

**L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE, CETTE SOURCE DE PROBLEMES
POUR LES APPRENANTS ALGERIENS / FRENCH ORTHOGRAPHY,
THIS SOURCE OF PROBLEMS FOR ALGERIAN LEARNERS /
ORTOGRAFIA FRANCEZA, ACEASTĂ SURSĂ DE PROBLEME
PENTRU CURSANȚII ALGERIENI¹**

Résumé : Moults voix se sont levées pour signaler les nombreuses erreurs orthographiques présentes dans les écrits des apprenants algériens. De ce fait, nous nous proposons, dans cet article, de déceler les causes de celles-ci. Ainsi, nous escomptons rehausser le niveau desdits apprenants en matière d'orthographe française et aider leurs enseignants à améliorer la qualité de leur enseignement.

Mots-clés : orthographe, erreur, niveau de langue.

Abstract: Many voices were raised to report the important number of orthography errors present in the Algerian learners' writings. Thereby, we intend, in this article, to identify the causes of these errors. Thus, we expect to enhance the level of the aforementioned learners regarding French orthography and help their teachers improving the quality of their teaching.

Keywords: orthography, error, language level.

« Ils ne maîtrisent même pas les rudiments de l'orthographe française. », « Ils relèguent toujours l'orthographe au second plan. », « L'orthographe est leur bête noire. »... Ces déclarations nous ont été faites par des enseignants de français au sujet de leurs apprenants de troisième année secondaire.

Ces mêmes enseignants nous ont fait part de leur difficulté à lire et à saisir les écrits desdits apprenants tant ils abondent d'erreurs orthographiques. Or, comme le fait remarquer Le Gal (1987 : 20), si l'apprenant souhaite véhiculer ses idées par écrit, il doit :

« (...) assurer une mise au point au niveau du contenu et au niveau de la syntaxe et en passer par le code commun orthographique. Toute altération subie par les éléments graphiques (orthographe ou écriture) rend (...) difficile la reconnaissance des mots, donc la compréhension du message. (...) Il revient à celui qui écrit de faire l'effort nécessaire pour que le lecteur puisse lire avec facilité et plaisir son texte, ce dernier ne doit pas être obligé de se transformer en déchiffreur d'hiéroglyphes pour comprendre ».

Dans le présent article, nous tenterons de déterminer la nature et l'origine des erreurs orthographiques commises par les apprenants algériens de troisième année secondaire, apprenants censés maîtriser les normes de l'orthographe du français après avoir étudié ce dernier pendant dix années.

1. Corpus

1.1. Population d'enquête

Pour la collecte de notre corpus, nous avons sollicité un échantillon de deux cents apprenants de troisième année secondaire inscrits au sein du lycée public Chouhada Chikhounne sis au chef-lieu de la wilaya de Bejaia.

Les apprenants² ayant pris part à notre enquête³ avaient un âge moyen de dix-neuf ans. Parmi eux, cent dix-huit étaient de sexe féminin, et quatre-vingt-deux étaient de sexe

¹ Rima Redouane, Université de Bejaia, Algérie, rima.redouane@yahoo.fr

² Afin de recueillir des informations sur leur profil sociodémographique, nous leur avons demandé de remplir une fiche signalétique comportant des questions sur leur âge, sur leur sexe et sur leur filière scolaire.

³ Elle a eu lieu en décembre 2015.

masculin. S'agissant des filières dans lesquelles ils étaient inscrits, elles étaient au nombre de cinq : lettres et langues étrangères (soixante-cinq apprenants), sciences expérimentales (soixante apprenants), gestion et économie (vingt-huit apprenants), lettres et philosophie (vingt-six apprenants), et mathématiques (vingt et un apprenants).

1.2. Instrument d'enquête

Les compétences orthographiques sont généralement évaluées à travers une tâche de dictée ou une tâche de production écrite. Dans le cadre du présent travail, nous avons choisi de soumettre notre échantillon d'apprenants à une dictée, car, en situation de production écrite, ces derniers auraient pu contourner leurs problèmes orthographiques en employant exclusivement les mots qu'ils savaient orthographier et les structures grammaticales qu'ils maîtrisaient. Cette stratégie d'évitement les aurait amenés à produire « (...) des textes insipides, avec des schémas de phrase sans surprise et récurrents, un vocabulaire passe-partout mais avec une orthographe absolument irréprochable » (Brissaud et Bessonnat, 2001 : 151).

