

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université d'Ammar TELIDJI-Laghouat
Faculté des Lettres et des Langues
Département de français - LMD



Mémoire pour l'obtention d'un master en didactique du FLE
Intitulé

**L'orthographe en classe de première année du moyen :
entre difficultés et remédiation
(cas des accents et de l'apostrophe)**

Présenté par : Kheira SIAFA

Nihal Ibtissem SATAL

Membres du jury :

Président : Tayeb KHENCHA, Maître-assistant « A », UATL

Examineur : Abdelkader BELKHITER, Maître-assistant « A », UATL

**Directeur de recherche : Thameur TIFOUR, Maître de conférences
« B », UATL**

Année universitaire 2018-2019

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université d'Ammar TELIDJI-Laghouat
Faculté des Lettres et des Langues
Département de français - LMD



Mémoire pour l'obtention d'un master en didactique du FLE
Intitulé

L'orthographe en classe de première année du moyen :
entre difficultés et remédiation
(cas des accents et de l'apostrophe)

Présenté par : Kheira SIAFA

Nihal Ibtissem SATAL

Membres du jury :

Président : Tayeb KHENCHA, Maître-assistant « A », UATL

Examineur : Abdelkader BELKHITER, Maître-assistant « A », UATL

Directeur de recherche : Thameur TIFOUR, Maître de conférences
« B », UATL

Année universitaire 2018-2019

Dédicaces

Je dédie ce travail

à la source de ma confiance, mon cher père Houit

à ma perle rare, ma chère mère Meriem TOUAL,

à mes frères : Ahmed, Slimane et Bilal,

à mes sœurs : Fatima, Naima, Amina, Djihad, Anfal et Roudina,

à toute la famille SIAFA,

à mes amies : Fatima TOUAL, Kaltoum RAHMOUNE et Halima HELIS,

à tous mes collègues à l'établissement MERIGUI Mohamed et

à tous mes camarades de la promotion de 2018-2019.

Kheira SIAFA

Dédicaces

Je dédie ce travail

à ma chère mère,

à mon cher père qui a fait des sacrifices et cru en moi tout au long de mon parcours scolaire,

à toutes les familles SATAL et BOUFATEH,

à ma sœur Manel SAID qui m'a soutenue et donné de l'amour et de la vivacité,

à tous mes amis qui m'ont toujours aidée et encouragée, et à qui je souhaite plus de succès ainsi qu'

à tous ceux que j'aime.

Nihal Ibtissem SATAL

Remerciements

Nous tenons à remercier notre directeur de recherche M. Thameur TIFOUR de ses conseils et de ses encouragements.

Nous remercions également les membres du jury d'avoir accepté d'évaluer notre travail de recherche.

Nos remerciements s'adressent aussi à ceux qui nous ont aidés dans la réalisation de ce mémoire.

« L'erreur est non seulement inévitable, mais normale et nécessaire, constituant un indice et un moyen d'apprentissage. On n'apprend pas sans faire des erreurs et les erreurs servent à apprendre. » (Porquier, 1977 : 28)

Table des matières

Introduction	1
Chapitre I : L'orthographe en classe de FLE	4
1. L'orthographe	5
1.1. Essai de définition	5
1.2. Composantes	5
1.2.1. La graphie	5
1.2.2. Le phonème	5
1.2.3. Le système graphique	6
1.3. Types	6
1.3.1. L'orthographe phonétique	6
1.3.2. L'orthographe lexicale	6
1.3.3. L'orthographe grammaticale	6
2. Le système graphique du français	6
3. Place de l'orthographe dans le manuel de la première année du moyen	8
4. Typologie des erreurs orthographiques	9
5. Signes typographiques ou idéogrammes	10
5.1. Essai de définition	10
5.2. Les accents	10
5.2.1. L'accent aigu	10
5.2.2. L'accent grave	11
5.2.3. L'accent circonflexe	11
5.2.4. Absence de l'accent	12
5.3. L'apostrophe	12
Chapitre II : Activité de remédiation et représentation(s) des enseignants	13
1. Le questionnaire	14
1.1. Modalité de construction du questionnaire	14
1.1.1. Présentation du questionnaire	14
1.1.2. Objectifs	14
1.1.3. Champ d'enquête	14

1.1.3.1. Structure de l'échantillon	14
1.1.3.1.1. Classement des sujets interrogés	14
1.1.3.1.1.1. Répartition des interrogés selon le sexe	14
1.1.3.1.1.2. Répartition des enseignants selon l'expérience professionnelle	15
1.2. Dépouillement des réponses	16
1.3 Analyse des données recueillies	26
Chapitre III : Propositions didactiques	28
1. Les activités proposées	29
1.1.Présentation des activités	29
1.1.1. L'apostrophe	29
1.1.1.1.La première activité	29
1.1.1.1.1. Objectif	29
1.1.1.1.2. Présentation des phrases proposées	29
1.1.1.1.3. Présentation des résultats	29
1.1.1.2.La deuxième activité	31
1.1.1.2.1. Objectif	31
1.1.1.2.2. Présentation des mots proposés	31
1.1.1.2.3. Présentation des résultats obtenus	31
1.1.1.3. La troisième activité	33
1.1.1.3.1. Objectif	33
1.1.1.3.2. Présentation des mots proposés	33
1.1.1.3.3. Présentation des résultats obtenus	33
1.1.2. Les accents : signes typographiques	35
1.1.2.1.L'accent aigu	35
1.1.2.1.1. La première activité	35
1.1.2.1.1.1. Objectif	35
1.1.2.1.1.2. Présentation de l'activité	35
1.1.2.1.1.3. Présentation des résultats obtenus	35
1.1.2.2.L'accent grave	37
1.1.2.2.1. La première activité	37

1.1.2.2.1.1.Objectif	37
1.1.2.2.1.2.Présentation de l'activité	37
1.1.2.2.1.3.Présentation des résultats obtenus	37
1.1.2.3.L'accent circonflexe	39
1.1.2.3.1. La première activité	39
1.1.2.3.1.1.Objectif	39
1.1.2.3.1.2.Présentation de l'activité	39
1.1.2.3.1.3.Présentation des résultats obtenus	39
1.1.2.4.Les accents	40
1.1.2.4.1. Activité récapitulative	40
1.1.2.4.1.1.Objectif	40
1.1.2.4.1.2.Présentation de l'activité	40
1.1.2.4.1.3.Présentation des résultats obtenus	40
1.2.Interprétation des résultats	43
Conclusion	44
Bibliographie	46
Annexes	49

Introduction

L'orthographe est cette partie de la morphologie qui s'intéresse à l'écriture correcte d'un mot. Elle s'attache à trouver sa seule solution graphique et à le distinguer de ses homophones.

En effet, le système orthographique du français se caractérise par son opacité mécanistique et son irrégularité systématique. Orthographier correctement un mot demeure une tâche difficile à accomplir vue la multiplicité de ses dimensions phoniques. Le recours à la phonie comme un facteur générateur de la forme d'un mot relève souvent de cette nécessité morphologique qui s'y impose.

De plus, l'apostrophe et les accents, en guise d'exemple, peuvent modifier la phonie d'un mot (voire son sens) et générer une nouvelle forme lexicale non-reconnue dans les dictionnaires. Or, trouver la place de ses signes typographiques nécessite la mise en valeur de la position de la voyelle porteuse de ces derniers (le cas des accents) dans un morphème, sa relation avec les phonèmes qui l'entourent et le résultat de cette négociation morpho-phonique.

Par ailleurs, le système éducatif algérien accorde une importance à l'enseignement de l'orthographe en général et aux exercices morphologiques qui assurent son fonctionnement en particulier. La finalité de son enseignement relève de ce souci scripturaire qui entrave à un écrit correctement orthographié et de la valeur prescrite que devrait avoir cette activité dans les manuels scolaires.

La présente recherche et s'inspire des travaux menés par : Catach (1980), Chiss et David (1992), Angoujard (1994), Astolfi (1997), Brissaud (2001) et Bézu (2009). Elle s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'orthographe. Elle a pour objectif de repérer les difficultés rencontrées par les apprenants lors de l'utilisation de l'apostrophe et de l'accent adéquat, et de proposer des pistes de remédiation.

Bien que certaines questions relatives à d'autres disciplines (telle la linguistique contrastive) puissent être posées, nous avons essayé de formuler la problématique suivante :

- ❖ Pourquoi les apprenants de la première année du moyen n'arrivent-ils pas à utiliser correctement l'apostrophe et les accents ?
- ❖ Comment remédier à ces difficultés orthographiques ?

Pour répondre à cette problématique, nous avons émis les hypothèses suivantes :

- ❖ La non-maîtrise de ces règles orthographiques relèverait de la méconnaissance de l'interdisciplinarité des règles en linguistique.
- ❖ La dictée pourrait contribuer à la remédiation à ces difficultés.

Ce travail se subdivise en trois chapitres :

- ❖ Dans le premier chapitre, nous définirons l'orthographe, ses composantes, le système orthographique du français, sa place institutionnelle, puis nous présenterons les règles d'usage des accents, de l'apostrophe ainsi que la grille d'analyse des erreurs orthographiques.
- ❖ Le deuxième chapitre sera consacré à la présentation du questionnaire destiné aux enseignants du moyen, à l'analyse et à l'interprétation des résultats recueillis.
- ❖ Dans le dernier chapitre, nous présenterons les activités didactiques proposées afin de repérer la nature des difficultés rencontrées par les apprenants, analyserons les résultats obtenus et proposerons des pistes de remédiation.

Chapitre I

Dans le présent chapitre, nous essaierons de définir l'orthographe et les concepts qu'elle recouvre et de présenter les règles d'emploi des accents et de l'apostrophe ainsi que la grille d'analyse des erreurs orthographiques.

6. L'orthographe

6.1. Essai de définition

Selon Raemdonck (2012 : 142), « *le mot orthographe vient de deux mot grecs qui signifient « écrire » et « correctement ».* » De ce sens étymologique apparaissent la systématisation dans la transcription graphique des différentes formes d'un mot et les règles d'écriture que devrait suivre un lexicographe.

Par ailleurs, elle est définie par Catach (2003 : 26) comme « *la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue en conformité d'une part avec le système de transcription graphique propre à cette langue, d'autre part, suivant certaines rapport établis avec les autres sous-système de langue (Morphologie, Syntaxe, Lexique) plus ce rapport secondaire sont complaisés ,plus le rôle de l'orthographe grandit.* » Il s'agit d'un moyen de transcription graphique des sons d'une langue donnée en respectant sa structuration morphologique intrinsèque.

En effet, elle est la seule solution scripturale d'un mot considérée comme correcte comme le confirme Le dictionnaire *Le Robert illustré* quand il définit l'orthographe comme « *la manière d'écrire un mot qui est considérée comme la seule correcte.* »

6.2. Composantes

Selon Catach (2003 : 16), l'orthographe se compose *de la graphie, du phonème et du système graphique.*

6.2.1. La graphie

Manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue sans se référer à une norme.

6.2.2. Le phonème

La plus petite unité distinctive de la chaîne orale, ensemble de sons reconnus par l'auditeur d'une même langue.

6.2.3. Le système graphique

Il s'agit d'un ensemble de règles d'écriture qui assurent le fonctionnement des différents constituants linguistiques d'une langue donnée.

