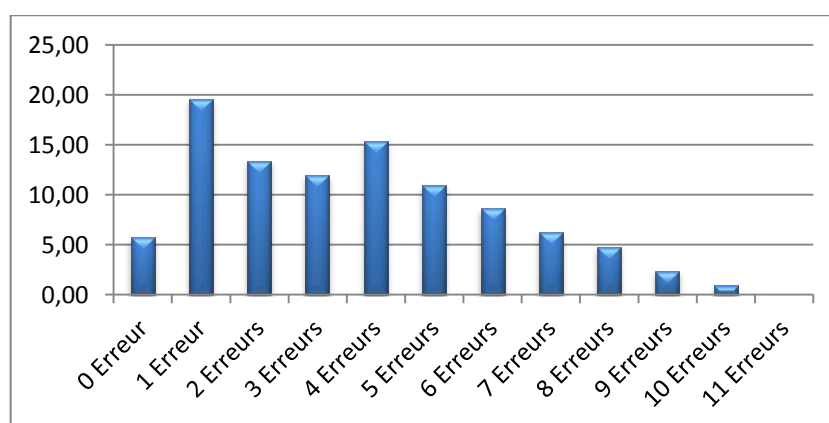
- Type 1 : surmarquage ou adjonction
- Type 2 : omission de marque
- Type 3 : confusion de marque

De plus, voulant tirer le maximum de renseignements possibles des données collectées, nous avons décidé d'intégrer un autre paramètre à nos analyses. De ce fait, outre le sexe et l'âge des sujets, notre analyse s'intéressera également à la filière au Secondaire.

Pour rappel, la dictée s'est déroulée le 11/12/2011. 209 étudiants y ont participé. Ainsi, en comparaison avec la préenquête, 53 dictées supplémentaires sont collectées. Ce qui nous permettra de conforter davantage nos constats et résultats finaux.

1. Accord des Noms :

Ils ne sont finalement que 6 % de l'ensemble des étudiants de première année qui réussissent la totalité des items. Ainsi, d'une promotion à une autre, la maîtrise de l'accord du nom semble être en régression continue. En effet, lors de la préenquête ces étudiants (en réussite totale) représentaient 11 % de la population globale. L'écart très significatif de 5 points prouve que la dégradation est préoccupante. Toute une promotion ou presque est concernée par l'échec sur une compétence supposée acquise au *Collège* si ce n'est bien avant, au *Primaire*. La compétence d'ajouter un S ou un X au moment d'écriture, sous dictée, après des moments de relecture/révision demeure peu ou pas du tout acquise. Réunis, les 197 sujets en échec commettent 759 erreurs. Ceci dit, l'étudiant nouvellement inscrit au département de Français commet en moyenne 3 erreurs¹. La même moyenne a été relevée chez la promotion précédente. Les erreurs relevées se répartissent comme suit :



Graphique 72: Répartition des 759 erreurs

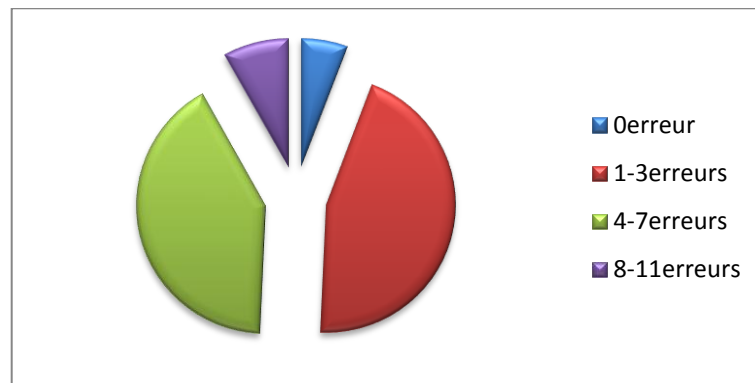
Le graphique nous permet d'observer que les sujets commettant une seule erreur constituent la majorité des étudiants en échec avec environ 20 % de sujets. Dans presque 70% de cas, la seule erreur commise concerne la finale de TUYAUX, l'item totalisant l'IE le plus élevé de cette série. L'absence du X empêche ainsi un nombre assez significatif d'étudiants de réussir la totalité des items. De même, cet item ainsi que CANAUX (d'un degré certes moins élevé mais toujours important) sont responsables en grande partie de l'échec constaté chez le tiers des étudiants commettant une ou deux erreurs. Faut-il le préciser ici, ces deux items chargés de tester la compétence d'accorder le pluriel en X, sont à l'origine d'environ 37 % des erreurs relevées².

¹ Plus exactement 3.66 contre 3.31 dans la préenquête.

² Voir ci-après la répartition des erreurs sur les onze items.

Par ailleurs, bien que les sujets incapables d'accorder au moins la moitié des items soient en diminution par rapport aux autres, ils constituent une proportion très significative. Réunis, ces étudiants représentent 23 % de notre population. Par conséquent, la majorité des apprenants, représentant 71 % de notre population globale, commettent entre une et cinq erreurs.

Répartir autrement les erreurs recensées nous permettra d'appréhender davantage l'échec constaté. Observons le secteur suivant :

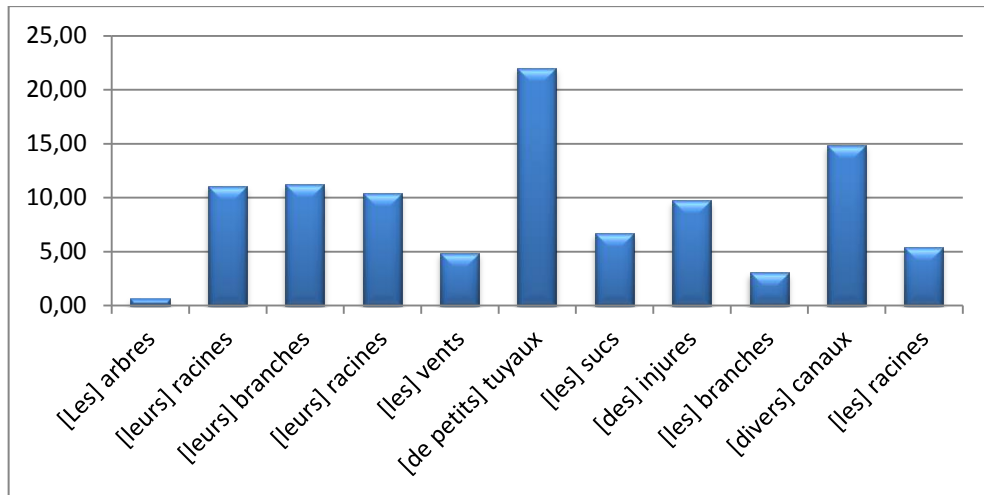


Graphique 73: Répartition des 759 erreurs par lot d'erreurs

La figure fait remarquer à nouveau que les étudiants maîtrisant efficacement ce type d'accord constituent une minorité. En revanche, la portion des étudiants la plus en vue concerne les sujets commettant entre 1 à 3 erreurs (45 %). Suivie de celle représentant les étudiants commettant entre 4 à 7 erreurs (41 %). Comparé à la tranche précédente, le nombre d'étudiants recule mais pas considérablement, en tout cas pas autant que le nombre d'étudiants commettant entre 8 et 11 erreurs¹ (8 %). Ainsi, ces différents chiffres démontrent clairement que la compétence d'inscrire le pluriel des noms est à (re) construire chez la majorité écrasante (sinon la totalité) des étudiants de première année.

Afin de mieux comprendre et de mieux cerner cet échec avéré, il convient d'analyser les 759 erreurs à la lumière des onze items. La figure suivante répartit les erreurs recensées sur chaque item :

¹ Contrairement à la préenquête, aucun étudiant n'échoue sur les onze items.

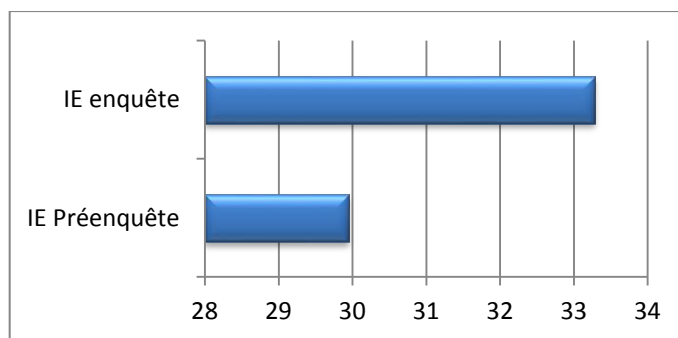


Graphique 74: Répartition des 759 erreurs sur les onze items

En effet, comme nous venons de le signaler plus haut dans le texte, les deux items prenant X se voient attribuer la plus grande part des erreurs relevées (37%). Ce chiffre reflète clairement que le pluriel en X est l'un des problèmes majeurs mais aussi urgents à résoudre. En revanche, LES ARBRES, le premier item de notre dictée, prenant S est l'item le moins concerné par les erreurs relevées (moins de 1 % de l'ensemble des erreurs).

BRANCHES, présentant deux items, est à l'origine de 3 % des erreurs dans un cas et de 11% dans l'autre. Même constat pour RACINES qui, dans un premier temps, se trouve attribuer 5 % des erreurs, puis respectivement 10 et 11 % dans les deux autres apparitions. Nous verrons plus loin dans le texte que la place de l'item ainsi que son déterminant expliquent ces différents écarts. Par ailleurs, VENTS, SUCS et INJURES se voient attribuer un nombre d'erreurs inférieur à la barre des 10 % avec respectivement des taux de 4, 6 et 9 %.

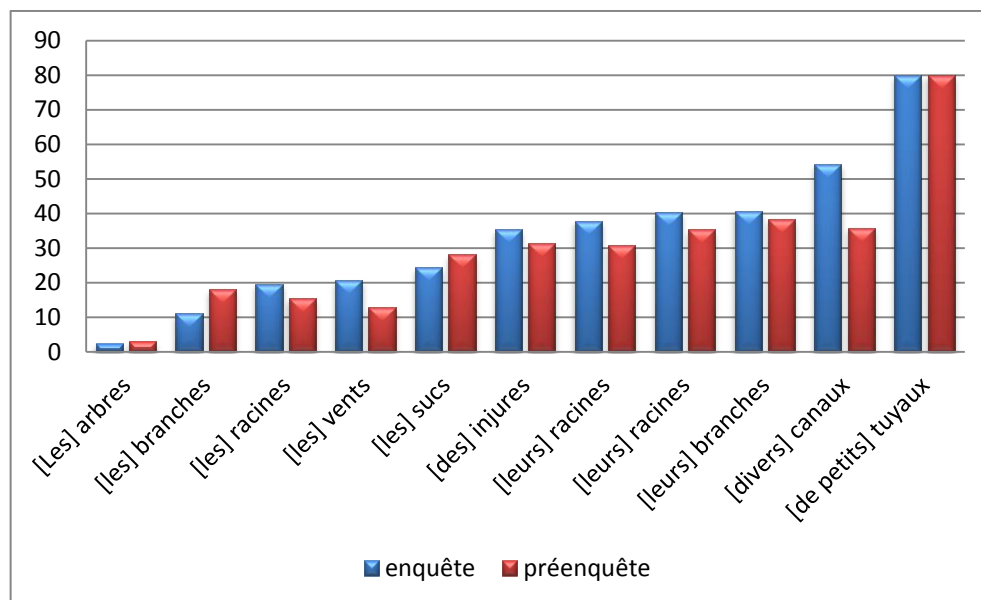
La fréquence des erreurs sur chaque item se manifeste également sur les différents IE. Nous les passons en revue présentement, à commencer par l'indice d'échec global. En effet, l'Indice d'Échec (IE) enregistré par les étudiants de première année (promotion 2011-2012) sur le Pluriel des Noms atteint la barre des 33 %. La figure ci-dessous fait le point comparatif entre les performances des deux populations :



Graphique 75: IE des deux populations

L'échec est plus élevé parmi les étudiants qui font l'objet de notre enquête, 3 points d'écart sont constatés. La compétence d'accorder le pluriel des noms se trouve ainsi en dégradation d'une promotion à l'autre. Ces chiffres, très porches, démontrent à nouveau que les étudiants de 1^{ère} année éprouvent (encore et toujours) de sérieuses difficultés sur l'accord des noms. Le profil *défaillant* des futurs enseignants se précise ; une action visant l'amélioration de leurs pratiques grammaticales est plus que nécessaire.

Séparément, aucun item n'est réussi par la totalité des étudiants des deux populations. Le premier mot de notre dictée LES ARBRES enregistre l'IE le moins élevé de cette liste. À l'exception de cette seule bonne performance, l'échec sur les autres items concerne au moins un étudiant sur dix. Les IE s'inscrivent dans une fourchette allant de 11 à 80 %. Ce dernier IE concerne toujours TUYAUX qui, à l'instar de l'année passée, totalise l'indice le plus élevé. La figure suivante fait le point comparatif des différentes performances des deux populations :

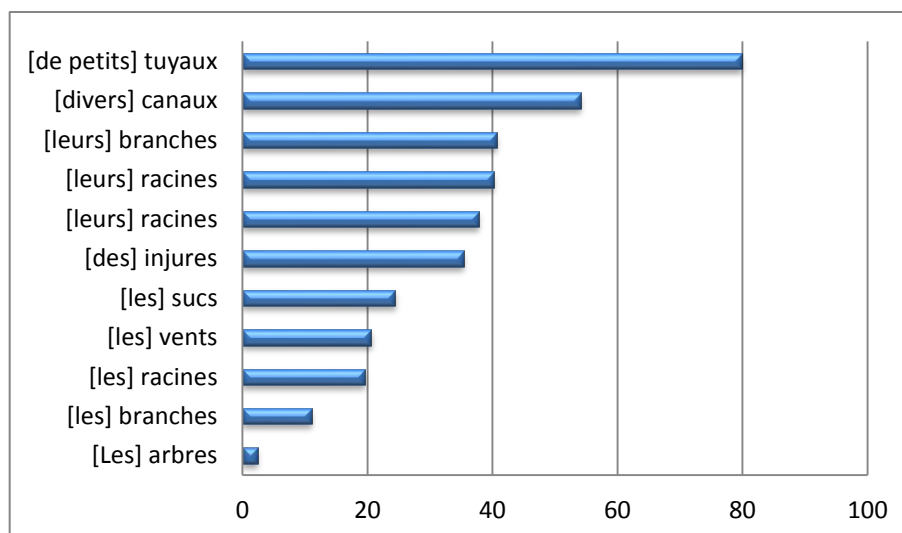


Graphique 76: IE des deux populations

Les plus grandes difficultés de la population de 2011-2012 concernent le pluriel en X. Les deux items ont enregistré les IE les plus élevés de cette liste. TUYAUX avec un IE se rapprochant sensiblement de la barre des 80 %, suivi de CANAUX avec un indice dépassant la barre des 54%. Ces deux items attestent donc que le pluriel en X est en grande partie responsable de l'échec des étudiants de première année. Ce même constat a été relevé lors de notre préenquête où nous avons pu apercevoir que l'IE des items prenant S est nettement inférieur à ceux prenant X.

À propos, l'indice le plus élevé des items représentant le pluriel en S se rapproche de la barre des 41 %. Un indice qui dépasse d'environ trois points l'IE le plus élevé constaté chez les étudiants de la promotion précédente (38 %). À noter que contrairement aux performances de la population de 2011-2012 où nous constatons que les deux pluriels en X sont les pluriels qui posent le plus de problème aux étudiants, dans la préenquête l'IE de l'item [leurs] BRANCHES enregistre un IE plus élevé qu'un item en X (CANAUX). De ce fait, si les IE de TUYAUX, l'item le moins bien réussi par les deux populations, se rapprochent en atteignant ou dépassant la barre des 80 %, 19 points séparent les IE enregistrés sur CANAUX. Les étudiants de la promotion précédente le réussissent mieux avec un IE avoisinant les 36 % contre 54 % pour la population de notre enquête. Dès lors, les IE enregistrés dans la préenquête sont, en général, inférieurs à ceux enregistrés en enquête. Les écarts passent de 4 à 19 points. Les étudiants de la promotion 2011-2012 réussissent uniquement deux items. SUCS et (les) BRANCHES avec respectivement 5 et 6 points d'écart. Des écarts certifiant l'échec. Ainsi, à un tel niveau, ajouter un S/X est supposé acquis et suffisamment maîtrisé. Or, Les faits sont là, l'échec sur le pluriel des noms caractérise presque tous les étudiants nouvellement inscrits au département de Français.

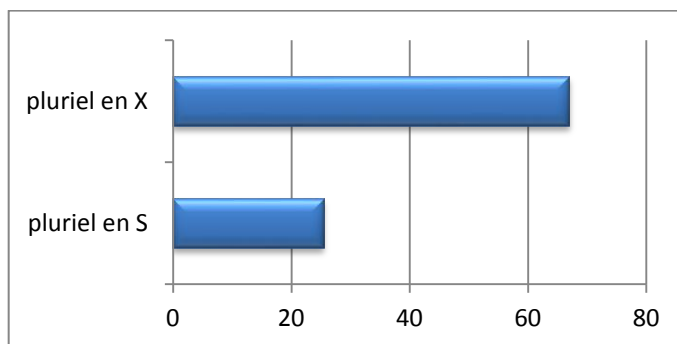
Place maintenant à l'examen détaillé des résultats de notre enquête. Les *barres* suivantes classent par ordre décroissant les différents IE enregistrés par nos sujets :



Graphique 77: Classement par ordre décroissant des IE sur le Pluriel des Noms

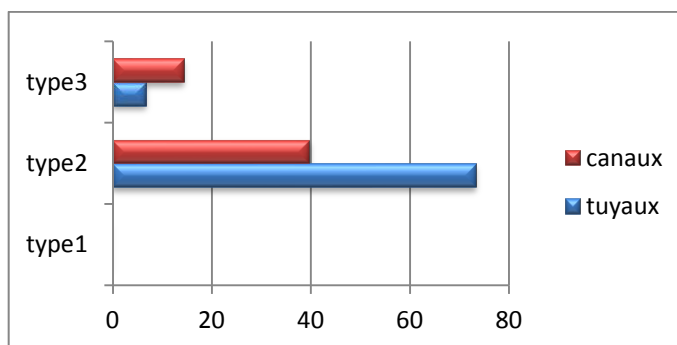
Le graphique fait remarquer, à nouveau, que les deux items qui ont enregistré les IE les plus élevés prennent X. Dans la série des neuf items prenant S, BRANCHES enregistre l'IE le plus élevé (41 %). Cet indice est en recul de 13 points par rapport à l'item le mieux réussi dans

la série des items en X (CANAUX). Le graphique suivant fait le point comparatif entre l'IE des items prenant S d'une part, l'IE des items prenant X de l'autre part :



Graphique 78: Comparaison des IE des pluriels en S et X

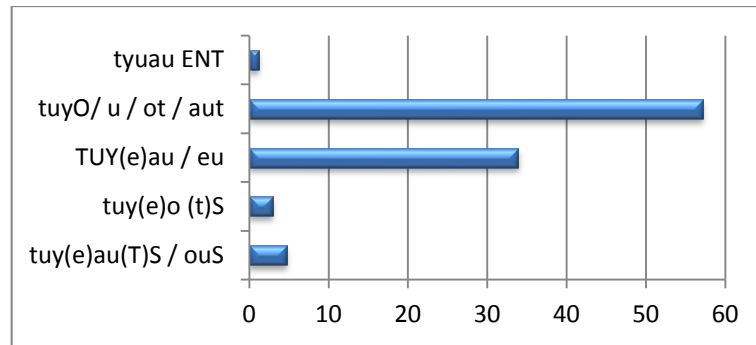
Le pluriel en S demeure toujours mieux acquis que celui en X. 41 points séparent les deux IE. Ainsi, ajouter un X est considéré continument comme un obstacle de réussite pour une proportion très importante de notre population. Par ce fait, nous nous intéressons en premier lieu au pluriel en X. Le graphique suivant regroupe les 280 erreurs par type.



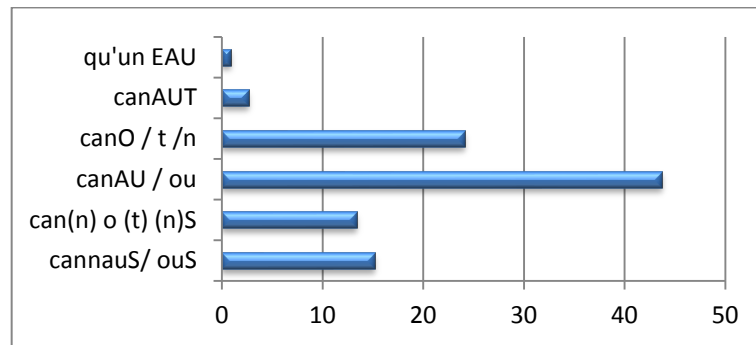
Graphique 79: Répartition des erreurs par type (pluriel en X)

Le graphique fait remarquer que, dans la plupart des cas, les erreurs du type 2 (omission de la marque du pluriel) caractérisent les deux items. La majorité des étudiants ont donc oublié de charger l'item d'un X. D'un degré moins important mais toujours significatif, le type 3 (confusion de marque) caractérise une proportion significative de notre population. Contrairement au type2, ce type d'erreur est plus fréquent sur CANAUX touchant plus de 14 % de notre population globale. La marque normée est substituée par un S.

Les graphiques suivants, réunissant les différentes variations sur les finales des deux items, nous permettront de déceler quelques raisonnements peu efficaces et générateurs d'erreurs :



Graphique 80: Principales variations sur la finale de TUYAUX



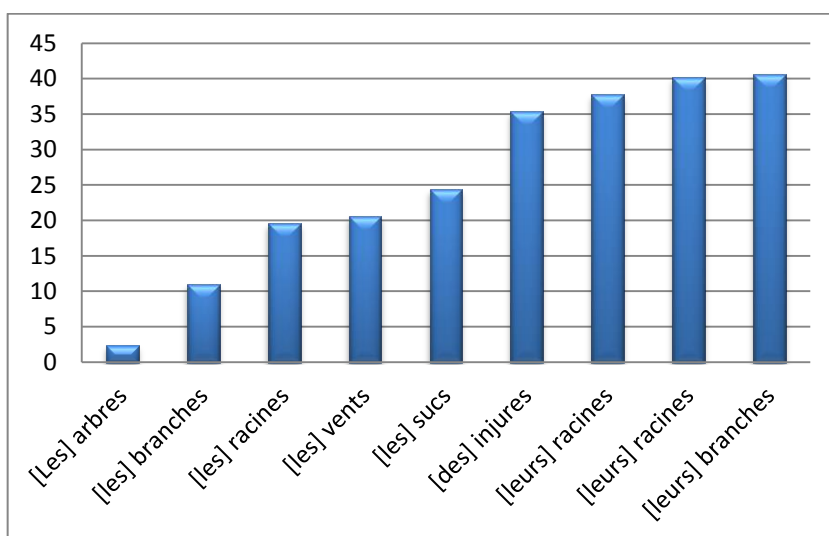
Graphique 81: Principales variations sur la finale de CANAUX

Les deux graphiques démontrent que la difficulté lexicale est le facteur principal de l'échec observé. En effet, nombreux sont les sujets remplaçant la finale AUX par AU(T)S / O(T) (N) S ... Il est donc tout à fait compréhensible et dans certains cas *correct* que l'étudiant fasse suivre ces finales d'un S et non d'un X. Ce qui prouve, par ailleurs, que ces étudiants maîtrisent tant bien que mal, quelques principes du fonctionnement du système d'écriture français. En réexaminant la figure, nous constatons la présence d'une proportion assez significative d'étudiants (environ 15 %) qui font suivre le AU d'un S et non d'un X. Ce constat, relevé également lors de la préenquête, nous pousse à prendre au sérieux le fait qu'une partie non négligeable voire importante des futurs enseignants de FLE s'inscrivent à l'université tout en ne (re) connaissant plus les règles régissant le pluriel en X ou l'ayant probablement oubliées.

En outre, ces variations nous renseignent, encore une fois, que l'absence de la marque du pluriel s'explique par l'absence de l'image lexicale des deux mots, notamment TUYAUX. La concentration des sujets sur la transcription lexicale du mot a détourné leur attention sur la nécessité de marquer le nombre. Les sujets concernés représentent la majorité des étudiants en échec, TUY(E)AU/EU avec presque 34 % de variations constatées. CANAU/OU avec environ 44 % de variation constatées. Il est à noter que nous avons recensé deux étudiantes chargeant TUYAUX, non pas d'un S, mais plutôt d'un ENT, marque du pluriel verbal.

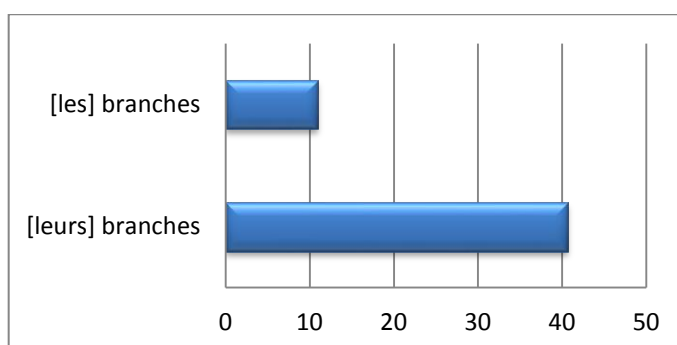
Comme nous venons de le voir, les pratiques et les raisonnements des étudiants de première années se multiplient et se ressemblent. Assurément, le pluriel en X est, pour plusieurs raisons, un obstacle de réussite: absence de forme lexicale, manque de concentration, absence/oubli des règles régissant ce type d'accord ou incapacité de mobiliser lesdites règles dans des circonstances particulières d'écriture, constituent les principales raisons de l'échec des étudiants.

Nous nous intéressons à présent au pluriel en S. l'IE des neuf items dépasse la barre des 25%. Les IE enregistrés sur chaque item s'inscrivent dans une échelle allant de 2 à 41%. Observons le graphique suivant :

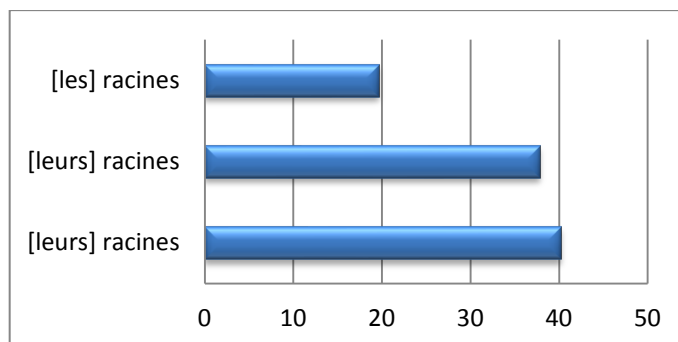


Graphique 82: Classement par ordre décroissant des items évaluant le pluriel en S

Les trois items obtenant les IE les plus élevés de cette liste sont précédés de l'adjectif possessif LEURS. BRANCHES et RACINES présents respectivement deux et trois fois dans notre dictée. Ce constat est plus perceptible sur les figures suivantes :



Graphique 83: IE des deux items de BRANCHES



Graphique 84: IE des trois items de RACINES

Ces deux substantifs sont bien accordés s'ils sont précédés d'un indicateur explicite du pluriel (LES/DES) que de l'adjectif possessif LEURS. Ainsi, les futurs enseignants, cumulant au minimum dix années d'apprentissage du FLE, semblent intérioriser cet automatisme de rajouter le S après les articles LES /DES, tandis qu'ils ont tendance à assimiler LEURS au pronom personnel invariable (LEUR), suivi d'un nom (et non d'un verbe) au singulier. Outre l'attention des apprenants qui a tendance à se dégrader au fil de la dictée, le déterminant non explicite du pluriel est la cause de nombreuses erreurs. En l'absence de raisonnement (s) sur les graphies, l'homophonie est une autre source génératrice de difficultés sur l'accord des noms.

En consultant à nouveau le graphique 82 portant Classement par ordre décroissant des items évaluant le pluriel en S, nous remarquons que INJURES enregistre l'IE le plus élevé dans cette série d'items précédés d'indicateurs explicites du pluriel. L'IE dépasse la barre des 35 %, en recul de deux points seulement de l'un des items précédés de l'adjectif possessif LEURS (racines avec 37%). L'omission de la marque du pluriel (erreurs de type2) concerne toutes les graphies fautives recensées, à l'exception d'une seule erreur confondant pluriel nominal et pluriel verbal (erreur de type3). Cette étudiante qui, paradoxalement, réussit tous les autres items, fait suivre le nom d'un ENT et non du S normé. INJURES n'étant pas reconnu en tant que nom. L'identification des différentes parties du discours fait ainsi défaut aux étudiants les plus habiles. Cet IE qui dépasse la barre des 35 % s'explique par le fait que INJURES fait l'objet de variations, non pas uniquement sur la finale mais plutôt sur la première partie du mot. La méconnaissance du mot et/ou la mauvaise discrimination auditive sont avancées pour expliquer l'échec constaté. Ainsi, ils sont presque 9 % des sujets en échec à avoir opté pour UN JURE. Une variation constatée pour la deuxième année consécutive chez une proportion non négligeable des futurs enseignants¹. Notons de passage qu'à ce stade assez avancé des apprentissages, bon nombre d'étudiants ne font pas encore la distinction entre INGURES* et INJURES.

¹ Pour plus de détail voir Graphique 14 Principales variations sur INJURES. P 171.

Enchainons, SUCS obtient un IE qui dépasse la barre des 24 %. Ce mot, inconnu de la majorité des étudiants, engendre également des difficultés d'ordre lexical. Ainsi, la majorité des étudiants, visiblement plus préoccupés par la manière dont le son [k] doit être transcrit, oublie de noter la marque du pluriel. Les variations oscillent entre *suk**, *sucque**, *suq**¹ ...

Par ailleurs, VENTS enregistre un IE dépassant la barre des 20 %. La figure suivante répartit par type les 43 erreurs commises :



Graphique 85: Répartition des erreurs par type (VENTS)

L'omission de la marque du pluriel concerne 13 % de notre population globale, l'équivalent de 63 % des sujets en échec. Plus de 6 % des étudiants (environ 37 % des sujets en échec) ont remplacé VENTS, substantif par d'autres variantes notamment le verbe VONT, VOND(E), VON² mais aussi VENTE.

Ainsi, le *simple* ajout du S, ce pluriel élémentaire semble pour des raisons ou d'autres instable parmi la majorité des étudiants. Des contraintes primaires d'écriture (sur le modèle de la finale de SUCS par exemple), empêchent l'étudiant de première année de marquer le nombre. La vigilance orthographique et grammaticale sont à (re) construire immédiatement.

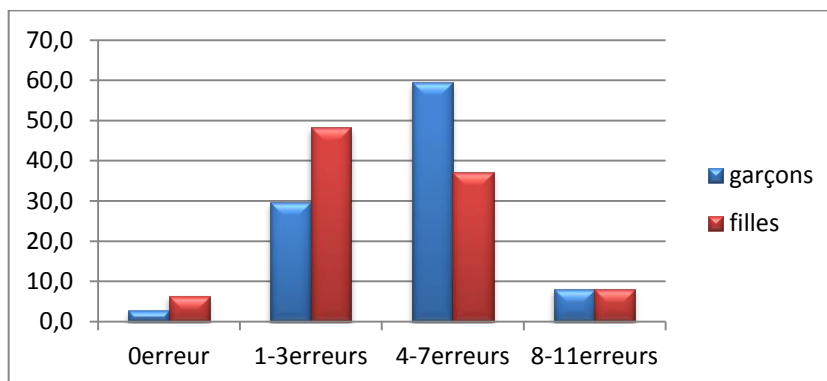
Nous nous permettons à ce stade de l'analyse d'aborder les erreurs recensées sous différents angles. Ainsi, sur le modèle de l'analyse de la préenquête, nous traiterons les données sous l'angle du sexe et de l'âge. Cette fois-ci, nous prévoyons même un traitement des erreurs selon la filière dans laquelle l'étudiant poursuivait ses études au Secondaire.

¹ Pour plus de détail voir Graphique 10: Principales variations sur le nom sucs. P 169.

² *Ventes, bentes** ont été également relevées et considérées comme graphies normées! Le S y est bel et bien noté.

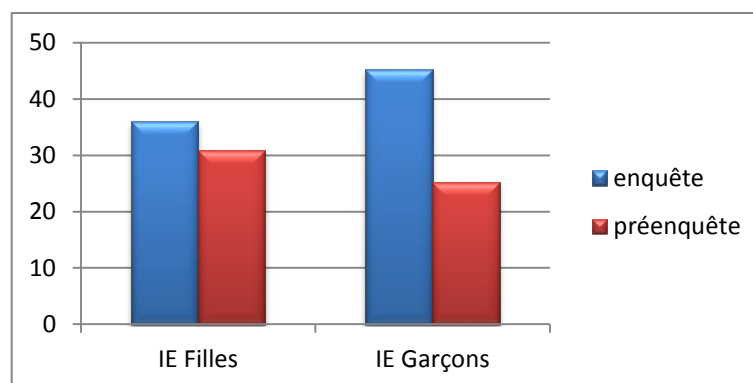
a. Analyse des erreurs selon le sexe

Les étudiants en réussite totale sont relativement plus fréquents parmi les filles. Ces dernières en comptent en effet 7 % de sujets. Les garçons n'en comptent que 3% seulement. Ceci dit, ils sont 97 % de garçons qui sont en situation d'échec contre 93 % de filles. Observons la figure suivante :



Graphique 86: Répartition des erreurs par sexe

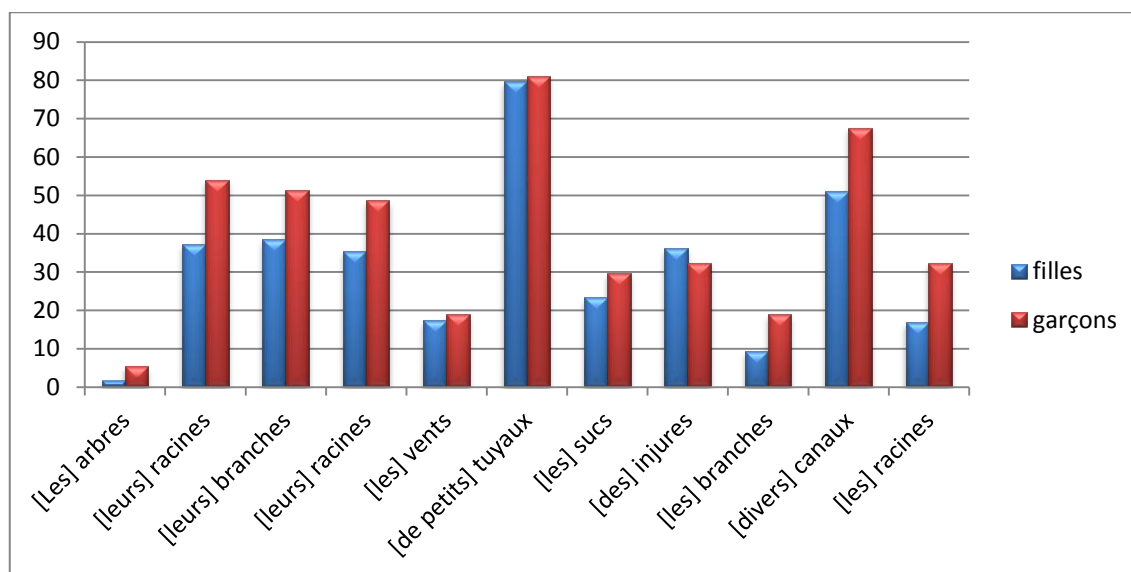
Le graphique nous permet d'observer que l'échec sur un, deux ou trois items est plus élevé chez les filles. Par contre, la donne sera totalement renversée parmi les étudiants commettant entre 4 et 7 erreurs où nous remarquons que l'échec concerne de façon plus importante les garçons. L'échec le plus élevé sur le pluriel des noms (8-11 erreurs) concerne, de manière similaire et presque invariable les deux sexes. Ainsi, les filles, contrairement aux performances enregistrées lors de la préenquête, sont de loin meilleures orthographeurs que les garçons. De ce fait, ces derniers commettent en moyenne plus d'erreurs que les filles. 3 erreurs pour ces dernières contre 4 erreurs pour les garçons¹. La figure suivante, réunissant les IE des deux sexes, représente autrement le même fait:



Graphique 87: IE des deux sexes

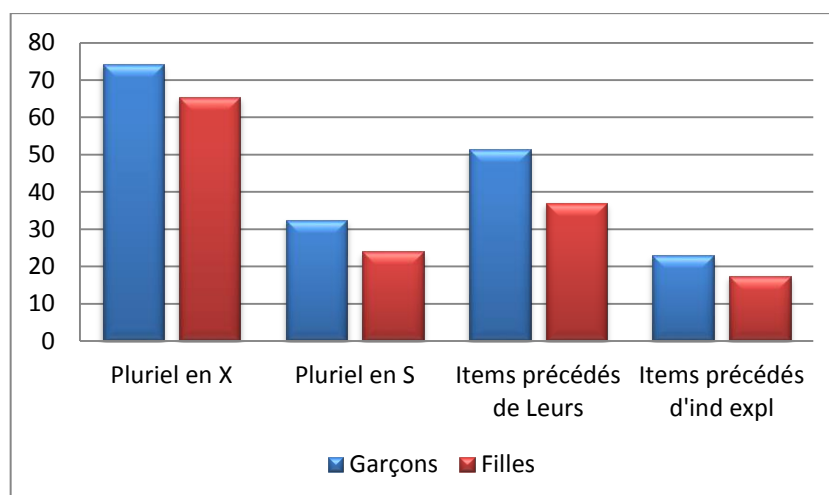
¹ Pour être précis, les filles commettent en moyenne 3.47 alors que les garçons 4.41.

Comme nous l’observons, l’écart entre les deux IE peut atteindre les 10 points. Pour rappel, l’année passée, les garçons réussissaient mieux la compétence d’accorder le nom au pluriel. Nous remarquons aussi que les IE enregistrent une ascension parmi les deux sexes relevant de la population de 2011-2012. L’IE totalisé par les filles grimpe de 5 points alors que celui des garçons de 20 points, passant de 25 % à 45 %. Toutefois, la prééminence du sexe féminin est manifeste sur les IE totalisés sur chaque item. La figure suivante fait le point détaillé sur les différents IE enregistrés par les deux sexes :



Graphique 88: IE par sexe

Hormis INJURES, le reste des items est bien orthographié par les filles que par les garçons. Le graphique démontre un écart significatif entre les deux sexes pouvant atteindre les 16 points. Des différences, à nos yeux, insignifiantes sont enregistrées sur les deux items VENTS et TUYAUX ; l’écart est estimé à un point seulement. Les écarts les plus significatifs concernent les items précédés de l’adjectif possessif LEURS. Les garçons totalisent un IE dépassant de 14 points celui des filles, estimé à 37 %. Notons que ce dernier dépasse la moyenne enregistrée chez les étudiants de 1^{ère} année (39 %) de 2 points alors que celui des garçons la dépasse de 12 points (51 %).



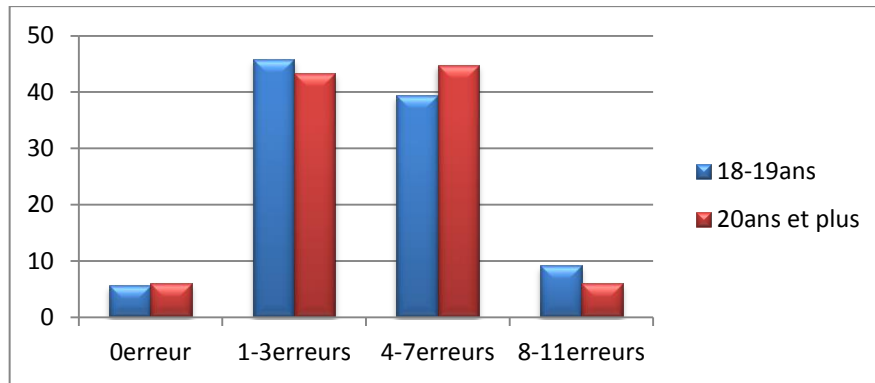
Graphique 89: IE par type d'accord et sexe

De même, les filles réussissent mieux les six items précédés d'indicateurs explicites du pluriel. 5 points d'écart sont relevés ; 17 % pour les filles contre 23 % pour les garçons, dépassant de 4 points la moyenne (19 %). L'écart remonte à neuf points sur le pluriel en X ; 65% pour les filles contre 74 % pour les garçons. À noter que l'IE des garçons dépasse de 10 points la moyenne enregistrée (67 %). Huit autres points séparent les IE des neuf items portant S ; 24 % pour les filles contre 32 % pour les garçons. Ce dernier indice dépasse de 7 points la moyenne, estimée à 25%.

b. Analyse des erreurs selon l'âge

Place maintenant au traitement des erreurs par tranche d'âge. Nous regroupons les étudiants n'accusant aucun retard dans leur parcours scolaire (18-19 ans) d'une part, les autres accusant un retard d'au moins une année ou plus (20 ans ou plus) de l'autre part¹.

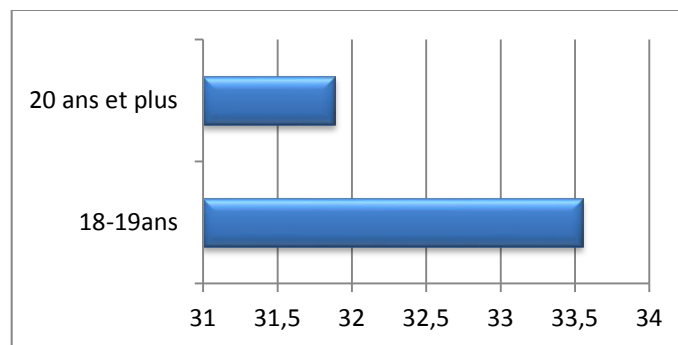
¹ Nous avons décidé d'opérer un léger changement au niveau des tranches d'âge retenues. En effet contrairement à la préenquête, nous regroupons les étudiants poursuivant une scolarisation normale d'un côté (18-19 ans), de l'autre le reste des étudiants. Décision imposée en effet par la réduction du nombre des étudiants relativement âgés et qui formaient l'essentiel de la tranche d'âge des 21 ans et plus prévue dans la préenquête. Ainsi, dans le but de construire deux ensembles relativement homogènes et suffisamment représentés, les étudiants âgés de 20 ans sont annexés au second ensemble.



Graphique 90: Répartition des erreurs par tranche d'âge

En effet, le graphique démontre que l'échec touche aussi bien les étudiants poursuivant une scolarisation normale que ceux accusant un retard. Cependant quelques différences peuvent être relevées. Ainsi, commettre entre 4 et 7 erreurs est plus fréquent parmi les sujets âgés de 20 ans ou plus. Par contre, nous pouvons constater que ces derniers sont légèrement moins fréquents sur les autres lots d'erreurs. Ceci dit, étudiants scolarisés régulièrement ou accusant un retard, ils commettent tous, en moyenne, plus de 3 erreurs¹. Cet état de fait est visible même sur la catégorie d'étudiants ayant réussi les onze items ; chaque tranche d'âge compte 6% de sujets.

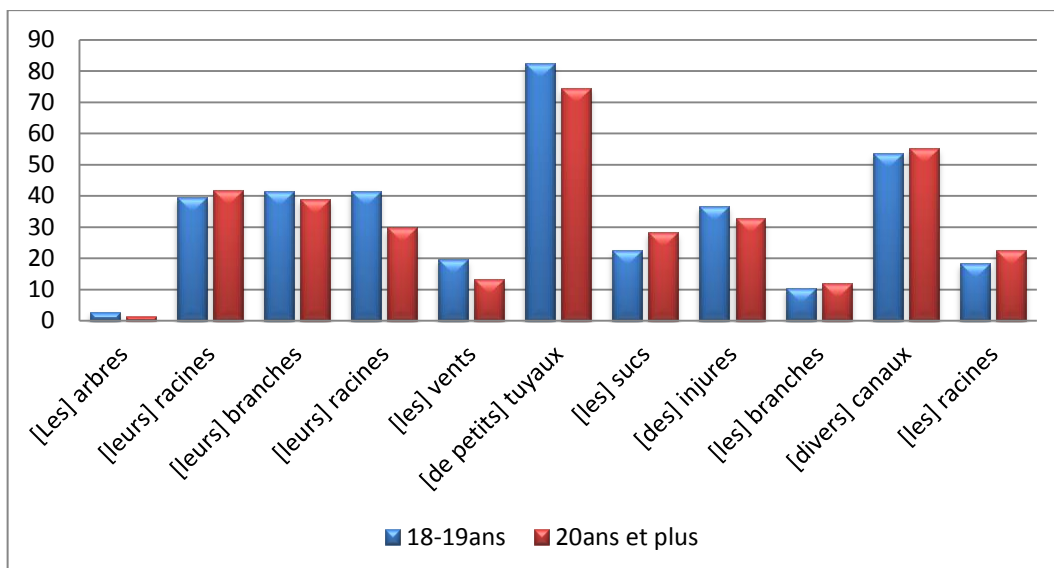
Dans le même ordre d'idées, la figure suivante démontre que l'âge des étudiants ne constitue pas un facteur influençant considérablement et positivement le choix des graphies normées. Les raisonnements des apprenants s'avèrent être les mêmes chez les deux tranches d'âge.



Graphique 91: IE par tranche d'âge

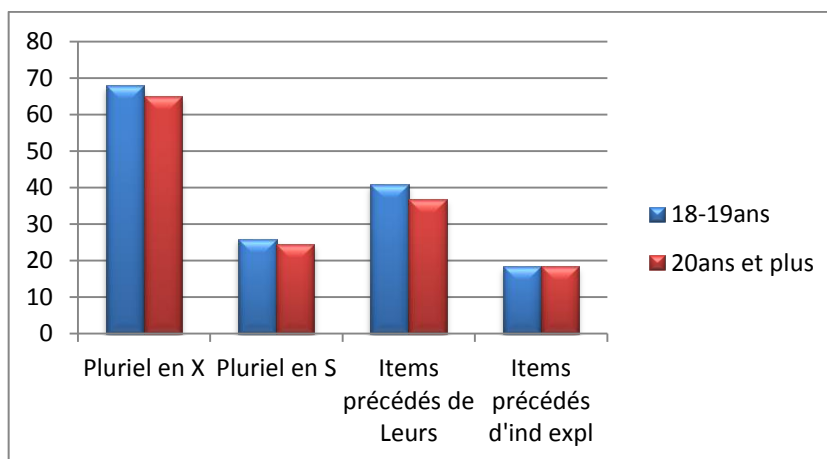
Les IE enregistrés par les deux tranches d'âge retenues sont très rapprochés. Toutefois, les autres étudiants réussissent légèrement mieux l'accord du nom que les étudiants poursuivant une scolarisation normale. L'écart estimé à seulement 1.5 est à nos yeux peu significatif. Les performances enregistrées sur les onze items sont réunies dans la figure suivante :

¹ Exactement, 3.69 pour les 18-19 ans et 3.51 pour les 20 ans et plus.



Graphique 92: IE des onze items par tranche d'âge

Nous remarquons que les différentes performances de nos sujets se rapprochent considérablement. L'écart le plus significatif concerne RACINES, l'item précédé de l'adjectif possessif LEURS. Cet écart dépasse les onze points et démontre que les étudiants les plus âgés identifieraient plus ou moins LEURS comme appartenant à une catégorie grammaticale variable, un adjectif possessif. Au demeurant, ces étudiants réussissent mieux les items précédés de l'adjectif possessif LEURS. L'IE enregistré, estimé à plus de 37 %, est en recul de quatre points par rapport à celui enregistré par les 18-19ans (41 %). Notons que le dernier indice dépasse de deux points la moyenne enregistrée chez l'ensemble des étudiants de première année.



Graphique 93: IE par type d'accord et tranche d'âge

Les items précédés d'indicateurs explicites du pluriel enregistrent le même score parmi les deux tranches d'âge. Cette performance est la seule bonne performance des sujets âgés entre 18 et 19. Les deux IE franchissent la barre des 18 % et égalent ainsi la moyenne globale. En

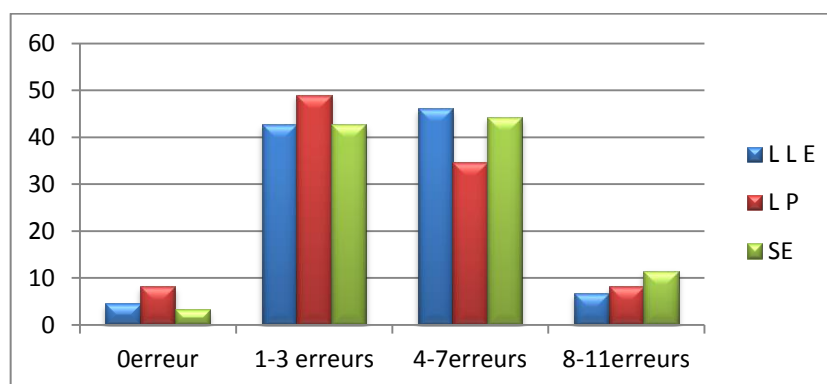
outre, le pluriel en X est mieux réussi par les sujets plus âgés qui enregistrent un IE se rapprochant de la barre des 65 % alors que les étudiants n'accusant aucun retard enregistrent un indice se rapprochant de la barre des 68 %. Un score dépassant la moyenne d'un seul point. Le pluriel en S est quant à lui mieux réussi, ne serait-ce que légèrement, par les 20 ans et plus. Les deux IE égalent la moyenne estimée à 25 %.

En définitive, les étudiants *en retard* de scolarisation réussissent légèrement mieux le pluriel des noms. Étudiants poursuivant une scolarité normale ou en retard, possédant un deuxième diplôme ou "plus expérimentés", demeurent tous égaux face aux difficultés que leur pose onze items évaluant la compétence d'accorder le nom.

c. Analyse des erreurs selon la Filière au Secondaire

Avant de commencer l'analyse des performances des étudiants selon leur spécialité au Secondaire, nous tenons à préciser que nous prenons en compte uniquement trois spécialités, celles qui sont les plus représentées. Il s'agit des « Lettre et Langues Étrangères » (LLE) comptant 89 étudiants, « Sciences Expérimentales » (SE) comptant 61 étudiants et « Lettres et Philosophie » (LP) avec 49 étudiants. Les autres spécialités, au nombre de deux, ne sont pas retenues en raison de leur faible taux de représentation. Il s'agit de « Mathématiques techniques » et « Gestion économie » (1)¹. Ces spécialités comptent dans le meilleur des cas 6 étudiants seulement.

En effet, le profil des étudiants qui réussissent les onze items se complètent. Ils sont en majorité titulaires d'un bac *Lettres et philos*. Ces sujets représentent 8 % de l'ensemble des 49 étudiants. Les *littéraires* comptent 4 % alors que les *scientifiques* en comptent 3 % de sujets. Le graphique ci-dessous répartit les erreurs relevées :

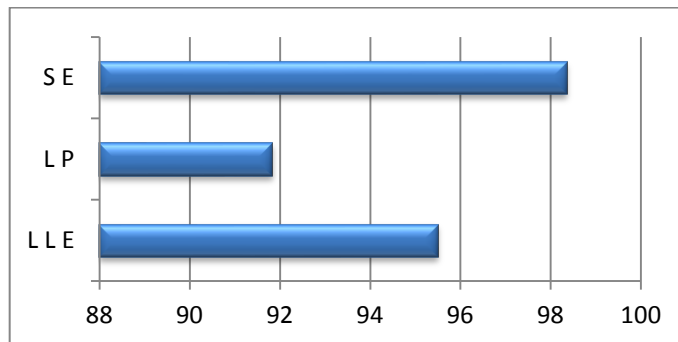


Graphique 94: Répartition des erreurs par spécialité

¹ Nous précisons aussi qu'une étudiante est titulaire d'un bac français (Économie et Social)

Ainsi, commettre entre 1 à 3 erreurs concerne en premier plan les étudiants de LP avec 48% de sujets. Les étudiants des autres spécialités sont moins nombreux, mais demeurent fort présents, avec un taux de fréquence dépassant les 42 % pour chaque spécialité. Par ailleurs, les étudiants des LLE sont les premiers concernés par le deuxième lot d'erreurs (4-7erreurs). Les sujets concernés représentent quelques 46 %. Ce chiffre dépasse de deux points le taux des étudiants des SE touchés par l'échec. L'échec le moins important concerne les étudiants des LP avec un taux de fréquence de 34 %. Enfin, les étudiants qui commettent entre 8 à 11 erreurs sont moins nombreux que sur les autres lots. Ils représentent cependant une partie assez significative de notre population. Les étudiants les plus touchés par l'échec demeurent les scientifiques avec 11 % de sujets. Suivis des étudiants des LP avec 8 %. Environ 7 % des étudiants sont littéraires. Quelle est donc la spécialité la plus touchée par l'échec sur le pluriel des noms ?

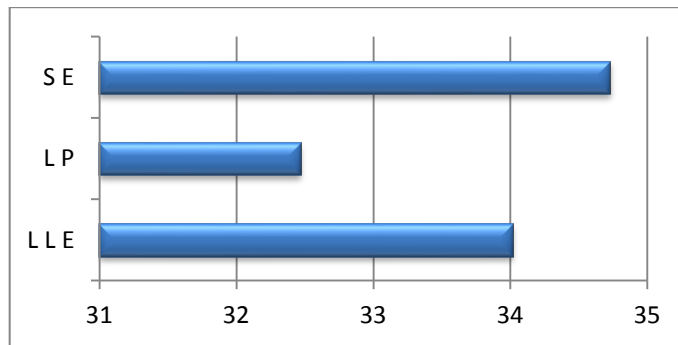
En effet, la corrélation entre les taux de fréquence des erreurs par spécialité ainsi que les taux des sujets en réussite nous permet de déduire la spécialité la moins/plus touchée par l'échec. Examinons la figure suivante :



Graphique 95: Sujets en échec par spécialité

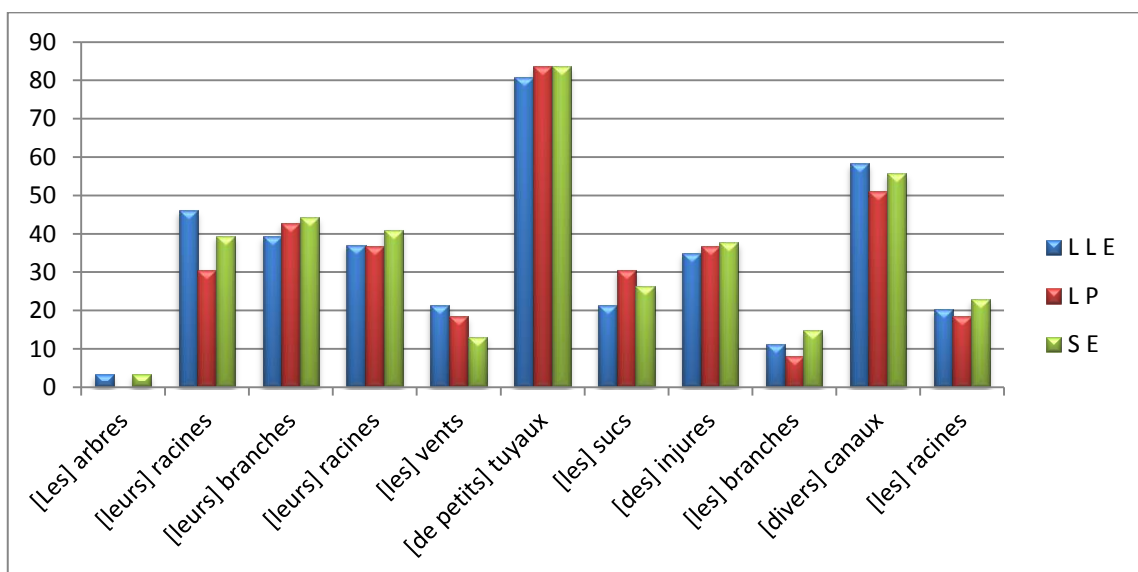
Plus de 90 % des étudiants de chaque spécialité sont concernés par l'échec sur l'accord du nom. Ceci dit, le *Secondaire* n'a pas pu rendre la compétence d'accorder les noms opératoire chez la majorité écrasante des étudiants désirant enseigner le français. Le graphique démontre que les *scientifiques* représentent la catégorie des étudiants les plus concernés par l'échec sur le pluriel des noms. Plus de 98 % des scientifiques maîtrisent peu ou mal l'accord du nom. De même, les étudiants des *langues étrangères*, supposés avoir un niveau plus ou moins acceptable en français éprouvent les mêmes difficultés et manifestent parfois même plus de problèmes que les étudiants issus des autres spécialités. Ainsi, les étudiants de *philos* sont les étudiants qui maîtrisent plus ou moins le mieux le pluriel des noms. L'échec, qui demeure très élevé aussi chez cette catégorie d'étudiants (92 %), est en recul en comparaison avec l'échec

des étudiants des autres filières. Les moyennes d'erreurs obtenues par chaque spécialité reflètent cette réalité. En effet, les étudiants les plus concernés par l'échec, en l'occurrence les *Scientifiques* commettent en moyenne 3.82 erreurs. Les étudiants des *Langues Étrangères* commettent en moyenne 3.74 erreurs. Alors que les étudiants de *Philos* en commettent 3.57 erreurs. Ces mêmes constats peuvent être aussi révélés par les différents IE calculés par spécialité :



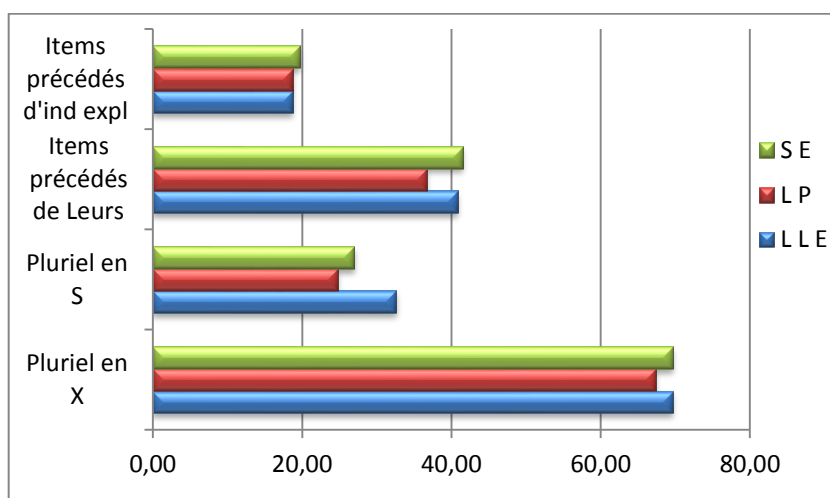
Graphique 96: IE par Spécialité

Nous remarquons que l'échec de toutes les spécialités franchit la barre des 30 %. Les *scientifiques* étant toujours les plus concernés avec un IE se rapprochant de la barre des 35 %, en avance de 2 points par rapport à la moyenne enregistrée par la population globale. Les étudiants des *Langues Étrangères* enregistrent une performance en recul d'un point seulement par rapport à celle des *scientifiques*. Les étudiants de *philos* sont les étudiants qui réussissent légèrement mieux le pluriel des noms avec un IE dépassant la barre des 32 %. Score en recul d'un point de la moyenne globale. Les IE sur chacun des onze items, que compte notre dictée, sont réunis dans la figure suivante :



Graphique 97: IE des onze items par spécialité

La figure démontre que, d'une manière générale, l'échec concerne de façon rapprochée les étudiants issus des trois spécialités les plus présentes au département de français. Les différences enregistrées peuvent atteindre les six points. Ainsi, les étudiants des LP enregistrent les meilleures performances avec un seul IE plus élevé que ceux des deux autres spécialités. En se référant toujours au graphique, nous remarquons que les étudiants des SE enregistrent le plus grand nombre d'items en échec plus ou moins apparent. Ils totalisent des IE plus élevés sur quatre items alors que les étudiants des LLE enregistrent l'échec le plus élevé sur trois items. Le graphique suivant nous offre une meilleure lecture des performances enregistrées par notre population :



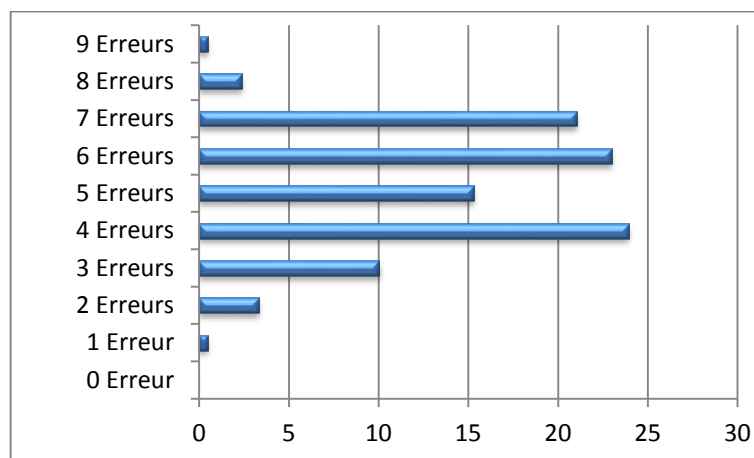
Graphique 98: IE par type d'accord et spécialité

La légère réussite des étudiants des LP est, en grande partie, liée à leurs performances sur les items précédés de l'adjectif possessif, indicateur non explicite du pluriel. La différence atteint les quatre points. L'IE totalisé par ces étudiants se rapproche des 37 %. Cette performance est en recul de 2 points par rapport à la moyenne globale (39 %). Celles des autres spécialités dépassent la moyenne de (presque) deux points. La différence, légère soit-elle, sur les autres types d'accord est toujours au profit des étudiants des LP. Le graphique nous permet aussi d'observer les performances des *scientifiques*, totalisant un échec toujours élevé dans trois types d'accord sur quatre. Ainsi, sur le pluriel en S, ils semblent plus performants que les étudiants des LLE mais toujours moins performants que les étudiants des LP. Ils enregistrent, en effet, un indice dépassant de deux points la moyenne (25 %). Les LP égale cette moyenne alors que les LLE la dépassent de 7 points.

Les items précédés d'indicateurs explicites du pluriel enregistrent des IE très proches pouvant atteindre la barre des 19 % égalant ainsi la moyenne globale. Les LP réussissent également (et toujours légèrement) mieux le pluriel en X avec un indice qui égale la moyenne (67%). L'échec des autres spécialités dépasse la moyenne de deux points.

2. Accord des Adjectifs

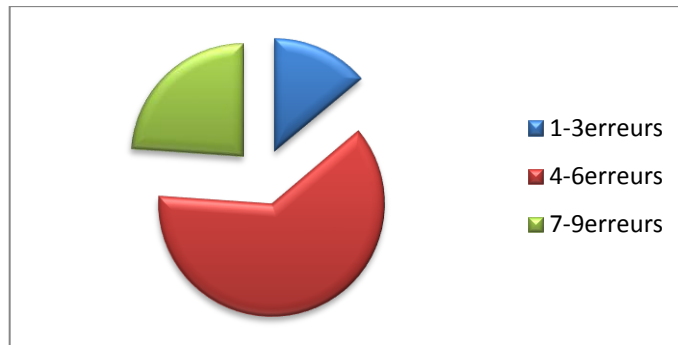
Notre population, composée de 209 étudiants, ne compte aucun étudiant qui réussit les neuf items. Ce même constat caractérise la promotion précédente. Autre point commun avec cette dernière, nos sujets commettent en moyenne cinq erreurs¹ sur les 9 que compte notre dictée. La même moyenne a été relevée lors de la préenquête. Nous avons recensé 1083 erreurs réparties comme suit :



Graphique 99: Répartition des 1083 erreurs

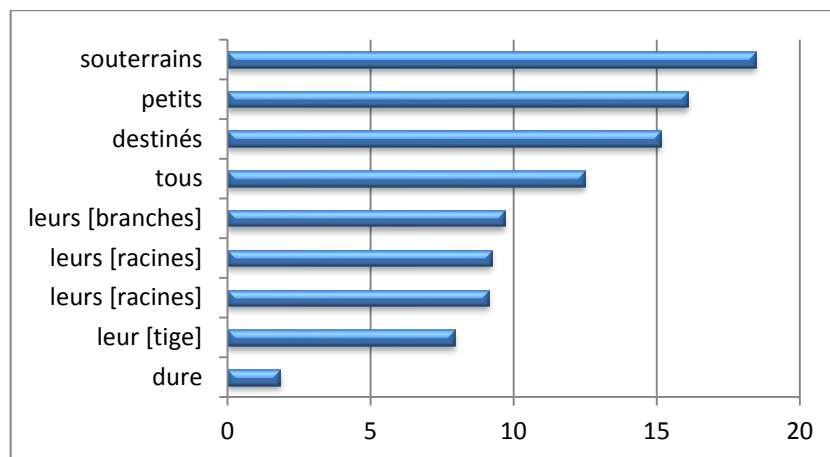
Petite précision, contrairement à la préenquête, la population de 2011-2012 compte un étudiant échouant sur la totalité des items. De même, elle compte aussi un étudiant commettant une seule erreur. Le graphique fait remarquer également que les étudiants commettant entre 3 et 7 erreurs sont très nombreux. Les étudiants en question représentent 93 % de la population globale. Le secteur ci-dessous répertoriant les erreurs recensées par lot nous aidera à avoir une vue plus claire sur l'échec constaté.

¹ Précisément 5.17 contre 4.94 dans la préenquête.



Graphique 100 : Répartition des 1083 erreurs par lot

En effet, la majorité des étudiants (62 %) sont incapables de réussir entre 4-6 items. Pis encore, environ le quart des étudiants de première année échouent au moins sur 7 items. Les meilleurs orthographes de cette population estimés à 14 % commettent entre 1 à 3 erreurs. Face à ce constat alarmant, quelques questions surgissent autour de l'origine de cet échec *systématique*. Ainsi, un étudiant à profil pareil arrive-t-il à identifier l'adjectif en tant que tel ? Distingue-t-il catégorie(s) variable(s) et invariable(s) ? Est-il, au bout du compte, conscient des relations morphosyntaxiques que peut entretenir un mot dans une phrase ? Autrement dit, est-il conscient des accords qui doivent s'opérer sur quelques catégories grammaticales ? Nous nous efforcerons d'apporter quelques éléments de réponse à ces différentes questions au fil de notre analyse. De ce fait, un examen minutieux des erreurs relevées est plus que nécessaire. Le graphique suivant croise les 1083 erreurs recensées avec les neuf items que compte LES ARBRES.



Graphique 101: Répartition des 1083 erreurs sur les 9 items

Nous remarquons que SOUTERRAINS est l'item qui totalise le nombre le plus important d'erreurs avec plus de 18 % d'erreurs relevées. Suivi de PETITS et DESTINÉS. Ces trois adjectifs qualificatifs sont, par ailleurs, à l'origine de la moitié des erreurs relevées (Voir figure ci-dessous). Le quatrième adjectif qui se voit attribuer un nombre assez élevé d'erreurs est TOUS,

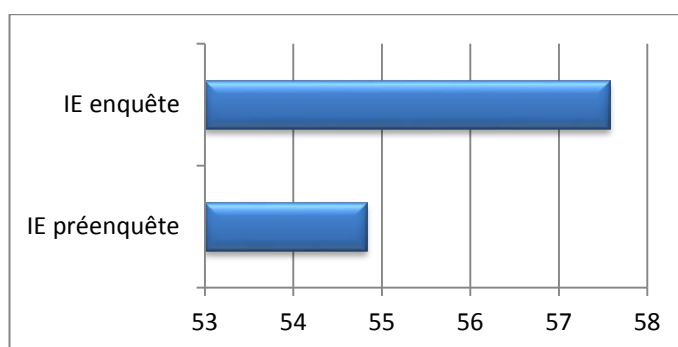
à l'origine de 12 % d'erreurs. En outre, chacun des quatre items représentant l'adjectif possessif LEUR/S est à l'origine de 8 à 10 % de l'ensemble des erreurs constatées.

D'une manière circonstanciée, les 1083 erreurs peuvent être réparties en trois ensembles ; erreurs concernant les adjectifs qualificatifs (4 items), l'adjectif possessif LEUR/S (4 items) et l'adjectif indéfini TOUS (1 item). Observons la figure suivante :



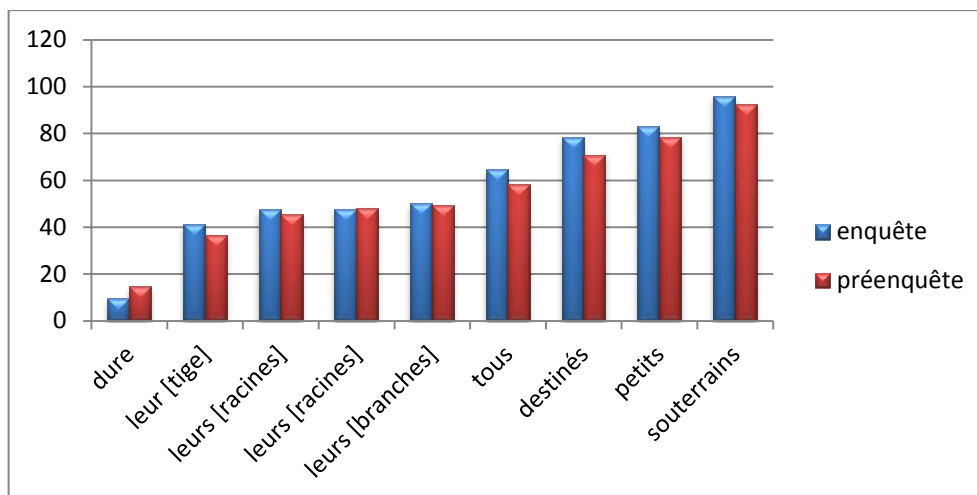
Graphique 102: Répartition des 1083 erreurs sur les trois types d'adjectifs

Ainsi, le secteur fait savoir que plus de la moitié des erreurs (52 %) ont été relevées sur des items représentant les quatre adjectifs qualificatifs. En outre, réunis, les quatre items représentant LEUR/S sont à l'origine de 36 % des erreurs relevées. Le seul adjectif indéfini, représenté par un seul item, s'attribue 12 % des erreurs constatées. Les difficultés des étudiants de première année commencent ainsi à se préciser. Dès lors, l'IE enregistré par notre population dépasse la barre des 57 %. Le graphique suivant fait le point comparatif avec l'indice relevé lors du premier test :



Graphique 103: IE des deux populations

L'IE totalisé par la population faisant l'objet de notre enquête dépasse de 3 points l'indice totalisé par la population qui la précède. Ainsi, d'une promotion à l'autre, les difficultés sur l'accord des adjectifs se confirment. La figure suivante fait le point détaillé sur les performances des deux promotions :

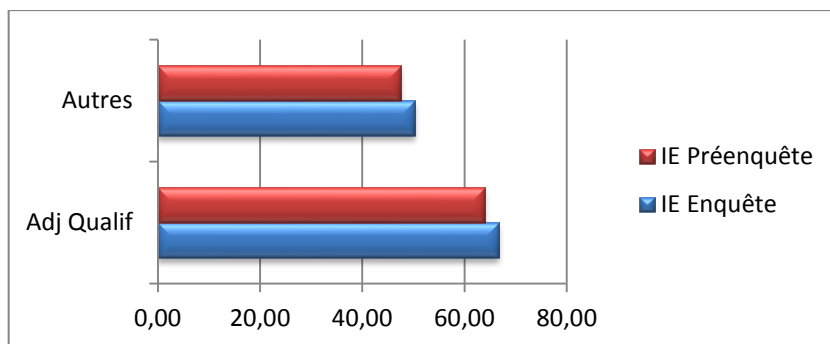


Graphique 104: IE des deux populations

Ainsi, le graphique nous permet d'observer, encore une fois, que les étudiants de la promotion précédente réussissent légèrement mieux la majorité des items. Un seul item fait l'exception¹, DURE. La différence atteint les 5 points. Mais dans l'ensemble, l'échec est en léger recul parmi la promotion précédente. Les écarts passent de l'insignifiant écart de moins de 1 point au très significatif écart de 8 points. Ce dernier concerne le PP accomplissant pleinement le rôle de l'adjectif qualificatif (DESTINÉS). Les deux autres adjectifs qualificatifs pluriels enregistrent des écarts passant de 3 (SOUTERRAINS) à 5 points (PETITS). L'adjectif indéfini a, quant à lui, enregistré un écart important dépassant les 6 points. Enfin, concernant LEUR(S), l'adjectif possessif, à l'exception de l'item au singulier enregistrant un écart de plus de 4 points, les trois autres items totalisent des IE (très) proches.

Nous constatons, par ailleurs, que les difficultés des étudiants des deux promotions prennent le même cours. En effet, l'item le mieux réussi est toujours DURE, le moins bien réussi reste SOUTERRAINS. De même, les trois adjectifs les moins bien réussis sont des adjectifs qualificatifs. L'accord des adjectifs qualificatifs constitue toujours la difficulté majeure des étudiants nouvellement inscrits au département de français. Observons la figure suivante :

¹ Bien que leurs [racines] soit aussi mieux orthographié par les étudiants de la promotion 2011-2012, mais la différence de 0.22 est à nos yeux insignifiante.

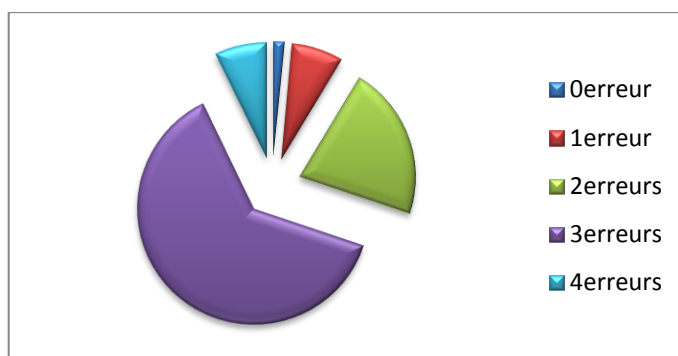


Graphique 105: IE des deux populations

16 points séparent les deux IE enregistrés par la population de 2011-2012. Nous précisons que la même différence a été enregistrée l'année passée. La figure nous permet de voir à nouveau que l'échec, légèrement en recul parmi les étudiants faisant l'objet de la préenquête, non seulement persiste mais demeure très élevé. Nous traitons maintenant, séparément, les adjectifs qualificatifs, possessif et indéfini.

2.1 Adjectifs qualificatifs

Les étudiants de première année commettent 558 *fautes* sur les quatre adjectifs qualificatifs. Ce qui veut dire, qu'en moyenne, les étudiants commettent 2.67 erreurs. Une moyenne en hausse par rapport à la moyenne observée lors du premier test, estimée à 2.56.



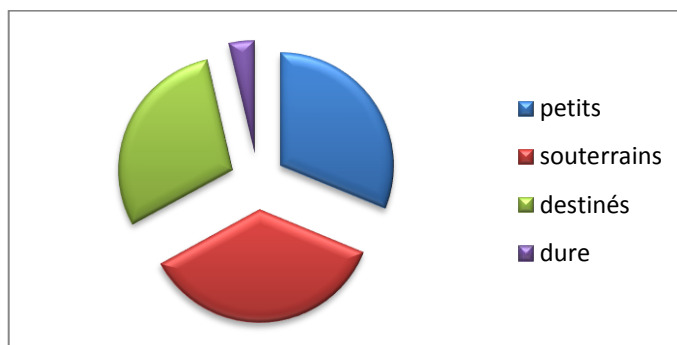
Graphique 106: Répartition des 558 erreurs

Les étudiants ne commettant aucune erreur constituent la catégorie la moins représentée des étudiants. Ils sont seulement un peu plus de 1 % de la population globale. Un score en recul de deux points par rapport au résultat constaté chez la population précédente. Contrairement à leurs prédécesseurs, ces sujets en réussite totale, à l'exception d'un seul

étudiant¹, ne réussissent pas l'accord du nom. À noter que, lors de la préenquête, nous avons enregistré plus de 60 % de sujets réussissant l'accord du nom ainsi que l'adjectif qualificatif².

Le graphique nous permet d'observer, par ailleurs, que la majorité des étudiants de 1^{ère} année commettent 3 erreurs. Autrement dit, ils sont 63 % à réussir un seul item sur quatre. En revanche, 7 % de sujets réussissent trois items sur les quatre proposés. Dans 67 % de cas, cette erreur unique est commise sur SOUTERRAINS. Notons que ces étudiants n'échouent jamais sur le seul adjectif féminin, DURE. D'ailleurs, l'échec sur cet item ne représente que 2 % des erreurs relevées parmi les 22 % de sujets commettant deux erreurs. Concernant cette proportion importante, SOUTERRAINS est toujours l'item posant le plus de difficultés aux apprenants dans presque la moitié des cas recensés. PETITS concerne 30 % de cas suivi de DESTINÉS avec 18 % de cas. Par ailleurs, SOUTERRAINS est présent dans tous les cas de figure de l'échec sur 3 items. Ou encore, à l'exception de 3 cas seulement, les adjectifs pluriels constituent toujours les difficultés des 63 % de sujets en échec sur trois items. Notons enfin que 7 % des étudiants de 1^{ère} année ne réussissent aucun des quatre items représentant l'accord de l'adjectif qualificatif.

Afin de mieux appréhender les performances des étudiants, nous recadrons les erreurs constatées sur chacun des quatre items. Ainsi, les *fautes* se répartissent comme suit :



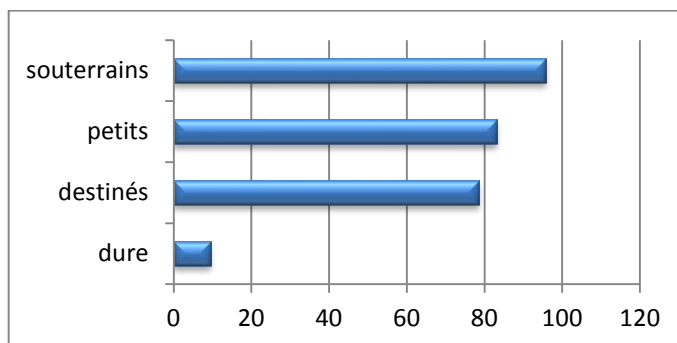
Graphique 107: Répartition des 558 erreurs sur les quatre items

Le graphique nous permet de repérer, à nouveau, que les adjectifs pluriels sont à l'origine de la majorité des erreurs. En effet, dans cette série, SOUTERRAINS cumule le nombre le plus important d'erreurs avec 36 % de *fautes*. Suivi de PETITS avec 31 % de part d'erreurs et DESTINÉS avec 29 %. Ceci dit, l'accord des adjectifs pluriels représente 96 % des difficultés constatées, ce qui indique que l'accord de l'adjectif féminin n'est à l'origine que de 4 % de

¹ Il s'agit de l'étudiant portant le matricule 179.

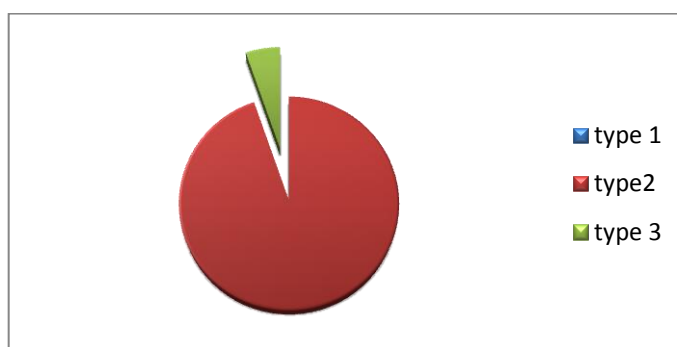
² Dans l'état actuel des choses, nous ne pouvons avancer des hypothèses concernant la relation entre la réussite de l'accord du nom et celle de l'adjectif (qualificatif). Une telle entreprise, ciblant le contexte algérien, serait en mesure d'éclairer la construction de la compétence d'accord à l'intérieur du groupe nominal.

l'ensemble des erreurs recensées. Cet état de fait est plus visible sur les différents IE totalisés par notre population.



Graphique 108: Classement par ordre décroissant des IE des adj. qualificatifs

Ainsi, les adjectifs pluriels enregistrent les IE les plus élevés. L'IE moyen desdits items est de 86 %. La *meilleure* performance dans cette série est enregistrée sur DESTINÉS, le participe passé employé comme adjectif, avec un IE estimé à 78 %. En revanche, un étudiant sur dix échoue sur l'unique adjectif féminin qui totalise une performance ne dépassant pas la barre des 10 %. La figure suivante décrit davantage l'échec sur l'adjectif DURE :



Graphique 109: Répartition des erreurs par type (DURE)

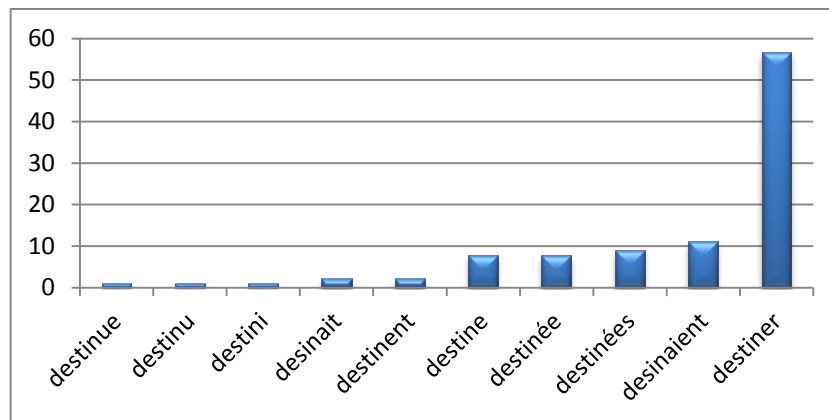
Dans l'ensemble, les étudiants en situation d'échec omettent le E final. Plus de 8 % des étudiants de première année (l'équivalent de 90 % de sujets en échec) en sont concernés par cette omission de la marque du féminin. Il est à noter qu'un étudiant, une fille en l'occurrence, ne distingue pas l'adjectif du verbe DIRE. L'instabilité de la compétence phonographique est dans ce cas manifeste. Ainsi, (ré) affirmons-le, la bonne performance des étudiants est facilitée par la prédominance de la voyelle E en langue française. Rajouter le E à la fin d'un mot est considéré comme presque évident en langue française ; on peut recenser plusieurs mots dont la forme lexicale exige de porter un E final même s'ils n'indiquent pas le féminin.

Nous nous intéressons maintenant à DESTINÉS, le participe passé, l'item le mieux réussi des adjectifs pluriels avec un IE dépassant les 78 %.



Graphique 110: Répartition des erreurs par type (DESTINÉS)

Le type 1, (adjonction de marque) ne concerne aucun étudiant de première année. Par contre, le type 3, (confusion de marque/s) caractérise 43 % de l'ensemble des sujets de notre population globale et représente ainsi 55 % des sujets en échec. Le type 2 (omission de la marque du pluriel) concerne 35 % de la population globale ou 45 % des sujets en échec. Ceci dit, au moins le tiers des étudiants de première année reconnaissant le participe passé sans pouvoir l'accorder. Ainsi, de cette brève description des types d'erreurs relevées, nous nous rendons compte que la première cause de l'échec sur ce participe passé est due à la substitution de la marque normée par une autre. La figure suivante nous aidera à éclaircir quelques comportements graphiques des apprenants de FLE.



Graphique 111: Variations sur DESTINÉS

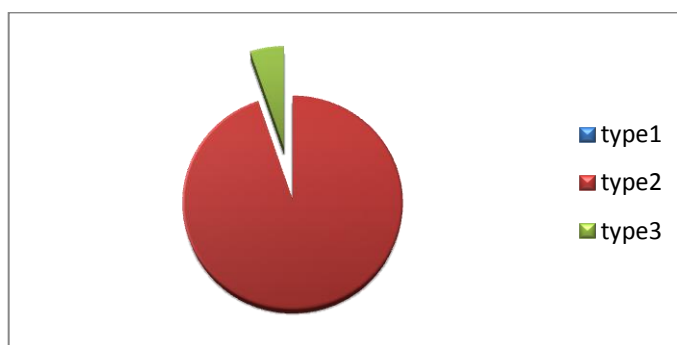
Les variations réunies dans la figure démontrent que l'homophonie est la principale cause génératrice d'erreurs de type 3. En effet, 57 % de sujets en échec remplacent la marque normée par la finale d'un verbe infinitif (destinER). Soulignons que ces étudiants représentent environ le quart de la population globale. En outre, plus de 11 % des erreurs de type 3 (produites par environ 5 % de la population globale) correspondent à la finale d'un verbe conjugué à l'imparfait, avec la troisième personne du pluriel (destinAIENT). Les étudiants en question ont bel et bien identifié le pluriel. Cependant, l'identification de la partie du discours concernée leur fait défaut. La confusion entre participe et verbe est apparente.

Enchainons, 9% des erreurs de type 3 reflètent que nos étudiants ne peuvent pas aller au bout de leur(s) raisonnement(s). En effet, 4 % de la population globale reconnaissent le participe passé, identifient le pluriel mais se trompe sur le genre du nom à qualifier. Ils font apparaître le E du féminin sur le PP, destinÉES ; SUCS est selon ces étudiants féminin pluriel.

De même, 8 % des erreurs (produites par 3 % de la population globale) reconnaissent le participe passé sans pour autant pouvoir le charger de la marque du pluriel. Toutefois, ces étudiants chargent le PP de la marque du féminin. La variation en question est destinÉE. Notons enfin la présence de variations n'ayant visiblement pas comme cause le caractère homophone des finales. Ainsi, 8% des erreurs de type 3 se rapportent à la variation DESTINE, recensée chez plus de 3 % de notre population globale. Une simple omission du S final mais aussi de l'accent aigu permettent de changer de phonie sur la finale. La conscience phonographique de ces apprenants est ainsi à (re) construire. En effet, cette variation reflète clairement que ces derniers ne sont pas conscients du fait qu'un accent peut faire changer non pas seulement de son à la voyelle E mais aussi de catégorie grammaticale au mot entier. L'accent a, dans ce cas, a une valeur phonique mais aussi une valeur distinctive ou diacritique.

L'examen des autres variations permet de déterminer cet autre problème dont souffre une proportion non négligeable des étudiants de 1^{ère} année et qui concerne l'absence ou la défaillance de la compétence de conversion graphique. Ainsi, *destinENT*, *desinU(E)* ou *destinI* ou *destinE*, évoqué ci-dessus, prouvent que les causes de l'échec ne concernent pas uniquement la simple omission du S ou le caractère homophonique des différentes marques du nombre en français mais aussi la compétence de transcrire correctement les sons dite compétence de conversion graphique ou compétence phonographique.

