

République Algérienne Démocratique
et Populaire.

Ministère de L'enseignement Supérieur
et de la recherche scientifique.

Université 8 Mai 1945 Guelma.

Faculté des Lettres et des Langues.

Département des lettres et de la langue
française.



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 4519 قالمة

كلية الآداب و اللغات

قسم الآداب و اللغة الفرنسية

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme
De Master en didactique et langues appliquées.**

Intitulé :

**L'exercice : un outil pour améliorer l'orthographe des élèves
Cas des élèves de troisième année moyenne du collège Bediyar El Chikh El
Hafnaoui – Boumahra Ahmed**

Présenté par :

Kolli Sarra

Sous la direction de:

Mme Hocine Nassira M.A.A

Membres du jury

Président : Mme Aissaoui Sabrina M.A.B

Rapporteur : Mme Hocine Nassira M.A.A

Examineur : Mme Badraoui Karima M.A.A

Année d'étude 2017/2018

Déclaration :

Je dédie ce modeste travail à mon père qui a été un exemple pour moi malgré son absence, je ne t'oublie jamais mon père.

A ma très chère mère qui a été toujours à mon écoute, qui m'a assisté et aidé dans les moments de doute et de difficulté et a su me prodiguer les conseils utiles pour que je puisse toujours aller de l'avant et ça depuis toujours.

A mes chères sœurs Kamila et Basma qui ont été toujours aux petits soins pour moi, et pour lesquelles je souhaite la réussite à leurs domaines de travail et à leurs vies en général.

Ainsi qu'à mes frères Foued et Fateh qui ont toujours su me guider.

A mes neveux : Mohamed Baraa, aux jumeaux Abd El Bassit et Abd El Rahim, à ma nièce la petite Arwa, ma puce. Que dieu les protège.

A mon beau-frère Ridha et à ma belle-sœur Soumia.

A mes chères copines : Samira, Nada, Awattef, Selma Khanfri, Boutheina, et Selma Bayaarassou. Et à tous mes camarades de classe.

A ma grand-mère, mes oncles, mes tantes et tous mes cousins et mes cousines

Et à toutes celles et ceux que j'ai oubliés de
mentionner.

Remerciements :

Tout d'abord je dois remercier Dieu le tout puissant qui m'a donné la santé et la volonté durant la réalisation de ce modeste mémoire.

Puis je voudrais remercier ma directrice de recherche madame « Houcine Nassira » pour sa disponibilité, sa patience et surtout pour l'opportunité qu'elle m'a offert de travailler sous sa supervision, qu'elle trouve ici toute mon appréciation et surtout ma parfaite considération de l'intérêt qu'elle a porté à ce travail.

Et je tiens à témoigner ma profonde gratitude envers l'enseignante madame « Zeddori Nadia » pour ses conseils précieux et son soutien interminable pendant le stage. Et tous les enseignants du collège qui m'ont donné de conseils et d'aide.

Mes remerciements s'adressent également aux membres de jury qui ont accepté de juger ce travail et à tous les enseignants de notre département et surtout ceux qui m'ont aidé.

Je remercie aussi toute personne ayant participé de près ou de loin à l'aboutissement de ce travail.

Un grand remerciement à toute ma famille pour son soutien et encouragement tout au long de mon étude.

Table des matières :

Résumé

Dédicace

Remerciement

Introduction générale08

Chapitre I : l'enseignement / apprentissage de l'orthographe française.

Introduction11

1/ définition de l'orthographe11

2/ l'histoire de l'orthographe française13

3/ les trois types de l'orthographe16

3.1/ L'orthographe lexicale16

3.2/ L'orthographe grammaticale17

3.3/ L'orthographe phonétique19

4/ place et enseignement / apprentissage de l'orthographe de la langue française19

5/ régularités et grands principes orthographiques20

5.1/ régularités orthographiques de la langue française20

5.2/ les grands principes orthographiques en français22

6/ les difficultés orthographiques chez les élèves algériens23

Conclusion25

Chapitre II : l'exercice dans l'enseignement / apprentissage.

Introduction	27
1/ La typologie des erreurs orthographiques de Nina Catach	27
2/ définition de l'exercice	29
3/ exercices de remédiation	31
4/ types d'exercices relatifs à l'orthographe proposés au manuel de la 3 AM	33
5/ le rôle de l'exercice dans l'apprentissage	35
Conclusion	36

Chapitre III :

Partie méthodologique : public et démarche de travail.

Introduction	39
1/ le public	39
2/ le corpus	40
3/ la méthode de l'analyse de corpus	41
4/ la grille d'analyse retenue	42
5/ la démarche de travail	42

Partie pratique : analyse des données.

1/ le pré-test	45
2/ analyse des résultats du pré-test	46
2.1/ Analyse quantitative	46
2.2/ Analyse qualitative	51

3/ la leçon choisie	54
3.1/ le choix de leçon	54
3.2/ l'expérimentation	55
4/ Test final	61
5/ analyse des résultats du test final	61
5.1/ Analyse quantitative	61
5.2/ Analyse qualitative	66
6/ interprétation des résultats	68
Conclusion	69
Conclusion générale	71
Références bibliographiques	
Annexe	

Résumé :

Ce mémoire est une étude sur l'efficacité de « l'exercice » dans la maîtrise de l'orthographe de la langue française chez les élèves de collège. L'exercice est un outil d'apprentissage d'un usage constant dans l'apprentissage des langues, il tend à diminuer le nombre des erreurs chez les élèves. Le but de cette étude est de voir si les exercices proposés dans le programme scolaire sont efficaces et convenables pour atteindre l'objectif attendu de l'exercice, ou une autre réforme scolaire doit être mise en place pour aider les élèves algériens à être plus compétents dans l'orthographe du français. Nous avons retenu de cette étude que les exercices proposés sont moyennement efficaces, ils ne demandent pas toute une réforme scolaire, mais plutôt des ajustements et quelques modifications.

Mots clés : exercice, orthographe, apprentissage, erreurs, réforme.

ملخص :

تمثل هذه المذكرة دراسة حول فعالية التمرين في اتقان تهجئة اللغة الفرنسية عند تلاميذ المتوسط. التمرين هو اداة تعليمية ذات الاستخدام المستمر في تعلم اللغات, انه يهدف الى الحد من عدد الاخطاء عند التلاميذ. الهدف من هذه الدراسة هو معرفة ما اذا كانت التمارين المقترحة في البرنامج الدراسي فعالة و مناسبة لتحقيق الغرض المنتظر منها, او يجب اجراء اصلاح مدرسي اخر لجعل التلاميذ الجزائريين اكثر كفاءة في تهجئة اللغة الفرنسية. استنتجنا من هذه الدراسة ان التمارين المقترحة متوسطة الفعالية, فهي لا تتطلب اجراء اصلاح مدرسي كلي و انما بعض التعديلات.

الكلمات المفتاحية : تمرين, تهجئة, تعلم, اخطاء, اصلاح

Sammary :

This dissertation presents a study about the effectiveness of the activity on mastering the spelling of the french language by middle school students. An activity is a learning tool frequently used to learn languages. Its ai mis to limite the students' mistakes. Thus, the aim from this study is to investigate wether the the suggested activities on the curriculum are effective and appropriate on achieving the expected gools or not, or is it necessary to make other schools reforms to enable Algerian students be more competent on spelling the french language. From this study, we conclude tha the suggested activities have a middle effectiveness. So, it does not need a complete scool reforms but rather, just some adjustments.

Key words : activity, spelling, learn, mistakes, reform.

Introduction générale :

En Algérie, Le français occupe officiellement le statut de langue étrangère (1Ere langue étrangère). Elle est une langue très vivante et toujours présente parallèlement à la langue arabe dans tous les domaines. Du fait que l'éducation est assez importante dans la société

algérienne. Cette présence est visible sur le plan des pratiques langagières des locuteurs algériens, dans les usages institutionnels : banque, poste et télécommunications, et dans l'enseignement universitaire qui est, en grande partie, assuré en français, surtout pour les branches scientifiques, techniques et médicales.

Il est bien évident que la langue française est tout à fait différente de l'arabe scolaire, que ce soit au niveau de ses origines ou de son statut actuel. Cela signifie que l'apprentissage de la langue française n'est pas si facile pour l'élève algérien. Dans le secteur éducatif algérien, l'enseignement/apprentissage de la langue française commence en troisième année primaire dont son programme vise essentiellement la mise en place d'un stock lexical structuré, et l'acquisition des compétences de communication à l'oral et à l'écrit. L'enseignement du français passe donc nécessairement par l'orthographe parce qu'elle englobe l'ensemble des règles et des normes qui organisent la manière d'écrire dans la langue française.

Dans l'enseignement / apprentissage de la langue française, comme dans tous type d'enseignement / apprentissage, nul ne peut nier le rôle de l'exercice. C'est un outil indispensable à la mise en pratique des règles et l'acquisition des compétences langagières. Il représente la phase d'application où l'élève pratique ce qu'il a appris théoriquement, il est donc une partie indissociable de l'enseignement de la langue française.

Notre recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit, dans laquelle nous avons essayé de combiner entre l'orthographe et l'exercice et nous avons élaboré le sujet suivant : l'exercice : un outil pour améliorer l'orthographe des élèves, cas de troisième année moyenne. La problématique sur laquelle porte notre recherche est la suivante : est-ce que la typologie des exercices écrits proposés à la troisième année moyenne est efficace pour diminuer les fautes chez les élèves ? À partir de cette question, nous avons proposé les deux hypothèses suivantes :

H1. La typologie des exercices proposés à la troisième année moyenne serait efficace si les élèves maîtrisent bien les règles (pratiquement et théoriquement).

H2. La typologie des exercices proposés à la troisième année moyenne ne serait pas efficace si les élèves n'appliquent pas les règles correctement lors d'une production écrite.

Nous voulons effectuer cette recherche dans le but d'aider les élèves de troisième année moyenne pour diminuer les fautes orthographiques. Nous avons décidé de réaliser ce travail de recherche suite à notre expérience personnelle au moyen où nous avons trouvé un grand problème lors de l'application des règles à l'écrit. Nous avons choisi, d'abord, de faire

l'expérience au collège puisque ce cycle est considéré comme un passage de la phase primaire (lieu d'apprendre les notions de base de la langue) à la phase secondaire (où l'élève va passer à un niveau d'apprentissage de langue plus élevé et plus détaillé), et avec les élèves de troisième année qui ont acquis une certaine compétence au début du cycle (première et deuxième année) et ils sont en train de préparer à la quatrième année où ils ont un examen finale pour passer à la phase suivante.

Notre recherche se divise en deux grandes parties : deux chapitres théoriques et deux chapitres pratiques. La première étape théorique s'intéresse à l'orthographe française, sa place dans l'enseignement / apprentissage du français et les difficultés de l'orthographe qui empêchent les élèves à apprendre le français. La deuxième étape théorique est consacrée d'abord à l'exercice et son rôle dans l'apprentissage du français, puis aux types de l'exercice. La troisième étape est pratique contient la démarche de travail et le public visé. La dernière étape, pratique également présente les résultats finals du travail et les interprétations dégagées.

Chapitre1 :

**L'enseignement / apprentissage de
l'orthographe française.**

Introduction :

Dans ce premier chapitre, il nous semble obligatoire de mettre l'accent sur l'orthographe de la langue française. Pour ce faire, nous devons commencer par la définir, ainsi que ces trois types, suite aux travaux des grands auteurs spécialistes de ce domaine, et aborder aussi les différentes étapes de la construction de l'orthographe française actuelle. Nous allons parler ensuite de la place de l'orthographe dans l'apprentissage du français. Cela nous mène à présenter quelques points essentiels dans l'enseignement de l'orthographe qui peuvent faciliter l'acquisition de la langue. Et nous allons traiter enfin les difficultés orthographiques principales des élèves arabophones.

1/ Définition de l'orthographe :

L'orthographe, vient de deux mots grecs : « ortho » qui veut dire (droit, correct) et « graphein » qui veut dire (écrire), signifie donc « écrire correctement dans une langue ».

Le dictionnaire de Larousse définit l'orthographe par ceci : « Ensemble de règles et d'usages définis comme norme pour écrire les mots d'une langue donnée. On distingue l'orthographe d'accord, fondée sur les règles de la grammaire, et l'orthographe d'usage, qui n'obéit pas à des règles précises ».

La définition proposée par « le Littré » (dictionnaire de la langue français) n'est pas loin de celle de Larousse. Le Littré définit l'orthographe comme « l'art et la manière d'écrire correctement les mots d'une langue ». Cette manière d'écrire est « considérée comme la seule correcte » (dictionnaire culturel, 2005 : 1804).

Nina Catach, quant à elle, elle estime que l'orthographe française est la « Manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique) ».

A la lecture de ces définitions, nous constatons que l'orthographe représente la manière correcte d'écrire dans une langue. Nous remarquons aussi que l'orthographe s'intéresse, d'une part à la graphie du mot autonome, et d'autre part au système de transcrire la langue englobant

par cela l'ensemble des règles et des normes qui organisent la manière d'écrire dans une langue.

Eveline Charmeux a proposé à son tour une autre définition, dans laquelle, il a précisé le rôle que joue l'orthographe. Elle tend à aider les scripteurs et les lecteurs pour faciliter la communication écrite. L'orthographe permet au scripteur de se faire comprendre, elle lui facilite la tâche de manifester par écrit ses idées, et au même temps, elle aide le lecteur à comprendre ou de dégager le sens voulu d'un texte écrit. La présence de ce système est donc justifiée par la nécessité de simplifier la communication entre les gens.

Ainsi, pour écrire correctement dans une langue, le scripteur devra maîtriser les correspondances sons-lettres en plus de la mémorisation d'une quantité considérable de mots et encore la mémorisation et la mise en œuvre des règles morphosyntaxiques et des relations et les rapports qui peuvent apparaître entre les mots dans une phrase sans oublier les normes qui organisent la manière d'écrire dans une langue.

L'orthographe française, comme toute orthographe d'autre langue, désigne l'écriture de cette langue (le français). Pour René Thimonnier, il estime que l'orthographe du français « n'est rien d'autre qu'un système de transcription qui s'impose à tous les membres de la communauté ».

Afin d'éviter toute confusion, Evelyne Charmeux préfère parler de « principes ». Elle propose la définition suivante : « L'orthographe française 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 ». À partir de cette définition, toute réalisation qui s'éloigne de ces « principes » organisateurs est considérée, pour Evelyne Charmeux, comme « erreur ». Maurice Grevisse a son propre point de vue, il voit que : « L'orthographe française ne repose pas sur un système, mais sur un ensemble de sous-systèmes qui s'ajoutent et s'entrecroisent » (Maurice Grevisse, dans LE BON USAGE, p 10).

L'orthographe française est constituée à partir de l'alphabet latin. Mais l'apprentissage de l'écriture en français est plus difficile que l'apprentissage de la lecture, cela est un résultat de trois faits : le premier est qu'il existe un certain nombre d'allographes (différents graphèmes pour un même phonème): par exemple 'o', 'au' et 'eau'; 'eu', 'oe', 'oeu' et 'e'... En conséquence, un mot comme "bateau", qui ne peut se lire que d'une seule façon, peut s'écrire de différentes manières (avec un ou deux 't', avec ou sans accent sur le 'a', avec le phonème /o/ écrit 'o', 'au', 'eau'...). Le deuxième est que certains de nos graphèmes peuvent

avoir plusieurs prononciations : les deux 'c' du mot "cercle", les deux 'g' du mot "garage", les deux 's' du mot "saisir", ou encore les deux 'e', celui qui se prononce comme dans les mots "les", "et", "net", et celui qui se prononce comme dans les mots "route", "table", "angles" ou "petit". Le dernier est que certains graphèmes ne se prononcent pas tels que : le 'e' de "fée", le 's' de "mais", le 't' de "dent", le 'd' de "grand", le 'p' de "compte"...

2/ L'histoire de l'orthographe française :

L'orthographe française ne s'est pas toujours présentée sous la forme qu'elle a aujourd'hui. En tant que langue vivante, elle s'est nécessairement évolué et subi des transformations diverses. La langue française écrite a tenu lieu au Moyen Age, d'où les « Serments de Strasbourg » de 842 représentent les premières traces qui nous sont parvenues d'une mise à l'écrit de la langue vulgaire parlée dans une situation de bilinguisme latin-roman (elle utilise l'alphabet roman pour transcrire des sons qui se sont éloignés du latin). Si on lit ces textes, on s'aperçoit de différences considérables par rapport à l'orthographe française actuelle. On constate par exemple l'utilisation de « o » pour transcrire le « e » muet, ce dernier n'existe pas en latin on retrouve ainsi Karlo (Charles).

