



HAL
open science

Les erreurs orthographiques des étudiants syriens en FLE. Analyse et propositions pédagogiques

Ruba Al Ahmad

► **To cite this version:**

Ruba Al Ahmad. Les erreurs orthographiques des étudiants syriens en FLE. Analyse et propositions pédagogiques. Sciences de l'Homme et Société. 2014. dumas-01084161

HAL Id: dumas-01084161

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01084161v1>

Submitted on 18 Nov 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Université Stendhal - Grenoble 3

BP: 25-38040

Grenoble cedex 9

**Les erreurs orthographiques des étudiants
syriens en FLE
Analyse et propositions pédagogiques.**

Nom : AL AHMAD

Prénom : Ruba

UFR LLASIC

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits – Mention FLE

Sous la direction de Jean-Pascal SIMON

Année universitaire 2013-2014

REMERCIEMENTS

Je tiens, en premier lieu, à exprimer toute ma gratitude à mon maître de mémoire, Jean-Pascal GOMON, et à le remercier pour son engagement, sa disponibilité et ses conseils avisés tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Je remercie également les étudiants syriens pour leur participation active.

Enfin, ce mémoire est l'aboutissement d'une année d'études, au cours de laquelle le soutien de ma famille et amis a été un moteur de ma réussite. Je remercie particulièrement mon conjoint Shadi pour sa patience, son attention, son dévouement et son amour...

Table des matières

- INTRODUCTION	9
PARTIE I	
CHAPITRE I : SYSTÈMES D'ÉCRITURE ET ORTHOGRAPHE	15
CHAPITRE II : L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE	19
2.1. Éléments de l'orthographe française	19
2.1.1. Les phonogrammes	20
2.1.2. Les morphogrammes	21
2.1.3. Les logogrammes ou « figure des mots »	21
2.2. Difficultés du système orthographique français	22
2.3. L'orthographe française, point de vue historique	22
2.4. L'orthographe française, point de vue social	24
CHAPITRE III : L'ORTHOGRAPHE ARABE	27
3.1. Éléments de l'orthographe arabe	27
3.1.1. Les phonogrammes arabes	27
3.1.2. Les morphogrammes arabes	28
3.1.3. Phénomène d'homographie	29
3.2. Difficulté du système orthographique arabe	31
3.3. Histoire et évolution de l'orthographe arabe	32
CHAPITRE IV : ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE	35
4.1. Apprentissage de l'orthographe	35
4.1.1. Étapes de l'acquisition de l'orthographe	35
4.1.2. Stratégies pour orthographier	36
4.2. Enseignement de l'orthographe chez les natifs	37
4.2.1. Aspects principaux de l'enseignement de l'orthographe française comparé avec celui de la langue arabe	37
4.2.1.1. La découverte du système graphique	37
4.2.1.2. La segmentation	38
4.2.1.3. L'orthographe grammaticale	39
4.2.1.4. L'orthographe lexicale	41
4.2.2. Approche explicite/approche implicite	42
4.2.2.1. L'apprentissage explicite	42
4.2.2.2. L'apprentissage implicite	42
4.3. Enseignement de l'orthographe en FLE	43
4.4. Apprentissage de l'orthographe française chez les étrangers	47
4.4.1. Les interférences	48
4.4.1.1. Interférences phonétiques	48

4.4.1.2. Interférences morphosyntaxiques	49
--	----

PARTIE II

CHAPITRE V : METHODOLOGIE	55
--	-----------

5.1. Problématique	55
5.2. Public	55
5.3. Anonymat des étudiants	56
5.4. Instruments de collecte de données	56
5.5. Justification du choix d'instrument de collecte de données	56
5.6. Les trois types d'épreuves	57
5.6.1. La dictée	57
5.6.2. La rédaction	58
5.6.3. Les notes de cours	58
5.7. Déroulement de collecte de données	59
5.8. Élaboration de la base des données	59
5.9. Traitement des données	59

CHAPITRE VI : ANALYSE DES DONNEES	63
--	-----------

6.1. Résultats globaux quantitatifs	63
6.2. Analyse des erreurs orthographiques grammaticales	66
6.2.1. Analyse qualitative	68
6.2.1.1. Analyse des erreurs d'accord	68
6.2.1.2. Résultats globaux des trois épreuves	70
6.2.1.2.1. Erreur d'accord de participe passé	71
a. Erreurs d'accord de participe passé avec l'auxiliaire avoir	71
b. Erreurs d'accord du participe passé des verbes pronominaux	73
c. Erreurs d'accord de participe passé avec l'auxiliaire être	74
6.2.1.2.2. Erreurs d'accord de sujet avec le verbe	75
6.2.1.2.3. Erreurs d'accord d'adjectif	77
d. Erreurs d'accorder l'adjectif en genre	78
e. Erreurs d'accord d'adjectif en nombre	80
6.2.1.2.4. Erreurs d'accord de nom et déterminant	82
6.2.1.2.5. Erreurs d'accord de pronom avec son référent	83
6.3. Analyse des erreurs orthographiques lexicales	84
6.3.1. Analyse des erreurs phonétiques	85
6.3.1.1. Voyelles françaises et les voyelles arabes	86
6.3.1.2. Consonnes françaises et consonnes arabes	87
6.3.1.3. Analyse qualitative des erreurs phonétiques du corpus	88
6.3.1.3.1. Erreurs concernant les voyelles	88
f. Confusion de voyelles nasales	88
g. Tendance à la fermeture	89
h. Suppression des voyelles	90

<i>i.</i> Voyelles orales pour voyelles nasals	90
<i>j.</i> Erreurs de semi-consonnes ou semi-voyelles	91
<i>k.</i> Neutralisation : [e] pour d'autres voyelles	91
6.3.1.3.2. Erreurs concernant les consonnes	92
<i>l.</i> Consonnes sourds/sonores	92
CHAPITRE VII : EFFET DE LA FREQUENCE DES MOTS SUR LEUR ORTHOGRAPHE	95

PARTIE III

CHAPITRE VIII : REMEDIATION : PROPOSITIONS ET PISTES DIDACTIQUES	99
---	----

8.1. Propositions pour réduire le nombre des erreurs orthographiques phonétiques chez les sujets	99
8.1.1. La méthode articulatoire	100
8.1.2. La méthode verbo-tonale	101
8.1.2.1. Principes de la méthode verbo-tonale	102
8.1.2.2. Application de la méthode verbo-tonale sur quelques erreurs phonétiques des sujets	103
8.2. Propositions pour réduire le nombre d'erreurs d'accord chez les sujets	104
- CONCLUSION	111
- BIBLIOGRAPHIE	115
- Annexe 1 : tableau des lettres arabes et leur transcription en alphabet latin	121
- Annexe 2 : la dictée	122
- Annexe 3 : l'apparait phonatoire de la langue arabe	123
- Annexe 4 : classement des voyelles françaises sur l'axe de tension et sur l'axe de timbre	124
- Annexe 5 : classement des consonnes françaises sur l'axe de tension	125
- Annexe 6 : Annexe des tableaux	126
- Annexe 7 : la dictée de l'étudiant n°1	127
- Annexe 8 : la dictée de l'étudiant n° 19	128
- Annexe 9 : la dictée de l'étudiant n° 4	129
- Annexe 10 : la dictée de l'étudiant n° 15	130
- Annexe 11 : la rédaction de l'étudiant 14	131
- Annexe 12 : la rédaction de l'étudiant n° 17	132
- Annexe 13 : la rédaction de l'étudiant n° 24	133
- Annexe 14 : la rédaction de l'étudiant n° 12	134
- Annexe 15 : les notes de cours de l'étudiant n° 19	135
- Annexe 16 : les notes de cours de l'étudiant n° 24	136
- Annexe 17 : les notes de cours de l'étudiant n° 12	137
- Annexe 18 : les notes de cours de l'étudiant n° 21	138

Introduction

Savoir orthographier correctement met en jeu un ensemble complexe de compétences d'ordres différents : compétences phonétiques, phonologiques, grammaticales et syntaxiques. Le système orthographique français est difficile et demande de longues années d'apprentissage. Il ne pose néanmoins pas les mêmes problèmes en FLE qu'en langue maternelle, car les deux publics ne partent pas de mêmes données. Le point de départ de l'apprenant étranger dans son apprentissage de l'orthographe française est ses connaissances dans sa langue maternelle, et surtout, les stratégies d'apprentissage déjà acquises dans cette langue. Pour cette raison, la nature des erreurs orthographiques diffère entre les francophones et les apprenants étrangers.

Si l'orthographe française n'est pas facile pour les Français, elle est sûrement plus difficile pour un public étranger, surtout si le système orthographique de la langue maternelle des apprenants est très éloigné de celui de la langue française, comme c'est le cas pour la langue arabe. L'apprentissage de l'orthographe française par un arabophone implique l'acquisition d'un système alphabétique, phonétique, phonologique et syntaxique radicalement différent de celui de sa langue maternelle. C'est pourquoi, l'orthographe reste parmi les difficultés les plus fréquentes chez les apprenants arabophones de FLE.

Dans notre recherche, nous nous intéressons à l'orthographe du français langue étrangère pour un public d'adultes syriens. Nous visons à savoir quelles sont les zones orthographiques les plus fragiles pour ce public ? Est-ce que les erreurs orthographiques des sujets ont la même nature en trois épreuves distinctes : la dictée, la rédaction et la prise de notes ? Quel est le rôle de la fréquence des mots sur la compétence orthographique des apprenants syriens ? À quel point la langue maternelle des apprenants syriens, l'arabe, marque-t-elle leur production orthographique et les conduit à faire des erreurs ? Cette recherche a ainsi pour but de proposer des pistes didactiques pour améliorer la compétence orthographique des apprenants syriens.

La question de l'orthographe française de cette recherche sera étudiée à travers les écrits des étudiants syriens qui préparent leurs études supérieures en France et qui ont suivi des cours de français langue étrangère pendant, au moins, six mois en Syrie avant d'arriver en France et de suivre encore six mois de FLE. Ils sont en France depuis au moins deux ans et préparent leurs études supérieures dans différentes filières. Des dictées,

des textes écrits et des notes de cours rédigés par ces étudiants en contexte d'une épreuve gérée nous ont permis de constituer un corpus de 72 copies.

Convaincre les étudiants de faire partie de cette épreuve a été une difficulté que nous avons rencontrée pendant notre travail. Plusieurs étudiants ont refusé de participer pour des raisons personnelles que nous supposons dépendre d'un manque de confiance en eux. De plus, plusieurs des étudiants qui ont participé à cette épreuve, surtout ceux qui font leurs études dans des filières scientifiques, privilégient dans leur quotidien l'anglais au français à l'écrit et à l'oral (prises de notes, termes, etc.). De même, beaucoup d'entre eux prennent des notes avec des dessins, des courbes et des plans qui ne peuvent pas être une matière première pour notre travail. Ainsi, nous avons été obligée d'annuler plusieurs copies, ce qui a diminué de façon conséquente notre recueil de données.

Notre recherche a plusieurs objectifs :

- Définir les zones de fragilités, en vue d'une remédiation, afin d'améliorer l'enseignement de l'orthographe française en Syrie.
- Vérifier le rôle de la fréquence des mots sur la performance des apprenants syriens en orthographe grammaticale et en orthographe lexicale.
- Définir le rôle de la langue maternelle des apprenants syriens sur leurs compétences orthographiques : source d'un auto-apprentissage ou source d'erreurs d'interférence ?
- Vérifier l'influence de changement de type d'épreuve sur la nature des erreurs orthographiques chez les sujets.

Pour pouvoir atteindre nos objectifs, nous présentons tout d'abord la démarche méthodologique que nous avons adoptée. Notre étude est donc composée de trois parties :

La première partie est consacrée à une approche théorique des points essentiels de notre travail. Elle est constituée de quatre chapitres : un premier chapitre pour distinguer les deux termes « écriture » et « orthographe », un deuxième chapitre qui aborde l'orthographe française : ses éléments, ses difficultés, son histoire et sa place dans la société française. Dans un troisième chapitre, et de la même façon que nous aurons abordé l'orthographe française, nous présentons l'orthographe arabe, la langue maternelle des apprenants, pour montrer la grande différence entre le système orthographique de l'arabe et celui du français. Cette présentation peut nous servir à comprendre certaines des

causes qui sont à l'origine des problèmes orthographiques rencontrés chez nos étudiants syriens de FLE. Le quatrième chapitre est consacré à l'enseignement et à l'apprentissage de l'orthographe française. Nous expliquons d'abord les étapes de l'acquisition de l'orthographe et les stratégies utiles pour savoir orthographier. Nous abordons ensuite l'enseignement de l'orthographe française pour les natifs et ses aspects principaux, comparés avec celui de la langue arabe, afin de montrer que si globalement ces aspects d'enseignement entre les deux langues se ressemblent, ils diffèrent cependant au niveau des détails. Nous exposons aussi les deux approches « implicite » et « explicite » adoptées en enseignement de l'orthographe. Nous abordons également l'enseignement de l'orthographe en FLE, en nous intéressant surtout au public arabophone pour mettre l'accent sur les spécificités de l'enseignement de l'orthographe française chez ce public. Dans le sous-chapitre suivant, nous étudions l'apprentissage de l'orthographe française en FLE et nous mettons la lumière sur les interférences et leur place dans le processus de l'apprentissage. Nous traitons enfin les interférences arabe/français à plusieurs niveaux : phonétique, morphosyntaxique et syntaxique.

La deuxième partie est consacrée à une approche analytique dans laquelle nous réaliserons une analyse quantitative et qualitative des erreurs orthographiques dans les écrits des étudiants syriens. Le premier chapitre de cette partie expose notre problématique de recherche et présente le public et l'instrument de collecte de données. Il présente également les trois types d'épreuves adoptées pour réaliser notre corpus (la dictée, la rédaction d'un texte narratif et la prise de notes) et détaille la méthodologie mise en place pour l'analyse des erreurs relevées dans notre corpus et expose les outils d'analyse que nous avons développés. Le deuxième chapitre présente les résultats quantitatifs qui sont suivis par une analyse qualitative des types d'erreurs les plus trouvées dans le corpus. Cette analyse cherchera une explication à ces erreurs et vérifiera aussi l'impact de la langue arabe sur la production de ces erreurs par les étudiants syriens. À la fin de ce chapitre, nous étudions l'effet de la fréquence des mots sur leur orthographe.

Des pistes didactiques sont proposées dans la troisième partie pour essayer d'améliorer l'enseignement de l'orthographe française et aider les apprenants syriens à surmonter leurs difficultés. Nous tenons à dire que nos propositions ne prétendent pas fournir des solutions définitives aux problèmes rencontrés, nous visons plutôt, à travers notre recherche, à faire le point sur la réalité et la situation de l'orthographe française chez les

apprenants syriens. Et ce, dans l'optique de trouver les zones de fragilités des apprenants en orthographe française afin d'améliorer cette situation au futur.

Nous concluons ce mémoire en rappelant les aspects importants de la recherche ainsi que les principaux résultats obtenus. Nous proposons ensuite des pistes pour des recherches futures.

Partie I

CHAPITRE I : SYSTÈMES D'ÉCRITURE ET ORTHOGRAPHE

Les termes « écriture » et « orthographe » sont parfois utilisés l'un à la place de l'autre. Une sorte de synonymie existe entre ces deux mots et cela nécessite alors de présenter ces termes pour les distinguer :

L'écriture d'une langue est formée des « *ressources graphiques qui permettent de représenter le langage et ses unités linguistiques – phonèmes, syllabes, morphèmes, mots, etc.* » (Jaffré, 2008a : 24). La notion d'écriture peut avoir un sens plus large qui enveloppe toute trace visible ayant une signification. L'écriture n'est donc pas obligatoirement linguistique et toutes les écritures ne fonctionnent pas forcément sur la base de la représentation de phonèmes de la langue exprimée (*ibid.*).

Les typologies de classification des systèmes d'écriture ont bien évolué pendant le XX^e siècle. Dans sa première moitié, les typologies anciennes classaient les systèmes d'écriture du monde selon trois types :

- Les écritures logosyllabiques, comme le sumérien, l'égyptien, le chinois : ces écritures représentent une signification, mais leur but n'est pas de rendre phonétiquement le langage.
- Les écritures syllabiques, comme le japonais : ce sont des langues qui disposent d'une structure linguistique basée sur une représentation syllabique (Jaffré, 2002).
- Les écritures alphabétiques, comme le grec, le latin, l'anglais, le français : le principe essentiel de ces écritures, c'est de représenter tous les sons de la langue (consonnes et voyelles) à l'aide de phonogrammes qui peuvent avoir des formes graphiques différentes. Par exemple, le son [u] s'écrit « u » en latin, « ou » en français et « y » en russe (Jaffré, 2008a).

À partir de la deuxième moitié du XX^e siècle, les chercheurs ont introduit un nouveau modèle en appelant système mixte tout système d'écriture qui combine la représentation du son et celle du sens (Jaffré, 2002) – autrement dit, qui privilégie les deux principes sémiographique et phonographique :

- Principe sémiographique : selon ce principe, l'écriture a une fonction sémantique en représentant un sens. La langue est décomposée en morphèmes et mots, et elle a

alors une dimension morphosyntaxique. Ce principe de sémiographie signifie que ce qui s'écrit signifie (*ibid.*).

– Principe phonographique : selon ce principe, l'écriture a une relation avec l'oral. Les unités graphiques correspondent donc aux unités phonétiques et, par conséquent, on écrit ce qu'on entend (*ibid.*).

De son côté, le linguiste Saussure opère une distinction entre les écritures alphabétiques, qui représentent les phonèmes, et les écritures idéographiques, qui représentent les signes de la langue. Cependant, ce cas pur d'opposition entre les deux systèmes d'écriture ne se retrouve pas dans les écritures réelles. Ces dernières sont des systèmes mixtes qui combinent les dimensions phonographiques et sémiographiques (Riegel et al., 1994 : 130).

Concernant l'orthographe, Nina Catach rappelle, en 1980, que l'origine du mot « orthographe » vient de deux mots grecs : *ortho*, qui veut dire droit, et *graphein* qui signifie écrire. Ainsi, « orthographe » signifie : « écrire correctement ». Elle définit l'orthographe comme « *Manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique)* » (Catach, 1980 :16). Pour écrire correctement, des règles dirigeant la manière d'écrire les mots sont donc indispensables.

Par ailleurs, E. Charmeux propose une définition qui remplace le mot « règles » par « principes » :

« *L'orthographe pourrait être considérée comme l'ensemble des principes d'organisation des lettres et autres signes de la langue écrite française, grâce auxquels il devient possible de reconnaître les mots et leur signification et par la suite se faire comprendre en les écrivant* » (Charmeux Cité par Carmen & Strauss-Raffy, 2004 : 123).

Les principes de l'orthographe sont des principes phonologiques, morphologiques et sémiographiques. Le rôle des règles de l'orthographe est d'expliquer le fonctionnement de chaque principe. Le principe orthographique morphologique montre, par exemple, que le verbe, dans « je chantai », est au passé simple, alors que les règles orthographiques au niveau morphologique nous expliquent que les terminaisons d'un verbe du 1er groupe au

passé simple sont « ai, as, a, âmes, âtes, èrent ». Or, la définition de Charmeux montre bien que l'orthographe joue un rôle dans la compréhension écrite. La fonction de l'orthographe est donc de faciliter la communication écrite entre le lecteur et le scripteur.

Pour Jaffré et Fayol (1997), l'orthographe est la forme écrite qui accompagne la langue écrite dans une société à tradition écrite. L'orthographe est associée à la vie des hommes. Elle a alors une histoire qui permet de comprendre sa constitution et son fonctionnement. Elle constitue un canal d'information pour la lecture. L'usage orthographique a des lois, des règles et un fonctionnement qui peuvent poser des problèmes à celui qui veut s'en servir (Jaffré & Fayol, 1997). En effet, un système orthographique peut être plus ou moins transparent au niveau phonologique. On distingue différents degrés de transparence phonographique selon la simplicité et la régularité de la correspondance phonographique, où la transparence d'un système orthographique renvoie à la spécification des relations entre unités sonores ou phonologiques et unités orthographiques. Quand le système orthographique contient de nombreuses correspondances complexes entre unités sonores et graphiques, on dit qu'il est opaque (Pacton *et al.*, 2002).

L'orthographe est une des composantes de l'écrit, que l'on peut considérer comme « l'ensemble de règles d'utilisation du matériel graphique pour la transcription de la langue » (Millet, 1999 : 81). L'orthographe a une fonction représentative (représenter les signes linguistiques comme les morphèmes et les mots) mais aussi une fonction sémiographique, qu'elle remplit en se servant de la phonographie pour fonder des unités de type sémiographique (Jaffré, 2008).

CHAPITRE II : L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE

Selon Catach (1973), l'orthographe repose sur le découpage d'un énoncé en graphèmes. Un des premiers problèmes de l'orthographe est donc de déterminer quels sont ces graphèmes et combien nous en avons. Ce problème se manifeste surtout avec une langue comme le français, dans laquelle quelques lettres ne se prononcent pas et certains graphèmes s'associent pour former un digramme (deux lettres) ou un trigramme (trois lettres).

Jaffré et Fayol qualifient le système orthographique dans lequel la dimension phonologique est celle qui prime sur toutes les autres – chaque son correspond alors à une seule lettre et chaque lettre à un seul son de « système idéal » (Jaffré & Fayol, 1997). En effet, les lettres, en français, ne répondent pas toujours au principe du « système idéal ». Quelques lettres sont donc biunivoques, c'est-à-dire qu'il y a polyvalence des unités phonétiques et graphiques. Ajoutons aussi le problème de l'alternance phonème/phonème, où les lettres, en français, ne transcrivent pas toujours un même son. Par exemple, beaucoup de consonnes deviennent muettes en position finale (Catach, 1973). L'orthographe alphabétique française n'est en réalité pas phonétique. Elle relève aussi de fonctionnements cachés dont la phonologie ne rend pas compte, comme les dimensions morphologiques, telles que les marques du nombre et du genre (*ibid.*).

D'après Catach, « *l'orthographe n'est pas seulement un code ou une institution sociale, mais un ensemble complexe de signes linguistiques* » (Catach, 1980 : 52). Le système orthographique français ne fonctionne pas sur le seul plan de la notation des sons, mais il se révèle être à double articulation : phonographique d'une part, supra ou extraphonographique d'autre part (Catach, 1973). L'orthographe française est donc un système complexe, ou un plurisystème (système de systèmes) dans lequel le graphème est la plus petite unité de la chaîne écrite qui correspond à un phonème, mais aussi à un morphème (Catach, 1985).

2.1. Éléments de l'orthographe française

Pendant des siècles, l'écriture en France se faisait essentiellement en latin, alors que la langue orale était française. L'orthographe française n'a donc pas été créée par les Français eux-mêmes afin de transcrire le code oral. Elle a commencé à se développer au fur et à mesure, durant des siècles, en se séparant du latin et en adoptant de plus en plus la

langue orale française. Mais, après des siècles d'évolution, les traces du latin existent toujours et l'orthographe française est donc à la fois phonographique (en transcrivant les sons), idéographique (en transcrivant également le sens) et étymologique (avec les traces du latin). D'après Catach, le système orthographique français contient trois éléments inséparables : les phonogrammes (qui ont une dimension phonologique), les morphogrammes et les logogrammes (qui ont tous deux une dimension idéographique).

2.1.1. Les phonogrammes

C'est la transcription des sons où les unités de l'écrit, appelées les graphèmes, notent les unités de l'oral appelées les phonèmes (Catach, 1980).

Quatre types de phonogrammes existent :

- Lettre simple : quand il y a une seule lettre qui correspond à un phonème : (*a = /a/*).
- Lettre simple à signe auxiliaire : une seule lettre (mais qui a un accent ou un tréma ou une cédille) qui correspond à un phonème : *tête, ça, païen, etc.*
- Digrammes : groupe de deux lettres qui correspondent à un seul phonème : *ai* (lait), *ei* (neige) pour /ɛ/, *ph* pour /f/, *ou* pour /u/, etc.
- Trigrammes : groupe de trois lettres qui correspondent à un seul phonème : *eau* pour /o/, *ain* pour /ɛ̃/, etc. (Riegel *et al.*, 1994).

Dans un système alphabétique, les lettres de l'alphabet sont associées à des phonèmes. L'« idéal », c'est un système dans lequel à chaque lettre correspond un phonème. Dans le système français, la correspondance entre les unités sonores et les unités orthographiques n'est cependant pas systématique : le phonème / k /, par exemple, peut s'orthographier « c », « qu », « k », « ck » ou encore « ch » (Fayol, 2003). En fait, la complexité du système orthographique français renvoie à plusieurs phénomènes : il existe plus de phonèmes que de lettres : certains graphèmes (ch; s; c; etc.) correspondent à plusieurs phonèmes ; certains phonèmes peuvent se transcrire de plusieurs manières. Cette complexité entraîne des difficultés pour les étrangers, mais aussi pour les Français. Parmi ces difficultés, nous citons : la nécessité de connaître les correspondances phonèmes/graphèmes, d'avoir des connaissances lexicales et grammaticales, et surtout, de maîtriser le système « silencieux » de morphologie flexionnelle (Fayol, 2006).

2.1.2. Les morphogrammes

Au niveau grammatical, les graphèmes sont porteurs des informations d'ordre lexical ou grammatical. Ils indiquent les marques de genre, de nombre et de flexion verbale (comme la terminaison), ainsi que les marques lexicales des familles de mots dérivés (Catach, 1980).

- Les morphogrammes grammaticaux : « ce sont des indicateurs de catégorie grammaticale. Ce sont des désinences supplémentaires qui s'ajoutent aux mots variables pour apporter des indications de genre et de nombre (classes nominales), de personne et de nombre (verbes) » (Riegel *et al.*, 1994 : 125).

- Les morphogrammes lexicaux : « ce sont des indicateurs de série lexicale. Ce sont des marques internes ou finales fixes, intégrées au mot, qui servent essentiellement à relier graphiquement un radical à ses dérivés (*tard, tarder, tardif, retarder, attarder*) ou bien le masculin au féminin (*petit/petite ; grand/grande*). Ils maintiennent l'unité des familles des mots et constituent des marques graphiques de sens ». (Riegel *et al.*, 1994 : 126).

2.1.3. Les logogrammes ou « figure des mots »

Les graphèmes permettent de différencier les mots homophones grammaticaux (*ce/ces/ses*) ou lexicaux (*compte/ conte/ comte*). (Catach, 1980b). Ces distinctions reposent sur des lettres muettes qui sont contestées quand leur fonction distinctive ne semble pas nécessaire. Elles aident le lecteur en permettant d'identifier visuellement le sens mais elles causent pourtant une gêne à celui qui écrit (Riegel *et al.*, 1994).

En effet, ces éléments distingués par Catach sont des éléments alphabétiques de l'orthographe, mais l'orthographe est aussi composée d'un autre domaine : le domaine extralinguistique qui concerne les signes de ponctuation, la mise en page, les blancs graphiques, les chiffres, les symboles, etc. Cet ensemble de signes est désigné par Catach par le terme d'*idéogrammes* (Angoujard, 1994).

Après cette explication de N. Catach, la notion de plurisystème est claire. Pour elle, le plurisystème orthographique français est composé de plusieurs sous-systèmes phonogrammique, morphogrammique et logogrammique.

2.2. Difficultés du système orthographique français

Dans ce contexte de complexité du système orthographique français, Fayol (2001) regroupe les problèmes en orthographe en trois ensembles qui correspondent tous au système français :

- La mise en correspondance entre phonèmes et graphèmes. Dans un système alphabétique, transcrire un mot nécessite le recours au procédé de la lecture à travers l'analyse de la forme sonore du mot en phonèmes puis la mise en correspondance de ces phonèmes avec des graphèmes.
- Le système non-transparent. Dans des systèmes alphabétiques comme l'italien, l'apprentissage des correspondances phonèmes/graphèmes suffit pour lire et écrire pratiquement tous les mots. Mais en français, l'apprentissage des correspondances phonèmes/graphèmes ne suffit pas car les correspondances entre sons et lettres peuvent être irrégulières (les doubles consonnes ne sont pas phonologiquement marquées, par exemple). On dit de ce système qu'il est non-transparent.
- La morphologie sémantique : les marques morphologiques en français, surtout du nombre mais aussi du genre, sont souvent inaudibles, comme le « s » et le « x » des noms et des adjectifs ainsi que le « nt » à la fin des verbes. Pour la marque du genre, les mots sont généralement marqués auditivement, alors que pour le nombre, la plupart des mots ont une marque écrite mais pas de marque orale. Ce sont des marques silencieuses qui sont acquises au moment où les élèves apprennent à écrire. Ces marques ne sont donc prises en compte que quand l'apprentissage de la lecture et de l'écriture commence (Fayol, 2001).

2.3. L'orthographe française, point de vue historique

Sous un angle historique, André Chervel, dans un ouvrage intitulé « *L'orthographe en crise à l'école. Et si l'histoire montrait le chemin?* » raconte l'évolution de l'orthographe française et son enseignement à travers ses grandes périodes et ses événements, afin de chercher une solution au problème de la baisse du niveau scolaire des élèves en orthographe.

Avant le XVII^e siècle, l'orthographe française était très complexe et le passage par le latin, pour apprendre à lire en français, était obligatoire. Le nombre de graphèmes était

très inférieur à celui des phonèmes et cela posait des problèmes. Pour résoudre la difficulté de la transcription, les scribes ont donc été obligés de « se débrouiller » avec les lettres existantes pour transcrire des sons intermédiaires comme les voyelles fermées, ouvertes, nasales, longues, brève... (Chervel, 2008a). Le XVI^e siècle fut le siècle des réformes religieuses : la réforme protestante obligeait ses fidèles à lire la Bible dans la langue nationale et la contre-réforme catholique a fait le même. À la suite de ces réformes, la situation de la lecture dans la société a changé : des écoles ont été ouvertes pour enseigner la lecture en français. Ce nouveau statut de l'apprentissage de la lecture en français a posé le problème de l'orthographe française, qui a connu un mouvement de réforme ou une évolution naturelle entre 1650 et 1835, date de la parution de la sixième édition du dictionnaire de l'Académie française.

Au XVII^e siècle, l'apprentissage de l'orthographe commençait par l'apprentissage de la lecture du latin dans un premier temps, puis du français. Afin de faciliter cet apprentissage et du fait de la complexité de l'orthographe, il était nécessaire de simplifier celle-ci. Ce fut la première grande réforme de l'orthographe : suppression des consonnes muettes, réduction du nombre de lettres muettes et étymologiques, relations biunivoques entre phonème / graphème, abandon du latin... Durant cette période-là, l'apprentissage de la lecture occupait la place centrale dans les écoles, alors que l'écriture ne tenait qu'une place secondaire (*ibid.*).

