

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR  
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE  
Université Mouloud MAMMARI de Tizi-Ouzou

-----

FACULTE DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES

Département de Français

## **Mémoire de Magister**

**-Ecole doctorale-**

**Spécialité** : Français

**Option** : Sciences du langage

**Présenté par** : M<sup>lle</sup> Kheffache Safia

### **Sujet :**

*Les difficultés orthographiques chez les élèves de la  
4<sup>ème</sup> année moyenne : le cas de l'homonymie*

*Devant le jury composé de :*

- M<sup>me</sup> ASSELAH-RAHAL Safia ; Professeur ; Université d'Alger ; Président.
- M<sup>me</sup> AMOKRANE Saliha; Maître de conférences; Université d'Alger; Rapporteur.
- M<sup>me</sup> LOUNICI Assia ; Maître de conférences ; Université d'Alger ; Examineur.

Soutenu le :

**Dédicaces :**

Je dédie ce travail à :

Mes parents, mes frères et leurs épouses, ma sœur Chafia

Notre petit ange adoré: Leaticia que dieu la protège. .

Tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

**Remerciements :**

Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à notre directeur de recherche M<sup>me</sup> Amokrane pour avoir accepté de diriger et d'orienter ce travail avec tant d'encouragement et de disponibilité. Qu'elle trouve ici, l'expression de nos sincères reconnaissances pour ses conseils judicieux qu'elle n'a cessé de prodiguer et son aide si précieuse tout au long de notre étude.

Que les membres du jury qui nous feront l'honneur d'examiner ce travail, trouvent ici l'expression de nos profonds remerciements.

Nous tenons à remercier également M. Grim pour sa compréhension et sa disponibilité tout au long de ce travail, ainsi que M. Boumecla, M. Henous et enfin M<sup>me</sup> Amrous qui nous ont aidée dans la réalisation de notre enquête.

# Introduction

Certains linguistes accordent encore beaucoup d'importance à l'oral et pensent que la seule raison d'être de l'écriture est de représenter la langue orale. Tandis que ces derniers ne considèrent l'écriture que comme : « un vêtement de la langue orale » d'autres par contre, la perçoivent comme une représentation linguistique à part entière, qui peut dans certains cas, compléter la langue parlée comme on peut le constater à travers la distinction des homophones à l'écrit.

Pour que l'orthographe d'une langue soit « idéale », les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes de cette dernière doivent être régulières. Car plus leurs nombres se rapprochent plus cette orthographe est dite transparente, mais plus le décalage entre eux est important, plus les correspondances sont peu régulières, et plus l'écriture devient « profonde » ou « opaque ». L'opacité de certaines orthographe est due, en grande partie, au fait que celles-ci n'ont pas comme unique objectif de noter les formes phoniques d'une langue, mais elles prennent en considération le sens linguistique. Cela les oblige, pour pouvoir remplir ces deux fonctions en même temps, à chercher un autre principe plus économique que le principe phonographique.

L'orthographe du français est l'une de celles qui se caractérisent par une grande opacité, vu que cette langue contient un nombre très élevé de mots homophones et notamment d'homophones grammaticaux auxquels on s'intéressera dans ce travail. Malgré leur fréquence, ces homophones constituent, pour les scripteurs natifs et étrangers, l'une des premières sources de difficultés même à un âge où l'analyse linguistique peut être effectuée assez rapidement. Cette réalité se reflète à travers les propos des enseignants et des spécialistes de l'orthographe qui s'alarment par rapport au niveau des scripteurs qui ne cesse de baisser au point de parler d'une crise de l'orthographe.

La fréquence du phénomène de l'homophonie dans la langue française rend la référence à l'hétérographie, afin de lever les ambiguïtés que l'identité phonique de certains mots peut causer, indispensable. Les procédés de l'hétérographie se basent sur un principe logographique qui constitue un moyen distinctif très important puisqu'il permet, à l'aide d'un matériau étymologique et historique, de distinguer à l'écrit ce qui peut être confondu à l'oral. Le nombre de graphèmes dans ce cas, est généralement plus élevé que celui des phonèmes ce qui nécessite, lors de chaque production, de procéder, en se basant sur des critères distributionnels, par sélection pour pouvoir choisir de toutes les graphies possibles d'un mot celle qui est correcte. La référence des orthographes au principe logographique élargit l'écart entre l'oral et l'écrit des langues et complique de ce fait, la tâche des scripteurs et des enseignants dans l'enseignement / apprentissage de l'orthographe française.

Les scripteurs écrivent de plus en plus mal, malgré l'utilisation de nouvelles stratégies et démarches d'enseignement où les approches sont conçues, à partir de diverses études élaborées par les sciences cognitives et autres où sont mis en relief l'apprenant de la langue en question, l'enseignant et même les conditions externes où se déroulent les situations d'apprentissage. Ce paradoxe ne peut être expliqué, selon certains spécialistes, que par la complexité du système graphique du français qui exige de son utilisateur la mise en œuvre simultanée de plusieurs compétences qui relèvent des différents niveaux linguistiques ce qui s'avère très difficile. Ils insistent pour cette raison, sur l'importance et la nécessité de prolonger l'enseignement de l'orthographe au-delà du primaire et de lui consacrer un temps suffisant au collège puisque son acquisition est un processus compliqué et long.

L'attribution de la plupart des difficultés orthographiques à la fréquence élevée de l'homophonie dans la langue française d'une part et d'autre part, la redondance de cette leçon dans le cursus de ces élèves de la quatrième année moyenne pendant le deuxième palier de

l'école fondamentale (5<sup>ème</sup> AF, 6<sup>ème</sup> AF) et durant les quatre années de l'enseignement moyen au collège, nous a rendu curieux de savoir à quel point ces élèves qui s'appêtent à quitter le collège et qui sont donc appelés à être plus autonomes dans l'utilisation de cette langue à l'écrit comme à l'oral distinguent et maîtrisent ces homophones grammaticaux.

**Les hypothèses :**

- On suppose qu'ils connaissent toutes les formes des homophones, et qu'ils sont conscients qu'elles renvoient à des sens différents mais ils arrivent mal à attribuer pour chacune le sens qui lui convient.
- On suppose que pour les séries d'homophones composées de plus de deux termes: (a- à- as), (et- est- es- ai), (ces- ses- c'est s'est- sait) les élèves auront tendance à les réduire à des couples : (a- à), (et- est), (ses- ces), (c'est- s'est) et à confondre les deux termes de chaque couple.
- On suppose que les contextes d'apparition de ces homophones jouent un rôle important c'est- à- dire que plus le contexte linguistique est complexe plus ces élèves rencontreront des difficultés dans le choix du mot correct.

Pour vérifier ces hypothèses et répondre à la question posée, on adoptera dans ce travail un plan constitué des deux parties suivantes :

- Une partie théorique où on abordera l'ensemble des notions et des concepts théoriques qui concernent le sujet choisi, elle sera organisée en quatre chapitres :

Dans le premier chapitre ; on mettra d'abord en relief, les trois périodes phares dans l'historique de l'orthographe française, puis on établira une description du système graphique du français afin de dégager les principales caractéristiques et connaître, à partir de là, les difficultés qui en résultent.

Le deuxième chapitre : portera sur l'apprentissage de cette orthographe et les différentes phases qui le constituent ainsi que sur son enseignement et enfin sur l'enseignement de l'homonymie et les deux conceptions opposées qui le caractérisent.

Le troisième chapitre : sera consacré à l'apprentissage et l'enseignement de la grammaire française puisqu'il s'agit d'étudier dans ce travail les homophones grammaticaux.

Dans le quatrième chapitre, on montrera en premier lieu, les objectifs visés dans l'enseignement du français dans le cadre de la dernière réforme scolaire en Algérie. On présentera, en second lieu, les démarches et les stratégies adoptées par cette réforme pour enseigner la langue en général, l'orthographe et l'homonymie en particulier.