Au moyen âge, pour écrire le français, les gens lettrés (clercs, scribes ...) qui ont appris le latin, l'utilisaient pour écrire les textes, les chansons de geste, les poésies, etc. un peu plus tard, avec l'invention de l'imprimerie et le Renaissance, les imprimeurs qui connaissent parfaitement le latin tentent d'adapter son alphabet au français. A cette époque, l'écriture était très proche d'une reproduction de la langue parlée, elle est comme le définit Voltaire « la peinture de la voix », et le système d'écriture se doit être construit suivant un principe d'idéalité où toutes les lettres se prononçaient, chaque lettre correspondait à un seul son précis et chaque son devrait être transcrit par une seule et unique lettre. Or le système d'écriture français s'écarte complètement de cet idéal orthographique. Citons comme exemple le son /s/ qui peut s'écrire S (dans poste), SS (dans poisson), C (dans ceci), ç (dans, façade), SC (dans science), mais aussi T (dans patience). Inversement, le T peut correspondre aussi bien au son /t/ (dans porte) qu'au son /s/ (dans action) ou à aucun son (dans forêt).

Les XI^e et XII^e siècles voient naître une graphie simplifiée, à cette époque où les jongleurs, qui transcrivent les chansons de gestes, utilisent une orthographe beaucoup plus phonétique. Au XIII^e siècle le français est devenu la langue des textes juridiques et administratifs qui exigent clarté et précision, la graphie des jongleurs devenue une sorte d'aide-mémoire par lequel « l'homme de l'art retrouve aisément à la lecture les mots ou les passages qui se sont

estompés dans sa mémoire. Que la graphie soit peu adaptée à la phonie, que le système graphique soit lacunaire, cela gêne peu un lecteur qui connaît déjà son texte », cela mène à tomber dans des flottements de sorte que le même mot écrit peut représenter non seulement plusieurs homonymes c'est ainsi que Jean Guion (1974 : 42) qui a cherché et réussi à distinguer les homonymes, mais aussi des mots de prononciation différente.

Jusqu'au là, on dispose d'un seul étage composé de 22 lettres, sont les lettres de l'alphabet latin, alors que la langue française est riche en phonèmes, elle comporte entre 30 et 36 phonèmes. C'est ce qui est souligné par Jean Guion (1974, p 16) qui explique qu' « avec les 22 signes graphiques qu'il offre pour représenter les 36 phonèmes de la langue française, il faut dire que l'alphabet latin est sous-phonologique ». Cette insuffisance nécessite la création d'un « deuxième étage », il a fallu donc créer de nouvelles lettres (J, V, W) ou combiner les lettres existantes de façon à former des digrammes (ex. : an, in, on, un), ou encore ajouter des lettres supplémentaires à quelque mots, par exemple : ajouter un "d" final à "pie" pour éviter la confusion avec la pie (oiseau). On préconise aussi l'introduction de diacritiques : cédille (garçon, français), accent (élève, fête), tréma (coïncidence) et apostrophe (l'amour au lieu de lamour).

Jusqu'au XVII^e siècle, il n'y a pas de différence entre "u" et "v", et le "j" n'est pas encore utilisé. Alors, des lettres diacritiques viennent s'insérer dans certains mots pour différencier des graphèmes simples qui se confondent. Par exemple, la graphie « vile » est valide pour « ville » et « huile ». Le "h" initial a été ajouté pour donner au graphème "v" la valeur phonétique "ü". Un autre cas d'ajout diacritique est le doublement de certaines consonnes pour marquer que la voyelle précédente est fermée, comme c'est le cas de double "l" dans j'appelle

A cette période et plus précisément en 1635, la création de l'Académie Française, par le cardinal de Richelieu, a marqué une transformation considérable de l'orthographe. Cette institution a pour mission d'uniformiser la langue française, pour atteindre cet objectif, elle a commencé par composer un dictionnaire. A la fin du XVII^e siècle, on assiste à la première

Au XVIII^e siècle, de grands changements ont lieu à partir de la troisième édition du dictionnaire de l'Académie française (1740). Quand les philosophes entrent à l'Académie, Plus du quart du vocabulaire est transformé et modernisé, par suppression de lettres inutiles (h : auteur= auteur), des consonnes muettes (adjouster= ajouter, debvoir= devoir), remplacement du es interne marquant la prononciation par (estre =être) ; en 1762 (seulement !), mise en place de l'accent grave. Ainsi, la sixième édition du Dictionnaire de l'Académie (1835) marque l'adoption de l'orthographe "ai" au lieu de "oi" (françois ; français/ anglais ; anglais), et corriger les formes verbales : (je feroi, je ferai/ je finirois ; je finirai etc), réforme réclamée

au siècle précédent par Voltaire. C'est alors à partir du XVIII^e siècle que se fixe l'orthographe telle qu'on la connaît de nos jours.). L'apparition des dictionnaires, malgré les contradictions d'une édition à une autre, coïncide avec la naissance d'une norme orthographique.

Au XIX^e siècle, la 7^{ème} édition du dictionnaire apporte encore quelques améliorations à l'orthographe française. En revanche, le développement de l'institution scolaire a contribué à figer un peu l'orthographe, tout en suscitant parallèlement de grands projets de réforme. Le système éducatif avait besoin de règles fermes qui pussent être enseignées aux élèves. Au terme de débats passionnés, les réformateurs ont obtenu deux arrêtés en 1900 et 1901, sur les tolérances orthographiques et syntaxiques pour les examens et les concours de l'Instruction publique. Un des arguments des opposants aux réformes d'orthographe est nourri par la crainte qu'on ne pourrait plus lire les classiques si l'on changeait l'orthographe ; cet argument est sans fondement, car c'est à l'inverse grâce aux adaptations en orthographe actuelle qu'on peut les lire encore aujourd'hui.

Au XX^{ème} siècle : les travaux des spécialistes de l'orthographe française (Gak, Thimonnier, Blanche Benveniste, et surtout de Nina CATACH) font avancer le problème orthographique. Ils ont appuyé faut les réformes à venir sur l'idée que de même que la langue, l'écriture a une structure et une histoire. Dès lors, de nombreux projets de réformes ont jalonné le XX^{ème} siècle mais n'ont jamais abouti. Un nouveau mouvement dans l'opinion et de nombreux ouvrages amène à ce qu'on a appelé les « recommandations de 1990 », ces dernières ont été acceptées par l'Académie Française, mais restent assez limitées et n'ont envisagé que quelques points très circonscrits : les traits d'union et les pluriels des noms composés, les accents circonflexes, les accords des participes passés avec les verbes pronominaux et les corrections d'anomalies. édition du Dictionnaire de l'Académie, dans laquelle, elle a choisi de suivre les "anciennes" formes que les "modernes".

Au XVIII^{ème} siècle, de grands changements ont lieu à partir de la troisième édition du dictionnaire de l'Académie française (1740). Quand les philosophes entrent à l'Académie, Plus du quart du vocabulaire est transformé et modernisé, par suppression de lettres inutiles (h : auteur = auteur), des consonnes muettes (adjouster= ajouter, debvoir= devoir), remplacement du es interne marquant la prononciation par (estre =être) ; en 1762 (seulement !), mise en place de l'accent grave. Ainsi, la sixième édition du Dictionnaire de l'Académie (1835) marque l'adoption de l'orthographe "ai" au lieu de "oi" (françois ; français/ anglais ; anglais), et corriger les formes verbales : (je feroi, je ferai/ je finirois ; je finirai etc), réforme réclamée au siècle précédent par Voltaire. C'est alors à partir du XVIII^e siècle que se fixe l'orthographe

telle qu'on la connaît de nos jours.). L'apparition des dictionnaires, malgré les contradictions d'une édition à une autre, coïncide avec la naissance d'une norme orthographique.

Au XIX^e siècle, la 7^{ème} édition du dictionnaire apporte encore quelques améliorations à l'orthographe française. En revanche, le développement de l'institution scolaire a contribué à figer un peu l'orthographe, tout en suscitant parallèlement de grands projets de réforme. Le système éducatif avait besoin de règles fermes qui pussent être enseignées aux élèves. Au terme de débats passionnés, les réformateurs ont obtenu deux arrêtés en 1900 et 1901, sur les tolérances orthographiques et syntaxiques pour les examens et les concours de l'Instruction publique. Un des arguments des opposants aux réformes d'orthographe est nourri par la crainte qu'on ne pourrait plus lire les classiques si l'on changeait l'orthographe ; cet argument est sans fondement, car c'est à l'inverse grâce aux adaptations en orthographe actuelle qu'on peut les lire encore aujourd'hui.

Au XX^{ème} siècle : les travaux des spécialistes de l'orthographe française (Gak, Thimonnier, Blanche Benveniste, et surtout de Nina CATACH) font avancer le problème orthographique. Ils ont appuyé faut les réformes à venir sur l'idée que de même que la langue, l'écriture a une structure et une histoire. Dès lors, de nombreux projets de réformes ont jalonné le XX^{ème} siècle mais n'ont jamais abouti. Un nouveau mouvement dans l'opinion et de nombreux ouvrages amène à ce qu'on a appelé les « recommandations de 1990 », ces dernières ont été acceptées par l'Académie Française, mais restent assez limitées et n'ont envisagé que quelques points très circonscrits : les traits d'union et les pluriels des noms composés, les accents circonflexes, les accords des participes passés avec les verbes pronominaux et les corrections d'anomalies.

Suite à ces données historiques, nous constatons que l'orthographe française avait donc besoin d'une longue période d'évolution, elle a passé de nombreux changements pour arriver enfin à sa forme actuelle. Cela facilite la compréhension du pourquoi et du comment de cette complexité orthographique caractérisant l'orthographe française.

3/ types de l'orthographe :

Nous distinguons ainsi deux types principaux de l'orthographe :

3.1/ l'orthographe lexicale :

Dite aussi l'orthographe d'usage, elle concerne la façon d'orthographier un mot en conformité avec les conventions du système de l'écriture du français tout en suivant la norme établie, ce

qui représente le principe du dictionnaire. Dans ce type d'orthographe, l'enfant est appelé à apprendre les irrégularités de la langue française telles que les mots dont leurs graphies contiennent des lettres que l'on ne prononce pas, par exemple : le chiffre « sept ». Cette orthographe commence à se développer avec le début de l'apprentissage de la langue française c'est-à-dire dès la première année, par l'apprentissage autant des correspondances sons/lettres que des mots par cœur (surtout les mots les plus fréquents). L'acquisition de l'orthographe lexicale constitue un défi de taille parce qu'elle nécessite un processus menant à la mémorisation à long terme de la forme écrite du mot.

Les auteurs censés à étudier le terme d'orthographe lexicale sont tous d'accord que l'orthographe lexicale représente la façon d'écrire un mot en tant qu'unité du lexique. Nous pouvons distinguer à partir de ça trois axes d'analyse : l'association sons-graphies, l'association sons-graphies-sens et la façon d'écrire un mot hors contexte.

Les auteurs du premier axe d'analyse voient que l'orthographe lexicale n'est qu'une association sons-graphies, parce que, comme l'explique Paret « l'enfant qui apprend l'orthographe lexicale [apprend] [...] l'ensemble des règles de correspondance entre des suites de phonèmes (sons) et des suites graphiques (lettres) » Paret 2010 : 78). À ce principe, Chervel n'est pas tout à fait d'accord, il propose la définition suivante : « [l'orthographe lexicale] est celle qui ne s'acquiert que par imprégnation, au coup par coup pourrait-on dire, puisque chaque mot exige un effort spécifique » 'Chervel (1973. 87), il préfère donc parler de mémoire et des conventions.

Les auteurs de deuxième axe prennent en considération le sens du mot et indiquent que l'orthographe lexicale concerne l'association sons-graphies-sens pour une unité lexicale. Pour Blanche-Benveniste : « l'orthographe lexicale crée ainsi une particularisation visuelle des mots qui en assure le succès. C'est l'âme du mot, qui résiste à toutes les tentatives de réforme » (2003. 375). Cette auteure précise alors que « la part lexicale de l'orthographe apporte un ensemble de significations qui en disent plus que la stricte équivalence avec la prononciation » (p. 366). Manesse et Cogis constatent, à leur tour, que l'orthographe lexicale concerne « la connaissance du sens des mots et de leur emploi » (2007. 140), cette dernière définition veut dire que : pour transcrire correctement un mot il faut reconnaître son sens, mais ce dernier ne touche jamais, d'une façon ou d'une autre, sa graphie donc l'orthographe lexicale n'a rien à voir avec le sens.

Pour les auteurs du troisième axe (Cogis (2005) ; Grevisse et Goosse (2007[2011]) ; Lefrançois *et al.* (2008) ; Gauvin (2011)), l'orthographe lexicale représente la façon d'écrire un mot, tel qu'il est consignée dans le dictionnaire. Ils déclarent ce qui suit : « Par orthographe lexicale, on désigne donc la part de l'orthographe qui est spécifique à chacune des unités de la langue. Les dictionnaires en recensent l'orthographe [...] » (Cogis, 2005). Ces auteurs insistent aussi sur un fait important découlant de l'importance accordée au dictionnaire « l'orthographe lexicale concerne le mot hors contexte ». Grevisse et Goosse (2007) mentionnent que « [...] l'orthographe d'usage [ou lexicale] [...] a pour objet les mots pris en eux-mêmes, tels que les donne le dictionnaire, sans égard à leur rôle dans la phrase [...] » (p. 80).

3.2/ l'orthographe grammaticale :

Appelée aussi l'orthographe d'accord, comme son nom l'indique, elle consiste à accorder les mots tout en tenant compte de leur rôle à l'intérieur d'une phrase ou d'un texte. En d'autres termes, elle concerne les transformations du mot selon son usage : marques du genre (masculin/féminin), marques du nombre (singulier/ pluriel), conjugaison des verbes ... Par exemple, les mots qui se terminent avec le son /ail/ s'écriront « ail » s'ils sont des noms masculins (ex: un travail) et en « aille » s'ils sont des noms féminins (ex: une médaille). À propos de ça, il faut comprendre que certaines règles sont enseignées (ex: pluriel), alors que d'autres sont implicites et c'est à l'apprenant de les appliquer sans les avoir appris.

Les auteurs de la grammaire grammaticale prennent donc deux différentes positions lors de l'étude de ce type d'orthographe:

Le groupe d'auteurs de la première position (Chervel, 1973 ; Gak, 1976 ; Blanche-Benveniste et Chervel, 1978 ; Blanche-Benveniste, 2003 ; Guénette *et al.* 2004 ; Cogis, 2005 ; Grevisse et Goosse, 2007[2011] ; Manesse et Cogis, 2007), mentionne que l'orthographe grammaticale s'intéresse aux marques morphologiques (spécifiquement, les morphogrammes grammaticaux) et à l'application des règles d'accord. À cet égard Manesse et Cogis proposent que : « L'orthographe dite grammaticale concerne les marques morphosyntaxiques ; elle se transmet au moyen de règles qui exigent, pour être comprises et mises en œuvre, une analyse de la langue » (2007 :32-33).

Il semble donc qu'il y ait ici établissement d'un domaine d'erreurs qui relève à la fois des morphogrammes grammaticaux et de l'application des règles d'accord. Ce que confirme

Thimonnier (1974) en écrivant que « l' orthographe grammaticale pose donc deux sortes de problèmes: le premier est d'ordre morphologique, le second d'ordre syntaxique» (p. 139).

Selon les auteurs de la seconde position adoptée (Roy et Biron, 1991 ; Campolini *et al.*, 1997 ; Chartrand *et al.*, 2011 ; Gauvin, 2011), l'orthographe grammaticale fait uniquement référence à la mise en place des règles d'accord, ce que confirme Chartrand : « L'orthographe grammaticale décrit les règles d'accord des mots de classes variables dans une phrase écrite » Chartrand *et al.*, 2011 : 68; « [...] Les principales règles d'accord [sont] : les accords dans le GN, les accords régis par le sujet et les accords régis par le complément direct du verbe » (Chartrand *et al.*, 2011 : 269). Dans le même sens Campolini et coll. (1997) proposent que : « l'orthographe d'accord [est la] composante de l'orthographe constituée d'un ensemble de règles qui régissent certaines graphies des mots selon la fonction qu'ils remplissent dans une phrase » (p. 62).

Nous remarquons donc que les auteurs de la seconde position (la plus étroite) définissent l'orthographe grammaticale porte uniquement sur l'application des règles d'accord et ils n'incluent pas les marques morphologiques (c'est-à-dire les morphogrammes grammaticaux dans le domaine de l'orthographe lexicale), contrairement à ceux de la première position qui, à leurs yeux, l'orthographe grammaticale englobe les marques morphologiques et les règles d'accord.

A ces deux types de l'orthographe, vient s'ajouter un troisième type qui est :

3.3/ L'orthographe phonétique :

Elle est dite "phonétique" parce qu'elle se fonde sur la prononciation seulement. Pour cela, L'enfant apprend d'abord la correspondance sons/ syllabes de la langue et il écrira par la suite les mots selon ce qu'il a entendu. Ce principe est applicable pour certains mots tels que le mot « table » qui s'écrit tel qu'il se prononce. Mais Ce n'est pas le cas pour la plupart des mots de la langue française par exemple nous écrivons « oiseau » pas /wazo /.

