EDITORIAL

Ce numéro de la revue *CADIFLESLAVES* (Cahiers) Didactique du FLE dans les pays slaves est consacré à l´orthographe. Nous sommes très reconnaissants aux auteurs pour leurs communications enrichissantes. Et plus particulièrement pour la communication d´Elena Baranová qui nous amène à travailler l´orthographe en classe et grâce aux sites Internet, l´étude scientifique d´Edita Veselá qui compare les erreurs à diverses dominantes en classe francophone et en classe de FLE des Slovaques, la communication portant sur les rectifications principales de l´orthographe moderne rédigée par Danièle Geffrooy-Konštacký, collègue de République tchèque, Christiane Buisseret qui nous parle de ses expériences en conférence et en classe, Gulbagira Amandykova, professeur du Kazkhstan qui parle de la graphie et de l´orthographe et compare les graphies françaises avec celles de leur alphabet, Michalea Turanová qui nous a envoyé des fiches pratiques et bien utiles et la communication formatrice de Jana Bírová traitant de la variété des pratiques concernant l'orthographe en classe de FLE.

Les rédacteurs de la revue trouvent ce matériel pédagogique très utile. Nous estimons beaucoup votre travail, chers auteurs et nous vous en remercions très profondément.

Nous serions ravis de pouvoir vous relire lors des prochaines thématiques.

Le comité de rédaction

Comment soumettre une communication ?
Les communications scientifiques et les fiches pédagogiques doivent être rédigées selon la forme prescrite (à voir dans 1es numéros affichés): Intitulé : 14 Majuscules Times New Roman, Texte 12, Résumé et Mots-clés en français, Références bibliographiques, citations et paraphrases sous forme de parenthèses : ex. (Michel, 2008, p.12).
Images et photos doivent respecter les droits de l´auteur. La longueur de la communication ne devrait pas dépasser 60 000 signes. Les activités dans les fiches pédagogiques ne devraient pas excéder la longueur d´un cours de FLE de 45, 60 ou 90 minutes.
Les communications et les fiches pédagogiques sont à envoyer par voie électronique sur sauf@sauf.sk. Les communications et les fiches passent par le comité de relecture ; il vous est recommandé de nous les envoyer accompagnées de votre nom, votre adresse e-mail et l´institution pour laquelle vous travaillez. En cas de nécessité, un des rédacteurs vous contactera.

En cas d´une profonde inspiration de l´une des contributions, merci chaleureusement de nous communiquer les citations de cette oeuvre (sauf@sauf.sk). Nous allons contacter l´auteur de la contribution immédiatement afin qu´il puisse vous remercier.

Nous vous souhaitons une lecture enrichissante !

CADiFLESLAVES

SOMMAIRE

Geffroy-Konštacký, Danièle : *Un trésor de la langue française : l'orthographe moderne recommandée* 6

Veselá, Edita : *L'analyse et l'évaluation des fautes et des erreurs dans l'enseignement de la langue française écrite* 9

Amandykova, Gulbagira : *Graphie et orthographe* 42

Baranová, Elena : *L'orthographe, la mal aimée (?)* 46

Buisseret, Christiane : *« Et il fallut réapprendre à écrire »* 50

Meguenay, Leila : *"Ma langue est dyslexique"; Pédagogie, langue et dyslexie* 55

Bírová, Jana : *Enseigner l'orthographe* 57

Fiches pratiques ***68***

Turanová, Michaela : *Particularités de l'orthographe française* 69

Turanová, Michaela : *Particularités de l'orthographe française II* 71

Edition SAUF janvier 2009 Volume 1 Numero 2 issn 1337-9283

UN TRÉSOR DE LA LANGUE FRANÇAISE : L'ORTHOGRAPHE MODERNE RECOMMANDÉE

Danièle Geffroy-Konštacký
Université Hradec Králové, République tchèque

Résumé
L'article propose une vue générale sur l'orthographe moderne rectifée et les sites Internet où les utilisateurs de langue peuvent chercher les bonnes formes de l'orthographe.

Mots-clés
réformes, orthographe, nouvelle orthographe, sites Internet, principales rectifications

> [...] *redonner à l'orthographe le seul rôle qu'elle n'aurait jamais dű perdre : être l'habit de la langue et non la langue elle-même. Un habit, cela se répare ou se change de temps à autre !*
>
> Henry Landroit[1]

Parler de l'orthographe ? De quelle orthographe ? Celle de nos écrivains des siècles passés ou celle du troisième millénaire ? Celle de la « krasná literatura » comme on dit en République tchèque ou celle des écrits des années 2000 ? Celle du français langue maternelle, du français langue seconde ou du français langue étrangère ? Y aurait-il donc plusieurs orthographes ?

Nous savons tous que les manuscrits de plusieurs de nos grands écrivains de langue française, Jean-Jacques Rousseau étant souvent pris pour exemple dans ce domaine, ne sont pas sans « erreurs » orthographiques. Erreurs entre guillemets, car autrefois on parlait de fautes et ce seul mot était une marque infamante pour celui qui les avait commises dans ses textes. Or convenons que l'on pardonne à Jean-Jacques ses « erreurs » orthographiques, car ce qui nous intéresse avant tout, ce sont ses idées et la manière dont il s'adresse à nous lecteurs. De toute manière les éditeurs veillent à nous présenter une écriture « modernisée ».

Comme beaucoup de jeunes écoliers de France et de Navarre, nous avons fait des fautes d'orthographe, et cela pendant longtemps, jusqu'au jour où, la lecture aidant, nous avons tant aimé notre langue que nous avons voulu l'écrire le mieux possible. Aucune dictée telle qu'elle était conçue à l'époque ne nous aidait à « faire des progrès en orthographe » comme on disait. Chacune était un pensum et une sanction pour les trois quarts de la classe (nous étions alors 45 en moyenne) et seuls les « doués » en dictée appréciaient cette épreuve. De nombreux écrivains évoquent ce temps, Daniel Pennac et François de Closets parmi les plus récents. Daniel Pennac nous parle de ses « terreurs d'enfant à l'approche d'une dictée » et de sa conception de ce qu'elle devrait être : «J'ai toujours conçu la dictée comme un rendez-vous complet avec la langue. La langue telle qu'elle sonne, telle qu'elle raconte, telle qu'elle raisonne, la langue telle qu'elle s'écrit et se construit, le sens tel qu'il se précise par l'exercice méticuleux de la correction. »[2] « Etant catalogué "intelligent mais irrégulier", je voyais mes défaillances orthographiques mises au compte de cette "nonchalance", de cette "fantaisie" que mes professeurs dénonçaient à longueur de bulletins... Et pourtant, Dieu que j'aurais voulu trouver dans mon stylo la sureté graphique de ma mère ou de mes professeurs ! »[3] Il serait passionnant de constituer un corpus de tous les textes qui traitent de ce sujet pour analyser les éléments qui faisaient de cette torture un non-apprentissage. Mais tel n'est pas notre propos aujourd'hui.

En 1990 la réforme de l'orthographe publiée dans la Feuille des Avis officiels aurait dû apporter un immense soulagement à tous les enseignants. Il n'en a rien été. Peu d'entre nous ont réalisé à l'époque son intérêt et après les protestations, contestations, oppositions d'usage, nous avons rarement été confrontés à sa mise en application, si ce n'est par le magazine *Le français dans le monde* qui, l'un des premiers, a opté pour la nouvelle orthographe en le

[1] Association pour l'application des recommandations orthographiques, Belgique
[2] *Chagrin d'école*. Gallimard, 2007, p. 145.
[3] *Zéro faute.L'orthographe, une passion française.* Mille et Une Nuits, 2009. Des extraits ont été repris par le magazíne Le Point dans son numéro du 3.09.2009.

stipulant sur sa page éditoriale : « *Le francais dans le monde*, adhérent de l'ANROE, applique les modifications orthographiques de la réforme de 1990 ».

Le Congrès Mondial de la Fédération Internationale des Professeurs de Français qui s'est tenu à Québec en juillet 2008 a marqué un tournant dans la perception de la « nouvelle orthographe », en grande partie grâce aux travaux de sensibilisation d'une équipe dynamique emmenée par la linguiste Chantal Contant. Les Recommandations du Conseil supérieur de la langue française, approuvées par l'Académie française, sont maintenant adoptées par tous les dictionnaires et correcteurs informatiques. Les jeunes utilisant sans modération les technologies de l'information et de la communication, il nous revient de leur indiquer les avantages et les limites de ces corrrecteurs : s'ils se révèlent de plus en plus performants pour l'orthographe des mots, ils restent encore handicapés dès qu'il s'agit de l'orthographe grammaticale. Il est donc indispensable que les élèves et les étudiants apprennent à discerner ce qui est assuré de ce qui est probable et mettent en jeu leur réflexion et leurs connaissances de la langue française pour écrire correctement. L'orthographe cessera alors de pénaliser ceux qui restaient « étrangers » à ses mécanismes, elle deviendra un problème à résoudre au même titre que ceux proposés par les play-stations.

Remercions tous ceux qui ont oeuvré pour la mise en application de l'orthographe moderne recommandée**.** Ils nous ont donné la carte d'un trésor à découvrir. En 2010 le réseau internet permet à tous d'avoir accès aux principaux renseignements à l'adresse www.nouvelleorthographe.info. Chacun peut consulter le site du Réseau international pour la nouvelle orthographe du français à l'adresse www.renouvo.org**.** Chacun peut se procurer par la Fnac http://livre.fnac.com/a2709092 ou par Amazon.fr l'excellent ouvrage de référence *Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée* dans lequel on trouve la liste alphabétique complète des mots touchés par les rectifications. Il constitue une mise à jour de dictionnaire et tous les changements sont clairement expliqués. Enfin *Le Ramat européen de la typographie* nous présente les règles typographiques en usage[4], sert d'aide-mémoire orthographique et donne des conseils pour bien présenter ses écrits, trois volets qui nous semblent inséparables pour apprendre à bien écrire.

Voici à présent les rectifications les plus importantes qui vous donneront sans doute envie de découvrir les autres !

1. Devant une syllabe contenant un **e** muet, on écrit **è** et non **é,** ainsi désormais on écrit évènement comme avènement, cèdera comme lèvera, etc.
Conservent l'accent aigu
a) les préfixes **dé-** et **pré-** (dégeler, prévenir, etc.)
b) les **é** initiaux (échelon, édredon, élever**,** etc.) ;
c) **médecin** et **médecine.**

2. Dans les verbes terminés à l'infinitif par **-eler** et **-eter,** le **e** du radical se change en **è** quand la syllabe qui suit contient un **e** muet : **il détèle, il époussète,** etc.
Seuls **appeler, jeter** et les verbes de leurs familles (y compris **interpeler**) redoublent **l** ou **t** devant une syllabe contenant un **e** muet : **j'appelle, je jette.**

3. Il n'y a **plus d'accent circonflexe** sur les lettres **i** et **u** : ex. **maitre, naitre**, s'il vous **plait**, **buche, gout, cout.**

Font exception :
a) les 1re et 2ème personnes du pluriel du passé simple :nous vîmes, nous lûmes, etc., mais reconnaissons qu'elles sont de moins en moins fréquemment utilisées dans l'expression écrite courante.
b) les mots qui sans cet accent seraient homographes, comme le participe passé de devoir : j'ai **dû,** les adjectifs **mûr** et **sûr**, le nom **jeûne** et les formes du verbe **croitre** qui sans accent seraient identiques aux formes du verbe *croire :* **il croît.**

4. Le deuxième élément des **noms composés** avec un trait d'union prend la marque du pluriel: un essuie-main, **des essuie-mains**, un après-midi, **des après-midis**, un compte-goutte, **des compte-gouttes**, etc.
Quelques mots composés dont le second terme contient un article **(trompe-l'oeil)** ou commence par une majuscule **(prie-Dieu)** restent invariables.

5. Certains noms composés fusionnent : **weekend** ou **vikend**.

6. Les **numéraux composés** sont systématiquement unis par des traits d'union : **vingt-et-un-mille-trois-cent-deux,** etc.

[4] Par exemple : quand employer la majuscule, l'italique, comment abréger un mot

N.B. **Million** et **milliard** sont des noms comme **millier** : ils ne sont ni précédés ni suivis d'un trait d'union : ex. **deux millions trois-cent-mille.**

7. Les noms que le français a empruntés à d'autres langues prennent le pluriel comme les autres mots français : **les matchs, les solos, les maximums,** etc.

8. La finale **-olle** est remplacée par la finale **-ole : corole,** etc. à l'exception de trois mots entrés dans l'usage et conservés du fait de leur grande fréquence : **colle, folle, molle.**

Admirons enfin la beauté du nénufar qui, grâce à ces rectifications qui tendent à supprimer les anomalies ou les irrégularités, a retrouvé ses origines !

En conclusion, les graphies anciennes restent admises mais ces graphies nouvelles ne peuvent que rendre service au scripteur du 21ème siècle et je partage l'opinion des spécialistes[5] de la langue française qui, dans le Monde du 30 septembre 2009, écrivaient « L'orthographe n'est plus une vache sacrée à jamais intouchable mais un jardin que l'on doit entretenir avec respect en élaguant ce qu'il faut : l'orthographe est faite pour l'homme et non l'homme pour l'orthographe ».

Références bibliographiques

Ramat, A. – Muller, R. : Le Ramat européen de la typographie. Dictionnaire. De Chaplain, 2009.
Revaz, F. : Expression écrite, Paris, Nathan 1994
Sous la direction de Dominique Roure : Le nouvel atelier de français, cycle 3, CE2, Bordas 2000
Dezobry, M. : L'orthographe à 4 temps, Paris, Hachette 1994
Marchand, A., Méhari, M., Moulira, L. : 3R pour réussir : Orthographe, Paris, Librairie Vuibert 1989
Catach, N., Duprez, D., Legvis, M. : L'enseignement de l'orthographe : l'alphabet phonétique international, la typologie des fautes, la typologie des exercices, Éditions Fernand Nathan 1980
Reuter, Y. : Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture, Paris, ESF éditeur 1996
Martinez, Y. : J'apprend l'orthographe, Paris, Éditions Retz 1986

Références sitographiques

www.nouvelleorthographe.info, consulté le 12 décembre 2009
www.renouvo.org, consulté le 12 décembre 2009
Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée. Fnac : http://livre.fnac.com/a2709092 ou par Amazon.fr, consulté le 12 décembre 2009

Danièle Geffroy-Konštacký
Professeur des universités
Université Hradec Králové
République tchèque

Signes : 9 589
Mots : 1 492

[5] Parmi lesquels Bernard Cerguiglini, recteur de l'Agence universitaire de la francophonie, et Henriette Walter, professeur à l'Université de Haute-Bretagne

L'ANALYSE ET L'ÉVALUATION DES FAUTES ET DES ERREURS DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE ÉCRITE

Edita Veselá
Parlament européen, Multiligualism and Terminology Coordination, Luxembourg

Résumé
L'étude scientifique traite de la typologie d'erreurs d'orthographe commises dans les classe des Francophones et dans les classes de FLE en Slovaquie. C'est une recherche menée afin d'apprendre et de comprendre que les erreurs orthographiques ne sont pas seulement le cas des étrangers. La communication présente les résultats de la recherche.

Mots-clés
orthographe, erreurs, typologie, recherche, résultats, graphiques,dictée

Le problème traité dans cette communication n'est pas récent. Un grand nombre de linguistes, de maîtres, mais aussi de parents parlaient d'une crise d'orthographe et de la grammaire en France. De même, beaucoup d'étudiants slovaques qui font leurs études de langue française se plaignaient de la complexité de la langue française écrite jugée, selon eux, très difficile à apprendre.
Ce travail analyse de plus près la langue française et ses écueils orthographiques qu'un apprenant doit surmonter au cours de son écriture. Il propose une analyse et une évaluation de différents types d'erreurs qui se présentent lorsqu'on veut écrire quelques phrases en langue française. Le moyen d'évaluation de diverses erreurs est la dictée. Cette dictée a été écrite par deux groupes d'apprenants, les élèves français et les étudiants slovaques.
L'article est divisé en six sous-chapitres selon les six types d'erreurs qui apparaissent en langue française écrite. Chaque sous-chapitre contient une courte description du type d'erreurs analysées, une grille avec le nombre d'erreurs en pourcents commises par les élèves français et les étudiants slovaques, ensuite, la liste de diverses transformations d'un mot dicté par les deux groupes et l'analyse plus concrète des erreurs choisies.

La dictée, le moyen d'évaluation de diverses erreurs d'orthographe et de la grammaire
Qu'est-ce que la dictée?
Longtemps, la dictée a été considérée comme le moyen principal de contrôle et d'évaluation de l'orthographe ainsi que le moyen principal de son enseignement. Nous trouvons la définition pareille dans le dictionnaire : « La dictée est un exercice scolaire d'orthographe. » (Le Petit Larousse, 2001, p. 332). Nous nous rencontrons avec diverses opinions sur ce moyen d'exercice.

Les arguments contre la dictée
La dictée fait l'objet de multiples critiques. « La pratique de la dictée comme moyen d'acquisition de l'orthographe est en contradiction, d'une part avec les données de la linguistique, et d'autre part avec celles de la psychologie de l'apprentissage. » (Romian, 1980, p. 55).
Tout d'abord, elle suscite angoisse et dramatisation, fatigue aussi. Afin d'écouter et comprendre un message, l'étudiant doit réaliser d'une manière constante et continue.
Il est sommé de penser à tout, aux règles de la grammaire, à l'orthographe correcte, etc. Et, l'apprenant peut difficilement centrer son attention sur plusieurs choses à la fois, faire plusieurs efforts en même temps. Et cette tâche est encore plus difficile lorsque l'étudiant qui écrit doit mobiliser son attention en luttant contre les éléments de distraction : les voisins, un bruit inattendu... présents presque toujours dans la classe.
Les textes littéraires utilisés comme les dictées sont souvent très éloignés du niveau de la langue courante. En plus, l'école demande à l'enfant de reproduire le modèle adulte.
Tout cela aboutit à un autre argument qui constate que la dictée transforme les élèves lents en mauvais élèves. « Par l'accumulation des difficultés, elle place l'élève en situation d'échec puisque les moyens ne lui sont pas fournis pour résoudre les problèmes qu'il rencontre. » (Giraud, 1972, p. 143).
Les traumatismes puis grandissent par suite de la correction. À dire vrai, c'est sans doute la seule discipline qui entraîne, systématiquement, la comptabilisation des « fautes ». Ce mot impose à l'enfant un sentiment de culpabilité.

Les arguments pour la dictée
La dictée n'est certes pas un procédé d'apprentissage, mais c'est un exercice qui fait appel à l'attention et à la réflexion de l'élève.
Tout d'abord, la dictée aide l'enseignement du français par un contact avec des textes littéraires. Elle apporte des mots nouveaux, ce qui permet l'enrichissement et la fixation du vocabulaire. Elle le fait dans le cadre de phrases, d'ensembles grammaticaux, ce qui autorise la réflexion et l'application. « Elle crée, entretient, affine l'attention orthographique, rompt avec l'emballement graphique, contribue donc à la maîtrise corporelle et mentale de l'enfant. » (Vial, 1970, p. 85).

Cet exercice peut être l'occasion de soumettre aux élèves un beau texte qu'ils doivent écouter avec attention, puis écrire lentement, en réfléchissant. Si ce texte leur plaît, ils en retiendront des phrases, des tournures, qui pourront enrichir leurs propres moyens d'expression écrite. Une lecture et une dictée du texte font apparaître la structure des phrases et justifient la ponctuation.
Lorsque les textes sont bien choisis pour leur valeur littéraire, lorsque le maître se contente d'attirer l'attention sur quelques difficultés exceptionnelles et y exige une correction intelligente, elle devient un exercice de contrôle indispensable. « Une dictée bien choisie, fondée sur des textes courants, accessibles, amusants, à la portée des élèves, elle n'est pas désagréable, ni inutile. » (Catach, 1998, p. 38).
Finalement, le maître veut connaître ses élèves et les élèves veulent se connaître eux-mêmes. Pourquoi ne pas choisir la dictée qui pourrait être un très bon moyen pour cette évaluation.

La création de la dictée
Pour que la dictée comprenne tous les phénomènes de la langue française écrite dont surtout un texte intéressant et amusant, ce travail analyse le texte qui n'a été choisi ni d'un livre français ni d'un livre slovaque.
Sa création a été précédée par une longue étude des livres et des cahiers d'orthographe français tels que les maîtres français utilisent du niveau de cours préparatoire (CP) jusqu'au sixième (6^{e}), ainsi que les livres slovaques en usage aux écoles secondaire, tels que « Bonne Route » ou « Espaces ».
Le choix des énoncés de la dictée est donc conforme aux connaissances des apprenants. Pourtant certains mots particuliers ? y sont employés et il s'agit surtout d'un mot qui n'est utilisé que dans la langue parlée « truc » qui sert à confirmer l'hypothèse : souvent, les étudiants slovaques ne sont pas familiers avec la langue parlée et sinon, ils n'ont pas l'occasion de rencontrer ce mot dans les livres, où ils pourraient voir sa forme graphique, ce qui rend, pour eux, la transcription du mot « truc » très difficile. Le texte de la dictée est une histoire qui tend à être amusante. Elle contient aussi des proverbes. Bien sûr, elle ne sert pas de dictée toute entière à cause de sa longueur. Ce ne sont que quelques phrases choisies qui représentent la vraie dictée. Dans le texte, ce sont les passages en gras.

Qui a lu la dictée aux apprenants?
Pour ne pas baiser le résultat de la dictée et de son analyse, la dictée a été lue par les enseignants eux-mêmes. Ainsi les conditions relatives à la compréhension, la prononciation, l'intensité, la hauteur et le timbre restent les mêmes comme elles sont d'habitude, au cours d'une n'importe quelle autre dictée.

Qui a écrit la dictée?
La dictée a été écrite par deux groupes d'apprenants de la langue française. Le premier groupe comprend les élèves français et le deuxième les étudiants slovaques.

Le groupe d'élèves français
Le groupe d'enfants français qui ont participé à la dictée sont les élèves du Collège Foch et du Collège Lamartine de Strasbourg. Ce sont les élèves de la $6^{ème}$ classe, à l'âge de 6 – 11 ans. Les élèves de $6^{ème}$ connaissent la plupart des règles de l'orthographe française et de la grammaire.
La langue française est leur langue maternelle. Le procédé appliqué en apprenant la langue écrite française par les élèves français vient de la langue parlée à laquelle ils sont habitués dès leur enfance. Il s'agit de la transformation de la langue orale en sa forme graphique.
Lorsque nous comparons ce qui se dit et ce qui s'écrit, nous nous rendons compte que la langue parlée est très différente de la langue écrite de deux points de vue.
Le premier point de vue, c'est que les Français n'emploient pas de mêmes tournures dans la langue écrite et dans la langue parlée utilisée tous les jours en parlant en familles, avec leurs amis, avec leurs camarades de classe. L'énonciation orale tend, tout d'abord, à être composée de segments plus courts. « La 'brièveté' vient du fait que dans la langue parlée, certains mot ou certaines phrases restent souvent sous-entendus. » (Muller, 1985, p. 89) Leur sens exact peut être compris à l'aide de l'intonation et les pauses, mais cela pourrait mener à l'ambiguïté en écrit. Les autres traits spécifiques de la langue parlée sont : la reprise pronominale du sujet, les répétitions, ou bien les « on » et les « ça ».
Le deuxième point de vue qui rend la langue française écrite difficile est la non adéquation grapho-phonétique ; un problème du français déjà mentionné dans nombreuses autres publications. C'est-à-dire que dans la langue française, il n'y a pas de rapport figé ou strict entre un phonème et le symbole graphique. Autrement dit, pour un seul phonème, il y existe de diverses possibilités de transcription en graphies.

