

Les difficultés orthographiques des étudiants de français langue étrangère

Siham SAIL

Université Mouloud MAMMARI, Tizi-Ouzou

Résumé

Depuis toujours, l'orthographe constitue l'un des centres d'intérêt des chercheurs en didactique. Sa maîtrise est l'objectif principal que tout apprenant de langues cherche à atteindre. Elle est le critère élémentaire qui détermine la performance en langue. Au niveau universitaire, nous avons constaté que la plupart des étudiants rencontrent de nombreuses difficultés à écrire correctement et convenablement la langue française. Le présent article vise à montrer le degré de maîtrise en français langue étrangère, d'étudiants d'université algérienne, au niveau orthographique. Pour cela, l'article se concentre sur des descripteurs de compétences bien précis proposés par le Cadre européen commun de référence pour les langues : CECRL (Conseil de l'Europe, 2000), permettant de véhiculer l'objectivité scientifique dans l'évaluation du niveau de performance atteint par les apprenants. En fait, j'ai comparé le niveau réel des étudiants de français aux critères (grille) énoncés par ce standard de références.

Mots clefs : Orthographe, descripteurs, étudiants, difficulté, compétence.

Spelling difficulties of students in French foreign language

Abstract

Spelling has always been one of the main interests of didactic researchers. His mastery is the main goal that every language learner seeks to achieve. It is the basic criterion that determines language performance. At the university level, we found that most students encounter many difficulties in correctly writing the French language. This article aims to show the degree of mastery in French foreign language, of Algerian university students, at the spelling level. For this purpose, the article focuses on specific skills descriptors proposed by the Common European Framework of Reference for Languages: CEFR (Council of Europe, 2000), to convey scientific objectivity in the assessment of level of performance achieved by learners. In fact, I compared the actual level of French students to the criteria (grid) set by this reference standard.

Keywords: Spelling, descriptors, students, difficulty, competence.

الصعوبات الإملائية للطلاب الفرنسية كلغة أجنبية

الملخص: يعتبر الإملاء مركز اهتمام الباحثين في الميدان التعليمي. فإنقانه هو الهدف الرئيس الذي يسعى كل متعلم اللغة لتحقيقه. وهو المعيار الأساس الذي يحدد التحسن في اللغة. وقد وجدنا ؛ على مستوى الجامعة؛ معظم الطلاب يواجهون صعوبات كثيرة في الكتابة الصحيحة للغة الفرنسية. يهدف هذا المقال إلى إظهار درجة إتقان اللغة الفرنسية كلغة أجنبية من طرف طلاب الجامعات الجزائرية على المستوى الإملائي. لهذا الغرض، تركز المقال على وصف المهارات المحددة التي اقترحها الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (مجلس أوروبا، 2000)، لنقل الموضوعية العلمية في تقييم مستوى الأداء الذي يحققه المتعلمون. في الواقع، قارنت المستوى الفعلي للطلاب الفرنسيين بالمعايير (الشبكة) التي حددها هذا المعيار المرجعي.

الكلمات المفاتيح: الإملاء، الواصفات، الطلاب، الصعوبة، الكفاءة

L'orthographe du français est souvent décrite comme difficile et complexe, dans la mesure où il n'y a pas de correspondance stricte entre l'oral et l'écrit ; des unités lexicales homophones, indistinctes à l'oral peuvent avoir des orthographe entièrement différentes (laid, les, etc.) ou même appartenir à des catégories grammaticales différentes (mais : conjonction de coordination, mes : adjectif possessif ; etc.). Au niveau syntaxique, des formes différentes peuvent, également, se prononcer de la même façon (elle la prend et elle l'apprend). Il n'existe que fort peu de cas dans lesquels un phonème est invariablement retranscrit par la même lettre. Un phonème peut être marqué par plusieurs lettres (k, ca, qu, etc.), et inversement, une lettre peut servir à retranscrire deux phonèmes, comme x, qui correspond à « ks » dans « expérience », et à « gz » dans « exercice ».