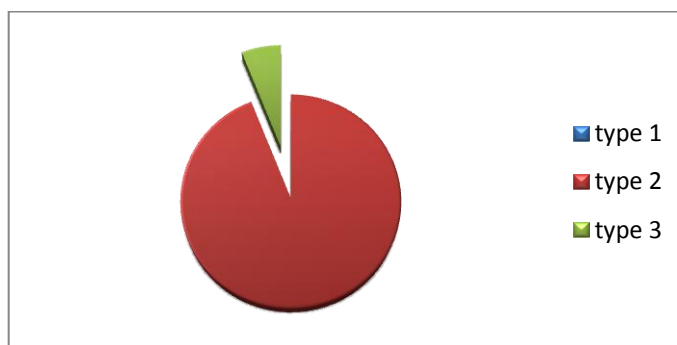
Enchainons avec PETITS, l'adjectif totalisant un IE dépassant la barre des 83 %. Les 174 erreurs appartiennent aux types d'erreurs suivants :



Graphique 112: Répartition des erreurs par type (PETITS)

La figure fait remarquer que l'omission concerne la majorité écrasante des étudiants en échec. Notons que ce mot est très bien orthographié d'un point de vue lexical, contrairement aux deux autres qui le suivent (TUYAUX/SOUTERRAINS). L'omission peut être due à la concentration des étudiants sur la forme lexicale du nom TUYAUX qui suit immédiatement l'adjectif et l'autre adjectif, SOUTERRAINS, l'adjectif le moins bien réussi de cette série d'adjectifs qualificatifs. Néanmoins, 5 % des erreurs relevées sont du type 3, en rapport avec la confusion ou le remplacement de marques. En effet, les 4 % de notre population globale qui produisent cette variation chargent l'adjectif de la marque du féminin pour obtenir PETITE. En examinant le groupe nominal PETITS TUYAUX SOUTERRAINS, nous déduisons que le son [t] de TUYAUX a été considéré comme étant la marque du féminin. Un son d'habitude audible dans ce cas (PETIT/PETITE). Précisons de passage que nous avons même recensé un cas notant la marque du féminin pluriel pour obtenir PETITES. Ceci dit, une partie non négligeable des apprenants s'appuient toujours, à ce stade avancé des apprentissages, sur leurs seules connaissances phonographiques pour inscrire des marques idéographiques. Les procédures morphosémantique et morphosyntaxique sont encore loin d'être acquises. L'adjectif a-t-il été reconnu en tant que tel ? La difficulté de catégoriser le mot est avancé comme éventuelle raison expliquant l'échec relevé. En outre, éluder l'article indéfini pluriel DES précédant un adjectif pour obtenir DE constituerait aussi une éventuelle raison induisant nos sujets en erreur. Ainsi, DE ne serait pas reconnu comme déterminant indiquant le pluriel¹.

Le dernier adjectif qualificatif de cette série est *SOUTERRAINS*. L'échec sur le présent item concerne presque toute la population avec un IE se rapprochant de la barre des 96 %.

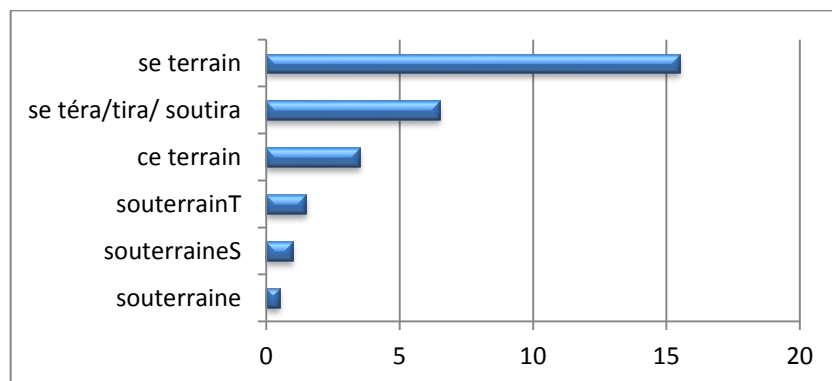


Graphique 113: Répartition des erreurs par type (SOUTERRAINS)

Nous remarquons que l'omission concerne la majorité des étudiants. Ce type d'erreurs (2) reflète clairement que la présence de trois mots *inconnus* de tous les étudiants, nécessitant une concentration sur les différentes parties lexicales, a détourné leur attention sur les accords

¹ Cette hypothèse a été vérifiée et confirmée à plusieurs reprises, lors de différentes confrontations des étudiants avec pareil cas, en séances de *Morphosyntaxe*.

nécessaires à l'intérieur du groupe nominal. Le type 3, en relation avec 6 % des erreurs constatées (produites par 6 % des étudiants de la population globale), concerne des substitutions de la finale. Le graphique suivant nous permet de les observer :



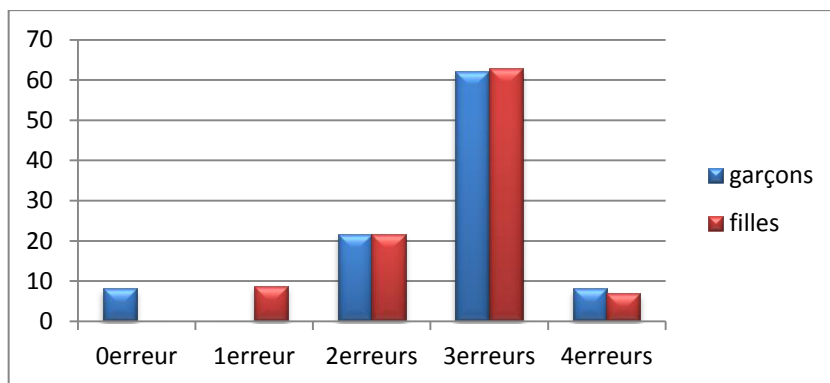
Graphique 114: Principales variations sur souterrains

Transformer la finale de l'adjectif par la finale d'un verbe conjugué au futur ou au passé simple, avec la troisième personne du singulier, a été recensé parmi 6 % des sujets en situation d'échec¹. L'instabilité de la compétence de conversion graphique se confirme. Sinon, comment expliquer ce passage du son [ɛ̃] au son [a] ? Par ailleurs, l'examen des variations, ci-dessus nous permet de découvrir d'autres raisons à l'origine de l'absence de la marque du pluriel. En effet, nombreux sont les sujets qui adoptent des stratégies (peu efficaces) afin de transcrire ce mot inconnu. Ce dernier est dans 22 % de cas fautifs découpés en deux parties ; la première étant, dans la majorité des cas, le pronom personnel SE, ou l'adjectif démonstratif masculin singulier CE, suivi du nom TERRAIN, mot connu de la majorité des étudiants. Ceci dit, la mauvaise discrimination auditive persiste chez les étudiants nouvellement inscrits au département de français, par ailleurs, futurs maîtres. D'autres variations à l'exemple de SOUTERRAINE(S) illustrent ce problème touchant aussi bien les morphèmes lexicaux que grammaticaux.

a. Analyse des erreurs selon le sexe

À la lumière des critères retenus précédemment, nous commençons l'analyse des performances de notre population sous l'angle du sexe. La figure ci-dessous nous permet, entre autres, d'identifier le sexe des sujets qui réussissent tous les items et qui représentent 1% seulement de la population globale.

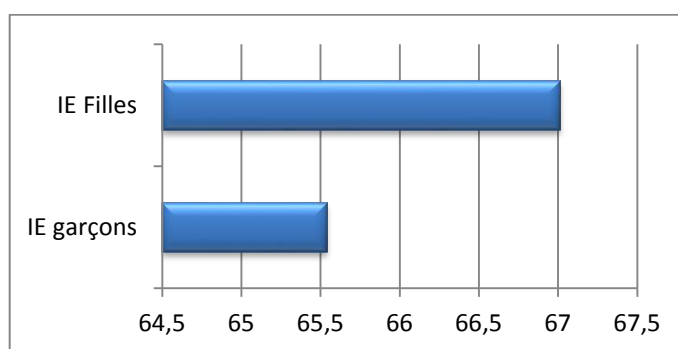
¹ Comme l'échec concerne 200 étudiants, la corrélation avec la population globale se rapproche du chiffre reflété par l'erreur.



Graphique 115: Répartition des erreurs par sexe

En effet, ces étudiants sont tous de sexe masculin. Ils représentent 8 % de la totalité des garçons que compte notre population. Ceci dit, toutes les filles, sans exception, n'accordent pas bien les quatre adjectifs qualificatifs. D'ailleurs, elles sont environ 9 % à commettre une erreur. Dans les deux tiers des cas, l'erreur concerne SOUTERRAINS. Pour le reste, les sujets commettant deux erreurs sont assez fréquents parmi les deux sexes avec un taux de fréquence de 21 % pour chaque sexe. Le même constat est à relever du côté des sujets commettant 3 erreurs mais cette fois-ci avec un taux de fréquence largement plus important que le précédent, dépassant ainsi les 62 %. Enfin, commettre quatre erreurs est plus ou moins égal parmi les deux sexes ; 7 % pour les filles contre 8 % pour les garçons.

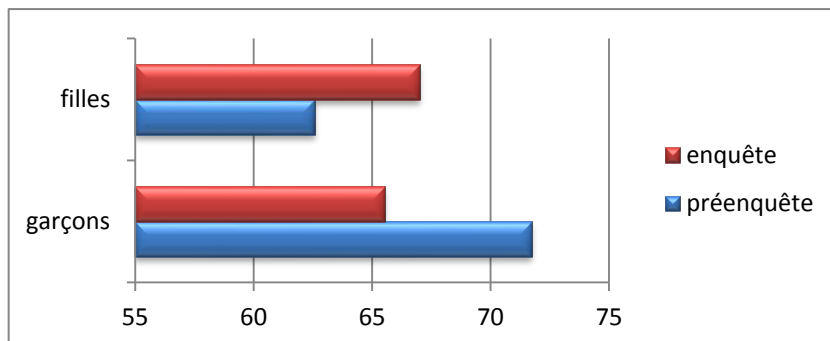
Qui réussit finalement l'accord des adjectifs qualificatifs ? En effet, les garçons commettent, en moyenne 2.54 erreurs alors que les filles en commettent 2.68 erreurs. L'écart, à nos yeux, insignifiant apparaît sur les IE obtenus par chaque sexe. La figure suivante en fait le point comparatif :



Graphique 116: IE par sexe

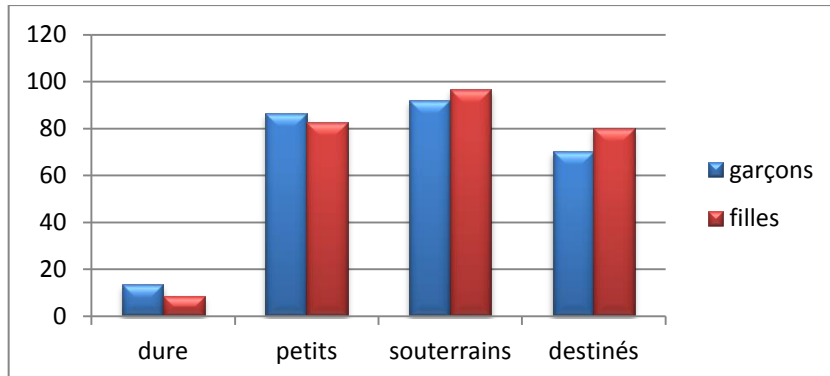
Les filles enregistrent un IE légèrement en hausse comparativement à celui des garçons, l'écart dépasse un point. Ainsi, la performance des garçons est en recul de presque deux points par rapport à la moyenne totalisée par la population globale, estimée à 67 %. Les sujets de sexe masculin réussissent donc -ne serait-ce que légèrement- mieux l'accord des adjectifs qualificatifs alors qu'ils échouent considérablement sur l'accord des noms. Cet état de fait

s’oppose au constat relevé dans la préenquête où nous avons pu observer que les garçons réussissent légèrement mieux le pluriel mais échouent fortement sur l’accord des adjectifs qualificatifs ; réussir une compétence ne garantit pas la réussite d’autres compétences. La figure suivante fait le point comparatif entre les performances des deux populations :



Graphique 117: IE des deux populations

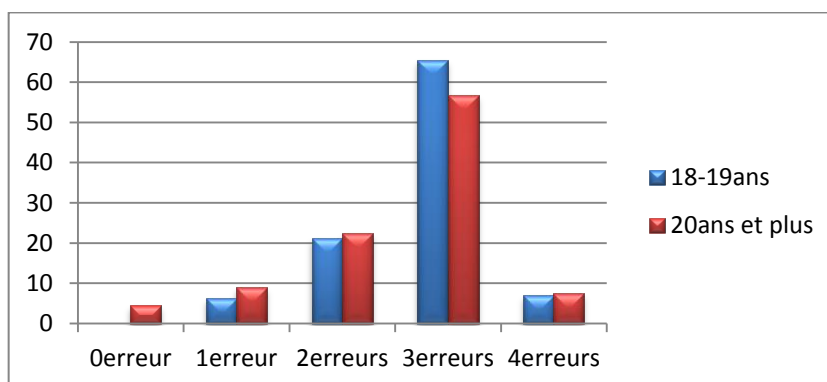
Nous remarquons que l’échec des deux sexes dépasse toujours la barre des 60 %. Comparativement aux résultats de la préenquête, l’IE des garçons recule de 6 points alors que celui des filles avance de 4 points. Ceci dit, le renversement des situations confirme l’instabilité voire la précarité des compétences parmi les sujets des deux sexes, par surcroît, étudiants préparant une licence en langue française. Le graphique suivant réunit les performances des sujets faisant l’objet de notre enquête :



Graphique 118: IE des quatre items par sexe

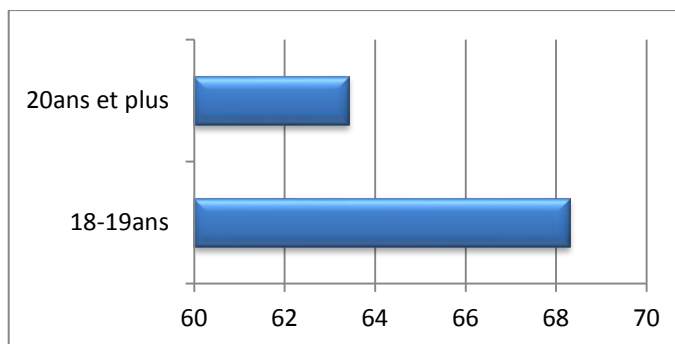
L’histogramme nous permet d’observer que chacun des deux sexes réussit mieux deux items. L’item le mieux réussi par les filles est le seul adjectif féminin avec une différence qui se rapproche des 5 points. L’écart se rapportant à SOUTERRAINS, l’adjectif le mieux réussi par les garçons, atteint 10 points. Les autres écarts enregistrés sur les items réussis par l’un ou l’autre sexe ne dépassent pas la barre des 4 points. Du reste, ce même écart est enregistré sur les trois adjectifs pluriels (86 % contre 82 % pour les garçons).

b. Analyse des erreurs selon l'âge



Graphique 119: Répartition des erreurs par tranche d'âge

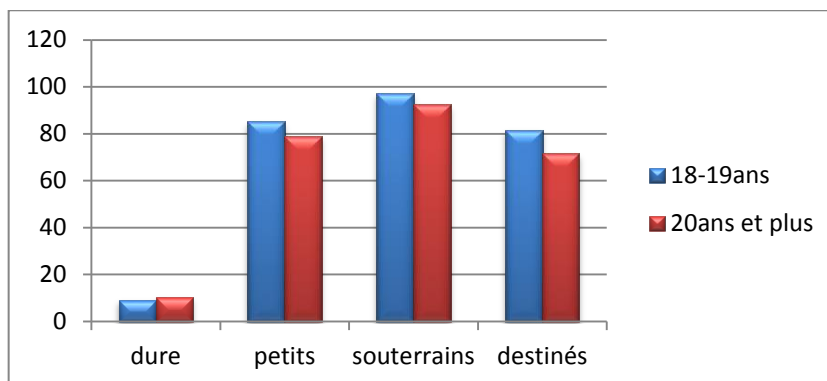
Les garçons qui réussissent l'accord des adjectifs qualificatifs ont tous 20 ans ou plus. Ceci dit, aucun étudiant scolarisé régulièrement ne réussit totalement ce type d'accord. Faut-il le réaffirmer explicitement, l'échec concerne tous les étudiants poursuivant une scolarisation normale. Nous remarquons que les erreurs relevées se répètent plus ou moins pareillement chez les deux tranches d'âge. Toutefois, le graphique nous permet d'observer que les étudiants commettant 3 erreurs sont plus nombreux parmi la population des moins âgés. En moyenne, les étudiants âgés de 18-19 ans commettent 2.73 erreurs. Les 20 ans et plus en commettent 2.54. La figure suivante réunit les IE totalisés par les deux tranches d'âge retenues :



Graphique 120: IE par tranches d'âge

Ainsi, les étudiants âgés de 20 ans ou plus réussissent mieux l'accord des adjectifs qualificatifs. Environ cinq points séparent les deux IE. Les étudiants supposés en retard prouvent encore une fois qu'ils sont relativement plus attentifs aux accords à l'intérieur des groupes nominaux. Ce constat a été relevé également au premier test où nous avons pu remarquer que les étudiants les plus âgés, généralement titulaires d'un autre diplôme ou poursuivant en parallèle une autre formation, réussissaient mieux quelques accords. Revenons

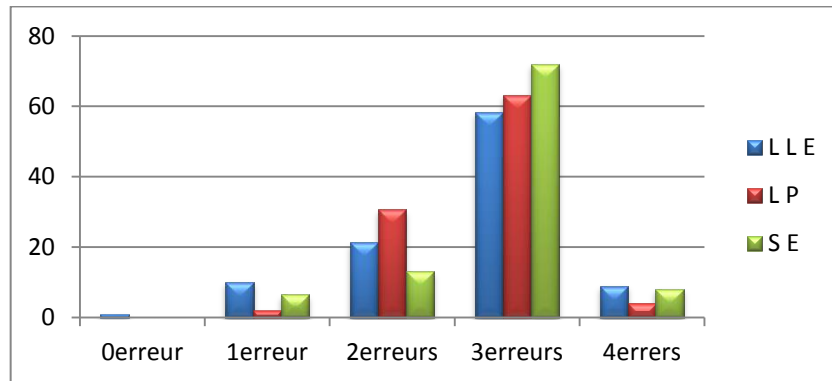
à la population faisant l'objet de notre enquête. Les performances totalisées sur chaque item sont les suivantes :



Graphique 121: IE par tranche d'âge

Hormis le seul adjectif féminin, les trois autres items, des adjectifs pluriels, sont réussis par les étudiants accusant un retard d'au moins une année. 7 points séparent les deux IE enregistrés sur les trois adjectifs pluriels (88 % et 81 %). Les écarts, au profit de ces derniers atteignent même les dix points. L'item concerné par cet écart est DESTINÉS. Comparativement à la moyenne (78%), les 20 ans et plus enregistrent une performance en recul de 7 points (71%) alors que les moins jeunes la dépassent de 3 points (81%). De même, PETITS enregistre un indice (79%) en recul de 4 points par rapport à la moyenne (83%). Les moins jeunes la dépassent toujours de deux points (85%). L'item posant le plus de difficultés aux étudiants de première année, enregistre un écart de quatre points. Cet item franchit toujours la barre des 90 %. Les sujets âgés de 20 ans ou plus enregistrent un indice (92%) en recul de trois points par rapport à la moyenne (95%) de la population globale alors que les moins jeunes la dépassent de deux points (97%). Le seul adjectif féminin, l'adjectif le mieux réussi par les moins jeunes enregistre un écart d'un point seulement. Relativement à la moyenne (9%), les moins jeunes l'égalent alors que le reste des étudiants la dépassent d'un point seulement.

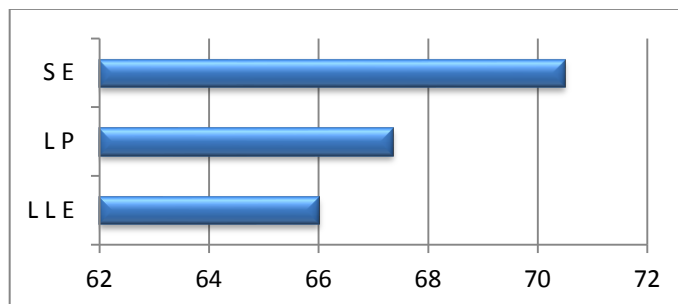
c. Analyse des erreurs selon la filière au Secondaire



Graphique 122: Répartition des erreurs par spécialité

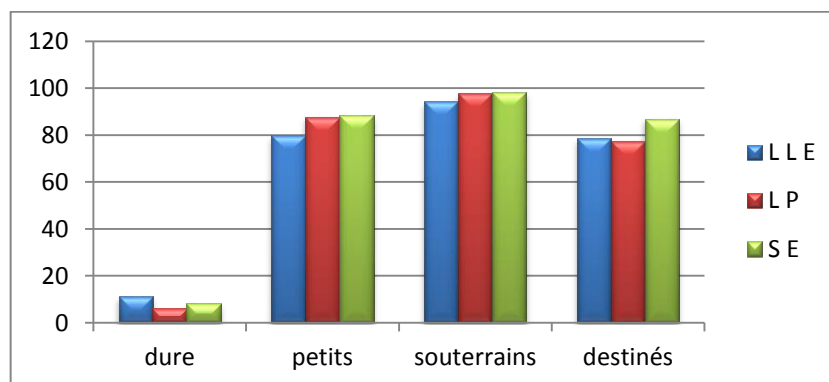
Les deux tiers des étudiants qui réussissent les quatre adjectifs qualificatifs sont "Mathélèmes". Spécialité non retenue pour manque de représentativité. La spécialité retenue comptant des étudiants en réussite totale est *Lettres et Langues Étrangères* avec seulement 1% de sujets. En outre, l'échec le plus visible (3 erreurs) est très élevé parmi les sujets issus des trois spécialités avec des taux de fréquence passant de 58 % à 72 % de sujets pour chaque spécialité. Les *scientifiques* en sont les plus touchés. Commettre deux erreurs concerne au premier plan les étudiants des LP avec un taux de fréquence dépassant les 30 %. Suivi des LLE avec 21 %. Les scientifiques comptent 13% de sujets. De plus, l'échec total touche beaucoup plus les sujets issus des LLE et SE avec des taux de fréquence pouvant atteindre les 9 % pour chaque spécialité. Les LP en comptent 4 % de sujets en échec total. Par contre, le *petit échec* concerne en premier les étudiants des LLE (avec 10 % de sujets), suivis des *scientifiques* (avec plus de 6 % de sujets) et les étudiants des LP (2 % de sujets).

En conséquence, les étudiants des LLE commettent en moyenne 2.64 erreurs. De ce fait, ils sont considérés comme les étudiants qui réussissent le mieux l'accord de l'adjectif qualificatif. Un léger écart est relevé avec la moyenne totalisée par les étudiants des LP (2.69). Les scientifiques sont les étudiants les plus concernés par l'échec. Ils commettent en moyenne 2.82 erreurs. La figure suivante réunit les trois IE de chacune des spécialités retenues :



Graphique 123: Sujets en échec par spécialité

Les étudiants les plus concernés par l'échec sont toujours les scientifiques. Le graphique nous permet également d'observer que les étudiants des Lettres et philos accordent relativement moins bien les adjectifs que les étudiants des Langues Étrangères. L'écart dépasse de peu un point mais peut dépasser les quatre points en comparaison avec l'IE totalisé par les *scientifiques*. Il est à noter qu'aucun IE n'est en recul par rapport à la moyenne globale enregistrée par la population de 2011-2012, se rapprochant de la barre des 67%. Les performances des étudiants des *LLE* et des étudiants des *LP* sont égales à ladite moyenne alors que celle des scientifiques la dépassent de presque quatre points. Les performances des étudiants sur les quatre items se répartissent comme suit :

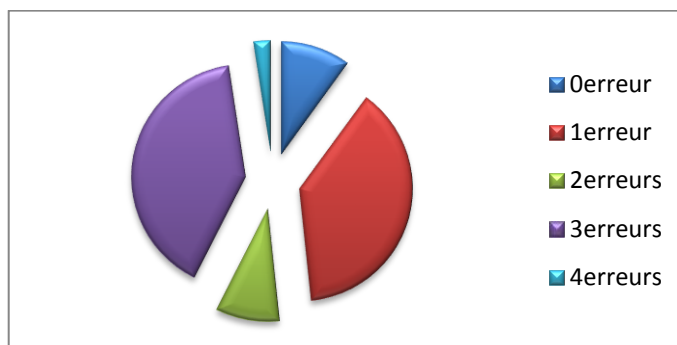


Graphique 124: IE par spécialité

Les IE des scientifiques sont, dans la majorité des cas, les plus élevés. D'ailleurs, les adjectifs pluriels enregistrent l'échec le plus élevé parmi les scientifiques (91 %), suivis des étudiants des Lettres et philosophie (88 %) et des étudiants des Langues Étrangères (84 %). Ainsi, les étudiants des LP, réussissant bien l'accord du nom, cèdent leur place, cette fois-ci, aux étudiants des langues étrangères démontrant qu'ils maîtrisent plus ou moins mieux que les deux autres spécialités l'accord des adjectifs qualificatifs. Leur meilleure performance est enregistrée sur PETITS où l'IE (80 %) est en recul de 8 points par rapport aux IE des autres spécialités (88%) et de 3 points par rapport à la moyenne (83%). Les étudiants des LLE échouent le moins aussi sur SOUTERRAINS avec un indice (94%) en recul des autres de 4 points et de la moyenne de presque deux points (96%). En revanche, les étudiants des LP sont les étudiants qui échouent le moins sur le participe passé avec un IE (77%) en recul d'un point par rapport aux LLE (et aussi par rapport à la moyenne globale, 78%) et de 10 points par rapport aux *scientifiques* (87%). Le même constat est relevé sur le seul adjectif féminin. Ce sont les étudiants des LP qui échouent le moins là-dessus avec un IE (6%) en recul d'environ 3 points par rapport à la moyenne globale ainsi que par rapport à l'IE totalisé par les scientifiques (9%). 5 points d'écart séparent leur indice de celui des étudiants *des langues étrangères* (11 %).

2.2 Adjectifs possessifs

Un étudiant sur dix accorde correctement l'adjectif possessif LEUR/S. Le reste des étudiants représentant 90 % de la population globale, commettent 390 erreurs sur les quatre items. Ceci dit, en moyenne, les étudiants de première année commettent 1.87 erreur. Une moyenne qui se rapproche sensiblement de la moyenne enregistrée lors la préenquête, estimée ainsi à 1.79. Les erreurs recensées se répartissent comme suit :



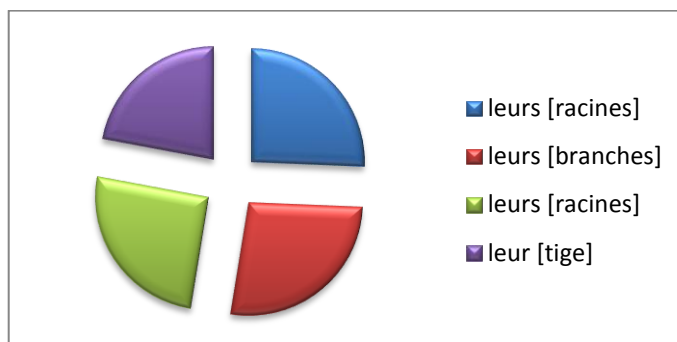
Graphique 125: Répartition des 390 erreurs

Le graphique fait remarquer que, dans l'ensemble, les étudiants commettent une ou trois erreurs. Ce constat a été relevé également dans la préenquête et s'explique par le fait que l'étudiant opte dès le début, dès l'apparition du premier item, pour un raisonnement, nous dirons même une "décision", celle de mettre les quatre items ou bien au pluriel ou bien au singulier. Une stratégie qui s'avère être relativement efficace uniquement dans le contexte de notre dictée.

Dans le premier cas, l'étudiant commet une seule erreur (38 %), la forme plurielle étant présente trois fois. Dans le second cas, l'étudiant en commet trois car la dictée compte une seule forme au singulier (40 %). Ainsi, ces taux rapprochés prouvent que les étudiants dans leur ensemble (78 %) ne procèdent pas à l'actualisation de leur(s) raisonnement (s), ayant pour cause l'absence du doute orthographique mais aussi et surtout des procédures morphosémantiques / morphosyntaxiques.

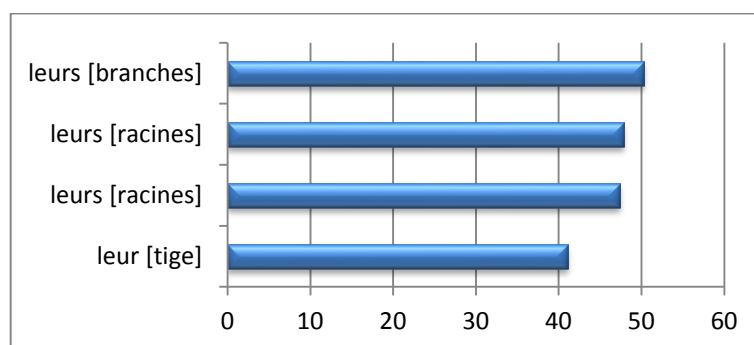
Par ailleurs, plus de 2 % des étudiants de 1^{ère} année ne réussissent aucun item. Ces quatre erreurs reflétant un inversement des accords indiquent que, contrairement aux apparences, les sujets en question raisonnent mieux sur les graphies, en essayant tant bien que mal d'aller au bout d'un raisonnement hélas fautif. Nous sommes donc en face d'un dérèglement de raisonnement et non d'une absence de raisonnement, comme c'est le cas pour la majorité. L'actualisation du raisonnement (même fautif) est, par ailleurs, manifeste.

Afin de mieux appréhender cet échec, nous mettons en corrélation les 390 erreurs avec les quatre items représentant l'adjectif possessif LEUR/S.



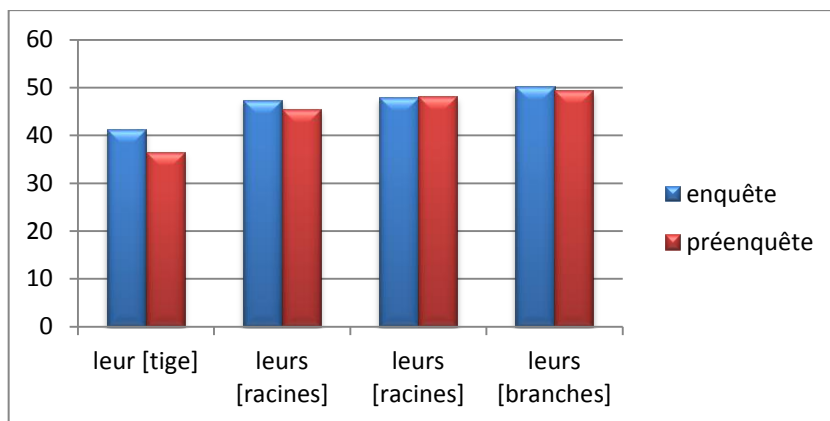
Graphique 126: Répartition des 390 erreurs sur les 4 items

La figure fait remarquer la distribution quasi égale des erreurs. Ainsi, 78 % des erreurs concernent l'échec sur les trois items représentant la forme plurielle de l'adjectif possessif LEURS. Chaque item s'octroie de 25 à 27 % des erreurs relevées. L'adjectif singulier cumule le moins d'erreurs avec 22 % des erreurs constatées. Les IE interprètent mieux le comportement des étudiants vis-à-vis ces quatre items :



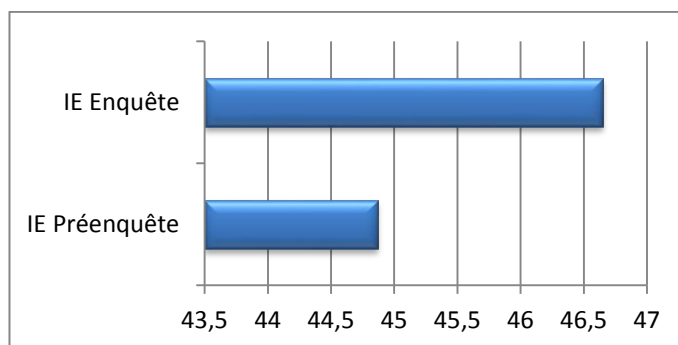
Graphique 127: Classement par ordre décroissant des IE de l'adjectif possessif

En effet, dans cette série de quatre items, représentant l'accord de l'adjectif possessif LEUR(S), la forme au singulier semble plus ou moins mieux réussie que les trois items au pluriel. Réunis, ces derniers enregistrent un IE de 48 %, en avance de 7 points par rapport à l'IE enregistré sur le seul item au singulier. Par ailleurs, En comparant ces performances à celles de l'année passée, nous remarquons que les différents IE se rapprochent considérablement.



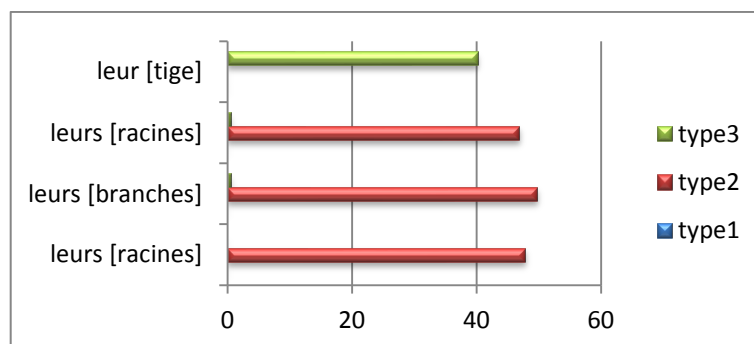
Graphique 128: IE des deux populations

La seule différence à nos yeux significative concerne l'adjectif possessif au singulier. Au test précédent, l'IE est en recul de 5 points par rapport à l'indice des étudiants de la promotion 2011-2012. Les IE globaux reflètent mieux ce constat, l'écart n'atteint pas les deux points.



Graphique 129: IE des deux populations

L'examen des différents types d'erreurs constatées nous aidera à cerner davantage l'échec sur l'accord de l'adjectif possessif LEUR/S. observons le graphique suivant :



Graphique 130: Répartition des erreurs par type (LEUR/S)

Le graphique nous permet d'appréhender facilement l'échec des étudiants de première année. Ainsi, l'omission fautive caractérise les trois items représentant la forme du pluriel.

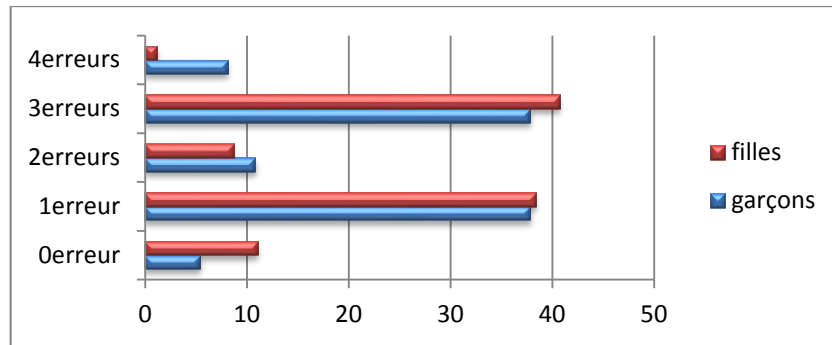
L'ajout fautif du S caractérise le seul item représentant la forme du singulier¹. Ces étudiants font de *LEUR* un mot variable, ce qui n'est pas tout à fait injuste. Pour ces derniers, TIGE est dans la majorité des cas au pluriel. L'erreur d'ordre sémantique est avancée pour expliquer l'attitude de nos sujets. Combien de tige possède un arbre ? Les étudiants savent-ils que ce mot est synonyme de tronc ? Ainsi, la procédure morphosémantique semble être absente ou du moins, elle n'a pas été activée au moment de la transcription de la dictée. Ladite procédure est plus que nécessaire pour réussir ce type d'accord.

Outre cela, d'autres raisons peuvent être avancées. En effet, le trait commun qui caractérise ces items réside dans le fait qu'ils se prononcent de la même façon, c'est-à-dire qu'ils appartiennent à la catégorie des mots homophones, fort présents en français. Ce qui explique en grande partie le fait que ces mots soient facilement rapprochés les uns des autres. Les différentes variations produites en remplacement des formes normées en constituent la preuve. LEUR au lieu de LEURS ou au contraire LEURS au lieu de LEUR. Ceci dit, les *fautes* recensées sont dues à la concurrence d'autres entités partageant la même prononciation. À ceci s'ajoute la difficulté de catégoriser ces différents mots. Les uns assimilent *LEURS* à un pronom personnel, de surcroît invariable, les autres à un adjectif possessif, nécessairement variable. Ces deux attitudes reflètent la cristallisation d'une conception *erronée* du mot LEUR/S, ou du moins ayant pour cause probable la non reconnaissance de la catégorie grammaticale du mot et son aspect (in) variable. L'absence de raisonnements clairs et normés a compliqué ainsi la tâche aux apprenants. Il est donc très utile sinon incontournable de prévoir des enseignements visant le traitement spécifique des différentes parties du discours.

a. Analyse des erreurs selon le sexe

Le graphique ci-dessous fait remarquer que les étudiants qui réussissent les quatre items sont plus fréquents parmi les filles. Elles sont 11 % contre 5 % seulement de garçons.

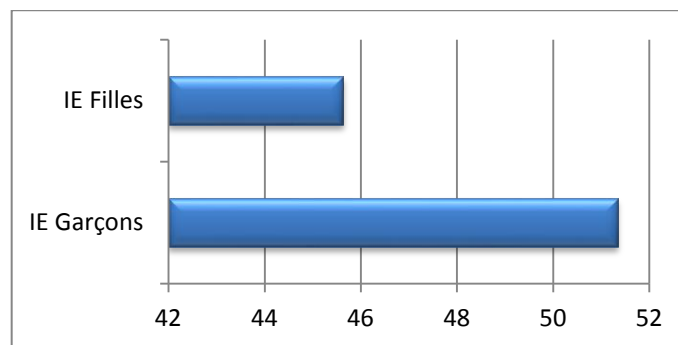
¹ Notons cependant que dans certains cas leur/s est substitué par L'HEURE / L'EURE*



Graphique 131: Répartition des erreurs par sexe

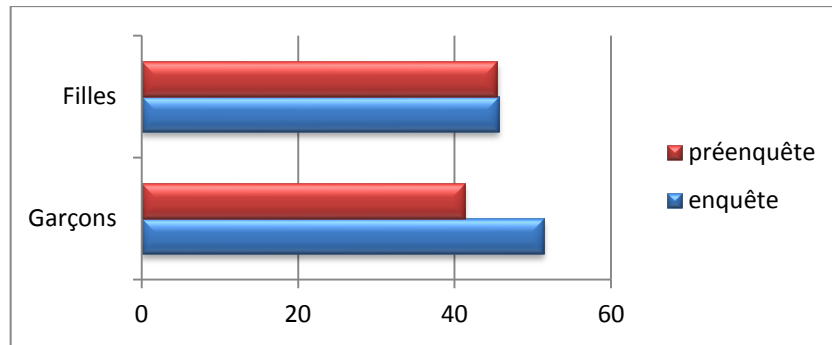
Ces performances nous donnent une première impression sur la fréquence de l'échec. Ce dernier est plus élevé parmi les sujets de sexe masculin ; 95 % contre 89 % de filles. Par ailleurs, nous constatons à nouveau que les étudiants ont tendance à commettre une ou trois erreurs. La stratégie d'opter pour une seule forme dès le départ concerne ainsi les deux sexes avec des taux de fréquence légèrement plus élevés parmi les filles. Les sujets en mi-échec mi-réussite sont relativement moins nombreux parmi les filles (9 %) que parmi les garçons (11 %). En outre, les sujets en échec total sont plus fréquents parmi les étudiants de sexe masculin. Ils représentent 8 % de la gent masculine. Les filles en comptent 1% de sujets en échec total.

Qui réussit mieux, au bout du compte, l'accord de l'adjectif possessif, les filles ou les garçons ? En effet, ces derniers commettent en moyenne 2.05 erreurs. Les filles obtiennent une moyenne inférieure à celle-ci, évaluée à 1.83. Les IE reflètent davantage cet écart. Observons la figure suivante :



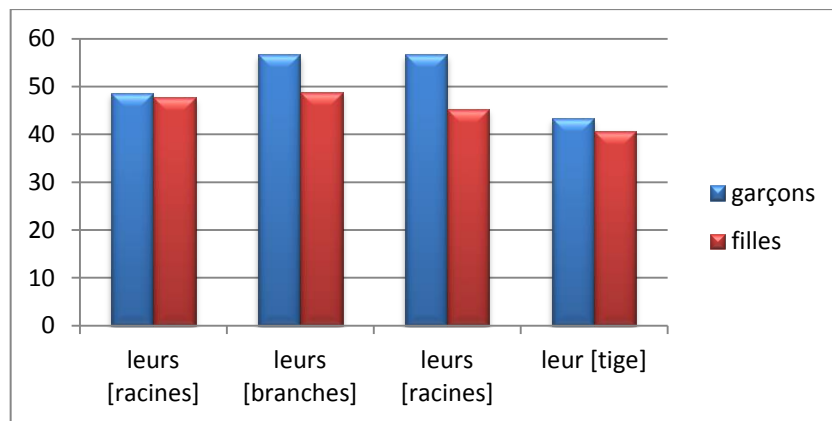
Graphique 132: IE par sexe

Les filles réussissent ainsi mieux l'accord de l'adjectif possessif LEUR/S. Leur IE, estimé à 45 %, est en recul de 6 points par rapport à l'IE totalisé par les garçons et d'un seul point par rapport à la moyenne enregistrée par la population globale. L'IE des garçons dépasse la moyenne de presque 5 points. La figure suivante fait le point comparatif avec les performances enregistrées lors de la préenquête.



Graphique 133: IE des deux populations

Le graphique nous permet d'observer la *stabilité* des IE enregistrés par les filles. Ces dernières obtiennent le même IE estimé à 45 %. Par contre, les garçons qui réussissaient mieux l'accord de l'adjectif possessif dans la préenquête, enregistrent un IE dépassant la barre des 51%. Ce score est en avance de 10 points en comparaison avec l'IE totalisé dans la préenquête, estimé à 41 %. Les performances de la population de notre enquête sont les suivantes :

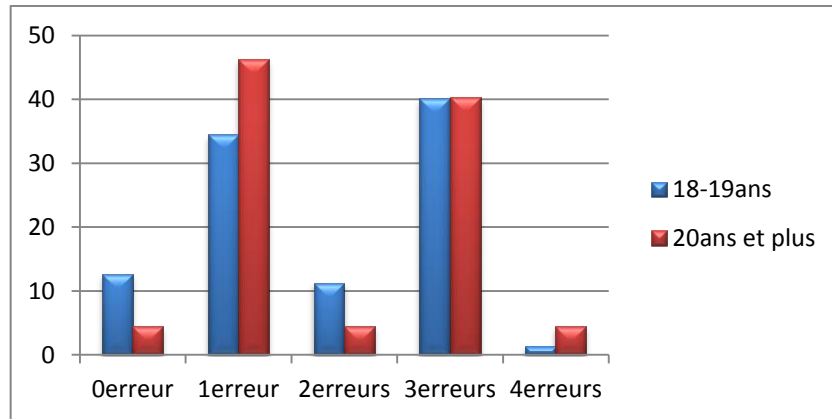


Graphique 134: IE des quatre items par sexe

L'échec des garçons est dans les quatre cas de figure plus élevé que celui des filles. La différence la plus significative est en rapport avec deux items représentant LEURS, la forme au pluriel (11 et 7 points d'écart). L'item précédant BRANCHES obtient un indice dépassant la moyenne (50 %) de 7 points parmi les garçons (57 %). Chez les filles, l'IE enregistré (49 %) est en recul d'un point par rapport à la moyenne. Chez les filles, l'item qui précède RACINES enregistre un indice (45 %) en recul de trois points par rapport à la moyenne (48%) et de 11 points par rapport au score des garçons. En revanche, les garçons enregistrent un IE dépassant la moyenne de 9 points (57%). L'autre item précédant RACINES obtient des indices sensiblement proches entre filles et garçons (respectivement 47 et 48 %) mais également de la moyenne (47 %). Dans l'ensemble, les trois items de l'adjectif possessif au pluriel enregistrent un IE de 54 % chez les garçons, devançant celui des filles de 7 points, un écart des plus significatifs. Cet indice de 54 % s'écarte de la moyenne de 8 points alors que l'indice des filles

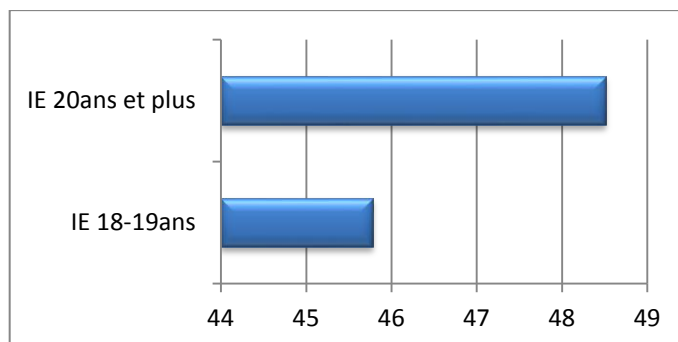
estimé à 47 % ne dépasse la moyenne que d'un seul point (46%). L'item au singulier enregistre un écart de 3 points. L'IE totalisé par les garçons estimé à 43% dépasse la moyenne (41%) de deux points et égale celui des filles.

b. Analyse des erreurs selon l'âge



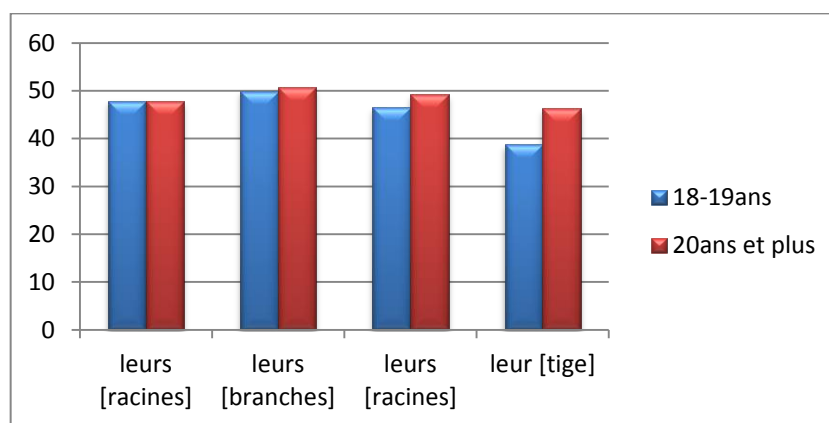
Graphique 135: Répartition des erreurs par tranche d'âge

Nous observons que les étudiants en réussite totale sont plus fréquents parmi les étudiants âgés de 18-19 ans avec environ 13 % de sujets. Les étudiants âgés de 20 ans et plus n'en comptent que 4 % seulement. Par ailleurs, la majorité des étudiants n'échappent pas à la tendance caractérisant l'accord de l'adjectif possessif en commettant dans la plupart des cas une ou trois erreurs. Ainsi, la seule erreur commise suite au raisonnement peu pertinent avancé précédemment est plus fréquente parmi les étudiants âgés de 20 ans ou plus avec un taux de fréquence dépassant les 46 %. Les étudiants âgés de 18-19 ans en comptent 34 % de sujets. Au demeurant, les sujets en échec sur 3 items totalisent le même taux de fréquence parmi les deux tranches d'âge. Chaque population compte, en effet, 40 % de sujets optant pour cet autre raisonnement peu pertinent. En outre, être en échec sur la moitié des items concerne beaucoup plus les étudiants de 18-19 ans avec un taux de fréquence dépassant les 11 %. L'autre tranche d'âge ne compte que 4 % de sujets. L'échec total concerne 4 % des étudiants âgés de 20 ans ou plus alors qu'il ne concerne que 1 % seulement des étudiants moins âgés. De ce fait, les *moins jeunes* commettent en moyenne 1.83 erreur alors que les *plus âgés* en commettent 1.94 erreur. La figure suivante nous présente les IE totalisés par chaque tranche d'âge :



Graphique 136: IE par tranche d'âge

Les étudiants poursuivant *une scolarisation normale* réussissent relativement mieux l'accord de l'adjectif possessif. Les 18-19 ans enregistrent un IE en recul de 3 points par rapport à l'indice des étudiants âgés de 20 ans et plus. Les différentes performances sont réunies dans le graphique suivant :

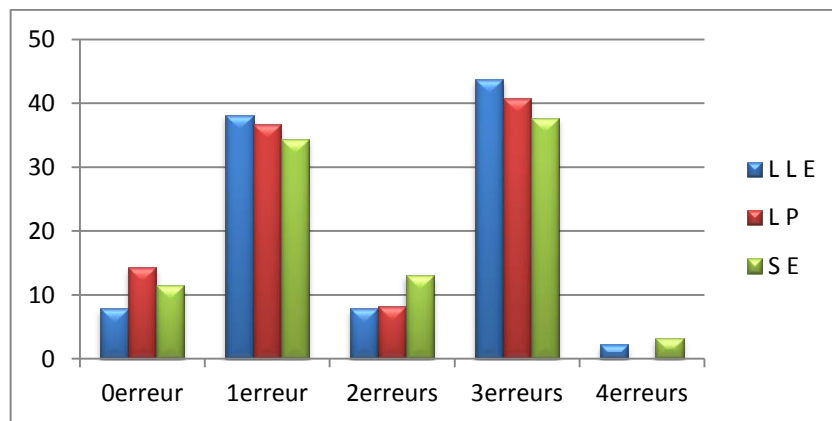


Graphique 137: IE par tranche d'âge

Vues sous l'angle de l'âge, les performances des étudiants de première année se rapprochent considérablement. Cependant, un seul item enregistre des IE en net écart. Il s'agit du seul item au singulier où la différence dépasse les 7 points au profit des moins jeunes. Leur IE, estimé à 39 %, est en recul de deux points par rapport à la moyenne (41 %). Celui des plus âgés (46 %) dépasse la moyenne de 5 points. Au demeurant, la bonne performance des moins jeunes est ainsi due, en grande partie, à la performance enregistrée sur l'item représentant la seule forme au singulier. En excluant cet item du calcul, nous obtenons des IE avec un écart d'un seul point seulement. Ainsi, un des items précédant RACINES enregistre des IE similaires parmi les deux tranches d'âge égalant ainsi la moyenne globale évaluée à 47 %. De même, l'item précédant BRANCHES enregistrent des IE identiques (50 %) égalant ainsi la moyenne. L'autre item précédant RACINES enregistre 3 points d'écart au profit des moins âgés. Ces derniers enregistrent un IE en recul d'un point par rapport à la moyenne (46 %) alors que les plus âgés dépassent la moyenne de trois points.

Cela voudrait-il dire que les moins jeunes sont parvenus à catégoriser LEUR/S comme adjectif ? Distinguent-ils catégories variables et invariables ? Nous dirons que l'attitude des apprenants est en grande partie homogène. Leurs raisonnements le sont aussi. Quand on décide de charger le premier item d'un S, les trois autres s'en suivent. Au contraire, si le premier item est au singulier, les autres le seront aussi. De plus, l'écart de 3 points enregistrés sur les IE confirme que les pratiques des apprenants sont homogènes.

c. Analyse des erreurs selon la filière au Secondaire



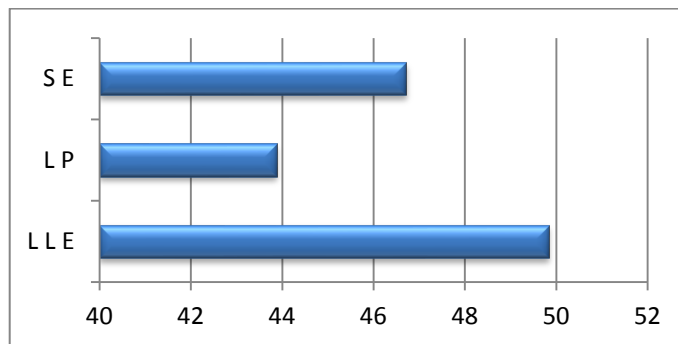
Graphique 138: Répartition des erreurs par spécialité

Le graphique ci-dessus permet d'observer encore une fois la concentration des erreurs sur un ou trois items à la fois. Ce sont finalement les étudiants des LLE qui comptent le nombre le plus important de sujets commettant une ou trois erreurs. Dans le premier cas, ils comptent 38% de sujets, dans le second 44 %. Par ailleurs, être en échec sur la moitié des items concerne d'une manière plus importante les *scientifiques* que les étudiants des autres spécialités avec 13% de sujets. Nous pouvons observer également qu'aucun étudiant des LP n'est en échec total, ce qui conforte leurs bonnes performances enregistrées précédemment. Ceci dit, les étudiants des *langues* semblent les plus concernés par l'échec. Ils commettent, en moyenne, 1.94 erreur. Les *scientifiques* en commettent 1.87. Les étudiants de *philos* sont les étudiants les moins concernés par l'échec avec une moyenne évaluée à 1.76. Ces derniers en comptent aussi le plus d'étudiants en réussite totale. Observons la figure suivante :



Graphique 139: Sujets en réussite totale par spécialité

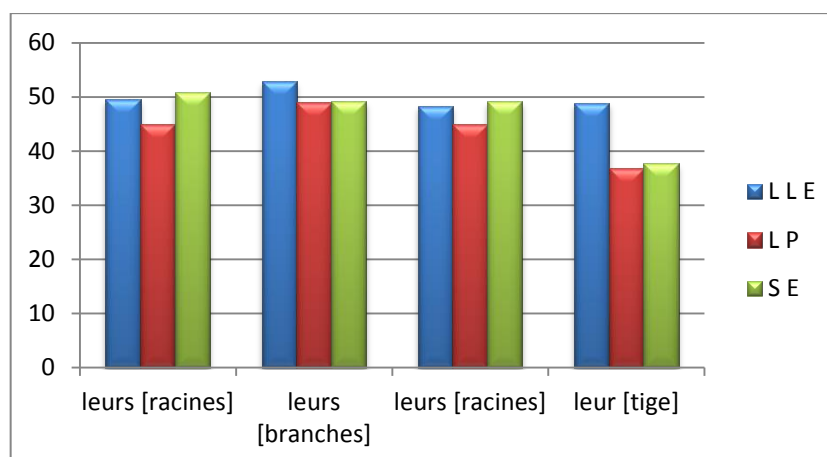
Comme nous venons de le souligner, les étudiants qui réussissent les quatre items sont en grande partie issus de la filière des *LP*. Ils en comptent 14 %, ce qui équivaut à 42 % de l'ensemble des étudiants en réussite totale. Les *scientifiques* comptent 11 % de sujets c'est-à-dire 34 % de l'ensemble des étudiants en réussite totale. Le maillon faible de l'accord de l'adjectif possessif demeure les étudiants des *Lettres et Langues Étrangères* avec 8 % seulement de sujets qui réussissent tout. Ce qui leur permet d'occuper 23 % de l'ensemble des étudiants en réussite. Les IE de chaque filière sont regroupés dans la figure suivante :



Graphique 140: IE par spécialité

Contrairement aux performances de l'accord de l'adjectif qualificatif, la situation se renverse totalement. Après avoir été moins concernés par l'échec sur l'accord de l'adjectif qualificatif, les étudiants des *LLE* se trouvent être les étudiants les plus concernés par l'échec sur l'accord de LEUR/S avec un indice avoisinant les 50 % et dépassant de 4 points la moyenne globale. Les *scientifiques* totalisent un IE égal à la moyenne. Ils améliorent ainsi leurs performances, jusqu'ici les plus mauvaises. Les étudiants des *LP* enregistrent l'IE le moins élevé avec deux points de recul par rapport à la moyenne (44 %).

Afin de mieux appréhender l'échec relevé, nous présentons ci-dessous le détail des performances observées sur les quatre items :

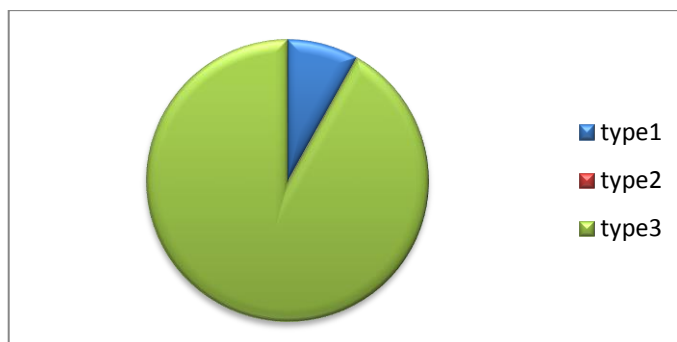


Graphique 141: IE des quatre items par spécialité

Le graphique fait savoir que dans les quatre cas de figure, les étudiants de *philos* enregistrent des IE inférieurs aux autres. La mauvaise performance des étudiants des *LLE* est due, en grande partie, au seul item représentant l'adjectif possessif au singulier. Nous avons relevé un écart de 11 points en comparaison avec les performances des deux autres spécialités. Cet IE de 49 % dépasse la moyenne (41 %) de 8 points. Celui des scientifiques (38%) est en recul de 3 points alors que celui des *LP* (37 %) recule de 4 points par rapport à la moyenne globale. L'autre différence significative concerne l'adjectif pluriel précédant *RACINES*. L'IE obtenu (53%) dépasse d'environ 4 points les deux autres indices (49 %) et de 6 points la moyenne (47%). Notons aussi que même les autres IE dépassent la moyenne de deux points. Par ailleurs, les étudiants les moins concernés par l'échec sur l'autre item précédant *RACINES* sont les étudiants des *LP* enregistrant un IE (45 %) en recul de trois points par rapport à la moyenne (48 %). Les étudiants des deux autres spécialités enregistrent des IE (49 %) dépassant la moyenne d'un point seulement. Enfin, l'item précédant *BRANCHES* obtient un IE avoisinant la barre des 53 % dépassant ainsi la moyenne (50 %) de trois points. Les deux autres spécialités enregistrent des IE très proches (49 %) en recul d'un point par rapport à la moyenne.

2.3 Adjectif indéfini

TOUS, l'adjectif indéfini enregistre un IE dépassant la barre des 64 %. En d'autres termes, ils sont 135 étudiants qui échouent sur l'item en question. Nous rappelons que cet indice dépasse de 6 points l'indice enregistré l'année passée (58 %). L'examen des différents types d'erreurs nous permettra d'approfondir davantage notre analyse.

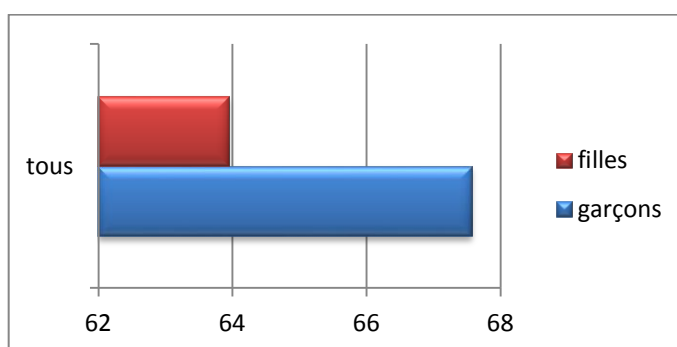


Graphique 142: Répartition des erreurs par type (TOUS)

En effet, 59 % des étudiants de première année (92 % des sujets en échec) commettent des erreurs de type3 ; confondant ainsi la finale normée S avec une autre finale, en l'occurrence T. Cette erreur, commise par *tous* les apprenants du FLE, peut même concerner les scripteurs les plus habiles. Erreur d'inattention dirions-nous. Nous avançons ici l'hypothèse selon laquelle les étudiants butent sur cet item parce qu'il est concurrencé par une autre forme se prononçant de la même manière.

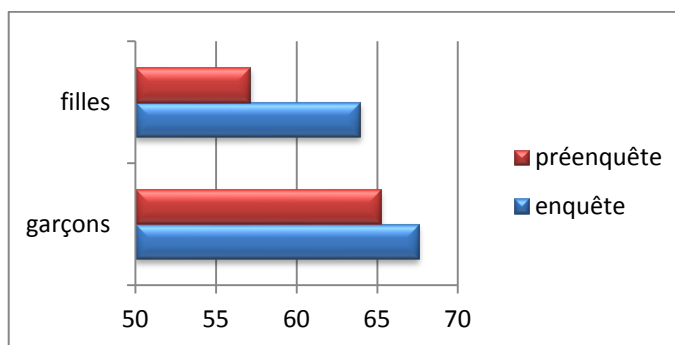
L'absence ou le manque de pertinence de leurs raisonnements morphosémantique / morphosyntaxique expliquent aussi cet IE très élevé. Le graphique permet aussi d'observer que 5 % de la population globale commettent l'erreur de type 1 ; adjonction de marque. La variation en question est la forme *hypercorrigée TOUTS*. Cette variation représente 8 % des erreurs relevées. Il est à noter que la même erreur a été observée l'année passée avec un taux plus important que celui enregistré présentement. *TOUTS* représentait alors 13 % de l'ensemble des erreurs relevées. Ainsi, écrire *TOUTS* relève beaucoup plus de l'activation d'un raisonnement non pertinent que de l'homophonie. Ladite variation reflète que l'étudiant a raisonné sur la graphie, déduit que l'item est pluriel mais n'a pas pu l'accorder correctement.

a. Analyse des erreurs selon le sexe



Graphique 143: IE par sexe

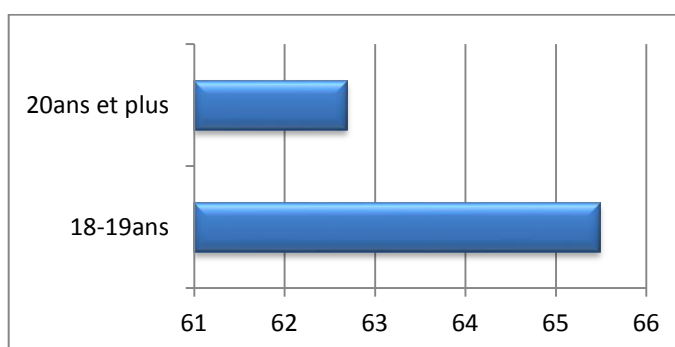
Les filles prouvent, encore une fois, qu'elles maîtrisent mieux que les garçons les accords. En effet, l'IE totalisé par les filles, égal à la moyenne enregistrée (64 %), est en recul de 3 points par rapport à l'indice totalisé par les garçons. Leur IE se rapproche considérablement de la barre des 68 %. Le graphique suivant fait le point comparatif avec les performances de la promotion précédente:



Graphique 144: IE des deux promotions

Les deux sexes, et d'un degré plus important les filles sont à l'origine de l'ascension de l'IE enregistré cette année. Les filles de la promotion 2011-2012 obtiennent un IE en avance de 7 points par rapport à celui enregistré l'année passée (64 contre 57%). S'agissant du sexe masculin, l'IE totalisé présentement est en avance de 2 points (67 contre 65 %). Toutefois, nous remarquons que dans l'ensemble, les sujets de sexe masculin sont les plus concernés par l'échec.

b. Analyse des erreurs selon l'âge



Graphique 145: IE par tranche d'âge

Les étudiants poursuivant une scolarisation régulière enregistrent un IE dépassant de presque 3 points le second indice relatif aux étudiants âgés de 20 ans ou plus. Ce petit écart prouve que la majorité des étudiants n'arrivent toujours pas à catégoriser les différentes parties du discours. Leurs graphies relèvent parfois du pur hasard. Au bout du compte, l'âge n'est pas un facteur influençant positivement la bonne orthographe. L'examen des autres catégories confirmera cette hypothèse.

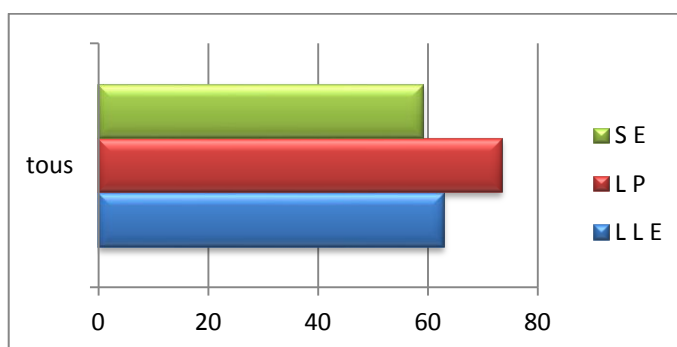
Ces performances confirment, par ailleurs, l'instabilité des compétences des étudiants de première année. Âgés ou moins âgés, poursuivant une scolarisation normale ou relativement en retard, possédant un (ancien) diplôme ou non, les étudiants nouvellement inscrits au département de français ont du mal à inscrire leurs performances dans la continuité. Nous n'avons relevé jusqu'ici aucune trace d'une réflexion raisonnée sur les graphies. Le comportement graphique déficient est le même chez l'ensemble des étudiants.

c. Analyse des erreurs selon la Filière au Secondaire



Graphique 146: Sujets en situation de réussite par filière au Secondaire

Le secteur démontre que les scientifiques sont les étudiants les plus fréquents dans cette catégorie de sujets en réussite totale. En effet, ils comptent 41 % de sujets, l'équivalent de 39% de l'ensemble des étudiants en réussite totale. Les étudiants des langues en comptent 37 % (ou encore 35 % de l'ensemble des étudiants en réussite). Les étudiants de philos (représentant le quart des étudiants en réussite) recensent 26 % de sujets. La figure suivante décrit l'échec relevé parmi les futurs enseignants :



Graphique 147: IE par spécialité

Pour la première fois, les scientifiques enregistrent un IE inférieur aux deux autres spécialités. L'indice de 59 % est aussi inférieur de cinq points par rapport à la moyenne enregistrée sur l'accord de l'adjectif indéfini. Autre bonne prestation des scientifiques. Les étudiants des LLE enregistrent quant à eux un indice inférieur à la moyenne d'un point. En

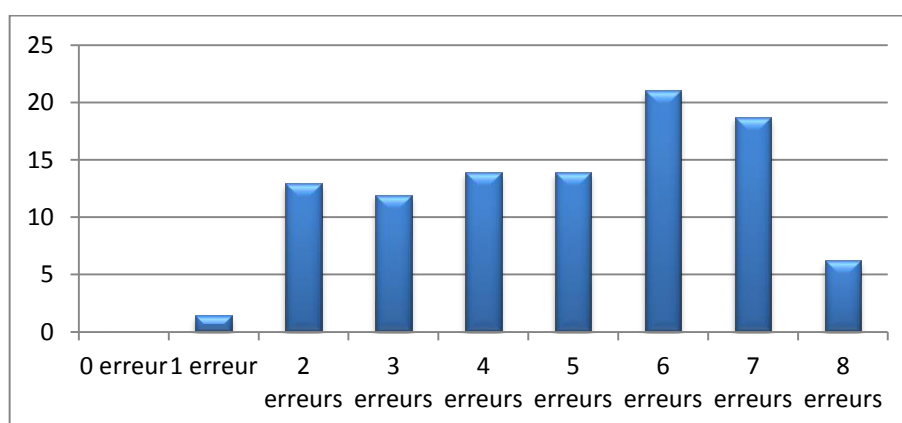
revanche, les étudiants de philos enregistrent l'indice le plus élevé avec 73 %. Un indice dépassant de 9 points la moyenne enregistrée. L'instabilité évoquée ci-dessus s'illustre et se précise davantage.

3. Verbes

Nous nous intéressons tout d'abord aux huit verbes conjugués.

3.1 Verbes conjugués

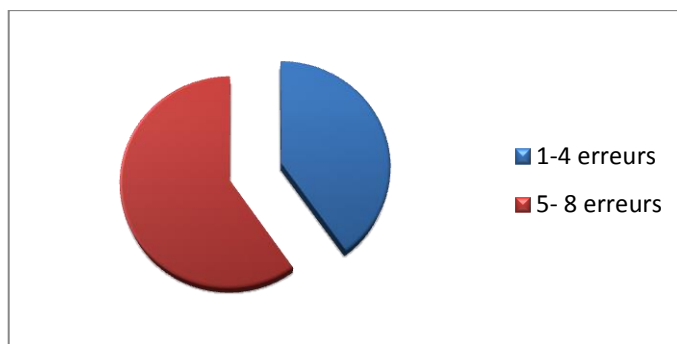
En moyenne, l'étudiant nouvellement inscrit au département de français commet 5 erreurs sur les huit items proposés. Cette moyenne se rapproche considérablement de celle relevée lors de la préenquête¹. En somme, les 209 étudiants que compte la promotion 2011-2012 commettent 1034 erreurs. Ces dernières se répartissent comme suit :



Graphique 148: Répartition des 1034 erreurs

Comme nous l'observons, aucun étudiant ne réussit les huit items. À l'inverse, les étudiants en échec total représentent 6 % de la population globale. Ils étaient estimés à 10% lors de la préenquête. En outre, les étudiants qui commettent une seule erreur représentent 1% uniquement de notre population globale. Cette erreur est toujours relevée sur le seul verbe composé que compte LES ARBRES. Ce verbe constitue d'ailleurs, à côté de SE REVET, les principales difficultés des 13 % de sujets commettant deux erreurs. Du reste, les étudiants les plus en vue sont ceux qui commettent six erreurs. Ils sont estimés à 21 %, suivis de ceux commettant 7 erreurs avec environ 19 % de la population globale. Ceci dit, commettre entre 5 et 8 erreurs caractérise la majorité des étudiants. La figure suivante nous permet de mieux représenter ce constat :

¹ En détaillant, l'étudiant de 2011-2012 commet 4.95 alors que celui de l'année précédente en commet 4.76.



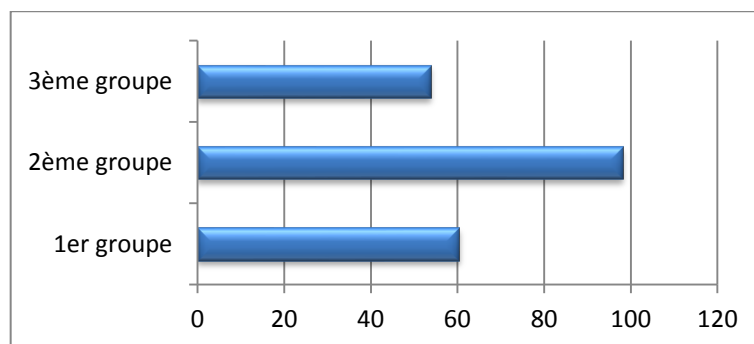
Graphique 149: Répartition des 1034 erreurs par lot

L'échec des étudiants de première année prend ainsi des proportions très inquiétantes. En effet, le graphique nous permet d'observer que les étudiants qui échouent sur la majorité des items représentent 60 % de notre population. Les 40 % qui restent réussissent tant bien que mal la moitié des items seulement. À ce stade des apprentissages, censé être davantage spécialisé, la majorité écrasante des étudiants doivent TOUT revoir en morphologie verbale. Le profil d'entrée à l'université avec un *niveau débutant*, évoqué lors de la discussion des résultats du test précédent, se confirme alors.

Afin de mieux cerner les difficultés des futurs enseignants, nous traitons dans la partie suivante les difficultés recensées sous plusieurs angles. À commencer par la classification traditionnelle des verbes par groupe.

- **Classement des performances par groupe verbal :**

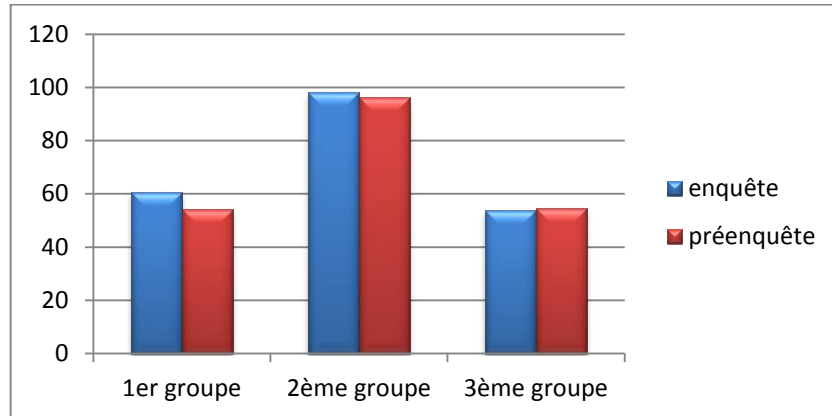
La figure suivante réunit les IE de chacun des trois groupes :



Graphique 150: IE par groupe verbal

Le graphique nous permet de remarquer que les verbes du 2^{ème} groupe obtiennent l'IE le plus élevé, touchant ainsi presque toute la promotion. Curieusement, les verbes du 3^{ème} groupe, réputés pour être des verbes *irréguliers* et donc posant des difficultés parfois aux scripteurs les plus expérimentés, sont les verbes les mieux réussis par notre population. Avec un IE certes élevé (54 %), ces verbes sont les verbes les mieux réussis par notre population. Au demeurant, les verbes les plus connus de tous, les plus faciles à manipuler, en l'occurrence les

verbes du premier groupe obtiennent un IE dépassant la barre des 60 % et prouvent, à qui veut l'entendre, que contrairement aux apparences, aux idées reçues par bon nombre d'apprenants et même de formateurs, que dans des circonstances bien déterminés, selon un ordre d'apparition particulier, les verbes *les plus abordables* de la langue française peuvent être moins réussis que d'autres, réputés pour être plus difficiles et plus compliqués. Confrontons ces chiffres avec ceux de la préenquête.



Graphique 151: IE des deux populations

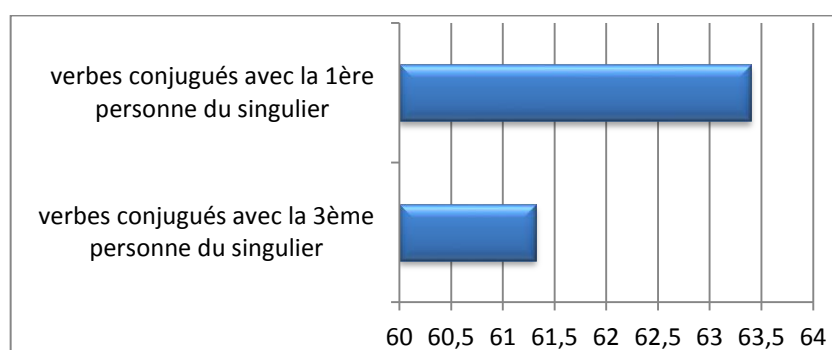
En général, les résultats se rapprochent. D'une promotion à une autre, les étudiants nouvellement inscrits au département de français confirment qu'ils ont le même profil d'entrée. Une seule différence est à constater, les étudiants de la promotion de 2010-2011 maîtrisent *relativement* mieux les accords des verbes du premier groupe, leur IE est en recul de 6 points. Par ailleurs, tous les étudiants de première année éprouvent pareillement des difficultés aussi bien sur les verbes du 1^{er} groupe que ceux du 3^{ème} groupe. L'IE du 2^{ème} groupe étant le plus élevé parmi les deux promotions avec un échec en avance de 2 points parmi les étudiants faisant l'objet de notre enquête. Ceci dit, les faits sont là, ce rapprochement des chiffres reflète clairement les lacunes des futurs enseignants, et prouve encore une fois, que la morphologie verbale demeure toujours, après plus de dix ans d'enseignement / apprentissage du français, une compétence très complexe et peu maîtrisée par l'apprenant algérien.

Réaffirmons-le, le niveau de la majorité des étudiants peut être classé en niveau débutant. Toutes ces années d'apprentissage du FLE n'ont pas été suffisantes pour installer de façon acceptable la compétence d'accorder correctement le verbe. Nous nous interrogeons ainsi sur la pertinence des apprentissages dispensés au Secondaire notamment en matière de morphologie verbale. Le profil de sortie du Secondaire décrit par les documents officiels n'est pas atteint. Pis encore, nous confirmons même que le tiers des objectifs assignés ne sont malheureusement pas atteints. L'approche à travers laquelle le verbe a été abordé au

Secondaire (et depuis le primaire d'ailleurs) reste sujette à maintes reproches d'autant plus qu'elle persiste dans cette classification traditionnelle en trois groupes. Partant de là, une approche abordant les verbes selon la personne/temps serait en mesure de rendre cette compétence plus opératoire.

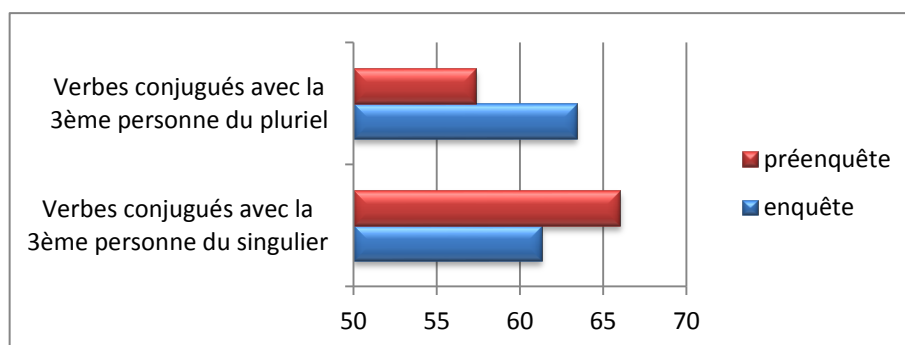
- **Classement des performances par Sujets donneurs de marques :**

Nous regroupons à présent les huit verbes sous l'angle du Sujet-donneur de marque. Ainsi, les huit verbes se répartissent en deux grands ensembles représentés par deux sujets donneurs de marques, à savoir la troisième personne du singulier et celle du pluriel. Deux Sujets très fréquents. La figure suivante réunit les deux IE en rapport avec ces sujets :



Graphique 152: IE par sujets donneurs de marques

Le graphique démontre que les deux IE se rapprochent considérablement. Ces indices dépassent la barre des 60 %. Ceci dit, il est très difficile pour l'étudiant de première année d'accorder correctement des verbes aussi bien avec des sujets singuliers qu'avec des sujets pluriels. Ce constat va dans le même sens que celui enregistré dans la préenquête. Le graphique suivant nous permet de lire ces performances à la lumière de celles enregistrées au premier test :



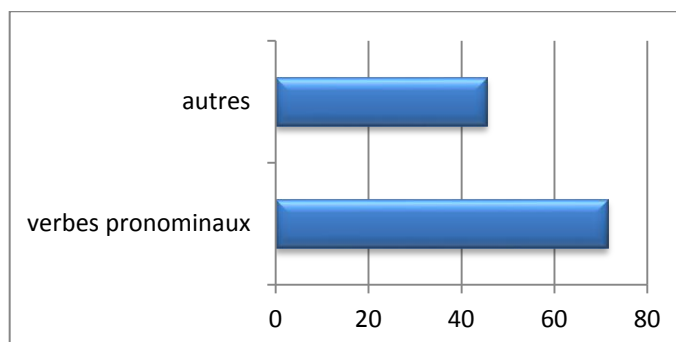
Graphique 153: IE des deux populations

La figure nous permet d'observer que les étudiants appartenant à la promotion de 2011-2012 réussissent mieux l'accord des verbes conjugués avec la troisième personne du singulier. Environ 5 points séparent les deux IE. Concernant les verbes devant s'accorder avec un sujet pluriel, *l'avantage* sera plutôt du côté des étudiants appartenant à la promotion de 2010-2011 avec 6 points de recul. D'une promotion à l'autre, nous observons que les étudiants réussissent mal des accords censés être à *leur portée*.

Ainsi, l'inattention est-elle à l'origine de cet échec avéré ? Ou plutôt, Ce dernier est-il dû à la fragilité des connaissances grammaticales ? Peu importe la réponse, l'accord sujet-verbe, tout comme les accords à l'intérieur du groupe nominal, constituent des chantiers qui doivent être abordés en URGENCE, dès la première année, afin d'en réduire l'échec constaté.

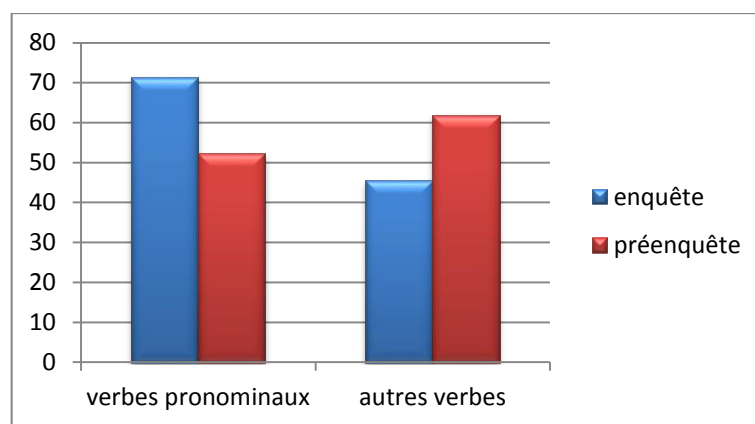
- **Classement des performances par verbes (non) pronominal :**

Enchainons par la classification des verbes en verbes (non) pronominaux. Observons le graphique suivant :



Graphique 154: IE des verbes (non) pronominaux

Les verbes pronominaux obtiennent un IE très élevé. L'écart atteint les 26 points. Nous faisons donc remarquer que ces verbes sont, en grande partie, responsables de l'échec constaté parmi les futurs enseignants. Ce même constat a été relevé au sein de la promotion précédente avec un écart moins important. La figure suivante fait le point comparatif entre les performances des deux populations :



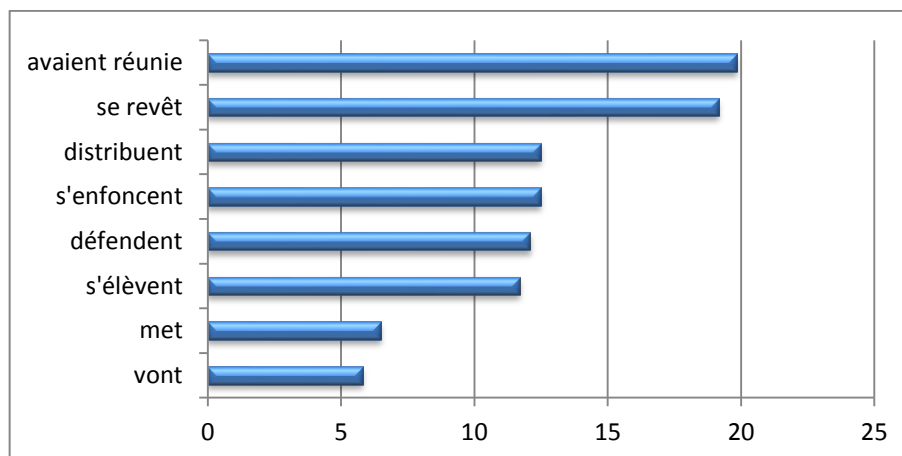
Graphique 155: IE des deux populations

Les étudiants de 2011-2012 enregistrent un IE en recul de 16 points sur les verbes non pronominaux. Une différence de 19 points sépare les autres IE, au profit des étudiants de la promotion précédente. Ainsi, les difficultés des apprenants se multiplient et prouvent que la compétence d'accorder le sujet et le verbe est à (re) construire *immédiatement*.

Après l'exposé des différentes performances des étudiants sous plusieurs angles, nous supposons que traiter les verbes selon l'appartenance aux groupes verbaux, selon le sujet-donneur de marque, selon que le verbe soit (non) pronominal ou selon toute autre caractéristique nous aidera certainement à éclairer quelques zones d'ombre mais ne nous permettra aucunement de comprendre toutes les raisons de l'échec. Ainsi, répétons-le, chaque verbe constitue un cas à part entière dans la mesure où son apparition dans la dictée est particulière. Le contexte dans lequel il apparaît, les mots qui le précèdent et le suivent font de chaque verbe un *évènement* en soi. De ce fait, chaque verbe sera traité de façon séparée.

- **Classement des performances par item :**

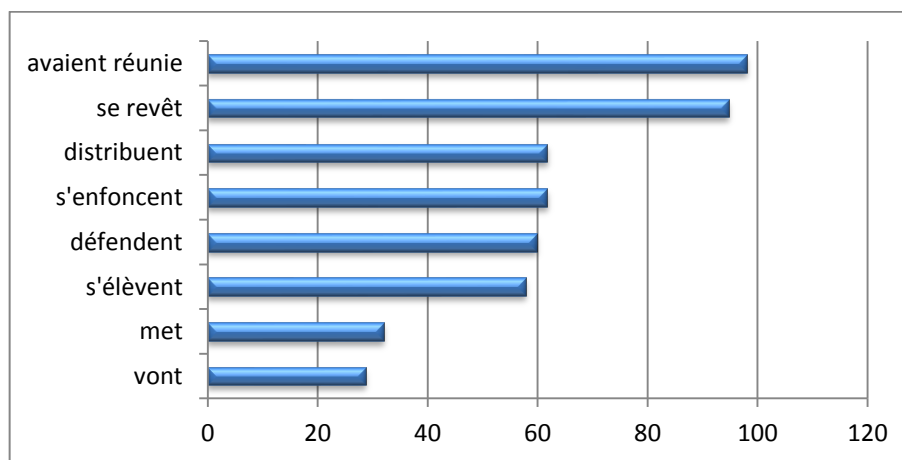
Commençons par répartir les 1034 erreurs sur les huit items. Observons la figure suivante :



Graphique 156: Répartition des 1034 erreurs sur les huit items

Le graphique fait remarquer que trois niveaux caractérisent les erreurs relevées. Le premier niveau englobe deux items (VONT/MET) se voyant attribuer chacun environ 6 % des erreurs constatées. Le deuxième niveau englobe quatre items (S'ÉLÈVENT / DÉFENDENT / S'ENFONCENT / DISTRIBUENT) se voyant attribuer chacun entre 11 et 12 % des erreurs constatées. Le troisième niveau compte deux items (SE REVÊT / AVAIENT RÉUNIE) se voient imputer les parts les plus importantes des erreurs, 19 % pour chaque item.

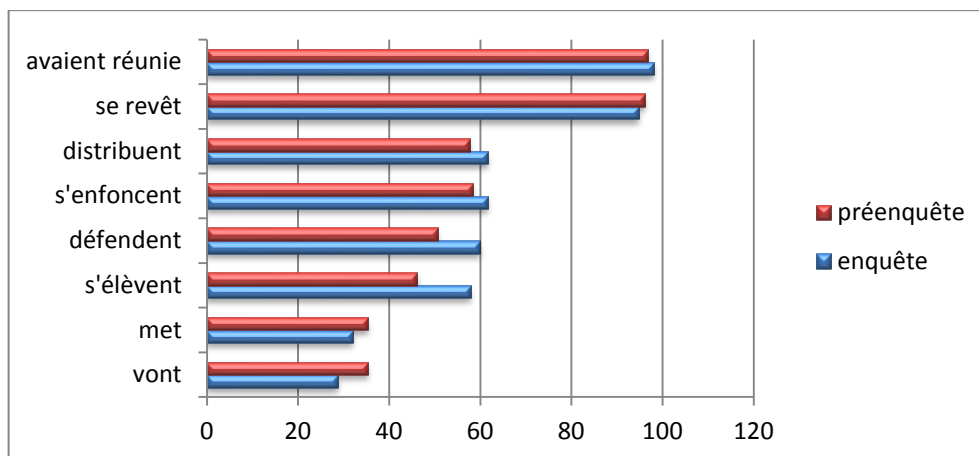
Les différents IE totalisés par nos sujets, réunis dans le graphique suivant, vont dans le même sens et nous permettent de mieux appréhender les performances des étudiants de première année :



Graphique 157: Classement par ordre décroissant des IE des verbes conjugués

Les trois niveaux évoqués ci-dessus apparaissent de la même manière. En outre, les différents IE s'inscrivent dans une fourchette allant de 29 à 98 %. Dans cette série de huit items, six enregistrent des IE dépassant la barre des 55 %. De plus, deux items enregistrent des IE égalant ou même dépassant la barre des 95 %. Ces chiffres indiquent clairement que l'échec sur l'accord sujet-verbe est alarmant. Les futurs enseignants ne font pas l'exception en la matière. Ils se heurtent ainsi aux mêmes difficultés rencontrées par les apprenants débutants.