4/ place et enseignement/apprentissage de l'orthographe :

Pour les chercheurs qui travaillent sur les processus d'écriture, l'orthographe n'est pas première : Claire Doquet-Lacoste (2003), s'est intéressée à l'écriture non manuscrite (traitement de texte) en CM2, elle a pris en compte l'orthographe à titre secondaire. Dans une thèse récente, conduite en Sciences de l'éducation, Bernard Slusarczyk (2011) étudie les relations entre les performances en production écrite et les performances orthographiques, du

CE2 à la classe de sixième, dans une première étude, il trouve qu'il n'y a pas de corrélation entre la qualité du texte, la quantité de texte et la qualité orthographique en CE2 alors que, dans une seconde étude, conduite du CE2 au CM1, il établit un lien entre la performance rédactionnelle et les performances orthographiques lexicales à partir de la fin du CE2. L'orthographe prend donc une place privilégiée dans l'apprentissage de la langue française. Elle représente une composante fondamentale de l'écriture tant la maîtrise de l'orthographe a un impact significatif sur la maîtrise de la langue française dans toutes ses dimensions, elle agit sur la compréhension tant en lecture qu'en écriture, elle favorise l'acquisition du vocabulaire et de la grammaire : « Ceux qui écrivent des textes structurés, cohérents et intéressants sont aussi les meilleurs orthographiquement ».

Vue de sa place remarquable dans la réussite des élèves à l'acquisition de la langue française ainsi que dans l'amélioration de leurs compétences au domaine de l'écrit, il faut accorder une attention permanente à l'orthographe, cette attention se construit à l'école par les élèves eux-mêmes et à l'aide des enseignants. Les élèves doivent comprendre l'utilité de l'orthographe. Pour se faire, il faut leur expliquer les enjeux d'une orthographe maîtrisée pour qu'ils fassent plus d'attention à son application volontaire. Cela ne peut se faire qu'à travers des processus permettant d'orthographier une production écrite sans erreur.

L'orthographe de la langue française est complexe. Pour cette raison, elle doit être enseignée d'une manière explicite et progressive, c'est-à-dire partir d'une certaine logique et commencer de ce qui est simple arrivant à ce qui est plus compliqué. Les leçons enseignées doivent répondre aux besoins du public visé. Ce type d'enseignement apporte une aide particulière aux élèves les plus fragiles linguistiquement en leur donnant des points de repère, gage d'une plus grande assurance et d'une meilleure efficacité d'usage de la langue.

Au sein de la classe, l'enseignant doit suivre la démarche déductive pour enseigner efficacement l'orthographe. Cette démarche consiste à partir de l'observation d'un fait général au particulier. Le raisonnement déductif permet donc d'aboutir à des conclusions capables d'être suivies si l'observation de départ et le chemin suivi pour arriver à construire la dite conclusion est juste. C'est à l'élève de construire son propre savoir en partant d'une observation des exemples proposés et, à l'aide de l'enseignant, il arrive à dégager la règle de la leçon. En passant par la suite à aborder la liste d'exceptions et parfois d'exceptions aux exceptions. En arrivant enfin à l'application qui permettra la mémorisation de la règle dégagée. C'est, en quelque sorte, l'application du principe « je doute, je cherche, je trouve »

(Amira Khadoudja AMRANI, 2008 : 15). Ce principe rend l'apprenant beaucoup plus chercheur qu'un élève, et l'enseignant juste un guide.

De plus, si on cherche un enseignement efficace de l'orthographe, l'enseignant doit prendre en considération les conditions et le contexte socio-économique d'où vient chaque apprenant. Cela a une grande influence sur la capacité intellectuelle et le niveau de scolarisation de l'apprenant. La classe est donc hétérogène, c'est pourquoi l'enseignant est appelé à suivre la méthode la plus efficace qui lui permet de transmettre le savoir à tous ses apprenants. L'apprenant, à son tour est censé à trouver sa propre méthode afin d'arriver à s'approprier la composante orthographique.

5/ Régularités et grands principes orthographiques :

5.1/ Régularités orthographiques de la langue française :

Il est connue que l'apprentissage de la langue française est assez difficile parce qu'elle est une langue d'exceptions par excellence. L'apprentissage de son orthographe ne peut pas se résumer à l'application de quelques règles. Malgré ça, les spécialistes de l'orthographe ont réussi à organiser quelques régularités stables. Ces dernières représentent les structures orthographiques typiques de cette langue.

Certains auteurs tels que Nina Catach et Françoise Estienne croient fortement aux avantages de l'enseignement des régularités orthographiques pour les élèves du primaire dans le but de construire une base solide de différentes formes orthographiques. Le tableau suivant présente les régularités principales de l'orthographe française.

Régularités orthographiques	exemples	Exceptions
Les adjectifs qui se terminent en « eux » s'écrivent toujours « eux »	Heureux, sérieux, fameux, curieux...	bleu et hébreu
Le son /je/, en finale de mot et le son /ji/ s'écrivent toujours avec la lettre « g ».	- Sauvage, fromage, ménage - géologie, chirurgie, imagination...	
La lettre « s » entre deux voyelles se prononce toujours « z ». Peu de mots s'écrivent avec un z	César, maison, rose, caserne, cerise...	lézard, gazelle... - Et dans les chiffres et les nombres, le son /z/ s'écrit avec un z. tels :

		onze, douze, treize...
« il, ail, eil, euil, ouil » sont utilisés pour les mots au masculin tandis que « ille, aille, eille, euille, ouille » représentent le féminin.	- outil, travail, conseil, fauteuil, fenouil... - ville, canaille, abeille, feuille, grenouille...	
Le son /in/ s'écrit habituellement : <i>in</i> lorsqu'il est à la fin des mots à deux syllabes et plus, et <i>ain</i> dans les mots à une syllabe.	- matin, lapin, requin... - pain, main, train...	Peu de mots s'écrivent avec ein. Tels : peinture, plein...
La lettre c suivie du a, o, u, l et du r se prononce toujours /k/.	- canal, colère, curiosité, clé, croire...	
le son /o/ s'écrit toujours <i>au</i> en fin de mot s'il est précédé d'une voyelle.	- tuyau, gruau, préau...	
Les mots contenant les sons « af, ef et of » s'écrivent toujours « aff, eff et off ».	- affirmation, affichage... - effacer, efforts... - coffre, offrir...	afin et Afrique.
- Les verbes en endre s'écrivent toujours ENDRE. - Les verbes en indre s'écrivent toujours EINDRE.	- vendre, rendre, apprendre, prendre... - peindre, éteindre, atteindre...	- épandre, répandre, répondre - craindre, plaindre, contraindre
Il ne faut jamais doubler le <i>m</i> ou le <i>n</i> lorsqu'il est précédé d'un <i>i</i> ou d'un <i>u</i>	- image, humour... - internet, univers...	dans le préfixe <i>in</i> ou <i>im</i> . Tels : innombrable, immobile...
Les noms féminins terminés par le son /è/ s'écrivent toujours <i>aie</i>	craie, baie, raie, balaie...	paix et forêt.
Les noms féminins terminés par le son /é/ s'écrivent toujours <i>ée</i>	-idée, mariée, fée...	clé, acné et tous les noms en ... <i>té</i> .
- Les noms féminins terminés par le son /u/ s'écrivent toujours <i>ue</i> . - Ainsi que le son /i/ s'écrivent toujours <i>ie</i>	- vue, tortue, rue, revue, tenue... - chimie, garantie, biologie, pie...	- bru, glu, vertu, tribu. - fourmi, souris, brebis, perdrix, nuit, demi, et merci.

5.2/ Les grands principes orthographiques en français :

5.2.1/ le principe phonographique : c'est le fait qu'un même son peut s'écrire de différentes manières, et comme la fonction première des graphèmes est de noter les phonèmes on aura donc comme résultat : à chaque phonème correspondent un ou plusieurs graphèmes.

Par exemple le phonème /o/ qui peut s'écrire *o*, *au* ou *eau*.

5.2.2/ le principe morphologique : c'est le fait de dériver certains mots en établissant des relations entre ceux-ci afin de repérer les lettres muettes ou de les rendre visibles :

Par exemple : Grand → grande, grandeur, grandement...

Enfant → enfantin, enfantillage, enfanter...

5.2.3/ le principe distinctif : ce principe fait référence à l'orthographe des homophones.

Par exemple : « pair », « paire », « père », « perd », « perds » et « pers ».

5.2.4/ le principe historique : il tend à justifier la présence de certaines particularités orthographiques.

Par exemple : la présence de l'accent circonflexe dans le mot « forêt ».

6/ Difficultés orthographiques :

L'apprentissage de l'orthographe française constitue à l'évidence une difficulté majeure pour les apprenants du français langue étrangère.

6.1/ La complexité de la langue française :

L'orthographe du français se caractérise par une certaine complexité qui rend sa maîtrise très difficile et pose de gros problèmes aux natifs eux-mêmes, et lorsqu'il s'agit d'apprenants d'origine étrangère, ces problèmes sont plus complexes. Nina CATACH confirme qu'il existe « des difficultés inhérentes à notre système graphique ».

L'orthographe française est pleine de pièges. Dans son système alphabétique ; chaque lettre ne correspond pas à un seul son, et chaque son ne transcrit pas forcément par une seule lettre. Elle recèle donc de nombreuses surprises orthographiques qui ne peuvent jamais se justifiées ni étymologiquement ni par rapport à une règle précise. Cela ne permet pas à l'élève d'écrire exactement un mot tel qu'il se prononce ou qu'il s'entend. De plus, certaines lettres servent à noter un son, comme l'explique R Honvault « l'écriture du français utilise 86 %

d'unités en relation avec les sons de l'oral. », et d'autres ne se prononcent pas mais font partie de la graphie correcte des mots (les lettres muettes). Cela ne permet pas à l'élève d'écrire exactement un mot tel qu'il se prononce ou qu'il s'entend.

En français, l'existence de plusieurs graphèmes pour transcrire un seul et même phonème résulte de nombreux homophones perturbants l'apprenant. On peut dire donc que les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes sont moins consistantes que les correspondances graphèmes phonèmes utilisés en lecture, ce qui considère comme source de difficultés pour les apprenants.

6.2/ Français et arabe : deux systèmes linguistiques différents :

Pour un apprenant arabophone, la langue française est une langue tout à fait différente de sa langue maternelle. Elle est une langue latine faisant partie du groupe italique. Alors que la langue arabe appartient à la famille chamito-sémitique (une famille de langues parlées principalement en Afrique du Nord, dans la Corne de l'Afrique, au Moyen-Orient, dans le Sahara et dans une partie du [Sahel](#)). Les deux langues ont donc deux différents systèmes, orthographiquement et phonétiquement.

L'alphabet arabe est constitué de vingt-huit lettres. Elle s'écrit de droite à gauche, son écriture est consonantique, elle comporte vingt-cinq consonnes et trois voyelles, ces derniers sont représentées par des marques diacritiques notées : au-dessus de la consonne : le Fatha (a), le Damma (u), ou au-dessous : le Kasra (i), (ou le sukun : quand la syllabe est fermée, placé au-dessus de la consonne qui la ferme indiquant qu'elle ne porte aucune voyelle). La graphie des mots transcrit leur prononciation. Confirme ainsi Koughougli : « le principe fondamental de l'écriture arabe est que la graphie normale d'un mot reflète exactement sa prononciation » cité par M.Ghellaii (1997 :50). La principale difficulté de lire l'arabe vient de la « non lecture des voyelles » (GRANDGUILLAUME, 1983 : 17), le lecteur d'un texte doit connaître à l'avance le sens du texte pour pouvoir l'énoncer correctement.

Pour l'alphabet français, il contient vingt-six lettres (vingt consonnes et six voyelles), et elle s'écrit de gauche à droite. Le français écrit comporte environ 130 graphèmes (lettres ou groupe de lettres qui codent un phonème). De plus, son écriture et sa lecture ne sont pas tout à fait identiques (le problème des homophones et des homographes cité auparavant). A cela s'ajoute les notions de lettre majuscule et minuscules qui n'existe pas en arabe. Pour cette raison Nina Catach déclare que : « l'orthographe du français est une orthographe difficile et le restera ».

Le plus souvent, pour un élève arabophone en phase d'apprentissage de la langue française confronte un problème difficile qui est l'influence du système linguistique de sa langue maternelle. Autrement dit, à la production d'un texte (écrit ou oral) l'élève arabophone pense toujours ou construit sa première idée en arabe puis il essaye de la traduire en français, mais malheureusement il y a des expressions en arabe ne passent pas en français et vice versa. Comme le dit J.L.Maume (1973 :91) : « les déficiences orthographiques, la confusion de mots entraînent contresens ou, non-sens non pour raison d'ignorance de la règle, elles proviennent simplement des carences phonétiques de l'arabe par rapport au système du français. »

6.3/ Difficultés liées aux enseignants :

L'enseignant du français à des apprenants arabophones se trouve, très souvent, dans une situation de malaise devant la complexité du système orthographique du français. Il est face à une classe homogène et il doit suivre une méthodologie qui lui permet de faire comprendre ses apprenants et arriver en fin à écrire sans faire des erreurs orthographiques, autrement dit, l'enseignant est appelé à aider ses apprenants pour prendre conscience de leurs acquis en matière d'orthographe et les applique lorsqu'ils écrivent. Cela indique que l'orthographe du français est difficile et elle exige une pédagogie adéquate pour l'enseigner.

Dans l'enseignement de l'orthographe, les règles orthographiques à enseigner sont imposées par le programme que propose le ministère et cela constitue une grande difficulté à l'enseignant qui est devant un public ayant d'autres besoins et d'autres difficultés qu'ils doivent être répondus.

Il revient, en effet, à l'enseignant de mener des liens entre les outils de la langue française, son écriture et sa lecture pour pouvoir réussir efficacement son métier. Mais de nombreux enseignants (surtout les débutants) se plaignent d'insuffisance de la formation linguistique dans leur formation académique à l'université, c'est pourquoi ils ne parviennent pas à intégrer l'enseignement de la langue à l'apprentissage de la lecture et de la production des textes.

Conclusion :

Après avoir effectué le premier chapitre de notre travail de recherche, nous constatons que l'orthographe française représente une composante utile qui peut faire réussir l'apprentissage de la langue. L'analyse de l'histoire de cette orthographe nous permet de mieux comprendre sa complexité. Il est évident maintenant qu'il ne s'agit pas d'un enseignement / apprentissage

facile surtout si cette langue est destinée à un public arabophone puisqu'elle est étrangère pour eux et elle est tout à fait différente, phonétiquement et orthographiquement, de leur langue maternelle.

Chapitre II :

L'exercice dans l'enseignement/ apprentissage.

Introduction :

Dans ce deuxième chapitre, nous allons, nous intéresser à l'exercice en tant qu'un outil d'apprentissage. Avant ce faire, il est utile de citer la grille typologique des erreurs orthographiques élaborée par Nina Catach. Nous allons passer ensuite à définir l'exercice et l'exercice de remédiation. Comme notre public est constitué des élèves de troisième année moyenne, nous allons jouter un coup d'œil à leur programme et faire une analyse détaillée pour dégager la typologie des exercices proposés pour les leçons d'orthographe de la troisième année moyenne. Vers la fin, nous devons parler de l'importance et du rôle de l'exercice (et surtout les exercices de remédiation) dans le processus d'enseignement / apprentissage.

1/ la typologie des erreurs orthographiques de N. Catach :

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'erreur est donc considérée comme une étape normale ou plutôt obligatoire. Elle n'est pas forcément la conséquence de l'ignorance ou de l'inattention. De même, les erreurs orthographiques sont envisagées non comme un écart par rapport à un usage normé du français écrit, mais comme un signe de l'incapacité de résoudre un problème graphique.

En 1979, une grille typologique des erreurs orthographiques a été mise au point par Nina Catach en collaboration avec l'équipe de C.N.R.S-H.E.S.O. (Centre National de la Recherche Scientifique-Histoire et Structure de l'Orthographe). Dans cette grille, Nina a classé les erreurs typologiques en deux grandes catégories : les erreurs graphiques et les erreurs extra-graphiques.

La catégorie des erreurs dites graphiques regroupe les cinq zones constitutives du système graphique français :

Erreurs à dominante phonogrammique :

Les phonogrammes sont les graphèmes qui sont chargés de transcrire les différents phonèmes. Ce type d'erreurs fait correspondre à un oral correct mais un écrit erroné parce qu'il y ait une méconnaissance des règles fondamentales de transcription et de position ou d'une hésitation entre graphèmes de fréquence voisine (ex : *en / an*). A ce niveau on retrouve deux types d'erreurs :

- Erreur n'altérant pas la valeur phonique : c'est-à-dire que le graphème choisi pour transcrire le phonème est faux mais la lecture erronée n'altère pas la valeur phonique du mot (ex : binete / binette, controle / contrôle).
- Erreur altérant la valeur phonique, l'erreur consiste en une omission ou adjonction d'un digramme vocalique ou d'un accent modifiant la valeur phonique (ex : merite / mérite, briler / briller).

Erreur à dominante morphogrammique :

Les morphogrammes sont des graphèmes porteurs d'une information d'ordre lexical ou grammatical. Dans ce cas, l'erreur peut s'expliquer par le fait que le système morphologique est mal compris :

- D'un point de vue grammatical : confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre ... Omission ou adjonction erronée d'accord étroit (ex : les fleur / les fleurs). Omission ou adjonction erronée d'accord large (ex : ceux qu'ils ont vu / vus).
- D'un point de vue lexical : dérivation à contrôle étroit : masculin / féminin (exemple : grand/ grande) ou à contrôle large : radical / dérivé (exemple : main / manuel).