De plus, il existe des lettres qui ne correspondent à la retranscription d'aucun phonème. La majorité des mots contiennent des lettres muettes (longtemps). Il va de soi, l'orthographe française pose beaucoup de problèmes à beaucoup de gens. En effet, « elle est très difficile. Si difficile qu'il nous faut des années pour l'apprendre. Même au niveau du bac, les copies sont truffées de fautes. Et que dire des copies de brevet ! C'est seulement au niveau de la licence que l'orthographe paraît bien maîtrisée —et encore ! » (Masson, 1991 :15). Son apprentissage cause de la peine, du côté apprenant, bien évidemment, mais aussi du côté enseignant. Pour les apprenants, le souci est encore plus grand, y compris, pour ceux qui n'ont pas le français comme langue quotidienne (courante). Pour les enseignants, beaucoup d'entre eux jugent la matière non enseignable.

« Ils partagent avec le reste de la population l'idée d'une chute. La faute, c'est mal, cela enlève toute valeur au texte. Les élèves sont mis en cause [...] L'intégrité du texte est pour eux nécessaire, même si elle est impossible ; s'ils chutent eux-mêmes, la honte les prend, l'horreur parfois. Pour eux, l'écriture correcte va de soi. On doit l'exiger de l'enfant à tout âge, elle est liée à la clarté de la pensée » (Catach, 1991 :23).

L'orthographe constitue un objet d'enseignement ; elle est notée et, par voie de conséquence, valorisée : si l'apprenant l'applique, il est dans le bien, s'il commet une faute, il est réprimandé et pénalisé que ce soit avec des mauvaises notes ou même avec le rejet d'une demande d'emploi. Ceci montre à quel point l'orthographe est mise en valeur par l'école et même par la société, néanmoins, sa complexité met les individus dans une situation d'insécurité permanente. Beaucoup d'apprenants avancés, voire expérimentés dans l'acquisition de la langue, sont paralysés lorsqu'ils doivent s'exprimer par écrit. Ils sont parfois même dégoutés de procéder par cette forme écrite. « Les français adorent leur langue, mais ils sont fâchés avec l'écrit. Les uns, parce qu'ils n'y comprennent rien, les autres, parce que le texte incorrect les agresse, les scandalise. Les plus nombreux, parce qu'ils sont déchirés à ce sujet, constamment refoulés » (Catach, 1991 :25).

Tous ces ennuis, dont souffrent les français, existent bel et bien dans les écrits des apprenants algériens de français langue étrangère, comme le démontrent clairement les travaux de didactique d'Aldjia Outaleb-Pellé (2010) et de Siham Sail (2010), etc.

Le corpus que nous avons constitué est composé de soixante productions écrites de soixante étudiants inscrits en troisième année licence (option : didactique du FLE), au département de français de l'université Mouloud

MAMMERI de Tizi-Ouzou, collectées durant l'année universitaire 2015/2016 dans le module de l'écrit. Les productions écrites proposées aux étudiants de langue et littérature française portent sur des sujets variés, et ce dans le cadre des axes de travail annuel. A travers ce corpus, nous cherchons à comprendre quels sont les aspects positifs (réussites) et les aspects négatifs (erreurs) de la compétence orthographique des apprenants par rapport à une compétence souhaitée ou attendue de leur niveau?

Pour y répondre, nous avons retenu les deux hypothèses suivantes :

-Les aspects négatifs ou les déviances des étudiants peuvent relever des règles d'accords et de conjugaison.

- Les aspects positifs ou les acquis réussis au niveau orthographique peuvent provenir de l'organisation de la structure ou l'ordre des paragraphes et la mise en page.

Dans le but d'évaluer de manière fiable et objective le niveau de compétence orthographique des étudiants de la troisième année, nous nous sommes basées sur les descripteurs d'évaluation du CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues, 2000), et les méthodes d'évaluation proposées par Courtillon (2003).

I. Classement des difficultés par types

Les erreurs d'orthographe affectent chacune des deux formes de l'orthographe (lexicale et grammaticale). C'est sur cette base que nous distinguons deux classes majeures d'erreurs d'orthographe.

I.1. Difficultés d'orthographe lexicales

Nous avons identifié dans le corpus quatre grandes catégories d'erreurs d'orthographe lexicales : les signes adjoints, la majuscule, les homophones voyelles ou consonnes et les consonnes doublées.