Le texte de la dictée que nous avons choisi est très célèbre : il a été utilisé dans une multitude de recherches (ayant porté sur l'orthographe française) menées, entre autres, par des linguistes tels qu'André Chervel, Danièle Manesse et Danièle Cogis. Il a pour titre « Les Arbres » et est extrait de l'œuvre de François de Fénelon intitulée « Traité de l'existence de Dieu » et publiée en 1713. Il comporte quatre-vingt-trois mots globalement compréhensibles par des apprenants de troisième année secondaire et recouvre divers aspects de l'orthographe lexicale et de l'orthographe grammaticale.

Le texte de la dictée est le suivant :

« Les arbres s'enfoncent dans la terre par leurs racines comme leurs branches s'élèvent vers le ciel. Leurs racines les défendent contre les vents et vont chercher, comme par de petits tuyaux souterrains, tous les suc destinés à la nourriture de leur tige. La tige elle-même se revêt d'une dure écorce qui met le bois tendre à l'abri des injures de l'air. Les branches distribuent en divers canaux la sève que les racines avaient réunie dans le tronc. » (Fénelon, cité par Manesse, 2007b : 59)

1.3. Protocole d'enquête

La collecte de notre corpus a eu lieu, pendant des séances de cours, selon le protocole ci-après :

- Se présenter aux apprenants et les inviter à participer à l'enquête.
- Expliquer aux apprenants les objectifs de la recherche et le déroulement de la dictée.
- Distribuer aux apprenants des feuilles prélinéées et leur demander de ne pas y mentionner leurs nom et prénom(s).
- Lire le texte de la dictée et expliquer aux apprenants le sens des mots¹ qui ne leur sont pas familiers.
- Dictier le texte aux apprenants mot par mot.
- Relire le texte de la dictée afin de permettre aux apprenants d'écrire les mots qui leur ont échappé.
- Accorder aux apprenants quelques minutes pour se relire.
- Remercier les apprenants de leur coopération.

¹ « Suc » et « sève ».

2. Méthodologie d'analyse

D'abord, dans le but de respecter l'anonymat de notre échantillon d'apprenants, nous avons attribué un code¹ à chacune des copies que nous avons collectées. Ensuite, nous avons corrigé celles-ci en signalant et en catégorisant les diverses erreurs orthographiques qui y figuraient. Précisons que nous nous sommes référée au :

« (...) principe d'assignation, conforme aux pratiques actuelles de correction des fautes, [qui] est le suivant : dans l'échelle de gravité des fautes, la forme erronée doit être assignée à la catégorie la plus lourde. Si une même forme graphique, par exemple *reuni (pour réunie), comporte une faute d'accent et une faute de grammaire, on ne retient que cette dernière » (Manesse, 2007b : 72-73).

Pour classer les erreurs que nous avons relevées dans notre corpus, nous avons utilisé l'une des grilles typologiques de Nina Catach (cf. Annexe). Les erreurs d'orthographe y sont répertoriées en six types² : les erreurs phonétiques, les erreurs phonogrammiques, les erreurs morphogrammiques (les erreurs morphogrammicales et les erreurs morpholexicales), les erreurs logogrammiques, les erreurs idéogrammiques et les erreurs concernant les lettres non fonctionnelles. Notre choix s'est porté sur cette grille, car elle permet d'expliquer méticuleusement les problèmes orthographiques des sujets scripteurs.

3. Analyse

Dans ce qui va suivre, nous présenterons, d'abord, la répartition générale des erreurs orthographiques commises par les apprenants qui ont participé à notre enquête, ensuite, la répartition de ces erreurs par type.

3.1. Répartition générale des erreurs orthographiques

Taux d'erreurs	0%	De 0,01% à 20%	De 20,01% à 40%	De 40,01% à 60%	De 60,01% à 80%
Taux d'apprenants	0%	20,5%	61,5%	18%	0%

Tableau n° 1 : Répartition générale des erreurs orthographiques

Les résultats ci-dessus montrent qu'aucun des deux cents apprenants ayant été soumis à notre dictée n'a une proportion d'erreurs orthographiques égale à 0%. Le taux de ces erreurs va de 0,01% à 20% chez 20,5% d'entre eux, de 20,01% à 40% chez 61,5% d'entre eux et de 40,01% à 60% chez 18% d'entre eux. Ainsi donc, il va sans dire que l'orthographe française pose problème à tous ces apprenants.