Erreur à dominante logogrammique :

Ceux-ci peuvent être lexicaux (ex : pain / pin) ou grammaticaux (ex : ce / se). Ils peuvent aussi se relever du discours.

Erreur à dominante idéogrammique :

Est considéré comme idéogramme, tout signe qui ne relève pas uniquement de l'alphabet. C'est le cas des majuscules, de la ponctuation des traits d'union...

Erreur à dominante non fonctionnelle :

Ce genre d'erreurs concerne le doublement de consonne, les lettres étymologiques qui sont généralement muettes (ex : automne, théâtre). Dans ce cas l'orthographe du mot demande du scripteur des connaissances de l'histoire et de l'étymologie ce qui est complexe dans la mesure où la lettre n'a rien de fonctionnel.

Dans la catégorie des erreurs extra-graphique on retrouve trois sous catégories :

Les erreurs à dominante calligraphique :

Ce genre d'erreur risque de provoquer une difficulté d'interprétation ou d'influencer sur la lisibilité. Comme c'est le cas de :

- l'ajout ou l'absence de jambage (mid / nid)

- la confusion phonographique (dateau / bateau ; sort / sart).

Erreur de segmentation (ou dans la coupure des mots) :

Peut se trouver dans toutes les catégories suivantes (loaille / l'oreille).

Erreurs à dominante phonétique :

Celles-ci sont dues à une mauvaise production orale. En d'autres termes : l'écrit est erroné parce que l'oral est erroné. Nous trouvons ainsi :

- Omission ou adjonction de phonème (maintenant / maintenant),
- Confusion de consonnes (suchoter / chuchoter),
- Confusion de voyelle (moner / mener).

Il faut dire que cette grille typologique est bien codifiée et structurée permettant donc de classer et d'étudier les erreurs orthographiques de manière très précise. Elle montre clairement la place de chaque erreur selon les cinq zones constitutives du système. Et permettant par cela de connaître les difficultés des apprenants pour faciliter l'enseignement / apprentissage de la langue française.

2/ définition de l'exercice :

Définir le concept « exercice » est plus ou moins difficile parce qu'elle se diffère d'un domaine à un autre, comme c'est le cas de l'exercice comptable, l'exercice physique, l'exercice social, etc. Mais notre travail s'inscrit dans le domaine éducatif, alors ce que nous tentons de faire dans cet espace est de constituer une définition du concept « exercice » dans le cadre de l'enseignement / apprentissage en général et celui des langues étrangères en précisant.

Pour le terme « exercice » dans le domaine éducatif, le dictionnaire de français Larousse propose deux définitions : en premier temps, " l'exercice " est une « Activité spécialement structurée, adaptée, qui permet de développer les capacités de quelqu'un dans un domaine : des exercices respiratoires », en second temps, l'exercice représente « problème, devoir, ensemble de questions dans lesquels on a à appliquer ce qui a été appris précédemment dans un cours ».

Le dictionnaire français " l'interne " définit le terme « exercice » comme « Travail donné à des élèves pour mettre en application ce qu'ils ont appris ». Le CNRTL (Centre National de

Ressources Textuelles et Lexicales), à son tour propose au terme « exercice » la définition suivante : " Devoirs écrits ou oraux donnés aux élèves en vue de les préparer à satisfaire aux épreuves de contrôle d'un enseignement ".

Pour mieux clarifier ces définitions, il faut savoir que l'exercice représente un moment d'apprentissage dans une démarche de pédagogie de résolution de difficultés et non dans une démarche de pièges où l'apprenant occupe le statut d'une victime et non d'une personne active, ou encore l'exercice s'inscrit dans une pédagogie d'apprentissage et non dans une pédagogie de sanction car il vise essentiellement à pratiquer la leçon pour fixer et mémoriser les connaissances qui ont été apprises théoriquement.

Avant de soumettre l'élève à un exercice, il faut d'abord traiter l'ensemble des questions proposées et prévoir toutes les réponses probables que pourrait donner l'élève. L'exercice doit répondre aux besoins de l'élève et les difficultés inscrites dans lequel doivent solliciter l'élève à la mesure de ses capacités, un exercice difficile qui dépasserait les capacités de l'élève mène sans doute à une situation d'échec. La difficulté de questions dans l'exercice doit suivre une progression logique, c'est-à-dire commencé par une question facile puis une question moins difficile, ainsi de suite pour que l'élève, quel que soit son niveau, puisse obtenir une note plus ou moins satisfaisante.

L'exercice est un outil d'apprentissage, il se situe directement après la phase de découverte qui mène à la mise en place d'une règle bien structurée, d'une théorie ou d'un principe indispensable dans un domaine quelconque. Il intervient toujours, au moins, dans un deuxième temps de l'apprentissage pour atteindre les objectifs attendus de la leçon.

Dans toutes les méthodes d'apprentissages, l'exercice représente une activité indispensable à la mise en place, chez l'apprenant, de mécanismes individuels ou collectifs, lui permettant d'acquérir une certaine compétence. Autrement dit, c'est une modalité d'apprentissage qui trouve obligatoirement sa place dans toutes les méthodes.

Dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères, l'exercice représente un outil indispensable à la mise en place de compétences langagières parce qu'il permet aux apprenants de pratiquer les points lexicaux et grammaticaux de la langue ce qui peut susciter une réflexion sur les formes et les conditions de son usage. C'est donc une étape indissociable qui vise la pratique de la langue.

En définitive, les exercices de langues doivent être un moment de pédagogie participative où l'apprenant peut vérifier, activer et libérer ses connaissances et ses capacités. De ce fait, les exercices de langues doivent donner plus de priorité aux savoir-faire au détriment des savoirs.

Ce que confirme un inspecteur en déclarant : " Nos élèves sont indigents de savoir-faire et de méthodologies, ils ne sont pas indigents de savoirs " (<http://khouasweb.123.fr/index.php/item/288-la-typologie-des-exercices.html>) . En d'autres termes, l'exercice ne doit pas se focaliser uniquement sur le cognitif mais il doit se baser sur l'aspect procédural de l'apprentissage de la langue.

Derrière son apparente simplicité se mettent en place plusieurs formes de l'exercice de relation à l'apprentissage des langues, (certains types sont relatifs à l'écrit et d'autres à l'oral), par exemple : exercices structuraux, exercices à trous, exercices lacunaires, Q.C.M, jeux de rôle, dicté, etc. Cette diversité de types d'exercices est justifiée par la pluralité des activités de la langue (grammaire, orthographe, conjugaison, etc.) d'où chacune nécessite des formes déterminées.

3/ exercice de remédiation :

Suite aux résultats des recherches « étymologiques », on peut distinguer deux sens différents de la remédiation. Si on rapproche remédiation du verbe remédier (qui signifie apporter un remède), elle désigne : fournir une aide (un remède) aux élèves à la suite d'erreurs qu'ils auraient commises. Mais si l'on considère que la remédiation est en fait une « remédiation », il s'agit alors pour l'enseignant de mettre l'apprenant une nouvelle fois en relation avec le savoir, mais d'une manière différente.

Dans le premier sens, la remédiation représente un " mot qui a la même racine que remède, et qui, dans le domaine des sciences de l'action, est synonyme d'action correctrice ou mieux, de régulation " (dictionnaire des concepts clés / Raynal, Françoise ; Rieunier, Alain. ESF 1998). Le dictionnaire " Encarta " à son tour, définit le mot remédier par « apporter une amélioration ou une solution à (quelque chose) ». Ce sens est confirmé encore dans le Petit Larousse, ce mot veut dire : « apporter un remède à quelque chose (remédier au mal de mer) ou prévenir / combattre un mal (remédier à des abus) » (illustré de 1976).

Pour le second sens, remédier est intervenir en proposant une seconde opportunité présentée sous la forme d'une seconde explication, d'une seconde réflexion..., bref d'une seconde activité permettant à l'apprenant de (re)-construire un savoir, savoir-faire ou savoir être. La remédiation renvoie donc à toute intervention dont le but est de venir en aide à l'apprenant présentant des difficultés d'apprentissage, ou encore plus précisément, Remédier, c'est construire, à la lumière des lacunes identifiées, un dispositif d'intervention qui permet de

combler ces lacunes. Dans ce cas, la notion de « médiation » est définie comme moyen psychique intermédiaire entre l'apprenant et le savoir, savoir-faire ou savoir être à construire.

La pédagogie combine ces deux sens et définit la remédiation comme « un dispositif plus ou moins formel qui consiste à fournir à l'apprenant de nouvelles activités d'apprentissage pour lui permettre de combler les lacunes diagnostiquées lors d'une évaluation formative ». En d'autre terme, elle est une aide apportée à l'élève en difficultés sur des notions fondamentales pour améliorer son niveau et l'aligner à celui des autres élèves de son groupe.

L'enseignant ne peut pas envisager d'entamer un nouvel apprentissage sans s'assurer que tous les apprenants ont maîtrisé l'apprentissage déjà proposé et sont tous, plus ou moins, sur la même ligne de départ. Pour atteindre ce but, une « pause-évaluation » (<http://francais.enseignement.over-blog.com/article-comment-organiser-des-activites-de-remediation-73619290.html>) est imposée, à la fin de chaque séquence d'enseignement, pour vérifier les apprentissages des élèves. Mais le problème qui se pose est que les élèves ne disposent pas tous des mêmes atouts et chacun a son propre rythme et son propre style d'apprentissage. Alors, les activités de remédiation viennent pour homogénéiser autant que possible les niveaux des élèves et bannir par cela l'hégémonie exercée par les « meilleurs » élèves de la classe.

La remédiation pédagogique est une activité de régulation permanente des apprentissages. Elle peut être définie comme actions entreprises à la suite des évaluations. Pour arriver à réussir cette profession, l'enseignant doit préparer minutieusement des fiches pédagogiques auxquelles il se réfère pour mieux gérer les activités de remédiation et atteindre les objectifs visés. Ces fiches doivent être également élaborées en fonction de la nature de la difficulté rencontrée par l'apprenant pour répondre à ces besoins.

Parfois lorsqu'on se réfère à la remédiation, on parle de « régulation des apprentissages ». À ce moment-là, elle englobe l'ensemble des opérations métacognitives de l'élève et des interactions avec l'environnement qui infléchissent ses processus d'apprentissage dans le sens d'un objectif défini de maîtrise.

4/ types d'exercices relatifs à l'orthographe proposés au manuel de la 3^{ème} année moyenne.

Numéro du projet	Numéro de séquence	leçon	Nombre d'exercices	Types d'exercices
				- un exercice de reconnaissance

01	01	l'accord du participe passé (1)	03	ou de repérage (souligner). - un exercice lacunaire (compléter). - un exercice de transposition de temps (écrire le participe passé des verbes).
	02	l'accord du participe passé (2)	03	- un exercice de reconnaissance ou de repérage (souligner). - deux exercices de transposition de temps (écrire le participe passé des verbes pronominaux).
02	01	nom propre ou adjectif de nationalité	04	- un exercice structural (de transformation). - Trois exercices lacunaires.
	03	l'accord de l'adjectif	04	- Trois exercices structuraux (de substitution). - Un seul exercice lacunaire.
03	01	Les homophones lexicaux	02	- un exercice lacunaire. - un exercice lacunaire (à trous)
	02	Les adverbes de manière	02	- un exercice structural (de transformation). - un exercice structural (de substitution). - un exercice lacunaire.

Nous remarquons que la séquence 3 du projet 1 et la séquence 2 du projet 2 ne contiennent pas de leçons d'orthographe. De plus, le programme de la troisième année moyenne comporte 18 exercices pour 6 leçons de la composante orthographe. Ces exercices sont distribués en 4 types différents : 2 exercices de reconnaissance ou de repérage, 8 exercices lacunaires, 3 exercices de transposition et 5 exercices structuraux (comme le montre le tableau ci-dessus).

En ce qui suit, nous allons définir chacun des 4 types proposés dans le programme de la troisième année :

1/ Les exercices de reconnaissance ou de repérage : Consistent en des activités d'identification, de reconnaissance des principales catégories morphologiques (nom, adjectif, préposition, pronoms etc.). Type : relevez, soulignez, encadrer... dans un texte les substantifs, les adjectifs ou les adverbes etc.

2/ Les exercices lacunaires : est un exercice qui consiste en un texte où des mots manquent, des trous que l'élève doit remplir. Ces types d'exercices (de lexique ou de grammaires) sont appelés aussi « exercices à trous ». Ils portent essentiellement sur la réutilisation et le réinvestissement des savoirs acquis (d'ordre lexical). Exercices nécessaires car ils mettent l'accent sur le fonctionnement de détail de la langue et permettent ainsi d'aborder une des propriétés les plus visibles de la langue française. Type : - réemployez dans une phrase les termes x, y, z - complétez par le relatif, la préposition, l'article, le possessif qui ... - mettez le verbe entre parenthèses au temps convenable (exercices portant généralement sur la concordance de temps; l'accord du participe passé).

3/ Les exercices de transposition : c'est le fait d'être transposé ou passé dans un autre domaine en l'adaptant à des conditions nouvelles ou à un contexte différent. Type : transposition de : - personne : réécrire une phrase en modifiant le sujet : il chante → nous, vous... - temps : il chante → il chantait.

4/ Les exercices structuraux : (de substitution, de répétition, de transformation) : ce type d'exercice constitue souvent l'essentiel de la classe de langue; On appelle exercice structural, un exercice « ayant pour but de faire acquérir la maîtrise d'une structure linguistique par la manipulation systématique de cette structure dans une série de phrases construites sur un modèle unique ou « pattern» posé au début de l'exercice » (<http://hisougueur.unblog.fr/2014/12/07/les-exercices-structuraux/>). Cette manipulation consiste à substituer ou à transformer un certain nombre d'éléments de la phrase de départ et résulte de la réponse de l'enseigné à un stimulus de l'enseignant.

Les exercices structuraux visent à faire acquérir un certain comportement, ou la maîtrise d'une structure morphosyntaxique par le développement d'automatismes, de réflexes à partir d'un modèle proposé (R. GALISSON ; D. Coste (1976 : 519). Type : Que cherchez vous ? >> Je vous demande ce que vous cherchez.

5/ le rôle de l'exercice dans l'apprentissage :

Pour un élève, l'enseignement théorique est insuffisant pour s'approprier une leçon de n'importe quel domaine. Il lui faut un espace de pratique, ce dernier consiste en quelques exercices de différentes formes valables à l'application des connaissances acquises théoriquement. Cela montre que le rôle de l'exercice est majeur pour faire réussir tous types d'enseignement / apprentissage. L'apprentissage de la langue française, à son tour, nécessite une phase d'application qui permet à l'apprenant de pratiquer et mémoriser les points de la langue.

« Un exercice permet de mettre en application un concept ou un outil. Plus on applique un cours théorique ou technique, plus on l'assimile efficacement et durablement » (http://www.readygo.com/wcb_french/ast04/08ast04.htm). L'exercice fait donc partie indissociable de l'apprentissage, il permet à l'élève de mémoriser à long terme les informations et les connaissances acquises pendant le cours. Autrement dit, il met le savoir en perspective pour qu'il soit maîtrisé et utilisé par celui qui apprend.

Le rôle majeur de l'exercice dans l'enseignement est essentiellement l'évaluation des apprentissages. C'est un outil qui met souvent l'élève face à ses lacunes et ses difficultés et l'amène donc à faire l'effort de chercher les informations lui manquant ou à vérifier la justesse de son apprentissage. L'exercice pousse donc l'élève à élaborer de mécanismes individuels ou collectifs valables pour le développement de nouvelles habiletés intellectuelles facilitants l'acquisition des connaissances.

Lors de la réponse à un exercice, l'apprenant doit faire l'effort et de planifier. Il doit penser les informations dont il a besoin et chercher comment il peut les intégrer, se poser les bonnes questions, faire les liens entre les diverses offres. L'acquisition du savoir est donc plus active intellectuellement. L'individu est, en quelque sorte, son propre formateur. Bien plus qu'il ne peut paraître, ses propres procédés d'acquisition de connaissances sont plus exigeants, ils font appel aux nouvelles habiletés.

Le rôle des exercices de remédiation n'est pas très loin de cela. Elle occupe une place prépondérante dans l'optique de l'évaluation formative qui, suite à ses résultats, l'enseignant peut dégager les difficultés de ses élèves et surtout ceux les plus faibles et les traiter ensuite pour arriver à homogénéiser et à équilibrer le niveau général de ses élèves, cela élabore une compétition extrême au sein de la classe. Sans activités de remédiation, les élèves « faibles » n'auront pas les pré-requis qui leur permettent de poursuivre leur apprentissage et le fossé entre

eux et les « bons » élèves deviendra de plus en plus important, ce qui compliquera la fonction de l'enseignant à mesure qu'il avance dans le programme.