I.1.1. Les signes adjoints

Les signes adjoints ou diacritiques sont les accents (aigu, grave, circonflexe), et la cédille qui modifient la valeur des phonèmes qui les portent. D'autres signes interviennent dans la langue juste à titre graphique le tréma, l'apostrophe et le trait d'union.

« Il existe plusieurs sortes d'accents et de signes auxiliaires. Les uns, qui changent la valeur du phonème, sont dits phonétiques, ou phonogrammiques (cédille, accents aigu, grave, circonflexe). Les autres, uniquement graphiques (ou idéographiques), ont différentes fonctions : -ils signalent une élision (apostrophe) ; -ils distinguent les deux éléments d'un digramme ou d'une suite de lettres (tréma...) ; -ils différencient un mot d'un autre [...] ; -ils réunissent ou séparent deux éléments que l'on veut joindre ou disjointre (signe de division en fin de ligne, trait d'union) » (Catach, 1986 : 64).

Dans le corpus d'étudiants, nous n'avons distingué que la première catégorie de signes diacritiques, c'est-à-dire phonogrammiques qui sont employés de manière erronée en insérant ou en oubliant un accent ou encore le modifiant radicalement. Ils sont présents en nombres très élevés et de manières récurrentes d'un étudiant à un autre.

I.1.1.1. Les accents erronés sur le E/O/I

Ce sont des erreurs ayant trait à l'emploi fautif des différents accents : grave, aigu, circonflexe. Les étudiants mettent un accent à la place d'un autre. Ils ont bien écrit :

-Contribution à l'amélioration de l'enseignement de la langue → amélioration

-La pédagogie est une technique de l'éducation → pédagogie

-La différence entre la méthode pédagogique nouvelle et traditionnelle → différence

-La pédagogie réfère plus à l'enfant → réfère.

-La pédagogie est généraliste → généraliste

-Thème...l'ancien système se focalise sur le maître → thème

-L'école a un rôle central...après notre constatation → rôle...après

Ces quelques exemples montrent que les étudiants n'arrivent pas à différencier entre un accent grave indiquant un son ouvert [ɛ], et un accent aigu indiquant un son fermé [e]. De même, pour l'accent circonflexe destiné à « marquer la durée de certaines voyelles (due à la disparition de certaines consonnes ou voyelles » (Catach, 1991 :115) ; le « o » de rôle (roole) par exemple.

I.1.1.2. Omission d'accents ou d'autres signes auxiliaires

Ce sont des erreurs ayant trait à l'oubli d'un accent grave, aigu ou circonflexe. En voici quelques cas tirés du corpus :

-Après avoir remarqué...un mélange de différentes wilayas → après...différentes

-Il doit faire preuve pour acquérir...un ensemble de méthodes → acquérir...méthodes

-Le français à l'accent aisé et fluide → aisé

-Les informations de manière complète → complète

- Pour rpondre à cette question → rpondre
- L'éducation est un moyen...le français → éducation...français
- Elles se mélangent dans son discours → mélangent

Dans leurs écrits, les étudiants omettent d'utiliser des accents de tout type : grave, aigu, cédille. Ceci ne veut pas dire que les étudiants ignorent l'utilité des accents, car tout oubli engendre des confusions multiples ; par exemple la cédille comme signe graphique qui, placée sous le c, permet de le prononcer [s] devant a, o, u, et non [k]. Les accents grave et aigu permettent de distinguer des hésitations relatives aux trois phonèmes différents [e], [ɛ], [ə]. « Ils sont indispensables pour la bonne compréhension d'un texte » (Dournon, 1998 :204). A vrai dire, les étudiants connaissent l'existence des accents du français des mots qu'ils écrivent, mais comme ils hésitent lequel utilisé (grave, aigu, circonflexe ou cédille), ils décident de les écarter complètement de leur chemin. C'est un phénomène très répandu dans les écrits des étudiants.