L'apprentissage de la langue écrite française pose des obstacles graves aussi aux élèves français dont le français est la langue maternelle. « Les enfants ne sont pas loin, parfois, de considérer ces deux formes d'une même langue comme deux langues étrangères. » (Pothier, B. : Comment les enfants apprennent l'orthographe, Retz Nathan, Paris, 1996, p. 24.) « On se demande s'il ne s'agit pas de deux langues différentes, Klinkenberg pose la question de savoir si les Français ne vivent pas une sorte de 'bilinguisme' (1974). » (Blanche-Benveniste, C. et Jeanjean, C. : Le français parlé, Institut National de la Langue Française, 1986, p. 26) Il suffit d'observer les personnes multilingues qui ont appris à lire

et à écrire dans plusieurs langues, mais non dans leur langue maternelle. Leur découverte de la version écrite de la langue maternelle est en général assez pénible car elle les oblige à faire une réflexion nouvelle sur cette langue.

Le groupe d'étudiants slovaques

Le groupe d'apprenants slovaques qui ont participé à la dictée sont les étudiants du lycée bilingue de Žilina et de l'école secondaire de Nitra. Ce sont les étudiants de la 4ème et de la 5ème classe à l'âge de 17 – 20 ans. Les étudiants de ce niveau sont considérés de connaître toutes les règles principales de l'orthographe ainsi que les exceptions les plus fréquentes.

Les étudiants slovaques ne connaissent pas la langue parlée comme la connaissent les élèves français. Souvent, nous pouvons entendre les Français constater que la langue orale d'étrangers est plus correcte que celle utilisée par eux-mêmes. L'explication de ce phénomène est facile. Ce que les étudiants slovaques sont enseignés aux écoles c'est la langue parlée soutenue. Quant à la langue française écrite, ils l'apprennent en même temps que la langue parlée soutenue. En ce qui concerne la transformation du langage parlé en langage écrit, on ne considère donc que le deuxième point de vue déjà mentionné.
Pour les étudiants slovaques, la langue française est une langue étrangère et cela rend l'apprentissage de l'écriture très difficile. Un élève français qui est habitué aux sons de son propre langage transcrit les phonèmes avec moins effort qu'un étudiant slovaque qui doit en plus, reconnaître et différencier les sons qui n'existent pas dans sa langue maternelle.

Le texte de la dictée

Je m'appelle Jeanne, mais je préfère quand les gens me disent « Mademoiselle Jeanne ». Il faut que je vous dise que **je suis une souris**. Qu'en pensez-vous? Quant à moi j'en suis ravie.
Puisque j'ai trop de souvenirs et puisque c'est toi qui as voulu écouter mon histoire, je vais te raconter une de mes aventures. Je ne suis pas sortie d'une académie même si j'avais réussi mon entrée. Pourtant j'espère que tu vas aimer mon histoire**. Je l'ai déjà racontée à mon amie Juliette** qui l'a beaucoup admirée. Alors **écoute bien!**
Elle s'est déroulée dans la maison où je suis née, dans la maison de cet homme bizarre qui s'appelait Jean. Sa maison d'où serpentait **un petit chemin bordé de plus de trois mille chênes** était assise dans un vaste champ. Il y avait aussi un jardin, gardé par un vieux chien attaché à une chaîne, où poussaient des mûres et qui était entouré par un haut mur blanc. Jean allait sur ses quatre-vingt-trois ans. Ses oreilles n'étaient pas petites, pour le dire gentiment. Et ces objets courts qui s'appellent les cheveux lui créaient un vrai nid sur son crâne curieux. **Il portait de grandes chaussures marron** et des habits bleus. Il était orgueilleux comme un paon et si avare qu'il me chassait constamment de sa cuisine.
Je me souviens. Il y avait deux mois que je n'avais ni mangé ni bu. Tu ne me crois pas? C'est vrai. J'avais tellement faim que sans un petit morceau de camembert cela pouvait être ma fin. Même si je préfère le roquefort. J'étais énervée. C'est difficile d'être dans son assiette quand celle-ci est vide. J'étais si affamée qu'une nuit après une longue réflexion je me suis décidée à entreprendre cette mission dangereuse : obtenir quelque chose à manger. **Mais la souris n'a pas le droit d'aller là où elle voudrait ou, disons le, là où son coeur aspirait à être, sinon le destin la punit.** Je savais qu'elle devait venir, cette catastrophe même si je ne connaissais pas le jour. Pour atteindre la dernière étagère où reposait tranquillement une boîte oubliée que j'avais remarquée l'autre jour, il fallait sauter par-dessus **ce grand truc** qu'on appelle l'évier. Un faux pas. Une erreur. Tout d'un coup je ressemblais à un navire pris dans la tempête qui s'efforçait d'en sortir car il était plein d'eau. Enfin j'ai réussi à éviter la noyade. Mais quand je descendais toute fatiguée **j'ai fait tomber un verre**. **La lumière s'est allumée et le visage du vieillard d'abord rouge, puis vert s'est tourné vers moi.** Ce jour-là mon ventre est resté creux.
Quand même mon heure est arrivée car malgré une énorme attirance j'avais de la patience. Une semaine après mon échec, il a quitté sa résidence tout en oubliant de fermer la porte du frigo. Pourquoi est-il parti ce jour-là? C'est toujours un mystère pour moi, mais une fois Jean au loin, les souris dansent. Je n'ai jamais autant mangé de ma vie. On dit que tout est bien qui finit bien.
Un jour, j'essaierai (j'essayerai) d'écrire un livre et ça sera peut-être toi qui l'achèteras. Pour l'instant, mon histoire est finie.

La typologie des erreurs

La typologie des erreurs utilisée dans ce travail a pour sa source deux livres : l'un de Nina Catach : L'Orthographe française, et l'autre de Nina Catach, Daniel Duprez et Michel Legvis : L'enseignement de l'orthographe.

Selon ces deux sources il existe six types principaux d'erreurs en langue française :

1. les erreurs à dominante phonétique (extragraphique) ;
2. les erreurs à dominante phonogrammique ;
3. les erreurs à dominante morphogrammique ;
4. les erreurs à dominante logogrammique (concernant les homophones) ;
5. les erreurs à dominante idéogrammique ;
6. les erreurs à dominante non fonctionnelle.

Tout d'abord, il faut dire que les erreurs à dominante idéogrammique qui concernent la majuscule au début de la phrase et les signes de ponctuation ne sont pas traitées dans ce travail car ces phrases étaient choisies d'un texte complexe et il n'était pas évident d'indiquer si c'est le début de la phrase ou seulement une expression prise du texte.

Les erreurs dues la confusion d'un élément qui mène à accorder cet élément avec des éléments successifs (« son coeur » devient « *sont coeurs », « le destin » devient « *les destins ») ne sont pas traitées non plus. Il faut pourtant souligner cette erreur en raison de son importance. Elle informe le maître que les apprenants ont appris certaines règles de grammaire et ils sont capables de les employer au cours de leur écriture.

Quant au pourcentage, il désigne le nombre d'erreurs d'un type en pourcents qui apparaissent dans un mot dicté chez les élèves français et chez les étudiants slovaques.
La grille avec le pourcentage est suivie d'une liste de différentes transcriptions des mots dont quelques-uns étaient choisis pour une analyse plus concrète. Cette analyse essaie de donner les causes d'apparition de telle ou telle erreur.
Nous pouvons observer que le même mot ou la même expression appartient à plusieurs types d'erreurs. Un mot ou une expression peut contenir plusieurs erreurs de types divers.

Il y a des erreurs qui posent le problème relatif à leur classification. La priorité est donnée au fait que le texte n'était pas une rédaction mais une dictée. Cela veut dire que les erreurs qui pourraient être morphographique ainsi que phonogrammique appartient au deuxième groupe si leur classification dépend plutôt de l'écoute, mais elles appartient au premier groupe si le mot avec lequel elles s'accordent se trouve dans le même énoncé (« le droit », « *la droit »).
Nous y trouvons des mots qui sont mal écrits phonétiquement à l'intérieur, mais qui tendent toujours à conserver le radical du mot et indiquer ainsi de quel mot il s'agit. En même temps, ils conservent une finale incorrecte. Ces mots donc appartiennent au type d'erreur à dominante phonétique ainsi qu'au type d'erreur à dominante morphogrammique.

Les erreurs à dominante phonétique (extragraphique)
Les erreurs à dominante phonétique sont des erreurs de transcription phonographiques telles que les confusions, les omissions, les interversions ou les additions des phonèmes. Elles modifient la prononciation du mot et sa forme phonétique.

Les erreurs à dominante phonétique peuvent être commisses par des enfants qui entendent mal ou/et prononcent mal. Au cours de la dictée, l'enfant peut confondre deux phonèmes en insistant sur le terme tel qu'il le répète dans sa tête. Les erreurs que les étudiants commettent au niveau de la langue orale ont donc très souvent une grande influence sur la langue écrite.

mot dicté, expression dictée	**pourcentage d'erreurs des élèves français**	**pourcentage d'erreurs des étudiants slovaques**
Jeanne	5,10%	15,91%
souris	-	9,10%
racontée	-	13,64%
Juliette	4,08%	18,18%
écoute bien	1,02%	-
un petit chemin	-	13,64%
un *chemin*	-	13,64%
plus *de* trois mille	-	2,27%
chênes	1,02%	11,36%
il *portait*	4,08%	4,55%
de grandes chaussures	1,02%	11,36%
grandes	-	2,27%
chaussures	4,08%	20,45%
marron	-	13,64%
mais	1,02%	2,27%
le *droit*	1,02%	2,27%
elle *voudrait*	1,02%	4,55%
disons le	1,02%	13,64%
son coeur	1,02%	-
coeur	1,02%	9,10%

aspirait	5,10%	15,91%
le destin	-	4,55%
le *destin*	-	29,55%
punit	2,04%	9,10%
ce	1,02%	9,10%
truc	-	9,10%
j'ai	3,06%	4,55%
un verre	-	22,73%
lumière	2,04%	6,82%
la lumière *s'est allumée*	5,10%	13,64%
visage	-	2,27%
du	-	13,64%
vieillard	38,78%	36,36%
s'est	1,02%	9,10%
tourné	1,02%	11,36%
j'*essaierai (essayerai)*	62,24%	88,64%
d'écrire	-	2,27%
ça	12,24%	6,82%
ça *sera*	-	9,10%
peut-être	6,12%	-
toi	-	6,82%
achèteras	1,02%	11,36%

Les différentes transcriptions d'un mot dicté par les élèves français et les étudiants slovaques et leur fréquence :

les élèves français	**les étudiants slovaques**
chaussures :	
*chausure (3 fois)	*chassures (1 fois)
*chausures (1 fois)	*chausseures (1 fois)
	*choseres (1 fois)
	*chosur (1 fois)
	*chauseurs (1 fois)
*choseur (1 fois)	
	*chausur (1 fois)
*choisur (1 fois)	
	*chosures (1 fois)
j'essaierai (essayerai) :	
*éssairais (2 fois)	*essairrai (1 fois)
*essairais (9 fois)	*essairais (3 fois)
*aissairait (1 fois)	
*essairai (6 fois)	*essairai (5 fois)
*essairait (6 fois)	
*ésairai (1 fois)	

*essayrer (2 fois)
*ésairais (1 fois)
*essarey (1 fois)
*aisseraie (1 fois) *j'ai essayé (1 fois)
*ésséré (1 fois)
*eesérais (2 fois)
*aiserai (1 fois)
*esseyrai (1 fois) *esseyrai (2 fois)
*esaires (1 fois)
*jeserais (1 fois) *j'eserai (1 fois)
*esserais (2 fois) *esserais (1 fois)
*jeserer (1 fois)
*aisserai (1 fois) *essayrait (1 fois)
*essaillerai (1 fois)
*aissait (1 fois) *ésserai (1 fois)
*essérait (1 fois)
*essaireai (1 fois)
*esserai (2 fois) *esserai (4 fois)
*essayrai (2 fois) *essayrai (5 fois)
*aiserais (1 fois)
*essayrais (1 fois) *essayrais (2 fois)
*ésserais (1 fois)
*éserais (2 fois) *je serrais (1 fois)
*ai sairé (1 fois) *j'ai serais (3 fois)
*ai serait (1 fois) *je serrait (3 fois)
*ai serré (3 fois) *j'ai seirais (1 fois)
*ai cerré (1 fois) *je serrai (1 fois)
*ai sérér (1 fois) *je serai (3 fois)

vieillard :

*veillard (16 fois) *veillard (1 fois)
*viellard (13 fois) *viellard (2 fois)
*viéare (1 fois) *vieare (1 fois)
*veilleare (1 fois) *vielleard (1 fois)
*vielle arbre (1 fois) *vieille arbre (2 fois)
*viyare (1 fois) *vieille dame (1 fois)

*vielliard (1 fois) *vieraux (1 fois)

*veillar (2 fois) *viellear (1 fois)

*viellar (1 fois) *vieiarde (1 fois)

*vieullare (1 fois) *bieare (1 fois)

*vieuyarer (1 fois) *vielleart (3 fois)

Après ces quelques exemples des erreurs, il convient de donner une brève image sur le système consonantique de la langue française ainsi que des erreurs les plus fréquentes liées à ce système.

Il existe quatre oppositions dans le système consonantique qui tend à rendre la transformation de la langue parlée en langue écrite difficile :

L'opposition de sonorité.
Il existe deux types de phonèmes consonantiques en français selon lesquels ont fait intervenir ou non les cordes vocales. Il y a des phonèmes sourds. En les produisant, les cordes vocales ne vibrent pas. Et, il y a des phonèmes sonores qui font intervenir les cordes vocales. Lorsque l'enfant confond ces deux genres des phonèmes, il arrive que le mot « chaussures » devient « *chausures ».

L'opposition du point d'articulation.
Le point d'articulation est le point où les deux organes de la cavité buccale se rencontrent ou se rapprochent. Nous distinguons les articulations suivantes :

- l'articulation bilabiale lorsque la lèvre inférieure se rencontre avec la lèvre supérieure ;
- l'articulation labiodentale lorsque la lèvre inférieure se rencontre avec les dents du haut ;
- l'articulation apico-dentale lorsque l'apex se rencontre avec les dents du haut (le mot « apex » signifie « sommet » ou « pointe ») ;
- l'articulation apico-alvéolaire lorsque l'apex se rencontre avec les alvéoles ;
- l'articulation dorso-palatale lorsque le dos de la langue se rencontre avec le palais dur ;
- l'articulation vélaire lorsque la racine de la langue se rencontre avec le velum.

Ainsi le mot « vieillard » devient « *bieare ».

L'opposition d'occlusivité/fricativité.
Le phonème occlusif ou le phonème plosif est un phonème qui est accompagné par la plosion au cours de sa réalisation. La plosion apparaît après que les deux organes buccaux qui ont été serrés se séparent et l'air qui était accumulé est relâché d'un seul coup. Le phonème fricatif ou constrictif est un phonème réalisé par le rapprochement de deux organes qui ne se touchent pas et qui permettent ainsi à l'air de sortir avec un bruit de friction.

L'opposition de nasalité.
Les phonèmes nasaux naissent lorsque le vélum est en position abaissée, donc, il force l'air de passer par les fosses nasales.

visage :

*vissage (1 fois)

j'ai :

*chez (1 fois)

*je (2 fois) fais tombé *je (2 fois)

Il arrive que les phonèmes confondus aient des sens différents. Nous appelons ce phénomène des paires minimales. Ainsi « visage » devient « vissage » ou « j'ai » devient « chez ».

chênes :

*chaîns (1 fois) *chain (4 fois)

*chains (1 fois)

punit :

*puinit (1 fois) *pounie (1 fois)

*punirai (1 fois) *pouni (2 fois)

*punnue (1 fois)

ce :

*ceux (1 fois) *ceux (1 fois)

*c'est (3 fois)

plus de trois mille :

*deux (1 fois)

de grandes chaussures :

*deux (1 fois) *deux (5 fois)

un verre :

*en (8 fois)

*ma mère (1 fois)

*un air (1 fois)

un petit chemin :

*en (6 fois)

le destin :

*destine (7 fois)

*destines (1 fois)

*distin (1 fois)

*destant (2 fois)

*destande (1 fois)

*destent (1 fois)

un chemin :

*un chemine (2 fois)

*cheman (1 fois)

*chamain (1 fois)

*schmen (1 fois)

*chmen (1 fois)

marron :

*marantes (1 fois)

*marannes (1 fois)

*marrent (1 fois)

*marain (1 fois)

*marrants (1 fois)

*maraines (1 fois)

disons le :

*dissent (1 fois) *dis en eux (1 fois)

*disant (2 fois)

*dix ans (1 fois)

*disain (1 fois)

*disent (1 fois)

son coeur :

*sans (1 fois)

mais :

*mes (1 fois) *mes (1 fois)

Le système vocalique est encore plus difficile à différencier au cours de la dictée. Comme dans le système consonantique, nous y distinguons de diverses oppositions.

L'opposition de nasalité.
Cette opposition fait la distinction entre les voyelles nasales et le reste de voyelles qui ne sont pas nasales. Elle peut provoquer certaines erreurs de transcription orthographique, par exemple le mot « chênes » devient « *chain ».

L'opposition de localisation.
En français, nous avons trois types de phonèmes : neuf phonèmes antérieurs, un phonème central et six phonèmes postérieurs. Il est plus facile de mobiliser la partie antérieure de la cavité buccale que la partie postérieure. Nous observons la tendance de remplacer les phonèmes postérieurs ou les phonèmes centrales par les phonèmes antérieurs. L'erreur qui apparaît souvent chez les étudiants slovaques est la confusion de phonèmes représentés par les graphèmes « u » et « ou » comme c'est le cas du mot « punit » écrit « *pouni ». Les autres exemples sont « ce » qui devient « *ceux » ou « de » transcrit comme « *deux ».

L'opposition d'aperture.
Lors de la réalisation des phonèmes vocaliques, la bouche s'entrouvre plus ou moins selon quatre degrés d'aperture. En français, il y a trois phonèmes fermés, quatre phonèmes semi-fermés, six phonèmes semi-ouverts et trois phonèmes ouverts. Souvent, surtout, quant aux phonèmes nasales nous ne faisons pas tous la distinction entre les phonèmes ouverts et les phonèmes semi-ouverts comme nous le voyons dans l'exemple du mot « un » transformé en « *en », « destin » transcrit « *destant », « chemin » qui est devenu « *cheman » ou bien « marron » écrit « *marantes », « *marain », « *marrants » et d'autres. À part des phonèmes nasaux, ce sont le « e » ouvert et le « e » fermé qui sont souvent confondus l'un avec l'autre aussi dû à la prononciation qui ne fait pas la différence entre ces deux sons chez l'apprenant slovaque.

L'opposition de labialisation.
En français, certains phonèmes vocaliques sont réalisés avec les lèvres étirées – phonèmes non labialisés – et les autres se réalisent en arrondissant les lèvres.

Jeanne :

*Jenne (1 fois)

*Jan (2 fois)

*Jean (1 fois) *Jean (7 fois)

*Jahn (1 fois)

Un autre problème qui se pose en langue française sont les lettres muettes. Elles ne se prononcent pas et ne correspondent donc à aucun phonème. Les lettres muettes sont des sources des erreurs dues à l'omission, l'adjonction ou la confusion de consonnes. Ainsi le mot « Jeanne » peut être transcrit en « *Jahn ».

Juliette :

*julitte (3 fois) *Juliet (4 fois)

*Julillet (1 fois) *Julliet (3 fois)

*Juillette (1 fois)

racontée :

*ranconté (3 fois)

*raconte (1 fois)

*racontré (1 fois)

*renconte (1 fois)

écoute bien :

*ecouté (1 fois)

le destin :

*les destins (1 fois)

*les destines (1 fois)

il portait :

*porte (1 fois) *porte (1 fois)

*portes (1 fois) *portes (1 fois)

*portent (1 fois)

*pourtait (1 fois)

grandes :

*grosses (1 fois)

le droit :

*le droite (1 fois) *le droite (1 fois)

elle voudrait :

*vroudait (1 fois) *voulait (1 fois)

*voudre (1 fois)

coeur :

*coueur (1 fois) *couer (1 fois)

*cour (1 fois)

*coure (2 fois)

aspirait :

*appirait (1 fois)
*aspires (2 fois)
*inspirais (1 fois)
*inspiré (3 fois)
*aspire (2 fois)
*aspires (2 fois)
*aspire est (1 fois)
*asspire (1 fois)
*asspirateur (1 fois)

truc :

*trick (2 fois)
*trique (1 fois)
*rouc (1 fois)

Ce n'est pas un hasard que le mot « truc » a été choisi pour cette dictée. C'est un mot qui s'utilise dans la langue française parlée et il a été employé dans la dictée pour pouvoir observer sa transformation en graphèmes par les étudiants slovaques qui ont, d'après le texte, compris son sens, mais qui, en même temps, ne l'avaient pas encore utilisé. Le but d'emploi de ce mot est l'affirmation de l'hypothèse mentionnée plus en haut.

lumière :

*lumiére (2 fois)
*lumiére (3 fois)

la lumière s'est allumée :

*c'est allume (1 fois)
*sais allumer (1 fois)
*ses alumés (1 fois)
*ces allumé (2 fois)
*c'est animée (1 fois)
*s'est allimée (1 fois)
*c'est allumere (1 fois)
*c'est l'allumer (1 fois)
*c'est s'allumer (1 fois)
*c'est lumer (1 fois)

du :

*de (6 fois)

s'est :

*sert (1 fois)
*se (3 fois)
*s'en (1 fois)

tourné :

tournes (1 fois)
*tournes (2 fois)
*tourne (1 fois)
*turné (2 fois)

d'écrire :

*d'écrit (1 fois)

ça :

*se (4 fois)

*ce (4 fois) *ce (1 fois)

*ca (4 fois) *ca (2 fois)

ça sera :

*serrai (1 fois)

*serait (3 fois)

peut-être :

*peu être (4 fois)

*petêtre (2 fois)

toi :

*trois (2 fois)

*troi (1 fois)

achèteras :

*achéte (1 fois) *achèterais (1 fois)

*achetrai (2 fois)

*achêtteais (1 fois)

*achèterai (1 fois)

La connaissance du système phonologique du français est indispensable à tout enseignant pour aider nos étudiants à se débarrasser de ce type d'erreurs. Il est aussi nécessaire de réapprendre l'articulation défectueuse.

Les erreurs à dominante phonogrammique

En français, les graphèmes – les unités de base de l'écriture – correspondent à des phonèmes – unités minimales distinctives de l'oral. Si l'orthographe suivait le modèle idéal de la transcription phonétique, chaque graphème devrait correspondre à un phonème, et réciproquement. En fait, cela n'arrive que dans certains mots comme « nul, par ».

Les phonogrammes transcrivent des unités sonores selon des correspondances variables. Nous pouvons les classer selon leur degré de complexité. Ils sont simples lorsqu'une lettre correspond à un phonème ou lorsqu'une lettre est accompagnée de signes auxiliaires comme cédille, tréma ou accents.

- La cédille qui est apparue à la fin du XV^{e} siècle accompagne la lettre « c » pour indiquer la prononciation [s] devant « a, o, u ».
- Le tréma qui est formé de deux points placés sur la deuxième voyelle (« i, e, u ») d'un groupe vocalique marque la disjonction. Ainsi « maïs » s'oppose à « mais ».
- Les accents qui étaient introduits au XVI^{e} siècle indiquent aussi une prononciation différente. L'accent aigu marque la fermeture du timbre, sauf devant « d, f, r, z » finaux où il ne peut pas exister. L'accent grave donne à une lettre un caractère ouvert, sauf devant « t » final qui marque, déjà lui-même, l'ouverture. L'accent circonflexe note l'allongement des voyelles dans les mots pour des raisons historiques.

