

La Morphologie Verbale, Cas Des Etudiants De 1^{re} Année Lmd. Contraintes Et Dispositif De Remediation

Verbal Morphology, Case Of 1st Year Lmd Students Constraints And Dispositive Of Remediation

Amina Hadjersi

Université Yahia Farès Médéa, Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes, karaliyacine@yahoo.fr

Reçu le:15/10/2022 Accepté le:27/11/2022 Publié le: 07/06/2023

Résumé :

L'intérêt de cette réflexion réside dans le fait qu'elle vise à repérer les erreurs orthographiques à dominante morphogrammique commises par les étudiants de première année LMD dans leur production écrite. Nous avons voulu montrer par le biais de notre analyse que la morphologie verbale est à l'origine de nombreuses difficultés orthographiques, notre travail vise également à comprendre le plurisystème graphique français pour remédier aux lacunes constatées chez les étudiants et mieux gérer les difficultés rencontrées notamment en situation d'écriture.

Mots-Clés : Orthographe, Plurisystème, compétence, morphologie verbale, perspectives de remédiation.

Abstract: The interest of this thought aims at locating the orthographic errors essentially morphogrammic that were made by the students of first year, LMD, in their written production. We wanted to show by means of our analysis that verbal morphology is originally of many orthographic difficulties, our work aims, also to understand the French graphic multisystem to remedy the errors observed among the students in order to better manage the difficulties encountered, particularly in written situations.

Keywords: Orthograph, multisystem graphic, skill, verbal morphology, prospects for remediations

1. Introduction

L'orthographe française apparaît comme un système opaque, complexe voire un plurisystème où les faits graphiques répondent à plusieurs critères : phonétique, morphologique, étymologique, et plus souvent sociologique.

On est souvent loin d'une transcription parfaite entre le son et le signe ce qui engendre des défaillances qui n'épargnent aucun individu, aucun niveau, même dans l'enseignement supérieur. En français langue maternelle beaucoup de chercheurs tentent de comprendre pourquoi l'orthographe du français est une orthographe un peu particulière source fréquente de problèmes pour ceux qui souhaitent la maîtriser et pour qui, écrire, c'est courir le risque de commettre des erreurs. Ces problèmes sont d'autant plus graves pour les apprenants de français langue étrangère qui sont, en l'occurrence, des étudiants algériens.

Notre recherche se situe dans le cadre de l'analyse des erreurs relevant de la morphologie grammaticale telles que le marquage du nombre, la non maîtrise des accords (sujet/verbe, participe passé), la confusion er, ait, é, etc. (J-P Jaffré : 2005) explique que les causes majeures de sa complexité sont avant tout grammaticales. L'objectif de notre travail est la mise en évidence de la compétence orthographique des étudiants de 1^{re} année LMD à l'issue d'un cursus scolaire qui s'étale sur 9 à 10 ans d'apprentissage du français, plus précisément, cette recherche vise à (i) déterminer la nature des erreurs à dominante morphogrammique les plus récurrentes dans leur production écrite, et à (ii) comprendre si les erreurs relevées sont des erreurs de compétence ou de performance.

2. Hypothèses principales et prédiction

Notre travail présenté ici s'appuie sur deux hypothèses pour essayer de caractériser, dans le domaine morphosyntaxique, la nature des erreurs orthographiques de notre public investigué. Notre première hypothèse est que ces erreurs proviennent du caractère silencieux de la morphologie française. En effet, de nombreuses marques morphologiques n'ont pas de correspondant oral. Plus précisément ce sera la morphologie verbale qui engendre de nombreuses difficultés du fait des problèmes liés à la gestion de l'homophonie, typique du français et qui constitue un point nodal de la relation oral /écrit. Notre deuxième hypothèse est que les erreurs commises par les étudiants investigués sont des erreurs de compétence, elles s'actualisent quelle

que soit la nature de l'épreuve proposée, production écrite ou test lacunaire.

Pour analyser les erreurs commises par les étudiants, et pour mieux déceler leurs différentes représentations graphiques, nous allons nous baser principalement sur la notion du plurisystème graphique de Nina Catach qui a permis de construire une typologie des erreurs qui constituera le pivot méthodologique de notre démarche.

3. Système d'écriture et orthographe du français

La didactique du français langue étrangère ainsi que les travaux en sciences du langage traitent l'oral et l'écrit comme deux champs séparés. Cette attitude est justifiée par les différences dans les conditions de production d'émission et de réception des différents types de discours. Cela n'exclut nullement la complémentarité entre le code oral et le code écrit. Dans la pratique, il existe deux sortes de signes, le phonème et le graphème dont la correspondance est assurée par l'écriture.

La notion d'écriture et la notion d'orthographe sont parfois employées l'une pour l'autre comme si elles étaient interchangeables. Toutefois, chacune d'elle conserve sa part spécifique bien qu'il existe une part de synonymie entre orthographe et écriture.

Pour comprendre les traits distincts mais évidemment complémentaires entre les deux termes écriture et orthographe, il s'avère important de parler des deux fonctions sur lesquelles reposent toutes les écritures : alphabétiques (français, allemand, anglais...) consonantiques (arabe, hébreu) et syllabiques (japonais, chinois etc.) ; il s'agit des principes phonographiques et sémiographiques qui placent l'écriture dans le domaine de la linguistique.

Le graphème est la plus petite unité fonctionnelle et pertinente, son fonctionnement a permis une entrée dans le système graphique différente de celle de l'alphabet.

On parle de « système d'écriture » quand les unités des écritures sont en relation avec les unités de la langue, unité de l'oral comme les syllabes, les consonnes, les voyelles, etc. (principe phonographique) ou unités pourvues de sens comme les mots ou les préfixes, suffixes, radicaux, flexions verbales ou grammaticales (principe sémiographique).