L'ordre décroissant des huit items correspond à celui enregistré au test précédent. La figure suivante nous permet de faire le point comparatif entre les différentes performances des deux populations.



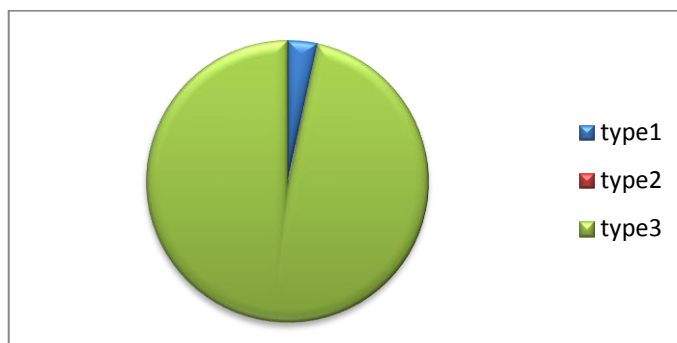
Graphique 158: IE des deux populations

Le graphique nous permet de constater que les étudiants de la population 2011-2012 enregistrent des IE plus élevés sur cinq items. Ils échouent uniquement le moins sur les deux items enregistrant les indices les moins élevés (VONT et MET). D'un degré moins important, ils échouent également le moins sur SE REVÊT, un verbe totalisant dans les deux cas des IE très élevés, affectant presque toutes les deux populations. Les écarts peuvent atteindre, respectivement, les sept et trois points puis descendre jusqu'à seulement un point sur le dernier verbe. Les écarts les plus importants sont relevés du côté des cinq items les moins bien réussis par les étudiants appartenant à la promotion 2011-2012 pour atteindre les douze points (S'ÉLÈVENT), neuf points (DÉFENDENT), quatre points (DISTRIBUENT), trois points (S'ENFONCENT) et finalement un point (AVAIENT RÉUNIE).

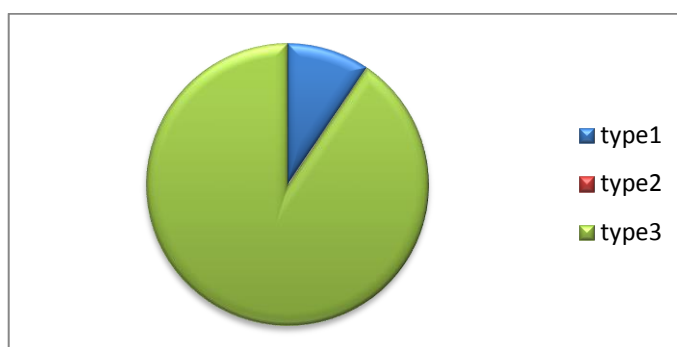
L'échec des étudiants de première année se confirme. Les écarts constatés reflètent clairement, par-dessus tout, la fragilité de la compétence d'accorder correctement les verbes.

Revenons aux performances enregistrées par la population qui fait l'objet de notre enquête. Nous commençons par analyser les *bonnes performances*. En effet, Les deux items en question, VONT et MET se rapprochent par les chiffres mais aussi par la correspondance phonie-graphie, plus ou moins régulière. Deux verbes très fréquents, que l'apprenant a pris l'habitude de rencontrer sous ces mêmes formes dans la majorité des textes rédigés en langue française. Les réalisations phoniques de ces deux verbes aident énormément le scripteur à les écrire correctement. On peut finalement réussir ces deux items sans pouvoir nécessairement localiser le sujet-donneur de marque ; la phonie facilitant énormément cette opération.

Malgré cela, nombreux sont les étudiants qui ne réussissent pas ces deux items. Les figures suivantes présentent les types d'erreurs que commettent les apprenants :



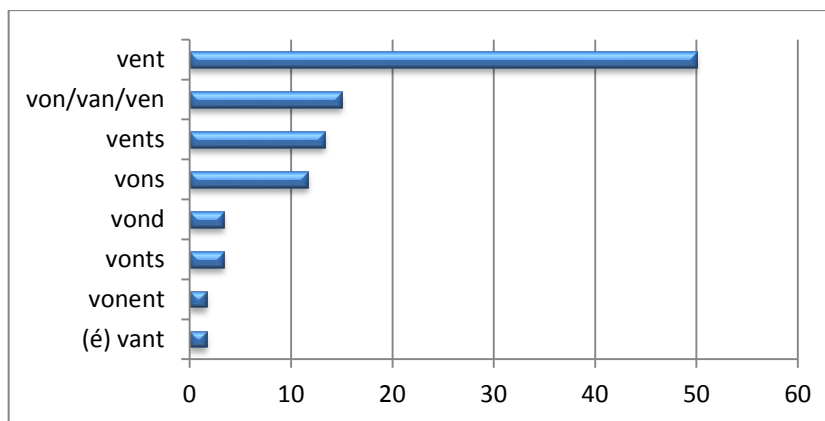
Graphique 159: Répartition des erreurs par type/ VONT



Graphique 160: Répartition des erreurs par type /MET

Les deux figures nous permettent de constater que les types d'erreurs relevées rapprochent aussi ces deux verbes. En effet, le *type 3*, indiquant une confusion voire même une substitution des finales normées, caractérise la majorité des graphies fautives. Hormis le cas *isolé* de deux sujets représentant 1 % de la population globale, chargeant la finale de la forme normée d'un S, *vontS (type 1)*. Il est à noter que cette variation concerne 3 % des étudiants en échec. Nous observons, par ailleurs, que l'erreur de *type 1* est plus fréquente sur l'item MET. Elle concerne 3 % de notre population globale, l'équivalent de 9 % des sujets en échec. Ce type d'erreur est représenté par la variation METS.

La question qui se pose à ce niveau d'analyse est en rapport avec les finales fautives remplaçant les finales normées. Quelles sont ces graphies qui viennent concurrencer les graphies normées de deux verbes très fréquents ? Pourquoi les apprenants les choisissent-ils au détriment des graphies normées ? Les variations produites en remplacement des graphies normées nous apportent quelques éléments de réponse. Nous commençons par présenter les variantes *cacographiques* concernant l'item VONT.



Graphique 161: Variations sur VONT

Ces mêmes variantes, à l'exception d'une seule, ont été relevées au test premier. VONENT apparaît chez une proportion, à nos yeux, insignifiantes. Ainsi, la forme fautive la plus répandue parmi les sujets en échec est VENT, le nom qui remplace le verbe ALLER, conjugué au présent de l'indicatif avec la 3^{ème} personne du singulier. De ce fait, la moitié des sujets en échec sur VONT le sont parce qu'ils identifient mal le verbe, ou l'assimilent plutôt au nom. Cette variation persiste encore, sauf que cette fois-ci les étudiants identifient vraisemblablement bien le pluriel dans la phrase ou peut être dans le sujet même, ce qui explique l'ajout du S final. Une graphie tout à fait justifiée parce qu'elle accompagne l'image lexicale du substantif. VENTS est recensée dans 13 % de cas fautifs (4 % de la population globale).

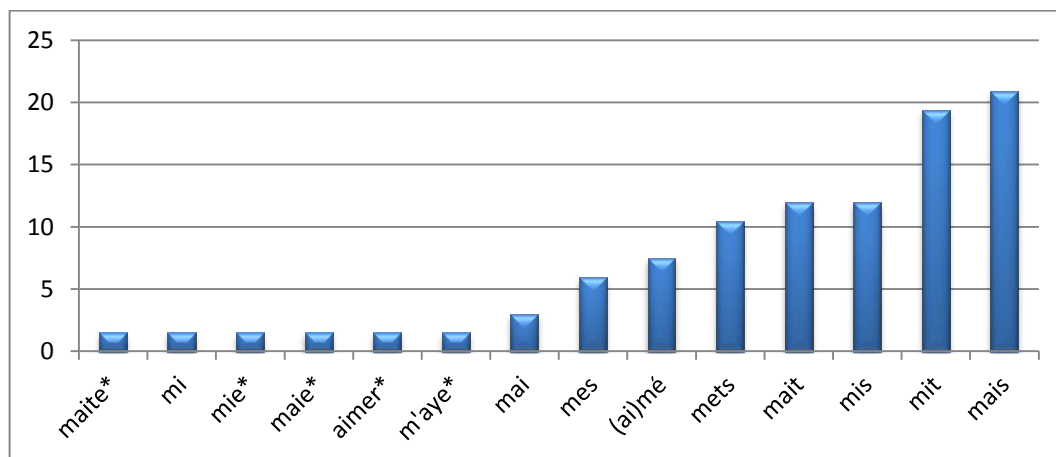
Partant de là, nos étudiants identifient-ils le verbe en tant que tel ? Arrivent-ils finalement à déceler l'action qui accompagnent les verbes et les distinguent justement des autres parties du discours ? En interrogeant ces graphies fautives, la capacité des apprenants à identifier les verbes est fortement remise en question. Ceci dit, toute éventuelle action de remédiation doit améliorer la capacité des apprenants à reconnaître/ isoler les différentes parties du discours.

Le graphique fait remarquer, par ailleurs, qu'une partie assez importante des étudiants de première année se fient exclusivement à la phonie. En effet, 15 % des sujets en échec optent pour VEN/VAN/VON, les trois phonèmes en rapport avec le son [ṽ] du verbe. 11 % optent pour VONS. La confusion de marques est apparente, le pluriel verbal est ainsi substitué par une marque de pluriel nominal. Le verbe n'étant pas identifié en tant que tel. Ces différentes variations attestent que les procédures morphosémantique et morphosyntaxique sont absentes ou du moins n'ont pas été activées. En outre, la confusion concerne parfois même des marques verbales. VOND en est témoin. Cette forme indique que ces apprenants

n'arrivent pas à identifier le sujet. Le D final étant la terminaison de quelques verbes conjugués avec la troisième personne du singulier. Le sujet n'a donc pas été (bien) identifié.

Comme souligné plus haut, VONENT est une forme qui a été relevée chez 1 % des étudiants en échec. Bien que le chiffre en question lui colle le caractère de variante insignifiante, VONENT nous permet de constater quelques faiblesses en matière de conversion graphique. Le pluriel est bel et bien identifié mais l'apprenant manque d'outils ou de connaissances afin de le faire savoir. La fragilité des connaissances phonographiques s'ajoute ainsi aux fragilités grammaticales avérées. Quelques étudiants représentant 1 % des étudiants en échec ne reconnaissent même pas le verbe (ou même le nom) et attache le son de la conjonction ET à VANT, donnant lieu ainsi à la graphie ÉVANT. Une variation prouvant que la phonie ne permet pas de résoudre toutes les difficultés orthographiques en langue française, elle pourrait même être à l'origine de quelques erreurs perturbant la transcription correcte du mot et par ricochet la transmission correcte du sens.

De même, l'item MET a donné lieu à maintes variations. L'homophonie est toujours à l'origine de tels contrastes. Ainsi, le rapport phonie-graphie n'est pas toujours *facilitateur*, il peut induire bon nombre d'étudiants à l'erreur. Les variations recensées sont réunies dans la figure suivante :



Graphique 162: Variations sur MET

Il est à noter que nous avons recensé plus de variations lors de l'enquête¹. Le graphique nous permet de constater que le problème de conversion graphique est un sérieux problème qui nécessite un traitement particulier. En effet, la variation la plus répandue (parmi les deux populations), est MAIS ; ils sont environ 21 % de sujets en échec qui substituent le verbe par l'adverbe/conjonction. L'absence d'une définition claire du verbe, notamment par opposition

¹ Les nouvelles variations en question sont marquées d'un astérisque à l'intérieur du graphique.

aux autres parties du discours ainsi que l'absence de l'analyse morphosémantique / morphosyntaxique sont à l'origine de l'échec. En outre, ils sont plus du tiers des étudiants en échec à avoir opté pour une variation remplaçant le [ɛ] final de MET par le son [i] (MIT/ MIS/ MIE / MI).

Ces différentes variations sont le signe de la fragilité des connaissances orthographiques et grammaticales des étudiants nouvellement inscrits à l'université et démontrent, encore une fois, que les apprentissages antérieurs n'ont pas été suffisamment intériorisés. Sinon comment explique-t-on la substitution du son [ɛ] par le son [i] qui n'enfreint pas seulement aux règles morphosyntaxiques à l'intérieur de l'énoncé mais aussi aux règles de conversions graphiques¹.

Du reste, deux des variations représentent le verbe METTRE conjugué au passé simple. L'une avec la deuxième personne du singulier (MIS), l'autre avec la troisième personne du singulier (MIT). Si pour cette dernière, nous pouvons dire que le sujet est *probablement* (bien) identifié, la première variation ne trouve aucune explication valable. L'étudiant se voyait, peut être, dans une situation où il devait charger la finale du verbe d'une marque, la plus à sa portée était donc le S. La fragilité des connaissances grammaticales est manifeste, dans ce cas aussi. L'approche abordant la morphologie du verbe français avec des analogies par personne / temps serait plus efficace non seulement pour résoudre de telles difficultés mais à installer ces connaissances de façon définitive.

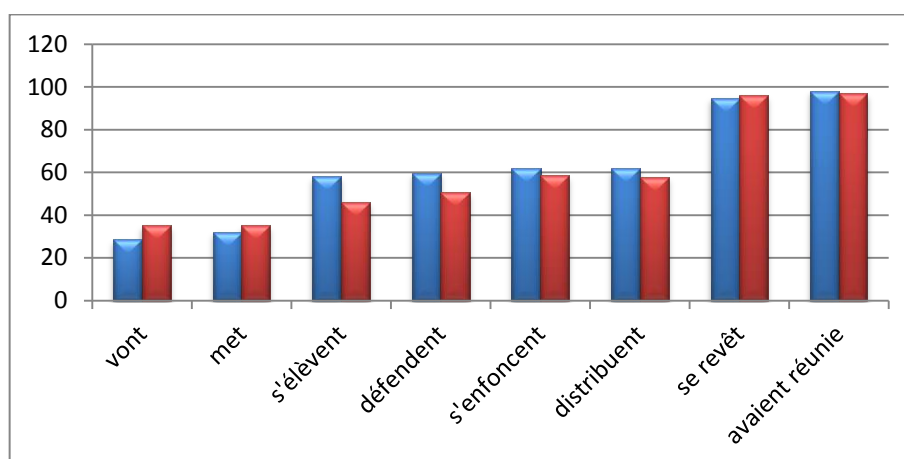
Environ 12 % des sujets en échec substituent la terminaison normée par la terminaison de l'imparfait (MAIT). Bien que cette variation soit étrange à la langue française, la terminaison nous indique que l'étudiant aurait identifié le sujet donneur de marque comme étant bel et bien la troisième personne du singulier. Cependant, en ajoutant un E à cette variation MAITE l'étudiant apparaît adopter une stratégie tout à fait défailante en actualisant le son T par l'ajout du E final. Fragilité des connaissances ou inattention ? Les deux peut-être. Ou encore, d'autres sujets remplacent le T par le E pour obtenir MAIE. Le E final nous renseigne que le sujet est bien identifié. Une autre variation relevée chez quelques 6 % des sujets en échec fait du verbe un adjectif possessif (1^{ère} personne). MES révèle aussi que l'homophonie est génératrice d'erreurs touchant aussi bien la partie lexicale que la partie grammaticale des mots

¹ Nous nous permettons ici de soulever ce problème de conversion graphique qui concerne une partie très significative de notre population. La substitution des sons évoqués ci-dessus est très fréquente dans les deux sens. Nombreux sont les étudiants qui prononcent à titre d'exemple la finale d'Algérie [ɛ] et vice-versa.

variables. Cette variation révèle de nouveau l'absence des procédures morphosémantique et morphosyntaxique chez les futurs enseignants. Sinon, comment admet-on l'insertion d'une conjonction ou d'un adjectif possessif après un pronom relatif (QUI) ? Comment faire suivre un adjectif possessif par ailleurs déterminant d'un autre déterminant (le) ¹?

Le non-respect de la structure de la phrase française, l'absence des procédures morphosémantique et morphosyntaxique sont également dévoilés par les variations remplaçant le verbe par un nom. MAI, METS ou .. MI en sont les signes révélateurs de ce dysfonctionnement à géométrie variable. Finalement, Le caractère fréquent du verbe AIMER expliquerait sa présence dans la liste des variations constatées, en tant que participe passé mais aussi en tant que verbe à l'infinitif, comme quoi l'homophonie est toujours à l'origine des difficultés de nos apprenants, même si l'item est très loin des variations choisies par les étudiants.

Enchainons. Réexaminons le graphique réunissant les différents IE des huit verbes conjugués :

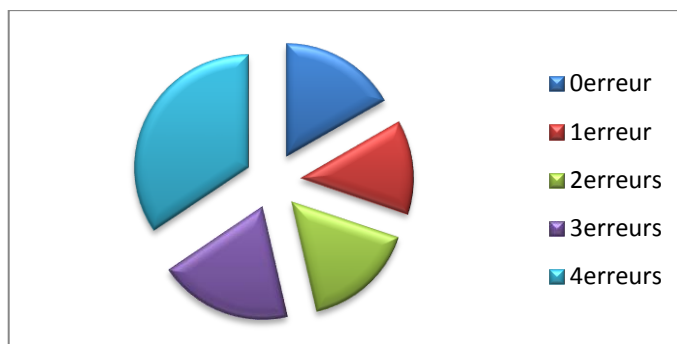


Graphique 163: IE des deux populations

Semblablement au constat relevé lors de la préenquête, les performances des quatre verbes devant prendre la terminaison inaudible du pluriel verbal ENT se suivent. Nous nous intéressons maintenant à ces quatre items. Ils ne sont finalement qu'environ 17 % de sujets qui réussissent les quatre items. L'année passée nous en recensons 18 %. Le rapprochement est très apparent. Les 83 % restant commettent 504 erreurs², réparties comme suit :

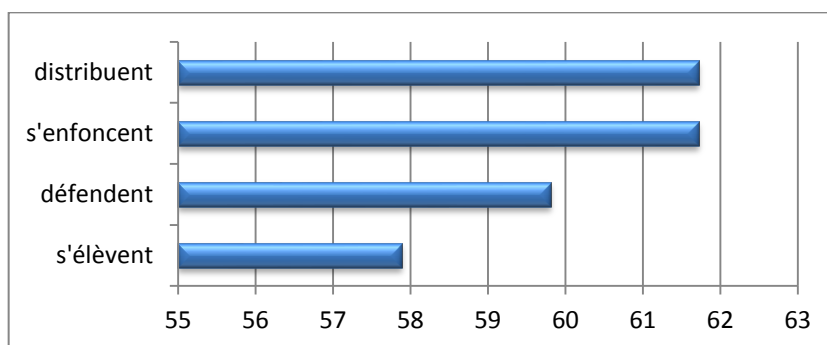
¹ « qui met le bois tendre ... »

² La moyenne d'erreurs est estimée à 2.41 pour ces quatre verbes à terminaisons inaudibles. Elle était estimée à 2.13 dans la préenquête.



Graphique 164: Répartition des 504 erreurs

Les sujets en échec sur la totalité des items constituent la proportion la plus importante des étudiants. Ils représentent 34 % de notre population globale. Ceci dit, un peu plus du tiers de notre population ne réussissent aucun des quatre verbes conjugués à un temps des plus connus, le temps le plus facile à manipuler, dit-on. Mais aussi le temps clé sur lequel on s'appuie le plus souvent afin de passer aux autres temps, les plus compliqués. En outre, 19 % des étudiants de première année échouent sur 3 items. Ainsi, échouer sur trois ou quatre items représentant des verbes conjugués au présent de l'indicatif concerne plus de la moitié de notre population ; ils sont exactement 53 % de sujets. Les sujets en échec sur la moitié des items proposés représentent 16 % de notre population globale. Enfin, commettre une seule erreur concerne 13 % des étudiants. Cette répartition est plus lisible sur le graphique suivant, classant par ordre décroissant les différents IE.



Graphique 165: IE des quatre verbes en ENT

Les quatre IE s'inscrivent dans une échelle allant de 58 % à 62 %. Réunis, les quatre verbes obtiennent un IE dépassant la barre des 60 %. Cet indice dépasse de 7 points l'IE enregistré lors de la pré-enquête. L'item le mieux réussi dans cette série est S'ÉLÈVENT qui totalise un IE se rapprochant de la barre des 58 %. Pour rappel, le sujet donneur de marque de ce verbe est LEURS BRANCHES, un groupe nominal composé de l'adjectif possessif et du nom, traités précédemment. L'examen des performances des étudiants sur ces deux items, à la lumière de l'échec constaté sur le verbe, nous aiderait à mieux appréhender l'origine de l'échec. En effet, le déterminant a enregistré un IE dépassant la barre des 50 % alors que celui du nom dépasse

les 40 %. Ces deux indices justifient donc en grande partie l'absence du ENT final dans la mesure où le groupe nominal est mis au singulier chez une proportion très importante des étudiants. Ainsi, 26 % des étudiants en échec sur le verbe échouent aussi sur les deux composants du Groupe Nominal Sujet Donneur de Marque (GNSDM). De plus, 36 % d'entre eux échouent uniquement sur le déterminant et 16 % sur l'accord du nom. Nous recensons, cependant, 16 % de sujets qui réussissent bien les accords à l'intérieur du groupe nominal sans pour autant pouvoir accorder correctement le verbe. La difficulté d'accorder le verbe avec son sujet est dans ce cas manifeste. En revanche, des sujets réussissent le verbe sans réussir l'un ou l'autre des items représentant le GNSDM. Ainsi, 36 % des sujets qui réussissent l'item S'ÉLÈVENT n'ont pas réussi le déterminant ou le nom précédant le verbe.

Classer les 121 erreurs recensées par type nous permettra d'éclairer davantage l'échec relevé. Examinons le graphique suivant :



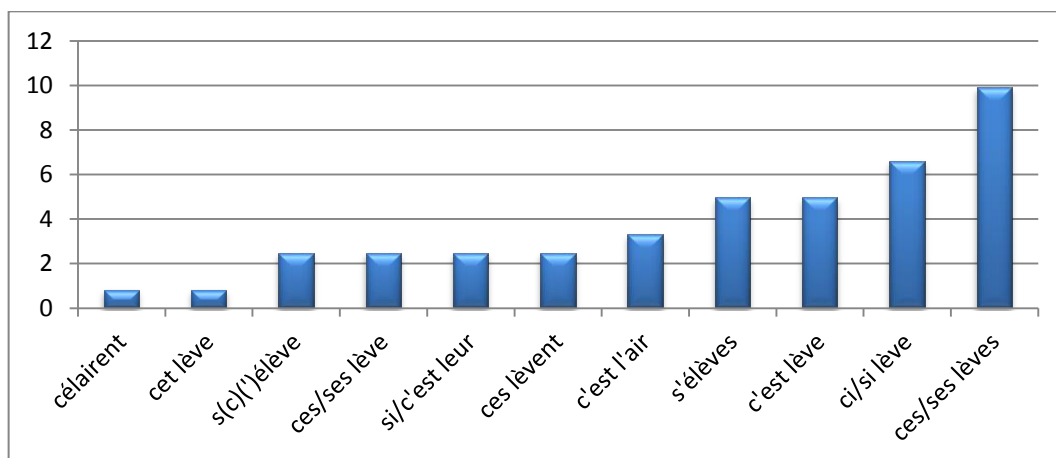
Graphique 166: Répartition des erreurs par type / S'ÉLÈVENT

Le type 2, indiquant l'omission simple de la terminaison, caractérise la majorité des étudiants inscrits en 1^{ère} année. Ce type concerne 46 % de la population globale, l'équivalent de 79 % des sujets en échec. Cette omission est, dans plusieurs cas examinés plus haut, en rapport avec l'échec sur l'un et/ou l'autre des deux items constituant le GNSDM.

Par ailleurs, le type 3 indiquant un problème de substitution/confusion de la finale, concerne 12 % de notre population globale ; 21 % des sujets en échec. L'enchaînement de trois items devant transmettre des marques ou informations grammaticales est un facteur qui a influencé la concentration de nos sujets et a ainsi amoindri considérablement leurs capacités cognitives d'attention et de concentration.¹ Ce qui explique en grande partie l'omission de la terminaison normée (type2).

¹ Bien que ces capacités soient normalement suffisamment élevées en ces premiers moments de la dictée.

Cependant, d'autres *raisons* sont à déduire à partir des variations produites en remplacement de la terminaison normée (se rapportant en grande partie au *type3*). Le graphique suivant réunit les différentes variations liées à ce type d'erreurs :



Graphique 167: Variations sur S'ÉLÈVENT

Les étudiants de la promotion 2011-2012 produisent les mêmes variations que celles relevées chez leurs prédécesseurs. En comparaison avec les variations recensées dans la préenquête, le taux de fréquence desdites variations est en net recul. La variation la plus répandue étant relevée parmi 10 % de notre population. En examinant le graphique, nous remarquons la présence de deux variations remplaçant la terminaison normée par un S. Dans le cas de la variation (CES/SES LÈVES) caractérisant 10% de cas fautifs. L'étudiant ne reconnaissant pas le mot en question le découpe, à sa façon, en transformant le verbe pronominal en déterminant (adjectif possessif ou démonstratif) suivi de LÈVES, un nom selon la logique desdits scripteurs. Ce raisonnement peut être considéré comme logique et répondant à un enchaînement possible en langue française. À noter que nous avons relevé la même variation sans que le prétendu nom soit accordé et suivi d'un S¹.

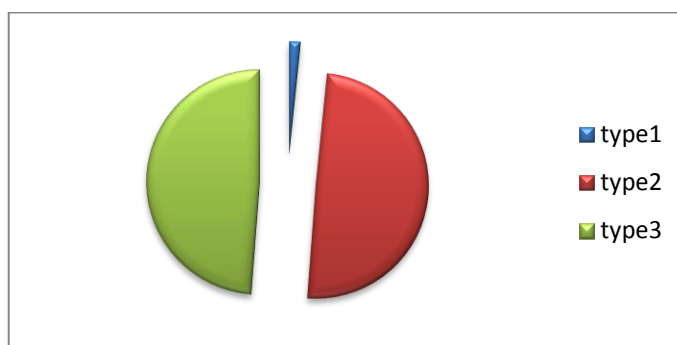
En outre, la confusion entre marque verbale (ou nominale) est manifeste parmi les étudiants optant pour la variation S'ÉLÈVES. Le verbe est reconnu en tant que tel mais la terminaison en fait défaut. La confusion de terminaison est très claire dans ce cas. Différentes autres variations démontrent que les étudiants ne reconnaissent pas également le pronom personnel réfléchi. Ainsi, de CI (adverbe ou pronom démonstratif) ou SI (conj. et n. m.

¹ Des étudiants optant pour le même raisonnement sont considérés comme étant en situation de réussite alors qu'ils chargent le prétendu nom d'un ENT, ce qui répond à notre critère d'évaluation.

invar/adverbe), à CES/SES (adj. démonstratif/possessif) ou C'EST (le présentatif), la non reconnaissance du pronom personnel serait quant à elle inductrice d'erreurs.

L'image lexicale du mot, non reconnu, est en partie responsable de l'échec relevé. La mauvaise identification du sujet donneur de marque mais aussi l'absence d'une définition morphosémantique et morphosyntaxique claire des parties du discours et notamment le verbe, est à l'origine de telles variations. Est-il concevable de faire suivre un groupe nominal (composé d'un déterminant et d'un nom) d'un autre déterminant ou d'une condition sans que tout cela ne se suive d'un verbe c'est-à-dire d'une action, d'un état ou d'un devenir ? Faut-il ajouter à cela que le mauvais découpage des mots peut induire les apprenants non seulement aux erreurs grammaticales mais surtout sémantiques. Une chaîne du type LEURS BRANCHES C/SES LÈVES, SI LÈVES est non seulement agrammaticale mais aussi asémantique.

Le deuxième item le mieux orthographié de cette série, à quatre verbes, est DÉFENDENT. Son IE se rapproche de la barre des 60 %. Cette performance dépasse de dix points la performance enregistrée à la préenquête. Observons le graphique ci-dessous, permettant de regrouper les 125 erreurs constatées par type.



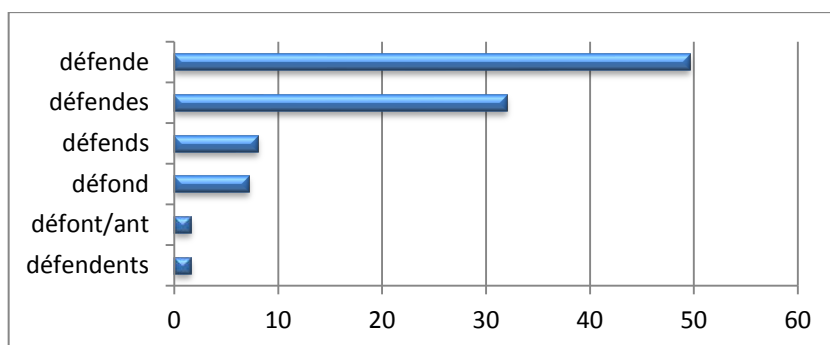
Graphique 168: Répartition des erreurs par type / DÉFENDENT

Le secteur nous permet de voir que les erreurs se partagent en deux grands ensembles de type 2 ou 3. Le type 1 concerne une partie ne dépassant pas 1 % de la population globale, (2 % des sujets en échec) *surmarquant* le verbe pour obtenir la variation défendENTS ; adjonction de marques verbale/nominale. Ainsi, 29 % de l'ensemble des étudiants substituent la marque normée. Ces étudiants représentent 49 % des sujets en échec. De même, l'omission de la marque du pluriel verbal ENT caractérise environ 30 % de notre population globale, l'équivalent de la moitié des étudiants en échec. Le caractère silencieux de la majorité des marques verbales et la difficulté de localiser le sujet donneur de marque expliquent une telle erreur. À noter qu'au premier test, le même cas a été recensé parmi 39 % de sujets en échec. Précisons aussi que 64 % des sujets en échec ne réussissent pas l'accord du déterminant à

l'intérieur du GNSDM. Alors que 47 % ne réussissent pas l'accord du nom. Entre les deux, nous avons pu relever 38 % de sujets en échec sur le déterminant et le nom.

Toutefois, réussir le verbe n'est pas toujours le signe que le sujet réussit les composants du GNSDM. En effet, ils sont environ 18 % d'étudiants ayant réussi l'item sans pour autant pouvoir réussir l'accord de l'adjectif possessif. En outre, 24 % échouent sur l'accord du nom mais réussissent l'accord du verbe. Ou encore, 5 % réussissent l'accord du verbe sans réussir les deux composants du sujet donneur de marque. Ces différentes constatations chiffrées révèlent l'instabilité des compétences grammaticales des étudiants préparant une licence de français. Ainsi, réussir l'accord du verbe en inscrivant la marque adéquate sans l'inscrire sur le nom et son déterminant démontre que les sujets en question font (grandement) confiance à la phonie. Si cette stratégie paraît efficace dans ce cas, elle l'est moins dans d'autres cas, à commencer par les deux items constituant le GNSDM où la phonie reste silencieuse quant aux accords qui doivent s'opérer.

L'exploration des variations relevées nous aiderait à découvrir d'autres raisonnements adoptés par ces étudiants en situation d'échec (notamment l'échec de type 3).



Graphique 169: Variations sur DÉFENDENT

En revanche, DÉFENDES, la variation la plus répandue parmi les étudiants de la promotion précédente (45 % de sujets en échec) est certes en recul mais demeure toujours assez présente parmi les étudiants appartenant à la promotion 2011-2012. Ladite variation a été relevée parmi le tiers des sujets en échec. Ces étudiants rapprochent probablement le verbe d'un nom, en le chargeant d'un S. Au reste, environ 8 % des sujets en échec ont produit la variation DÉFENDS, une forme du verbe *défendre* conjugué à l'impératif présent. La présence du S serait toujours dû à la présence de LES, le mot écran. L'inattention ainsi que l'absence de la procédure morphosyntaxique s'avèrent être à l'origine de la finale fautive.

Ces erreurs ainsi que d'autres, à l'image de DEFOND, relevée chez 7 % de sujets en échec, ou DÉFANT/DÉFONT recensées chez environ 2 % de sujets en échec démontrent clairement qu'une proportion assez significative d'étudiants s'inscrivent à l'université avec une fragilité de connaissances phonographiques. À un tel niveau, l'étudiant n'est pas encore conscient que devant une consonne (S) le son D n'est pas actualisé, il reste muet tout comme la majorité des morphèmes grammaticaux. À côté des difficultés grammaticales, des manquements aux principes supposés acquis dès l'école primaire sont relevés. En effet, c'est à l'école ou au collège que l'apprenant prend normalement conscience/connaissance de *la règle* indiquant qu'en français, la consonne est généralement muette lorsqu'elle se place à la fin du mot, c'est la voyelle qui la rend audible. Le D est noté seulement sans être prononcé lorsque le verbe *défendre* est conjugué avec la 3^{ème} personne du singulier. Avec la 3^{ème} personne du pluriel, le D suivi de ENT est audible. Le futur enseignant n'est donc pas encore (bien) préparé pour en tirer profit de la relative correspondance phonie-graphies. Le recours à la phonie demeure superficiel et incohérent. Notons enfin la présence d'une variation relevée pour la première fois, classée parmi les erreurs du type 1, recensée chez 2 % des sujets en échec. DÉFENDENTS, l'apprenant croise ainsi terminaison verbale et nominale.

En revanche, en somme, la phonie aurait joué un rôle déterminant concernant les sujets en situation de réussite. En conjugaison, posséder une conscience phonographique aide énormément le scripteur à faire plus attention aux finales verbales, dans la mesure où l'oreille peut être facilement avertie. Avec un nombre considérable de verbes¹ conjugués, notamment au présent de l'indicatif, l'oreille distingue facilement la 3^{ème} personne du singulier de la 3^{ème} personne du pluriel.

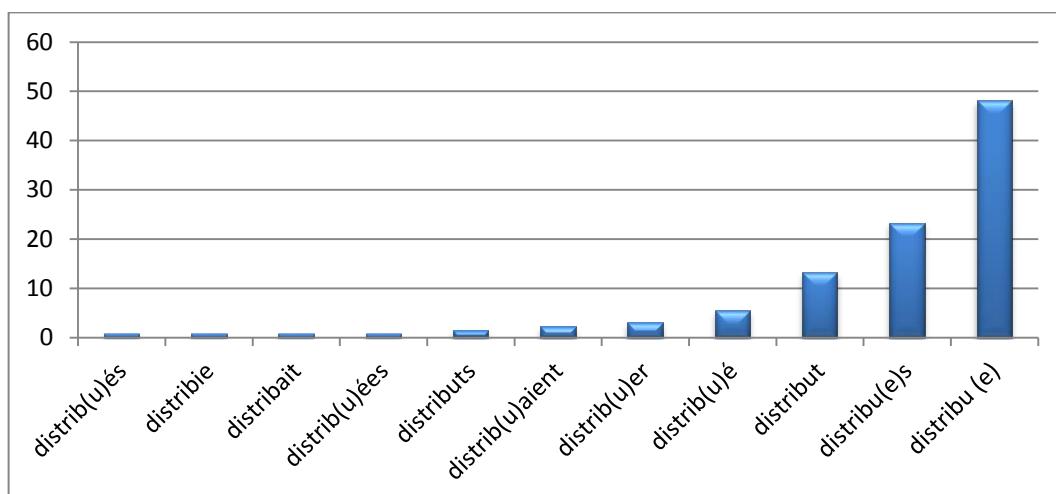
Les deux verbes S'ENFONCENT et DISTRIBUENT obtiennent le même IE qui se rapproche de la barre des 62 %. Ces Indices dépassent de 3 à 4 points les IE enregistrés dans la préenquête. Nous nous intéressons en premier à DISTRIBUENT. Ce verbe est précédé d'un sujet-donneur de marque plus ou moins clair, facile à déterminer d'autant plus que les apprenants se sont habitués à ce genre de sujets (déterminant + nom + verbe). Toutefois, 129 erreurs ont été recensées. Ces erreurs appartiennent à deux types :

¹ Ces verbes appartiennent en général au 2^{ème} et 3^{ème} groupe. Nous revenons ainsi à la répartition traditionnelle des verbes qui s'avère être plutôt efficace pour distinguer oral/écrit dans des cas bien déterminés.



Graphique 170: Répartition des erreurs par type (distribuent)

Les erreurs recensées appartiennent uniquement aux types 2 et 3, le premier type étant inexistant. Ainsi, ils sont 32 % de notre population globale, à commettre des erreurs de type 3. Ceci dit, 52 % des sujets en échec remplacent la terminaison normée du verbe par une autre terminaison. En outre, 29 % des étudiants de première année ou l'équivalent de 48 % des sujets en échec, *oublie* ou omettent clairement la marque du pluriel verbal. La figure suivante réunit les variations à classer dans l'un ou l'autre type d'erreurs.



Graphique 171: Variations sur DISTRIBUENT

La réalisation la plus répétée chez les étudiants en échec (48 %) appartient au 2^{ème} type d'erreur. L'étudiant respecte à la lettre l'enchaînement phonique du verbe en le terminant par U. Dans des cas, quelques étudiants ajoutent le E. L'identification du sujet leur fait ainsi défaut. Pour une partie des étudiants le sujet donneur de marque est au singulier. Environ 15 % de sujets échouent sur l'accord du verbe mais réussissent le nom. Par ailleurs, ils sont seulement 3 % qui réussissent le verbe tout en échouant sur l'accord du nom. À noter que nous n'avons compté que deux sujets qui ne réussissent pas l'accord à l'intérieur du groupe nominal sujet donneur de marque. Ceci dit, eu égard à la manière dont raisonnent bon nombre d'étudiants, l'échec sur ce verbe serait du en grande partie à l'absence de la conscience de transférer la

marque du sujet vers le verbe. Le GNSDM se plaçant juste avant le verbe. La surcharge cognitive n'est pas à écarter dans pareil cas. Avant cette dernière phrase, l'apprenant était confronté à maintes difficultés. L'inattention en est une autre cause probable expliquant l'échec relevé.

L'autre variation la plus répandue, consiste à substituer la finale normée d'un S. ce raisonnement s'avère être très fréquent parmi une proportion très élevée des étudiants de 1^{ère} année. Ces derniers seraient en mesure de bien identifier le sujet donneur de marque mais se trompent sur la terminaison adéquate. Est-il concevable qu'un étudiant cumulant plus de dix années d'apprentissage du français, ne distinguent pas encore pluriel verbal et nominal ? Ou encore, est-il concevable qu'à un tel stade des apprentissages, une partie des étudiants ne distingue pas le nom du verbe ? Par ailleurs, ils sont 13 % de sujets en échec qui remplacent la terminaison normée par un T à l'image de quelques participes passés. Cette variation, *DISTRIBUT** nous démontre aussi que les étudiants ne raisonnent pas en général sur les graphies mais font confiance plutôt à la phonie. L'image du participe passé est également présente chez 5 % des étudiants en échec. *DISTRIB(U)É*, telle est la variation qui indique, encore une fois, que la compétence phonographique n'est pas suffisamment acquise. D'autres variations confortent nos propos, à l'image de celles faisant du verbe conjugué au présent de l'indicatif un verbe conjugué à l'imparfait ou même un verbe à l'infinitif : *DISTRIBAIT / DISTRIB(U)ÉES/ DISTRIB(U)AIENT / DISTRIB(U)ER*.

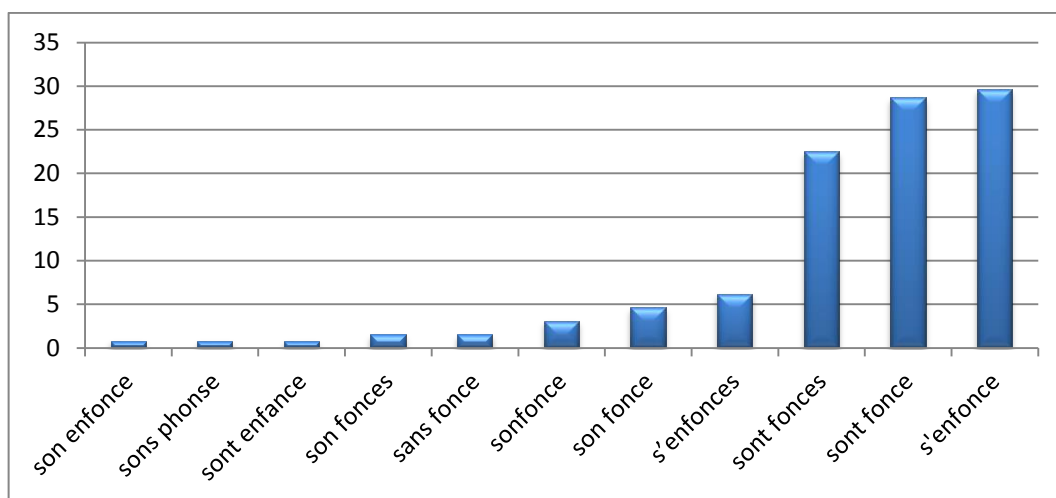
Ces différentes variations confirment que la procédure phonographique, sur laquelle s'appuie la majorité des futurs enseignants est loin d'être maîtrisée. Ladite compétence est supposée acquise dès le collège même. Or, à l'université, elle se trouve fortement remise en question. Est-il concevable et acceptable qu'à un tel niveau, un étudiant écrive *DISTRIBI** au lieu de *DISTRIBUENT* ?

Le dernier item de cette série de quatre verbes, prenant ENT comme terminaison est *S'ENFONCENT* qui totalise un IE de 62 %. 129 étudiants sur les 209 que compte notre population globale ne réussissent pas ce verbe. La structure de son sujet donneur de marque (déterminant+nom) est pourtant très fréquente. De plus, ce verbe est le premier à paraître dans notre texte, troisième mot après le groupe nominal que nous venons de citer. Tout comme le verbe précédent, les erreurs relevées appartiennent uniquement au 2^{ème} et 3^{ème} type.



Graphique 172: Répartition des erreurs par type (S'ENFONCENT)

Le type d'erreurs le plus en vue parmi les étudiants de 1^{ère} année est le deuxième. Environ 48 % des étudiants en sont concernés, ce qui veut dire que 78% des étudiants en échec s'abstiennent de marquer la terminaison adéquate. Le type 3 indiquant que la terminaison normée est confondue et donc nécessairement remplacée par une autre caractérise 14 % de la population globale. Ce chiffre représente ainsi 22 % des étudiants en échec. Nous faisons remarquer que ce verbe fait partie des items les moins bien réussis d'un point de vue lexical. Ainsi, la concentration sur la patrie lexicale du mot a détourné l'attention des étudiants sur sa partie grammaticale. Ce qui *justifie* une partie des erreurs relevées. La figure suivante présente les différentes réalisations cacographiques¹ produites par nos sujets.



Graphique 173: Variations sur S'ENFONCENT

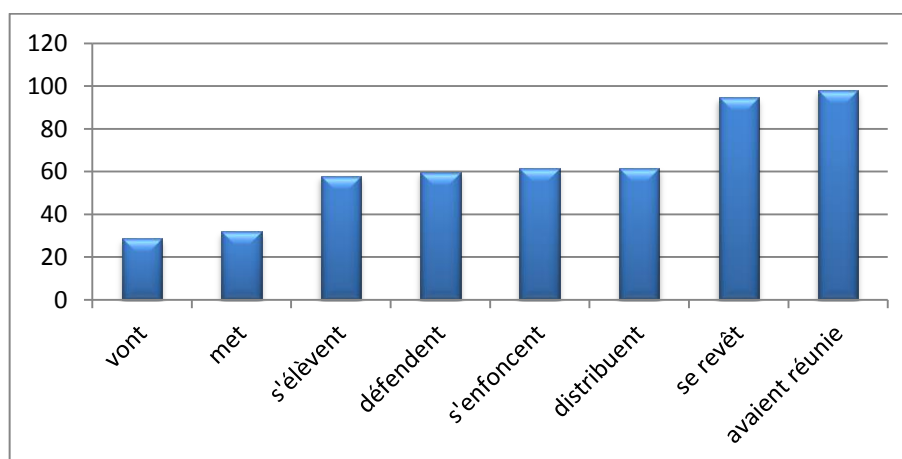
En effet, ils sont seulement 2 % qui échouent sur le verbe ainsi que sur l'accord à l'intérieur du GNSDM. Ceci dit, l'origine de l'échec est à chercher ailleurs. L'échec sur l'accord du verbe n'a pas pour cause l'ambiguïté de localiser/déterminer le nombre du sujet. L'accord à

¹ Il est à préciser que la majorité des étudiants qui réussissent le présent item d'un point de vue grammatical ne l'ont pas réussi du point de vue lexical. Les variations dont il est question ici peuvent concerner les étudiants en réussite. Comme notre objectif se limite uniquement à la vérification de la présence du morphème grammatical normé, la réalisation est considérée comme recevable si elle se termine par un ENT. Sont fonssent*, sans foncent*, son fonssent* et autant de réalisations se terminant par la terminaison correcte.

l'intérieur du GNSDM étant considéré comme la meilleure performance des étudiants de première année. Ainsi, à l'exception de SONS PHONSE, toutes les autres variations ont été relevées précédemment. Les étudiants de première année ont tendance à découper le verbe en deux parties. La première étant le plus souvent un auxiliaire (SONT), un adjectif possessif (SON) ou même une préposition (SANS). De ce fait, plus de la moitié des étudiants en échec optent pour une forme sur le modèle d'un verbe conjugué à un temps composé, précisément au passé composé, avec un auxiliaire; (SONT) suivi du prétendu participe passé (FONCE/S). Concernant le supposé participe passé, ils sont 22 % à l'accorder. Ces étudiants démontrent qu'ils intègrent bien la notion d'accord du participe passé avec l'auxiliaire être. Ce raisonnement, par-dessus tout, est logique et juste, contrairement aux 29 % de sujets à avoir opté pour cette forme sans mener à bout leurs raisonnements, c'est-à-dire sans pouvoir faire suivre le PP d'un S (SONT FONCE). La difficulté lexicale est peut être à l'origine de cette *inattention*. Le lexique mental des apprenants étant limité, le verbe n'est pas reconnu en tant que mot entier.

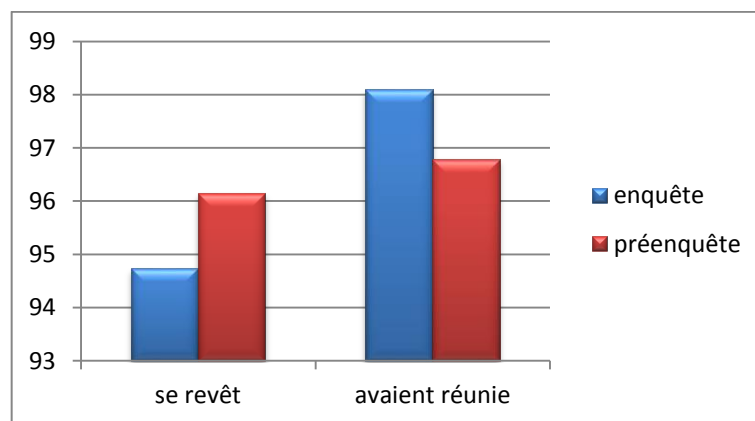
Par ailleurs, le mauvais découpage vient s'ajouter aussi à la difficulté de reconnaître le sujet en tant que donneur de marque. Dans nombreux cas, le sujet est reconnu en tant que tel, sauf que l'étudiant confond terminaison verbale/nominale. S'ENFONCES est relevée parmi 6 % de sujets en échec. SON FONCES s'ajoute également aux réalisations résultant de raisonnements contradictoires où l'apprenant marque le pluriel du supposé nom ou verbe bien que ce dernier soit précédé d'un déterminant/adj. possessif singulier (SON). Notons que morphologiquement parlant, cette structure est canonique.

Nous nous intéressons à présent aux deux derniers items qui totalisent les IE les plus élevés dans cette série de huit verbes. Réexaminons à nouveau le graphique réunissant les huit IE.



Graphique 174: IE des huit verbes

Le graphique nous permet de voir l'écart que nous qualifions de très important entre les six items discutés et les deux restants. 33 et 36 points séparent ces deux derniers verbes de DISTRIBUENT/S'ENFONCENT, les items totalisant les IE les plus élevés de la série précédente. Ces performances vont dans le sens des performances enregistrées lors de la préenquête. Examinons la figure suivante faisant le point comparatif entre les différents IE :

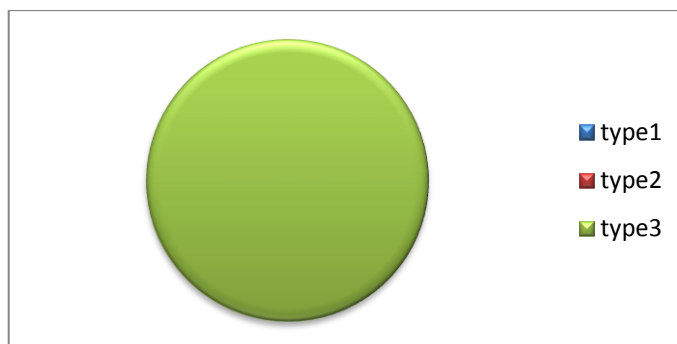


Graphique 175: IE des deux populations

Les différents IE dépassent la barre des 90 %. Nous observons, par ailleurs, que chaque population réussit légèrement mieux que l'autre un item sur deux. Les écarts enregistrés, de part et d'autre, sont inférieurs à deux points.

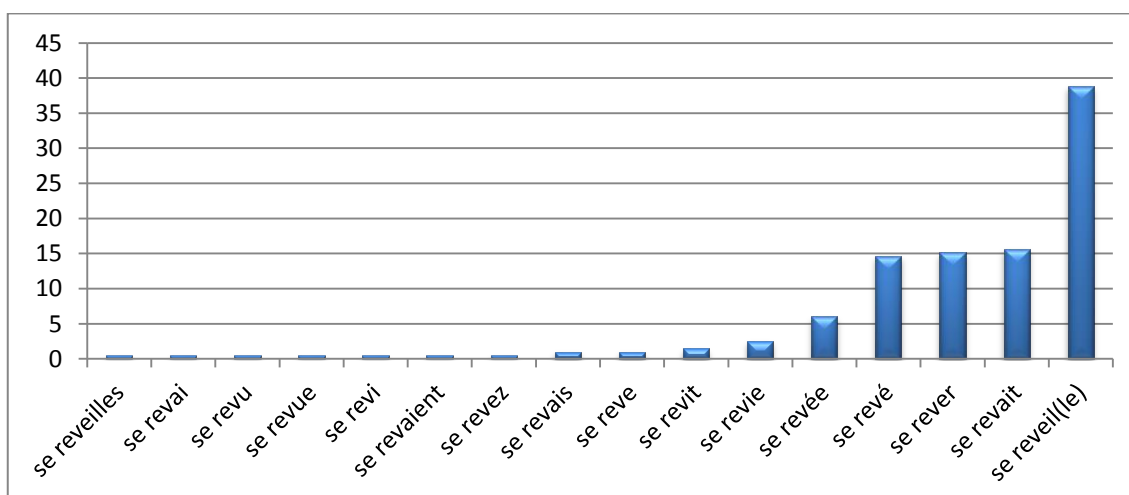
Nous nous intéressons à présent à SE REVÊT qui totalise un IE de 95 %. Ceci dit, ils sont seulement onze sujets qui réussissent l'item. Il est à noter que dans la plupart des cas, l'image lexicale du mot est atteinte, l'accent circonflexe étant toujours absent. Du point de vue de l'usage, ce verbe est peu utilisé, du moins sous sa forme pronominale. Là encore, on se voit obligé de reprendre notre principe de départ selon lequel la forme lexicale n'a pas été prise en compte. De ce fait, une construction telle que *se refet** a été comptée comme juste. L'omission de l'accent circonflexe a été également tolérée.

L'identification du sujet est-elle (toujours) à l'origine de l'échec des étudiants ? Faut-il noter ici que le sujet donneur de marque est tout à fait apparent, facile à déterminer. Le sujet, LA TIGE, est repris juste après par le pronom personnel ELLE(-même). L'examen des 198 erreurs relevées nous aidera à éclairer cet échec *systématique* observé.



Graphique 176: Répartition des erreurs par type (SE REVÊT)

Le secteur fait savoir que toutes les erreurs appartiennent au 3^{ème} type. Ainsi, ils sont environ 95 % de notre population globale, l'équivalent de la totalité des sujets en échec, qui confondent la terminaison normée avec d'autres. La méconnaissance du mot ainsi que l'existence de nombreuses finales partageant la même phonie ont poussé les étudiants à opter pour des stratégies graphiques peu efficaces. Ces stratégies démontrent que les étudiants disposent d'un savoir graphique qui manque d'opérationnalisation voire même de rationalisation. La figure suivante réunit les différentes variations recensées :

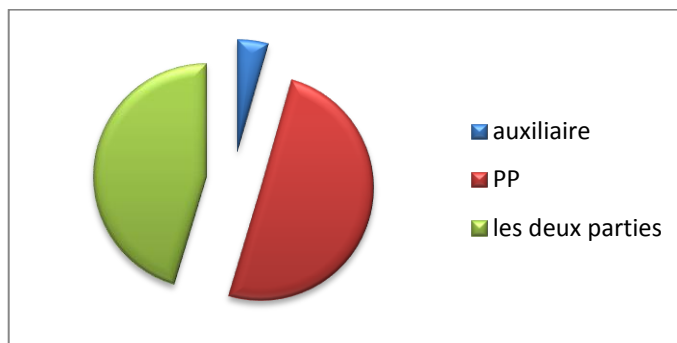


Graphique 177: Variations sur SE REVÊT

Face au mot inconnu, plusieurs stratégies ont été mises en œuvre par les étudiants de première année. La plus en vue (parmi les deux promotions) consiste à rapprocher ce verbe d'un autre très connu par les apprenants de FLE. En effet, ils sont environ 39 % des sujets en échec qui produisent la variation SE REVEIL (LE). Le fait marquant cette variation concerne l'absence de l'accent. Aucun étudiant n'en met. Ce qui prouve qu'ils adoptent une stratégie compensatoire, permettant seulement de proposer non pas la bonne graphie mais une autre se rapprochant seulement de celle normée. En remettant l'accent, nous revenons à la forme que tous les *algériens* apprennent très tôt à l'école. « *Je me réveille à 07 h, je* » est la phrase rituelle en classe de français. La variation en question prouve que le sujet est bien identifié. Ce

dernier l'est également chez les étudiants optant pour la deuxième variation la plus répandue. Ils sont environ 16 % de sujets en échec qui choisissent une finale appartenant à l'imparfait de l'indicatif ; SE REVAIT. Une autre stratégie qui se centre, cette fois-ci, sur la finale et non pas sur l'image lexicale du mot. Cette stratégie apparait chez d'autres sujets optant pour des variations qui, tout en reproduisant la première partie en respectant les règles de conversion graphiques, substituent la finale normée tantôt par un ER marquant l'infinitif, tantôt d'un É (E) à l'image d'un participe passé. Ainsi, REVER et REVÉ, sont produites chacune par 15 % de sujets. 6 % produisent SE REVÉE, un participe passée sur lequel le genre féminin est marqué, certainement parce que l'item est précédé par le pronom personnel ELLE, ou même l'article LA, indiquant explicitement le féminin. Ainsi, Sans raisonnement (s) clair (s) sur les graphies, le futur enseignant opte pour des finales très éloignées des finales normées, parfois même, difficiles à justifier, à l'instar de SE REVAIS, SE REVEZ, SE REVAIENT, SE REVE ... Les autres variations prouvent, encore une fois, que la correspondance phonie-graphie est loin d'être maîtrisée par l'ensemble des futurs maitres, SE REVU(E) ; SE REVI (E) ; SE REVIT ...

Le dernier verbe de cette série est un verbe composé, le seul que compte LES ARBRES. 98% de notre population sont concernés par l'échec sur ce verbe ; quatre étudiants seulement le réussissent. Par type, les 205 erreurs relevées se répartissent comme suit :

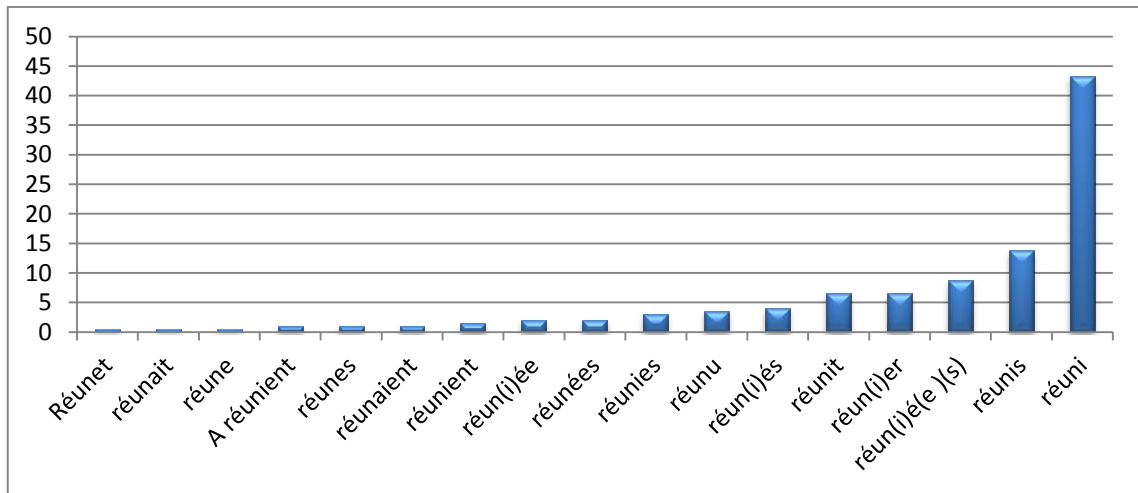


Graphique 178: Répartition de l'Échec sur AVAIENT RÉUNIE

Le graphique démontre que l'échec sur l'item est en grande partie lié au PP. 49 % de la population, en sont concernés. Ceci dit, la moitié des étudiants en échec réussissent uniquement l'accord de l'auxiliaire. Par contre, ils sont uniquement 4 % qui réussissent le PP sans pouvoir accorder correctement l'auxiliaire. Ces chiffres sont nettement en recul par rapport à ceux enregistrés l'année passée où on comptait 62 % de sujets en échec sur le seul PP et 43 % qui réussissent le PP sans pouvoir réussir l'auxiliaire. De plus, 45 % des étudiants sont incapables de réussir aucune partie du verbe composé. Cette proportion d'étudiants est en ascension par rapport à celle observée dans la préenquête, où on en comptait 39 % de sujets en échec sur les deux parties du verbe. Ainsi, traiter l'auxiliaire avoir en même temps

que le participe passé régi par la règle de *l'accord du participe avec l'objet direct placé avant*, a été d'une grande difficulté pour nos étudiants.

Afin d'approfondir notre analyse et pour en tirer davantage d'éclairages, nous proposons de traiter séparément les deux parties du verbe conjugué. Commençons par la seconde partie, présentant le plus de difficultés à notre population. En effet, ils sont environ 94 % de notre population globale qui échouent sur le participe passé. Le graphique suivant recense les différentes variations produites en remplacement de la marque normée.



Graphique 179: Variations sur le PP

Les variations dont il est question ici ont été relevées également lors de la préenquête. D'une année à l'autre, les raisonnements de nos apprenants se multiplient et se ressemblent. Nous observons que RÉUNI est la variante la plus répandue. Elle est reproduite dans 43 % de cas fautifs. La variation la plus répandue chez les étudiants indique qu'ils appliquent la règle générale (du non accord) du PP conjugué avec *avoir* et non l'exception du COD se plaçant avant.

Ces étudiants connaissent-ils ladite règle ? Ou seulement ne l'ont-ils pas activée au moment où ils étaient sous dictée ? Nous l'affirmons, ladite règle est inconnue de la majorité des étudiants. Nous nous permettons ici d'anticiper quelques constatations relevées lors de la mise en œuvre de notre expérimentation. Ainsi, lors d'une dictée dialoguée contenant un accord pareil à celui-ci, aucun étudiant du groupe expérimental ainsi que de l'autre groupe (pré-expérimental), n'a soulevé la nécessité de procéder à l'accord particulier. Nous le confirmons donc : cette règle est inconnue de la majorité des étudiants.

Cependant, 14 % de sujets en échec chargent le PP d'un S final. La règle est donc activée sauf que l'identification du PP n'a pas été réussie. À en croire leur raisonnement, le COD avec qui l'accord devrait être établi est CANAUX. D'autres sujets, représentant 6 % des étudiants en

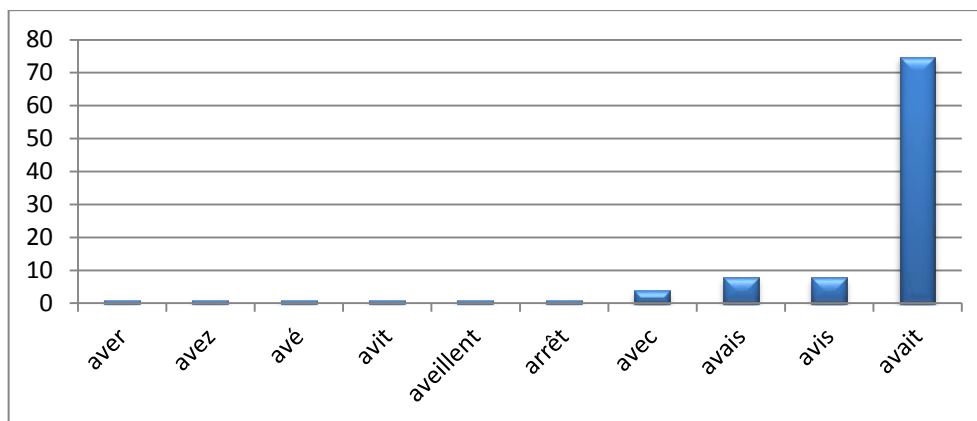
échec, charge la finale du PP d'un T final, à l'image d'autres PP, plus fréquents et se terminant aussi par le son [i]. Ces participes se terminant par le son [i] sont souvent écrit à l'image de cette variation. Cela est peut être dû à l'analogie faite avec des participes plus fréquents comme *écrit* par exemple. Nous constatons, par ailleurs, que bon nombre de sujets, voulant visiblement faire savoir que l'item a été bien reconnu en tant que PP, ajoutent un accent au E final réuni/é/e/s, à l'image des PP les plus fréquents en langue française, en l'occurrence les participes du 1^{er} groupe.

L'échec avéré sur le PP, responsable en grande partie de cet IE très élevé, ne pourra en aucun cas détourner notre attention sur le nombre on ne peut plus significatif des étudiants qui ont mal conjugué *avoir*. En effet, presque la moitié des étudiants de la première année ne conjuguent pas convenablement l'auxiliaire avoir à l'imparfait de l'indicatif avec la 3^{ème} personne du pluriel. Par type, les 103 erreurs recensées se répartissent comme suit :



Graphique 180: Répartition des erreurs par type (AVAIENT)

Environ 37 % de notre population globale omettent la marque indiquant le pluriel verbal à l'imparfait de l'indicatif. Ainsi, 75 % de sujets en échec oublient d'inscrire le EN et se contentent de la terminaison relative à la 3^{ème} personne du singulier (AVAIT). Le sujet n'est donc pas bien identifié. Les erreurs de substitution concernent 12 % de notre population globale ce qui représente le quart des erreurs relevées. La figure suivante réunit toutes les variations produites par les étudiants :



Graphique 181: Variations sur AVAIENT

Nous observons, à nouveau, que la variation la plus répandue appartient au 2^{ème} type d'erreurs. La localisation du sujet donneur de marque est toujours à l'origine de l'échec. Pourtant, le sujet donneur de marque se place juste avant le verbe et correspond à une structure très fréquente en langue française. D'ailleurs, ils sont moins de 20 % qui se trompent sur l'accord du nom à l'intérieur du GNSDM. Dans ce cas, LA SÈVE, le Cod, est-il considéré comme sujet donneur de marque ?

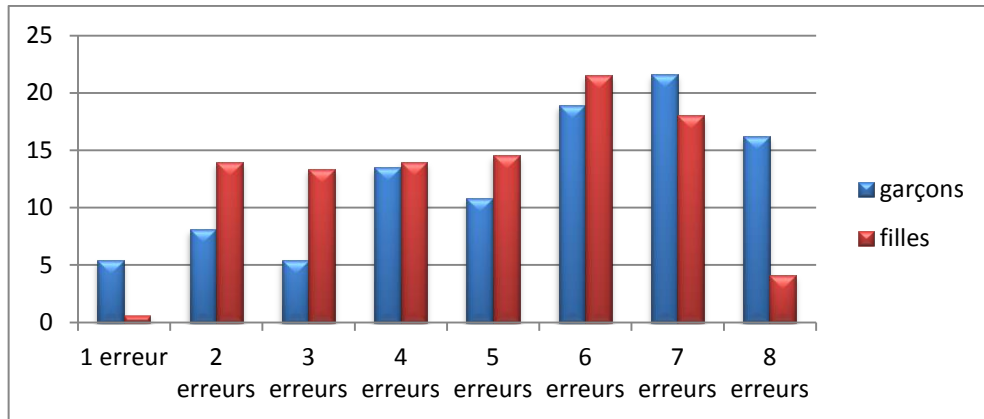
Par ailleurs, l'homophonie pousse 8 % de sujets en échec à substituer la marque normée par la marque de la deuxième personne du singulier. Ainsi, ces apprenants identifient le temps mais non pas le sujet. Face aux graphies nécessitant une attention particulière, nombreuses graphies relèvent beaucoup plus du hasard que de raisonnements fondés. Sur quelle base inscrit-on le AIS ? Ou même l'EZ, ER, É ... ?

Les autres variations démontrent continuellement les limites de la compétence de conversion graphique. En effet, plus de 8 % des sujets en échec écrivent AVIS, AVEILLEMENT. Une variation qui se justifie uniquement par l'absence ou l'instabilité de la conscience phonographique qui s'ajoute à l'absence ou l'instabilité des consciences morphosémantique et morphosyntaxique. Dans d'autres cas, nous assistons à une substitution nette de l'auxiliaire par une préposition/ adverbe, AVEC, ou un nom ARRÊT ...

Une action URGENTE doit être donc lancée au profit des étudiants nouvellement inscrits au département de français. Ladite action ciblera la (re)construction de toutes les compétences, y compris celles qui semblent suffisamment acquises.

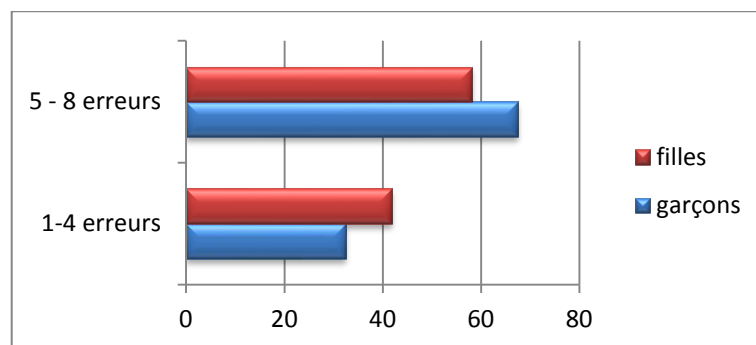
a. Analyse des erreurs selon le sexe

Le graphique suivant nous permet d’observer le comportement graphique des deux sexes vis-à-vis la compétence d’accord sujet-verbe.



Graphique 182: Répartition des erreurs par sexe

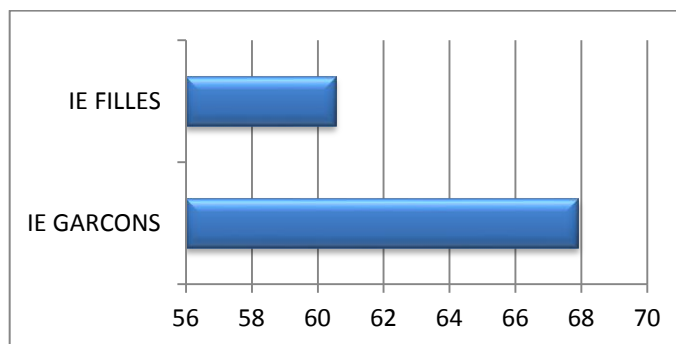
Nous remarquons que les sujets en échec total sont en majorité des garçons ; les filles qui commettent 8 erreurs représentent 4 % seulement de l’ensemble des filles alors que les garçons sont estimés ainsi à 16 %. Quatre fois le taux de fréquence observé parmi les filles. De plus, ils sont 22 % à commettre 7 erreurs contre 18 % de filles. En revanche, le petit échec est aussi plus fréquent parmi les garçons (5 contre moins 1% de filles). Le graphique nous permet d’observer que le reste des erreurs est plus fréquent chez les étudiants de sexe féminin. Le graphique suivant regroupe les erreurs en deux lots :



Graphique 183: Répartition des erreurs par sexe

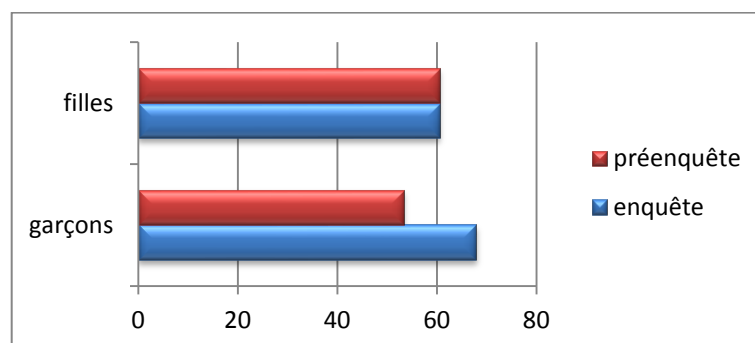
Commettre entre une à quatre erreurs concerne en premier lieu les filles avec environ 42% de sujets. Les garçons sont estimés à 32 %. Par ailleurs commettre entre 5-8 erreurs concerne à un degré plus important les garçons. Ils sont environ 67 % contre 58 % de filles. Qui des deux sexes réussit ainsi mieux l’accord des verbes ? Ce sont toujours les filles. En effet, ces

dernières commettent, en moyenne, 4.85 erreurs contre 5.41 pour les garçons. L'écart semble important. La figure suivante réunit les IE des deux sexes :



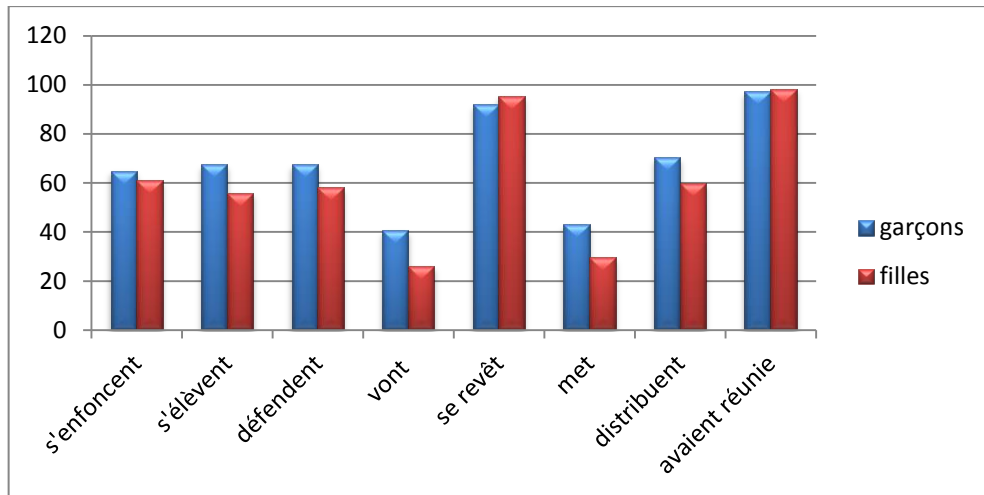
Graphique 184: IE des deux sexes

Les filles réussissent mieux l'accord des verbes. L'IE des filles estimée à 60 % est en recul d'environ 8 points par rapport à l'indice enregistré par les garçons (68 %). Vis-à-vis la moyenne (62 %), l'IE totalisé par les filles est inférieur de deux points alors que celui des garçons la dépasse de 6 points. En comparaison avec les résultats de la préenquête, les performances des filles restent stables. Observons la figure suivante :



Graphique 185: IE des deux populations

Comparativement aux performances de la préenquête, l'IE des garçons remonte de 14 points. Nous remarquons, par ailleurs, que ces derniers réussissaient mieux l'accord du verbe lors de la préenquête. L'écart enregistré était évalué à 7 points. Lors de l'enquête, la donne se renverse complètement, cet écart de sept points bascule au profit des filles. Cet état de fait est également visible sur les IE enregistrés sur chaque item.



Graphique 186: IE par sexe

Ainsi, six items sur huit sont mieux réussis par les filles. Les écarts les plus importants sont enregistrés sur les verbes les mieux réussis par notre population à savoir MET et VONT. L'écart constaté peut dépasser les 14 points. Vis-à-vis la moyenne globale, les écarts demeurent également très élevés. Les IE totalisés par les garçons (40 % VONT et 43 % pour MET) dépassent la moyenne de 11 points (respectivement 29 % et 32 %). Les IE des filles sont en recul de 3 points par rapport à la moyenne (26 % et 29 %). Les sujets qui échouent sur ces deux items appartiennent donc plutôt au sexe masculin tout comme ceux échouant sur DISTRIBUENT et S'ÉLÈVENT où l'écart (très important) passe de 10 à 12 points. Par rapport à la moyenne (62 %), l'IE des garçons (70 %) la dépasse de 8 points alors que celui des filles (60%) recule de 2 points. Concernant le second, l'indice des garçons (67 %) devance de 9 points la moyenne (58 %) alors que celui des filles (56 %) recule toujours de 2 points.

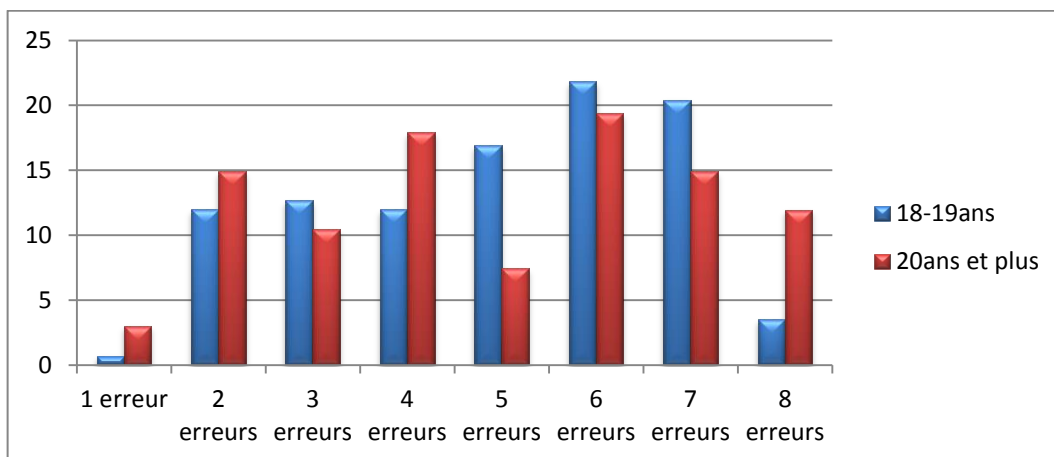
DÉFENDENT, quant à lui enregistre un écart de 9 points. Relativement à la moyenne globale (60 %), les garçons enregistrent 7 points d'avance (67%) alors que les filles reculent de 2 points (58 %). S'ENFONCENT obtient l'écart le moins important entre les deux sexes, estimés à 4 points. Les garçons (65 %) dépassent la moyenne (62 %) globale de 3 points. Les filles (61%) reculent d'un point seulement.

Curieusement, les deux items les mieux réussis par les garçons sont les items les moins bien réussis de toute la population. Si l'écart ne dépasse pas un point sur le seul verbe composé de notre dictée, AVAIENT RÉUNIE, il atteint les 3 points sur SE REVÊT. Des écarts peu significatifs comparativement à ceux enregistrés par les filles. Vis-à-vis la moyenne, les filles enregistrent un IE égal à la moyenne globale (98 %) alors que celui des garçons recule d'un point seulement. L'autre verbe, pronominal était l'occasion, la seule, pour les garçons pour

enregistrer un écart plus ou moins significatif par rapport à la moyenne (92 %). Leur IE (95 %) est en recul de 3 points. Celui des filles égale la moyenne.

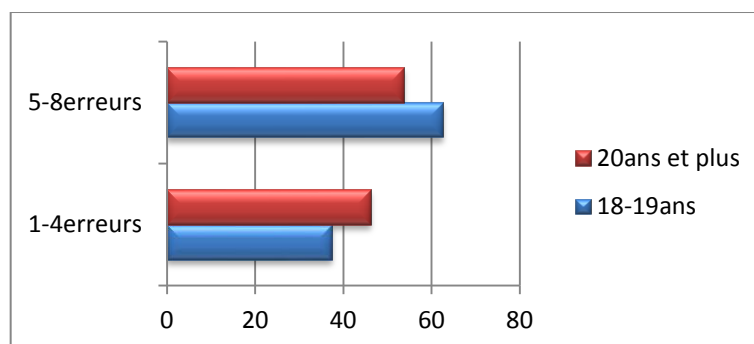
b. Analyse des erreurs selon l'âge

Nous présentons ci-après les 1034 erreurs réparties selon la tranche d'âge.



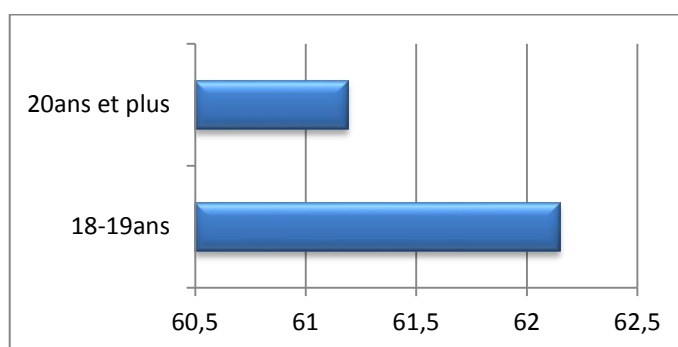
Graphique 187: Répartition des erreurs par tranche d'âge

À première vue, nous remarquons que les 8 erreurs sont très fréquentes parmi les étudiants les plus âgés qui comptent 12 % de sujets contre 3 % seulement des étudiants les moins âgés. La cote des sujets âgés de 20 ans et plus est aussi élevée parmi la catégorie d'étudiants commettant 4 et 2 erreurs. Nous avons enregistré respectivement 18 % et 15 % contre 11 % de sujets âgés entre 18 et 19 ans. Enfin commettre une erreur concerne 3 % des 20 ans et plus contre moins de 1 % parmi les 18-19ans. Par ailleurs, les sujets âgés entre 18-19 ans ont la cote élevée parmi les étudiants commettant cinq erreurs (avec 17 % contre 7 %), 7 erreurs (20 contre 15 %), trois erreurs (12 contre 10 %) et six erreurs (21 contre 19 %). Une lecture plus claire des 1034 erreurs est possible à travers le graphique suivant :



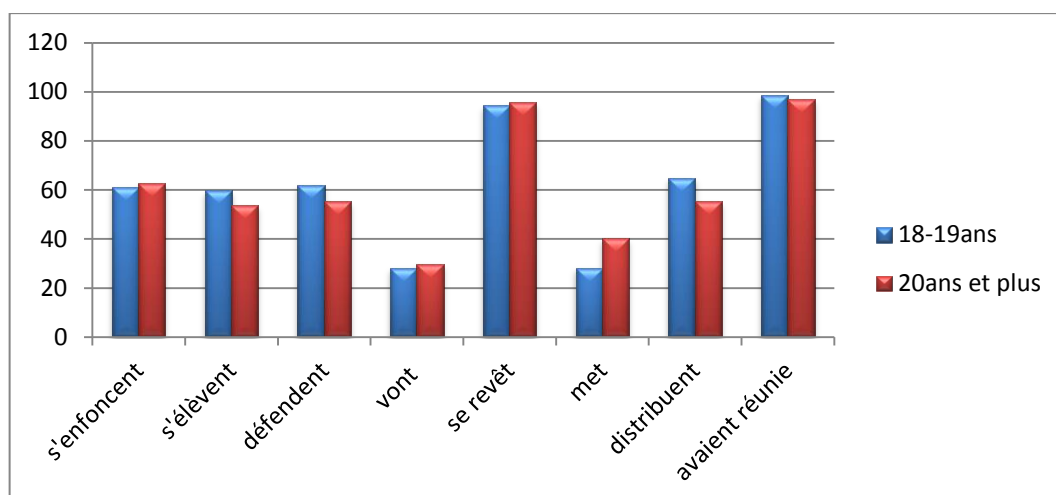
Graphique 188: Répartition des erreurs par lot

Nous constatons donc que les étudiants les moins âgés constituent la catégorie la plus touchée par l'échec sur 5-8 items de notre dictée ; ils sont environ 63 % contre 54 % de sujets âgés de 20ans et plus. Par ailleurs, les 20 ans et plus ont plutôt tendance à commettre le plus de fautes sur le panier de 1 à 4 erreurs. Leur cote est estimée à 46 % contre 37 % des sujets moins âgés. Ces différents chiffres démontrent que les cotes des deux tranches d'âge demeurent très élevées. Aucune catégorie d'étudiants ne démontre une maîtrise plus ou moins efficace de l'accord des verbes. En effet, les sujets âgés entre 18-19 ans commettent en moyenne 4.97 erreurs alors que les sujets âgés de 20 ou plus en commettent 4.90. Un écart très réduit. Les IE globaux enregistrés par les deux tranches d'âge sont très expressifs et illustrent mieux cette réalité. Observons le graphique suivant :



Graphique 189: IE par tranche d'âge

Les étudiants âgés de 20 ans ou plus réussissent légèrement mieux l'accord des huit verbes. L'écart enregistré avoisine le seul point. Ce constat vient s'ajouter aux deux autres établis sur les compétences d'accorder le nom ou l'adjectif. Ainsi, l'âge de l'apprenant, du moins dans notre contexte universitaire, ne permet pas une meilleure réussite des faits graphiques que compte LES ARBRES. Âgés ou moins âgés, TOUS les étudiants de première année échouent considérablement sur l'accord sujet-verbe. Les difficultés qui ont trait à la localisation du sujet, à l'instabilité ou l'absence des procédures phonographiques, morphosémantique et/ou morphosyntaxique touchent ainsi TOUS les étudiants nouvellement inscrits au département de français. Toutefois, quelques différences peuvent être décelées. Observons le graphique suivant :

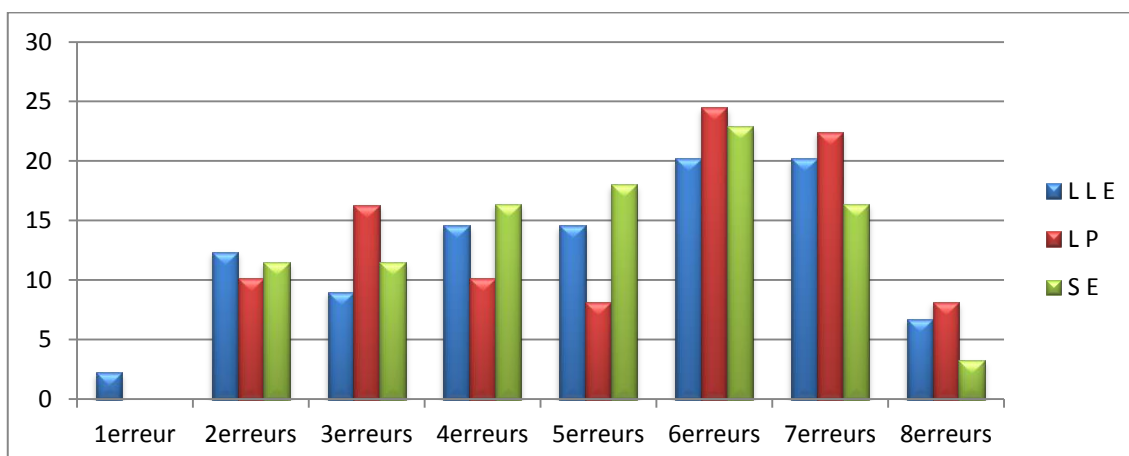


Graphique 190: IE par tranche d'âge

L'écart le plus important est enregistré sur le verbe le mieux réussi de cette série en l'occurrence MET ; 12 points séparent les deux IE au profit des moins jeunes. Relativement à la moyenne (32 %), ces derniers (28 %) sont en recul de 4 points alors que l'autre tranche d'âge (40 %) la dépasse de 8 points. Ces derniers enregistrent également des écarts à leur profit sur trois autres items (S'ENFONCENT, VONT, SE REVÊT). La différence n'atteint pas dans le meilleur des cas les deux points. Vis-à-vis la moyenne globale de S'ENFONCENT (62 %), les moins jeunes enregistrent un recul d'un point seulement alors que les plus âgés l'égalent. VONT enregistre une moyenne globale de 29 %. Les plus âgés l'égalent alors que les moins jeunes reculent d'un point seulement.