Ils sont complexes lorsque deux ou trois lettres correspondent à un phonème comme « eau » dans le mot « peau » qui correspond au phonème [o]. Ils peuvent avoir aussi des valeurs de position. Ainsi « s » représente le son [s] dans le mot « savon » et le son [z] dans le mot « rosier ».

Dans certains cas, le rapport entre la graphie et le phonème est moins clair. Il s'agit de la lettre « e » qui note très souvent une absence de voyelle ou de la lettre « h » qui ne correspond à aucun son.

Les erreurs à dominante phonogrammique font correspondre à un oral correct, mais un écrit erroné. L'enfant connaît les sons sans connaître leur transcription. Il s'agit de l'omission, de l'adjonction, de la confusion ou de l'inversion des phonèmes.

mot dicté, expression dictée	**pourcentage d'erreurs des élèves français**	**pourcentage d'erreurs des étudiants slovaques**
Jeanne	68,37%	-
Souris	1,02%	-
je *l'ai*	10,20%	9,10%
déjà	32,65%	15,91%%
écoute bien	74,49%	6,82%
chemin	6,12%	6,82%
trois	3,06%	4,55%
il portait	5,10%	-
chaussures	1,02%	4,55%
le *droit*	1,02%	4,55%
elle *voudrait*	3,06%	-
disons le	11,22%	22,73%
aspirait	1,02%	2,27%
destin	3,03%	2,27%
le destin *la* punit	1,02%	-
truc	-	9,10%
j'ai	1,02%	2,27%
verre	-	4,55%
lumière	9,18%	6,82%
s'est allumée	4,08%	-
vieillard	4,08%	11,36%
d'abord	6,12%	9,10%
puis	1,02%	-
vert	2,04%	4,55%
moi	-	2,27%
j'essaierai (essayerai)	6,12%	4,55%
d'écrire	11,22%	18,18%
ça *sera*	3,06%	-
peut-être	4,08%	4,55%
toi	1,02%	-

Les différentes transcriptions d'un mot dicté par les élèves français et les étudiants slovaques et leur fréquence :

les élèves français **les étudiants slovaques**

Jeanne :

*Jane (42 fois)

*Janne (25 fois)

souris :

*sourit (1 fois)

je l'ai :

*les (6 fois) *les (3 fois)

	*l'ais (4 fois)	*l'aid (1 fois)

déjà :

*deja (4 fois)	*deja (1 fois)
*déja (25 fois)	*déja (2 fois)
*déjâ (2 fois)	*dèja (2 fois)
*dêja (1 fois)	*dejá (2 fois)

écoute bien :

*ecoute (65 fois)	*ecoute (2 fois)
*ecoutes (6 fois)	
*ecoutent (1 fois)	
*ecoute-bien (2 fois)	*ecoute-bien (1 fois)

chemin :

*chemain (6 fois)	*chemain (3 fois)

trois :

*troi (2 fois)	*troi (2 fois)
*troix (1 fois)	

il portait :

*ils portaient (4 fois)	
*portai (1 fois)	

chaussures :

*chaussur (1 fois)	*chaussurs (1 fois)
	*chossur (1 fois)

le droit :

*droie (1 fois)	*droi (2 fois)

elle voudrait :

*voudraie (1 fois)	
*voudrer (1 fois)	
*voudrée (1 fois)	

disons le :

*disont (6 fois)	*disont (10 fois)
*dison (3 fois)	
*disom (1 fois)	
*dizons (1 fois)	

aspirait :

*aspirét (1 fois)	*aspirét (1 fois)

destin :

*destain (1 fois)

*destint (2 fois) *destint (1 fois)

truc :

*truque (3 fois)

*truk (1 fois)

le destin la punit :

*l'à (1 fois)

j'ai :

*jais (1 fois) *jait (1 fois)

verre :

*vérre (1 fois)

*vér (1 fois)

lumière :

*lumiere (9 fois) *lumiere (3 fois)

s'est allumée :

*cet allumer (1 fois)

*cette alumé (2 fois)

*s'ait alumer (1 fois)

vieillard :

*vieillare (1 fois) *vieillare (2 fois)

*vielle âre(1 fois) *vieille âre (1 fois)

*vielle are (1 fois) *vieille art (2 fois)

*vielle ard (1 fois)

d'abord :

*dabort (3 fois) *d'abort (2 fois)

*dabore (1 fois) *d'abore (1 fois)

*d'abors (2 fois) *d'abors (1 fois)

puis :

*pui (1 fois)

vert :

*vere (2 fois) *vere (1 fois)

*veir (1 fois)

moi :

*moit (1 fois)

j'essaierai (essayerai) :

*aissaierai (1 fois) *esseyerai (2 fois)

*aissayerai (1 fois)

*essaiyerais (1 fois)

*essaiyerai (1 fois)

*éssaierai (1 fois)

*éssayerai (1 fois)

d'écrire :

*d'ecrire (4 fois) *d'ecrire (3 fois)

*decrire (2 fois) *décrir (1 fois)

*decrir (1 fois) *decrir (2 fois)

*d'écrir (4 fois) *d'écrir (2 fois)

ça sera :

*cera (3 fois)

toi :

*tois (1 fois)

peut-être :

*peut etre (2 fois) *peut-etre (2 fois)

*peutetre (1 fois)

*peutétre (1 fois)

L'acquisition de la dimension phonogrammique passe par l'association entre les dimensions phoniques et graphiques de la langue. Elle se manifeste par les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes, fondées sur des règles plus ou moins générales. Par exemple, le phonème [s] correspond aux graphèmes « s, c, ss, t, x... ». Les étudiants doivent donc maîtriser les graphies les plus fréquentes d'un seul phonème ainsi que les différentes valeurs phonologiques d'une même lettre ou d'un même groupe de lettres, le rôle des accents y compris.

Les erreurs à dominante morphogrammique

Les morphogrammes se divisent en morphogrammes grammaticaux et en morphogrammes lexicaux.

Les morphogrammes grammaticaux indiquent le nombre et le genre des formes, les marques verbales de mode, de temps, de personne et de nombre. Nous pouvons voir que certains morphogrammes sont muets et que d'autres sont aussi phonogrammes. Les morphogrammes peuvent également indiquer plusieurs marques comme dans le mot « portait » ou la finale « -ait » indique le mode, le temps, la personne et le nombre.

Les morphogrammes lexicaux représentent des lettres qui marquent l'unité des familles.

Quant à l'orthographe qui traite les accords, les formes verbales, etc., nous parlons également de l'orthographe grammaticale. Il est important de souligner qu'elle ne concerne pas les mots pris isolément, mais se trouve conditionnée par l'organisation syntaxique de la phrase. Les marques grammaticales du pluriel, par exemple, peuvent se répéter sur plusieurs segments de la phrase, et leur choix dépend de la catégorie grammaticale du mot concerné.

L'erreur à dominante morphogrammique peut être la relation mal établie entre le déterminant et le nom, l'omission ou l'adjonction erronée d'accords, la confusion de genre, de nombre ou de forme verbale, la confusion dans les formes du pluriel ou du féminin. Elle peut être également l'ignorance de la famille lexicale.

Les causes les plus essentielles de ce type d'erreurs sont : l'éloignement des éléments, la modification de leur ordre, par exemple l'inversion du sujet, l'insertion dans un groupe nominal d'une relative, d'un pronom objet entre un sujet et un verbe, adjectif détaché.

mot dicté, expression dictée	pourcentage d'erreurs des élèves français	pourcentage d'erreurs des étudiants slovaques
je *m'appelle*	6,12%	4,55%
une souris	2,04%	2,27%
une *souris*	16,33%	31,82%
je *l'ai* déjà racontée	12,24%	2,27%
je l'ai déjà *racontée*	59,18%	52,23%
mon *amie* Juliette	16,33%	22,73%
écoute bien	9,18%	11,36%
un *petit* chemin	-	4,55%
un petit chemin *bordé*	22,45%	15,91%
trois *mille* chênes	38,78%	61,36%
plus de trois mille *chênes*	12,25%	20,45%
il *portait*	14,29%	9,10%
le droit	1,02%	-
de grandes chaussures	-	15,91%
de *grandes* chaussures marron	13,27%	31,82%
de grandes *chaussures* marron	3,06%	11,36%
de grandes chaussures *marron*	41,84%	34,10%
d'aller	15,31%	-
elle voudrait	8,16%	11,36%
son coeur *aspirait*	34,69%	36,36%
le destin la *punit*	78,57%	43,18%
j'ai fait tomber	1,02%	-
j'ai *fait* tomber	26,53%	13,64%
j'ai fait *tomber*	35,71%	38,64%
la lumière s'est *allumée*	34,69%	22,73%
le *visage*	1,02%	-
le visage...*rouge*	-	4,55%
le visage...*vert*	-	4,55%
le visage...s'est *tourné*	10,20%	31,82%
j'*essaierai (essayerai)*	37,76%	38,64%
ça *sera*	5,10%	-
toi qui l'*achèteras*	87,76%	79,55%

Les différentes transcriptions d'un mot dicté par les élèves français et les étudiants slovaques et leur fréquence :

les élèves français **les étudiants slovaques**

une souris :

*un souris(1 fois) *un (1 fois)

*unes sourit (1 fois)

le droit :

*la droit (1 fois)

de grandes chaussures :

*des (7 fois)

Le déterminant « de » dans l'expression « de grandes chaussures » pose, comme nous le remarquons, le problème surtout aux étudiants slovaques. D'une part, il faut chercher l'origine de cette erreur dans l'exception de la règle concernant le pluriel des articles : l'article indéfini ne prend pas la marque du pluriel « s » si le substantif qu'il précède est suivi d'un adjectif. D'autre part, souvent, les étudiants qui apprennent la langue française comme la langue étrangère ne sont pas capables de différencier entre les deux formes phonétiques de ce déterminant, « de » et « des », donc cela peut être aussi une erreur due à la mauvaise écoute.

une souris :

*sourie (15 fois)
*souri (1 fois)
*surrie (1 fois)
*suri (1 fois)

*sourie (5 fois)
*souri (4 fois)
*sourrie (1 fois)
*surie (2 fois)

Avant d'analyser plus profondément cette erreur, il faut dire que pas tous les étudiants slovaques ont déjà rencontré le mot « souris ». Nous devons donc considérer cette erreur aussi comme une erreur à dominante phonogrammique et dans certains cas, une erreur à dominante phonétique ; par exemple « surie ».

Quant aux élèves français qui connaissent déjà ce mot et à une classe des étudiants slovaques qui semblent connaître ce substantif, ils n'emploient pas leur savoir au mot « souris » qui garde la même forme au pluriel ainsi qu'au singulier.
En même temps, cela peut être une erreur due à l'extension inappropriée d'une règle connue. Les enfants généralisent une observation faite à partir de nombreux substantifs féminins qui se terminent en « e ». Donc, « souris » devient « sourie ».

le visage :

*visages (1 fois)

trois mille chênes :

*chaine (6 fois)
*chêne (5 fois)
*chaîne (1 fois)

*chaine (3 fois)
*chainne (2 fois)
*chain (4 fois)

mon amie Juliette :

*ami (10 fois)

*ami (9 fois)

Cette erreur à dominante morphogrammique était commise dû à la confusion de genre. En accordant ce mot, l'enfant est soumis aux deux stimuli. D'une part c'est le substantif, le nom propre féminin, avec lequel le mot « amie » devrait s'accorder et qui se trouve à droite. D'autre part, c'est le pronom possessif masculin « mon » qui se trouve avant ce mot. Nous voyons qu'en oubliant la règle d'emploi du pronom possessif masculin devant un nom féminin qui commence par une voyelle, ou simplement en entendant le pronom possessif « mon » et en se confiant sur ce premier stimulus, le mot « amie » était mis, par certains enfants, au masculin.

*amis (5 fois)

*amis (1 fois)

*amies (1 fois)

un petit chemin :

*un petite (2 fois)

le visage...rouge :

*rouges (2 fois)

le visage...vert :

*verte (2 fois)

En ce qui concerne l'accord entre les adjectifs et les substantifs, il faut parler de l'idée de proximité et d'éloignement. La position des mots à accorder dans la chaîne conditionne la réalisation de l'accord : plus le mot à accorder est éloigné du pivot, plus l'accord est incertain.

de grandes chaussures marron :

*chaussure (2 fois)
*chausure (1 fois)
*chosur (1 fois)
*choseur (1 fois)
*chausur (1 fois)
*choisur (1 fois)
*chossur (1 fois)

de grandes chaussures marron :

*grande (10 fois)
*grands (3 fois)
*grande (1 fois)
*grands (7 fois)
*grand (6 fois)

Lorsque nous parlons de l'accord, il faut prendre en compte que, souvent, les étudiants doivent écrire ce qui ne s'entend pas. C'est le cas des noms et surtout des adjectifs alors qu'ils ne bénéficient pas du [z] de liaison au pluriel. Nous pouvons constater que cela est le problème majeur de l'orthographe française en général.

de grandes chaussures marron :

*marrons (36 fois)
*marons (5 fois)
*marrons (4 fois)
*marons (1 fois)
*maronnes (3 fois)
*marronnes (3 fois)
*marrones (2 fois)
*marones (1 fois)
*marrontes (1 fois)

L'invariabilité de l'accord féminin et de l'accord pluriel, ici, l'adjectif de couleur tiré d'un substantif, est une autre règle à laquelle l'enfant doit penser au cours de son écriture et qui tient à rendre la langue française écrite si difficile.

Il faut souligner que le scripteur doit maîtriser non seulement la combinaison des termes variables concernés, mais aussi le choix des marques appropriées. Cette méconnaissance peut mener aux formes différentes d'un seul adjectif. Ainsi « marron », lorsque l'enfant oublie que ce mot est invariable, devient « *marrones », et nous constatons que cet enfant

n'a pas encore appris la règle de redoublement du « n » de la finale « -on » en féminin. Ou, il devient « *maronnes » ce qui est une erreur, mais qui peut être considéré comme un certain progrès de l'apprentissages des formes féminines.

un petit chemin bordé :

*bordait (7 fois)	*bordait (1 fois)
*bordée (5 fois)	
*border (6 fois)	*border (6 fois)
*bordés (1 fois)	
*bordées (1 fois)	
*bordais (1 fois)	
*bordai (1 fois)	

d'aller :

*d'allé (8 fois)	
*d'allée (6 fois)	
*d'allait (1 fois)	

le destin la punit :

*puni (31 fois)	*puni (6 fois)
*punie (37 fois)	*punie (4 fois)
*punis (6 fois)	*punis (1 fois)
*pûni (1 fois)	*pouni (2 fois)
	*pounie (1 fois)
*le destin l'a puni (1 fois)	*le destin l'a puni (3 fois)
*le destin l'a punie (1 fois)	*le destin l'a puni (2 fois)

je m'appelle :

*m'appele (4 fois)	*appele (2 fois)
*m'appel (2 fois)	

écoute bien :

*écoutes (6 fois)	*écoutes (5 fois)
*ecoutes (2 fois)	

La confusion de modes est aussi une erreur fréquente dans la langue française écrite. Les deux modes confondus sont l'impératif, celui incorporé dans la dictée, et l'indicatif. La règle nous dit que le « s », la marque de la deuxième personne du singulier, doit être omis s'il s'agit de l'impératif. Nous constatons alors que l'enfant a commis une erreur. Pourtant, le « s » de deuxième personne du singulier en impératif prouve que l'enfant a admis cette marque comme caractéristique de la deuxième personne du singulier.

*ecoutent (1 fois)

il portait :

*portais (2 fois)	*portais (2 fois)
*porté (8 fois)	*porté (2 fois)
*porter (3 fois)	
*portées (1 fois)	

j'ai fait tomber :

*j'ais (1 fois)

j'ai fait tomber :

*fais (26 fois)	*fais (6 fois)

j'ai fait tomber :

*tombé (29 fois)	*tombé (16 fois)
*tombée (3 fois)	*tombée (1 fois)
*tombais (2 fois)	
*tombaient (1 fois)	

le visage...s'est tourné :

*tourner (8 fois)	*tourner (7 fois)
*tournait (2 fois)	*tournait (3 fois)
	*tournée (4 fois)

la lumière s'est allumée :

*allumé (18 fois)	*allumé (5 fois)
*allumer (15 fois)	*allumer (3 fois)
*allumaient (1 fois)	*alumé (2 fois)

je l'ai déjà racontée :

*raconté (40 fois)	*raconté (19 fois)
*raconter (15 fois)	*raconter (3 fois)
*racontais (2 fois)	*racontées (1 fois)
*racontait (2 fois)	

La forme de verbe au passé composé est souvent confondue avec d'autres formes de verbes telles que l'infinitif ou l'imparfait à cause de la prononciation pareille dans tous ces trois cas. En plus, l'étudiant doit connaître les règles concernant l'accord du participe passé ; ce qui n'est pas une tâche facile. « L'accord du participe passé, c'est de l'importation qui nous vient d'Italie. Pour donner de l'importance au français, alors jugé « langue barbare », François 1er a fait injecter par Marot cette bizarrerie dans notre langue pour qu'elle devienne « une grande langue à l'image du latin » (Chevalier, 1996, p.159). Ainsi, nous observons que la langue française est devenue plutôt plus difficile qu'importante pour l'apprenant.

je l'ai déjà racontée :

*l'est (6 fois)

*l'es (1 fois)

*l'aie (5 fois)	*l'aie (1 fois)

elle voudrait :

*elles voudraient (1 fois)	
*voudrais (6 fois)	*voudrais (3 fois)
*voudrai (1 fois)	*voudrai (1 fois)

son coeur aspirait :

*aspiré (16 fois)	*aspiré (5 fois)
*asspiré (2 fois)	*asspiré (2 fois)
*aspirer (12 fois)	*aspirer (2 fois)
*asspirer (2 fois)	*asspirer (3 fois)
*aspirés (1 fois)	*aspirés (3 fois)
*aspirent (1 fois)	*asppiré (1 fois)

j'essaierai (essayerai) :

*essaierais (5 fois)	
*jeserais (1 fois)	
*essaiyerais (1 fois)	
*esserais (2 fois)	*esserais (1 fois)
*éssairais (2 fois)	
*essaillerais (1 fois)	
*essairais (9 fois)	*essairais (3 fois)
*essayerais (1 fois)	*essayerais (4 fois)
*essérais (2 fois)	
*ésérais (1 fois)	
*aiserais (1 fois)	
*essayrais (1 fois)	*essayrais (2 fois)
*ésairais (1 fois)	
*éserais (1 fois)	
*aissairait (1 fois)	*essayrait (1 fois)
*essairait (5 fois)	*essayera (1 fois)
*essaierait (1 fois)	*essairai (5 fois)
*essérait (1 fois)	

Le « e » fermé du futur qui devrait faire la différance avec le « e » ouvert du conditionnel (*ai* vs. *ais*) est une distinction que personne ne respecte spontanément, même parmi ceux qui opposent facilement ces deux timbres vocaliques, dont cette erreur.

ça sera :

*seras (5 fois)

toi qui l'achèteras :

*acheteras (6 fois)	*acheteras (5 fois)
*achéteras (1 fois)	*achéteras (2 fois)
*achetera (34 fois)	*achetera (10 fois)
*achètera (31 fois)	*achètera (9 fois)
*achetra (3 fois)	*achetra (3 fois)
*achétera (6 fois)	*achétras (1 fois)
*achêtera (5 fois)	*achetras (1 fois)
	*achètra (1 fois)
*achetteras (1 fois)	*achettra (2 fois)
	*achêttra (1 fois)

Cette partie de la phrase a provoqué beaucoup d'erreurs. La première confusion est celle de l'accord du verbe au futur simple avec le pronom relatif « qui » et non avec l'antécédent – le mot qui précède ce pronom. L'autre problème est de ne pas oublier et puis de bien choisir la classe du verbe « acheter » entre les verbes qui redoublent la consonne finale et ceux qui prennent un accent grave.

plus de trois mille chênes :

*milles (38 fois)	*milles (27 fois)

Nous considérons les erreurs morphogrammique comme celles qui persistent le plus longtemps.
Nous remarquons souvent que les élèves connaissent les règles grammaticales mais ils ne les appliquent pas. « La connaissance des règles d'orthographe ne garantit pas leur mise en oeuvre effective dans la production d'écrits ; autrement dit, le stockage des savoirs orthographiques ne crée pas d'automatismes. » (Pellat et all., 2001, p. 12) C'est la pratique qui est importante, pas seulement l'apprentissage des règles.
Pour réussir à diminuer ce type d'erreurs, le maître doit rappeler aux étudiants de ne pas cesser de se préoccuper du sens de la phrase. Et bien sûr, les étudiants doivent maîtriser les graphies des finales de divers temps.
Pour aider nos étudiants, il est fondamental de faire s'exprimer l'élève sur la logique de son erreur. Le dialogue peut révéler beaucoup de choses de l'imaginaire linguistique ou de la logique de nos étudiants.

Les erreurs à dominante logogrammique (concernant les homophones)
Les logogrammes constituent des graphèmes simples ou complexes qui permettent de différencier des homophones, ou nous parlons aussi des homonymes. Les homonymes sont au moins deux mots de même prononciation, mais différents par le sens.
Les erreurs à dominante logogrammique apparaissent lorsque les apprenants ne se rendent pas compte d'un vrai sens du mot. La même prononciation de deux ou plusieurs mots d'un sens opposé confond l'enfant en choisissant la forme correcte.

mot dicté, expression dictée	pourcentage d'erreurs des élèves français	pourcentage d'erreurs des étudiants slovaques
je l'ai déjà racontée *à* mon amie	12,24%	15,91%
chênes	37,76%	70,45%
aller *là*	25,51%	9,10%

aller là *où*	23,47%	15,91%
elle voudrait *ou*	3,06%	-
là où son coeur	44,88%	29,55%
où son coeur	26,53%	22,73%
son	3,06%	9,10%
coeur	1,02%	-
à être	-	11,36%
le destin *la* punit	12,24%	22,73%
ce	13,27%	6,82%
truc	-	22,73%
verre	2,04%	4,55%
s'est allumée	43,88%	45,45%
et	4,08%	4,55%
vert	3,06%	-
s'est tourné	55,10%	45,45%
vers	10,20%	4,55%
moi	-	4,55%
ça	37,76%	13,64%
toi	1,02%	-

Les différentes transcriptions d'un mot dicté par les élèves français et les étudiants slovaques et leur fréquence :

les élèves français **les étudiants slovaques**

je l'ai déjà racontée à mon ami :

*a (12 fois) *a (7 fois)

à être :

*a (5 fois)

chênes :

*chaînes (20 fois) *chaînes (18 fois)

*chaîne (1 fois) *chainne (2 fois)

*chaines (10 fois) *chaines (8 fois)

*chaine (6 fois) *chaine (3 fois)

Le mot « chênes » appartient aux homophones qui étaient confondus le plus souvent dans la dictée chez les élèves français ainsi que chez les étudiants slovaques, dont la plupart ne connaissait pas ce mot, ce qui est sans doute la cause principale de cette erreur. Mais, si nous réfléchissons encore sur ce mot, nous nous rendons compte que le mot « chaîne » apparaît plus souvent que le mot « chêne » dans la langue française et même, la phrase de la dictée puisse faire penser quelques enfants au mot « chaîne ». De là vient alors le nombre d'erreurs si élevé.

aller là :

*la (25 fois) ***la (4 fois)

là où son coeur :

*la (44 fois) *la (13 fois)

aller là où :

*ou (23 fois) *ou (7 fois)

où son coeur :

*ou (26 fois) *ou (10 fois)

elle voudrait ou :

*où (3 fois)

son coeur :

*sont (3 fois) *sont (4 fois)

coeur :

*choeur (1 fois)

le destin la punit :

*l'a (6 fois) *l'a (10 fois)

*là (6 fois)

ce :

*se (13 fois) *se (3 fois)

truc :

*truck (10 fois)

verre :

*vers (2 fois) *vers (1 fois)

*vert (1 fois)

vert :

*verre (3 fois)

vers :

*ver (6 fois) *ver (1 fois)

*vert (3 fois) *vert (1 fois)

*verre (1 fois)

s'est allumée :

*c'est (43 fois) *c'est (20 fois)

s'est tourné :

*c'est (43 fois) *c'est (20 fois)

*ses (2 fois)

*ces (6 fois)

*sais (3 fois)

ça :

*sa (37 fois) *sa (6 fois)

moi :

*mois (2 fois)

toi :

*toit (1 fois)

et :

*est (4 fois) *est (2 fois)

La distinction entre les homophones n'est assurée que par l'image graphique, la forme visuelle du mot. L'acquisition des mots écrits est liée à la connaissance du vocabulaire et à la représentation du sens. Il faut donc toujours revenir au contexte en choisissant le graphème correct de tel ou tel phonème.
Le nouveau moyen d'apprendre les homophones en France est l'apprentissage différé des homophones ce qui permet d'éviter les confusions. L'acquisition ou l'apprentisage ne se font plus par opposition. L'étudiant acquis d'abord une forme graphique et son sens, puis d'autres.