La remédiation, en tant que suite logique de l'évaluation formative, elle tend à combler les lacunes et les difficultés d'apprentissages relevées lors de l'observation et de l'évaluation des apprenants. L'idée est donc d'informer l'élève et le maître du degré de maîtrise atteint et aider ensuite l'élève présentant des difficultés d'apprentissage en lui permettant de progresser et d'améliorer son niveau pour contribuer par conséquent à la réduction des décrochages scolaires.

Conclusion :

D'après ce chapitre, nous concluons que les erreurs orthographiques sont classées, par Nina Catach, en deux grandes catégories : les erreurs graphiques et les erreurs extra-graphiques. Pour diminuer le nombre d'erreurs chez l'élève, l'exercice représente la meilleure solution. L'enseignant est appelé à intensifier les exercices proposés aux élèves. Suite à cela, nous devons signaler que l'exercice est un outil indispensable qui facilite l'acquisition des compétences. La diversification de la typologie des exercices est plus importante, elle donne à l'élève l'opportunité pour vérifier l'efficacité de son savoir et ses compétences.

Chapitre III :

Partie méthodologique: Public et démarche de travail.

Introduction :

Après avoir posé les fondements nécessaires de notre recherche dans les deux premiers chapitres, nous passerons maintenant au dernier chapitre. Il est composé de deux grandes parties. Dans la première, nous allons présenter le cadre méthodologique de notre travail de recherche c'est-à-dire nous présentons le public avec lequel nous avons assisté, le corpus retenu de nos deux tests, la méthodologie et la grille que nous allons suivre lors de l'analyse du corpus et vers la fin, nous mettons au point la démarche de notre travail.

Pour réaliser notre recherche, nous allons suivre la méthodologie de l'observation en situation. Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous allons présenter les résultats de l'analyse de notre corpus et rapporter notre expérimentation en classe pour arriver en fin à confirmer ou infirmer nos hypothèses.

1/ le public :

Pour élaborer notre travail, nous allons assister avec une classe de troisième année moyenne (3 AM 3) au collège « Bediar El Chikh El Hafnaoui » à « Boumahra Ahmed » avec l'enseignante « Zeddori Nadia ». Cette classe contient 39 élèves (17 filles et 22 garçons), leurs âges varient entre 13 et 15ans et ils appartiennent à des classes socio-économiques variées et se diffèrent intellectuellement les uns aux autres, c'est-à-dire chacun entre eux possède des capacités propres et présente des besoins bien précis (ce principe « d'hétérogénéité » est à la base du regroupement des élèves par classes et pour tous les niveaux scolaires).

Nous avons choisi la troisième année parce que son programme est riche, les leçons proposées sont variées, certaines entre elles sont déjà étudiées auparavant, soit au cycle primaire ou aux niveaux précédents de la phase moyenne, comme c'est le cas de : l'accord du participe passé (en première année), les homophones lexicaux (en deuxième année) et l'accord de l'adjectif qualificatif (en première et en deuxième année), et certaines d'autres sont nouveaux c'est-à-dire les élèves étudient-les pour la première fois en troisième année tels : le nom propre ou l'adjectif de nationalité, l'adjectif de couleur, les substituts lexicaux et les substituts grammaticaux, etc.

A partir de cette organisation, nous constatons que le programme de la troisième année moyenne est à double objectif ; d'une part il vise à réviser et fixer les acquis orthographiques antérieurs et consolider par cela la base des élèves et d'autre part il tend à faire passer les élèves à un niveau plus ou moins élevé, ce qui ne peut se faire qu'à partir des compétences des élèves pour qu'ils puissent surmonter les nouvelles données orthographiques. En résumé,

les élèves commencent par ce qu'ils ont acquis préalablement puis ils apprennent d'autres compétences pour arriver finalement à renforcer leur base de la composante orthographique.

Le programme de la troisième année moyenne est composé de trois projets dont les deux premiers sont composés de trois séquences pour chacun et le dernier contient deux séquences seulement. L'orthographe est probablement fréquente d'une leçon pour chaque séquence. A ce niveau, les élèves sont censés maîtriser l'accord du participe passé (cette leçon est divisée en deux séances), celui de l'adjectif qualificatif notamment et les adjectifs de couleur, ils sont appelés également à acquérir certaines connaissances concernant le nom propre ou l'adjectif de nationalité mais aussi les substituts lexicaux et les substituts grammaticaux.

2/ le corpus :

Notre corpus est composé des documents suivants :

- Les copies du pré-test : après une activité de production écrite faite en classe (tous les élèves de la classe ont participé à l'épreuve), nous avons alors collecté 39 copies. Nous allons faire deux types d'analyse des données recueillies (quantitative et qualitative). Lors de l'analyse des résultats de l'activité, nous codifions les copies ainsi : C1 pour la première copie, C2 pour la deuxième copie,... C39 pour la trente neuvième copie.

- les copies du test final : sont au nombre de 29 seulement, 10 élèves n'ont pas participé à l'épreuve. Comme nous n'étions pas présents avec eux, nous ne savons pas s'ils ont été présents et ils ont su que l'épreuve ne sera pas notée, c'est pour ça ils n'ont pas répondu à la consigne ou ils ont été absents complètement de la classe. Ces copies sont aussi la réponse d'une autre consigne de production écrite faite en classe. Pour faciliter leur analyse, nous les codifions de la même façon des copies du pré-test (c'est-à-dire, nous gardons la même numérotation de chaque copie) et nous allons faire également les deux types d'analyse (quantitative et qualitative).

3/ la méthode de l'analyse de corpus :

L'apprentissage de l'orthographe doit être mis au cœur de l'enseignement du français écrit au cycle moyen. De plus, parvenir à écrire sans faire de fautes orthographiques, ou au moins appliquer les règles simples et connues, représente pour les enseignants comme les élèves un

but à atteindre et un objectif obligatoire parce que quand les élèves arrivent à cette phase cela représente pour eux un succès en soi.

Notre objectif est de savoir si les élèves de troisième année moyenne présentent le même niveau de maîtrise de l'orthographe après avoir suivi le même programme et la même scolarisation. Pour clarifier cette question, nous allons analyser attentivement la copie de chaque élève. Dans un premier lieu, nous allons nous intéresser à l'orthographe grammaticale par extraire toute les fautes orthographiques existantes dans chaque copie pour les classer en suite selon leurs types. Dans un second lieu, nous allons nous intéresser à l'orthographe lexicale, c'est-à-dire dégager les graphies erronées de chaque mot produit par les élèves.

Pour étudier l'orthographe grammaticale, nous allons suivre une opération bien organisée. Après avoir analysé notre corpus et tiré les types de toutes les fautes orthographiques commises par notre public, nous allons faire des calculs pour chaque type. Nous présenterons finalement les résultats par un extrait des données sous forme d'un tableau, ce dernier englobe pour chaque type de fautes les données suivantes : nombre d'élèves commettants la faute, pourcentage de ces élèves par rapport au groupe de public entier, totale de la faute (par exemple, un élève peut commettre le même type de faute plusieurs fois) et la moyenne de commission de la faute.

L'étude de l'orthographe lexicale par l'énumération et l'évaluation de toutes les graphies erronées de chaque mot permettra une analyse plus fine des sortes d'erreurs lexicales et nous aide à évaluer l'impact de la diversification des formes orthographiques sur la compétence des élèves à l'écrit. Mais le problème qui se pose est que notre épreuve ne sera pas une dictée ce qui rend l'étude de l'orthographe lexicale de notre corpus un peu difficile parce que les élèves vont utiliser des lexiques proches mais ne sera pas le même et par cela nous allons trouver une difficulté de regroupement des fautes. C'est pour ça, nous allons s'intéresser aux mots les plus utilisés.

Enfin, il arrive parfois qu'un mot contienne à la fois une ou des erreurs lexicales en plus d'une erreur grammaticale, par exemple nous pouvons citer « les pomper » au lieu de « les pompiers », nous relevons dans cette graphie erronée une faute lexicale (suppression du graphème i) et une faute grammaticale (omission de la marque du pluriel). Les mots contenant à la fois des erreurs d'ordre lexical et grammatical ont été comptés dans chaque catégorie.

4/ la grille d'analyse retenue :

Pour analyser l'orthographe dans les productions écrites de notre public nous allons exploiter la grille typologique des erreurs orthographiques de Nina Catach (mentionnés au niveau du chapitre II), à l'exception des erreurs à dominante idéogrammique (les majuscules, les traits d'unions (-), la ponctuation) parce que cela est relatif à un niveau plus élevé.

En ce qui suit : nous mentionnons quelques principes suivis dans l'analyse de notre corpus :

- lors de l'analyse de l'orthographe lexicale, nous n'allons pas prendre en considération les graphies erronées des mots proposés au niveau de la consigne (nous considérons ça comme une inattention de la part de l'élève).
- si la même faute est répétée plus d'une seule fois dans la même copie, nous la comptons une seule fois. Par exemple : si un élève écrit « home » pour désigner « homme » et le répète tout au long de la production écrite, nous l'estimons comme une seule faute.
- les noms propres (par exemple : noms de villes, des hôpitaux, marques de voitures, etc.), les terminaisons des verbes, le mauvais choix des termes, du temps de conjugaison ou de l'auxiliaire ne sont pas pris en considération.
- les mots que nous n'arrivons pas à déchiffrer dans les copies des élèves sont ignorés dans les statistiques et l'analyse.

5/ la démarche de travail :

Pour savoir si les exercices proposés dans le programme de la troisième année moyenne sont efficaces et aident les élèves à inculquer les nouvelles compétences obtenues de telle ou telle leçon, nous allons suivre une démarche bien organisée qui nous mène vers la fin à fournir une réponse complète à notre problématique et arriver à confirmer ou infirmer les deux hypothèses que nous avons proposé.

Notre démarche de travail est constituée des trois étapes majeures qui sont les suivantes :

Etape 1 :

Nous allons tout d'abord faire un pré-test (ou un test de niveau) pour dégager les fautes orthographiques les plus commises par notre public. La meilleure solution pour appliquer cette étape est d'inviter les élèves à participer à une épreuve individuelle, dans laquelle ils sont appelés à rédiger une production écrite concernant un thème précis. Nous allons ensuite analyser les résultats obtenus et tirer les fautes les plus répétées par les élèves et nous allons

nous intéresser à l'une d'elles. Et par cela les traits de notre pratique vont s'éclairer et nous mettrons ainsi les pieds sur le chemin de la réalisation de notre projet de recherche.

Etape 2 :

Après avoir appliqué la première étape et avoir choisi la faute principale de notre travail, nous allons passer à cette étape qui est l'étape de l'expérimentation, dans laquelle nous allons passer une séance en classe et assister avec les élèves à la leçon qui traite ce type de faute dans le but d'entrer au terrain et voir comment passent les choses. Pour mieux comprendre, ils vont systématiquement répondre à quelques exercices proposés dans le manuel, c'est ce que nous intéresse le plus. A ce moment-là, nous allons extraire la typologie des exercices proposée dans le programme de la troisième année moyenne et poursuivre en même temps la participation des élèves.

Etape 3 :

Pour conclure notre travail, nous allons faire une seconde épreuve individuelle également (un test final). Dans laquelle, nous allons demander encore aux élèves de rédiger une autre production écrite traitant un autre thème. Nous analyserons les réponses et ferons une comparaison entre les deux productions écrites, celle du pré-test et celle-ci. Autrement dit, nous allons comparer la performance des élèves vis à vis la commission de la faute choisie entre la première production et la seconde, si nous remarquons une certaine amélioration cela veut dire que les exercices proposés aux élèves de la troisième année moyenne sont efficaces, sinon ils ne servent à rien et il faut chercher d'autres possibilités. Suite aux résultats de cette étape, nous allons vérifier nos hypothèses et répondre à la problématique.

Après avoir théorisé les étapes essentielles de la réalisation de notre travail de recherche, nous passons maintenant à la mise en œuvre de cette planification.

Partie pratique :

Analyse des données.

1/ Le pré-test :

Le but du pré-test est de situer le niveau premier de notre public en matière d'orthographe. Cette épreuve est très nécessaire, elle est considérée comme une évaluation diagnostique afin de détecter les difficultés des élèves de troisième année moyenne.

Comme nous savons, il est programmé à la fin de chaque séquence du programme de troisième année moyenne (comme c'est le cas pour tous les niveaux) une activité de production écrite qui invite les élèves à essayer d'écrire des paragraphes ou des textes courts traitant le thème de la séquence. Alors pour ne pas perturber l'enchaînement des leçons dans la classe et en même temps pour ne pas déranger les élèves par une autre épreuve, nous allons nous intéresser à l'une des productions écrites de la fin des séquences. Nous avons choisi celle de la première séquence parce qu'elle est au début de l'année et les élèves n'ont pas avancé beaucoup en programme et cela nous donne plus de possibilités concernant les leçons d'orthographe à choisir.

La séance de production écrite est programmée à la fin de la première séquence du deuxième projet, dans laquelle l'enseignante a demandé aux élèves de répondre à la consigne suivante :

Consigne : en sortant de l'école, tu as été témoin d'un accident de la circulation. Le conducteur d'un fourgon a percuté un cycliste à un carrefour.

Ecris un article dans lequel tu rapportes l'accident sous forme d'un fait divers :

- Tu précises le fait, le moment et le lieu de l'accident.
- Tu racontes dans un ordre chronologique comment s'est passé l'accident.
- Tu finis ton article en indiquant si la vie de la victime est hors de danger.

La consigne est accompagnée par des images illustratives pour que les élèves comprennent mieux la consigne et puissent s'exprimer facilement.

Lors de l'analyse des copies, ce qui nous intéresse le plus c'est l'orthographe. Nous allons tenir compte des fautes orthographiques seulement, sans prendre en considération le contenu ou l'enchaînement des idées.

2/ L'analyse des résultats du pré-test :

2.1/ l'analyse quantitative :

- l'orthographe grammaticale

Après avoir lu les copies des élèves, nous avons dégagé les erreurs suivantes :

copies	a / à	« s » du pluriel	Féminin / masculin	L'accord du P P	L'accord d'adj qual	Total de fautes
C 1			1	2	2	5
C 2	2	1			1	4
C 3	1	1	1	1	1	5
C 4	3		1	1	1	6
C 5	2	1	1	1		5
C 6	1		1			2
C 7	1	1	3	1		6
C 8					1	1
C 9	1		1	2	2	6
C 10	1			1		2
C 11	1		1	2		4
C 12						
C 13	2		3			5
C 14		1	1			2
C 15						00
C 16	2		3			5
C 17	1		1		1	3
C 18	2		2	1		5
C 19	1				1	2
C 20	2		2			4
C 21				1		1
C 22	2		2			4
C 23						00
C 24	1		2		1	4
C 25					1	1
C 26	2			1		3
C 27		1		1	1	3
C 28	3		1	1		5
C 29	1		1			2
C 30	3			1		4
C 31	1		3			4
C 32						00
C 33	1		1	1		3
C 34	1					1
C 35	1		1	2		4
C 36	3	3				6
C 37	1		1	1	2	5
C 38	3		2		2	7
C 39	1		1		2	4

Tableau 1.

- L'orthographe lexicale :

Nous avons lu et relu les productions écrites des élèves pour le pré-test et nous avons remarqué que la plus part entre eux utilisent le mot « hôpital », et encore un nombre considérable utilise le mot « vélo ». Nous allons donc s'intéresser à l'orthographe de chacun de ces deux mots séparément et regrouper les autres graphies erronées dans chaque copie ensemble. Tout est mentionné dans le tableau ci-dessous :

copies	Le(s) vélo(s)	L'hôpital	Autres graphies erronées	Participes passés	consonnes doublées	Nombre des fautes
C 1	Velo	Opital	-production cuville -un jombe	Ouveré		5
C 2	livileou		-Les victim			2
C 3	vilou		-choffere -les bompiye	Efacué Blesé	3	8
C 4	vilon	lobital	-voiteur -tate	sé casé	1	6
C 5		L'hopital	-concil - jeun -biciquelete			4
C 6		Lopital				1
C 7	Vélo	L'hopital	-lambilance		1	3
C 8	Vello		- iponpé -prodexon cevele		1	4
C 9	vélo	Lohopital		Casait	3	5
C 10				Si blisi	1	2
C 11		Lopital	-le jondarme	transporti	1	4
C 12						00
C 13		L'hôpital	-Gendermerie			1
C 14	vilou		-vitas	Kassé / choké	2	6
C 15						00
C 16						00
C 17			-rout de national -pies	kasi	1	4
C 18			-li ipomper -protion civil		1	3
C 19						00
C 20		L'hopital	-l'impomper -protixion civile			3
C 21	Vilou		-frama -vitas	Casi / blisi	3	8
C 22	Vilou	Loupital	-choufer -tet	sé casé	3	8
C 23		Lopitel	-la pomper -reat			3
C 24		L'hopitel	-l'impomper -garco		1	4
C 25		Loupital	-reat -liponpier		1	4
C 26		L'hopital	-enquette	ouvri		3
C 27	Vélo	L'hopital		Ouverté	1	3

C 28		L'hôpitalle	-protection civile -encate	ouverté	1	5
C 29	Vélo		-gronde -vétese -concé	Casé	3	7
C 30	Vélo	Hopitale	-en fain -pies	évacuie	1	5
C 31	vilo	opital	-la rout			3
C 32					1	1
C 33	Vilon			bleessé	1	3
C 34			-peid		1	2
C 35		L'auptal	-protaction civile	Blessut / casé	2	6
C 36		L'hôpital				00
C 37		lopital		Provoqueé	1	3
C 38	Vélo	lopitale	-prodicion civil		1	3
C 39		hopital	-vitasse -li inpompies		1	4

Tableau 2.