1.3.Types

1.3.1. L'orthographe phonétique

Selon Le dictionnaire électronique de *Larousse*, l'orthographe phonétique se définit comme « *la transcription phonétique où les signes graphiques correspondent aux sons du langage.* » Elle est la représentation phonographique littérale de ce que l'on entend (le signifiant) sans se référer à sa forme morphe-lexicographique.

1.3.2. L'orthographe lexicale

Selon Simard (1995 : 145), « *l'orthographe lexicale est l'ensemble des graphies imposées par des conventions linguistiques qui ne dépendent pas des règles d'accord.* » En effet, orthographier un mot nécessite la prise en considération de la forme morphologique de base que l'on trouve dans le dictionnaire.

1.3.3. L'orthographe grammaticale

« *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.* » (Manesse et Cogis, 2007 : 32-33) Il importe de prendre conscience des différentes relations morphe-syntaxiques existantes entre les syntagmes et leurs constituants : le déterminant / le déterminatif, le sujet / le verbe, ...

7. Le système graphique du français

L'orthographe du français se caractérise par la subtilité son système graphique et la complexité de son organisation. La non-correspondance graphème / phonème ainsi que la présence de certaines lettres muettes la rendent difficile à appréhender.

Le système graphique du français se répartit selon Catach (1980 : 29) en quatre zones : *les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes et les lettres historiques.* Elles peuvent être représentées comme suit :

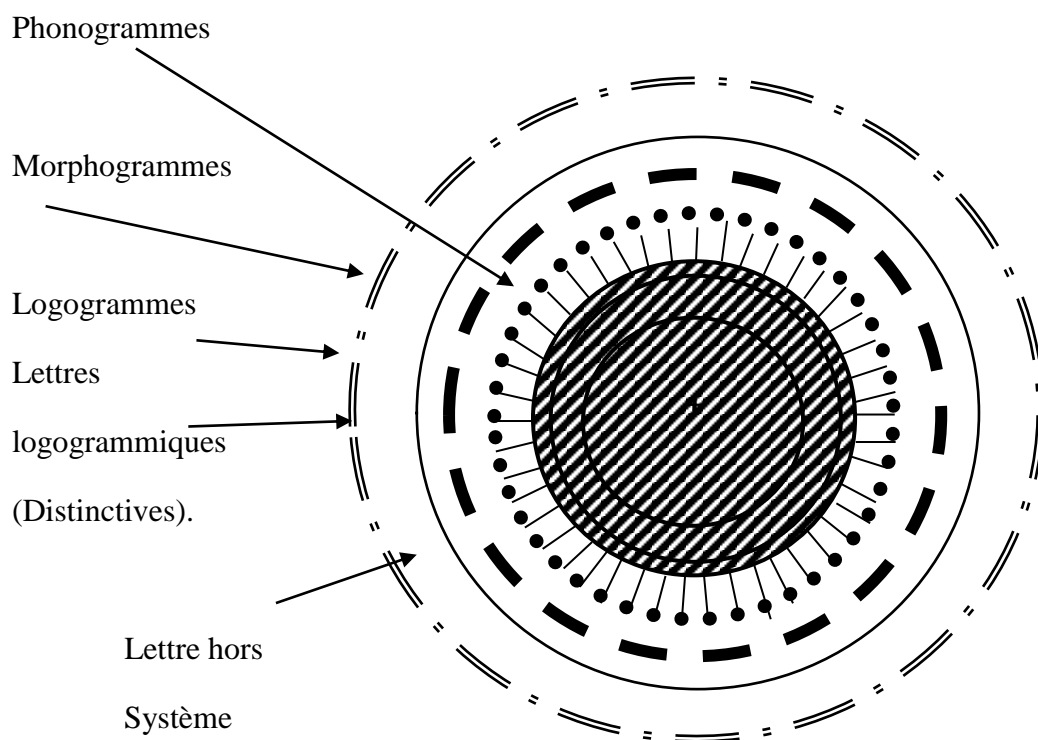


Figure 1 : Représentation du système graphique du français (Catach, 1980 : 29)

En effet, les trois premières zones représentées dans le schéma ci-dessus sont empruntées à la classification de Grevisse et Goosse (1986 : 105). Elles sont régies par la relation entre le phonème et le graphème.

- a. **Phonogrammes :** C'est la partie des signes qui transmettent essentiellement les phonèmes. D'abord, il y a les lettres simples, c'est quand une lettre correspond à un son (Ex : a = [a]). Il y a aussi la lettre à un signe auxiliaire (Ex : cédille souscrite à C : ça). Le digramme, un groupe de deux lettres notant un seul phonème (Ex : ou = [u] dans cou). Enfin, il y a le trigramme, un groupe de trois lettres correspondant à un seul phonème (Ex : le [j] dans fille).
- b. **Morphogrammes :** C'est la partie des signes qui complètent la notation des morphèmes.
- c. **Logogrammes :** ou figures de mots, est une unité graphique plus grande que celle du graphème ou que celle du morphogramme, et qui recoupe celle du mot graphique. Le logogramme n'est pas un idéogramme : le son est noté, mais on y trouve plus que le son.

d. Les lettres étymologiques et historiques : Il s'agit selon Riegel et al. (2009 : 128) « des lettres qui ne jouent plus aucun rôle dans le système graphique d'aujourd'hui. » Elles sont en effet des témoins de l'évolution du français.

8. Place de l'orthographe dans le manuel de la première année du moyen

L'analyse des leçons proposées dans le manuel de la première année du moyen montre que l'orthographe occupe une place importante en classe de FLE. Elle s'enseigne à travers les textes, s'apprend par la déduction des règles et se développe par la dictée.

Les objectifs de son enseignement se résument selon le guide de l'enseignant à :

- ❖ l'orthographe correcte d'un mot,
- ❖ à l'enrichissement du vocabulaire de l'apprenant,
- ❖ à la connaissance de la subtilité de l'orthographe du français et
- ❖ à la production d'un écrit sans fautes en orthographe.

En effet, le recours à la dictée comme un moyen de remédiation aux entraves en orthographe est pensée comme l'une des stratégies efficaces en pédagogie de l'erreur. Selon le document d'accompagnement (page14), « *la présence redondante après la leçon d'orthographe est une forme d'entraînement qui permet à l'élève de se familiariser avec des mots connus ou moins connus. Ce faisant, il pourra constater ses progrès car habitué désormais aux mécanismes de l'orthographe. Cette maîtrise progressive mais certaine de la construction orthographique des mots met l'élève en confiance, atteignant ainsi un niveau de compétence rassurante à l'écrit.* »

De plus, l'écrit sans fautes est considéré comme une compétence nécessaire à installer, laquelle se développe selon le guide suscité par :

- une dictée de l'énoncé avec une bonne articulation, intonation, un bon débit;
- marquer le temps de la pause (respecter la ponctuation du texte);
- insister sur les mots difficiles posant un problème d'orthographe, de grammaire ou de conjugaison, ...
- offrir les meilleures conditions possibles pour corriger le texte de dictée tout en amenant les élèves à réfléchir sur leurs propres erreurs.

9. Typologie des erreurs orthographiques

Catach propose (1980 : 282-283) la grille d'analyse des erreurs orthographiques suivante :

Tableau 1 : Grille d'analyse des erreurs en orthographe.

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
ERREURS EXTRAGRAPHIQUES		
Erreurs à dominante calligraphique	Ajout ou absence de jambages, lettres mal formées, etc.	* <i>mid</i> [nid]
Reconnaissance et coupure des mots	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes.	<i>un *navion</i> [un avion]
Erreurs à dominante extragraphique (en particulier phonétique). L'écrit est erroné parce que l'oral est erroné.	– Omission ou adjonction de phonèmes – Confusion de consonnes – Confusion de voyelles	* <i>maitenant</i> [maintenant] * <i>crocodile</i> [crocodile] * <i>suchoter</i> [chuchoter] * <i>moner</i> [mener]
ERREURS GRAPHIQUES (oral juste – écrit erroné)		
Erreurs à dominante phonogrammique (règles fondamentales de transcription et de position)	– N'altérant pas la valeur phonique – Altérant la valeur phonique	* <i>binette</i> [binette] * <i>pingoin</i> [pingouin] * <i>guorille</i> [gorille] * <i>merite</i> [mérite] * <i>briler</i> [briller] * <i>écureil</i> [écureuil] * <i>recard</i> [regard]
Erreurs à dominante morphogrammique a. morphogrammes grammaticaux b. morphogrammes lexicaux	– Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale, etc. – Omission ou adjonction erronée d'accords étroits – Omission ou adjonction erronée d'accords larges – Marques du radical – Marques préfixes/suffixes	* <i>chevaus</i> [chevaux] * <i>les rue</i> [les rues] * <i>ils chantes</i> [chante] * <i>tu achète</i> [achètes] * <i>les films que les enfants ont vu</i> [vus] * <i>canart</i> [canard] * <i>anterrement</i> [enterrement] * <i>annui</i> [ennui]
Erreurs à dominante logogrammique a. logogrammes lexicaux b. logogrammes grammaticaux	Confusion entre les homophones lexicaux Confusion entre les homophones grammaticaux	<i>J'ai pris du *vain</i> [vin] <i>Ils *ce sont dit</i> [se] <i>*c'est livres</i> [ses]
Erreurs à dominante idéogrammique	– Majuscules – Ponctuation – Apostrophe – Trait d'union	<i>la *france</i> [France] * <i>les, amis</i> [les amis] * <i>leau</i> [l'eau] * <i>peut être</i> [peut-être]

10. Signes typographiques ou idéogrammes

10.1. Essai de définition

Il s'agit de d'un ensemble de petits signes permettant l'organisation des énoncés, la distinction entre les mots et les phonèmes. Ils sont : les marques de ponctuation, les accents et l'apostrophe.

10.2. Les accents

Ce sont des signes orthographiques permettant la distinction entre les phonèmes qui les portent. Il y a trois accents : l'accent aigu, l'accent grave et l'accent circonflexe.

10.2.1. L'accent aigu

Il s'agit d'un accent que porte la lettre « e ». Il permet de distinguer entre les phonèmes : [e], [ɛ] et [e].

Usage

- a. On utilise un accent aigu lorsque la voyelle « e » est la première lettre du mot.

Exemples : établi, électronique, ...

N.B : Les mots en -ère et -ès prennent un accent grave : Une ère, un ers (légume lentille).

- b. On utilise un accent aigu lorsque la voyelle « e » est la dernière lettre du mot.

Exemples : Une clé, des clés, ...

- c. On met un accent aigu lorsque la voyelle « e » est placée entre deux consonnes.

Exemples : mélangé, préféré...

NB : Pedigree, repartie (dans le sens de « réplique » mais on écrit « répartir ») et revolver.

- d. On met un accent aigu sur un « e » précédant une syllabe sans « e » muet.

Exemples : immédiat, génération, ...

- e. On met un accent aigu sur la dernière lettre des participes passés des verbes du premier groupe et sur le participe passé du verbe être.

Exemples : parlé, cadré, été, ...

10.2.2. L'accent grave

Il se met sur la lettre e (e ouvert [ɛ]), sur a et u.

Usage

- a. On met un accent grave pour les mots se finissant par un « s » lorsque celui-ci n'est pas la marque du pluriel.

Exemples : après, très, ...

- b. On met un accent grave pour les « e » précédant une syllabe contenant un « e » muet.