Les erreurs à dominante idéogrammique
Les idéogrammes signalent une marque grammaticale ou sémantique.
L'erreur à dominante idéogrammique, c'est la confusion d'une majuscule avec une minuscule, l'omission ou l'adjonction de l'apostrophe, du trait d'union ou des signes de ponctuation.

mot dicté, expression dictée	**pourcentage d'erreurs des élèves français**	**pourcentage d'erreurs des étudiants slovaques**
je *m'appelle*	3,06%	-
Juliette	4,08%	-
écoute bien	1,02%	6,82%
trois mille	9,18%	-
la souris *n'a pas* le droit	4,08%	-
d'aller	1,02%	-
disons le	25,51%	38,64%
aspirait à être	1,02%	-
sinon	-	22,73%
un verre	1,02%	2,27%
vieillard	3,06%	9,10%
la lumière	1,02%	-
d'abord	19,39%	4,55%
j'essaierai (j'essayerai)	2,04%	-
d'écrire	4,08%	20,45%
peut-être	30,61%	9,10%

Les différentes transcriptions d'un mot dicté par les élèves français et les étudiants slovaque et leur fréquence :
les élèves français **les étudiants slovaques**

Juliette :

*julitte (3 fois)

*juliette (1 fois)

La majuscule permet de distinguer deux sens différents : « l'état » n'est pas « l'État ». Elle est obligatoire s'il s'agit des noms propres comme c'est le cas du mot « Juliette ». Nous remarquons, selon l'évaluation des dictées écrites par les élèves français et les étudiants slovaques que cette erreur n'apparaît que dans les textes des élèves français. Ce résultat est relatif à l'âge des élèves qui ne se souviennent pas encore toujours de la règle d'emploi de la lettre majuscule.

m'appelle :

*mappelle (2 fois)

*ma pelle (1 fois)

la souris n'a pas le droit :

*n'apas (1 fois)

*na (3 fois)

d'aller :

*daler (1 fois)

d'abord :

*dabort (3 fois)

*dabord (15 fois)

*dabore (1 fois)

*dabort (2 fois)

d'écrire :

*decrir (1 fois)

*décrire (1 fois)

*decrire (2 fois)

*decrir (2 fois)

*décrire (6 fois)

*décrir (1 fois)

j'essaierai (essayerai) :

*jeserais (1 fois)

*jeserer (1 fois)

la lumière :

*la l'umière (1 fois)

peut-être :

*peutêtre (1 fois)

*peut être (19 fois)

*peutétre (1 fois)

*petêtre (2 fois)

*peutetre (1 fois)

*peut etre (2 fois)

*peu être (4 fois)

*peutêtre (1 fois)

*peut être (3 fois)

un verre :

*unvert (1 fois)

*enverre (1 fois)

vieillard :

*vielle âre(1 fois) *vieille âre (1 fois)

*vielle are (1 fois) *vieille art (2 fois)

*vielle ard (1 fois) *vieille dame (1 fois)

sinon :

*si non (10 fois)

L'apostrophe est informatif. Il oppose « m'appelle » et « *ma pelle » comme l'a écrit un des élèves français. Souvent, avec l'omission de l'apostrophe, mais aussi du trait d'union vient le problème de la reconnaissance et coupure des mots. Les mots tels que la langue écrite les isole les uns des autres n'apparaissent pas dans la langue que l'on parle. Cela rend la segmentation des mots difficile. Il donc arrive que les étudiants créent les mots qui n'existent pas dans la langue française tels qu'ils sont écrits ou qu'ils ne fassent pas la distinction, dans la langue écrite, de deux expression du sens différent. Les dernières nouveautés de l'an 2008 présentées par l'Académie française sont affichées gratuitement sur son site Internet. (A comparer Geffroy-Konstacky, 2009).

Si nous comparons le nombre de ce type d'erreurs faites par les deux groupes d'enfants, nous pouvons conclure que cette erreur prédomine chez les élèves français. Cela vient du fait déjà mentionné plus en haut. Les enfants français faisant la partie de la communauté française, où la langue est présente dans leur vie de tout le jour depuis leur enfance, essaient de rapprocher leur écriture à leur langue parlée. Or, les erreurs de ce genre faites par les étudiants slovaques proviennent surtout de la ressemblance de deux mots très proches par leur prononciation, comme « d'écrire » et « décrire » ou de la difficulté ou la méconnaissance d'un mot, comme « vieillard ».

écoute bien :

*écoute-bien (1 fois) *écoute-bien (2 fois)

*ecoute-bien (1 fois)

trois mille :

*trois-mille (3 fois)

*trois-milles (5 fois)

*troimille (1 fois)

aspirait à être :

*asspirent-à-être (1 fois)

disons le :

*disons-le (25 fois) *disons-le (15 fois)

*disant-le (2 fois)

Le trait d'union oppose dans cet exemple les deux modes différents : l'indicatif « disons le » et l'impératif « *disons-le ».
Pour se débarrasser de ce type d'erreurs, il est important de connaître les règles de la langue française. Il faut savoir faire la différence d'emploi de majuscule et de minuscule, connaître les voyelles qui s'élident pour bien employer l'apostrophe et pour bien segmenter les mots. En même temps, il ne faut pas oublier de revenir systématiquement au contexte, au sens du texte, pour différencier les divers modes ainsi que les divers mots.

Les erreurs à dominante non fonctionnelle
L'erreur à dominante non fonctionnelle, c'est l'adjonction ou l'omission des consonnes simples ou doubles, sauf le « r » de quelques verbes, par exemple du verbe « mourir », dans le futur et le conditionnel. Nous y comptons aussi les erreurs dues à l'omission des lettres étymologiques, les lettres latines ou grecques, comme le « p » dans le mot « sculpteur » et l'adjonction ou l'omission de l'accent circonflexe non distinctif, celui qui ne fait pas la distinction entre deux formes, comme entre « eut », le verbe « avoir » en passé simple et « eût », le même verbe en subjonctif imparfait.

mot dicté, expression dictée	pourcentage d'erreurs des élèves français	pourcentage d'erreurs des étudiants slovaques
je *m'appelle*	4,08%	11,36%
Jeanne	48,98%	4,55%
souris	-	4,55%
Juliette	3,06%	18,18%
mille	-	2,27%
chaussures	-	2,27%
marron	20,41%	27,27%%
aspirait	7,14%	20,45%
punit	1,02%	-
verre	2,04%	4,55%
allumée	4,08%	11,36%
d'abord	1,02%	-
ça *sera*	2,04%	6,82%

Les différentes transcriptions d'un mot dicté par les élèves français et les étudiants slovaques et leur fréquence.

les élèves français	les étudiants slovaques
je m'appelle :	
*m'apelle (4 fois)	*m'apelle (5 fois)
Jeanne :	
*Jeane (6 fois)	*Jeane (2 fois)
*Jane (42 fois)	
marron :	
*maron (15 fois)	*maron (7 fois)
*marons (5 fois)	*marons (1 fois)
	*marones (1 fois)
	*maronnes (3 fois)
verre :	
*vere (2 fois)	*vere (2 fois)
allumée :	
*alumé (2 fois)	*alumé (2 fois)
*alumés (1 fois)	*alumée (2 fois)
*alumer (1 fois)	*alummée (1 fois)
mille :	
	*mile (1 fois)
Juliette :	

*Julliette (3 fois)	*Julliette (5 fois)
	*Julliet (2 fois)
	*Julliete (1 fois)

aspirait :

*asspirait (1 fois)	*asspirait (1 fois)
*asspirer (2 fois)	*asspirer (3 fois)
*asspiré (2 fois)	*asspiré (2 fois)
*asspirent (1 fois)	*asspiret (1 fois)
*asppirait (1 fois)	*asppiré (1 fois)
	*asspirateur (1 fois)

d'abord :

*d'abbord (1 fois)

ça sera :

*serra (2 fois)	*serra (3 fois)

Il pourrait être un peu difficile de classer cette erreur si nous pensions à ce mot, non comme à un verbe « être » au futur simple, mais à un substantif qui désigne « la montagne dans les pays de langue portugaise » (Le Petit Larousse, 2001, p. 935). Il n'est pas évident de dire à quelle catégorie grammaticale pensait l'enfant au cours de son écriture. Pourtant, nous donnons la préférence à l'idée de verbe car d'une part, ce substantif n'est pas si fréquent et si connu, et d'autre part, le verbe « être » est précédé par le sujet « ça ».

souris :

*sourrie (1 fois)

*surrie (1 fois)

chaussures :

*chaussurres (1 fois)

punit :

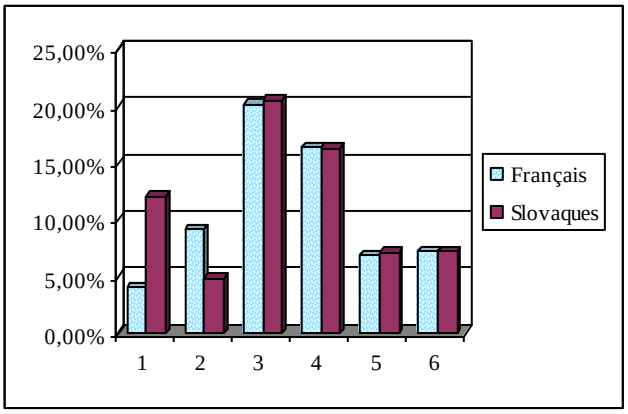
*pûni (1 fois)

Ce type d'erreurs ressemble très fort au type d'erreurs à la dominante phonogrammique. Il est donc difficile de conseiller une bonne approche de suppression de ces erreurs car nous ne pouvons pas compter sur la prononciation.

L'apprentissage se fait surtout à travers la mémorisation. Il y existe de longues listes des groupes de mots et de leurs exceptions qu'un enfant doit mémoriser. Ainsi le verbe « allumer » fait la partie du groupe de mots qui commencent par « all » en s'opposant au groupe de mots qui commencent par « al » comme « alarmer ». Et, il y a des mêmes listes pour les finales.

La comparaison de tous les six types d'erreurs commises par les élèves français et les étudiants slovaques

Le graphe montre le nombre moyen en pourcents d'erreurs de six types analysés.



1 – les erreurs à dominante phonétique (extragraphique)
2 – les erreurs à dominante phonogrammique
3 – les erreurs à dominante morphogrammique
4 – les erreurs à dominante logogrammique
(concernant les homophones)
5 – les erreurs à dominante idéogrammique
6 – les erreurs à dominante non fonctionnelle

L'étude des dictées fait apparaître ce que nous voyons bien selon ce graphe : les erreurs à dominante morphorgammique sont les plus nombreuses s'il s'agit des élèves français ou des étudiants slovaques. Ces erreurs nous montrent les lacunes en orthographe grammaticale, celle qui se préoccupe surtout des accords. Nous pouvons admettre selon le résultat auquel nous avons atteint que c'est ce type d'erreurs qui pose le plus grand problème en apprenant la langue française écrite.
Les homophones ne restent pas en arrière quant aux problèmes qu'ils font aux apprenants. Il s'agit surtout des mots grammaticaux, de ceux les plus fréquents et le plus simples que les enfants confondent le plus souvent l'un avec l'autre.
Les erreurs à dominante idéogrammique ainsi que les erreurs à dominante non fonctionnelle sont moins nombreuses. C'est tout d'abord la segmentation des mots quant aux erreurs du premier type qui représente la difficulté pour la plupart des apprenants.

Si nous regardons le graphe de plus près, nous nous rendons compte qu'il n'y a pas de grandes différences entre les nombres d'erreurs de ces quatre types mentionnées commises par les élèves français et les étudiants slovaques. C'est un résultat assez intéressant si nous tenons devant nos yeux une analyse de l'orthographe des apprenants pour lesquels la langue française est la langue maternelle et des apprenants pour lesquels la langue française est une langue étrangère. Bien sûr, il y a la différence relative à l'âge qu'il faut prendre en compte, mais pourtant, nous pouvons formuler quelques conclusions. Quant aux élèves français, la langue française écrite pourrait être pour eux à cet âge vraiment une seconde langue qu'ils doivent apprendre. Quant aux étudiants slovaques, il faut souligner et apprécier le travail de nos enseignants de la langue française étrangère qui apportent de si bons résultats.

En ce qui concerne les deux autres types d'erreurs, nous observons une certaine répartition des erreurs entre le type à dominante phonétique et celui à dominante phonogrammique. Les élèves français commettent moins d'erreurs sur le plan phonétique que les étudiants slovaques, car ils sont plus capables de capter le son correct de leur propre langue et transformer les phonèmes qu'ils entendent en graphèmes appropriés.

Conclusion
Il n'y a pas mal de gens qui se préoccupent de l'orthographe et de la grammaire de la langue française écrite, si ce sont les Français ou les Slovaques. Et ils se mettent tous d'accord qu'elle est très difficile à apprendre. Le résultat qui a vu le jour en 2008 à partir de toutes les prises en considération concerne les modifications orthographiques qui sont gratuitement affichées sur les sites web mentionnés dans les articles de Buisseret (2009) et de Bírová (2009).

Le but de ce travail qui a commencé à chercher à répondre nos questions pratiques il y a cinq ans, était d'observer et d'analyser diverses erreurs et leurs causes principales ainsi que l'évaluation des erreurs les plus fréquentes et la comparaison des erreurs commises par les élèves français et les étudiants slovaques en langue française écrite.
Le moyen d'évaluation de différents types d'erreurs était la dictée avoir été préparée après une étude précise de livres et de cahiers d'exercices français et slovaques.
Selon le résultat de l'analyse et de l'évaluation, nous avons constaté que l'orthographe française est très compliquée. D'une part, en français, le même signe ne représente pas toujours le même son, un phonème n'est pas toujours représenté par le même graphème. D'autre part de nombreuses lettres, dans les mots français, ne se prononcent pas. Et

finalement, n'oublions pas l'orthographe grammaticale toujours présente avec ses pièges de la conjugaison et des accords.

Les erreurs analysées sont réparties en six groupes selon les types différents. Nous pouvons conclure que les erreurs à dominante morphorgammique sont les plus nombreuses s'il s'agit des élèves français ou des étudiants slovaques. C'est le type d'erreurs qui pose le plus grand problème aux apprenants de la langue française écrite. Les homophones et les mots grammaticaux sont aussi souvent confondus l'un avec l'autre. Les erreurs à dominante idéogrammique ainsi que les erreurs à dominante non fonctionnelle sont moins nombreuses. C'est surtout la segmentation des mots quant aux erreurs du premier type qui représente la difficulté pour la plupart des apprenants. La comparaison des nombres de ces quatre types d'erreurs mentionnées commises par les élèves français et les étudiants slovaques nous mène à conclure qu'il n'y a pas de grandes différences. Quant aux deux autres types d'erreurs, les élèves français commettent moins d'erreurs sur le plan phonétique que les étudiants slovaques.

Il est aussi important de dire que le maître est un élément principal dans l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire. C'est lui qui peut, par l'observation des erreurs de ses apprenants, trouver des sources de la mauvaise écriture et aider l'apprenant à s'en débarrasser. Il faut dire encore que le maître ne peut pas juger l'erreur comme une « crime » et ainsi provoquer chez les apprenants les sentiments de culpabilisation. Il faut plutôt mener un dialogue avec un apprenant et comprendre certaines erreurs comme des progrès partiels.

Références bibliographiques

Bírová, J. : Enseigner l´orthographe. In : Didactique du FLE dans les pays slaves. Volume 1 Numéro 2, Orthographe, Janvier 2009. ISSN 1337-9283, p. 56-67.
Buisseret, Ch. : « Et il fallut réapprendre à écrire ». : In : Didactique du FLE dans les pays slaves. Volume 1 Numéro 2, Orthographe, Janvier 2009. ISSN 1337-9283, p. 56-67.
Pothier, B. : Comment les enfants apprennent l'orthographe, Paris, Retz Nathan 1996
Jaffré, J.-P. : Didactique de l'orthographe, Paris, Hachette éducation 1992
Ducard, D., Honvault, R., Jaffré, J.-P. : L'Orthographe en trois dimensions, Paris, Nathan 1995
Martinez, Y. : J'apprend l'orthographe, Paris, Éditions Retz 1986
Paquet, A., Paquet-Copin, A.-M. : De l'exercice orale à la dictée, Amiens, CRDP d'Amiens 1987
Charmeux, E. : L'Orthographe à l'école, Paris, CEDIC 1979
Liaisons n. 24, L'Orthographe au service de la production d'écrits, La Marne, Centre Départemental de Documentation Pédagogique de la Marne 1991
Guion, J. : L'institution orthographe, Éditions du Centurion 1974
Coppey, B., Feix, R. : Méthodologies, Paris, Hatier 1971
Giraud, H. : Un nouvel Enseignement du français, Paris, Éditions du Centurion 1972
Leconte, J., Cibois, P. : Que vive l'orthographe, Paris, Seuil 1989
Lalande, J.-N. : L'apprentissage de la langue écrite : Du b-a ba à la B.D., Paris, Presses Universitaires de France 1985
Sandras, M. : Comprednre et utiliser le pluriel dans une pédagogie de l'écrit, Paris, Nathan/CNDP 1992
Sous direction de Pellat, J.-C., Teste, G. : L'orthographe et écriture : pratique des accords, Strasbourg, Centre Régional de documentation pédagogique d'Alsace 2001
Vial, J. : Guide pratique d'orthographe, Paris, ESF éditeur
L'Orthographe pour tous, Bescherelle, Paris, Hatier 1997
Catach, N. : L'Orthographe française, Nathan
Argod-Dutard, F. : Éléments de phonétique appliquée, Paris, Armand Colin/Masson 1996
Muller, B. : Le Français d'aujourd'hui, traduit de l'allemand par Annie Elsass, Paris, Éditions Kincksieck, 1985
Gablet, F. : Le français ordinaire, Paris, Armand Colin/Masson 1996/1997
Blanche-Benveniste, C., Jeanjean, C. : Le français parlé, Institut National de la Langue Française 1986
Blanche-Benveniste, C. : Approches de la langue parlée en français, Paris, Ophrys 1997
Groupe Maîtrise de la langue – Académie de Nancy-Metz, Je vous écris sans faute(s) : colloques et conférences sur l'orthographe, Nancy, Centre Régional de documentation pédagogique de Lorraine 1998
Ouvrage collectif dirigé par Romian, H. : Orthographe : avec ou sans dictée?, Paris, Fernand Nathan 1980
Dupuit, F. : Orthocriture, Centre Régional de Documentation Pédagogique de Picardie
Vial, J. : Pédagogie de l'orthographe française, Paris, Presses universitaires de France 1970
Reuter, Y. : Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture, Paris, ESF éditeur 1996
Catach, N., Duprez, D., Legvis, M. : L'enseignement de l'orthographe : l'alphabet phonétique international, la typologie des fautes, la typologie des exercices, Éditions Fernand Nathan 1980
Delhaye, R. : L'orthographe au C.M.2, Hachette 1987
Marchand F., Vaysse, G. : Français : livre du maître : grammaire, orthographe, vocabulaire, conjugaison, Paris, Hachette Livre 1997

Bled, E. & O., Bertion, D. : Travaux pratiques d'orthographe, Paris, Hachette 1990
Bled, E. & O. : Cours d'orthographe, Paris, Hachette 1985
Desaldeleer, D. : Les gestes de l'orthographe, Paris, Magnard
Didier, M. : Mes 10 000 mots en couleurs, Paris 1976
Baradel, J., Delmaire, L., Harrois, S. : Multi Français, Paris, Hachette Livre 2000
Français CE2 : Cahier de TD : grammaire, orthographe, conjugaison, expression, Bordas
Sous la direction de Roure, D. : L'atelier de français CE2, Cycle 3, Année 1, Paris, Bordas 1995
Cahier d'orthographe : les accords : Cours élémentaire, Paris, Librairie Vuibert, février 1989
Sanvincens, P., Borrand, J. : Pour le français CE2, cycle 3, année 1, Paris, Magnard Écoles 1998
Dezobry, M. : L'orthographe à 4 temps, Paris, Hachette 1994
Coute, B., Karabétian, S. : Grammaire lecture, CP, CE1 : livret pédagogique, Paris, Retz 1996
Sous la direction d'Alain Bentolila : Tout français au CE2, cycle 3, Paris, Nathan 1998
Équipe SEDRAP, équipe CNED dirigée par Gérard Bée : Français nature à écrire : fonctionnement de la langue, Toulouse, Éditions SEDRAP (Société d'Édition et de Diffusion pour la Recherche et l'Action Pédagogique) 1997
Guion, J. & J. : Apprendre l'O.R.T.H.OGRAPHE, Paris, Hatier 1992
Sous la direction de Dominique Roure : Le nouvel atelier de français, Bordas 2000
Cahier d'orthographe : Cours moyen (CM), Paris, Vuibert 1989
Marchand, A., Méhari, M., Moulira, L. : 3R pour réussir : Orthographe, Paris, Librairie Vuibert 1989
Martinez, Y., Fenec, Y. : Orthographe : Sans fautes, Éditions Magnard 1990
Bois, G., Henri, E. : L'orthographe quotidienne au CM1, Paris, Nathan 1986
Capelle, G., Gidon, N. : Espaces 2, Paris, Hachette 1990
Edge, J. : Mistakes and Correction, Essex, Longman 1989
Harmer, J.: Teaching and Learning Grammar, Essex, Longman 1987
Le Petit Larousse 2001, Paris, Larousse 2000
Gadušová, Z., Harťanská, J. : Methodology of Teaching English as a Foreign Language, 1994

Edita Veselá
Parlament européen, Multiligualism and Terminology Coordination
Luxembourg
Edita.VESELA(at)cec.eu.int

Signes : 70 317
Mots : 11 598

Edition SAUF janvier 2009 Volume 1 Numero 2 issn 1337-9283

GRAPHIE ET ORTHOGRAPHE

Gulbagira Amandykova
Université des Langues du Monde et des Relations Internationales Abylaï khane, Almaty, Kazakhstan

Résumé
Cet article analyse les règles d'orthographe de la langue française, comme langue étrangère des russophones et des élèves bilingues (kazakhophones et russophones).