Le XIX^e siècle a connu une évolution du système éducatif, représentée par une scolarisation massive dans toute la France. Ce changement a conduit à développer l'orthographe et la grammaire. En réalité, durant le XIX^e siècle et la première moitié du 20^e siècle, l'orthographe devint alors la discipline reine à l'école. Les maîtres des écoles se sont mués en instituteurs experts en orthographe, qui défendirent celle-ci contre la réforme. Le mythe de l'orthographe était né : la dictée devint quotidienne et la grande préoccupation du certificat d'études ; les fautes furent regroupées en degrés et les élèves sont surentraînés (*ibid.*).

Vers 1880, Jules Ferry et Ferdinand Buisson décident de passer de l'enseignement de l'orthographe à l'enseignement de la langue française. Cela nécessitait de réduire d'autant la place de l'orthographe et de la grammaire afin d'introduire à l'école de nouvelles disciplines. La diminution du temps consacré à l'orthographe a eu pour résultat de conduire au déclin du niveau des apprenants en orthographe. Selon Chervel, la solution

serait une réforme ou une simplification de l'orthographe. La réforme de l'orthographe adoptée au XVII^e et XVIII^e siècle avait permis aux Français d'apprendre à lire dans leur langue. Une nouvelle réforme pourrait permettre aujourd'hui d'assimiler correctement l'écriture du français et de trouver une didactique basée sur des règles simples et claires, et surtout débarrassées des exceptions (*ibid.*).

2.4. L'orthographe française, point de vue social

Jusqu'à présent, nous avons vu l'orthographe telle que la perçoivent les spécialistes. C'est une vision objective qui ne prend pas en compte la dimension sociale de l'orthographe. Mais si le discours tente de cerner l'orthographe dans son fonctionnement social, quelles représentations sociales de l'orthographe peut-on trouver dans les discours ordinaires? Est-elle la même pour tous? Est-elle la chose la mieux partagée?

Dans une enquête, conduite en 1990 par Millet et son groupe à Grenoble, sur les représentations de l'orthographe chez les enseignants et les élèves, les résultats ont montré que, pour certains utilisateurs, l'écriture n'est qu'un moyen ou un outil pour transmettre la langue. Pour d'autres, l'orthographe est une affaire de foi, un élément de leur patrimoine qu'ils doivent sauvegarder et transmettre d'une génération à l'autre. Les enseignants et les élèves ont presque tous montré une incapacité à définir l'orthographe de façon objective où le mot « orthographe » a éveillé chez eux des sentiments. Du fait de cette vision, l'orthographe, constituée de stéréotypes, éclate pour devenir une langue, une culture, une histoire et même une barrière sociale. Elle se constitue comme un mythe, un rêve ou un idéal que l'on n'arrive jamais à l'enseigner ou à l'apprendre parfaitement (Millet *et al.*, 1990).

Dans un entretien publié en 2008, André Chervel explique que dès la fin du XIX^e siècle, la maîtrise de l'orthographe est moins valorisée et que l'orthographe n'est pas aussi importante que les autres matières de l'école (Chervel, 2008b). La société est toujours en mouvement et « *les demandes faites désormais à l'école ne sont pas du même ordre et le profil des enfants auxquels l'école a affaire n'est plus le même non plus* » (Jaffré, 2007 : 60).

Résultat paradoxal du déclin du niveau de l'orthographe dans la société française, l'orthographe est devenu un instrument de tri des individus dans la société. Une fracture orthographique est apparue dans la société et l'orthographe est en train de devenir à la

fois, une pratique d'élite, avec sa fonction de discrimination sociale, et un handicap social pour ceux qui ne la maîtrisent pas (Chervel, 2008b). Avec l'importance sociale de l'orthographe, les difficultés orthographiques deviennent un obstacle à l'insertion professionnelle ou à la mobilité sociale.

Un des témoignages qui montrent l'impact social sur l'orthographe, ce sont les attitudes sociales face à la réforme de l'orthographe ou à la rectification, qui ont conduit à des débats polémiques : il y a, dans la société, ceux qui sont pour simplifier l'orthographe française, d'autres qui sont d'accord pour certaines modifications et contre d'autres et il y a ceux qui sont fiers de la complexité de l'orthographe française qui la considère comme un symbole de leur identité et de leur Histoire, et qui refusent tout changement. En fait, cette situation problématique et délicate reflète bien le fait que l'orthographe n'est pas seulement une réalité linguistique mais aussi un fait social exigé et nécessaire dans la société.

On accorde beaucoup d'importance à la connaissance des règles générales ou aux facteurs linguistiques lors de l'apprentissage de l'orthographe, mais cette orthographe est en même temps le produit d'un déterminisme culturel. Le contexte socioculturel dans lequel cette orthographe se développe joue donc un rôle important (Jaffré & Fayol, 1997).

Il est important de dire que la superposition langue/écrit/orthographe qui se trouve dans les représentations sociales pourrait être l'aboutissement de la complexité du système orthographique français et qu'elle peut avoir des effets graves au niveau didactique si elle conduit l'apprenant à abandonner les savoirs linguistiques acquis précédemment à partir des interactions orales (Millet, 1999).

CHAPITRE III : L'ORTHOGRAPHE ARABE

La langue arabe est une langue sémitique. L'alphabet arabe, qui s'écrit de droite à gauche, est dérivé de l'alphabet phénicien.

3.1. Éléments de l'orthographe arabe

3.1.1. Les phonogrammes arabes

La langue arabe note principalement les consonnes mais aussi les voyelles longues. Dans cette langue, on trouve 28 consonnes contre 3 voyelles qui peuvent être longues ou brèves. Dans ce système, on trouve d'autres marques, comme la gémiation (*chadda*) qui indique la répétition de la consonne, et le silence (*soukoun*) qui signifie l'absence de voyelle à la fin du mot. Il n'existe pas en arabe des lettres capitales et lettres minuscules. L'écriture est cursive et la plupart des lettres sont connectées aux lettres précédentes et suivantes au sein du même mot. Seules six d'entre elles ne s'attachent jamais à la lettre suivante : « و » = [w], « ا » = [a], « د » = [d], « ذ » = [d], « ز » = [z], « ر » = [r]. Les lettres arabes ont quatre formes en fonction de leur position dans le mot. Par exemple, la lettre « ه » = [h] prend les formes suivantes : au début du mot « هـ », à l'intérieur du mot « هـ », à la fin du mot « هـ », à la fin du mot après une lettre non joignable « هـ »¹.

Dans la langue française, on trouve 36 phonèmes dont 20 sont des consonnes et les restes sont des voyelles. La langue française a donc plus des voyelles que l'arabe lequel a plus des consonnes que le français. Cette différence entre les deux systèmes a un impact sur l'apprentissage de la langue française chez les arabophones qui, souvent, n'arrivent pas à faire la distinction entre les différentes voyelles de la langue française. Par exemple, les apprenants arabes n'arrivent pas facilement à prononcer ou à distinguer le son [y], et il le remplace par le son [i] qui existe dans leur langue maternelle.

Il est vrai que l'une des différences fondamentales entre l'alphabet arabe et l'alphabet grec, origine de l'alphabet français, c'est que l'alphabet grec accord à la voyelle un statut graphique égal à celui de la consonne : les voyelles et les consonnes sont représentées par au moins une lettre et sont placées au même niveau tandis que les voyelles courtes de la langue arabe sont notées par des signes diacritiques, suscrits ou souscrits à une consonne et leur utilisation est facultative. Par conséquent, tous les sons de la langue ne sont pas

¹ Voir le tableau de lettre arabe et leur transcription en annexe n° 1, page 121

transcrits en arabe (Jaffré & Fayol, 1997). Voici une citation de J. Dichy qui explique le phénomène de ne pas noter les voyelles brèves :

« Les écritures sémitiques issues du phénicien ont « opté » pour un alphabet dont l'inventaire n'inclut pas les voyelles brèves, ce qui a pour principale conséquence d'entraîner l'absence de leur notation dans le corps du mot. La raison principale de cette manière de faire réside vraisemblablement dans le fait que ces écritures ont été dès le départ confrontées à d'importantes variations dialectales, difficulté qu'elles auraient résolue au moyen d'un type particulier de système d'écriture ne notant pas les voyelles » (Dichy, 1990 : 6).

En fait, le principe phonogrammique arabe consiste à noter le début et la fin de chaque syllabe à l'exclusion de son sommet qui correspond en arabe à une voyelle brève. Noter le commencement de la syllabe (qui est toujours une consonne) par une lettre est obligatoire tandis que noter sa clôture par une lettre ne s'effectue que s'il s'agissait d'une consonne ou d'une voyelle longue (Dichy, 1990). Voici un exemple qui peut clarifier cette idée :

Le mot « sayarati » (= « ma voiture ») s'écrit en arabe « سَيَّارَاتِي ». Si on veut représenter cette écriture avec des lettres latines en respectant la graphie arabe, on imagine que le mot s'écrit ainsi : **s^ayy^aar^ati**. Les syllabes de ce mot sont : **s^ay** - **y^aa** - **r^a - ti**. La première syllabe « **s^ay** » est notée au moyen de deux lettres « s » qui correspond à son début et « y » qui correspond à sa fin. Le sommet est la voyelle brève « a » qui est un signe qui s'écrit au-dessus de la consonne « s » et est souvent omis dans les écritures courantes en arabe. Chacune des deux syllabes « **y^aa** » et « **ti** » sont notées au moyen d'une consonne suivie d'une voyelle longue correspondant à la fin de la syllabe, où le sommet est une voyelle brève omise dans l'écriture arabe habituelle. Dans ce cas, la syllabe se prononce en allongeant la voyelle longue. La troisième syllabe « **r^a** » est transcrite au moyen d'une seule consonne correspondant à son début. Ainsi en arabe standard, on écrit ce mot sans les voyelles courtes ce qui donne « سَيَّارَاتِي ».

3.1.2. Les morphogrammes arabes

Contrairement à ce qui se passe en français où l'on ajoute la variation grammaticale à la fin du mot, la variation grammaticale se distribue en arabe parmi les consonnes elles-mêmes. Prenons la séquence consonantique suivante par exemple « s, r, q » qui exprime

une unité sémantique appartenant au domaine du vol : le fait d'ajouter des voyelles distribuées parmi ces consonnes donne des catégories grammaticales différentes² : $sar^i q$ = voleur, $s^a r^i q^a$ = vol, $s^u r^i q^a$ = il a été volé, $y^a s r^u q^u$ = il vole, etc., autrement dit, les consonnes en arabe ont des fonctions lexicales alors que les voyelles ont des fonctions grammaticales et sont associables à des morphogrammes. Souvent, à une séquence consonantique donnée, est attachée une valeur sémantique globale unique. Par exemple, les mots suivants qui représentent un dénominateur commun sémantique porté par les consonnes « q, t, l » : $q^a t^a l^a$ = « il tua », $q^u t^i l^a$ = « il fut tué », $q^a t^a l^a$ = « il massacra », $q^u t^i l^a$ = « il fut massacré », $qat l$ = « meurtre » (Masson, 1993). Les morphogrammes grammaticaux en arabe sont donc plutôt des voyelles qui se placent entre les consonnes pour changer la valeur grammaticale du mot, alors que les morphogrammes lexicaux sont plutôt des consonnes qui expriment des unités sémantiques.

Au contraire des systèmes morphologiques des langues latines et du français dans lesquels les morphogrammes grammaticaux sont continus et s'attachent à la fin du radical sans le changer (march- ais), les morphogrammes grammaticaux en arabe sont discontinues et se placent entre les consonnes ($s^a r^i q^a$ = vol). Cela nous montre la grande différence existant entre les systèmes morphologiques arabe et français.

3.1.3. Phénomène d'homographie

En français, les graphèmes permettent de différencier les mots homophones grammaticaux ou lexicaux. Les lettres muettes permettent d'identifier visuellement le sens, mais en arabe, on peut rencontrer un cas opposé : il y a des mots qui s'écrivent de la même façon et qui, se prononçant différemment, ont alors des sens différents. Ce sont les voyelles brèves qui permettent l'identification du sens, mais utiliser ces voyelles brèves est très rare en arabe moderne. Le contexte, en langue arabe, a beaucoup plus d'importance qu'en français, parce qu'il oriente la lecture des mots, lesquels proposeraient souvent, s'ils étaient isolés, plusieurs possibilités de lecture en cas d'absence des voyelles brèves et des signes diacritiques secondaires. Par exemple, le mot « سحر » (=« *sh̄r* »), sans voyelles brèves notées, peut signifier selon le contexte : charme, il a charmé quelqu'un, il a été charmé par quelqu'un, heure de l'aube, incantation. Les voyelles brèves permettent

² Pour distinguer les voyelles courtes et les voyelles longues, nous avons mis les voyelles courtes au-dessus des lettres (qui peuvent être consonnes ou voyelles longues) et avons gardé les voyelles longues au niveau des consonnes.

donc de distinguer les mots homographiques et non pas, comme c'est le cas en français, les mots homophones.

À cause de cette grande différence entre les deux systèmes orthographique arabe et français, les difficultés rencontrées par les apprenants de ces deux langues ne sont pas les mêmes : même avec de longues années d'apprentissage de l'orthographe française, l'acquisition ne peut jamais être parfaite. Par contre, la lecture à haute voix est plus facile à acquérir et pose moins de problèmes que l'orthographe. Pour l'arabe, c'est exactement le cas contraire : l'apprentissage de l'orthographe ne pose pas beaucoup de problèmes. En fait, un enfant arabe, à 10 ou 11 ans, ne connaît pas de vrais obstacles en écriture, mais il affronte plus de difficulté lors de la lecture à haute voix, qui reste un exercice important à tous les niveaux de l'enseignement. Cette difficulté à lire est due à l'absence de notation des voyelles brèves, des marques casuelles et de la gémation. Or, à la différence de l'écriture française, qui permet de lire même sans comprendre, il faut en écriture arabe comprendre avant de pouvoir lire (Jaffré, 2008b). Cela renvoie à l'absence de signes diacritiques secondaires (les voyelles brèves) dans la graphie courante. Ces signes diacritiques secondaires se distinguent des signes diacritiques primaires, qui se mettent aussi au-dessus ou au-dessous des lettres (des points au nombre d'un, deux ou trois) et dont l'emploi est indispensable. Les signes diacritiques primaires servent à distinguer les lettres qui ont le même graphisme (Dichy, 1990).

En fait, noter essentiellement les consonnes, dans l'alphabet arabe, vise à noter dans la relation oral-écrit le minimum nécessaire pour que le lecteur interprète le message. Cette économie ne se produit pas seulement au niveau des voyelles seulement mais aussi au niveau du redoublement des consonnes. Pour expliquer cette idée d'économie, Masson donne l'exemple suivant en demandant du lecteur d'imaginer que l'écriture française ne note que les consonnes : « *L mnstr d l dfns dmnd ds crdts* ».

Le lecteur remarque que chaque bloc de lettres-consonnes ne peut correspondre qu'à un petit nombre de lectures possibles et parfois une seule. Mais en français cette économie de voyelles ne pourrait être toujours adoptée sans des risques d'ambiguïté qui ne sont pas du même niveau en langue arabe pour les raisons suivantes : d'une part, le nombre des voyelles en arabe est moins élevé en français. D'autre part, beaucoup de blocs graphiques sont à lecture unique et surtout, ils sont très fréquents comme avec les démonstratifs, les relatifs, les pronoms, etc. Ils produisent des indications suffisantes pour

orienter la lecture des blocs restants. L'écriture arabe a une base phonographique et sans avoir nécessité de noter toutes les voyelles, le principe sémiographique complète parfaitement le principe phonographique. À ce propos Jaffré et Fayol disent :

« En fait, à partir des graphies consonantiques, le lecteur cultivé reconstitue les flexions internes des mots qu'il connaît. En outre, entre l'écriture et le lecteur un fonctionnement sémi-visuel apparaît : les formes particulières des lettres, selon la position qu'elles occupent dans les mots, permettent l'identification visuelle et rapide de ce mot » (Jaffré & Fayol, 1997 : 31).

3.2. Difficulté du système orthographique arabe

Ne pas avoir de diagrammes ou des trigrammes ne signifie pas qu'il n'y ait pas de difficulté au niveau des correspondances graphèmes-phonèmes en arabe. En fait, « les problèmes d'orthographe d'usage en arabe concernent des réalisations « fossilisées », dans lesquelles on rencontre un décalage entre ce qui est écrit et ce qui est prononcé » (Dichy, 1990 : 11). Par exemple, il y a, dans la langue arabe, un graphème qu'on écrit mais qu'on ne prononce pas : le « ا » = « a » à la fin d'un verbe conjugué au passé dont le sujet est « ils » : (كُنُوا) = [k^at^abu]. Au contraire, il y a quelques fois une absence totale de correspondance graphème-phonème : on prononce la voyelle longue « ا » = « a » mais on ne l'écrit pas : (هكذا) se prononce [hak^aza] et s'écrit [hk^aza, (رحمن) se prononce [r^ahman] et s'écrit [r^ahmn]. Aussi, dans certains mots, le « ل » = « l » et le « ر » = « r » sont emphatisés et ces réalisations emphatiques ne sont pas marquées à l'écrit : الله (allah). Certaines fois, l'article défini « al » n'est pas prononcé comme il est écrit. Cela dépend de la lettre qui le suit. En fait, deux groupes de consonnes existent : les consonnes solaires qui assimilent le « ل » = « l » de l'article défini (par exemple, le mot « السحاب » qui signifie « le nuage » s'écrit « als^aḥab » mais puisque la lettre « s » est solaire, le mot se prononce « ass^aḥab »), et les consonnes lunaires qui n'assimilent pas le « ل » de l'article (par exemple, le mot « القمر » qui signifie « la lune » s'écrit et se prononce [alq^am^ar] puisque la lettre « q » est lunaire).

À ces problèmes s'ajoutent d'autres qui sont plutôt du niveau morphogrammatical comme la difficulté qui réside dans le fait de changer la forme du mot selon sa fonction grammaticale (selon son cas : nominatif, accusatif ou génitif). Par exemple, le mot

« سائح » = [sa'eħ] qui signifie "touriste" devient « سائحون » = [sa'yħun] au masculin pluriel au cas nominatif et « سائحين » = [sâ'yħin] au masculin pluriel au cas accusatif ou génitif. La difficulté s'augmente quand on sait que le masculin duel aux cas accusatif et génitif s'écrit exactement comme le masculin pluriel aux cas accusatif et génitif. Par exemple, le mot « سائح » s'écrit au masculin duel aux cas accusatif et génitif « سائحين » et se prononce « sa'yħayn ». En fait, ce qui fait la différence, ce sont les voyelles brèves qui changent la prononciation du mot mais, comme nous l'avons déjà dit, l'utilisation de voyelles est très rare chez les scripteurs et presque personne ne les met à l'écrit.

3.3. Histoire et évolution de l'orthographe arabe

Le système orthographique arabe a connu des grands changements durant l'histoire de l'écriture arabe laquelle a commencé des siècles avant J. C.³ pour en arriver au système actuel. Les Arabes écrivaient, à cette époque, avec un alphabet adapté à la notation de leurs variétés langagières locales. Cet alphabet est appelé « arabe » et dans ce système, chaque son avait un seul symbole pour le représenter avec des traits pour séparer les mots.

Vers le début du VI^e siècle et à la période préislamique, les Mecquois ont remplacé l'alphabet arabe par l'alphabet syriaque (utilisé dans le désert syrien) pour des raisons commerciales. L'écriture syriaque n'avait que 22 consonnes, alors que les variétés arabes en avaient entre 27 et 29, ce qui la rend difficile à utiliser pour écrire l'arabe. L'écriture arabe a donc souffert du manque de lettres pour certaines consonnes et aussi de l'absence de signes pour noter les voyelles (Robin, 1991). À l'arrivée de l'Islam, au début du VII^e siècle, le système d'écriture arabe était inadéquat pour conserver le Coran. Avec l'expansion de l'Islam et pour pouvoir lire le Coran, les non-Arabes avaient besoin d'apprendre l'arabe. Les Arabes furent donc obligés de réformer leur écriture afin de fixer la prononciation correcte du Coran.

Le premier mouvement historique de réforme du système orthographique de l'écriture arabe s'est produit à l'époque omeyyade. Au VII^e siècle, le grammairien Abou al-Aswad al-Douali a inventé un système de signes diacritiques pour distinguer certaines consonnes identiques comme « ص » = « š » et « ض » = « ḍ ». Différentes couleurs ont également été introduites pour distinguer ces marques (noir pour les signes diacritiques et rouges ou

³ Nous n'avons pas trouvé de date précise, les études montrent que l'écriture arabe date entre 4^{ème} et 7^{ème} siècle avant J. C.

jaune pour les voyelles). Ce travail a été complété par Nasr Ibn Asim et Yahya Ibn Yamour qui ont introduit l'utilisation de points noirs placés au-dessus et au-dessous de la lettre à la place des signes colorés pour différencier les consonnes de forme identique.

Un deuxième mouvement de réforme a été mené autour de 786. Al-Khalil bin Ahmad Al-Farahidi a remplacé le système de points par le dessin de signes diacritiques qui ont la forme initiale ou des parties de certaines lettres. Ce nouveau système est celui qu'on utilise de nos jours⁴.

Après ces réformes, l'écriture arabe n'a pas beaucoup évolué pendant des siècles. Le changement a plutôt concerné les styles de l'écriture et plusieurs types de calligraphie arabe sont apparus dans un but esthétique.

À notre époque, l'écriture arabe est toujours la même, avec une seule différence : on ne note pas les signes diacritiques secondaires (les voyelles brèves) dans les écrits de la vie quotidienne. On rencontre ces signes seulement dans les textes didactiques et religieux.

Nous voyons alors que le Coran tient un rôle central dans la formation de l'écriture arabe et dans l'évolution de son orthographe. Cela explique pourquoi l'orthographe arabe n'a pas évolué depuis des siècles alors que l'orthographe française est toujours l'objet de réformes qui visent à l'adapter aux besoins de chaque époque.

⁴ Voir Celebration of anniversaries with which UNESCO will be associated in 2006-2007

URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001457/145755M.pdf>

CHAPITRE IV : ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE

Dans notre recherche, nous nous intéressons aux problèmes orthographiques chez un public arabophone. Nous n'allons pas donc aborder l'apprentissage/enseignement de l'orthographe grammaticale et lexicale chez les natifs en détails. Nous pensons qu'il est préférable d'étudier le point de départ, les étapes principales et les stratégies de cet apprentissage/enseignement. Cela va nous permettre, dans un second temps, de trouver les points de différences et de ressemblances entre l'apprentissage/enseignement de l'orthographe chez un public natif et chez notre public cible.

4.1. Apprentissage de l'orthographe

Apprendre l'orthographe d'une langue donnée signifie apprendre le fonctionnement du système orthographique de cette langue. Cela passe par le fait de construire des connaissances concernant les unités graphiques et leurs relations avec l'oral, les mots eux-mêmes et les relations entre eux. La compréhension des règles du système graphique par les élèves nécessite une vraie activité réflexive de conceptualisation.

4.1.1. Étapes de l'acquisition de l'orthographe

Pour Frith (1985) et Seymour (1984), l'acquisition de l'orthographe se fait au travers de stades successifs interdépendants. Chaque stade se caractérisant par l'apparition d'une procédure dominante (cité par Mousty & Alegria, 1999).

L'enfant passe d'abord par une *étape pré-alphabétique ou prélinguistique*, dans laquelle il commence sa découverte des formes écrites et produit des tracés ou des « gribouillis » qui représentent le sens pour lui. Ensuite, il commence à employer des lettres en répétant la même suite des lettres avant d'introduire des différentes les lettres pour combiner des pseudo-mots. En fait, même si l'enfant utilise des lettres pendant cette période, il les écrit par cœur sans avoir aucune compréhension de leur rôle et sans conscience de ce qu'elles représentent. Cette procédure est appelée *logographique* (Cogis, 2005).

Dans un second temps, au cours de *l'étape syllabo-alphabétique*, l'enfant commence à percevoir l'écriture comme un système linguistique et établit des liens entre l'oral et l'écrit. Il comprend que l'expression écrite et l'expression orale sont en correspondance en

découvrant le principe *phonographique*. Il prend conscience que les mots sont combinés à partir des lettres qui font écho aux sons du langage et non aux mots ou aux choses représentées par ces mots. L'enfant apprend alors le découpage de la chaîne orale en syllabes, en croyant au début que chaque lettre représente une syllabe (*Ibid.*).

Durant *l'étape alphabétique* qui suit, l'enfant arrive à comprendre la fonction des lettres de l'alphabet en procédant à une segmentation plus précise des éléments phonétiques qui le conduit à découvrir la relation graphème/phonème (*Ibid.*). L'enfant n'a alors capturé que la nature du système graphique de la langue française, mais il ignore complètement les conventions et ses normes. Or, pour savoir écrire un mot, savoir ses phonèmes dont le mot est composé et en déduire la transcription n'est pas suffisant.

L'enfant entre alors dans la *période orthographique*, qui dure des années et dans laquelle il apprend les formes normées de la langue. Pour pouvoir les produire, il doit affronter beaucoup d'obstacles, telle la mixité de l'orthographe, les phénomènes de polyvalence et de plurifonctionnalité, la segmentation et la différenciation des mots, ... (*Ibid.*).

4.1.2. Stratégies pour orthographier

Pour transcrire un mot, tous les scripteurs recourent à des nombreuses stratégies et les mobilisent de manière différente en fonction de la situation. En fait, il est évident que ceux qui réussissent à avoir de bonnes compétences orthographiques sont ceux qui développent de nombreuses stratégies. Plusieurs types de stratégies orthographiques peuvent être utilisés :

- La récupération directe en mémoire

Quand les mots qui doivent être écrits sont connus par le scripteur (déjà rencontrés en lecture ou en écriture), la forme orthographique peut venir sans effort par une procédure de récupération directe d'une représentation orthographique déjà stockée en mémoire. Cette procédure est souvent utilisée pour l'orthographe lexicale (Fayol, 2008).

- Transcription par association entre phonèmes et graphèmes

Il s'agit de la création d'une forme orthographique à partir de la seule forme phonologique. En entendant un mot nouveau qu'il n'a jamais écrit, le scripteur peut

décomposer ce mot en phonèmes puis transcrire ces segments en associant à chaque phonème un graphème correspondant (*Ibid.*).

Cette stratégie n'est pas toujours efficace parce que l'encodage dans la langue française n'est pas toujours régulier et que le système orthographique français n'est pas transparent. Le son /o/, par exemple, peut être transcrit « o », « au » et « eau ».

– Le recours aux analogies

Le fait de se référer à des formes orthographiques bien connues peut aider le scripteur à trouver la forme écrite d'un autre mot quand la forme sonore ou écrite de ce dernier ressemble à un autre mot déjà rencontré et transcrit. Imaginons qu'un apprenant doive écrire un mot nouveau tel que /kobar/. Par une procédure d'analogie avec des mots comme « foulard », « lard », « dard » ... il pourrait écrire « cobard ». Dans ce cas, la procédure de rapprochement se passe au niveau de la forme et non au niveau du sens du mot, et l'analogie est donc orthographique (*Ibid.*).

Dans d'autres situations, le rapprochement se fait au niveau du sens. Imaginons que le scripteur a entendu le mot /kobar/ dans un contexte qui parle d'un métier, et il a appris que la pratique de l'activité correspondante est le verbe /kobarte/. En se basant sur une dérivation associée au sens du verbe, ce scripteur pourrait écrire « cobart ». Dans ce cas, l'analogie se passe au niveau du sens et non pas de la forme; on parle alors de morphologie dérivationnelle qui n'est pas toujours systématique en français; « numéro » ne prend pas de « t » à la fin, même s'il dérive du verbe « numéroter » (*Ibid.*).

– Le recours aux règles morphosyntaxiques

Pour parvenir à une orthographe correcte dans une langue non transparente comme le français, la transcription phonologique n'est pas suffisante. Les marques de genre et du nombre, entre autres, sont souvent inaudibles. Alors, le scripteur doit mobiliser des règles morphosyntaxiques de la langue française qu'il a apprises, comme les accords en genre et en nombre pour les noms et les adjectifs, et la conjugaison pour les verbes. Ces accords sont regroupés sous une catégorie nommée « morphologie flexionnelle », dont les marques sont très régulières en français mais aussi souvent muettes (le « s » du pluriel des noms, le « nt » à la fin des verbes au pluriel...). Le scripteur peut aussi mobiliser d'autres règles, catégorie « morphologie dérivationnelle », pour former des mots par dérivation (radicaux), comme nous l'avons déjà vu avec l'exemple « cobart » (*ibid.*)

En fin de compte, nous pouvons dire que toutes ces stratégies sont efficaces et que chacune est aussi importante que les autres. Il est nécessaire d'amener les enfants à développer et diversifier leurs stratégies pour améliorer leurs performances orthographiques.

4.2. Enseignement de l'orthographe chez les natifs

Les enfants entrent l'école sans aucune connaissance préalable de l'orthographe au niveau cognitif. Le rôle de l'école est alors de leur faire découvrir le fonctionnement du système graphique et de les aider à élaborer des représentations orthographiques ; l'enfant doit comprendre à quoi sert l'orthographe et pourquoi son apprentissage est nécessaire.

4.2.1. Aspects principaux de l'enseignement de l'orthographe française comparé avec celui de la langue arabe

4.2.1.1. La découverte du système graphique

Les programmes français de 2008 Programme 2008⁵. pour l'école primaire exposent les phases principales de l'enseignement de l'orthographe. Cet enseignement commence par travailler la conscience phonologique chez les élèves, à travers l'enseignement du codage (la forme des lettres, le nom et le son correspondant). Dans un second temps, on enseigne aux enfants le principe alphabétique et on les conduit à respecter les correspondances phonie-graphie. Ensuite, on fait comprendre à l'enfant que le mot est pris dans un système de relations (nombre, genre, personne, temps...) et que les mots n'ont pas de formes fixes mais qu'elles sont au contraire variables suivant le genre, le nombre, ...

L'enseignement de l'orthographe arabe commence aussi par la découverte du système graphique, comme en français, mais les enfants arabes ont besoin de plus de temps que les enfants français pour apprendre le système graphique de leur langue, ceci pour plusieurs raisons : l'écriture arabe n'est que cursive (l'écriture manuelle et celle écrite par ordinateur) et la plupart des lettres se connectent les unes aux autres dans le même mot. De plus, il existe un phénomène de polygraphie des lettres arabes, où quatre formes existent pour chaque lettre selon sa position dans le mot : la lettre « ه » (= [h]), par

⁵ Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale, hors série n°3, (19 juin 2008).