Exemples : collègue, avènement, ...

- c. On met un accent grave sur un « e » lorsque la deuxième lettre qui le suit est soit un « L » ou un « R ».

Exemples : lièvre, fièvre, ...

- d. On utilise l'accent grave pour distinguer entre a / à, la / là et ça / çà.

- e. On met toujours un accent grave pour delà, deçà, déjà, voilà, ...

- f. L'accent grave ne se met que sur le « ù » de « où » qui désigne un lieu.

10.2.3. L'accent circonflexe

Il permet de distinguer l'ouverture et la longueur des phonèmes [a], [e], et [o]. Il se place sur les lettres suivantes : a, e, o et u.

Usage

- a. On utilise un accent circonflexe sur les « o » des pronoms possessifs.

Exemples : Le nôtre, le vôtre, les nôtres, les vôtres.

- b. On le retrouve sur certains adjectifs et noms.

Exemples d'adjectifs : mûr, mûre, sûr, ...

Exemples de noms : jeûne, aumône, boîte, ...

- c. On utilise un accent circonflexe pour certains mots qui ont perdu une lettre avec le temps et en général un « s ».

Exemples : Âne et asne, château et chasteau, fenêtre et fenestre, hôpital et hospital, ...

- d. Dans la conjugaison, on met toujours un accent circonflexe aux deux premières personnes du pluriel du passé simple et à la troisième personne du singulier de l'imparfait du subjonctif.

Exemples : nous fîmes, nous chantâmes, vous fîtes, qu'il fût, qu'il chantât, qu'il vît, ...

e. On met un accent circonflexe sur le « i » de trois mots en -ître : bëlître (mendiant), épître et huître.

f. On met un accent circonflexe sur le « i » des verbes en -âître et en -oître ainsi que le verbe « plaire » lorsque cet -i est suivi d'un -t :

Exemples : Il connaît, il paraîtra, il croît, ...

g. On l'utilise sur le « a » de -âtre marquant une dépréciation :

Exemple : douceâtre, ...

10.2.4. Absence de l'accent

a. On ne met pas d'accent aigu lorsque la voyelle « e » est suivie de « d », « f » ou « r » ou si « z » est la dernière lettre du mot.

Exemples : nef, clef, pied, ...

b. On ne met jamais d'accent aigu sur les voyelles « e » précédant un « x ».

Exemples : vexer, exercice, ...

c. On ne met jamais d'accent aigu sur les voyelles « e » précédant des consonnes doubles.

Exemples : effacer, étiquette, ...

10.3. L'apostrophe

Dans la langue standard, l'apostrophe sert essentiellement dans l'élimination grammaticale d'une voyelle ou d'un « h » muet afin d'éviter un hiatus.

Exemples : le, la, je, me, te, se, ne, de, que, lorsque, puisque, quoique, quelqu'un(e) et s'il(s).

NB : L'élimination ne s'emploie pas devant les mots suivants : huit, huitième, onze, onzième et un (désignant une mesure).

Chapitre II

Dans ce chapitre, nous présenterons le questionnaire destiné aux enseignants du moyen, analyserons les réponses recueillies et les interpréterons.

2. Le questionnaire

Le questionnaire est outil de recherche permettant de collecter des informations à grande échelle. Il est défini par le dictionnaire LAROUSSE illustré comme « *une liste de questions auxquelles on doit répondre.* »

1.1. Modalité de construction du questionnaire

1.1.1. Présentation du questionnaire

Le questionnaire élaboré comprend douze questions. Il a été distribué le mois d'avril deux mille dix-neuf dans les collèges à Laghouat.

2.1.2. Objectifs

Notre enquête par questionnaire a pour objectifs de repérer la place accordée à la remédiation dans le manuel scolaire et en classe de FLE, les différentes difficultés rencontrées par les apprenants lors d'une séance d'orthographe (notamment celle des accents et de l'apostrophe) ainsi que les stratégies prônées par les enseignants afin d'y remédier.

2.1.3. Champ d'enquête

Notre questionnaire a été destiné à vingt enseignants travaillant dans les collèges suivants : REGUE Elhadj, MERIGUI Mohamed et DJELLIK Elhaouas.

1.1.3.1. Structure de l'échantillon

1.1.3.2. Classement des sujets interrogés

Nous avons pu catégoriser notre échantillon selon le sexe et l'expérience professionnelle.

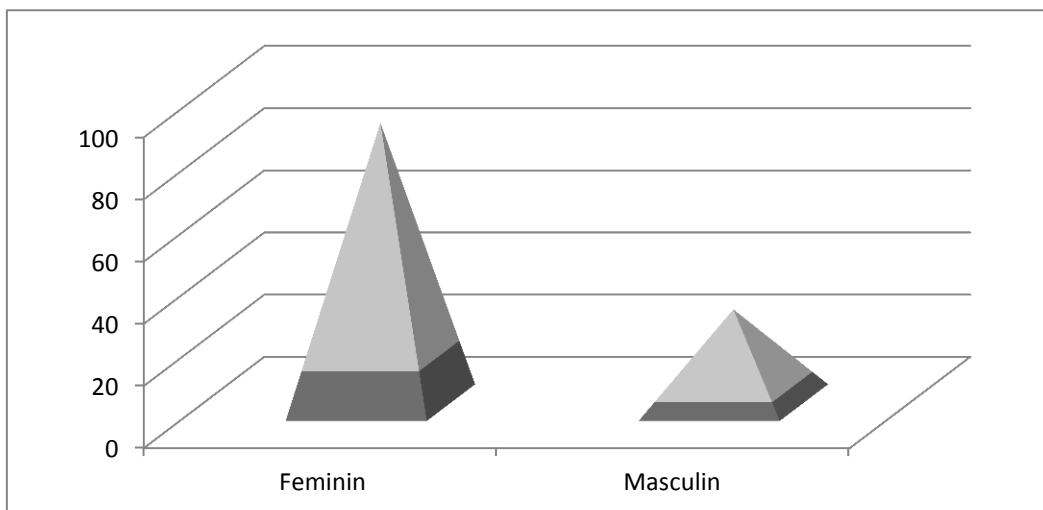
1.1.3.2.1. Répartition des interrogés selon le sexe

Le tableau ci-dessous, ainsi que le graphe, présente nos interrogés selon le sexe.

Tableau 1 : Répartition des enseignants selon le sexe.

Le sexe	Le nombre	Le pourcentage
Féminin	15	75%
Masculin	05	25%

Graphe 1 : Répartition des enseignants selon le sexe.



Les représentations ci-dessus montrent que notre échantillon est constitué de quinze enseignantes (soit 75 %) et de cinq enseignants (soit 25%).

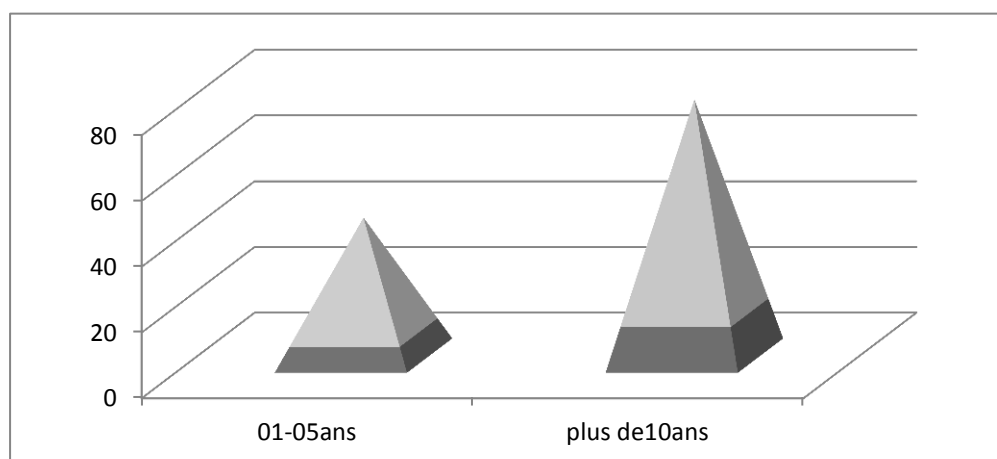
1.1.3.2.2. Répartition des enseignants selon l'expérience professionnelle

Nous pouvons répartir nos interrogés selon l'expérience professionnelle comme suit :

Tableau 2 : Répartition des enseignants selon l'expérience professionnelle.

Nombre d'années d'expérience	Le nombre	Le pourcentage
01-5 ans	07	35%
Plus de 10 ans	13	65%

Graphe 2 : Répartition des enseignants selon l'expérience professionnelle.



Treize enseignants (soit 65%) ont plus de dix ans d'expérience contre sept enseignants (soit 35%) qui ont une expérience inférieure à cinq ans.

2.2. Dépouillement des réponses

Item 1 : L'activité de la remédiation occupe-t-elle une place importante dans la manuel de la première année du moyen ?

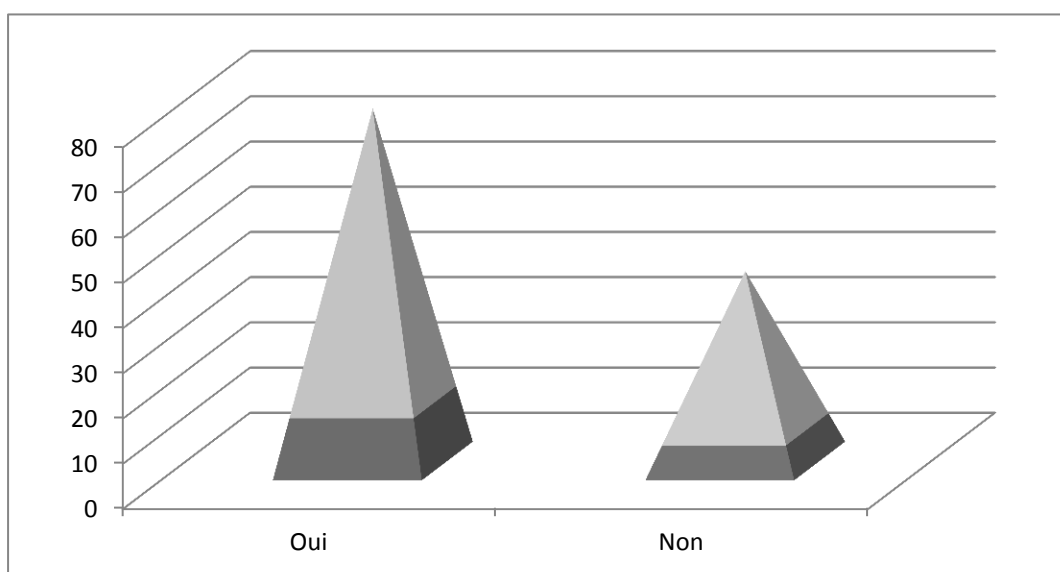
Oui

Non

Tableau 3 : Place de l'activité de la remédiation dans le manuel de la première année du moyen.

Réponses	Le nombre	Le pourcentage
Oui	13	65%
Non	07	35%

Graphe 3 : Place de l'activité de la remédiation dans le manuel de la première année du moyen.



Treize enseignants (soit 65%) affirment que l'activité de la remédiation occupe une place importante dans le manuel de la première année du moyen contre sept enseignants (soit 35%) qui nient cette place accordée à cette activité dans le manuel scolaire.