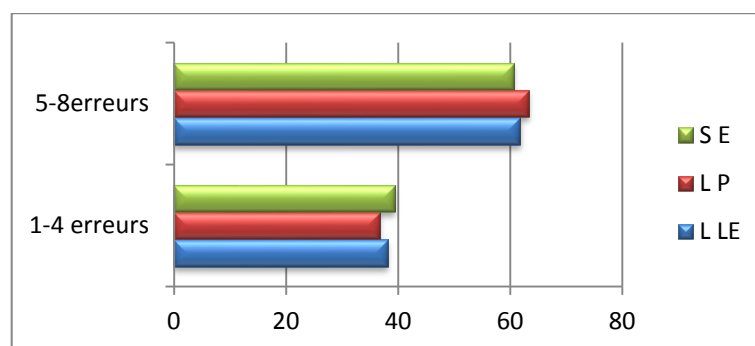
Les deux tranches d'âge égalent la moyenne globale enregistrée sur SE REVÊT (95 %). Néanmoins, les écarts profitant aux 20 ans ou plus passent d'un point (AVAIENT RÉUNIE) à six points (S'ÉLÈVENT/DÉFENDENT) et dépassent même la barre des neuf points (DISTRIBUENT). Ainsi, les 20 ans et plus enregistrent un IE en recul d'un point seulement par rapport à la moyenne (98 %) totalisée par le seul verbe composé. Les moins jeunes obtiennent un IE égale à cette moyenne générale. De même, concernant S'ÉLÈVENT, les étudiants les plus âgés enregistrent un IE (54 %) en recul de 4 points par rapport à la moyenne (58 %) alors que l'autre tranche d'âge la dépasse de deux points. Concernant DÉFENDENT, les plus âgés enregistrent un IE (55%) en recul de 5 points par rapport à la moyenne (60 %) alors que les moins jeunes la dépassent de 2 points (67%). Finalement, relativement à la moyenne enregistrée sur DISTRIBUENT (62 %), les étudiants âgés de 20 ans et plus enregistrent un recul de 7 points (55%) alors que les 18-19 ans la dépassent de 3 points.

c. Analyse des erreurs selon la Filière au Secondaire



Graphique 191: Répartition des 1034 erreurs par Spécialité

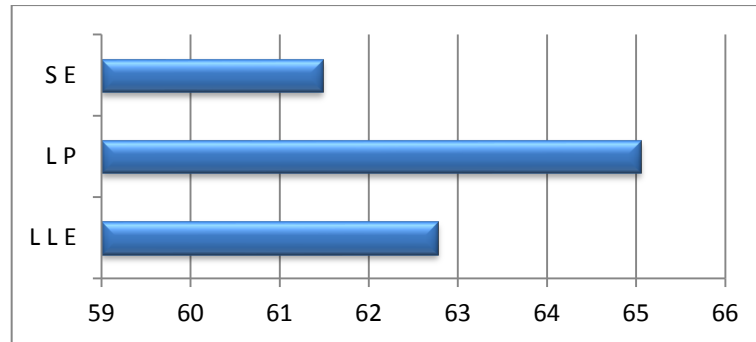
Nous observons que la cote des étudiants des *langues étrangères* est élevée au sein de la catégorie de sujets commettant sept, six ou trois erreurs. Cette dernière, enregistrant l'écart le plus significatif, compte 16 % d'étudiants des *LLE* contre 11 % de *scientifiques* et 9 d'étudiants de *philos*. Par ailleurs, les *scientifiques* ont la cote élevée parmi les sujets commettant 4 et 5 erreurs ; ils sont 18 % à échouer sur cinq items contre 14 et 8 % pour respectivement les étudiants des *langues* et les étudiants de *philos*. Les 1034 erreurs peuvent également être regroupées comme suit :



Graphique 192: Répartition des erreurs par lot

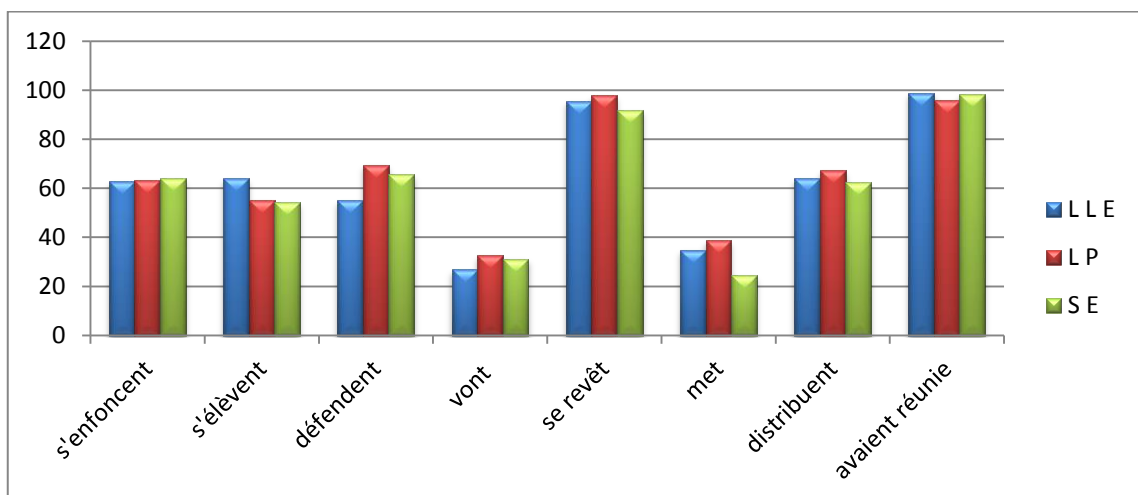
Commettre entre 4-8 erreurs atteint ou dépasse les 60 % de sujets dans les trois spécialités. La cote des étudiants des *LP* dépasse légèrement la cote des autres spécialités. Au reste, commettre entre 1 et 4 erreurs concerne plus du tiers de chaque spécialité. Ce qui indique encore une fois que l'échec sur l'accord des verbes concerne TOUS les étudiants de première année, sans exception. La moyenne d'erreurs nous indiquera les sujets les moins/plus concernés par l'échec sur l'accord sujet-verbe. Ainsi, les *scientifiques*, éprouvant le plus de besoins sur la majorité des compétences, parviennent tant bien que mal, à bien accorder les verbes. Ils commettent en moyenne, 4.92 erreurs. Les étudiants des *Langues*

étrangères en commettent 5.02 erreurs. Curieusement, les étudiants de *philos*, qui réussissaient jusqu'ici tant bien que mal les autres compétences, se trouvent être les plus touchés par l'échec, en commettant en moyenne 5.20 d'erreurs. La figure suivante illustre clairement cette réalité :



Graphique 193: IE par spécialité

Ainsi, contrairement aux compétences précédentes, les *scientifiques* obtiennent la *meilleure* performance. Ils totalisent un IE dépassant la barre des 61 %. Un IE égal à la moyenne enregistrée par la population globale. Les étudiants démontrant jusqu'ici une certaine supériorité, en l'occurrence les étudiants de *philos*, enregistrent l'IE le plus élevé avec un taux dépassant de peu les 65 %. Ce score dépasse la moyenne de 4 points. Les étudiants des *langues* obtiennent un indice se rapprochant de la barre des 63 % dépassant de deux points la moyenne globale.



Graphique 194: IE par spécialité

Ainsi, l'écart le plus à la portée des *scientifiques* est enregistré sur MET, un des items les mieux réussis par les étudiants de première année. Par rapport aux deux autres spécialités, l'écart passe de 10 à 14 points. Vis-à-vis la moyenne (32 %), les scientifiques enregistrent un IE (24 %) en recul de 8 points. Les littéraires dépassent la moyenne de 3 points (35 %) alors que

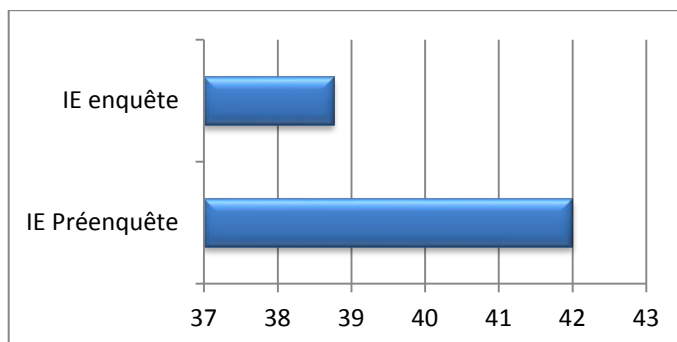
les étudiants des LP la dépassent de 7 points (39%). D'autres écarts sont enregistrés sur l'un des verbes les moins bien réussis SE REVET (de 4 à 6 points d'écart) et sur DISTRIBUENT (de 2 à 5 points d'écart). Concernant SE REVET, les scientifiques totalisent un IE (92 %) en recul de 3 points par rapport à la moyenne générale (95 %), les LLE la dépassent de 4 points (96 %) alors que les LP la dépassent de 6 points (98 %). L'IE obtenu par les *scientifiques* sur DISTRIBUENT égale la moyenne générale (62 %). Les LLE la dépassent de deux points (64 %) alors que les LP la dépassent de 5 points (67 %).

S'ÉLÈVENT est aussi mieux réussi par les scientifiques. Leur IE est en recul d'un point par rapport aux étudiants de philo contre 10 points par rapport aux littéraires. Ces derniers enregistrent un indice (64 %) dépassant la moyenne (58 %) de 6 points. Les LP obtiennent un score (55 %) en recul de 3 points alors que les SE reculent de 4 points (54 %) par rapport à la moyenne. Les LLE réussissent mieux que les autres sujets trois items. Les écarts sont parfois très importants. DÉFENDENT (de 10 à 14 points d'écart), VONT (4 à 5 points d'écart), S'ENFONCENT (1 point d'écart seulement). Ce dernier enregistre des IE plus ou moins égalant la moyenne parmi les trois spécialités (62 %). S'agissant de VONT, les LLE enregistrent un IE (27%) en recul de 2 points par rapport à la moyenne (29 %), les SE la devance de 2 points (31 %) alors que les LP (32) la devance de 3 points. Quant à DÉFENDENT, les LLE totalisent un IE (55 %) en recul de 5 points par rapport à la moyenne générale (60 %), les SE la devance de 5 points (65%), les LP de 9 points (69%). De l'autre côté, les étudiants des LP réussissent mieux que les autres étudiants uniquement le seul verbe composé, AVAIENT REUNIE avec des écarts pouvant atteindre les 3 points. Leur IE (95 %) est en recul également de 3 points par rapport à la moyenne. L'indice des scientifiques égale la moyenne alors que celui des LLE la dépasse d'un point.

De ce descriptif des performances enregistrées par chaque spécialité, il paraît clairement le point soulevé précédemment, faisant état de l'incapacité des étudiants d'inscrire leurs différentes performances et compétences dans la continuité. Jusqu'ici, nous avons du mal à déceler quelques traces de raisonnements plus ou moins logiques et efficaces.

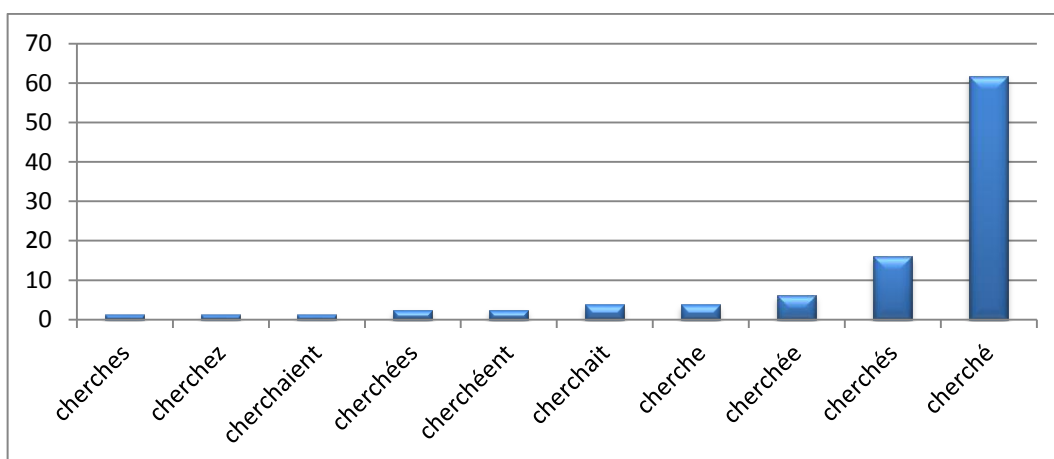
3.2 Verbe à l’infinitif

L’unique verbe à l’infinitif que compte notre dictée a fait l’objet de 81 erreurs. Ainsi, l’IE totalisé par nos sujets se rapproche de la barre des 39 %. La figure suivante fait le point comparatif entre cet IE et l’indice enregistré dans la préenquête:



Graphique 195: IE des deux populations

La population qui fait l’objet de notre enquête réussit mieux ce seul verbe infinitif. Une des *rare bonnes performances* de la promotion de 2011-2012. L’IE totalisé par ces étudiants est en recul de 3 points. Cependant, ces indices démontrent qu’au minimum, plus du tiers des étudiants de première année n’ont pas activé une règle élémentaire du français écrit. Au reste, toutes les erreurs appartiennent au type 3 ; les erreurs de confusion dû à la concurrence d’autres finales homophoniques. Le graphique suivant présente ces différentes variations :



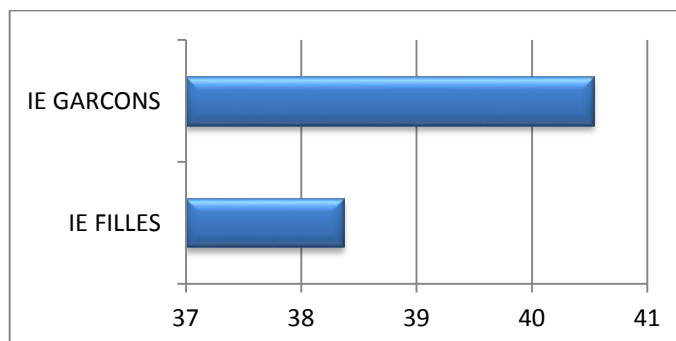
Graphique 196: Variations sur la finale du verbe infinitif

Tout comme relevé lors de la préenquête, les étudiants ont tendance à remplacer la finale du verbe infinitif par une finale à l’image d’un participe passé singulier d’un verbe du premier groupe. Nous en comptons 63 % des deux populations optant pour cette variation. Nous comptons aussi un nombre assez important des étudiants en échec (6 %) notant la finale d’un participe passé féminin, CHERCHÉE. De plus, 16 % des sujets en échec remplacent la finale

normée par une finale d'un participe passé masculin pluriel (CHERCHÉS). Mettent-ils en rapport cet item avec *les vents* ? Notons également que d'autres sujets (2 %) font du verbe un participe accompagné de la marque du féminin pluriel (CHERCHÉES). Dans ce cas, mettent-ils en rapport cet item avec RACINES ? Environ 4 % de sujets conjuguent (toujours) ce verbe à l'imparfait de l'indicatif avec la 3^{ème} personne du singulier (CHERCHAIT) ou même avec la troisième personne du pluriel (CHERCHAIENT). D'autres le conjuguent au présent de l'indicatif avec la deuxième personne du pluriel (CHERCHEZ). La spécificité de la population de 2011-2012 est en relation avec la variation croisant finale du PP et terminaison du pluriel verbal. Il s'agit de CHERCHÉENT produite par 2 % des étudiants en échec. Par ailleurs, les deux variations non encore discutées (CHERCHE/S) mettent en avant le problème soulevé depuis le début de notre analyse. Il s'agit de la compétence de conversion graphique. Ce E ou ES final permettent-ils de reproduire graphiquement le son [e] ?

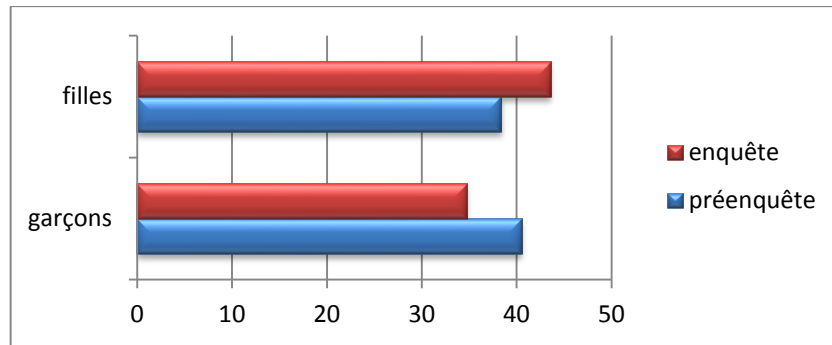
Nous dirons enfin que les différentes finales remplaçant le ER de l'infinitif démontrent que les étudiants n'arrivent pas à catégoriser le mot. Le verbe n'étant pas identifié. Le raisonnement sur les parties du discours et leurs fonctions dans la phrase est ainsi absent.

a. Analyse des erreurs selon le sexe



Graphique 197: IE par sexe

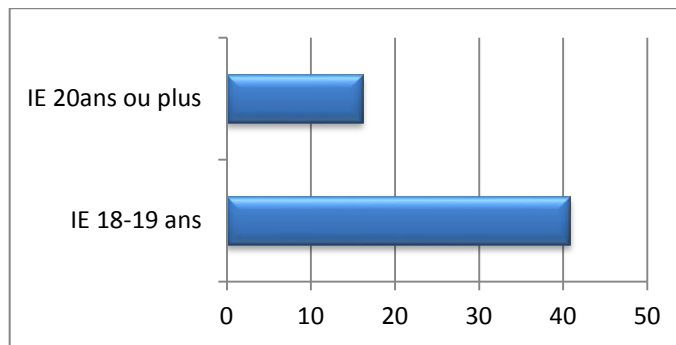
Le graphique nous permet d'observer que les sujets en échec sont légèrement plus présents parmi la population de sexe masculin. 40 % des garçons se trompent ainsi sur la finale du verbe infinitif contre 38 % de filles. Ces dernières obtiennent un indice en recul d'un point par rapport à la moyenne alors que les garçons la dépassent de 2 points. Notons que les filles étaient les plus concernés par l'échec l'année passée.



Graphique 198: IE des deux populations

Ainsi, alors que l'IE totalisé par les garçons grimpe de 6 points, celui des filles baisse de 5 points. Ce qui explique le renversement de la situation au profit des sujets de sexe féminin.

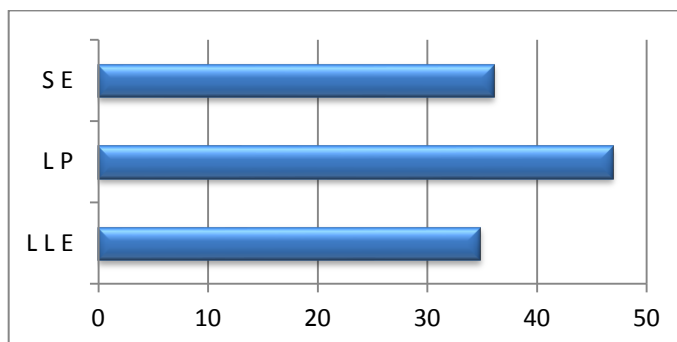
b. Analyse des erreurs selon l'âge



Graphique 199: IE par tranche d'âge

Les étudiants qui achoppent sur la finale du seul verbe infinitif sont plus fréquents parmi la population la moins âgée. Cette population compte environ 41 % de sujets en situation d'échec. Devançant la moyenne de 3 points. Les étudiants les plus âgés n'en comptent finalement que 16 % seulement de sujets en situation d'échec. L'écart avec la moyenne est de 23 points. Alors que l'écart avec l'IE des moins jeunes est estimé à 25 points. Ce sont donc les étudiants les plus âgés qui sont les plus aptes à mobiliser, à se rappeler de la règle selon laquelle un verbe se met à l'infinitif s'il est précédé d'un autre verbe. Vu sous l'angle de l'âge, c'est la première fois que nous constatons de tels écarts. De toutes les composantes évaluées, c'est l'unique écart que nous pouvons qualifier de très significatif. Les autres ne dépassant pas dans le meilleur des cas les 3 points.

c. Analyse des erreurs par Filière au Secondaire

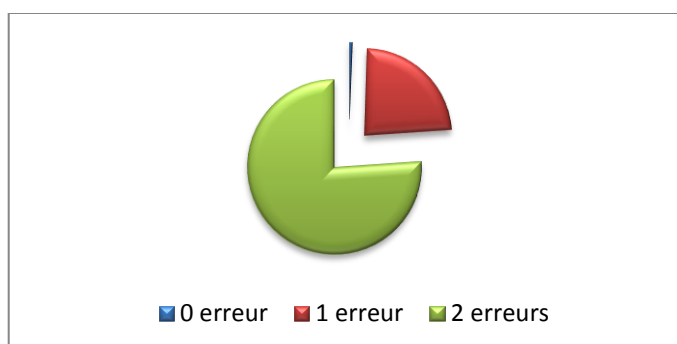


Graphique 200: IE par spécialité

L'échec est plus élevé parmi les étudiants des *Lettres et Philosophie*. Ils totalisent un IE dépassant les deux autres indices de 10 ou 12 points. Environ 47 % des étudiants de LP échouent sur la finale du seul verbe infinitif. Ces étudiants démontrent ainsi une faiblesse confirmée Vis-à-vis la morphologie du verbe français. Les autres spécialités enregistrent des IE qui se rapprochent. Les étudiants des *langues* sont les étudiants qui échouent le moins sur la finale de CHERCHER avec un IE se rapprochant de la barre des 35 %. Relativement à la moyenne globale totalisée par les étudiants de première année, les étudiants des LLE obtiennent un indice en recul de 4 points (39 %). Les scientifiques en recul de trois points. Les LP dépasse la moyenne de 8 points.

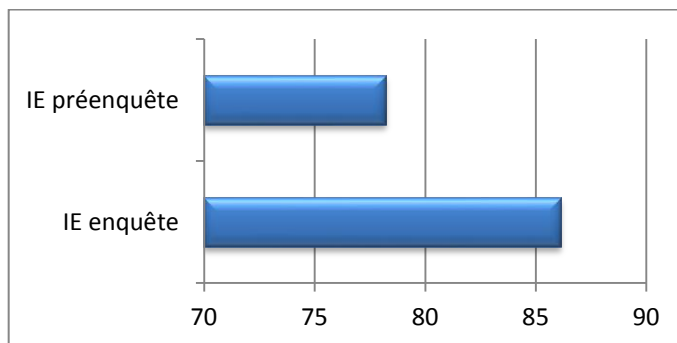
4. Participes passés

Un seul étudiant réussit les deux items. Les 208 étudiants ont commis 360 erreurs sur les deux participes passés que compte notre dictée. Ce qui veut dire, qu'en moyenne, chaque étudiant commet 1.72 erreur. Une moyenne qui dépasse la moyenne enregistrée dans la préenquête, évaluée à 1.56. Les erreurs se répartissent comme suit :



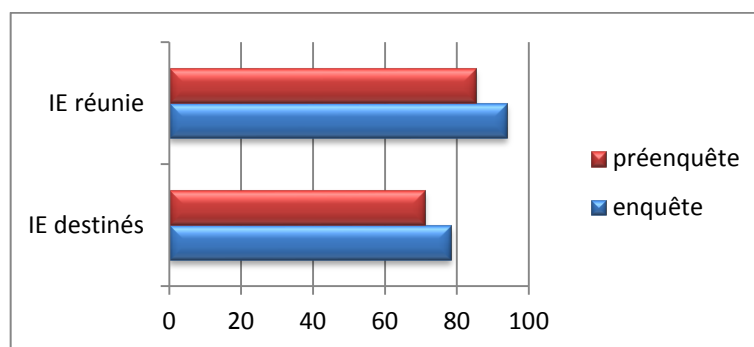
Graphique 201: Répartition des 360 erreurs

Réussir un item sur deux concerne environ le quart de notre population. Les trois quarts restants sont en échec total. Comparativement aux résultats de la préenquête, le nombre des étudiants en réussite recule considérablement. En revanche, le nombre des étudiants en échec total augmente considérablement. Il passe de 66 % à 76 %. De ce fait, ces deux items enregistrent un IE très élevé dépassant même la barre des 86 %. Cet indice constitue l'indice le plus élevé de toutes les catégories traitées jusqu'ici.



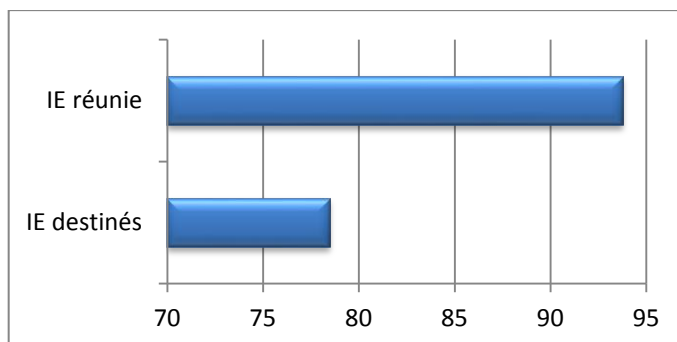
Graphique 202: IE des deux populations

Comme nous l'observons, les étudiants appartenant à la promotion 2011-2012 éprouvent plus de difficultés vis-à-vis l'accord des participes passés. Toutefois, les deux IE atteignent des proportions inquiétantes. L'écart enregistré se rapproche des huit points. La figure suivante nous permet de saisir davantage cet écart.



Graphique 203: IE des deux populations

Présentement, les deux IE enregistrent une hausse. Les écarts enregistrés passent de 7 à 8 points. Ces indices demeurent, cependant, très élevés parmi les deux populations, et prouvent que toutes les compétences des étudiants nouvellement inscrits au département de français sont à (re) construire. Revenons aux performances de la population qui fait l'objet de notre enquête. Observons à nouveau le graphique suivant :



Graphique 204: IE des deux PP

RÉUNIE, le participe qui accompagne l’auxiliaire avoir obtient un IE qui se rapproche de la barre des 94 %, en avance de 15 points par rapport à DESTINÉS, le participe employé comme adjectif. Ainsi, nous remarquons -à nouveau- que traiter au même temps l’auxiliaire avoir avec un participe passé régie par une règle spécifique et inconnue ou marquer l’adjectif d’un pluriel est d’une extrême difficulté pour les futurs enseignants. Afin d’élucider davantage cet échec nous proposons de répertorier les différentes erreurs relevées par type. Observons les secteurs suivants :

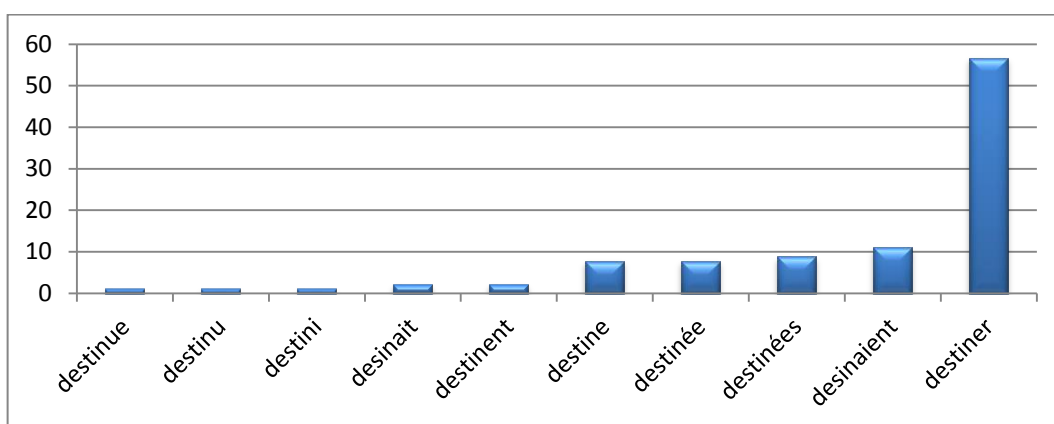


Graphique 205: Répartition des erreurs par type (DESTINÉS)

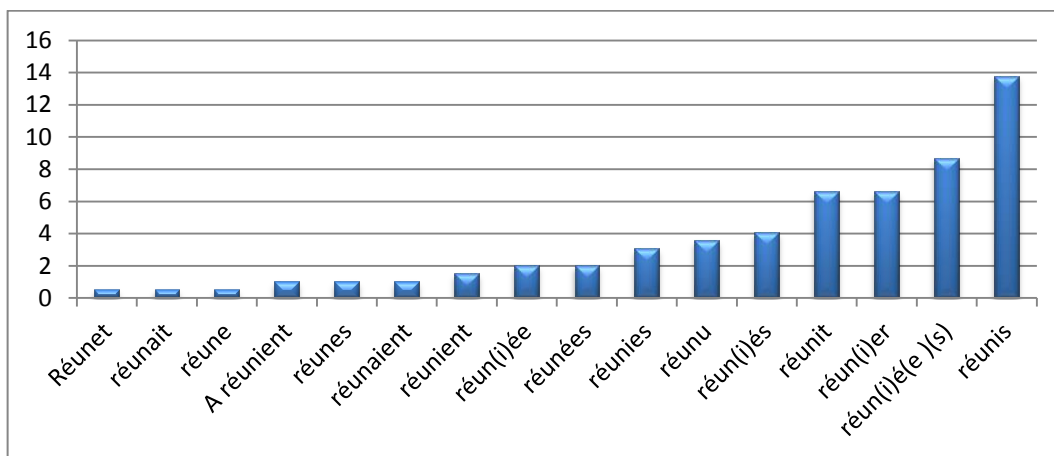


Graphique 206: Répartition des erreurs par type (RÉUNIE)

Les types 2 et 3 se partagent les 360 erreurs recensées. L'omission de la marque normée représente entre 43 et 45 % des erreurs relevées. Au reste, le type 3 en relation avec la confusion des graphies normées est majoritaire dans les deux cas de figure avec des taux dépassant toujours la moitié. Ainsi ils sont respectivement 55 % et 57 % de sujets qui substituent/confondent les finales normées. Les graphiques suivants nous permettent de revoir les différentes confusions / substitutions repérées sur les 209 dictées.



Graphique 207: Principales variations sur DESTINÉS

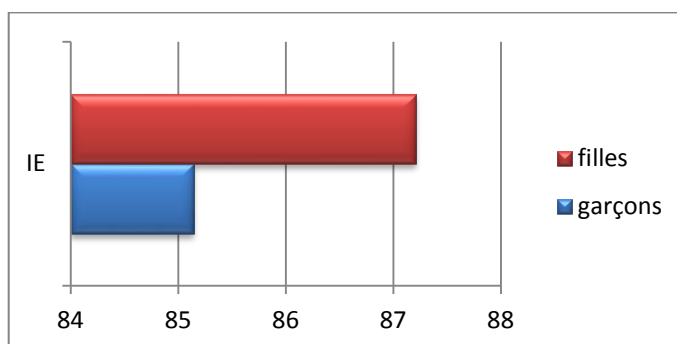


Graphique 208: Principales variations sur RÉUNIE¹

Ces variations produites en remplacement des graphies normées ont un point commun. Dans la plupart des cas, elles partagent avec les terminaisons normées les mêmes phonies. Cela n'a pas empêché bon nombre de sujets à proposer des graphies difficiles à comprendre (le cas de réunu, réunes .../ destinu(e) ...). Même la conscience phonographique paraît mal maîtrisée. Nous constatons ainsi que bon nombre d'étudiants s'éloignent même de la phonie normée. Ainsi on passe du [ɛ] à [i] et inversement. Sans raisonnements morphosémantique/morphosyntaxique, la part de l'erreur est très élevée. Ce qui s'avère être le cas de la majorité des étudiants.

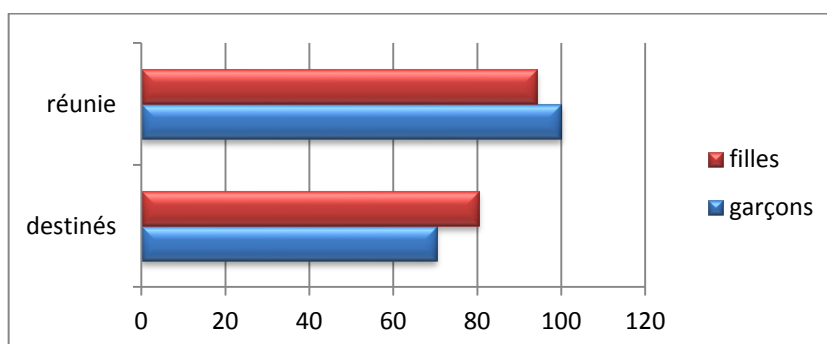
¹ Pour plus de détail voir Accord des verbes conjugués p 193

a. Analyse des erreurs selon le sexe



Graphique 209: IE par sexe

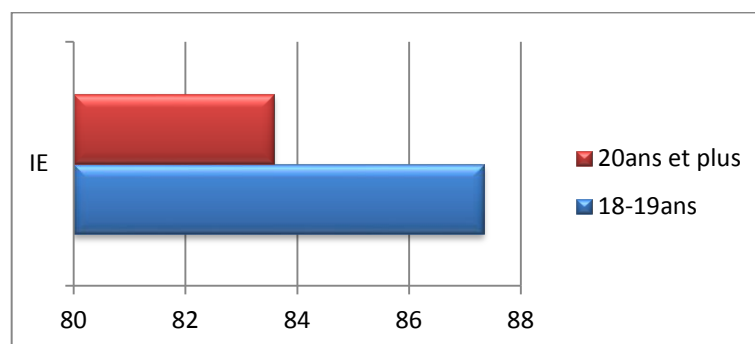
Les garçons réussissent légèrement mieux l'accord des participes passés. Nous observons deux points d'écart. Comparativement à la moyenne obtenue par la population globale, l'IE des garçons recule d'un point alors que celui des filles la dépasse d'un point également. Le graphique suivant fait le point détaillé sur les performances des deux sexes.



Graphique 210: IE par sexe

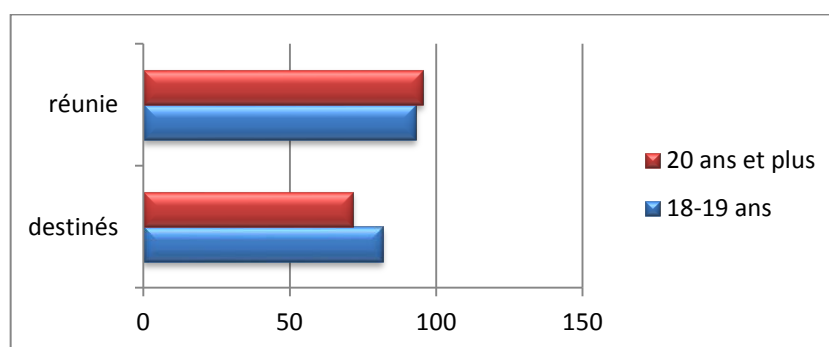
Les garçons réussissent mieux que les filles le participe adjectif. 10 points d'écart sont observés. Il est à noter que, comparativement à la moyenne (78 %), cet indice est également en recul. 7 points d'écart sont observés. Par ailleurs, force est de constater que l'échec sur l'autre participe touche la totalité de la population masculine. L'IE totalisé par les filles est presque égal à la moyenne (94 %).

b. Analyse des erreurs par tranche d'âge



Graphique 211: IE par tranche d'âge

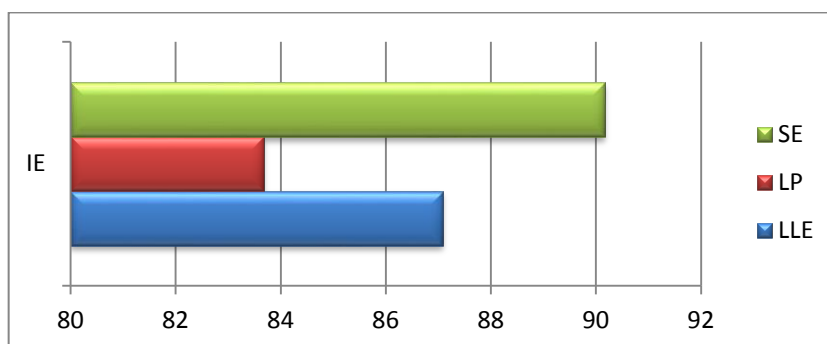
Les étudiants accusant un retard de scolarisation réussissent mieux l'accord des participes passés. Ils obtiennent un IE en recul de presque 4 points en comparaison avec celui des moins jeunes. L'IE des 20 ans et plus est également en recul de presque 3 points par rapport à la moyenne obtenue par notre population globale alors que celui des autres la dépassent de presque 2 points. Le détail des performances est fourni par le graphique suivant :



Graphique 212: IE par tranche d'âge

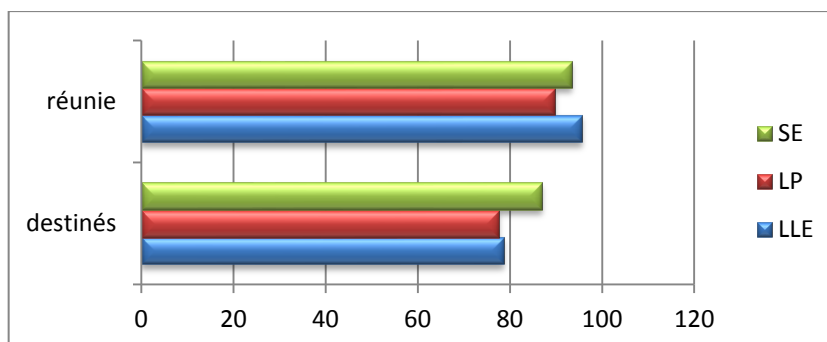
Si l'écart enregistré sur RÉUNIE semble réduit en dépassant seulement les deux points, l'écart semble très important sur l'adjectif participe. 10 points sont observés. Vis-à-vis la moyenne obtenue par l'ensemble de la population, ce dernier item (78 %) enregistre l'écart le plus significatif. En effet, les étudiants âgés de 20 ans et plus enregistrent un IE en recul de sept points alors que les autres étudiants dépassent la moyenne de presque 4 points. En revanche, les 18-19 ans enregistrent un recul d'un point par rapport à la moyenne (94%) totalisée sur RÉUNIE. Les 20 ans et plus dépassent la moyenne d'un point.

c. Analyse des erreurs selon la filière au Secondaire



Graphique 213: IE par spécialité

Les étudiants de *philos* obtiennent l'IE le moins élevé. En revanche, ce sont les scientifiques qui sont les plus concernés par l'échec sur l'accord des participes passés. L'écart entre les deux IE atteint les 7 points. Les étudiants des LLE se placent au milieu avec un IE en recul de 3 points par rapport aux *scientifiques* et en avance de 3 points également par rapport aux étudiants des *LP*. Le graphique suivant détaille les performances enregistrées par chaque spécialité.

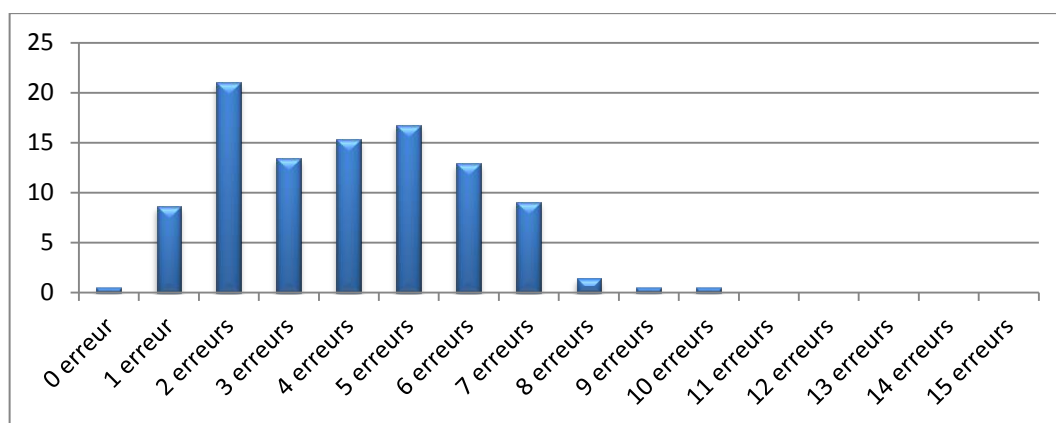


Graphique 214: IE par spécialité

Nous observons que les IE obtenus par les étudiants des LLE et LP sur le participe adjectif se rapprochent considérablement. Les *scientifiques* sont les plus touchés par l'échec sur cet item avec un IE qui se rapproche de la barre des 87 %. Les écarts avec les IE des autres spécialités ou même avec la moyenne peuvent atteindre ou dépasser les 9 points. Par ailleurs, les étudiants des LLE sont les plus concernés par l'échec sur le participe accompagnant l'auxiliaire. Ils obtiennent un indice dépassant la barre des 95 %, devançant de 2 points l'IE des *scientifiques* et de 5 point celui des étudiants de *philos* (90 %). A noter que le dernier IE recule de la moyenne de 4 points. Celui des scientifiques s'en rapproche considérablement alors que celui des étudiants des *Langues* est en avance d'un point.

5. Homophones grammaticaux

Nous portons à la connaissance du lecteur que la liste des homophones grammaticaux s'est élargie. Nous passons ainsi de 14 items retenus lors de la préenquête à 15 items présentement. L'item en question est le pronom personnel *S'*, la forme élidée de *SE*. Le nombre on ne peut plus très élevé des étudiants le remplaçant par d'autres formes nous a poussé à l'intégrer à la liste des homophones grammaticaux soumis à l'évaluation¹. En effet, notre population compte un seul étudiant, une fille en l'occurrence, qui réussit les quinze items. Les 208 autres sujets commettent 831 erreurs. Ceci dit, en moyenne, l'étudiant de première année commet 3.98 erreurs. Lors de la préenquête, la moyenne était estimée à 3.40 erreurs. L'écart est considérable. Les erreurs relevées se répartissent comme suit :



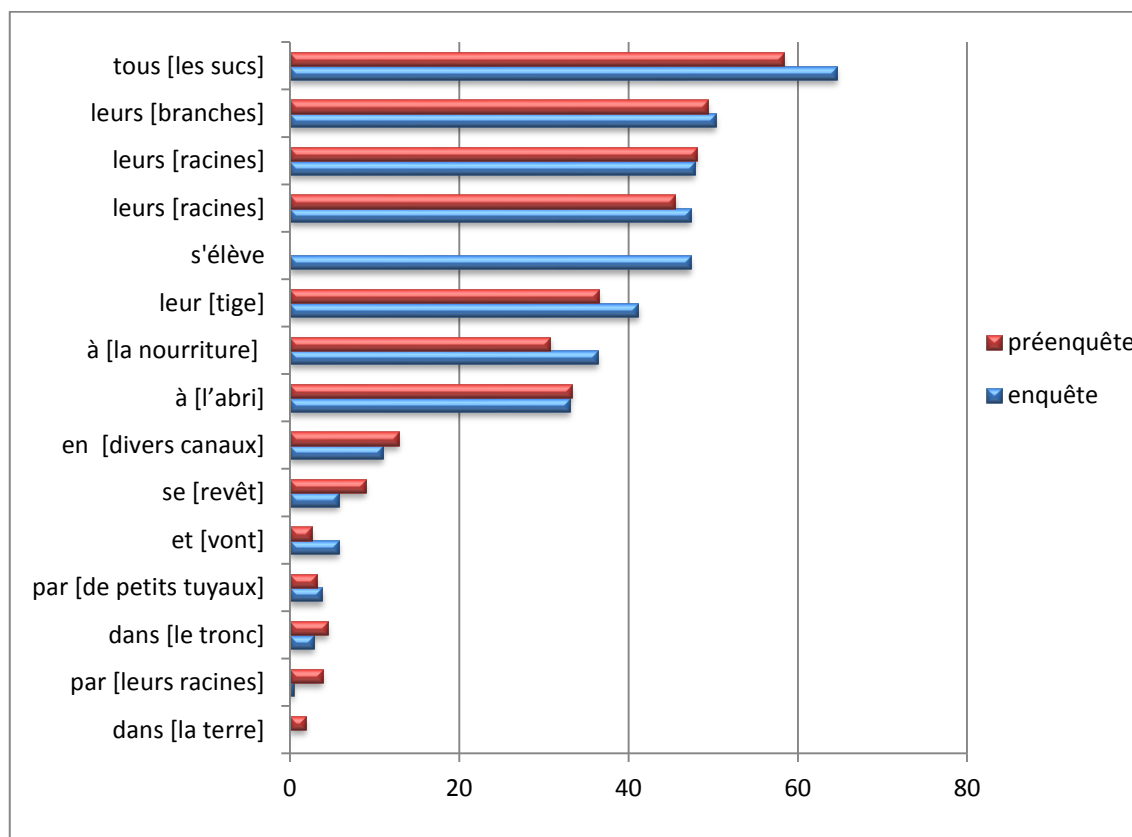
Graphique 215: Répartition des 831 erreurs

Le graphique fait savoir qu'aucun étudiant n'échoue sur la totalité des items. Les sujets les plus concernés par l'échec font la confusion fautive de dix items sur les quinze que compte *LES ARBRES*. Nous ne comptons ainsi aucun étudiant confondant entre onze et quinze items. Ce qui constitue un point positif, jamais enregistré jusqu'ici. Au demeurant, en chiffres, un seul sujet commet neuf erreurs, un autre en commet dix. Ces petits mots semblent donc mieux maîtrisés par les étudiants de première année comparativement aux autres compétences évalués précédemment.

Par ailleurs, la seule erreur commise par environ 9 % de sujets concerne l'ajout fautif du *S* sur l'adjectif possessif *LEUR* dans 61 % de cas ou l'accord de l'adjectif indéfini *TOUS* dans 28 % de cas. Les erreurs recensées sur ces deux adjectifs constituent aussi la majorité des cas fautifs relevés parmi les 21 % commettant 2 erreurs ; 59 % de sujets échouent sur *LEUR* alors que 65%

¹ Il est à préciser que cette confusion était également constatée dans la préenquête avec les mêmes variantes. Toutefois, leur nombre n'était pas assez significatif comparativement au nombre enregistré cette année.

échouent sur TOUS. Nous précisons que ces erreurs sont commises dans 20 % de cas à côté de la substitution du pronom personnel élide S¹. En conséquence, l'accord de l'adjectif possessif LEUR/S ainsi que l'accord du seul adjectif indéfini constituent toujours la majorité des cas fautifs. Dans cette série d'homophones grammaticaux, ils sont 30 % de notre population qui commettent des erreurs uniquement sur ces cinq items (LEUR/S avec ses 4 items et TOUS). Ce même constat a été relevé dans la préenquête sauf que l'item qui ne figurait pas préalablement sur notre grille totalise cette fois-ci un IE dépassant la barre des 47 % devant ainsi l'adjectif possessif singulier LEUR qui enregistre 41%. La figure suivante fait le point comparatif entre les performances des deux populations :

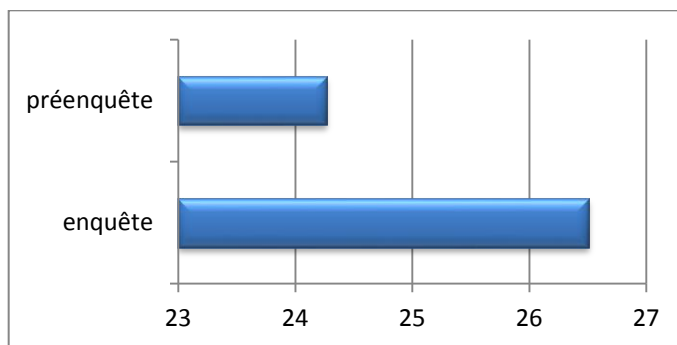


Graphique 216: IE des deux populations

Chaque promotion réussit légèrement mieux que l'autre la moitié des items retenus pour l'évaluation. Le « S' » étant exclu de la comparaison. Les quatre items les moins bien réussis par les étudiants de première année sont les adjectifs indéfini et possessif. Le premier enregistre l'IE le plus élevé dépassant la barre des 64 %. Les trois autres représentant l'adjectif possessif pluriel LEURS enregistrent des IE passant de 47 à 50 %. Les écarts les plus significatifs peuvent atteindre les six points. L'échec des étudiants de la population de 2011-2012 est plus apparent sur TOUS/ LEUR / À / SE / ET. L'écart passe de 6 à 3 points. Tandis que l'échec de la

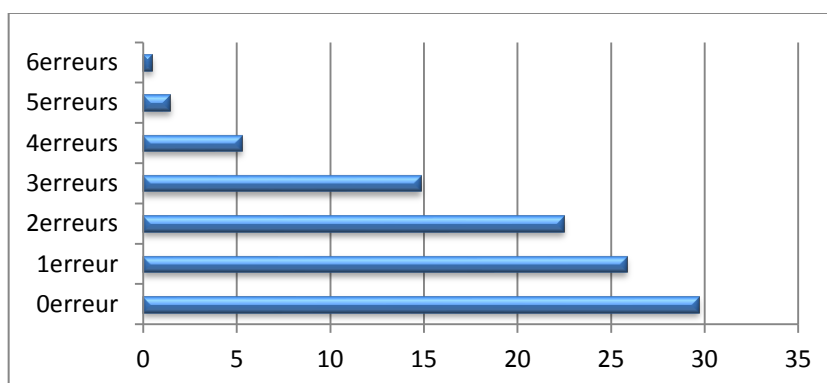
¹ Les mots par lesquels le S' est substitué seront présentés un peu plus loin.

promotion précédente est plus visible sur les items SE/PAR. 3 points d'écart sont relevés. Les autres écarts de par et d'autres n'atteignent pas les 2 points. La figure suivante réunit les IE des deux populations:



Graphique 217: IE des deux populations

Les deux indices sont très proches. Deux points seulement les séparent. Les étudiants faisant l'objet de notre enquête semblent légèrement plus concernés par l'échec sur les homophones grammaticaux. Nous traitons maintenant les différentes performances de la population de 2011-2012. Nous attirons seulement l'attention de notre lecteur que les adjectifs possessifs et indéfini, suffisamment discutés dans la partie réservée à l'accord des adjectifs, ne seront pas traités à nouveau. Nous nous intéressons donc aux dix items ne nécessitant aucune forme d'accord mais plutôt une attention particulière. Ainsi, nous recensons 306¹ erreurs de confusion de mots engendrée par l'homophonie. Ce qui veut dire, qu'en moyenne l'étudiant commet 1.46 erreur. Dans la préenquête, la moyenne était évaluée à seulement 1.02 erreur par étudiant. Les erreurs relevées se répartissent comme suit :

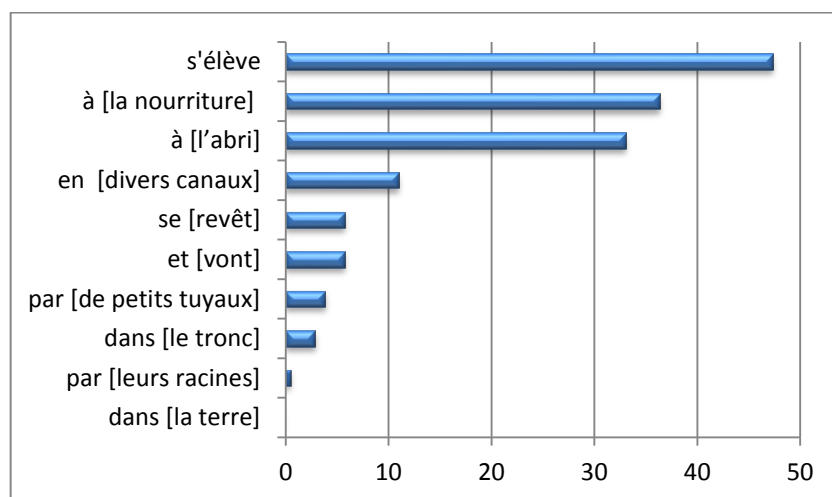


Graphique 218: Répartition des 306 erreurs

Nous constatons qu'environ 30 % de la population globale réussit la totalité des items. Nous observons également qu'aucun étudiant n'échoue sur les dix items retenus. D'ailleurs, nous n'avons relevé qu'un seul étudiant échouant sur six items. Cet échec est le plus élevé

¹ 831 erreurs recensées sur les 15 items. Ainsi les cinq items exclus de l'analyse cumulent 525 erreurs.

dans cette série. 1 % seulement des étudiants commettent 5 erreurs alors que 5 % en commettent 4 erreurs. Ces petits mots semblent mieux acquis par les étudiants de première année que les quatre autres compétences évaluées précédemment. En outre, le graphique nous permet d'observer que commettre une, deux ou trois erreurs concerne la majorité des étudiants. Ces erreurs concernent au premier plan la substitution de S' ou À. Cette constatation est également apparente à travers les IE enregistrés par chacun des dix items.



Graphique 219: IE des 10 homophones grammaticaux

En effet, en excluant les cinq items nécessitant une marque d'accord, l'IE sera revu considérablement à la baisse ; 14 % tel est l'IE relatif aux homophones grammaticaux ne nécessitant aucune forme d'accord mais plutôt un travail de concentration. Six items enregistrent des IE nettement inférieurs à la barre des 10 %. Dans cette série, la conjonction ET concurrencée par le verbe EST ainsi que le pronom personnel (SE) confondu avec l'adjectif démonstratif (ce) enregistrent les IE les plus élevés, ne dépassant pas les 6 %. Le verbe *revêtir*, peu connu notamment sous sa forme pronominale aurait été rapproché d'un substantif, d'où la présence de CE. De plus, nous comptons environ 4 % des étudiants de 1^{ère} année qui confondent la préposition PAR et le verbe PART. Une analyse morphosémantique aurait évité à ces étudiants une telle confusion. D'autres, représentant 3 % de notre population globale, confondent DANS, la préposition et DONT le pronom. Pareillement, une analyse phonographique et/ou sémantique éviterait ce genre de confusion ainsi que d'autres confusions à l'image de EN, confondu avec le verbe ONT ou même le pronom personnel indéfini ON par 11 % de sujets.

La dernière série d'items, au nombre de trois, enregistrent les IE les plus élevés, dépassant ainsi la barre des 30 %. La confusion entre À préposition et A le verbe, représentée par deux items, affecte dans un cas 33 % de notre population, et 36 % dans le second cas. Enfin, 47 %

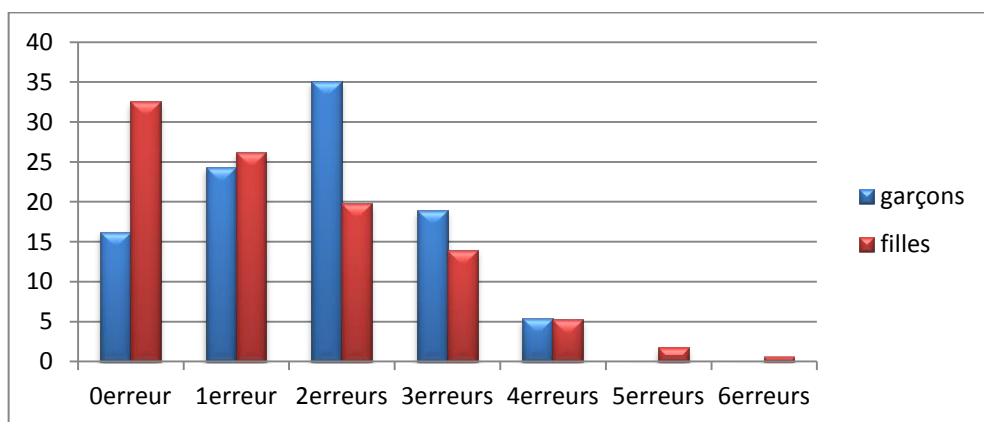
des étudiants de première année substituent le pronom élide S'. Dans nombreux cas, l'image du verbe pronominal est fortement détériorée. La phonie de la première partie du mot étant confondu à d'autres formes telles que SES/CES. Le verbe prend ainsi une nouvelle forme SES/CES LÈVES, ce qui explique, par ailleurs, la présence du S à la fin du verbe.

Ainsi, bien que la présente compétence semble mieux maîtrisée que les autres compétences évaluées précédemment, elle demeure en dessous des attentes. À un tel niveau, confondre ET/EST ou À/A n'est plus acceptable. Nous avons avancé précédemment le fait que ces items soient prononcés de la même façon constitue une raison valable justifiant l'échec des étudiants. En outre, faut-il s'interroger sur l'aptitude de nos sujets à catégoriser les mots. Nous avons constaté, à travers toutes les catégories analysées, que la catégorisation du mot possède un impact certain sur la notation de la finale du mot mais aussi sur le mot en lui-même.

Ces erreurs recensées relèvent donc, en grande partie, de l'absence de raisonnement(s) pertinent(s) sur les différentes parties du discours. Ces petits mots nécessitent une grande attention. Ceci dit, le manque de concentration en est aussi à l'origine de l'échec constaté. Partant de là, ces confusions sont aussi des signes démontrant que l'étudiant n'est pas conscient des fonctions morphosyntaxiques des mots en question à l'intérieur de la phrase. Sinon, comment explique-t-on par exemple la confusion d'une préposition(PAR) avec un verbe(PART) ?

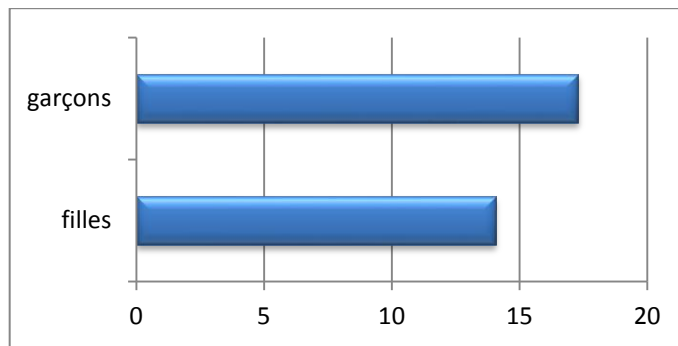
a. Analyse des erreurs selon le sexe

La figure suivante répartit les 306 erreurs sur les deux sexes :



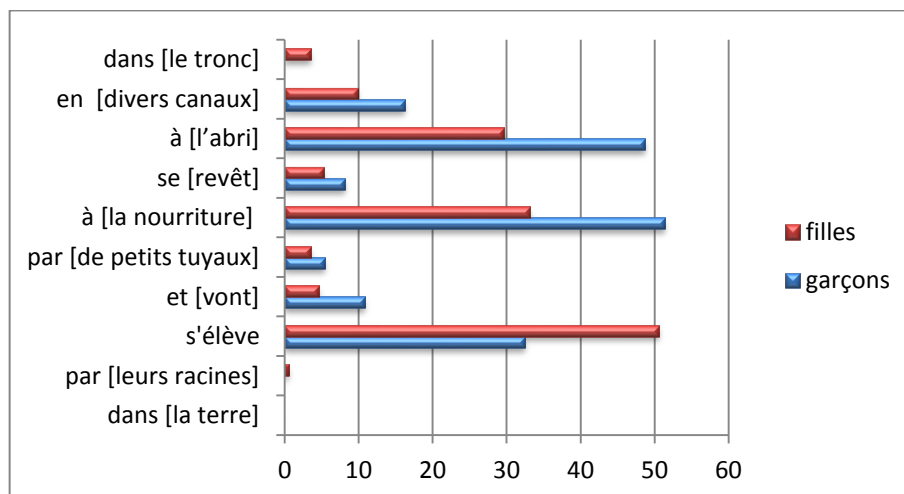
Graphique 220: Répartition des 306 erreurs selon le sexe

Les sujets qui réussissent la totalité des items sont ainsi plus fréquents parmi la population féminine ; le tiers des filles ne commettent aucune erreur sur les dix items. Les garçons comptent 16 % de sujets qui réussissent la totalité des items. La supériorité des filles se confirme et donne une première impression sur les performances globales de chaque sexe. Le graphique fait également savoir que -dans l'ensemble- les garçons sont les plus concernés par l'échec. Ils sont ainsi plus de la moitié de la population masculine à commettre une ou deux erreurs contre seulement le tiers de la population féminine. Cependant, les sujets commettant cinq ou six erreurs sont toutes des filles. Ceci dit, en moyenne les garçons commettent 1.73 erreur alors que les filles n'en commettent que 1.27. L'indice d'échec global va dans ce sens et reflète que les filles font moins de confusion sur ces petits mots. Observons le graphique suivant :



Graphique 221: IE par sexe

L'indice d'échec totalisé par les filles est égal à la moyenne alors que celui des garçons les devance de 3 points (17 %). Les filles prouvent, encore une fois, qu'elles sont plus attentives sur les graphies que les garçons. Les performances enregistrées sur chaque item séparé prennent la forme suivante :

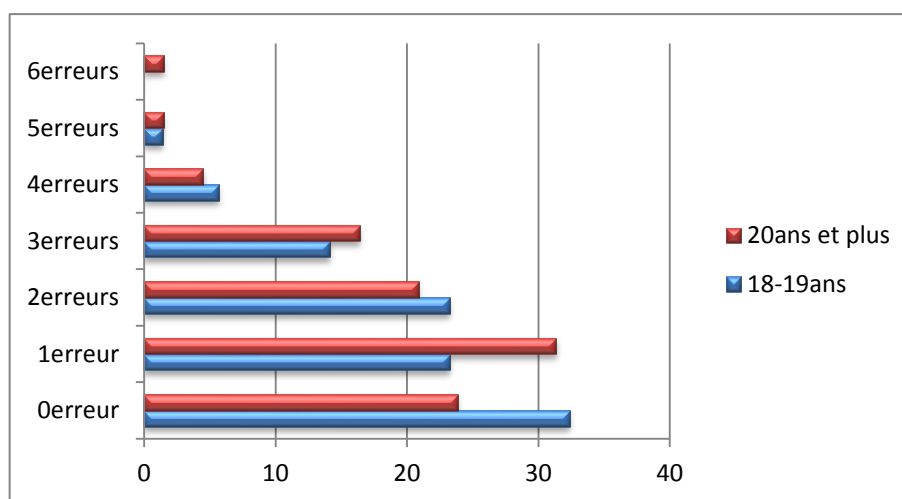


Graphique 222: IE par sexe

Les garçons sont les plus concernés par l'échec sur la majorité des items. L'échec le plus en vue concerne la substitution de la préposition À par le verbe avoir. L'écart est de taille, 19 points séparent, à deux reprises, les IE totalisés sur les deux items représentant la préposition. Les filles font ainsi plus attention que les garçons quand il s'agit d'ajouter un accent diacritique. D'autres écarts sont enregistrés et concernent EN/ET. L'écart sur chaque item dépasse les six points. Trois points d'écart séparent les deux IE totalisés sur SE et deux autres sur PAR. Toutefois, les garçons reconnaissent tant bien que mal le verbe *s'élever*.

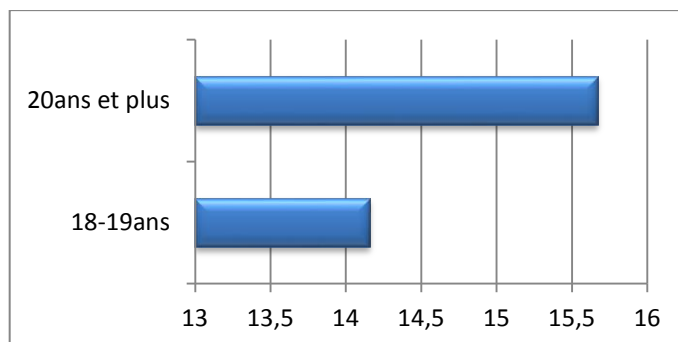
Ce sont ainsi plutôt les filles qui achoppent sur le pronom élide ou la conversion phonographique de la première partie du verbe pronominal. L'écart constaté dépasse les 18 points. Il est à noter aussi qu'aucun garçon n'a échoué sur l'item DANS.

b. Analyse des erreurs selon l'âge



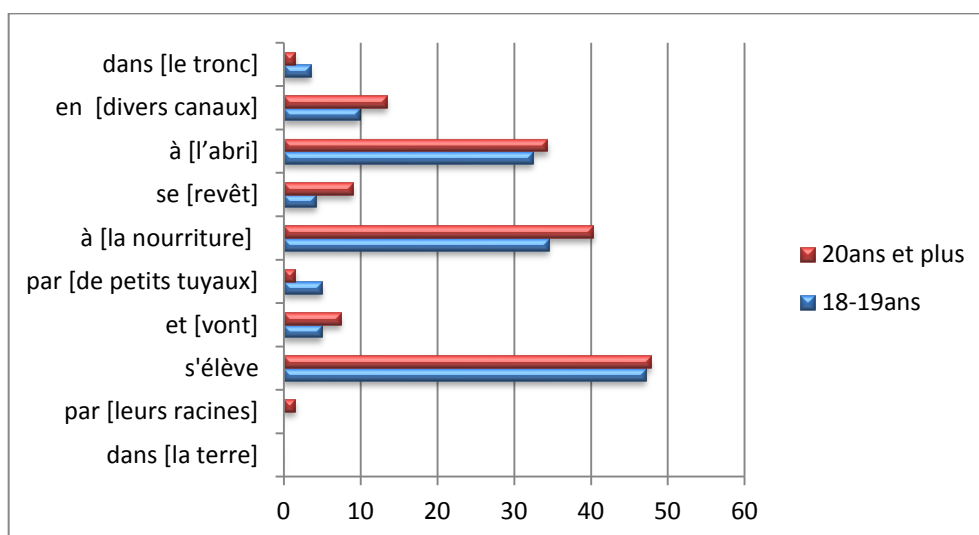
Graphique 223: Répartition des erreurs par tranche d'âge

Les sujets en réussite totale sont plus représentés parmi la catégorie des *moins jeunes*. Ces derniers en comptent presque le tiers alors que les étudiants âgés de 20 ans et plus n'en comptent qu'environ le quart. Par contre, les 20 ans et plus sont plus représentés parmi la catégorie d'étudiants commettant une erreur et d'un degré moins important trois erreurs. Ainsi, commettre entre une ou trois erreurs concerne 60 % des étudiants âgés de 18-19 ans contre 68 % d'étudiants âgés de 20 ans ou plus. Nous remarquons aussi que les deux populations comptent presque le même pourcentage de sujets en échec sur 4 ou 5 items. Les 6 erreurs sont commises uniquement par les étudiants les plus âgés. Ainsi, pourrions-nous dire que les étudiants les moins âgés confondent-ils le moins ces mots-homophones ? Les 18-19 ans, commettent en moyenne 1.42 erreur alors que les 20 ans et plus en commettent 1.49. L'écart est à nos yeux négligeable. La figure suivante illustre davantage cet état de fait :



Graphique 224: IE par tranche d'âge

En effet, les étudiants les moins âgés réussissent légèrement mieux cette série de dix homophones grammaticaux. Cependant l'écart n'est pas très significatif. Environ 1 point seulement sépare les deux IE. Les performances détaillées sont réunies dans la figure suivante :



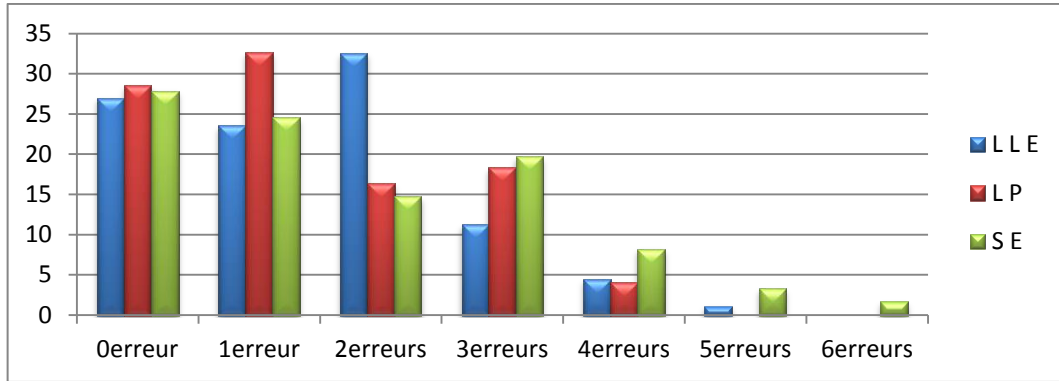
Graphique 225: IE par tranche d'âge

Les étudiants les moins âgés réussissent mieux huit items sur dix. Les écarts les plus importants sont enregistrés sur la préposition À avec environ 6 points de différence, SE avec presque 5 points d'écart. Les écarts sur les autres items peuvent atteindre ou dépasser un point seulement. Par ailleurs, les deux items les mieux réussis par les 20 ans et plus sont PAR et EN avec des écarts de trois points chacun.

De cette brève description des performances sous l'angle de l'âge et avec ce rapprochement constaté des IE globaux, nous (ré) affirmons que l'âge de l'étudiant ne fait pas de différence. Il ne constitue aucunement un facteur assurant *la bonne orthographe*. Les étudiants du département de français éprouvent TOUS des difficultés grammaticales et orthographiques.

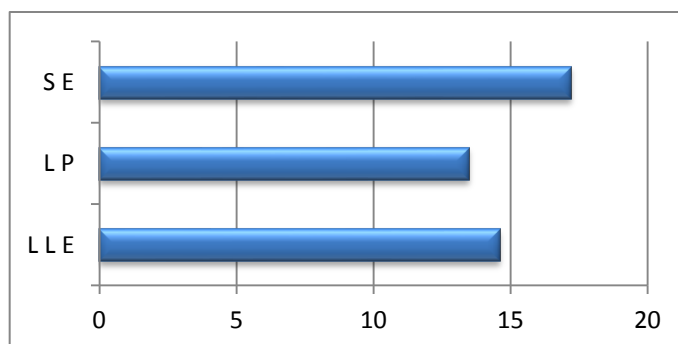
c. Analyse des erreurs selon la Filière au Secondaire

Nous répartissons les 306 erreurs constatées sous l'angle de la filière des étudiants au Secondaire. Observons les barres suivantes :



Graphique 226: Répartition des erreurs par spécialité

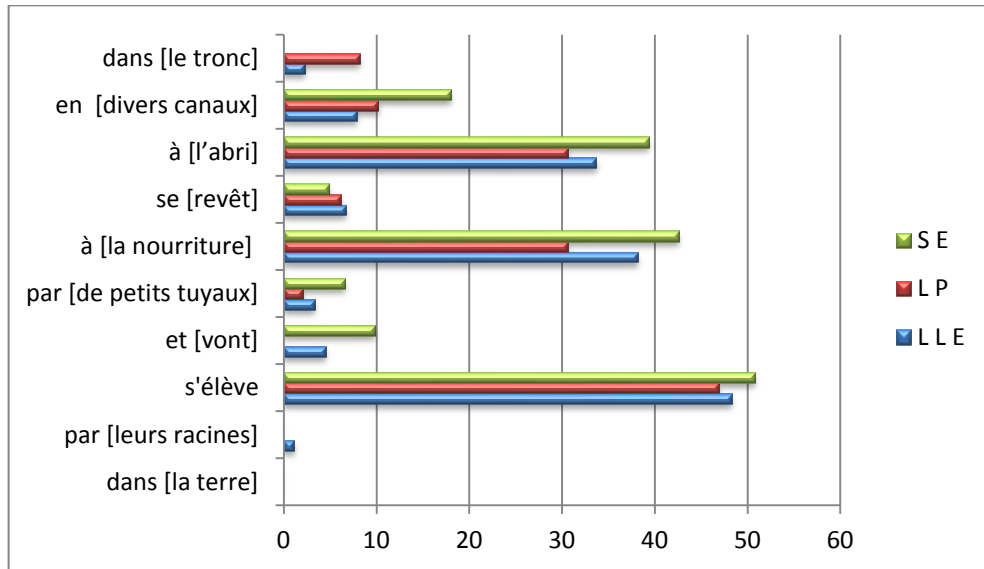
Nous remarquons que les étudiants qui réussissent la totalité des items sont représentés presque de façon égale dans les trois spécialités. Chaque spécialité compte entre 27 ou 28 % de sujets en réussite totale. Par ailleurs, commettre *la* seule erreur est plus fréquent parmi les étudiants des LP. Les étudiants appartenant aux autres spécialités comptent presque le même pourcentage. La cote des *étudiants des langues* s'élève parmi les sujets commettant 2 erreurs puis devient la moins représentée parmi les sujets commettant 3 erreurs. Nous observons aussi que les sujets commettant les 6 erreurs sont des *scientifiques*. Les étudiants de *philos se rattrapent* et obtiennent la moyenne d'erreur la moins élevée avec 1.37. L'écart avec les étudiants des *langues* est négligeable. Ces derniers commettent en moyenne 1.42 erreur. Les *scientifiques* obtiennent la moyenne la plus élevée avec 1.72. Ces écarts sont plus visibles sur le graphique ci-dessous.



Graphique 227: IE par spécialité

Ainsi, les étudiants qui se trompent le moins sur ces *petits mots* poursuivaient leur formation au Secondaire dans la filière *Lettres et Philosophie*. Ils obtiennent un indice en recul de la moyenne d'un point. Les *scientifiques* sont, par contre, les étudiants qui confondent le

plus les homophones. Ils totalisent un IE dépassant la moyenne de 3 points. Les *littéraires* se placent au milieu avec un indice égal à la moyenne. Les IE sur chaque item séparé sont classés dans la figure suivante :

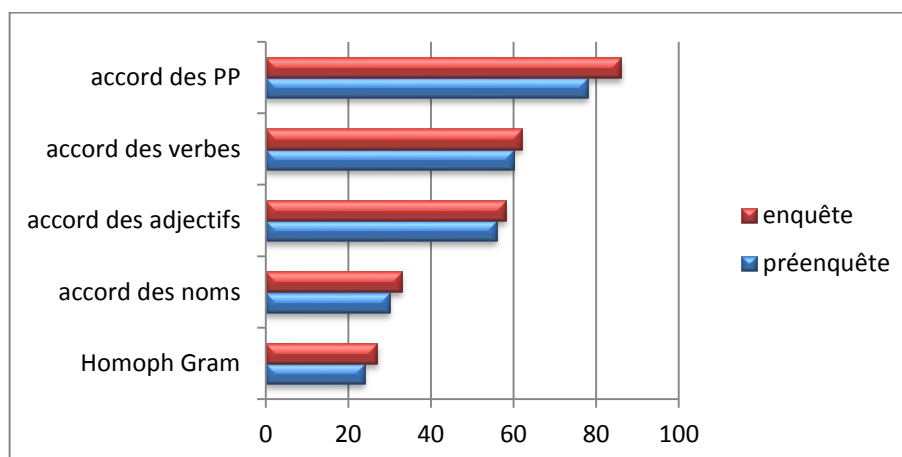


Graphique 228: IE par spécialité

Les trois spécialités comptent des sujets totalisant des IE qui égalent ou dépassent la barre des 30 %. Les items en question sont les items qui enregistrent les IE les plus élevés de cette série d'homophones grammaticaux, il s'agit du S' et de la préposition À représentée par deux items. Nous remarquons aussi que les *scientifiques* enregistrent les indices les plus élevés sur la majorité des items. Ainsi, ils s'avèrent que la confusion du pronom élidé ou les changements qui s'opèrent sur le verbe pronominal l'accompagnant concernent en premier lieu les étudiants des SE. Ces derniers comptent, en effet, un peu plus de la moitié de sujets qui échouent sur l'item en question. Les autres spécialités comptent un peu moins de sujets.

Pareillement, l'échec sur la préposition À concerne en premier lieu les *scientifiques*. L'écart peut atteindre les 12 points avec les étudiants qui réussissent le mieux ces deux items représentant la préposition et 6 points avec les étudiants des LLE. De même, la confusion entre EN et ON/ONT concerne beaucoup plus les *scientifiques* qui totalisent un IE supérieur à la moyenne. 7 points d'écart sont enregistrés. Les étudiants des LLE sont les étudiants qui réussissent le mieux cet item avec un indice inférieur de 3 points de la moyenne (8 contre 11%). Nous ne recensons, toutefois, aucun *scientifique* échouant sur les deux items représentant la préposition DANS. De plus, les scientifiques réussissent mieux le pronom personnel SE accompagnant le verbe pronominal.

Conclusion



Graphique 229 : IE de la préenquête et de l'enquête

Nous énonçons d'emblée notre constat final : TOUS les étudiants nouvellement inscrits au département de français ¹ éprouvent de sérieuses difficultés orthographiques et grammaticales. Le graphique démontre clairement qu'aucun domaine n'échappe à l'erreur, toutes les compétences relevant de l'orthographe grammaticale évaluées par « Les arbres » sont à (re)construire IMMÉDIATEMENT chez tous les étudiants.

Ainsi, les IE très rapprochés nous permettent de dresser un profil orthographique défaillant de l'étudiant de première année avec une description exacte et minutieuse de ses différentes difficultés. En effet, l'étudiant de première année achoppe sur des accords censés être acquis au terme du cycle Moyen, à l'instar de l'accord des noms et de la distinction des homophones. En réalité, toutes les difficultés évaluées relèvent d'un niveau autre qu'universitaire, voire même autre que Secondaire. L'accord des PP demeure l'accord le plus problématique pour tous les apprenants. L'IE dépassant la barre des 80 % est révélateur d'une fragilité des connaissances orthographiques et grammaticales. Ainsi, nous avons pu apercevoir, lors des différentes analyses, que l'échec est dû - entre autres - à l'oubli massif d'une règle, ou encore à l'incapacité de catégoriser le participe passé en tant que tel. L'accord des verbes constitue l'autre difficulté majeure de nos apprenants. L'échec est estimé à 60 %. Ainsi, Sans raisonnements clairs sur les graphies, le futur enseignant opte pour des finales très éloignées des finales normées, parfois même difficiles à justifier. Des finales des participes passés, à celles de quelques verbes, nous avons pu observer qu'à ce stade avancé des apprentissages, une partie très importante des apprenants s'appuie toujours sur les seules connaissances

¹ Soit dit en passant qu'aucun étudiant ne réussit la dictée dans son intégralité des deux points de vue lexical et grammatical.

phonographiques pour inscrire des marques relevant de la sémiographie (genre, nombre, terminaisons verbales). Les procédures morphosémantique et morphosyntaxique sont encore loin d'être acquises. À ce niveau des apprentissages censé être plutôt spécialisé, la majorité écrasante des étudiants doivent TOUT revoir en morphologie verbale et pas uniquement.

L'échec observé sur l'accord des adjectifs demeure très élevé et se rapproche de la barre des 60 %. De même, la compétence la plus élémentaire en français écrit, à savoir l'accord des noms cause des difficultés pour le tiers des étudiants de 1^{ère} année ou encore la confusion *des petits mots* relevée auprès du quart des étudiants. Ces différents IE confirment ainsi que l'approche implicite appliquée au Secondaire n'a pas pu rendre opératoires et opérationnelles les différentes compétences évaluées.

Partant, nombreuses sont les causes de ce *dysfonctionnement à géométrie variable*. À commencer tout d'abord par l'absence de raisonnements pertinents, absence ou non activation de procédures cognitives adéquates, absence de toute conscience des relations morphosyntaxiques, absence de vigilance orthographique et grammaticale, oubli massif de quelques règles régissant quelques accords, incapacité de mobiliser quelques règles dans des circonstances particulières d'écriture (contraintes), inattention, ou encore, l'indifférenciation des entités variables et invariables, indifférenciation des différentes parties du discours ... et autant d'autres raisons que nous avons pu observer lors de nos différentes analyses.

Ceci dit, le profil *défaillant* des futurs enseignants se précise, une action URGENTE visant la (re)construction de toutes les compétences et par là même l'amélioration des compétences et performances des apprenants de première année est plus que nécessaire. Ainsi, âgés ou moins âgés, poursuivant une scolarisation normale ou relativement en retard, possédant déjà un diplôme ou non, issus de toutes filières confondues, les étudiants nouvellement inscrits au département de français ont du mal à inscrire leurs performances dans la continuité. Nous n'avons relevé jusqu'ici aucune trace d'une réflexion raisonnée sur les graphies. Le *comportement graphique déficient* est le même chez l'ensemble des étudiants. L'échec *systematique* concerne tous les étudiants sans exception. Partant de là, l'action à entreprendre mettra de côté tous ces différents paramètres pour s'intéresser à l'apprenant, un bachelier désirant poursuivre une formation au département de français et s'inscrivant avec des difficultés avérées.

CHAPITRE 2 : INTERVENTION

Sommaire

Introduction	333
1. Présentation du Groupe Expérimental :	333
2. Le dispositif de remédiation.....	336
3. Compte-rendu des séances de remédiation	339

Introduction

Ce chapitre est consacré à la présentation de notre expérimentation. Ainsi, il sera tout d'abord question de présenter notre groupe expérimental. Par ailleurs, nous avons jugé utile de rappeler à notre lecteur les lignes directrices de notre intervention, présentées de façon détaillée dans la partie méthodologique. Nous exposerons ensuite le déroulement des trente séances de remédiation.

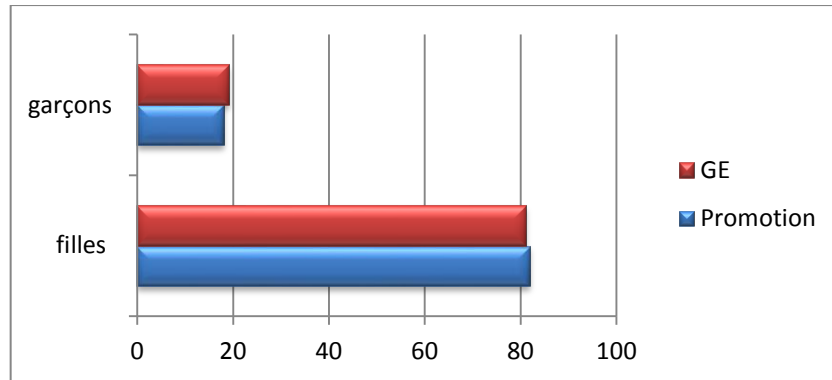
1. Présentation du Groupe Expérimental :

Fiche technique

- Nombre d'étudiants : 27
- Filles : 22
- Garçons : 5
- Âge moyen : 19 ans
- Répartition des étudiants selon la filière au Secondaire :
 - Lettres et Langues Étrangères(LLE) : 12
 - Lettres et Philosophie (LP) : 08
 - Sciences Expérimentales (SE): 06
 - Gestion Économie : 01

Le groupe expérimental (désormais GE) répond aux critères de *représentativité*, à commencer par le nombre d'éléments qu'il contient, représentant les étudiants qui ont assisté effectivement à toutes les séances de remédiation. À cet égard, nous signalons qu'en réalité le groupe compte plus d'étudiants. Toutefois, leur présence n'est pas continue. L'absentéisme étant un phénomène très connu à l'université. Ainsi, bien que ces étudiants aient assisté à quelques séances, nous avons décidé de nous intéresser uniquement aux 27 sujets assidus. De ce fait, afin de ne pas influencer voire de fausser les résultats de notre expérimentation, nous avons décidé d'annuler les dictées des absentéistes de l'analyse des données du prétest et du post-test, tout en les gardant dans le traitement global de l'enquête où chaque dictée est un élément informateur.

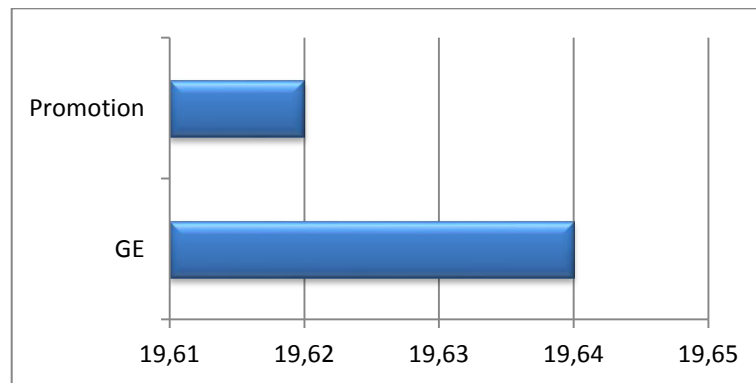
Ainsi, le nombre retenu d'étudiants (27) se rapproche de la moyenne de présence des étudiants de première année qui varie entre 25 et 30 éléments par groupe¹. Du reste, la répartition des deux sexes correspond à la réalité des Études Supérieures et spécifiquement au domaine des Langues Vivantes.



Graphique 1: Comparaison des taux de représentativité des deux sexes

En effet, le taux de représentativité du sexe féminin dans le groupe expérimental demeure presque identique au taux de représentativité dans la promotion 2011-2012 avec 82%. La même réalité est observée du côté du sexe masculin.

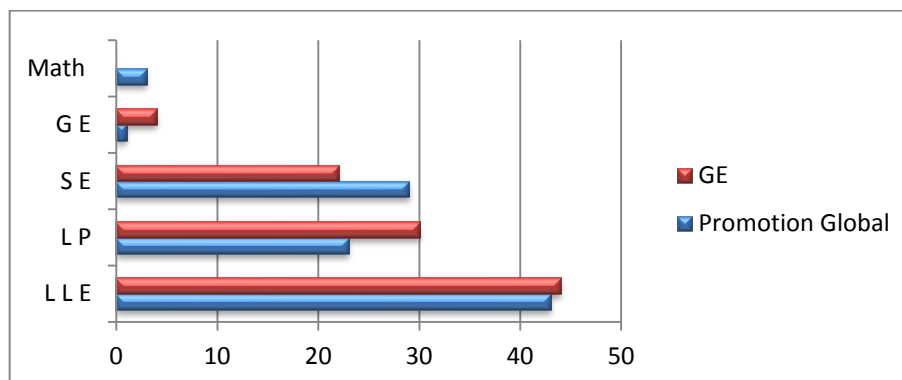
En outre, l'âge moyen du GE se rapproche considérablement de l'âge moyen de la promotion entière. La légère différence relevée est négligeable.



Graphique 2: Comparaison des moyennes d'âge

¹ Constatation faite durant les trois années d'enseignement du module Morphosyntaxe aux étudiants de première année (2010-2013).

S'agissant des filières dont les sujets du GE sont issus, nous relevons également de légers décalages. Observons le graphique suivant :



Graphique 3: Comparaison des taux de représentativité des filières au Secondaire

La filière Lettres et Langues Étrangères(LLE) dont la majorité des étudiants qui s'inscrivent au département de français sont issus demeure représentée presque de façon similaire dans notre GE. La deuxième filière qui compte également le plus d'étudiants au département de français, en l'occurrence Lettres et Philosophie (LP) demeure quant à elle bien représentée dans notre groupe expérimental. Le même constat est relevé auprès des sujets issus de la filière Sciences Expérimentales (SE). Les autres filières sont faiblement représentées aussi bien dans notre GE que dans la promotion entière.

Ainsi, il nous paraît donc clairement que le groupe retenu (groupe 4, promotion 2011-20102) constitue un groupe type reflétant les différentes situations et les différents portraits des publics demandeurs de formation au département de français. Autrement dit, il constitue un échantillon représentatif.

2. Le dispositif de remédiation

Nous avons jugé utile de rappeler au lecteur les lignes directrices de notre intervention.

- **Phase 1 : Initiation**

Nous avons pu constater que l'une des raisons empêchant les apprenants de réussir quelques accords réside dans le fait qu'ils n'arrivent pas le plus souvent à reconnaître les parties nécessitant l'ajout de flexion (partie variable/invariable). Quelques autres difficultés décelées ont pour origine l'incapacité d'isoler les différentes parties du discours, ce qui est à l'origine d'erreurs telles que celles relevées sur les PP, le verbe infinitif ou d'autres verbes conjugués de notre dictée.

De ce fait, la première phase de notre intervention a pour objectif de permettre à l'apprenant d'identifier et de reconnaître les différentes natures que prennent les mots notamment variables (catégories grammaticales). Ainsi, cette phase qui s'étale jusqu'à la 14^{ème} séance se trace également entre autres objectifs¹ :

- Distinguer erreurs lexicales/ erreurs grammaticales.
- Identifier / corriger des erreurs orthographiques.
- Nommer les erreurs relevant de l'orthographe grammaticale.

- **Phase 2 : Traitement des difficultés**

La première phase permettra à l'apprenant d'aborder aisément cette seconde phase qui consiste à entamer des cycles séquentiels ciblant les carences et insuffisances relevées au niveau des compétences évaluées dans nos différentes enquêtes, à savoir l'accord des noms, l'accord des adjectifs, l'accord des verbes, l'accord des participes passés, et la distinction des homophones grammaticaux dont voici un aperçu global :

¹ Voir ci-après le tableau regroupant tous les objectifs assignés à chacune des trente séances programmés.