Mots clés
Orthographe, régularités, exceptions, assimétrie, fonctions de l'orthographe, étude comparative, kazakhophones, russophones

L'état contemporain de la théorie de l'enseignement des langues étrangères et les connaissances et expériences accumulées rendent nécessaire de retourner aux concepts de base de l'apprentissage de la graphie et de l'orthographe. De ce point de vue ce thème est très actuel pour aborder une langue étrangère.

L'apprentissage en complex réalise l'enseignement d'une langue étrangère comme un système linguistique c'est-à-dire en exposant les régularités et les exceptions en comparaison avec la langue maternelle. Nous nous référons à la littérature sur le classement et la systématisation des règles d'écriture et de la lecture et des exceptions aux règles.

La divergence dans le code écrit de la langue française et la langue russe et/ou la langue kazakhe s'explique a priori qu'elles utilisent deux alphabets à part, entièrement différents: le latin et le cyrillique. Mais ceci est apparent, il est indispensable de reconnaître les divergences plus profondes liées à l'usage de différents principes de la graphie et d'orthographe dans ces langues. Le kazakh possède 42 lettres, presque la même quantité des sons. Bien sûr que les élèves débutants lisent en français comme ils sont habitués en leur langue maternelle, p.ex. le mot ***choisissez*** ils lisent ***[shoïsissez].*** Ils survivent leur premier choc interculturel quand ils apprennent qu'il y a plusieurs règles de lecture dans un mot : la combinaison **ch** donne un seul son, deux lettres **oi** se prononce comme [wa], **s** entre les voyelles se prononce comme [z], deux consonnes **ss** donnent un seul son [s], **ez** à la fin des mots se lit [e].

Dans le système graphique de la langue française l'assimétrie (l'incoïncidence entre la lettre et le son) est considérable que dans le russe. P.ex. : la présence des lettres de trop (infonctionnelles) en apparence.
Dans les langues française et russe l'insuffisance de quantité de lettres pour exprimer la quantité nécessaire des phonèmes sont compensée par des principes syntagmatique et graphique, ce qui s'appelle positionnel dans la langue française et le principe syllabique dans la langue russe. Grâce au principe syllabique, 15 consonnes palatalisées peuvent être signifiées pour lequelles il n'existe pas de signes spéciaux, sinon on devrait écrire chaque fois le signe dur.

La langue française utilise les principes qui sont moins étroitement liés au résonnement du mot, p.e. les principes étymologiques, historiques, différentiels.

Cette circonstance augmente la distinction entre l'orthoépie et l'orthographe.
Comme la forme écrite de la parole dans son ensemble ne coïncide pas à sa forme orale, l'orthographe est étroitement liée aux autres aspects de la langue et remplit deux fonctions à l'égard d'autres aspects de la langue, particulièrement à la morphologie et au lexique :

1. Fonction de différentiation. Dans le code écrit on peut distinguer les mots et les formes grammaticaux qui se prononcent également, mais qui ont de différentes significations (comme ***компания - кампания***) qui sont absolument identiques à l'ouï : ***tâche – tache, jeune – jeûne.***
2. Fonction d'unification : les racines et les formes gramaticales qui ont une signification, qui s'écrivent de la même manière, mais qui se prononcent différemment.

Tous les mots qui ont la même racine s'écrivent pareillement, les dérivés des mots ***vers – envers, inverse***.

Orthographe française
A part 26 lettres, la langue française utilise les signes diacritiques ce qui pose de problèmes aux élèves russophones et kazakhophones.
Les signes diacritiques peuvent changer les lettres déterminées.
L'accent aigu est utilise seulement avec la lettre **e**.

L'accent grave s'utilise avec **e**. Ce signe est utilisé encore pour différencier les homophones déterminés : **ou - où**, **la – là.**
La cedille est accompagnée par **a, o, u** montre que **ç** se prononce [s] (comme la lettre **c** devant **e** et **i**, **y**), non [k].
L'accent circonflexe peut être utilisé sur les lettres **a, e, o, u** et indique que c'est un accent historique : ***âge ; forêt.***
î - i, u - ù la prononciation ne change pas. **ô** se prononce [o], **ê** remplit la fonction de **è**.
Le tréma montre que deux voyelles se lisent à part: ***Noël, naïf, haïr,*** dans ce cas ce signe s'écrit sur deuxième voyelle, mais il s'ajoute à la terminaison de l'adjectif du féminin pour les formes du masculin qui se terminent en –**gu** : ***aigu, ambigu > aiguë, ambiguë.*** Il est évident qu'écrire les mots sans signes diacritiques est faire des erreurs d'orthographe parce qu'une lettre a du potentiel varié, le signe diacritique indique que le son n'est pas standard (Rectifications orthographiques de 1990).
L'orthographe française comprend l'orthographe d'usage, l'orthographe de règle (d'accord) des formes grammaticales et la ponctuation de la langue française. Elle est basée sur des principes phonématiques et historiques. L'orthographe de beaucoup de mots est prévénu de l'éthymologie latine, à cause de quoi plusieurs lettres ne se lisent pas. Mais les règles de l'orthographe française considèrent une précision stricte réalisant les mots de leurs formes écrites.
La lettre **h** ne se lit jamais (mais elle est dans la combinaison de lettres **ch, ph**), **r** ne se prononce pas à la fin des mots après **e** (***chanter, officier, premier,*** de même avec l'addition de la lettre finale **-s**), à l'exception des mots monosyllabiques ***(fier, cher, mer),*** et aussi du mot ***amer.***
Les lettres **d, t, p, z, x, s, e** ne se lisent pas à la fin des mots comme règle, y compris en formant les combinaisons des consonnes finales dans le code écrit, p.ex. les marques connues: ***Peugeot — Пежо, Renault — Рено.***
Le français plus que le russe se caractérise par la tendance aux homonymes, l'homonymie se forme au niveau lexical, grammatical et syntaxique, l'orthographe permet de différencier dans le code écrit plusieurs homonymes : ***ô! ho! oh! au, aux, aulx, haut ; ou, où, houx, houe, août, hou!***
L'orthographe unifie la graphie des mots qui se prononcent diféremment dans de différentes positions : **six minutes, six heures [si-siz].**
De même dans la graphie les formes homonymiques des verbes sont différenciées : **parler, parlé, parlez, je parlai.**
Aussi les formes de la personne : ***(je) parle, (tu) parles, (il, elle) parle, (ils, elles) parlent.***
Dans le domaine syntaxique la graphie est différente pour l'infinitif et pour le participe passé.
Je le vois chanter ; Je le vois chanté.
Il s'est senti frapper (qn) ***; Il s'est senti frappé*** (par qn***).***
Ce qui fait distinguer les rapports syntaxiques, donc le sens.
Voici le marteau et ***les tenailles que j'ai achetées.***
Ici la forme graphique du participe passé fait voir que seul les tenailles ont été achetées. La fonction grammaticale de l'orthographe française est importante, l'accès à une autre graphie p. ex. phonétique serait irrationnel pour une langue.
L'uniformité de la structure de la syllabe, de même l'effacement et la répartition des limites du mot dans le groupe rythmique contribuent à l'apparition de l'homonymie.
Beaucoup de mots monosyllabiques et dissyllabiques ont leurs homonymes : ***cent, sang, il sent ; cinq, sain, saint, ceint.***
La même chaîne sonore peut recevoir des différentes segmentations homonymiques. ***Il est trop heureux - Il est trop peureux ; Il est ouvert – Il est tout vert.***
Presque chaque combinaison d'une voyelle avec une consonne résulte un mot dans la langue française :
[ba, be, bi, bo, bu, by, ba, bo, bɛ nasale] – ***bas, bée, bis, beau, bout, bu, banc, bond, baim.***
[da, de, di, do, de, du, dy, da, do, dɛ nasale] – ***da, dé, dis, dos, deux, doux, du, dans, don, daim.***
Cette particularité de la langue rend plus grand l'emploi des jeux de mots et des calembours dans la littérature française. Cependant cette circonstance a des conséquences négatives pour un nouveau apprenant de la langue, car se réalisent les locutions, les phrases confuses, apparaissent les contaminations cacophoniques des sons à cause des homonymes, paronymes, homophones et faux amis.
Celui qui apprend le français doit le tenir en compte et savoir distinguer les sons à l'ouï et connaître les règles d'orthographe et d'orthoépie afin de surmonter les difficultés de compréhension.

Références bibliographiques

Le Robert oral-écrit, De la phonétique à l'orthographe. Le Robert, 2004.
Le nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Le Robert, 2004.
Orthographe. Guides. Le Robert Nathan. Nathan, 2001.
Lucci, Y.N. : L' orthographe des Français. Nathan, 1989.
Крючков Г.Г. Современная орфография французского языка. Киев : Вища шк., 1987
Goosse. A : La nouvelle orthographe. Duculot, 1991.
Гак В.Г. Французская орфография. М., Просв., 1985
Татиева Т.Н. Пособие по французской орфографии. Л.,Просв., 1969
Лапидус Борис Аронович. Обучение второму иностранному языку как специальности. Москва, Высш.шк. 1980
Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М., Просвещение. 1969

Қазақ тілінің орфографиялық сөздігі. Алматы, Арыс, 2007
Қазақ тілінің орфоэпиялық сөздігі. Алматы, Арыс, 2007
Гак В.Г. Французская орфография. М., 1956.
Гак В.Г. Сравнительная типология французского и русского языков. Л., 1977.
Гак В.Г. Введение во французскую филологию. М., 1
Гак В.Г., Ганшина К.А. Новый французско-русский словарь. М. Русский язык, 1994.986.
Зеленецкий А.Л. Сравнительная типология основных европейских языков: Учеб.пособие для студ. лингв.фак.высш.учеб.заведений. М., 2004.
Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: АРКТИ, 2000.
Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М.: Издательский центр «Академия», 2004.
Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2002.
Стефанкина Л.П. Ускоренный курс французского языка. Москва "Высшая школа", 1991
Филатов В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе. Ростов н/Д: «Феникс», 2004.
Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. М.: Филоматис, 2006.
Шварцман В.М. Сопоставительный анализ дифференциально-фонетических признаков фонетических систем французского и казахского языков. Сб.реф. науч.работ КазПИ им Абая. Алма-Ата, 1964, выпуск 12.
Chamberlain A. – Steele R. : Guide pratique de la communication. Didier, 2002.
Girardet J. – Cridlig J.-M. : Vocabulaire. Entraînez-vous. Niveau Débutant intermédiaire. CLE International, 1995.
Girardet J., Cridlig J.-M. Vocabulaire. Entraînez-vous. Niveau Avancé. CLE International, 1995
Girardet J., Cridlig J.-M. Panorama 1-2. Méthode de français. CLE International, 2001
Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества//Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М., 1984.
Аллендорф К.А. Очерки истории французского языка. М., 1959.
Доза А. История французского языка. М. 1956.
Щетинкин В.Е. История французского языка. М., 1984.
Данилова В.П. История французского языка. Волгоград, 2002.
Катагощина Н., Гурычева М., Аллендорф. История французского языка. М., 1976.
Шишмарев В.Ф. Словарь старофранцузского языка. М.-Л., 1955.
Скрелина Л.М. История французского языка. М., 1972.
Маслов Ю.С. Введение в языкознание – 2-ое издание – М.: Высш. школа, 1987.
Chigarevskaia N.A. Traité de phonétique française. Cours théorique / N.A. Chigarevskaia. – M. : Vyschaja chkola, 1982.
Веденина Л.Г. Особенности французского языка. М.,1988.
Щетинкин В.Е., Коль Л.О. Практикум по сравнительной типологии французского и русского языков. М.,1990
Современный русский язык / Под ред. Л.А. Новикова. СПб., 2000.
Кацнельсон С.Д. Общее и типологическое языкознание. Л., 1986.
Аракин В.Д. Типология языков и проблема методического прогнозирования. М., 1989.
Городецкий Б. К проблеме семантической типологии. М., 1969
Гухман М. Лингвистические универсалии и типологические исследования. ВЯ., 1973, №4
Базарбаева З.М. Семантико-грамматическая характеристика вводных единиц во французском, казахском и руссом языках. Изв. АН КазССР, серия филологическая, 1980, №3.
Попова, Казакова. Manuel de français. Москва, 2003
Исаев М.К. Динамика фонетической интерференции при формировании казахско-английского билингвизма. Алма-Ата: Наука, 1990
Исаев М.К. Фонетическая интерференция при казахско-английском искусственном двуязычии. Алма-Ата, 1986
Джунисбеков А. Сингармонизм в казахском языке. Алма-Ата: Наука, 1980
Копыленко М.М., Ахметжанова З.К. Фонетическая интерференция в русской речи казахов. Алма-Ата, Наука, 1984
Карлинский А.Е. Основы теории взаимодействия языков и проблема интерференции. Дисс. докт.филол.наук. Алма-Ата, 1980
Кунанбаева С.С. Современное иноязычное образование: методология и теории. Алматы, Эдельвейс, 2005
Рабинович А.И. Фонологическая характеристика казахского консонантизма// Материалы 5 республиканской конференции по теории и методике преподавания иностранных языков. Алма-Ата, 1971
Рабинович А.И. К вопросу о фонологическом статусе казахских согласных /к, қ, г, ғ, х// Современная тюркология. 1972. №3
Раимбекова М.А. Длительность гласных в казахском языке. Автореф.канд.дисс. Алма-Ата, 1968
Реформатский А.А. Введение в языковедение. М., 1996, гл.Ш. Фонетика.
Реформатский А.А. Введение в языкознание. – М.: Аспект-Пресс, 1999.

Сенченко С.В. Внеаудиторная самостоятельная работа студентов по курсу “Введение в романскую филологию и история французского языка”, Алматы, 1998.
Sintchenko S.V. Histoire de la langue française suivie d’un aperçu de la civilisation. Almaty, 2003.
Sintchenko S.V. Histoire de la langue française suivie d’un aperçu de la civilisation. Almaty, 2003.
Розенталь Д. и др. Современный русский язык. М., 1998.
Сборники материалы конференций, посвященные сопоставительному изучению языков и перевода. Алматы, 1989, 1985, 1995, 2000, 2002 и др.
Любимова Н.А. Обучение русскому произношению. Артикуляция. Постановка и коррекция русских звуков. Изд. 2-е. — М., 1982.
Лингвистический энциклопедический словарь. М., Советская энциклопедия, 1990.
Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия. М., 1969
Сулейменова Э.Д. Казахский и русский языки: основы контрастивной лингвистики. Алма-Ата, 1996
Туркенбаев Н.У. Сравнительная фонетика русского и казахского языков. Алма-Ата, 1989
Шахнарович А.М., Мамонтов А.С. Принципы сопоставления языков в учебных целях // Сопоставительная лингвистика и обучение неродному языку. М.: Наука, 1987

Références sitographiques

http://www.philol.msu.ru/~fraphil/asp.doc
C:\Users\ыва\Documents\differents\Ресурсный центрКазУМОиМЯ\Проблемные вопросы лекции2.htm
http://litera-book.com.ua/
http://www.macromedia.com/shockwave/download/
http.:internef.mmle.northwestern.edu/
http://www.apple.com/fr/quicktime/
http://www.unige.ch/lettres/linge/moeschler/
http://www.anachrone.com/

Gulbagira Amandykova
professeur de l’Université des Langues du Monde et des Relations Internationales Abylaï khane
Almaty, Kazakhstan

Signes : 15 275
Mots : 2 143

Edition SAUF janvier 2009 Volume 1 Numero 2 issn 1337-9283

L'ORTHOGRAPHE, LA MAL AIMÉE (?)

Elena Baranová

Katedra romanistiky, Faculté des Arts, Université Matej Bel, Banská Bystrica, Slovaquie

Résumé
L'article traite les idées de mise en pratique de l'orthographe à travers les manuels le plus souvent utilisés dans la classe slovaque et quelques techniques de pratique particulières. Une liste de sites Internet permettant à s'entraîner à l'orthographe fait partie intégrante de la communication.

Mots-clés
Orthographe, classe slovaque, sites Internet, manuels, pratiques de classe

L'orthographe slovaque est relativement simple. On écrit comme on entend. En général, à un son correspond une lettre. Les champs de difficulté se situent dans la distinction entre « i » et « y », dont la pronociation est exactement la même. Les consonnes dites molles sont suivies de « i », sans execption, tandis qu'après les consonnes dures, on écrit « y », cependant il y a des exceptions qu'il faut connaître. Il existe des paires avec une différence de sens, ex. « *výr* » – hibou, «*vír*» - tourbillon. Les voyelles avec ou sans longueur peuvent également poser problème, surtout dans les régions où on a tendence à pronocer „court".
Il y a des cas où la longueur est une marque distinctive de sens («*mala*» - elle avait et «*malá*» - petite). Un troisième champ à problème, ce sont les consonnes sonores qui, en position finale ou en contact avec une consonne sourde, s'asimilent et deviennent sourdes à leur tour. Il faut donc écrire «*sudca*», même si on entend [*sutca*], voire [*succa*]. À l'écrit, il faut distinguer entre «*dub*» - chêne et «*dup*» - impératif du verbe «*dupať*» - taper avec les pieds, qui se prononcent pareil.

Un élève slovaque apprenant le français entre en contact avec l'orthographe où à un son peuvent correspondre une, deux, voire trois lettres, avec ou sans accent. Il s'avère donc très important de prêter attention, dès le début de l'apprentissage, du passage de l'oral à l'écrit. Et bien que cette constatation paraisse tout à fait naturelle, en feuilletant les manuels de français actuellement en usage, on constate que s'ils ont tous une rubrique réservée à la prononciation, ce n'est pas toujours vrai pour la partie consacrée à l'orthographe. En voici quelques exemples pris dans les méthodes de FLE à notre disposition :

Soleil 1, 2: Pages spéciales *Orthographe* avec rubriques: *Ponctuation – Regarde bien – Écoute / Regarde – Ferme ton livre et écris de mémoire – Dictée* (textes à dicter dans les guides pédagogiques)
Bien joué 1: Rubrique *Sons et orthographe*: *Observe l'orthographe. Écoute et observe l'orthographe. Écoute et répète les mots suivants, puis observe l'orthographe.*
Reflets 1: Sons et lettres, p. 122: *Voyelles nasales Comment elles s'écrivent Activité 2 Étudiez le tableau ci-contre, puis écoutez les phrases et écrivez-les.*
Bravo! 1, p. 83: *Le son [s]: Écoutez, répétez et soulignez la ou les lettres qui correspondent au même son que dans* ***c****inéma: ..*
Tout va bien! 1 : Page prononciation: *Complétez la transcription (On écoute et on complète):*
Ex. [y] / [u] / [i] : *M ... riel d...t qu'elle arr ... ve samed ... à m ... d ... . etc.*
Écho 1, Cahier personnel d'apprentissage: Écoutez et notez le menu de chacun.
Les méthodes nationales, *En Français* (tchèque et slovaque) et *On y va!* (tchèque) prêtent une attention continue à l'orthographe. Exemples:
En Français 2, Cahier d'exercices : Dictées de petits textes continus (pas de mots ni phrases isolés), ou dictées sélectives (ex. verbes à compléter), enregistrements sur cassette, transcriptions dans la partie Corrigé des exercices et des tests, en fin de cahier.
On y va ! 1, Livre de l'élève: *Sons et lettres*
Les élèves sont invités à observer l'orthographe des mots tout au long du manuel. Des exercices spéciaux dans le cadre des leçons de révision. ex. *Révision 4*, exercice 5 (p. 140) :
Complétez. Qui va trouver le plus grand nombre d'exemples ?
..... *s'écrit avec « é » accent aigu*
(...)
..... *s'écrit avec « ç » cédille*
..... *s'écrit avec « F » majuscule*
..... *s'écrit avec « t » minuscule*
..... *s'écrit en deux mots, avec un trait d'union*

On pourrait objecter qu'on n'a pas besoin de réserver une place spéciale à l'orthographe puisque celle-ci est présente tout au long de l'apprentissage : les élèves sont invités à recopier sur leurs cahiers ce qui est écrit au tableau, à écrire le

nouveau lexique, à faire des exercices par écrit, à prendre des notes, à faire des rédactions... Et il y a aussi des dictées qui, en général, sont peu appréciées par les apprenants et souvent jugées désuètes par les professeurs. Plus les élèves avancent, moins d'attention on prête à l'orthographe, comme si elle allait de soi et n'avait plus besoin d'être travaillée.
Or, notre expérience a montré qu'il est utile d'insérer des activités de synthèse visant l'aspect graphique de la langue française même au niveau intermédiaire, voire avancé.
Le professeur désirant travailler l'orthographe pour compléter les exercices du manuel a un embarras de choix. Il peut opter soit pour un ouvrage parascolaire ou bien choisir parmi de nombreux sites Internet consacrés à ce sujet.

Parmi les ouvrages conçus à l'intention des apprenants du FLE, citons, par exemple, chez CLE International *Le Nouvel Entraînez-vous Orthographe 450 exercices + CD ROM (niveau débutant)* et *Orthographe Progessive du Français, niveaux débutant et intermédiaire* (explications, exercices, corrigés + CD audio de dictés), complété par *Tests d'évaluation.* Dans ces ouvrages, le professeur peut choisir les exercices en fonction des besoins de ses élèves.

S'il préfère les exercices interactifs sur Internet, la liste des sites est longue. Il y en a qui sont conçus pour un public francophone soucieux d'améliorer son orthographe, gratuits ou payants, de même que ceux qui sont destinés spécialement au FLE. Voici quelques sites Internet consacrés à l'orthographe:

www.lepointdufle.net/orthographe.htm, www.ucalgary.ca/repsit/orthographe/ :
nombreux exercices (à trous, mots croisés, etc.) pour le niveau intermédiaire et les avancés

www.francite.net/education/cyberprof/index.html
avec de l'humour contre les fautes d'orthographe – intéressant, à l'intention des élèves français

www.francite.net/education/cyberprof/page139.html
« championnat d'orthographe »

http://www.projet-voltaire.fr/orthographe/grammaire-francaise-fle.html
« zéro faute d'orthographe »

http://orthonet.sdv.fr/
dépannage d'orthographe

www.ccdmd.qc.ca/
site québécois consacré à l'amélioration du français et aux outils didactiques offre des activités intéressantes dans le domaine de l'orthographe (*jeux pédagogiques*)

Il me paraît pourtant utile d'attirer l'attention sur le fait qu'il faut faire une sélection soignée des exercices proposés, car ils varient en qualité. Il n'est pas très pédagogique de proposer aux élèves des formes fautives, voire inexistantes. Ex. Pluriel des noms (test n° 48679), trouvé sur http://francaisfacile.com, propose un QCM accompagné de la photo du nom qu'il faut mettre au pluriel plus deux ou trois formes parmi lesquelles il faut choisir la bonne et l'écrire à l'emplacement réservé. Par exemple :

3) Les _____ courent dans la neige. *chevaux – chevaus – chevals;*

7) Les _____ sont sucrés. *ananass – anana – ananas*

Il aurait valu mieux proposer les substantifs au singulier et demander aux élèves de les écrire au pluriel.

Pour terminer, voici quelques exercices et activités qui permettent de travailler l'orthographe de façon synthétique et/ou de façon moins habituelle.