Classification des erreurs selon la grille typologique de Nina Catach :

L'orthographe grammaticale :

- Les homophones : a / à → erreur à dominante phonogrammique : n'altérant pas la valeur phonique.
- Le « s » du pluriel → erreur à dominante morphogrammique : de point de vue grammatical.
- Le féminin et le masculin → erreur à dominante morphogrammique de point de vue lexical.
- consonnes doublées → erreurs à dominante phonogrammique n'altérant pas la valeur phonique.

L'orthographe lexicale :

Les erreurs des élèves peuvent être classifiées en quatre types différents :

copies	Erreurs à Dominante phonogrammique		Erreurs à Dominante non fonctionnelle	Erreurs de segmentation	Erreurs à Dominante phonétique		
	Altérant la valeur phonique	N'altérant pas la valeur phonique			O / F de phonème	Confu-sion de consonnes	Confu-sion de voyelles
C 1	cuville	velo	Opital			Production	Production jombe
C 2	livileou			livileou	victim		
C 3	Vilou blesé					Pompiye efacué	choffere
C 4	Vilon casé	sé	Lobital	lobital	vilon	lobital	Voiteur tate
C 5		Hopital biciquelete			Concil jeun		
C 6			Lopital	lopital			
C 7		hopital		lambilance			lambilance
C 8		Vello axidon		iponpé	prodixion	prodixion	cevel
C 9	casait			lohospital			
C 10	blisi	Si					
C 11		Transporti jondarme	lopital	lopital			
C 13							gendermerie
C 14	vilou	Kassé choké			vas		vas
C 17			Pies		Rout		
C 18		Li		Ipomer		protion	protion
C 20		L'opital		impomper		protixion	protixion
C 21	Vilou Casi blisi				vas		vas
C 22	Vilou casé	Sé	Loupital	Loupital	Tet		Chofer
C 23			lopitel	lopitel	Pomper Reat		Lopitel Reat
C 24	Garcon			Impomper	impomper	Garcon	Hopitel
C 25			loupital	Loupital Liponpier	Loupital Reat	Liponpier	Reat
C 26		Hopital Enquette					
C 27		Hopital					
C 28		Hopitalle encate			Hopitalle		Encate protixion
C 29	Vétese casé						Vétese Gronde

C 30		hopitale	Pies		Hopitale Evacue		Evacue
C 31		Vilo	Opital		Rout		
C 33	Vilou	Bleessé			Vilou		
C 35	Casé	Civille	L'aupital		L'aupital		Protaction
C 37			Lopital	Lopital			
C 38			Lopitale	Lopitale	Lopitale Prodicion	Prodicion	Prodicion
C 39		Hopital Li		Inpompies			Vitasse

Tableau 3.

2.2/ L'analyse qualitative :

Pour mieux présenter la qualité des travaux, nous avons essayé d'évaluer les productions écrites des élèves et mettre une note à chacune entre elles. Les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous :

La note	Nombre d'élève	Pourcentage %
0	1	3
2	9	23
3	11	28
4	6	15.5
5	5	12.5
6	2	5
7	2	5
8	3	8

Nous remarquons que les notes de cette épreuve varient entre 0 et 8. Suite à cela nous pouvons dire que le niveau dans cette classe se diffère d'un élève à un autre. Chaque élève à des points faibles bien précis nécessitant ainsi des besoins spéciaux.

Suite au tableau ci-dessus, il est vraiment grave que la note 3 occupe la première place, elle est obtenue par 11 élèves présentant ainsi un pourcentage de 28 %. La note 2 figure en deuxième position avec le pourcentage 23 %. Cela veut dire que 21 élèves (avec le propriétaire de la copie C15) ont eu de très mauvaises notes, ce qui représente 54% ou plus de la moitié de l'ensemble des élèves. La majorité de ces élèves ont écrit des phrases

incompréhensibles que nous n'avons pas arrivé à les déchiffrer ou des expressions n'ont pas de sens, cela reflète la mauvaise qualité de leurs travaux.

En troisième position vient la note 4, 6 élèves l'ont eu (les propriétaires des copies : C 1, C 3, C 14, C 16, C 20 et C 24), ils représentent 15.5 % du nombre total des élèves. Cela est plus ou moins acceptable parce que ces élèves sont peu faibles et ils ne sont pas trop loin du niveau moyen, ils doivent faire plus d'effort et développer leurs capacités pour y arriver. Les productions écrites de ces élèves sont pauvres mais moins mal qualitativement que le premier groupe.

La note 5 figure quant à elle en quatrième position avec le pourcentage 12.5 %. Elle est obtenue par 5 élèves (C 6, C 7, C 18, C 28, C 30), ils ont élaboré des productions écrites de qualité moyenne, ils ont de bonnes idées mais ils n'arrivent pas à s'exprimer correctement et ne trouvent pas les mots qui conviennent ce qui résulte une ambiguïté dans la production écrite et pose un problème de cohérence.

La meilleure note (8) vient malheureusement en cinquième place avec un pourcentage de 8 % et obtenue par trois élèves seulement (C 13, C 26, C 27). Cette note reflète le bon niveau de ces trois élèves. C'est vrai qu'ils ont des fautes d'orthographe et de conjugaison mais leurs copies sont de très bonne qualité, les idées sont bien exprimées et interdépendantes, la cohérence est aussi présente dans ces copies, et en plus de ça, ils ont un bon style d'écrire ce qui donne l'envie de lire et laisse le lecteur en bon humeur.

La note 6 (pour les copies C 17, C 36) et la note 7 (pour les copies C 9, C 37) détiennent l'avant dernière place avec un pourcentage de 5 % pour chacune entre elles. La qualité de ces quatre copies est relativement bonne, ils font des erreurs mais leurs productions écrites sont plus ou moins compréhensibles et acceptables. Ce cas représente la catégorie des élèves motivés qui ont un certain niveau et ils font des efforts pour s'améliorer et développer leurs capacités.

Enfin, et avec un 3 % de total des élèves, nous retrouvons le propriétaire de la copie C 15. Il n'a pas eu une note parce qu'il n'a rien écrit, il a juste recopié la consigne telle quelle est. Il est clair que cet élève n'est pas motivé, il n'a même pas essayé de répondre. En ce cas, un travail de mauvaise qualité, comme c'est le cas de la plus part des élèves, est mieux que le cas de cet élève.

Généralement, le niveau faible est présenté par les notes moins de 5, nous trouvons dans cette classe 27 élèves, avec le pourcentage 69.5 %, cela est très grave. Le niveau moyen

englobe les élèves obtenant les notes 5 et 6, sont au nombre de 7 représentant ainsi 17.5 % du total des élèves. Alors que le meilleur niveau prend les notes plus de 6, il n'y a que 5 dans cette classe avec un pourcentage de 13 %. Cela montre que le niveau faible domine dans cette classe.

Si nous comparons ces résultats par les deux tableaux de l'analyse quantitative, nous constatons que la qualité du travail n'est jamais déterminée par le nombre de fautes orthographiques. Cela représente les élèves qui ont de bonnes idées mais ils sont faibles orthographiquement et ne savent pas comment s'exprimer pour faire transmettre le message. Ce qui est le cas pour la majorité des élèves.

Passons maintenant à analyser l'orthographe grammaticale, d'après les résultats obtenus, nous remarquons que le nombre d'erreurs dans les paragraphes des élèves varie entre : 0 et 7 fautes, cela montre que certains élèves ne maîtrisent bien les règles grammaticales ou ils ne les prennent pas en considération lors de l'écriture.

Concernant l'orthographe lexicale, le nombre d'erreurs varie entre 0 et 8 fautes. Son analyse se diffère de celle de l'orthographe lexicale parce qu'elle n'est pas issue de règles précises, elle concerne l'orthographe des mots c'est pour ça il est logique de trouver un tel nombre de fautes. Mais ce qui n'est pas logique est de trouver certains élèves commettent des erreurs à l'orthographe de mots proposés au niveau de la consigne, cela s'explique par l'indifférence et l'inconscience des élèves.

En ce qui concerne les deux mots dégagés : vélo et hôpital. Pour le mot « vélo », qui est relativement facile, il est utilisé par seize élèves : six seulement l'ont écrit correctement et les dix autres l'ont écrit erronément. Ces derniers ont proposé six graphies erronées se différencient d'un élève à un autre. Quant au mot « hôpital », il est utilisé par vingt-trois élèves. Vu que sa graphie est plus ou moins difficile, deux élèves seulement parmi les vingt-trois qui ont réussi à l'écrire correctement. Pour les vingt-et-un qui restent, ils ont proposé dix différentes graphies.

3/ la leçon choisie

3.1/ Le choix de la leçon :

Pour poursuivre notre travail de recherche, il nous faut choisir une leçon traitant une des fautes commises par les élèves pendant le pré-test. Les fautes de l'orthographe lexicale sont

exclues de ce choix car il y on n'a pas de leçon d'orthographe montrant à l'élève comment écrire tel ou tel mot, c'est pour ça, nous allons choisir une parmi les cinq fautes de l'orthographe grammaticale.

Commençons par Les homophones : a / à et le « s » du pluriel, ils ne sont pas intégrés dans le programme de la troisième année moyenne, on plus ils peuvent être commises par inattention ou oubli. Concernant le féminin et le masculin, cette compétence provient de la culture personnelle de l'élève, c'est à lui de connaître le genre des mots. Il nous reste par cela deux leçons, « l'accord du participe passé » et « l'accord de l'adjectif qualificatif », pour la première leçon, le problème est au participe passé même n'est pas à son accord, les élèves ne connaissent pas les participes passés des verbes. Pour cela, nous allons nous intéresser à « l'accord de l'adjectif qualificatif ».

3.2/ l'expérimentation :

Après avoir analysé les copies du pré-test nous avons choisi de s'intéresser à la leçon de « l'accord de l'adjectif qualificatif ». Pour faire l'expérience, nous avons consulté la fiche que l'enseignante a préparé pour présenter sa leçon, et accompagné notre public en classe et assister avec-eux à la leçon choisie.

En ce qui suit, nous présentons tout d'abord la fiche technique de l'enseignante puis nous rapportons notre expérience selon les différentes phases du déroulement des leçons d'orthographe.

3.2.1/ la fiche d'enseignement :

Cette fiche comporte quelques informations utiles vis-à-vis la leçon et présente les grandes phases de la présentation de la leçon.

Niveau : 3 AM.

Durée : une heure.

Projet II

Séquence 3

Activité : orthographe.

L'accord de l'adjectif qualificatif.

Compétences :

- L'apprenant sera capable de rédiger un portrait en employant des adjectifs qualificatifs.

- Il sera aussi capable d'accorder l'adjectif avec le nom qu'il qualifie.

Matériel : tableau, manuel scolaire...

Déroulement de la leçon :

Phase	Déroulement	remarque
Eveil de l'intérêt	Rappel de l'intitulé du projet II et de la séquence 3 - Question : que veut dire portrait ? - Réponse attendue : description qu'on fait de l'extérieur ou du caractère d'une personne.	Les élèves répondent aux questions posées.
Déroulement de la leçon	<p>I/ Texte support :</p> <p>Mondo est un garçon de dizaine d'années, avec un visage rond et de beaux yeux noirs, ses cheveux étaient brun cendré, il portait une veste marron et pantalon bleu.</p> <p>II/ Observation/ analyse :</p> <p>Q 1 : Qu'est le personnage décrit ? R 1 : le personnage décrit est Mondo.</p> <p>Q 2 : relève du texte les adjectifs qualificatifs et les noms qu'ils qualifient. R 2 : Rond → visage Noirs → yeux Brun cendré → cheveux Marron → veste</p> <p>III/ Je retiens :</p> <p>L'adjectif qualificatif s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie.</p> <p>N.B :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les adjectifs de couleurs composés ne s'accordent pas (restent invariables). • Les adjectifs qualificatifs tirés d'un nom de fruit ou d'une pierre. (restent invariables). 	Lecture du texte Observation / analyse par les élèves La règle dégagée
application	Exercice 1 p 133 : (accorde l'adjectif qualificatif avec son nom. Réponse : ... visage carré ... mâchoires larges ... bouche dessinée ...ses yeux ronds et marron ... un teint mat ... cheveux abondants .	

Voilà ce que comporte la fiche de l'enseignante. Il faut signaler qu'elle est bien organisée ce qui prouve le sérieux au travail de la part de l'enseignante.

3.2.2/ le déroulement de la leçon en classe :

Nous passons maintenant à rapporter comment s'est passée notre expérience en classe. Nous avons assisté avec notre public le jeudi 05 avril 2018 de 9 heures à 10 heures. Il y avait 12 élèves absents et par cela il ne reste que 27 élèves qui ont assisté à la leçon.

Après cela, l'enseignante a commencé tout de suite son travail. Elle a recopié au tableau la date, projet II, séquence 3 et activité : orthographe sans déclarer l'intitulé de la leçon. Et elle a passé directement à :

La phase 1 : éveil de l'intérêt :

Comme il est écrit sur la fiche de l'enseignante, cette étape vise à rappeler l'intitulé du projet II et de la séquence 3 pour que tous les élèves sachent ce qu'ils sont en train de faire, et aussi pour que j'aie pris une idée sur le point où ils sont arrivés dans le programme scolaire.

Elle a donc posé une question directe : quel est l'intitulé de la troisième séquence de ce projet ? Un garçon a répondu par ceci : "biographie et autobiographie" (intitulé de la deuxième séquence). Elle lui a dit : " non je parle de la troisième séquence ". Une autre fille a donné la réponse : " le portrait ".

Ensuite l'enseignante a posé la question suivante : c'est quoi le portrait ? Afin de vérifier et fixer en même temps les connaissances des élèves. Une fille a proposé la réponse suivante : " on parle du physique d'une personne ". L'enseignante a expliqué ensuite en disant : " il s'agit de décrire l'aspect physique d'une personne : portrait physique, ou décrire le caractère de la personne : portrait moral ".

Puis l'enseignante est passée à une autre question : qu'est ce qu'on utilise pour décrire ? Une fille a dit : les comparaisons, une autre a dit : les adjectifs qualificatifs. A partir de cette réponse obtenue, l'enseignante demande : quel est le rôle de l'adjectif ? Quelques élèves ont répondu collectivement : donner des informations.

Commentaire : nous remarquons ainsi qu'il y a un enchaînement et une série de questions de la part de l'enseignante pour faire les élèves parvenir à trouver le titre de la leçon.

La phase 2 : déroulement de la leçon :

1/ texte support : l'enseignante a recopié au tableau le texte support écrit dans sa fiche de travail. Les élèves à leur tour ont copié le texte simultanément. Ce texte provient du manuel scolaire et ils l'ont déjà vu dans une séance précédente de lecture. L'enseignante a sollicité quelques élèves (2 filles et 2 garçons) pour lire l'exemple. Elle essaye ensuite de voir si les élèves ont compris le sens véhiculé par le texte, en leur posant quelques questions de compréhension, sont celles proposées dans sa fiche et quelques autres de plus.

2/ observation / analyse : cette phase est consacrée à l'observation du texte support et à la réponse des questions posées. Elle est passée comme suit :

Q 1 : qui est le personnage décrit ?

R 1 : les élèves ont répondu ensemble : Mondo.

Q 2 : quelles sont les parties décrites de son corps ?

R 2 : les élèves les ont tirées ensemble avec l'aide de l'enseignante : le visage, les yeux, ses cheveux et ses vêtements.

Q 3 : quels sont les adjectifs employés ?

R 3 : ils ont encore répondu ensemble : rond, beaux, noirs, bruns cendré, marron et bleu.

Q 4 : remplacez le mot visage par un autre mot.

R 4 : une fille a dit : " une figure".

Suite à cette discussion vis-à-vis le texte support, l'enseignante se met à expliquer l'accord de l'adjectif qualificatif avec le nom qu'il qualifie en leur donnant l'exemple suivant :

Un visage rond → une figure ronde.

Ils ont passé ensuite aux exceptions :

F → ve / x → se / ier → ière.

Commentaire : pendant cette partie de la leçon, les élèves étaient actifs motivés et participants. Ils arrivent à répondre facilement parce qu'ils ont déjà vu cette leçon en première et en deuxième année moyenne.

L'enseignante passe maintenant à la deuxième partie de la leçon " les adjectifs de couleur " qui est nouvelle pour les élèves donc elle doit faire plus d'effort.