- Une partie pratique : qui sera constituée quant à elle de deux chapitres :

Le premier chapitre englobera l'ensemble des paramètres méthodologiques. On y justifiera d'abord le choix du niveau et du public ainsi que des mots homophones proposés. Puis on précisera les conditions du déroulement de l'enquête.

Le deuxième chapitre : sera consacré à la vérification des compétences acquises dans la maîtrise des homophones grammaticaux. On décrira et on analysera les résultats obtenus, puis en les comparant, on tirera des conclusions qui nous permettront de répondre à la question posée.



# **Cadrage théorique**

# **Chapitre I :** **L'orthographe française.**

## **I- L'orthographe française.**

### **1- Bref historique de l'orthographe française :**

Ce n'est qu'au moment où les gens ont commencé à vivre ensemble, formant ainsi des communautés, que les besoins de communication autres qu'oraux sont apparus. L'écriture est devenue un instrument indispensable dans la gestion des biens et l'organisation politique, économique et religieuse de chaque groupe social. C'est à partir du développement de la vie en société que l'écriture a assuré sa place aux côtés de l'oral. En effet, elle s'est imposée comme un moyen de communication et d'organisation utilisé dans les différents domaines.

La première société à laquelle on attribue la naissance de l'écriture et cela six mille ans avant notre ère, c'est-à-dire en 3300 avant J. C, est la Mésopotamie (l'Irak actuel). On y utilisait des tablettes d'argile pour transcrire les signes des différentes langues vu que ces tracés se sont étendus jusqu' au Proche et au Moyen orient. Trois autres écritures sont nées après celle de la Mésopotamie. Ce sont dans l'ordre : l'écriture hiéroglyphique découverte dans l'ancienne Egypte en 3100 avant J.C, l'écriture chinoise en 2500 avant J- C, (cette écriture contrairement aux deux précédentes s'utilise encore de nos jours) . Enfin, en Amérique centrale, les Mayas ont à leur tour créé la leur vers le huitième siècle après J-C.

Au fur et à mesure que le monde évolue, les contacts entre les pays et donc entre leurs langues se multiplient à travers les échanges économiques, les invasions, les voyages...on constate la naissance de nouvelles langues qui sont généralement issues d'une même langue mère mais qui ont évolué différemment d'un pays à un autre. La langue française est justement l'une des langues européennes issues de la langue latine après l'évolution de celle-ci sur le territoire gaulois où l'empire romain s'est installé en 120 avant J-C. La gaule qui n'était qu'un ensemble de petits royaumes désunis a subi de très importants changements dont les conséquences se reflètent jusqu'à nos jours et cela surtout à l'arrivée de l'empereur Jules César en 58 avant J-C.

L'origine latine de la langue française n'est donc pas le fruit du hasard, car plusieurs facteurs (historique, économique, religieux...) sont pris en considération par les sociétés pour choisir leur langue. Le prestige que les Romains ont eu dans ce pays conquis a mené à une propagation large et rapide du Latin pour devenir la langue utilisée dans tous les textes administratifs rédigés à cette époque, malgré les différents dialectes germaniques apportés par les envahisseurs venus après ce premier empire. La venue de ces dialectes n'a pas effacé l'existence du Latin dans cette région et son utilisation fréquente. Au contraire, elle a joué un très grand rôle dans son évolution surtout au niveau de l'oral marqué par des modifications phonétiques profondes, des formations de plusieurs diphtongaisons et des changements dans l'accent habituel ce qui a engendré des relâchements de la prononciation traditionnelle des mots.

Toutes ces transformations que le Latin a subies, ont créé une différence entre celui utilisé réellement et considéré par les hommes de lettres comme une langue vulgaire qu'ils n'acceptaient pas au sein des écoles et des églises et le Latin classique. Ces circonstances ont facilité le passage de la langue latine à la langue française dans cette société pour que cette dernière devienne à travers le temps la langue de ce pays.

L'orthographe de cette langue, sous l'influence de différents facteurs (culturel, social, ....), est passée par plusieurs phases avant qu'elle n'adopte sa structure actuelle, on peut diviser son évolution en trois grandes étapes selon la conception que la société française a eu de l'écriture dans chaque période :

### **1-1- La première période : 842 - 1540 (du 9<sup>ème</sup> siècle jusqu'au 16<sup>ème</sup> siècle)**

A cette époque, l'écriture n'est pas encore utilisée vu le bas niveau d'instruction qui caractérisait la population, excepté les hommes de l'église ; la culture se transmettait oralement par les jongleurs qui ne font appel à l'écrit que pour garder en mémoire les passages qu'ils risquaient de perdre au moment où ils récitaient leurs textes. Ils n'accordaient

donc pas une importance à l'orthographe qui était beaucoup plus phonétique et qui ne posait pas encore problème puisque l'existence de l'écriture, même très simplifiée, était superficielle chez la plus grande partie de la société. Au 13<sup>ème</sup> siècle, qui est marqué par un développement remarquable dans les domaines juridique et administratif, les besoins se sont diversifiés et l'écrit est devenu de plus en plus indispensable ; comme le Latin n'était maîtrisé que par les élites et les clercs, les gens qui travaillaient étaient obligés de se référer au Français dit langue vulgaire pour améliorer les services rendus dans ces deux domaines à travers lesquels on assure l'organisation de la société.

A partir d'une situation d'usage obligatoire, l'écriture du français se répandait progressivement dans la société mais le niveau d'instruction toujours bas et la présence de plusieurs formes dialectales empêchaient l'unification graphique. On a commencé pendant ce siècle, contrairement aux précédents, à écrire la langue française pour qu'elle soit lue, à mettre pour cela certaines conventions et à créer d'autres outils afin de combler les manques de la langue romane dont on sentait déjà la pauvreté face aux nouvelles demandes de la société.

On attribue d'ailleurs à cette période d'une part, la naissance des digrammes (on, ai, ou...) en combinant les lettres de l'alphabet latin après qu'on a constaté que les 22 lettres qui le constituent sont insuffisantes pour transcrire une langue plus riche en phonèmes qui est le Français. D'autre part, l'emprunt de plusieurs termes latins surtout dans le domaine juridique, sans pour autant les franciser complètement en laissant des lettres muettes dans la plupart des cas, de la langue source pour garder l'origine de ces mots ; ce qui a généré l'écart actuel entre l'oral et l'écrit.

## 1-2- La 2<sup>ème</sup> période : 1540 - 1789 (du 16<sup>ème</sup> siècle au 18<sup>ème</sup> siècle)

Malgré le niveau d'instruction encore bas et l'insuffisance des documents imprimés, l'écriture marque à cette ère une progression remarquable due à plusieurs facteurs :

D'une part, R. Estienne, qui a eu le mérite de distinguer à l'écrit les homonymes de cette langue en publiant son dictionnaire Latin- Français où il s'est prononcé en même temps contre l'écriture phonétique et pour la maintenance des lettres muettes latines dans les mots empruntés afin de mettre en relief leurs parentés.

D'autre part l'Académie Française, juste après sa fondation, était chargée de rédiger son premier dictionnaire en Français uniquement en prenant en compte celui de R. Estienne et des propositions faites par Ronsard. Elle opte à son tour, pour une orthographe qui n'est pas phonétique et dont on considérait la maîtrise comme un critère de distinction entre les hommes de lettres et les autres couches sociales.

Le refus d'une orthographe phonétique s'est reflété à travers l'importance qu'elle a accordée dans son dictionnaire au groupement des mots selon leurs origines et l'écartement de l'ordre alphabétique chose qui a diminué son succès par rapport aux autres dictionnaires comme celui de Furtierre (1690) et de Richelet (1680) où l'écriture est jugée plus moderne et plus jeune.

L'Académie se réfère dans la deuxième publication, en 1708, c'est- à- dire 14 ans après la première publication, à l'ordre alphabétique. Dans sa troisième édition en 1740, elle a apporté de profonds changements en vue de rajeunir l'écriture française ce qui s'est traduit par plusieurs suppressions de lettres doubles, par un usage plus fréquent d'accents et enfin par le remplacement dans un grand nombre de cas de « y » par « i ». La réforme a touché 8000 mots sur les 18000 présents dans le dictionnaire.