Le bulletin en ligne se trouve à :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/02_fevrier/24/3/BOEcolePrimaireWeb_24243.pdf

exemple, a les quatre formes suivantes : « ﺍ » , « ﺏ » , « ﺏ » et « ﺏ » . De plus, la langue arabe possède des règles précises pour le dessin des lettres (leur hauteur, leurs dimensions et leur position, sur, au-dessous ou au-dessus de la ligne). Cela vient du fait que l'écriture arabe accorde beaucoup d'importance au caractère esthétique. Ce qui explique la difficulté relative de l'apprentissage du système d'écriture arabe par rapport à l'alphabet latin utilisé par les langues occidentales.

4.2.1.2. La segmentation

Il est important que l'enfant apprenne à segmenter et à différencier les mots, qui paraissent liés les uns aux autres à l'oral, pour accéder à l'écrit. De plus, il y a des phénomènes qui n'existent pas à l'écrit, comme la liaison et l'enchaînement entre les mots, qui introduisent une différence entre la structure du mot s'il est isolé ou dans un groupe. Pour travailler la segmentation, plusieurs moyens peuvent être efficaces, comme la dictée à l'adulte, la lecture des mots devant l'enfant tout en montrant du doigt les mots qu'on lit, et, de la même façon, l'écriture de phrases devant lui, en disant chaque mot qu'on écrit.

Dans la langue arabe, les enfants sont amenés à distinguer les voyelles brèves et les voyelles longues à travers des activités de prononciation de chaque son suivi par les trois voyelles longues et les trois voyelles courtes. Cela aide l'enfant à comprendre la différence entre les deux. Ensuite, l'enseignant montre aux enfants l'écriture de chaque son avec les voyelles courtes et longues. L'enfant comprend alors que la position des voyelles courtes n'est pas la même que pour les voyelles longues et que ces dernières sont intégrées dans le mot.

Ex 1 : $b^a - b^u - b^i \neq ba - bu - bi$. ب - ب - ب \neq بي - بو - با

Enseigner aux enfants la différence entre les voyelles courtes et longues est très important pour leur apprendre à segmenter les mots en arabe. Comme en français, la dictée et la lecture ont une importance capitale à ce niveau-là.

4.2.1.3. L'orthographe grammaticale

Il est important d'enseigner l'orthographe grammaticale aux élèves afin qu'ils comprennent le fonctionnement de leur orthographe qui n'est pas seulement lexicale mais aussi grammaticale. Ils doivent comprendre pourquoi certaines lettres ne codent que du

sens (« s » du pluriel, terminaison « ent » de « orthographient »...), comment se passe le changement de forme de certains mots en fonction des catégories nominales du nombre et du genre, ainsi que le fonctionnement des différentes catégories verbales. Il s'agit de les amener à utiliser de manière autonome les marques du genre et du nombre, de terminaison des verbes, l'accord sujet-verbe, les accords en genre et en nombre et l'accord de l'adjectif avec le nom, l'orthographe correcte des verbes conjugués, la morphologie dérivationnelle, ...

L'enseignement de l'orthographe grammaticale en arabe pose autant de difficultés pour l'enseignant que pour l'apprenant : la langue arabe possède des morphèmes qui expriment la fonction et sont les marques du cas. Il y a trois cas (nominatif, génitif et accusatif) et ceux-ci sont associés au genre et au nombre du mot. Plusieurs marques de déclinaison peuvent exister pour un même cas en fonction du genre et du nombre. Identifier le cas est très important pour savoir écrire la bonne marque de déclinaison correspondante.

Ex 2 : الحقلِ في الفلاحين رأيتُ = j'ai vu les paysans au champ.
 ↓ ↓ ↓ ↓
 Al hakli fi alfallahina ra'aytu

Le mot « alfalahina » (= « les paysans ») a le cas accusatif (la fonction de complément d'objet direct). Le morphème qui exprime son cas est le [ina] à la fin du mot (nom masculin pluriel à l'accusatif, fonction de complément d'objet direct).

الحقلِ الى الفلاحون ذهب = les paysans sont allés au champ.
 ↓ ↓ ↓ ↓
 Al hakli ila alfallahuna zahaba

Le mot « alfalahuna » (= « les paysans ») est au nominatif (en fonction sujet). Sa déclinaison est le [una] à la fin du mot (nom masculin pluriel au nominatif, fonction de sujet).

Nous remarquons que les cas, dans la langue arabe, permettent de différencier la prononciation du même mot. La prononciation de la fin du mot joue alors un rôle essentiel, d'où l'importance de prononcer les mots très clairement pour que les enfants distinguent le cas du mot. Cela nous montre la nécessité de la lecture dans l'apprentissage de l'orthographe dans la langue arabe, ainsi que de la connaissance de la fonction grammaticale du mot.

Au niveau de l'apprentissage de la morphologie verbale, il nous semble plus facile en langue arabe qu'en français, parce que la langue arabe donne de l'importance à l'aspect (l'inaccompli et l'accompli) et aux modes plus qu'aux temps verbaux (deux temps verbaux seulement existent en arabe : le présent et le passé). En langue arabe, on n'a pas de forme de conjugaison pour chaque temps. Souvent, les verbes arabes sont dérivés à partir des racines de trois consonnes. Pour mettre un verbe à un aspect, on revient à sa racine pour appliquer les transformations nécessaires (ajouter une lettre à la fin ou au début par exemple).

Voici un exemple qui peut nous aider à comprendre cette idée : la racine du verbe « accompagner » en arabe est constituée de trois consonnes : « r- f- k ». Au passé, il devient « raf^ak^a » = (il a accompagné) : le « a » à la fin du verbe est le morphème qui nous dit que le verbe est au passé. Au présent, il donnerait « y^urafⁱk^u » = il accompagne. Le « u » à la fin du verbe est le morphème qui nous dit que le verbe est au présent. Cela nous montre que les morphèmes verbaux en arabe sont discontinus au contraire des morphèmes verbaux français qui sont continus : il chante, nous chantons, ...

Or, l'enseignant doit expliquer aux enfants ce que signifient les morphèmes et les fonctions grammaticales qu'ils marquent, les racines des mots et les transformations apportées pour conjuguer les verbes. Cela prend beaucoup de temps et se passe progressivement. Nous pensons que l'orthographe grammaticale, comme en français, prend plus de temps pour être enseigné et appris que l'orthographe lexicale.

4.2.1.4. L'orthographe lexicale

Pour fixer les connaissances des graphies correctes en langue française, la mémorisation et la récupération sont toujours essentielles, surtout pour ce qui concerne les homophones lexicaux. Les activités qui favorisent cet apprentissage sont diverses : copie, dictée et rédaction.

Pour la distinction graphique des homophones, plusieurs façons de faire existent. Ainsi, relier une séquence de graphèmes avec un signifié qui correspond à un référent, mettre en relation un graphème particulier avec d'autres éléments lexicaux (on associe « port » avec la zone *portuaire*, « porc » avec l'élevage *porcin*), construire des réseaux lexicaux abstraits (*raisonner* avec la raison, *résonner* avec le son), considérer ces homophones comme n'importe quel autre mot et non comme des homophones et enfin,

classer les mots et fabriquer de séries formelles dans des jeux d'écriture peuvent être aussi utiles (Cogis, 2005).

Les homophones n'existent pas en arabe et cela facilite l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Dès que les enfants comprennent le fonctionnement du système des voyelles arabes (noter les voyelles longues par des lettres et noter les voyelles brèves par des signes au-dessus ou au-dessous des lettres), ils deviennent capables d'écrire des mots même ceux qu'ils n'ont jamais rencontrés.

En résumé, l'apprentissage de l'orthographe française et celui de l'orthographe arabe nous semblent présenter des points communs (la découverte du système graphique, l'apprentissage de la segmentation et les moyens d'apprendre l'orthographe lexicale, tels que la mémorisation, la dérivation et le recours aux analogies). Toutefois, ces deux langues ont aussi de forts points de différence, comme nous l'avons vu pour l'apprentissage de l'orthographe grammaticale, en raison de la différence existant entre les deux systèmes langagiers.

4.2.4. Approche explicite/approche implicite

4.2.4.1. L'apprentissage explicite

Dans une situation d'apprentissage explicite, fréquente en milieu scolaire, les élèves sont conscients dès le début qu'ils sont en train d'apprendre quelques éléments présentés par l'enseignant (Fayol & Jaffré, 2008). Avoir cette conscience amène les élèves à se concentrer sur la connaissance à acquérir qui est généralement verbalisée par l'enseignant. Cette connaissance explicite peut être utilisée ultérieurement lors de la production écrite d'une manière intentionnelle. C'est surtout la conscience phonologique, le système de correspondance phonèmes-graphèmes et les régularités orthographiques qui sont visées par cet apprentissage. Or, cet apprentissage se base surtout sur l'acquisition de règles et sur la mémorisation qui est fortement impliquée dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale et souvent adoptée face aux problèmes engendrés par la polyvalence des graphèmes.

4.2.4.2. L'apprentissage implicite

Au contraire de l'apprentissage explicite, l'apprentissage implicite consiste en un apprentissage non intentionnel. Les connaissances ne sont pas verbalisées et leur acquisition se passe d'une manière inconsciente.

Selon l'hypothèse de l'auto-apprentissage de Share (1999), la forme orthographique des mots ainsi que leur mémorisation se réaliserait de façon implicite pendant la lecture. Le fait de déchiffrer des mots nouveaux lors de la lecture conduirait les enfants à apprendre l'orthographe de ces mots à travers la mise en œuvre de relations entre graphèmes et phonèmes (le décodage phonologique qui correspond à l'étape alphabétique).

En fait, un certain nombre de variables ont un impact sur cet auto-apprentissage, tels le nombre d'expositions au mot et la durabilité des connaissances. L'impact de l'effet du nombre d'expériences du mot nouveau sur l'apprentissage dépend de la transparence du système orthographique de la langue. Il est plus efficace dans des langues transparentes que dans des langues opaques comme le français (Share, 2004).

Nous concluons en disant que l'enseignement de l'orthographe doit être toujours programmé de manière progressive, afin de permettre l'assimilation à la fois des activités spécifiques d'orthographe (surtout celles qui travaillent sur les notions les plus déterminantes, comme la segmentation, l'accord en genre et en nombre, etc.) et des activités qui demandent d'activer des connaissances orthographiques préalables dans des situations de production textuelle, et qui favorisent la réflexion chez les apprenants. Aussi, il est important d'articuler la lecture et l'écriture, parce qu'elles ne peuvent être séparées et parce que la lecture est la première source de l'apprentissage implicite de l'orthographe. Il est important aussi que l'enseignement de l'orthographe tienne compte des apprenants et de leur point de départ : leur niveau, leurs besoins, leurs connaissances et leurs stratégies, leur langue première, pour établir à la fois un enseignement et un apprentissage plus efficaces.

4.3. Enseignement de l'orthographe en FLE

Même si apprendre l'orthographe française, pour un étranger, constitue une vraie difficulté, l'acquisition de cette compétence reste prioritaire pour lui. En fait, la maîtrise de l'orthographe ne pose pas les mêmes problèmes en FLE qu'en langue maternelle parce que ces deux publics ne partent pas des mêmes données et par conséquent, les zones orthographiques problématiques ne sont pas les mêmes.

Il est évident que l'enfant natif ne part pas de rien en commençant ses premiers pas dans le monde de l'écriture. Il dispose déjà de la faculté du langage et ses compétences langagières et linguistiques peuvent donc être très développées (Cogis, 2005). Il a déjà

acquis des connaissances concernant le système phonétique de sa langue, dans laquelle il communique dans sa vie quotidienne. Cela n'est pas le cas de l'étranger, dont l'apprentissage de l'écriture se passe en même temps que l'apprentissage de l'oral, contrairement au natif. La citation suivante de Vygotski (1985) confirme notre idée :

« L'enfant ne commence jamais à assimiler sa langue maternelle par l'étude de l'alphabet, la lecture et l'écriture, la construction consciente et intentionnelle d'une phrase, la définition et la signification d'un mot, l'étude de la grammaire, toutes choses qui constituent habituellement le début de l'assimilation d'une langue étrangère » (Vygotski, 1985 : 374).

À ce propos, nous soulignons que cela ne signifie pas que l'apprenant étranger commence son apprentissage de zéro parce qu'il possède déjà ses connaissances dans sa langue maternelle qui sont son point de départ dans son apprentissage de l'orthographe française. Il a déjà acquis des stratégies d'apprentissage et il a passé les stades de l'apprentissage de l'orthographe de sa langue maternelle. Il connaît déjà ses principes phonogrammiques et sémiographiques.

Nous aborderons maintenant quelques points essentiels dans l'enseignement de l'orthographe française à un public étranger et nous allons mettre l'accent sur le public arabophone puisqu'il est le public visé par notre étude.

Au niveau de *la nature des erreurs* faites, les erreurs orthographiques des francophones sont plutôt de natures logogrammiques et étymologiques alors que celles des étrangers sont plutôt phonogrammiques (Makassikis & Pellat, 2011).

S. Amokrane (2011) a réalisé une étude qui a abordé les performances orthographiques d'étudiants algériens. L'auteure a trouvé que la mauvaise maîtrise du système phonologique est la source essentielle des erreurs des étudiants, surtout les phonèmes vocaliques parce que le système phonologique de la langue arabe est très éloigné du système phonologique français comme nous l'avons déjà vu. Or, il en ressort principalement que les étudiants arabophones profitent d'un enseignement de phonétique qui intègre aussi les phénomènes de liaisons ou les lettres muettes pour que ces apprenants soient capables d'apprendre l'orthographe française d'une manière efficace. Puisque la prononciation du français pose au départ des difficultés pour les apprenants

arabophones, les enseignants ont souvent tendance à donner la priorité aux correspondances phonographiques et l'orthographe est alors soumise à la prononciation.

Durant la période initiale d'apprentissage du français chez les arabophones, l'essentiel est de travailler sur la maîtrise de la phonologie, sur la familiarisation avec la prononciation et sur le fait de savoir différencier les sons, en d'autres termes, d'acquérir le système phonologique du français, et notamment la conscience des phonèmes vocaliques, plus nombreux en français qu'en arabe. En fait, à cette période, la phonologie a plus d'importance qu'écrire sans erreur, parce que l'orthographe française ne peut être apprise efficacement sans une bonne maîtrise de la phonologie.

En ce qui concerne *l'orthographe grammaticale*, nous pensons que l'apprentissage de l'orthographe grammaticale doit être organisé d'une manière progressive en abordant d'abord les morphèmes grammaticaux invariables avant d'introduire les variations en genre et en nombre. Il est possible, pour faciliter l'apprentissage de ces variations, de considérer le masculin singulier comme le point de départ ou la forme neutre qui permet d'aborder les marques du féminin et du pluriel.

Pour *les formes verbales*, au lieu d'utiliser des listes de groupes (verbes du 1^{er} groupe, du 2^{ème} groupe, ...), il vaut mieux s'appuyer sur une approche fondée sur les formes orales et classer les verbes en fonction de la fréquence de leur utilisation. Par exemple, les verbes les plus difficiles et les plus irréguliers sont les verbes les plus courants (être, avoir, savoir, vouloir, pouvoir, aller, faire) alors que les verbes les plus faciles (courir par exemple) ne sont pas obligatoirement les plus attendus (Luzzati, 2011).

Sur le plan des *homophones grammaticaux*, D. Luzzati (2011) montre que leur apprentissage par un natif diffère de celui par un étranger. Alors qu'il passe par une « case » de grammaire qui semble indisponible chez les natifs, un apprenant étranger peut avoir recours à la procédure de traduction pour accéder directement au sens. La traduction rend les homophones grammaticaux transparents et facilite leur apprentissage.

En ce qui concerne la maîtrise de la morphologie verbale et nominale, apprendre les formes verbales du français n'est pas facile pour un apprenant arabophone parce que le système verbal arabe est très différent du français. Alors que la langue française possède beaucoup de temps verbaux où c'est souvent le verbe qui évoque l'idée de temps, la langue arabe n'a que deux temps verbaux : le présent et le passé. En effet, la catégorie de

l'aspect se manifeste en langue arabe plus que celle du temps verbal. Il est vrai que la morphologie verbale française est aussi aspectuelle, mais elle est souvent enseignée comme un système temporel. Donc, pour faciliter l'apprentissage dans un tel cas, C. Surcouf (2011) propose de commencer l'apprentissage du système verbal par ses formes orales transcrites en API. Ce fait permet de comparer les codes écrits et les codes oraux, ce qui montre qu'il y a un type de régularité à l'oral, dont l'apprenant n'est pas toujours conscient du fait de la complexité orthographique du système de conjugaison des verbes qui se trouve dans les ouvrages de référence traditionnels. Il propose de se baser sur le code phonique et de considérer celui-ci comme un pont pour l'apprentissage des formes verbales.

À propos du *rôle de la langue maternelle*, et puisque la nature et la quantité des erreurs faites par un étranger diffèrent selon sa langue maternelle (Gonac'h & Mortamet, 2011), l'enseignement de l'orthographe française à un public arabophone doit donner à la langue arabe sa place dans le processus d'apprentissage. Entre ces deux langues, il y a une grande différence d'organisation phonétique et de relations syntaxiques, mais cela pourrait renforcer l'expérience conceptuelle chez l'apprenant, surtout quand celui-ci effectue des comparaisons entre les deux langues, chose qui peut l'aider à bien comprendre des notions langagières ou grammaticales dans la langue française. La langue maternelle, la langue arabe dans ce cas, est le point de départ de toute réflexion sur un système de langue étranger. Or, il est fondamental d'amener l'apprenant arabophone à réveiller les connaissances et compétences orthographiques dont il dispose dans sa langue maternelle afin de lui permettre d'arriver à manier la langue française par le recours aux différentes stratégies qu'il possède déjà.

Sur un autre plan, et comme nous l'avons déjà montré dans l'approche intégrée, l'apprentissage des mots isolés ou des listes de mots n'est pas très efficace. Nous indiquons donc que l'apprentissage des mots doit être favorisé dans un contexte. La contextualisation d'un mot est un élément primordial de la performance écrite, parce qu'elle aide les apprenants à l'orthographier correctement (Defays & Saenen, 2011).

Nous affirmons que l'enseignement de l'orthographe en FLE doit prendre en considération les spécificités du public arabophone, ainsi que la complexité du système orthographique français, et avoir recours à la langue arabe des apprenants et aux

connaissances qu'ils ont déjà acquises dans leur langue maternelle ainsi que dans d'autres langues étrangères.

4.4. Apprentissage de l'orthographe française chez les étrangers

Le mécanisme d'apprentissage de l'orthographe française des apprenants étrangers partage de nombreux points de ressemblance avec celui des locuteurs natifs. Les stratégies d'apprentissage que nous avons vues précédemment chez des locuteurs natifs sont utilisées par des étudiants étrangers. Ces derniers peuvent en plus exploiter les ressources cognitives qu'ils ont déjà établies dans leur langue maternelle, et développer une réflexion métalinguistique par la comparaison entre les deux systèmes linguistiques.

En outre, l'apprenant étranger apprend l'orthographe française à travers deux modes d'apprentissage : explicite et implicite comme l'enfant natif mais, nous pensons que l'apprentissage explicite est plus activé chez les étrangers que chez les natifs parce qu'ils apprennent d'une manière consciente et qu'ils font aussi des comparaisons entre le fonctionnement de l'orthographe française et celui de leur langue maternelle. Ils demandent alors beaucoup d'explications auxquelles l'enfant natif ne pense pas pendant son apprentissage.

Contrairement à l'enfant natif qui commence son apprentissage orthographique en découvrant la langue et ses dimensions orales et écrites, l'apprenant étranger a déjà cette connaissance acquise précédemment dans sa langue maternelle. Il commence son apprentissage de l'orthographe française en ayant la conscience d'un grand nombre de concepts et de bases dont l'acquisition exige du temps chez l'enfant natif. Cela signifie que le point de départ de l'apprentissage n'est pas le même. Ce fait est affirmé par Vygotski (1985) qui trouve que :

« L'assimilation d'une langue étrangère à l'école suppose un système déjà formé de significations dans la langue maternelle. En l'occurrence, l'enfant n'a pas à développer à nouveau une sémantique du langage, à former à nouveau des significations de mots, à assimiler de nouveaux concepts d'objets. Il doit assimiler des mots nouveaux qui correspondent point par point au système déjà acquis de concepts » (Vygotski, 1985 : 292).

En fait, un des premiers obstacles rencontrés lors de l'apprentissage d'une langue étrangère provient des interférences causées par la différence de structure entre la langue maternelle et la langue cible, chose qui conduit les apprenants à transférer des connaissances et des stratégies construites dans leur langue maternelle alors qu'elles ne sont pas pertinentes dans la langue cible. Par contre, ces différences entre les langues peuvent aussi être une source d'auto-apprentissage quand elles conduisent l'apprenant à développer ses stratégies d'apprentissage en profitant des comparaisons qu'il établit entre les deux langues.

4.4.1. Les interférences

L'apprentissage de la langue maternelle peut avoir des effets négatifs et d'autres positifs sur l'apprentissage d'une langue étrangère, en raison du fait de confronter deux systèmes linguistiques différents l'un de l'autre. Pour ne pas confondre ces deux effets on appelle « interférences » les effets négatifs de l'apprentissage d'une langue étrangère et « transfert » les effets positifs de la rencontre de deux langues, maternelle et étrangère chez l'apprenant (Wagner, 1970). D'un point de vue linguistique, « *l'interférence est l'emploi, lorsque l'on parle ou que l'on écrit dans une langue, d'éléments appartenant à une autre langue* » (Makey, 1965 cité par Wagner, 1970 : 34). D'un point de vue pédagogique, l'interférence est un type particulier d'erreur que fait l'élève qui apprend une langue étrangère, sous l'effet des habitudes ou de structure de sa langue maternelle (Wagner, 1970).

Nous n'aborderons dans ce travail que les interférences dues à l'arabe, puisque notre objectif est d'étudier l'apprentissage de l'orthographe chez des arabophones.

4.4.1.1. Interférences phonétiques

Nous avons déjà montré la grande différence qui existe entre les deux systèmes phonétiques arabe et français. Cette différence amène l'apprenant arabophone, qui est en train de faire son apprentissage de l'orthographe française, à faire des erreurs dues à une reconnaissance défectueuse des phonèmes. De ce fait, il est fréquent chez les apprenants arabophones de remplacer les phonèmes qu'ils n'arrivent pas à distinguer par d'autres qui se trouvent en arabe et qui peuvent être un peu proches. À titre d'exemple, les arabophones ont souvent tendance à remplacer le phonème [p] par [b] parce que ce premier n'existe pas en arabe. Cela conduit les apprenants arabophones à rencontrer des

difficultés pas seulement dans la prononciation mais aussi concernant l'orthographe. Ce type d'erreurs est plus produit par les arabophones au niveau des voyelles parce que la langue arabe est pauvre en voyelles, ainsi que nous l'avons déjà expliqué. En fait, distinguer entre [o] et [ə], entre [u] et [y], entre [e] et [ɛ], etc., est très difficile pour un apprenant arabe surtout au début de son apprentissage car les voyelles mi-ouvertes ou mi-fermées n'existent pas en arabe. De ce fait, elles sont souvent remplacées par la plus fermée ou la plus ouverte.

4.4.1.2. Interférences morphosyntaxiques

À ce niveau, les marques grammaticales de la langue française sont influencées par la langue arabe de l'apprenant.

- Accord du verbe avec le sujet

En français, le verbe s'accorde toujours en nombre avec le sujet. Cela n'est pas le cas en arabe, où le verbe ne s'accorde pas avec le sujet non humain. En langue arabe, l'accord du verbe avec le sujet ne se réalise que si le sujet est un être humain. Dans le cas d'un sujet pluriel non humain, le verbe prend la conjugaison du féminin singulier.

Ex 3 : *تمشي الفتاة في الحقل* = la fille marche dans le champ = [tamši alfatatu fi alḥaqli]

تمشي القطط في الحقل = les chats marchent dans le champ = [tamši alqitatu fi alḥaqli]

Ces deux exemples montrent bien ce cas de non accord entre le verbe et le sujet non humain en arabe et explique pourquoi quelques apprenants arabe ne font pas cet accord en français lorsque le sujet est au pluriel. Il est possible de trouver, dans les écrits des apprenants arabophones, des phrases qui contiennent ce type d'erreurs interférentielles comme :

Ex 4 - **Les lois françaises respecte l'égalité entre les deux sexes.*

- **Les vaches va au pâturage tous les jours.*

D'autre part, les pronoms relatifs arabes peuvent être une source d'interférences de non-accord entre le verbe et le sujet chez les étudiants arabophones. Les pronoms relatifs en arabe varient en effet selon le genre et le nombre, alors qu'ils ne varient pas selon la fonction que le pronom occupe. Toutefois, pour le non-humain pluriel, on utilise toujours la forme du féminin singulier « allati » (qui est différente de la forme masculin singulier

« allāḍi »). Cela veut dire que quand le sujet est non-humain au pluriel, le verbe qui vient après le pronom relatif « qui » ne s'accorde pas avec le sujet en nombre et en genre mais il correspond à la forme du pronom relatif qui est féminin singulier :

Ex 5 : انتظر اِختي التي تصل من العاصمة اليوم

[antaziru okhti **allati** **tasilu** mena alasima alyaum]
 ↓ ↓ ↓
 J'attends ma sœur **qui** **arrive** de la capitale aujourd'hui
 ↓
 (féminin singulier)

Ex 6 : استلم الطرود التي تصل كل يوم

[astalimu alturud **allati** **tasilu** kolla yaum]
 ↓ ↓ ↓
 Je reçois les colis **qui** **arrivent** tous les jours
 ↓
 (féminin singulier dans la phrase arabe)

Ces exemples montrent que la conjugaison du verbe est la même dans les deux phrases, que le sujet soit au féminin singulier dans un cas au masculin pluriel et dans l'autre. C'est la forme au féminin singulier du pronom relatif « qui » qui empêche l'accord entre le sujet et le verbe dans ce cas.

Ce cas de non-accord en arabe peut laisser ses traces dans les écrits des étudiants arabophones où nous trouvons quelques fois dans leurs écrits des phrases françaises qui contiennent le pronom relatif « qui » ce types de désaccord entre verbe et sujet.

Ce n'est toutefois pas le seul cas dans lequel le pronom relatif « qui » pose ce type d'interférence. Dans une phrase où l'emphase est portée sur le sujet (« c'est (moi/toi/lui) + nom+ qui + verbe »), le verbe en arabe prend la conjugaison de la 3^e personne du singulier (féminin ou masculin selon le genre du sujet).

Ex 7 : انت هو الشخص الذي يكتب هذه الرسائل = c'est toi la personne qui écris ces lettres.

[Anta hua alšhakhs allāḍi **yaktubu** haḍihi alrasa'el]
 ↓ ↓
 toi lui la personne **qui** **écrit** ces lettres
 ↓
 (verbe avec la 3^{ème} personne au singulier dans la phrase arabe)

Ex 8 : **اِنَّه الشخص الذي يكتب هذه الرسائل** = c'est lui la personne qui écrit ces lettres.

[innahua alšhakhs alladi **yaktubu** hađihi alrasa'el]
 C'est lui la personne **qui** **écrit** ces lettres
 (verbe avec la 3^{ème} personne au singulier)

Dans les deux phrases, la conjugaison du verbe est la même avec deux sujets différents. Ce fait conduit à une erreur fréquente chez les étudiants arabophones quand ils écrivent en français. Il faut souligner aussi que ce type d'erreur est aussi détecté chez des natifs aussi mais les étudiants arabophones ont tendance à généraliser cette interférence même avec des sujets pluriels. Il n'est pas rare de trouver dans les copies des étudiants arabophones des phrases comme : **C'est nous qui doit traduire le texte.*

– Interférences syntaxiques

Deux types de phrase existent en arabe : la phrase verbale (qui contient un verbe) et la phrase nominale (sans verbe). Ces types de phrases existent aussi en français, mais la phrase nominale est bien plus courante en arabe et plus rare en français. Ce fait peut influencer l'apprentissage de l'orthographe français et cela se manifeste souvent sous la forme de l'omission du verbe « être » par les apprenants arabophones.

Un autre type d'omission sous l'influence de la langue arabe est l'omission de l'article indéfini (puisque la langue arabe ne possède pas d'article indéfini) comme : **C'est étudiant.*

– Interférences au niveau du genre du nom

Comme en français, la langue arabe a deux genres : le masculin et le féminin, dont la détermination est arbitraire. Donc, comme dans beaucoup de langues dans le monde, les noms masculins en français ne sont pas obligatoirement masculins en arabe et réciproquement pour les noms féminins. Pour cette raison, des interférences grammaticales sont parfois trouvées dans les écrits des apprenants arabophones surtout chez les débutants. À ce propos, nous trouvons qu'avoir la notion du genre en arabe a à la fois des effets positifs et d'autres négatifs. Il permet aux apprenants arabophones de comprendre facilement cette notion et son arbitraire, ce qui pourrait être plus difficile pour des apprenants n'ayant pas cette notion dans leur langue maternelle, comme le cas

pour la langue chinoise par exemple. Mais, dans le même temps, avoir cette notion en langue arabe peut aboutir à des interférences lorsque le genre du mot en langue maternelle résiste chez l'apprenant en cas d'opposition du genre du substantif entre les deux langues. Par exemple, les noms « soleil » et « lune » sont respectivement masculin et féminin en français, et c'est l'inverse en arabe.

– Accord du déterminant « tout »

Les apprenants arabophones ont souvent tendance à ne pas accorder « tout » employé comme déterminant en genre et en nombre. C'est, en effet, une analogie avec la langue arabe où « tout » est invariable et conserve la même forme masculin/singulier (Ben Hamida, 2009). Voici des exemples :

Ex 9 : « كلُّ الأولاد » = [kullu alawladi] = tous les garçons.

Ex 10 : « كلُّ العالم » = [kullu alalam] = tout le monde.

Or, il est courant de trouver dans les écrits des apprenants arabophones des phrases telles que : Ex 11: - **Tout les enfants ont écrit le devoir.*

Ex 12: - **Tout ces filles sont sœurs.*

Pour conclure, nous ajoutons que dans la pédagogie moderne, l'erreur est considérée comme une source d'apprentissage. Il est alors conseillé de profiter de ces interférences pour renforcer l'apprentissage de l'orthographe française chez les arabophones : elles sont un mode de structuration ou une phase intermédiaire et les connaître, les expliquer aux apprenants et les décrire peut aider l'enseignant à les prévenir et à les corriger et par conséquent, elles peuvent participer à la réussite de la démarche pédagogique.

Partie 2

CHAPITRE V : MÉTHODOLOGIE

Dans cette partie, nous expliquerons la problématique de la recherche et nous présenterons le public et les mesures prises pour assurer l'anonymat des participants. Puis, nous exposerons nos données, avec une description du déroulement de cette collecte et des instruments qui auront été utilisés. Enfin, nous analyserons ces données.