Sur les quatre mille huit cent quarante-neuf (4849) erreurs orthographiques relevées dans les deux cents copies corrigées, 42,71% sont de type morphogrammique (38,28% sont de type morphogrammatical, et 4,43% sont de type morpholexical), 17,71% sont de type phonogrammique, 14,91% sont de type phonétique, 14,89% sont de type idéogrammique, 8,25% sont de type logogrammique, et 1,53% sont de type non fonctionnel. La zone morphogrammique (plus particulièrement, la zone morphogrammaticale) est, donc, au centre des difficultés orthographiques éprouvées par notre public d'enquête.

¹ A 1 (Apprenant 1) pour la première copie, A 2 (Apprenant 2) pour la deuxième copie, A 3 (Apprenant 3) pour la troisième copie...

² Leur présentation est par ordre de gravité décroissante.

3.2. Répartition des erreurs orthographiques par type

3.2.1. Répartition des erreurs phonétiques

Taux d'erreurs	0%	De 0,01% à 20%	De 20,01% à 40%	De 40,01% à 60%	De 60,01% à 80%
Taux d'apprenants	13,5%	64,5%	21%	1%	0%

Tableau n° 2 : Répartition des erreurs phonétiques

Il ressort des résultats exposés ci-haut que 13,5% des apprenants qui ont pris part à notre dictée n'ont commis aucune erreur phonétique. Sur les 86,5% d'apprenants restants, 64,5% se trouvent dans la tranche de 0,01% à 20% d'erreurs, 21% se trouvent dans la tranche de 20,01% à 40% d'erreurs, et 1% se trouve dans la tranche de 40,01% à 60% d'erreurs. Cela nous amène à déduire que la grande majorité de nos enquêtés trébuchent sur la zone phonétique du système orthographique du français.

Les erreurs de ce type, commises par notre public d'enquête, sont dues à la non-discrimination des sons de la langue française, notamment de ses voyelles : diverses erreurs telles que *soucs, *distinés et *unjoures ont été rencontrées dans notre corpus. Selon Troubetzkoy (1939 :54), ladite non-discrimination découle de l'impact du « crible phonologique » de la (L1)¹ sur le « crible phonologique » de la (L2)² :

« Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un autre crible où restent les marques phoniques ayant une valeur d'appel ; plus bas se trouve encore un crible où sont triés les traits phoniques caractérisant l'expression du sujet parlant. Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais en outre le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de [la L1]. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le « crible phonologique » de [la L1] qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour [la L2] entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de [la L2] reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le « crible phonologique » de [la L1]. »

3.2.2. Répartition des erreurs phonogrammiques

Taux d'erreurs	0%	De 0,01% à 20%	De 20,01% à 40%	De 40,01% à 60%	De 60,01% à 80%
Taux d'apprenants	1,5%	61%	35%	2,5%	0%

Tableau n° 3 : Répartition des erreurs phonogrammiques

Tel que nous pouvons le constater à travers les résultats ci-dessus, la zone phonogrammique de l'orthographe française pose problème à pratiquement la totalité des apprenants³ ayant participé à notre dictée : l'intervalle de 0,01% à 20% d'erreurs regroupe

¹ La première langue apprise à l'école par nos enquêtés est l'arabe classique qui contient six voyelles uniquement ([a], [u], [i], [a:], [u:] et [i:]).

² La deuxième langue apprise à l'école par nos enquêtés est le français qui contient seize voyelles ([ã], [ê], [œ], [õ], [a], [ã], [ø], [œ], [e], [ɛ], [i], [o], [ɔ], [y] et [u]).

³ Ils ne sont que 1,5% à n'avoir commis aucune erreur phonogrammique.

61% d'apprenants, celui de 20,01% à 40% d'erreurs en regroupe 35%, et celui de 40,01% à 60% d'erreurs en regroupe 2,5%.