Pour J-P. Jaffré (2004 : 11) les écritures, et les orthographes qui en dérivent, s'organisent autour de deux principes majeurs. Le premier est phonographique et constitue la base productive de l'écriture. Ces unités de base, ou phonogrammes servent ensuite à composer le

second principe de l'écriture, avec des unités de niveau linguistique supérieur le plus souvent séparées par des blancs graphiques. C'est ainsi que l'on forme les mots des orthographe alphabétiques dont la particularité est de pouvoir regrouper plusieurs unités significatives. On parlera dès lors d'une orthographe moderne et multidimensionnelle dont la maîtrise n'est pas forcément liée à une bonne connaissance de la norme.

4. La notion de plurisystème

Pour une première approche de l'orthographe Nina Catach qui élabore le concept de plurisystème s'inspire de la linguistique structurale et fonctionnelle.

Elle a tenté par la suite d'enrichir et de développer la notion du plurisystème.

Selon Nina Catach, en français comme dans beaucoup d'autres langues, il y a des éléments plus grands que la lettre plus au moins autonome et qui transmettent plus ou autre chose que le phonème. Ils sont régis par des procédés spécifiques d'union et de désunion de relation et d'opposition (Catach– Gruaz– Duprez 2005 : 22) : « ce n'est pas de "l'écriture", c'est de "l'orthographe". »

4.1. Le graphème

Avant de parler des trois systèmes distincts qui composent le plurisystème, il s'avère important de définir le graphème. Pour N.Catach (1979 :21) : « matériellement le graphème continue trop souvent d'être confondu avec la lettre ». Le nombre total des graphèmes définis par Nina Catach est de 130 unités sans compter les graphèmes étrangers excentriques tels que ee, dans feet, oo dans shoot. Cependant le recensement fait par l'équipe HESO du C.R.N.S a permis de mettre en évidence 45 graphèmes courants dits graphèmes. Il en résulte que le décalage entre le nombre de phonèmes 37 et le nombre de graphèmes 45 explique l'irrégularité et la complexité de l'orthographe du français.

4.2. Le plurisystème graphique

4.2.1. Les phonogrammes

Ce sont des graphèmes qui sont chargés de transcrire des sons, ils constituent la partie centrale du système de toutes les langues ayant une écriture alphabétique.

Ce premier système qui organise l'orthographe détermine le rapport phonie/graphie et permet d'établir la relation entre les phonèmes et les graphèmes qui les transcrivent. L'écriture du français est surtout constituée de phonogrammes (80 à 85% des graphèmes sont des phonogrammes)

Cette zone comprend elle-même un noyau essentiel d'archigraphèmes

4.2.2. III.2.2. L'archigraphème

L'archigraphème représente les graphèmes qui correspondent à un même phonème. Ex : l'archigraphème O représente les graphèmes o, ô, au, eau etc. On compte 33 archigraphèmes qui constituent le système graphique standard

Le nombre d'archigraphèmes est inférieur au nombre de phonèmes en français.

4.2.3. III.2.3. Les morphogrammes

Le deuxième système est celui des morphogrammes qui se définissent comme étant la plus petite unité significative de la chaîne orale.

Ils peuvent être d'ordre grammatical ou lexical. Selon N. Catach, C. Gruaz et D. Duprez (2005 :27) « 3 à 6 % des signes supplémentaires apportent un complément d'ordre syntagmatique (positionnel) ou paradigmatique (flexionnel ou dérivatif). »

Nous distinguons ainsi deux types de morphogrammes :

- Les morphogrammes grammaticaux sont constitués par des marques graphiques ajoutées à la forme de base du mot et qui portent des informations grammaticales relatives aux marques du genre, du nombre et aux flexions verbales...

Exemple :

Les étudiants parlent des notes. Le morphème « s » indique le nombre, le morphème « ent » est une flexion qui marque l'accord sujet / verbe.

- Les morphogrammes lexicaux marquent l'appartenance à une série de mots autrement dit c'est le lien entre les mots de la même famille.

Exemple :

Les étudiants parlent des notes. Le morphème « s » indique le nombre, le morphème « ent » est une flexion qui marque l'accord sujet / verbe.

4.2.4. Les logogrammes

3 à 6 % des graphèmes français sont des signes qui n'appartiennent ni aux phonogrammes ni aux morphogrammes. Ils ne sont maintenus que

pour distinguer visuellement des homophones c'est le cas par exemple du « c » dans flan/flanc.

A ces trois principales zones s'ajoute une zone périphérique des graphèmes qui est constituée par des lettres étymologiques ou historiques.

4.2.5. Les lettres étymologiques et les lettres historiques

Selon Nina Catach (1979 :31), ces lettres étymologiques et historiques ne répondent pas aux critères de définition du graphème qui l'opposent aux sous-graphèmes et aux graphèmes hors système. Ces lettres étymologiques et historiques sont retenues en raison de leur attachement aux langues anciennes. Elle leur accorde le terme de reliquat.

4.2.6. Les idéogrammes

Les idéogrammes sont les signes qui relèvent du domaine extra-alphabétique et qui jouent un rôle important dans la communication écrite. Il s'agit de l'apostrophe, du trait d'union, des majuscules et des signes de ponctuation.

La notion de plurisystème de Nina Catach a donc permis d'établir ce qu'on appelle une grille d'analyse des erreurs qui constitue un nouvel élan quant à l'enseignement - apprentissage de l'orthographe.