1° **Grille à compléter**

Source : *En Français 4, Cahier d'exercices,* p. 45 : **Pour écrire correctement**

Vous entendez [u] à la fin des mots, mais vous pouvez l'écrire des six manières suivantes : ***-ou, -oup, -ous, -out, -oût, -oux.***

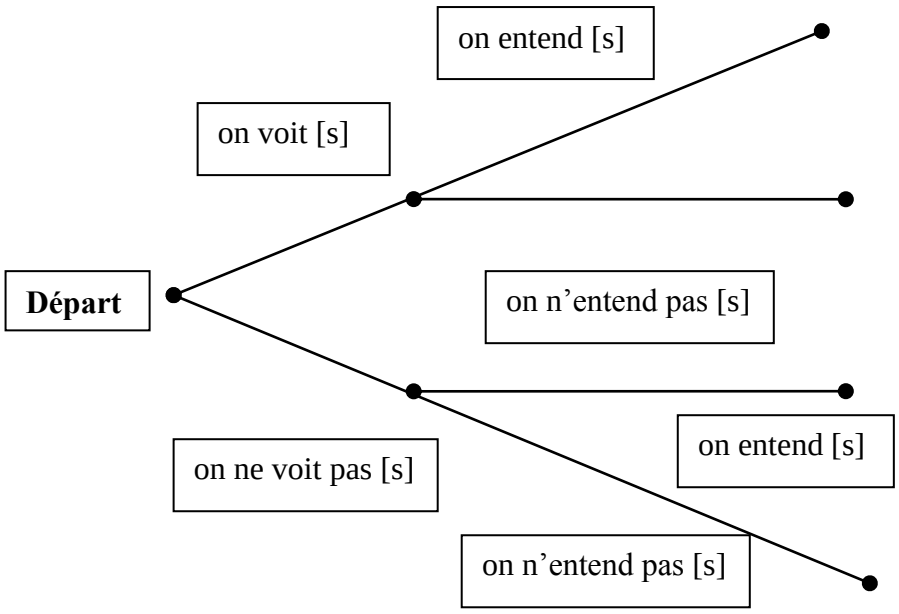
Terminez les mots suivants et inscrivez-les dans la grille ci-dessous.

le l....., beauc....., surt....., d....., le g....., le hib....., s....., part....., le gen....., t....., le b....., v....., le c.....

[u]		
-ou	*-oup*	*-ous*
-out	*-oût*	*-oux*

- *Formez de courtes phrases en utilisant les mots inscrits dans la grille.*
- *Connaissez-vous d'autres mots qui se terminent de la même façon ?*

2° **Ramifications**



D'après Eveline Charmeux, L'Orthographe à l'école, 1979, p. 136

Ex. *On voit [s], on entend [s] : soleil, sympa, suisse, université, traverser, mars, tennis, ...*
On voit [s], on n'entend pas [s]: Paris, nous, anglais, bonbons, toujours, maison, vase, anglaise, schéma, ...
On ne voit pas [s], on n'entend pas [s]: zéro, examiner, ...
On ne voit pas [s], on entend [s]: garçon, cinéma, ceci, direction, ...
D'autres sons qui peuvent être ainsi travaillés: «t», «g», «o», «u»...

3° **La dictée collective**
Le professeur prévoit un texte avec de courtes phrases ; un poème convient parfaitement (voir, par exemple *Libre Echange 1, Amusement sonore*). Il divise les élèves en groupes (3 ou 4 élèves par groupe au maximum). Il veille à ce que tous les élèves puissent bouger sans se gêner mutuellement. Il place autant de textes qu'il y a de groupes au mur, au tableau noir, sur le bureau, etc., en respectant une distance à peu près égale de chaque groupe au texte. Il invite un élève de chaque groupe à venir lire la première ligne / phrase du texte, à la mémoriser et à retourner à sa place pour la dicter à mi-voix au reste du groupe. À tour de rôle, tous les élèves du groupe font de même, jusqu'à la fin du texte. Si un élève oublie son bout de texte, il peut retourner au texte afiché et rafraîchir sa mémoire, au risque d'attraper du retard.
Une fois la dictée terminée, le professeur ramasse les textes affichés et les élèves de chaque groupe comparent leurs versions et se mettent d'accord sur la version définitive, sans possibilité de consulter le texte de base. Ensuite, un élève par groupe présente le texte mis en commun à l'ensemble de la classe et, à la fin, on décide de la meilleure version (si le texte est complet, correct sur le plan de l'orthographe).
Ce type de dictée a du succès auprès des élèves : ils ne se rendent pas compte de faire une dictée, l'esprit de compétition domine. En plus, ce sont les élèves qui dictent les phrases, pas le professeur : ils doivent faire attention à la prononciation. Et le professeur peut vérifier à la fois la pronociation et l'orthographe.

4° **Jeu de détective**

Les fautes d'orthographe peuvent aider à dévoiler les réseaux mafieux, spécialisés dans la contrefaçon des produits de luxe. Ainsi les douaniers français ont-ils réussi à repérer une imitation de champagne grâce, entre autres, à une faute d'orthographe sur les étiquettes des bouteilles : *« Maison fondé »* . (Source : José Mª Campo, http://francesvirtual.blogspot.com/2009/04/Fautes-dorthographe, consulté le 17/11/2009)
Il est donc possible de prévoir de courts textes accompagnant des produits d'origine française (parfums, fromages, etc.) en y insérant une ou deux fautes d'orthographe permettant de démasquer uen contrefaçon. Ce sera aux élèves de les découvrir.
Dans un journal slovaque, il y avait récemment une publicité pour la marque du champagne Veuve Clicquot avec l'orthographe suivante « Vueve Clicquot » : un tremplin idéal pour une activité de ce type.

Que dire en guise de conclusion ? Actuellement, les formes électroniques de communication écrite, centrées sur la vitesse et l'économie de l'expression, ne favorisent pas la « bonne » orthographe. Pourtant, celle-ci reste une « vitrine » de celui qui écrit dans de nombreux domaines de la vie aussi bien professionnelle que privée et il est donc à recommander vivement de la cultiver. Les activités permettant de le faire ne manquent pas.

Références bibliographiques

Augé, H. - Marlhens, C. – Canada, D. - Molinos, L. : Tout va bien! 1, Livre de l'élève, CLE International 2005
Catach, N., Duprez, D., Legvis, M. : L'enseignement de l'orthographe : l'alphabet phonétique international, la typologie des fautes, la typologie des exercices, Éditions Fernand Nathan 1980
Charmeux, E.: L'Orthographe à l'école. CEDIC- Nathan, 1979, p. 136
Dezobry, M. : L'orthographe à 4 temps, Paris, Hachette 1994
Gislon,J. – Gruneberg, S. : Bien joué ! 1, Livre de l'élève, Hachette Livre FLE 1999:
Bravo ! 1, Livre de l'élève, Didier 1999
Courtillon, J. – Guyot-Clément, C. – Salins, G. : Libre Échange 1, Livre de l'élève, Didier 1990:
Chollet, I. – Robert, J.M. : Orthographe Progessive du Français, niveaux débutant et intermédiaire, CLE international, 2003
Capelle, G. – Gidon, N. : Reflets 1, Livre de l'élève, Hachette Livre FLE 1999
Cintrat, I. – Papo, E. : Soleil 1, 2, Collection CREDIF, Didier/Hatier 1989
Chollet, I. – Robert, J.-M. : Tests d'évaluation de l'Orthographe progressive du Français, CLE International 2003
Girardet, J. – Pécheur, J. : Écho 1, Cahier personnel d'apprentissage, CLE International 2008
Hermeline, L. – Chollet, J. – Robert, J.M : Le Nouvel Entraînez-vous Orthographe 450 exercices + CD ROM (niveau débutant), CLE International 2003
Le Robert oral-écrit, De la phonétique à l'orthographe. Le Robert, 2004.
Le nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Le Robert, 2004.
Lucci, Y.N. : L' orthographe des Français. Nathan, 1989.
Marchand, A., Méhari, M., Moulira, L. : 3R pour réussir : Orthographe, Paris, Librairie Vuibert 1989
Martinez, Y. : J'apprend l'orthographe, Paris, Éditions Retz 1986
Orthographe. Guides. Le Robert Nathan. Nathan, 2001.
Reuter, Y. : Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture, Paris, ESF éditeur 1996
Taišlová, J. : On y va ! 1, Livre de l'élève, Praha LEDA 1996:
Taišlová, J. – Baranová, El – Cluse, J.-L. : En Français 2, Cahier d'exercices, Hachette, SPN Bratislava 1994
Taišlová, J. – Baranová, El – Cluse, J.-L. : En Français 4, Cahier d'exercices, Hachette FLE, Fraus Plzeň 1996

Références sitographiques

José Mª Campo, http://francesvirtual.blogspot.com/2009/04/Fautes-dorthographe, consulté le 17/11/2009
www.lepointdufle.net/orthographe.htm, www.ucalgary.ca/repsit/orthographe/, consulté le 17/11/2009
www.francite.net/education/cyberprof/index.html, consulté le 17/11/2009
www.francite.net/education/cyberprof/page139.html, consulté le 17/11/2009
http://www.projet-voltaire.fr/orthographe/grammaire-francaise-fle.html, consulté le 17/11/2009
http://orthonet.sdv.fr/, consulté le 17/11/2009
www.ccdmd.qc.ca/, consulté le 17/11/2009

Elena Baranová
Professeur des universités, Université Matej Bel
Banská Bystrica, Slovaquie

Signes : 14 319
Mots : 2 199

Edition SAUF janvier 2009 Volume 1 Numero 2 issn 1337-9283

« ET IL FALLUT REAPPRENDRE A ECRIRE »

Christiane Buisseret
Université de Louvain, Belgique
Vice-présidente ABPF, collaboratrice pédagogique CEDILL (LLN)

Résumé
Le présent article est deux témoignages de l'expérience faite en classe de languee et à la conférence.

Mots-clés
réforme, orthographe, étudiants, professeurs, Académie française, enseignement fondamental, enseignement secondaire

Absolument convaincue de l'*imbécilité* de certaines exigences anciennes et de la *tranquillité* qui serait la nôtre à la fin de ce que je pensais n'être qu'un simple réajustement des apprentissages, j'entrais chaque année depuis 1991 dans les classes terminales auxquelles je donnais les cours, avec le sourire prometteur d'une annonce séduisante.
« Ce matin, nous allons aborder dans le cadre d'un cours de langue de quoi vous permettre d'aller de l'avant et de vous réconcilier avec l'orthographe française. Nous n'avons plus que quelques semaines à travailler ensemble, et je m'en voudrais de vous voir quitter les bancs de l'école en ignorant ce qui s'est mis en place depuis 1990 et qui constituera le savoir de vos enfants futurs ! Il vaut mieux que vous soyez prévenus : leurs instits ne leur enseigneront plus la même orthographe française que celle que vous avez, pour certains, encore tant de mal à maitriser … Autant éviter les scènes d'incompréhension familiale ! Commençons donc par un exercice que vous n'avez plus guère pratiqué depuis des mois, une dictée. Mais pour la rendre plus attractive, deux élèves vont venir au tableau : l'un qui s'estime « bon » en orthographe, l'autre tout au contraire, qui éprouve les plus redoutables, affligeantes et incurables difficultés en la matière. » Et d'ajouter : « C'est sans danger … pas de points à la *clé* (ou *clef* ?). »
Chaque fois, puisque le cours prenait des allures franchement ludiques, ravis de l'aubaine, X Le fort et Y Le faible montaient en première ligne, l'un à droite du tableau, l'autre à gauche. Invitée également à prendre une feuille, toute la classe attendait, les yeux rivés sur « la planche ». Et j'entonnais mon couplet, les pressant tous d'écrire : *bruler, des garde-boues, de l'exéma, mille-deux-cent-trente-deux, tranquillité, le contrepied* (et encore quelques perles de mon choix). Fort satisfait, X Le fort attendait mon verdict tout en louchant déjà ironiquement sur la colonne de Y Le faible qui avait écrit *bruler, des garde-boues, de l'exéma, mille-deux-cents(sic)-trente-deux, tranquillité, le contrepied.* Quelle n'était pas alors la surprise de mon X , lorsque le félicitant pour son sans faute, j'ajoutais qu' Y, à part une erreur d'accord de *cent*, avait tout bon en vertu des nouvelles règles orthographiques ! Commençait alors, chaque année, (et je me demande si cela ne s'intensifiait pas au fil du temps) une GROSSE discussion au sein de la classe. C'était passionnant. Il y avait les résistants inconditionnels. « Mais Madââme, nous n'allons pas devoir TOUT réapprendre …?? » « Alors les longues heures passées à se mettre les exceptions dans le crâne n'auront servi à rien ?!! » « Moi je sais que mon île aura perdu bien de son exotisme sans son chapeau ! » « Donc, - osaient quelques premiers de classe - ce sont ceux qui écrivent mal qui vont avoir raison ! » Et force m'était aussi de prendre en compte la jubilation éphémère des supporters d'Y Le faible, tout aussi faibles que lui, qui redoutaient déjà de n'avoir réussi que par hasard …
Pour rassurer tant de désarroi, calmer les esprits chagrins et offrir un peu de cette rationalisation tant attendue, voire exigée, je distribuais alors le fascicule *Le millepatte sur un nénufar*. Le débat ne retombait pas et le partage des avis s'annonçait d'un classicisme extraordinaire : 1/3 contre, 1/3 pour et 1/3 sans avis … demandant à voir. C'était récurrent chaque année.
Après ce récit « léger », que penser, que dire ?
L'orthographe française actuelle est dans un nœud : la dysorthographie ambiante n'épargne aucun secteur de la société, gagne du terrain et se targue d'être fatalement la résultante de l'ère du temps ou pis, d'un « mauvais » enseignement. Mais lorsque la presse belge, un certain 16 mars 2009 – c'est-à-dire dix-neuf ans après sa publication au Journal officiel – a consacré plusieurs pages et même une Une à ce qui devait claquer comme un coup de tonnerre, LA REFORME DE L'ORTHOGRAPHE, on a vu paradoxalement se lever des résistances qui ne se fondaient, elles, sur rien de bien rationnel. Une certaine presse s'est donc emparée du sujet, comme elle peut parfois le faire, à la grosse louche. On a également pu lire des titres sensationnels comme « Le jour où orthographe s'écrira ortografe ». Qui parle de cela ? C'est trop facile.
Certes ceux dont le français est « leur » langue maternelle, c'est-à-dire celle que l'on a entendu résonner du fond de l'utérus et que l'on a sucée avec le sein maternel ou le biberon, se croient dépossédés affectivement. C'est ainsi qu'ils ressentent ces rectifications. Mais il y a aussi les allochtones, les apprenants du français langue étrangère. Ils ne sont pas près d'oublier, eux, les heures et les heures d'apprentissage, voire de drill, consacrées à cette langue réputée si difficile mais culturellement connotée comme belle et – pourquoi pas ? – réservée. Mais réservée à qui ? Si nous continuons à cultiver cette idée, il n'y aura bientôt plus de candidats à son apprentissage .

Et si nous nous employions plutôt à raison garder et à mettre la langue française à la disposition du plus grand nombre ? D'abord l'orthographe n'est pas la langue. La confusion est grossière. Ensuite, dans son histoire, l'orthographe a connu tellement de changements que cette réformette doit rester à sa place. Depuis trois siècles, l'Académie française n'a cessé de s'en occuper : en 1740, par exemple, elle a modifié la graphie d'un mot sur quatre ; les rectifications actuelles ne touchent qu'un peu plus de deux-mille mots, autrement dit moins d'un mot par page d'un livre ordinaire. Enfin, beaucoup de langues, dont les germaniques, ont effectué des réformes sans susciter pareil tollé.
Mais pourquoi donc tant de ramdam ? Peut-être parce que les derniers réajustements datent d'avant-guerre ? Qu'on en est encore à croire que les seuls choix qui nous restent se réduisent à la *clef* ou à la *clé* ? Peut-être parce qu'on n'avait plus rien eu à refuser, linguistiquement parlant, depuis un petit temps ? Qu'une certaine ignorance est au rendez-vous : il ne s'agit tout de même pas – comme l'imaginent d'aucuns – de réécrire Proust et Sartre en graphie 1991-2009. Que beaucoup détestent le changement mais plus encore le libre arbitre. Se dire que l'on peut choisir sa graphie et qu'il n'y aura pas d'erreur, quoi que l'on écrive dans la liste retenue par l'Académie, ne plait pas. La plupart des usagers veulent une seule règle claire à suivre : que dit LA règle ? Qu' « aucune des deux graphies ne peut être tenue pour fautive ». Pour beaucoup de pratiquant du culte de la faute, il n'est vraiment pas acceptable que les deux graphies, l'ancienne et la nouvelle, coexistent … même temporairement. Et si l'on disait plus radicalement qu'il est gênant de voir tant de gens qui n'écrivent pas correctement se dresser en censeurs réactionnaires pour refuser ce qui permettrait à tant de nouveaux candidats d'apprendre plus rationnellement l'orthographe de la langue française ? Les plus outrecuidants se croient même permis, par un amalgame déplacé, de se réclamer de la nouvelle orthographe pour justifier des ignorances basiques.
Enfin il y a ceux qui « voudraient bien », mais n'osent pas la pratiquer de peur de passer pour des ignares ! Qu'à cela ne tienne : il suffit d'ajouter au bas de toutes leurs productions en orthographe rectifiée la petite phrase qui piquera peut-être la curiosité de leur lecteur : J'applique les recommandations orthographiques de l'Académie française. Et vous ? Pour en savoir plus, visitez le site http://www.orthographe-recommandee.info.
Nous sommes donc dans une phase de transition et, comme telle, inconfortable. Actuellement tout semble se jouer aux deux pôles extrêmes de la chaine. Les instituteurs ont l'obligation d'enseigner aux enfants du fondamental l'orthographe rectifiée. Et les futurs jeunes professeurs du secondaire qui passent l'agrégation aujourd'hui la connaissent bien. Elle ne les trouble pas outre mesure, ne les enchante pas davantage. C'est un fait qu'il n'y a plus lieu de discuter et en tout cas une donnée à prendre en compte dans sa dualité. Une seule certitude : si les élèves et les usagers ordinaires peuvent choisir une des deux graphies sans être sanctionnés, les professeurs de français, eux, ont l'obligation d'en connaitre parfaitement les deux, puisqu'ils doivent les accepter toutes les deux. Ne serait-ce pas là aussi une des multiples explications à un certain rejet ? Le maitre-mot finalement ? Pas de dictature, ni dans un sens ni dans un autre. Respectons les différences et les sensibilités de chacun. Laissons à chacun le temps de se renseigner et de choisir.
La langue est notre tissu communicationnel : vivant, il est par là même appelé à évoluer. L'orthographe n'est que sa servante pour l'écrit et comme toute servante, priée de la servir et non de la desservir ! De grâce songeons à ne pas faire fuir ceux qui voudraient apprendre le français oral et ensuite écrit, mais en redouteraient les légendaires difficultés. Le français doit pouvoir continuer à vivre et se développer sur toute la planète.
Lorsqu'il s'agit d'installer un nouveau logiciel sur notre ordinateur et d'apprendre de nouvelles manœuvres informatiques, la plupart ne font pas tant d'histoires ! Osons la nouvelle orthographe, sans frilosité. Passée l'éventuelle première appréhension, le plaisir de la modernité se savoure. Fi du misonéisme

Une dysorthographe ambiante … vue
… à la vitrine d'un centre de fitness :

… à la sortie du garage d'une grande surface :

… sur la carte d'un excellent restaurateur :
« Pour nos assiètes de crudités, nous devons savoir le nombre exacte de convive … »

Qu'en ont dit et qu'en disent les Polonais ?

C'était au mois de mai dernier. Invitée à l'Université de Katowice à parler de littérature et de langue françaises de Belgique, j'ai proposé à mes hôtes de leur présenter, entre autres, les « nouvelles » recommandations orthographiques pour la langue française, ce qu'ils ont accepté avec empressement, ignorant, pour la plupart, le sujet. Comme en Belgique, nous sortions du fameux battage médiatique du mois de mars, je n'ai plus hésité : avec dans mes bagages les textes officiels, quelques brochures la pratiquant et des coupures de journaux, pendant une heure et demi, devant une centaine d'étudiants en français et leurs professeurs, j'ai ouvert avec eux la boite de Pandore orthographique.

Une agréable surprise m'attendait ! Quel accueil et quelle souplesse … chez les jeunes ! Et chez les professeurs chevronnés, intérêt, curiosité avec un zeste de réticence. De toute manière, une ouverture d'esprit évidente à propos du sujet. Et pourtant, ce n'était pas sans une certaine appréhension et des prudences rhétoriques que j'ai abordé le sujet. J'avais intitulé mon exposé : « La nouvelle orthographe, une fameuse question actuelle pour tous ceux qui étudient et enseignent le français… », après avoir renoncé à « L'orthographe française en évolution, une révolution ? ». Il n'était pas souhaitable, pensais-je, de prononcer certains mots à l'entame.

Je me suis donc lancée, sans circonlocutions, mais avec prudence. « J'arrive à présent devant vous avec un fameux sujet ! Je ne vous cache pas que j'ai beaucoup hésité et puis après tout : vous êtes, peut-être sans le savoir, les premiers concernés. Il faut être au courant et autant que ce soit le plus vite possible ! Un jour ou l'autre vous en entendrez parler, si ce n'est déjà fait, et il faudra prendre position. Oui, dans un premier temps vous pouvez attendre, mais on ne le pourra plus longtemps. Ce dont je vais vous parler existe depuis … 1990 !! »

Avec un peu d'humour, je crois, et un brin de malice, j'ai expliqué à un auditoire attentif et amusé que par exemple on écrivait *des après-diners* mais *des après-midi* ; *agneau, chevreau* mais *levraut* ; *assurément* mais *sûrement* ; *avènement* mais *événement* ; *balai-balayer, essai-essayer* et mais *relais-relayer* ; *il dégèle* mais *il chancelle* ; *un cure-dent* mais *un cure-ongles* !

Et j'en ai ajouté encore une petite couche avec *dissous* mais *dissoute* (participe passé) ; *poulailler* mais *quincaillier* ; *vingt et un mille cent trente-huit* ; *abîme* mais *cime* ; *les enfants qu'il a fait partir* mais *les enfants qu'il a laissés partir*.

Ils comprenaient fort bien et tout cela agissait comme un rappel ou pis un révélateur de tant et tant d'heures passées à plancher sur les difficultés, pas toujours rationnelles, de la langue française. On les a pudiquement nommées exceptions. Stupeur, lorsque j'ai montré la graphie extraordinaire de Madame de Sévigné et présenté un petit texte daté du XVIIIe siècle. Le Maréchal de Saxe, haut officier supérieur du Roi de France, pouvait ainsi se permettre d'écrire : *« 1500 chevos. Je fais plasser 30 piesses de canon sur les rampar. Ils veule me fere de la Cadémie, cela mira comme une bague a un cha »,* parce que tout simplement l'ORTHOgraphe n'était pas fixée. Comme l'écrit si bien André Chervel au fronton de son ouvrage : « Et il fallut apprendre à écrire aux petits Français… », c'est véritablement au XIXe siècle que les arcanes de la grammaire écrite et codifiée furent conçues.

Je leur ai enfin distribué ma pile de Magazine de Delhaize Le LION n° 151 Les délices du printemps… Sans publicité aucune, garanti ! Mais ils semblaient tous fort intéressés par les recettes et conseils culinaires que dispense le petit journal de la grande surface, entièrement rédigé selon les recommandations orthographiques. Pourquoi ne pas apprendre l'orthographe française en préparant en Pologne de bons petits plats belges, de surcroit ?

Et le message semble être passé, sans cris et sans pleurs, sans levée de boucliers. Il faut à présent que cela « percole », ne nous leurrons pas. Mais je suis rentrée songeuse. Et si le vent frais du « RENOUVO » venait de l'Est ?