L'origine des erreurs phonogrammiques est la non-biunivocité de l'orthographe du français. En d'autres termes, c'est la correspondance de plusieurs graphèmes à un seul phonème qui engendre l'apparition de ce type d'erreurs. Donc, même si le scripteur distingue les sons de la langue française, il éprouve des difficultés à les transcrire correctement.

Prenons l'exemple du phonème /s/ sur lequel bon nombre de nos enquêtés ont buté (nous avons rencontré dans leurs copies des graphies telles que **rassines*, **siel* et **écorse*), car il peut être transcrit de sept façons : « -s (sac), -ss (presse), -c (cygne), -ç (leçon), -sc (science), -t+i+voyelle (nation) et -x (six) » (Catach, 1980 : 160).

Dans notre corpus, nous avons également rencontré plusieurs erreurs phonogrammiques relatives aux doubles consonnes (exemples : **souterains*, **nouriture* [erreurs d'omission] et **s'enffoncent*, **cannaux* [erreurs d'adjonction]). Pour Manesse (2007a : 151) :

« Le cas des consonnes géminées (ou doubles consonnes) est au cœur de l'irrationalité synchronique du système orthographique du français : on peut - mais pas toujours - en expliquer l'apparition dans l'histoire ; cependant, celui qui écrit n'est pas censé connaître l'histoire de la langue pour écrire. Dans ce chaos, le prudent Thimonnier proposait d'ailleurs de remettre un peu d'ordre dans les années 1960. C'est également une des modifications que proposent, de manière très modérée, les Rectifications orthographiques de 1990, dans un sens ou l'autre : suppression des géminées dans les verbes en -eler et -eter, les mots en -olle et verbes en -otter, régularisation de séries : charriot, imbécillité, etc. »

3.2.3. Répartition des erreurs morphogrammiques

Taux d'erreurs	0%	De 0,01% à 20%	De 20,01% à 40%	De 40,01% à 60%	De 60,01% à 80%
Taux d'apprenants	0%	0%	38,5%	56%	5,5%

Tableau n° 4 : Répartition des erreurs morphogrammiques

A la lecture des résultats présentés ci-haut, il apparaît que tous les apprenants ayant été soumis à notre dictée ont commis des erreurs morphogrammiques de type grammatical et/ou de type lexical : 38,5% d'entre eux se trouvent dans la tranche de 20,01% à 40% d'erreurs, 56% d'entre eux se trouvent dans la tranche de 40,01% à 60% d'erreurs, et 5,5% d'entre eux se trouvent dans la tranche de 60,01% à 80% d'erreurs. Ci-après, nous tenterons de déterminer la source de ces erreurs.

3.2.3.1. Répartition des erreurs morphogrammicales

Taux d'erreurs	0%	De 0,01% à 20%	De 20,01% à 40%	De 40,01% à 60%	De 60,01% à 80%
Taux d'apprenants	0%	4%	51,5%	41,5%	3%

Tableau n° 5 : Répartition des erreurs morphogrammicales

Comme nous l'avons précédemment indiqué, les erreurs morphogrammicales sont les erreurs les plus répandues chez les apprenants qui ont pris part à notre dictée. Les résultats ci-dessus montrent que la totalité de ces derniers ont commis des erreurs de ce type : l'intervalle de 0,01% à 20% d'erreurs comprend 4% d'apprenants, celui de 20,01% à

40% d'erreurs en comprend 51,5%, celui de 40,01% à 60% d'erreurs en comprend 41,5%, et celui de 60,01% à 80% d'erreurs en comprend 3%.

Les erreurs morphogrammicales (relatives aux désinences nominales et verbales) sont dues à l'incompréhension des relations syntaxiques qui lient les mots d'une phrase. Cela est clairement mis en exergue dans les exemples suivants : les arbres **s'enfonce*, **leur racines*, vont **cherché*, **petit tuyaux*, la sève que les racines avaient **réuni*, etc.

Il va sans dire que l'orthographe grammaticale est une zone particulièrement sensible, du fait de sa morphologie silencieuse. Selon Agren (2008 : 56), celle-ci est :

« (...) difficilement maîtrisée en acquisition. Sa mise en œuvre à l'écrit doit être basée sur une analyse grammaticale du contexte. La gestion en temps réel des connaissances orthographiques de l'accord, stockées dans la mémoire à long terme, est cognitivement coûteuse et les différents niveaux d'erreurs potentiels sont nombreux ».