5.1. Problématique

Les difficultés des apprenants syriens en orthographe française est un constat que nous avons fait pendant notre expérience comme enseignante de la langue française en Syrie. La plupart des apprenants exprimaient des difficultés tant en orthographe lexicale qu'en orthographe grammaticale. Dans notre présente recherche, nous voulons examiner les différentes erreurs orthographiques de nos étudiants à l'aide de trois épreuves : la dictée, la rédaction et la prise de notes de cours. Nous visons à découvrir les zones orthographiques les plus problématiques pour nos sujets et les différences des types d'erreurs orthographiques entre les trois épreuves. De plus, partant de l'idée de la grande différence entre les deux systèmes orthographiques arabe et français, nous visons à examiner l'impact de la langue maternelle (la langue arabe) sur la performance orthographique des sujets.

Nous supposons alors que les erreurs de nature interférentielle sont fortement présentes dans notre corpus et que les erreurs phonétiques et morphogrammiques (surtout les erreurs de la morphologie verbale et les erreurs d'accord) sont les plus nombreuses chez nos sujets.

5.2. Public

Notre public est composé de 24 étudiants syriens qui font leurs études supérieures en France. Il s'agit d'étudiants des deux sexes, dont la moyenne d'âge est de 27 ans. La plupart de ces étudiants ont appris le français entre 3 et 6 mois avant leur arrivée en France et encore 6 mois après cette arrivée, alors qu'ils ont appris l'anglais dès l'école maternelle. Le français constitue alors leur deuxième langue étrangère. Nous estimons qu'ils ont tous au moins le niveau B2, puisque c'est le niveau demandé pour commencer des études en France. Ce groupe est composé de 14 filles et 10 garçons. Ils préparent des masters et des études doctorales en France dans différentes filières, même si surtout scientifiques, et leur moyenne d'années de résidence en France est de 2 ans. Leur langue

maternelle est la langue arabe, qui est la langue officielle du pays et la première à être acquise.

Notre choix de ce public se justifie par le fait d'être Syrienne et que nos futurs étudiants seront Syriens quand nous enseignerons le français en Syrie. Nous avons une bonne connaissance de ce public qui vient de notre expérience personnelle comme étudiante syrienne dans une Université française, mais également par le fait d'avoir enseigné le français à des apprenants syriens avant notre arrivée en France.

5.3. Anonymat des étudiants

Pour assurer l'anonymat des étudiants, nous avons attribué un code à chaque sujet. Nous avons alors choisi de numéroter les étudiants avec l'initial « E ». Par exemple, nous avons donné à l'étudiant numéro 1 le code « E1 », à l'étudiant numéro 2 le code « E2 », etc.

5.4. Instruments de collecte de données

Le corpus a été réalisé à partir de copies d'une dictée, d'une production écrite d'un texte et d'une page de notes de cours de chaque étudiant. Les copies des deux premières épreuves (dictée et production écrite) ont été recueillies en une même séance et la copie de prise de notes a été choisie par hasard.

5.5. Justification du choix d'instrument de collecte de données

Partant de l'idée de Brissaud (1998: 67), qui pense que « *la performance orthographique varie d'une tâche à l'autre* », nous avons choisi ces trois épreuves pour constituer notre corpus : la dictée, la rédaction d'un texte et l'écriture spontanée sous la forme de prise de notes.

L'activité de la dictée pour les étudiants n'est pas la même chose que la rédaction : dans une dictée, les étudiants ne se concentrent que sur la graphie des mots demandés alors qu'en rédaction, ils pensent à la fois à la graphie, à l'accord des temps verbaux, des déterminants avec les noms, au contexte, à l'idée, etc. La nature des erreurs diffère entre ces deux types d'écrit. Normalement, en dictée, l'étudiant n'a pas besoin de chercher à savoir les temps verbaux de ses phrases. Il ne pense aussi ni à la syntaxe des phrases ni au vocabulaire. Pour cela, les erreurs orthographiques les plus nombreuses lors d'une dictée sont de nature lexicale ou de nature phonétique. En production écrite, il y a plus d'erreurs

orthographiques de nature grammaticale qu'en dictée, même si souvent les étudiants en exercice de rédaction évitent d'écrire des mots dont ils ne sont pas sûrs de l'orthographe.

Quant à la prise de notes, elle constitue une matière de travailler qui est différente des deux premières épreuves. Quand l'étudiant prend des notes, le plus important pour lui est qu'il réussisse à capter l'idée, écrire de bonnes phrases ou des phrases complètes vient finalement en deuxième place pour lui et n'a donc pas beaucoup d'importance. Les étudiants utilisent normalement des symboles ou des abréviations quand ils prennent des notes pour gagner du temps. Il suffit d'être capable de comprendre l'idée, même avec des phrases incomplètes. Pour ces raisons, nous pensons que les erreurs orthographiques les plus nombreuses lors d'une prise de notes sont lexicales mais aussi grammaticales surtout au niveau de l'application des règles d'accord.

La dictée, la rédaction d'un texte et la prise des notes de cours sont trois moyens différents pour évaluer les compétences orthographiques des étudiants. Ces trois épreuves se croisent alors ensemble afin de créer un meilleur corpus pour évaluer les performances orthographiques de nos étudiants.

5.6. Les trois épreuves

5.6.1. La dictée

La dictée permet d'évaluer des compétences qu'on ne peut pas évaluer en épreuve de rédaction. La dictée des phrases permet de découvrir les erreurs à dominante phonétique de nos étudiants, et de savoir si ces étudiants ont la conscience des phonèmes français et arrivent à différencier les sons qui n'existent pas dans leur langue maternelle. Nous avons cherché des termes qui contiennent des oppositions phonologiques, surtout les voyelles comme /i/ et /y/, /u/ et /o/, /ɛ̃/ et /ã/, mais aussi des consonnes opposées (sourdes/sonores) comme /f/ et /v/.

La dictée vise aussi à vérifier la maîtrise de nos étudiants de certains logogrammes grammaticaux comme l'opposition quel/qu'elle, etc. De même, la dictée permet de contrôler la maîtrise des différents logogrammes lexicaux (phénomène qui n'existe pas dans la langue maternelle des étudiants). À ce niveau, nous avons proposé des homophones lexicaux comme fin/faim⁶.

⁶ Voir les phrases dictées en annexe n° 2, page 122

Il faut aussi souligner que le nombre d'erreurs faites par les étudiants diffère selon la fréquence des mots dictés. Il y a des mots comme « beaucoup » dont la graphie n'est pas facile car elle contient un trigramme, un digramme et une lettre muette « p ». Mais, grâce à sa fréquence dans les écrits de la langue française, et son utilisation tout aussi fréquente par les étudiants, ces derniers l'écrivent plus facilement que d'autres mots comme « transparence » qui est moins fréquent. Pour cette raison, nous avons essayé pour la constitution de nos épreuves d'utiliser des mots fréquents et d'autres moins fréquents et nous prendrons également en compte ce fait dans notre évaluation.

Nous pensons en effet que la fréquence des mots joue un rôle sur la réussite de l'écrit. Nous avons alors dicté aux étudiants des phrases qui varient au niveau de leurs degrés de fréquence. Nous avons commencé par une phrase dont le vocabulaire est suffisamment familier et nous avons terminé par une phrase dont les vocabulaires sont des termes spécifiques dans le domaine de l'art, sachant qu'aucun étudiant ne fait ses études dans ce domaine. Par cette démarche, nous cherchons à savoir à quel point la non-compréhension du contenu et la non-familiarisation avec les vocabulaires jouent un rôle sur l'écriture correcte des mots à un niveau avancé de nos étudiants étrangers.

5.6.2. La rédaction

La rédaction permet surtout de connaître les erreurs des étudiants au niveau morphogrammique : à savoir leur maîtrise de la morphologie verbale, d'accord et les morphogrammes grammaticaux et lexicaux. Pour cette épreuve, nous avons demandé aux étudiants d'écrire un texte qui porte sur leur vie personnelle. À travers un texte d'au moins 10 lignes, chaque étudiant devait raconter son arrivée et sa première journée en France. La consigne était la suivante : « vous êtes un étudiant étranger en France, dans un texte d'au moins de dix lignes, racontez votre arrivée en France et votre premier jour. Vous disposez de 30 minutes pour écrire votre texte ».

5.6.3. Les notes de cours

En ce qui concerne les notes, nous pensons qu'elles ne sont pas en mesure de nous donner des résultats précis au niveau du nombre d'erreurs orthographiques, étant donné que l'étudiant utilise souvent des abréviations ou des phrases incomplètes uniquement destinées à comprendre l'idée, sans faire attention à la formulation des phrases ou à la bonne écriture du vocabulaire. Ces notes nous intéressent particulièrement pour avoir une

idée de la nature des erreurs orthographiques faites par l'étudiant syrien quand il ne s'intéresse qu'à l'idée.

5.7. Déroulement de collecte de données

Afin de bien connaître notre public, les étudiants étaient invités à indiquer des informations concernant leur âge, leur sexe, leurs domaines d'études et la durée de leur séjour en France.

5.8. Élaboration de la base des données

Grâce au logiciel Excel, nous avons élaboré une base des données des 72 copies⁷⁷ des 24 participants. Tous les mots comportant une erreur ont été classés dans un tableau afin d'en faciliter l'analyse.

5.9. Traitement des données

Pour bien comptabiliser les erreurs orthographiques dans les productions des étudiants, nous n'avons pas compté une erreur par mot, nous avons relevé toutes les erreurs contenues dans le mot pour répartir ces erreurs dans les catégories correspondantes. Le nombre des erreurs de chaque type d'erreur sera compté afin d'en calculer la proportion selon le nombre total de mots écrits par chaque étudiant. Les résultats statistiques nous permettront de réaliser une analyse qualitative qui traite les données issues des trois épreuves : la dictée, la production écrite et les notes de cours.

Ainsi, dans le but d'éviter d'avoir des erreurs phonétiques dues à notre accent comme étrangère, nous avons demandé à un natif de lire les phrases de la dictée.

Nous avons relevé toutes les erreurs dans les productions des étudiants. Ensuite, nous avons compté les erreurs d'orthographe et nous les avons réparties en 3 catégories (phonogrammiques, morphogrammiques et logogrammiques). Nous avons calculé la proportion des erreurs de chaque catégorie par rapport au nombre total d'erreurs orthographiques par épreuve et aussi par copie (sur le nombre total de mots, que nous avons comptés approximativement). Puis, nous avons classé les erreurs orthographiques en 2 types (erreurs orthographiques grammaticales et erreurs orthographiques lexicales)

⁷⁷ Nous avons mis quelques exemples des copies des étudiants pour chaque épreuve en annexes.

en calculant aussi la proportion des erreurs de chacun de ces deux types par rapport au nombre total d'erreurs orthographiques par épreuve.

Nous avons ensuite classé les erreurs orthographiques (grammaticales et lexicales) en sous-catégories pour connaître les sous-catégories qui posent le plus de problèmes chez nos sujets. À ce stade, nous avons en outre calculé la proportion des erreurs de chaque sous-catégorie par rapport au nombre total d'erreurs faites par catégorie, et ce afin de pouvoir les analyser et les étudier en détail.

Tableau n°1 : les erreurs orthographiques de l'étudiant n°1 en épreuve de dictée⁸

	Erreurs grammaticales				Erreurs lexicales						
	erreur d'accord	erreur de confusion ⁹	erreur des verbes pronominaux	choix d'auxiliaire	consonne double	lettre étymologique	lettre muette	erreur phonétique	erreur phonographique	Dérivation	Logogramme lexical
	lettres mal orthographiés	nous avons continuer			Prommener		rivier	ingénieur			
					deux lignes parallèles			perspective linéaire			
					journée		faim				
Nombre d'erreurs	1	1	0		3	0	2	2	0	0	0
Total en sous-catégories	2				7						
Total	9										

⁸ Nous soulignons que les sous-catégories « erreurs d'accord » et « erreurs de confusion » contiennent elles-mêmes de sous-catégories que nous avons aussi mises dans le tableau mais nous ne pouvons pas les mettre dans cet extrait de tableau pour le manque d'espace.

⁹ Les erreurs de confusion contiennent : confusion de groupes, de temps et de modes verbaux.

À titre d'exemple, nous fournissons cet extrait de nos tableaux dans lequel nous avons classé les erreurs relevées dans la copie de dictée de l'étudiant n°1 sous deux catégories : erreurs grammaticales et erreurs lexicales¹⁰. Chacune de ces catégories a été divisée en plusieurs sous-catégories et les erreurs de l'étudiant ont été classées selon leur nature. Nous avons compté le nombre d'erreurs grammaticales, d'erreurs lexicales et le nombre total d'erreurs orthographiques chez l'étudiant. De la même façon, nous avons classé et compté les erreurs orthographiques de tous les étudiants et pour les trois épreuves. Dans l'étape suivante, nous avons compté le nombre d'erreurs de chaque sous-catégorie pour l'ensemble des étudiants dans chaque type d'épreuve. Nous citons alors un autre extrait qui illustre les erreurs d'accord des étudiants en épreuve de dictée :

Tableau n°2 : erreurs d'accord selon leur nature en épreuve de dictée

Dictée	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	total
nombre d'erreurs	1	2	3	4	5	2	6	5	2	2	2	2	2	5	3	2	1	5	5	1	6	3	1	1	71
genre	1		1	1	1		1	1				1		2		1		1			2	1			14
nombre		1	1	2	2	2	3	2	1	1	1		2	3	2			3	4	1	3	1			35
personne		1	1	1	2		2	2	1	1	1	1			1	1	1	1	1		1	1	1	1	22

¹⁰ Voir cette copie en annexe n° 7, page 127

CHAPITRE VI : ANALYSE DE DONNÉES

6.1. Résultats globaux quantitatifs

Après avoir relevé et classé les erreurs orthographiques faites par nos étudiants lors des activités, nous avons trouvé que le nombre total des mots écrits est de 7469. Ce nombre total contient 600 erreurs d'orthographe ; le rapport de cette proportion sur le nombre total des mots écrits est de 8,03%. Nous avons ensuite cherché le nombre des erreurs orthographiques contenues par épreuve. Nous avons trouvé 264 erreurs orthographiques¹¹ dans toutes les copies de dictée, 156 erreurs orthographiques dans les copies de rédaction et 180 erreurs orthographiques dans les copies de notes de cours.

Nous fournissons maintenant un tableau présentant les résultats globaux des étudiants après avoir compté les mots écrits pour chaque épreuve par l'ensemble de tous les étudiants. Dans ce tableau, nous avons compté les erreurs orthographiques faites par épreuve pour avoir la moyenne d'erreurs par rapport au nombre total des mots écrits :

Tableau n°3 : nombre et moyenne d'erreurs orthographiques selon le type d'épreuve

Type de l'épreuve	Nombre total des mots écrits par épreuve	Nombre total des erreurs orthographiques par épreuve	Moyenne d'erreurs par rapport au nombre total des mots écrits
dictée	2112	264	12,50%
rédaction	2857	156	5,46%
notes	2500	180	7,24%

À la lecture du tableau, il apparaît que les étudiants ont fait plus d'erreurs en épreuve de dictée que pour les deux autres épreuves. Cela peut être expliqué par le fait qu'en une dictée, le scripteur n'a pas la possibilité de choisir ses mots. Au contraire, il est obligé d'écrire des mots dictés dont il n'est pas toujours rassuré par l'écriture. Nous pouvons aussi ajouter que pour notre public étranger, les difficultés de réception et de production des sons français jouent un rôle important dans la production des erreurs orthographiques en épreuve de dictée. De plus, ce n'est pas l'apprenant qui gère le temps de l'écriture, il

¹¹ Nous n'avons pas compté les erreurs de ponctuation dans cette étude.

doit écrire la phrase et passer à l'autre même s'il n'a pas eu le temps de la relire. Toutes ces raisons relèvent la surcharge cognitive chez l'apprenant syrien et le conduisent à faire plus d'erreurs orthographiques en dictée que pour les deux autres épreuves.

Le tableau suivant présente le nombre d'erreurs d'orthographe classées selon les 3 sous-systèmes orthographiques de la langue française : les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes. Il montre aussi la moyenne par rapport au nombre total des erreurs dans chaque épreuve :

Tableau n° 4 : nombre et moyenne d'erreurs d'orthographe classées selon les 3 sous-systèmes orthographiques en langue française

Type d'épreuve	Erreurs phonogrammiques	Erreurs morphogrammiques	Erreurs logogrammiques
Dictée	170 (64,39%)	82 (31,06%)	12 (4,54%)
Rédaction	60 (38,46%)	96 (61,53%)	0 (0%)
Notes de cours	72 (40,00%)	108 (60,00%)	0 (0%)
Total	302	286	12

Nous avons calculé le pourcentage des erreurs en divisant les valeurs de chaque case par rapport au nombre total d'erreurs relevées dans le corpus, ce qui donne les pourcentages suivants :

Tableau n°5 : pourcentage des erreurs orthographiques faites par épreuve par rapport au nombre total d'erreurs relevées dans le corpus

Épreuve	Moyennes d'erreurs phonogrammiques	Moyennes d'erreurs morphogrammiques	Moyennes d'erreurs logogrammiques	Total
Dictée	28,3%	13,7%	2%	44%
Rédaction	10%	16%	0%	26%
Notes	12%	18%	0%	30%
Total	50,3%	47,7%	2%	

À la lecture des deux tableaux précités, il ressort que le nombre total des erreurs logogrammiques n'est pas significatif (seulement 12 erreurs qui ne sont présentes qu'en épreuve de dictée). Ainsi, le nombre total des erreurs phonogrammiques est proche de celui des erreurs morphogrammiques. Mais, le nombre d'erreurs de chaque type varie selon le type de l'épreuve. Les erreurs phonogrammiques sont dominantes en dictée alors que les erreurs morphogrammiques sont les plus nombreuses en épreuve de rédaction et de notes de cours. Il apparaît, à la lecture du tableau n° 5, que les erreurs phonogrammiques obtiennent la moyenne la plus élevée chez nos sujets, soit 50,3% des erreurs orthographiques dans le corpus. Elles sont talonnées par les erreurs morphogrammiques avec une moyenne de 47,7% et les erreurs logogrammiques avec une moyenne de 2%. Même si dans l'ensemble du corpus les taux des erreurs phonogrammiques et des erreurs morphogrammiques apparaissent proches, ces taux varient vraiment selon le type de l'épreuve. Par exemple, voyons la moyenne des erreurs phonogrammiques en trois épreuves par rapport au nombre total des erreurs orthographiques du corpus : 28,3% en dictée, 10% en rédaction et 12% en prise de notes.

Nous pensons qu'il est plausible de trouver plus d'erreurs phonogrammiques en dictée qu'en rédaction ou en prise de notes, car en dictée, l'étudiant entend les mots qu'il doit écrire. Il n'a alors pas besoin de réfléchir à la construction de la phrase, ni à la syntaxe. Même au niveau de la grammaire, écouter les mots peut relativement l'aider à trouver la bonne forme. Quant à la rédaction, l'étudiant doit penser à l'idée, au vocabulaire, à la grammaire et à la syntaxe de chaque phrase. Au niveau du vocabulaire et quand l'étudiant n'est pas sûr de l'écriture correcte du mot, il trouve toujours la solution en remplaçant le mot par un autre qui peut donner le même sens dans la phrase. Cela, bien sûr, lui demande plus d'attention et plus de réflexion, et le conduit par résultat, à faire plus d'erreurs morphogrammiques que phonogrammiques. Lors d'une prise de notes, l'étudiant vise toujours à capturer le maximum des idées, mais il ne s'intéresse pas beaucoup à la bonne écriture des mots. Il lui suffit en fait d'être capable de comprendre l'idée. De même, il utilise souvent des abréviations et des symboles pour écrire plus vite. Pour cela, il ne fait pas attention aux marques du pluriel et à accorder le verbe et le sujet.

Nous avons vu que Catach distingue 3 sous-systèmes qui combinent le système orthographique français. Ce sont les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes. Les phonogrammes sont de nature lexicale alors que les morphogrammes et les logogrammes peuvent être de nature lexicale ou grammaticale. Nous allons

maintenant compter le nombre d'erreurs orthographiques chez nos sujets selon la nature de l'erreur : erreurs lexicales et erreurs grammaticales, et ce pour savoir quelle est la zone la plus problématique chez nos scripteurs :

Tableau n°6 : nombre et moyenne d'erreurs lexicales et grammaticales selon le type d'épreuve

Épreuve	Nombre total des erreurs	Erreurs lexicales	Erreurs grammaticales
Dictée	264	177 (67,66%)	86 (32,33%)
Rédaction	156	60 (38,46%)	96 (61,53%)
Notes de cours	180	72 (40,00%)	108 (60,00%)
Total	600	309 (51,50%)	292 (48,50%)

Ces statistiques montrent que globalement, le nombre des erreurs lexicales dépasse un peu celui des erreurs grammaticales. Cela nous a montré que les difficultés de l'orthographe lexicales ne sont pas vraiment surmontées par les étudiants syriens même aux niveaux avancés. Nous avons trouvé 309 erreurs lexicales dans l'ensemble des trois épreuves comparé à 292 erreurs grammaticales. Cela pourrait être expliqué par le fait que l'orthographe grammaticale se base sur des règles dont le niveau de maîtrise dépend en général de l'avancement du niveau de l'étudiant dans la langue française. En revanche, les erreurs lexicales subsistent parce que l'orthographe lexicale s'appuie en premier lieu sur la mémorisation des mots plus que sur des règles précises et claires qu'on peut expliquer à l'étudiant. À titre d'exemple, l'étudiant, surtout lorsqu'il est étranger, ne comprend pas pourquoi le « h » muet est utilisé dans tel ou tel mot, ni pourquoi les doubles consonnes sont utilisées, ou encore pourquoi le mot « beaucoup » ne s'écrit « bocou » ou « baucou » ou « baucoud ».

6.2. Analyse des erreurs orthographiques grammaticales

Les erreurs grammaticales sont réparties en sous-catégories : erreurs *d'accord* (en genre, en nombre et en personne), erreurs *de confusion* (confusion entre adverbe et adjectif, confusion de temps verbaux, confusion de groupes verbaux et confusion de modes), erreurs de *choix de l'auxiliaire* et erreurs de *verbes pronominaux*.

En effet, les formes verbales comprennent des marques de nombre, de personne, de temps et de mode. Cela signifie qu'elles peuvent porter sur plusieurs types d'erreurs à la fois : quand l'erreur porte sur la base du verbe, il s'agit d'une erreur lexicale qui relève de la mauvaise maîtrise ou connaissance du lexique de base. Quand l'erreur porte sur la terminaison, qui porte les marques de nombre et de personne, il s'agit d'une erreur de l'orthographe grammaticale qui peut être une **erreur de nombre** ou **de personne** ou les deux à la fois. Les erreurs de terminaison peuvent être des erreurs de **confusion de groupes verbaux** quand le scripteur utilise une terminaison existante mais pour un autre groupe verbal : (*nous mangssons**) ou une **confusion de temps verbaux** quand l'étudiant utilise la bonne terminaison mais au mauvais temps : (*j'étais là quand il arrive**). Ou encore, une **confusion de mode verbaux** quand le scripteur n'utilise pas le bon mode : (*il faut que tu peux faire cela**).

Quant au type d'**accord de proximité** ou *erreur d'attraction*, le scripteur a tendance à accorder automatiquement le verbe avec le nom ou le pronom qui le précède sans faire attention au vrai sujet.

Ex 13 : (*il les manges**) : le verbe porte une flexion du pluriel caractéristique d'un nom.

Ex 14 : (*ils le regarde**) : le verbe est accordé avec le pronom « le » à la place du sujet « ils ».

Ce type d'erreur est d'autant plus fréquent que la mémoire de travail du scripteur est surchargée (Negro & Chanquoy 2000).

Nous présentons maintenant un tableau qui montre le nombre d'erreurs de chaque type selon l'épreuve concernée. À cet égard, nous soulignons que nous n'avons pas relevé d'erreurs d'accord de proximité dans notre corpus :

Tableau n°7 : erreurs orthographiques grammaticales

Épreuve	Erreur d'accord	Erreur de confusion ¹²	Erreur de choix d'auxiliaire	Erreur des verbes pronominaux	Total
Dictée	71	15	0	0	86
Rédaction	39	46	4	7	96
Notes des cours	99	7	3	1	110
Total	209	68	7	8	

Les statistiques relèvent que la proportion d'erreurs d'accord est effectivement élevée dans la présente étude. Nous avons repéré 209 erreurs d'accord dans l'ensemble des épreuves. Cependant, nous n'observons pas un nombre important d'erreurs de choix d'auxiliaire et des verbes pronominaux. Quant aux erreurs de confusion, leur nombre (68 erreurs) n'est pas très important, mais il n'est tout de même pas négligeable. Cependant, parce que les erreurs d'accord sont les plus nombreuses et parce que nous n'avons pas le temps et la possibilité d'étudier tous les types d'erreurs orthographiques dans un mémoire de master, nous avons choisi d'étudier seulement le type d'erreurs grammaticales qui sont les plus nombreuses chez nos sujets, c'est-à-dire les erreurs d'accord.

6.2.1. Analyse qualitative

6.2.1.1. Analyse des erreurs d'accord

L'accord en français ne pose pas seulement des problèmes aux étrangers qui apprennent la langue française, mais aussi aux natifs, et ce à cause de la complexité des règles d'accord qui nécessitent une analyse syntaxique pour identifier les catégories des mots de la phrase. Cette identification est nécessaire, puisque pour accorder correctement, il faut connaître les classes de mots et les morphogrammes grammaticaux applicables à ces mots. En outre, « *la pratique de l'accord orthographique présuppose l'acquisition par l'esprit d'un certain nombre de classes « syntaxiques » et de techniques manipulatoires fondées sur ces classes* » (CherVEL, 1973 : 90).

¹² Nous avons déjà expliqué dans la page précédent les types des erreurs de confusion : confusion de groupes, de temps et confusion de mode verbaux.

Selon la psychologie cognitive, plusieurs facteurs peuvent être à l'origine des erreurs d'accord, parmi lesquels *la méconnaissance déclarative* qui concerne la connaissance de règles. De plus, l'erreur d'accord peut relever de *la méconnaissance procédurale*, autrement dit, la difficulté de la mise en œuvre ou de l'application des règles d'accord. Dans ce cas, celui qui écrit n'arrive pas à identifier les configurations adaptées pour « solliciter » telle ou telle procédure (Fayol & Largy, 1992).

La gestion cognitive peut être plus ou moins coûteuse et cela peut être une source d'erreurs même chez les experts (*Ibid.*). Un C.O.D. très éloigné du verbe peut révéler une surcharge cognitive pour maintenir la procédure d'accord. Or, ce maintien est coûteux cognitivement parce qu'il exige un contrôle attentionnel prolongé et difficile (*Ibid.*). À ce niveau, nous pensons que la surcharge cognitive est plus élevée chez l'apprenant étranger que chez le natif parce que lors d'une activité linguistique, le fonctionnement inconscient et automatique du cerveau est plus présent chez le natif que chez l'étranger. Ce dernier a plus besoin de réfléchir et de se concentrer que le natif pour écrire la même phrase. Cette surcharge cognitive pourrait conduire les apprenants étrangers à faire plus d'erreurs orthographiques :

« *L'incapacité provisoire de l'apprenant à gérer les aspects linguistiques d'une rédaction en langue étrangère s'accompagne d'une forte surcharge mentale qui lui impose le contrôle prioritaire des problèmes de surface du texte* » (Barbier, Piolat, & Roussey, 1998 : 84).

Selon Fayol, « *la gestion de l'accord requiert beaucoup d'attention en français puisque la plupart d'entre eux ne se prononcent pas à l'oral* » (Fayol, 2008 : 157). Or, le fait que les marques morphologiques de nombre, de genre et de personne n'aient pas toujours de correspondant phonologique élève la surcharge cognitive, surtout pour des apprenants étrangers qui n'ont pas ce système de marques grammaticales silencieuses dans leur langue maternelle comme nos sujets.

Nous allons maintenant montrer les résultats statistiques des erreurs d'accord de nos sujets selon leur nature et selon les épreuves :

6.2.1.2. Résultats globaux de trois épreuves

Tableau n°8 : nombre d'erreurs d'accord dans le corpus

	Erreurs de genre	Erreurs de nombre	Erreurs de personne
Total	81	99	29

Ce tableau montre que le nombre des erreurs d'accord en genre et en nombre est important. Voyons maintenant le nombre de ces erreurs selon le type de l'épreuve :

Tableau n°9 : nombre d'erreurs d'accord selon le type d'épreuve

Type de l'épreuve	Erreur de genre	Erreur de nombre	Erreur de personne
Dictée	14	35	22
Rédaction	25	8	6
Notes de cours	42	56	1
Total	81	99	29

Pour faire un accord, les marques morphologiques de genre, de nombre et de personne d'un nom ou d'un pronom sont transmises à plusieurs classes de mots (déterminant, adjectif, verbe, participe passé, etc.). Dans le tableau suivant, nous présentons les sous-catégories des erreurs d'accord trouvées dans notre corpus concernant les classes de mots :

Tableau n° 10 : nombre d'erreurs d'accord selon les classes de mots

Les erreurs d'accord (en genre, en nombre et en personne)	Erreurs d'accord du nom + déterminant	60
	Erreurs d'accord de l'adjectif	77
	Erreurs d'accord du pronom avec son référence	2
	Erreurs d'accord du verbe + sujet	48
	Erreurs d'accord du participe passé	22

Les résultats statistiques montrent que le nombre total des erreurs d'accord dans l'ensemble des épreuves est de 209. Ces erreurs se distribuent en 3 catégories selon leur nature : (erreurs d'accord de genre 79, erreurs d'accord de nombre 99, erreurs d'accord de personne 29) et en sous-catégories : (erreurs d'accord de l'adjectif 77, erreurs d'accord du sujet + verbe 48, erreurs d'accord du nom + déterminant 60, erreurs d'accord du participe passé 22 et erreurs d'accord de pronom avec sa référence 2).

6.2.1.2.1. Erreurs d'accord de participe passé

Les règles d'accord de participe passé en français ne sont pas simples. Selon le cas, le participe passé s'accorde avec le sujet ou avec le complément d'objet direct (COD). Il s'accorde en genre et en nombre avec le COD placé avant le verbe employé avec l'auxiliaire avoir. Mais, avec l'auxiliaire être, il s'accorde toujours en genre et en nombre avec le sujet. Quant aux verbes pronominaux, bien qu'ils soient conjugués avec l'auxiliaire être, l'accord de participe passé dépend de la fonction du pronom réfléchi (« nous nous sommes lavé les mains », « ils se sont rencontrés à la plage »). Cette complexité des règles conduit souvent les étudiants à faire des erreurs d'accord de participe passé.