Tableau 1/ Aperçu global des séances de remédiation

SÉANCE	DATE	OBJECTIFS
Séance 1	Lundi, 02 janvier 2012	<ul style="list-style-type: none"> Définir la morphologie Définir la syntaxe Définir la MORPHOSYNTAXE
Séance 2	Mardi, 3 janvier 2012	<ul style="list-style-type: none"> Collecte des attentes des étudiants
Séance 3	Lundi, 09 janvier 2012	<ul style="list-style-type: none"> Présentation du travail de recherche Présentation du syllabus
Séance 4	Mardi, 10 janvier 2012	<ul style="list-style-type: none"> Distinguer les mots variables/invariables
Séance 5	Lundi, 16 janvier 2012	<ul style="list-style-type: none"> Distinguer mots (in) variables. (Re) connaître les différentes parties du discours.
Séance 6	Mardi, 17 janvier 2012	<ul style="list-style-type: none"> Répartir les parties du discours en catégorie variable/invariable Présentation de l'exercice de dictée dialoguée (principes & objectifs)
Séance 7	Lundi, 23 janvier 2012	<ul style="list-style-type: none"> Initiation à l'exercice de dictée dialoguée
Séance 8	Mardi, 24 janvier 2012	<ul style="list-style-type: none"> Initiation à l'exercice de dictée dialoguée
Séance 9	Lundi, 30 janvier 2012	<ul style="list-style-type: none"> Identifier/reconnaître les différentes parties du discours
Séance 10	Mardi, 31 janvier 2012	<ul style="list-style-type: none"> Identifier / corriger des erreurs orthographiques Nommer les erreurs orthographiques
Séance 11	Lundi, 27 février 2012	<ul style="list-style-type: none"> Correction de l'examen du 1^{er} semestre
Séance 12	Lundi, 5 mars 2012	<ul style="list-style-type: none"> Identifier / corriger des erreurs orthographiques Nommer les erreurs orthographiques
Séance 13	Mardi, 06 mars 2012	<ul style="list-style-type: none"> Distinguer erreurs lexicales/ erreurs grammaticales. Nommer les erreurs relevant de l'orthographe grammaticale Élaborer une grille classant les erreurs grammaticales.
Séance 14	Lundi, 12 mars 2012	<p>DICTÉE DIALOGUÉE I</p> <ul style="list-style-type: none"> Accorder correctement les noms. Accords divers.
Séance 15	Mardi, 13 mars 2012	<ul style="list-style-type: none"> Reconstruire les règles de l'accord des noms en genre Réussir le féminin des noms Accords divers
Séance 16	Lundi, 2 avril 2012	<ul style="list-style-type: none"> Distinction d'homophones. (re)construire les règle de la formation des pluriels des noms. Réussir l'accord en nombre.
Séance 17	Mardi, 3 avril 2012	<ul style="list-style-type: none"> Distinction d'homophones. (re)construire les règle de la formation des pluriels des noms. Réussir l'accord en nombre.

Séance 18	Lundi, 09 avril 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Distinction d'homophones. • (Re) Construction de la règle du pluriel des noms composés. • Réussir l'accord des noms composés.
Séance 19	Mardi, 10 avril 2012	<p>Dictée dialoguée II</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accorder correctement des adjectifs • Accords divers
Séance 20	Lundi, 16 avril 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Distinction d'homophones • Reconnaître les adjectifs (qualificatifs). • (re) construction des règles d'accord de l'adjectif qualificatif • Accorder correctement les adjectifs qualificatifs
Séance 21	Lundi, 16 avril 2012	<p>Séance supplémentaire consacrée aux EXPOSÉS :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinguer adjectif épithète/attribut • Accorder correctement les adjectifs de couleur • Accorder correctement les adjectifs numéraux
Séance 22	Mardi, 17 avril 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguer des homophones grammaticaux. • Accorder correctement les adjectifs qualificatifs. • Accorder correctement des participes passés employés seuls. • Identifier les déterminants.
Séance 23	Lundi, 23 avril 2012	<p>Dictée dialoguée III</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accord sujet/verbe • Accords divers • Distinction d'homophones
Séance 24	Mardi, 24 avril 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Distinction d'homophones. • Accord divers. • Accorder correctement les déterminants LEUR/TOUT.
Séance 25	Lundi, 30 avril 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier le sujet donneur de marque • Réussir l'accord sujet/verbe
Séance 26	Lundi, 30 avril 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Distinction d'homophones. • Réussir l'accord sujet/verbe. • Accorder correctement les PP.
Séance 27	Lundi, 7 mai 2012	<p>DICTÉE DIALOGUÉE IV</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réussir l'accord des pp • Accords divers
Séance 28	Mardi, 8 mai 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Distinction d'homophones. • Réussir l'accord des participes passés. • Accords divers.
Séance 29	Lundi, 14 mai 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Distinction d'homophones • Accord divers • Accorder correctement les différents PP
Séance 30	Mardi, 15 mai 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître les différents modes et temps. • Valeurs et emplois. • Conjuguer correctement des verbes.

3. Compte-rendu des séances de remédiation

La partie qui va suivre rapporte tout ce qui s'est passé dans le cadre des trente séances de remédiation. Tout le matériel exploité sera exposé. Ainsi, nous nous intéresserons davantage aux interactions entre les apprenants ainsi qu'aux différents raisonnements qu'ils formulent.

Séance 1 : Lundi, 02 janvier 2012

✚ OBJECTIFS :

- Définir la morphologie
- Définir la syntaxe
 - ✚ Définir la MORPHOSYNTAXE

Afin de délimiter le module (MORPHOSYNTAXE) et son rayon d'action, j'ai envisagé qu'il serait utile en premier lieu de définir ses deux composantes à savoir, la MORPHOLOGIE et la SYNTAXE. Avant cela, des notions telles que morphème, phonème, graphème ... doivent être clarifiées. Les étudiants font ainsi appel aux enseignements abordés dans le cadre du module « Concepts Linguistiques » ainsi qu'aux recherches complémentaires¹.

Séance 2 : Mardi, 3 janvier 2012

✚ Objectif :

- ✚ Collecte des attentes des étudiants

À la lumière des différentes définitions de la morphosyntaxe, chaque étudiant formule ses attentes, les problèmes qu'il aimerait résoudre dans le cadre du module. Ainsi, les étudiants, dans leur majorité, avancent des attentes *légitimes* allant parfois même dans la même lignée de nos objectifs. En effet, la majorité des étudiants veulent *connaître, appliquer, maîtriser, utiliser correctement les règles de grammaire, écrire correctement des textes, parler/écrire correctement le français, trouver les relations entre les mots, éviter de faire des fautes, déterminer les catégories grammaticales des mots...* Cependant, quelques étudiants formulent quelques attentes que le module ne peut prendre en charge directement, à l'instar de *l'amélioration de la prononciation², de la compétence orale et écrite, ou encore de la compétence en lecture.*

¹ J'ai demandé aux étudiants de définir les notions en question pendant les vacances d'hiver, période précédant la mise en œuvre du dispositif.

² Bien que la dictée dialoguée s'avère être un excellent outil pouvant prendre en charge cet objectif, ne serait-ce que partiellement.

Afin d'éviter tout hiatus voire de toute contradiction entre les attentes des étudiants et les objectifs assignés au module, j'ai supposé qu'il serait utile de programmer une séance pour présenter mon projet de recherche, convaincre les étudiants de l'utilité d'un minimum de correction orthographique... bref de les convaincre d'adhérer fortement à mon projet visant l'amélioration de leur réussite orthographique tout en veillant à satisfaire, dans la mesure du possible, leurs demandes.

Ainsi, présenter mon travail de recherche aux étudiants permettrait de converger les attentes des étudiants avec les objectifs de notre projet. Nous procéderons ainsi à l'accomplissement du *contrat didactique*. Pour les étudiants, dont les attentes sont éloignées, ce moment les aiderait à redéfinir leurs attentes en fonction du module et donc du projet.

Séance 3 : Lundi, 09 janvier 2012

✚ Objectifs :

- ✚ Présentation du projet de recherche
- ✚ Présentation du Syllabus

Comme l'apprenant doit être associé au processus de l'enseignement/apprentissage, le projet de recherche est présenté aux étudiants dans ses moindres détails. Ainsi, les étudiants du groupe expérimental (groupe IV) ont accueilli favorablement et avec un grand enthousiasme le fait de constituer un groupe expérimentant une approche ayant pour objectif la minimisation de l'échec en orthographe grammaticale. La motivation du groupe constituant la clé de la réussite de toute action didactique et pédagogique.

Lors de cette séance, le syllabus est également présenté aux étudiants. Le document en question explique les objectifs du module, détaille les différents chapitres programmés, le système d'évaluation ainsi qu'une bibliographie sélective¹.

¹ Voir Syllabus (Annexe).

Séance 4 : Mardi, 10 janvier 2012

- **Objectif :**

- ✚ Distinguer les mots variables/invariables

Un texte est distribué aux étudiants. Après quelques questions de compréhension, je demande aux étudiants de chercher d'éventuelles classifications aux mots du texte.

Plus de 700 000 "très diplômés" sont des étrangers

La France compte 6,24 millions de "très diplômés" (mastères, grandes écoles et doctorat), dont 710 000 "immigrés", selon une étude du secrétariat général de l'immigration, citée par l'AFP. "La part des très diplômés est un peu supérieure parmi les immigrés que dans la population totale", observe l'étude. Au total, ce sont 780 000 "très diplômés" qui ne sont pas nés français, la différence avec les 710 000 personnes citées dans l'étude représentant ceux qui ont acquis la nationalité française. Les pays d'origine les plus représentés sont l'Algérie et le Maroc (66 000 chacun) et la Tunisie (26 000). Entre ces trois pays du Maghreb, s'intercalent le Royaume-Uni (40 000) et l'Allemagne (30 000). En France, 41,3% des doctorants sont étrangers, "une proportion très élevée, caractéristique des pays très attractifs qui offrent un système d'enseignement supérieur de qualité et ont tissé un réseau grâce aux liens historiques et linguistiques", note l'étude.

Radar, Samedi, 07 Janvier 2012 10:00

<http://www.liberte-algerie.com/radar/plus-de-700-000-tres-diplomes-sont-des-etrangers-france-169331>

Puisque le texte contient plusieurs chiffres, quelques étudiants commencent par proposer une classification en chiffres / autres. D'autres proposent une classification sujet/verbe. Ou encore par ordre alphabétique ou même par difficultés lexicales.

Les étudiants se mettent par la suite à travailler en petits groupes¹. Les mêmes classifications proposées auparavant apparaissent à nouveau. Toutefois, un groupe anticipe et propose de classer les mots par catégorie grammaticale. Un autre enchaine et suggère de les classer plutôt en mots variables / invariables. Les étudiants se mettent à nouveau à travailler en groupe afin de classer les mots.

¹ En trinôme ; les étudiants s'assoient trois par table.

À la fin de l'exercice, j'ai demandé aux étudiants de définir les mots variables. Plusieurs définitions sont proposées et soulignent toutes le changement de forme. Cependant, une définition paraît intéressante. Elle présente les mots variables comme étant *des mots acceptant l'ajout d'un morphème grammatical*. Cette définition reflète clairement que les étudiants ont les capacités cognitives pour raisonner sur le système. Objectif visé par notre action.

Séance 5 : Lundi, 16 janvier 2012

- **Objectifs :**

- + Distinguer mots (in) variables.
- + (Re) connaître les différentes parties du discours.

En guise de *rappel*, au début de la séance, les étudiants distinguent avec exemples mots variables/invariables.

Ensuite, après la distribution du texte et les rituelles questions de compréhension, j'ai demandé aux étudiants de chercher dans le premier paragraphe 3 mots variables et 3 autres invariables.

[Un mois de janvier dédié au théâtre à Guelma : 12 pièces au programme](#)

Pas moins de 12 productions théâtrales destinées à tous les publics (adultes et enfants) sont au programme du théâtre régional Mahmoud-Triki de Guelma tout au long du mois de janvier en cours, a-t-on indiqué auprès de la direction de cette institution culturelle.

Les tout-petits auront leur «quota» de spectacles entre le 6 et le 22 du mois, une période durant laquelle ils devraient se délecter de plusieurs pièces concoctées spécialement pour eux par des troupes et des associations venues de différentes wilayas du pays, a indiqué la responsable de la communication au niveau du théâtre régional.

Parmi les œuvres programmées figurent, entre autres, les pièces El Bahlaouane et Sadik Daia de la Maison de la culture de la wilaya de Mila et Tahya ya Fenan de la Coopérative culturelle des amis de l'art de la wilaya de Chlef, selon la même source qui a précisé que ces journées théâtrales seront inaugurées par une œuvre du Théâtre régional d'Oum El Bouaghi, intitulée El Ouarda echa'ika' (la rose et ses épines). S'agissant des pièces pour adultes, prévues en soirée à partir de vendredi, les spectateurs pourront notamment découvrir El Ikd (le collier), du Théâtre régional de Guelma puis, à la clôture de ces journées, Er Rihla de la troupe de la Maison de culture de Mila.

samedi 14 janvier 2012 13:00:40

<http://www.elmoudjahid.com/fr/actualites/21973>

Les étudiants se mettent ensuite en sous-groupes afin de chercher d'autres classifications possibles aux mots. Les mêmes classifications proposées lors de la séance précédente réapparaissent avec de nouvelles catégorisation telles que celles en morphème lexical / grammatical, en genre et en nombre mais aussi celle qui m'intéresse, à savoir en catégories grammaticales ou parties du discours.

Ainsi, tout en continuant à travailler en petits groupes, je demande à mes apprenants de classer les mots du 2^{ème} paragraphe par catégorie grammaticale. Le fait marquant ce moment concerne cette *découverte* de la double catégorie de LEUR, l'une variable, l'autre non. Une entité à l'origine de l'échec de la majorité des étudiant dans la dictée Les arbres.

À la fin de la séance, j'ai donné aux étudiants un travail complémentaire (à domicile) consistant à chercher trois mots de chaque catégorie grammaticale.

Séance 6 :

Mardi, 17 janvier 2012

✚ Objectifs :

- ✚ Répartir les parties du discours en catégorie variable/invariable
- ✚ Présentation de l'exercice de dictée dialoguée (principes & objectifs)

1^{er} moment/

La séance s'ouvre sur le devoir à domicile consistant à proposer 3 mots pour chaque catégorie grammaticale.

En travaillant en sous-groupes, les étudiants classent les différentes catégories grammaticales en deux catégories, variable et invariable. Après la classification, j'ai demandé aux étudiants de proposer une définition aux mots variables. J'ai retenu pour analyse la définition les présentant comme étant des mots acceptant l'ajout de morphèmes grammaticaux (MG). Je leur demande par la suite de réexaminer la liste invariable des différentes parties du discours. Ils en constatent que les articles et pronoms personnels *tolèrent* l'ajout d'un MG bien qu'ils soient classés dans la catégorie invariable. La définition est donc régulée pour devenir :

Les mots variables sont des mots qui changent de forme et qui, en général, acceptent l'ajout d'un MG.

2^{ème} moment/

La dictée dialoguée est présentée comme étant une forme *renovée* de la dictée, permettant d'améliorer les compétences en orthographe grammaticale. L'exercice consiste tout d'abord à répéter la proposition/phrase lue par l'enseignant avant de passer à sa transcription. Si l'étudiant rencontre une difficulté, il la communique aux autres. Les étudiants s'entraident sans recourir aux signes alphabétiques. L'utilisation du dictionnaire est autorisée. De ce fait, la transcription de la partie lexicale du mot sera vite résolue. La charge cognitive de l'étudiant est orientée exclusivement aux différents problèmes d'accords.

Séance 7 : Lundi, 23 janvier 2012

✚ Objectif :

- ✚ Initiation à l'exercice de dictée dialoguée

Dictée dialoguée-Test

Sur les ondes ce dimanche dès neuf heures

[Jil FM, une radio qui veut écouter les jeunes](#)

Sa naissance a été annoncée mercredi dernier ; la nouvelle chaîne de radio Jil FM (génération FM) commencera à émettre à partir de ce dimanche. Destinée essentiellement aux jeunes, cette radio entend déployer « une liberté de ton », tout en assurant « des missions de service public ». (...) Des émissions sur l'emploi, /sur la création d'entreprises, sur la formation professionnelle, sur la vie étudiante, de la musique nationale et internationale, des émissions de divertissement, des canulars et des sketches constituent l'essentiel de la grille des programmes. (...)

Émettant sur tout le territoire national, cette radio emploie 35 personnes issues pour l'essentiel des radios publiques. La nouvelle chaîne, entièrement numérisée, sera présente sur l'ensemble des réseaux sociaux. (...) Elle pourra être captée sur 94.7 en onde moyenne (OM) / sur 531 kHz à l'est et au sud-est du pays.

http://www.tsa-algerie.com/culture-et-media/jil-fm-une-radio-qui-veut-ecouter-les-jeunes_18980.html

L'absence de signes alphabétiques des échanges a compliqué la tâche aux étudiants. Ils sont obligés de chercher des solutions compensatoires. Ainsi, à titre d'exemple, afin de lever la confusion entourant les homophones CE/SE, les étudiants sont obligés d'employer une terminologie grammaticale qu'ils maîtrisent peu ou pas du tout. À l'image de cet apprenant toujours confus, à qui on précise qu'il s'agit bien d'un démonstratif et non d'un pronom

réfléchi¹. L'acquisition de la terminologie grammaticale demeure ainsi l'autre objectif primordial de cet exercice.

Une autre étudiante lance une hésitation sur la finale du verbe *ÉCOUTER*. Question vite résolue. La règle est précisée en des termes très clairs : *Quand deux verbes se suivent, le deuxième se met à l'infinitif*.

ÉTÉ, le participe passé est assimilé au verbe être conjugué à l'imparfait. Deux étudiants affirment à l'étudiante qu'il s'agit d'un participe passé. Un autre précise davantage ; il s'agit du verbe ÊTRE conjugué au passé composé.

Cependant, les échanges sur la finale de *ANNONCÉE* sont infructueux. Contrairement aux cas précédents où les étudiants finissent par s'entendre sur la graphie normée, cette fois-ci, aucun étudiant n'a reconnu la forme passive, du coup le PP est resté sans accord. Ce qui confirme que les étudiants ne maîtrisent que la règle générale de l'accord des participes passés. L'échec constaté lors des enquêtes s'explique par la méconnaissance des règles et non pas par le manque d'attention ou toute autre raison.

DESTINÉE est identifié comme étant un verbe conjugué à l'imparfait puis à l'impératif, d'autres, cependant, le reconnaissent comme PP sans pouvoir convaincre les autres. Aucun étudiant ne souligne le fait qu'il doit être chargé de la marque du féminin. La centration sur la catégorie grammaticale du mot, sa nature a certainement détourné l'attention des étudiants sur l'accord à opérer.

Des étudiants hésitent sur la transcription de *CETTE*. On leur répond sur le champ qu'il *ne s'agit pas du chiffre*, c'est un (adjectif démonstratif) féminin.

Un autre étudiant lance cette fois-ci une sérieuse difficulté rencontrée sur le verbe *ENTEND* en rejetant d'emblée la précision de ses camarades affirmant qu'il s'agit du verbe *ENTENDRE* conjugué au présent de l'indicatif avec la troisième personne du singulier (suivi d'un verbe qui doit se mettre obligatoirement à l'infinitif, DÉPLOYER). L'étudiant en question croit être en face d'une locution (en tant)². Ainsi, bien que son opinion ne soit pas acceptée par l'ensemble des étudiants (à part quelques uns), ces derniers restent incapables de le convaincre. Après plusieurs minutes d'échanges superflus, sans raisonnements ni argumentaires clairs, le même étudiant lance une piste qui est exploitée par une étudiante, après incitation de l'enseignant. En effet, l'étudiant affirme qu'en effaçant ce mot-problème, la phrase aurait le même sens.

¹ Pour démontrer qu'il s'agit du pronom réfléchi, les étudiants le présente comme (accompagnant le) verbe pronominal.

² Il disait qu'il s'agissait de la préposition en + l'adverbe sans pouvoir nommer la catégorie grammaticale exacte de tant.

Selon lui, il ne s'agit plus d'un verbe. J'ai ensuite demandé à ce que son raisonnement soit bien analysé.

Une étudiante finit par trouver le bon argument. Le son de la finale de *DÉPLOYER* nous renseigne qu'il s'agit bel et bien de deux verbes qui se suivent car en effaçant le mot problème le verbe doit se conjuguer (cette radio déploie ...) Or, dans cette phrase, la finale répond au son É et non pas E. Déduction, la finale correspond à celle de l'infinitif qu'on obtient en faisant précéder ce verbe d'un autre conjugué.

Autre grand débat qui concerne cette fois-ci *MISSIONS*. Quelques étudiants croient entendre *D'ÉMISSION* et non *DES MISSIONS*. La mauvaise discrimination auditive est apparente. J'ai évité de relire le passage afin de permettre aux étudiants de raisonner sur les entités en question. L'argumentaire des étudiants optant pour *ÉMISSIONS* se base essentiellement sur le fait que ce mot appartient au champ lexical de la radio. La grille de cette dernière est constituée *D'ÉMISSIONS*. En effet, après plusieurs minutes d'échange, un étudiant lance le *bon* raisonnement selon lequel tant qu'on parle du service public, on parle nécessairement de *MISSION* et non *D'ÉMISSION*. Le raisonnement sémantique semble porteur de solution au problème. Bon nombre d'étudiants accueille favorablement son opinion, les autres restent sceptiques. Toutefois, en relisant le passage, tous les étudiants sont convaincus qu'il s'agit de missions. La phonie a également résolu le problème.

Ce moment m'a permis d'attirer l'attention des étudiants à l'importance des procédures phonographique et sémantique dans la résolution de nombreux problèmes orthographiques.

Enchainons, la finale de *PUBLIC* pose problème à bon nombre d'apprenants. Quelques uns font remarquer que *PUBLIC* est un adjectif qui s'accorde en genre et en nombre avec le mot qu'il qualifie, en l'occurrence un nom masculin (*SERVICE*). Résolu ou non ? L'absence des signes alphabétiques aurait privé bon nombre d'apprenants de réussir l'item.

La séance, riche en débats, prend fin sans que je puisse terminer la dictée. Une autre séance doit être programmée pour terminer l'exercice.

Séance 8 : Mardi, 24 janvier 2012

✚ **Objectif :**

- ✚ Initiation à l'exercice de dictée dialoguée

Première difficulté en cette seconde séance consacrée à la dictée dialoguée concerne la confusion entre les homophones ET/EST. La bonne graphie est vite indiquée, il s'agit de la conjonction de coordination. Aucun raisonnement n'y est annexé à l'affirmation, hormis l'indication *il ne s'agit pas d'un verbe bien sûr*.

L'interrogation suivante concerne la finale du verbe *CONSTITUER*. La majorité des étudiants reconnaissent le sujet multiple et donc la graphie normée, celle d'un pluriel verbal NT.

Rappelons que lors de l'enquête, nous avons constaté que la majorité des étudiants butent sur quelques accords sujet/verbe moins difficiles que le présent cas (ex. Les arbres s'enfoncent...).

L'homophonie et le manque d'attention ont poussé, par ailleurs, une étudiante à remplacer le nom GRILLE par l'adjectif GRIS. En analysant à nouveau l'énoncé, elle se rend compte très vite qu'il s'agit du nom.

Les échanges entre les étudiants se suivent et ne se ressemblent pas. Cette fois-ci, ils s'intéressent au comportement graphique de *ISSUES*. Je leur demande d'indiquer sa catégorie grammaticale. Le groupe est divisé entre ceux le voyant comme adjectif et les autres comme PP. Puis d'autres affirmant qu'il s'agit des deux catégories à la fois. Les uns ou les autres soulignent la nécessité de l'accorder. En procédant à une analyse de l'énoncé, ils identifient le féminin pluriel.

Même situation observée sur l'item *NUMÉRISÉE*. PP ou adjectifs ? Sauf que cette fois-ci, on affirme qu'il existe des PP qui jouent le rôle d'un adjectif. La finale étant ainsi bien identifiée (féminin singulier, chaîne).

CAPTÉE, item donnant lieu à un autre long débat, riche en raisonnements. La finale homophonique du PP et de l'infinitif a poussé les étudiants à réfléchir longuement. Le groupe est partagé. Notons que les étudiants reconnaissent, dans la plupart des cas, les graphies normées mais ont du mal à raisonner correctement à l'image de cette étudiante reconnaissant la finale d'un participe passé mais lançant un argument rejeté par l'ensemble des étudiants, *on ne peut pas trouver deux verbes qui se suivent tous deux à l'infinitif*. Un contre exemple : *Il faut lire, écrire ...* Silence absolu. Après plusieurs minutes d'attente et dans le but de débloquer la situation, je demande aux étudiants de changer l'item problème par un autre de même nature (selon le cas). Une étudiante lance fautivement un exemple répondant à l'interrogation du groupe (*ÊTRE VÉCU*). Les exemples corrects se suivent : avoir vécu / être épuisé / ...

Le dernier problème, rapidement résolu, concerne une confusion homophonique entre À/A.

Ces deux séances de dictée dialoguée sont riches en renseignements. Ainsi, entre autres renseignements tirés, les étudiants identifient toujours mal les catégories grammaticales des mots notamment variables, nécessitant des accords. C'est pourquoi j'ai décidé de prolonger cette phase visant l'identification des parties variables, leur catégorisation. Dès lors, le texte de dictée, porté au tableau, fait l'objet d'un travail complémentaire (devoir à domicile) consistant à classer les mots par catégories grammaticales.

Séance 9 : Lundi, 30 janvier 2012

✚ Objectif :

- ✚ Identifier/reconnaitre les différentes parties du discours

Nous débutons la séance par corriger le devoir à domicile consistant à catégoriser les différents mots du texte servant de première dictée dialoguée. Ensuite, le texte ci-dessus est distribué aux étudiants.

Algérie : L'opération « sacs en papier pour le pain »

[La Rédaction](#) le 28 janvier 2012 à 13:26

Lancée en 2011, l'opération de doter les boulangers algériens, à titre gratuit, de sacs en papier pour la commercialisation du pain, au lieu des sachets en plastique réputés nocifs, commence laborieusement en raison du manque de sponsors, indique les initiateurs de ce projet d'intérêt public.

Quelques mois seulement après la signature d'une convention organisant cette opération, 400.000 sacs en papier alimentaire ont pu être distribués, pendant le mois du Ramadhan dernier, dans les villes d'Alger, Blida et Oran, pour seulement 80 boulangers, a indiqué Ahmed Zaidi, responsable au sein d'une entreprise signataire de la convention.

L'opération, qui devait s'étendre pour toucher quelque 14.000 boulangeries opérationnelles à l'échelle nationale, était sponsorisée par un producteur algérien de boissons bien connu sur la place d'Alger.

D'après Zaidi, les sacs sont fabriqués en Italie à partir d'un papier vierge biodégradable, pure cellulose, imprimé avec des encres végétales. Le même dirigeant s'attend cependant à ce que deux autres grandes sociétés privées soutiennent bientôt la livraison d'un nouveau quota de sacs « écologiques », produits cette fois en Algérie.

Il souhaite, en même temps, un soutien de l'Etat à cette opération d'intérêt public. « Un coup de pouce des pouvoirs publics serait le bienvenu pour une initiative de cette envergure », a-t-il observé. En attendant, certaines initiatives louables fleurissent ici et là en faveur de cette

opération visant la préservation de la santé publique tel que ce distributeur privé de levure qui livre déjà -mais en quantité limitée- des sacs en papier à quelques boulangeries de la capitale et ailleurs en y apposant évidemment le logo de son entreprise.

Au mois d'avril de l'an dernier, une convention de partenariat exclusive avait été signée entre l'Union nationale des commerçants et artisans algériens (UGCAA) et une entreprise publicitaire privée pour la conception de ces sacs en papier alimentaire appelés à remplacer les sacs en plastique, réputés nocifs pour la santé. La convention prévoit que l'entreprise partenaire imprime les sacs aux marques des différents sponsors de l'opération et procède à leur distribution gratuite aux boulangers en fonction des orientations de l'UGCAA.

Bien qu'elle soit le premier consommateur de pain au monde (proportionnellement à sa population), l'Algérie demeure ainsi en 2012 parmi les rares pays où on n'utilise pas encore des sacs en papier alimentaire pour servir ce produit de large consommation.

<http://www.donnetonavis.fr/algerie.html>

Après une série de questions de compréhension, les étudiants se mettent à travailler en sous-groupes afin de chercher deux mots de chaque partie du discours.

Séance 10 : Mardi, 31 janvier 2012

- Objectifs :

- + Identifier / corriger des erreurs orthographiques.
- + Nommer les erreurs orthographiques.

Les étudiants se mettent en sous-groupes afin d'identifier / corriger des erreurs d'orthographe.

1. En procédant à une analyse morphosyntaxique de l'énoncé ci-dessous, trouvez les erreurs puis corrigez-les.

Monsieur *Jean Bond*, enseignant de l'EPS au collège de la Belle de Mai (Marseille) a reçu cette lettre des mains de *Toto*, en début de séance de sport. Après l'avoir lue, il a demandé à l'élève de faire deux tours complets de piste, un pour le mensonge, l'autre pour l'orthographe :

Monssieur le Professeur,

Je vous pris de bien vouloir excusé mon fils Toto pour le cour de gimmastique du jeudi 15 octobre. En effet, il a très mal aux genous car il fait une poussée de croissance.

S'est dommage car il aime bien les courts de sport et il dit que vous êtes un excellent professeur. Mais aujourd'hui il ne pourrat pas faire l'andurance.

Merçi de bien vouloir l'excusé.

Recevez, Monsieur, mes salutations distingués.

2. Après la correction des erreurs, j'ai demandé aux étudiants de les nommer. Afin de les aider, une indication leur a été donnée : on peut nommer les erreurs en se basant sur la catégorie grammaticale du mot faisant l'objet de l'erreur.

Séance 11 : Lundi, 27 février 2012

- **Objectif :**

- + Correction de l'examen du semestre 1

Les examens du Semestre I sont programmés dans la période allant du 4 au 23 février 2012.

L'examen écrit (contrôle sur table) fait partie intégrante du processus d'évaluation mais aussi du processus d'apprentissage. Dans le but de lui redonner une dimension hautement didactique, j'ai pensé qu'il serait plus pertinent de le corriger en classe¹ avec des travaux complémentaires. Le corrigé-type est présenté à la fin de la séance.

Avant cela, les étudiants se sont mis en sous-groupes afin de :

1. Rechercher le maximum de mots appartenant à chaque catégorie grammaticale.
2. Rechercher le maximum de phrases répondant aux structures proposées.

¹ À l'université, la majorité des enseignants se contentent d'afficher le corrigé-type avec l'organisation d'une séance de consultation des copies d'examen (le plus souvent au bureau de l'enseignant).

UNIVERSITÉ 8 MAI 1945 – GUELMA –



FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS

Module : Morphosyntaxe

Niveau : 1^{ère} Année

Enseignant : M. Moh^{ed} Amine BELKACEM

Courriel : ma.belkacem@yahoo.fr

Février 2012- 1^{er} Semestre

Premier Contrôle Sur Table

Durée de l'épreuve : 02 heures



Aucun Document Autorisé

Exercice 1 :

Lisez le texte suivant puis complétez le tableau ci-dessous:

Guelma : Les stations thermales font le plein

En hiver, les stations thermales de l'antique Calama, connaissent un rush exceptionnel de curistes accourant des quatre coins du pays dès que le mercure entame sa "dégringolade".

Dans la commune de Hammam Debagh par exemple où se trouve le célèbre Hammam Meskhtoutine, situé à quelque 25 km du chef-lieu de wilaya, les rues, les jardins et les places publiques sont invariablement pris d'assaut, particulièrement durant les weekends, par des centaines de voitures et d'autobus immatriculés dans de nombreuses wilayas du pays.

Les passagers de ce carrousel de véhicules n'ont qu'une idée en tête : profiter, par ces journées froides, des vertus curatives et du soulagement procuré par les eaux chaudes jaillissant des sources naturelles. Célèbre pour ses cascades ensorcelantes, son lac souterrain à Bir Ben Osmane et ses prestigieux et nombreux complexes, hôtels et centres de repos, Hammam Debagh est sans conteste le "fer de lance" du thermalisme dans cette wilaya et une destination privilégiée pour ses hôtes.

Cette localité conserve à ce jour son ancienne appellation de Hammam Meskhoutine qui rappelle toujours aux visiteurs le mythe tissé par l'imaginaire populaire autour des formes imposantes des pierres que l'érosion a taillées au fil des siècles.

Des pierres qui évoquent des figures humaines de convives pétrifiées qui ont été damnés pour avoir assisté à une fête de mariage incestueux, selon une croyance populaire. Dieu !

A une vingtaine de km plus au nord, l'unique artère d'Ouled Ali, un petit village de la commune d'Héliopolis niché au creux de paysages naturels vierges, se révèle également, en cette période, trop étroite pour contenir le flux de véhicules qui l'envahissent. Des curistes parcourent plusieurs centaines de kilomètres, rien que pour s'immerger dans les eaux ardentes des bains d'Ouled Ali.

Les données de la direction du tourisme de la wilaya estiment à plus de 1.000 lits les capacités d'accueil des installations thermales de la wilaya, dont 700 au complexe de Chellala et à l'hôtel Bennadji, à Hammam Debagh, et 300 aux complexes El Baraka et Bouchahrine à Ouled Ali.

Seul handicap, les nombreux curistes venant de wilayas lointaines regrettent l'insuffisance de l'offre en équipements, ainsi que les déficits en matière d'aménagement des espaces publics et des routes. Selon un recensement réalisé en 1983 par l'entreprise nationale des études touristiques, il existe 15 sources thermales à travers les communes de Hammam Debagh, d'Héliopolis, de Ain Larbi, de Hammam N'bails et Bou Hachana.

Soulignons enfin que les eaux de ces sources dont le débit varie entre 6 et 25 litres par seconde, possèdent des caractéristiques physicochimiques très indiquées pour le traitement des arthrites et de diverses maladies cutanées, neurologiques et respiratoires.

Bouterra.N. LE MAGHREB, le quotidien de l'économie (en ligne)
<http://www.lemaghrebdz.com/lire.php?id=42298>

Nature	Variable	Invariable
1. Nom		
2. Nom Propre		
3. Déterminant		
4. Pronom personnel		
5. Pronom relatif		
6. Adjectif qualificatif		
7. Adjectif possessif		
8. Adjectif démonstratif		
9. Verbe		
10. Préposition		
11. Conj.de crd.		
12. Conj. De sub.		
13. Adverbes		
14. Interjections		

Exercice 2 :

Construisez des phrases qui correspondent aux structures suivantes :

1. Conj. de sub. + Déterminant + Substantif + Adj. qualificatif + verbe, dét + subst + verbe + prép + dét + subst.
2. Dét + subst + verbe + adverbe.
3. Dét + subst + adj. qualificatif + verbe + dét + subst.
4. Adv + pronom pers + verbe + dét + subst + adj.qual + conj. de coord + adv + adj. qual

Bonne Chance !

Séance 12 : Lundi, 5 mars 2012¹

- **Objectifs :**

- + Identifier / corriger des erreurs orthographiques.
- + Nommer les erreurs orthographiques.

Suite à la longue période de l'arrêt des cours (arrêt dû aux examens), j'ai pensé qu'il serait utile de reprogrammer un nouvel exercice (une cacographie) visant dans un premier temps la détection/correction des erreurs, puis la détermination de leurs natures.

Texte :

Cet dictée comporte trop de fautes. Une relecture attentive permettrait de les corriger. Malheureusement vous n'êtes pas concentré. Il est nécessaire de faire un plus grand effort. Si vous aviez eu à écrire les mots « anthropologue » ou le mot « misanthrope » je pourrais comprendre vos hésitations légitimes, mais il n'en est rien. Vos étourderies n'ont d'égal que votre mauvaise volonté. Avec un peu de méthode, vous pourriez réussir et combler ainsi vos lacunes. Vos notes dans cette matière seront sans nul doute meilleures ! Alors, cette dictée que vous aviez toujours tant redouté n'aura plus aucun secrets pour vous. Il faudrait que nous raisonnions sur l'orthographe.

À noter que les étudiants travaillent toujours en sous-groupes (3 étudiants). Le texte dicté étant transcrit sur le tableau, chaque sous-groupe doit corriger les erreurs d'une phrase. Avant de passer à la correction, l'étudiant-représentant du groupe doit souligner les erreurs, les corriger par la suite. Ce qui constitue un second moment de confrontation et de justification des choix orthographiques.

Ainsi, réussir le rétablissement des orthographe normées sans raisonnements clairs caractérise toujours le comportement des étudiants. En effet, un seul sous-groupe réussit à opter pour la forme juste de la chaîne IL N'EN EST RIEN sans pour autant apporter justifications et raisonnements clairs.

VOTRE aussi pose problème. Un étudiant s'interroge sur la possibilité d'écrire VOTRES STYLOS. Raisonnement : si une personne respectée (qu'on doit vouvoyer) possède plusieurs stylos. L'accord du déterminant doit donc être programmé.

Un seul problème est resté en suspens, à savoir l'accord du PP conjugué avec AVOIR, dont le COD se place avant. REDOUTER, souligné est laissé sans correction. Ce qui explique le taux

¹ La séance du 28/02/2012 est annulée suite à la programmation de l'examen de *Méthodologie* dans la même journée.

d'échec très élevé constaté lors de l'enquête. Pour ne pas anticiper sur la question des accords particuliers des participes, j'ai laissé l'item sans correction.

RAISONNONS, verbe conjugué au subjonctif constitue le dernier *sérieux* problème détecté par les étudiants. Ce temps est inconnu de tous les étudiants à l'exception d'un ou deux éléments seulement¹.

Séance 13 : Mardi, 06 mars 2012

- Objectifs :

- ✚ Distinguer erreurs lexicales/ erreurs grammaticales.
- ✚ Nommer les erreurs relevant de l'orthographe grammaticale.
- ✚ Élaborer une grille classant les erreurs grammaticales.

Moment 1 :

Je demande aux apprenants de répartir les erreurs, relevées et corrigées lors de la séance précédente, selon qu'elles soient lexicales ou grammaticales. L'exercice est effectuée en groupe.

Moment 2 :

En s'intéressant aux erreurs grammaticales, je demande aux étudiants de leur trouver une classification possible. Ainsi, la majorité des sous-groupes n'ont pas pu trouver un classement possible. Les étudiants se contentent de nommer l'erreur par rapport à la catégorie grammaticale du mot. Toutefois, j'ai pu relever une seule classification intéressante. Elle répartit les erreurs par type d'accord (accord des noms/ des adjectifs et des verbes). En procédant au classement des erreurs, l'erreur sur le pronom personnel IL se retrouve inclassable dans cette grille.

Je demande, par la suite, aux étudiants de rechercher d'autres classifications possibles prenant en charge toutes les erreurs relevées (Devoir à domicile).

Toujours en groupe, les étudiants sont appelés à relever tous les noms du texte, de les classer en genre et en nombre.

¹ C'est à ce moment là que j'ai décidé de confier à quelques étudiants des travaux de recherche ayant pour objectif la présentation des différents modes et temps (avec leurs valeurs).

Séance 14 : Lundi, 12 mars 2012

- **Objectifs :**
 - Accorder correctement les noms.
 - Accords divers.

DICTÉE DIALOGUÉE I

La planète a tremblé

52 séismes ont secoué plusieurs régions dans le monde dont l'Algérie.

À l'aube de la journée du lundi passé, plus de dix (10) pays ont été secoués par une cinquantaine de séismes. L'Algérie n'a pas été épargnée. D'autres secousses plus importantes ont troublé le sommeil des populations de plusieurs villes. Les plus grands séismes qui ont secoué le monde en ce lundi se sont produits en Inde et en Argentine. Le centre Sismologique Euro-méditerranéen a enregistré trois secousses telluriques en Algérie.

<http://www.algerie360.com/algerie/la-planete-a-tremble-ce-lundi/>

Mardi 6 mars à 14:06

Les étudiants, se sentant plus ou moins à l'aise en cette deuxième dictée dialoguée, ont soulevé les problèmes suivants :

➤ **SECOUÉ :**

Pour les uns, il s'agit d'un verbe pronominal, pour d'autres c'est un PP car il est précédé du verbe AVOIR, le sujet étant aussi bien identifié, 52 SÉISMES. Concernant la finale, les intervenants sont unanimes, il ne s'agit pas d'un infinitif.

➤ **PASSÉ :**

La difficulté que rencontre un étudiant réside dans la transcription de la finale du mot. Il a droit à une réponse des plus claires : *il s'écrit comme un participe passé.*¹

Une étudiante affirme que *nous sommes en face d'une exception* : un participe passé employé sans auxiliaire. Le raisonnement de l'étudiante porte jusqu'à la manière dont on doit différencier le PP du verbe infinitif en substituant l'item en question par un autre de même nature supposée.

Un autre apprenant préfère le raisonnement sémantique en recourant au sens de la phrase. D'autres encore proposent directement un exemple où PASSER est infinitif. Une autre souligne que le mot suivant une préposition est (*toujours*) un verbe. Bref, les échanges entre les étudiants confirment un constat relevé précédemment. Dans la plupart des cas, quelques

¹ Aucun étudiant n'emploie le mot adjectif.

étudiants sont convaincus de la bonne réponse mais leur raisonnements s'avèrent être peu ou pas du tout pertinents. La dictée dialoguée les aiderait ainsi à formuler et/ou réguler leurs raisonnements, à les rendre plus pertinents et plus opératoires.

➤ ONT ÉTÉ SECOUÉS

L'accord du pp est soulevé en premier lieu, ONT ÉTÉ en second lieu.

Tout en étant sûre d'elle, une étudiante affirme que *SECOUÉS* doit être à l'infinitif car il suit un autre verbe conjugué, en l'occurrence ÊTRE. L'étudiante en question applique la règle *quand deux verbes qui se suivent, le 2^{ème} se met à l'infinitif*. Ce raisonnement reflète clairement qu'à ce stade des apprentissages, la notion des temps composés n'est pas bien intériorisée. D'autres étudiants, visiblement très attentifs, affirment qu'il s'agit de la voix passive où on compte donc un auxiliaire en plus d'un PP, dans notre cas, AVOIR suivi du PP du verbe être.

L'instabilité des connaissances des futurs enseignants est remarquable à travers d'autres interventions analysant cette chaîne comme étant un verbe conjugué au passé composé voire même au plus que parfait.

Mais les étudiants, dans leur ensemble, restent évasifs, aucun d'eux ne peut trancher. Au point où la situation devient de plus en plus problématique. Nous comptons un auxiliaire (ONT) et un participe passé (ÉTÉ) en plus de SECOUÉS. Les étudiants s'interrogent ainsi sur sa catégorie grammaticale ainsi que sur sa *fonction* ; PP ou verbe à l'infinitif. Les uns lui collent l'étiquette d'un PP ou celle de l'infinitif, d'autres restent sans opinion.

➤ ÉPARGNÉE

Une situation similaire est relevée sur l'item ÉPARGNÉE, PP ou infinitif ? Un PP à l'image d'un adjectif lance l'un des apprenants. Ou encore, voix passive ou non ? La confusion révèle cette fois-ci une opposition non normée entre voix active et forme négative. Ainsi, en réfutant le raisonnement d'un de ses camarades observant la forme passive du verbe, une étudiante affirme qu'il s'agit bel et bien de la forme négative et non pas de la voix passive. Ce qui m'a amené à recadrer l'opposition normée entre voix active / voix passive, forme affirmative / négative¹.

D'autres apprenants affirment qu'il s'agit d'un PP qui ne s'accorde pas car conjugué avec AVOIR. D'autres interventions témoignent de l'absence d'une logique de raisonnements. Sinon comment justifier ceci : *on est en face d'un PP parce qu'il s'agit d'une négation*. Autre problème graphique non résolu.

¹ Faute de temps, l'idée de revoir ces deux notions est abandonnée au fil des séances.

➤ PRODUITS :

Cette fois-ci, le problème est vite résolu, il s'agit du PP du verbe PRODUIRE et à une étudiante de compléter, conjugué avec être, il s'accorde.

➤ CE :

Adjectif démonstratif ou pronom réfléchi ? Les uns optent pour la seconde proposition. Pour défendre ce choix, on précise que l'absence d'une virgule (une pause à l'oral) indique que l'item fait partie d'un verbe pronominal. Quel lien entre la virgule et l'adjectif démonstratif (ou possessif)? L'étudiant ne donne pas une suite à son raisonnement ...

Un raisonnement intéressant apparaît, *Si c'est l'adjectif démonstratif¹ ce, on démontre. Que démontre-t-on ici ? LE SÉISME peut être ?* Les uns confirment.

Ce raisonnement est complété par une autre étudiante. CE démontre un non singulier, SÉISME, qui est au singulier et non pas au pluriel. Mais le doute s'installe encore une fois. Et si c'était ceux ... lança un autre.

Aucune autre intervention. La suite de la dictée n'a visiblement pas posé de nouveaux problèmes aux étudiants. La dictée prend fin.

Prolongement :

Après avoir porté le texte au tableau, j'ai demandé aux étudiants de chercher les noms, de déterminer leur genre et nombre.

¹ Les étudiants recourent toujours au dictionnaire pour identifier la catégorie grammaticale des items débattus.

Séance 15 : Mardi, 13 mars 2012

- **Objectifs :**

- ✚ Reconstruire les règles de l'accord des noms en genre.
- ✚ Réussir le féminin des noms.
- ✚ Accords divers.

À la fin de cette première série de quatre exercices, l'étudiant arrivera normalement à reconstruire les différentes règles de formation du féminin du nom. Une fois (re) construite, la règle doit être insérée dans *un mémento*¹.

🏠 **Exercice 1 : Mettez au féminin les noms en italique**

- C'est son *ami* préférée.
- L'histoire est appelée la sage *conseiller* des princes.
- Une *muet* mène une existence bien triste.
- J'aime contempler le visage des vieilles *payasans*, ces rudes *travailleurs*.
- La maison paternelle est la *gardien* de traditions vénérables.
- Les oies sauvages, hardies *voyageurs* passent dans l'air chargé de brouillard.
- L'imagination, cette *enchanteur*, retrace le passé et devance l'avenir.
- C'est *une grande sportif*.
- Une *ambitieux* se fixe un objectif et se bat pour l'atteindre.
- *Ecrivain* public et *rédacteur*, elle peut vous assister dans toutes vos rédactions.
- Cette *châtelain* avait la passion de la chasse ; elle est devenue *grande chasseur* pour complaire à son époux !
- Les furies étaient dans le paganisme les *vengeurs* des crimes.

🏠 **Exercice2 : Même consigne**

- La *prince* lui fit sentir qu'elle était indignée que son frère lui dépêchât une telle *ambassadeur*. (VOLTAIRE)
- Elle était dame *patron* de crèches nombreuses. (MAUPASSANT)
- Chez la *receveur* de l'enregistrement, chez la *pharmacien* et la *percepteur*, M d'Avricourt imposait la couleur de ses cravates (COLETTE)
- Ces petites *ogres* avaient le teint fort beau (Perrault)

¹ Chaque étudiant DOIT en avoir un. Pour motiver davantage les étudiants et afin de les inciter à utiliser cette technique, j'ai décidé d'attribuer des notes-bonus aux mémentos bien présentés et bien organisés. Le mémento pourrait servir également de dictionnaire personnel sur lequel on note les nouveaux mots, ce dont un étudiant de langue a besoin parallèlement à la maîtrise de la langue.

- Je ne veux pas que madame de Larçay me doive le bonheur d'être *veuf*. — Vous aimeriez mieux, je parie, que son mari fût veuf ! (STENDHAL)
- La digne *bourgeois*, flattée dans toutes ses idées, s'en remet aux commis (BALZAC)
- La République se fait en France *tuteur* et *instituteur*(Semaille)

🏠 **Exercice3 : Mettez au féminin les noms en italique**

- L'imagination est *inventeur* des arts.
- C'est une *fumeur* enragée !
- Les *pêcheurs* de moules exercent un rude métier.
- Notre mère se fait volontiers *l'exécuteur* de nos projets d'enfants.
- Le poète tragique grec Euripide était le fils d'une *vendeur* d'herbes.
- Certaines femmes font profession de prédire l'avenir ; ces *devins* trouvent du crédit auprès de gens crédules.
- La musique a ses enchantements ; c'est parfois une grande *charmeur*.
- En termes de droit, celle qui forme une demande en justice s'appelle *demandeur*, celle contre laquelle est intentée la demande s'appelle *défendeur*. Celle qui donne à bail porte le nom de *bailleur* ; celle qui doit se nomme *débiteur*.

🏠 **Exercice 4 : Même consigne**

- Un *homme* cruel.
- Le serviteur de mon *frère*.
- *L'oncle* du roi.
- Le *neveu* du président.
- Le *parrain* de ton fils.
- Les *héros* de la tragédie
- Les *compagnons* de mon *père*.
- Son *mari* est Marocain.
- *Monsieur*, je suis votre *serviteur* !

Après la (re) construction des différentes règles de formation du féminin, une autre série d'exercices est proposée. Des exercices de consolidation.

ENTRAINEMENT

🏠 Exercice 1 : Mettez au féminin les noms soulignés

1. Préférez-vous le barreau ? vous n'avez qu'à continuer vos études de droit (...) En deux ans, vous pouvez être reçue avocat. (ROBIDA)
2. Sur un signe affirmatif de la jeune homme, elle lui peigna ses cheveux blonds tout en désordre (...) en noua les boucles soyeuses avec des nœuds de velours et s'acquitta de sa besogne en coiffeur qui sait son métier. (Th. GAUTIER)
3. CHOMBART DE LAUWE A ÉCRIT la Vie quotidienne des familles ouvrier.
4. La directeur de cette école est connue pour sa sévérité.
5. Ma mère est instituteur.
6. La captivité de Jeanne d'Arc n'avait pas éteint l'ardeur combative née des épiques succès de l'héros. (P.GAXOTTE)
7. La douleur est la grande éducateur des hommes. (France)
8. L'infamie est de se jouer de sa bienfaiteur. (LA BRUYÈRE)
9. L'évaluateur est prié de donner son appréciation sur la candidat.
10. *L'esclave appartenait à sa maitre qui avait sur lui droit de vie et de mort.*
11. *La mort vient en voleur.*
12. Le train de plaisir emportait dans une fièvre joyeuse toute la famille – beaux-frères, neveux, oncles.
13. Ce n'est pas la favori du public qui a gagné le match.

🏠 Exercice 2 :

a. Mettez un article indéfini devant chacun des mots suivants:

Valse, danse, art, paysage, galerie, pain, poème, rêverie, folie, mystère, œuvre, songe, réseau, épigramme, audace, convoi, musée, île, remords, âme, royaume, inquiétude, témoignage, extase, mirage, décor, volet, crête, simulacre, choix, rencontre, hasard, mue, pari, fois, terme, cri, huée, étape, ouvrage, invective, miasme, artifice, grotte, orfèvre, porphyre, énigme, altitude, embuscade.

b. Mettez un article défini devant les noms des pays ci-dessous:

Grèce, Autriche, Pérou, Etats-Unis, Brésil, Suède, Italie, Maroc, Russie, Afghanistan, Mexique, Congo, Canada, Nigéria, Iran, Finlande, Luxembourg, Belgique, Hollande,

Suisse, Hongrie, Norvège, Algérie, Islande, Tunisie, Inde, Japon, Bulgarie, Allemagne, Cambodge, Chine, Pakistan, Monaco, Espagne.

🏠 **Exercice 3 : Accordez correctement les mots en italique**

- Il consacrait un généreux espace à ce pays dans sa rubrique sur l'hémisphère *austral*.
- *Un vieux* automobile barrait la rue.
- La voiture tourna à droite et s'engagea dans *un impasse*.
- *Aucun* ride n'était *venu* s'ajouter à *ceux* qui le marquaient déjà.
- Ses dents étaient *sain, blanc* et *régulier*. Tes ongles sont *manucuré* avec soin.
- Cette chambre avait le luxe *d'un alcôve*.
- *Le* jeunesse de *le* ville avait une véritable adoration pour *cette* célèbre écrivain.
- Un petit homme, portant *un* uniforme très *étroit*, venait vers leur table.
- Le jeune journaliste tenait une rubrique sur l'hémisphère *occidental*.
- Ce mot semblait son épithète *favori*.

DEVOIR À DOMICILE

🏠 **Exercice 4 : Construisez des groupes nominaux avec chacun des noms suivants. (Assurez-vous que le déterminant et l'adjectif indiquent bien le genre du nom.)**

Architecte / journaliste / locataire / responsable / comptable / bénéficiaire / cinéaste / comptable /

🏠 **Exercice 5 :**

a. Donnez le féminin des noms suivants :

Chameaux – dévot – anglican – sot – dépressif - évaluateur - sultan – jouvenceau – époux – curieux – chiens – Jean – veuf – héritier – Turc – idiot – singe – verrat – vengeur – métis – monsieur- lièvre – sauveteur - Grec – Esquimau – espion – réalisateurs -cousin – candidat – faisan – Lapon – prisonnier – linot – oiseau – colonel – messenger – bélier – bouc – cerf – devin – diacre – doge – lecteur – conducteur –

b. Employez trois noms, pris dans la liste ci-dessus, dans des phrases personnelles.

Séance 16 : Lundi, 2 avril 2012¹

- **Objectifs :**

- + Distinction d'homophones.
- + (re)construire les règles de formation du pluriels des noms.
- + Réussir l'accord en nombre.

Le problème de l'homophonie peut être pris en charge dans le cadre de l'exercice de *Phrase donnée du jour*, ici *Moment positif*.

Au tableau, un étudiant désigné par l'enseignant, transcrit la phrase qui lui est dictée. En la relisant, il souligne les mots dont il n'est pas sûr. Les étudiants commencent par corriger les erreurs soulignées, et éventuellement identifier/corriger d'autres.

Moment positif :

L'étudiant écrit : *l'opinion conna de la vie dépend surtout de l'usage cononfait*.²

Un étudiant passe souligner les *fautes*. CONNA/DÉPEND/CONONFAIT. Bien que l'étudiant réussisse à identifier les deux erreurs (l'autre normée), il n'arrive, cependant, pas à les corriger.

Une étudiante passe corriger la première, QU'ON A. La majorité des étudiants acquiescent mais restent tous incapables de donner un argumentaire en faveur de la graphie normée qui vient d'être proposée. Ils utilisent peu de mots, insignifiants ... passons.

Je les pousse à chercher à quoi correspond la forme (non normée) CONNA*. Le verbe connaître conjugué ? Mais à quel temps ? Les uns disent qu'il s'agit du passé simple. Le A final correspond vraiment à une terminaison du passé simple mais pas du verbe en question.

Au fil de la discussion, je me rends compte que mes étudiants maîtrisent mal le passé simple confondu parfois au passé composé, à l'imparfait. En consultant son *Bescherelle*, une étudiante conjugue convenablement le verbe au passé simple. Ils sont maintenant convaincus que cette graphie CONNA* ne correspond à aucune graphie normée. La graphie proposée par l'étudiante semble la plus pertinente.

Par la suite, les étudiants se rendent compte qu'aucune erreur n'est à déceler sur le verbe DÉPEND.

¹ Vacances du printemps du 15 mars au 1 avril 2012.

² L'opinion qu'on a de la vie dépend surtout de l'usage qu'on en fait.

La même étudiante qui a corrigé l'erreur précédente, l'unique d'ailleurs à trouver une éventuelle solution au second problème, passe pour corriger la seconde erreur. Sans expliquer, elle propose la graphie suivante : QU'ON ONT FAIT

En majorité, les étudiants acceptent FAIT. Mais sur les entités précédentes, le doute s'installe. Afin de bien encadrer leurs raisonnements, je leur demande de rechercher la partie illogique dans le raisonnement conduisant à proposer cette correction.

Un étudiant se lance dans la bonne piste et affirme que ONT est une forme du verbe avoir qui correspond aux *pronoms personnels ILS/ELLES et non pas ON*. Un autre enchaîne et propose QU'ON N'EN FAIT. JUSTIFICATION. *Je sais que c'est comme ça mais ...* Une phrase qui se répète chez la majorité des étudiants, indiquant d'une part que la verbalisation du raisonnement est très complexe voire quasi impossible chez nos apprenants, et démontrant également de l'autre part que les graphies des apprenants relèvent dans bien des cas du pur hasard.

Moment de silence. Une autre étudiante pense que le EN remplace L'OPINION. Quelques autres pensent qu'il remplace plutôt L'USAGE. Ce EN sert à éviter la répétition. Reconstruisons la phrase initiale. . En réintroduisant les noms en question la phrase paraît plus compliquée et même dénudée de sens. Le doute s'installe encore une fois.

Une étudiante pense que c'est plutôt LA VIE. Même opération, réintroduction du nom et effacement du pronom ...ce n'est pas la bonne piste.

En relisant à maintes reprises l'énoncé, bon nombre d'étudiants finissent par se rendre compte que la négation introduite par leur camarade n'est pas normée, il s'agit bel et bien d'une liaison, tout le groupe l'affirme.

Afin d'éviter toute sorte d'erreur, les étudiants sont conscients maintenant qu'il faut bien interroger les graphies et leur correspondance aux sons et au sens de la phrase, du contexte. La phonographie jouant un rôle très important dans la réussite orthographique ; *il faut bien écouter afin de bien écrire*, l'étudiant transcrivant la phrase du jour le sait bien maintenant. Ainsi, à travers cette « phrase donnée du jour », deux des trois procédures orthographiques sont explicitement revues, à savoir la procédure phonographique et celle sémantique. Les étudiants en sont conscients maintenant de leur utilité.

Après ce Moment positif, j'ai proposé aux étudiants une série d'exercices ayant pour objectif la (re)construction des règles de formation du nombre des noms.

🏠 **Exercice 1 / Écrivez au pluriel les noms soulignés**

1. L'Algérie compte 39 université et 17 centre universitaires.
2. Le vice et la vertu sont des produit comme le vitriol et le sucre. (Taine)
3. Toutes les requête sur internet passent par Google.
4. L'Algérie compte 6 million d'internaute.

🏠 **Exercice 2 / même consigne**

1. *La Navigation du Savoir est un réseau des arsenal maritimes historiques de la Méditerranée.*
2. De nos jours, nombreux sont les mal qui frappent l'humanité.
3. Les carnaval sont des fêtes spécifiques, très en vogue en Europe et en Amérique.
4. Ces superbes local étaient occupés par les notables de la région.
5. Les journal d'expression française sont très nombreux en Algérie.

🏠 **Exercice 3 : Écrivez au pluriel les noms soulignés**

1. Les soldats s'abritaient dans des trou d'obus.
2. La Maison de fou est un asile pour les aliénés.
3. *Les bijou indiscrets est un roman de Diderot.*
4. *Zut, je n'ai plus de sou pour faire l'appoint.*
5. *Etre condamné à casser des caillou : c'est être condamné aux travaux forcés*

🏠 **Exercice 4 : même consigne**

1. L'archéoptéryx, premier des oiseau connus, fossile de l'ère tertiaire.
2. La bascule, l'escarpolette, le saute-mouton sont des jeu enfantins.
3. Avant l'invention des pneu, le mot bandage servait à désigner les garnitures pleines.
4. « Rembourré avec des noyau de pêche » est une expression qui désigne l'état de quelque chose de très dur ou d'inconfortable.
5. les hommes s'accommodent presque toujours mieux des milieu que des extrémités. (Montesquieu)

🏠 **Exercice 5 : même consigne**

1. Les travail manuels occupent les enfants.
2. *Elle aime collectionner les éventail.*
3. Les épouvantail, ces mannequin qui effraient les oiseaux.
4. *Le diable est dans les détail.*
5. Les vitrail sont mieux que le gothiques.

🏠 **Exercice 6 :**

Classez tous ces noms soulignés en deux ensembles, selon que leur pluriel a la même forme que leur singulier (ensemble A) ou une forme orale différente (ensemble B).

Ce dernier exercice vise à démontrer aux étudiants le caractère muet de la majorité des marques du pluriel. La phonie aidant parfois à former correctement le pluriel. Toutefois, se fier uniquement et exclusivement à la phonie constitue une grande erreur.

Séance 17 : Mardi, 3 avril 2012

- **Objectifs :**

- ✚ Distinction d'homophones.
- ✚ (re)construire les règles de la formation des pluriels des noms.
- ✚ Réussir l'accord en nombre.

MOMENT POSITIF

L'homme actif ce *son* moins fatigué de ce qu'il fait que de ce qu'il ne peut faire

L'étudiant ne commet qu'une seule et unique erreur¹. Cette dernière est très vite identifiée. Un étudiant propose de remplacer SON par SONT, car il s'agit, selon lui, d'une définition de l'homme actif.

Bien que la majorité des étudiants éprouvent des difficultés graphiques, une *conscience collective* semble exister. Nous remarquons, en effet, qu'une partie des étudiants, ne serait-ce que minoritaire, réussit dans la plupart des cas à réorienter les différents raisonnements vers la bonne graphie. Le travail collaboratif s'avère être indispensable notamment en formation universitaire. Ainsi, après un temps de réflexion, un étudiant réussit à corriger l'erreur.

La séance précédente semble donner ses fruits, la procédure sémantique paraît activée par l'apprenant. Il s'agit de SE SENT car *c'est le verbe SENTIR, parce qu'il y a fatigue*. La procédure sémantique a résolu aujourd'hui et encore une fois de plus le problème du jour.

Après un bref rappel des règles (re)construites lors de la séance précédente, une série d'exercices de consolidation est proposée.

¹ Afin de permettre aux étudiants d'affronter le maximum d'erreurs, j'ai décidé de ne plus dicter la phrase du jour. Désormais, j'introduirai des erreurs dans une phrase à porter au tableau.

ENTRAÎNEMENT

🏠 Exercice 1 / Mettez au pluriel les mots soulignés

1. Je sais ce qu'il en coûte de s'attacher à autrui et quelles fibres intimes sont déchirées par l'arrachement d'un adieu. Edmond JALOUX, *Fumées dans la campagne*.
2. Un vrai canot, oui, répondit le marin, mais nous n'avons pas besoin d'une embarcation destinées à tenir la mer, et, en cinq jours au plus, je me fais fort de construire une pirogue suffisantes pour naviguer sur la Mercy. J. VERNE, *L'île mystérieuse*,
3. Ils (...) la trainèrent (...) sur un pavé de pierres inégales et escarpées (...) elle était tout écorchée (...) par les pointes de ce carreau. RACINE, Traductions.
4. Sa moustache rêches et son genou aigus. CÉLINE, *Voyage au bout de la nuit*
5. Le pauvre Flaubert ne put jamais comprendre ce que Sainte-Beuve raconte, dans son *Port-Royal*, de ce solitaire qui passaient leur vie dans la même maison en s'appelant monsieur jusqu'à la mort. RENAN, *Souvenirs d'enfance*
6. Sous lui (*Louis XIV*) le journal s'établissent. On n'ignore pas que le *Journal des Savants*, qui commença en 1665, est le père de tout l'ouvrage de ce genre (...) VOLTAIRE, *le Siècle de Louis XIV*, xxxi.
7. Passe encore de bâtir; mais planter à cet âge !
Disaient trois jouvenceau, enfant du voisinage. LA FONTAINE, *Fables*,
8. Le jeune homme butait à chaque pas, s'embarrassait les pieds dans les rail. ZOLA
9. Au - dehors se trouve un assez long corridor éclairé, aéré au moyen de soupirail étroits. Hugo
10. Tous les « voyou » en un mot, se jetèrent dans le combat avec la curiosité, l'insouciance et l'entrain de leur âge. Maxime DU CAMP, *Paris : ses organes, ses fonctions*.

Suite à l'ajout fautif du X à RAIL, j'ai demandé aux étudiants d'énumérer les différentes finales prenant X / (E) AU/EU/OU. Les étudiants font remarquer alors que Le X accompagne toujours une voyelle finale et non une consonne.

🏠 Exercice 2 : Mettez au pluriel ces noms composés

Un portemonnaie / Une grand-mère / cette microonde / Un Anglo-Saxon / Un porte-avion / Un cerf-volant / Un passe partout / Ce coffre-fort / Un hautparleur / Une arrière-boutique/ Un savoir-faire/ Un qu'en-dira-t-on / cet après-midi / Un coup de pied/ Un essuie-glace/ un libre-service / un chef-d'œuvre / l'arc-en-ciel /

🏠 **Exercice 3 : Mettez au singulier les noms composés suivants**

Les tire-bouchons / Des coups-de-poing / des casse-noix / ses porte-documents / les nouveaux-nés / ces porte-clés (portecclés) / les garde/robes / des pique-niques (piqueniques) / les arrière-plans / ses petits-fils

🏠 **Exercice 4 : Classez les noms suivants dans le tableau ci-dessous en tenant compte de leur terminaison au singulier.**

des hôpitaux, des baux, des chevaux, des peaux, des soupiraux, des bateaux, des émaux, des bourreaux, des coraux, des râteaux, des travaux, des vitraux, des arsenaux, les maréchaux, les journaux, les taux, des biseaux, ces boyaux, mes bijoux, les minéraux, des chaux, des tableaux, des noyaux

Terminaison du nom au singulier				
Ail	Al	Au	Aux	au

Séance 18 : Lundi, 09 avril 2012

- **Objectifs :**

- ✚ Distinction d'homophones.
- ✚ (Re) Construction de la règle du pluriel des noms composés.
- ✚ Réussir l'accord des noms composés.

Moment positif

J'ai décidé cette fois-ci d'écrire moi-même la phrase du jour, afin d'introduire quelques erreurs. Je choisis par la suite l'étudiant qui passe corriger une seule et unique erreur. À son tour, cet étudiant choisira un camarade qui passera corriger l'erreur suivante.

« Dire que l'homme et un composé de force est de faiblesse, deux lumières est d'aveuglement, de petitesse est de grandeur, se n'est pas on faire son procès, c'est le définir ».

✚ ET/EST

Le premier EST est vite réintroduit, l'étudiant identifie la définition.

✚ EST/ET

La conjonction de coordination est-elle aussi vite réintroduite, ça lie ! L'étudiante affirmant ceci reconnaît bien l'énumération par opposition dans l'énoncé. Sans pouvoir la nommer et

faute de pouvoir verbaliser son raisonnement, elle s'exprime en gestuelle en utilisant ses doigts pour montrer l'énumération.. procédé très efficace parait-il.

✚ SE/CE

L'erreur est corrigée mais une étudiante s'oppose. Après quelques minutes et suite à la relecture de la suite de l'énoncé, une étudiante trouve le bon raisonnement afin de convaincre la réticente ; *en supprimant la négation on obtient CE qui est par ailleurs visible sur la dernière proposition C'EST LE DÉFINIR.*

✚ ON/EN

Les étudiants croient tout corriger. J'attire leur attention au fait qu'il existe encore une erreur non corrigée. Les uns identifient mal une erreur homophonique sur SON. Une étudiante arrive à diagnostiquer l'erreur. Cependant, son argument n'est pas adéquat, *il remplace l'homme*. Les apprenants lancent en vain des argumentaires essentiellement sémantiques. Afin de débloquer la situation, je leur demande de raisonner morphosyntaxiquement, c'est-à-dire chercher la forme adéquate à partir de la fonction et de la place de l'entité en question. Un étudiant se rend compte tout de suite, *si le ON avait comme fonction sujet, le verbe sera conjugué. Or ce dernier est à l'infinitif. Si c'était ainsi on obtiendrait FAIT et non pas FAIRE. D'ailleurs, fait-il remarquer, en relisant l'énoncé avec le verbe FAIRE conjugué, l'oreille a du mal à accepter l'enchaînement. Donc le ON n'est pas pronom indéfini-sujet, le son correspond plutôt au pronom EN.*

Les apprenants prennent conscience aujourd'hui de la troisième procédure orthographique à savoir la procédure morphosyntaxique.

Le deuxième moment de la séance est consacré à la correction des exercices des noms composés (2&3/ENTRAÎNEMENT).

Quelques étudiants reprennent les règles à partir de quelques grammaires. Seul un étudiant simplifie les différentes règles sauf qu'il a omis de traiter le cas des PP.

Après, ce sera à moi de passer en revue les différents cas. Afin d'impliquer les étudiants, l'exemple de départ, me servant de support, doit être proposé par eux tout comme les exemples complémentaires, de consolidation. J'ai veillé à leur présenter également les changements apportés par les rectifications orthographiques (1990) en matière du pluriel des noms composés.

Devoir à domicile :

Consigne :

Les phrases suivantes contiennent vingt (20) erreurs. Le tableau ci-après vous aidera à les localiser. *Trouvez ces erreurs puis placez-les dans la case qui convient.*

1. La marchande est le voleur
2. Ile était une fois une marchande de foie qui vendait du foie dans la vile de Foix.
3. Un jour, elle se dis :
4. « Ma foi, c'est la première fois qu'ont me vole du foie dans la ville de Foix ! »
5. Elle décida de faire une enquête
6. Aussitôt elle se mit à l'œuvre pour découvrir son voleur.
7. Elle débuta ses investigations en questionnant tous ses voisins
8. Hélas personne n'avais rien vu.
9. Alors, elle tendit un piège au voleur qui, entre temps, avait continuer ses rapines.
10. Elle disposa une appétissante tranche de foie à la porte de son magsin ...
11. Le soir venu, alors qu'elle attendais depuis de longue heures, elle commençait à désespérer de ne jamais attraper son voleur.
12. Tout a coup un bruit se fit entendre dans la ruelle.
13. La commerçante bondit sur ses pieds, prete à interpeler le brigand.
14. Et un gros matou¹ aparut, se pourléchant les babines² d'avance, à l'idée du bon repas qu'il allait faire.
15. La marchande tomba en admiration devant ce magnifique félin et l'adopta aussitôt.
16. Depuis, dans la ville de Foix, vivent dans le plus grand bonheur une marchand et un voleur de foie.

¹ Chat domestique mâle.

² Se lécher les lèvres en signe de satisfaction après un bon repas.

Phrase	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16
<i>Confusion participe passé / infinitif</i>																
<i>Conjugaison</i>																
<i>Ajout d'une lettre muette</i>																
<i>Oubli d'une lettre muette</i>																
<i>Oubli d'une marque de pluriel</i>																
<i>Oubli d'une lettre prononcée</i>																
<i>Oubli d'accent</i>																
<i>Confusion d'accent</i>																
<i>Oubli de marque de féminin</i>																
<i>Confusion d'homophones</i>																
<i>Oubli de ponctuation ou de majuscule</i>																

Séance 19 : Mardi, 10 avril 2012

- **Objectifs :**

- ✚ Accorder correctement des adjectifs
- ✚ Accords divers

Dictée dialoguée II

CLÔTURE HIER DU SALON INTERNATIONAL DE L'AUTOMOBILE

Il a drainé un monde comme jamais vu

Contrairement aux éditions précédentes, le Salon de l'automobile, a drainé cette année un monde fou. La 15e édition s'est déroulée durant 10 jours. L'opportunité était offerte aux concessionnaires de souligner la création d'espaces dédiés à l'encouragement des investissements économiques dans le secteur automobile et la promotion de la sous-traitance nationale, la prévention et sécurité routières.

A l'intérieur, les stands débordaient de véhicules neuf. A l'extérieur, des fourgons tôleés, des camions à benne, à plateau ou des frigos entreposés dans le désordre. Enseignants, cadres moyens, *commerçants* ou chômeurs étaient tous au rendez-vous. En somme, les Algériens achètent. A côté de l'automobile, d'autres stands attirent les foules ; la Protection civile, la Direction générale de la Sûreté nationale, la Gendarmerie nationale étaient là pour vulgariser, expliquer et sensibiliser aux dangers de l'insécurité routière.

<http://www.lexpressiondz.com/autres/automobile/150799-il-a-draine-un-monde-comme-jamais-vu.html>

De dictée en dictée, les interventions des apprenants se multiplient et s'améliorent. Les difficultés soulevées par mes apprenants sont les suivantes :

- A DRAINÉ

Une étudiante affirme qu'il s'agit d'un PP sans rien ajouter. L'étudiante soulevant le problème est restée à sa soif. Une hésitation qui reflète la fragilité des connaissances des futurs maîtres de langue. Cette hésitation serait peut être due à la méconnaissance du verbe DRAINER. *Je connais pas !* Telle est la réponse d'un apprenant visiblement embarrassé par le problème graphique engendré par l'item. Quelqu'un d'autre préfère conjuguer le verbe à l'imparfait car *précédé par un autre imparfait...* Cet apprenant confirme par ailleurs la difficulté pour l'étudiant de 1^{ère} année de catégoriser les verbes. En relisant l'énoncé dicté jusqu'ici nous constatons l'absence du moindre verbe. Il a fallu un bon moment pour relever le bon raisonnement provenant d'une étudiante, séparant l'auxiliaire du PP pour obtenir la forme normée.

- S'EST DÉROULÉE

L'étudiant ayant communiqué cette difficulté a remplacé le pronom suivi de l'auxiliaire ÊTRE (S'EST) par C'EST, le présentatif. Une poignée d'étudiants s'opposent ; une étudiante explique efficacement le choix des bonnes graphies. *Il s'agit du pronom réfléchi élide SE précédant l'auxiliaire être, suivi d'un PP.* l'étudiante fait également attention à l'accord du PP prenant la marque du féminin car se rapportant à ÉDITION.

Ce qui a attiré mon attention durant ce premier moment de la dictée est la participation record des étudiants. Presque tous les étudiants y participent, exception faite à quelques éléments ne prenant jamais la parole. Jusqu'ici, la motivation de mes étudiants me surprend. La dictée dialoguée est certainement à l'origine de cette motivation.

- OFFERTE

Problème vite résolu avec l'intervention d'un étudiant reconnaissant qu'il s'agit du PP du verbe OFFRIR.

- DÉDIÉS :

On s'interroge tout d'abord sur son sens. Un étudiant fait remarquer que ce mot pourrait être en relation avec DÉDICACES¹. Je confirme. En revenant à sa finale, une grande hésitation s'installe au sein du groupe. C'est un verbe, affirme les uns, c'est un PP employé comme adjectif lancent les autres, d'autres iront même jusqu'à dire qu'il s'agit d'un nom. Personne ne fait preuve d'un bon raisonnement. Le problème demeure non résolu².

- ROUTIÈRES :

Un étudiant affirme d'emblée qu'il s'agit d'un adjectif. Une autre lui colle l'étiquette de nom. Mais le groupe retrouve confiance à travers la réponse très précise d'une étudiante, *ça qualifie précisément prévention et sécurité donc un féminin pluriel.*

- DÉBORDAIENT :

Au début, la majorité des étudiants croit qu'il s'agit d'un PP. *C'est un verbe, le pp s'emploie toujours avec l'auxiliaire,* lance un étudiant. L'affirmation permettant au groupe d'avancer, témoigne d'une maîtrise partielle du code écrit. Une étudiante réplique, *Et s'il s'agit d'un participe employé seul.* Le travail collaboratif semble donner ses fruits. Un premier élément de la bonne graphie est ensuite indiqué. Il s'agit d'un verbe conjugué à l'imparfait avec la 3^{ème} personne du singulier. Les autres préfèrent conjuguer le verbe avec la 3^{ème} personne du pluriel car le sujet est *LES STANDS*. Après une courte discussion entre les étudiants, j'ai compris que le raisonnement des premiers est aussi pertinent que les seconds. Ils croient, en effet, que *LES*

¹ Un mot très en vogue notamment parmi les jeunes car employé dans presque toutes les chansons algériennes qu'ils écoutent.

² La bonne graphie est découverte au moment où le texte est porté sur le tableau.

STANDS est un seul mot attaché. Suite au découpage du sujet en déterminant suivi du nom, l'erreur est vite rattrapée, il s'agit d'un sujet pluriel. Le groupe s'accorde ainsi sur la terminaison normée.

Ceci dit, l'échange que je viens de rapporter démontre clairement l'efficacité du travail en groupe, permettant de dépasser, sans l'aide de l'enseignant quelques difficultés nécessitant une attention particulière. L'entraide s'installe progressivement au sein de mon groupe.

- TÔLÉS :

Problème vite résolu avec l'intervention d'un apprenant affirmant qu'il s'agit d'un PP employé comme adjectif. Tous les autres acquiescent. L'accord doit donc être fait avec FOURGONS. Ce dernier est-il masculin ou féminin ? Ce genre de question est le plus souvent occulté par nos étudiants qui s'intéressent peu ou pas du tout au genre des noms. Cette fois-ci, ils sont conscients que le genre du mot qualifié est décisif quant à la marque normée que doit prendre le PP. À vrai dire, ce mot est très fréquent dans le parler des algériens. La curiosité des étudiants, déclenchée certainement par la nécessité de bien orthographier le mot, les a conduits à s'interroger sur le genre du mot. Masculin, précision acceptée par tous.

Toutefois, présenter le mot comme étant un participe passé est accepté par l'ensemble des étudiants. Aucun d'entre eux n'a remis en question cette affirmation. Un mot construit à l'image de plusieurs autres ayant la même forme, notamment les participes des verbes du premier groupe. Analogie peu pertinente débouchant sur la réussite d'un accord.

- À BENNE :

Identifié en premier lieu comme adjectif. L'analogie est opérée cette fois-ci sur la chaîne précédente (des fourgons TÔLÉS). Les étudiants l'assimilent par la suite fautivement à un nom composé. Quelques étudiants finissent par identifier la préposition. Problème résolu.

- Entreposés :

Un PP qui joue le rôle d'un adjectif. La marque du pluriel doit être inscrite sur l'adjectif aussi. Une précision très claire.

- Étaient :

Autre réponse claire et complète : *le verbe être conjugué à l'imparfait avec la 3^{ème} personne du pluriel.*

- ACHÈTENT :

Un verbe du 1^{er} groupe conjugué au présent de l'indicatif avec la troisième personne du pluriel, sauf que EN SOMME pose un petit problème pour les uns. Ça veut dire quoi au juste ? Sans réponse, quelques uns ratent l'accord. Précision faite juste après. On peut remplacer EN SOMME par EN GÉNÉRAL.

- Les foules :

Groupe de mots ? Ou un seul mot ? On précise à l'étudiant qu'il s'agit plutôt d'un groupe de mots et non pas d'un seul mot. On s'interroge par la suite sur son singulier.. les fous, Rire et sourire partout. *C'est la foule* conclue une étudiante. Un nom collectif. Précision faite.

- ATTIRENT :

L'étudiante en difficulté a eu droit à une réponse très complète avec une bonne identification du sujet donneur de marque.

- ROUTIÈRE :

C'est un adjectif portant la marque du féminin singulier. L'étudiant en difficulté ne peut espérer meilleure réponse.

La dictée prend fin. Des étudiants sont désignés¹ pour présenter la semaine d'après des cours portant sur :

- L'adjectif épithète/attribut
- L'accord de l'adjectif de couleur
- L'accord de l'adjectif numéral

Séance 20 : Lundi, 16 avril 2012

- **Objectifs :**

- ✚ Distinction d'homophones.
- ✚ Reconnaître les adjectifs (qualificatifs).
- ✚ (re) construction des règles d'accord de l'adjectif qualificatif.
- ✚ Accorder correctement les adjectifs qualificatifs.

Moment positif :

Le savant dans les mœurs sans dérégées ressemble à un aveugle qui porte un flambeau dans il éclaire les autres, sont pouvoir s'éclairer lui-même.

Après un moment d'observation-analyse de l'énoncé porté au tableau, j'ai demandé aux étudiants d'énumérer les erreurs qu'il contient. Les uns identifient quatre, d'autres deux, mais la majorité en localise cinq.

¹ Ils travaillent en binôme.

✚ DANS /DONT:

On réintègre le pronom relatif DONT normé car disent-ils DANS indique le lieu. Or dans cet énoncé, il n'est pas question de lieu.

✚ SANS/SONT :

L'apprenant réintègre la forme normée correspondant au *verbe être conjugué au présent de l'indicatif avec la 3^{ème} personne du pluriel*. Il justifie son choix par la possibilité de remplacer SONT par EST.

✚ DÉRÉGLÉES :

La finale pourtant normée est interrogée. On suggère d'enlever le E. après la consultation des dictionnaires, ces étudiants se ressaisissent en identifiant le genre féminin de MŒURS.

✚ DANS / DONT:

Cette fois-ci la substitution de la seconde préposition non normée est identifiée et corrigée par élimination. On essaie les différentes graphies correspondant au son DANS-DON-DONT-DENT. Ils sont tous d'accord pour remplacer DANS par DONT, il s'agit plutôt d'un pronom relatif.

✚ SONT/ SANS :

L'apprenant corrigeant l'erreur verbalise son raisonnement. Un raisonnement morphosyntaxique des plus pertinents. En effet, SONT est remplacé par SANS *car la préposition est généralement suivie d'un infinitif alors que SONT est le plus souvent suivi d'un PP.*

En cette seconde partie, j'ai distribué des exercices d'observation visant la (re)construction des règles d'accords des adjectifs qualificatifs.

🏠 **Exercice 1 : Soulignez tous les adjectifs**

1. Que penser des créations excentriques de ce couturier réputé ?
2. Pour ces athlètes bien entraînés, cet exercice exige peu d'efforts.
3. Son discours enflammé a convaincu tous les délégués indécis.
4. La langue française est la langue officielle de plusieurs pays africains.
5. Des touristes étrangers visitent le musée par petits groupes.
6. Cette voiture doit son succès à sa faible consommation.
7. Vos discussions interminables n'apportent pas de solution valable.
8. Cet étrange trajet représente un long et pénible voyage.

9. Je reconnus ces cheveux noirs, noirs à reflets bleus que (*les poètes arabes*) comparent au pigeon dans l'ombre ...FROMENTIN
10. Nos coureurs remarquablement entraînés formaient alors une équipe disciplinée et énergique.

Après ce premier exercice, je demande aux étudiants de définir l'adjectif.

🏠 **Exercice 2** : Soulignez d'un trait les adjectifs qualificatifs et de deux traits les participes passés employés seuls.

1. J'aimerais que vous rangiez ces documents importants dans un endroit sûr.
2. Une **idée reçue** est une opinion, située entre le stéréotype, le cliché et le lieu commun.
3. Chose promise, chose due.
4. Son discours enflammé a convaincu tous les délégués indécis.
5. Voilà un magnifique spectacle de marionnettes géantes !
6. **Autographes** : texte ou plusieurs phrases écrites de la main par une personne célèbre.
7. Cet établissement de soins prolongés reçoit des personnes handicapées.

🏠 **Exercice 3** : Accordez correctement les adjectifs

1. Des solutions réel et pragmatique, voilà ce que nous cherchons.
2. Ces haut sommets attirent les personnes téméraire qui ont l'âme hardi et qui recherchent l'aventure risqué.
3. Une étonnant personne, portant pull et pantalon rayé.
4. Elle est plus observateur que son frère.
5. Les histoires vrai sont parfois incroyable.
6. Je n'ai jamais vu une personne absent et si silencieux être si vif dans tous les cœurs.
7. Il a une attitude fier voire hautain
8. C'est une joli personne agréable, très gentil et généreux.
9. Les orages annoncé depuis longtemps ont fini par s'abattre sur la région déjà durement éprouvé.
10. La Gendarmerie national a arrêté deux auteurs suspect de plusieurs braquages sanglant.
11. Il est toujours agréable de parler à des garçons ou des filles poli.
12. Bouqalate est un jeu de tradition algérois.
13. Les personnes célèbre mènent une double vie, une public et l'autre privé.
14. La pizza est une préparation culinaire italienne

Séance 21 : Lundi, 16 avril 2012 (Séance supplémentaire consacrée aux EXPOSÉS)

- **Objectifs :**

- ✚ Distinguer adjectif épithète/attribut.
- ✚ Accorder correctement les adjectifs de couleur.
- ✚ Accorder correctement les adjectifs numéraux.

La présentation du cours portant sur l'adjectif de couleur était l'occasion de soulever avec illustration le rôle du sens ; l'occasion de convaincre les étudiants de l'utilité d'activer à bon escient les procédures *morphosémantique* et *morphosyntaxique*.

Des oiseaux vert(s) et bleu (s). Selon le cas, un de chaque couleur ou un d'une couleur et plusieurs autres oiseaux d'autres couleurs ou encore plusieurs oiseaux de chacune des deux couleurs désignées. La présence/absence du S demeure très significative.

Le sens qui dicte la bonne graphie a été également rencontré dans un exercice ayant pour objectif de distinguer adjectif attribut et épithète.

Son sang froid, sa maîtrise de soi si exceptionnel (le)s étonne (nt)/. ..

La marque à inscrire sur l'adjectif peut affecter le verbe même. Qu'est ce qui est exceptionnel, le sang froid et la maîtrise de soi ? Ou seulement la maîtrise de soi ?

Ces deux exemples sont venus appuyer les exemples rencontrés lors des différents moments positifs, visant entre autres objectifs la (re) constructions des différentes procédures orthographiques.

Séance 22 : Mardi, 17 avril 2012

- **Objectifs :**

- ✚ Distinguer des homophones grammaticaux.
- ✚ Accorder correctement les adjectifs qualificatifs.
- ✚ Accorder correctement des participes passés employés seuls.
- ✚ Identifier les déterminants.

Moment positif :

Il y a des moments où il faut choisir entre vivre ça propre vie pleinement, entièrement, complètement, où trainer l'existence dégradante, creuse est fautive que le monde, dans ces contradictions, nous impose. Oscar Wilde

- ET-EST

Erreur très vite identifiée, on ne place pas une conjonction après le pronom personnel, mais plutôt un verbe.

- OU-OÙ

La bonne graphie est également vite réintégrée ; l'accent est restitué. Il s'agit bel et bien d'un pronom relatif. La procédure morphosémantique semble être déclenchée par le sujet identifiant l'anomalie. En effet, La conjonction de coordination n'a pas raison d'être présente car l'énoncé n'indique aucunement l'idée du choix. Contrairement à l'erreur suivante.

- OÙ-OU

L'accent est enlevé afin de réintroduire la conjonction de coordination; le choix cette fois-ci est (relativement) explicite.

- ÇA-SA

La graphie normée est celle représentant le déterminant adj. possessif SA., l'étudiant avance comme argument *qu'il ne s'agit pas d'une démonstration*. Personne ne renforce ces dires ...

- EST-ET

Le verbe remplace l'autre homophone fautif, après un moment de réflexion, les apprenants arrivent à relever la coordination voire même l'énumération.

- CES-SES

Bien que le texte original impose la graphie représentant l'adjectif possessif, nombreuses sont les oppositions. Un adjectif démonstratif serait également correct. Ce qui n'est pas faux. À notre niveau d'analyse, les deux graphies sont retenues, faute d'accès à l'intention de l'auteur. Autre illustration du volet sémantique de l'orthographe française.

Des exercices de consolidation sont distribués par la suite.

Entraînement

🏠 Exercice 1 : associez l'adjectif (ou le participe passé et le nom correspondant)

Candidate	exagérée
Les pages	favorite
Les éléments	inventif
Une menace	positifs
Un esprit	supprimées

🏠 Exercice 2:

1. Corrigez (avec justification) les accord dans la phrases suivant.
2. Silencieux dans le petit gare de banlieue qui dort encore dans le brouillard de la veille, elles attendent le train qui doit les emmener loin de là, dans un serein ville où elles ne connaissent personne.

3. nombreux sites propose des grilles de mots fléchés ou croisés gratuits.
4. Mon oncle et ma tante vit depuis deux ans retirés en campagne.
5. Les activités décrochées permettent à l'enseignant de régler quelques problèmes relevés auprès de ses apprenants.
6. Situé au bout d'un court chemin de terre qui descend vers un petit bois, en retrait de la route joignant deux superbes villages, la maison fut, pour les membres de la famille, le havre de douceur qu'ils espéraient depuis longtemps.
7. Un aéroport est un vaste territoire, généralement ensoleillé, clair, aux contours nets et à l'air pur. Les départs en bateau et les départs en voiture bénéficient également de grands espaces aérés.