I.1.1.3. Insertion d'accents ou d'autres signes auxiliaires

Ce sont des erreurs ayant trait à l'ajout d'un accent (grave, aigu) ou d'autres signes auxiliaires (trait d'union, etc.) inutile pour le mot en question. Par exemple :

- La première pensée qui nous traverse l'ésprit → l'esprit
- Méthode d'ènquête...durant sa dernière... → enquête...dernière
- Les érrurs appliquées...une étiquétte → errurs...étiquette
- Les autres pour le travail et l'éinvestissement → l'einvestissement
- La définition de la socioélinguistique → socioelinguistique

De ces illustrations, nous comprenons que les étudiants rencontrent d'énormes difficultés dans le domaine des accents et signes auxiliaires, dans la mesure où ils les mettent là où ils ne sont pas nécessaires ; ceci ralentit et perturbe la lecture et la compréhension d'un texte écrit. Ce genre de problème est assez fréquent d'un étudiant à un autre.

I.1.2. La majuscule

La majuscule remplit deux fonctions : au début du premier mot d'une phrase, elle a une fonction démarcative ; au début d'un nom propre ou d'un mot qui prend une valeur de nom propre, elle a une fonction distinctive. Dans le corpus, j'ai constaté, en faible quantité, l'omission de la majuscule, mais en forte quantité, son utilisation fautive, c'est-à-dire elle est insérée là où elle n'est pas exigée.

I.1.2.1. Utilisation fautive de la majuscule

Il s'agit d'un emploi erroné de la majuscule. Elle est employée dans un contexte inapproprié. Par exemple :

-L'éducation est un art et une Science → science

-Plusieurs langues sont pratiquées (Arabe, Français, Kabyle) → arabe, français, kabyle

-Le fait de parler en Arabe → arabe

-Elle désigne l'art De l'éducation...l'acquisition Des connaissances → de...des

-La didactique des mathématiques Des sciences de la vie → des

-La langue allemande se caractérise par son accent Brute et important → brute

-D'après notre parcours au C.E.M On a constaté → on

Nous venons de voir que la majuscule n'est pas utilisée uniquement au début de la phrase, mais surtout au milieu de la phrase renvoyant à des noms qui ne l'exigent pas. Les règles régissant l'emploi de la majuscule ne sont pas suffisamment respectées par les étudiants à travers leurs écrits.

I.1.2.2. Omission de la majuscule

Il s'agit d'un oubli dans l'emploi de la majuscule, jugée indispensable par la norme grammaticale. Par exemple :

-Pourquoi l'enseignement de français est basé sur l'écrit ? et pourquoi... → Et

-...ils veulent montrer leur maîtrise des langues.par exemple... → Par exemple

-Le français parlé à Alger la capitale et le français parlé à paris → Paris

-le champ de recherche → Le champ

-le sujet de mémoire → Le sujet

-l'objet de sujet → L'objet

-D'abord, on remarque que tizi-ouzou... → Tizi-Quzou

Les étudiants, apparemment, négligent la majuscule soit au début de la phrase ou pour noter les noms de lieux. Les étudiants connaissent automatiquement les règles d'emploi de la majuscule, puisqu'elles figurent parmi les plus élémentaires, apprises dès le début de leur apprentissage de la langue. La majuscule comme signe graphique a une valeur expressive (en plus des fonctions démarcative et distinctive), et toute déviance par rapport à son emploi conduit à des défaillances d'ordre sémantique et non seulement formel.

I.1.3. Les homophonies voyelles ou consonnes

Des confusions sont enregistrées soit au niveau des voyelles ou des consonnes qui se prononcent de la même manière. L'étudiant choisit, au lieu du mot visé, un autre mot qui est inapproprié dans le contexte et dans certains cas étrange à la langue française. Les homophones ont en commun la prononciation, mais la graphie est complètement différente.