Références bibliographiques et sitographiques

www.orthographe-recommandee.info
Reuter, Y. : Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture, Paris, ESF éditeur 1996
Desaldeleer, D. : Les gestes de l'orthographe, Paris, Magnard
Didier, M. : Mes 10 000 mots en couleurs, Paris 1976
Baradel, J., Delmaire, L., Harrois, S. : Multi Français, Paris, Hachette Livre 2000
Français CE2 : Cahier de TD : grammaire, orthographe, conjugaison, expression, Bordas
Ducard, D., Honvault, R., Jaffré, J.-P. : L'Orthographe en trois dimensions, Paris, Nathan 1995
Martinez, Y. : J'apprend l'orthographe, Paris, Éditions Retz 1986
Paquet, A., Paquet-Copin, A.-M. : De l'exercice orale à la dictée, Amiens, CRDP d'Amiens 1987
Coppey, B., Feix, R. : Méthodologies, Paris, Hatier 1971
Giraud, H. : Un nouvel Enseignement du français, Paris, Éditions du Centurion 1972
Sous la direction de Roure, D. : L'atelier de français CE2, Cycle 3, Année 1, Paris, Bordas 1995
Cahier d'orthographe : les accords : Cours élémentaire, Paris, Librairie Vuibert, février 1989
Sanvincens, P., Borrand, J. : Pour le français CE2, cycle 3, année 1, Paris, Magnard Écoles 1998
Dezobry, M. : L'orthographe à 4 temps, Paris, Hachette 1994
Charmeux, E. : L'Orthographe à l'école, Paris, CEDIC 1979
Liaisons n. 24, L'Orthographe au service de la production d'écrits, La Marne, Centre Départemental de Documentation Pédagogique de la Marne 1991
Guion, J. : L'institution orthographe, Éditions du Centurion 1974

Christiane Buisseret
Professeur des universités, Université Louvain, Belgique
Association belge des professeurs de français (vice-présidente)

Signes : 13 100
Mots : 2 199

Edition SAUF janvier 2009 Volume 1 Numero 2 issn 1337-9283

''MA LANGUE EST DYSLEXIQUE'', PEDAGOGIE, LANGUE ET DYSLEXIE

Leila Meguenay
journaliste et enseignante FLE

Résumé
Trouble du langage fréquent chez l'écolier, la dyslexie engendre encore aujourd'hui un véritable mal-être pour celui qui cumule les maux de lettres ! En effet, apprendre à lire et à écrire reste pour eux, un long parcours du combattant que seule la langue pourrait sauver... Ainsi mieux comprendre le fonctionnement de leur langue maternelle, serait-ce déjà mieux les aider ?

Mots-clés
syslexie, lecture, graphie, mots, enfant

Un diagnostique précoce aiderait l'enfant dyslexique à mieux grandir !
L'enfant dyslexique que l'on disait autrefois cancre et paresseux, travaille en réalité plus que les autres. Ce "mauvais" élève qui souffre en silence, fait en réalité d'énormes efforts en classe. A l'exemple d'Arthur, 10 ans, qui a été diagnostiqué dyslexique il y a deux ans. « *Il était en CE2 et il avait du mal à lire. De plus, hyperactif, Arthur était incapable de se concentrer plus d'un quart d'heure.* », explique sa maman, jeune cadre à Paris. « *Il tentait de deviner les mots ou parfois en inventait ; il écrivait n'importe comment, ne savait pas mettre les pluriels… Pourtant vif d'esprit, il possède une bonne élocution... Mais son vocabulaire était limité, son langage oral mal organisé, me disait sa maîtresse d'école. Fort heureusement, elle m'a alerté et m'a conseillé d'aller consulter au plus vite de peur que ses troubles du langage l'amène à l'échec scolaire... Cela arrive souvent s'ils ne sont pas détectés et traités à temps !* », prévient-elle. Arthur, petit bonhomme plutôt bien dans sa peau, est donc allé voir un généraliste qui a prescrit un bilan orthophonique complet. « *On a testé son audition et ses capacités neurologiques pour vérifier que le problème ne venait pas d'une carence physiologique. Le diagnostic posé, il a vu l'orthophoniste deux fois par semaine pendant un an et demi. Une psychothérapie lui a aussi été prescrit afin de lui redonner confiance en lui.* », précise la maman. Le petit homme est aujourd'hui très fier de ses progrès. Certes son orthographe s'est aujourd'hui améliorée ainsi que sa lecture mais pour lui, « *lire n'est toujours pas mon passe-temps préféré.* », dit-il un peu gêné. Chaque année, 8 à 10 % des écoliers français de tous milieux fréquentent comme Arthur, le cabinet d'un orthophoniste qui les aide à rattraper leur retard scolaire, leur fait travailler leur mémoire et surtout, soulage leur angoisse et leur anxiété. Cela dit, la dyslexie ne disparaît jamais complètement chez l'enfant tout comme chez l'adulte. Par contre, ils peuvent très bien réussir à l'apprivoiser avec beaucoup de volonté et le soutien indispensable de la famille et des professionnels de santé. Sans cela, la maîtrise du b.a.-ba des acquis de l'école primaire à savoir lire, écrire et compter, devient une difficulté pour bon nombre d'écoliers qui entrent au collège.

Reconnaître les mots, ce n'est pas savoir les lire !
Entre 8 et 16 ans, ils étaient entre 265 000 et 530 000 enfants à être dyslexiques en France en 2009 et autant, a bénéficié d'aménagements et de soutiens particuliers pour suivre correctement leur scolarité. Malgré cela, la dyslexie continue d'être une maladie mystérieuse chez les chercheurs et grands pédagogues. Selon eux, lorsqu'une personne lit, son cerveau photographie toutes les lettres puis elle les assemble de façon systématique. Or chez le dyslexique francophone, le cerveau fait des erreurs lorsqu'il photographie. Pour ainsi dire, il ne voit pas la même chose que chez un enfant non dyslexique. Par exemple, il ne perçoit pas les extrémités des mots, il est sans cesse obligé de se livrer à un balayage visuel pour lire ou copier un mot, ce qui est épuisant pour lui. Sans compter les troubles du repérage dans l'espace et le temps qu'il présente. Dés lors, si chaque cas de *dyslexie* est *particulier*, il n'existerait pas de méthode unique pour la rééducation de ces enfants. D'où la nécessité de savoir adapter les notions scolaires étudiées en classe ainsi que les méthodes de lecture et d'écriture dés le cours préparatoire. Christine Ouvrard, professeur de français et d'anglais, l'a bien compris. Depuis des années, elle accompagne les élèves souffrant de cette pathologie. Tout son travail avec le dyslexique passe d'abord par l'oral. « *L'enfant a besoin d'entendre et de comprendre les sons... J'arrive donc chez l'enfant avec mon ordinateur, mon imprimante et mon micro pour travailler l'oral. Ensuite, on peut passer à l'écriture du son.* », dit-elle. Pour davantage d'efficacité, l'enseignante a aussi besoin d'être à l'écoute du jeune afin d'adapter ses interventions à ses besoins et à son style d'apprentissage. Ainsi, « *je commence par faire quelques tests de façon à repérer l'œil directeur, à comprendre comment l'enfant enregistre et mémorise. Je sors mes feutres fluo et ensemble, on reprend ses cours en les simplifiant. Car l'élève dyslexique a aussi besoin qu'on écrive gros en utilisant des couleurs. En synthétisant un cours à l'aide de tableaux et de schémas, il lui faudra une demi-heure pour l'assimiler au lieu de trois [heures] !* », prévient l'experte. Travailler ainsi l'oral, simplifier au maximum et schématiser les cours, c'est la méthode de Christine Ouvrard qui a aujourd'hui, fait ses preuves auprès d'enfants souffrant de troubles du langage écrit. Autrement dit, l'avenir d'un enfant reposerait-il sur les épaules de chaque professeur, de sa qualité et de sa façon d'instruire avec le même manuel ?

Le maître devrait redonner du sens à son apprentissage !

La manière d'enseigner de l'instituteur pourraient en effet, significativement diminuer l'ampleur des troubles chez le jeune écolier. Son contrat ? Savoir équilibrer au jour J, la part d'apprentissage des syllabes et des sons avant de poursuivre les leçons suivantes, cela afin d'éviter au mieux, les incompréhensions et l'anxiété des enfants notamment prédisposés à la dyslexie. Tout comme le confirme Colette Ouzilou, auteure de *Dyslexie, une vraie-fausse épidémie*[6]. Selon l'orthophoniste, le nœud du problème vient du développement des méthodes d'apprentissage "constructivistes" et en particulier, des méthodes de lecture dites mixtes ou semi-globales utilisées dans la quasi-totalité des classes en France. « *Au stade logographique, l'enfant ne sait évidemment pas lire mais est capable de reconnaître parfois un nombre conséquent de mots à l'aide de quelques indices visuels. Mais cela ne signifie toujours pas que l'enfant sache lire.* », explique-t-elle. « *Dés les premiers mois de son apprentissage scolaire, le maître lui donne en effet l'illusion de lire en lui apprenant à reconnaître globalement certains mots et non à comprendre réellement la correspondance entre les lettres et les sons.* » Colette Ouzilou propose au maître d'école, de suivre un parcours cohérent et logique, une pédagogie avec des étapes rigoureuses, stables, sécurisantes pour lui comme pour l'élève, qui redonne à ce dernier le goût de l'effort par une découverte "active". Elle rejoint dans son analyse Élisabeth Nuyts, auteure de *Dyslexie, dyscalculie, dysorthographie, troubles de la mémoire, préventions et remèdes*[7]. Pour la pédagogue, « *l'enseignement actuel a voulu privilégier la rapidité et s'appuie donc sur le cerveau intuitif à savoir, le cerveau droit qui fonctionne par reconnaissance grâce à la mémoire visuelle... Au lieu de s'appuyer sur le cerveau conscient, ou l'hémisphère gauche qui fonctionne par lien logique et analytique.* » C'est pourquoi, Élisabeth Nuyts lui suggère une méthode de ré-éducation privilégiant, « l*a reconnaissance de la forme immédiate du mot au détriment du rapport son/sens à l'œuvre dans le déchiffrage "phonographique", ce qui incite les enfants à deviner les mots.* » Ceci posé, « *si la mémoire visuelle est insuffisante, si l'enfant est plutôt auditif ou kinesthésique, il ne fera pas la différence entre orthographe et grammaire, entre la conjonction de coordination "et" et le verbe conjugué "est", de même pour "on" et "ont" ...* », fautes que l'on retrouve plus tard chez le dyslexique et qui interdisent tout accès au sens. Élisabeth Nuyts, également chercheur, ajoute que « *l'enseignement actuel sollicite en permanence l'intuition au détriment de la logique* [...] *L'enseignant devrait lui apprendre à raisonner et non plus à décrire.* » Ainsi l'élève apprendrait à réfléchir et à mieux comprendre en donnant du sens à sa lecture, ce qui éviterait sans nul doute de gonfler les rangs d'enfants dyslexiques. Et pourtant, le dyslexique ne pourrait pas au préalable, travailler sur le sens. Il a d'abord besoin de lever les dysgraphies et les dysorthographies. C'est ainsi que la multiplication de ces difficultés l'empêche d'aller directement au sens. Un drame en effet pour celui qui sait ce qui se passe dans sa tête mais qui ne peut l'exprimer clairement. Tout bien considéré, les experts restent prudents et recommandent la plus grande prudence face aux nombreuses méthodes "miracles" qui se développent à l'heure actuelle en France mais aussi à l'étranger. La plupart des recherches linguistiques relatives aux troubles de la lecture, ne sont d'ailleurs pas toujours transposables d'un pays à l'autre, d'un continent à l'autre. L'influence de nombreux facteurs environnementaux de la langue, diffère d'autant plus, l'expression de la dyslexie et de ses moyens d'intervention.

La dyslexie, simple affaire de langue ?

En France comme à travers le monde, le Français est réputée pour être une langue difficile à apprendre et à assimiler avec son orthographe et sa grammaire complexes. Peut-être, favorise-t-elle les prédispositions à la dyslexie ? Pour la première fois, une étude répond à cette question. Des chercheurs ont étudié le cas d'une soixantaine d'étudiants français, italiens et anglais souffrant de dyslexie. Leur constat est claire : Là où la langue est difficile à apprendre, le nombre de dyslexiques est plus élevé. Ce qui est le cas pour la langue française qui contient de nombreux homophones et lettres muettes à l'oral, plus qu'en Italie où la langue officielle s'écrit comme elle se prononce. En revanche, quelle que soit la langue de l'étudiant en difficulté, la dyslexie apparaît toujours de la même façon : ils souffraient tous d'un mauvais fonctionnement du cerveau gauche au moment de la lecture, ce qui prouve que la dyslexie est la même maladie en France, en Italie comme en Angleterre. Diagnostique neurologique cependant bien particulier lorsqu'il s'agit de comparer l'Occident à l'Orient. Selon une étude sino-américaine[8], les dyslexiques chinois et occidentaux souffrent de désordres neurologiques différents, propres à leur système d'écriture, pictogrammes ou alphabet, qui impliquent aussi des facteurs génétiques. En outre, les chercheurs de l'Université de Hong Kong et l'Université de Pittsburgh notent que les Occidentaux dyslexiques présentent des anomalies fonctionnelles ainsi qu'un déficit de matière grise dans la partie arrière du cerveau. Quant aux dyslexiques chinois, les anomalies fonctionnelles et structurelles se situent dans la région frontale moyenne du cerveau. Malgré ce petit voyage dans la tête de l'enfant dyslexique, les fonctions cérébrales supérieures restent constamment remises en jeu dans les apprentissages scolaires.

---

[6] *Dyslexie, une vraie-fausse épidémie de Colette Ouzilou, éditions Presses de la Renaissance, 2001.*

[7] *Dyslexie, dyscalculie, dysorthographie, troubles de la mémoire, préventions et remèdes de Élisabeth Nuyts, 2e édition, 2004*

[8] *Étude issue de Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS) effectuée par les chercheurs de l'Université de Hong Kong - Institut de technologie de Pékin et de l'Université de Pittsburgh – Pennsylvanie en 2008. Compte-rendus de l'Académie nationale des sciences, Paris.*

En Europe comme dans le monde entier, le rôle de la langue est finalement indéniable dans le handicap mais pas insurmontable. La pratique régulière de la lecture, l'écriture, la mémorisation voire même l'apprentissage des langues, aide grandement l'enfant à surmonter ses difficultés. De la même façon, la plasticité du cerveau humain est telle que l'enfant dyslexique peut se permettre d'apprivoiser ses troubles et souvent, d'envisager de faire de longues études. Mais qui a dit que Gustave Flaubert ou Albert Einstein, eux-même diagnostiqués dyslexiques, étaient mauvais en français et en math ?

Références bibliographiques

Dumont, A.: *La dyslexie*. Solar, 2003. ISBN 2263034714
Lorrain, F.: *Programme expliqué aux parents 1ère année*. Caractère, 2008. ISBN 9782896421411
Gauthier, S.: *J'apprends à lire*. Caractère, 2009. ISBN 9782896421923
Lamarre, M.: *Dictées pour progresser*. Librio, 2004. ISBN 9782290341865
Meirieu, P.: *Pourquoi est-ce si difficile d'écrire?* Bayard, 2007. ISBN

Leila Meguenay
journaliste et enseignante FLE, Paris

Signes : 11 892
Mots : 1 861

ENSEIGNER L'ORTHOGRAPHE

Jana Bírová
Université Constantin le Philosophe, Nitra, Slovaquie

Résumé
La communication traite de l'orthographe du point de vue de sa mise en place en classe. Une variété de pratiques de classe pour enseigner et pratiquer l'orthographe est présentée dans la seconde partie de l'article. Elle est précédée des descripteurs du Cadre commun européen de référence pour les langues.

Mots-clés
orthographe, pratiques de classe, descripteurs

Il y a bien des langues qui établissent des règles précises ou les correspondances exactes entre les lettres et les sons. Aussi Baranová écrit « L'orthographe slovaque est relativement simple. On écrit comme on entend » (2009, p. 45). Il existe, évidemment, des langues où on rencontre un nombre d'irrégularités ou d'exceptions ; le français est un tel cas.
L'orthographe une compétence privilégiée ? Faut-il exposer nos apprenants à un véritable guide théorique et pratique de l'orthographe ou la traiter plutôt comme l'un des points de la communication ? Quel rôle lui donner et par quelles pratiques l'intégrer en classe de FLE ? Telles sont les questions auxquelles nous répondrons dans cette communication formatrice.

POURQUOI LA COMPETENCE ORTHOGRAPHIQUE ?

La compétence orthographique selon le Cadre européen commun de référence (2006, p. 118) « suppose une connaissance de la perception et de la production des symboles qui composent les textes écrits et l'habileté correspondante. Les systèmes d'écriture de toutes les langues européennes sont fondés sur le principe de l'alphabet bien que ceux d'autres langues puissent être idéographiques (par exemple, le chinois) ou à base consonantique (par exemple, l'arabe) ».

ELEMENTS DE LA COMPETENCE ORTHOGRAPHIQUE

« Pour les systèmes alphabétiques, les apprenants devront connaître et être capables de percevoir et de produire
– la forme de lettres imprimées ou en écriture cursive en minuscules et en majuscules
– l'orthographe correcte des mots, y compris les contractions courantes
– les signes de ponctuation et leur usage
– les conventions typographiques et les variétés de polices
– les caractères logographiques courants (par exemple, &, $, @, etc.) » (CECR, 2006, p. 118).

MAÎTRISE DE L'ORTHOGRAPHE

C2 Les écrits sont sans faute d'orthographe.
C1 La mise en page, les paragraphes et la ponctuation sont logiques et facilitants. L'orthographe est exacte à l'exception de quelques lapsus.
B2 Peut produire un écrit suivi, clair et intelligible qui suive les règles d'usage de la mise en page et de l'organisation. L'orthographe et la ponctuation sont relativement exacts mais peuvent subir l'influence de la langue maternelle.
B1 Peut produire un écrit suivi généralement compréhensible tout du long. L'orthographe, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.
A2 Peut copier de courtes expressions sur des sujets courants, par exemple les indications pour aller quelque part. Peut écrire avec une relative exactitude phonétique (mais pas forcément orthographique) des mots courts qui appartiennent à son vocabulaire oral.
A1 Peut copier de courtes expressions et des mots familiers, par exemple des signaux ou consignes simples, le nom des objets quotidiens, le nom des magasins et un ensemble d'expressions utilisées régulièrement. Peut épeler son adresse, sa nationalité et d'autres informations personnelles de ce type. (CECR, 2000, p.93)

FICHE FORMATEUR

Impliquer les futurs enseignants dans les méthodologies de l'enseignement de l'orthographe

Jana Bírová

Objectifs Objectif didactique:	Appliquer les savoirs sur l'orthographe et l'enseignement de l'orthographe dans les exercices et activités de micro-enseignement, enseignement.
Objectif éducatif:	Sensibiliser le public avec les besoins de leurs futurs élèves. Développer une attitude de réflexion et d'aspect critique qui conduit à mieux enseigner.
Public visé	futurs enseignants de FLE
Durée	90 min
Déroulement	Distribuer la fiche du futur enseignant incluse. Suivre les consignes selon le choix du formateur.
Matériel	Photocopie de la fiche de futur enseignant.

Enseigner l'orthographe

1 Introduction

Après vos nombreuses années d'étude de la langue française, il vous arrive certainement des situations où vous ne cessez de vous tromper sur l'orthographe de certains mots. Citez les mots causant des difficultés.

2 Quelques principes à prendre en considération

Regardez les affirmations suivantes et évaluez leur importance (par une note de 1 à 5 où 5 est la meilleure). Justifiez votre réponse.

Enseigner l'orthographe ; quels principes valent le plus ?	Note 1-5	Pourquoi ?
ne pas privilégier la forme mais plutôt ce qui est communiqué, donc le contenu ; le pôle communicatif et actionnel est plus important que celui de norme		
aider les apprenants à développer la compétence orthographique, et orthoépique		
inciter les apprenants à écrire correctement en recourant à l'analogie par les régularités et les cohérences plutôt que de construire des tests sur les difficultés et les pièges		
lier l'orthographe à la lecture et à l'écriture		
féliciter l'enfant chaque fois qu'il le mérite		
pratique de confrontation (proposer aux apprenants les lettres différentes de l'alphabet de langue maternelle ou de la première langue étrangère)		
règles d'épellation, règles de prononciation : présenter les règles de façon appropriée au public (le niveau cognitif des adultes leur permet d'absorber plus d'informations, assis à une table et travaillant dur, ils sont capables d'apprendre de manière globale et explicite tandis que le cas des enfants se montre plus complexe : les petits non francophones doivent faire face à l'écriture dans leur langue maternelle ; jusqu'à l'âge de 12 ans (approx.) les enfants, étant exposés directement à la parole et aux situations quotidiennes authentiques, sont capables d'acquérir la langue : les techniques de découverte de la langue trouvent donc bien leur place.		

3 La variété de graphèmes et de phonèmes

Dans le cours traitant de l'enseignement de la prononciation, nous avons relevé des ensembles de graphèmes qui représentent les phonèmes. A partir de cette liste, essayez de construire le tableau Fidel français mots-sons de la méthode silencieuse. Utilisez les couleurs similaires pour les sons similaires.

a [a], [ɑ] ; **ai** [ɛ], [e] ; **ain** [ɛ̃] ; **an** [ɑ̃] ; **au** [o] ; **â** [ɑ] ; **e** [e], [ɛ], [ə] ; **é** [e] ; **è** [ɛ] ; **eau** [o] ;**ei** [ɛ] ; **ein** [ɛ̃] ; **en** [ɑ̃], [ɛ̃] ; **eu** [ø], [œ] ; **i** [i] ; **î** [i] ; **ï** [i], [j] ; **in, im** [ɛ̃] ; **o** [o], [ɔ] ; **ô** [o] ; **œ, œu** [œ] ; **oi** [wa] ; **on, om** [ɔ̃] ; **ou** [u] ; **u** [y], [ų] ; **un** [œ̃] ; **y** [j], [i] ; **b** [b] ; **c** [k], [s] ; **ch** [ʃ] ; **ç** [s]; **d** [d] ; **f** [f] ; **g** [g], [ʒ] ; **gn** [ɲ] ; **gu** [g], [gw] ; **j** [ʒ] ; **k** [k] ; **l** [l] ; **m** [m] ; **n** [n] ; **ng** [ŋ] ; **p** [p] ; **q** [k] ; **qu** [k], [kw] ; **r, rr** [R] ; **s** [s], [z] ; **t** [t] ; **v** [v] ; **w** [w], [v] ; **x** [ks], [gz] ; **z** [z].

4 Les pratiques initiales pour enseigner l'orthographe

4.1 *Dictée.* A chaque type de dictée trouvez sa caractéristique.

1. dictée collective	a.	Les apprenants écrivent la dictée ensemble, ils s'entraident en discutant des possibles pièges orthographiques.
2. auto-dictée	b.	Un contexte dicté par le maître aux élèves.
3. dictée copiée	c.	Dans la phase de relecture de la dictée, les apprenants consultent le texte ensemble.
4. dictée de coopération	d.	Un texte appris par cœur au préalable et écrit de mémoire.
5. dictée consultée	e.	Afficher le texte sur le mur, l'apprenant A debout contre le mur lit le texte et le répète à l'apprenant B, celui-ci doit retenir ce que A lui dit, venir à sa place et le noter dans le cahier ; ceci se fait dans un temps limité.
6. dictée des mots inconnus	f.	Dicter une liste de mots que les apprenants ne connaissent pas mais dont l'orthographe correspond aux règles de prononciation.

4.2 *Tests d'épellation.* Regardez ces deux activités qui entraînent les élèves à la compréhension orale. Associez leurs noms et leurs caractéristiques.