📌 Exercice 3 : Complétez le tableau suivant

Adj.(masculin)	Adj.(féminin)	Adverbes
Froid	.....	.....
Calme	.....	.....
.....	heureuse	.....
.....	.....	nullement
.....	complète	.....
Vrai	.....	.....
fréquent	.....	.....
.....	constante	.....
.....	.....	violemment

📌 Exercice 4 : Soulignez tous les déterminants

1. Les notes sont affichées sur la porte de ma salle de classe.
2. Certains étudiants ont posé quelques questions.
3. Chaque citoyen doit exercer son droit de vote.
4. Aucun athlète de notre équipe n'a accepté la dernière offre de vos dirigeants.
5. On le voit tous les samedis et tous les dimanches avec ses pioches, ses râteaux et ses pelles, en train de travailler dans son jardin.
6. Tous les jours, il allait au bureau et s'installait à son pupitre. Puis, vers cinq heures, il laissait ses papiers, sortait du bureau en coup de vent et se précipitait chez lui.
7. Ces très hauts sapins constituent une bonne protection contre les grands vents qui viennent de la vallée.

Séance 23 : Lundi, 23 avril 2012

- **Objectifs :**

- + Accord sujet/verbe
- + Accords divers
- + Distinction d'homophones

Dictée dialoguée III

Ouverture de la 8e édition du salon national du livre

“De la libération au développement”

La huitième foire nationale du livre a ouvert ses portes jeudi dernier. Du 12 au 21 avril, 108 éditeurs proposent leurs nouveautés. Le commissaire du salon affirme que ces dates ont été choisies car elles entrent dans le cadre du cinquantenaire de l'indépendance et la journée du Savoir. Installés au pavillon El-Bahdja, les exposants proposent des livres divers (religieux, scolaires, cuisine, romans, etc.).

Les enfants ont aussi leur propre espace où ils peuvent s'exprimer avec des animateurs. Le Palais de la culture, les scouts et quelques associations parrainent ces activités culturelles. Outre les ventes dédicaces, des conférences et des rencontres seront tenues quotidiennement, animées par des universitaires et des auteurs.

Par : Hana Menasria

<http://www.liberte-algerie.com/culture/de-la-liberation-au-developpement-ouverture-de-la-8e-edition-du-salon-national-du-livre-176110>

+ **SES :**

Première difficulté à être soulevée. Problème vite résolu ; il s'agit d'un adjectif possessif qui renvoie à LA FOIRE NATIONALE.

+ **NOUVEAUTÉS :**

La finale est source de confusion, doit-on ajouter un S ou non ? Telle est la question que se pose la majorité des étudiants. Pour les uns, il doit y avoir accord (pluriel), pour les autres, on doit se contenter du singulier. Si ces derniers avancent comme argument qu'il s'agit ici de chaque éditeur, pris séparément ; *chaque éditeur a sa propre nouveauté*. Les premiers, pourtant sur la bonne voie, n'avancent aucun argument. Combien de nouveautés pourrait-on compter ? Certainement plusieurs. Le raisonnement sémantique aurait pu solutionner le problème qui reste en suspens. Aucun des deux camps n'a réussi à convaincre.

+ **PROPOSENT :**

La graphie normée est vite indiquée ; *un verbe du premier groupe conjugué au présent de l'indicatif avec la 3^{ème} personne du pluriel*. Le sujet est vite et bien identifié.

 **CHOISIES :**

L'item dont il est question ici confirme la confusion qui entoure l'accord des PP et prouve, encore une fois, que les futurs maitres ne sont pas bien outillés pour réussir des accords relativement particuliers du PP. En effet, comme premières intervention des étudiants, j'ai collecté quelques unes refusant d'accorder ce PP ¹ car *il est conjugué avec avoir*, disent-ils. D'autres apprenants avancent la bonne réponse avec un raisonnement peu pertinent ; *le PP est conjugué avec être, c'est être au passé composé*.

Ainsi, la forme active/passive abordée par les programme de tous les niveaux au Secondaire et même au Collège n'est pas reconnue. Notons que la forme active/passive a été rencontrée à plusieurs reprises lors des séances précédentes. En outre, j'ai incité les étudiants à se rappeler des règles régissant l'accord des PP. En vain.

Les étudiants énoncent la règle générale (*ils s'accordent seulement avec être et jamais avec avoir*). Un seul étudiant précise que ce n'est pas toujours le cas avec AVOIR. Il cite le cas du COD se plaçant avant le verbe. Ce cas paraît inconnu de tous les autres.

Après un autre moment de réflexion, trois étudiants proposent une finale représentant un féminin pluriel reflétant l'accord avec LES DATES. Au bout du compte, une seule étudiante réfute cette graphie et préfère laisser le participe sans accord.

 **INSTALLÉS :**

Participe ou verbe conjugué ? L'item est bien identifié en tant que participe. Place maintenant à la graphie finale. En dictant la suite de la phrase, l'étudiante exposant le problème précise à ses camarades la bonne graphie ; *le participe est en relation avec les exposants, un masculin pluriel*. Un étudiant fait savoir son erreur et la corrige tout de suite, il a chargé la finale du participe d'un féminin pluriel.

 **DIVERS :**

Ce mot ne présente aucune difficulté grammaticale. L'étudiant l'assimilait à une préposition élidée suivie de la saison, HIVER. Les étudiants identifiant l'item consultent le dictionnaire afin de chercher des synonymes (plusieurs, différents, ...)

 **RELIGIEUX, SCOLAIRES, CUISINE, ROMANS,**

Singulier ou pluriel ? Telle est la question d'une étudiante répétée par la suite par tout le groupe. Ils s'entendent finalement pour les mettre au pluriel car, disent-ils, il y a DIVERS, se plaçant avant et indiquant le pluriel.

¹ Le fait positif concerne l'identification du participe en tant que tel. Les étudiants identifient maintenant la nature des mots.

Lors de notre enquête, cet *indicateur non explicite du pluriel* n'était pas reconnu par une proportion très importante des futurs maîtres. Le travail de groupe a certainement aidé quelques uns à le prendre désormais comme tel.

S'EXPRIMER :

La confusion sur la finale du verbe est vite résolue, *c'est un verbe du 1^{er} groupe à l'infinitif car il est précédé d'un verbe conjugué ; quand 2 verbes se suivent le second se met à l'infinitif.*

PARRAINENT :

Le verbe est visiblement la partie du discours qui pose le plus de difficultés aux apprenants. En ce sens, les apprenants algériens ne font pas l'exception, tous les autres francophones ont du mal à maîtriser la morphologie du verbe français. En effet, comme premières solutions à la problématique posée, les apprenants deviennent de plus en plus méthodiques, ils identifient en premier lieu la nature du mot, sa catégorie grammaticale. Il s'agit d'un verbe. Un verbe conjugué -précise-t-on- au présent de l'indicatif, avec la 3^{ème} personne du pluriel. Le sujet étant aussi bien identifié. Un sujet multiple qu'on remplace par ILS. Ce verbe est inconnu de la majorité des apprenants. Ils se mettent alors à chercher son infinitif afin qu'il puisse chercher son entrée dans le dictionnaire. L'infinitif est difficilement reconnu.

DÉDICACES :

Problème très vite résolu. Tout comme VENTES, la dernière graphie doit indiquer le pluriel.

TENUES :

Encore une fois, l'accord du participe passé. Cependant, les sujets démontrent cette fois-ci une certaine confiance en soi dans la mesure où la bonne graphie est indiquée rapidement et de manière très explicite. *C'est un PP conjugué avec ÊTRE au futur simple. Le PP doit donc s'accorder en genre et en nombre.* Un féminin pluriel indiquant le sujet multiple formé de noms féminins.

ANIMÉES :

C'est un participe passé, lié au même groupe de mots, cité précédemment, la marque du féminin pluriel doit donc être inscrite.

Après cette troisième dictée dialoguée, j'ai pu constater que les étudiants formulent des réponses (des raisonnements à vrai dire) de plus en plus méthodique. De plus, les étudiants utilisent de plus en plus un langage grammatical, précis évitant ainsi toute confusion.

DEVOIR À DOMICILE

I- Lisez l'énoncé suivant :

Leurs parents leur ont dit qu'ils leur offriraient leurs disques préférés qu'ils gardent dans leur chambre.

1. Complétez le tableau suivant :

	Nature du mot qui suit leur/s	Nature de leur/s
leurs parents
Leur ont dit
Leur offriraient
Leur disque
Leur chambre

2. Mettez au singulier la phrase.

3. Quelle conclusion pouvez-vous en tirer ? pour répondre, complétez l'énoncé suivant par les mots dans la liste suivante : pronom personnel /invariable/verbe/nom commun/ lui

a. Lorsque leur est immédiatement suivi d'un, il est le déterminant de ce nom. C'est un adjectif possessif. Il s'accorde avec ce nom.

Ils prennent leur voiture pour aller faire leurs courses

b. Lorsque leur précède un, c'est un il représente le pluriel de il est donc

Il leur affirme qu'il sera absent.

II- Mettez au pluriel les phrases suivantes :

1. L'étudiant révise son cours.
2. L'artisan a besoin de ses outils.
3. Que lui reste-t-il à désirer ?
4. Le paysan a moissonné son blé.
5. Le coureur retire son dossard au stand.
6. Il a perdu son livre.
7. La chatte lèche ses petits.
8. Le pilote monte dans sa voiture.
9. La joie brillait dans ses yeux.
10. Ils portaient un chapeau sur sa tête nue.
11. Je lui ai apporté mon soutien.

Séance 24 : Mardi, 24 avril 2012

- **Objectifs :**

- ✚ Distinction d'homophones.
- ✚ Accord divers.
- ✚ Accorder correctement les déterminants LEUR/TOUT.

Moment 1/ Moment positif

« L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repère national incontestable, profondément attaché à sa patrie, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter, de s'ouvrir sur la civilisation universelle ».

Le passage ci-dessus portant moment positif est tiré d'un document officiel. Outre la confusion entre homophones, j'ai glissé des erreurs d'accords. Les erreurs à corriger s'élevaient pour la première fois à une dizaine d'erreurs ; treize pour être précis. Je suppose que les étudiants sont suffisamment préparés pour affronter ce nombre d'erreurs. D'autant plus que j'ai constaté lors de la dernière dictée une rapidité dans l'identification mais aussi dans le traitement des erreurs. D'ailleurs, j'ai même senti ce plaisir à rechercher des erreurs. Le débat entre les étudiants devient de plus en plus passionnant et fructueux.

Par ailleurs, afin de donner une nouvelle dimension à cet exercice, j'ai réparti les étudiants en plusieurs sous- groupes¹. Ce moment serait très utile pour les sujets les plus réticents ou les plus timides ; travailler en sous-groupe permettrait à ces apprenants de participer au débat, de proposer des réponses, de corriger .. bref, de (re) prendre confiance en soi. Ainsi, il a fallu environ 10 minutes seulement pour voir des sous-groupes corriger la majorité sinon la totalité des erreurs. Ainsi, les bonnes graphies sont proposées plus ou moins rapidement. À commencer par les erreurs homophoniques. Les raisonnements des étudiants sont de plus en plus clairs, justes et très pertinents.

✚ **À-A (POUR VOCATION ...) :**

Il s'agit du verbe avoir car se plaçant après un sujet.

✚ **A-À (SA PATRIE) :**

La préposition doit être réintégrée car *on ne peut posséder sa patrie*.

¹ J'ai veillé, dans la mesure du possible, à rééquilibrer les groupes par niveau. Les étudiants n'avaient pas l'habitude de faire cet exercice en groupe.

 **FORMER :**

Il s'agit d'un verbe infinitif car précédé d'une préposition.

 **ÇA-SA :**

Le déterminant adjectif possessif remplace le pronom démonstratif car *on parle de la patrie du citoyen, sa patrie à lui.*

 **NATIONAUX :**

L'absence du X est très apparente dans la mesure où la forme plurielle de l'adjectif est différente de celle au singulier. La phonie a donc aidé les sujets à repérer facilement l'erreur. L'identification de ladite erreur les a aidés par la suite à repérer les deux autres erreurs en relation avec cet adjectif.

 **REPÈRES :**

Par déduction, le nom que l'adjectif pluriel qualifie ne doit être lui aussi qu'au pluriel, tout comme l'autre adjectif **INCONTESTABLES**.

 **CAPABLE :**

En cherchant quel nom qualifie cet adjectif, les apprenants se rendent compte que le S est non normé, c'est le citoyen qui sera capable de ...

 **UNIVERSELLE :**

L'accord de cet adjectif est repéré plus facilement car suivant immédiatement un nom féminin, précédé par un article indiquant explicitement le genre féminin du nom.

Les hésitations des apprenants se manifestent sur les graphies finales (homophoniques) notamment en relation avec les verbes et d'une manière moins importante sur les marques muettes des accords dans le groupe nominal.

 **ADAPTER :**

Un verbe qui suit une préposition doit se mettre toujours à l'infinitif. Toutefois la présence des pronoms S'Y a détourné et/ou perturbé momentanément l'attention des apprenants. Il a fallu éliminer la majorité des erreurs pour isoler celle-ci. La finale non normée É est remplacée par celle normée ER. **DE S'Y ADAPTER.**

 **L'ENTOUTRE :**

L'accord sujet verbe normé s'est fait par la suite. Le sujet singulier est également vite repéré. Le NT est effacé.

 **ATTACHÉ :**

L'accord du PP est l'accord le plus compliqué pour tous les étudiants (pour tous les scripteurs en langue française à vrai dire). Qui est très attaché ? Le citoyen : c'est donc un participe jouant pleinement le rôle d'un adjectif. Le verbe infinitif n'a pas donc raison d'exister.

 **DOTÉ :**



Le participe passé est réintégré en dernier lieu. Il a fallu corriger toutes les erreurs pour reconnaître celle-ci. On le reconnaît comme participe et non comme verbe infinitif car suivant immédiatement un nom.

Moment 2/ Correction du devoir à domicile

Les exercices ont pour objectif de distinguer LEUR pronom et LEUR déterminant adjectif possessif. Autrement dit, à la fin des exercices, l'étudiant saura distinguer l'entité variable, qui doit *parfois* être accordée. Pour rappel, ce problème est à l'origine de l'Indice d'échec très élevé enregistré dans nos différentes enquêtes.

D'ailleurs, le premier exercice vise explicitement la (re) formulation d'une règle de distinction. Le passage de SES à LEUR (exercice 2) a fait l'objet d'un débat très intéressant entre les étudiants. Ils en déduisent que *SES indique plusieurs choses pour une seule personne (ses stylos/ des stylos à Ahmed). LEUR indiquant une ou plusieurs choses pour plusieurs personnes (leur/s dictionnaire)*. Du pur travail réfléchi sur la langue.

J'ai précisé ensuite que ce dernier exemple illustre bien le volet morphosémantique/morphosyntaxique de l'orthographe française. La présence ou l'absence du S est très communicative, apportant un sens déterminant à la phrase.

-  LEURS DICTIONNAIRES, nous pouvons comprendre maintenant qu'il s'agit de plusieurs dictionnaires (au minimum 2) pour plusieurs personnes (au minimum 2).
-  LEUR DICTIONNAIRE, nous pouvons comprendre qu'il s'agit d'un seul et unique dictionnaire commun à un groupe d'étudiants, aux membres d'une même famille ...

Des exercices de consolidation sont distribués par la suite. Ces exercices abordent également l'accord de l'adjectif indéfini TOUT.

ENTRAINEMENT

🏠 Exercice 1 : Cherchez/corrigez les erreurs

1. Il leurs recommande de suivre cette formation.
2. Signifiez-leurs qu'ils sont renvoyés.
3. Leurs performance sont en baisse.
4. Il leurs manque juste un peu de tonus pour être les meilleurs.
5. Il leurs demandes de déplacer leur véhicules.
6. Expliquez-leurs le fonctionnement de la machine.
7. Le vendeur leurs propose divers abonnements.
8. Il ne leurs reste plus qu'à signer la convention.
9. Ils acceptent avec gratitude la récompense qu'on leur remet.
10. Je ne comprends pas leur scrupules.

🏠 Exercice 2 : Complétez par leur/s

1. On a donné les chemises,
Les couvertures qu'il faut :
D'autres que vous les ont mises,
Elles ne tiennent pas chaud. /// SULLY PRUDHOMME, Solitudes
2. Elle sourit en voyant ses fils, ses deux grands fils, ôter jaquettes et
relever sur bras nus les manches de chemise.
///MAUPASSANT, Pierre et Jean
3. Un riche laboureur, sentant sa mort prochaine,
Fit venir ses enfants, parla sans témoins. ///LA FONTAINE, Fables
4. Ta part de peine est petite auprès des/// Ernest PÉROCHON,
les Gardiennes

🏠 Exercice 3 : Complétez par tous-tout-toute ou toutes

1. Elle resta étonnée, embarrassée.
2. les villages devraient avoir une école.
3.une nuit j'ai cru que mon âme était morte.
4. Ce sont des livresneufs.
5.une mer immense où fuyaient des galères
6.vos souhaits seront accomplis.
7.ceux qui travaillent auront une récompense.

8. je ne puis refuser mon cœur à ce que je vois d'aimable
9. Elles étaienthonteuse d'avoir piétiné ces fleursblanches.
10. La solitude est mouvement et harmonie.
11. Ce sont les souhaits innocents d'un enfant qui désire être vue pour s'émerveiller des rayons et des ombres, odorat pour respirer la bonne odeur des prairies, ouïe pour jouir des oiseaux chanteurs, et cœur pour accueillir les sourires de l'amitié.
12. *La vérité est à*
13. *Tu as luces livres ?*

🏠 **Exercice 4** : Accordez **TOUT** dans les expressions suivantes si nécessaire

En lettres. En cas. De manière. A hasard. De Pièces. Aégards. Ensens. Ensaison. defaçon. À propos.

Séance 25 : Lundi, 30 avril 2012

🏠 **Objectifs** :

- 🏠 Identifier le sujet donneur de marque.
- 🏠 Réussir l'accord sujet/verbe.

J'ai décidé de distribuer directement les exercices relevant de la première phase d'observation. Le moment positif, contrairement aux séances précédentes, est déprogrammé cette fois-ci. Faute de temps mais aussi de la crainte de voir la concentration des apprenants diminuer considérablement après ce moment nécessitant la mobilisation de ressources cognitives considérables.

🏠 **Exercice 1** : **Soulignez les verbes, encadrez les sujets donneurs de marques**

1. En marchant dans le bois, je découvre tous les parfums qu'apportent ces journées de printemps.
2. Cette tradition de notre région ainsi que certaines légendes sont encore bien conservées et elles font partie de notre patrimoine.
3. Un appel ou une lettre lui feront certainement plaisir, car il est très sensible à certaines attentions.
4. Il n'a pas pu assister au fameux spectacle des étoiles filantes qu'avait annoncé la télévision.
5. Quel est donc ce secret que tu me veux apprendre ?
6. Rien n'étonne quand tout étonne.

7. Suivre un tel programme permet de mettre ses connaissances à jour, et ça ne peut être que profitable.
8. Rien ne semble plus intéressant pour elle que de faire du ski acrobatique ; cela l'enthousiasme beaucoup.
9. Une employée de notre compagnie a mis au point un procédé de recyclage des déchets qu'ont approuvé les gouvernements.
10. Maintenir les bibliothèques ouvertes pendant les vacances d'été constitue la principale revendication des étudiants.
11. Qui veut voyager loin ménage sa monture.

En s'appuyant sur les onze phrases proposées dans ce premier exercice, en opérant par ailleurs bien évidemment un travail d'observation réfléchi, les étudiants identifient les différentes formes que peut prendre le sujet:

- Une personne, une chose ...
- Pronoms interrogatifs, indéfinis, personnels, relatifs, démonstratifs ...
- Verbe infinitif

Les différents constituants et/ou formes des sujets sont également revus à travers les phrases des autres exercices.

🏠 Exercice 2 : Barrez les formes inadéquates

1. Il les (voit/ voient/ vois) de loin.
2. Ahmed et moi (révise / révisons / révisent) ensemble.
3. Une fausse gloire, un vain désir, un intérêt mesquin (allumes / allument / allume) souvent la guerre.
4. Peu de personnes (aimes/aiment/aime) la pluie, la plupart (préfères/ préfèrent/ préfère) le soleil.
5. Il (fait/font/fais) beau ces jours-ci !
6. Fatima et toi (allons/ vont/allez) la (ramenez/ramener/ramenons) de chez elle.
7. Un homme ou une femme qui (ont/avez/a) les yeux ouverts (voit/voient/voir) ; un homme ou une femme qui (regarde /regardent/regardes) ou qui (observe/ observe/observent) (aperçoit /apercevoir/aperçoivent).
8. Aucun des étudiant n' (est/sont/es) (venu/venus/venuient) à la conférence.
9. Un groupe d'étudiants (organisent/organises/organise) un sit-in.
10. Toi qui (est/es/ai) si brillant, (dis/dites/dit/ disons) nous le dernier roi de Grenade.
11. 90% de notre production (intéresse/intéresses/intéressent) l'étranger.

🏠 **Exercice 3 : Justifiez l'accord des verbes soulignés**

Tout était aux aguets. Les animaux du désert courraient entre les dunes : les lièvres des sables, les rats, les serpents. Le vent soufflait parfois de la mer, et on entendait le grondement des vagues qui déferlaient sur la côte. Le vent poussait les dunes. Dans la nuit, elles luisaient faiblement, pareilles à des voiles de bateau. Le vent soufflait. Il soulevait des nuages de sable qui brûlaient la peau du visage et des mains (...)

De temps en temps on entendait la mer, le grondement sourd des vagues de l'océan qui venaient s'effondrer sur le sable de la plage. **J-M LE CLEZIO « Les bergers », 1978**

Séance 26 Lundi, 30 avril 2012¹

🚦 **Objectifs :**

- 🚦 Distinction d'homophones.
- 🚦 Réussir l'accord sujet/verbe.
- 🚦 Accorder correctement les PP.

MOMENT POSITIF/

Notre vie et double ; elle et en nous est hors de nous.

Les erreurs sont vite repérées. Les raisonnements des apprenants sont de plus en plus pertinents : EST se place après un (pronom) sujet pour répondre à la structure normée Sujet + verbe.

En procédant à la correction de la 3^{ème} erreur, une étudiante propose une graphie tout à fait inattendue. Elle efface EST pour le remplacer par sommes, son raisonnement est à déduire facilement : NOUS précède immédiatement le verbe en question.

Ce raisonnement nous rappelle les graphies détectées lors du prétest et qui reflète que les étudiants n'arrivent pas à isoler le bon sujet donneur de marque. Ainsi, la présence du pronom écran NOUS a induit l'étudiante en erreur.

Au lieu de chercher la graphie normée, j'ai écrit une autre phrase en reliant sujet et verbe par la balle des accords. Je demande ensuite à l'étudiante de faire de même afin d'isoler les sujets de notre *phrase du jour*. Elle se rend donc immédiatement compte que NOUS n'est que pronom écran. La graphie normée est proposée tout de suite après.

¹ La séance du mardi 1^{er} mai (jour férié) est avancée pour le lundi 30 avril.

Entraînement

I. Corrigez les erreurs d'accord du verbe avec le sujet dans le texte suivant.

Un sport national

Quand on parle de sports, on pense au hockey ou au baseball. Mais certains disent que c'est la politique qui est notre vrai sport national et qu'elle fournit aux amateurs des sensations fortes, sans doute parce que la fièvre des débats s'empare des plus blasés dès qu'approche une campagne électorale et une élection.

C'est vrai qu'il y a déjà eu toute une tradition politique qui ressemblait à une joute entre deux équipes, avec des générations entières de Bleus et de Rouges. Parfois, cela fait penser aux querelles et à la rivalité qui a opposé les partisans des Canadiens à ceux des Nordiques. Mais à cette époque, il n'y avait que deux partis politiques. Aujourd'hui, plusieurs formations politiques se livrent la lutte, et il est clair que certaines ne pourront aller en finale.

Entre mes amis et moi, qui votaient pour la première fois cette année, il n'y avait pas de chicanes. Même le débat des chefs ne causait pas beaucoup de discussions. C'est sans doute que nous savons déjà faire la part du spectacle télévisé et la part de la politique.

II. Écrivez les verbes entre parenthèses aux temps indiqués

1. Ses oncles, ses cousins, ses grands-parents, toute la famille (être/imparfait) venue pour sa soutenance.
2. Les chuchotements, les bruit de papier, tout (agacer. Passé simple) la jeune enseignante.
3. Tout le monde (commencer/ imparfait) à s'agiter. Quelques étudiants (relire/imparfait) leurs réponses. Dans quelques instants, ils (remettre. Futur simple) leurs copies.
4. Ses doigts de fée (réussir/ passé composé) de magnifiques broderies qui (exclure. Présent de l'indicatif) tout amateurisme.
5. C'est un des conférenciers qui (intervenir. Futur simple) demain.
6. Ni l'étudiant sérieux, ni l'enseignant ne (respecter/passé composé) les fraudeurs.
7. Mon frère et ses amis (employer/ futur simple) le peu de forces qui leur (reste/présent de l'indicatif) pour achever ce travail.
8. Comme toujours, ce (être/imparfait) ses amis d'enfance qui l'(aider/plus que parfait) le plus.

III. Trouvez un (groupe) sujet qui puisse convenir



- a.sont venus nous voir.
- b. On ignora longtemps ce qu'était devenue
- c.élimine les acariens !
- d.ont été découverts récemment.
- e.tombent de l'arbre.
- f.vous rembourseront le déplacement.
- g.Sautai du bateau avec l'énergie du désespoir.
- h. naitront cette nuit.

IV. Accordez correctement les participes passés

- 1. Les tiroirs et les armoires avaient été vid de leur contenu.
- 2. Sur le mur de droite étaient accroch une tapisserie et un tableau flamands.
- 3. Des traces de pas furent observ dans la platebande, sous la fenêtre du salon.
- 4. Un trousseau de clés a été trouv
.....
- 5. Les conditions nécessaires à la réussite de l'expérience sont réun
.....
- 6. La germination des graines est favoris par la chaleur et l'humidité.

Séance 27 : Lundi, 7 mai 2012

- **Objectifs :**

-  Réussir l'accord des pp
-  Accords divers

DICTÉE DIALOGUÉE IV

53 morts dans 401 accidents de la circulation

Cinquante-trois (53) personnes ont trouvé la mort et 696 autres ont été blessées dans 401 accidents de la circulation survenus entre le 10 et le 16 avril 2012 /à travers le territoire national, selon un bilan publié par la Gendarmerie nationale. Selon le bilan, une hausse a été enregistrée dans le nombre d'accidents, de morts et de blessés, par rapport à la précédente période. Le plus grand nombre d'accidents a été enregistré dans la wilaya de Sétif, suivie des wilayas de Bouira , Médéa, et Oran.

EL-WATAN / Jeudi 19 avril 2012

Les étudiants confirment leur progression constatée précédemment. Leurs raisonnements sont de plus en plus bien structurés :

- **TROUVÉ :**

Les indices pour indiquer la bonne graphie sont rapidement proposés ; il s'agit d'un PP d'un verbe conjugué avec avoir. Il ne doit pas donc y avoir accord.

- **BLESSÉES :**

La première intervention concernant le problème graphique relevé nous indique que l'étudiant n'a pas identifié le participe passé en tant que tel, il le confond avec un infinitif car, dit-il, *il suit immédiatement un autre verbe conjugué*. Une étudiante réplique ; *c'est un participe, il nous montre l'état des personnes, aucune action (donc ce n'est pas un verbe) n'est décelée sur le mot en question*. Elle enchaîne, *c'est un verbe conjugué avec être, on doit accorder le pp*. Un étudiant, visiblement plus vigilant, identifie la voix passive, tout en confirmant la nécessité d'accorder le PP. Le féminin pluriel doit apparaître sur la finale du participe.

- **DANS :**

La préposition est confondue avec d'autres entités homophoniques, DONT, DON ... la bonne graphie est identifiée par la majorité des étudiants, c'est une préposition.

- **SURVENUS :**

La catégorie grammaticale est bien identifiée. Il s'agit d'un PP jouant le rôle d'un adjectif. Cet adjectif doit prendre la marque du féminin pluriel car qualifiant ACCIDENTS. Cette réponse ne fait que refléter le genre féminin attribué à ACCIDENT dans le parlé quotidien des algériens¹. Après consultation des dictionnaires, les étudiants se corrigent le genre *inattendu* du mot. Un masculin !

- **NATIONALE :**

Les indications apportées sont des plus claires : *un adjectif qualificatif associé à gendarmerie, par ailleurs nom féminin*. L'accord est obligatoire en genre et en nombre.

- **ACCIDENTS :**

Le problème réside dans le nombre du nom. Doit-on le mettre au singulier ou au pluriel ? Telle est la question d'un étudiant. La réponse ne se fait pas attendre pour longtemps. *Puisque il s'agit d'un nombre, ils sont nécessairement plusieurs, en tout les cas pas un seul accident, dans ce cas là on ne dira pas nombre*.

¹ Il est à noter que ce mot français est l'unique terme utilisé, dans le parlé algérien, pour qualifier les accidents de voitures.

- **DE (MORTS)**

Un apprenant hésite entre la préposition DE et une autre entité partageant la même prononciation, en l'occurrence le chiffre DEUX. Tous les étudiants sont unanimes, il s'agit de la préposition. Le nombre de quoi ? De morts.

- **(Le plus grand nombre d'accidents) A ÉTÉ ENREGISTRÉ**

Une étudiante partage par la suite une difficulté d'un autre ordre. En effet, pourquoi dire A ÉTÉ et non pas ONT ÉTÉ, ne parle-t-on pas de plusieurs accidents ?

Une hésitation légitime. Ainsi, la non identification du sujet donneur de marque est certainement à l'origine d'une telle interrogation. En lui démontrant le vrai sujet (le plus grand nombre d'accidents), l'étudiante en question comprend très vite la présence du A et non pas du ONT.

Il est à noter qu'en ce moment de débat, une étudiante s'interroge plutôt sur la finale de ENREGISTRÉ et propose la finale d'un verbe infinitif (du premier groupe). La correction est faite immédiatement, il s'agit de la voix passive, nous aurons donc besoin plutôt d'un participe.

- **SUIVIE :**

Doit-on ajouter ou nom la marque du féminin ? Les étudiants sont partagés. Les uns ajoutent le E car ce participe-adjectif est en accord avec wilaya. Ceux qui refusent la présence du E justifient leur choix par le fait que le PP est plutôt en accord avec le nombre. Les premiers tiennent gain de cause en cherchant une explication morphosémantique, toute simple mais pertinente, *c'est la wilaya qui sera suivie d'une autre (en classement) ce n'est pas le nombre !*.

Devoir à domicile

Ce texte contient 44 erreurs.

- Identifiez ces erreurs puis corrigez-les.
- Classez ces erreurs dans l'une des (deux) grilles évaluant les erreurs orthographiques.

Enchères : Le Petits Prince

Les livre français le plus vendue est le plus traduit au monde depuis ça parution on 1943, *LE PETIT PRINCE*, de l'écrivain est aviateur **Antoine de Saint-Exupéry**, a connus plusieurs variante. Le 16 mai prochain, a la maison de vente Artcurial de Paris, un manuscrit autographes d'une de ces variantes seras mit au enchères. Les experts de la société ont eut une belle surprises en examinant un lot de lettres et document qu'un collectionneur anonyme leurs avaient proposé. Au milieu du paquet, ce trouvait un brouillon du livre Le Petit Prince, se que même son propriétaire ignoré. Il s'agit en fait de deux pages de papier pelure très fin couverts d'une écriture pleines de ratures est de renvois. Mais ses deux pages vale leur pesant d'or et même plus puisque les experts on estimés leurs valeur entre 40 000 et 50 000 euro, soit dix fois plus qu'un autographe de l'écrivain. Nous aviont rapportés dans Arts & Lettres que Saint-Exupéry, qui faisé souvent escale a Alger, avaient écrit une partie de son bestseller dont la soupente de la librairie «Les Vraie Richesses» (ex-rue Charras) que tenaient sont ami, Edmond Charlot. Inutile de bougeait, aucun manuscrit n'y est resté, nous l'avon vérifiés !

http://www.elwatan.com/hebdo/arts-et-lettres/breves-et-autres-nouvelles-28-04-2012-168546_159.php

Séance 28

Mardi, 8 mai 2012

- **Objectifs :**
 - ✚ Distinction d'homophones.
 - ✚ Réussir l'accord des participes passés.
 - ✚ Accords divers.

Moment positif :

Chacun de nos travaux, même le plus insignifiant, contribuent a notre bonheur part le progrès réalisé.

La vigilance orthographique des étudiants est désormais activée. En effet, juste après la transcription du moment positif sur le tableau, des mains se lèvent pour corriger les erreurs relevées.

✚ A/À

À commencer par l'absence de l'accent diacritique sur le A. le raisonnement de l'étudiant est indiscutable; *en remplaçant A par AVAIT nous observons qu'il ne s'agit pas du verbe mais plutôt de la préposition À.* D'autres raisonnements clairs et pertinents sont relevés. *Quand deux verbes se suivent le second se met obligatoirement à l'infinitif.* Or, en introduisant avoir, la phrase n'aura aucun sens. Erreur homophonique, *On garde le A mais avec un accent pour obtenir une préposition.*

Avec l'erreur suivante, la technique de substitution de l'item supposé verbe par le même verbe conjugué à un autre temps semble être très efficace.

✚ PART

En conjuguant PARTIR à l'imparfait, les sujets se rendent compte que l'erreur persiste. On est en face d'une confusion d'homophones. Le verbe PART doit donc être remplacé par la préposition PAR.

✚ CONTRIBUENT

Bien que l'erreur soit très vite localisée, il a fallu attendre un bon moment avant de trouver la bonne finale. En effet, les sujets proposent de remplacer le ENT par un T final. L'origine de cette graphie fautive résiderait peut être dans le fait que le verbe est assimilé à un participe passé, formé sur le modèle de quelques verbes du 3^{ème} groupe (écrire par exemple). Ou encore, une terminaison très présente sur des verbes conjugués avec la 3^{ème} personne du singulier, notamment des verbes du 2^{ème} groupe. En analysant à maintes reprises l'item, l'étudiante identifiant l'erreur finit par trouver la bonne graphie.

Ces hésitations sur les terminaisons des verbes conjugués constituent le moment propice pour proposer un exercice (mnémotechnique) visant le repérage des marques qui se répètent pour chaque personne : *Être/avoir/finir/partir/vouloir/ouvrir/chercher/craindre/aller*

🏠 **Exercice 1 : soulignez les participes passés invariables dans les phrases suivantes. Donnez une raison (d'invariabilité) pour chaque cas.**

1. Ils avaient acheté par de rudes travaux cette superbe voiture.
2. Ma sœur et son amie ont ri aux éclats en imaginant cette plaisanterie.
3. Où avez-vous acheté ces fruits exotiques ?
4. Elle s'est lavé les mains.
5. Ahmed et ses amis ont flâné sur le boulevard tout le mercredi après-midi.
6. Votre compétence a contribué au succès de l'entreprise.

7. Je connais les noms de tous les présidents qui se sont succédé aux U.S.A.

Lors de cette première phase, habituelle, dite d'observation, nous avons relevé une justification très pertinente auprès d'un étudiant. En effet, afin de justifier le non accord du PP de la 4^{ème} phrase, l'étudiant arrive à déceler la valeur de AVOIR. Je décide donc d'anticiper la désignation de deux étudiants pour présenter un cours concernant l'accord des PP des verbes pronominaux. Les étudiants découvrent par la suite d'autres cas d'accord ou d'invariabilité des PP.

📌 **Exercice 2 : Identifiez le participe passé puis justifiez son accord.**

1. (...) cette admirable fontaine (...) qui est ornée de précieuses sculptures de Jean Goujon (...) **VOLTAIRE**, Poésies, « Temple du gout ».
2. Arrivés depuis quelques minutes, les visiteurs ont dû attendre le guide.
3. Voici la chemise que je t'ai promise.
4. j'aimerais que vous retouchiez un peu le profil (...) Et Beltara, qui était bon homme, orna le visage de son ami du nez grec et de la bouche petite que lui avaient refusés les seigneurs. **A. MAUROIS**, les Discours du D^r O'Grady,
5. Construits depuis plusieurs années, ces bâtiments devront bientôt être démolis.
6. (...) On comprend aussi que par vérité je veux seulement consacrer une poésie plus haute : la flamme noire que de Cimabué à Francesca les peintres italiens ont élevée parmi les paysages toscans comme la protestation lucide de l'homme jeté sur une terre ...**CAMUS**, Noces, in Essais
7. Les malfaiteurs ont été arrêtés à Alger.
8. Tu l'as vue, l'enseignante de Morphosyntaxe ?
9. Ma mère s'est toujours souciée de mon avis.

Entraînement

- I. **Reliez par des flèches l'antécédent, le pronom relatif et le PP. Accordez le PP.**
 1. La carte que les pirates avaient réalis ... a permis de trouver le trésor.
 2. Les idées qu'elle a propos.... ont été approuvées.
 3. Avez-vous reconnu les personnes que je vous ai décr.....
 4. La temête que le navigateur a essuy..... était effroyable.

L'exercice a pour objectif d'attirer l'attention des étudiants à l'exception de l'accord du PP si l'objet direct se place avant.

II. Tenez compte du sens de la phrase, de l'orthographe et trouvez un groupe nominal que le pronom personnel puisse remplacer ou qui puisse servir d'antécédent au pronom relatif :

1. Il souleva avec peineque l'on avait placées là pour boucher l'orifice.
2. Le bibliothécaire remit à Ahmedqu'il avait réservées.
3. Lesque monsieur a réalisés sont très onéreux.
4. Cesil les a apprises lorsqu'il était jeune.
5. Pour s'échapper, les prisonniers ont creuséet l'ont déblayée avec une louche.
6. L'artificier avait confectionnéet l'avait introduite dans une fente du rocher.
7. Peu après, il n'eut plus qu'à ôterque l'explosion avait brisées.

III. Conjuguez les verbes entre parenthèses au passé composé en accordant les participe passés qui doivent l'être.

1. Les spectateurs (frémir) lorsque la voiture (quitter) la piste.
2. Ce sont les derniers spectacles que je (préférer).
3. Elle (consacrer) trois années à étudier les documents qu'elle (trouver) dans les archives municipales.
4. Quelle performance admirable (réaliser) ce champion.
5. Souhila nous (sourire) aimablement en nous saluant.
6. On nous (interpeller) brutalement.

Séance 29 : Lundi, 14 mai 2012

- Objectifs :
 - ✚ Distinction d'homophones.
 - ✚ Accord divers.
 - ✚ Accorder correctement les différents PP.

Moment positif

De nos jours, nous avons des édifices élevées et des autoroutes plu larges, met notre niveaux de tolérance et plus bas est notre esprits et plû étroits.

Ce dernier moment positif nous confirme que la vigilance orthographique des étudiants est désormais activée et opératoire. En effet, les 10 erreurs que contient l'énoncé sont corrigées dans moins de 6 minutes.

✚ ÉLEVÉS

La première erreur est corrigée par deux étudiants, une étudiante l'identifie et propose une graphie finale non normée car estimant qu'il ne doit pas y avoir accord (le PP est conjugué avec avoir). Un raisonnement qui paraît logique si le participe se place immédiatement après l'auxiliaire. Un étudiant lance une réplique partagée par tout le groupe, *il s'agit d'un pp employé comme adjectif qualifiant ÉDIFICES, masculin pluriel.*

✚ PLU

PLU est reconnu comme étant un adverbe et non pas un participe passé du verbe PLEUVOIR, les deux erreurs sont vite corrigées (plu/plû)

✚ Mais :

En reconnaissant l'opposition, le verbe est vite remplacé par MAIS, la conjonction indiquant l'opposition.

✚ E t/EST

La conjonction est vite rétablie tout comme le verbe, juste après.

✚ NIVEAUX/ESPRITS/ ÉTROITS

La présence de NOTRE n'a pas empêché les étudiants de reconnaître le nombre singulier des noms, le S est vite enlevé. Tout comme le S de l'adjectif qualifiant un nom singulier.

L'identification rapide des erreurs est accompagnée de la nomination des catégories du discours, avec une description plus ou moins grammaticale des erreurs.

2^{ème} partie de la séance :

Cours présentés par des étudiants (2 binômes)

- 1.** Accord des PP des verbes pronominaux.
(Avec des exercices d'application)
- 2.** Accord des PP suivis d'un infinitif.
(Avec des exercices d'application)

Séance 30 : Mardi, 15 mai 2012

- **Objectifs :**

- ✚ Reconnaître les différents modes et temps.
- ✚ Valeurs et emplois.
- ✚ Conjuguer correctement des verbes.

Présentation des cours (binômes)

- I. Mode indicatif
- II. Mode subjonctif
- III. Mode conditionnel
- IV. Mode impératif

J'ai demandé aux exposants de se focaliser davantage sur les terminaisons avec des exercices d'application.

CHAPITRE 3 : ÉVALUATION

Sommaire

Introduction	402
1. Traitement global des résultats	402
2. Accord des Noms :.....	408
2.1 Le groupe témoin	414
3. Accord des Adjectifs	420
3.1 Adjectifs qualificatifs	425
3.2 Adjectif possessif.....	427
3.3 Adjectif indéfini	428
3.4 Le groupe témoin	429
4. Verbes	434
4.1 Verbes conjugués	434
4.2 Le groupe témoin	442
4.3 Le verbe infinitif	446
4.4 Le groupe témoin	447
5. Accord des Participes Passés.....	448
5.1 Le groupe témoin	450
6. Homophones grammaticaux.....	451
6.1 Le groupe témoin	456

Introduction

Ce dernier chapitre relevant de la partie pratique est consacré à l'évaluation de notre intervention auprès du groupe expérimental. Ainsi, nous présenterons en premier lieu les résultats globaux puis nous nous intéresserons à chacune des cinq compétences évaluées. Les performances enregistrées au post-test seront confrontées à celles du prétest. De même, les performances du groupe témoin seront exposées puis comparées à celles du groupe expérimental.

1. Traitement global des résultats

473 erreurs collectées au prétest, 199 erreurs au post-test, ces deux chiffres nous fournissent, en effet, une première impression de l'évolution (*a priori* positives) des performances de notre groupe expérimental. Ainsi, au terme de notre action, 274 fautes disparaissent des 27 dictées analysées. Dès lors, les étudiants du GE ne font en moyenne que 7¹ erreurs sur les 39 items retenus contre 17² observée au prétest. L'échec régresse considérablement. Le tableau suivant réunit les performances globales enregistrées par chacun des 27 étudiants du groupe expérimental.

¹ Plus exactement 7.4.

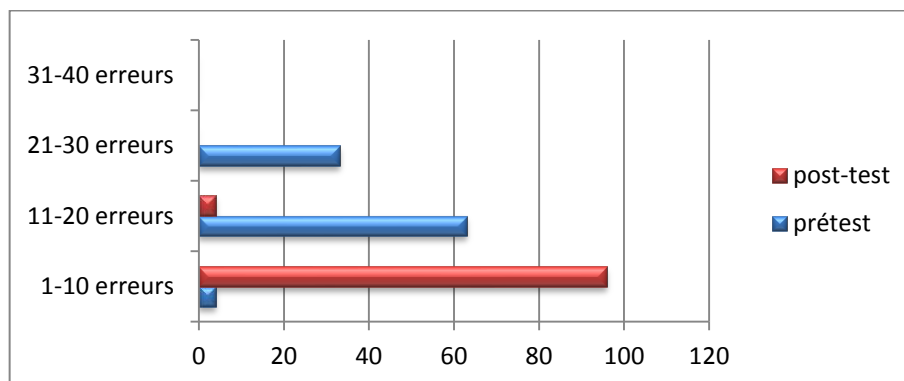
² Plus exactement 17.5.

ÉVALUATION

	matricule	prétest		post-test	
		nbr ERREURS	IE %	nbr ERREURS	IE %
138	2	16	41	6	15
136	4	17	44	7	18
134	6	26	67	8	21
128	8	16	41	10	26
133	9	9	23	7	18
132	10	17	44	7	18
131	11	16	41	8	21
130	12	22	56	8	21
103	13	14	36	10	26
104	17	15	38	8	21
105	18	15	38	3	8
108	19	13	33	9	23
107	20	21	54	7	18
109	21	21	54	6	15
112	24	12	31	7	18
115	25	11	28	3	8
114	26	25	64	7	18
113	27	22	56	3	8
118	28	18	46	8	21
117	29	25	64	8	21
116	30	15	38	3	8
119	31	28	72	7	18
121	33	21	54	10	26
122	34	15	38	9	23
123	35	15	38	10	26
124	36	16	41	11	28
126	38	12	31	9	23

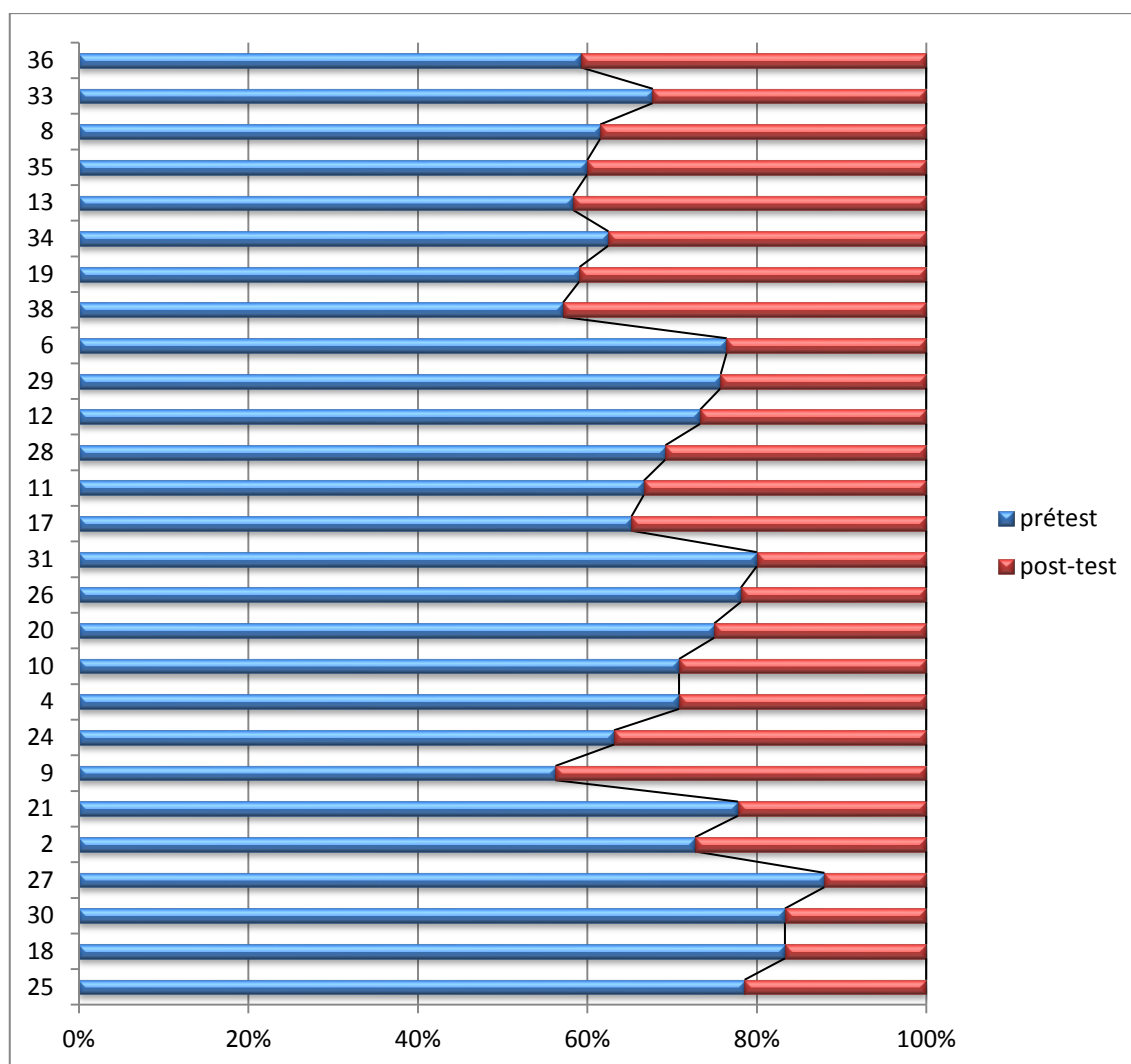
Tableau 1/ Données globales

Ainsi, les erreurs relevées aux deux tests peuvent être réparties comme suit :



Graphique 1: Répartition des erreurs par lot

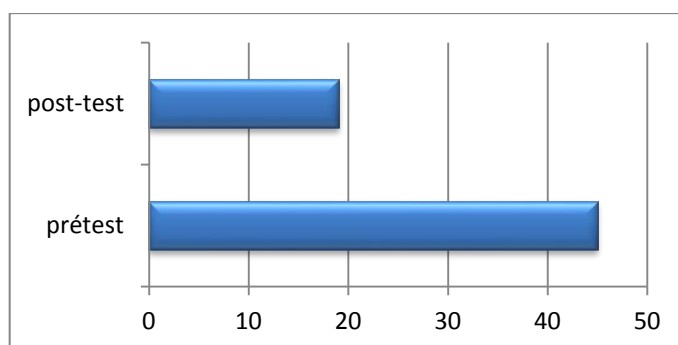
Contrairement à la situation observée au prétest, nous ne comptons aucun sujet commettant entre 21-30 erreurs au terme de notre action. De plus, à l'exception d'un seul sujet, tous les étudiants du groupe expérimental ne commettent pas plus de 10 erreurs. Au prétest la situation était totalement inversée. À l'exception d'un seul étudiant, tous les autres étudiants faisaient plus de dix erreurs. Une réalité qui confirme que la courbe de l'échec est vraiment inversée. L'amélioration de la réussite des apprenants en matière d'accords grammaticaux est désormais une réalité chez les 27 sujets du GE. La figure suivante l'illustre davantage :



Graphique 2: IE des 27 sujets du GE

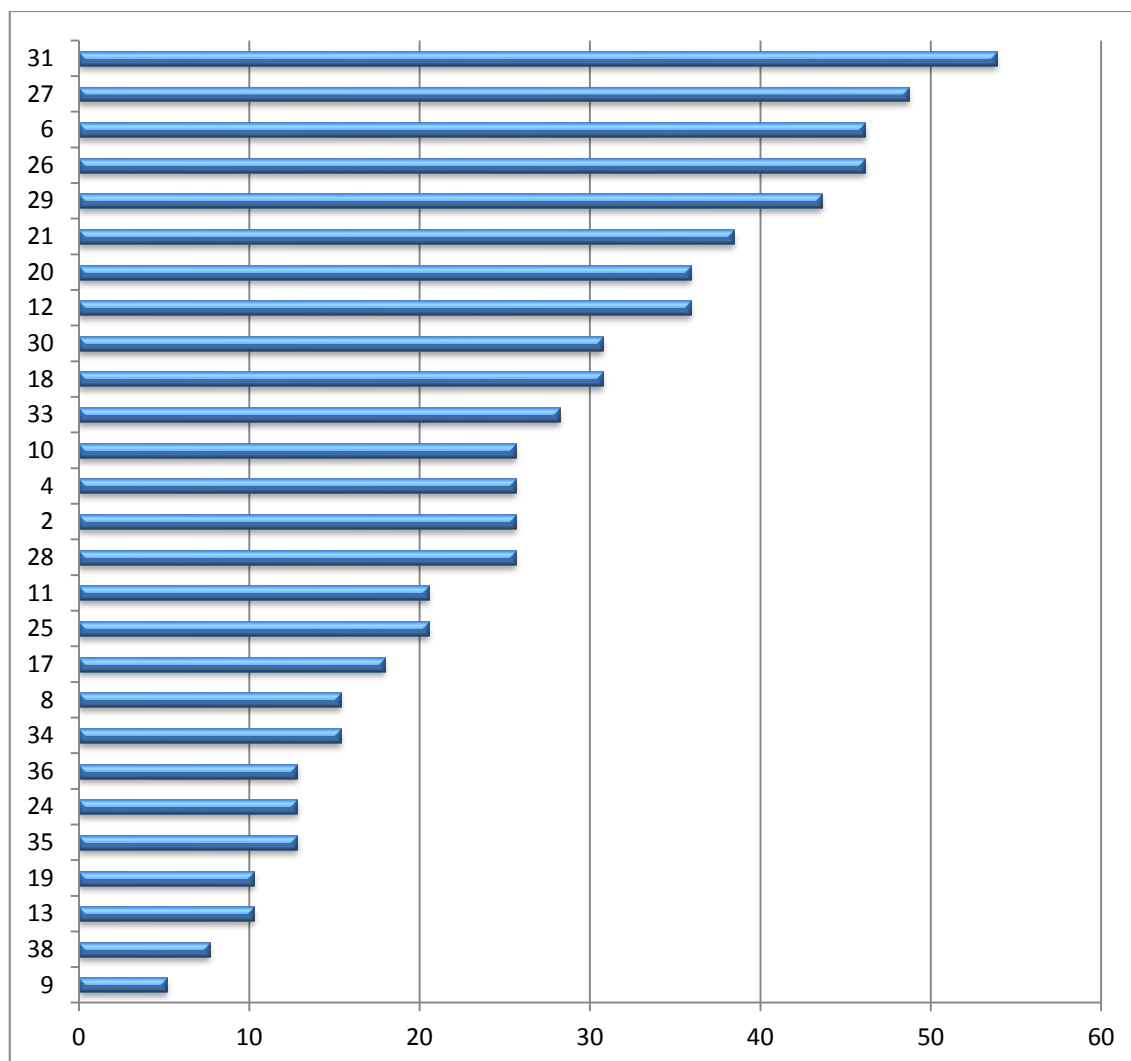
Tous les étudiants améliorent leur réussite en orthographe grammaticale, même ceux qui cumulent le plus d'erreurs au prétest. Prenons à titre d'exemple l'étudiant 31 qui totalise au prétest un IE de 72 % (28 erreurs) mais ne commet que 7 erreurs au post-test, ce qui équivaut à un IE de 18 % seulement. Ou encore, l'étudiant 27 qui fait réduire les 22 erreurs constatées au prétest (56 %) à 3 seulement au post-test (8 %).

En outre, aucun étudiant ne commet plus de 11 erreurs sur les 39 items retenus. Commettre ce nombre de *fautes* équivaut, en effet, à un IE de 28 %. Au prétest, la situation était tout à fait différente. Les IE collectés se situaient entre 23 et 72 % ; 9 et 28 erreurs en nombre d'erreurs. Cette tendance régressive de l'échec est également illustrée par la figure suivante présentant la moyenne des IE totalisés aux deux tests :



Graphique 3: IE

Nous remarquons, encore une fois, que l'échec recule considérablement. L'IE enregistré auprès de notre population passe de 45 % au prétest à 19 % seulement au post-test. Ainsi, 26 points d'écart sont observés. En consultant justement les écarts totalisés par chaque sujet, nous pouvons facilement déduire que la réussite gagne vraiment du terrain. Observons le graphique suivant :



Graphique 4: Écarts (post-test/prétest) enregistrés par les 27 sujets du GE

Les régressions enregistrées se situent dans une échelle allant de 5 à 54 points. Ainsi, en moyenne, l'échec se réduit de 26 points. Dès lors, variablement, tous les étudiants améliorent leurs performances en orthographe grammaticale. Les écarts les plus importants sont principalement enregistrés par les sujets les plus en difficultés au prétest. Ce qui démontre que l'action entreprise a su apporter des solutions opératoires aux sujets les plus *faibles*. Prenons l'exemple de l'étudiant 31 qui fait régresser son IE de la barre des 72 % à 18 % seulement. En nombre d'erreurs, l'échec passe de 28 à 7 erreurs seulement. Ou encore l'étudiant 27 totalisant un score de 56 % au prétest et de 8 % seulement au post-test (22 contre 3 erreurs seulement).

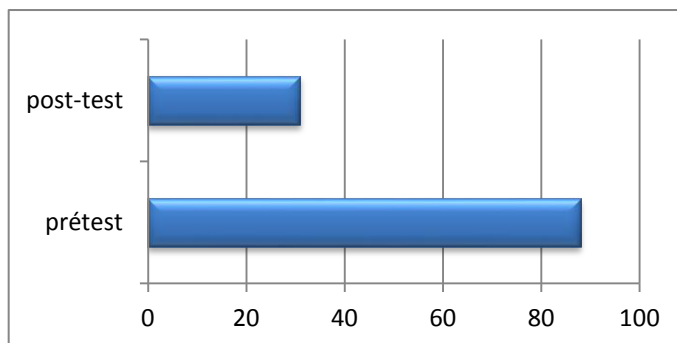
Ainsi, dans l'ensemble, tous les sujets réussissent mieux les différents accords. Les étudiants qui enregistrent les IE les moins élevés au post-test ne sont pas forcément ceux qui étaient le moins en difficulté au prétest. En effet, nombreux sont les apprenants qui, au prétest, commettaient entre 21 et 28 erreurs (9 étudiants) et qui n'en commettent au post-test que dix erreurs ou moins¹. Leurs IE au prétest se situaient entre 54 et 72%. Au post-test leur échec se réduit à 15 - 18 % seulement.

Inverser *la courbe de l'échec*, l'objectif (ou disons le défi) que nous nous sommes fixés semble largement atteint. Ainsi, ces scores, certes pour l'instant d'ordre général, reflètent clairement que les sujets du groupe expérimental améliorent assez bien leur réussite en orthographe grammaticale. La partie qui va suivre présentera en détail les performances réalisées sur les différents types d'accords, à savoir l'accord des noms, des adjectifs, des verbes, des participes passés ainsi que sur la compétence à distinguer les homophones grammaticaux.

¹ Ce sont les apprenants portant les matricules suivants : 21/20/33/27/12/26/29/6/31

2. Accord des Noms :

Comme le démontre les barres ci dessous, le nombre d'erreurs relevées au post-test se réduit considérablement.



Graphique 5: Erreurs recensées au prétest/post-test

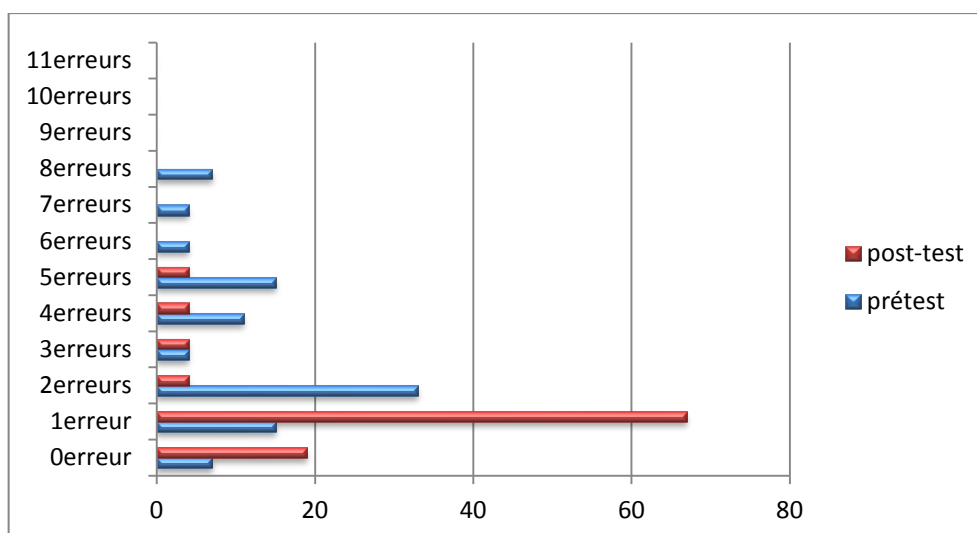
En effet, les 27 sujets de notre groupe expérimental ne commettent que 31 erreurs seulement sur les 11 items que compte la dictée LES ARBRES. Ainsi, 57 erreurs disparaissent des dictées des étudiants¹. De ce fait, les étudiants ne commettent en moyenne qu'une seule erreur² seulement contre 3 observées au prétest³. Une régression qui démontre que les étudiants réussissent mieux l'accord des noms.

Afin d'élucider davantage les performances de nos sujets, nous avons jugé utile de traiter tout d'abord l'échec sous l'angle du nombre des erreurs commises par les 27 étudiants. Observons le graphique suivant :

¹ Nous comptons 88 erreurs au prétest.

² Plus exactement 1.15.

³ Plus exactement 3.26.

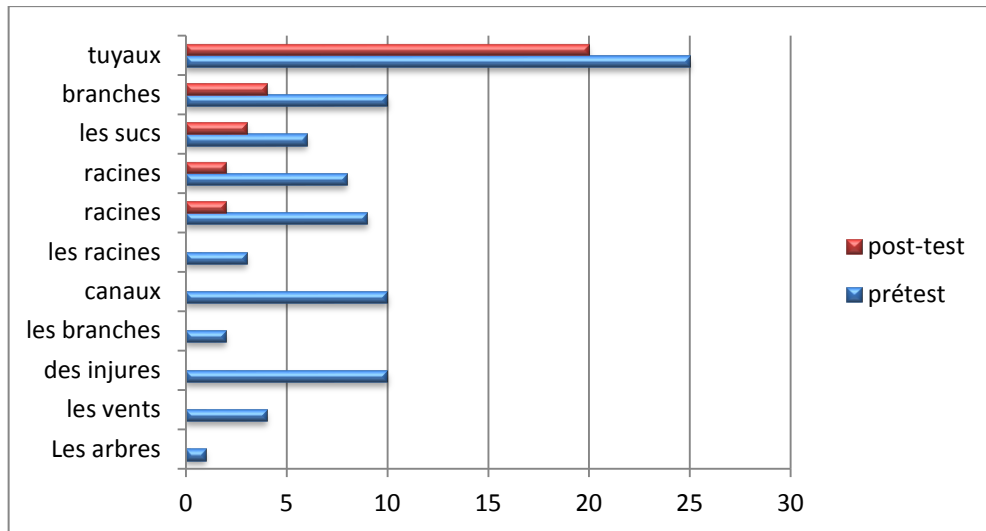


Graphique 6: Répartition par nombre d'erreurs commises

Désormais, les étudiants éprouvant le plus de difficultés en matière de l'accord du nom ne commettent pas plus de 5 erreurs. Nous ne comptons d'ailleurs que 4 % seulement de sujets qui commettent ce nombre d'erreur¹. Un chiffre négligeable à nos yeux. Nous constatons que ce score *négligeable* concerne aussi les sujets en échec sur 4, 3 ou 2 items. Notons qu'au prétest, les sujets en difficultés peuvent commettre jusqu'à 8 erreurs. En outre, le graphique fait apparaître que la majorité des sujets du GE commettent uniquement une seule erreur. Ladite erreur est, à l'exception de deux cas seulement, commise sur l'item TUYAUX. L'autre points positif et non des moindres est en relation avec les sujets qui réussissent la totalité des items. Ces derniers représentent 19 % de notre population. Une hausse de 12% par rapport au nombre enregistré au prétest.

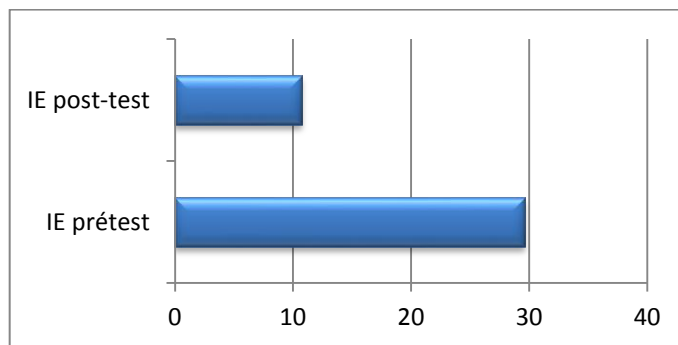
Afin de tirer le maximum de renseignements possibles des données collectées, nous proposons à présent de croiser le nombre d'erreurs relevées avec les onze items que compte la dictée. Observons le graphique suivant :

¹ C'est-à-dire un seul sujet sur les 27 que compte le groupe expérimental.



Graphique 7: Répartition des erreurs relevées sur les 11 items

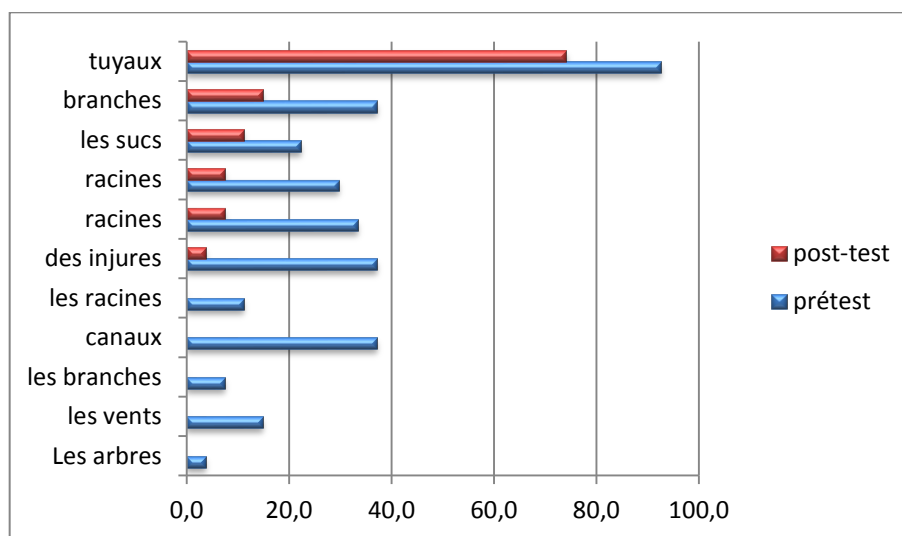
Les 27 sujets réussissent complètement six items dont un en X. Ce *sans faute*, caractérisant uniquement le post-test, confirme que les apprenants améliorent leur réussite en accord des noms. Le graphique fait également savoir que le plus grand nombre d'erreurs observé, aussi bien au prétest qu'au post-test, est relevé sur TUYAUX. L'échec ne recule que de cinq erreurs seulement. Nous essaierons au fil de l'analyse de déterminer l'origine de cet échec répété. Nous observons, par ailleurs, que les étudiants font moins de 5 erreurs sur les 4 items restants. L'échec constaté peut être traduit en indice d'échec (IE). Observons la figure suivante :



Graphique 8: IE globaux (prétest/post-test)

Les étudiants du GE maîtrisent mieux l'accord des noms. L'échec constaté lors du prétest, se rapprochant de la barre des 30 %, est en net recul. L'IE totalisé après notre expérimentation se rapproche de la barre des 11 % seulement, régressant ainsi de 19 points. Ainsi, l'approche mise en place a permis aux apprenants d'être plus conscients des relations morphosyntaxiques à l'intérieur des groupes nominaux. Une conscience allant certainement de pair avec la vigilance orthographique. Au terme de notre action, la majorité écrasante des sujets réussissent mieux l'accord des noms.

L'examen des IE enregistrés sur chaque item nous renseignera davantage sur les performances de nos sujets mais aussi sur les zones encore fragiles de la compétence d'accorder les noms.



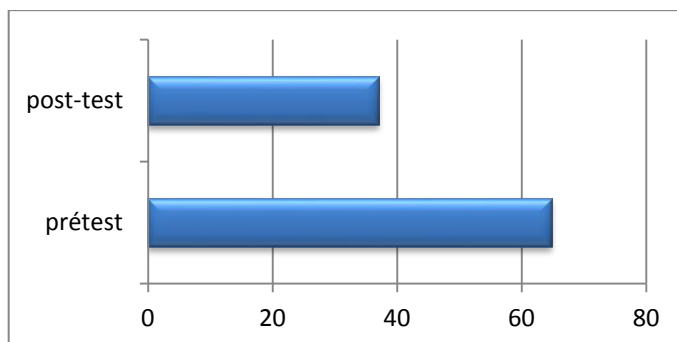
Graphique 9: IE par item

Variablement, tous les indices enregistrés au post-test sont en recul. Les écarts constatés sur les différents IE s'inscrivent dans une fourchette allant de 4 à 37 points. L'écart le plus élevé est relevé sur CANAUX passant d'un IE d'environ 37 % à une situation de réussite totale. Tout le groupe est désormais attentif à cet accord. Outre cela, les finales O/T non normées correspondant au son final O, à l'origine de l'ajout fautif du S (observé au prétest / (pré) enquête) disparaissent. Soulignons que les étudiants orthographient tant bien que mal la finale du mot¹.

L'autre item en X obtient un IE, certes en recul de 19 points, mais toujours élevé, passant de 93 % à 74 %. L'absence de l'image lexicale du mot est à l'origine de l'omission observée.

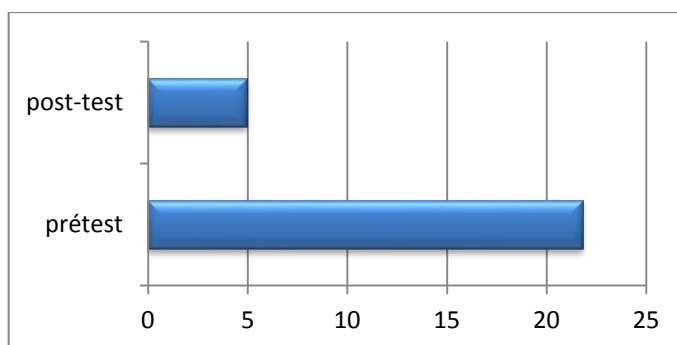
Ainsi, la nécessité d'accorder trois unités successives, dont deux difficiles à orthographier lexicalement, détourne toujours l'attention de la majorité des étudiants d'inscrire l'accord normé. Il est à noter que nous ne recensons qu'un seul sujet confondant la finale normée d'une autre non normée (s). Dès lors, toutes les erreurs sont de type 2, c'est-à-dire omission de marque. Ceci dit, l'apprenant se focalisant exclusivement sur la partie lexicale finit par oublier d'inscrire l'information grammaticale. Cette réalité sera illustrée davantage lors du traitement des performances réalisées sur l'accord des adjectifs. Mais dans l'ensemble, les étudiants du GE réussissent mieux le pluriel en X. Le graphique suivant compare les performances de nos sujets.

¹ En plus de la finale normée AUX quelques sujets préfèrent EAUX.



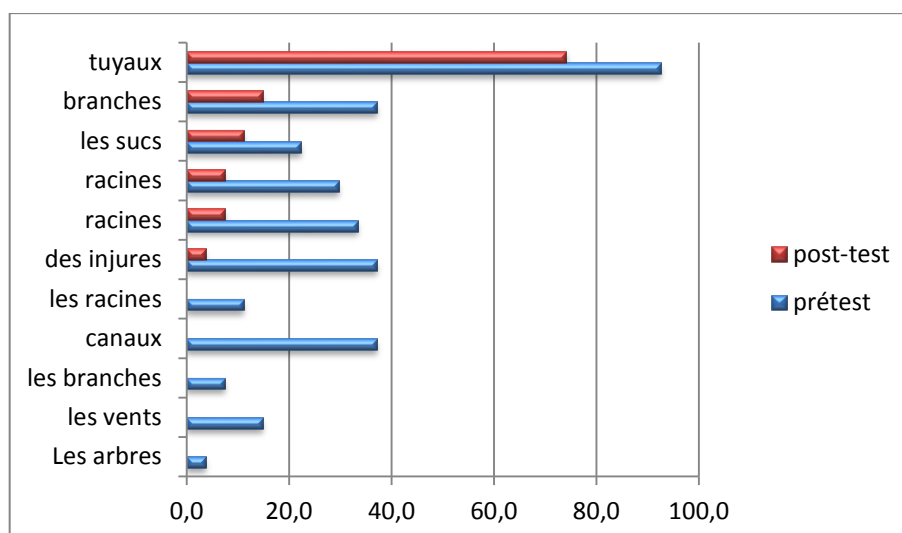
Graphique 10: IE (pluriel en X)

L'échec passe ainsi de 64 % à 37 %. Après seulement un semestre de remédiation, l'IE recule de 28 points. Dans l'ensemble, les étudiants arrivent à mobiliser à bon escient la règle d'accord voire même à l'appliquer si ce n'est la difficulté de générer l'image lexicale du mot TUYAUX, responsable du taux d'échec relativement élevé. La tendance régressive caractérise également les performances enregistrées sur le pluriel en S. Observons la figure suivante :



Graphique 11: IE (pluriel en s)

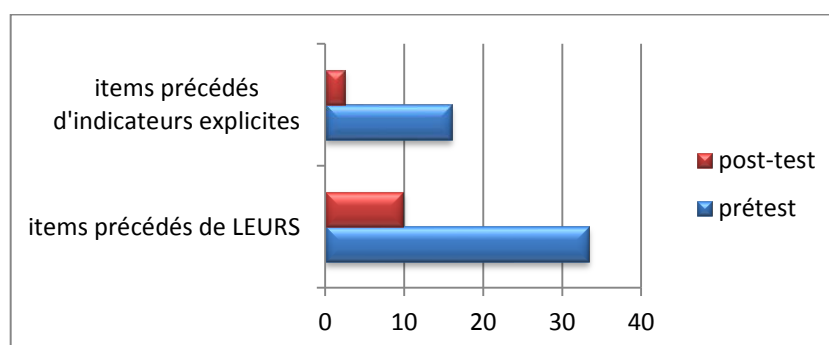
Le graphique nous permet d'observer qu'après l'expérimentation, l'échec sur le pluriel en S ne dépasse pas la barre des 5 %, en recul donc de 17 points par rapport à l'indice enregistré lors du prétest (22 %). Ce qui confirme que les apprenants sont désormais plus conscients des accords à opérer à l'intérieur des groupes nominaux. D'ailleurs, quatre items prenant S sont totalement réussis. Il s'agit de ARBRES, VENTS, BRANCHES et RACINES. Observons à nouveau la figure comparant les différentes performances :



Graphique 12: IE par item

Dans cette série, INJURES enregistre l'écart le plus élevé estimé à 33 points. Nous n'en comptons qu'un seul sujet en échec¹. Les étudiants semblent dépasser la mauvaise discrimination auditive² à l'origine du découpage de l'item en déterminant + nom (UN JURE*), constatée lors de nos précédentes enquêtes.

Contrairement à l'item précédé d'un *indicateur explicite du pluriel*, réussi à 100 %, BRANCHES précédé d'un adjectif possessif pluriel enregistre au post-test un IE se rapprochant de la barre de 15%. Une performance, à nos yeux positive car elle est en recul de 22 points par rapport à celle enregistrée lors du prétest. RACINES avec ses deux items précédés de l'adjectif possessif LEURS, totalise des IE similaires (7%). Des indices en net recul par rapport à ceux du prétest ; les écarts passent de 22 à 26 points. Qu'en est-il d'ailleurs de l'accord des items précédés d'*indicateurs (non) explicites du pluriel* ?



Graphique 13: IE par items précédés d'indicateurs (non) explicites du pluriel

¹ Il s'agit d'une omission de la marque avec un découpage normé.

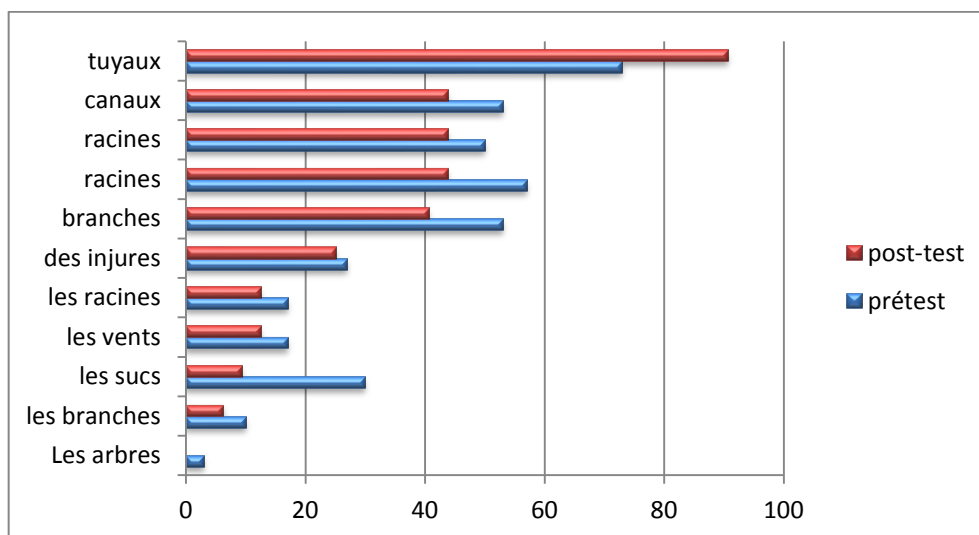
² Nous soulignons ici l'autre avantage de la dictée dialoguée permettant aux étudiants de mieux reconnaître les entités sonores, leur découpage. La répétition des chaînes à transcrire aurait permis aux étudiants de mieux distinguer les différentes entités dans une chaîne parlée. Nos sujets améliorent ainsi leurs capacités phonologiques.

Comme nous pouvons l'observer, l'IE totalisé sur les trois items précédés de LEURS ne dépasse pas la barre des 10 %. Performance que nous qualifions de positive en la comparant avec celle du prétest où nos sujets totalisent un score dépassant les 33 %. 23 points séparent ainsi les deux IE. Globalement, les étudiants du GE reconnaissent donc LEURS comme déterminant. Ils sont finalement moins de 10 % à ne pas le reconnaître comme tel. Une performance qui s'éloigne de 7 points seulement de celle enregistrée sur les items précédés d'indicateurs explicites du pluriel, estimée à moins de 3 %. Notons que l'écart était estimé à 17 points au prétest.

Ces performances, positives dans l'ensemble, nous permettent de réaffirmer que les étudiants du GE sont de plus en plus conscients et vigilants vis-à-vis des accords à opérer à l'intérieur du groupe nominal. Qu'en est-il des performances du groupe témoin ? Nous nous intéressons à présent aux performances de ce groupe puis les comparons par la suite à celles du GE.

2.1 Le groupe témoin

Nous commençons tout d'abord par présenter les performances des étudiants du groupe témoin (désormais GT) reflétées par les différents IE.

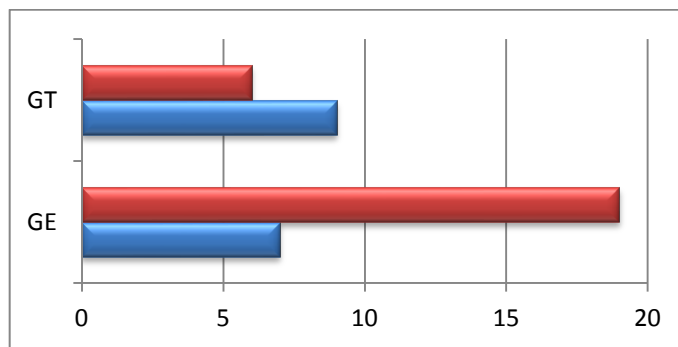


Graphique 14: IE du GT

Au post-test, les apprenants ne réussissent qu'un seul item, LES ARBRES, l'item le mieux réussi de cette catégorie par tous les étudiants de la première année. Constat relevé aussi bien à la pré-enquête qu'à l'enquête. De plus, comme nous pouvons l'observer, l'échec ne recule pas considérablement. Les IE totalisés au post-test s'inscrivent dans une fourchette de 6 à 91%. Étrangement, au prétest, ces IE se situent entre 3 et 73 %. À l'origine de cet échec

grandissant un seul item, TUYAUX, totalisant des IE passant de 73 à 91 %. De même, l'autre item représentant le pluriel en X totalise un échec toujours élevé passant de 53 à 44 %. Nous remarquons aussi que deux items seulement enregistrent des IE qui ne dépassent pas la barre des 10 % (BRANCHES/SUCS). 4 autres items enregistrent au post-test des IE dépassant la barre des 40 %. 3 de ces items sont précédés d'indicateurs non explicites du pluriel.

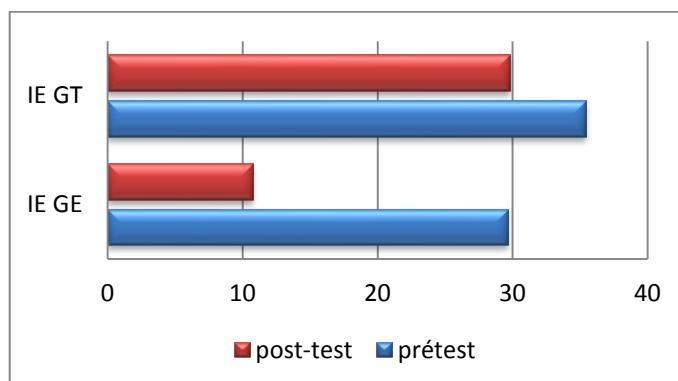
À ce niveau d'analyse, nous pouvons facilement déduire que contrairement au GE, l'échec sur l'accord du nom est toujours fréquent voire même élevé parmi les sujets du GT. Les étudiants en réussite totale nous fournissent une première impression de la maîtrise de l'accord des noms chez les deux populations. Observons le graphique suivant :



Graphique 15: Sujets en situation de réussite

Les sujets qui réussissent totalement les 11 items sont plus fréquents en GE. Ce dernier compte 19 % de sujets contre 7 % identifiés au prétest. Le GT n'en compte que 6 %. Curieusement, le GT comptait plus de sujets en situation de réussite au prétest.

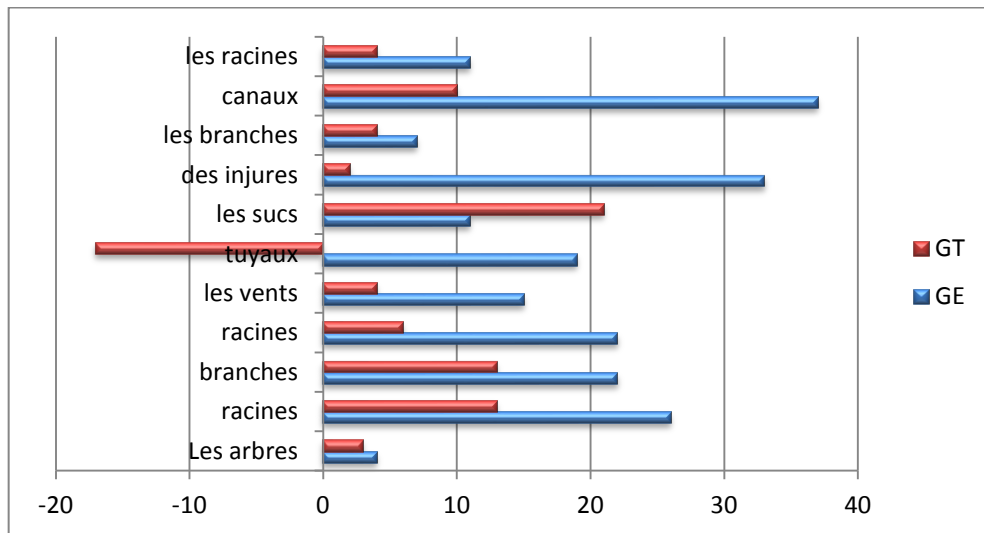
Intéressons-nous maintenant à l'échec relevé auprès des deux populations. Le graphique ci-dessous présente les différents IE totalisés.



Graphique 16: IE des deux populations

Le graphique nous permet d'observer que l'IE observé lors du prétest parmi les étudiants du GT est relativement plus élevé que celui enregistré chez les sujets du GE. Ces derniers totalisent un IE d'environ 30 % alors que les premiers en totalisent 35 %. À noter que les deux indices se rapprochent de la moyenne générale estimée à 33 %. Les écarts les plus significatifs sont à décèler au niveau des performances enregistrées lors du post-test. En effet, le GT totalise un IE en recul de 5 points seulement du premier IE (30 %). L'échec demeure ainsi élevé. Les difficultés d'accorder les noms persistent. Les sujets du GE totalisent un IE en recul de 19 points par rapport au premier IE mais aussi de l'IE relevé auprès des étudiants du GT.

L'évolution des performances des deux groupes peut être observée par le biais de l'examen de l'écart entre les IE relevés aux deux tests.

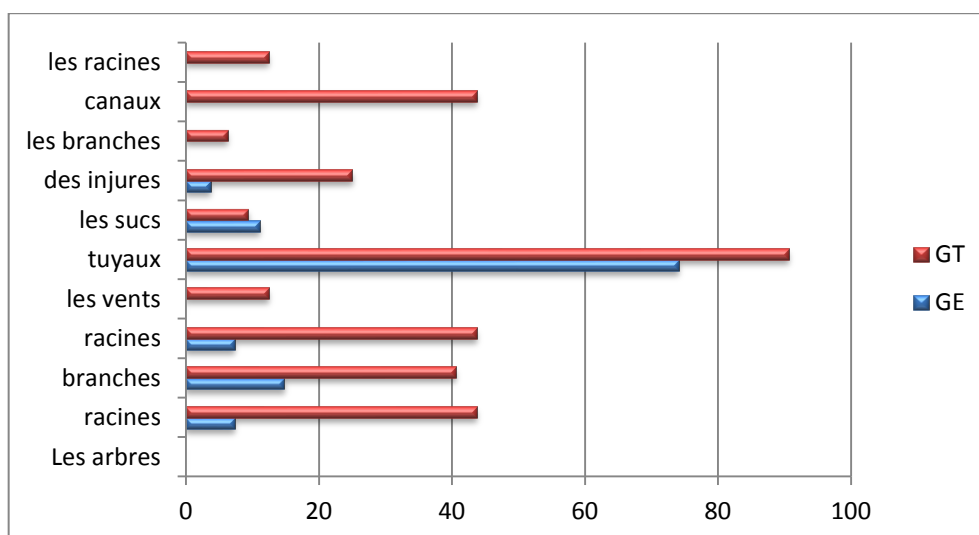


Graphique 17: Écarts des IE (post-test)

En moyenne, l'échec régresse de 19 points chez le GE alors qu'il ne régresse que de 6 points seulement chez le GT. Ces deux chiffres témoignent, encore une fois, des bonnes performances du GE. À première vue, le graphique nous permet d'observer une *contreperformance* réalisée par les étudiants du GT sur l'item TUYAUX. L'écart observé est estimé à -17 points signifiant que l'IE du post-test (91 %) est plus élevé que celui du prétest (73%). Rappelons que l'indice du GE passe de 93 à 74 % (19 points d'écart). Par ailleurs, les sujets du GT améliorent leurs performances sur un seul et unique item ; LES SUCS où ils enregistrent une performance en recul de 21 points, passant de 30 à 9 %. Les sujets du GE enregistrent une performance en recul de 11 points passant ainsi de 22 à 11 %.

Partant, les sujets du GE améliorent mieux leurs performances sur le reste des items. L'écart entre l'IE du post-test et celui du prétest peut atteindre 37 points sur l'item CANAUX (10 points seulement sont enregistrés par le GT). Ou encore, 33 points sur INJURES (2 points seulement pour le GT). D'autres écarts très importants sont enregistrés sur les deux items représentant RACINES avec 26 puis 22 points (33-7% / 30-7 %) contre 13 et 6 points seulement pour le GT (57-44% / 50-44%). 22 points sont observés sur BRANCHES (37-15%) contre 13 au GT (53-41%). VENTS quant à lui enregistre 15 points de recul (15-0%) contre 4 points seulement chez le GT (17-13%).

Le traitement comparatif des données collectées au post-test nous aidera à mieux apprécier les différentes performances réalisées. Nous nous intéressons à présent aux seuls résultats du post-test.