5. Aspects méthodologiques

Les données écrites ont été recueillies auprès des étudiants de l'année système LMD du département des langues étrangères de l'université de Yahia Farès à Médéa. L'enquête menée comprend deux types d'épreuves : production écrite et test sous forme d'exercices. L.Allal (1999 :169) explique que la charge cognitive des activités d'apprentissage varie inversement à leur degré de contextualisation. Dans une activité fortement décontextualisée, l'apprenant est confronté à une charge cognitive restreinte ; il peut se concentrer avec facilité sur une seule opération cognitive (par exemple, récitation de mots à mémoriser).

5.1. Population concernée et dispositif expérimental

La population sélectionnée se compose de 70 étudiants. Nous avons choisi les étudiants de 1^{re}année LMD tout d'abord, parce que beaucoup de recherches ont concerné des apprenants en période d'acquisition du système graphique du français plus précisément ceux

du primaire et du moyen. Ensuite, parce que nous avons supposé que l'étudiant qui accède à l'université devrait posséder une certaine connaissance orthographique étant donné que l'apprentissage de l'orthographe est achevé avant même l'entrée au lycée. Or, nous avons remarqué à partir de notre expérience à l'université, lors de la correction des commentaires écrits que plusieurs erreurs orthographiques se manifestent et concernent pratiquement toutes les zones du plurisystème graphique du français. Enfin, l'importance de l'orthographe est renforcée par le fait que dans tous les modules, sauf l'expression orale, l'étudiant est évalué à l'écrit, et lors de l'évaluation de toutes les épreuves écrites une part considérable de la note est consacrée aux lacunes orthographiques.

5.2. La production écrite : analyse et résultats

Il s'agit d'une production écrite tirée des épreuves de moyenne durée du premier semestre. Ces épreuves concernent le module compréhension et expression écrite dont le sujet est : « racontez à votre camarade d'université un événement que vous avez vécu l'année dernière. Voici le début de votre récit :

« L'année dernière au cours des vacances d'été, j'allais rendre visite à un(e) ami(e) il faisait beau et je me sentais bien... »

Notre objectif était de relever les différentes erreurs orthographiques à dominante morphogrammique commises par les étudiants soumis à l'épreuve.

Cependant les données que nous pourrions avoir à partir de cette épreuve seule risquent d'être insuffisantes. En effet, la production écrite se caractérise certes par une grande complexité de la tâche (la recherche des idées, leur fixation en mots, etc.) et implique inévitablement un risque de difficultés liées à la charge cognitive des opérations que l'étudiant doit assumer. Donc les capacités attentionnelles vis-à-vis de l'orthographe semblent limitées et elle ne nous permet pas de recenser tous les problèmes orthographiques, étant donné que les étudiants ont souvent recours à des stratégies d'évitement, c'est ce qui rend l'accès aux zones orthographiques les plus problématiques moins possible. Selon Amokrane (2006 :122), « Si elle nous permet de repérer un certain nombre d'erreurs elle risque de faire apparaître des « fautes invisibles » ou « fautes en négatif » selon la terminologie de C. Rojas. ». C'est la raison pour laquelle nous avons pensé que la programmation d'un test sous forme d'un ensemble d'exercices à la lumière des erreurs relevées en expression écrite est indispensable.

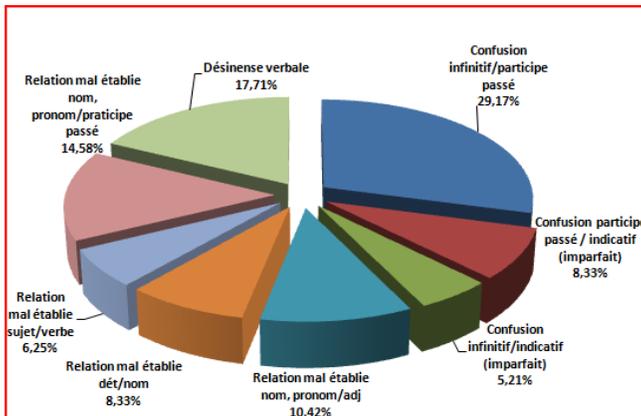
Dans notre analyse nous nous sommes référée à la grille typologique des erreurs d'orthographe de N. Catach, D. Dupez. Legris (2005 :282) Les erreurs que nous avons repérées à partir de la production écrite sont de nature variée. Elles sont fort nombreuses et concernent toutes les catégories d'erreurs inventoriées dans cette grille.

Cependant, dans le cadre de cette recherche, notre objectif était de vérifier la maîtrise des morphogrammes grammaticaux.

L'analyse de la rédaction contribue donc à répondre à la question que nous avons soulevée au départ et qui concerne principalement l'identification de la nature des erreurs à dominante morphogrammique les plus récurrentes dans la production écrite.

Le graphe ci-dessous nous permet de mettre en évidence la fréquence des différents types d'erreurs concernant les morphogrammes grammaticaux.