- **texte lacunaire** : C'est l'exercice à trous, l'apprenant remplit les espaces laissés libres par une forme correcte ;
- **exercice à choix multiple** : est souvent un contexte où l'apprenant essaie de choisir la bonne réponse parmi les trois ou quatre distracteurs.

A. .....

3 Écoutez le texte. Puis, complétez les lacunes.

Escalade

L'escalade : Variante de l'alpinisme, une activité sur ..... **01**, neige ou glace ..... **02** ..... **03** essentiellement en ..... **04**. Il consiste à ..... **05** à mains ..... **06** et avec du matériel léger de petits rochers des parois rocheuses, des ..... **07** de plusieurs centaines de mètres ou même des structures artificielles en salle.

B. .....

Écoutez le texte. À partir des informations retenues, choisissez A, B, C ou D pour compléter les lacunes.

1 Les nutritionnistes, à l'image de l'équipe de ……,

A - l'Institut de langues
B - chercheurs de Lille
C - l'Institut Pasteur de Lille
D - l'Institut des gros mangeurs

2 recommandent aujourd'hui de faire une large place ……

A - aux fleurs et légumes
B - aux fruits et légumes
C - aux fruits et agrumes
D - aux fleurs et agrumes

4.3 Inventez maintenant un test lacunaire et un exercice à choix multiple pour entraîner les élèves à l'orthographe. N'inventez pas de mots et n'employez pas non plus de mots avec une mauvaise orthographe. Suivez les prescriptions plus bas.

Testes d'épelation :
- sont de plusieurs sortes : test à homonymes ; test à trous ...
- n'ont pas tendance à mener vers un apprentissage efficace et à long terme, ils examinent la mémoire à terme court
- sont dans la plupart thématiques (fruits, trasnports, etc.)
- aider les apprenants à faire des associations : par exemple, pour écrire correctement le mot *nourrir,* (deux « r » ; on nourrit plusieurs fois) et *mourir* (un seul « r », on meurt une fois, c'est pour cela qu'on met un seul « r ».

Test lacunaire

Consigne : .....

.....
.....

Exercice à choix multiple

Consigne : .....

1 ….....……,

A - .....
B - .....
C - .....

2 ….....……,

A - .....
B - .....
C - .....

3 ….....…… .

A - .....
B - .....
C - .....

5 L'orthographe et le sens de mots

5.1 En quoi consistent ces jeux de mots ? Choisissez deux exemples et expliquez leurs sens.

1. Ce n'est pas votre voiture, ni votre coiffure, ni votre allure, c'est votre montre qui en dit le plus sur vous. (SEIKO)
2. Menus très complets à prix très menus. (RONRON)
3. Une idée toute fête de la collection Jean Morlais. (JEAN MORLAIS)
4. Coup de cœur, pas coût de cœur. (FORD)
5. Fer électrique Rowenta. Le savoir-fer. (ROWENTA)
6. C'est pas du vol. (SNCF)
7. Entre la pose-moquette et la pose-rideaux, vive la pause-fromage. (EMMENTAL)
8. Gemey rouge. (GEMEY)
7. Il n'y a que Maille qui m'aille. (MAILLE) *(Adapté d'après le cours de S. Dchicha, ITI-RI Strasbourg)*

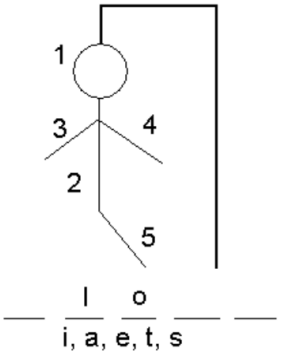
5.2 Essayez d'inventer le plus grand nombre d'homonymes.
Ex. vert – verre – vers ; non – nom ; couvent – couvent ; .....
.....

6 Poèmes, contes, histoires, rédaction de son agenda, virelangues, jeux

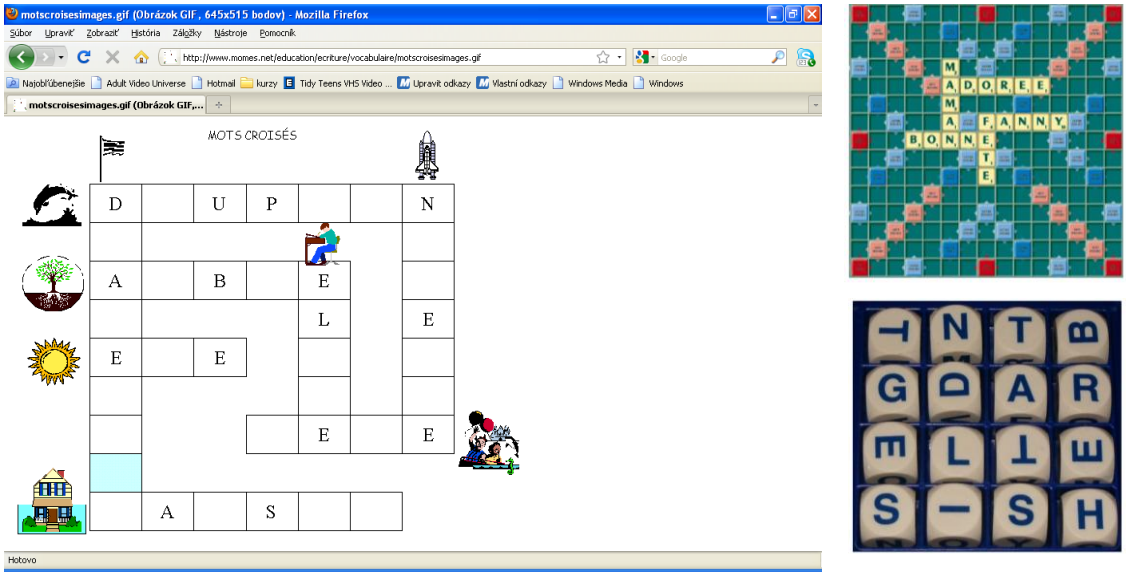
6.1 Expliquez comment vous pourriez utiliser ces pratiques de classe pour enseigner l'orthographe :

1. les mots rimant entre eux ;
2. poèmes ;
3. contes, histoires ;
4. rédaction de l'agenda ;
5. cartes visuelles ;
6. paires minimales ;
7. lecture à voix haute ;
8. virelangue à l'écrit ;
9. collages à l'aide de journaux, magazines ;
10. arts plastiques ;
11. graffiti ;
12. affixes (préfixes et suffixes) ;
13. TBI.

6.2 Expliquez les règles et l'objectif des jeux. Citez les avantages et les inconvénients pour chaque jeu.



a. Le pendu ;
b. Scrabble ;
c. Boggle ;
d. Jeu de lettres (composer le plus long mot aves les 9 lettres données) ;
e. Jeu de l'alphabet (P comme Pierre, A comme armoire) ;
f. Jeu de consonnes (« tr » comme trottoir, « bl » comme blague, etc.) ;
g. Jeu de combinaison de lettres ;
h. Le baccalauréat (Avec un tableau à remplir pour chaque lettre dite par un joueur au début de chaque tour. Le tableau pouvant comporter un prénom, un animal, une ville, un pays, un métier... à citer dont le nom débute par la lettre donnée ;
i. Mots-croisés ;



(Source : http://www.momes.net/education/ecriture/vocabulaire/motscroisesimages.gif, 8/12/2009)

j. Jeu de l'écriture des mots sur le dos du camarade avec les doigts et qui doit deviner quel mot a été écrit ;
k. Orthographe à l'extérieur (distribuer les craies à couleurs, chacune représentant une lettre ; les apprenants remplissent les lacunes des mots préparés à l'avance, écrits sur le beton ou sur le trottoir.

7 L'aspect plurilingue de l'orthographe

7.1 Lisez l'article suivant sur les cognats. Répondez aux questions.

1. Quelle est définition de « vrais amis » au niveau sémantique et comment se distinguent-ils des faux amis ?
2. Essayez de trouver un autre exemple de faux amis.

Quelques étymons bien utiles à la pédagogie des langues

Comme partout dans le monde les Slovaques francophones sont largement devancée par l'anglais, ce dernier a pris la place de la langue première étrangère apprise à l'école. Malgré les obstacles que le français doit affronter, les connaissances de l'anglais facilitent l'apprentissage du français. Ainsi un professeur plurilingue adroit peut favoriser l'apprentissage du français en consolidant les connaissances de l'anglais.

A part les différences phonologiques et les similarités entre deux systèmes morpho-syntactiques, il y a des listes de mots venant des des étymons communs qui permettent d'enrichir le vocabulaire.

Les ressemblances orthographiques ou les pièges tendus par les faux amis interlingues

La pédagogie plurilingue met l'accent sur les erreurs liées aux mots homonymes entre le français et l'anglais (cognats). Ces mots pouvant être regroupés de plusieurs façons, il s'agit pour nous ici, mais aussi pendant les cours de langue de relever les cognats ou faux amis les plus fréquents afin d'en prévenir nos élèves.

Les cognats ou les faux amis interlingues désignent les mots d'étymologie et de forme semblables mais de sens partiellement ou totalement différent.

actual (angl.) x *actuel* (fran.) ou *to rest* (ang.) x *rester* (fran.)
actual – réel (en fran.) *to rest* – se reposer (en fran.)
actuel – present (en angl.) *rester* – to stay (en angl.)

L'une des choses formidables dans l'apprentissage de l'anglais et du français comme langues étrangères est qu'il y a environ 1 700 mots qui s'écrivent de façon identique en anglais et en français et sont considérés au niveau sémantique comme vrais amis (true cognates) ou vrais amis partiels (semi-true cognates). Ils sont à consulter directement sur le site du New York Times Company about.com, l'adresse exacte se trouve dans les références sitographiques.

7.2 Voici un abrégé de vrais amis ou de vrais amis partiels. Essayez de trouver les équivalents et d'indiquer s'il s'agit du français ou de l'anglais.

ex. : repair (angl.) – réparer (fran.)

receive similar coast important exemple adroit aussi discussion différent clair submit rang order rivière

also – côte – discussion – similaire – recevoir – important – adroit – example – different – clear – soumettre – rangée – ordre – river

7.3 Les suffixes en *–tion, –age, –ure, –ité/ –ity, –able* créent un certain nombre de mots similaires ou, au niveau sémantique, identiques. Pour chaque terminaison, essayez de trouver un mot en anglais et en français.

8 La ponctuation, un savoir si important ?

8.1 Voici quelques consignes de l'emploi de la virgule et du point-virgule. http://portail.virtuel.collegebdeb.qc.ca/services/etudiants/salf/theorie/virgule.html

8.2 Lisez l'article suivant. Le texte est sans ponctuation et les majuscules ont été enlevées. Retrouvez les phrases à l'aide des points et des majuscules manquant. Mettez les «, », « ; » « . », « : », « «»» si nécessaire.

Pris sur le vif

restaurant branché
à falicon près de nice un restaurateur a eu l'idée d'équiper sa cuisine de caméras permettant à ses clients de suivre en temps réel la préparation de leurs plats jean-marc delacourt le chef cuisinier a fait installer plusieurs caméras au-dessus de ses fourneaux et dans chaque angle de sa cuisine grâce à des écrans géants disposés dans la salle les clients peuvent suivre toutes les étapes de la préparation des plats moi je n'ai rien à cacher ni secrets de fabrication ni tours de passe-passe je veux que le client le sache et puisse en être témoin explique le chef jean-marc delacourt a fait breveter son idée *(source inconnue)*

Cours interactifs

http://french.about.com/od/vocabulary/a/fauxamis.htm;http://french.about.com/library/vocab/bl-vraisamis.htm ; www.cs.ualberta.ca/~kondrak/cognatesEF.html ; http://www.orthophonie.org/La-competence-orthographique-du.html

10 Préparer une fiche pédagogique

10.1 Voici 36 techniques pour enseigner l'orthographe. Inventez trois exercices d'orthographe et un exercice de ponctuation. Proposez les exercices complets.

- liste de mots affichée au mur (accompagnées d'images ; le vocabulaire peut être facilement retiré et remplacé par un autre thème ou par rapport aux items du cours) ;
- mots rimant entre eux (*fâcher, fauché, afficher, pécher, chercher, arracher, sécher, accrocher ; bise, crise, brise, showbiz, assise, sottise, surprise ...) ;*
- dictée collective : un contexte dicté par le maître aux élèves ;
- auto-dictée : un texte appris par cœur au préalable et écrit de mémoire ;
- dictée copiée : recopier un texte dans un temps limité ; afficher le texte sur le mur, l'apprenant en courant entre le mur et le pupitre essaie de recopier le texte dans son cahier sans faute ;
- dictée de coopération : les apprenants écrivent la dictée ensemble, ils s'entraident en discutant des possibles pièges orthographiques ;
- dictée consultée : dans la phase de relecture du texte dicté, les apprenants consultent ensemble ;
- texte/test lacunaire : est l'exercice à trous, l'apprenant remplit les trous par une forme correcte ;
- exercice à choix multiple : est souvent un texte ou des mots, des phrases où l'apprenant essaie de choisir la bonne réponse parmi les trois ou quatre distracteurs ;
- liste de mots contenant le même groupe de lettres ou de sons ;
- mots rimant entre eux comme outil pour comprendre le système de graphie, l'accent et la mélodie ;
- cartes visuelles ;
- couples de mots rimant entre eux ;
- poésie, contes, histoires, rédaction d'un journal ou de l'agenda ;
- jeux de mots ;
- homonymes ;
- pendu ;
- Scrabble ;
- Boggle ;
- jeu de lettres ;
- jeu de l'alphabet (P comme panier, A comme armoire) ;
- chanson de l'alphabet ;
- jeu de consonnes (« tr » comme trottoir, « bl »comme blague, etc.) ;
- jeu de combinaison de lettres ;
- jeu de composition ;
- écriture des mots sur le dos ;
- TBI ;
- utilisation, emploi des affixes ;
- effacer les lettres initiales, terminales ou centrales et compléter ;
- situations où l'apprenant est obligé d'épeler son nom ;
- collages à l'aide de journaux, magazines, arts plastiques, graffiti ;
- virelangue à l'écrit ;
- lecture à voix haute ;
- paires minimales ;
- liste de vrais amis, vrais amis partiels et faux amis interlingues (français – anglais ou langue maternelle) ;
- dictée de mots inconnus (dicter une liste de mots que les apprenants ne connaissent pas mais dont l'orthographe correspond aux règles de prononciation).

10.2 Choisissez maintenant un de vos exercices inventés et préparez votre cours en remplissant la fiche pédagogique.

FICHE PEDAGOGIQUE		Cours :	
N.d'apprenants :		Futur enseignant :	
Etape et durée	Déroulement	Support ou aide	Objectif didactique
1. Pratique (10 min.)			
Notes :			
Objectifs didactique et éducatif généraux :			

☺ ***Bilan d'autoévaluation*** ☺

1. Croyez-vous que les connaissances en ponctuation soient importantes en langue française ? Justifiez votre réponse.
2. Citez les raisons pour enseigner plusieurs langues à la fois. Quels sont les pièges d'un enseignement plurilingue en classe de langue ?
3. Quelle pratique de classe pensez-vous utiliser le plus pour pratiquer l'orthographe ? Pourquoi ?
4. Répondez aux questions posées au début de l'article.

Références bibliographiques et sitographiques

Baranová, E.: *L´orthographe, la mal aimée (?).* In : Didactique du FLE dans les pays slaves. Volume 1 Numéro 1, Orthographe, janvier 2009. pp.45-49 ISSN1337-9283.
Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer. Paris : Didier, Conseil de l'Europe, 2001. ISBN 227805075-3
Colignon, J.-P. – Berthier, P.-V. : *Pièges du langage (2). Homonymes, paronymes, "faux amis", singularités et cie.* Paris : Gembloux, Duculot, 1979.
Colignon, J.-P. – Berthier, P.-V. : *Lexique des "faux-amis"*. In : Profil formation - français, n° 395, Paris : Hatier, 1985.
Dagnaud-Mace, P. – Sylnes, G. : *Le français sans faute*. In : Profil formation - français, nos 311/312. Paris : Hatier, 1978.
Davis, P. – Rinvolucri, M.: *Dictation: New Methods, New Possibilities*. Cambridge: CUP, 1988.
Fenclová, M. – Horová, H. : Le français – deuxième langue étrangère. La didactique intégrée des langues étrangères. Plzeň : Západočská univerzita v Plzni, 2008. ISBN 978-80-7043-721-6.
Geffroy-Konštacký, D.: *Un trésor de la langue française : l'orthographe moderne recommandée.* In : Didactique du FLE dans les pays slaves, Volume 1 Numéro 2, Orthographe, janvier 2009, pp. 6-8. ISSN 1337-9283.
Greenberg, J.: *Indo-European and its Closest Relatives, The Eurasiatic Language Family*. In: Vol 2. Standford University Press. 2002.
Lebrun, C : *1000 mots pour réussir au baccalauréat, aux examens et aux concours*. Paris : Belin, 1987.
Ur, P. : *A Course in Language Teaching*. CUP, 1996.
Veselá, E.: *L'analyse et l'évaluation des fautes et des erreurs dans l'enseignement de la langue française écrite.* In : Didactique du FLE dans les pays slaves. Volume 1 Numéro 2, Orthographe, janvier 2009, pp. 8-40 ISSN 1337-9283.
Warnant, L.: *Larousse dictionnaire des rimes orales et écrite*. Paris : Larousse, 1998.
http://french.about.com/od/vocabulary/a/fauxamis.htm
http://french.about.com/library/vocab/bl-vraisamis.htm
www.cs.ualberta.ca/~kondrak/cognatesEF.html
http://www.orthophonie.org/La-competence-orthographique-du.html

Jana Bírová
docteur en didactique FLE
Département des langues romanes
Université Constantin le Philosophe
Nitra, Slovaquie

Signes : 20 222
Mots : 3 089

FICHES PRATIQUES

FICHE PEDAGOGIQUE 1
Particularités de l´orthographe française

Michaela Turanová

Objectifs Objectif didactique:	Epeler, apprendre et répéter l´orthographe des mots (par coeur, dans l´esprit)
Objectif éducatif:	Approprier l´apprenant de l´épelation et de l´écriture des mots en français
Public visé	tous les niveaux ; enfant, adolescent, adulte
Durée	30 min.
Déroulement	Activité de réchauffement : 1. Répéter l´alphabet français (A-B-C-D-E-F-G-H-I-J-K-L-M-N-P-Q-R-S-T-U-V-W-X-Y-Z) 2. Remarquez les signes spéciales : (é – accent aigu/ è – accent grave/ ê - accent circonflexe/ ç – cédille/ ï – tréma...) Activité principale : 1. La classe travaille dans la forme du cercle, les chaises sont situées dans le cercle, chaque élève est assis. Après, le **prof saisit les lettres à chaque élève** qui vont les épeler lors de l´activité d´objectif (par ex. Il y a 10 élèves, l´ élève numéro 1 va représenter « A », l´ élève numéro 2 « B », l´ élève numéro 3 « C » etc.). Si tous les élèves ont une lettre, le prof continue dans le cercle pour utiliser toutes les lettres de l´alphabet. 2. Comme ça, chaque élève est responsable de 2-3 lettres. (Paul – il a «A »/ « M »/ « Y »). Par ex. : élève1 : AMY ; élève2 : BNZ ; élève3 : CO ; élève4 : DP ; élève5 : EQ ; élève6 : FR ; élève7 : GS ; élève8 : HT ; élève9 : IU ; élève10 : JV ; élève11 : KW ; élève12 : LX. 3. Le prof saisit un mot et les élèves qui sont responsables des lettres contenant, doivent se lever de la chaise en prononçant une lettre qu´ils présentent. Les apprenants doivent visualiser l´orthographe de ce mot et savoir comment elle s´écrit. Par.ex. : restaurant (l´ordre des élèves qui doivent se lever : élève 6-5-7-8-1-9-6-1-2-8) 4. C´est un jeu amusant pour tous les niveaux. Des mots à saisir : par.ex. : hôtel, hôpital, image, livre, sac, transport, voyage, fille, famille...etc. + suivre les consignes de la fiche de l´élève incluse
Matériel	- Photocopie de la Fiche d´élève incluse

© Edition Saur octobre 2008 Volume 1 Numéro 1 ISSN 1557-9285

FICHE DE L´ELEVE 1
Particularités de l´orthographe française

1. Répétez l´alphabet français :

.....

2. Quelles lettres vous font les plus grands problèmes ? Pourquoi ?

.....

3. Ecoutez les consignes du prof.

4. Pourquoi le jeu a été difficile?

.....

5. Qui a gagné ? Quelles lettres/ signes de l´alphabet font des problèmes ?

.....

FICHE PEDAGOGIQUE 2
Particularités de l´orthographe française II

Michaela Turanová

Objectifs Objectif didactique:	Révision/ introduction du vocabulaire Epeler, apprendre et répéter l´orthographe des mots
Objectif éducatif:	Approprier l´apprenant de l´épelation et de l´écriture des mots en français
Public visé	A1-B1 (dépend du vocabulaire) enfant, adolescent, adulte
Durée	15 min.
Déroulement	Activité d´objectif : 1. Les apprenants sont obligés de remplir les lettres pour avoir le mot complet et bien écrit. 2. Ils peuvent travailler en binôme ou bien individuellement. 3. Laissez du temps aux appreannts pour compléter les mots. 4. On peut faire une compétition. Cette activité est très simple, mais très efficace et motivant. 5. Plusieurs sujets sont à traiter. + suivre les consignes de la fiche pédagogique incluse
Matériel	Photocopie de la Fiche de l´élève incluse + les mots listés au tableau Par exemple : transport : voiture, bus, train, métro, gare, billet, ticket, monter, descendre, tramway... nature : fleur, bois, arbre, chemin, vert, animal, promenade... famille : mère, cousin, grand-père, tante, fête, frère, soeur, belle-mère, belle-soeur… sport : football, jogging, vélo, cheval, deltaplane, handball, hockey maison: étage, chambre, cuisine, salle, escaliers, fenêtre, porte, lit, pièce, table

Activité de réchauffement :
1. Introduisez le sujet dont vous voulez parler lors du cours ; les mots que vous voulez enseigner (famille, transport, vacances, sport, maison, nature...) – remue-méninge.
2. Distribuez les cartes avec des mots du sujet traité.

Corrigé :
transport : **voiture, bus, train, métro, gare, billet, ticket, monter, descendre, tramway...**
maison: **étage, chambre, cuisine, salle, escaliers, fenêtre, porte, lit, pièce, table**
nature : **fleur, bois, arbre, chemin, vert, animal, promenade...**

De manière pareille, vous créez les thèmes que vous désirez.

© Edition Saufi octobre 2008 Volume 1 Numéro 1 ISSN 1557-9285

FICHE DE L´ELEVE 2
Particularités de l´orthographe française II

1. Révelez le plus grand nombre des mots concernant le sujet proposé par prof :
.....
.....

2. Ecoutez les consignes du prof et complétez les cartes que vous recevez.

3. Qui a gagné ? Quelles lettres de mots font des problèmes et pourquoi ?

.....

TRANSPORT

V _ _T _R_
B_ _
T_ _ IN
M_ T _ O
G_ _ E
B _ LL_ _
T_ C _ _T
M _ N _ _ _ R
D_ SC _ _ D _ E
T_ A _W_ Y

MAISON

E _ A _ E
CH _ _ B _ E
C _ I _ I_ E
S_ _ _ E
ES _ _ L _ _ RS
F_ N _ T_ _ E
P_ R _ E
L_ T
P _ _ CE
T_ BL_

NATURE

F_ _ UR
B_ _ S
A_ B_ E
CH_ M _ N
V _ _ T
A _ _ M _ L
P _ _ M _ N _ _ E