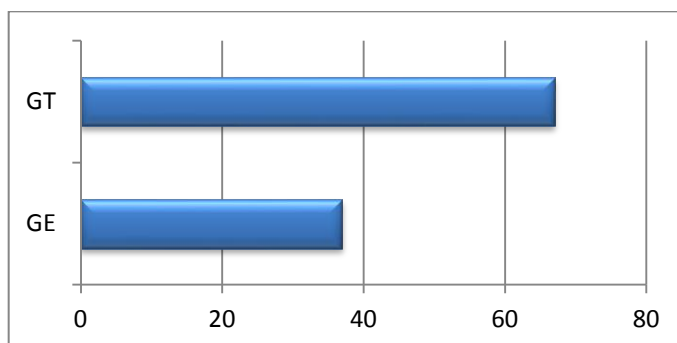


Graphique 18: IE des deux populations (post-test)

Les sujets du GT ne réussissent parfaitement qu'un seul item, le premier nom de la dictée. Ils réussissent légèrement mieux un seul item ; SUCS (9 contre 11 % comme IE). Comme signalé plus haut, tous les autres items sont mieux réussis par les sujets du GE avec des écarts parfois très significatifs pouvant atteindre les 44 points (CANAUX). 36 points séparent les IE totalisés sur RACINES avec les deux items. Ou encore, 26 points d'écart relevés sur BRANCHES (précédé de LEURS). 21 points sur INJURES¹, 17 sur TUYAUX. À noter que le GT compte encore 9 % de sujets confondant la marque normée X d'une autre marque S. Le GE ne compte qu'un seul cas similaire (environ 4 %). Par la suite, 13 points séparent les IE des items RACINES/VENTS. Enfin, (les) BRANCHES compte 6 points d'écart.

¹ À noter que ce groupe compte un seul sujet découpant fautivement le mot en déterminant + nom.

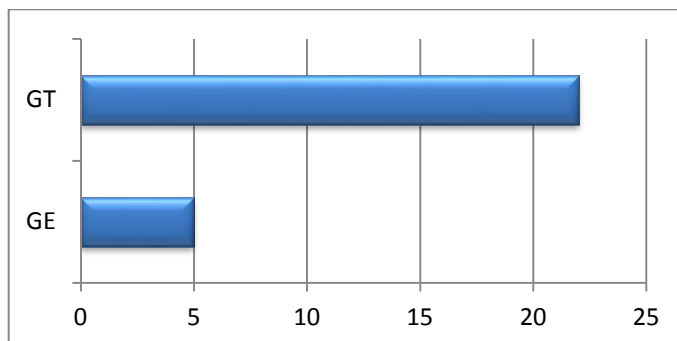
Ces bonnes performances des étudiants du GE peuvent être également observées au travers les différents angles d'analyse retenus précédemment. À commencer par la maîtrise du pluriel en X.



Graphique 19: IE (pluriel en x)

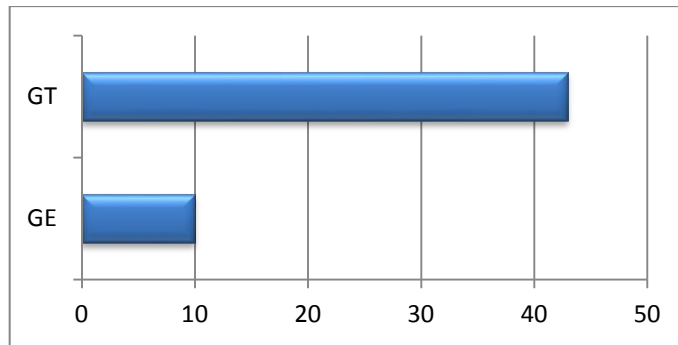
L'IE obtenu par les étudiants du GE est en net recul par rapport à celui enregistré par les étudiants du GT. 30 points séparent les deux indices (37 % contre 67 %). Soulignons que le GT compte encore environ 16 % de sujets confondant les marques du pluriel X/S.

De l'autre côté, le pluriel en S enregistre quant à lui des performances fort divergentes. Observons le graphique suivant :



Graphique 20: IE (PLURIEL EN S)

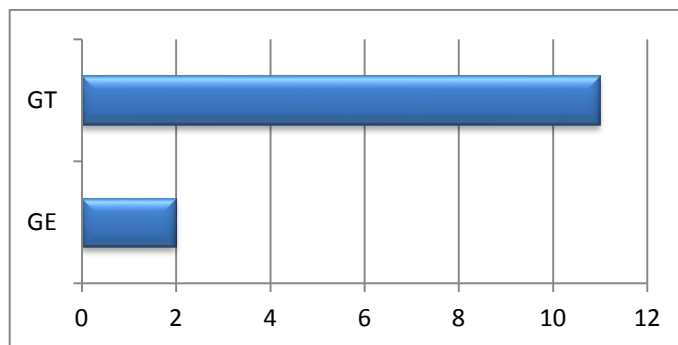
L'écart demeure très significatif. 17 points séparent les scores des deux groupes. L'IE relevé auprès des sujets du GE est de 5 % seulement alors que celui relevé auprès des sujets du GT atteint la barre des 22 %. Cette mauvaise performance des sujets du GT est due en grande partie à l'échec persistant sur les items précédés de l'adjectif possessif LEURS (indicateur non explicite du pluriel).



Graphique 21: IE par items précédés d'indicateurs non explicites du pluriel

Le GT enregistre un IE d'environ 43 % alors que le GE enregistre un IE de 10 % seulement. À cet effet, 33 points d'écart sont observés. Si l'échec du GE s'avère être en nette régression, passant de 33 à 10 %, celui du GT semble persistant et toujours importants (53 contre 43%).

Finalement, sous l'angle des items précédés d'indicateurs explicites, nous relevons un écart certes moins important que celui que nous venons d'examiner mais reste toujours significatif.



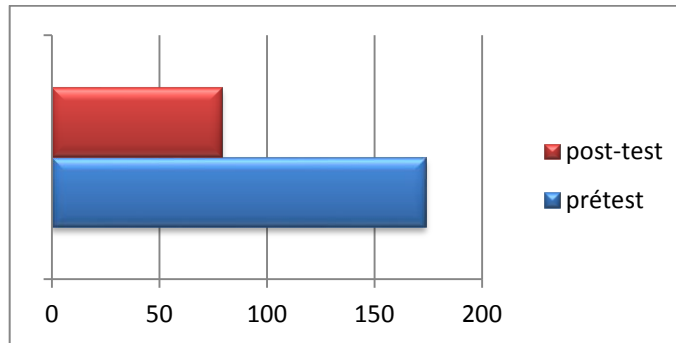
Graphique 22: IE par items précédés d'indicateurs explicites du pluriel

Nous passons de l'IE peu significatif de 2 % relevé auprès des sujets du GE à celui de 11 % relevé à l'autre groupe. 9 points d'écart sont constatés.

Bien qu'il soit prématuré de certifier l'efficacité de notre démarche visant l'amélioration de la réussite des apprenants en orthographe grammaticale, ces différents chiffres reflètent du moins que les sujets du GE raisonnent davantage pertinemment sur les graphies. En témoigne, entre autres, l'amélioration des performances sur les items précédés d'indicateurs non explicites du pluriel ainsi que celles du pluriel en X (à condition que l'image lexicale soit générée).

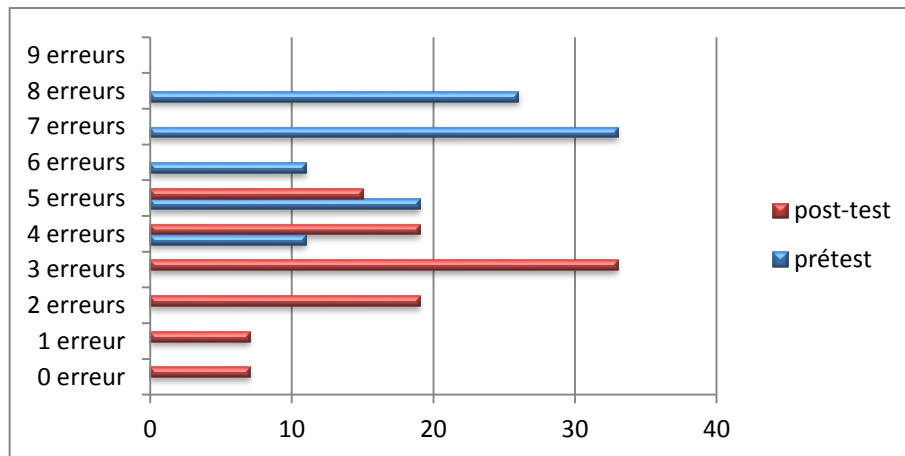
3. Accord des Adjectifs

Les 27 étudiants qui composent notre groupe expérimental commettent désormais moins d'erreurs sur les 9 items représentant l'accord des adjectifs. Le graphique suivant compare le nombre des erreurs relevées aux deux tests.



Graphique 23: Erreurs recensées au prétest/post-test

Ainsi, notre GE fait nettement moins d'erreurs que lors du prétest. L'écart est estimé à 95 fautes passant de 174 à 79 seulement. Ceci dit, en moyenne les apprenants font environ 3 erreurs seulement par rapport aux 6¹ constatées au prétest. L'échec se réduit donc à la moitié. Le graphique ci-dessous nous permet de mieux appréhender les données collectées.

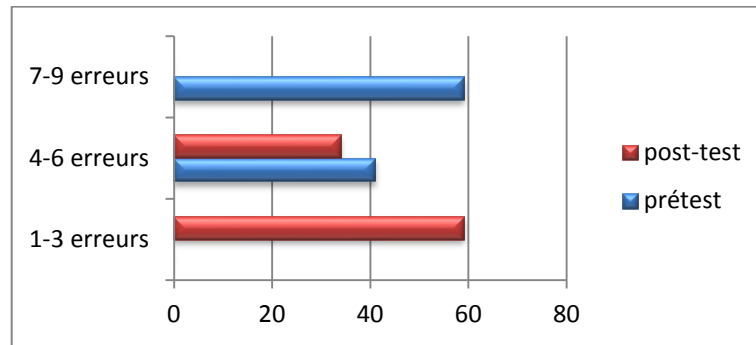


Graphique 24: Répartition par nombre d'erreurs commises

Nous comptons désormais des étudiants qui réussissent la totalité des items. Ils représentent 7 % de notre population. Notons également qu'aucun étudiant n'échoue sur la totalité des items, situation observée lors des deux tests administrés. Le graphique nous permet aussi d'observer que, contrairement au prétest, les étudiants du GE ne font pas plus de 5 erreurs sur les neuf que compte la dictée LES ARBRES. En effet, contrairement à la situation observée au prétest où nous constatons que les erreurs s'inscrivent dans une échelle

¹ Plus exactement 6.4 contre 2.9.

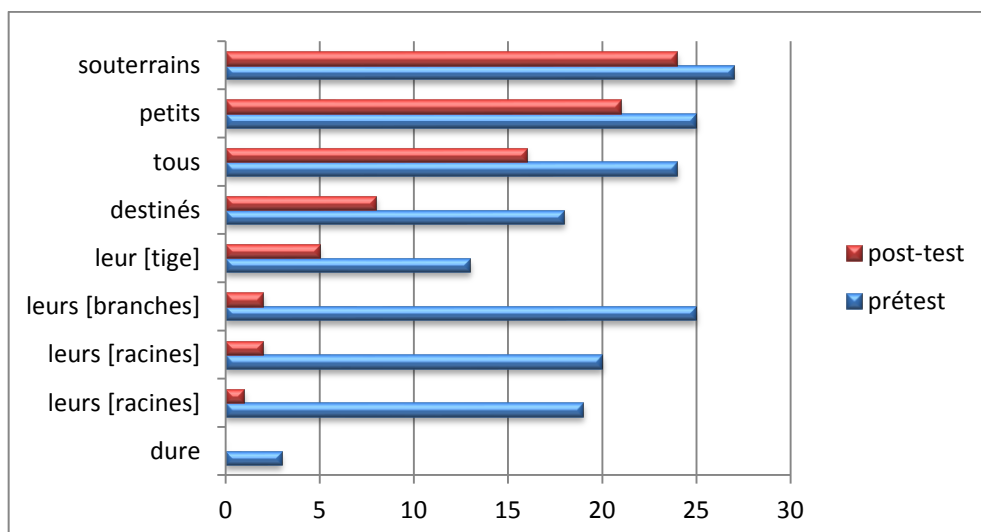
de 4 à 8 erreurs, au post-test les erreurs se situent entre 1 et 5 seulement. Les erreurs relevées peuvent être réparties comme suit :



Graphique 25: Répartition par lot d'erreurs

Au post-test, la majorité des apprenants commettent entre 1 à 3 erreurs seulement (59%). Ces trois erreurs sont le plus souvent commises sur SOUTERRAINS / PETITS ou TOUS. Nous observons qu'au prétest, l'échec se situe plutôt entre 4 et 9 erreurs. De plus, inversement, 59% de notre population commettent au prétest entre 7-9 erreurs. Nous remarquons qu'aucun étudiant n'est concerné par ce lot d'erreurs au post-test. Ce qui démontre que l'échec se réduit sensiblement. Le graphique fait apparaître aussi qu'une proportion importante de sujets commet entre 4-6 erreurs. Une situation qui concerne aussi bien le prétest (41%) que le post-test (34 %). Dès lors, quels sont les items que réussissent mieux nos sujets ? Quels en sont les autres à l'origine de l'échec persistant ?

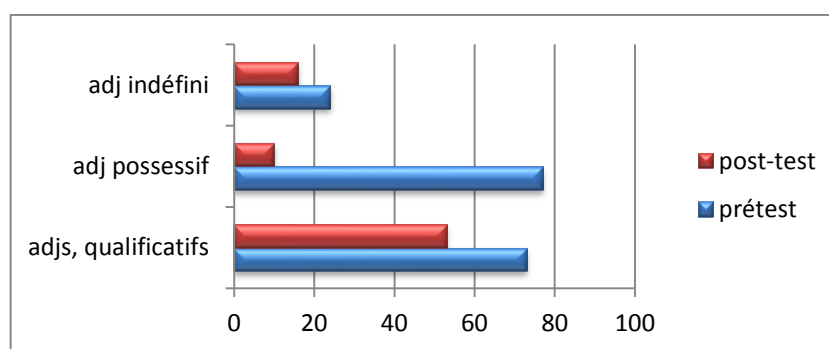
Une première impression sera livrée par le graphique ci-dessous présentant le nombre d'erreurs observées sur chaque item.



Graphique 26: Répartition des erreurs relevées sur les 9 items

Le nombre des erreurs relevées au post-test est dans tous les cas de figure en régression, notamment l'adjectif possessif LEUR/S avec ses quatre items. Nous n'en comptons que 10 erreurs sur les 4 items réunis. Ces bonnes performances sont également à déceler sur le seul adjectif qualificatif féminin où nous passons à une situation de réussite totale. Le nombre d'erreurs constatées sur le participe passé est également en net recul passant de 18 à 8 erreurs seulement. Le nombre d'erreurs observées sur l'adjectif indéfini TOUS est en recul mais demeure marquant, avec 16 erreurs recensées au post-test contre 24 auparavant. Les difficultés persistantes et par conséquent difficilement réductibles concernent les deux adjectifs qualificatifs PETITS et SOUTERRAINS. Le nombre d'erreurs recule de 4 seulement sur le premier (passant de 25 à 21) et de 3 sur le second (passant 27 à 24 erreurs).

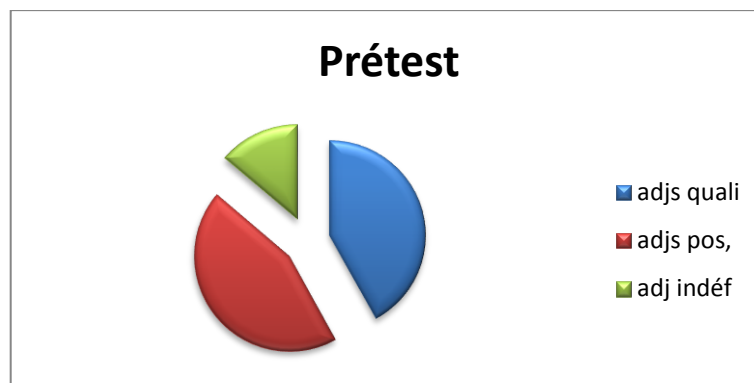
Au bout du compte, ce sont les adjectifs qualificatifs qui s'attribuent la majorité des erreurs relevées. Observons le graphique suivant :



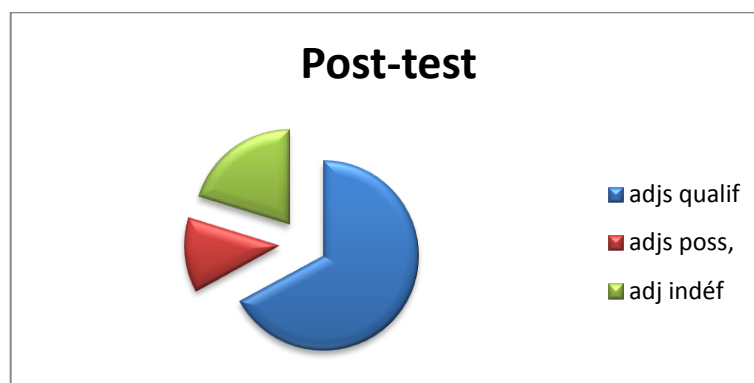
Graphique 27: Répartition des erreurs par types d'adjectifs

La figure démontre, encore une fois, que le nombre d'erreurs relevées sur l'adjectif possessif LEUR/S est en nette régression. Comme nous l'avons déjà signalé, au post-test, nous ne recensons que 10 erreurs seulement contre 77 recensées au prétest. L'échec se réduit au minimum. L'adjectif indéfini TOUS s'attribue au prétest 16 erreurs contre 24 recensées au prétest. Comme l'adjectif indéfini est représenté par un seul item, les erreurs recensées correspondent aux sujets en échec. Nous pouvons donc facilement déduire que l'échec sur le présent item est plus ou moins élevé par rapport aux autres, discutés précédemment.

En outre, le nombre d'erreurs le plus important est décelé sur les adjectifs qualificatifs. Le graphique nous permet, en effet, d'observer que le nombre d'erreurs relevées au post-test demeure le plus important avec 53 *fautes*, en recul de 20 erreurs par rapport au prétest (73 *fautes*). À ce niveau d'analyse, nous pouvons déterminer le type d'accord le mieux/mal acquis par notre population.



Graphique 28: Répartition des 174 erreurs relevées au prétest



Graphique 29: Répartition des 79 erreurs relevées au post-test

L'accord des adjectifs possessifs, difficulté majeure des apprenants au prétest, est désormais l'accord le mieux réussi. Les erreurs constatées ne représentent que 13 % de l'ensemble des erreurs contre 44 % observé au prétest. Par ailleurs, les erreurs relevées sur les 4 items des adjectifs qualificatifs représentent 67 %¹ de l'ensemble des erreurs contre 42%² observé au prétest. Dans la même lignée, le seul adjectif indéfini s'octroie 20 %³ des erreurs relevées contre 14%⁴ observé au prétest.

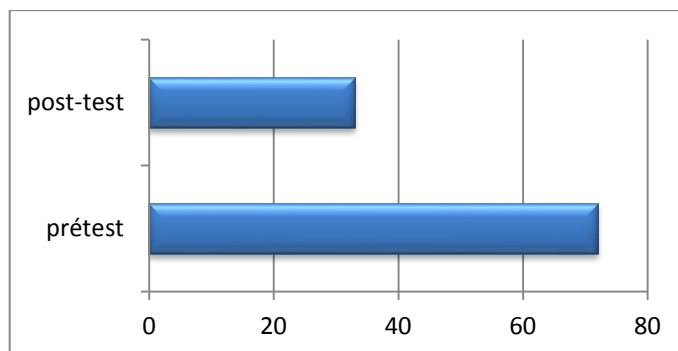
Ainsi, de ce qui précède nous reconnaissons maintenant les difficultés qui persistent. Ces dernières sont également reflétées par les IE détaillées que nous traiterons plus loin. Commençons tout d'abord par présenter les IE globaux totalisés aux deux tests.

¹ 53 sur 79 fautes.

² 73 sur 174 fautes.

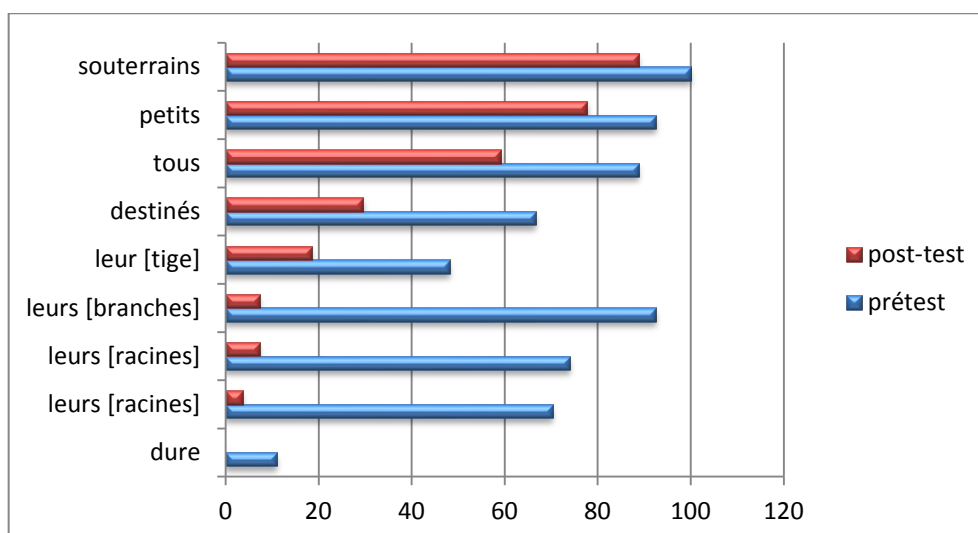
³ 16 sur 79 fautes.

⁴ 24 sur 174 fautes.



Graphique 30: IE globaux (prétest/post-test)

Tout comme constaté précédemment avec la répartition du nombre des erreurs sous l'angle des sujets en échec ou les items que compte la dictée, les IE présentés ci-dessus révèlent que les étudiants réussissent mieux l'accord des adjectifs. En effet, l'IE passe de 72 % à 33 %. Une régression très importante de 39 points est observée.

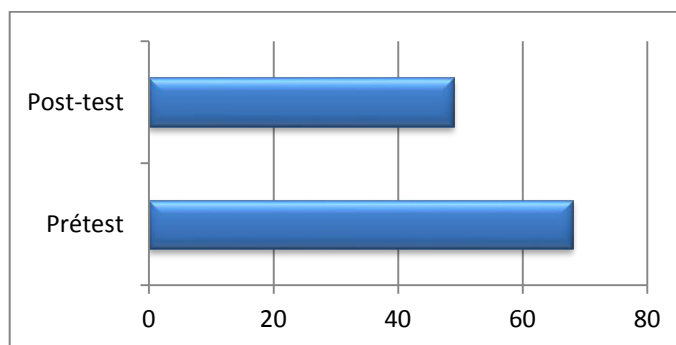


Graphique 31: IE par item

Le graphique nous permet d'observer, une fois encore, que l'adjectif possessif LEUR/S avec ses quatre items représente l'accord le mieux réussi par les 27 sujets du groupe expérimental. Les adjectifs qualificatifs, hormis le seul adjectif féminin DURE passant à une situation de réussite totale, constituent le maillon faible de cette chaîne d'accord. Finalement, le seul adjectif indéfini enregistre quant à lui un IE certes en recul mais toujours élevé.

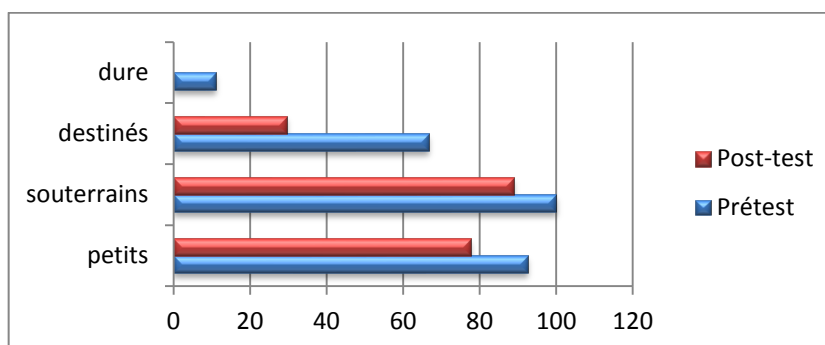
Dans le but de déterminer avec exactitude les différents écarts enregistrés entre le post-test et le prétest, nous proposons de traiter les adjectifs par type ; adjectifs qualificatifs, possessif et indéfini.

3.1 Adjectifs qualificatifs



Graphique 32: IE des adjectifs qualificatifs

Bien que l'IE enregistré au post-test recule de 19 points (passant de 68 % à 49 %), il demeure élevé et témoigne que l'étudiant de première année peine pour réussir des accords nécessitant l'ajout simple d'un S final. À quoi sont dues ces difficultés ? Comment expliquer cet échec plus ou moins *constant* ? Examinons de près le comportement graphique de notre population sur chacun des quatre items.



Graphique 33: IE des adjectifs qualificatifs

Le graphique nous permet de constater qu'un seul item est totalement réussi. Il s'agit du seul adjectif féminin, DURE, totalisant par ailleurs l'IE le moins élevé au prétest avec 11 %. L'écart le plus important est observé sur le participe passé DESTINÉS. 37 points séparent les deux IE passant de 67 à 30 %. Notons que les sujets commettant des erreurs de type 3 (confusion de terminaisons) ne représentent que 15 % de notre population contre 33 % identifiés au prétest. Ce participe accomplissant le rôle d'adjectif enregistre, par ailleurs, la meilleure performance parmi les trois adjectifs pluriels¹. PETITS, enregistre un score en recul de 15 points par rapport au score totalisé au prétest. Il passe de 93 à 78 %. Un IE très élevé par rapport aux deux précédents.

¹ L'IE des trois items représentant les adjectifs pluriels passent de 86 à 65 % enregistrant ainsi 21 points de recul. Ce qui représente un écart certes considérable mais insuffisant.

Où réside donc la difficulté d'accorder cet item pourtant très bien réussi lexicalement ? Quelques éléments de réponse sont à chercher au niveau du dernier item totalisant l'IE le plus élevé de cette série de 4 adjectifs qualificatifs, passant d'une situation d'échec total à 89 % (11 points de recul). En effet, l'absence de l'image lexicale de SOUTERRAINS qualifiant TUYAUX, le nom le moins bien réussi lexicalement et grammaticalement, a incité les apprenants à focaliser leur attention sur ces deux items se plaçant après PETITS, *négligeant* ainsi la partie grammaticale pour essayer de générer une image acceptable aux mots (TUYAUX / SOUTERRAINS)¹.

Face à cette situation, deux hypothèses peuvent être avancées. La première, déjà abordée, suppose que les difficultés lexicales auraient détourné l'attention des apprenants de procéder aux accords grammaticaux. La focalisation de l'attention des apprenants sur les deux mots SOUTERRAINS et TUYAUX les a empêchés de marquer l'accord sur PETITS se plaçant pourtant avant ces deux items. La seconde met en avant une éventuelle hiérarchisation des difficultés orthographiques voire même des parties de l'orthographe. Ce qui importe aux yeux des apprenants serait finalement la partie lexicale du mot. Ce qui justifie d'ailleurs la première hypothèse ; la centration sur la partie lexicale. Dans l'impossibilité de résoudre ce problème graphique essentiellement lexicale, les étudiants proposent des graphies qui se rapprochent de la phonie. Ainsi, à ce moment là, ils n'activent que la procédure phonographique. Les deux autres procédures morphosémantique et morphosyntaxique, pourtant indispensables dans le traitement de la finale grammaticale, ne sont pas activées, la majorité des étudiants se contente du premier niveau ayant pour objectif justement de résoudre une problématique lexicale.

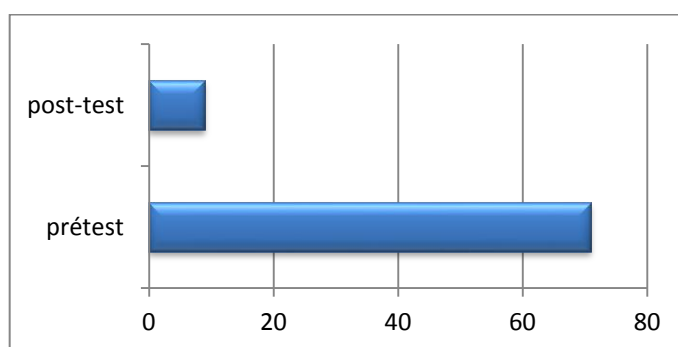
Est-ce pour dire que les étudiants concernés par l'échec n'arrivent toujours pas à mobiliser/appliquer la règle ? Ou encore, demeurent-ils inconscients des relations morphosyntaxiques ? Dans les deux cas de figure, ce n'est plus la conscience des relations morphosyntaxiques qui fait défaut ni l'oubli de la règle mais plutôt la mobilisation de cette dernière au bon moment. Nous confortons nos propos par le constat relevé auprès de nombreux étudiants qui réussissent LEURS et DESTINÉS sans pour autant réussir PETITS et SOUTERRAINS. Les apprenants ont prouvé qu'ils peuvent, en majorité, mobiliser et appliquer à bon escient les règles d'accords des adjectifs qualificatifs, DURE et DESTINÉS en sont témoins. Quand l'image lexicale est présente, le sujet s'intéresse aux accords, le cas contraire, ce qui prime aux yeux des apprenants demeure le côté lexical du mot. Ce qui révèle, par ailleurs, une

¹ La transcription de la partie lexicale et son influence sur la marque grammaticale ont été davantage discutées lors de la (pré) enquête.

hiérarchisation ou une stratification des deux parties composant l'orthographe française voire même une *représentation*. La réussite de la partie grammaticale est donc grandement tributaire de la réussite de la partie lexicale. Or, l'orthographe française est indissociable, le concept d'orthographe grammaticale, s'il englobe une certaine utilité scolaire a -par ailleurs- des limites. Nous venons de voir que l'absence de deux images lexicales s'est répercutée négativement sur l'accord de trois items dont l'un se plaçant pourtant en premier et possédant une orthographe accessible par tous les étudiants.¹

De ce fait, un dispositif de remédiation visant l'amélioration de la réussite des accords grammaticaux ne devrait pas occulter l'orthographe d'usage, les données en notre possession le démontrent clairement. En l'absence de raisonnements clairs et des images de mots, l'échec prend des proportions inquiétantes.

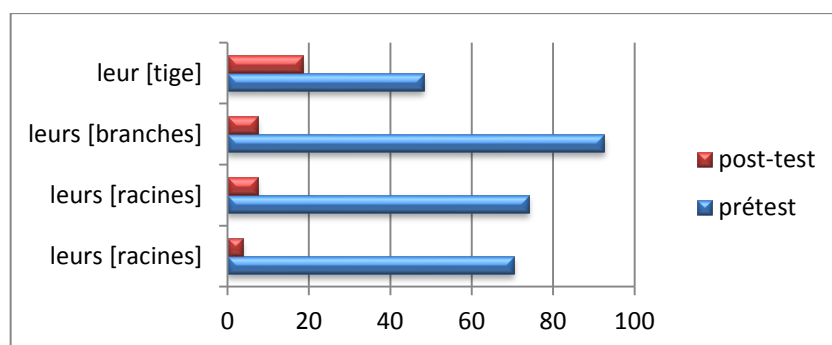
3.2 Adjectif possessif



Graphique 34: IE globaux des adjectifs possessifs

La figure nous permet d'observer la régression appréciable de l'IE totalisé sur les quatre items représentant l'accord de l'adjectif possessif LEUR/S. En effet, l'échec estimé à 71 % au prétest est réduit à seulement 9 %. L'écart estimé à 62 points est considérable. L'amélioration de la réussite des apprenants sur ce type d'accord est très apparente. Observons les performances de notre population sur les quatre items.

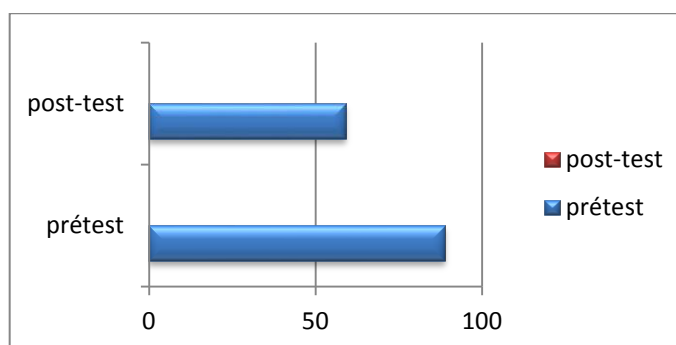
¹ Aucun étudiant ne s'est trompé sur la transcription lexicale de PETITS.



Graphique 35: IE des adjectifs possessifs

Après l'expérimentation, l'adjectif possessif singulier enregistre le score le plus élevé avec un IE estimé à près de 19 %, en recul de 30 points par rapport au prétest (48 %). Une performance qui est visiblement due à l'assimilation de TIGE comme étant au pluriel. La non activation de la procédure sémantique (due à son tour à l'absence du sens du mot) est à l'origine de l'échec relevé. Combien de tige/s compte un arbre ? Si les étudiants reconnaissaient TRONC comme étant synonyme de TIGE, l'échec aurait été réduit davantage. En outre, les écarts sur les autres items représentant la forme au pluriel sont très importants. Lesdits écarts passent de 67 à 85 points. Les IE obtenus au test final ne dépassent pas la barre des 7 %. Les IE passent ainsi de 93 ou 74 à 7 % et de 70 à 4 % seulement. Ceci dit, en réussissant l'accord des adjectifs possessifs, les étudiants les admettent désormais comme *indicateurs de pluriel*, mais aussi comme étant des mots variables nécessitant nécessairement des accords. La reconnaissance de ces items comme tels a, par ailleurs, beaucoup aidé les étudiants à réussir les noms qu'ils déterminent (RACINES/BRANCHES/RACINES).

3.3 Adjectif indéfini

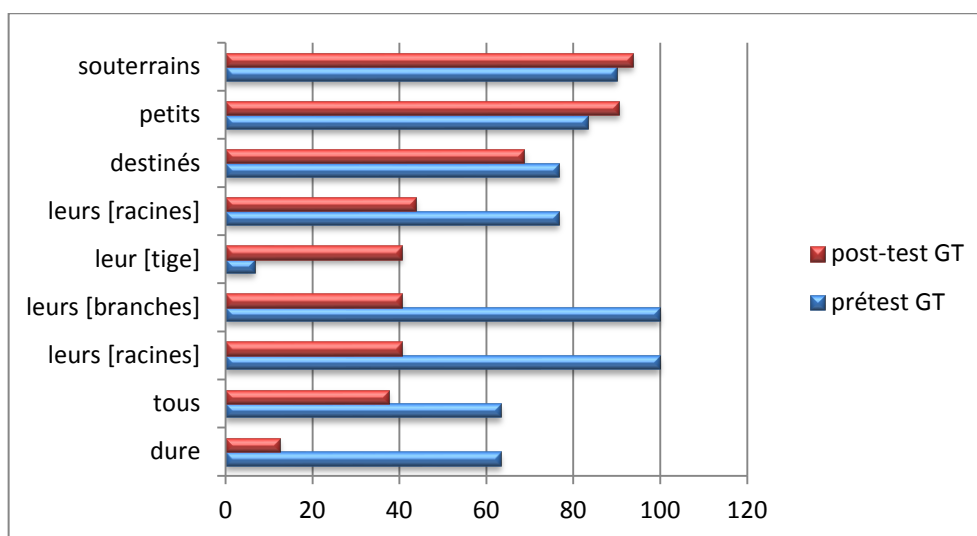


Graphique 36: IE de l'adjectif indéfini

Tout comme les performances enregistrées sur l'accord des adjectifs qualificatifs, les scores totalisés sur le seul adjectif indéfini demeurent relativement élevés. Toutefois, l'IE totalisé au post-test régresse de 30 points (passant ainsi de 89 à 59 %). Ainsi, les étudiants qui

identifient TOUS comme adjectif indéfini et par là même comme étant un mot variable constituent 41 % de notre population (contre 11 % auparavant). Un résultat certes positif mais qui reflète que l'homophonie et le manque d'attention sont toujours à l'origine de quelques difficultés.

3.4 Le groupe témoin

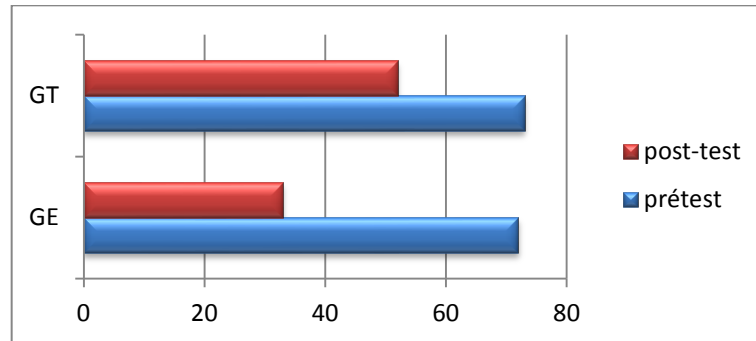


Graphique 37: IE du GT

Le fait marquant le présent graphique est en rapport avec les 3 items PETITS/SOUTERRAINS et d'un degré encore plus important l'adjectif possessif LEUR (au singulier). En effet, les IE totalisés sur ces items au post-test sont plus élevés que ceux enregistrés au prétest. Si les écarts sur les deux adjectifs qualificatifs passent de -4 à -7 points, le plus grand écart est relevé sur LEUR avec -34 points. Nous assistons donc à un remplacement de raisonnement (s) pertinent(s) par d'autres moins (pertinent (s)). En l'absence de *conscientisation* des apprenants aux problèmes graphiques des accords, ces derniers finissent par échouer là où ils réussissaient.

Enchainons par quelques résultats *positifs*. Des écarts très importants sont observés sur les trois items représentant l'adjectif possessif (pluriel) LEURS. Les écarts passent de 33 à 59 points. On passe ainsi sur deux items d'une situation d'échec total à un IE de 41%. Un autre grand écart est également relevé sur le seul adjectif qualificatif féminin DURE avec 51 points d'écart (63 contre 13 %). 26 autres points d'écart sont relevés sur l'adjectif indéfini TOUS (63 contre 38 %). Enfin, 8 points d'écart séparent les IE totalisés sur le participe adjectif DESTINÉS (77 contre 69 %).

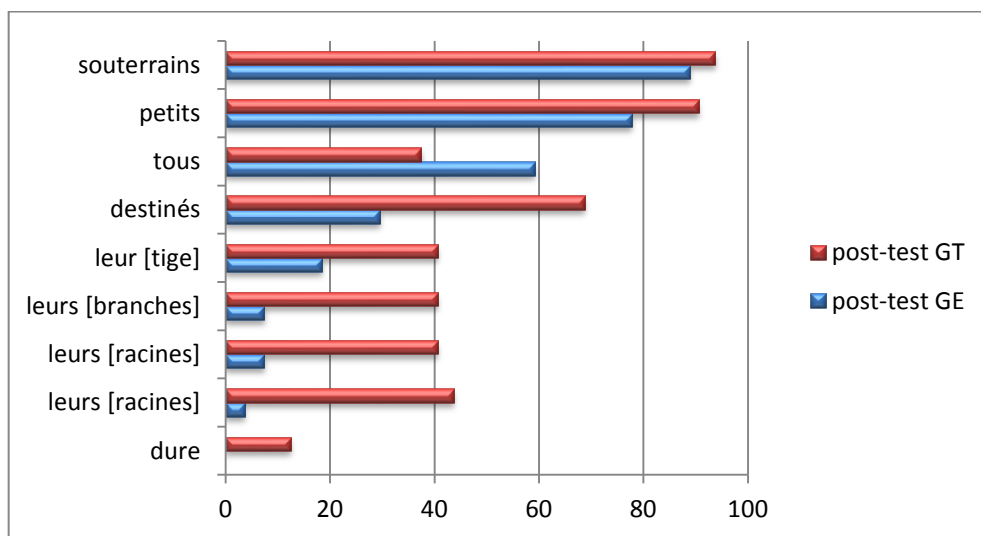
Ainsi, ces différents chiffres démontrent que les étudiants du GT progressent aussi bien que les sujets du GE. D'ailleurs, en observant ces écarts, on dirait que ce sont plutôt les sujets du GT qui progressent davantage. Consultons les différents IE totalisés par les deux groupes.



Graphique 38: IE des deux populations

Nous constatons qu'au prétest, l'échec est plus ou moins égal : 72 % pour le groupe expérimental, 73 % pour le groupe témoin. Des IE qui, faut-il le préciser, dépassent la moyenne d'environ 14 points¹. Cependant, les différences commencent à apparaître en observant les performances réalisées au post-test. Le GT enregistre un score en recul de 21 points (52 %) alors que celui du GE recule de presque le double avec 39 points (33 %). D'ailleurs, ce score enregistré par le GE recule de 19 points de celui totalisé par le GT.

Afin de mieux déterminer l'état de la compétence de chaque groupe, nous proposons maintenant de comparer les performances enregistrées au post-test.

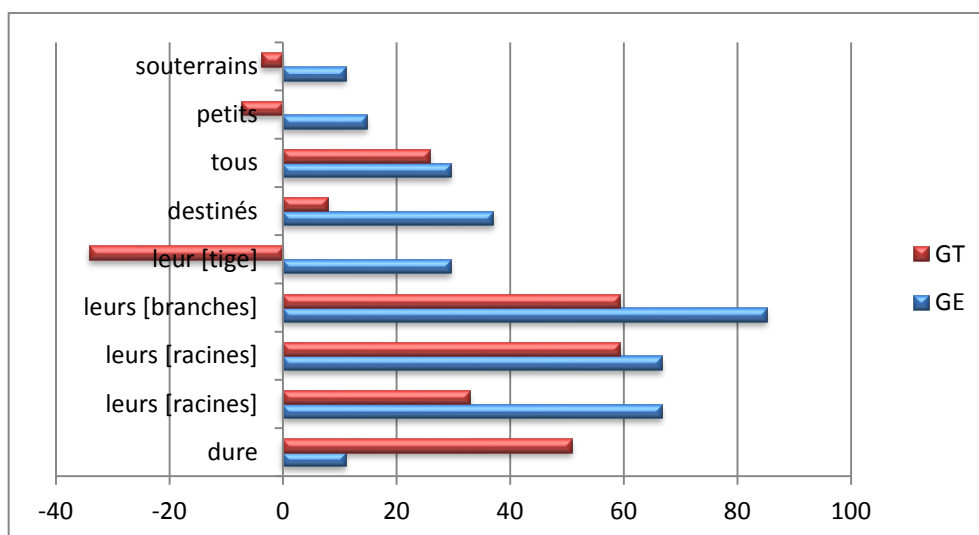


Graphique 39: IE des deux populations (post-test)

¹ La moyenne de l'échec observé parmi les étudiants de 1^{ère} année frôle les 58 %.

Sur les neuf items, les apprenants du GT ne réussissent qu'un seul item mieux que ceux du GE. Il s'agit du seul adjectif indéfini TOUS où nous observons un IE de 59 % parmi les sujets du GE contre 38 % chez le GT. Le reste des items enregistrent des IE nettement moins inférieurs chez les sujets du GE. À commencer par les items représentant l'adjectif possessif LEURS (pluriel); 4 contre 44 % pour le GT. Ou encore 7 contre 41 % et 19 contre 41 % observé sur la forme au singulier.

Les étudiants du GE accordent également mieux le participe adjectif. Ils totalisent un IE d'environ 30 % contre 69 % relevé chez le GT. Le seul adjectif féminin, enregistrant la meilleure performance parmi les deux populations, est réussi par l'ensemble des 27 sujets du GE. Les étudiants du GT enregistrent un IE de 13%. Même les adjectifs PETITS et SOUTERRAINS sont mieux réussis par le GE. 78 contre 91 % pour le premier item et 89 contre 94 % pour le second. Les écarts totalisés entre les différentes performances sont réunis dans le graphique suivant :



Graphique 40: Écarts des IE (post-test)

En moyenne, les IE des étudiants du GE reculent de 39 points alors que ceux du GT ne reculent que de 21 points seulement. Ce qui confirme encore une fois que les 27 étudiants du GE réussissent mieux l'accord des adjectifs. Ainsi, les étudiants du GT améliorent leur score mieux que les étudiants du GE sur un seul item en l'occurrence, le seul adjectif féminin DURE. L'IE totalisé au post-test recule d'environ 50 points par rapport à celui du prétest¹. L'IE obtenu par les sujets du GE recule de 11 points seulement².

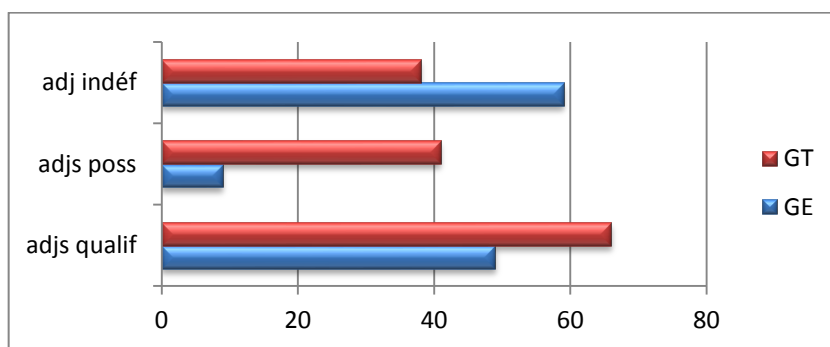
¹ 63 contre 13%.

² 11 contre 0%.

Dans les huit autres cas de figure, les sujets du GE enregistrent les plus grands écarts. À commencer par les 86 points¹ enregistrés sur l'un des items représentant LEURS. Les sujets du GT en comptent 59 points d'écart sur le même item². 67 autres points sont observés³ sur les deux autres items représentant l'adjectif possessif pluriel. Les sujets du GT en totalisent 33 et 59 points⁴. L'autre forme au singulier enregistre environ 30 points de recul⁵ parmi les sujets du GE mais 34 points d'avance parmi les sujets du GT ; leur IE passe de 7 à 41 % au post-test. Cette situation nous amène à faire remarquer- à nouveau- que sans réelle prise en charge en matière de construction des compétences orthographiques, certains étudiants pourtant en réussite finissent par abandonner leurs bons raisonnements.

Enchainons. Le participe passé enregistre quant à lui un écart très significatif de 37 points⁶ chez le GE alors que les étudiants du GT ne totalisent que 8 points⁷ seulement. L'unique item le mieux réussi par les étudiants du GT, le seul adjectif indéfini, enregistre finalement une régression plus importante parmi les sujets du GE. L'écart est estimé à 30 points⁸ contre 26⁹ pour les sujets du GT. Les deux derniers adjectifs qualificatifs, PETITS et SOUTERRAINS, enregistrent respectivement des écarts de 15¹⁰ et 11¹¹ points contre -7¹² et -4¹³ pour le GT.

Les performances des deux groupes peuvent également être traitées sous l'angle des types d'adjectifs. Les performances des étudiants prennent les formes suivantes :



Graphique 41: IE par types d'adjectifs

¹ 93 contre 7%.

² 100 contre 41%.

³ 70/74 contre 4 et 7%.

⁴ 100/77 contre 44 et 41%.

⁵ 48 contre 19%.

⁶ 67 contre 30 %.

⁷ 77 contre 69%.

⁸ 89 contre 59%.

⁹ 63 contre 38%.

¹⁰ 93 contre 78%.

¹¹ 100 contre 89 %.

¹² 83 contre 91%.

¹³ 90 contre 94%.

Les étudiants du GT ne réussissent qu'un seul type d'accord des adjectifs, en l'occurrence l'adjectif indéfini TOUS. Notons que l'accord de l'adjectif indéfini n'est représenté que d'un seul item. Toutefois, les sujets du GT obtiennent un score en recul de 21 points par rapport à celui obtenu par les sujets du GE. Ces derniers totalisent un IE d'environ 59 % contre 38 % pour le GT. Inversement, les étudiants du GE obtiennent les meilleurs scores sur les deux autres types d'accords comptant chacun 4 items. Commençons par l'écart le plus important, enregistré sur l'accord de l'adjectif possessif (LEUR/S) avec 32 points ; 9 contre 41 %. De plus, le GE obtient un IE de 49 % contre 66 % observé parmi la population du GT ; 17 points d'écart sont relevés.

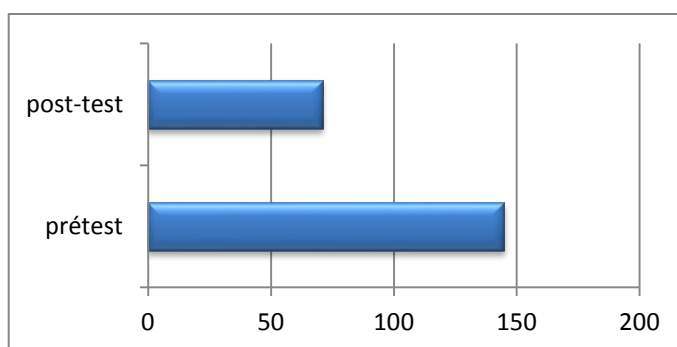
De cette description, il paraît que les étudiants du GE réussissent largement mieux l'accord des adjectifs. Leurs performances se sont améliorées considérablement. Ainsi, une fois encore, la suprématie du GE est très apparente. Les scores des sujets du GE sont dans la quasi-totalité des portraits traités plus positifs que ceux de l'autre groupe. Cette amélioration de la réussite d'accorder les adjectifs est due aux raisonnements de plus en plus pertinents et efficaces sur les graphies.

4. Verbes

Nous commençons par traiter les huit verbes conjugués. Le seul verbe infinitif sera traité séparément par la suite.

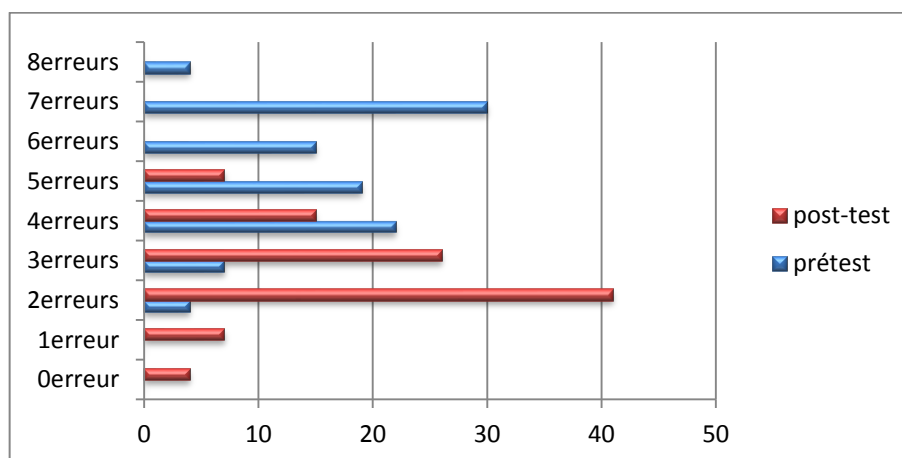
4.1 Verbes conjugués

Tout comme constaté lors du traitement des deux précédentes catégories, les 27 étudiants du GE font de moins en moins d'erreurs. Observons le graphique suivant :



Graphique 42: Erreurs recensées au prétest/post-test

Ainsi, des 145 erreurs observées au prétest, il n'en reste que 71 seulement ; plus de la moitié des erreurs disparaissent (74 erreurs). Après seulement un semestre de remédiation, les étudiants du GE font de plus en plus attention aux accords du verbe. En moyenne, le sujet du GE fait désormais moins de 3 erreurs¹ sur les huit items que compte la dictée. Au prétest, la moyenne est estimée à cinq erreurs². Les erreurs relevées aux deux tests se répartissent comme suit :



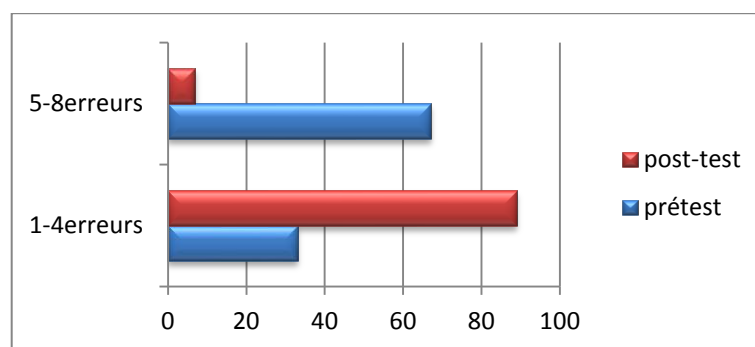
Graphique 43: Répartition par nombre d'erreurs commises

¹ 2.6 plus exactement.

² 5.4 plus exactement.

Les étudiants du GE ne font pas plus de 5 *fautes* contrairement au prétest où nous constatons qu'ils commettent jusqu'à 8 erreurs. De plus, nous comptons désormais des sujets qui réussissent la totalité des items ou échouent sur un seul item ; *petit échec* dirions-nous. Inversement, au prétest nous comptons des sujets en échec sur la totalité des items ou presque. Les sujets en échec sur 7 items représentent presque le tiers du groupe. Ces sujets représentent, par ailleurs, la catégorie la plus en vue au prétest.

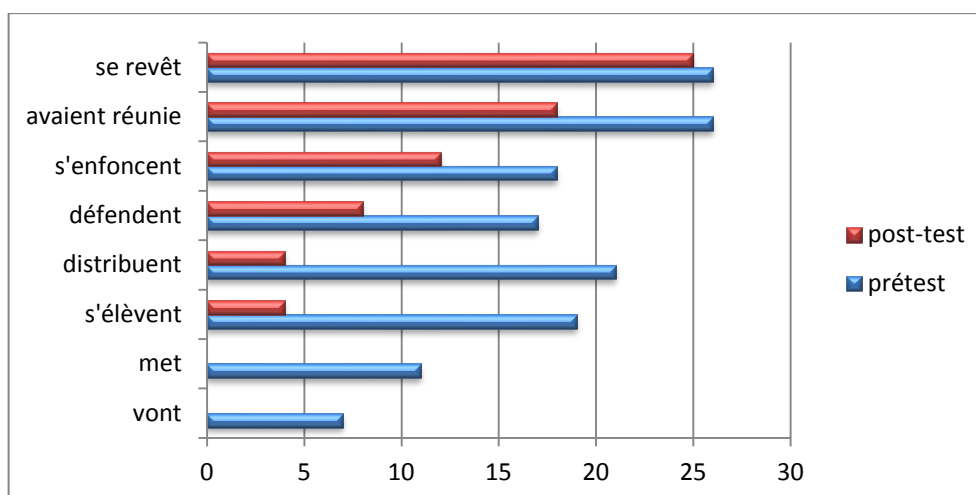
Au post-test, la situation est totalement différente. La catégorie la plus en vue représente les sujets en échec sur deux items seulement. Autrement dit, ces 41 % réussissent parfaitement 6 items. Cette réalité démontre clairement que la courbe de l'échec est désormais descendante. Par ailleurs, ils sont également 26 % à commettre 3 erreurs, 15 % à en commettre quatre. Le graphique suivant nous aidera à mieux répertorier le nombre des erreurs commises.



Graphique 44: Répartition par lot d'erreurs

Nous remarquons qu'au post-test, l'échec de la majorité des étudiants (89 %) ne dépasse pas la moitié des items que compte la dictée. Contrairement au prétest où nous constatons que la majorité des étudiants (67 %) échouent au moins sur 5 items. Au post-test, cet échec ne concerne plus que 7 % de notre population.

À ce stade de l'analyse, une question s'impose : Quels sont les items à l'origine de l'échec persistant ? La figure suivante est très explicite.



Graphique 45: Répartition des erreurs relevées sur les 8 items

Au post-test, tout comme au prétest d'ailleurs, le nombre le plus élevé de *fautes* est commis sur l'item SE REVÊT. Nous ne comptons que deux sujets qui le réussissent, autrement dit, 25 *fautes* sont repérées contre 26 observées au prétest. Hormis l'item SE REVÊT, les étudiants améliorent leurs scores sur le reste des items. Variablement, les erreurs disparues se situent entre 6 et 17.

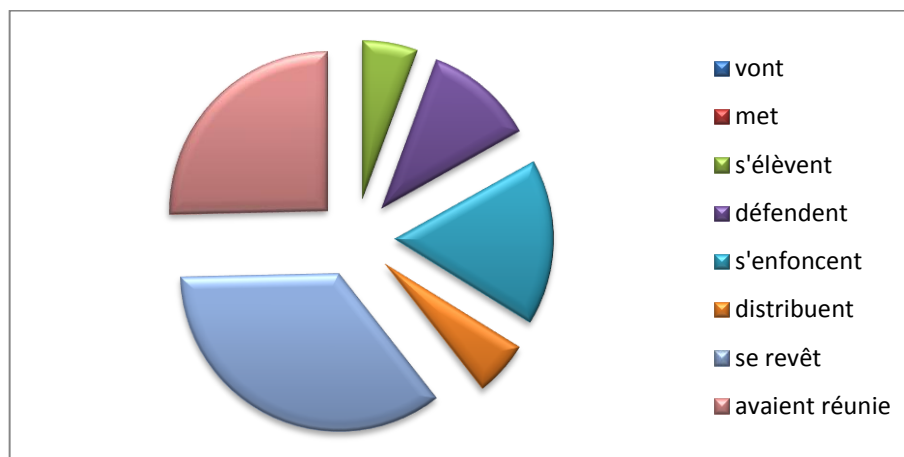
Le graphique nous permet d'observer qu'au test final, aucune erreur n'est relevée sur deux items, MET et VONT. Ces derniers sont, par ailleurs, les items qui totalisent le moins d'erreurs au prétest avec respectivement 11 et 7 erreurs. Ce passage à la situation de réussite totale démontre que les étudiants font preuve de vigilance. De plus, l'activation des différentes procédures orthographiques est manifeste. Dans le cas de ces deux items, il paraît clairement que les étudiants parviennent à tirer profit de la phonographie. Il paraît aussi qu'ils activent à bon escient la procédure morphosémantique leur permettant d'identifier l'entité normée ; VONT et MET par opposition à VENT (le nom) et MAIS (conjonction) ou MES (adjectif possessif)...

Par ailleurs, le nombre d'erreurs relevé sur DISTRIBUTENT et S'ÉLÈVENT régresse considérablement. Des 21 erreurs relevées au prétest, il n'en reste que 4 seulement ; 17 erreurs disparaissent des dictées. 15 autres erreurs disparues sont recensées sur le second item. Les étudiants n'en commettent désormais que 4 erreurs contre 19 au prétest.

Le nombre d'erreurs relevé sur DÉFENDENT recule de 9 points ; nous recensons 8 erreurs seulement contre 17 au prétest. Les erreurs relevées sur S'ENFONCENT ne reculent que de 6 points seulement. Enfin, nous comptons 8 erreurs de moins sur le seul verbe conjugué à un temps composé, AVAIENT RÉUNIE. Nous passons de 26 à 18 erreurs. À noter que ce nombre d'erreur, constitue à côté de celui relevé sur SE REVÊT, le score le plus élevé des erreurs

constatées. Soulignons également que les 41 % de sujets en échec sur deux items échouent sur se REVÊT et AVAIENT RÉUNIE. Dans quelques cas seulement, S'ENFONCENT se place à côté du premier item. DÉFENDENT s'ajoutent aux items précédents lorsque l'étudiant échoue sur 3 items (26 % au post-test).

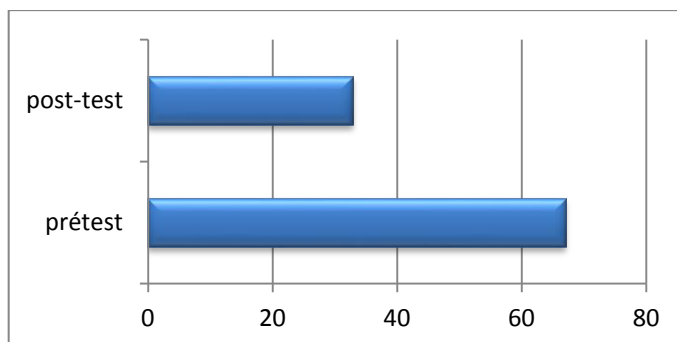
Dans le but de mieux identifier les items à l'origine de l'échec relevé, nous avons jugé utile de faire appel au graphique suivant.



Graphique 46: Répartition des 71 erreurs relevées au post-test

Plus du tiers des erreurs est relevé sur le seul item SE REVÊT. AVAIENT RÉUNIE est à l'origine du quart des erreurs. Il paraît clairement, sous cet angle aussi, que l'échec *permanent* est en grande partie lié à ces deux items. Réunis, ils totalisent 60 % des erreurs recensées. Après un semestre de remédiation, les étudiants semblent ne pas posséder les outils nécessaires pour réussir ces deux verbes. Les raisonnements pertinents semblent se heurter à des difficultés visiblement d'un ordre autre que la mobilisation d'une règle et de son application. Par ailleurs, S'ENFONCENT est à l'origine de 17 % des erreurs. DÉFENDENT de 11%. Ces deux items présentent d'un degré moins important que les précédents des difficultés pour quelques étudiants. Enfin, S'ÉLÈVENT et DISTRIBUENT sont séparément à l'origine de 6 % seulement des erreurs collectées.

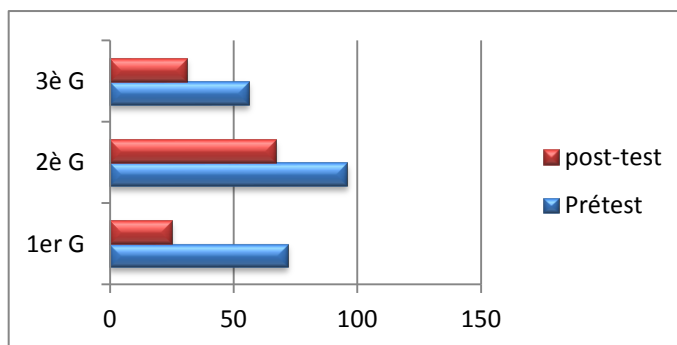
De ce qui précède, nous identifions clairement les degrés de difficultés engendrés par tel ou tel item. La réussite de l'accord sujet/verbe gagne certes du terrain mais l'apprenant se heurte toujours à quelques obstacles. Dès lors, afin d'avoir une idée plus complète des zones encore fragiles de la compétence à accorder le sujet/verbe, nous exposons les différentes performances sous l'angle des IE. Commençons par le résultat global.



Graphique 47: IE globaux (prétest/post-test)

L'IE enregistré au post-test régresse considérablement. Il descend en effet de la barre de 67 % à environ 33 %. Après un semestre de remédiation, l'échec se réduit à la moitié du chiffre initial. L'écart de 34 points se rapproche de celui constaté précédemment avec l'accord des adjectifs, estimé à 39 points. Ceci dit, la réussite de l'accord sujet/verbe s'améliore considérablement. Toutefois, l'IE de 33 % indique que l'échec est plus ou moins permanent chez bon nombre de sujets.

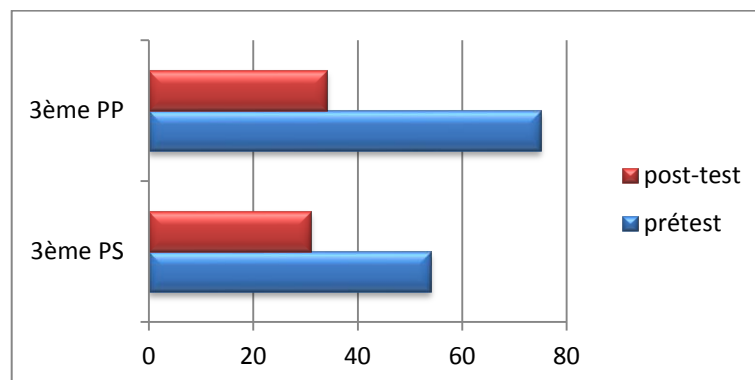
Les performances des apprenants peuvent être traitées sous plusieurs angles. À commencer par le groupe verbal. La figure ci-après réunit les différents IE totalisés sur chaque groupe verbal aux deux tests.



Graphique 48: IE par groupe verbal

Variablement, les étudiants accordent mieux les verbes des trois groupes. Ainsi, au post-test, ils accordent davantage mieux les verbes du premier groupe (3 items). L'échec ne dépasse pas la barre des 25 %. Il régresse ainsi de 47 points ; il est estimé à 72 % au prétest. S'ensuivent les verbes du 3^{ème} groupe (4 item). L'échec constaté au post-test est de 31 %. Un score en recul de 25 points par rapport à l'IE observé au prétest (56 %). Enfin, les verbes du 2^{ème} groupe représentés par un seul item constituent le maillon faible de cette série avec un IE de 67 %. Cet indice est certes le plus élevé mais demeure en net recul par rapport au score du prétest (96 %). L'écart est estimé à environ 30 points.

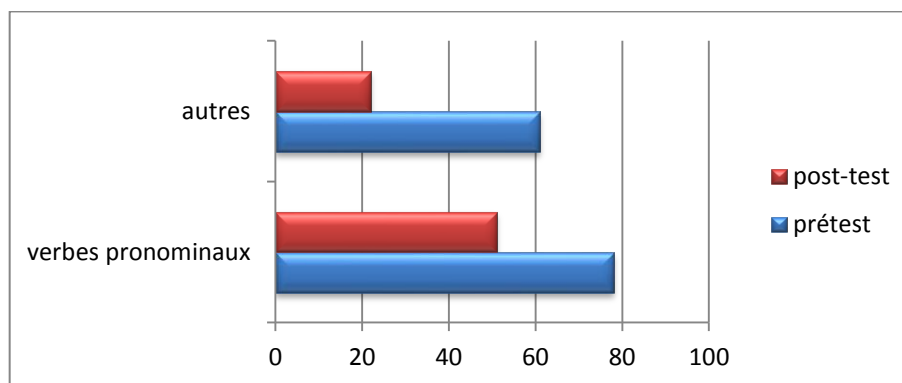
Vues sous un autre angle, par sujet donneur de marque, les performances de notre population sont toujours positives.



Graphique 49: IE par sujet donneur de marque

Contrairement à la situation observée précédemment, au post-test les IE obtenus se rapprochent considérablement. L'écart entre les deux IE est estimé à moins de 3 points contre 21 points observés au prétest. Ainsi, dans les deux situations, les étudiants maîtrisent mieux les verbes dont le sujet est la troisième personne du singulier (3items). L'écart entre les deux IE est estimé à 23 points ; 54% contre 31 % au post-test. Mais le progrès le plus important est décelé sur les verbes ayant comme sujet la 3^{ème} personne du pluriel (5 items) où nous observons un écart de 41 points ; 75 contre 34 % au post-test.

Enchainons par classer les items en verbes pronominaux et autres. Observons le graphique ci-dessous :

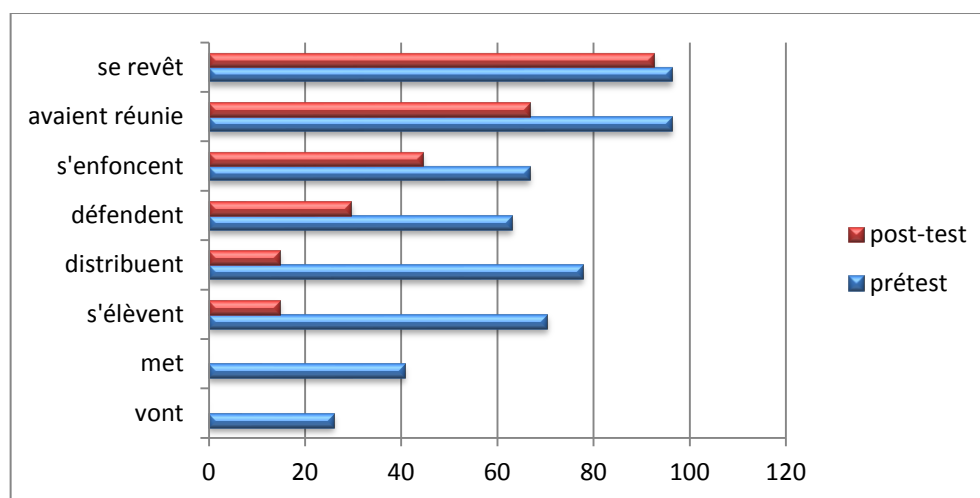


Graphique 50: IE par verbes (non) pronominaux

Les étudiants réussissent toujours mieux les verbes non pronominaux. Dans les deux cas de figure, l'échec recule considérablement. L'écart le plus important estimé à 39 points est relevé sur les verbes non pronominaux. Au post-test, les étudiants totalisent un indice de 22% contre 61 % observé au prétest. Un autre écart très important (27 points) est relevé sur les

verbes pronominaux. Des verbes où le pronom réfléchi pourrait poser des difficultés aux apprenants. La concurrence d'autres mots homophonique avec cette entité (CE/CEUX par exemple) pourrait détourner, ne serait ce que momentanément, l'attention déjà fragile de quelques futurs maîtres. Ainsi, l'échec passe de 78 % à 51%. L'échec constaté est certainement imputé en grande partie à SE REVÊT totalisant toujours l'IE le plus élevé mais aussi S'ENFONCENT le 3^{ème} item le moins bien réussi de cette série de huit verbes conjugués.

Place maintenant au traitement détaillé et séparé de chacun des 8 verbes conjugués. Observons les barres suivantes réunissant les différents IE.



Graphique 51: IE par item

Comme nous l'avions précédemment observé, le maillon faible de cette compétence demeure l'item SE REVÊT. Avec l'indice de 93 % totalisé au post-test, il ne recule que d'environ 4 points seulement de l'IE initial. L'absence de l'image lexicale du mot est -dans ce cas aussi- à l'origine de la finale non normée. La méconnaissance du verbe, peu utilisé sous la forme pronominale, constitue ainsi la cause principale de l'échec élevé. Dès lors, les graphies non normées proposées par les étudiants sont du type 3, c'est-à-dire manifestant une confusion de marque. Les graphies proposées sont celles de l'imparfait AI(EN)T ou celle de l'infinitif ER ou du PP É(E)S. AVAIENT RÉUNIE enregistrant le 2^{ème} IE le plus élevé totalise quand même un score en recul de 30 points ; 96 contre 66 %. Nous ne comptons qu'un seul sujet échouant sur l'auxiliaire, partie sur laquelle l'accord du sujet donneur de marque s'opère directement. Ce qui prouve que l'identification du sujet s'opère désormais efficacement. Tous les autres cas d'échec ont pour origine l'accord du PP. Contrairement au prétest où nous comptons quelques sujets (7 %) échouant sur les deux parties du verbe, au post-test nous n'en recensons aucun cas.

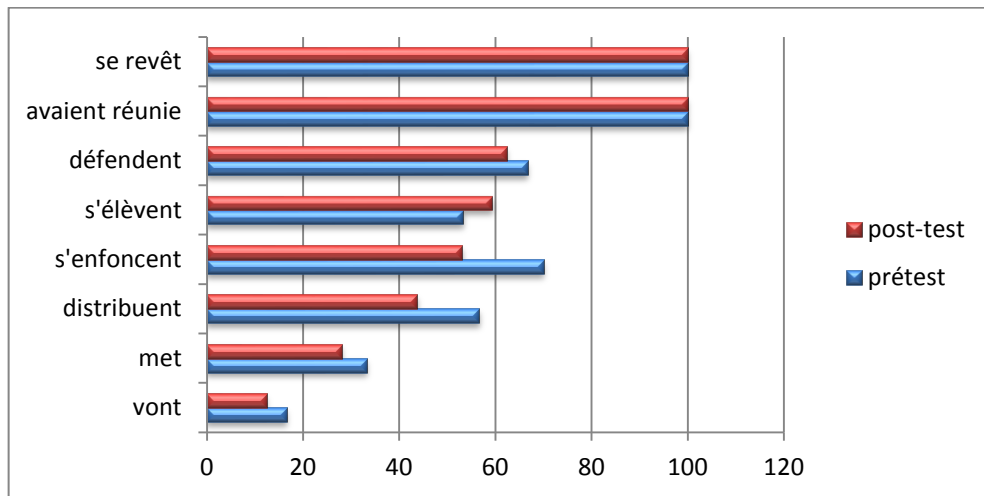
De l'autre côté, des performances positives peuvent être décelées. À commencer par ce *sans faute* qui caractérise deux items, VONT et MET. L'échec disparaît définitivement. Soulignons qu'au prétest, ces deux items ont enregistré respectivement des IE de l'ordre de 26 et 41 %. La phonie aidant déjà à réussir ces items. Ainsi, la procédure phonographique semble désormais acquise/activée par l'ensemble des sujets du groupe expérimental. Du moins, ces étudiants s'appuient désormais davantage sur la phonie pour réussir de pareils accords.

S'élèvent et DISTRIBUENT totalisent des IE identiques se rapprochant de la barre des 15%. Ces deux items totalisent les écarts les plus importants avec respectivement 55 et 63 points. Le premier item passe de 70 à 15 % alors que le second passe de 78 à 15 % également. Une différence caractérise cependant les sujets toujours en échec sur ces deux items. Contrairement aux sujets échouant sur S'ÉLÈVENT, ceux qui échouent sur DISTRIBUENT commettent des erreurs de type 3, confondant pluriel verbal et pluriel nominal. Cette confusion, encore plus manifeste sur l'item DÉFENDENT, s'explique par la présence de LES, précédant immédiatement le verbe. Ce verbe totalise toutefois un IE de 30%, régressant ainsi de 33 points par rapport à l'IE initial (63 %).

Toujours en classement croissant, S'ENFONCENT régresse de 23 points passant ainsi de 67 à 44%. Plus du tiers des sujets en échec sur le présent item commettent une erreur du type 3, remplaçant ainsi le ENT par un S. En effet, face à l'absence de l'image lexicale du mot, les étudiants optent cette fois-ci pour une autre stratégie consistant à découper le mot en deux parties, visiblement connues, du moins l'une d'entre elle ; l'adjectif possessif (SON) ou l'auxiliaire être (SONT) suivi de FONCES, apparemment le nom que l'on détermine ou le PP. L'ajout du S s'impose donc. Ce qui nous amène à réaffirmer que les efforts d'amélioration des performances en orthographe grammaticale ne doivent pas occulter l'orthographe lexicale. Travailler dans les deux sens aiderait à réduire au minimum les difficultés orthographiques de tous ordres.

Au bout du compte, ces scores positifs dans l'ensemble (des écarts passant de 4 à 63 points) témoignent du progrès considérable accompli par notre population et reflète que les étudiants détiennent maintenant les clés de la réussite, à savoir les raisonnements phonographique, morphosémantique et morphosyntaxique. Place maintenant à la présentation des performances des sujets su GT.

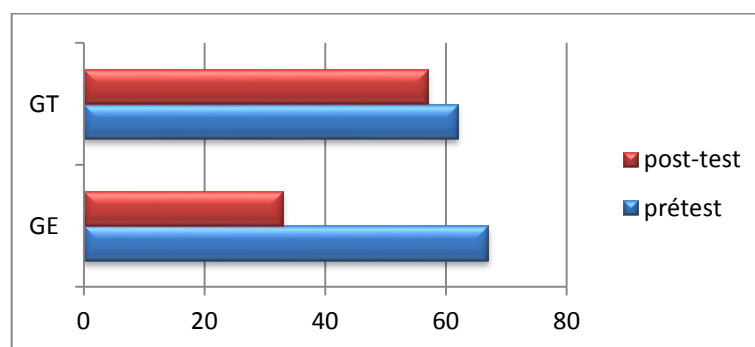
4.2 Le groupe témoin



Graphique 52: IE du GT

Une légère amélioration caractérise les performances enregistrées au post-test. L'échec total est toujours observé sur les deux items AVAIENT RÉUNIE et SE REVÊT. Nous relevons également un fait désormais propre à ce groupe. En effet, l'IE relevé sur S'ÉLÈVENT avance de 6 points. La fragilité des raisonnements ou leur absence est très apparente. L'IE le moins élevé est relevé sur VONT avec 13 %. Suivi de MET avec 28 %. Les deux items DISTRIBUENT et S'ENFONCENT enregistrent les IE qui régressent le plus avec respectivement 44 et 53 %. DÉFENDENT totalise un score légèrement en recul avec 63 %.

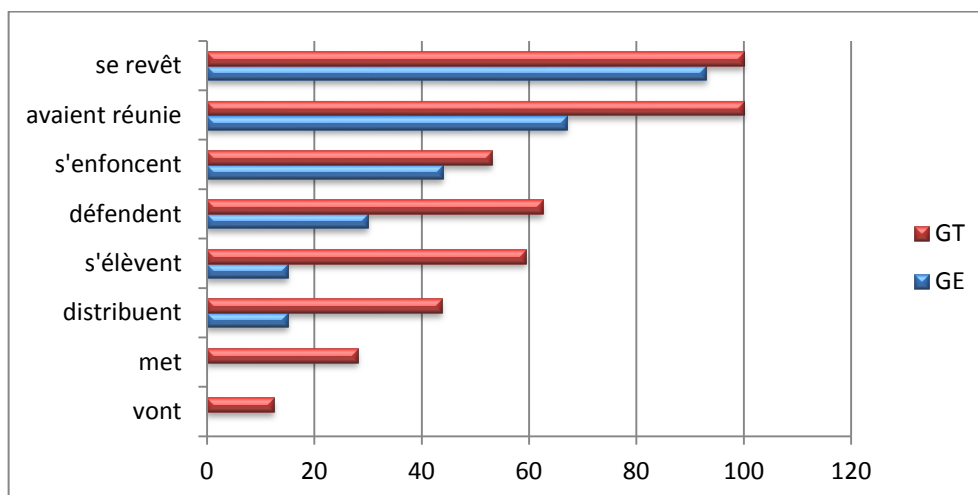
Ces différents scores, reflétant dans l'ensemble un échec toujours considérable, nous permettent de déceler le caractère élevé de l'IE global. Observons le graphique suivant :



Graphique 53: IE des deux populations

Contrairement au GE, les IE enregistrés par les sujets du GT se rapprochent. Au post-test, l'échec ne recule que de 5 points seulement (62 contre 57%). Le graphique nous permet de voir également que les sujets du GE, qui totalisent au prétest un IE plus élevé que celui du GT

(67 contre 62 %¹) arrivent à réduire l'échec de 34 points (33%). Par ailleurs, sous un autre angle, en comparant les performances obtenues au post-test, nous relevons aussi un grand écart entre les deux IE estimés à 24 points (33 contre 57 %). Le GE maîtrise ainsi mieux l'accord sujet/verbe. Inversement, la morphologie du verbe français continue à poser d'énormes difficultés aux sujets du GT. Au demeurant, intéressons-nous maintenant aux IE enregistrés au post-test.



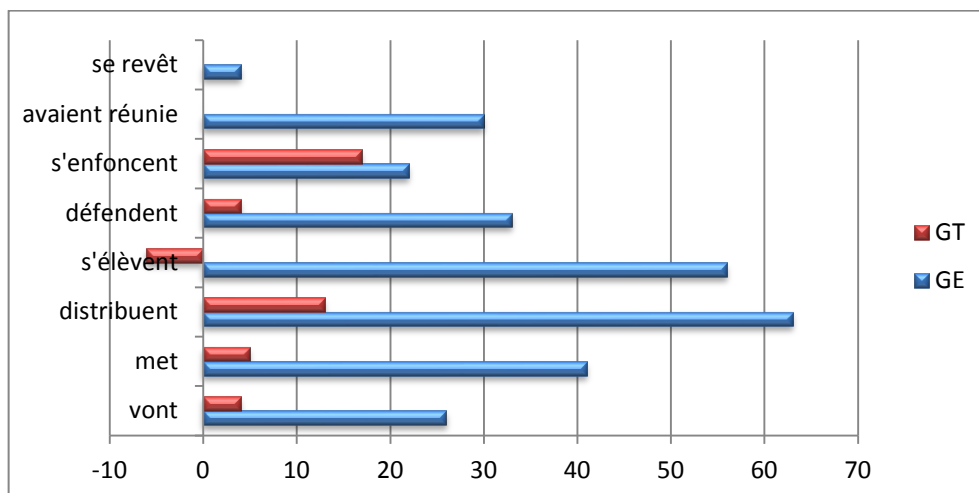
Graphique 54: IE des deux populations (post-test)

Contrairement aux sujets du GE, les sujets du GT ne réussissent parfaitement aucun item. En outre, contrairement au GT, les sujets du GE n'échouent totalement sur aucun item. Ainsi, dans tous les cas de figure, les étudiants du GE obtiennent des IE inférieurs à ceux obtenus par les sujets du GT. Les écarts peuvent atteindre la barre des 44 points. L'item concerné par ce grand écart est S'ÉLÈVENT totalisant un score de 15 % seulement chez les apprenants du GE contre 59 % observé au GT. 33 points d'écart sont observés sur deux items, DÉFENDENT et AVAIENT RÉUNIE. Nous relevons sur le premier item un IE estimé à 30 % chez le GE contre 37% au GT, le second item enregistre 67 % chez le GE contre 100 % chez le GT.

Toujours, en classement décroissant des écarts enregistrés, DISTRIBUENT enregistre un écart de 29 points au profit des sujets du GE. Ces derniers obtiennent un IE de 15 % contre 44 % observé parmi les sujets du GT. Presque le même écart est relevé sur MET qui passe à une situation de réussite totale au GE contre 28 % au GT. L'autre item passant à une situation de réussite totale dans le GE, VONT, enregistre 13 points d'écart par rapport à l'IE observé chez les sujets du GT. S'ENFONCENT, le 3^{ème} item le moins bien réussi chez les sujets du GE obtient un score en recul de 9 points par rapport à celui des sujets du GT ; 44 contre 53 %. Enfin, les étudiants du GE enregistrent seulement 7 points d'écart sur l'item SE REVÊT, par ailleurs, à l'origine de l'échec le plus élevé (93 % contre 100 % observé au GT).

¹ Notons que la moyenne enregistrée auprès des étudiants de 1^{ère} année est également estimée à 62%.

Nous procédons maintenant à la comparaison des écarts enregistrés par chaque population lors des deux tests.



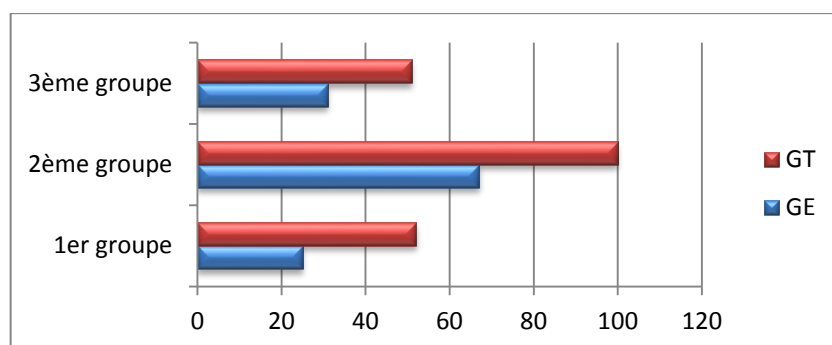
Graphique 55: Écarts des IE (post-test)

Hormis le score totalisé sur SE REVÊT, tous les IE obtenus par le GE au post-test reculent au moins de 22 points. Score réalisé sur l'item S'ENFONCENT. Ce score, le plus minime, n'est même pas atteint par les sujets du GT qui -dans le meilleur des cas- obtiennent un IE en recul de 17 points seulement. Score concernant également l'item S'ENFONCENT.

Partant, les IE totalisés par les sujets du GE peuvent reculer de 63 points. Un score réalisé sur l'item DISTRIBUENT. À l'opposé, l'échec du GT ne recule que de 13 points seulement. L'échec observé sur S'ÉLÈVENT recule quant à lui de 56 points. Étrangement, celui du GT avance de 6 points. Toujours en classement décroissant, MET qui passe à une situation de réussite totale perd ainsi 41 points chez le GE, et 5 points seulement au GT. DÉFENDENT régresse de 33 points au GE et de 4 points seulement chez les sujets du GT.

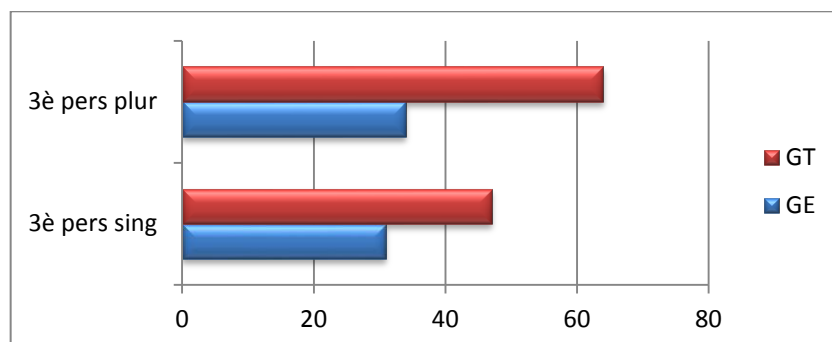
La situation d'échec total observée au prétest sur AVAIENT RÉUNIE chez le GT demeure au même point ; le GE améliore sa réussite et fait reculer l'IE de 30 points. L'autre item passant à une situation de réussite totale parmi les sujets du GE recule ainsi de 26 points mais seulement de 4 points au GT. Enfin, la situation d'échec total persiste également chez les étudiants du GT sur SE REVÊT alors que le GE l'améliore ne serait-ce que de 4 points seulement.

En abordant les performances des deux populations sous d'autres angles ; par groupe verbal, sujet donneur de marque ou même par verbe (non) nominal, les performances des sujets du GE prennent toujours le dessus.



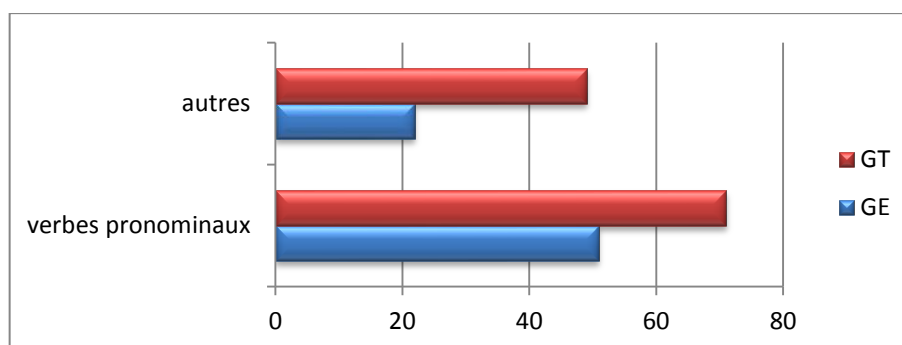
Graphique 56: IE par groupe verbal

Les sujets du GE réussissent toujours mieux l'accord sujet/verbe. Les écarts sont très importants, passant de 20 à 33 points. Ainsi, les verbes du 1^{er} groupe obtiennent un IE d'environ 25 % chez les étudiants du GE. Les sujets du GT en obtiennent un IE deux fois plus élevé. L'écart est estimé à 27 points. Les verbes du 2^{ème} groupe, représentés par un seul item, enregistrent l'écart le plus important avec 33 points ; 67 % pour le GE contre 100 % pour le GT. Notons que l'un ou l'autre score constitue l'IE le plus élevé parmi les deux populations. Enfin, 20 points d'écart sont enregistrés sur les verbes du 3^{ème} groupe ; 31 % obtenu par le GE contre 51 % totalisé par le GT.