Au 18<sup>ème</sup> siècle l'orthographe n'est pas normalisée, elle diffère d'une imprimerie à une autre et même d'une école à une autre puisque le système graphique français n'est pas encore uniformisé malgré les essais des imprimeurs qui proposaient des publications semblables aux lecteurs. Cette période est marquée par la séparation entre « u » et « v » qu'on considérait comme identiques jusqu'au 17<sup>ème</sup> siècle et par l'utilisation de la consonne « j » qu'on confondait avec la voyelle « i ». C'est pendant ce siècle des lumières que la décision d'opter pour une seule écriture dans tout le pays est prise par l'Académie Française, ce qui est considéré comme un pas de géant fait vers l'unification et la normalisation de l'orthographe française.

### **1-3- La troisième période : de 1789 à l'époque actuelle**

On s'est rendu compte, à cette époque, que l'unité linguistique dépendait profondément de l'homogénéité de la société et qu'elle ne pouvait être réalisée car les différentes classes sociales se caractérisaient par des degrés d'instruction variés et possédaient des parlers spécifiques à chacune. La solution n'est venue qu'en 1789 où plusieurs changements ont eu lieu après la réclamation de l'égalité civile dans le travail et l'enseignement. Une politique linguistique a été imposée pour écarter d'une manière définitive l'orthographe de la langue romane et interdire l'utilisation des autres dialectes ce qui a permis à l'orthographe française de prendre place dans toutes les structures sociales et de se propager de plus en plus notamment après la loi concernant l'école obligatoire.

Le besoin de l'uniformité linguistique s'installe davantage, les membres de la société française désirent avoir une seule et même orthographe : celle du Français. Ils acceptent les règles imposées, les normes orthographiques sont unifiées pour toutes les imprimeries et les institutions et plusieurs transformations ont marqué cette étape comme la suppression du « s » muet dans : escole, escrire, coustume... ainsi que du « x » dans les pluriels en « oi » comme dans « loix » et enfin du « z » dans blé.

Au siècle qui a suivi et plus exactement en 1832, l'orthographe devient un facteur indispensable dans l'admission aux emplois publics, trois ans plus tard c'est-à-dire en 1835, une autre norme créée par Voltaire a été officialisée, elle consiste à remplacer le « o » dans le /e/ de l'imparfait transcrit jusque là par « ois, oit » par un « a » pour aboutir aux terminaisons de l'imparfait telles qu'elles sont connues actuellement. Au 19<sup>ème</sup> siècle toujours, le trait d'union qui séparait l'adverbe « très » et l'adjectif qui le suit a été supprimé pour que ces deux mots soient séparés dans la chaîne écrite uniquement par un blanc.

La langue écrite, au fur et à mesure que la proportion des illettrés baisse, se répand grâce à l'ampleur des différents moyens de communication écrite qui ont fait de la maîtrise de l'orthographe une nécessité.

## **2- Description du système graphique du Français**

Pour décrire le système graphique du français, on s'est référé à la théorie de N. Catach vu qu'elle traite en parallèle la partie prononcée et la partie écrite de la langue, en effectuant des correspondances entre les phonèmes du système oral et les graphèmes du système écrit ; pour montrer de ce fait les outils de chaque canal d'abord, puis expliquer l'écart qui existe entre eux et qui est considéré comme l'origine de la fréquence de l'homonymie dans la langue française. Elle part dans son étude de l'écrit vers l'oral car l'orthographe française n'est pas un simple reflet de l'oral au contraire elle apporte plus d'informations que ce dernier elle est « faite pour l'œil » (Catach, 1986 : 36).

N. Catach et contrairement à A. Chervel et C. B. Benveniste a fait une distinction entre la lettre et le graphème, ce qui a aidé à mieux comprendre le système graphique français en se rendant compte que la lettre n'est qu'un matériau qui sert à transcrire ce graphème sous plusieurs formes : manuscrite, majuscule, minuscule... et qui fait partie d'un système alphabétique contenant 26 lettres uniquement. Confondre la lettre et le graphème conduisait à



dire que ce système graphique est constitué de ces 26 unités, une solution illogique puisqu'on y trouve largement plus avec les différentes combinaisons réalisées entre elles, en respectant bien sûr les lois de disposition, qui ont abouti à de nouvelles unités formées de deux ou de trois lettres pour transcrire un seul son.

Il ne s'agit pas dans ce cas de transcrire directement un phonème mais il faut connaître le fonctionnement de ces unités, les relations qu'elles entretiennent entre elles et leurs règles de distribution ; il n'est donc pas question de graphie mais d'orthographe puisque selon N. Catach, la graphie est la : « manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, sans référence à une norme (...). » (1986 :16). C'est-à-dire qu'elle entend par graphie l'ensemble des transcriptions possibles qui peuvent représenter le même son ou le même mot autre que celle prescrite par une norme fixée à une période donnée. L'orthographe par contre, est « la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous- systèmes de la langue ( morphologie, syntaxe, lexique)» (Catach, 1986 :16).

Cette théorie a permis aux enseignants d'écarter chez les apprenants la conception illogique qu'on leur a transmise et qui consiste à dire qu'il suffit de connaître les 26 unités de l'alphabet pour pouvoir transcrire tous les sons du français, mais de se rendre compte, qu'un seul phonème peut être transcrit en assemblant deux ou trois lettres où au contraire qu'une même lettre peut renvoyer à plusieurs sons.

Les méthodes d'écriture sont soumises d'une part, à des règles : syntaxiques, lexicales et morphologiques qui limitent pour les scripteurs, le choix des graphèmes, des marques grammaticales, des mots... au fur et à mesure qu'ils comprennent le sens du message à rédiger : « L'orthographe est un choix entre ces diverses considérations, plus ou moins réglé par des lois ou des conventions diverses. » (Catach, 1986 :16).

D'autre part, à des normes historiques et étymologiques ce qui a rendu l'étude diachronique indispensable dans le domaine de l'écriture car l'histoire de l'évolution des mots nous fournit des explications précises de certaines difficultés.

En faisant toujours un parallèle avec le système phonique, N. Catach a commencé sa description par l'unité correspondant à la plus petite unité du système oral (le phonème) qui est le graphème qu'elle définit comme : « la plus petite unité distinctive et / ou significative de la chaîne écrite, composée d'une lettre, d'un groupe de lettres (digramme, trigramme), d'une lettre accentuée ou pourvue d'un signe auxiliaire, ayant une référence phonique et / ou sémique dans la chaîne parlée. » (Catach, 1986 : 16).

Comme le signe linguistique, elle considère que le graphème est une unité à double faces indissociables qui sont : le signifiant et le signifié. Dans ce cas le signifiant renvoie au contenu graphique quant au signifié, il peut être la réalisation d'une fonction grammaticale : marque du genre, du nombre, un préfixe, un suffixe...ou bien simplement la représentation du phonème et là on ne parle généralement plus de signifié mais de correspondance de ce phonème. L'unité graphique remplit donc une fonction significative car elle fournit des informations qui ne se transmettent pas à travers l'oral (le cas du « e » et du « s » marques du féminin et du pluriel qui ne peuvent pas se prononcer mais qui figurent à la fin des mots écrits). Cette fonction peut aussi être dans d'autres cas distinctive puisqu'elle permet de distinguer entre certains homonymes qui ont la même substance phonique.

Il faut signaler que les graphèmes qui constituent un seul mot peuvent accomplir des fonctions totalement différentes, exemple : l'adjectif *petites* contient sept graphèmes :

- les cinq premiers transcrivent les phonèmes auxquels ils correspondent ;
- les deux derniers remplissent d'autres fonctions grammaticales :

Le « e » désigne le genre de cet adjectif (féminin) et remplit une fonction diacritique puisqu'il permet la prononciation de « t » et le « s » désigne le nombre (pluriel).