Nous avons repéré 22 erreurs d'accord de participe passé chez nos sujets dans l'ensemble des trois épreuves. Il est vrai que le nombre total de ce type d'erreur n'est pas très significatif, mais il montre l'incapacité du public de posséder une maîtrise parfaite de l'orthographe française, nécessaire pour effectuer les accords adéquats.

a. Erreurs d'accord de participe passé avec l'auxiliaire avoir (10 erreurs)

Exemple 1 : Étudiant 1 (rédaction) : « *il m'a demandée* » pour (il m'a demandé) :

Il s'agit d'une erreur d'accord de participe passé due à la langue arabe. En effet, en arabe, le verbe demander prend le plus souvent un COD, alors qu'il prend toujours un COI en français. Dans cet exemple, nous pensons que l'étudiant sait que le participe passé d'un verbe conjugué avec l'auxiliaire avoir s'accorde avec le complément d'objet direct placé avant le verbe. Mais, cet étudiant pense que le pronom « me » placé avant le verbe est COD comme en arabe. Ainsi, il a accordé le participe passé du verbe demander avec le pronom « me » (féminin singulier). Cet exemple nous montre que les règles apprises pour accorder le participe passé restent présentes dans la conscience de l'étudiant même s'il n'en possède pas une maîtrise parfaite.

Exemple 2 : Étudiant 20 (rédaction) : « *cela m'a étonné** » pour (cela m'a étonnée)

Dans cette phrase, l'étudiante n'a pas effectué l'accord entre le participe passé et le COD placé devant le verbe. Selon nous, il s'agit d'une incapacité à distinguer les COD et les COI quand ils sont sous la forme d'un pronom. L'exemple suivant tiré de la même copie de la même étudiante montre bien qu'elle a cette difficulté de distinction : Étudiant 20 (rédaction) : « *ce qui m'est arrivée* » : arrivé : dans cet exemple, l'étudiante pense que le pronom « me » placé avant le verbe est COD, et pour cette raison, elle accorde le participe passé avec lui. Le même problème a été remarqué chez E 23, pour lequel il est difficile de distinguer le COD et COI en rédaction : « *on nous a amené** » (on nous a amenés). Il en est de même pour l'étudiante numéro17 en rédaction : « *qui m'a accueilli** » : (qui m'a accueillie).

Il est vrai que les marques d'accord formulées à l'écrit ne sont pas toutes prononcées à l'oral. Nous pensons alors que les marques d'accord silencieux à l'oral peuvent avoir un impact sur la langue écrite et conduit à l'oubli de l'application des règles d'accord, car leur application n'a pas de trace à l'oral. L'application de la règle d'accord a bien ses traces dans l'énoncé « *la question que j'ai comprise* », mais la marque d'accord est éliminée à l'oral dans l'énoncé « *les garçons que j'ai vus* ».

En outre, quand le COD est placé avant le verbe, l'unité morphologique « avoir + participe passé » est dissociée en deux constituants : l'auxiliaire qui s'accorde en nombre et en personne avec le sujet, et le participe passé du verbe qui s'accorde en genre et en nombre avec le COD. Par conséquent, l'application de cette règle d'accord demande de faire une analyse complexe et de disséquer les syntagmes constitutifs de la phrase (Petitjean, 1991).

L'étudiant n°15 a écrit en épreuve de rédaction : « *j'étais très triste pour ma famille et mon pays que je les ai quitté** » : (« quitté » pour « quittés »). L'erreur de cet exemple peut être expliquée par un problème syntaxique due à la langue arabe. Dans cette langue, le pronom de reprise « que » est redoublé par le pronom « les », exactement comme l'a fait cet étudiant dans cette phrase. L'existence de ces deux pronoms de reprise a perturbé l'étudiant qui n'est pas arrivé à identifier les fonctions syntaxiques des mots, ce qui l'a conduit, d'après nous, à ne pas accorder le participe passé avec le COD placé devant le verbe.

En fait, nous remarquons que la plupart des erreurs d'accord de participe passé des verbes conjugués avec l'auxiliaire avoir existent en épreuve de rédaction. Nous pensons que la surcharge cognitive due à la grande concentration est plus élevée en épreuve de rédaction qu'en épreuve de dictée car l'étudiant doit écrire un texte avec tous ces éléments. Ce type d'erreur est en revanche absent de notre corpus pour l'épreuve de la prise de notes. Cela peut être expliqué par le fait que l'étudiant n'écrit pas un texte, mais des idées. Les phrases complètes et enchaînées les unes avec les autres ne sont pas fréquentes dans ce type d'écrit, donc cela diminue la possibilité de faire des erreurs d'accord de participe passé sans pour autant la supprimer complètement.

b. Erreurs d'accord du participe passé des verbes pronominaux (4 erreurs)

Généralement, les étudiants étrangers ont tendance à accorder le participe passé des verbes pronominaux avec le pronom réfléchi sans réfléchir si ce pronom placé avant l'auxiliaire est COD ou non. En effet, le participe passé des verbes pronominaux ne s'accorde pas avec le pronom réfléchi, sauf si ce dernier est un COD placé devant le verbe. Nous allons analyser quelques exemples d'erreurs d'accord de participe passé des verbes pronominaux tirés de notre corpus :

Ex 15 : Étudiant 7 (dictée) : « *ils se sont arrêté** » pour (ils se sont arrêtés) :

Il s'agit d'un participe passé d'un verbe pronominal où le sujet fait l'action sur lui-même. Autrement dit, le pronom réfléchi « *se* » qui est placé avant le verbe est COD. Mais dans la phrase : « *Ils se sont envoyé des courriels* », le COD est « *des courriels* » et il est placé après le verbe. Donc, le participe passé ne s'accorde pas dans ce cas. Nous pensons alors que l'erreur de l'étudiant est due à la fois à la complexité des règles d'accord en français (où l'étudiant n'arrive pas à savoir s'il s'agit ou non d'un COD), mais également au fait de ne pas avoir ce système d'accord en langue arabe.

Ex 16 : Étudiant 6 (notes) : « *les voyages se sont multiplié** » pour (les voyages se sont multipliés).

Ex 17 : Étudiant 6 (notes) : « *les voyages se sont accompagné** » pour (les voyages se sont accompagnés)

Dans ces deux exemples, l'étudiant n'a pas accordé le participe passé du verbe pronominal avec le COD placé devant le verbe (le pronom réfléchi). Cet étudiant a fait la même erreur deux fois, et en plus, il a fait cette erreur d'accord en dictée pour la phrase « *ils se sont arrêtés au bord d'une rivière* ». Or, nous ne pensons pas qu'il s'agisse d'un simple oubli. Au contraire, nous estimons que cet étudiant a un problème au niveau de l'accord du participe passé des verbes pronominaux. Il n'applique pas les règles d'accord parce que ce système d'accord n'existe pas dans sa langue maternelle. Nous considérons alors que les erreurs de cet étudiant sont dues à la langue arabe.

c. Erreurs d'accord de participe passé avec l'auxiliaire être (8 erreurs)

EX 18 : Étudiant 8 (dictée) : « *le père et son fils sont parties** » : pour (le père et son fils sont partis) : c'est une erreur d'accord en genre : l'étudiant sait qu'il faut accorder le participe passé avec le sujet puisqu'il s'agit de l'auxiliaire être. Mais il ajoute le "e" du féminin bien que le sujet soit masculin pluriel (le père et son fils). Nous pensons que la surcharge cognitive est la cause de ce type d'erreur.

L'erreur suivante, trouvée dans 2 copies d'étudiants en épreuve de dictée (E9 et E14), concerne la même phrase de l'exemple précédent, mais cette fois, les étudiants n'ont pas fait l'accord du participe passé avec le sujet : « *le père et son fils sont parti** » (pour « *le père et son fils sont partis* »). Ces étudiants n'ont pas appliqué la règle d'accord du participe passé dans cette phrase, alors qu'ils ont bien fait l'accord de participe passé du verbe pronominal dans la phrase « *ils se sont arrêtés* ». Il est alors possible que ces étudiants n'aient pas bien acquis les règles d'accord de participe passé et qu'ils ne fassent pas la différence entre un verbe conjugué avec l'auxiliaire avoir ou être.

EX 19 : Étudiant 16 (rédaction) : (*une réservation a déjà été fait**) pour (une réservation a déjà été faite).

Ex 20 : Étudiant 10 (rédaction) : (*j'ai été accuilli**) pour (« j'ai été accueillie » puisque c'est une étudiante qui a écrit cette phrase).

Ces deux étudiants ont bien accordé tous les participes passés des autres verbes conjugués avec l'auxiliaire être (en dictée par exemple), mais la forme verbale de l'auxiliaire était plus simple. Donc, nous pensons que c'est la présence du verbe avoir qui a perturbé les étudiants et les a conduit à ne pas savoir s'il fallait ou non faire l'accord.

En général, les ressemblances qui existent entre les règles et les structures de la langue maternelle de l'étudiant et celles de la langue cible facilitent l'apprentissage. Par contre, quand il y a une grande différence, l'apprentissage sera gêné (Samson et Viau, 1987). Lorsque l'étudiant étranger doit effectuer un accord de participe passé, l'existence gênante de plusieurs cas et règles d'accord peut être, chez ce dernier, source d'un sentiment d'insécurité. Et si au début il fait un effort pour se souvenir des règles d'accord apprises, quand ses idées restent tout de même perturbées, l'intuition devient la solution de secours.

Conclusion

Les règles d'accord de participe passé ne sont pas acquises parfaitement par nos sujets qui ont toujours quelques faiblesses à ce niveau. Dans notre corpus, les erreurs d'accord de participe passé dues à la langue maternelle des étudiants sont rares. L'arabe n'a donc pas un fort impact sur ce type d'erreur. C'est plutôt la complexité du système d'accord français, la difficulté de distinguer le COD et le COI et les marques d'accord inaudibles à l'oral qui sont à l'origine de cette erreur chez nos sujets.

6.2.1.2.2. Erreurs d'accord de sujet avec le verbe (48 erreurs)

En français, le verbe s'accorde avec son sujet en nombre et en personne. Néanmoins, les règles d'accord de verbe et de sujet sont différentes en langue arabe. Les deux s'accordent généralement comme en français mais, il y a plusieurs cas d'exception qui rendent cette règle d'accord plus compliquée. Par exemple, dans une phrase de type « c'est + sujet + qui + verbe », le verbe ne s'accorde pas avec son sujet en nombre et reste toujours au singulier.

De même, le verbe ne s'accorde pas avec son sujet pluriel si ce sujet est un être non humain¹³. L'analyse de quelques exemples tirés de notre corpus va éclairer cette idée et montrer l'influence de la langue arabe sur ce type d'erreur :

Nous avons trouvé un nombre important d'erreurs d'accord sujet-verbe associées à des phrases du type : « c'est + sujet + qui + verbe » (20 erreurs), et ce, par comparaison au nombre des erreurs d'accord sujet-verbe associées à des phrases du type : « sujet + verbe + complément » (28 erreurs). Il apparaît donc que le type de phrase à écrire influence la performance orthographique des étudiants.

¹³ Nous avons déjà expliqué cette idée et donné des exemples explicatives en sous-chapitre : accord du verbe avec le sujet page 49

Ex 21 : « *C'est moi la personne mystérieuse **qui écrit** ces lettres ...** » (écrit pour écris). Cette erreur existe chez la plupart de nos étudiants (19 étudiants). Nous pensons qu'il s'agit d'une erreur interférentielle arabe/français. Même s'il est vrai que beaucoup de Français font cette erreur, nous sommes convaincue que pour nos étudiants, il s'agit d'une erreur interférentielle arabe/français. En effet, comme nous l'avons déjà dit, le nom après le pronom relatif "qui" ne correspond pas en général avec le sujet qui vient avant. Pour affirmer notre hypothèse quant à la source de ce type d'erreur, nous avons cherché une autre phrase qui contient le pronom relatif « qui », mais cette fois avec un sujet pluriel : « *Ces lettres mal orthographiées **qui menace** l'ingénieur exécutif** » (menace pour menacent). Nous avons trouvé cette même erreur chez 11 étudiants, sachant de plus que 9 d'entre eux ont fait les deux erreurs à la fois.

Le même type d'erreur a été constaté en lisant des notes de cours de l'étudiant numéro 23 : « *on va s'intéresser aux règles communicationnelles qui explique ce fonctionnement** » : (explique pour expliquent).

Ex 22 : « *Deux lignes parallèles converge vers un point de fuite** » (converge pour convergent). Cette erreur d'accord entre verbe et sujet est repérée sur 5 des copies des étudiants, et provient de l'influence de la langue maternelle. En effet, comme nous l'avons expliqué auparavant, en arabe le verbe ne correspond pas avec le sujet non humain.

Ex 23 : Étudiant 9 (notes) : « *les propriétés technologiques du bois découle directement de son mode de fabrication biologique** » : (découle pour découlent).

Conclusion

À l'inverse des erreurs d'accord du participe passé, la plupart des erreurs d'accord du sujet et du verbe sont dues à la langue maternelle des étudiants. La nature du sujet (humain ou non humain) a eu beaucoup d'influence sur ce type d'erreur¹⁴. Cela nous montre alors que même à des niveaux linguistiques avancés, les étudiants syriens n'arrivent pas complètement à éliminer les interférences entre leur langue maternelle, l'arabe, et la langue française lors de l'apprentissage de cette dernière.

¹⁴ Nous rappelons que l'influence de la nature de sujet (humain ou non-humain) a déjà été expliquée et illustrée par des exemples en sous-chapitre : accord de sujet avec le verbe, page 49

6.2.1.2.3. Erreurs d'accord d'adjectif (77 erreurs)

Généralement, l'adjectif (attribut ou épithète) s'accorde avec le mot (nom ou pronom) qu'il qualifie en genre et en nombre.

Le tableau suivant montre le nombre d'erreurs d'accord de l'adjectif avec le nom ou le pronom dans les trois épreuves :

Tableau 11 : nombre d'erreurs d'accord de l'adjectif avec le nom ou le pronom dans les trois épreuves

Erreurs d'accord d'adjectif					
Dictée		Rédaction		Notes de cours	
19 (24,67%)		7 (9,09%)		51 (66,23%)	
genre	nombre	genre	nombre	genre	nombre
14	5	6	1	32	19

À la lecture de ce tableau, on constate que l'épreuve de la prise de notes contient la proportion la plus élevée de ce type d'erreur, avec 51 erreurs, soit 66,23% du nombre total des erreurs d'accord d'adjectif. Pour l'épreuve de la rédaction, elle contient beaucoup moins d'erreurs d'accord de l'adjectif, avec seulement 7 erreurs (9,09%). Quant à l'épreuve de la dictée, nous avons trouvé 19 erreurs, soit 24,67%.

On remarque aussi que les erreurs de genre sont les plus nombreuses dans les trois épreuves. Nous avons trouvé 52 erreurs d'accord de l'adjectif en genre, face à 25 erreurs d'accord de l'adjectif en nombre. Généralement, en plus de la complexité des règles d'accord en français, les difficultés dues aux règles de genre de langue maternelle des apprenants de FLE resurgit même dans le cas d'une bonne maîtrise de la langue française. Et ce, soit parce que la notion du genre n'existe pas dans la langue maternelle de l'étudiant étranger (comme dans la langue turque ou dans la langue chinoise), soit parce que le choix du genre du mot dans les langues est arbitraire et qu'il est alors très fréquent de trouver des mots qui sont masculins dans une langue et qui sont féminins dans une autre.

Nous avons trouvé 52 erreurs d'accord de l'adjectif en genre dans les 3 types d'épreuves chez l'ensemble des étudiants. Nous avons trouvé seulement 14 erreurs dans l'ensemble des dictées, face à 6 erreurs dans l'ensemble des rédactions et 32 erreurs dans l'ensemble des copies de notes de cours. Avoir une proportion basse en dictée nous apparaît cohérent car les étudiants entendent les mots qu'ils doivent écrire et cela peut les aider à trouver le genre de plusieurs adjectifs dictés. En outre, dans la dictée, il y a un nombre limité d'adjectifs qui peuvent correspondre avec le genre. Quant à l'épreuve de la rédaction, nous pensons que ce faible nombre d'erreurs d'accord de l'adjectif en genre s'explique par le bénéfice tiré par les étudiants de pouvoir chercher d'autres mots ou phrases quand ils doutent sur le genre des mots, ce qui leur permet donc d'éviter de faire des erreurs d'accord d'adjectif en genre.

d. Erreurs d'accord de l'adjectif en genre

L'erreur la plus fréquente chez les sujets en épreuve de la dictée est la non-application de la règle d'accord en genre de l'adjectif « orthographiées » dans la phrase « Tout le monde pense que c'est moi qui écris ces lettres mal *orthographiées* qui menacent l'ingénieur exécutif ». En effet, dix étudiants ont fait cette erreur. Cette dite erreur pourrait alors s'expliquer soit par la méconnaissance des étudiants sur le genre du mot « lettre », soit par la présence de l'adverbe qui sépare le nom et son adjectif. Cet éloignement entre eux deux pourrait causer une sorte de surcharge cognitive ou une perturbation chez l'étudiant. Pour autant, la première explication paraît peu probable, notamment parce que cette erreur est relevée chez des étudiants de niveau avancé en langue française. En revanche, la seconde explication nous semble plus plausible. Nous ne pensons pas que la langue maternelle des étudiants a une relation avec cette erreur car le mot « lettre » est féminin en arabe comme en français.

L'influence de l'éloignement entre l'adjectif et le mot qu'il qualifie se retrouve également dans l'exemple suivant tiré de la copie de prise de notes de l'étudiant numéro 9 « *les instruments de musique peuvent être considérées comme des structures à double fonctionnalité** ». De même, l'éloignement peut expliquer l'erreur suivante chez l'étudiant 19 lors de la prise de notes : « *les deux bandes marquée sur le photo sont coupés** ».

L'étudiant numéro 7 a écrit en notes de cours : « les gènes sont *exprimées** » : selon nous, cette erreur est due à la langue arabe, car en arabe, le nom « gène » est masculin au

singulier et féminin au pluriel, comme pour la plupart des noms non humains en langue arabe¹⁵.

Le même étudiant a aussi fait l'erreur suivante : « cette ADN va être *transcrit** » : il s'agit d'une erreur d'accord en genre de l'adjectif avec le nom. L'étudiant sait qu'il s'agit d'un nom féminin puisqu'il a utilisé l'adjectif démonstratif « *cette* » avant le nom, mais il n'a pas accordé l'adjectif « *transcrit* » avec ce nom. Cette erreur peut s'expliquer de deux façons : soit par l'éloignement entre l'adjectif et le nom, soit par l'oubli de la voyelle muette (erreur lexicale). Nous optons davantage pour la première explication (l'éloignement) surtout parce que cet étudiant n'a pas refait cette erreur en dictée avec « l'image perçue », ni avec les autres adjectifs féminins en rédaction ou en prise de notes.

L'étudiant numéro 3 a écrit en rédaction: « un jour *dure* » : c'est davantage une erreur de voyelle muette qu'une erreur d'accord en genre. En effet, en français, plusieurs adjectifs masculins se terminent par un « e » muet. Cet étudiant doit alors croire que la même règle orthographique doit s'appliquer pour l'adjectif « dur ».

Il est ressorti de notre tableau Excel que lors de l'activité de la prise de notes les étudiants n'ont pas accordé les adjectifs finissant par « el » ou « al » en genre féminin. Nous avons relevé 10 erreurs de ce type. Voici quelques exemples : *competence lexical** (E10), *une composante transversal** (E12), *si elle est ordinal** (E17), *mission officiel** (E4), *une expérience existentiel** (E13), *la convergance conditionnel** (E15), *langue familial** (E20).

À première vue, il semble que nous sommes face à des étudiants étrangers qui ne savent pas différencier les adjectifs masculins des adjectifs féminins finissant par « el » ou « al ». Cependant, nous ne pensons pas que les erreurs de ces étudiants s'expliquent par des difficultés de différenciation. Nous remarquons en effet que toutes ces erreurs sont relevées dans des copies de notes de cours, alors que nous n'avons pas trouvé d'erreurs similaires en épreuve de rédaction. Ainsi, d'après nous, l'explication la plus probable est que ce type d'erreur vient de la surcharge de la mémoire de travail, car l'activité de rédaction demande aux étudiants beaucoup d'attention et de concentration au niveau des idées qu'ils reçoivent. Il faut également prendre en compte que nous ne

¹⁵ En arabe, les noms non humains peuvent changer de genre en pluriel. Le nom (hayawan) = « animal », par exemple, est masculine au singulier et féminin au pluriel.

négligeons pas ici l'impact de l'oral, puisque la prononciation de ces adjectifs ne diffère pas en masculin et en féminin.

Dans les 4 exemples suivants, les étudiants n'ont pas accordé l'adjectif avec le nom. Nous pensons qu'ils se sont trompés au niveau du genre des noms, et non pas au niveau de l'accord entre l'adjectif et le nom. En fait, ces noms commencent par une voyelle, ce qui rend leur genre plus difficile à discerner pour nos sujets, surtout avec les articles définis :

Ex 24 : *l'Europe négatif* * (E4, notes de cours)

Ex 25 : *l'effet est déterminée* * (E15, notes de cours)

Ex 26 : *l'exemple suivante* * (E17, notes de cours)

Ex 27 : *les indices textuelles* * (E23, notes de cours)

Il n'est néanmoins pas évident de déterminer si, chez ces étudiants, l'erreur provient d'un problème d'accord entre le nom et l'adjectif, ou d'un problème au niveau de leurs connaissances en genre des noms en français. D'après nous, la frontière entre ces deux sources reste en effet assez floue.

e. Erreurs d'accord d'adjectif en nombre

Comme nous le montre le tableau n° 11 page 77, l'activité de la prise de notes contient la proportion la plus élevée des erreurs d'adjectif en nombre. Nous avons relevé 19 erreurs en notes de cours, contre 4 en dictée et 1 en rédaction. La plupart de ces erreurs sont dues à la langue maternelle des sujets. En effet, le système d'accord des adjectifs avec les noms n'est pas le même en langue arabe qu'en langue française, puisqu'en arabe la nature du nom fait la différence. Si le nom est un être humain pluriel, son adjectif s'accorde avec lui en genre et en nombre. S'il est non-humain pluriel (masculin ou féminin), son adjectif reste toujours au féminin singulier¹⁶.

Ex 28 : اللبوة المفترسة تهاجم فرائسها قرب النهر = [Allaboua **almoftarisa** tuhajimu fara'saha qurba annahr]. Traduction française : la lionne **sauvage** attaque ses proies près de la rivière.

¹⁶ Comme nous l'avons précédemment expliqué, cette règle s'applique aussi sur les verbes conjugués avec des sujets non-humains pluriels.

Le nom « la lionne » est féminin au singulier et l'adjectif « sauvage » s'accorde avec lui en genre et en nombre. Maintenant, voyons la phrase suivante :

الحيوانات المفترسة تهاجم فرائسها قرب النهر = [Alhayawanatu **almoftarisa** tuhajimu fara'saha qurba alnahr]. Traduction française : les animaux **sauvages** attaquent leurs proies près de la rivière.

Dans la phrase arabe, l'adjectif « sauvage » est féminin au singulier même si le nom qu'il qualifie « les animaux » est féminin au pluriel.

Dans la plupart des erreurs d'accord de l'adjectif en nombre relevées dans notre corpus, les étudiants ont gardé l'adjectif au singulier alors que le nom qu'il qualifie est non humain au pluriel (14 erreurs de ce type en activité de prise de notes et 2 en activité de dictée). Voici quelques exemples : *des activités phonétique** (E1), *les mots suivant** (E1), *langues globale** (E2), *les images nette** (E8), *les images claire** (E8), *racines historique** (E6), *valeurs fixe** (E14), *les deux bandes marquée** (E19), etc.

Voici encore des exemples tirés en activité de dictée : *lettres mal orthographiée** (E13), *deux lignes paralaille** (E 19).

Conclusion

Notre analyse montre que les erreurs d'accord en genre de l'adjectif avec le nom sont plus nombreuses que les erreurs d'accord en nombre. Généralement, l'accord en nombre est plus facile que celui en genre, car accorder les adjectifs en genre demande plus de réflexion et de mémorisation des règles. En effet, les adjectifs féminins peuvent prendre plusieurs marques finales, comme par exemple ceux qui prennent un « e » final, ceux qui demandent un changement lexical par l'ajout de « le » pour les adjectifs finissant par « el », « eil » et « ul » ou encore ceux qui demandent d'ajouter « he » pour les adjectifs finissant par « c ». On peut également penser aux adjectifs finissant par « n » qui demandent d'ajouter « ne » et aux adjectifs finissant par « t » qui demandent d'ajouter « te », etc.

Quant à l'influence de la langue maternelle sur les productions des étudiants, la langue arabe n'a pas eu beaucoup d'impact sur les erreurs d'accord en genre, mais la plupart des erreurs d'accord en nombre sont, d'après nous, due à la langue arabe.

6.2.1.2.4. Erreurs d'accord du nom avec son déterminant (60 erreurs)

Tableau 12: nombre d'erreurs d'accord de nom et déterminant en trois épreuves

Erreurs d'accord de nom et déterminant					
Dictée		Rédaction		Notes de cours	
8		12		40	
genre	nombre	genre	nombre	genre	nombre
1	7	9	3	8	32
Total erreurs en nombre : 42					
Total erreurs en genre : 18					

Ce tableau nous montre que c'est en activité de prise de notes que les erreurs d'accord du nom avec son déterminant sont les plus nombreuses. De plus, il nous montre que les erreurs d'accord en nombre sont beaucoup plus nombreuses que celles en genre.

Le fait d'avoir beaucoup d'erreurs d'accord du nom avec son déterminant en nombre, en épreuve de notes de cours, proviendrait, selon nous, de la surcharge de mémoire de travail. En effet, lors de cette activité, l'étudiant est en général très occupé par l'idée qu'il écrit, sachant qu'il doit non seulement l'écrire, mais aussi la comprendre. Nous pensons en outre que lors de la prise de notes, écrire correctement n'est pas le souci prioritaire de l'étudiant. Il lui suffit d'être capable de comprendre l'idée pour pouvoir revenir à ses notes de cours et les comprendre ; le fait de ne pas ajouter la marque de pluriel à la fin des mots ne change alors pas grande chose au niveau de la compréhension.

Nous ne pensons donc pas que l'oubli de la marque du pluriel « s » à la fin des noms résulte de l'influence de la langue maternelle de l'étudiant. Par contre, la plupart des erreurs d'accord du nom avec son déterminant en dictée proviennent de la langue arabe.

En fait, chez la plupart des étudiants qui ont fait en dictée des erreurs d'accord de nom avec son déterminant, l'erreur commune est d'accorder le déterminant « tout » dans la phrase : « tout le monde pense que c'est moi ... ». Nous avons déjà évoqué le déterminant « tout » et la grande différence qui existe pour ce déterminant en arabe et en français. En

effet, ce déterminant est invariable en arabe, alors qu'il s'accorde en genre et en nombre en français. Cette différence de système entre les deux langues pousse les étudiants arabophones à faire différentes erreurs d'accord entre « tout » et le nom en français : soit ils gardent la forme singulière masculine avec un nom pluriel, soit ils utilisent la forme du pluriel avec un nom singulier, soit ils ajoutent un « s » à la fin du nom qui vient après "tout" quand ils trouvent qu'il donne le sens de pluriel. C'est par exemple le cas de nos sujets qui ont fait cette erreur : « *tous le monde** » (E3, E7, E8, E21), « *tous le monds** » (E5).

Ex 29 : étudiant 4 (rédaction) : « *tous les choses* » : erreur d'accord de genre avec le nom et son déterminant due à la langue arabe, car dans cette langue et contrairement à la langue française, le mot « *chose* » est masculin. Or, l'étudiant, qui n'est pas sûr du genre du mot, choisit de mettre ce dernier dans le même genre que celui de sa langue maternelle.

6.2.1.2.5. Erreurs d'accord de pronom avec son référent (2 erreurs)

Le pronom de référent remplace généralement un mot ou un groupe de mots précédemment nommés et il s'accorde en genre et en nombre avec le mot qu'il remplace.

Nous n'avons relevé que 2 erreurs d'accord entre le pronom et son référent dans notre corpus composé de 72 copies d'étudiants. Ce nombre n'est pas significatif en comparaison avec le nombre total d'erreurs d'accord trouvées dans le corpus. Ces 2 erreurs sont repérées en épreuve de rédaction, et cela semble logique car c'est la seule épreuve qui demande aux étudiants d'avoir des éléments de cohérence textuelle - et surtout des anaphores.

Dans l'exemple suivant de la copie de rédaction de l'étudiant n° 6, l'étudiant a fait une erreur d'accord de pronom avec son référent « les valises ». Il s'agit d'une erreur d'accord en genre due à la non-identification du genre du mot. Nous ne pensons pas que cette erreur est due à langue arabe, car le mot « valise » est féminin dans cette langue :

Ex 30 : (*je me suis dirigé vers le dépôt de valises pour récupérer les miens**) pour (les miennes).

6.3. Analyse des erreurs orthographiques lexicales

Les principes de classement des erreurs lexicales sont variés. Les classements les plus répandus s'appuient sur la description linguistique des erreurs, sur l'analyse des sources d'erreurs ou sur un amalgame des deux (Granger et al., 2012). Dans notre étude, nous adoptons un classement qui s'appuie sur la description linguistique des erreurs, mais sans ignorer le principe d'analyse de la source d'erreurs. Ce dernier principe va être traité afin de connaître l'influence de la langue maternelle sur les erreurs orthographiques lexicales des sujets.

Le tableau suivant présente le classement adopté, le nombre d'erreurs pour chacune de trois épreuves, ainsi que le nombre total d'erreurs pour chaque type d'erreur lexicale et pour l'ensemble du corpus.

Tableau 13 : classement et nombre d'erreurs lexicales en trois épreuves

	Consonne double	Lettre étymologique	Lettre muette	Erreur phonétique	Erreur phonogrammique ¹⁷	Dérivation	Logogramme lexical	Total
Dictée	23	22	21	93	10	0	8	177
Rédaction	15	1	11	25	7	1	0	60
Notes	12	3	12	36	8	1	0	72
Total	50	26	44	154	25	2	8	309

Nous constatons que notre corpus comprend 309 erreurs lexicales divisées en sous-catégories. L'épreuve de la dictée contient le plus grand nombre d'erreurs lexicales. Nous remarquons aussi que les erreurs phonétiques sont les plus nombreuses, avec 154 erreurs sur l'ensemble de trois épreuves. Les erreurs phonétiques sont suivies par les erreurs de consonnes doubles avec 50 erreurs. Enfin, les erreurs de lettres muettes viennent en troisième place avec 44 erreurs. Les autres types d'erreurs lexicales n'ont pas un nombre significatif.