La fréquence des différents types d'erreurs concernant les morphogrammes

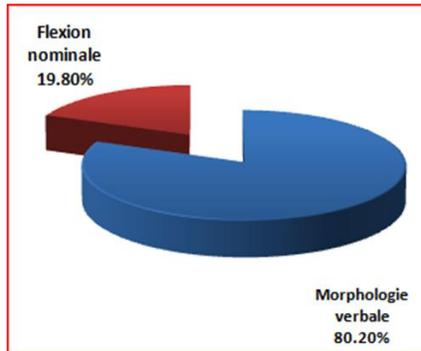


A partir de cette représentation nous pouvons dire que les morphogrammes grammaticaux que nous avons recensés (97 occurrences) se manifestent sous diverses formes que nous avons relevées par ordre décroissant, (i)la confusion entre les modes: (41occ), infinitif / participe passé (28 occ), participe passé / indicatif (imparfait) (08 occ), la confusion infinitif / indicatif (imparfait) (05 occ),(ii) l'accord erroné (38occ),du participe passé : (14 occ)-entre l'adjectif et le nom : (10 occ)-entre le déterminant et le nom : (8occ)-entre sujet / verbe (06occ),(iii) la désinence verbale : (17 occ)

En conclusion à cet inventaire et à la lumière des erreurs relevées de l'étude des morphogrammes grammaticaux à partir de la production

écrite, nous avons constaté que le taux des erreurs qui relèvent du domaine de la morphologie verbale est plus élevé que celui des erreurs qui émanent de la flexion nominale. Le graphe ci-dessous le montre clairement, et c'est ce qui nous a incitée à programmer un test pour des erreurs qui concernent principalement le verbe.

La fréquence des erreurs relevant de la morphologie verbale et de la flexion nominale



5.3. Test

Selon J-Cl.Moth cité par P.Bentocchin et al (2008 :217) « Un test est forcément une épreuve censée s'approcher le plus possible de l'objectivité ». Après l'analyse des erreurs orthographiques qui se sont manifestées à partir des productions écrites des étudiants, nous avons constaté que les erreurs inhérentes à la morphologie verbale sont plus nombreuses que celles qui concernent la flexion nominale. Ceci nous a menée à proposer un test qui comprend cinq exercices qui visent essentiellement à vérifier les hypothèses que nous avons formulées au départ portant sur la nature exacte des erreurs à dominante morphogrammique les plus récurrentes, pour déterminer s'il s'agit des erreurs de compétence ou de performance.

Notre approche ne se veut en aucun cas une étude approfondie de toutes les erreurs réalisées par les étudiants, nous allons nous intéresser principalement au verbe pour plusieurs raisons. Premièrement l'acquisition de la morphologie verbale constitue une étape laborieuse posant les fondements nécessaires à une communication fluide en français langue étrangère. Ensuite, elle suscite de nombreuses difficultés qui émanent du caractère silencieux de plusieurs marques morphologiques qui n'ont pas de correspondant oral, ex : « nt » des verbes à la troisième personne du pluriel du présent de l'indicatif, et d'autres problèmes de gestion liés à

l'homophonie verbale. Enfin, en morphologie verbale plusieurs situations se présentent, sur le plan oral : les personnes du singulier et la 3^{ème} personne du pluriel sont homophones, ce qui est le cas de la plupart des verbes à l'infinitif en « er » et des verbes comme « ouvrir », les personnes du singulier sont également homophones, ce qui est le cas de tous les verbes du type « finir » et les autres verbes comme « sortir, venir ». En conséquence la personne est oralement marquée par le pronom personnel et non par la désinence.

Sur le plan écrit J.P Jaffré et C. Brissaud (2004 :6) expliquent que quand il s'agit d'écrire une finale verbale en /E/1, le scripteur doit opérer une double sélection : celle d'un morphogramme, « ai », « -é » ou « -e », et celle d'un morphogramme, la plupart du temps muet, de personne (« s », « -t », « -z »), de nombre (« s », « -nt »), de genre (« -e », de mode (« -r »), un inventaire complet permet de recenser dix finales verbales possibles : « -ai », « -ais », « -ait », « -aient », « -er », « -ez », « -é », « -ée », « -ées ». « es ».

Donc à travers ce test nous avons voulu vérifier les carences d'ordre morphogrammique inhérentes au verbe qui se manifestent par : La confusion mode infinitif / participe passé, la confusion mode infinitif / indicatif (imparfait), la désinence verbale, l'accord sujet / verbe, l'accord du participe passé.

5.3.1. Etude quantitative des résultats obtenus

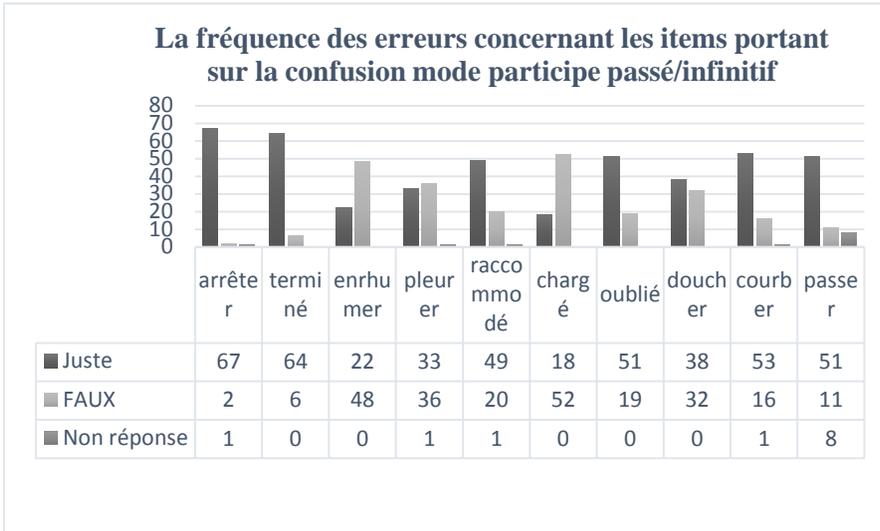
Les items du test sont présentés sous forme de cinq exercices :

- Etude des erreurs concernant les items portant sur la confusion mode participe passé / infinitif.

Exercice 1 : Complétez par é, er.