## **2-1-Les quatre critères de reconnaissance des graphèmes du français**

Afin de reconnaître les graphèmes dans le système graphique du français et les distinguer des autres lettres empruntées ainsi que des sous- graphèmes (oe, eî, oî, etc.) N. Catach a fait référence, dans sa théorie, à quatre principaux critères qui sont :

### **2-1-1 - La fréquence**

Dans chaque système graphique, il y a des unités qui sont plus utilisées que d'autres. Elles sont jugées stables et considérées comme connaissances de base que l'apprenant doit avoir en priorité car elles apparaissent souvent aux moments d'écriture et de lecture. La fréquence est un facteur très important dans l'enseignement de l'orthographe où on doit mettre en premier lieu les formes redondantes dans le système graphique du français. Cependant, en dépit de son importance elle peut parfois poser à l'apprenant des problèmes dans l'écriture en remplaçant les graphèmes les moins fréquents par les plus fréquents ; exemple : le remplacement du graphème « au » dans « Défaut » par la forme la plus fréquente : « o » ce qui aboutit à une orthographe inacceptable : « défot ».

Le deuxième critère de reconnaissance des graphèmes est :

### **2-1-2- Le degré de cohésion, de stabilité, d'autonomie**

Un tiers des graphèmes du français sont formés de deux ou de trois lettres. La stabilité du graphème est conditionnée par référence ou non à un seul phonème dans les divers contextes d'apparition. Lorsqu'il sauvegarde sa substance graphique malgré les changements du genre ou du nombre du mot où il figure : (le cas de « ai » dans gai, gaie, gaies, gais. et de « eau » dans château, châteaux) le graphème est dit stable et autonome et se distingue des sous- graphèmes et des lettres hors- système.

### **2-1-3- Le degré de signifiante ou de rapport direct avec le phonème**

Elle met en relief dans ce troisième critère, la relation existant entre le graphème et sa réalisation phonique, plus ce contact est direct et clair plus le sens véhiculé par le graphème

est important et vice versa, c'est-à-dire quand ce dernier s'éloigne de sa réalisation orale, son degré de signifiante baisse. Le cas du « t » dans *chant* et du « s » dans *souris* : le degré de signifiante du « t » qui garde un contact avec l'oral à travers le verbe *chanter* et le nom *chanteur* est plus élevé que celui du « s » dans *souris* qui n'a pas de relation directe avec l'oral.

#### **2-1-4- Le degré de rentabilité ou de créativité linguistique**

Il s'agit de montrer les différents liens qu'un graphème muet ou les variantes des graphèmes prononcés tiennent avec les morphèmes de la langue et cela dans les domaines syntaxique et sémantique pour pouvoir expliquer et justifier leur présence dans tel ou tel mot: exemple du « ai » qui se caractérise par une grande rentabilité morphologique dans la conjugaison (il apparaît dans les terminaisons de : l'imparfait, du futur, et du conditionnel présent...). Le degré de créativité linguistique rend aussi l'usage de certains graphèmes plus fréquent puisqu'ils sont utilisés pour remplir d'autres fonctions assez importantes : le cas du graphème « eau » qui ne constitue que **3 %** des réalisations du phonème /o/ mais qui est d'une créativité linguistique élevée en tant que suffixe puisqu'il s'ajoute à la fin des mots pour créer des séries dérivées exemple : éléphant– éléphanteau, etc.

#### **2-2- L'inventaire et la hiérarchisation des graphèmes du français**

Compte tenu des critères de reconnaissance cités ci-dessus et en faisant référence à l'oral N. Catach a recensé les graphèmes dans les trois niveaux suivants :

- Le niveau 03 : on trouve tous les 133 graphèmes du système graphique du Français puis et dans le but de le simplifier elle a fait un deuxième recensement et a créé le :
- Le niveau 02 : où elle a éliminé les lettres doubles, les graphies dont le degré de fréquence est très bas le cas du graphème « on » qui renvoie dans le mot « monsieur » au phonème /ə /, pour aboutir à 70 graphèmes au lieu de 133.

Pour rendre l'apprentissage de l'orthographe plus facile elle a pris de ces 70 graphèmes 45 qu'elle classe dans :

- Le niveau 01 : ces graphèmes répondent le plus aux quatre critères de reconnaissance puisque N. Catach a sélectionné les graphèmes qui représentent le plus fréquemment les phonèmes auxquels ils renvoient ainsi que ceux qui restent stables dans les divers contextes où ils apparaissent. Elle a donc mis, dans ce niveau les graphèmes qui constituent le système graphique de base auquel le scripteur débutant se réfère dans ces premiers apprentissages de l'écrit.

Dans le cas où plusieurs graphèmes renvoient à un seul phonème ils seront représentés par un graphème de base que N. Catach a désigné par le terme « *archigraphème* » et qu'elle a défini comme un « graphème fondamental, représentant d'un ensemble de graphèmes, qui sont par rapport aux autres ensembles dans un rapport exclusif, correspondant au même phonème ou au même archiphonème. » (Catach, 1986 :17).

Exemple : le phonème /s/ peut être représenté par les graphèmes suivants : « s », « ss », « c », « ç » qui n'ont pas le même degré de fréquence puisque ce phonème est transcrit par « s » dans 69% des cas et par « c » ou « ç » dans 26 % seulement. Le « s » est donc considéré comme le graphème de base c'est-à-dire l'archigraphème.

Toutes ces précisions apportées dans la théorie de N. Catach permettent aux apprenants de mieux comprendre le fonctionnement du système graphique du Français et de saisir l'écart entre ce dernier et le système phonique pour expliquer des notions qui étaient floues avant que ces deux systèmes s'étudient en parallèle et l'un par rapport à l'autre.

### **2-3- Le classement des graphèmes du français**

N. Catach a distingué dans la description du plurisystème graphique du français trois types de graphèmes qui sont : *les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes.*

Ils sont organisés dans l'ordre qui commence par les graphèmes qui correspondent étroitement aux phonèmes qu'ils transcrivent et qui va aux graphèmes qui sont chargés de remplir des fonctions autres que la représentation des phonèmes pour mettre à la fin les graphèmes les plus autonomes dits « figures des mots ».

### **2-3-1- Les phonogrammes**

Ce sont des graphèmes qui ont comme fonction essentielle la transcription des phonèmes ; ils constituent la partie la plus importante du système graphique étant donné que 80 à 85% des signes écrits se chargent de transcrire les sons de la langue. On peut pour cela établir la liste des phonogrammes en faisant des correspondances directes entre l'oral et l'écrit à condition de prendre en considération leurs variantes positionnelles et les normes qui les régissent. On a quatre types de phonogrammes :

- Les lettres simples : qui correspondent chacune à un seul phonème, exemple de: « d » dans « danse », de « r » dans « droit » et de « m » dans « mère », etc.
- Les lettres simples à signes auxiliaires : accent, tréma, cédille qui sont des signes autres que les lettres, qui s'ajoutent à ces dernières que ce soit pour distinguer les homonymes ou bien pour marquer une différence dans la prononciation de certaines graphèmes, exemple de « a » et « à », de « é » et de « è » dans « élève », de « ç » dans « déçu », etc.
- Les digrammes : assemblage de deux lettres qui ne correspondent qu'à un seul phonème, exemple : « ai » dans vrai, « on » dans bon, « ou » dans verrou, etc.
- Les trigrammes : assemblage de trois lettres pour représenter un seul phonème, exemple : « eau » dans seau, « ain » dans main, « ein » dans peindre, etc.