Cogis (2007 : 101) corrobore les propos d'Agren dans la citation ci-après :

« Pour bien orthographier, il est nécessaire, non seulement de connaître toutes les formes d'un mot donné, de connaître les marques graphiques propres à chaque classe de mots, mais aussi d'avoir conscience des relations syntaxiques que ce mot entretient avec les autres, de combinaison ou de dépendance. Les choix graphiques se situent ainsi au croisement de la morphologie et de la syntaxe - autrement dit, il faut se livrer à une analyse grammaticale permanente, puisqu'on peut rarement se fier à l'oral pour trouver la marque morphosyntaxique qui convient (t ou nt, zéro ou s, par exemple). Ce sont là les difficultés reconnues de l'orthographe française. »

3.2.3.2. Répartition des erreurs morpholexicales

Taux d'erreurs	0%	De 0,01% à 20%	De 20,01% à 40%	De 40,01% à 60%	De 60,01% à 80%
Taux d'apprenants	38%	62%	0%	0%	0%

Tableau n° 6 : Répartition des erreurs morpholexicales

A travers les résultats exposés ci-haut, nous pouvons remarquer qu'un taux assez important (38%) des apprenants ayant participé à notre dictée n'ont commis aucune erreur morpholexicale. Les 62% d'apprenants restants ont une proportion d'erreurs oscillant entre 0,01% et 20%.

Les erreurs de ce type, commises par notre public d'enquête, résultent principalement de la non-reconnaissance des mots (à titre d'exemple, **la bri*) et de la méconnaissance des lettres finales justifiables comme dans **boi* et **tron* (le « s » de « bois » et le « c » de « tronc » trouvent leur justification dans des mots tels que « boiserie » et « tronçonner »).

3.2.4. Répartition des erreurs logogrammicales

Taux d'erreurs	0%	De 0,01% à 20%	De 20,01% à 40%	De 40,01% à 60%	De 60,01% à 80%
Taux d'apprenants	13%	86,5%	0,5%	0%	0%

Tableau n° 7 : Répartition des erreurs logogrammicales

Il ressort des résultats présentés ci-dessus que la transcription des logogrammes pose problème à la grande majorité des apprenants¹ ayant été soumis à notre dictée : la tranche de 0,01% à 20% d'erreurs compte 86,5% d'apprenants, et celle de 20,01% à 40% d'erreurs en compte 0,5%.

Les erreurs logogrammiques portent sur les homophones, c'est-à-dire sur des mots phoniquement identiques, mais orthographiquement différents (par exemple : air/aire/ère, tous/tout, ce/se, etc.). Pour Tallet (2007 : 168), les apprenants transcrivent erronément les logogrammes, car :

« ils sont enseignés par couple, leur point commun étant l'identité phonique ; c'est l'oral qui guide ce choix didactique traditionnel et non [l'analyse] de la phrase. (...) On est donc en droit de se demander si ce sont leurs difficultés intrinsèques qui justifient un enseignement particulier ou si c'est cet enseignement même qui les rend difficiles. »

La même auteure, citant Thimonnier, ajoute :

« Les mots homophones sont tout de même des éléments linguistiques assez instables. S'il n'y a pas lieu de leur appliquer une méthode particulière, il faut chaque fois qu'on les rencontre, imaginer des exercices qui permettent d'associer fortement la forme et le sens (...). C'est dire que les homophones ne doivent pas être étudiés par groupe, mais isolément. L'étude systématique des séries d'homophones se ramène, en effet, à associer un son à une pluralité de formes. On peut certes donner des exemples permettant d'associer la forme et le sens. Même présentées de la sorte, les distinctions graphiques sont pourtant beaucoup mieux retenues que les sémantiques. Ce qui subsiste dans la mémoire, c'est une pluralité de formes et une pluralité de sens, non des groupes de formes, chacune associée au sens convenable. » (Thimonnier, cité par Tallet, 2007 : 168)