- Les gendarmes se cachent pour arrêter.... le maraudeur.
- Ils auront termin.... leur travail vers seize heures.
- Vous allez finir par vous enrhum.....
- On entendait le vent pleur..... dans la cheminée.
- Le vêtement raccommod..... est encore utilisable.
- De grosses gouttes tombent du ciel charg..... de nuages.
- Elle avait encore oublié..... de me prévenir.
- Va te douch.....
- Il faut courb..... la tête pour pass..... sous cette porte.

¹ C. Brissaud et D. Bessonat (2001 :201) utilisent la forme finale verbale en /E/ compte tenu de la neutralisation de l'opposition /e/ - /ɛ/



La lecture des résultats obtenus nous a permis de constater que la forme verbale en /E/ continue à être ambiguë. Cela est expliqué par le fait que 1/ 3 des réponses sont fausses. Comme le signale C. Brissaud(1999), l’infinifitif en « er » n’est pas une forme verbale aussi facile à acquérir qu’on pourrait le croire.

Nous avons remarqué à partir de ces résultats que les items qui ont causé le plus de problèmes aux étudiants sont :

Vous allez finir par vous enrhumé : 22 réponses justes contre 48 fausses réponses.

Nous pourrions expliquer la réalisation de la forme erronée « é » de l’item « enrhumé » au lieu de « er » par la présence du pronom réfléchi « vous ». En effet dans la consigne les deux formes proposées sont «é», «er», donc les étudiants ont eu recours à la seule forme de substitution du «er» qui est le «é» pour réaliser la conjugaison du verbe « enrhumé », en occultant la présence de la préposition «par».

De grosses gouttes tombent du ciel chargé de nuages : l’item « chargé » a été réalisé « charger » 52 occurrences.

Nous pourrions expliquer la réalisation de la forme erronée « er » de l’item « chargé » au lieu de « é » par le fait que les étudiants ont considéré que le complément « du ciel chargé de nuages » comme étant une proposition subordonnée infinitive dont le noyau est la forme erronée du verbe « changer » à l’infinifitif.

On entendait le vent pleurer dans la cheminée : l’item « pleurer » a été écrit « pleuré » 36 occurrences.

Inversement à l’item précédent, nous pourrions expliquer que la réalisation de la forme erronée « é » au lieu de « er » par le fait que les étudiants ne se sont pas rendus compte que « le vent pleurer dans la cheminée » est une proposition infinitive dont le noyau est le verbe « pleurer » à l’infinitif. Ils ont réalisé la forme erronée « é » étant donné qu’ils ont considéré que « pleuré » est un participe passé employé seul.

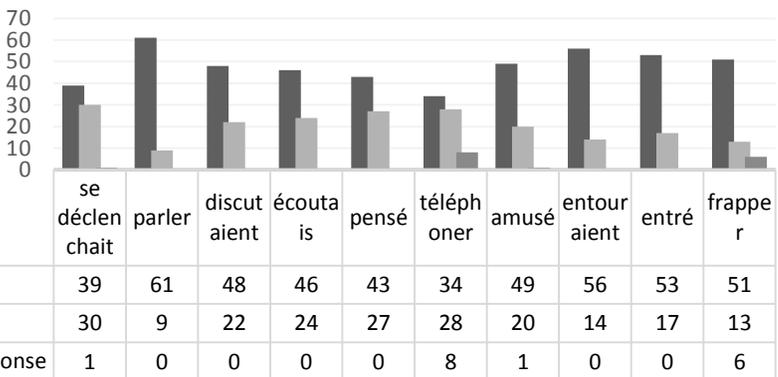
Ces résultats font état de la persistance des difficultés dans ce secteur homophonique, qui est celui des interférences é/er.

- Etude des erreurs concernant les items portant sur la confusion mode infinitif/participe passé/indicatif (imparfait).

Exercice 2 : Complétez par é, er, ais, ait ou aient

- L’alarme se déclench..... toute la nuit.
- Mon frère apprend à parl..... anglais.
- Ils discut..... pendant des heures.
- Si tu m’écout..... tu comprendrais mieux.
- Je n’ai plus pens..... à te téléphon.....
- Le clown l’a beaucoup amus.....
- Les joueurs entour..... l’adversaire pour lui prendre le ballon.
- Il était entr..... Sans frapp...

La fréquence des erreurs concernant les items portant sur la confusion mode infinitif/participe passé/imparfait



Nous remarquons une fois de plus que 1/3 des réponses sont fausses. Les résultats portant sur les formes en/E/ infinitif, participe passé,

imparfait ont permis de conclure à l'existence d'un véritable système de l'erreur qui émane du problème de l'homophonie verbale où le recours au sens ou l'appui sur l'oral ne permettent pas une hypothétique différenciation entre forme er, é, ai(s.t.nt). En effet, le sens de marcher ne varie pas comme il a été signalé par C. Brissaud et D. Bessonat (2001 :201) dans : Il commence à marcher, Il a marché toute la nuit, Il marchait toute la nuit

De plus la neutralisation de l'opposition /e/-/ɛ/entre les formes en-er ou en-é, et les formes en ai (s.t.nt) permet de réaliser que la compétence orale ne peut pas constituer une aide directe à la production écrite des terminaisons verbales en /E/.