### **2-3-2- Les morphogrammes**

Ce sont des graphèmes qui notent les morphèmes de la langue, des marques qui s'ajoutent en général aux radicaux que ce soit pour former d'autres mots nouveaux qui pourront à leur tour devenir une base à d'autres dérivés, que ce soit pour indiquer les rapports

de genre et de nombre. Ils peuvent être prononcés ou non sans que cela influence leurs fonctions. On trouve deux classes de morphogrammes :

- **Les morphogrammes grammaticaux** : ce sont des marques supplémentaires, écrites pour montrer les classes grammaticales des mots : marques du genre, marques du nombre qui peuvent être des formes nominales « s » du pluriel, « e » du féminin... ou des formes verbales qui englobent les marques des modes, des temps, des personnes dans la conjugaison.

- **Les morphogrammes lexicaux** : contrairement aux premiers, ce sont des marques fixes car elles s'intègrent aux lexèmes pour former d'autres mots : préfixes, suffixes....

Comme les phonogrammes, les morphogrammes ont les mêmes quatre critères de reconnaissance.

### 2-3-3- Les logogrammes

Ce sont des unités graphiques plus grandes que les phonogrammes et les morphogrammes, des « figures de mots » qui servent à noter les lexèmes de la langue et à différencier ses homophones pour permettre l'identification de leurs sens. Cette distinction se réalise à l'aide des informations véhiculées par: des lettres étymologiques et historiques, des variantes graphiques de phonogrammes (ces- ses) et enfin par des morphogrammes (sais- sait) qui s'intègrent dans l'image visuelle de ces « figures de mots » qui sont des homophones-hétérographiques. Ces logogrammes sont en général, des mots mono- syllabiques qu'on peut classer dans trois types différents :

- **Les logogrammes grammaticaux** : ils se composent des mots- outils de la langue (a- à), (ces- ses), (son- sont)... qui se caractérisent par une grande fréquence d'un côté, et d'un autre côté, par un contenu intelligible qui se marque par leur fonction c'est- à- dire la catégorie grammaticale à laquelle chaque mot appartient.

- **Les logogrammes lexicaux** : ce sont des termes qui se prononcent de la même manière, mais qu'on distingue à l'écrit à l'aide de l'hétérographie. Exemple : cou / coût, cours / court, moi / mois...

- **Les logogrammes de discours** : ce sont des séquences homophoniques où la segmentation graphique devient compliquée. Exemple : méchant / mes champs, l'alarme / la larme...

Pour distinguer ces homophones hétérographiques, on dispose dans l'écrit de la langue française de différents procédés qui apportent plus d'informations qu'à l'oral pour permettre d'identifier le sens de chaque mot :

- **Les signes diacritiques** : l'apparition de l'accent grave ou de l'accent circonflexe sur certains de ces mots- outils constitue un moyen de distinction entre les homophones ; Exemple : a / à. Cet accent a dans ce cas une valeur logogrammique.

- **L'ajout des lettres étymologiques et historiques** : ce sont généralement des lettres muettes et superflues qui apparaissent dans certains mots pour les distinguer de leurs homophones. Exemple : chant / champ.

- **Le découpage graphique** : le découpage graphique permet également de distinguer certains homophones et cela en utilisant des blancs graphiques. Exemple : plutôt / plus tôt.

Pour élaborer la liste des principaux logogrammes dans la langue française N. Catach a pris en compte deux critères :

Le premier est celui de la fréquence de ces mots et elle s'est référée pour cela aux trois listes de fréquence faites dans :

- Gougenheim le dictionnaire fondamental de la langue française, D.F., Didier, 1968 (3000mots).

- F. Ters, D. Reichenbach, G. Mayer, l'Echelle Dubois- Buyse d'orthographe usuelle française, D.B Neuchâtel, Meiseiller, 1969 (3724 mots).

- (mots accompagnés d'un chiffre) : Les 1063 mots de la liste du Français élémentaire. F.E.



Le deuxième critère est celui du nombre élevé de fautes que ces séries d'homophones entraînent pendant l'écriture.<sup>1</sup>

Elle ajoute à ces trois parties qui constituent le système graphique du français une quatrième qui est :

#### **2-3-4- Les lettres étymologiques et historiques :**

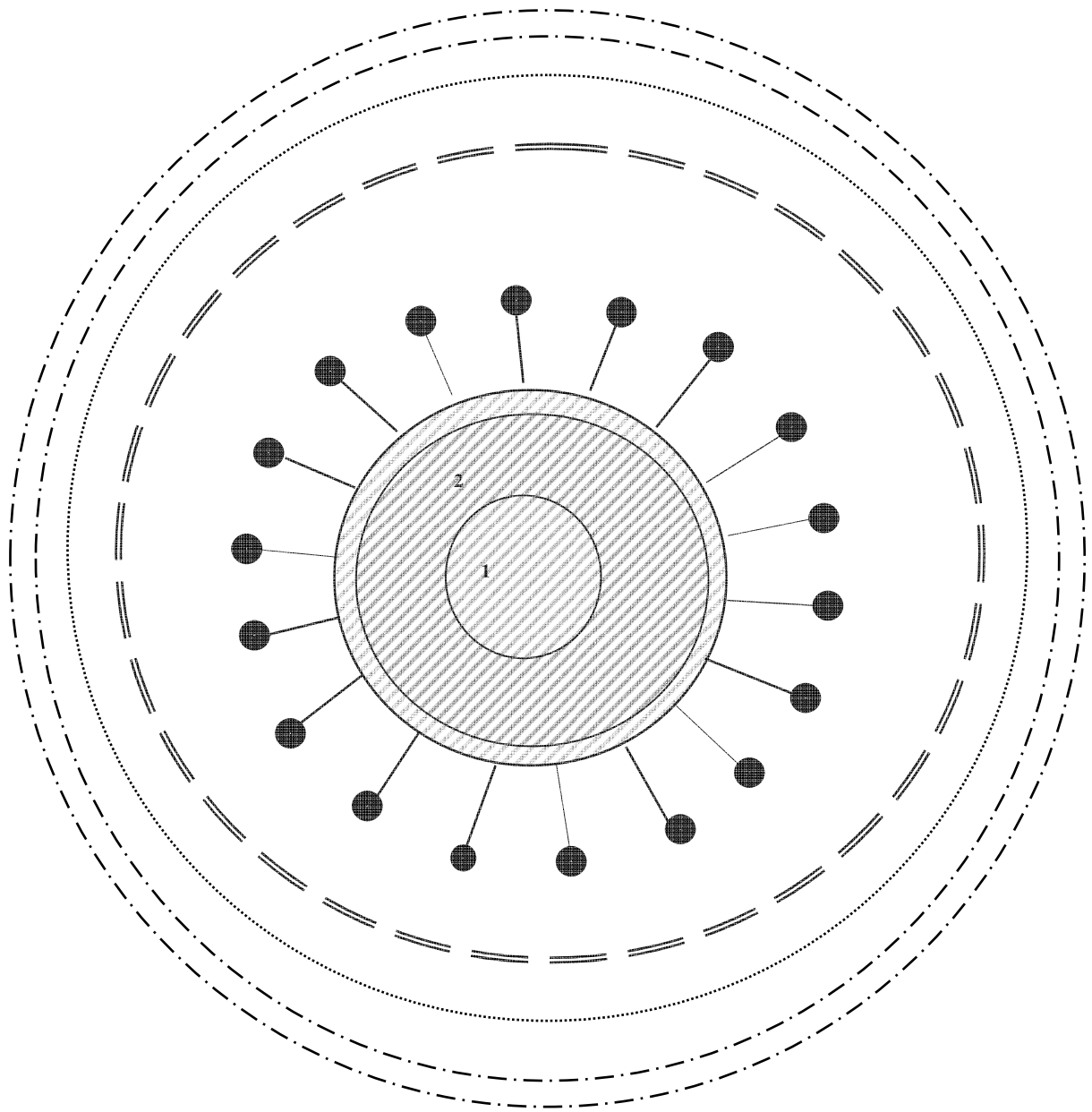
- **Les lettres étymologiques** : ce sont des lettres héritées des langues anciennes essentiellement du Latin et du Grec mais aussi de l'anglais, de l'arabe ...certaines sont encore muettes et beaucoup d'entre elles se prononcent à notre époque ce qui a transformé profondément le vocabulaire français.