Item 2 : Le(s) support(s) didactique(s) proposée(s) pour la remédiation sont :

La production écrite

La dictée

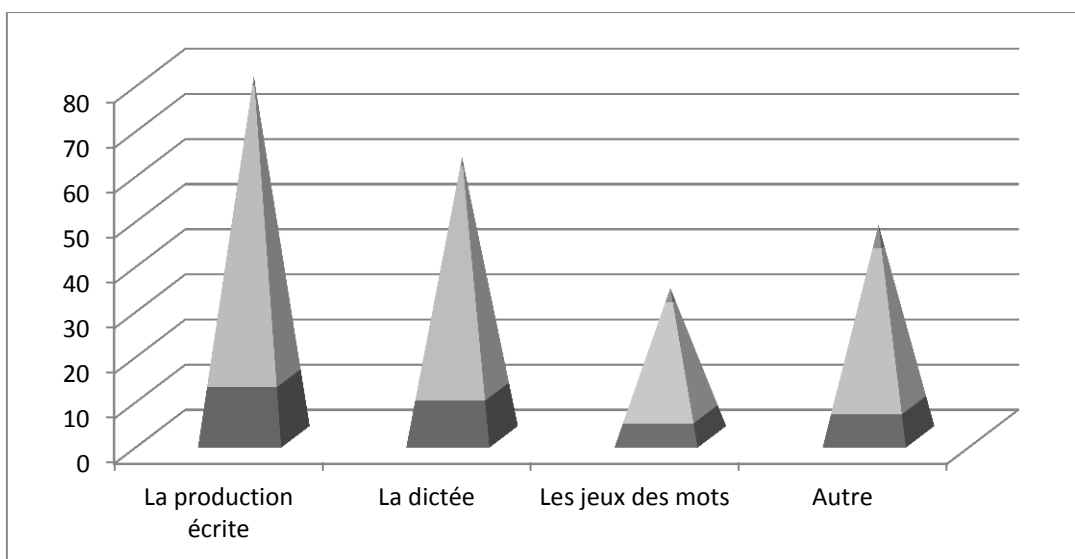
Les jeux des mots

Autre

Tableau 4 : Supports didactiques de remédiation.

Réponses	Le nombre	Le pourcentage
La production écrite	13	65%
La dictée	10	50%
Les jeux des mots	05	25%
Autre	07	35%

Graph 4 : Supports didactiques de remédiation.



Il est à remarquer que treize enseignants (soit 65%) utilisent la production écrite comme une activité didactique de remédiation, dix enseignants (soit 50%) la dictée, cinq enseignants (soit 25%) les jeux de mots et sept enseignants (soit 35%) d'autres supports didactiques.

Item 3 : Le(s) support(s) didactique(s)proposé(s) pour la remédiation sont-ils adaptés au niveau des élèves ?

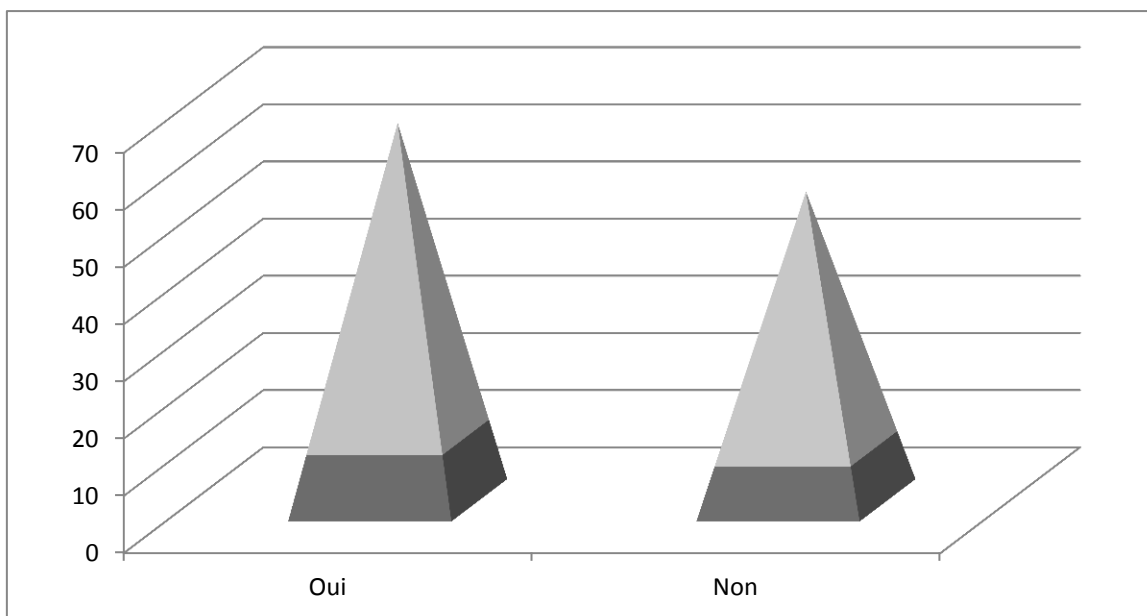
Oui

Non

Tableau 5 : Adaptation des supports didactiques au niveau des élèves.

Réponses	Le nombre	Le pourcentage
Oui	11	55%
Non	9	45%

Graphe 5 : Adaptation des supports didactiques au niveau des élèves.



Les réponses obtenues montrent que onze enseignants (soit 55%) pensent que les supports didactiques destinés à la remédiation sont adaptés au niveau des élèves contre neuf enseignants (soit 45%) qui trouvent que ces propositions didactiques ne prennent pas en considération le niveau des apprenants.

Item 4 : Le(s) support(s) didactique(s) proposé(s) pour la remédiation suscitent-ils l'intérêt des élèves ?

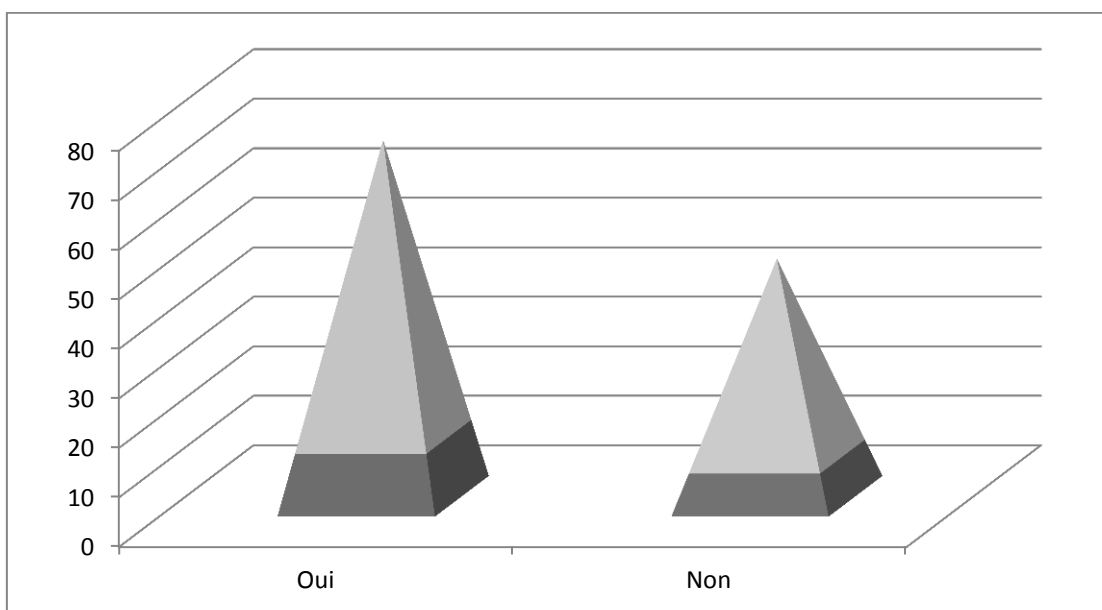
Oui

Non

Tableau 6 : Supports didactiques de remédiation et intérêt des élèves.

Réponses	Le nombre	Le pourcentage
Oui	12	60%
Non	8	40%

Graph 6 : Supports didactiques de remédiation et intérêt des élèves.



La lecture de ce graphe montre que douze enseignants (soit 60%) trouvent que les supports didactiques suscitent l'intérêt des élèves. Les huit enseignants restants (soit 40%) pensent que ces derniers ne motivent pas les apprenants.

Item 5 : Les supports didactiques proposés répondent-ils à vos objectifs préconisés ?

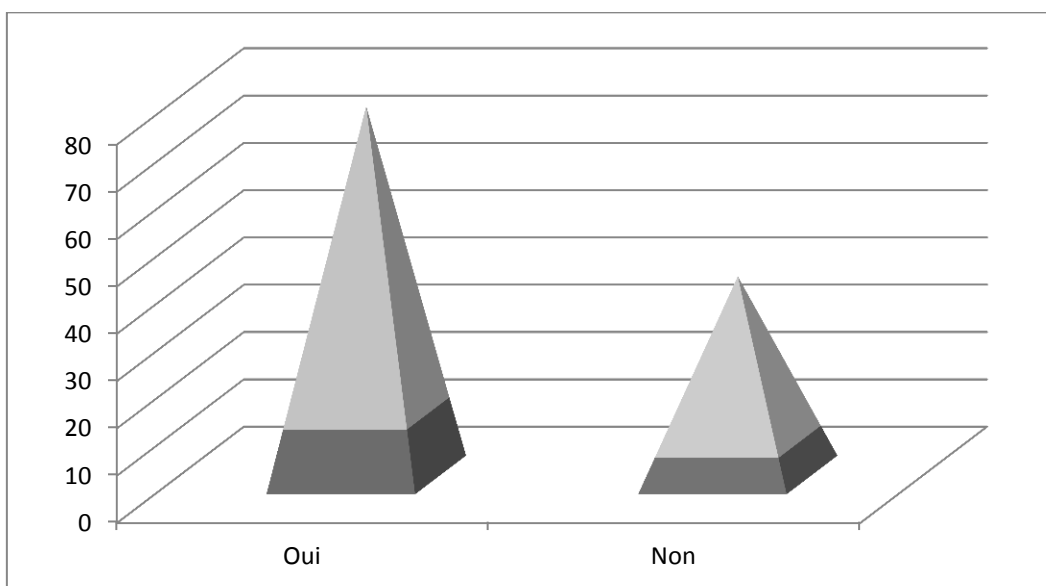
Oui

Non

Tableau 7 : Supports didactiques et objectifs d'enseignement.

Réponses	Le nombre	Le pourcentage
Oui	13	65%
Non	07	35%

Graphe 7 : Supports didactiques et objectifs d'enseignement.



Pour ce graphe, treize enseignants (soit 65%) affirment que les supports didactiques mis à leur disposition dans le manuel scolaire répondent à leurs objectifs assignés contre sept enseignants (soit 35%) qui trouvent que ces derniers n'y répondent pas.

Item 6 : Utilisez-vous la remédiation pour l'enseignement de l'orthographe en classe de FLE ?