3.2.5. Répartition des erreurs idéogrammiques

Taux d'erreurs	0%	De 0,01% à 20%	De 20,01% à 40%	De 40,01% à 60%	De 60,01% à 80%
Taux d'apprenants	7%	67%	25%	1%	0%

Tableau n° 8 : Répartition des erreurs idéogrammiques

A la lecture des résultats exposés ci-haut, nous pouvons nous apercevoir que pratiquement tous les apprenants qui ont pris part à notre dictée ont commis des erreurs idéogrammiques. Ils ne sont que 7% à n'en avoir pas commis. Sur les 93% d'apprenants restants, 67% se trouvent dans l'intervalle de 0,01% à 20% d'erreurs, 25% se trouvent dans l'intervalle de 20,01% à 40% d'erreurs, et 1% se trouve dans l'intervalle de 40,01% à 60% d'erreurs.

Les erreurs de ce type concernent les signes de ponctuation (le point, la virgule, le point-virgule, les deux-points, le point d'interrogation, le point d'exclamation, les parenthèses, les guillemets, etc.) et les signes orthographiques (les accents, l'apostrophe, la cédille, le trait d'union et les majuscules). Dans notre corpus, nous n'avons pas rencontré d'erreurs relatives aux signes de ponctuation (nos enquêtés ont respecté la ponctuation du texte dicté). En revanche, nous avons été confrontée à plusieurs erreurs relatives aux signes orthographiques (exemples : *defendent, *revet, *elle même [erreurs d'omission] et *cièl, *Terre, *sous-terrains [erreurs d'adjonction]).

Nous estimons que si notre public d'enquête emploie anarchiquement les signes orthographiques, c'est parce qu'il ne se rend pas compte du caractère fonctionnel qu'ils

¹ Ils ne sont que 13% à n'avoir commis aucune erreur logogrammique.

revêtent. Or, même s'il est vrai que quelques-uns de ces signes ne sont pas toujours fonctionnels (l'accent circonflexe et le trait d'union), les autres (les accents grave et aigu, l'apostrophe, la cédille et les majuscules), à contrario, ont :

« (...) un usage plus régulier, nettement mieux codifié. Ils sont donc plus faciles à employer à bon escient et ont effectivement un rôle à jouer dans la lisibilité des textes. Des prescriptions existent et ces normes ne dépendent ni de la fantaisie ni du bon vouloir de chacun. Certes, elles compliquent la tâche du scripteur, mais elles se sont mises en place au cours des siècles pour rendre les écrits plus lisibles et elles jouent toujours ce rôle à notre époque » (Dorgans, 2007 : 191).

3.2.6. Répartition des erreurs concernant les lettres non fonctionnelles

Taux d'erreurs	0%	De 0,01% à 20%	De 20,01% à 40%	De 40,01% à 60%	De 60,01% à 80%
Taux d'apprenants	63%	37%	0%	0%	0%

Tableau n° 9 : Répartition des erreurs concernant les lettres non fonctionnelles

Comme nous pouvons le remarquer à travers les résultats présentés ci-dessus, la majorité (63%) des apprenants ayant participé à notre dictée n'ont commis aucune erreur concernant les lettres non fonctionnelles. Les 37% d'apprenants restants ont une proportion d'erreurs qui s'échelonne entre 0,01% et 20%. Dès lors, nous pouvons considérer que nos enquêtés n'ont pas de grandes difficultés en matière de lettres non fonctionnelles. Cependant, en langue française, il y a peu de mots pouvant engendrer des erreurs relatives à ces lettres (cf. Annexe). D'ailleurs, dans le texte de notre dictée, il n'y en a qu'un seul (il s'agit du mot « abri » qui a une finale particulière : il ne porte pas la marque [« -t »] signalant l'appartenance à sa famille lexicale [« abriter »]). C'est, donc, pour cela que le taux d'erreurs concernant ce type de lettres est particulièrement bas (il est égal à 1,53%).

Déterminer la nature et l'origine des erreurs orthographiques commises par les apprenants algériens de troisième année secondaire, telle est la visée de notre recherche. Mais quels résultats devrions-nous retenir de celle-ci ?