- **Les lettres historiques** : contrairement aux premières, les lettres historiques n'existent pas dans les mots parents (grecs ou latins), mais s'ajoutent dans les mots à travers le temps et l'évolution. Leur existence ne peut être expliquée pour ce fait, que par l'histoire du mot dans lequel elles apparaissent : le cas des consonnes doubles, des digrammes vocaliques et consonantiques, des consonnes muettes finales, etc.

Pour mieux illustrer ces quatre parties qui constituent le système graphique du français N. Catach a établi un schéma qui reflète chacune d'elles :

---

<sup>1</sup> Il faut signaler que trois logogrammes seulement : (as, es, sait.) parmi ceux qu'on a proposé ne figurent pas dans cette liste des logogrammes les plus fréquents et qui posent le plus de problèmes chez les scripteurs surtout à un niveau où l'analyse ne peut être faite d'une manière rapide et efficace.



-(1, 2, 3) Phonogrammes



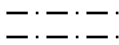
-Morphogrammes.



-Logogrammes.



- Lettres logogrammiques.



- Lettres hors système

Schéma du système : (Catach, 1986 : 29).

### 3- L'écart entre l'oral et l'écrit dans la langue française

Depuis la venue de la linguistique, la question de l'oral commence à être posée d'une manière plus objective. Cette science a montré non seulement que l'oral auquel on n'a pu jusque là fixer une date de naissance a existé bien avant l'écrit, dont l'historique est assez connu, mais aussi que l'homme qui parle toujours sa langue avant de l'écrire peut même ne pas connaître son orthographe quelle que soit sa maîtrise de l'oral. La linguistique ne s'intéresse plus aux normes prescrites par la grammaire traditionnelle car elle étudie les parlés réels tels qu'ils sont pratiqués dans les sociétés et se focalise non sur ce qui doit être dit par les locuteurs mais sur ce qui se dit réellement dans les différentes situations de communication. Toutes ces conditions ont fait que l'oral subit plus de changements à travers le temps par rapport à l'écrit, il est donc devenu moins stable que ce dernier.

De là et tandis que l'oral se transforme et évolue de jour en jour sous l'influence de plusieurs facteurs : linguistique, social, culturel, économique... l'écrit reste prisonnier des règles imposées par l'orthographe et la grammaire, dont la transgression mène souvent à des sanctions plus ou moins sévères, ce qui a ralenti son évolution par rapport à celle du premier. La conservation d'une orthographe presque identique à celle utilisée depuis un siècle et demi et le rejet continu des projets de réformes proposés dans diverses périodes reflètent clairement cette différence dans l'évolution qui a causé un écart considérable entre la prononciation et l'orthographe de la langue française.

Les correspondances ne peuvent se réaliser d'une manière systématique entre la langue parlée et l'orthographe étant donné qu'un même phonème peut être transcrit par des graphies variées selon les contextes d'apparition ou représenté, dans certains cas, par deux ou trois lettres, et que certaines lettres s'écrivent dans plusieurs mots sans qu'elles ne se prononcent.

L'absence de la correspondance directe entre ces deux canaux est illustrée par cette comparaison faite entre les différents niveaux linguistiques :

### 3-1- Les correspondances phonologiques : phonèmes / graphèmes

On trouve rarement une orthographe qui possède dans son fonctionnement une correspondance exacte entre les phonèmes et les graphèmes qui les représentent.

Cette non correspondance se manifeste en Français dans :

1- La différence entre le nombre de phonèmes et celui des lettres se manifeste par la l'existence de graphèmes complexes formés de deux ou de trois lettres qui ne renvoient qu'à un seul phonème.

- Le cas des digrammes.

Exemples : « *a et i* » renvoient à /e/.

« *e et u* » renvoient à /œ/.

« *o et n* » renvoient à /õ/

- Le cas des trigrammes :

Exemple : « *ain* » transcrivent /é/.

« *eau* » transcrivent /o/.

2- Un seul son peut renvoyer à plusieurs graphèmes :

- Le son : /ã/ peut renvoyer soit à : « *an* » soit à « *en* ».

- Le son : /s / peut correspondre soit à: « *s* » dans « *ses* », ou bien « *ss* » dans « *poisson* » ou bien à « *c* » dans « *cent* » ou bien à « *ç* » dans « *garçon* ».

3- Une même lettre peut transcrire différents phonèmes : « *s* » représente soit /s/ dans « *son* » soit « *z* » dans *cousin*, etc.

4- Certaines lettres s'écrivent sans qu'elles ne se prononcent, sont muettes dans certains mots : baptême, sculpture, condamner.

### **3-2- Les correspondances morphologiques : les marques grammaticales**

Dans ce niveau d'analyse le décalage entre l'oral et l'écrit est aussi assez apparent :

#### **- Les marques du nombre**

A l'oral on a toujours tendance à économiser les marques grammaticales, c'est-à-dire les marques du genre et du nombre n'apparaissent pas généralement sur plusieurs segments de la chaîne parlée, contrairement à l'écrit où elles se manifestent sur tous les segments constituant la chaîne écrite. A l'écrit, la marque du nombre (pluriel) figure dans le premier mot qui est l'article « les » puis dans le nom qui porte un « s » et enfin dans le verbe qui se termine par la terminaison « ent ». Par contre, à l'oral on ne peut le plus souvent, constater sa présence qu'à travers l'article qui se prononce différemment au singulier et au pluriel: / lə / au singulier et / lE / au pluriel et à travers les noms qui se terminent au singulier par « al » et qui font leur pluriel par « aux ».<sup>2</sup>

Exemple : - L'écrit : Les garçons jouent. (3 marques).

- L'oral : /Le gaʁsɔ̃z / . (1 marque).

#### **- Les désinences des verbes :**

Elles diffèrent entre l'oral et l'écrit et cela peut aussi mener à des confusions entre les temps des verbes qui ont les mêmes marques finales à l'oral mais qui se distinguent à l'écrit ce qui crée un autre type d'homophonie en français qui est l'homophonie verbale et qui posent, à son tour, beaucoup de difficultés aux apprenants de cette langue:

---

<sup>2</sup> La marque peut également apparaître sur certains verbes du 2<sup>ème</sup> et du 3<sup>ème</sup> groupe comme le cas du verbe : finir qui se conjugue à la troisième marque du pluriel « finissent ».

Le passé simple et l'imparfait du subjonctif où seul l'accent circonflexe est le signe distinctif et cela pour la troisième personne du singulier.

exemple:

- Il partit (passé simple) et qu'il partît (passé du subjonctif).

Le futur simple et le conditionnel présent où la différence est marquée uniquement par la lettre « s » qui constitue la seule marque distinctive.

exemple :

- Je serai (futur simple) et je serais (conditionnel présent).

### **3-3- L'homonymie comme l'un des résultats de cet écart**

La fréquence ou non des homophones dans une langue donnée dépend essentiellement de sa structure. Les langues qui se caractérisent le plus par des syllabes complexes du type (CCV), (CVC), (VCV) contiennent généralement moins de mots homophones par rapport à celles où le monosyllabisme est fréquent. Le français, qui fait partie de ces dernières, est classé parmi les premières langues d'Europe qui possèdent le nombre le plus élevé d'homophones ce que R. Thimonnier (1967 : 165.) a confirmé: « de toutes les langues européennes, la nôtre est celle qui se prête le plus aux calembours. »

Cela est expliqué diachroniquement par les transformations importantes, dues à plusieurs phénomènes qui ont caractérisé le niveau lexical de la langue française comme l'érosion consonantique et vocalique des mots, l'apparition d'un grand nombre de mots- outils mono- syllabiques, etc. Cette explication est corroborée par A. Chervel et C. B. Benveniste (1969 : 190) qui ont déduit : « (...) que toute langue où le mono- syllabisme est très développé, connaît un grand nombre d'homonymes. ».