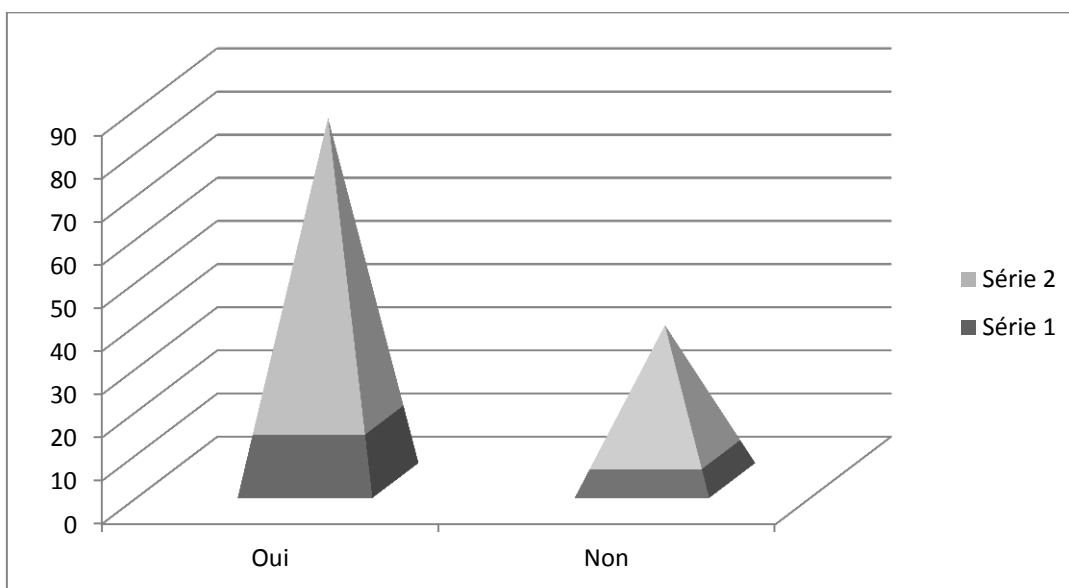
Oui

Non

Tableau 8 : L'utilisation de la remédiation en orthographe.

Réponses	Le nombre	Le pourcentage
Oui	14	70%
Non	06	30%

Graphe 8 : L'utilisation de la remédiation en orthographe.



D'après ce graphe, quatorze enseignants (soit 70%) utilisent la remédiation comme une activité didactique pour surmonter les obstacles de l'orthographe contre six enseignants (soit 30%) qui emploient d'autres activités pour y remédier.

Item 7 : La remédiation orthographique suscite-t-elle l'intérêt des élèves ?

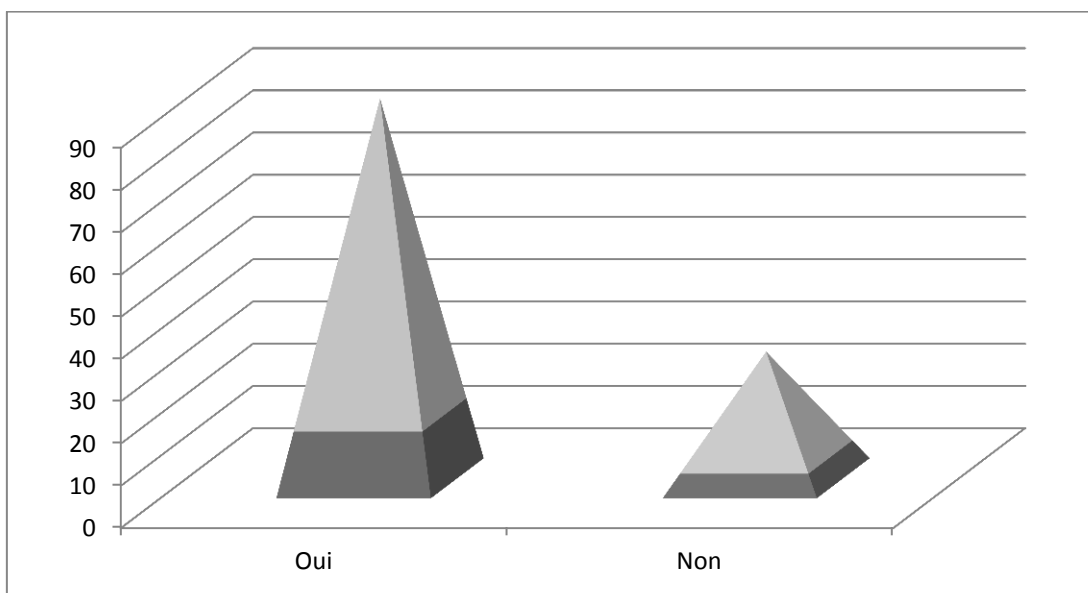
Oui

Non

Tableau 9 : Remédiation orthographique et motivation des élèves.

Réponses	Le nombre	Le pourcentage
Oui	15	75%
Non	05	25%

Graphe 9 : Remédiation orthographique et motivation des élèves.



Selon ce graphe, quinze enseignants (soit 75%) affirment que la remédiation orthographique suscite l'intérêt des élèves. Les cinq enseignants restants (soit 25%) trouvent que leurs élèves ne s'intéressent pas à ce genre d'activités.

Item 8 : Pensez-vous que la remédiation en orthographe puisse développer chez les apprenants de la première année du moyen une compétence orthographique ?

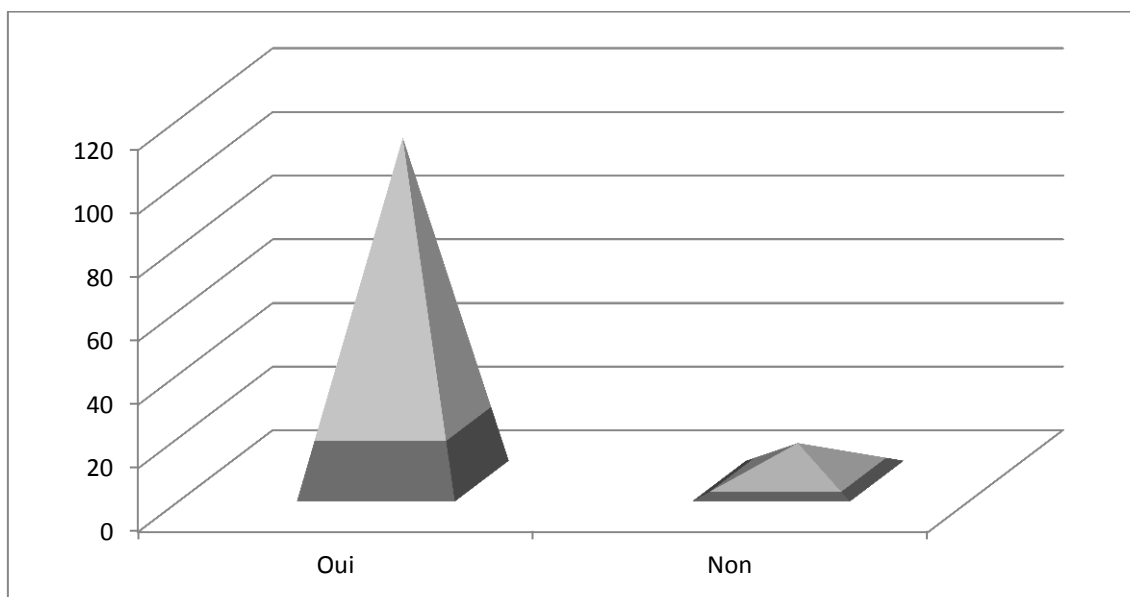
Oui

Non

Tableau 10 : Remédiation et compétence orthographique.

Réponses	Le nombre	Le pourcentage
Oui	18	90%
Non	02	10%

Graphe10 : Remédiation et compétence orthographique.



Il est à remarquer que la majorité des enseignants interrogés (soit 90%) trouvent que la remédiation en orthographe peut développer chez les apprenants de la première année du moyen une compétence orthographique. Les deux enseignants restants (soit 10%) pensent que cette activité peut améliorer à court terme le niveau des apprenants.

Item 09 : Les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la production écrite en classe sont-elles de nature :

Lexicale ?

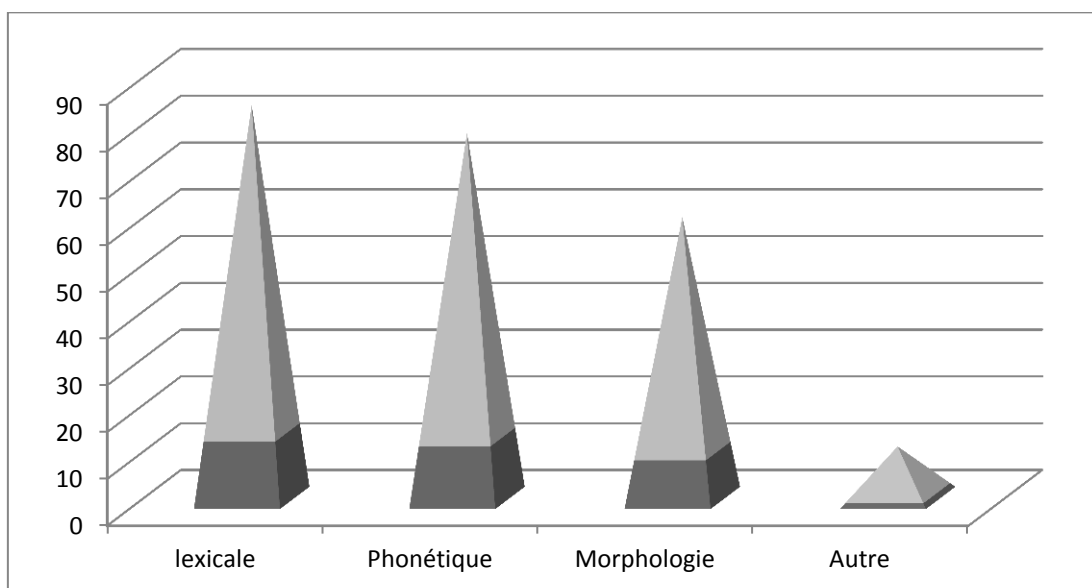
Morphologique ?

Autre

Tableau 11 : Natures des difficultés orthographiques.

Réponses	Le nombre	Le pourcentage
Lexicale	14	70%
Morphologique	10	50%
Autre	01	05%

Graphe 11 : Natures des difficultés orthographiques.



Les résultats obtenus montrent que quatorze des erreurs lexicales ont été optées par quatorze enseignants (soit 70%), les erreurs morphologiques ont été choisies par dix enseignants (soit 50%).

Item 10 : Vos élèves utilisent-ils correctement l'accent en orthographe ?