L'analyse des écrits desdits apprenants nous a donné la possibilité de constater qu'ils commettent énormément d'erreurs orthographiques. Rappelons que nous avons relevé quatre mille huit cent quarante-neuf (4849) erreurs dans ces écrits. La répartition de ces erreurs par type nous a révélé que les erreurs morphogrammicales sont les plus abondantes (leur proportion est de 38,28%). Arrivent, ensuite, par ordre décroissant, les erreurs phonogrammiques (17,71%), les erreurs phonétiques (14,91%), les erreurs idéogrammiques (14,89%), les erreurs logogrammiques (8,25%), les erreurs morpholexicales (4,43%) et les erreurs concernant les lettres non fonctionnelles (1,53%).

Les erreurs morphogrammicales découlent de la non-maîtrise des règles syntaxiques, les erreurs phonogrammiques de la non-correspondance d'un seul graphème à un seul phonème, les erreurs phonétiques de la distinction erronée des phonèmes, les erreurs idéogrammiques de la négligence des signes orthographiques, les erreurs logogrammiques de la confusion entre les homophones, les erreurs morpholexicales de la non-identification des mots et de l'ignorance des lettres finales justifiables, et, enfin, les erreurs concernant les lettres non fonctionnelles de la méconnaissance des finales particulières.

Bibliographie

Agren, M., 2008, « A la recherche de la morphologie silencieuse : sur le développement du pluriel en français L2 écrit », Thèse de doctorat, Université de Lund.

- Brissaud, C., Bessonnat, D., 2001, *L'Orthographe au collège : pour une autre approche*, Grenoble, CRDP de l'Académie de Grenoble.
- Catach, N., 1980, *L'Orthographe française : traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*, Paris, Nathan.
- Cogis, D., 2007, « L'Orthographe grammaticale : une difficulté majeure », in Manesse, D., Cogis, D., *Orthographe : à qui la faute ?*, Paris, ESF éditeur, p. 97-136.
- Dorgans, M., 2007, « Les Signes orthographiques : des acquisitions instables », in Manesse, D., Cogis, D., *Orthographe : à qui la faute ?*, Paris, ESF éditeur, p. 170-192.
- Le Gal, J., 1987, « De l'expression écrite à l'apprentissage orthographique des mots », *l'Éducateur*, n° 4, p. 14-22.
- Manesse, D., 2007a, « L'Orthographe lexicale : statu quo », in Manesse, D., Cogis, D., *Orthographe : à qui la faute ?*, Paris, ESF éditeur, p. 137-154.
- Manesse, D., 2007b, « Les Elèves de 2005 et la dictée », in Manesse, D., Cogis, D., *Orthographe : à qui la faute ?*, Paris, ESF éditeur, p. 57-94.
- Tallet, Ch., 2007, « Les Mots outils : entre lexique et grammaire », in Manesse, D., Cogis, D., *Orthographe : à qui la faute ?*, Paris, ESF éditeur, p. 155-169.
- Troubetzkoy, N. S., 1939, *Principes de phonologie*, Paris, Klincksieck.