Nous pensons toutefois que l'analyse de tous ces types d'erreurs lexicales requiert une étude spécifique et plus détaillée, ce que notre étude actuelle ne nous permet pas

¹⁷ Nous visons par le terme « phonogrammique » le mot dans lequel, l'oral est correct mais il correspond à un écrit erroné.

d'effectuer. Nous avons alors choisi de nous concentrer sur l'étude du type d'erreur le plus répandu chez nos sujets, c'est à dire celui des erreurs phonétiques :

6.3.1. Analyse des erreurs phonétiques

L'acquisition de la compétence orthographique en langue étrangère nécessite de posséder une bonne compétence phonétique. Mais même à des niveaux de langue avancés en langue étrangère, la langue maternelle du locuteur peut laisser ses traces. En français, certaines difficultés de prononciation peuvent persister, même chez des étrangers qui parlent couramment la langue française. La prononciation porte alors l'empreinte de la langue maternelle, comme c'est le cas chez certains locuteurs arabophones parlant français et qui conservent l'accent arabe (Calaque, 1992).

Concernant nos sujets, arabophones syriens, la grande différence entre le système phonétique de leur langue maternelle et celui de la langue française les conduit généralement à faire des erreurs phonétiques en fonction des interférences entre le système phonétique de l'arabe et celui du français. Il est alors indispensable d'analyser les erreurs phonétiques de nos sujets afin de leur proposer une démarche de correction phonétique. Cette analyse porte sur les erreurs orthographiques phonétiques (les voyelles et les consonnes) et elle est fondée sur la comparaison des systèmes phonétiques de l'arabe et du français.

Le tableau suivant montre le nombre d'erreurs phonétiques faites par chaque étudiant et par l'ensemble des étudiants dans les trois épreuves :

Tableau 14 : nombre d'erreurs phonétiques en trois épreuves

Étudiant	Dictée	Rédaction	Notes de cours	Total
E1	2	2	0	4
E2	0	0	1	1
E3	8	2	2	12
E4	5	4	3	12
E5	5	3	5	13
E6	2	0	3	5
E7	6	1	0	7
E8	4	2	5	11

E9	3	2	2	7
E10	2	1	3	6
E11	2	0	1	3
E12	1	0	1	2
E13	2	0	2	4
E14	6	0	2	8
E15	4	0	0	4
E16	5	2	2	9
E17	5	0	0	5
E18	6	0	1	7
E19	8	3	1	12
E20	1	0	0	1
E21	2	0	2	4
E22	7	1	0	8
E23	3	2	0	5
E24	4	0	0	4
Total	93	25	36	154

Il se dégage du tableau que les erreurs phonétiques sont plus fréquentes en dictée (93 erreurs) que dans les deux autres épreuves. Cela nous paraît plausible puisque la dictée est la seule l'épreuve qui demande d'écouter les mots, qui sont, en outre, imposés. L'étudiant n'a donc pas la possibilité de chercher un autre mot quand il n'est pas sûr de son écriture, comme dans les deux autres épreuves.

Afin de pouvoir analyser les erreurs phonétiques de nos sujets, nous allons d'abord donner une brève idée des voyelles et des consonnes en langue française, comparées avec celles de la langue arabe.

6.3.1.1. Voyelles françaises et voyelles arabes

Dans leur livre « *Grammaire méthodique du français* », Riegel et ses collaborateurs (1994) précisent que la langue française contient 16 voyelles qui se définissent par :

1. Le degré d'aperture : voyelles fermées [i], [u], [y] / voyelles mi-fermées [e], [o], [ø] / voyelles mi-ouvertes [ɛ̃], [ẽ], [ɔ̃], [ɛ], [œ], [ɔ] / voyelles ouvertes [a], [ɑ], [ã].

2. Le lieu d'articulation : voyelles antérieures [i], [y], [e], [ɛ], [œ], [a], [œ̃], [ẽ], [ø] / voyelles centrales [ə] / voyelles postérieures [u], [ɔ], [ɑ̃], [o], [ɑ], [ɔ̃].

3. Le critère de labialisation (l'adjonction ou non d'une résonance labiale) : voyelles arrondies [y], [œ], [œ̃], [ø], [u], [ɔ], [ɑ̃], [o], [ɔ̃], [ɑ] / voyelles non arrondies [i], [e], [ẽ], [a], [ɛ].

4. Le critère de nasalisation (l'adjonction ou non d'une résonance nasale) : voyelles orales [y], [œ], [ø], [u], [ɔ], [o], [a], [i], [e], [ɛ], [ə] / voyelles nasales [œ̃], [ẽ], [ɔ̃], [ɑ̃]¹⁸.

Quant à la langue maternelle de nos sujets, l'arabe, elle ne compte que 3 voyelles : deux voyelles fermées [i], [u] / et une voyelle ouverte [a]. Ces trois voyelles peuvent être longues ou courtes, ce qui ajoute l'opposition : longue/courte à la distinction des voyelles arabes. Cela signifie que les séries des voyelles en français n'ont pas d'équivalents en langue arabe, expliquant de ce fait la plupart des erreurs phonétiques commises par certains arabophones quand ils apprennent le français.

6.3.1.2. Consonnes françaises et consonnes arabes

À propos des consonnes, Riegel et ses collaborateurs expliquent que les consonnes en français se définissent par :

1. Le mode d'articulation : consonnes occlusif [p], [b], [m], [n], [t], [d], [k], [g], [ŋ] / consonnes constrictif : [f], [v], [s], [z], [l], [R], [j], [w], [ʃ], [ʒ], [ɥ]¹⁹.

2. Le lieu d'articulation : les consonnes s'étendent soit au plus en avant (bilabiales), soit au plus en arrière (vélaire)²⁰.

3. Le critère de la vibration des cordes vocales : consonnes sourdes [p], [t], [k], [f], [s], [ʃ] / consonnes sonores [b], [m], [n], [d], [g], [ŋ], [v], [z], [l], [R], [j], [w], [ʒ], [ɥ].

4. Le critère de nasalisation : consonnes nasales [m], [n] / consonnes orales [p], [t], [k], [f], [s], [b], [d], [g], [ŋ], [v], [z], [l], [R], [ʃ], [j], [w], [ʒ], [ɥ].

¹⁸ Nous avons mis en rouge les consonnes françaises qui n'existent pas en arabe.

¹⁹ Nous avons mis en rouge les voyelles françaises qui n'existent pas en arabe.

²⁰ Voir l'annexe 3, page 123 pour les lieux d'articulation des consonnes arabes.

En arabe, le nombre de consonnes est beaucoup plus important que celui du nombre de voyelles (25 consonnes). Les consonnes de l'arabe sont identifiées par le lieu d'articulation et les traits distinctifs suivants²¹ (Roman, 2011 : 23) :

- *vocalique / non vocalique* : les consonnes vocaliques sont les consonnes sonores caractérisées par un passage libre de l'air. Les consonnes vocaliques en arabe ([b], [m], [t], [n], [l], [r], [k], [t̤], [d̤], [d]).

- *interrompu / non interrompu* : sont dites interrompues les consonnes caractérisées par la « présence d'une occlusion dans le conduit vocal » : ([t], [t̤], [d], [d̤], [n], [l], [r], [k], [b], [m], [q]).

- *continu / non continu* : sont dites continues les consonnes caractérisées par un écoulement de l'air « sur toute leur durée » : ([m], [f], [t̤], [d̤], [z], [z̤], [n], [s], [s̤], [l], [š], [q], [ġ], [h], [ħ], [ā], [ġ̣]).

- *nasal / non nasal* : sont dites nasales les consonnes pour lesquelles le résonateur nasal est ouvert : ([m], [n]).

- *sourd / sonore* : sont dites sonores les consonnes dont la production est caractérisée par un mouvement périodique d'ouverture et de fermeture de la glotte : ([b], [m], [d̤], [z̤], [d̤], [d], [n], [z], [l], [r], [ġ̣], [ā], [ġ̣]).

- « *emphatique* » / non « *emphatique* » : sont dites "emphatiques" les consonnes pharyngalisées ([s̤], [d̤], [t̤], [z̤], [q]).

Nous constatons alors qu'il y a des points communs entre les critères qui permettent de définir les consonnes arabes et les consonnes françaises, comme l'opposition nasale/ non nasale et l'opposition sourde /sonore.

6.3.1.3. Analyse qualitative des erreurs phonétiques du corpus

6.3.1.3.1. Erreurs concernant les voyelles

f. Confusion de voyelles nasales [ã], [ẽ], [õ], [ã]

La série des voyelles nasales se combine d'une articulation orale et d'une résonance nasale qui vient du passage de l'air par les fosses nasales (Riegel et al., 1994). Cette série n'existe pas en système phonétique arabe, c'est pourquoi les arabophones ont beaucoup de

²¹ Voir le tableau des lettres arabes et leur transcription en alphabet latin en annexe 1, page 121.

difficulté pour distinguer les voyelles nasales les unes des autres. Dans notre étude, nos sujets ont confondu toutes les voyelles nasales, comme le montrent les exemples ci-dessous :

[ã] pour [ẽ] :

- E1 (dictée) : « **an**genieur » pour « ingénieur », E4 (notes de cours) : « le **pran**cipe » pour « le principe », E14, E19 (dictée) : « **pan**ture » pour « peinture ».

[ã] pour [ã] :

- E3, E8, E19 (dictée) : « **dan**s spectateur » pour « d'un spectateur ».

[ẽ] pour [ã] :

- E21 (dictée) : « d'**in**spectateur » pour « d'un spectateur ».

[ẽ] pour [ã] :

- E5 (notes de cours) : « il est **in**terpreneur » pour « il est entrepreneur », E7 (rédaction) : « le monde **in**tend » pour « le monde entend ».

g. Tendence à la fermeture : 18 erreurs

Comme nous l'avons déjà évoqué, la langue arabe n'a que trois voyelles, dont deux sont fermées. De même, dans le système phonétique arabe, les voyelles mi-fermées et les voyelles mi-ouvertes n'ont pas lieu. Ainsi, nos sujets ont tendance à remplacer les voyelles mi-fermées et celles mi-ouvertes par des voyelles fermées comme [i] et [u]. L'erreur la plus fréquente est de remplacer la voyelle mi-fermée [e] par la voyelle fermée [i]. Nous avons en effet repéré 18 erreurs de ce type. Voici quelques exemples :

[i] pour [e] :

- E5 (notes de cours) : « les immeubles qui néc**i**ssiter » pour « les immeubles qui nécessitent ».

- E8 (rédaction) : « ass**i** simple » pour « assez simple ».

- E13 (notes de cours) : « se d**i**battre » pour « se débattre ».

- E15 (dictée) : « deux lignes parallèles convirge » pour « deux lignes parallèles convergent ».

- E19 (dictée) : « la perspictive » pour « la perspective ».

[u] pour [o] et [u] pour [ø] : 6 erreurs

- E10 (notes de cours) : « l'entretien foussilisé » pour « l'entretien fossilisé ».

- E12 (notes de cours) : « la fréquence de Larmour » pour « la fréquence de Larmor ».

- E19 (dictée) : « l'œil immobile » pour « l'œil immobile ».

- E14, E22 (dictée) : « la personne mystériouse » pour « la personne mystérieuse ».

[i] pour [ε]: 2 erreurs

- E3 (rédaction) : « architicture » pour « architecture ».

- E8 (notes de cours) : « sonde émitrice » pour « sonde émettrice ».

h. Suppression des voyelles : 10 erreurs

La langue arabe est une langue consonantique. Elle note essentiellement les consonnes et les voyelles longues. Quant aux voyelles brèves, elles sont notées par des signes diacritiques placés au-dessous ou au-dessus des consonnes. Influencés par le système de leur langue maternelle, plusieurs étudiants syriens ont supprimé quelques voyelles, et particulièrement le [e]. Voici quelques exemples :

- E2 (notes de cours) : « acquirir » pour « acquérir » : suppression de [e]

- E4 (notes de cours) : « justifer » pour « justifier » : suppression de [i]

- E4 (rédaction) : « airport » pour « aéroport » : suppression de [ɔ]

i. Voyelles orales pour voyelles nasales : 3 erreurs

Les voyelles nasales n'existent pas en arabe. Cela a conduit quelques étudiants à remplacer des voyelles nasales par des voyelles orales (souvent les plus proches). Ces erreurs ne sont néanmoins pas fréquentes chez les étudiants, puisque nous n'en avons repérées que trois. En effet, comme nous l'avons déjà montré, les étudiants ont davantage

tendance à remplacer une voyelle nasale par une autre voyelle nasale plutôt que de la remplacer par une voyelle orale. Voici les trois erreurs de ce type que nous avons trouvées :

- E3 (dictée) : « à peinteur » pour « en peinture » : [a] pour [ã]
- E3 (notes de cours) : « covection » pour « convection » : [o] pour [õ]
- E8 (notes de cours) : « l'intisité » pour « l'intensité » : [i] pour [ĩ]

j. Erreurs de semi-voyelles (ou de semi-consonnes) : 16 erreurs

Les semi-consonnes ou semi-voyelles n'existent pas en langue arabe. Ainsi, la présence de l'une de ces semi-consonnes dans un mot perturbe les locuteurs arabophones et rend la distinction des sons entendus plus difficile pour eux. Nous avons repéré trois types d'erreurs dues à cette difficulté de distinction : le remplacement de la voyelle qui vient avant la semi-voyelle par une autre voyelle, l'ajout d'une semi-voyelle qui n'existe pas dans le mot d'origine et qui par conséquent rend le mot incorrect, et la suppression de la semi-voyelle. Les exemples suivants montrent bien ces types d'erreurs :

- E8 (dictée) : « l'eye immobile » pour « l'œil immobile » : [ej] pour [œj]
- E4 (dictée) : « l'oile immobile » pour « l'œil immobile » : [wal] pour [œj]
- E10 (rédaction) : « j'ai été accuilli » pour « j'ai été accueillie » : [qi] pour [œji]
- E5 (dictée) : « deux lines parallèls » pour « deux lignes parallèles » : [n] pour [ŋ]
- E4 (rédaction) : « je me suis promonier » pour « je me suis promené » : [je] pour [e]
- E14, E22 (dictée) : « la personne mistériouse » pour « la personne mystérieuse » : [u] pour [jø]

k. Neutralisation : [e] pour d'autres voyelles : 9 erreurs

Nous avons remarqué que de nombreux étudiants ont neutralisé plusieurs voyelles en les remplaçant par le son [e]. Dans la plupart de ces erreurs, les étudiants ont remplacé la voyelle [i] qui existe en arabe, par la voyelle [e] qui n'existe pas dans leur langue maternelle. Cette réalisation pourrait être due à l'incapacité des étudiants à distinguer ces

deux voyelles, ce qui les conduit alors à utiliser l'une pour l'autre. Voici quelques exemples de cette erreur de neutralisation :

- E5 (rédaction) : « deux personnes **lé**banaises » pour « deux personnes libanaises » : [e] pour [i]
- E3, E7, E16 : « la personne **mé**stérieuse » pour « la personne mystérieuse » : [e] pour [i]
- E1 (dictée) : « **déjé**ner » pour « déjeuner » : [e] pour [œ]
- E7 (dictée) : « **des** lignes » pour « deux lignes » : [e] pour [ø]

Il est à noter que nous n'avons pas ici présenté tous les types d'erreurs faits par les sujets au niveau des voyelles. Le corpus contient en effet quelques autres types, mais au vu de leur faible nombre et étant donc peu fréquents chez les sujets, nous ne les avons pas analysés.

6.3.1.3.2. Erreurs concernant les consonnes

I. Consonnes sourdes/sonores : 21 erreurs

En français, certaines consonnes sourdes s'opposent à leurs homologues sonores. Ainsi, la série suivante des consonnes sourdes [p], [t], [k], [f], [s], [ʃ] s'oppose respectivement à [b], [d], [g], [v], [z], [ʒ] (Riegel et al., 1994). Cette opposition des consonnes sourdes/sonores existe aussi en langue arabe, sauf que les deux consonnes [v] et [p] n'existent pas. Donc, nos sujets syriens qui apprennent la langue française comme langue étrangère ont beaucoup de difficulté à distinguer les oppositions [p]/ [b] et [f]/ [v]. De même, le son [v] existe en dialecte syrien mais uniquement dans quelques mots qui viennent du français ou de l'anglais sans traduction. Par exemple, la prononciation des mots « vidéo » et « vaseline » est la même en arabe qu'en français. Cela ne signifie pas qu'il est aisé pour nos sujets de distinguer les deux sons [f]/ [v], mais cette distinction leur est moins difficile que celle de [p]/ [b]. Nous avons repéré 9 erreurs de distinction entre [f]/ [v] et 12 erreurs de distinction entre [p]/ [b].

[v] pour [f]: 8 erreurs

- E4, E8, E14, E15, E16, E18, E19, E22 (dictée) : « l'ingénieur **executive** » pour « l'ingénieur exécutif ».

[b] pour [p] : 7 erreurs

- E5 (notes de cours) : « un reb**o**rtage » pour « un reportage ».
- E8 (dictée) : « au bar **b**roche » pour « au bar proche ».

[p] pour [b]: 5 erreurs

- E6 (dictée) : « au **p**ort d'un rivière » pour « au bord d'une rivière ».
- E7, E9 : (dictée) : « au **p**art proche » : pour « au bar proche ».
- E22 (dictée) : « au **p**arc proche » : pour « au bar proche ».

[f] pour [v]: 1 erreur

- E10 (notes de cours) : « sub**d**ifision » pour « subdivision ».

Conclusion

Notre analyse a montré que les problèmes phonétiques sont résistants chez les locuteurs syriens même à des niveaux avancés. Ces problèmes conduisent sûrement ces dits locuteurs à faire des erreurs orthographiques lors de leur production écrite. Les confusions phonologiques, surtout au niveau des voyelles, étaient le type principal d'erreurs phonétiques relevé. Les sujets ont confondu tous les types de voyelles : confusion des voyelles nasales, dénasalisation des voyelles nasales, confusion des voyelles fermées et ouvertes, etc.

Nous avons également remarqué que les erreurs de voyelles sont beaucoup plus nombreuses que les erreurs de consonnes, avec quelques erreurs résistantes au niveau des oppositions consonnes sourdes/sonores, mais également -et surtout- au niveau de la confusion entre [p]/ [b] et [f]/ [v]. Enfin, les semi-consonnes ou les semi-voyelles ont aussi posé des problèmes pour les sujets.

Nous avons par ailleurs constaté que l'influence de la langue maternelle est très forte pour ces niveaux de langue, car la grande différence entre les systèmes vocaliques arabe et français est la cause principale des erreurs orthographiques phonétiques chez les sujets.

CHAPITRE VII : EFFET DE LA FREQUENCE DES MOTS SUR LEUR ORTHOGRAPHE

Comme nous l'avons déjà expliqué, notre choix des phrases de la dictée a été fait dans le but connaître l'impact de la fréquence sur l'orthographe de mots. Nous avons choisi cinq phrases qui varient en fonction du degré de difficulté de leur vocabulaire, partant de la phrase la plus simple à la plus complexe. La dernière phrase²², une définition d'une notion spécifique au domaine de l'art, a été choisie afin de tester la capacité de nos sujets à écrire une phrase dont la compréhension n'est pas facile pour une personne non spécialiste dans ce dit domaine. En outre, les termes de la définition utilisée ne sont pas fréquents pour ces étudiants, car aucun d'entre eux ne fait des études d'art. Le but était de mettre nos sujets face à une situation qui leur serait difficile à gérer, afin d'étudier l'effet de la fréquence des mots et son impact sur leur production orthographique.

Nous allons maintenant comptabiliser le nombre d'erreurs d'orthographe faites par les sujets dans cette phrase. Nous comparerons ensuite ce nombre avec le nombre total d'erreurs orthographiques en épreuve de la dictée. Puis, nous verrons si dans cette phrase les erreurs grammaticales sont plus nombreuses que les erreurs lexicales ou vice versa, ce qui nous permettra de connaître le degré d'impact de la fréquence des mots sur l'orthographe grammaticale et sur l'orthographe lexicale. Nous compterons également le nombre d'erreurs phonétiques faites dans cette phrase afin de le comparer au nombre total d'erreurs phonétiques relevées dans le corpus.

Sur l'ensemble des sujets, soixante-dix-neuf erreurs orthographiques ont été repérées dans cette phrase -avec une moyenne de 29.92 % sur le nombre total d'erreurs orthographiques en dictée (264 erreurs). Cette phrase est composée de 24 mots, et le nombre total des mots écrits par l'ensemble des étudiants pour cette phrase est 576. Par calcul, moyenne des erreurs orthographiques faites dans cette phrase est de 13.71%.

Le nombre d'erreurs lexicales est 67 et celui des erreurs grammaticales 12. Ces nombres montrent que la fréquence des mots a une influence beaucoup plus forte au niveau lexical qu'au niveau grammatical. Quant aux erreurs phonétiques, nous en avons trouvées 47, ce qui correspond presque à la moitié des erreurs phonétiques en dictée (93

²² La phrase est : « En peinture, la perspective linéaire représente l'image perçue par l'œil immobile d'un spectateur où deux lignes parallèles convergent vers un point de fuite ». Une définition adaptée que nous avons trouvée sur le site de Wikipédia.

erreurs). Cela signifie que pour nos sujets, la distinction des sons en langue française de mots qu'ils entendent rarement ou qu'ils entendent pour la première fois n'est pas facile, ce qui les mène donc à faire plus d'erreurs orthographiques. Ce constat souligne l'importance d'une bonne maîtrise de l'oral sur la compétence orthographique, et surtout pour les locuteurs étrangers. Nous allons aussi vérifier l'orthographe d'un mot qui n'est pas très fréquent et qui se trouve dans la phrase numéro 4 : « orthographiées ». Nous considérons ce mot comme un mot difficile à écrire pour nos sujets, car il contient une lettre étymologique « h », un diagramme : « ph » et le son « o » qui peut être transcrit de plusieurs façons : une lettre simple « o », un diagramme « au » ou un trigramme « eau ». En outre, tout comme la phrase spécifique au domaine artistique que nous avons précédemment utilisée, le mot « orthographiées » n'est pas fréquemment rencontré ou écrit par nos sujets étant donné que la plupart d'entre eux préparent leurs études dans des domaines scientifiques. Tout cela a provoqué différents types d'erreurs dans l'écriture de ce mot : *ortographiées*, *aurtographiés*, *ortografiés*, *autographié*, *artougrfiées*. Seize étudiants sur vingt-quatre ont fait une erreur lors de l'écriture de ce mot. Les erreurs d'orthographe lexicales sont plus nombreuses que les erreurs d'orthographe grammaticales. D'ailleurs, l'erreur lexicale la plus fréquente est la suppression de la lettre étymologique, tandis que l'erreur grammaticale la plus fréquente est de ne pas effectuer l'accord en genre entre cet adjectif et le nom qu'il qualifie (les lettres). Ce résultat confirme l'idée de l'influence de la fréquence des mots sur la compétence orthographique des scripteurs en général, et des scripteurs syriens en particulier.

Partie III

CHAPITRE VIII : REMEDIATION : PROPOSITIONS ET PISTES DIDACTIQUES

Notre analyse a montré que les apprenants syriens ont besoin d'un renforcement de l'apprentissage de l'orthographe pour améliorer leurs compétences orthographiques.

Nous avons déjà abordé les deux approches d'apprentissage explicite et implicite. Dans l'enseignement de l'orthographe, croiser les deux méthodes pour obtenir un meilleur résultat est nécessaire. Nous pensons que pour des apprenants adultes de FLE d'un niveau avancé, comme c'est le cas de nos sujets, l'apprentissage explicite est davantage adapté pour l'enseignement de l'orthographe grammaticale car il donne aux apprenants les points de repère des principales règles qui structurent la langue étrangère. À l'inverse, l'apprentissage implicite s'adapte bien avec l'enseignement de l'orthographe lexicale. Ainsi, l'apprentissage des régularités lexicales se fait souvent de manière implicite, c'est à dire, à travers la lecture. Par exemple, l'apprenant assimile inconsciemment, pendant la lecture, que les doubles consonnes ne viennent jamais au début d'un mot et que certaines consonnes comme « j » ou « x » ne se doublent pas.

Une des premières critiques adressées à l'apprentissage explicite de l'orthographe est le coût cognitif élevé qui pourrait être à l'origine de confusion ou de d'incapacité de mémorisation et d'application de toutes les règles apprises. En revanche, le coût cognitif est moins élevé dans l'apprentissage implicite, mais l'acquisition demande généralement plus de temps.

Nous allons maintenant essayer de proposer des pistes didactiques qui pourraient aider les enseignants syriens de français à améliorer les compétences orthographiques de leurs apprenants. Nous nous intéressons aux deux types d'erreurs les plus fréquents dans notre corpus : les erreurs phonétiques et les erreurs d'accord.

8.1. Propositions pour réduire le nombre d'erreurs orthographiques phonétiques chez les sujets

L'oral joue un rôle déterminant dans l'apprentissage de l'écrit. Les erreurs orthographiques phonétiques s'expliquent souvent par une mauvaise réception ou par une mauvaise production des voyelles et des consonnes de la langue étrangère, ou des deux à la fois. En effet, la langue maternelle des apprenants a un impact non négligeable sur les productions de ces derniers, car les spécificités sonores de sa langue première

déterminent la façon dont il « entend » les sons d'une autre langue (Billières et al., 2013)²³.

Ainsi, pour aider les étudiants syriens à éviter les erreurs orthographiques phonétiques, une correction phonétique permettant de corriger la prononciation incorrecte en langue française est nécessaire.

Il est reproché à l'enseignement de la langue française en Syrie la négligence du travail phonétique. Les enseignants ne sont pas formés dans ce domaine, ce qui rend ce travail compliqué pour eux, mais également pour leurs apprenants. Le fait de ne pas avoir de programmes spécifiques dédiés à la correction phonétique conduit les enseignants à utiliser des exercices isolés portant sur des textes écrits.

La correction de l'enseignant est le plus souvent immédiate, ce qui bloque l'étudiant, le démotive et l'amène à éviter de parler pour ne pas être incessamment corrigé. Ce type d'exercices isolés a beaucoup d'inconvénients, surtout celui de ne pas prendre en compte le rôle important du contexte et de laisser de côté les aspects prosodiques de la langue française.

Dans le chapitre précédent, nous avons constaté que les erreurs phonétiques de notre public se distinguent par leur caractère systématique. Ainsi, par exemple, un étudiant syrien a très souvent tendance à prononcer [b] à la place de [p] et à réaliser [i] au lieu de [e]. Or, la correction phonétique doit mettre l'accent sur les groupes de sons qui posent précisément problème à ce public, comme les oppositions [p] / [b], [f] / [v], etc.

Les méthodes de correction phonétique sont multiples. Parmi les plus répandues, nous citons la méthode articulatoire et la méthode verbo-tonale.

8.1.1. La méthode articulatoire

Cette méthode repose sur la nécessité de posséder une connaissance explicite de l'articulation d'un son pour pouvoir bien le prononcer. Bien qu'elle soit très répandue, les reproches adressés à cette méthode sont nombreux. Il est tout d'abord mis en cause son aspect théorique, répétitif et monotone et le fait qu'elle ne tienne pas compte de la différence entre les deux systèmes phonologiques (langue cible et langue maternelle).

²³ Pour plus de détails sur la correction phonétique, veuillez voir le site de Billières et al. URL : <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE>

Pourtant, prononcer les sons d'une langue étrangère nécessite pour l'apprenant de pouvoir les distinguer de ceux de sa langue maternelle, ainsi que de pouvoir les distinguer dans leur spécificité (Renard, 1979 : 30). Cette méthode propose en effet toujours les mêmes schémas pour apprendre les différents sons, et ce, pour tous les publics. Enfin, elle néglige le processus de perception et le facteur prosodique (le rythme et l'intonation) (*Ibid.*).

8.1.2. La méthode verbo-tonale²⁴

À l'inverse de la méthode articulatoire, la méthode verbo-tonale, élaborée dans les années 1950 par Petar Guberina, ne propose pas de cours théoriques et favorise toujours l'apprentissage en situation. Elle permet de travailler le rythme et l'intonation de la langue cible, et repose sur le principe que les problèmes rencontrés par les apprenants d'une langue étrangère pour réaliser convenablement les sonorités d'une langue étrangère sont normaux. Cette méthode estime que tout individu est conditionné par les spécificités sonores originales de sa langue maternelle qui déterminent alors la façon dont il « entend » les sons d'une autre langue (Billières et al., 2013).

Partant de l'idée que l'erreur phonétique en langue étrangère est naturelle, la méthode verbo-tonale adapte un apprentissage progressif des sons. La bonne prononciation n'est pas recommandée immédiatement. L'important est de parvenir à sensibiliser l'étudiant à la réception de l'oral, à l'éloigner doucement de l'erreur et à l'amener à une prononciation acceptable. Le rythme et l'intonation ont une réelle importance dans cette méthode car il s'agit d'éléments essentiels de la phonétique de la langue cible.

Après cette brève présentation des deux méthodes, notre préférence va vers l'adoption de la méthode verbo-tonale afin de corriger les erreurs phonétiques des apprenants syriens car elle met ces derniers au cœur du processus d'apprentissage. En effet, cette méthode part des erreurs des apprenants et propose des activités basées sur ces erreurs.

²⁴ Pour plus d'approfondissement sur la méthode verbo-tonale, veuillez voir le site de Intravia
URL : <http://www.intravaia-verbotonale.com/>

8.1.2.1. Principes de la méthode verbo-tonale

Tout son est défini en terme de tension (énergie, force articulatoire) et de tonalité : fréquence grave (son sombre) ou fréquence aigue (son clair)²⁵. Par conséquent, une erreur de prononciation se produit à cause d'un problème de tension ou d'un problème de tonalité ou d'une combinaison des deux. Sur l'axe de tension, un son peut être plus ou moins tendu par rapport aux autres sons. Sur l'axe de tonalité, un son peut être plus clair ou plus sombre par rapport aux autres sons (Billières et al., 2013). Dans la méthode verbo-tonale, améliorer la réception auditive de l'apprenant se fait en optimisant les conditions qui sensibilisent au mieux son audition. Autrement dit, en fonction du système d'erreurs, l'enseignant doit trouver le modèle le plus adapté à l'apprenant, qui saura sensibiliser ce dernier aux sons qu'il maîtrise partiellement, et lui faire apprécier leurs tensions et leurs timbres (*Ibid.*).

La méthode verbo-tonale offre plusieurs moyens pour optimiser les conditions de réception de l'apprenant :

- *Le recours à l'intonation et au rythme (prosodie)*

Les aspects suprasegmentaux (rythme et intonation) jouent un rôle primordial dans la mise en évidence des caractéristiques des sons. Ainsi, pour montrer les fréquences claires d'une voyelle, on la situe en sommet intonatif. Pour montrer les fréquences sombres d'une voyelle, on la situe dans une intonation descendante. De même, pour montrer le caractère tendu d'une consonne, on la situe en début de mot, en sommet de courbe intonative, et pour montrer son caractère relâché, on la situe en fin de mot, et de préférence, dans un creux intonatif, etc. (Renard, 1979).