L'homonymie est l'une des principales sources de difficultés dans cette langue car elle crée souvent des confusions chez les apprenants surtout à l'âge où l'analyse n'est pas encore possible ou rapide au moment de l'écriture. L'une des origines de ce phénomène

linguistique est la transformation à travers le temps, de la face phonique qui constitue le signifiant sans que cela entraîne un changement dans le sens du mot qui reste invariable. Cette évolution phonique donne parfois naissance à de nouveaux signifiants d'autres fois à des formes phoniques déjà existantes mais qui vont désigner des significations autres que celles auxquelles elles renvoyaient auparavant. C'est par ce décalage entre l'évolution phonétique et l'évolution orthographique qu'on peut expliquer la présence, dans la langue française, de deux signifiants qui se prononcent de la même manière, malgré leurs contenus intelligibles différents, mais qui s'écrivent différemment.

Cependant, l'origine de l'homonymie ne doit pas être attribuée uniquement à une évolution de la face phonique du mot car le changement peut atteindre aussi son niveau sémantique où le signifié subit des transformations provoquées par des facteurs divers : politique, linguistique, social, culturel...ce qui ajoute à une forme phonique une nouvelle signification en plus de celle à laquelle elle renvoyait précédemment.

La présence des deux verbes en Français : conter et compter illustre clairement l'évolution sémantique qui a abouti à un cas d'homonymie. Le verbe « conter » a tiré son existence du verbe « compter » (computare en Latin) utilisé autrefois par les Trouvères pour énumérer les épisodes des histoires qu'ils racontaient oralement au public, puis il acquiert de plus en plus le sens du verbe « narrer » et cela bien sûr vu le contexte où il apparaissait, il se prononce depuis cette époque comme le premier verbe « compter » mais il s'écrit autrement.

### **3-4- Homophonie et hétérographie**

L'orthographe du Français ne peut pour ce fait, se baser uniquement sur le principe phonographique considéré, par les spécialistes comme primordial, mais insuffisant. Il doit, au contraire, être complété par un autre moins essentiel mais indispensable qui est le principe logographique. La référence à ce principe consiste à utiliser en plus des phonogrammes des

lettres étymologiques et historiques afin de lutter contre les ambiguïtés que l'homophonie peut causer à l'oral. La logographie sert donc à véhiculer à travers l'orthographe, qui n'a pas comme seule fonction la représentation des formes phoniques d'une langue, d'autres informations qui permettent de distinguer à l'écrit les homophones employés à l'oral dans des contextes qui offrent des informations insuffisantes pour éviter les confusions possibles.

L'utilisation du principe logographique a élargi l'écart entre l'oral et l'écrit de la langue française et a entraîné l'apparition de l'hétérographie qui facilite la tâche du lecteur qui ne rencontre pas des difficultés dans l'identification du sens de chaque forme rencontrée, mais complique celle du scripteur vu qu'elle implique un approfondissement des non-correspondances entre la langue parlée et l'orthographe.



**Chapitre II :**  
**L'apprentissage et l'enseignement**  
**de l'orthographe française.**

## **II- L'apprentissage et l'enseignement de l'orthographe française.**

### **1-L'apprentissage de l'orthographe française**

Le caractère conventionnel des langues et la relation arbitraire entre les signes linguistiques et les réalités qu'ils désignent, constituent souvent une source de difficultés pour les enfants au début de leur apprentissage de l'orthographe. Ces deux critères, ne leur permettent pas de comprendre la fonction de l'écriture puisqu'ils ne trouvent pas de lien entre les formes des lettres qu'ils utilisent et les réalités auxquelles ces dernières renvoient. Pour que l'enfant puisse donc acquérir les notions d'orthographe, il doit d'abord saisir que la fonction essentielle de l'écriture est de transcrire du sens. Ce n'est qu'après la prise de conscience de la signification portée à travers les mots écrits, que les processus d'analyse s'enclenchent dans sa tête, pour essayer à son tour de mettre du sens dans ses propres écrits ou dans ceux qu'il lit.

A partir de là, le jeune apprenant va accéder de plus en plus à une stabilisation graphique et sémantique et il va se rendre compte des correspondances existantes entre l'oral et l'écrit de la langue qu'il apprend. Il effectuera à ce stade une analyse globale des mots constituant la chaîne orale et entrera par ce fait, dans la première phase d'acquisition de l'orthographe qui est :

#### **1-1- La phase logographique**

Dans cette étape, l'enfant ne peut, en général, identifier dans la chaîne orale les unités inférieures aux mots : (syllabes, phonèmes). Il décompose l'énoncé selon les mots qui le constituent car sa capacité de segmentation n'est pas encore assez développée. Cependant cette conscience logographique, l'orientera de plus en plus à découvrir les lettres dans les mots, ce qui se reflète à première vue dans l'écriture de son prénom, puis dans l'utilisation de la lettre initiale du prénom pour construire d'autres mots nouveaux. Dans cette phase, la forme visuelle du mot est très importante pour l'apprenant afin de pouvoir le garder en

mémoire, c'est une référence primordiale car tout changement de style d'écriture peut justement, l'empêcher d'identifier un mot déjà rencontré.

### **1-2- La phase (interface) phonographique**

L'enfant arrivera d'abord à distinguer la présence des lettres dans les mots de la chaîne écrite puis à la lier à une présence de phonèmes auxquels elles correspondent dans la chaîne parlée. La prise de conscience de ces correspondances affinera ses capacités de segmentation et d'analyse graphique. Elle l'aidera aussi, à connaître certaines régularités qui se dégagent de la position que les graphèmes occupent dans les mots. Il faut signaler que ces deux phases citées se développent dans une interaction continue, puisque plus l'acquisition phonographique s'approfondit chez l'enfant, plus la phase logographique s'enrichit. Cela, se reflète souvent par une amélioration dans la lecture où se réalisent deux décodages: le premier est un décodage global du mot qui se fait pour retrouver sa forme orale et qui sert à identifier les mots connus, le second est un décodage par assemblage de phonèmes qui s'effectue en général, pour lire les mots moins fréquents ou inconnus.

### **1-3- La phase morphographique**

L'enfant commence, dans cette étape, à acquérir les structures internes des mots qui dépendent des deux axes : syntagmatique et paradigmatic où ils employés. Il est donc appelé à faire un lien entre le vocabulaire et la grammaire, qui se chevauchent dans la morphologie, il s'agit de développer dans ce cas, les connaissances morphologiques : les désinences, les marques du genre et du nombre, etc.

### **1-4- La phase morphosyntaxique**

De plus en plus, l'apprenant qui connaît les marques morphologiques, commencera à se rendre compte des variations morphologiques de chaque mot, selon les contextes syntaxiques où il s'emploie. Cela lui exige une certaine maîtrise des structures internes

de la phrase qui ne peut être mise en place sans qu'une compétence syntaxique soit suffisamment installée.

### **1-5- La phase lexicale**

Les connaissances lexicales constituent un atout important dans l'apprentissage de l'orthographe car la forme graphique du mot oral, renforce la représentation de la réalité à laquelle il renvoie. La forme orale d'un mot autorise, à l'apprenant sa mémorisation et son écriture.

### **2- La mise en place des compétences orthographiques**

On constate à travers les étapes d'apprentissage, abordées ci-dessus, que la mise en place de chacune de ces interfaces nécessite des compétences, déjà construites dans les différentes rubriques de la langue : grammaire, syntaxe, lexique, etc. Pour que l'apprenant puisse avoir une certaine maîtrise de l'écrit, il doit d'abord acquérir assez de connaissances dans ces différents domaines puisque : « la complexité de l'orthographe française ne réside pas tant dans les règles de transcription que dans la structure même de la langue. » (Sautot, 2002 : 65). L'orthographe transcrit la langue, elle ne peut, de ce fait, être acquise qu'en s'appuyant sur un travail métalinguistique profond.