L'enseignante attire l'attention de ses élèves sur la structure de cette partie du texte : " yeux noirs, ses cheveux étaient brun cendré, il portait une veste marron et pantalon bleu " et demande aux élèves de les observer et de dire ce qu'ils ont remarqué. Les élèves répondent simplement qu'ils sont « des adjectifs de couleur. A ce moment-là, l'enseignante commence à expliquer cette nouvelle partie de la leçon en disant : " même les adjectifs de couleur s'accordent en genre et en nombre avec le nom qu'ils qualifient, mais il y a des exceptions ". Elle demande encore une fois aux élèves d'observer cette phrase : " ses cheveux étaient brun cendré " et demande : " comment appelle-t-on ce type d'adjectif ? " Une fille a trouvé la réponse et dit " adjectif composé ". L'enseignante questionne encore : " qu'est-ce que vous remarquez ? ". Les élèves ont répondu ensemble : " cet adjectif ne prend pas le " s " du pluriel, il ne s'accorde pas ". Alors l'enseignante prend la parole en disant que les adjectifs de couleur composés ou tiré d'un fruit ou d'une pierre ne s'accordent pas, restent invariable (c'est-à-dire pas d'accord, on n'ajoute ni la marque du féminin " e " ni la marque du pluriel " s "), puis elle demande des exemples ; une fille a dit : orange, un autre a dit : noisette. L'enseignante intervient à chaque fois, d'une part elle accepte la réponse et d'autre part elle demande plus d'exemples puis elle continue l'explication en disant : oui tous ces adjectifs ne s'accordent pas à l'exception de cinq adjectifs : " rose, mauve, fauve, pourpre et écarlate " qui s'accordent.

L'enseignante termine l'explication de la leçon et demande si les élèves ont des questions à poser, personne n'a posé de question.

3/ je retiens : après s'être assuré que les élèves ont compris la leçon, l'enseignante passe tout de suite à la règle dégagée. Elle recopie au tableau, et demande aux élèves de recopier au même temps.

Concernant la règle recopie au tableau, elle est plus détaillée que celle proposée dans la fiche de l'enseignante. Elle est compréhensible et plus illustrative parce qu'elle contient plus d'informations dont chacune est suivie d'exemples et des exceptions, s'il y en a. Cette règle est proche à celle proposée au manuel scolaire.

Commentaire : l'enseignante n'est pas fidèle au manuel scolaire à cent pour cent. Elle apporte des changements suite au niveau des élèves. Cela est remarquable dans toutes les parties de la leçon : l'exemple (texte support), les questions posées et la règle dégagée.

La phase 3 : application :

Finalement l'enseignante arrive à la dernière étape (l'application). Elle a choisi le premier exercice du manuel, qui est le suivant :

Exercice : accorde les adjectifs qualificatifs entre parenthèses :

Il a du charme, monsieur Loubon, avec son visage (carré), ses mâchoires (large), sa bouche bien (dessiné), ses yeux (rond) et (marron) sur son teint (mat). Ses cheveux très (abondant), grisonnent à quelques endroits et le vieillissent légèrement. Je sens qu'il y a au fond de cet homme quelque chose qui me ressemble et qui nous lie.

Vu que le temps resté est limité, l'enseignante n'a pas donné beaucoup de temps aux élèves pour réfléchir à l'exercice. Ils sont passés directement à la réponse orale de l'exercice. L'enseignante sollicite ainsi un élève pour lire l'exercice et ils vont répondre en même temps. Une première élève a donné la première réponse : " carré, on n'ajoute rien ", l'enseignante demande une justification de la réponse donnée, l'élève a dit : parce que le mot " visage est singulier masculin. Une deuxième élève a accordé le deuxième adjectif en disant : " larges, on ajoute le s parce que le mot mâchoires est au pluriel ", à ce moment-là l'enseignante a éclairé que le mot " mâchoires " est féminin pluriel et comme l'adjectif large contient un " e " à la fin on n'ajoute pas le " e " du féminin. Un autre élève prend la parole pour le troisième adjectif "dessinée, on ajoute un " e " parce que le mot bouche est au féminin ". Pour le quatrième adjectif, une élève a dit : " ses yeux rondes " en croyant que le mot " yeux " est féminin, l'enseignante intervient ainsi en clarifiant qu'il est masculin et la réponse correcte est " des yeux ronds ". Pour l'adjectif qui suit, une élève a répondu par : on n'ajoute rien parce que le mot " marron " est tiré d'un nom, il reste invariable. Un autre élève a répondu : " le mot teint est masculin, on n'ajoute rien à l'adjectif " mat ". Pour la dernière réponse, une élève l'a donné " abondants, on ajoute le " s " du pluriel ".

Après avoir terminé la réponse orale de l'exercice, l'enseignante passe tout de suite à mentionner la réponse au tableau et demande aux élèves de recopier simultanément, et arrivent par cela à la fin de la séance.

Remarque : lors de la phase de l'application, nous remarquons que l'enseignante demande des élèves de justifier les réponses données pour confirmer qu'ils ont vraiment compris et en même temps pour qu'ils puissent fixer la leçon.

4/ Le test final :

Le but du test final est de savoir si les élèves, après avoir étudié la leçon détaillée, ont progressé par rapport au pré-test et arrivent à accorder correctement les adjectifs qualificatifs ou non. Cette épreuve est très nécessaire parce que c'est à partir de ses résultats que nous pouvons vérifier nos hypothèses et savoir si les exercices proposés dans le programme de la troisième année moyenne sont efficaces ou pas.

Comme c'est le cas du pré-test, le test final consiste en une production écrite programmée à la fin d'une séquence. Pour cela, les élèves sont appelés à répondre à la consigne suivante :

Consigne : un nouvel élève arrive dans une salle de classe. Fait le portrait de cet élève dans un texte de huit lignes pour l'insérer dans le récit que tu viens de lire.

Dans ce portrait :

- Tu dis d'où vient cet élève et quel est son âge,
- Tu décris son physique et sa tenue vestimentaire,
- Tu indiques un ou deux traits de son caractère.

Critères de réussite :

- Emploie le vocabulaire du portrait.
- Utilise des expansions du nom.
- Conjugue les verbes à l'imparfait.

Dans l'analyse des copies du test final, nous allons nous intéresser à l'accord des adjectifs qualificatifs seulement, sans tenir compte des autres types d'erreurs orthographiques.

5/ Analyse de résultat test final :

5.1/ analyse quantitative :

copies	Adjectifs accordés correctement	Adjectifs accordés erronément	
		Féminin/masculin	Singulier/pluriel
C 1	- il est long - une bouche mince - un nez crochu - il est intelligent - des yeux verts	- il est moyene	- cheveux long noirs
C 3	- visage carré - des yeux marron - petit nez - charnue bouche - il est très beau et calme - cartable noir.	- moyen taille - il est heureuse - une veste noir	
C 4	- visage rond - bouche mince - nez aquilin - des yeux verts - il est intelligent	- il est gentille - étude moyene	- cheveux noir
C 5	- un visage rond - elle est blanche - un nez pointu - une fille douce - tricot blanc	- pantalon noire - elle est intelligent	- des yeux bleu - cheveux châtain - chaussures rouge
C 6	- un visage rond - des yeux noisette - un nez crochu - une bouche charnue - un mystérieux - il est gentil, calme et bizarre - une sandale, une casquette et un cartable noirs	- taille moyen	
C 7	- il est long et mince - il est propre - cheveux noirs - pantalon noir	- mohamed est un nouvelle élève - une peau bruns - petite nez	- bleu yeux - dents blanc - tricot noirs
C 8	- il est gentil - il est bon	- petite nez	- des dents long
C 11	- un visage carré - petite bouche - il est modeste, intelligent, calme et gentil - un corps moyen	- petite nez - pantalon noire - cheveux châtain claire - yeux noire	- yeux noire
C 12	- cheveux marron - il est sage, calme, poli et sérieux		- yeux bleux - yeux petit - cheveux long
C 13	- une figure ronde - des yeux bleus - petit nez - des cheveux châtain clair - il est moyen et mince - pantalon noir - tricot noir - une personnalité calme	- une personnalité sérieux	

C 14	- rond visage - bouche charnue - il est doux - un jeune riche - taille moyenne - chaussures bleus - des yeux bleus	- petite nez - il est gentille - il est belle	- survêtement bleus
C 16	- visage rond - bouche charnue - un nez petit - il est petit et mince - des yeux marron - caractère calme et triste		
C 17	- visage rond - petit nez - des yeux marron - il est calme et riche	- chaussures noir	- cheveux noir - chaussures noir
C 18	- visage carré - bouche mince - un nez droit - des yeux marron - caractère calme		
C 19	- un visage carré - pantalon bleu - t-shirt vert - il est gentil et calme - cheveux brun cendré - petit cartable	- grand taille - veste noir - dents blanche	- petit yeux - dents blanche
C 21	- il est long		- cheveux marron
C 22	- visage rond - des yeux verts - un long nez		- cheveux jaune
C 24	- une bouche épaisse - grands yeux - un nez gracieux - pantalon bleu	- elle est intelligent	- cheveux brun
C 25	- petite taille - une peau blanche - visage carré	- petite cartable	- grand yeux - cheveux lisse
C 26	- il est long - grands yeux noirs - un visage ovale - taille moyenne - un tricot blanc - grand cartable - il est prudent, attentif, gentil et intelligent	- blanches dents	- cheveux châtain
C 27	- cheveux noirs - un teint brun - petit nez - bouche bien dessinée - un bon élève - il est mince et joli - pantalon bleu - grand cartable - il est attentif et intelligent	- des yeux brunes - des dents blanches - chaussures noirs	- ces yeux faible
C 28	- une nouvelle élève - un teint clair - un corps robuste - une belle fille - elle était très calme et intelligent - pantalon noir - tablier rose	- un visage oval - dents blanche - des yeux petite - elle est courageux - elle est joli	- dents blanche - cheveux noir - des yeux petite - des yeux noir
C 29	- visage rond - peau blanche - nez petit - des yeux noisette	- elle est joli	- cheveux châtain
C 30	- il était calme et fidèle - petit nez - yeux noirs - teint brun - rond visage - large bouche - taille obèse	- il était gentille - petites yeux - dents blanches	- vêtements propre - cheveux lisse - cheveux long
C 31	- petit nez - visage rond - tablier propre	- taille moyen - peau blanche	- cheveux lisse
C 34	- il était mince et joli - bouche fine	- des yeux	- casquette noires

	- taille moyenne - pantalon noir - t-shirt blanc - petit nez pointu - des yeux noisette - un charme mystérieux - visage rond - il est calme, sérieux et timide	colorées	- cheveux noirs brillants
C 35	- elle était gentille belle - un visage ovale - un nez aquilin - des yeux grands - grande villa - une bouche charnue - une fille douce - silhouette élancée - une famille riche	- une fille patient - dents blanche	- lèvres mince - cheveux lisse - des yeux bleu - dents blanche
C 36	- la nouvelle élève était calme, belle, douce et intelligente - taille mince - visage ovale - nez pointu - un pantalon bleu nuit - front haut - elle était heureuse, jolie et riche		- des yeux bleu - des dents blanc - cheveux châtain - cheveux lisse
C 37	- la nouvelle élève était belle - bouche fine - nez petit - des yeux marron - elle est calme - basquet blanche - pantalon noir - chemise marron	- forme rond - elle est gentil - casquette noir	- des yeux grand

Tableau 4.

Calculs des résultats :

Copies	Nombre d'adj corrects	Pourcentage d'adj corrects	Nombre d'adj erronés		Pourcentage d'adj erronés		Total des adjectifs
			F / M	S / P	F / M	S / P	
C 1	5	71.5	1	1	14.25	14.25	7
C 3	7	70	3	0	30	00	10
C 4	5	62.5	2	1	25	12.5	8
C 5	5	50	2	3	20	30	10
C 6	9	90	1	0	10	00	10
C 7	5	45.5	3	3	27.25	27.25	11
C 8	2	50	1	1	25	25	4
C 11	7	58.50	4	1	33.25	9.25	12
C 12	5	62.5	0	3	00	37.5	8
C 13	9	90	1	0	10	00	10
C 14	7	63.75	3	1	27.25	9	11
C 16	8	100	0	0	00	00	8
C 17	5	62.5	1	2	12.5	25	8
C 18	5	100	0	0	00	00	5

C 19	7	58.5	3	2	25	16.5	12
C 21	1	50	0	1	00	50	2
C 22	3	75	0	1	00	25	4
C 24	4	66.5	1	1	16.75	16.75	6
C 25	3	50	1	2	16.75	33.25	6
C 26	11	84.5	1	1	7.75	7.75	13
C 27	11	73.25	3	1	20	6.75	15
C 28	8	47	5	4	29.5	23.5	17
C 29	4	66.5	1	1	16.75	16.75	6
C 30	8	57	3	3	21.5	21.5	14
C 31	3	50	2	1	33.25	16.75	6
C 34	14	82.25	1	2	6	11.75	17
C 35	10	62.5	2	4	12.5	25	16
C 36	13	76.5	0	4	00	23.5	17
C 37	9	69.25	3	1	23	7.75	13

Tableau 5.

5.2/ Analyse qualitative :

Nous tentons, par ce test final, de dégager l'efficacité de la leçon de l'accord de l'adjectif qualificatif, c'est pour ça, nous n'allons pas mettre une note pour chaque copie (comme nous avons fait pour le pré-test), nous allons évaluer les copies collectivement.

La qualité des copies de ce test final se diffère d'une copie à une autre, mais elle est plus ou moins convergée parce que les élèves ont tourné autour du même point, la plupart entre eux ont décrit les mêmes parties du corps et ils ont suivi la même manière de description. De plus, ils ont employé les mêmes exemples mentionnés dans la leçon et les adjectifs qu'ils ont l'habitude de les utiliser en classe.

La qualité de ce travail n'est pas déterminée ni par le nombre total des adjectifs proposés dans les copies, ni par le nombre des adjectifs correctes ou ceux erronés. Cela se justifie si nous comparons d'une part, la copie c 16 qui contient 8 adjectifs bien accordés seulement et la copie c 28 qui contient 17 adjectifs dont 8 sont correctes et 9 sont erronés, et d'autre part, nous comparons la même copie c 16 avec la copies c 13, le propriétaire de cette dernière copie a commis une seule faute lors de l'accord des adjectifs qualificatifs mais il a réussi à réaliser une bonne production écrite par rapport à ces collègues.

Si nous comparons le nombre des adjectifs accordés correctement et ceux accordés erronément dans les copies des élèves, nous trouvons que dans deux copies seulement (c 7 et c 28) le nombre de fautes dépassent le nombre de correctes, cela ne représente que 7.40 % du pourcentage total des copies. Dans cinq autres copies les fautes sont égales aux correctes (c 5,

c 8, c 21, c 25 et c 31), lesquels correspondent à un pourcentage total de 18.52 %. Alors que dans les vingt copies qui restent, les adjectifs accordés correctement sont plus que les erronés ce qui présente 74.08 % des copies.

Nous remarquons aussi que deux copies (C16 et c18) ne contiennent pas de fautes en ce qui concerne l'accord des adjectifs qualificatifs, cela reflète l'attention et la conscience des propriétaires de ces deux copies et nous donne une idée générale de leurs niveaux en orthographe. Nous trouvons aussi une seule faute dans quatre autres copies (c 6, c 13, c 21 et c22), mais nous ne pouvons pas les juger de la même façon, si nous prenons la copie 21, c'est vrai qu'elle ne contient qu'une seule faute mais elle est d'une mauvaise qualité au point que nous n'avons pas pu déchiffrer que deux adjectifs, un correct et un erroné. Pour les copies 6 et 22, elles sont moins mal, la copie 13 nous pouvons la juger moyenne.

Le nombre total des adjectifs dans les copies varie entre 2 et 17 adjectifs, le nombre total des adjectifs erronés varie entre 0 et 9 fautes dont la plupart des élèves ont commis entre 3 et 4 fautes, alors que le nombre des adjectifs bien accordés est entre 1 et 14 adjectifs et la plupart des élèves ont utilisé entre 7 et 8 adjectifs. Ces chiffres nous donnent une bonne idée vis-à-vis les résultats du test final et montrent clairement que les adjectifs accordés correctement dominent les copies des élèves.

Si nous revenons au premier tableau des résultats de test final, nous remarquons que 18 élèves emploient le mot « cheveux » comme un mot singulier et ils décrivent-le ainsi erronément en utilisant des adjectifs singuliers et 5 élèves seulement ont réussi à décrire le mot « cheveux ». Nous remarquons aussi que quelques élèves font des erreurs vis-à-vis la description du mot « yeux », certains entre eux pensent qu'il est féminin, certains l'utilisent en tant que mot singulier, et certains d'autres le considèrent comme un mot féminin singulier, comme c'est le cas du mot « dents ». En revanche, il faut signaler qu'un seul élève seulement avait tort lors de la description du mot « visage » (c 28 ; visage oval). Nous trouvons aussi 4 élèves (c 7, c 8, c 11, c 14) emploient le mot « nez » comme mot féminin « petite nez », Ce qui est considéré comme faute grave.