- *Le recours à la phonétique combinatoire*

À l'oral, les sons ont un impact réciproque les uns sur les autres. En effet, les conditions de perception et de reproduction des sons changent selon l'entourage syllabique du son (Intravia, 2007). À titre d'exemples, les voyelles précédant une consonne entraînent une palatalisation des consonnes, les consonnes nasales assombrissent la voyelle suivante plus que les consonnes orales ou sourdes : le [y] de *mu* est plus sombre que celui de *tu*. Pour favoriser le caractère clair d'une voyelle, on place

²⁵ Voir le classement des voyelles françaises sur l'axe de tension et sur l'axe de timbre cité par Billières et al., 2013 en annexe 4, page 124.

cette dernière entre deux consonnes claires : on peut par exemple éclaircir le son [y] en le plaçant entre [s] et [d] comme dans le mot « sud » [syd], etc. (Renard, 1979).

- *Le recours à la prononciation nuancée*

En partant de l'erreur de l'apprenant et à travers l'introduction des nuances, des modifications ou des déformations, le procédé de la prononciation nuancée permet à l'apprenant d'optimiser la perception du caractère mal perçu et d'améliorer la production du son difficile pour progressivement réussir à le réaliser correctement. Si un apprenant n'arrive pas à percevoir le caractère sombre de la voyelle [ø], en la prononçant par exemple comme [e], on peut faire tendre ce son [ø] vers le son [o] afin d'assombrir le timbre (Billières et al., 2013).

8.1.2.2. Application de la méthode verbo-tonale sur quelques erreurs phonétiques des sujets

Nous avons vu qu'un certain nombre de nos sujets ont remplacé le son [ɛ̃] par le son [ã]. Selon le tableau de la tension et du timbre des voyelles, le son [ɛ̃] est plus clair que le son [ã]. Or, ces étudiants sous-estiment la composante claire du timbre de la voyelle [ɛ̃] en comparaison avec le son [ã], c'est-à-dire qu'ils assombrissent son timbre vocalique. Ainsi, pour corriger cette erreur, nous devons sélectionner la position favorable qui montre le caractère clair de cette voyelle. Nous obtiendrons l'éclaircissement de [ɛ̃] en la plaçant à la fin d'une courbe intonative ascendante « *vous achetez du satin ?* » ou, par le recours à un entourage consonantique éclaircissant « *ceinture* », les sons [s] et [t] étant des consonnes claires, et on éclaircit la voyelle en la plaçant entre eux deux. D'ailleurs, ces procédés peuvent être combinés afin d'obtenir un meilleur résultat. Par exemple, pour mettre en évidence la caractéristique claire du son [ɛ̃], on va à la fois l'entourer de consonnes claires et le placer en sommet de courbe intonative, comme dans l'énoncé suivant : « *tu n'as pas de ceinture ?* ».

Par le recours à la prononciation nuancée, cette erreur de sous-estimation de la coloration claire du son [ɛ̃] nécessite une déformation exceptionnelle du son, et ce, jusque dans l'aire de confusion phonologique avec [œ̃]. Cela permettra alors de présenter à l'audition du sujet un allophone clair du phonème [ɛ̃] tendant vers [œ̃]. Ainsi le schéma suivant : [ã] → [œ̃] → [ɛ̃].

Étant donné que la langue arabe ne contient pas le son [p], nous avons observé que l'apprenant syrien prononce cette voyelle de façon fautive : il tend à prononcer [b] à la place de [p]. En effet, un apprenant qui prononce [b] au lieu de [p] n'a pas bien assimilé le caractère détendu du phonème (car [b] est moins tendu que [p] d'après le tableau de classification selon la tension²⁶). La position favorable de la consonne [p] est à l'initiale d'un mot ou d'une structure, pour renforcer sa tension. Ainsi, dans le cas de nos sujets qui produisent [p] comme [b], c'est-à-dire avec un relâchement, il faut être prudent à placer le phonème [p] à l'initiale d'un mot pour montrer son caractère tendu.

Dans les deux énoncés suivants : « *tu attends ton père ?* » et « *vous voulez les découper, Monsieur ?* » la priorité est accordée au premier, car c'est celui qui offre les meilleures conditions de perception et de reproduction pour l'apprenant qui sous-estime la tension de [p]. L'allongement de la voyelle qui précède la consonne [p] accentue par ailleurs son voisement.

Enfin, si cette correction phonétique aide réellement à améliorer la réception et la production des sons chez l'apprenant, la mémorisation des correspondances phonèmes-graphèmes ne sera pas difficile. En conséquence, le nombre d'erreurs orthographiques phonétiques des étudiants syriens sera réduit et leur production orthographique sera meilleure.

8.2. Propositions pour réduire le nombre d'erreurs d'accord chez les sujets

Concernant les erreurs d'accord remarquées dans notre corpus, quelques-unes d'entre elles proviennent de la non-fixation des règles d'accord par certains étudiants. Dans ce cas, à travers un enseignement explicite, l'enseignant rappelle les principes des règles d'accord à ses élèves. Ces derniers sont alors en mesure d'assimiler ces dites règles et de les appliquer, d'abord d'une manière réfléchie, et au fil du temps, d'une manière spontanée et automatisée. Plus concrètement, l'enseignant explique la règle d'accord, montre comment cette règle est appliquée, décrit les processus et les démarches et propose des activités aux apprenants qui leur permettent de s'entraîner à réaliser les accords.

²⁶ Voir le classement des consonnes françaises sur l'axe de tension cité par Billières et al., 2013 en annexe 5, page 125.

Notre analyse des erreurs des étudiants syriens a relevé que la source principale de leurs erreurs d'accord de participe passé est la non-distinction entre COD et COI. Cela résulte principalement de leur difficulté à se rappeler tous les verbes qui se conjuguent avec une préposition. La mémorisation de ces verbes est alors essentielle pour éviter ce genre d'erreurs.

Généralement, dans une phrase canonique (du type : S + V + complément), les enseignants incitent leurs apprenants à appliquer la transformation passive pour vérifier s'il s'agit d'un COD ou d'un COI. Le COD devient sujet et le sujet devient complément d'agent alors que cette transformation passive n'est pas possible avec un COI :

Ex 32 : L'enseignant a distribué les feuilles d'examen aux étudiants. (Voie active)

↓	↓
Sujet	COD

→ Les feuilles d'examen ont été distribuées aux étudiants par l'enseignant. (Voie passive)

Cette méthode n'est pas utile quand le complément est un pronom placé avant le verbe. Certains pronoms sont reconnus comme assumant la fonction COD et d'autres comme assumant la fonction COI (les pronoms « le, la, les » pour le COD et les pronoms « lui, leur, en, y » pour le COI). Mais, certains pronoms peuvent remplir les deux fonctions COD ou COI (me, te, nous, etc.).

Nous pensons qu'encourager les apprenants à remplacer le pronom qui pose problème par un nom et le placer après le verbe pourrait faciliter la découverte de la fonction du pronom placé devant le verbe. L'apprenant doit mettre ce nom après le verbe, avec ou sans préposition, pour voir quelle est la phrase la plus logique et la plus acceptable à l'écoute. Voici une erreur extraite de la copie de rédaction de l'étudiant N° 1 :

Ex 33 : « *Il m'a demandée un taxi** » pour (il m'a demandé un taxi).

Si on remplace le pronom problématique « me » par un nom (Ruba par exemple), cela donne les deux possibilités suivantes :

- *Il a demandé Ruba un taxi** : phrase inacceptable (placer deux noms successifs sans préposition entre eux). Même à l'écoute, on sent qu'elle est bizarre.
- *Il a demandé à Ruba un taxi* : phrase acceptable et plus logique.

Le nom « *Ruba* » est un COI puisqu'il est précédé d'une préposition. Il remplace le pronom « *me* » dans la phrase d'origine. En conclusion, ce pronom est COI et il n'y a pas d'accord de participe passé.

On peut aussi insérer le nom proposé pour remplacer le pronom dans le présentatif « *c'est... que* » (sans préposition après le verbe « *est* » pour un COD et avec une préposition pour le COI) :

Ex 34 : *C'est Ruba qu'il a demandé un taxi** : phrase inacceptable.

C'est à Ruba qu'il a demandé un taxi : phrase acceptable.

Or, il est nécessaire que les apprenants développent leur compétence d'analyse syntaxique pour trouver les fonctions syntaxiques des mots de la phrase. Cela demande de bonnes connaissances en grammaire qui permettent de maîtriser les accords du français écrit. L'enseignant peut proposer des activités concentrées sur la syntaxe de la phrase, comme par exemple chercher les anaphores et leurs références afin de faciliter le repérage de la fonction du pronom, surtout quand celui-ci est éloigné de son référent.

Pour certains apprenants syriens, l'erreur d'accord de participe passé découle d'un manque d'acquisition des règles d'accord, qui demandent donc un renforcement par le professeur. Pour fixer les règles d'accord de participe passé, l'enseignant peut proposer des activités de vrai ou faux et demander la justification à ses apprenants. Il propose des phrases dans lesquelles il a ou non appliqué les règles d'accord de participe passé, puis il demande aux étudiants d'expliquer pourquoi la phrase est correcte ou incorrecte. Cela peut développer la réflexion des étudiants et les amener à se remémorer les règles d'accord, pour ensuite les fixer à travers les exemples et les explications qu'ils proposent.

L'enseignant peut faire des comparaisons entre la règle d'accord en arabe et en français, ce qui peut aider les apprenants à mieux fixer leurs connaissances. Cette méthode peut également aider les apprenants à profiter des ressemblances - quand elles existent - entre les deux systèmes et à éviter les interférences quand la règle est différente. Le recours à la linguistique contrastive nous paraît très utile car elle permet aux apprenants syriens de faire des comparaisons entre le fonctionnement de la langue française et celui de la langue arabe. Par exemple, nous avons vu que beaucoup d'étudiants syriens ont fait des erreurs d'accord entre le verbe et le sujet à cause du pronom relatif « *qui* ». Si on explique aux étudiants syriens cette différence de règle

d'accord entre l'arabe et le français, et si on donne des exemples, on pourrait aider un certain nombre de ces étudiants à éviter ce type d'erreur.

En arabe, le verbe ne s'accorde pas avec le sujet non humain après le pronom relatif « qui » dans une phrase du type : sujet + qui + verbe + complément :

Ex 35 : الحيوانات التي تأكل العشب تدعى العاشبة

La traduction littérale sera :

Les animaux qui **mange** l'herbe s'appellent les herbivores.
 ↓ ↓ ↓
 Sujet pronom relatif verbe à la 3^{ème} personne du singulier

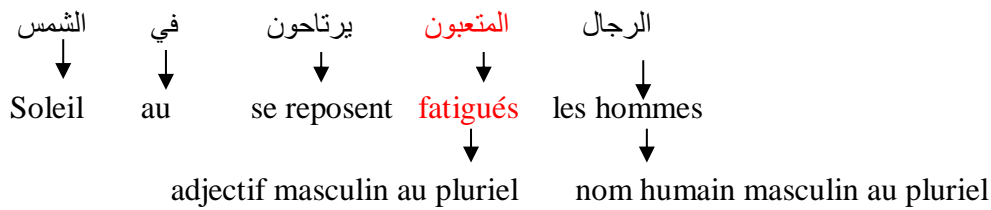
En français, le verbe s'accorde toujours avec son sujet et l'existence du pronom relatif n'empêche pas cet accord :

Les animaux qui **mangent** l'herbe s'appellent les herbivores.
 ↓ ↓ ↓
 Sujet pronom relatif verbe à la 3^{ème} personne du pluriel

L'adjectif et le nom s'accordent en genre et en nombre. Dans notre corpus, nous avons remarqué que de nombreux étudiants n'effectuent pas l'accord en nombre avec les noms au pluriel. Beaucoup de ces erreurs découlent de la langue arabe : comme nous l'avons déjà expliqué, en arabe les adjectifs ne s'accordent pas toujours en genre et en nombre, au contraire des règles d'accord des adjectifs en genre et en nombre en langue française. Ainsi, en arabe, les adjectifs des noms non humains au pluriel restent au féminin singulier. On pourrait alors profiter de la traduction pour sensibiliser les apprenants à la différence entre les règles d'accord d'adjectifs en arabe et en français. L'enseignant peut demander aux apprenants de traduire de simples phrases qui contiennent certaines fois des adjectifs de-noms humains et d'autres fois des adjectifs de noms non humains. La traduction peut s'effectuer dans les deux sens : arabe – français ou français – arabe. L'apprenant va alors remarquer que l'adjectif qui était au féminin singulier en arabe devient un pluriel en français (masculin ou féminin selon le genre de du nom). De cette manière, l'enseignant peut ensuite explicitement demander aux apprenants de faire attention à cette différence entre l'arabe et le français.

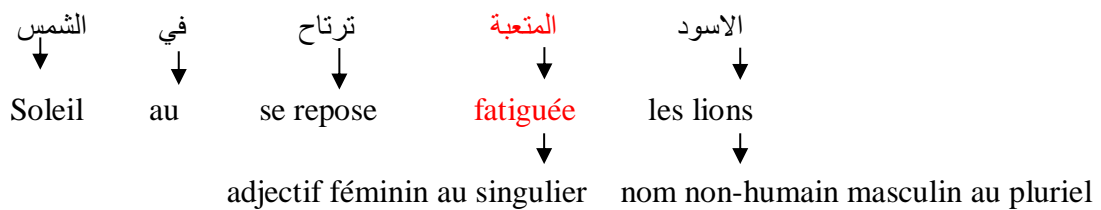
Ex 36 : Les hommes fatigués se reposent au soleil. (Nom humain masculin au pluriel + adjectif masculin au pluriel)

Traduction arabe : الرجال المتعبون يرتاحون في الشمس



Ex 37 : Les lions fatigués se reposent au soleil. (Nom non-humain masculin au pluriel + adjectif masculin au pluriel)

Traduction arabe : الاسود المتعبة ترتاح في الشمس



Nous pouvons aussi aller de l'arabe vers le français afin que les apprenants remarquent qu'en arabe, l'adjectif qui était au féminin singulier avec un nom non-humain masculin au pluriel devient, en français, un adjectif masculin au pluriel puisqu'il s'accorde avec le nom qu'il qualifie.

En fait, appliquer cette méthode demande à l'enseignant d'avoir de solides connaissances en arabe et en français pour être capable de faire des comparaisons entre ces deux langues. Pour cette raison, nous pensons que cette proposition s'adresse principalement aux enseignants syriens de langue française car ces derniers sont en mesure de distinguer les erreurs interférentielles des autres erreurs et peuvent partir de ces interférences pour aider l'étudiant à les éviter.

Pour conclure, nous ne prétendons pas que nos propositions soient des solutions définitives aux difficultés orthographiques rencontrées par les apprenants syriens. Nous sommes également consciente que notre travail manque de propositions et d'exercices d'application. Mais, nous avons ici essayé de sensibiliser les enseignants aux raisons des difficultés de leurs apprenants. En connaissant ces dites raisons, les professeurs peuvent élaborer des cours en fonction des besoins de leurs élèves et ainsi travailler à la résolution de leurs problèmes. Enfin, nous considérons que nos propositions peuvent donner aux

enseignants des idées de séances pédagogiques permettant de renforcer l'apprentissage de l'orthographe française chez les étudiants syriens.

- Conclusion

Dans ce mémoire, nous avons abordé la question des difficultés orthographiques dans les écrits des apprenants syriens. Plus précisément, nous nous sommes focalisée sur l'étude des zones de fragilité de ces apprenants qui se trouvent être au niveau des accords - l'orthographe grammaticale - et au niveau de la phonétique - l'orthographe lexicale.

Notre recherche visait à analyser les écrits des apprenants syriens à travers différentes situations d'écriture : pendant une dictée (les mots et les phrases sont imposés), dans la rédaction d'un texte (plus de surcharge cognitive car l'apprenant doit réfléchir à l'orthographe, mais doit également gérer la cohérence textuelle de son texte) et dans des notes de cours de ces apprenants (l'attention est davantage portée sur l'idée que sur l'écriture). Cette méthodologie souhaitait identifier les difficultés en français des élèves syriens afin de leur proposer une démarche didactique pouvant améliorer leurs compétences orthographiques.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons mené des réflexions théoriques, didactiques et méthodologiques. Nous avons commencé par distinguer les termes : « écriture » et « orthographe ». Ensuite, nous avons abordé les éléments de l'orthographe française et donné une idée de ses difficultés, de son évolution et de son statut social. De même, comme pour l'orthographe française, nous avons traité les éléments de l'orthographe arabe - langue maternelle des sujets - ses difficultés, son évolution et son statut social. Ces descriptions tendaient à montrer la grande différence entre les orthographe française et arabe. Nous nous sommes également intéressée à l'apprentissage et à l'enseignement de l'orthographe française chez les natifs et chez les étrangers. Enfin, nous avons développé une partie analytique qui nous a permis d'évaluer la compétence orthographique de nos sujets et de repérer les zones qui leur sont le plus problématiques. Cette étude analytique nous a d'ailleurs permis de répondre aux questions citées au début de notre recherche.

Concernant les zones de fragilités en orthographe française chez les étudiants syriens, l'analyse quantitative a montré que les erreurs orthographiques grammaticales les plus nombreuses sont les erreurs d'accord (en genre, en nombre et en personne). Nous avons trouvé des erreurs au niveau de tous les types d'accord : erreurs d'accord de l'adjectif, erreurs d'accord du sujet + verbe, erreurs d'accord du nom + déterminant, erreurs d'accord du participe passé et erreurs d'accord de pronom avec sa référence. Ces données ont été

expliquées par la complexité des règles d'accord en langue française et par l'influence de la grammaire de la langue arabe qui a conduit à quelques interférences arabe/français.

Quant aux erreurs orthographiques lexicales les plus nombreuses, il s'agit des erreurs phonétiques dont la plupart d'entre elles renvoient à l'influence du système phonétique arabe très différent de celui de la langue française.

En ce qui concerne l'influence du changement de situation de l'écriture sur la nature des erreurs orthographiques faites par les étudiants syriens, nous avons constaté que le type de l'épreuve conduit à un changement au niveau du nombre et du type des erreurs. Nous avons trouvé que les erreurs d'accord sont nombreuses en activité de notes de cours, mais qu'elles sont un peu moins nombreuses en épreuve de dictée et beaucoup moins nombreuses en rédaction. Au niveau du type d'erreur d'accord, il varie aussi selon l'épreuve : pendant une prise de notes de cours, les étudiants syriens font plus d'erreurs d'accord d'adjectif que d'autres types d'erreurs d'accord - les erreurs d'accord d'adjectif en genre sont notamment assez peu courantes. Par ailleurs, ils font plus d'erreurs d'accord de participe passé en épreuve de rédaction. Quant aux erreurs phonétiques, elles varient aussi selon le type de l'épreuve. Elles sont beaucoup plus nombreuses en épreuve de dictée que pour les deux autres épreuves.

Ces résultats nous paraissent logiques étant donné que le changement du type de l'épreuve introduit un changement de priorités chez l'étudiant et un changement de conditions d'écriture. Une dictée va logiquement contenir plus d'erreurs phonétiques puisque l'étudiant est obligé d'écrire les mots qu'il entend, alors qu'en épreuve de rédaction s'il n'est pas sûr de l'orthographe d'un mot il a la possibilité d'en chercher un autre. De même, lors d'une activité de prise de notes, l'étudiant sera davantage focalisé sur la compréhension de l'idée qu'il entend que sur son écriture correcte. Concernant les erreurs d'accord, il est logique qu'une activité de rédaction d'un texte comporte plus d'erreurs d'accord de participe passé car l'étudiant écrit un texte avec des phrases complètes contenant des verbes conjugués à différents temps et des anaphores remplaçant les mots répétés. En prise de notes, avoir plus d'erreurs d'accord d'adjectif est là aussi logique, puisque cette activité demande requiert une plus grande surcharge cognitive et une plus grande concentration pour comprendre l'idée et l'écrire très vite. Cela conduit souvent à oublier de faire les accords et surtout à oublier la marque du pluriel à la fin des mots au pluriel.

Notre analyse sur le rôle de la fréquence des mots sur la performance des apprenants syriens en orthographe grammaticale et en orthographe lexicale nous a montré que la fréquence des mots a une influence beaucoup plus forte au niveau lexical qu'au niveau grammatical. Les erreurs phonétiques étaient plus nombreuses dans la cinquième phrase de dictée car la fréquence des mots influence la réception des sons en langue française, surtout pour un public étranger. La distinction des sons n'était pas facile pour nos sujets pour des mots qu'ils entendaient pour la première fois ou qu'ils entendaient rarement, ce qui les a alors amenés à faire plus d'erreurs orthographiques phonétiques.

Quant au rôle de la langue maternelle des apprenants syriens sur leurs compétences orthographiques, il est vrai que la langue maternelle apparaît comme source d'un auto-apprentissage. Elle permet aux étudiants de mobiliser les connaissances et les stratégies qu'ils ont déjà acquises dans leur langue maternelle, leur donnant alors des clés pour développer leurs compétences en orthographe française. Mais, la langue arabe est aussi une importante source d'erreurs interférentielles, en raison de la grande différence de fonctionnement des systèmes orthographiques arabe et français.

Pour autant, l'influence de l'arabe n'a pas concerné tous les types d'erreurs, puisque cette langue n'a pas eu de fort impact sur les erreurs d'accord de participe passé et sur les erreurs d'accord en genre. Néanmoins, la plupart des erreurs d'accord en nombre et des erreurs d'accord de sujet et de verbe proviennent de la langue arabe. Tout comme les erreurs phonétiques, et ce, en raison de la grande différence qui existe entre les systèmes vocaliques arabe et français.

Ces résultats obtenus, nous avons cherché des solutions qui pourraient améliorer la situation de l'enseignement de l'orthographe française en Syrie. Nous avons proposé des méthodes que nous considérons comme adaptées à notre public, qui prennent en considération les besoins des apprenants et qui donnent à leur langue maternelle toute sa place dans le processus d'apprentissage.

En ce qui concerne les erreurs phonétiques, nous avons proposé la méthode verbo-tonale pour corriger les erreurs des apprenants syriens, car elle part des erreurs des apprenants et propose des activités basées sur ces mêmes erreurs. Elle s'intéresse à la réception et offre plusieurs moyens pour justement optimiser les conditions de réception de l'apprenant, comme le recours à l'intonation et au rythme (prosodie), le recours à la phonétique combinatoire et le recours à la prononciation nuancée.

Cependant, même si nous proposons pour notre public la méthode verbo-tonale comme outil de remédiation phonétique, cela ne signifie pas que des exercices précis peuvent être proposés. En effet, c'est à l'enseignant de créer ses propres dialogues, ses propres énoncés à faire reproduire aux apprenants. En fonction des difficultés spécifiques rencontrées par l'apprenant, l'enseignant peut cibler plus précisément les énoncés à reproduire. Cette méthode s'adapte aux besoins de chaque apprenant et le met au cœur du processus d'apprentissage.

Enfin, nous pensons qu'il faut tirer profit de la langue maternelle des apprenants pour améliorer leurs compétences au niveau des erreurs d'accord. L'apprenant syrien comprend mieux le fonctionnement du système d'accord français s'il réussit à bien distinguer les ressemblances et les différences entre ce système et son équivalent en langue arabe. Nous pensons qu'un enseignement explicite basé sur la linguistique contrastive, qui compare le fonctionnement des deux langues et qui part de la langue maternelle des apprenants, peut sensibiliser ces derniers aux différents fonctionnements des systèmes d'accords dans les deux langues.

Au terme de ce travail, nous remarquons que plusieurs types d'erreurs orthographiques restent inexplorés en raison d'un manque de temps et d'expérience. Il convient donc de poursuivre cette étude sur une plus longue période avec une méthodologie plus rigoureuse. Par exemple, nous pourrions faire des expériences avec deux groupes d'étudiants : un groupe d'étudiants arabophones et un groupe de natif français afin de comparer les problèmes de chaque public et de connaître les points communs et les différences entre les zones de fragilités de ces deux publics. Nous réfléchissons également à la perspective de nous lancer dans une recherche qui proposerait une méthode spécifique pour un public syrien. Cette méthode s'appuierait sur la grammaire de la langue arabe pour proposer des activités spécifiques dans le but d'améliorer l'apprentissage de la grammaire française. Ce ne sera qu'après cette future étude plus large que nous pourrions avancer des propositions encore plus concrètes et précises aux problèmes rencontrés par les apprenants syriens lors de leur production écrite en français.

Bibliographie

Amokrane, S. (2011). Du lien entre la maîtrise du système phonologique et les compétences orthographiques. *Tranel*, 54, 49-61.

Angoujard, A. (1994). *Savoir orthographier*. Paris : Hachette.

Barbier, M.-L., Piolat, A., & Roussey, J.-Y. (1998). Effet du traitement de texte et des correcteurs sur la maîtrise de l'orthographe et la grammaire en langue seconde. *Revue Française de Pédagogie*, 122, 83-98.

Ben Hamida, T. (2009). Erreurs interférentielles arabe-français et enseignement du français. *Synergies Tunisie*, 1, 105-117.

Billières, M., Alazard, C., Astesano, C. & Nocaudie, O. (2013). *Phonétique corrective pratique et théorique en français langue étrangère. La méthode verbo-tonale*. Repéré le 12/06/2014 à <http://www.uoh.fr/front/notice?id=c7ca65ed-00db-4d7a-b6c7-6c239466dbf3>

Brissaud, C. (1998). L'imparfait et ses concurrents du CM2 à la troisième. *Le français aujourd'hui*. 122, 62-70.

Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. 19 juin 2008, hors-série N°3. Repéré le 10 juin 2013 à <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>

Buridant, C. (1994). Introduction aux problèmes de l'écrit en FLE. *Essai de synthèse*. Dans Buridant, C., Bunjevac, M. & Pellat, J.-C. *L'écrit en français langue étrangère Réflexion et Propositions*. Strasbourg : PUS.

Calaque, E. (1992). Les erreurs persistantes dans la production de locuteurs arabophones parlant couramment le français. *L'Information Grammaticale*, 54, 48-51.

Catach, N. (1973). Que faut-il entendre par système graphique du français? *Langue française*. 20, 30-44.

Catach, N. (1980a). *L'orthographe française, traité théorique et pratique*. Paris : Nathan.

Catach, N. (1980b). *L'orthographe. Que sais-je ?* Paris, PUF.

Catach, N. (1985). *L'orthographe française*. Paris : Nathan Université.

Chervel, A. (1973). La grammaire traditionnelle et l'orthographe. *Langue française*, Vol. 20, 86-96.

Chervel, A. (2008a). *L'orthographe en crise à l'école. Et si l'histoire montrait le chemin?* Paris : Retz.

Chervel, A. (2008b). Réformer l'ortografe pour l'enseigner. *Le monde*. Repéré le 2 janvier 2013 à http://www.lemonde.fr/societe/article/2008/12/05/reformer-lortografe-pour-l-enseigner_1126561_3224.html

Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave.

Defays, J.-M. & Saenen, F. (2011). De l'incidence du cotexte sur les choix orthographiques en FLE: étude de cas. *Tranel*, 54, 129-146.

Dichy, J. (1990). *L'écriture dans la représentation de la langue : la lettre et le mot en arabe*. (Thèse d'État), Université de Lyon 2, 2 vol.

Fayol, M., Largy, P. (1992). Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale. *Langue française*. 95, 80-98.

Fayol, M. (2001). *Apprendre à utiliser l'orthographe*. Communication présentée à la conférence de l' AIS à l'IUFM de Poitou- Charentes, Niort, Poitiers.

Fayol, M. (2003). Les Difficultés de l'orthographe. *Cerveau et Psycho*, 3, 52-55.

Fayol, M. (2006). *Apprendre l'orthographe. Le cas du français*. Repéré le 2 janvier 2013 à http://www.signes-ed.com/interventionM_Fayol.pdf

Fayol, M. (2008). La question des accords. *Orthographier*. Paris : Presses universitaires de France. 155-166.

Fayol, M. (2008a). Comment orthographions-nous? Dans Fayol, M. & Jaffré, J.-P. *Orthographier*. Paris : PUF.

Girolami-Boulinier, A. (1984). *Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit*. Paris : Masson.

Gonac'h J. & Mortamet C. (2011). Pratiques orthographiques en français d'étudiants étrangers : le cas d'étudiants hispano-américains et afghans. *Tranel*, 54, 113-127.

Granger, S. & Monfort, G. (2012). La description de la compétence lexicale en langue étrangère : perspectives méthodologiques. *Acquisition et interaction en langue étrangère*. Repéré le 15 mai 2014 à <http://aile.revues.org/4890>

Intravia, P., (2007). *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*. Paris : Didier Érudition.

Jaffré, J.-P. & Fayol, M. (1997). *Orthographes : des systèmes aux usages*. Paris : Flammarion.

Jaffré, J.-P. (2007). L'orthographe, parce qu'elle prétend ménager la chèvre et le chou, la culture du passé et la communication d'aujourd'hui, est un monstre social sans équivalent. *Rentrée 2007 Le guide pratique*. Repéré le 12/02/2013 à <http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Documents/pdf/rentree2007.pdf>

Jaffré, J.-P. (2008a). Écriture et orthographe. Dans Fayol, M. & Jaffré, J.-P. *Orthographier*. Paris : PUF.

Jaffré, J.-P. (2008b). Mixité des orthographes. Dans Fayol, M. & Jaffré, J.-P. *Orthographier*. Paris : PUF.

Manesse, D., Cogis, D., Dorgans, M. & Tallet, C. (2007). *Orthographe à qui la faute ?* Préface d'André Chervel, Paris : ESF éditeur.

Makassikis, M. & Pellat, J.-C. (2011). Les étudiants natifs et allophones face à l'orthographe française : le cas des homonymes. *Tranel*, 54, 21-48.

Masson, M. (1993). À propos des écritures consonantiques. *La linguistique*. 29, 25-40.