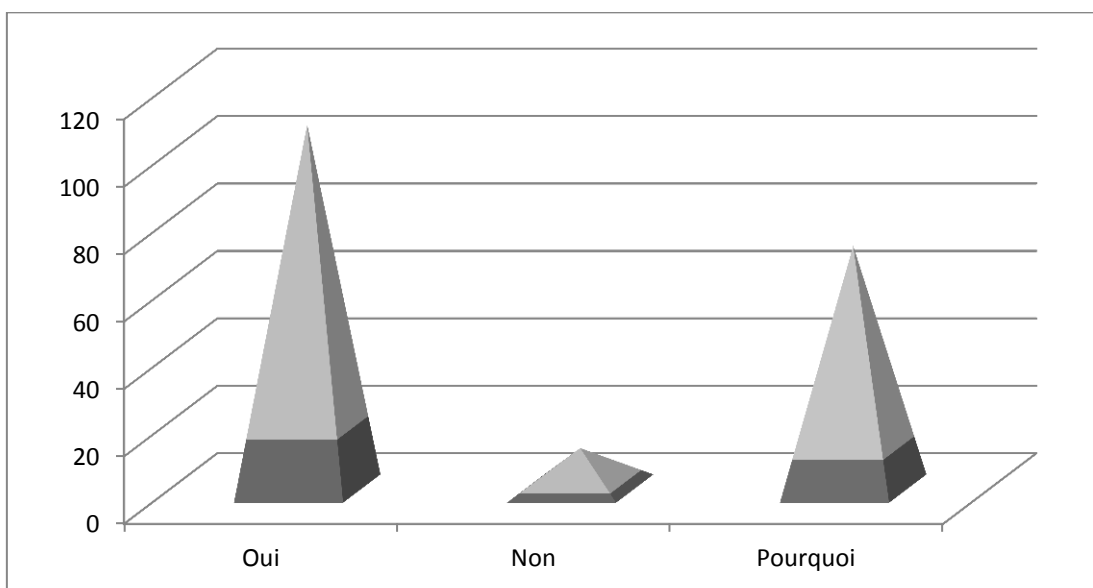
Oui

Non

Tableau 12 : L'accent comme une difficulté en orthographe.

Réponses	Le nombre	Le pourcentage
Oui	18	90%
Non	02	10%

Graphe 12 : L'accent comme une difficulté en orthographe.



La majorité des enseignants (soit 90%) affirment que leurs élèves n'arrivent pas à choisir l'accent adéquat. Les deux enseignants restants (soit 10%) trouvent que l'accent ne constitue pas une difficulté pour leurs apprenants.

Item 11 : Vos élèves arrivent-ils à distinguer entre l'apostrophe et l'accent ?

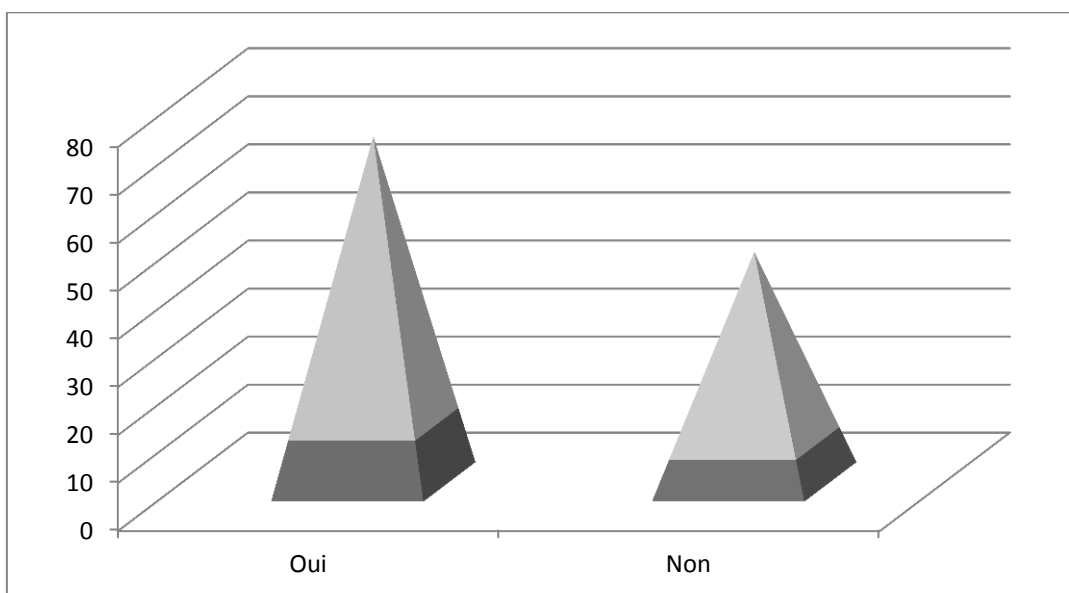
Oui

Non

Tableau 13 : L'accent et l'apostrophe : une difficulté de distinction.

Réponses	Le nombre	Le pourcentage
Oui	12	60%
Non	08	40%

Graphe 13 : L'accent et l'apostrophe : une difficulté de distinction.



Les réponses recueillies montrent que douze enseignants (soit 60%) affirment que leurs élèves arrivent à distinguer entre l'accent et l'apostrophe et les huit enseignants restants (soit 40%) trouvent qu'ils ne font pas la différence entre ces signes typographiques.

Item 12 : Comment remédiez-vous à ce genre de difficultés orthographiques ?

Nos enseignants interrogés recourent à la dictée et aux jeux de mots comme des activités de remédiation.

2.3. Analyse des données recueillies

Rappelons que l'objectif principal de notre questionnaire destiné aux enseignants du moyen était de repérer la place accordée à la remédiation comme une activité didactique permettant de surmonter les difficultés rencontrées par les apprenants en orthographe. En effet, les résultats obtenus peuvent être interprétés comme suit :

- ❖ L'orthographe du français se caractérise par son opacité, ce qui rend son enseignement assez difficile. Les exceptions que revêt ce système orthographique ne permettent pas souvent à l'apprenant d'en déduire les règles dont il est question. Il importe donc d'accorder de l'importance aux mécanismes qui sous-tendent sa systématisation et de commencer par les rudiments orthographiques liés aux erreurs répandues dans les écrits des apprenants. Une sélection des règles de langue à enseigner semble efficace à ce stade d'apprentissage.

- ❖ La remédiation constitue une étape primordiale dans l'enseignement d'une langue donnée en général et de l'orthographe en particulier, et ce, après avoir analysé les besoins linguistiques des apprenants, repéré et classé les erreurs récurrentes, et élaboré une grille de correction de ces dernières. Une remédiation n'est efficace que lorsque certaines particularités de l'activité linguistique sont différemment renseignées et certaines modalités d'enseignement du fonctionnement de la langue sont correctement remises en question.
- ❖ L'importance donnée à l'enseignement de l'orthographe en classe de FLE relève de ce souci morphologique qui entrave à la correction de l'écrit. En effet, l'enseignement de certaines règles orthographiques (l'exemple des accents et de l'apostrophe) nécessite le recours à la phonétique et aux différents modèles de ses fondements théoriques. Travailler d'autres composantes de la langue demeure une stratégie d'explication excentrique cruciale. Cet éclectisme pédagogique est d'une importance inégalable, car certaines fonctionnalités d'un système linguistique ne sont systématiquement analysables que lorsque certaines règles linguistiques (au-delà des règles de la matière en question) sont efficacement exploitées.
- ❖ Proposer des activités de remédiation en classe de FLE, telles la dictée, les jeux de mots, ...; aide les apprenants à mieux appréhender les règles orthographiques apprises et à reconstruire les modèles morphologiques enseignés.

Chapitre III

Dans le présent chapitre, nous exposerons les différentes activités proposées aux élèves de la première année du moyen. Nous présenterons les objectifs assignés, les résultats recueillis et les interpréterons.

2. Les activités proposées

Nous avons proposé à vingt élèves de première année du moyen des activités d'orthographe ayant trait à l'usage de l'apostrophe et des accents.

1.3.Présentation des activités

1.3.1. L'apostrophe

Nous avons proposé aux élèves trois activités dont l'objectif est de repérer les erreurs relatives à l'utilisation de l'apostrophe et à ses règles d'usage.

1.3.1.1.La première activité

1.3.1.1.1. Objectif

La première activité a pour objectif d'initier les élèves à l'emploi de « de » et « d' ».

1.3.1.1.2. Présentation des phrases proposées

Consigne : Complétez les phrases ci-dessous avec « de » ou « d' » :

- a. Le docteur explique que l'information sur les problèmes.....santé doit être donnée.....abord par les médecins.
- b. La journée mondialel'hygiène des mains est célébrée le 05 mai de chaque année par l'organisation mondiale la santé.
- c. Une mauvaise alimentation et l'absenceexercices physiques sont la cause nombreuses maladies chroniques.

1.3.1.1.3. Présentation des résultats

Les deux tableaux ci-dessous montrent le taux d'erreurs commises par les élèves dans chacune des phrases proposées.

Tableau 1 : La distinction entre « de » et « d' ».

Phrases	Phrase 1				Phrase 2				Phrase 3			
	Espace 1 : (de)		Espace 2 : (d')		Espace 1 : (de)		Espace 2 : (de)		Espace 1 : (d')		Espace 2 : (de)	
Elèves	D'	DE	D'	DE	D'	DE	D'	DE	D'	DE	D'	DE
1		×	×			×		×	×			×
2		×	×			×		×	×			×
3		×	×			×	×		×			×
4		×	×		×			×		×	×	
5		×	×			×		×	×			×
6		×	×			×		×	×		×	
7		×	×		×			×		×	×	
8		×	×			×		×	×		×	
9		×	×			×		×	×			×
10		×	×			×	×		×			×
11		×		×		×	×			×	×	
12		×	×			×		×	×			×
13		×	×		×			×		×	×	
14		×	×			×	×			×		×
15		×	×			×		×	×			×
16		×	×			×		×	×			×
17	×		×			×		×	×			×
18		×	×			×		×	×			×
19		×	×			×		×	×			×
20		×	×			×		×	×			×
Total	01	19	19	01	03	17	05	15	15	05	06	14

La lecture de ce tableau relatif à l'emploi de « de » et de « d' » montre que, pour la première phrase et sur les vingt élèves testés, un seul élève a commis une erreur pour le premier « de » et le premier « d' ». Quant à la deuxième phrase, trois élèves se sont trompés dans le premier « de » et cinq dans le deuxième « de ». Pour la troisième phrase, cinq élèves ont utilisé le « de » au lieu de « d' » dans le premier espace et six autres pour le deuxième espace.

1.3.1.2.3. Présentation des résultats obtenus

Les deux tableaux ci-dessous montrent le taux d'erreurs commises par les apprenants dans chaque mot proposé.

Tableau 3 : De l'article indéfini à l'article défini.

Mots Elèves	Une école		Un conseil		Un appren-tissa-ge		Un enseignant		Un homme		Un infinitif		Une héroïne		Une aire		Un article	
	le	la	le	la	le	la	le	la	le	la	le	la	Le	la	le	la	le	la
1	×		×		×		×		×		×			×	×		×	
2	×			×		×		×	×			×		×	×			×
3		×		×	×		×			×	×		×			×	×	
4		×	×		×			×		×		×	×			×	×	
5	×		×		×		×		×		×		×		×		×	
6		×	×		×		×		×		×			×		×	×	
7		×	×			×	×		×		×			×	×			×
8	×		×		×		×		×		×			×	×		×	
9	×		×		×		×		×		×			×	×		×	
10	×		×			×		×	×			×		×	×			×
11	×		×			×		×	×		×		×		×			×
12	×		×		×		×		×		×			×	×		×	
13	×			×		×		×		×		×	×		×			×
14	×			×	×		×			×	×		×		×		×	
15	×		×		×		×		×		×			×	×		×	
16		×		×		×		×		×		×	×			×		×
17		×		×		×		×		×		×	×			×		×
18	×		×		×		×		×		×			×	×		×	
19	×		×		×		×		×		×			×	×		×	
20	×		×		×		×		×		×			×	×		×	
Total	14	6	14	6	13	07	13	07	14	06	14	06	08	12	15	05	13	07

Nous avons constaté que six élèves ne sont pas arrivés à trouver l'article défini adéquat pour le premier, les deuxième, cinquième et sixième mots contre sept pour les troisième, quatrième et huitième mots, et huit pour le septième mot.