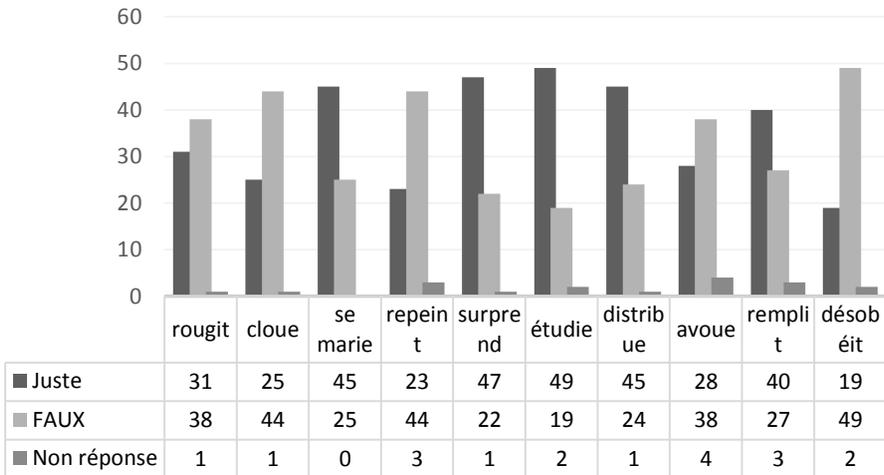
Enfin nous avons constaté que les formes en /E/ qui posent le plus de problèmes sont liées à la confusion mode infinitif / participe passé.

- Etude des erreurs concernant les items portant sur la désinence verbale

Exercice 3 : Complétez par e, t ou d

- Elle rougi..... de timidité.
- Je clou..... une caisse.
- On se mari..... bientôt.
- Il repein..... la rampe.
- Il me surpren..... souvent.
- On étudi..... l'anglais.
- Le facteur distribu.....le courrier.
- Il avou..... ses défauts.
- On rempli..... les verres.
- Elle désobéi..... Souvent

La fréquence des erreurs concernant les items portant sur la désinence verbale



A ce niveau, nous relevons plusieurs problèmes liés à la non maîtrise de la conjugaison de certains verbes au présent de l’indicatif notamment les verbes du 2ème groupe qui ont été confondus avec ceux du 1er groupe en uer, ouer et du 3ème groupe en dre conjugués à la 3ème personne du singulier.

Les résultats de ce test confirment les difficultés liées à la gestion de l’homophonie verbale (la moitié des réponses sont fausses). A l’écrit l’étudiant trouve du mal à mobiliser ses connaissances systématiques concernant la conjugaison de certains verbes. Roller, cité par C. Brissaud et D. Bessonat (2001 :184) confirme qu’:« il n’ya aucune corrélation entre la manière d’orthographier nos verbes et la connaissance des modes et des temps », c’est- à –dire ce n’est pas l’identification des formes verbales qui pose problème. Ex : « étudier verbe du premier groupe » mais l’erreur est due à l’homophonie 1re/3ème personne du singulier (e, d, t) qui affecte pratiquement tous les groupes.

Comme nous l’avons constaté l’étudiant utilise la désinence « d » pour un verbe d’une autre classe ; ex : il *avoud (27occ) pour le verbe avouer du premier groupe.

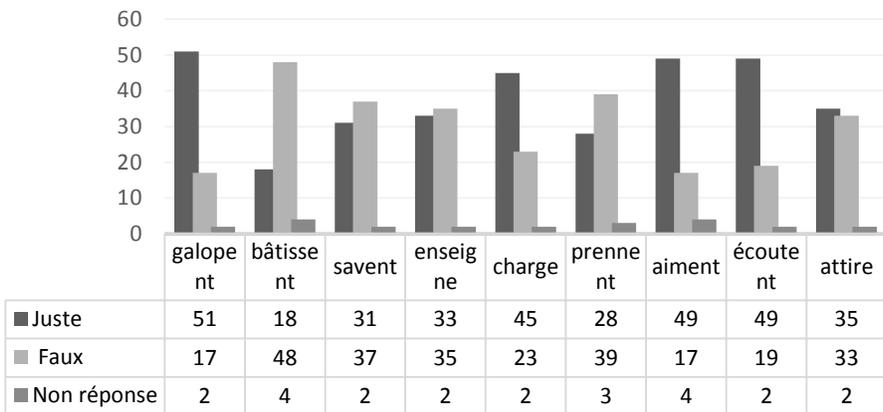
Et parfois de la même classe ; ex : il *repeind (33occ).

- Etude des erreurs concernant les items portant sur l’accord sujet/verbe

Exercice 4 : Ecrivez les verbes entre parenthèses au présent de l’indicatif :

- Le cheval et son poulain (galoper) dans le pré.
- Le bûcheron et le charbonnier (bâtir) une hutte.
- Elles ne (savoir)..... l’heure de l’examen.
- (Enseigner)..... t-on le chinois dans ce collège ?
- Je les (changer)..... quelque fois de place.
- Ils le (prendre) pour des graines qu’ils (aimer).....beaucoup.
- Mes parents m’(écouter)..... souvent.
- C’est la lumière qui les (attirer).....

La fréquence des erreurs concernant les items portant sur l'accord sujet /verbe



Il s’agit le plus souvent de différentes erreurs qui émanent de la non maîtrise de la conjugaison de certains verbes ainsi que leurs accords avec leurs sujets, ces carences concernent aussi bien des verbes du premier groupe, que les verbes du deuxième groupe et ceux du troisième groupe.

A partir de l’analyse des résultats, deux catégories d’erreurs ont retenu notre attention et ont permis de mieux comprendre comment l’étudiant procède pour réaliser les accords sujet/verbe :

La première catégorie d’erreurs la plus fréquente consiste à accorder le verbe non pas avec le sujet, mais avec le mot, nom ou pronom qui

le précède immédiatement, c'est ce que les spécialistes appellent « erreur d'attraction » exemple :

Mes parents m'*écoute souvent (14occ)

Je les* changent quelque fois de place (11occ)

C'est la lumière qui les *attirent(31occ)

La deuxième catégorie d'erreurs émane de la non maîtrise des différentes formes que le lexème verbal peut prendre (pour les verbes à thème multiple).