I.1.3.1. Homophonies voyelles

L'étudiant choisit un phonème vocalique oral ou nasal à la place d'un autre phonème visé, c'est-à-dire celui qui a la même prononciation mais de graphies variables. Autrement dit, à des graphies différentes correspondaient une prononciation unique constituant, de ce fait, la source de la confusion, chez un bon nombre d'étudiants, comme le laisse présager les exemples ci-dessous :

-Une étiquette peut apparètre → apparâtre

-On a rencontré dans cette région l'exisance de l'alternance → l'exisence

-Son expension à devenir notre deuxième langue → expansion

-Les inconvénants de cette méthode → inconvénents

-L'utilisation des tic est néssaisaire → nécessaire

-Un grand nombre d'enfants mètrisent la langue française → maîtrisent

-Il y a des enseigents qui ne donnent pas... → enseigants

-Il existe plusieurs enseigants qui sont compétants → compétents

-Par example au sein du département → exemple

- Le français et l'englais → anglais

Il existe au minimum deux graphies pour un même phonème : em, am, en, an → [ã] ; ai, è → [ɛ], ce qui met les étudiants en situation inconfortable

lorsqu'il sont confrontés à s'exprimer par écrit. La variabilité des graphèmes renvoyant au même phonème entraîne des difficultés délicates dans les rédactions de ces étudiants. Le choix n'est pas, en effet, aisé de distinguer les graphies du même phonème.

I.1.3.2. Homophonies consonnes

Elles consistent à choisir un phonème consonantique au lieu d'un autre phonème visé, c'est-à-dire celui qui a la même prononciation, mais de graphies variables. Ce qui prête à confusion. Par exemple :

-Le modèle transmitive du savoir → transmissif

-Les optimistes l'appelleront une discipline et les pecimistes une étiquette → pessimistes

-L'utilisation des tic est devenue fondamentale et néssaissaire → néccessaire

-La psécopédagogie → psychopédagogie

-Une faculté que l'être humain poçède → possède

La difficulté est due à la rivalité entre les graphies qui se manifeste dans les mots (ss → c, t ; co → cho) ; c'est-à-dire la rivalité entre « ss », « c » et « t » pour orthographier le son [s], ou entre « c » et « ch » pour écrire le son [k]. Ce sont des erreurs qui font partie de celles qui compliquent davantage la phase de passage du code oral au code écrit.

I.1.4. Les consonnes doublées

« On entend quelquefois des consonnes doubles à la limite ou à l'intérieur de deux mots ou de deux morphèmes (préfixe-radical). De plus, elles peuvent dans certains cas correspondre à des graphèmes ou à des groupes de

graphèmes. En dehors de ces cas, elles se prononcent simples » (Catach, 1986 :279).

Doubler une consonne pose deux soucis : le premier tient au fait que, dans la majorité des cas, la consonne double ne se prononce pas différemment de la consonne simple ; le second est, qu'à l'intérieur d'une même famille de mots, les uns contiennent une consonne double, les autres une consonne simple. C'est pourquoi les étudiants oublient ou insèrent des consonnes doubles dans leurs énoncés orthographiés.

I.1.4.1. Omission de la consonne double

Les étudiants omettent la double consonne du moment qu'elle n'est pas prononcée, et de ce fait se contentent d'une consonne simple au lieu d'une consonne double. Par exemple :

- Alors nous avons fini par suposer → supposer
- On a constaté que les aprenants → apprenants
- insuffisance des heures de travail → insuffiffisance
- Le savoir et la conaissance → connaissance
- Les optimistes appeleront une discipline → appelleront

C'est très compliqué de parvenir à noter une double consonne lorsqu'elle n'est pas articulée.

I.1.4.2. Insertion d'une consonne double

Les étudiants ajoutent une même consonne (double) à des mots qui ne la suggèrent pas ou qui nécessitent juste une consonne simple. Par exemple :

- Ce méllange de langues → mélange
- Utilisé correctement → utilisé
- Des vidéos, des chançons, des images → chançons

- Méthodes d'enquêtte → enquête
- Une étiquette peut apparaittre → apparaittre
- Cette société dite kabyle est devennu → devenue

Il y a d'énormes problèmes à distinguer entre les mots où se produit un doublement de consonnes, et ceux où ce phénomène ne se réalise pas.

I.2. Difficultés d'orthographes grammaticales

Nous avons distingué, dans le corpus, trois catégories d'erreurs grammaticales : la conjugaison et les accords, les homophones grammaticaux et la ponctuation.