Tableau 4 : Taux d'erreurs commises.

Mots	Erreur	Taux
01	30%	32.22%
02	30%	
03	35%	
04	35%	
05	30%	
06	30%	
07	40%	
08	25%	
09	35%	

Le tableau récapitulatif ci-dessus montre que 32.22% de nos interrogés n'ont pas trouvé l'article défini adéquat pour les mots proposés.

1.3.1.3. La troisième activité

1.3.1.3.1. Objectif

La troisième activité a pour objectif d'amener les apprenants à mettre au singulier des mots au pluriel en faisant attention à l'emploi de l'apostrophe.

1.3.1.3.2. Présentation des mots proposés

Consigne : Mettez les mots ci-dessous au singulier :

- Les organisations →
- Les écoles →
- Les hommes →
- Les utilisateurs →
- Les avions →
- Les éléphants →
- Les observations →
- Les opérations →
- Des ordures →

1.3.1.3.3. Présentation des résultats obtenus

Les deux tableaux ci-dessous montrent le taux d'erreurs commises par les apprenants dans chaque mot proposé.

Tableau 5 : Du pluriel au singulier.

Mots	Les organisations		Les écoles		Les hommes		Les utilisations		Les avions		Les éléphants		Les observations		Les opérations		Les ordures	
	L'organisation		L'école		L'homme		L'utilisation		L'avion		L'éléphant		L'observation		L'opération		L'ordure	
	Juste	faux	Juste	faux	Juste	faux	Juste	faux	Juste	faux	Juste	faux	Juste	faux	Juste	faux	Juste	faux
1	x		x			x	x		x		x		x		x			x
2	x			x	x		x		x		x		x		x		x	
3		x		x		x		x		x		x		x		x		x
4	x		x		x		x		x		x		x		x		x	
5		x	x		x		x		x		x		x		x		x	
6		x		x		x		x		x		x		x		x		x
7		x		x		x		x		x		x		x		x		x
8		x	x		x		x		x		x		x		x		x	
9	x		x		x		x		x		x		x		x		x	
10		x		x		x		x		x		x		x		x		x
11		x	x			x		x		x		x		x		x		x
12	x		x			x	x		x			x		x	x		x	
13	x		x			x		x	x			x		x		x		x
14	x			x		x		x		x		x		x		x		x
15		x	x			x	x		x		x		x		x		x	
16		x		x		x		x		x		x		x		x		x
17		x		x		x		x		x		x		x		x		x
18	x		x		x		x		x		x		x		x		x	
19	x		x		x		x		x		x		x		x		x	
20	x		x		x		x		x		x		x		x		x	
Total	10	10	12	08	08	12	11	09	12	08	10	10	10	10	11	09	05	15

Nous avons constaté que dix élèves n'ont pas trouvé le singulier du premier, du sixième et du septième mots contre huit apprenants pour le deuxième mot, douze pour le troisième mot, neuf pour les quatrième et huitième mots et quinze pour le dernier mot.

Tableau 6 : Taux d'erreurs commises.

Mots	Pourcentage	Taux
01	50%	51.66%
02	40%	
03	60%	
04	55%	
05	40%	
06	50%	
07	50%	
08	45%	
09	75%	

Le tableau ci-dessus montre que 51.66% de nos interrogés n'ont pas trouvé le singulier des articles qui accompagnent les mots mis au pluriel.

1.3.2. Les accents : signes typographiques

1.3.2.1.L'accent aigu

1.3.2.1.1. La première activité

1.3.2.1.1.1.Objectif

La première activité a pour objectif d'initier les élèves à l'emploi de l'accent aigu.

1.3.2.1.1.2.Présentation de l'activité

Consigne : Mettez l'accent aigu.

• Secher	• Cafe
• Melange	• Desir
• Musee	

1.3.2.1.1.3.Présentation des résultats obtenus

Les deux tableaux ci-dessous montrent le taux d'erreurs commises par les apprenants dans chaque mot proposé.

Tableau 7 : L'utilisation de l'accent aigu.

Mots Élèves	Sécher		Mélange		Musée		Café		Désir	
	faux	juste	faux	Juste	faux	juste	faux	juste	faux	juste
1	x		x			x		x		x
2	x			x		x		x		x
3	x		x			x		x		x
4	x		x		x			x		x
5		x		x	x			x		x
6	x			x	x			x		x
7	x			x	x		x			x
8	x			x		x	x			x
9	x			x		x		x		x
10				x	x			x	x	
11	x			x		x		x		x
12		x		x	x			x		x
13	x			x		x		x		x
14	x		x		x			x		x
15	x			x		x		x		x
16	x			x		x		x		x
17	x		x		x			x		x
18	x			x		x	x			x
19	x			x		x		x		x
20	x			x		x		x		x
Total	18	02	05	15	08	12	03	17	01	19

Les résultats recueillis montrent que dix-huit élèves n'ont pas bien ajouté l'accent aigu au premier mot contre cinq pour le deuxième mot, huit pour le troisième mot, trois pour le quatrième mot et un seul pour le dernier mot.

Tableau 8 : Taux d'erreurs commises.

Mots	Pourcentage	Taux
01	90%	35%
02	25%	
03	40%	
04	15%	
05	05%	

Le tableau ci-dessus montre que 35% de nos interrogés n'ont pas bien trouvé la place de l'accent aigu dans les mots proposés.

1.3.2.2.L'accent grave

1.3.2.2.1. La première activité

1.3.2.2.1.1.Objectif

Cette activité a pour objectif d'amener les apprenants à mettre l'accent grave.

1.3.2.2.1.2.Présentation de l'activité

Consigne : Mettez l'accent grave :

Après	Collegue	Congres
Voilà	Succes	

1.3.2.2.1.3.Présentation des résultats obtenus

Les deux tableaux ci-dessous montrent le taux d'erreurs commises par les apprenants dans chaque mot proposé.

Tableau 9 : L'utilisation de l'accent grave.

Mots	Après		Collègue		Congrès		Voilà		Succès	
	faux	juste	faux	juste	faux	juste	faux	juste	faux	juste
Élèves										
1		×		×		×		×		×
2		×	×		×			×	×	
3		×	×			×		×		×
4		×		×		×		×		×
5		×		×		×		×		×
6		×		×		×		×		×
7		×		×	×		×			×
8		×		×		×		×		×
9		×		×		×		×		×
10		×	×			×		×		×
11		×	×			×	×			×
12		×		×		×		×		×
13		×		×		×		×		×
14		×	×			×	×			×
15		×	×			×	×			×
16		×		×		×		×		×
17		×		×		×	×			×
18		×		×		×		×		×
19		×		×		×		×		×
20	×			×		×		×		×
Total	01	19	06	14	02	18	05	15	01	19

Le tableau ci-dessus indique qu'un élève n'a pas trouvé l'accent grave du premier et du cinquième mots contre six élèves pour le deuxième mot, deux élèves pour le troisième mot et cinq élèves pour le quatrième mot.

Tableau 10 : Taux d'erreurs commises.

Mots	Pourcentage	Taux
01	05%	15%
02	30%	
03	10%	
04	25%	
05	05%	

Le tableau ci-dessus indique que 15% de nos interrogés n'ont pas trouvé la place adéquate de l'accent grave dans les mots proposés.

1.3.2.3.L'accent circonflexe

1.3.2.3.1. La première activité

1.3.2.3.1.1.Objectif

Cette activité pour objectif d'initier les apprenants à l'utilisation de l'accent circonflexe.

1.3.2.3.1.2.Présentation de l'activité

Consigne : Mettez l'accent circonflexe :

Chomage	Ame	Hate
Honnete	Bientot	

1.3.2.3.1.3.Présentation des résultats obtenus

Les deux tableaux ci-dessous montrent le taux d'erreurs commises par les apprenants dans chaque mot proposé.

Tableau 11 : L'utilisation de l'accent circonflexe.

Mots	Chômage		Âme		Hâte		Honnête		Bientôt	
	faux	juste	faux	Juste	faux	juste	faux	juste	faux	juste
1		x	x		x		x		x	
2		x		x		x	x			x
3	x		x		x		x			x
4	x		x		x			x		x
5		x		x		x	x			x
6		x		x		x		x	x	
7	x		x			x	x			x
8	x			x		x		x		x
9	x		x			x	x		x	
10	x		x		x			x	x	
11		x		x		x	x			x
12		x		x		x	x			x
13	x		x		x		x		x	
14	x		x		x		x			x

15		×		×	×		×			×
16	×			×		×	×		×	
17		×		×		×		×		×
18	×		×			×	×			×
19		×		×	×		×		×	
20		×		×		×	×			×
Total	10	10	09	11	08	12	15	05	07	13

Nous avons constaté que dix élèves n'ont pas trouvé la place de l'accent circonflexe dans le premier mot contre neuf pour le deuxième mot, huit pour le troisième mot, quinze pour le quatrième mot et sept pour le dernier mot.

Tableau 12 : Taux d'erreurs commises.

Mots	Pourcentage	Taux
01	50%	49%
02	45%	
03	40%	
04	75%	
05	35%	

1.3.2.4. Les accents

1.3.2.4.1. Activité récapitulative

1.3.2.4.1.1. Objectif

Cette activité a pour objectif d'amener les apprenants à distinguer entre les différents accents présents dans les mots proposés.

1.3.2.4.1.2. Présentation de l'activité

Consigne : Mettez l'accent qui convient. Que remarquez-vous ?

• Expliquer	• Effacer	• Ecrire
• Electronique	• Eleve	• Algerienne
• Fete	• Foret	• Tres
• Mere	• Mere	• Annee
• Eclairer	• Element	• Nee

1.3.2.4.1.3. Présentation des résultats obtenus

Les trois tableaux ci-dessous indiquent le taux d'erreurs commises par les apprenants dans cette activité.

Tableau 13 : L'utilisation des accents.

Les élèves		01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Total
Mots	Juste																					
	Faux																					
Expliquer	Juste	×	×		×	×		×				×	×		×			×		×	×	11
	Faux			×			×		×	×	×			×		×	×		×			9
Electronique	Juste		×				×		×			×							×	×		6
	faux	×		×	×	×		×		×	×		×	×	×	×	×	×			×	14
Fête	Juste					×						×								×	×	4
	faux	×	×	×	×		×	×	×	×	×		×	×	×	×	×	×	×			16
Mère	Juste		×		×	×			×			×							×	×	×	8
	faux	×		×			×	×		×	×		×	×	×	×	×	×				12
Éclairer	Juste	×	×									×								×	×	5
	faux			×	×	×	×	×	×	×	×		×	×	×	×	×	×	×			15
Effacer	Juste		×	×			×														×	4
	faux	×			×	×		×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	16
Élève	Juste		×				×					×										3
	faux	×		×	×	×		×	×	×	×		×	×	×	×	×	×	×	×	×	17
Forêt	Juste		×				×							×								3
	faux	×		×	×	×		×	×	×	×	×	×		×	×	×	×	×	×	×	17
Mer	Juste						×					×								×		3
	faux	×	×	×	×	×		×	×	×	×		×	×	×	×	×	×	×	×	×	17
Élément	Juste		×									×								×	×	4
	faux	×		×	×	×	×	×	×	×	×		×	×	×	×	×	×	×			16
Écrire	Juste								×			×							×	×	×	5
	faux	×	×	×	×	×	×	×		×	×		×	×	×	×	×	×				15
Algérienne	Juste	×	×		×	×			×	×		×		×					×	×	×	11
	faux			×			×	×			×		×		×	×	×	×				9
Très	Juste	×							×	×			×						×	×	×	7
	faux		×	×	×	×	×	×			×	×		×	×	×	×	×				14
Année	Juste	×			×	×						×				×				×	×	7
	faux		×	×			×	×	×	×	×		×	×	×		×	×	×			13
Née	Juste	×							×					×					×	×	×	6
	faux		×	×	×	×	×	×		×	×	×	×		×	×	×	×				14

Le tableau ci-dessous indique que neuf élèves n'ont pas trouvé l'accent que comprennent le premier et le douzième mots contre quatorze pour les deuxième, treizième et quinzième mots, seize pour les troisième, sixième et dixième mots, douze pour le quatrième mot, quinze pour les cinquième et onzième mots, dix-sept pour les septième, huitième et neuvième mots, et treize pour le quatorzième mot.