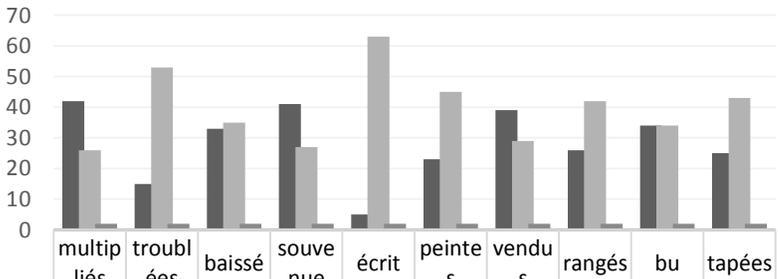
Exemple : ‘‘bâtissent’’, ‘‘prennent’’ ont été réalisés :

- Le bûcheron et le charbonnier *batent une hutte.
- Ils le *prennent pour des graines.
- Etude des erreurs concernant les items portant sur l'accord du participe passé

Exercice 5 : Complétez en accordant le participe passé

- Les résultats sont multiplié.....par trois.
- Les eaux avaient été troublé.....par la tempête.
- Sa fièvre avait baissé.....pendant la nuit.
- Elle s'est souvenu.....du lieu.
- Ils se sont écrit.....pendant des années.
- Voici les fleurs qu'elle s'est peint.....sur le visage.
- Ces jouets se sont vendu.....très vite.
- Jette les os que le chien a rongé.....
- Nous avons bu.....du sirop de menthe.
- Il signe les lettres que la secrétaire a tapé.....

La fréquence des erreurs concernant les items portant sur l'accord du participe passé



■ Juste	42	15	33	41	5	23	39	26	34	25
■ Faux	26	53	35	27	63	45	29	42	34	43
■ Non réponse	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

A ce niveau également nous avons relevé différentes sources de difficultés à savoir l’emploi indu de l’accord du participe passé et la méconnaissance des principales règles qui concernent cet accord. La lecture des résultats nous permet de dire que le taux d’échec le plus élevé des exercices proposés concerne l’accord du participe passé (plus de la moitié des réponses sont fausses). La fréquence des erreurs est repérée à plusieurs niveaux :

Les étudiants ne réalisent pas l’accord du participe passé avec le COD antéposé

Exemple :

- Il signe les lettres que la secrétaire a* tapé(18occ)
- Jette les os que le chien a *rongé(33occ)

Ils accordent parfois le participe passé avec le sujet de la phrase :
Voici les fleurs qu’elle s’est peinte sur le visage (17occ)

Dans le cas des verbes pronominaux, le participe passé est toujours employé avec être l’accord se fait d’une manière automatique sans tenir compte des exceptions qui continuent à poser problème aux étudiants bien qu’ils disposent des règles qui régissent les accords du participe passé. C’est l’exemple de l’item, ils se sont écrits pendant des années(55occ).

Nous avons également remarqué que les étudiants s’ils réussissent à accorder le participe passé, omettent ou ajoutent certaines marques du genre.

Exemple :

Les résultats sont *multipliées (17occ) : l'ajout du « e » du féminin.

Les eaux avaient été *troublés (31occ) : l'omission du « e » du féminin.

Nous pourrions expliquer ces erreurs par l'interférence avec la langue arabe où le terme « résultat » est au féminin et le terme « eau » est au masculin.

Enfin les étudiants ont tendance à réaliser l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir :

Sa fièvre avait *baissée (35occ)

Nous avons *bus du sirop de menthe(18occ)

6. Conclusion

Les résultats de cette recherche ont permis de dire que le nombre des erreurs à dominante morphogrammique recensées à l'issue de l'analyse de l'expression écrite est relativement considérable. Ces morphogrammes concernent principalement la morphologie verbale.

La programmation d'un test était importante dans la mesure où elle a mis en évidence la nature exacte des erreurs liées aux morphogrammes grammaticaux.

A l'issue du relevé et de l'analyse quantitative des erreurs produites par les étudiants qui ont fait le test, nous sommes parvenue à dire qu'effectivement certaines lacunes persistent et ce sont des erreurs de compétence parce qu'elles s'actualisent quelle que soit la nature de l'épreuve, en l'occurrence, production écrite et test.

Nous remarquons qu'inversement à la rédaction où le taux des erreurs inhérentes à la confusion des modes, infinitif / participe passé / indicatif (imparfait) était élevé et cela émane de la nature du sujet proposé, à travers le test nous avons conclu que les erreurs les plus fréquentes sont celles qui portent sur la désinence verbale, l'accord du participe passé et surtout l'accord sujet / verbe.

Nous pouvons dire enfin que certaines zones du système morphologique verbal du français demeurent non maîtrisées. Cela est expliqué par le fait que le déficit voire l'absence de relation entre phonographie et morphographie rend la gestion graphique en français très difficile. Cela est dû aussi au caractère souvent silencieux des marques morphologiques flexionnelles verbales et l'homophonie typique du français.

Donc, il serait judicieux de supposer l'approche qui amène l'étudiant universitaire à réaliser un apprentissage adéquat de l'orthographe française qui s'inscrit dans une étude empirique des faits constatés.

La nouvelle approche didactique nous impose de parler « d'erreur » et non plus de « faute » cette conception constitue un point de départ d'un enseignement en situation. Ainsi au lieu d'être perçue comme un « déficit » qui suscite la sanction et favorise par la suite le sentiment d'échec, l'erreur d'orthographe constitue un excellent diagnostic aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant : grâce à l'erreur l'enseignant aura une meilleure connaissance de l'aboutissement de son processus d'enseignement et saura où en sont ses apprenants, elle le renseigne entre autres sur les hypothèses qu'ils font à un moment donné sur un point précis et c'est ce qui va entraîner les stratégies d'apprentissage dans une dynamique de proposition – vérification – rectification.