I.2.1. La conjugaison et les accords

Ces écarts consistent en une conjugaison et accords erronés entre verbes, sujets, adjectifs ou entre auxiliaires et participes. Par exemple :

- Les écoles française s'est installees → françaises se sont
- Cette société kabyle est devennu... → devenue
- Quelles sont les inconvénients ? Et quelles sont les avantages ? →

Quels...quels...

- Le modèle transmittive du savoir → transmissif
- Les crèches privee → privees
- Des connaissancee nouvellee → connaissances nouvelles
- Cette discipline est basée sur des méthodes → basée
- On utilisons → utilise
- L'étude des questions poses → posees
- La plupart sont venuu s'installer → venus
- L'étudiant acquit → acquiert
- pour que la langue française soit acquie et utilise → acquise...utilisee

-pour apprend et étudie les cours, il y a plusieurs méthodes→
apprendre...étudier

-Quel est les résultats de la nouvelle méthode ? → Quels sont

La conjugaison du verbe, l'accord du participe passé employé avec être, avoir ou sans auxiliaire, l'accord du verbe avec le sujet, le nom avec l'adjectif, etc. constituent les principales et importantes difficultés que rencontrent les étudiants, jusque là, lorsqu'ils passent à la graphie.

I. 2.2. Les homophones grammaticaux

Nous avons identifié dans le corpus deux sous-catégories d'homophones grammaticaux : les mots homophones et l'homophonie verbale.

I.2.2.1. Les mots homophones

De nombreux mots grammaticaux sont monosyllabes et homophones, c'est-à-dire constitués d'une seule syllabe et prononcés de façon identique, et peuvent être la source d'erreur ; ils doivent faire l'objet d'une attention particulière. Ils appartiennent pour la plupart à des classes de mots différentes et ont par conséquent des valeurs et des emplois distincts. Par exemple :

-Ces habitants ce communiquent→ se

- L'étudiant apprend ces cours → ses

-La langue parlée a Tizi-ouzou→ à

- La phonétique orale où écrite→ ou

-On a remarqué→ a

- Les élèves eux même→ mêmes

-La didactique qui es une discipline→ est

-Ils parlent leurs langue maternelle → leur

Ces mots homophones sont « une source d'erreurs, erreur due le plus souvent à l'inadvertance » (Dournon, 1998 :151). A cet effet, il convient d'examiner le contexte d'emploi du mot et d'associer ce dernier à la série grammaticale dont il fait partie. Pour chaque cas, nous donnons l'identité grammaticale du mot (ex. où : pronom relatif / ou : conjonction de coordination ; se : pronom personnel réfléchi / ce : adjectif démonstratif ; a : verbe avoir / à : préposition ; même : adverbe/ mêmes : adjectif indéfini, etc.) et nous proposons des énoncés de sens similaire, des substitutions qui permettent, en cas d'hésitation, de choisir la bonne orthographe.

1.2.2.2.Homophonies verbales

Les erreurs relevant du domaine de la conjugaison verbale, comme nous l'avons signalé plus haut, sont fréquentes. L'une des causes d'erreurs, quand la maîtrise de la conjugaison des verbes n'est pas assurée, tient au fait que de nombreuses terminaisons se prononcent de la même façon. Par exemple :

- Les apprenants s'intéressez beaucoup à ces moyens → s'intéressent
- Les apprenants suggèret que la langue française... → suggèrent
- J'ai constatere → constaté
- Il y a urgence a gérét pour la préservét → à gérer...préservere
- Les idées qu'on veut exprimés → exprimere

Nous nous apercevons que les terminaisons homophones occasionnent des erreurs délicates et persistantes. Il est donc nécessaire de procéder à une identification du contexte d'emploi du verbe, et recourir à des substitutions afin de choisir le genre graphique correspondant à l'emploi du verbe conjugué (temps et mode).