Graphique 57: IE par sujet donneur de marque

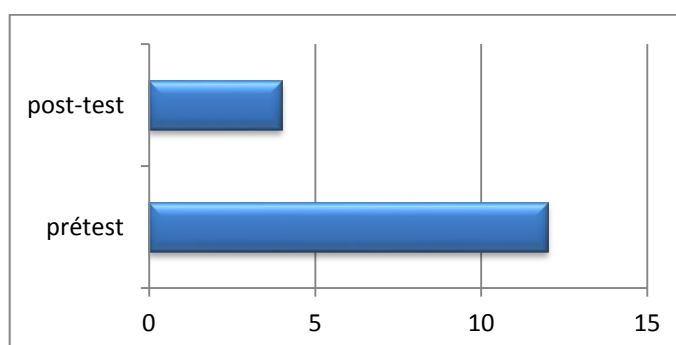
Le graphique fait apparaître que les étudiants des deux populations réussissent mieux les verbes ayant pour sujet la 3^{ème} personne du singulier. Toutefois, l'échec est plus fréquent parmi les sujets du GT. Ces derniers totalisent un score de 47 % contre 31 % pour les sujets du GE. L'écart constaté est estimé à 16 points. Mais l'écart le plus important est relevé sur l'autre cas. 30 points y sont décelés. Les sujets du GE obtiennent un score de 34% contre 64% observé chez l'autre groupe.



Graphique 58: IE par verbes (non) pronominaux

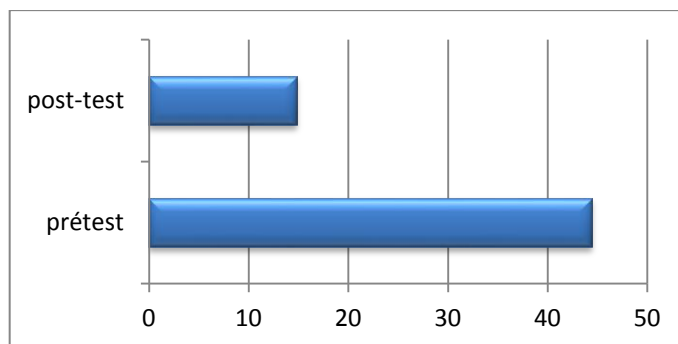
Nous constatons, une fois encore, que l'échec est toujours plus fréquent parmi les sujets du GT. Les verbes non pronominaux enregistrent chez les deux groupes les IE les moins élevés. Les bons résultats sont toujours relevés auprès des apprenants du GE. 27 points sont constatés. L'échec relevé auprès des étudiants du GT atteint la barre des 49 % alors que celui relevé auprès des étudiants du GE est de 22 % seulement. Les verbes pronominaux enregistrent des IE élevés des deux côtés mais celui du GE est inférieur de 20 points par rapport à celui du GT ; 51 contre 71%.

4.3 Le verbe infinitif



Graphique 59: Erreurs recensées au prétest/post-test

En nombre d'erreurs commises sur le seul verbe infinitif, l'échec observé parmi les sujets du GE recule considérablement. Il se réduit en effet au tiers du chiffre initial. La figure suivante nous permet de mieux appréhender la situation observée.

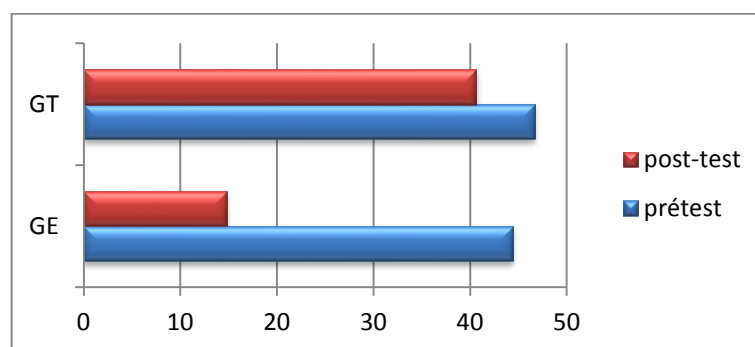


Graphique 60: IE

L'échec frôlant la barre des 45 % au prétest, régresse à moins de 15 % seulement. 30 points d'écart sont observés. Ainsi, avec davantage d'attention, ces 15 % finiront par appliquer la règle qu'ils intériorisent tous à condition de reconnaître le verbe CHERCHER ou celui qui le précède comme tel. Ladite règle a été abordée et débattue à maintes reprises pendant les séances de remédiation, notamment celles consacrées aux dictées dialoguées et aux phrases du jour.

Toutes les erreurs relevées sont de type 3. Les étudiants remplacent la finale normée ER par celle du PP : É/E/S. L'absence des variations en relation avec les terminaisons de l'imparfait AI/EN/T relevée dans toutes nos enquêtes, démontrent que les étudiants sont plus ou moins conscients de la nature des mots, de leurs relations morphosyntaxiques. Les variations observées É/E/S démontrent que la confusion se réduit au minimum.

4.4 Le groupe témoin

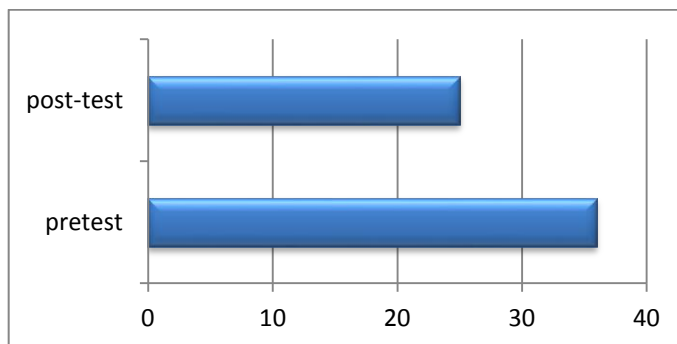


Graphique 61: IE des deux populations

Contrairement aux sujets du GE qui améliorent largement leurs performances, les sujets du GT n'en améliorent que légèrement les siennes. L'écart entre les deux IE ne dépasse pas les 6 points (47 contre 41 %). Au post-test, l'échec demeure donc élevé. Les sujets en échec produisent une liste de terminaisons non normées : É/E/S / AI(EN)T/EZ qui prouvent que la confusion ne se limite pas à aux terminaisons du PP mais s'étend aux verbes conjugués avec

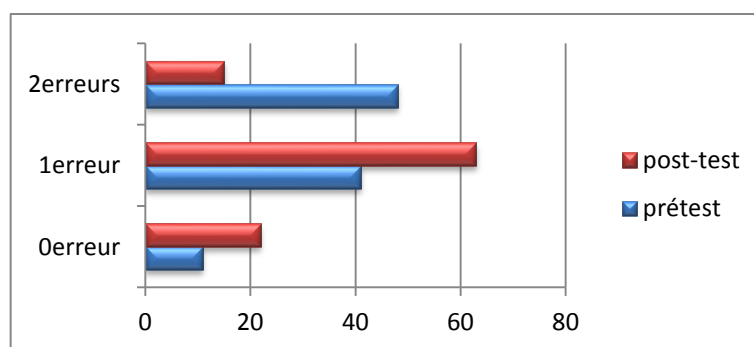
des temps et personnes différentes (imparfait avec les troisièmes personnes du pluriel ou singulier/ présent de l'indicatif avec la 2^{ème} personne du pluriel). Une fois encore, les sujets du GE démontrent qu'ils raisonnent davantage mieux sur les graphies.

5. Accord des Participes Passés



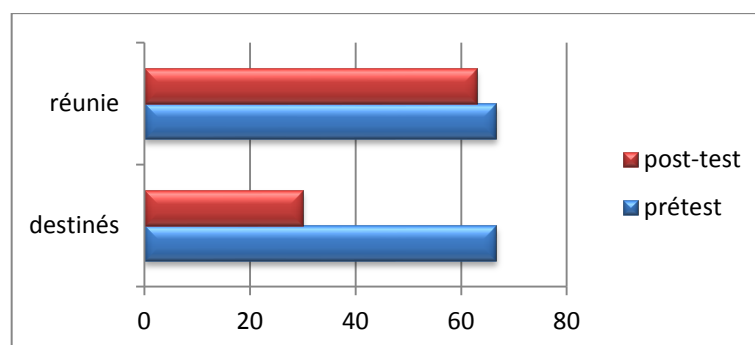
Graphique 62: Erreurs recensées au prétest/post-test

Les 27 sujets du GE commettent au post-test 25 erreurs sur les deux items représentant le participe passé. 36 erreurs sont relevées au prétest. Faut-il rappeler que ces deux items ont été déjà analysés ; l'un en tant qu'adjectif, l'autre comme PP du verbe RÉUNIR, conjugué au plus que parfait. Les erreurs se répartissent comme suit :



Graphique 63: Répartition par nombre d'erreurs commises

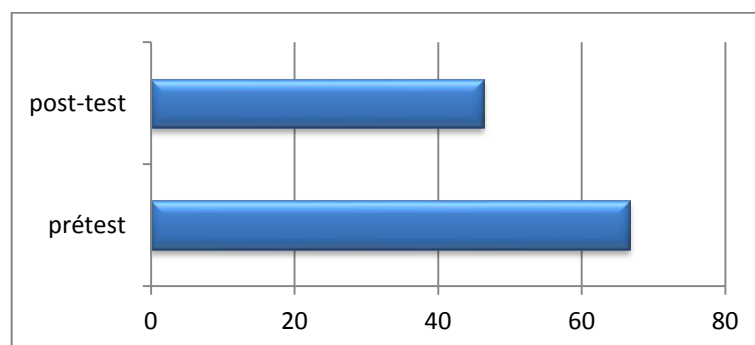
Le nombre des sujets qui réussissent les deux items a doublé en seulement un semestre. De plus, l'échec total ne concerne plus que 15 % de notre population. Entre les deux, les sujets commettant une seule erreur représente au post-test 41 %. La figure suivante fait le point détaillé des performances réalisées sur les deux items.



Graphique 64: IE globaux

L'échec recule considérablement sur le participe adjectif. Nous enregistrons un écart de 37 points. L'échec régresse ainsi de 67 à 30 %. Cependant, le participe accompagnant l'auxiliaire semble à l'origine de difficultés majeures. Ce participe devant porter la marque du féminin, celle d'un objet direct se plaçant avant le verbe, est mal accordé par les deux tiers de la classe expérimentale, aussi bien au prétest qu'au post-test.

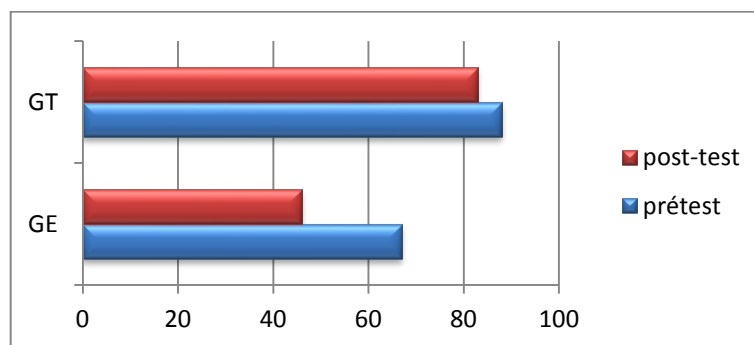
À présent, une chose est sûre, les étudiants n'ont pas mobilisé la règle d'accord vu que celle-ci a été abordée à maintes reprises dans le cadre de dictées dialoguées ou exercices d'observation/d'entraînement. Il est donc très difficile de modifier l'idée prenant désormais la forme d'une *règle* (sans exception, aucune) selon laquelle les verbes conjugués avec l'auxiliaire AVOIR ne s'accordent JAMAIS. Cette supposée *règle* est répétée depuis le Primaire jusqu'au Secondaire. Les étudiants de trois promotions successives ne connaissent pas cette exception, s'étonnent même de sa existence. Afin de procéder à la régulation de cette idée ou *automatisme*, dirions-nous, cette *exception* doit bénéficier d'un traitement spécifique prolongé et plus étalé dans le temps. Toutefois, dans l'ensemble, l'échec semble régresser considérablement.



Graphique 65: IE globaux

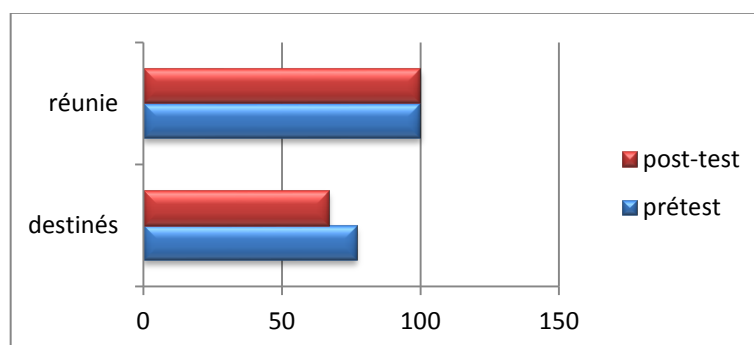
L'échec demeure plus ou moins fréquent parmi les étudiants du GE. Il régresse toutefois considérablement. 21 points d'écart séparent les deux IE ; 46 % contre 67 % enregistré au prétest. Des performances malgré tout positives. Confrontons-les maintenant avec les performances du GT.

5.1 Le groupe témoin



Graphique 66: IE des deux populations

Ce sont toujours les sujets du GE qui progressent le mieux. L'échec demeure toujours fréquent mais aussi élevé parmi les sujets du GT. En effet, l'IE enregistré au post-test, régresse de cinq points seulement, passant ainsi de 88 %¹ à 83 %. Le graphique ci-après nous aidera à mieux comprendre cet échec toujours persistant.



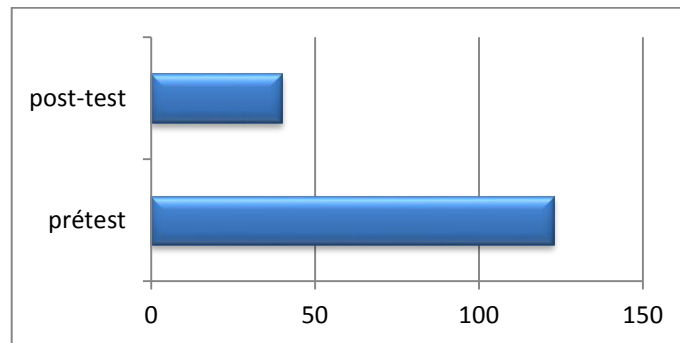
Graphique 67: IE du GT

L'échec sur le participe passé faisant partie du verbe composé concerne la totalité du groupe témoin. Aucun étudiant, absolument aucun, ne réussit cet item. Par ailleurs, l'échec observé sur le participe adjectif ne recule que de dix points ; passant ainsi de 77 à 67 %. De ce fait, tout comme observé lors du traitement des autres catégories, le GE démontre et de loin de bons signes en matière d'amélioration de la réussite de l'accord des PP.

¹ La moyenne enregistrée auprès des étudiants de 1^{ère} année est estimée à 86 %.

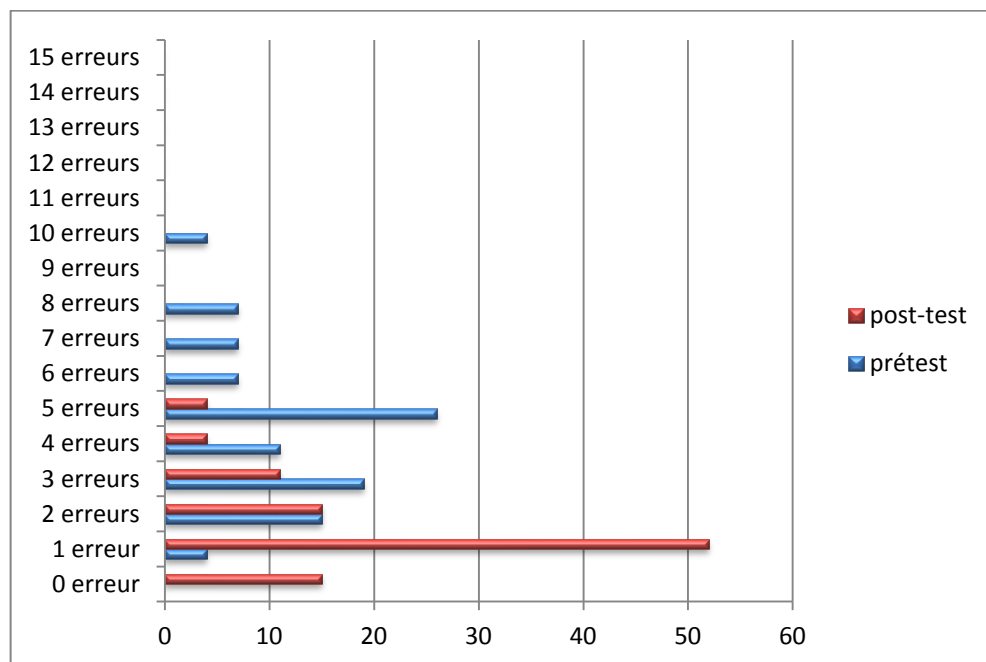
6. Homophones grammaticaux

L'échec prenant une courbe descendante est une réalité qui caractérise le comportement graphique des 27 sujets du GE. Comme à l'accoutumée, nous commençons par présenter une figure qui fait le point comparatif entre le nombre d'erreurs relevées aux deux tests.



Graphique 68: Erreurs recensées au prétest/post-test

Le nombre d'erreurs collectées au post-test est nettement inférieur. En effet, les sujets du GE ne commettent que 40 erreurs seulement sur les 15 items que compte la dictée LES ARBRES. Au prétest, nous en recensons 123 erreurs. Ainsi, 83 erreurs disparaissent des dictées des étudiants. Ceci dit, nos sujets commettent en moyenne désormais moins de deux erreurs¹ seulement au post-test contre 4² observé auparavant. Les erreurs collectées aux deux tests se répartissent comme suit :

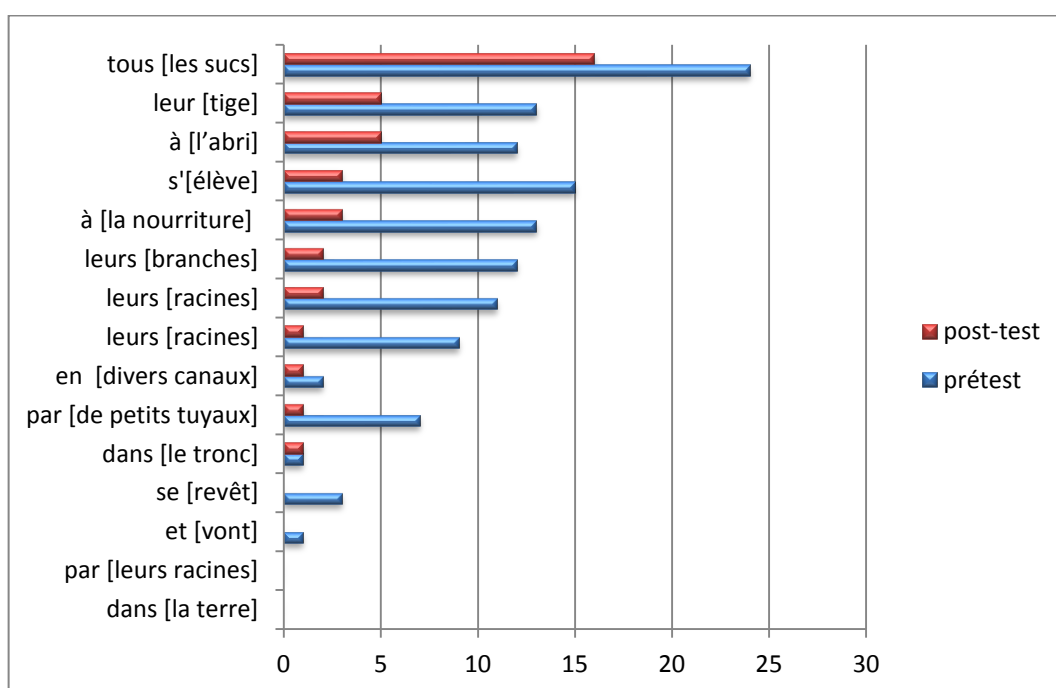


Graphique 69: Répartition par nombre d'erreurs commises

¹ 1.78 plus exactement.

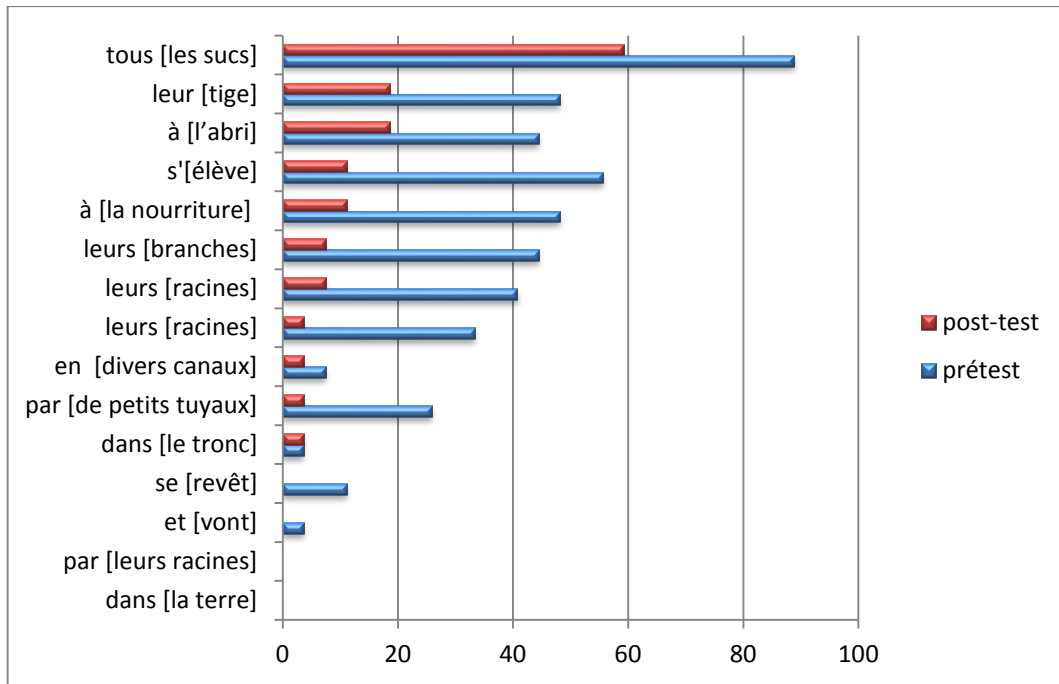
² 4.56 plus exactement.

Les quelques étudiants qui commettaient jusqu'à 10 erreurs au prétest, n'en commettent désormais que 5 erreurs au maximum. D'ailleurs ils ne sont que 4 % seulement à commettre ce nombre d'erreurs. L'autre point positif constaté au post-test est en relation avec les sujets qui réussissent les quinze items. Nous en comptons 15 %. Aucun étudiant ne les a réussis auparavant. Outre cela, le graphique nous permet d'observer que la majorité des étudiants du GE échouent sur un seul item au post-test; 52 % de notre population en sont concernés. Dans plus de 70 % de cas, cette seule erreur est commise sur TOUS, l'adjectif indéfini. Au prétest, le nombre des erreurs les plus en vue se situent entre 2 et 5 erreurs. Les étudiants concernés représentent 71 % contre 34 % au post-test. Le graphique ci-après nous aidera à identifier les items les mieux/mal réussis au terme de notre action.



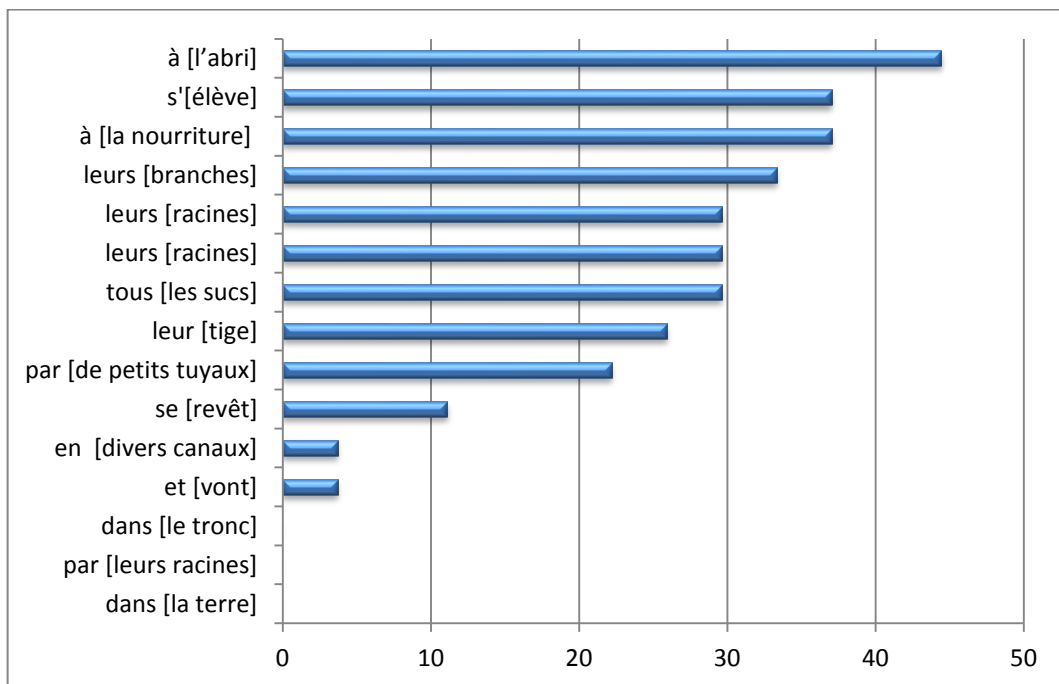
Graphique 70: Répartition des erreurs relevées sur les 15 items

Notre population améliore ses performances sur tous les items que compte la dictée. En effet, les apprenants réussissent encore à 100 % deux autres items, ET/SE. Les items totalement réussis sont ainsi portés à quatre (DANS /PAR étant réussis déjà au prétest). Hormis TOUS, s'attribuant 15 erreurs, les erreurs relevées sur les autres items ne dépassent pas les 5 erreurs. Convertir ces erreurs en IE nous permettra d'appréhender davantage l'échec/la réussite des étudiants.



Graphique 71: IE par item

Que de bonnes performances au post-test. 4 items réussis à 100 %. 6 autres items enregistrent des IE ne dépassant pas la barre des 10 %. Entre autres ces 6 items, nous comptons les trois items représentant l'adjectif possessif LEURS (au pluriel), qui faut-il le noter, totalise au prétest des IE allant de 33 à 44 %. En outre, quatre autres items enregistrent des IE de moins de 20 %. Le dernier item, l'adjectif indéfini en l'occurrence, enregistre l'IE le plus élevé avec 59 %. Ainsi, ces différents scores témoignent de l'amélioration appréciable de la réussite des homophones grammaticaux. Le graphique suivant illustre davantage cette réalité :

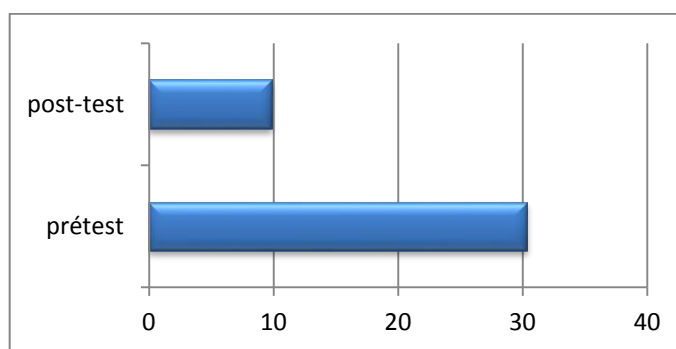


Graphique 72: Écarts des IE

La régression de l'échec parmi notre population s'inscrit dans une fourchette allant de 4 à 44 points. Des chiffres qui reflètent l'évolution positive de la compétence à reconnaître / différencier les homophones grammaticaux. Les apprenants semblent ainsi raisonner pertinemment sur les graphies notamment *morphosémaniquement*. Cette procédure étant la plus indispensable pour distinguer les homophones hétérographes. Le plus grand écart est enregistré sur le pronom réfléchi élidé S'. L'échec se réduit ainsi de 56 à 11 %. L'un des items représentant la préposition À enregistre un écart aussi important estimé à 37 points ; 48 contre 11 % observé au post-test. Ce même score est observé sur les deux IE totalisés sur LEURS passant de 44 à 7 % seulement. L'autre item de LEURS se voit son IE régresser de 41 à 7% ; 33 points d'écart sont relevés. 30 points d'écart sont observés sur trois autres items, des adjectifs en l'occurrence (deux possessifs et un indéfini). LEUR passe ainsi de 48 à 19 %, LEURS de 34 à 4% et TOUS de 89 à 59 %.

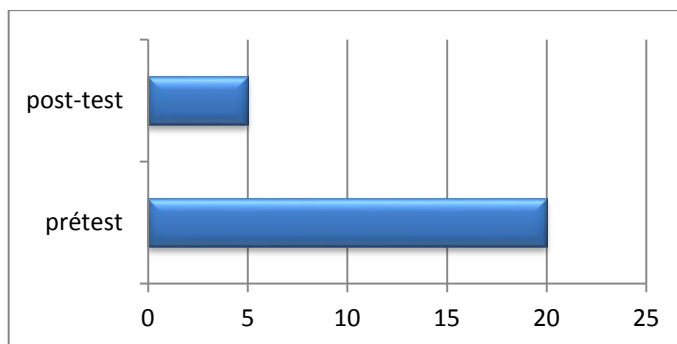
Le second item représentant la préposition À enregistre 26 points d'écart. L'échec passe ainsi de 44 à 19 %. 22 autres points sont relevés sur la préposition PAR où l'échec descend de la barre des 26 % à 4 % seulement. L'item SE passant à une situation de réussite totale régresse de 11 points. La conjonction ET passant aussi à une situation de réussite totale enregistre 4 points d'écart tout comme EN qui passe de 7 à 3 %.

La régression de l'échec démontre clairement que la vigilance des apprenants est activée à bon escient. Ainsi, les 27 étudiants du groupe expérimental arrivent, dans leur ensemble, à différencier ces homophones hétérographes. En témoigne aussi l'IE global totalisé au post-test.



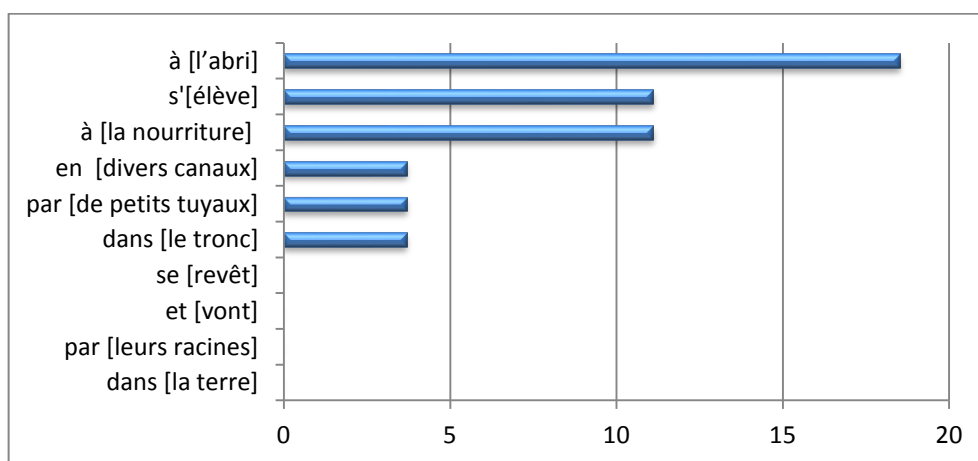
Graphique 73: IE globaux

L'échec qui dépassait la barre des 30 % au prétest se réduit considérablement. Il frôle la barre des 10 % seulement au post-test. Après seulement un semestre de remédiation, l'échec recule de 20 points. D'ailleurs, en évacuant de l'analyse les cinq items nécessitant l'ajout d'une marque grammaticale (LEUR/S et TOUS) pour s'intéresser uniquement aux dix autres nécessitant plutôt une attention particulière, l'échec s'inscrit davantage dans une tendance régressive.



Graphique 74: IE globaux

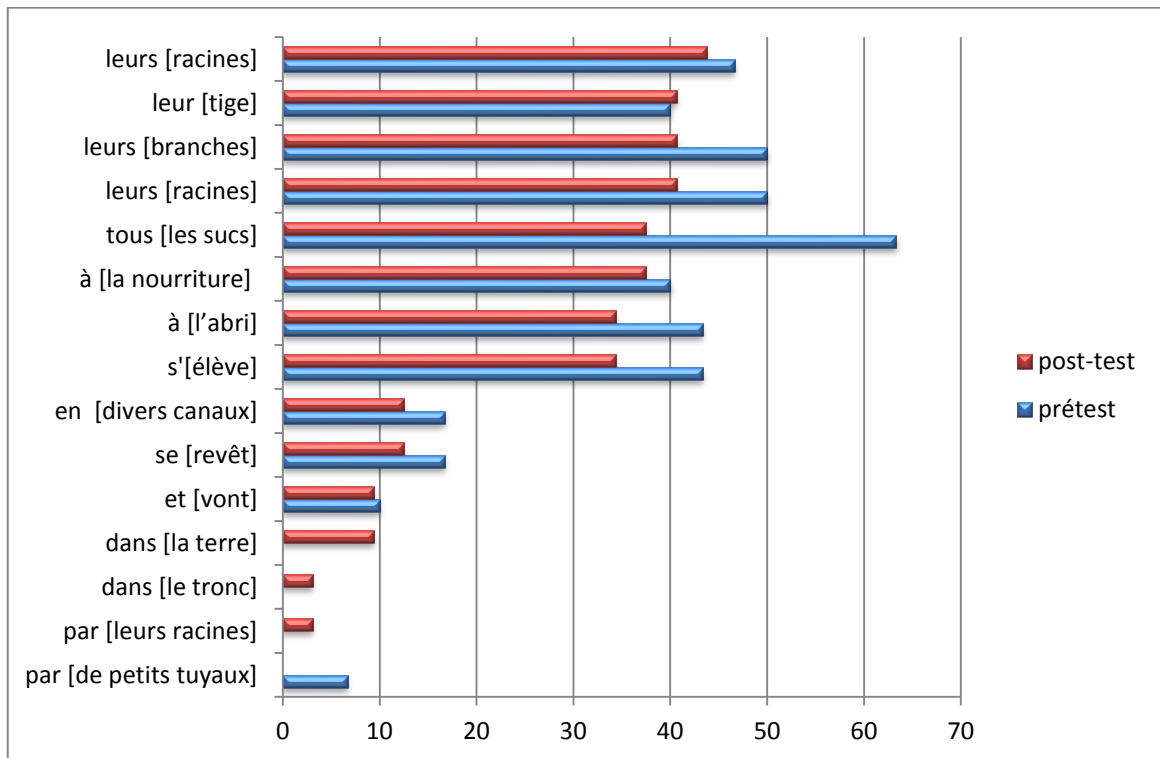
L'échec observé au post-test ne dépasse pas cette fois-ci la barre des 5 % régressant ainsi de 15 points. La vigilance des apprenants paraît sous cet angle aussi non seulement activée mais plus opératoire.



Graphique 75: IE par item

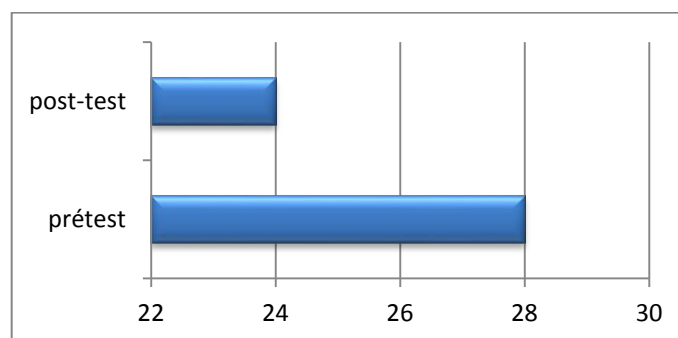
Aucun item des dix items n'obtient un IE dépassant la barre des 19 %. De plus, trois items obtiennent des IE d'à peine 4 %. Deux autres de 11 % seulement. Le raisonnement sur les graphies est très manifeste. Après ce semestre de remédiation, les étudiants sont de plus en plus attentifs à *ces petits* mots qui nécessitent une attention particulière mais une reconnaissance de la nature des entités en question.

6.1 Le groupe témoin



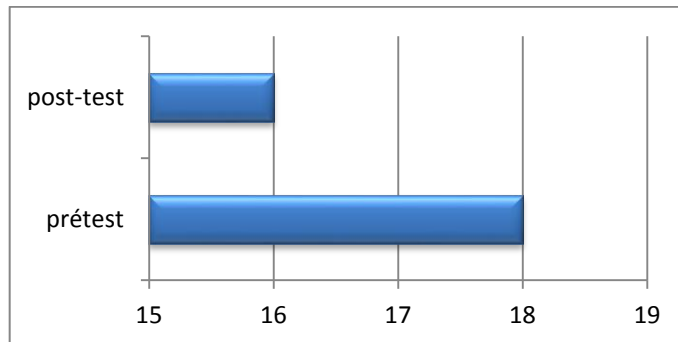
Graphique 76: IE par item

Au prétest les étudiants du GT réussissaient 3 items. Inopinément, au post-test, ils ne réussissent qu'un seul item, ne faisant pas partie de ceux réussis auparavant à 100 %. Les IE totalisés au post-test s'inscrivent dans une échelle allant de 3 à 44 %. Ce dernier score est totalisé sur l'adjectif possessif LEURS. D'ailleurs, nous constatons que les quatre items représentant l'adjectif possessif LEUR/S ainsi que l'adjectif indéfini TOUS totalisent les IE les plus élevés. Ces derniers passent de 38 à 44 %. Nous observons également que les deux items représentant la préposition À enregistrent des IE également très élevés 34 et 38 %. Le pronom réfléchi éliidé S' totalise également un IE de 34 %. Le reste des items obtiennent des IE ne dépassant pas les 13 %. Observons les barres suivantes présentant les IE totalisés lors des deux tests :



Graphique 77: IE du GT

Nous constatons un léger recul de l'échec constaté au prétest. En effet, ce dernier ne régresse que de 4 points seulement. Les étudiants du GT totalisent un IE de 24 %. L'échec s'avère être persistant. Les étudiants sont toujours incapables de dépasser des difficultés engendrées par ces mots homophoniques. En évacuant les cinq items représentant l'adjectif possessif et indéfini nous obtenons les scores suivants :

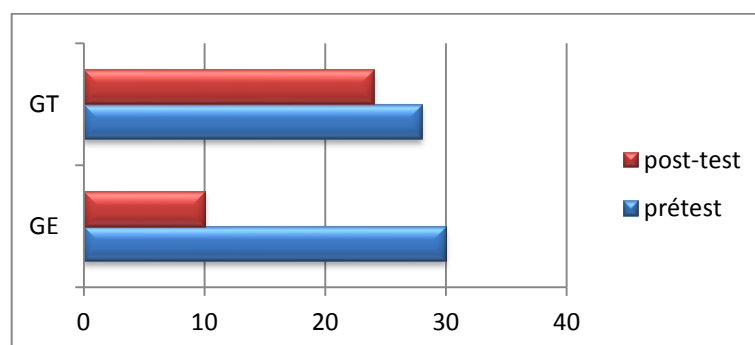


Graphique 78: IE du GT

Bien qu'on ait évacué les cinq items à l'origine des IE les plus élevés, l'échec demeure relativement élevé. Les étudiants du GT ne font pas attention à ces petits mots, leur vigilance orthographique semble inactivée. Ce qui nous amène à nous interroger sur leur conscience orthographique. Sont-ils conscients des difficultés engendrées par l'homophonie ? Reconnaissent-ils les différents cas d'utilisation de telle ou telle entité au lieu d'autre (s) ?

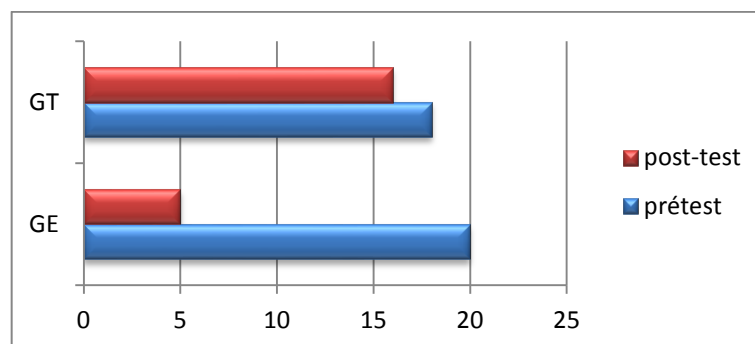
Les différents chiffres que nous venons de discuter reflètent clairement que la majorité des sujets du GT ne sont pas conscients des difficultés engendrées par l'homophonie.

Confrontons maintenant les performances du GT avec celles du GE. Observons le graphique suivant :



Graphique 79: IE globaux

Au prétest, l'échec observé chez les sujets du GE était légèrement plus élevé¹. Or, au post-test, ce sont les étudiants du GE qui réduisent davantage l'échec estimé à 10 % seulement contre 24 % obtenu par les sujets du GT. L'écart est très important ; 14 points sont relevés. Même en évacuant les cinq items nécessitant des accords (LEUR/S et TOUS), le même constat est relevé.



Graphique 80: IE globaux

L'échec des étudiants du GE toujours en avance initialement est réduit à des proportions nettement inférieures. Alors qu'il demeure presque inchangé chez le GT. L'échec ne recule que de deux points seulement. Ainsi, sous ces différents angles, nous pouvons facilement constater que les étudiants du GE progressent mieux. Ils font de plus en plus attention à la transcription de ces homophones. Ils sont maintenant de plus en plus conscients des problèmes engendrés par l'homophonie face à laquelle ils développent des raisonnements, dans l'ensemble, pertinents. De ce fait, l'homophonie ne constitue plus un obstacle pour mes 27 étudiants qui sont arrivés à déceler et comprendre le fonctionnement d'une partie du système orthographique français.

¹ Les deux IE dépassent la moyenne enregistrée auprès des étudiants de la première année estimée à 27%.

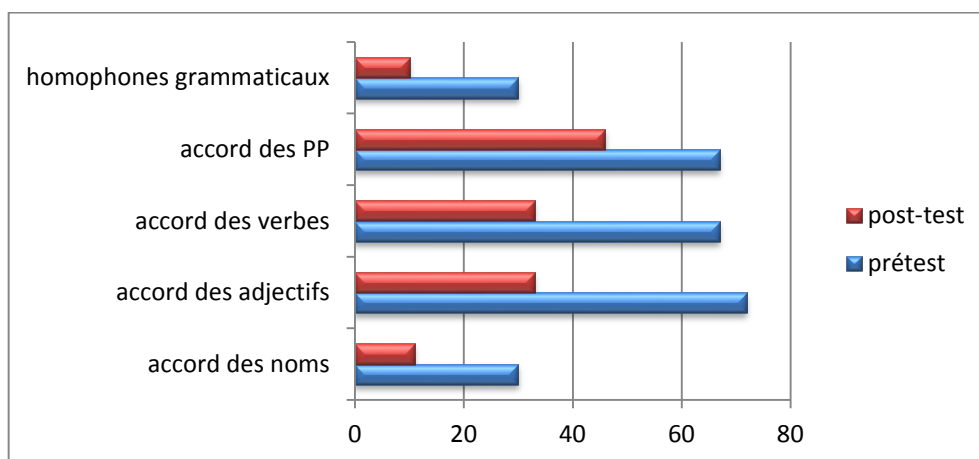
CONCLUSION GÉNÉRALE

« Ce qui est considéré comme une erreur aujourd'hui sera peut être la norme de demain, et il est important de relever, comme le font nos auteurs, les lignes de force et les récurrences de ces variations».

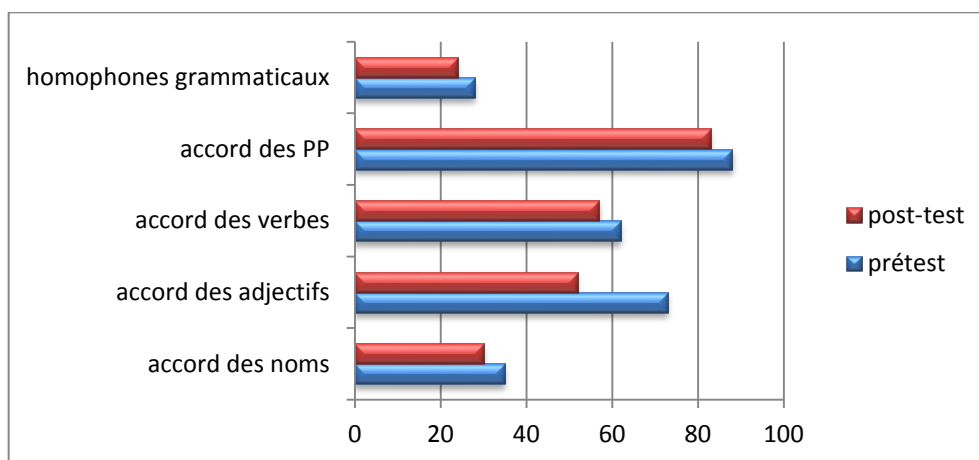
Nina catach (1994)

Conclusion Générale

En un semestre seulement, la réussite du groupe soumis à l'intervention didactique s'est améliorée considérablement. Le dispositif mis en place a réussi à inverser la courbe de l'échec qui prend désormais une tendance dégressive. En effet, les résultats que nous venons d'exposer démontrent clairement que les étudiants améliorent et de manière remarquable leurs performances. Les figures suivantes récapitulent les différents indices d'échec (IE) du groupe expérimental (GE) ainsi que du groupe témoin (GT) :



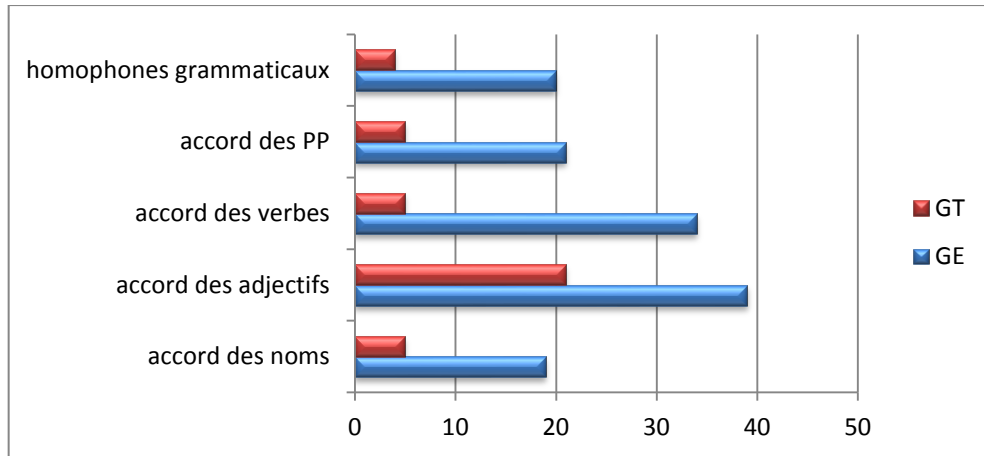
Graphique 1 : IE du GE



Graphique 2: IE du GT

Encore une fois, nous pouvons facilement constater que le GE améliore mieux ses scores que le GT. Les performances totalisées par les sujets de ce dernier demeurent relativement rapprochées aux deux tests, l'échec sur les cinq composantes évaluées paraît invariable voire permanent. Nous ne constatons qu'une légère amélioration au test final.

En revanche, les sujets du GE améliorent de manière appréciable leurs performances, les écarts entre les deux tests demeurent considérables. Afin de mieux appréhender le recul de l'échec parmi les deux populations, nous avons calculé l'écart entre les IE enregistrés au post-test et au prétest. Observons le graphique suivant :



Graphique 3: Écarts totalisés entre le prétest et le post-test

Dans tous les cas de figure, les écarts du GE sont nettement plus élevés que ceux du GT. Chaque écart démontre le recul important de l'échec parmi les sujets du GE. Le graphique nous permet aussi d'observer que l'amélioration la plus appréciable des deux populations est totalisée sur l'accord des adjectifs. L'échec de la population expérimentale recule de 39 points alors que l'autre population le fait reculer de 21 points.

En consultant le reste des compétences, nous remarquons que l'échec des sujets du GT persiste, il ne recule que de 5 points seulement dans les meilleurs des cas. Par contre, la tendance dégressive de l'échec sur les mêmes compétences chez les sujets du GE s'inscrit dans une échelle allant de 19 à 34 points. Ce dernier score est totalisé sur l'accord des verbes ; les sujets du GE font baisser l'IE de 67% à 33%. L'échec parmi les sujets du GT persiste, il ne recule que de 5 points seulement : 62% contre 57 %. 5 autres points seulement constituent le recul de l'échec des sujets du GT sur l'accord des PP, ce qui reflète que l'échec demeure persistant parmi cette population. À l'inverse, les sujets du GE font réduire l'échec de 21 points. De même, nous avons pu relever un écart de 20 autres points sur les performances totalisées sur la distinction des homophones (30 contre 10%), l'échec du GT demeure toujours persistant (28 contre 24 %). Enfin, les sujets du GE prouvent qu'ils dominent désormais mieux les différents accords. Ainsi, l'échec sur l'accord des noms recule de 19 points, il passe de 30 à 11 %. À l'inverse, l'échec persiste toujours parmi les sujets du GT (35 contre 30 %).

Ainsi, tous ces chiffres démontrent l'efficacité du dispositif mis en œuvre. Ce dernier, s'appuyant essentiellement sur les variantes des ANG, s'avère ainsi une solution écologique et efficace aux différentes difficultés engendrées par la morphographie flexionnelle. Partant de là, nous validons notre cinquième hypothèse selon laquelle le dispositif didactique mis en œuvre permet d'améliorer la réussite des étudiants de première année en orthographe grammaticale.

L'amélioration des performances des sujets du GE démontre aussi que la démarche explicite et progressive de l'enseignement de l'orthographe grammaticale permet aux apprenants de mieux appréhender et dominer les différents accords en peu de temps. Ainsi, 30 séances de remédiation, 15 semaines, donc un semestre seulement a suffi pour améliorer la réussite des futurs enseignants en orthographe grammaticale. Notre première hypothèse se trouve ainsi validée. L'approche explicite constitue donc la réponse appropriée au traitement urgent des difficultés orthographiques et grammaticales, aussi diverses que variées. Ceci dit, notre expérimentation confirme que l'apprenant demeure attentif à toute démarche visant l'acquisition ou l'amélioration des différentes compétences dont il a besoin, notamment le futur enseignant qui doit tout dominer afin d'être performant en classe. Ainsi, l'apprentissage implique un enseignement d'autant plus que ce dernier nous permet de dépasser le discours fataliste sur l'échec de nos apprenants en orthographe.

La confrontation des performances des deux groupes confirment que l'échec en orthographe ne se réduit qu'au travers une démarche cohérente, associant l'apprenant à ses visées clairement définies afin de l'entraîner dans une dynamique favorisant la réflexion métalinguistique et le raisonnement sur les graphies, une démarche qui s'oriente de façon explicite vers la réussite orthographique. Dès lors, bien que le GT ait bénéficié d'un enseignement explicite des différentes règles relevant de la morphographie flexionnelle, l'échec demeure fréquent voire persistant parmi les étudiants¹. La démarche *leçon-exercices* prouve encore une fois son inefficacité et ses limites. Les différents phénomènes orthographiques et grammaticaux sont abordés sans le moindre souci de réinvestissement, coupés de toute réalité avec l'écrit, la réussite des différents accords ne dépasse pas le cadre étroit des exercices proposés. De ce fait, la démarche explicite se trouve incontournable pour traiter en peu de temps, en urgence, des difficultés engendrées par la morphographie à condition d'associer l'apprenant en adoptant une démarche réflexive lui permettant de raisonner, d'interroger les différentes graphies, bref de (re)découvrir et (re)construire les

¹ Voir Annexe 10 : Aperçu des Cours programmés pour le Groupe Témoin, p 79 (Volume 2).

différentes règles et par là même ses propres compétences. Ainsi, nous avons pu observer à travers le présent projet de recherche que les ANG offrent un cadre adéquat permettant d'aborder ladite démarche avec efficacité.

Par ailleurs, nous avons pu observer à travers les nombreuses interactions des étudiants que ces derniers raisonnent de plus en plus pertinemment sur les graphies, ils interrogent mieux les différentes flexions, cherchent des explications en mettant en avant les différentes procédures cognitives, notamment morphosémantique et morphosyntaxique, procédures peu ou pas du tout activées avant la mise en œuvre du dispositif. Le dispositif mis en place a donc réussi à (re)construire les procédures cognitives conduisant aux raisonnements graphiques pertinents qui garantissent la réussite en orthographe grammaticale. En effet, le dispositif mis en place a permis aux apprenants d'affronter des situations problèmes où ils étaient obligés de raisonner sur les graphies. À cet effet, ils ont pris conscience de la nécessité d'avancer des raisonnements de type sémantique, morphosyntaxique et même parfois phonographique. L'activation desdites procédures cognitives a permis aux apprenants de résoudre nombreuses difficultés observées dans les dictées dialoguées, phrases du jour, cacographies ou autres exercices mais aussi lors de la dictée finale où nous observons un recul considérable des erreurs grâce aux raisonnements pertinents, opératoires et opérationnels. Afin d'éviter toute sorte d'erreur, les étudiants sont maintenant conscients qu'il faut bien interroger les graphies et leurs correspondances aux sons, au sens de la phrase mais aussi et surtout au contexte morphosyntaxique. Ce qui confirme et valide notre deuxième hypothèse.

De même, nous avons pu déceler dans le cadre des activités proposées que les apprenants sont de plus en plus conscients des relations que les différentes parties du discours s'entretiennent à l'intérieur des énoncés, de plus en plus vigilants quant aux accords à opérer mais aussi quant aux erreurs que peut contenir leurs propres écrits ou ceux des autres. Les différentes cacographies mais aussi phrases du jour ou autres dictées dialoguées ont permis aux apprenants de développer leur comportements et rendements graphiques. Ainsi, l'amélioration de la réussite des apprenants est également en relation avec le renforcement de la conscience des relations morphosyntaxiques, la vigilance orthographique et les capacités de révision. Ce qui confirme notre quatrième hypothèse.

Ainsi, au terme de notre démarche, nous avons pu observer que l'apprenant a su développer également sa conscience métalinguistique. Le développement de cette dernière est, faut-il le souligner, marqué par deux traits, à savoir « la capacité à porter son attention sur les formes du langage, et la capacité à manipuler ces formes ». (Moore, 1995, cité par Huot et Schmidt, 1996). Dès lors, nous avons pu observer au fil des séances que les apprenants du GE font preuve d'un traitement de plus en plus rapide et efficace des différentes erreurs. À titre illustratif, nous renvoyons le lecteur à la séance 29 où les dix erreurs que contient la phrase du jour sont repérées et traitées en moins de 6 minutes seulement.

De plus, pour traiter les différentes graphies problématiques, les apprenants sont de plus en plus méthodiques, ils identifient en premier lieu la nature du mot, sa catégorie grammaticale, puis cherchent les relations qu'il entretient dans l'énoncé. Les échanges se font au fur et à mesure dans un langage grammatical, ce qui leur permet de mieux agir sur les graphies, de formuler des raisonnements clairs et pertinents, ce dont un futur maître a besoin. La maîtrise du jargon grammatical est en effet le fruit des différentes interactions et échanges qui ont eu lieu dans les différentes activités de négociation graphique. Ce jargon spécialisé demeure un outil incontournable pour bien raisonner sur les graphies voire sur la langue. Ainsi, la troisième hypothèse se trouve également validée.

Manifestement, les sujets du GE sont désormais en *sécurité orthographique*, ils affrontent les graphies avec confiance et sérénité, formulent des raisonnements de plus en plus pertinents, adaptés aux difficultés observées. Nous avons pu voir émerger une *conscience collective* qui permet aux étudiants de mieux traiter la situation problème à laquelle ils sont confrontés, de rejeter quelques raisonnements peu pertinents, de réorienter les différents raisonnements vers la bonne graphie. Notre groupe constitue ainsi une *vraie communauté discursive* (Bernié, 2002) partageant les mêmes difficultés, les mêmes objectifs, les mêmes tâches, le même langage... ce qui assure et garantit la dynamique des situations d'apprentissage et offre ainsi les conditions optimales d'un enseignement et d'un apprentissage efficaces.

Outre cela, les activités proposées recèlent de nombreux autres avantages. Ainsi, les ANG ont réussi à convaincre les étudiants jusqu'ici réticents, en retrait, timides, participant peu ou pas du tout au déroulement des activités, à prendre désormais la parole, à participer aux débats, à interagir, à exprimer leurs opinions, leurs raisonnements, rejeter ou conforter ceux d'autres... bref ces apprenants *passifs* adhèrent progressivement à notre démarche, s'impliquent davantage dans les différentes interactions. Ces activités s'avèrent ainsi

d'excellents outils pour faire adhérer l'ensemble des étudiants à toute démarche visant la reconstruction de leurs propres savoirs. Dans cette optique, les ANG offrent des moments de travail coopératif, collaboratif ou collectif qui, tout en donnant confiance au groupe, permettent aux apprenants de s'entraider, d'apprendre ensemble.

Ainsi, ce dispositif semble efficace et adapté même pour les classes comptant plus de trente étudiants (*classes surchargées* dirions-nous). En effet, nous rappelons ici que le groupe expérimental compte en réalité plus de 27 étudiants. Ces derniers, retenus pour des raisons méthodologiques, représentent les sujets régulièrement assidus. Le nombre des étudiants présents lors des 30 séances peut atteindre ou même dépasser parfois les 35 étudiants.

Mentionnons aussi un autre point positif, et non des moindres, qui concerne cette fois-ci la dictée dialoguée. Cette dernière a permis à nombreux étudiants d'améliorer leurs réalisations phoniques, à défaut elle a permis aux apprenants de prendre conscience de leurs difficultés articulatoires. D'autre part, la dictée dialoguée, aussi bien que les autres activités et exercices, offrent des moments d'expression orale. Les divers faits graphiques s'avèrent ainsi d'excellents prétextes incitant les apprenants à s'exprimer.

Toutefois, ces différents points positifs ne nous empêchent pas de nous intéresser à l'échec persistant (revoir Graphique 1). En effet, ce dernier est dû à nos yeux à des résistances cognitives en relation avec quelques comportements graphiques prenant la forme d'automatismes. Nous illustrons notre propos par l'échec observé sur l'accord des PP, notamment celui régi par l'accord particulier avec le COD se plaçant avant le verbe (avaient RÉUNIE). Ainsi, il s'est avéré difficile d'agir sur le comportement graphique de bon nombre d'apprenants appliquant toujours la règle générale du non accord du PP avec AVOIR. Cette règle générale de l'accord des PP, apprise dès les premières années de l'apprentissage du français a fini par devenir un automatisme. Dès lors, l'application de *l'exception* demandera certainement plus de temps mais aussi et surtout d'applications, d'autant plus que nous savons maintenant que la majorité des étudiants de première année ne connaissent pas encore ladite règle. Une réalité observée lors du traitement des données de la (pré)enquête. Ces comportements persistants, cet échec qui remonte déjà à plusieurs années méritent ainsi plus d'attention et d'applications.

Partant, quelques autres erreurs décelées au post-test indiquent que le traitement de l'échec en orthographe doit prendre cette dernière dans sa globalité. Ainsi, bien que la distinction *orthographe grammaticale/ orthographe lexicale* présente quelques avantages liés essentiellement à la clarification du rayon d'action et du champ d'intervention, des limites peuvent être décelées. En effet, en interrogeant l'échec sur TUYAUX (accord des noms), SOUTERRAINS (accord des adjectifs), SE REVÊT (accord des verbes), nous observons que l'absence de l'image lexicale du mot génère systématiquement une erreur d'ordre grammaticale. Afin de mieux traiter ce type d'erreurs, il serait donc plus rentable de mettre en place une approche plus globale prenant en charge l'orthographe dans sa globalité.

Mais dans l'ensemble, nous dirons que le dispositif mis en œuvre a permis de réduire l'échec en orthographe. Ainsi, tous les objectifs que le présent projet de recherche s'est assigné sont atteints notamment l'objectif primordial qui constitue le fondement même de notre recherche, à savoir la mise en place d'une nouvelle approche de l'enseignement / apprentissage de l'orthographe en milieu universitaire, intégrable à toutes les offres de formation en cours en Algérie. L'approche proposée constitue ainsi une démarche écologique qui peut être intégrée facilement dans le cadre du module « Grammaire » programmé dans la nouvelle maquette nationale de la licence de français. Traiter de l'orthographe peut en effet constituer une excellente entrée, un prétexte pour faire de la morphosyntaxe, de la grammaire.

Aussi, ce dispositif constitue par ricochet une des manières possibles de l'enseignement de l'orthographe que le futur maître de langue pourra exploiter à nouveau en sa classe. La didactique de l'orthographe étant absente des différentes offres universitaires de formation en langue française en Algérie. En consultant les différentes offres de formation (anciennes¹ et nouvelle) nous apercevrons que l'orthographe n'y figure pas, ni en tant que module ni en tant qu'objectif primordial et prioritaire. Ainsi, au terme de notre démarche, les apprenants se sont familiarisés avec des outils, exercices, activités, etc. permettant l'enseignement/apprentissage de l'orthographe qu'ils pourront à leur tour exploiter en classe. L'enjeu consiste maintenant à voir l'effet de ce type d'enseignement sur leurs futures interventions pédagogiques en tant qu'enseignants de français.

¹ Voir Annexe 11 : Offre de formation de la licence de français (Langue Appliquée) à l'université 8 mai45 de Guelma, p. 82 (Volume 2).

RÉFÉRENCES

Sommaire

Références Bibliographiques.....	468
Ressources en ligne.....	476
Documents officiels.....	476
Dictées et textes Supports	477

Références Bibliographiques

- Amokrane, S. (2006). *L'orthographe française: sa pratique et son enseignement en Algérie*. Thèse de doctorat, Université d'Alger.
- Amokrane, S. (2011). Du lien entre la maîtrise du système phonologique et les compétences orthographiques, *Tranel*, 54, 49-61.
- Angers, M. (1997). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Alger : Casbah Université.
- Angers, M. (2000, 3^{ème} éd.). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Les éditions CES.
- Angoujard, A. (1994). Les deux composantes de l'apprentissage de l'orthographe, in *Savoir orthographier*, 12-15, INRP, Paris : Édition Hachette éducation, collection Profession enseignant.
- Angoujard, A. (1994). Une orthographe particulièrement complexe, in *Savoir orthographier*, 16-21, INRP, Paris : Édition Hachette éducation, collection Profession enseignant.
- Angoujard, A. (1994). Vers la construction progressive du savoir orthographier, in *Savoir orthographier*, 29-38, INRP, Paris : Édition Hachette éducation, collection Profession enseignant.
- Angoujard, A. (1994). Dictée ou tâches problèmes, in *Savoir orthographier*, 74-82, INRP, Paris: Édition Hachette éducation, collection Profession enseignant.
- Arabyan, M. (1990). La dictée dialoguée. *L'école des Lettres-Collèges*, 12, 59-80.
- Arrivé, M. (1993). *Réformer l'orthographe*. Paris : PUF.
- Astolfi, J-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Bange, P. Carol, R. Griggs, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.
- Barré-De Miniac. (2000). *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*, Paris : Presses Universitaires Septentrion.
- Bartning, I. L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée. [En ligne] : <http://aile.revues.org/pdf/1316> (page consultée le 14 février 2014).

- Belkacem, M.A. (2010). Les pratiques orthographiques des étudiants de 4ème année « licence de français » (Université de Batna). Mémoire de magister.
- Bernié, J-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? , *Revue française de pédagogie*, Volume 141, Vers une didactique comparée, 77-88.
- Bézu, P. (2009). Construction des premières compétences orthographiques : proposition d'un schéma explicatif. [En ligne] : <http://rfp.revues.org/1703> (page consultée le 17 février 2014).
- BLANCHE-BENVENISTE, C. CHERVEL, A. (1974). *L'orthographe*. Paris : FRANÇOIS MASPERO.
- Blanchet, P. (1998). *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*. Louvain-la-Neuve : Peeters Publisher.
- Brissaud, C. Cogis, D. (2002). La morphologie verbale écrite ou ce qu'ils en savent au cm2, *Lidil*, 25, 31-42.
- Brissaud, C. Totereau, C. (2004). Présentation du numéro thématique Acquisition et enseignement de la morphographie, *Lidil*, 30, 5-9.
- Brissaud, C. Chevrot, J-P. Lefrançois, P. (2006). Les formes verbales homophones en /E/ entre 8 et 15 ans : contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté orthographique. [En ligne] : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_2006_num_151_3_6775 (page consultée le 13 février 2014).
- Brissaud, C. Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* , Hatier.
- CATACH, N. (1980). *L'orthographe française, traité théorique et pratique*. Paris : NATHAN.
- CATACH, N. (1991). « Mythes et réalité de l'orthographe ». [En ligne] http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots_0243-6450_1991_num_28_1_2031 (page consultée le 27 décembre 2013).
- CATACH, N. (1998). *L'orthographe*. Collection Que sais-je ? Paris : PUF.
- Charlot, B. (1997). *Du Rapport au Savoir*. Paris : Anthropos.
- Charmeux, E. (1993). Comment l'orthographe française fonctionne-t-elle ? [En ligne] : <http://charmeux.fr/fonctionnementortho.html> (page consultée le 07 janvier 2014).

- Charmeux, E. (2012). Ne pas faire de l'erreur un échec, *Cahier pédagogique*, 494.
- Chervel, A. (1973). La grammaire traditionnelle et l'orthographe, *Langue française*, 20, 86-96.
- Chervel, A. Manesse, D. (1989). *La Dictée: les français et l'orthographe, 1873-1987*. Paris : Calmann-Lévy.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*, Paris : Retz.
- Chiss, J-L. David, J. (1992). Débats idéologiques et problèmes théoriques : quel traitement de l'orthographe ? *Langue française*, 95, 6-26.
- Cogis, D. Ros-Dupont, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 9, 89-98.
- Cogis, D. (2004). Une approche active de la morphographie. L'exemple d'une séquence sur l'accord de l'adjectif, *Lidil*, 30, 73-86.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris : Delagrave éditeur.
- Connac, S. Autorise-t-on nos élèves à se tromper ?, *Cahier pédagogique*, 494.
- Cousin, M.P. Largy, P. Fayol, M. (2003). Produire la morphologie flexionnelle du nombre nominal : Étude chez l'enfant d'école primaire. *Rééducation Orthophonique*, 213, 115-129.
- Cuq, J-P. Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble.
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle/ CLE International,
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale, *Repères*, 4, 9-22.
- David, J., Guyon, O., Brissaud, C., (2006). Apprendre à orthographier les verbes : le cas de l'homophonie des finales en /E/, *Langue française*, 3/2006, 151, 109-126.
- Dédéyan, A. Largy, P (2003). Réviser la morphologie flexionnelle verbale : étude chez l'enfant et l'adulte. *Rééducation Orthophonique*, 213, 97-113.

- De Meur, G., Rihoux, B. (2002) *L'analyse quali-quantitative comparée (AQQC-QCA): Approche, techniques et applications en sciences humaines*, Louvain-la-Neuve, Académia Bruylant.
- Dolz, J. Ollangier, E. (2002). La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative, in *L'énigme de la compétence en éducation*, 7-24, Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Dubois, J et al. (1999). Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Paris : Larousse.
- Ducard, D. Honvault, R. Jaffré, J-P (1999). *L'orthographe en trois dimensions*. Paris : Nathan.
- Estienne, F. (2002). *Orthographe, pédagogie et orthophonie*. Paris : Éd. MASSON.
- Fayol, M. Largy, P. (1992). Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale [en ligne] : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_00238368_1992_num_95_1_5773 (page consultée le 1 février 2014).
- Fayol, M. (2003). L'acquisition/apprentissage de la morphologie du nombre. Bilan et perspectives. *Rééducation Orthophonique*, 213, 151-166.
- Fayol, M. Pacton, S. (2006). L'accord du participe passé : entre compétition de procédures et récupération en mémoire, *Langue Française*, 151, 59-73.
- Fayol, M., Jaffré, J.P. (2008). *Orthographier*, Paris : PUF.
- GHELLAI, M (1997). *Analyse des erreurs et des représentations orthographiques du français par des intellectuels arabophones*, Thèse de doctorat, Université Grenoble 3.
- GUION, J. (1974). *L'institution orthographe*. Paris : Centurion.
- Haas, G. Lorrot, D. (1996). De la grammaire à la linguistique, par une pratique réflexive de l'orthographe. *Repères*, 14, 161-181.
- Honvault, R. (1995). Statut linguistique et gestion de la variation graphique, *Langue française*, 108, 10-17.
- Huot, D. Schmidt, R. (1996). Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre. [en ligne] : <http://aile.revues.org/1237> (page consultée le 17 mai 2014).

- Jaffré, J-P. Bessonnat, D. (1996). Gestion et acquisition de l'accord : erreurs et étiologie. [En ligne] : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/flang_1244-5460_1996_num_4_8_1129 (page consultée le 02 février 2014).
- Jaffré, J-P. (1999), Orthographe et principes d'écriture en français. *Rééducation orthophonique*, 200, 25-34.
- Jaffré, J-P (2000). Écritures et sémiographie, *Linx*, [En ligne] <http://linx.revues.org/1038> (page consultée le 5 mai 2013).
- Jaffré, J.-P. (2003). La morphographie du français : un cas sémiographique, *Rééducation orthophonique*, 213, 13-26.
- Jaffré, J-P (2004). Peut-on parler de sémiographie optimale ?, *Lidil*, 30, 11-25.
- Jaffré, J-P. (2004). Interview réalisée pour le site BienLire par Laurence JUNG, [En ligne] <http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-interview19.asp> (page consultée le 24 février 2014).
- Jaffré, J-P. (2005). L'orthographe du français, une exception ? *Le français aujourd'hui*, 148, 23-31.
- Jaffré, J-P. (2010). De la variation en orthographe, *ELA*, 159, 309-323.
- Jaffré, J-P. (2012). Pourquoi l'orthographe du français est-elle si difficile ? Document en ligne : http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/oes/ECES_formation_continue/ECES_Jaffre_22082012_b.pdf (page consultée le 5 janvier 2014).
- Jonnaret, P. (2006). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : DE BOECK Université.
- Katoozian, K. (2013). Comparaison de types d'erreurs orthographiques en FLM et FLE : une revue d'articles, in *Variations et variabilité dans les Sciences du langage : analyser, mesurer, contextualiser, Actes de la 4^{ème} édition des JéTou 2013, Toulouse, 16-17 mai 2013*, 64-69.
- Largy, P., Cousin, M.P., & Fayol, M. (2004). Acquérir la morphologie flexionnelle du nombre nominal : existe-t-il un effet de fréquence du nom ? *Lidil*, 30, 39-54.
- Largy, P. (2006). Orthographe et illusions. *Cahiers pédagogiques*, 440, 18-20.

- Lebrun, M. Smidts, D. Bricoult, G. (2011). *Comment construire un dispositif de formation ?*, Bruxelles : De Boeck.
- Lenoble-Pinson, M. (2005). *Écrire sans faute*. Bruxelles : De Boeck université.
- Lété, B. (2006). L'apprentissage implicite des régularités statistiques de la langue et l'acquisition des unités morphosyntaxiques [L'exemple des homophones-hétérographes]. [En ligne] : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_2006_num_151_3_6773 (page consultée le 20 février 2014).
- Lucci, V. Millet, A. (1994). *L'orthographe de tous les jours: enquête sur les pratiques orthographiques des Français*. Paris : Champion.
- Lucci, V. (1996). La dynamique phonographique actuelle dans l'orthographe française, *LIDIL*, 13, 113-126.
- Manesse, D., Cogis, D. (2007). *Orthographe à qui la faute ?*, Paris : ESF éditeur.
- Manesse, D. (2007). À propos d'un domaine linguistique normé mais peu coté : l'orthographe à l'école, *Langage et société*, 119, 81-92.
- Marcel. C. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, *Revue française de pédagogie* [En ligne] <http://rfp.revues.org/143>, (page consultée le 05 février 2014).
- Mazeau, M. (2005). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages*, Paris : Éd. MASSON.
- Metz-Lutz, M-N et al. (2006). Corrélat neurophysiologiques du traitement morphosyntaxique. [En ligne] : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_2006_num_151_3_6776 (page consultée le 1 avril 2014).
- Millet, A. Lucci, V. Billiet, J (1990). *Orthographe mon amour*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Millet, V. (1997). L'orthographe française : stéréotypie des représentations et formation des stéréotypes graphiques, *ELA*, 107.
- Minder, M. (1999). *Didactique fonctionnelle*, Bruxelles : DE BOECK Université.

- Morin, M-F. (2004). « Les niveaux d'explicitation des connaissances sur la morphographie du nombre au début du primaire », [En ligne] : <http://lidil.revues.org/1153> (page consultée le 19 janvier 2014).
- Morin, M-F. Ziakro, H. Montésinos, I. (2004). Orthographe et littéracie, in *La Littéracie*, Barré-De Miniac, C. BRISSAUD, C. RISPAIL, M. Paris : L'Harmattan.
- Müller, N. (1995). L'acquisition du genre et du nombre chez des enfants bilingues (français-allemand). [En ligne] : <http://aile.revues.org/4936> (page consultée le 14 mars 2014).
- Pacton, S et al. (1999). Apprentissage implicite et orthographe : le cas de la morphologie, *Rééducation orthophonique*, 200, 91-100.
- Pellat, J-C. Teste, G. (2004). Morphographie et production d'écrits au cycle 3 des écoles, *Lidil*, 30, 87-100.
- Perrenoud, P. (1999a, 1^{ère} éd, 1998) *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (1999b). Construire des compétences, tout un programme ! Entrevue avec Philippe Perrenoud, *Vie pédagogique*, 112 septembre-octobre, Dossier " *Faire acquérir des compétences à l'école* ", 16-20.
- Perruchet, P. Pacton, S. (2004). Qu'apportent à la pédagogie les travaux de laboratoire sur l'apprentissage implicite ? [En ligne] : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_2004_num_104_1_3931 (page consultée le 19 février 2014).
- Pothier, B. (2003). Orthographe et morphologie. *Rééducation orthophonique*, 213, 3-12.
- Robert, J-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Éditions Ophrys.
- Roegiers, X. Wouters, P. Gerard, F-M. (1992). Du concept d'analyse des besoins en formation à sa mise en œuvre, *Formation et Technologies - Revue européenne des professionnels de la formation*, Vol.I, n° 2-3, 32-42.
- Romainville, M (2009). Compétences et savoirs, deux faces d'une même pièce, *Cahiers pédagogiques*, 476, 11-17.

- ROY, G-R. BIRON, H. (1991). S'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche "donneur --> receveur". Éditions du CRP
- Sébastien, P. Fayol, M. Perruchet, P. L'apprentissage de l'orthographe lexicale : le cas des régularités. *Langue française*, 124, 1999, 23-39.
- Strauss-Raffy, C. (2004). *Le saisissement de l'écriture*. Paris : L'HARMATTAN.
- Sautot, J-P (2000). Utilisation de l'orthographe et d'autres indices dans la construction du sens en lecture. Étude de la variation de la réception chez des lecteurs enfants (de 6 à 15 ans) et adultes. Thèse de doctorat. Université Stendhal Grenoble 3.
- Sautot, J-P (2002). *Raisonnement sur l'orthographe au cycle 3*. Scérén, CRDP académie de Grenoble.
- Sautot J-P. (2003). Construction de la norme orthographique : Quelques avatars pédagogiques. *Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 9, 109-119. Presses Universitaires du Mirail, Toulouse.
- SAUTOT, J-P (2006). Orthographe et construction du sens, in *L'orthographe en question*, Honvault, R (dir), 123-143. Publications des universités de Rouen et du Havre.
- TERS, F. (1973). *L'orthographe dans son contexte sociolinguistique*. [En ligne] http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1973_num_20_1_5656 (page consultée le 24 janvier 2014).
- Thevenin et al. (1999). L'apprentissage/enseignement de la morphologie écrite du nombre en français. [En ligne] http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1999_num_126_1_1093 (page consultée le 20 février 2014).
- Thimonnier, R. (1967). *Le système graphique du français*. Paris : PLON.
- Totereau, C. (1999). Apprendre la morphologie du nombre à l'écrit en français, *Rééducation orthophonique*, 200, 100-113.
- Vargas, C. (1996). Grammaire et didactique plurinormaliste du français. *Repères*, 14, 83-103.
- Vaubourg, J-P. (2012). Des outils didactiques. *Cahiers pédagogique*, 494.
- Vygotski, L S. (1985). *Pensée et langage*. (traduction de Françoise Sève, avant-propos de Lucien Sève), suivi de « Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski » de

- Jean Piaget, (Collection « Terrains», Éditions Sociales, Paris, 1985) ; Rééditions : La Dispute, Paris, 1997.
- Weisser, M. (2010). Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage !, [En ligne] <http://questionsvives.revues.org/271> (page consultée le 27 mars 2014).
 - Wynants, B (1997). *L'orthographe, une norme sociale*. Éditions Mardaga.

Ressources en ligne

- Thèses EDAF, liste complète. http://lafef.net/bd/edaf.php?liste_theses_edaf&mX=50
- STATISTIQUES 2010 – 2011. Vice Rectorat du Développement, de la Prospective et de L'Orientation.. <http://www.univ-guelma.dz/presentation/v-rectorats/statistiques.asp>

Documents officiels

- Document d'accompagnement pour les Enseignants du Secondaire, [En ligne] http://www.oasisfle.com/documents/enseignement_secondaire.htm (page consultée durant le premier trimestre de 2014).
- Document d'accompagnement du Programme de la 3^{ème} année Secondaire, [En ligne] http://www.oasisfle.com/doc_pdf/document_d'accompagnement_progr_3e_a_s.pdf (page consultée durant le premier trimestre de 2014).
- Le Nouveau Programme de Français de la 1^{ère} Année Secondaire, [En ligne] http://www.oasisfle.com/documents/nouveau_programme_de_francais_1ere_annee_secondaire.htm (page consultée durant le premier trimestre de 2014).
- Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs, 2^{ème} année Secondaire, [En ligne] http://www.oasisfle.com/doc_pdf/guide_du_manuel_de_fr_2eme_annee_secondaire.pdf (page consultée durant le premier trimestre de 2014).

Dictées et textes Supports

- Plus de 700 000 “très diplômés” sont des étrangers. Radar, <http://www.liberte-algerie.com/radar/plus-de-700-000-tres-diplomes-sont-des-etrangers-france-169331>. Samedi, 07 Janvier 2012
- Un mois de janvier dédié au théâtre à Guelma : 12 pièces au programme : <http://www.elmoudjahid.com/fr/actualites/21973> . Samedi 14 janvier 2012
- Sur les ondes ce dimanche dès neuf heures Jil FM, une radio qui veut écouter les jeunes : http://www.tsa-algerie.com/culture-et-media/jil-fm-une-radio-qui-veut-ecouter-les-jeunes_18980.html
- Algérie : L'opération « sacs en papier pour le pain » : <http://www.donne-tonavis.fr/algerie.html>. La Rédaction le 28 janvier 2012.
- Guelma : Les stations thermales font le plein LE MAGHREB, le quotidien de l'économie : <http://www.lemaghrebdz.com/lire.php?id=42298>
- La planète a tremblé : <http://www.algerie360.com/algerie/la-planete-a-tremble-ce-lundi/> Mardi 6 mars 2012
- CLÔTURE HIER DU SALON INTERNATIONAL DE L'AUTOMOBILE ; Il a drainé un monde comme jamais vu : <http://www.l'expressiondz.com/autres/automobile/150799-il-a-draine-un-monde-comme-jamais-vu.html>
- Ouverture de la 8e édition du salon national du livre : “De la libération au développement” : <http://www.liberte-algerie.com/culture/de-la-liberation-au-developpement-ouverture-de-la-8e-edition-du-salon-national-du-livre-176110>
- 53 morts dans 401 accidents de la circulation. EL-WATAN (Quotidien National). Jeudi 19 avril 2012.
- **Enchères : Le Petits Prince** : http://www.elwatan.com/hebdo/arts-et-lettres/breves-et-autres-nouvelles-28-04-2012-168546_159.php

Table des Matières

SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
-----------------------------	---

PARTIE 1 : ÉCLAIRAGES THÉORIQUES

Chapitre 1 : ORTHOGRAPHE FRANÇAISE, DESCRIPTION LINGUISTIQUE ET PRATIQUE

Introduction	14
1. Fonctionnement du système d'écriture français	15
1.1 Le principe phonographique	15
1.2 Le principe sémiographique	17
2. Système d'écriture français Vs Système d'écriture arabe	19
3. Définition de l'Orthographe	23
4. Rôle et fonction de l'Orthographe	25
5. Représentations sociales et scolaires de l'Orthographe	28
6. Orthographe : description scolaire Vs description linguistique	33
6.1 Description scolaire	33
6.2 L'Orthographe du français : un Plurisystème	37
Conclusion	45

Chapitre 2 : LA COMPÉTENCE ORTHOGRAPHIQUE

Introduction	47
1. La compétence : essai de définition	48
2. La Compétence Scripturale : aspects cognitifs et didactiques	50
3. La compétence orthographique	55
3.1 Définition	55

3.2	Composantes de la compétence	57
3.3	Savoir orthographier, les connaissances de base	62
4	Procédures mises en œuvre en morphographie.....	70
5	L'erreur orthographique	72
5.1	Statut de l'erreur.....	72
5.2	L'erreur orthographique en milieu endolingue / exolingue	75
5.3	Typologie des erreurs orthographiques.....	77
5.4	Origine des erreurs orthographiques.....	80
6	Évaluation de l'orthographe	85
	Conclusion.....	87

Chapitre 3 : ACQUISITION ET ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DE LA MORPHOGRAPHIE FLEXIONNELLE

	Introduction	89
1.	Acquisition de la morphographie flexionnelle	90
1.1	Acquisition de la morphographie flexionnelle nominale	94
1.2	Acquisition de la morphographie flexionnelle verbale	99
2.	Enseignement/apprentissage de la morphographie flexionnelle.....	107
2.1	La verbalisation	107
2.2	Les Ateliers de Négociation Graphique.....	109
a.	La dictée dialoguée	112
b.	La phrase dictée du jour.....	115
c.	La phrase donnée du jour	116
d.	Les cacographies	119
	Conclusion.....	120

PARTIE2 : MÉTHODOLOGIE

Introduction	122
1. Dispositif de Formation :.....	122
1.1 Définition.....	122
1.2 Étapes de réalisation d'un dispositif de formation	124
2. Analyse des Besoins	125
2.1 Détermination des objectifs.....	127
2.2 La (pré) enquête.....	130
2.3 Codage.....	138
2.4 Traitement des données	139
3. L'expérimentation	140
3.1 Définition.....	140
3.2 Éléments de l'expérimentation.....	141
3.3 Le Dispositif de Remédiation	143
4. L'évaluation	147
4.1 Définition.....	147
4.2 Types d'Évaluation	148
4.3 Critères pour une évaluation optimale	150
4.4 Critères d'évaluation.....	151
4.5 Analyse quali-quantitative comparée (AQQC).....	152

PARTIE 3 : PRATIQUE

Chapitre 1 : ANALYSE DES BESOINS

Introduction	156
I. Profil des Étudiants de Première année.....	156
1. Sexe	157
2. Âge	157
3. Motivation.....	159
4. Perspectives	160

5.	Difficultés	163
II.	Résultats de la Préenquête	166
1.	Accord des Noms	167
2.	Accord des Adjectifs	176
3.	Verbes	190
4.	Participes passés	212
5.	Homophones Grammaticaux	214
6.	Bilan.....	220
III.	Résultats de l'Enquête :	221
1.	Accord des Noms :.....	222
2.	Accord des Adjectifs.....	241
3.	Verbes	272
4.	Participes passés	313
5.	Homophones grammaticaux.....	320
	Conclusion.....	330

Chapitre 2 : INTERVENTION

	Introduction	333
1.	Présentation du Groupe Expérimental :	333
2.	Le dispositif de remédiation.....	336
3.	Compte-rendu des séances de remédiation	339
➤	Séance 1 : Lundi, 02 janvier 2012.....	339
➤	Séance 2 : Mardi, 3 janvier 2012	339
➤	Séance 3 : Lundi, 09 janvier 2012.....	340
➤	Séance 4 : Mardi, 10 janvier 2012.....	341
➤	Séance 5 : Lundi, 16 janvier 2012.....	342
➤	Séance 6 : Mardi, 17 janvier 2012.....	343
➤	Séance 7 : Lundi, 23 janvier 2012.....	344
➤	Séance 8 : Mardi, 24 janvier 2012.....	347
➤	Séance 9 : Lundi, 30 janvier 2012.....	348

➤ Séance 10 : Mardi, 31 janvier 2012.....	349
➤ Séance 11 : Lundi, 27 février 2012.....	350
➤ Séance 12 : Lundi, 5 mars 2012.....	353
➤ Séance 13 : Mardi, 06 mars 2012.....	354
➤ Séance 14 : Lundi, 12 mars 2012.....	355
➤ Séance 15 : Mardi, 13 mars 2012.....	358
➤ Séance 16 : Lundi, 2 avril 2012.....	362
➤ Séance 17 : Mardi, 3 avril 2012.....	365
➤ Séance 18 : Lundi, 09 avril 2012.....	367
➤ Séance 19 : Mardi, 10 avril 2012.....	371
➤ Séance 20 : Lundi, 16 avril 2012.....	374
➤ Séance 21 : Lundi, 16 avril 2012.....	377
➤ Séance 22 : Mardi, 17 avril 2012.....	377
➤ Séance 23 : Lundi, 23 avril 2012.....	380
➤ Séance 24 : Mardi, 24 avril 2012.....	384
➤ Séance 25 : Lundi, 30 avril 2012.....	388
➤ Séance 26 : Lundi, 30 avril 2012.....	390
➤ Séance 27 : Lundi, 7 mai 2012.....	392
➤ Séance 28 : Mardi, 8 mai 2012.....	395
➤ Séance 29 : Lundi, 14 mai 2012.....	398
➤ Séance 30 : Mardi, 15 mai 2012.....	400

Chapitre 3 : ÉVALUATION

Introduction	402
1. Traitement global des résultats	402
2. Accord des Noms :.....	408
2.1 Le groupe témoin	414
3. Accord des Adjectifs.....	420
3.1 Adjectifs qualificatifs	425
3.2 Adjectif possessif.....	427

3.3	Adjectif indéfini	428
3.4	Le groupe témoin	429
4.	Verbes	434
4.1	Verbes conjugués	434
4.2	Le groupe témoin	442
4.3	Le verbe infinitif	446
4.4	Le groupe témoin	447
5.	Accord des Participes Passés.....	448
5.1	Le groupe témoin	450
6.	Homophones grammaticaux.....	451
6.1	Le groupe témoin	456

CONCLUSION GÉNÉRALE	459
----------------------------------	------------

RÉFÉRENCES	467
-------------------------	------------

ANNEXES (Volume 2)