Tableau 14 : Taux d'erreurs commises.

Mots	Pourcentage	Taux
01	45%	71.33%
02	70%	
03	80%	
04	60%	
05	75%	
06	80%	
07	85%	
08	85%	
09	85%	
10	80%	
11	75%	
12	45%	
13	70%	
14	65%	
15	70%	

Le tableau ci-dessus montre que 71.33% n'ont pas trouvé les accents demandés pour les mots proposés.

Tableau 15 : Taux d'erreurs commises selon le type d'accent.

Les accents	Taux
Accent aigu	77.55%
Accent grave	75%
Accent circonflexe	82.5%
Absence de l'accent	50.27%

Le tableau ci-dessus indique que 77.55 % de nos interrogés n'ont pas pu repérer la place de l'accent aigu dans les mots proposés contre 75% pour l'accent grave, 82.5% pour l'accent circonflexe et 50.27% pour la non-utilisation de l'accent.

1.4. Interprétation des résultats

Nous pouvons répartir les conclusions tirées de ces activités proposées selon les objectifs assignés comme suit :

a. L'apostrophe

Les résultats obtenus montrent que les élèves interrogés éprouvent des difficultés dans l'utilisation de l'apostrophe. Se focaliser sur la nature du phonème qui suit la préposition « de », l'article défini; à savoir la voyelle ou le « h » muet, est important dans l'emploi de l'apostrophe.

En effet, la connaissance de la règle de l'élision de la voyelle qui précède le déterminatif ainsi que la maîtrise des préceptes de jonction et / ou de disjonction semblent le socle du bon usage de l'apostrophe à l'écrit.

b. Les accents

L'écart considérable constaté entre les résultats relatifs aux activités proposées pour chaque type d'accent et ceux de l'activité récapitulative montre que les élèves ne maîtrisent pas les règles d'emploi des accents et se contentent du repérage de la voyelle porteuse de ce signe typographique sans tenir compte de l'effet de l'accent sur la modification de la forme morpho-syntaxique du mot. Or, reconnaître la place de l'accent au sein d'un mot nécessite à la fois la connaissance des rudiments qui régissent les différences entre les homophones grammaticaux et la maîtrise du rapport phonie / graphie qui prêterait souvent à équivoque.

De plus, recourir à la dictée comme un exercice de consolidation des règles orthographiques et à la culture linguistique pluridisciplinaire comme un facteur d'enseignement et d'apprentissage demeure important dans l'enseignement de l'orthographe en classe de FLE. Cet esprit linguistique interdisciplinaire permet aussi bien à l'apprenant qu'à l'enseignant de connaître les fondements d'emploi de certains idéogrammes (l'exemple de l'histoire de l'accent circonflexe) et d'avoir un regard critique sur les décisions pédagogiques à prendre.

Conclusion

Utiliser correctement l’apostrophe et l’accent en orthographe est lié à la maîtrise de certains rudiments linguistiques. Le recours au rapport phonie / graphie pour l’emploi correct de ces derniers peut contribuer à leur bon usage formel et au bon fonctionnement de leurs relations avec d’autres graphèmes.

Les résultats obtenus montrent que les difficultés rencontrées par les apprenants de la première année du moyen en orthographe en général et dans l’utilisation de ces signes typographiques relèvent de cette incapacité à distinguer entre la jonction et la disjonction ainsi que de la non-maîtrise des différents modèles d’interrelations orthographiques qu’assure cette discipline.

De plus, nous avons déduit à travers l’enquête menée que l’orthographe doit s’enseigner en relation avec d’autres disciplines (telle la phonétique). L’enseignant est amené à recourir à d’autres règles linguistiques afin de transmettre ces savoirs savants.

Par ailleurs, la dictée constitue l’une des solutions didactiques à laquelle devrait se focaliser la pratique-enseignante et demeure une activité orthographique d’une valeur pédagogique indéniable.

Il importe donc de dire que la complexité de l’orthographe du français réside dans les dimensions qu’elle revêt. Le recours à l’éclectisme méthodologique (au-delà de l’enseignement concentrique traditionaliste) et à la pluridisciplinarité contribue à une meilleure appréhension des règles de l’orthographe et à leur bel usage.

Pour conclure, développer une compétence linguistique pluridisciplinaire chez les apprenants passe par cette voie longtemps abandonnée par les partenaires du contrat didactique, celle de la lecture.

Bibliographie

Ouvrages

- Bentolila, A., « *L'orthographe* », Coll. Le Robert et Nathan, éd., Nathan, Paris, 2001.
- Brissaud, C., et Bessonat, D., « *L'orthographe au collège. Pour une autre approche* », éd., CRDP de l'académie de Grenoble, Grenoble, 2001.
- Catach, N., « *L'orthographe française* », éd., Nathan, Paris, 1980.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I., « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », éd., Presse universitaire de Grenoble, Grenoble, 2005.
- Gilles, S. et Dan Van, R., « *100 fiches pour comprendre la linguistique* », éd., Real, Paris, 2012.
- Grevisse, M. et Gosse, A., « *Le bon usage* », éd., Duclot, Paris, 1986.
- Jaffré, J.-P., « *Didactique de l'orthographe* », éd., Hachette éducation, Paris, 1992.
- Manesse, D. et Cogis, D., « *Orthographe : à qui la faute ?* », éd., ESF, Bruxelles, 2007.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R., « *Grammaire méthodique du français* », éd., Presses Universitaires de France, Paris, 2009.
- Wynants, B., « *L'orthographe, une norme sociale* », éd., Mardaga, Liège, 1997.

Reuves

- Pires, M., « *Leçons de Gram'hair : fonctions de l'apostrophe en onomastique commerciale* », In Langage et Société, n°91, 2000.
- Porquier, R., « *L'analyse des erreurs, problèmes et perspectives* », In ELA, n° 25, 1977.
- Simard, C., « *L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires* », In Revue des sciences de l'Éducation, n° 21-1, 1995.

Dictionnaires

- Dubois, M., « *Dictionnaire de linguistique* » éd., Larousse, Paris, 2001.
- Le Petit Robert de la langue française, 2006.
- Le dictionnaire électronique de Larousse, 2019.

Mémoire

- Habiche, O., « *Les difficultés de l'orthographe dans l'apprentissage-enseignement du FLE (cas de la 4^{ème} année du moyen)* », Mémoire de master, Université de Laghouat, 2014.

Documents prescrits

- Document d'accompagnement de la première année du moyen, 2017.
- Manuel de la première année du moyen.

Sitographie

- <http://www.aidenet.eu/grammaire01a.htm>, consulté le 30/05/2019 à 21 : 30.
- <https://www.etudes-litteraires.com/grammaire/elision.php>, consulté le 31/05/2019 à 17 : 15.
- www.francais.lingolia.com, consulté le 03/06/2019 à 17 : 44.

Annexes

a. Questionnaire destiné aux enseignants du moyen

1. L'activité de la remédiation occupe-t-elle une place importante dans la manuel de la première année du moyen ?

Oui

Non

2. Le(s) support(s) didactique(s) proposée(s) pour la remédiation sont :

La production écrite

La dictée

Les jeux des mots

Autre

.....

3. Le(s) support(s) didactique(s) proposé(s) pour la remédiation sont-ils adaptés au niveau des élèves ?

Oui

Non

4. Le(s) support(s) didactique(s) proposé(s) pour la remédiation suscitent-ils l'intérêt des élèves ?

Oui

Non

5. Les supports didactiques proposés répondent-ils à vos objectifs préconisés ?

Oui

Non

6. Utilisez-vous la remédiation pour l'enseignement de l'orthographe en classe de FLE ?

Oui

Non

7. La remédiation orthographique suscite-t-elle l'intérêt des élèves ?

Oui

Non

8. Pensez-vous que la remédiation en orthographe puisse développer chez les apprenants de la première année du moyen une compétence orthographique ?

Oui

Non

9. Les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la production écrite en classe sont-elles de nature :

Lexicale ?

Morphologique ?

Autre

.....

10. Vos élèves utilisent-ils correctement l'accent en orthographe ?

Oui

Non

11. Vos élèves arrivent-ils à distinguer entre l'apostrophe et l'accent ?

Oui

Non

12. Comment remédiez-vous à ce genre de difficultés orthographiques ?

.....

b. Propositions didactiques

1. L'apostrophe

La première activité

Consigne : Complétez les phrases ci-dessous avec « de » ou « d' » :

- d. Le docteur explique que l'information sur les problèmes.....santé doit être donnée.....abord par les médecins.
- e. La journée mondialel'hygiène des mains est célébrée le 05 mai de chaque année par l'organisation mondiale la santé.
- f. Une mauvaise alimentation et l'absenceexercices physiques sont la cause nombreuses maladies chroniques.

La deuxième activité

Consigne : Remplacez les articles indéfinis avec des articles définis (le\ la), que remarquez-vous ?

- Une école \longrightarrow
- Un conseil \longrightarrow
- Un apprentissage \longrightarrow
- Un enseignant \longrightarrow
- Un homme \longrightarrow
- Un infinitif \longrightarrow
- Une héroïne \longrightarrow
- Une aire \longrightarrow
- Un article \longrightarrow

La troisième activité

Consigne : Mettez les mots ci-dessous au singulier :

- Les organisations \longrightarrow

- Les écoles →
- Les hommes →
- Les utilisateurs →
- Les avions →
- Les éléphants →
- Les observations →
- Les opérations →
- Des ordures →

2. Les accents

2.1.L'accent aigu

La première activité

Consigne : Mettez l'accent aigu.

• Secher	• Cafe
• Melange	• Desir
• Musee	

2.2.L'accent grave

La deuxième activité

Consigne : Mettez l'accent grave :

Après	Collegue	Congres
Voila	Succes	

2.3.L'accent circonflexe

La troisième activité

Consigne : Mettez l'accent circonflexe :

Chomage	Ame	Hate
Honnete	Bientot	

Activité récapitulative

Consigne : Mettez l'accent qui convient. Que remarquez-vous ?

• Expliquer	• Effacer	• Ecrire
• Electronique	• Eleve	• Algerienne
• Fete	• Foret	• Tres
• Mere	• Mere	• Annee
• Eclairer	• Element	• Nee