I.2.3. La ponctuation

Omettre ou déplacer un point, une virgule, un point virgule, un point d'interrogation, etc. peut rendre le texte incompréhensible et difficile à lire. Les problèmes liés à une mauvaise ponctuation n'en manque pas dans les rédactions des étudiants. En voici un exemple :

-En comparant les enfants scolarisés dans des écoles privées et ceux scolarisés dans des écoles étatiques ou publiques, on remarque que ceux de la première classe (les enfants scolarisés dans les écoles privées maîtrisent la langue française mieux que ceux scolarisés dans les écoles publiques, notamment au niveau d'articulation des phonèmes et des monèmes, cela est dû à la précocité de leur scolarisation, c'est-à-dire, les enfants de l'école privée sont scolarisés à un âge très jeunes, alors que les enfants issus des écoles publiques ont tardé plongé dans le bain linguistique et pour une durée très courte ;

Ce texte composé de sept lignes ne comporte aucun point. D'autres signes de ponctuation servant également à délimiter les phrases, tels que la virgule, le point-virgule, la parenthèse etc. manquent. De ce fait, la lecture est rendue complexe et la compréhension risque de produire des faux sens. « La ponctuation est l'art de distinguer par des signes reçus les phrases entre elles, les sens partiels qui constituent ces phrases, et les différents degrés de subordination qui conviennent à chacun de ces sens» (Dournon, 1998 :191).

II. Compétence orthographique attendue de l'apprenant

La compétence orthographique fait partie intégrante de la compétence linguistique, aux côtés des compétences lexicale, grammaticale et phonologique. La compétence orthographique est définie par le Conseil de l'Europe (2000) comme étant la connaissance de la perception et de la

production des symboles qui composent les textes écrits et l'habileté correspondante. En d'autres termes, les apprenants devront percevoir et produire la forme de lettres imprimées ; l'orthographe correcte des mots ; les signes de ponctuation et leur usage ; les conventions typologiques et les variétés de police.

III. L'apprenant de niveau autonome (celui des étudiants de FLE)

Il existe de nombreux standards qui établissent des niveaux de compétence langagière en langue seconde et étrangère. Nous citons, à titre d'exemple, les *Standards linguistiques canadiens 2002*, les *Niveaux de compétence en français langue seconde pour les immigrants adultes* (Laurier, 2000) ou encore au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2000). Ce dernier document retient notre attention car il propose de façon particulière et explicite, des descripteurs visant la compétence orthographique, une compétence décrite essentiellement en fonction de la maîtrise, selon une échelle à six niveaux (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

La compétence orthographique de l'apprenant se mesure ainsi par la maîtrise de l'orthographe, considérée comme étant un critère essentiel de l'acquisition de la langue et, en conséquence, de l'évaluation de la compétence langagière de l'apprenant. Selon cette échelle, l'apprenant de niveau autonome ou C1 (lequel nous intéresse dans cette étude) est capable d'orthographier correctement, excepté quelques lapsus avec une mise en page et une ponctuation logiques et facilitantes.

En clair, l'apprenant doit, à ce stade autonome, assurer une exactitude de l'orthographe et respecter la ponctuation, la mise en page et l'organisation des paragraphes.

IV. Commentaire

Notre objectif de cette étude est de lever le voile sur les problèmes orthographiques, tout en offrant à l'apprenant les moyens de les résoudre. Nous sommes partie d'un inventaire des besoins et des acquis des étudiants en orthographe, avec une connaissance préalable à chaque étape des compétences à atteindre, afin de savoir dans quelle mesure ils ont été atteints. Avant tout, notre analyse d'erreurs orthographiques d'un corpus d'étudiants du FLE s'est montrée profitable en ce qu'elle a pu me fournir des données pertinentes pour l'évaluation de la compétence en orthographe.

Les productions écrites des étudiants permettent de constater, en effet, une présence non négligeable d'erreurs d'orthographe. Une catégorisation en deux types (orthographe lexicale et orthographe grammaticale) donne un classement qui met en évidence les grandes difficultés des participes passés, conjugaisons et signes adjoints (accent aigu, grave, circonflexe), tandis que les homophonies voyelles et consonnes, consonnes doublées, majuscules et ponctuation apparaissent comme les sous-types les moins difficiles à orthographier.

Globalement, nous constatons que les erreurs provenant des homophonies voyelles et consonnes, les consonnes doublées, les majuscules, les homophones grammaticaux et la ponctuation ne sont pas très nombreuses, même si elles apparaissent de manière fréquente d'un étudiant à un autre ; elles peuvent être corrigées par les étudiants eux-mêmes, car elles découlent d'une mauvaise concentration. En réalité, la grande majorité des erreurs d'orthographe que nous avons rencontrées relève de règles de conjugaison et d'accords (participe passé, nom, adjectif, sujet, verbe) et des

signes adjoints. Ce sont notamment les écarts d'accords qui sont les plus fréquents.