Annexe

I. Erreurs à dominante phonétique (L'élève peut entendre mal ou mal prononcer les sons.)				
Omission ou adjonction	lettre <i>maintenant</i> <i>arbruste</i>	syllabe <i>bienteur</i> ≠ <i>bienfaiteur</i>		
Confusion	sourde-sonore p-b <i>puplier</i> t-d <i>tortoir</i> f-v <i>valfe</i> autres	liquides l-r <i>car</i> ≠ <i>cal</i> nasales m-n <i>nimer</i>	semi-voyelles <i>quiller</i> ≠ <i>cuiller</i> voyelles <i>défint</i> ≠ <i>défunt</i>	
II. Erreurs à dominante phonogrammique (L'élève connaît les sons sans connaître leur transcription.)				
Altérant la valeur phonique	voyelle digr. vocal. accent	semi-voyelle	consonne digr. conson. cédille	consonne simple ou double
Omission ou adjonction	<i>bœf</i> <i>merite</i> <i>cheuveu</i> <i>suité</i>	<i>briller</i> <i>piaille</i> ≠ <i>paille</i>	<i>exès</i> <i>gérir</i> <i>recu</i> <i>exciste</i> <i>şcore</i>	<i>enui</i> ≠ <i>ennui</i> <i>asis</i> ≠ <i>assis</i> <i>sossie</i> ≠ <i>sosie</i>
Confusion	<i>oisis</i> ≠ <i>oasis</i> <i>nè</i> ≠ <i>né</i>	<i>paille</i> ≠ <i>paye</i>		<i>serai</i> ≠ <i>serrai</i>
Inversion	<i>idoit</i> ≠ <i>idiot</i> <i>élève</i>	<i>vielle</i> ≠ <i>veille</i>	<i>danmé</i> <i>ceullir</i>	
N'altérant pas la valeur phonique	voyelle digr. vocal. accent	semi-voyelle	consonne digr. conson. cédille	consonne simple ou double justifiable
Omission ou adjonction	<i>sin</i> ≠ <i>sein</i> <i>il ut</i> ; <i>abime</i> <i>œuil</i> ; <i>êteau</i> <i>fûmer</i> <i>binette</i>	<i>joailler</i> <i>criller</i> <i>pingoin</i>	<i>tiket</i> <i>guorille</i> <i>réçit</i>	<i>pensser</i> <i>enffermer</i> <i>aléger</i> <i>allourdir</i>
Confusion	<i>blème</i> <i>invantère</i>	<i>noiller</i>	<i>pharmatie</i>	
Omission ou adjonction	<i>sin</i> ≠ <i>sein</i> <i>il ut</i> ; <i>abime</i> <i>œuil</i> ; <i>êteau</i> <i>fûmer</i> <i>binette</i>	<i>joailler</i> <i>criller</i> <i>pingoin</i>	<i>tiket</i> <i>guorille</i> <i>réçit</i>	<i>pensser</i> <i>enffermer</i> <i>aléger</i> <i>allourdir</i>
Confusion	<i>blème</i> <i>invantère</i>	<i>noiller</i>	<i>pharmatie</i>	
III. Erreurs à dominante morphogrammique (L'élève ne respecte pas l'orthographe des éléments non phonétiques.)				
Les morphogrammes grammaticaux				
Relation mal établie entre : Les catégories gram. <i>Des ombres passes</i> Confusion dans les formes du pluriel <i>chevaus, verroux</i> Nom et déterminant Nom <i>la routes, les rue</i> <i>les gens... il...</i> Nom, adj. + complém. <i>sac de bille... pleine de truite</i>	adj. et nom juxtaposés non juxtaposés sujet-verbe juxtaposés inversés non juxtaposés Mode inf.-part inf.-ind. ind.-cond. autres	P.P. et nom sans auxil. avec <i>être</i> avec <i>avoir</i> sans COD COD après COD avant verbe pronominal Groupe-désinence <i>Il crit, geind</i> Temps <i>criai</i> ≠ <i>criais</i>		

Les morphèmes lexicaux		
Non-reconnaissance des mots <i>un névier</i> Ignorance de la famille lexicale <i>inabité</i>	Ignorance des pré/suf/fixes <i>anterremant</i> Ignorance du maintien ou non du radical <i>nous vogons</i>	Ignorance des lettres finales justifiables <i>un marchant, couvers, blan</i>
IV. Erreurs concernant les homophones		
Homophones de discours <i>l'arme ≠ larme</i> <i>encore sage ≠ en corsage</i>	Homophones lexicaux <i>chant-champ</i> <i>voie-voix</i> <i>vain-vin</i>	Homophones grammat. <i>a/à</i> <i>et/est</i> <i>ce/se</i> <i>ces/ses</i> <i>ou/où</i> <i>on/ont</i> <i>son/sont</i> <i>ni/n'y</i> autres
V. Erreurs concernant les idéogrammes		
Omission ou adjonction Majuscule N. propre/commun En tête de § ou après un point Confusion	Apostrophe Trait d'union	Ponctuation Le point La virgule Autres signes Erreurs de signes
VI. Erreurs concernant des lettres non fonctionnelles		
Voyelle <i>douçâtre (douceâtre)</i>	Consonne Cons. grecque <i>téâtre</i> Cons. latine <i>sculter</i>	Fausse étymologie <i>domter (domitare)</i> Cons. simple ou double difficilement justifiable <i>combatif, imbécillité,</i> <i>boursouffler</i> Finales particulières <i>abrit, frai, peure</i>

Grille typologique des erreurs orthographiques