Les chiffres que nous avons obtenus de l'analyse des résultats de ce test final traduisent un niveau général moyen, convergent et hétérogène de nos élèves. Mais la vérité est tout à fait différente. Après avoir consulté attentivement les copies, nous confirmons que le niveau est convergent et hétérogène mais il est assez faible en matière d'écriture et d'orthographe chez la plus part des élèves. Parmi vingt-sept élèves, huit élèves seulement qui ont réussi à fournir des productions écrites de bonne à excellente qualité, sont les propriétaires des copies

suivante : c 13, c 26, c 27, c 28, c 34, c 35, c 36 et c 37. En revanche, nous trouvons des copies très grave soit orthographiquement ou sémantiquement, comme c'est le cas des copies : c 4, c 8, c 12, c 21, c 25 et c 31, ils sont de très mauvaise qualité. Pour les copies qui restent, ils sont moins faibles.

Ce test est mis en place pour vérifier l'efficacité des exercices de l'accord des adjectifs qualificatifs, mais cela n'empêche pas d'évaluer toute la production écrite. Dans la plus part des copies, nous remarquons une juxtaposition des adjectifs, c'est-à-dire nous ne trouvons pas un enchainement ou une cohérence des idées. En résumé, les élèves ont considéré ce test comme une occasion pour examiner leurs capacités à la description et à l'accord des adjectifs qualificatifs en oubliant les normes qui aident à réussir une production écrite.

6/ interprétation des résultats :

Dans cet espace, nous allons faire une comparaison entre les résultats du pré-test et ceux du test final, pour arriver ensuite à vérifier nos deux hypothèses et répondre vers la fin à notre question principale.

Pour la leçon choisie : « l'accord de l'adjectif qualificatif », l'enseignante a choisi parmi les quatre exercices proposés au manuel un seul exercice de type lacunaire. Cet exercice était facile et simple pour les élèves, cela nous a donné une impression que les élèves ont bien compris la leçon. Cependant, le test final ne confirme pas cela. Les élèves commettent encore des erreurs de l'accord de l'adjectif.

Les résultats du test final montrent que les élèves ne maîtrisent pas l'accord de l'adjectif qualificatif à cent pour cent. Alors, la résolution de ce problème est une responsabilité commune, le ministre est appelé à renforcer la typologie des exercices proposés, l'enseignant à son tour, doit choisir des exercices de différents types pour donner une occasion à l'élève de tester le maximum de types, mais vue que l'enseignant est associé au programme ministériel, il n'a pas assez de temps pour répondre à tous les objectifs de tous les élèves, c'est à l'élève travailler seul et répondre à plus d'exercices pour faire employer toute la typologie, il ne doit pas attendre tous de la part de l'enseignant.

Pour confirmer ce résultat, nous prenons d'autres exemples. « Le singulier et le pluriel » est la leçon la plus facile et la plus claire et en plus, il est programmé en première et en deuxième année et d'ailleurs les élèves ne le maîtrisent pas à cent pour cent. « Les homophones a / à » est aussi très claire et il est figuré juste à la fin de la troisième année, mais

trouver une telle fréquence de cette erreur est inacceptable, la majorité écrasante des élèves ne font pas la différence entre « a » et « à ». Si nous considérons cela comme résultat de l'oubli des élèves, « l'accord du participe passé » est étudié juste au début de la troisième année et malgré ça, il est présent dans la liste des erreurs des élèves pendant le pré-test, cela montre que cette compétence n'est pas bien maîtrisée.

Suite à cette analyse, nous pouvons dire que la typologie des exercices proposés dans le programme de la troisième année moyenne est efficace mais elle est insuffisante. Donc la première hypothèse est la plus proche à nos résultats.

Conclusion :

Dans ce chapitre, nous avons essayé d'appliquer notre expérimentation qui se base sur la comparaison entre les résultats du pré-test et ceux du test final pour voir si la typologie des exercices proposés est efficace ou pas.

Enfin, l'apport de ce travail de recherche nous a conduits à signaler que la typologie des exercices est efficace pour que l'élève arrive à diminuer les fautes orthographiques lors de l'écrit, mais elle est insuffisante.

Conclusion générale :

Nous avons tenté, par ce modeste travail de recherche, de vérifier l'efficacité de l'exercice dans l'amélioration de l'orthographe chez les élèves de la troisième année moyenne. Pour cela, nous avons mis en place dès le départ deux hypothèses contradictoires, la première confirme l'efficacité de la l'exercice mais la deuxième l'infirme.

Pour réaliser ce travail, nous avons suivi une méthodologie bien précise. Nous avons commencé par un pré-test qui situe le niveau des élèves et qui résume les difficultés ou les fautes les plus commises chez les élèves, c'est donc à partir des résultats de cette épreuve que nous avons choisi la leçon de notre expérimentation « l'accord de l'adjectif qualificatif ». Nous avons assisté ensuite, avec notre public, à cette leçon pour observer le déroulement des leçons d'orthographe, et notamment l'étape d'application qui traite notre sujet « l'exercice ». Finalement, nous avons proposé un test final qui traite directement la leçon choisie pour voir si les exercices dont ils ont répondu pendant la leçon étaient efficaces ou pas. Cette expérimentation nous a permis de valider notre première hypothèse de départ.

Nous avons constaté que l'apprentissage de l'orthographe du français demande beaucoup de temps et beaucoup d'efforts à cause de nombreuses difficultés et complexités de cette langue sur le plan lexical et grammatical. Mais elle demeure difficile à maîtriser malgré tout cela. Donc le temps et les efforts accordés pour l'apprentissage de l'orthographe sont mal récompensés si l'élève finit par l'oublier.

L'élève ne peut pas garder tous ce qu'il a appris sans pratique et sans répétition de temps en temps, certains mots maîtrisés ou certaines compétences acquises se perdent au fil des années scolaires. Il faut signaler donc que l'orthographe représente un travail journalier, régulier, et quotidien... ce n'est jamais fini. L'élève ne doit jamais s'arrêter concernant l'apprentissage de l'orthographe, de mettre en œuvre ce qu'il a appris préalablement afin de le garder pour aussi longtemps que possible.

A cet égard, nous venons à citer que l'exercice représente un outil d'une importance capitale pour l'apprentissage. De plus, un seul exercice, même efficace, ne suffit pas. Alors, l'élève doit être son propre formateur, il peut s'entraîner plusieurs fois jusqu'à ce qu'il ne commette plus d'erreur mais à force, il apprend par cœur les réponses. Pour éviter ce problème, La diversification et la multiplication d'exercices sont alors assez demandées.

Le problème qu'on soulève à l'auto-formulation, est que l'élève n'est pas contrôlé dans sa façon de s'auto-évaluer. On ne sait pas s'il répond correctement aux questions et s'il prend l'initiative de s'exercer jusqu'à ce qu'il comprenne mieux ses erreurs. L'apprenant peut vérifier si le cours a bien été maîtrisé grâce aux exercices que l'enseignant lui propose. Et par la suite, Il a l'occasion de s'exercer jusqu'à ce que la maîtrise de la leçon ou de la compétence soit à cent pour cent.

Pour conclure et suite à cette étude, nous constatons que l'orthographe est une composante assez importante pour réussir l'apprentissage de la langue française. Et l'exercice est un outil efficace pour faciliter l'apprentissage de l'orthographe. Le choix des exercices doit être logique et raisonnable. Les exercices les plus performants sont les exercices liés nettement aux objectifs ni trop faciles, ni trop ardu. L'erreur y doit être bien soulignée et assez explicite pour que l'apprenant puisse utiliser son contenant afin de mieux réguler son apprentissage.

Références bibliographiques :

Ouvrage :

- Manuel scolaire de la troisième année moyenne, 2017/ 2018

Articles :

- FAYOL Michel, les difficultés de l'orthographe
- VIGNER, Gérard – L'exercice. Un outil de formation méconnu. Carnets : revue électronique d'études françaises. Série II, n° 8, nov. 2016, p. 253-269
- CATACH Nina, typologie des erreurs, L'orthographe française, p.288, Nathan

Mémoires :

- AMRANI, Kh A, Outils didactiques et compétence orthographique au cycle moyen en Algérie : Le cas des ANG en FLE, 2007/ 2008
- BELALA Meriem Hadia, L'orthographe dans les productions écrites des élèves de la 1ère année moyenne, 2012/ 2013
- HARZELLI Assia, Causes et difficultés des erreurs orthographiques chez les apprenants de la 1ère année moyenne, 2009/ 2010
- SONY Mayard, la maîtrise de l'orthographe lexicale du français et de l'espagnol, 2007

Dictionnaires :

- J- P, CUQ, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* , ASDIFL, Clé international, Paris, 2003, p99
- Le dictionnaire Larousse, Paris, 1997
- Le dictionnaire Le Petit Larousse, Paris, 2014, p299.
- Le Robert, dictionnaire de français, Pierre-de-Coubertin, Paris, 2011

Références électroniques :

- comment aider les élèves à surmonter des difficultés orthographiques : disponible en ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Comment-aider-les-eleves-a-surmonter-des-difficultes-orthographiques> : consulté le : 01/03/2018
- comment organiser des difficultés de remédiation ? Disponible en ligne : <http://français.enseignement.over-blog.com/article-comment-organiser-des-activites-de-remediation-73619290.html> : consulté le : 25/04/2018
- comment réduire les difficultés des élèves en orthographe : disponible en ligne : <http://rire.ctreq.qc.ca/2017/02/difficultes-orthographe/> : consulté le : 03/03/2018
- Définition de l'orthographe française : disponible en ligne : https://fr.wikipedia.org/wiki/Orthographe_fran%C3%A7aise : consulté le : 07/02/2018
- définition de l'orthographe française, disponible en ligne : <http://morfographe.e-monsite.com/pages/orthographe-mon-amour/definition-de-l-orthographe.html> : consulté le : 07/02/2018
- Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/pratiques/1740#tocto1n4> : consulté le : 23/02/2018
- exercice : disponible en ligne : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/exercice/32092> : consulté le : 20/04/2018
- histoire de l'orthographe française, disponible en ligne : <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/ciel-son-orthographe/historique-de-l-orthographe-francaise/> : consulté le : 10/03/2018
- l'enseignement de l'orthographe d'usage : disponible en ligne : <https://parlonsapprentissage.com/lenseignement-de-lorthographe-dusage/> : consulté le : 21/02/2018
- les régularités orthographiques ou dybuster orthographique ? Disponible en ligne : <https://blog.mathetmots.com/regularites-orthographiques-dybuster-orthographe/> : consulté le : 06/03/2018.
- les trois types de l'orthographe, disponible en ligne : <http://www.blogorthophonie.com/chronique-1380> : consulté le : 16/02/2018
- l'orthographe du français et son apprentissage : disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-5-page-233.htm> : consulté le : 21/02/2018

- l'orthographe française et son apprentissage, disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-5-page-233.htm> : consulté le : 21/02/2018
- l'orthographe : histoire d'une longue querelle, disponible en ligne : <http://www.academie-francaise.fr/lorthographe-histoire-dune-longue-querelle-3> : consulté le : 11/03/2018
- l'orthographe phonétique, disponible en ligne : <http://www.intellego.fr/soutien-scolaire-5eme/aide-scolaire-francais/l-orthographe-phonetique/19544> : consulté le : 17/02/2018
- l'utilisation du correcteur orthographique : disponible en ligne : http://www.inrp.fr/Tecne/Rech40126/toulouse_41.pdf : consulté le : 01/03/2018
- orthographe française : disponible en ligne : <http://dictionnaire.sensagent.leparisien.fr/Orthographe%20fran%C3%A7aise/fr-fr/> : consulté le : 07/02/2018
- médiation – pédagogie différenciée : disponible en ligne : <http://www.cepec-international.org/ressources-documentaires/dossiers-thematiques/850-remediation-differenciation-pedagogique> : consulté le : 20/04/2018
- trois types de l'orthographe, disponible en ligne : <http://www.defiorthographe.com/pages/conseils.htm> : consulté le : 17/02/2018
- types de l'orthographe, disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/linx/1610#tocto1n1> : consulté le : 16/02/2018
- un programme d'enseignement à l'orthographe lexicale, disponible en ligne : <http://rire.ctreq.qc.ca/2016/01/orthographe-lexicale/> : consulté le : 21/02/2018

Annexe :

Pré test

accident de circulation

Enfin d'après midi
vers 17 heures.

un accident de la
circulation ^{semp} un homme

un velo Exite vitesse

dans un carrefour de

se Baunabra Ahmed

tombe un camion stoppe

sest casse un ~~foa~~

jambe transporte

production curville

à du capital, La police

a été ~~veres~~ enquête.

duvre

Le conducteur d'un fourgon a percute
un cycliste à un carrefour

En fin d'après
midi vers 17
heures, le
conducteur d'un
fourgon a percute
un cycliste à un
carrefour.

- dans un
carrefour de
au Rond point
un tamping en
automobiliste

en chauffeur blessé
un jeune homme la
victime malheureusement
sur la route de transport
à l'hôpital.

Q Me yahade

vous 17 heures amonement ceu
un. condudur unoy cliste
rouler a toute vitesse vive
allure ban ceu hewter le
champfard si Blis i 2
heures Ma autombuliste

Accident de circulation dans
la route nationale

Osido de viley

Le jeune homme de velay par la route 10
ans, a velay. C'est pour ma tante
vieux de l'orge, J, sont m'élire

Un accident de la route :

Hier, en fin d'après midi, à Annales, un accident s'est produit à cause d'un cycliste qui est marché à toute vitesse, ou rend point, le cycliste a heurté par un fourgon.

Le jeune homme est blessé, sa terno a été ouverte et le pied est cassé, mais l'autre chauffeur a trouvé des dégâts matériels à son camion, la P.C est intervenue le cycliste vers l'hôpital, tandis que la gendarmerie a ouvert une enquête.

Histoire de faits divers
l'Intermoute magazine.

Un grand accident de route

un jeune homme
ont été blessé
dans un accident
de route en fin
d'après-midi à
17 heures un
jeune homme
roulé un vélo
en vitesse roulin

un forgeron a percuté
le jeune homme le
a été ensauvé a
l'hôpital finalement
le jeune casse ~~en~~
les pieds et la tête.

la presse rajif
Aussouin

Accident de la circulation

En fin d'après-midi au vers 17 heures se produire un accident de l'école un conducteur d'un fourgon a un cycliste le lundi 6 septembre 2017

My matin mes de l'école, le conducteur du fourgon s'est arrêté et vit fait la fuite, le cycliste a été évacué vers le plus mahs hopitalika rgu lescaons, miessaire rest lors danger, il avait le peid'usse

Journaliste de la
Elnahar

accident de la route

en fin d'après - midi au vers 17 heures se produire un accident un conducteur d'un Jurgam a percute un jeune cycliste sur la route de

"Eni meglina", le jeune demare à tout vitesse, il tombe sur le Jurgam. et provoquer un jeune blessé, le jeune transporté a l'hôpital de "El Hakim Zekri".
"journal El nehari"

accident de la route

en fin d'après -
midi au vers 17
heures se produire
un accident un
conduceteur d'un
Jurgon a percute
un jeune cycliste
sur la route de

"beni mezzine", le jeune
demarè à tout vitesse,
il tombè sur le Jurgon.
et prouvoqueè un jeune
blesseè, le jeune transportè
à l'opital de "El Hakim
Zakbi".
"journal El nehar"

Test Final

Le nouveau était 13ans, avec visage
carré et il avait des yeux marron et petit
nez et il avait charmuse Bouche, il
a moyen tai et il tait beau et calme et
tite heureuse, il portait vest noir et Pantalons
avec Kattalre noir.

Eyalecia

Nager

3p3

36

Dimanche 08 Avril 2018

production écrite

~~Le enfant~~

Le enfant était il avait un rond visage, et la bouche mince Le nez aquilin et des yeux verts et un Antélogant et gentille ~~et il a joué à Bannaha Ahmed le O.A.B un champion~~ ~~noir~~, Il est moyen étude ~~noir~~

Le enfant était il avait un rond visage, et la ~~bouche mince~~ Le nez aquilin et des yeux verts, et un Antélogant et gentille et Il joué à Bannaha Ahmed O.A.B un champion ~~noir~~, Il est moyen étude.

Le Mevra eler il Ben Cabell a été
les abez la pue les sene Bria avec in
petite niz il est. Ben mezag cheena jone
des dans is kang jany fast Balle éhe
un école Bedjar Shikh al Hafra min
yente des sent dent he

Le Neveu de il Ben LaBell a été
ici avec la pue les sera Bria avec in
petite riz il est. Ben m'assey chena jone
des dans is kang jany fast Balle élne
un école Bedyar Shikh al Haf. a. m.
gentle des sent dent he

C34

Maria
Ben Selwa
3 MS₃
6

Dimanche 08 April 2018

Production écrite

L'arrivée du^e nouveau⁷

Le nouveau était un garçon de 13 ans, il venait de Batna, il était mince et joli, il avait une taille moyenne, des cheveux noirs brillants coupe droit, avec un visage rond, les yeux noisette en amand, lui donnaient un charme mystérieux avec un petit nez pointu, une bouche fine, les joues colorées, il portait un pantalon noir et un t-shirt blanc, des basket noirs. Il paraissait calme, sérieux mais un peu timide.