Les résultats font apparaître une compétence insuffisante par rapport aux nombres d'erreurs d'orthographe rencontrés dans le corpus, et la compétence souhaitée ou attendue à ce niveau autonome (C1) de l'apprentissage de la langue. A vrai dire, les étudiants du FLE ne parviennent pas à atteindre le niveau de compétence exigé. Il y a un écart considérable entre le niveau réel des étudiants et la compétence attendue (du CECRL, 2000).

En guise de conclusion, nous dirons que l'orthographe a toujours occupé une place prépondérante dans l'enseignement, au point qu'elle reste, de nos jours, un moyen privilégié pour évaluer le niveau de compétence linguistique. Notre analyse des difficultés orthographiques d'un corpus d'étudiants de français langue étrangère m'a permis de mesurer certains aspects de la maîtrise, et ce en contexte réel de production.

Il en ressort que les étudiants commettent des erreurs d'orthographe assez variables et complexes ; certaines, d'entre elles, sont la résultante d'une inattention ou d'un manque de concentration tels que les homophonies voyelles et consonnes, les consonnes doublées, la majuscule, les homophones grammaticaux et la ponctuation. Les autres, par contre, sont la conséquence de vraies difficultés ou de sérieux problèmes comme les signes diacritiques (les accents grave, aigu, circonflexe), la conjugaison et les accords y compris ceux qui sont liés au participe passé. Cependant, les étudiants maîtrisent les techniques de la mise en page et la structuration des paragraphes.

D'emblée, la compétence orthographique des étudiants n'est pas suffisamment acquise. Leurs connaissances dans ce domaine sont, par voie

de conséquence, limitées ; elles nécessitent encore un long travail d'ajustement. En ce sens, la dictée reste l'une des techniques les plus efficaces pour améliorer le niveau en orthographe. La lecture intégrale et l'écriture renforcée sont également des procédures pertinentes qui permettent aux apprenants de surmonter leurs difficultés en orthographe, dans la mesure où elles nécessitent la mise en œuvre de plusieurs habiletés : grammaire, vocabulaire, orthographe, etc.

Bibliographie

- BENTOLILA, Alain, 1995, *Orthographe*, Nathan, Paris.
- BURNEY, Pierre, 1959, *L'orthographe*, P.U.F, Paris.
- CATACH, Nina, 1986, *L'orthographe française: Traité théorique et pratique*, Nathan, Paris.
- CATACH, Nina, 1991, *L'orthographe française en débat*, Nathan, Paris.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2000, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, Paris.
- COURTILLON, Janine, 2003, *Elaborer un cours de FLE*, Hachette, Paris.
- DOURNON, Jean-Yves, 1998, *L'orthographe, Et tout pour déjouer les pièges du français*, Minerva, Genève, Suisse.
- GIGNOUX, Anne Claire, 2008, *Orthographe règles et pratique, les 100 fautes les plus courantes*, Ellipses, Paris.
- JAFFRE, Jean-Pierre, 1992, *Didactique de l'orthographe*, Hachette, Paris.
- MASSON, Michel, 1991, *L'orthographe : guide pratique de la réforme*, Seuil, Paris.

- OUTALEB-PELLE, Aldja, 2010, *Erreurs d'apprenants du FLE, le cas des lycéens de Tizi-Ouzou*, thèse de doctorat en sciences du langage sous la direction d'Ambroise QUEFFELEC, Université de Nice, France.
- PAQUET-COPIN, Anne-Marie, PAQUET, André, 1987, *De l'exercice oral à la dictée : méthode de rattrapage orthographique*, CRDP d'Amiens, France.
- SAIL, Siham, 2010, *L'analyse de l'erreur lexico-sémantique dans les productions écrites d'élèves du secondaire*, mémoire de magister sous la direction de Mohand-Akli HADDADOU, Université de Tizi-Ouzou, Algérie.