L'erreur n'est plus seulement du ressort de l'enseignant, l'apprenant entre aussi dans une logique de repérage des erreurs avec une localisation de plus en plus exacte. Donc classer les erreurs par soi-même, les affecter à un domaine précis, renseigne l'apprenant sur le mode de fonctionnement du plurisystème graphique du français et l'aide à avancer vers l'auto-évaluation précédant une auto-correction.

Nina Catach (1989 :59) trouve qu'il est nécessaire de ne pas confondre « typographie, typologie et zérologie ».

Le typographe juge les résultats et non les causes, le typologue, les causes et non les résultats, le zérologue ne juge rien du tout, il installe un compteur et met un zéro.

A partir de ces trois définitions l'enseignant doit se placer sous l'angle d'un « typologue » dont le rôle n'est pas une simple classification des erreurs « entomologiste » ni même l'attribution d'un chiffre « un inspecteur des impôts » mais ces erreurs seront pour lui autant de comptes et d'indices précieux et de responsabilités devant ses élèves.

La typologie des erreurs permet de répertorier très précisément les erreurs d'orthographe, elle constitue un outil fort précieux dans la mesure où elle établit une hiérarchie des graphies erronées.

Au plan didactique, nous pouvons proposer aux étudiants des grilles typologiques évolutives et simplifiées à la lumière des erreurs relevées dans leurs productions écrites sans nous priver d'une approche contrastive. Le but de ces exercices consiste à entraîner les étudiants à observer et à classer les erreurs signalées par l'enseignant puis à les rectifier en faisant appel à des règles d'une manière explicite afin de renforcer leur analyse.

La première année LMD se caractérise par une certaine liberté qui se traduit par le nombre important de TD consacrés aux notions techniques qui débouchent sur le même but : la remise à niveau des

prérequis des étudiants. Le contrôle continu constitue en l'occurrence un tremplin sur lequel va s'appuyer la démarche didactique, il est un outil permanent qui permettra de diagnostiquer efficacement la stratégie d'enseignement ainsi que son aboutissement. Nous voyons en outre que l'existence d'une forte corrélation de certains modules, notamment ceux de langues, contribue sans doute à la mise en évidence de différentes carences orthographiques repérées à partir des écrits des étudiants. Ces erreurs seront à leur tour incluses dans un objectif de production écrite, nous pouvons dire qu'il serait intéressant de créer un atelier d'écriture qui vise un enseignement qui parie sur l'apprentissage du savoir orthographe en situation d'écriture.

L'orthographe n'a pas une valeur intrinsèque, son intérêt réside dans sa principale fonction qui est l'élaboration d'un message écrit. Donc il faut faire écrire les étudiants.

Il importe d'associer la réflexion orthographique à la production écrite de façon à développer les savoirs procéduraux efficaces à la lumière des besoins signalés dans les différents modules notamment ceux qui concernent les techniques d'expression écrite.

Références

Livres

- BESSE, Henri. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, CREDIF, Didier, France, (2004)
- BRISSAUD, Cathrine, BESSONNAT, Daniel, *L'orthographe au collègue. Pour une autre approche*, Delagrave, France, (2001).
- CATACH, Nina, *Les délires de l'orthographe*, Plon, France, (1989).
- CATACH, Nina, *L'orthographe*, Que sais-je. PUF. France, (2003).
- BERTOCCHINI, Paola, CONSTANZA Edvige, *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, CLE International, France, (2017).
- DAMAR, Marie-Eve, *Communication écrite*, De boeck Duculot, Belgique, (2004).
- FAYOL. Michel, JAFFRE, Jean, Pierre, *Orthographe*, PUF, France, (2008).

Articles du journal :

- ALLAL, Linda, « Approche didactique de l'orthographe. Quatre dimensions d'une analyse comparative, l'orthographe », *Rééducation orthophonique n°200*, (1999)
- CATACH, Nina, « Le graphème », *Revue Pratiques*, n°25, (1979).
- COGIS, Daniel, « Une acquisition conceptuelle continue », *Cahiers pédagogiques*, n°440, (2006).

-
- JAFFRE, Jean, Pierre, « Compétence orthographique et système d'écriture », Repères n°4, (1991).
 - JAFFRE, Jean. Pierre, « Peut-on parler de sémiographie optimale ? » LIDIL, n°30, (2004).
 - JAFFRE, Jean-Pierre. – BRISSAUD, Catherine, « Homophonie et hétérographie. Un point nodal de l'orthographe, La question de l'orthographe », DYALANG, (2004).

Thèses

- AMOKRANE, Saliha « L'orthographe française, sa pratique et son enseignement en Algérie », Université d'Alger, Algérie, (2006),
- Brissaud Cathrine, « Acquisition de l'orthographe du verbe au collège : le cas des formes verbales en /E/. Invariants et procédures ». Université Stendhal-GreobleIII.France, (1998).

Sitographie

- Interview avec Jaffré, [En ligne], www.langages.crdp.ac-creteil.fr. Consulté le 26/ 01/2022
- GRUAZ, C. Cahier du français moderne, [En ligne], N° 4 www.wiquid.fr Consulté le 14/06/2021.
- Espace pédagogique FLE (F. Mangenot), [En ligne], [www.u-grenoble3.fr /espace pédagogique](http://www.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique). Consulté le 13/07/2022.