- Millet, A. (1999). *Orthographe et écriture, langage et surdité : systèmes, représentations, variations*. Habilitation   Diriger des Recherches, exemplaire photocopié. Grenoble 3.
- Luzzati, D. (2011). L'orthographe dans l'élaboration des niveaux de référence pour le français. *Tranel*, 54, 7-9.
- Samson, M & Viau, A. (1987). *L'Acquisition du français langue seconde par les élèves d'origine vietnamienne : interférence de la langue maternelle sur la langue seconde*. Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Direction générale, Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle.
- Petitjean, L. (1991). Un vieux casse-tête : l'accord du participe passé. *Mots*, 28, 70-85.
- Renard, R. (1979). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris :  dition internationale.
- Roman, A. (1974). Le système phonologique de l'arabe "classique" contemporain. *Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée*, 18, 125-130.
- Roman, A. (2011). *Grammaire systématique de la langue arabe*. Paris : L'Harmattan.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. paris : Puf.
- Pacton, S., Fayol, M., & Perruchet, P. (2002). The acquisition of untaught orthographic regularities in French. In L. Verhoeven, C., Erlbro, P., & Reitsma (Eds), *Precursors of functional literacy*. Dordrecht: Kluwer.
- Share, D. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the selfteaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 95-129.
- Share, D. (2004). Orthographic learning at the glance: On the time course and developmental on set of self-teaching. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87, 267-298.
- Strauss-Raffy, C. (2004). *Le saisissement de l'écriture*. : Paris : Le harmattan.
- Surcouf, C. (2011). L'enseignement et l'apprentissage de la conjugaison en FLE : comment réduire les difficultés engendrées par l'orthographe. *Tranel*, 54, 93-112.

Vygotski, L.S. (1933). *Pensée et langage*. Traduction de François Sève (1985) ; commentaire de Jean Piaget. : Paris : Éditions Sociales.

Annexe 1 : tableau des lettres arabes et leur transcription en alphabet latin

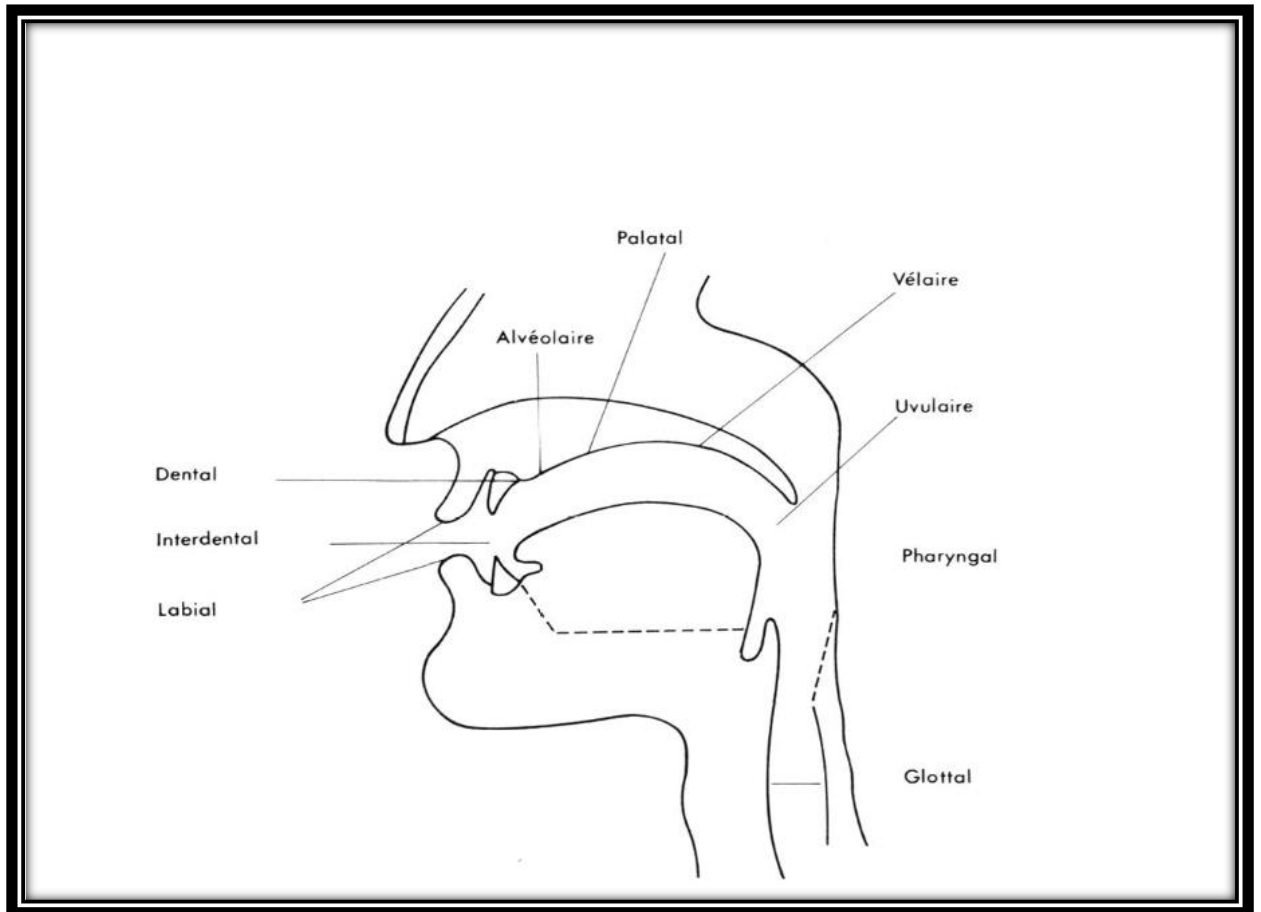
Lettre isolée	Lettre initiale	Lettre médiane	Lettre finale	transcription
ء	أ، إ، و، ئ			'
ا	—		ا	a
ب	ب	ب	ب	b
ت	ت	ت	ت	t
ث	ث	ث	ث	ṭ
ج	ج	ج	ج	ǧ
ح	ح	ح	ح	ħ
خ	خ	خ	خ	ħ̣
د	—		د	d
ذ	—		ذ	ḍ
ر	—		ر	r
ز	—		ز	z
س	س	س	س	s
ش	ش	ش	ش	š
ص	ص	ص	ص	ʂ
ض	ض	ض	ض	ḍ
ط	ط	ط	ط	ṭ
ظ	ظ	ظ	ظ	ẓ
ع	ع	ع	ع	ā
غ	غ	غ	غ	ǧ
ف	ف	ف	ف	f
ق	ق	ق	ق	q
ك	ك	ك	ك	k
ل	ل	ل	ل	l
م	م	م	م	m
ن	ن	ن	ن	n
ه	ه	ه	ه	h
و	—		و	u
ي	ي	ي	ي	i
ـَ	—		ـَ	a
ـِ	—		ـِ	u
ـُ	—		ـُ	i

Annexe 2 : la dictée

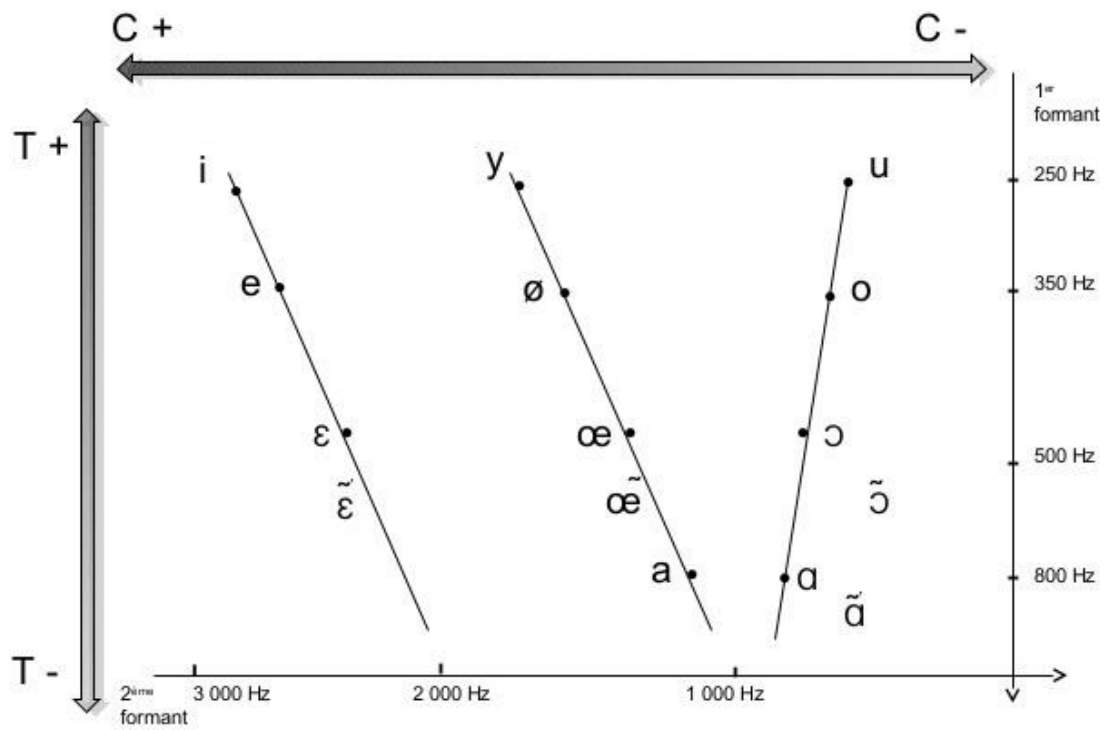
1. Quels sont les sports qu'elle préfère?
2. Le père et son fils sont partis se promener. Ils se sont arrêtés au bord d'une rivière.
3. À la fin d'une dure journée, nous avons faim mais, nous avons continué au bar proche pour boire un verre de vin.
4. Tout le monde pense que c'est moi qui écris ces lettres anonymes qui menacent l'ingénieur exécutif.
5. En peinture, la perspective linéaire représente l'image perçue par l'œil immobile d'un spectateur où deux lignes parallèles convergent vers un point de fuite.

Annexe 3 : l'apparait phonatoire de la langue arabe

(Roman : 1974)

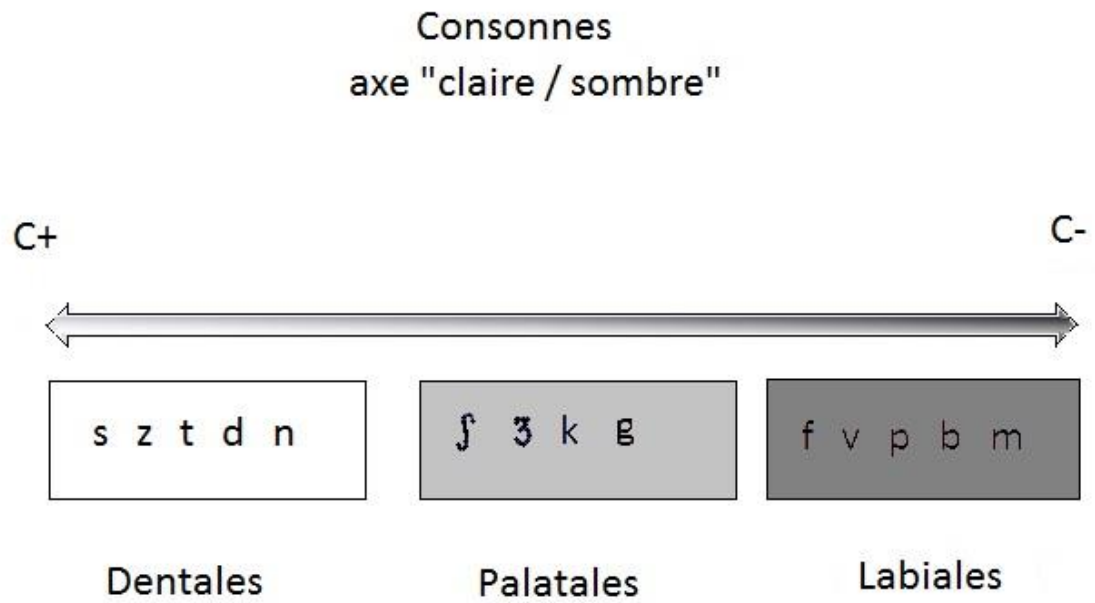


Annexe 4 : classement des voyelles françaises sur l'axe de tension et sur l'axe de timbre (Billières et al., 2013).



Annexe 5 : classement des consonnes françaises sur l'axe de tension

(Billières et al., 2013)



Annexe 6 : annexe des tableaux

Tableau n°1 : les erreurs orthographiques de l'étudiant n°1 en épreuve de dictée, page 60

Tableau n°2 : erreurs d'accord selon leur nature en épreuve de dictée, page 61

Tableau n°3 : nombre et moyenne d'erreurs orthographiques selon le type d'épreuve, page 63

Tableau n° 4 : nombre et moyenne d'erreurs d'orthographe classées selon les 3 sous-systèmes orthographiques en langue française, page 64

Tableau n°5 : pourcentage d'erreurs orthographiques faites par épreuve par rapport au nombre total des erreurs orthographiques dans le corpus, page 64

Tableau n°6 : nombre et moyenne d'erreurs lexicales et grammaticales selon le type d'épreuve, page 66

Tableau n°7 : erreurs orthographiques grammaticales, page 68

Tableau n°8 : nombre d'erreurs d'accord dans le corpus, page 70

Tableau n°9 : nombre d'erreurs d'accord selon le type d'épreuve, page 70

Tableau n° 10 : nombre d'erreurs d'accord selon les classes de mots, page 70

Tableau 11 : nombre d'erreurs d'accord de l'adjectif avec le nom ou le pronom en trois épreuves, page 77

Tableau 12: nombre d'erreurs d'accord de nom et déterminant en trois preuves, page 82

Tableau 13 : classement et nombre d'erreurs lexicales en trois épreuves, page 84

Tableau 14 : nombre d'erreurs phonétiques en trois épreuves, page 85

Annexe 7 : la dictée de l'étudiant n°1

1- Quel est le motif de la péripétie ?

2- Le père et son fils sont partis se promener. Ils se sont arrêtés au bord d'une rivière.

3- À la fin d'une longue journée, nous avions faim mais nous avons continué au far palace pour boire un verre de vin.

4- Le motif de la péripétie est moi la personne mystérieuse qui est ~~écrite~~ écrite. C'est cette mal anthropologie qui menacent l'humanité d'aujourd'hui.

5- En peinture, la perspective linéaire représente l'image perçue par l'œil immobile du spectateur à deux lignes parallèles convergent vers un point de fuite.

Annexe 8 : la dictée de l'étudiant n° 19

- quels sont les sports qu'elle préfère?
- le père et son fils ~~est~~ sont partis promener
~~et~~ ils se sont arrêtés au bord d'une rivière
à la fin d'une dure journée, nous avions
fait, mais nous avons continué au bar
proche pour boire un verre de vin
- tous le monde pense que c'est moi la personne
mystérieuse ^{qui écrit ces lettres} mal orthographiées qui menace
l'ingénieur exécutive
- En peinture, la perspective linéaire représente
l'image perçue par l'œil immobile dans
spectateur, où deux lignes parallèles
convergent vers un point de fuite

Annexe 9 : la dictée de l'étudiant n° 4

- Quelles sont les sports qu'elles préfèrent ?
- le père et son fils sont partis se promener promener
ils se sont arrêtés au bord d'une rivière
- à la fin d'une dure journée, ~~mais~~ nous ^{avons} ~~attends~~ ^{passé}
sing mais nous nous continuons au ~~bate~~ ^{bate} proche
pour boire un verre de vin.
- Tout le monde pense que c'est moi la personne
mystérieuse qui écrit ces lettres ^{mais} ~~orthographe~~ ^{qui menace}
l'ingénieur exocautive
- en peinture ^{la} perspective linéaire représente l'image
perçue par l'œil immobile, dans spectateur à ^{des} lignes parallèles
convergent vers un point de fuite

Annexe 10 : la dictée de l'étudiant n° 15

Subject :

1. Quels sont les sports qu'elle préfère.

2. Le père et son fils sont partis se promener, et ils se sont arrêtés au bord d'une rivière.

3. À la fin d'une dure journée, nous avions faim mais nous avons continué au barre proche pour boire un verre de vin.

4. Tout le monde pense que c'est moi la personne mystérieuse qui écrit c'est Lettre mal orthographe qui m'enase l'ingenieur executive.

5. En peinture, la perspective linéaire représente l'image persue spectature ou de ligne paralelle converge vers un point de fuite.

Annexe 11 : la rédaction de l'étudiant 14

Avant l'~~attirance~~ de l'avion, j'ai eu un sentiment de tristesse : pourquoi je suis venu à un tel pays. Mais dès que j'ai mis mes pieds sur le sol français, je suis comporté avec confiance ~~et~~ moi. J'ai même eu le sentiment ~~bizarre~~ bizarre ~~que~~ de joie lorsque je m'adresse à un français pour lui demander de m'indiquer les directions et les destinations. ~~Peut-être~~ cela est dû peut-être du fait que j'applique direct, enfin, mes connaissances en français.

~~J'ai pris un taxi~~

~~J'ai~~ ^{J'ai} pris un taxi. Le chauffeur était intéressé à me parler de mon pays à la Syrie, et ~~par~~ ~~il~~ ~~a~~ ~~posé~~ J'avais l'adresse de € mon ~~hôtel~~ hôtel à Paris et il n'avait aucun problème pour y arriver. J'ai passé un peu de temps seul et triste dans ma chambre avant qu'un ami qui habite à Paris arrive. Le lendemain, j'ai pris direction vers le CNRS à Paris. La ba, ils m'ont remboursé ~~les~~ factures des taxis et ils m'ont donné les ticket de train vers Nantes où je vais suivre mes études. La convention franco-Syrienne m'a facilité ~~beaucoup~~ beaucoup des choses.



Annexe 12 : la rédaction de l'étudiant n° 17

- Il y a 5 ans, je suis venue en France pour faire mes études. Je me souviens bien mon arrivée. C'était un samedi, Je suis descendue de l'avion, allée chercher mes valises. Un couple m'attendait pour me récupérer de l'aéroport et m'accueillir chez lui. J'avais les yeux qui étaient rouges parce que j'ai beaucoup pleuré, et mon cœur battait fortement et rapidement. Nous avons pris la voiture pour aller à Toulon où j'y suis restée 3 jours. Puis je suis venue à Aix en Provence chez une copine syrienne qui m'a accueilli chez elle deux semaines avant d'installer dans ma chambre de la cité universitaire.

Annexe 13 : la rédaction de l'étudiant n° 24

Je me rappelle toujours de mes premiers jours en France, c'était parmi les moments les plus durs que j'ai vécus pendant ma vie.

Je suis arrivée en France le 06 octobre 2009 suite à une convention Franco-syrienne. Le CNOUS de Paris s'était chargé de nous recevoir à l'aéroport et de nous indiquer pour aller au centre d'études dans lequel nous sommes admis.

Avant de venir en France, j'avais eu une admission pour une M2 à l'université de Marseille - Aix en Provence III, le CNOUS m'a donné un billet de train Paris - Marseille, dix minutes plus tard, ils m'ont demandé de rendre ce billet et ils me l'ont remplacé par un autre pour Nice, ils m'ont rien dit pourquoi, ils m'ont seulement dit que j'aurais quelqu'un qui va m'attendre à la gare de Nice et qui va m'expliquer pourquoi il y a eu ce changement.

- J'arrive à la gare de Nices, je trouve un Marseillais qui porte une carte avec mon nom, je lui fais signe que je suis qui attend.

Il se présente à moi, il m'explique que le Master à Marseille dans lequel je devais m'inscrire a été fermé, c'est pourquoi, ils ont décidé de m'inscrire à l'université de Nice - Sophia Antipolis.

À Nice, j'étais seule, je ne savais pas quoi faire pour le logement, l'inscription à la faculté, la banque, etc.

Annexe 14 : la rédaction de l'étudiant n° 12

La France était toujours ma rêve depuis la jeunesse.
voilà la rêve a devenu une réalité. La pilote a
annoncé que 'On est arrivé a l'aéroport d'Orly
de Paris. En fait c'est un moment formidable
pour moi, surtout l'organisation, les routes, le monde --
après, je dois aller à la gare pour aller à
Toulouse où je vais commencer mes études.
c'était difficile pour moi de traverser la gare,
bien sur j'ai la carte, mais comme même je n'ai
pas de demander d'aider. J'ai trouvé la
gare et réservé mon billet de TGV.
le TGV est moderne et vite. à cinq heures
je serai à Toulouse, pendant mon
trajet j'ai vu le paysage des villages et villes.
finalement, je me suis arrivé, et j'ai trouvé
mon hôtel à côté de la gare où j'ai passé
ma première nuit. J'étais fatigué et j'ai un
grand sommeil. c'est le premier jour en France
et la nouvelle vie pour moi.

Annexe 15 : les notes de cours de l'étudiant n° 19

le vendredi, 23 avril, 2013

objectif: optimisation de PCR:

On a migré l'échantillon (5 sur le photo, 22.41, 10 16:10)
qui est le NRPs avec $[ADN] = \frac{1}{10}$

le resultat :

(1, 2): NRPs, $[ADN] = \frac{1}{10}$

3: Acetyltransferase:

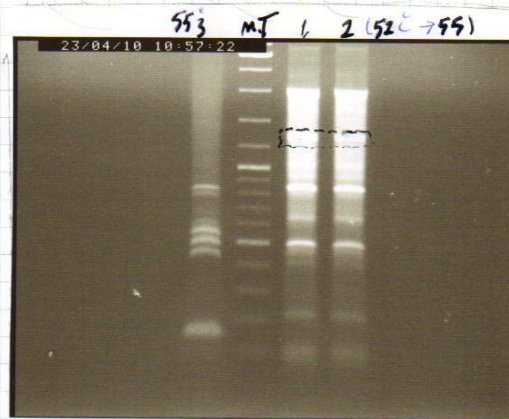
échantillon (20/4/10, 16:37)

page 21, vois 4)

 $[Agarose] = 0,8\%$

voltage = 100 volt

durée: 90 mint

volume déposé: 5 μ l

après avoir fait la migration, les deux bandes à (1400 bp)
marqué sur le photo sont coupés (pour faire la purification)

1. - un tube (2 ml) est posé d'abord $P_i = 990$ mg

2. les deux morceaux sont mis dedans et réposé

 $P = 1100$ mg \Rightarrow Poids de gel = 110 mg

après un protocol d'extraction d'ADN à partir de gel coupé

ont suivi (protocol: PCR clean-up Gel extraction,

User Manual NucleoSpin® Extract II) March 2009 / Rev. 08

"MACHEREY-NAGEL" MN page 13-14"

Signature de l'utilisateur:
User's signature:

Date:

Témoïn (prénom, nom):
Witness (first name, last name):Date:
Signature:

Annexe 16 : les notes de cours de l'étudiant n° 24

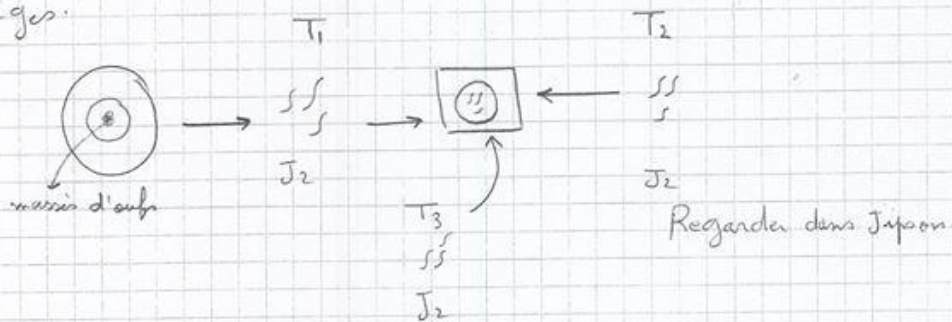
Manips des THV:

Ce qu'on fait jusqu'à présent, pour la préparation des juvéniles:

- On met les masses d'œufs à éclore
- la vérification des boîtes est quotidienne.
- les juvéniles éclos sont transmis dans une saignée et dans l'eau
- 20aines de juvéniles sont récupérées par masses d'œufs.

Ce que j'ai réalisé en faisant la pêche de J_2 ce week-end que:

Oui, on prend les juvéniles éclos jour par jour mais ces juvéniles on les ajoute à d'autres qui ont été déjà éclos, cela dit que dans une même saignée on se trouve avec des juvéniles de \neq âges.



C'est pourquoi j'ai séparé les juvéniles que j'ai pris dans des \neq saignées selon leur jour d'éclosion en bien précisant la date de pêche.

Mes questions:

- à quel point l'âge des juvéniles pourrait intervenir dans la variation des THV.
- Faut-il laisser les juvéniles à jeûne afin de faciliter les observations microscopiques?

Annexe 17 : les notes de cours de l'étudiant n° 12

15/10/2013

le phénomène de résonance magnétique

- la RMN = étudie les modifications d'aimantation des noyaux, d'une substance sous l'action

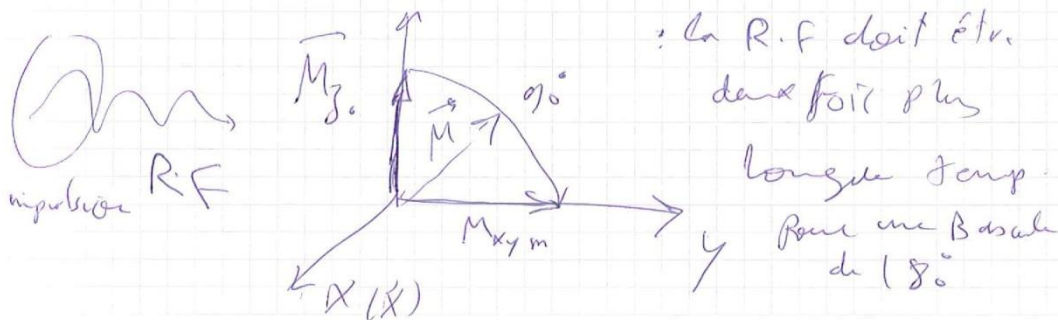
un champ électromagnétique tournant \vec{B}_1
 où la fréquence circulaire = fréquence
 angulaire = pulsation \Rightarrow

$$\omega_0 = \gamma B_0 \quad \text{où } \omega_0 \text{ la fréquence de Larmour.}$$

deux mécanismes en jeu:

1) - apport d'énergie par l'impulsion R.F. de 90°

2) - mise en phase des spins d'une apparition d'une composante transversale \vec{M}_{xy}



Annexe 18 : les notes de cours de l'étudiant n° 21

- Compensal = NaCl
- Plasmalyte = Glucose.

→ Suspicion d'infection materno-fœtale:

① Biochimie

- CRP > 20 → H12
- fibrinogène > 3.8 g/l
- Orusmoide = (α_1 -GP) ↑ ← ارتفاع في البروتينات الحادة
- ESR → pas d'intérêt dans l'évaluation du syndrome inflammatoire chez le nouveau-né

② Hémogramme

- leucopénie < 5000 /mm³ / hyperleucocytose > 30000 /mm³
- neutropénie < 1500 /mm³ + polynucléose > 10000
- [normalement le Globules blancs 15-20000
myélemie → jaunes > 15%
thrombopénie < 150000]
- Hypo ou hyperglycémie
- Acidose métabolique

Prélèvements

- ① Mère :
 - ECBU ^{در البول}
 - vaginal
 - Placenta
- ② Enfant :
 - liquide gastrique / anus / ombilic / nez.
 - hémoculture
 - la ponction lombaire / LCR
 - ECBU > 72h.
 - streptocoque
 - E. coli, K1

- Streptocoque B

- Colibacille
- Streptocoque non B
- listeria monocytogène

Résumé

Ce travail porte sur les erreurs orthographiques en langue française chez des étudiants syriens en se plaçant dans une optique didactique et linguistique. Dans cette étude, nous avons analysé les erreurs orthographiques des sujets pour définir les zones problématiques et faire des hypothèses sur l'origine des erreurs. Nous avons cherché à découvrir le rôle de la fréquence des mots sur la compétence orthographique des sujets et à connaître à quel point la langue maternelle des apprenants marque leur production orthographique. Cette recherche est centrée sur l'analyse des erreurs orthographiques grammaticales et lexicales à l'aide de trois types d'épreuves : la dictée, la rédaction d'un texte narratif et la prise de notes de cours, et ce, en s'appuyant sur un échantillon de 24 étudiants syriens. Le but de cette démarche est d'élaborer des pistes didactiques visant à développer les compétences orthographiques des apprenants. L'analyse des résultats obtenus a montré que les erreurs phonétiques sont celles qui sont les plus nombreuses chez les sujets et qu'elles sont suivies par les erreurs d'accord. De plus, la familiarisation avec les mots a eu un rôle sur la réussite de l'orthographe des mots et cette influence était beaucoup plus forte au niveau lexical qu'au niveau grammatical. Enfin, l'étude a montré que la langue arabe était une forte source d'erreurs interférentielles, mais que son influence négative n'a pas concerné tous les types d'erreurs.

Mots clés : FLE, orthographe, orthographe grammaticale, orthographe lexicale, erreurs phonétiques, erreurs d'accord, interférences français/arabe, langue arabe.

ملخص

يركز هذا العمل على دراسة الأخطاء الإملائية في اللغة الفرنسية عند الطلاب السوريين من منظور تعليمي ولغوي. في بحثنا هذا، قمنا بتحليل الأخطاء الإملائية عند الطلاب بهدف معرفة نقاط الضعف عندهم ووضع الفرضيات لأسباب هذه الأخطاء. سعينا أيضا الى معرفة دور تكرار الكلمات على قدرة المتعلم على كتابتها بشكل صحيح. درسنا أيضا تأثير اللغة الأم من على الكفاءة الإملائية للطلاب. يركز هذا البحث على تحليل الأخطاء الإملائية القواعدية منها والمعجمية باستخدام ثلاثة أنواع من الاختبار: الإملاء، وتحرير نص روائي وتدوين الملاحظات أثناء المحاضرات وذلك بالاعتماد على عينة مؤلفة من ٢٤ طالبا سوريا. كان هذا بهدف تأسيس مسارات تعليمية لتطوير المهارات الإملائية للمتعلمين. أظهر تحليل النتائج أن ان الأخطاء الإملائية الصوتية هي الأكثر شيوعا عند المتعلمين السوريين تليها اخطاء التطابق. كان للكلمات المألوفة أيضا دورا في نجاح كتابة هذه الكلمات وخصوصا على المستوى الإملائي المعجمي أكثر منه على المستوى القواعدي. أظهرت الدراسة أيضا أن اللغة العربية كانت مصدرا قويا للأخطاء الإملائية الناجمة عن تداخل اللغتين ولكن هذا الأثر السلبي لم يشمل جميع أنواع الأخطاء الإملائية.

الكلمات المفاتيح : اللغة الفرنسية كلغة اجنبية، الإملاء الصحيح، الإملاء القواعدي، الإملاء المعجمي، الأخطاء الصوتية، اخطاء التطابق، الأخطاء الناجمة عن تداخل اللغتين الفرنسية والعربية، اللغة العربية.



Déclaration anti-plagiat
Document à scanner après signature
et à intégrer au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : *Al Ahmad* PRENOM : *Ruba*

DATE : *26/08/2014* SIGNATURE : 