La connaissance du principe alphabétique est une première condition, essentielle, par laquelle l'apprenant doit passer pour pouvoir construire sa compétence orthographique.

Elle lui permettra d'un côté, de transcrire presque tous les mots de la langue sans prendre en compte dans ce cas la norme linguistique qui exige une graphie précise dans un contexte donné. Il écrira plutôt ce qu'il entendra et s'exprimera donc à l'aide d'une orthographe phonétique. D'un autre côté, elle lui permettra de faire des codages et décodages en identifiant les lettres connues, ce qui favorisera un auto-apprentissage. Le principe alphabétique est considéré de ce fait, comme un apprentissage de base. Cependant, sa maîtrise reste quand même insuffisante vu la non-correspondance qui caractérise l'oral et l'écrit de cette langue.

Après ce principe alphabétique, l'apprenant doit avoir un certain nombre de connaissances lexicales que M. Fayol (2006 :58) désigne par le terme : « dictionnaire mental ». Ce dictionnaire est formé par un ensemble de formes orthographiques stockées dans la mémoire à force de les rencontrer fréquemment. Ces formes sont organisées suivant la fréquence de chaque mot. L'existence de ce lexique orthographique est confirmée d'une part, par l'effet de la fréquence car plus une lettre ou un mot est fréquent, plus ils sera correctement et rapidement mémorisé, d'autre part, par l'effet de l'analogie que les apprenants utilisent et qui consiste à écrire des mots inconnus en se référant à ceux qui sont déjà appris.

Le facteur principal qui donne lieu à l'acquisition du lexique orthographique est, selon une première conception : l'opération de décodage. Pendant la lecture, l'apprenant se focalise sur la forme des mots et repère les lettres muettes et prononcées qui les constituent, ce qui contribue à leur mémorisation. Ce travail de lecture, conduit justement à une opération d'auto-apprentissage. L'apprentissage de l'orthographe se réalise donc d'une manière spontanée et implicite puisque le lecteur ne vise pas à apprendre les formes écrites en lisant. Cette conception a été confirmée également par J. Vial (1970 :100) qui pense que seuls sont bien écrits les mots qui sont utilisés fréquemment à l'oral que ce soit dans la lecture ou dans l'élocution ou les deux en même temps. Il attribue d'ailleurs les trois quarts du succès dans l'orthographe à une perfection dans l'articulation des mots, et à un apprentissage efficace et réussi de la lecture.

On doit pour cela, mettre la perception, l'articulation et l'intonation comme les principaux objectifs lors de l'apprentissage de la lecture car : « (...) lorsque le schéma phonétique- auditif est imprécis, la corrélation graphique l'est tout autant. » J. Lafon (1959 : 97) cité dans : H. Huot (1981 : 22).

La deuxième conception rend compte de l'insuffisance d'un apprentissage implicite pour acquérir l'orthographe et insiste sur la nécessité d'un apprentissage explicite qui se fera d'une manière organisée pour aider les apprenants à mieux orthographier. L'apprenant doit selon M. Fayol et J. P. Jaffré (2006 : 62) disposer d'autres connaissances qu'ils ont désignées par des « régularités graphotactiques » qui portent sur les associations des lettres les plus régulières et les plus fréquentes rencontrées. Certaines associations de lettres constituent une configuration facile à repérer et à mémoriser par rapport à d'autres :

Exemple : l'association des deux lettres « l » et « e » est plus fréquente et facile à retenir que celle de « l » et de « y ».

A force de lire et d'effectuer donc des décodages, les apprenants arriveront non seulement, à emmagasiner les associations entre phonèmes / graphèmes mais aussi à garder en mémoire, les correspondances entre les configurations sonores et les configurations graphiques même s'ils trouvent des lettres muettes ou bien d'autres irrégularités. Ces configurations vont après constituer des unités de production et de traitement qui permettront d'écrire correctement de nouveaux mots. Ces nouvelles constructions de mots doivent être confirmées par l'enseignant, à travers des évaluations continues.

Les connaissances morphologiques sont aussi très importantes afin que l'apprenant puisse orthographier convenablement puisque la morphologie flexionnelle lui permettra de maîtriser tous les phénomènes d'accord, et la morphologie dérivationnelle lui donnera la possibilité de former des mots nouveaux à partir de racines d'autres mots déjà connus. La maîtrise de ces notions morphologiques dépend essentiellement des compétences construites dans les deux domaines de la langue : grammaire et vocabulaire du moment que : « le développement d'une capacité morphologique, lexicale et grammaticale va de paire avec un travail approfondi en grammaire et en vocabulaire. » (Sautot, 2002 : 68.)

Les enseignants doivent, de ce fait, être convaincus que les connaissances orthographiques ne peuvent être retenues par les apprenants, si les structures linguistiques ne sont pas encore acquises. Ils sont donc appelés à travailler en parallèle les deux compétences : linguistique et orthographique en consacrant plus de temps à l'étude de la langue et de l'orthographe dans les textes programmés, au lieu de se focaliser sur l'enseignement de l'orthographe lexicale et grammaticale d'une manière décontextualisée.

### **3-L'enseignement de l'orthographe française**

Avant, on pensait que l'enseignement de la grammaire suffisait pour régler les problèmes de l'orthographe. On se contentait de ce fait, des exercices de contrôle, des dictées et de la lecture des textes littéraires pour constituer une formation orthographique qui ne va que compléter l'enseignement de la grammaire.

A travers le temps, on a commencé à se rendre compte que l'apprentissage de l'orthographe devait être assuré par un enseignement systématique. Tout d'abord, les méthodes et les techniques à utiliser doivent être conçues selon les facteurs internes à l'orthographe c'est-à-dire en fonction de sa structure et de sa complexité : l'orthographe française par exemple, qui comme toutes ses sœurs des langues romanes, est issue du latin, se caractérise avec celle de l'anglais par une opacité qui résulte de l'absence d'une correspondance biunivoque entre l'oral et l'écrit. Son enseignement nécessite pour cela, la mise en place de méthodes qui montreront sa cohérence à travers l'explication et la justification de la présence de certaines formes considérées comme ambiguës ou même irrationnelles pour éloigner justement tout caractère irraisonné. Le rôle des pédagogues qui sont appelés à « trouver un équilibre entre le loisir de la découverte et l'impératif de l'acquisition » (Catach, 1986 :6) consiste à concevoir des méthodes d'enseignement en prenant en compte les caractéristiques du code à enseigner.

Ensuite, elles doivent prendre en considération les facteurs qui lui sont externes et qui concernent les principaux participants dans les situations d'enseignement et qui sont essentiellement : l'enseignant et l'élève, leurs états psychologiques mais aussi leurs situations sociales et culturelles.

Pendant de longues années, les études qui ont été faites dans ce domaine étaient focalisées sur l'objectif qui est la langue ou plus particulièrement l'orthographe et on a mis de côté les deux acteurs principaux qui créent les situations d'apprentissage et qui sont :

- **Les enseignants** : ils trouvent souvent des difficultés dans l'application, sur le terrain, des avancées théoriques apportées par les différentes sciences (psycholinguistique, sociolinguistique, sciences cognitives) qui se sont intéressées à ce domaine. Ils sont appelés, non seulement à réaliser un équilibre mais aussi une complémentarité entre l'étude du système et des règles d'usage et leur application efficace dans les différentes situations de communication de la vie en société.

- **Les élèves** : on ne doit plus se référer aux théories innéistes qui expliquent le succès en orthographe de certains élèves et l'échec d'autres, par le fait que les premiers sont nés prédisposés à recevoir d'une façon plus efficace ces apprentissages par rapport aux derniers, c'est-à-dire qu'ils ont des connaissances emmagasinées dans la tête depuis la naissance.

Par contre, l'enseignement doit se baser sur trois données essentielles chez les élèves pour éviter l'échec orthographique et l'écart qui se crée dans les niveaux de ces derniers et qui sont :

• **Les données physio- psychologiques** : on fera de sorte que l'enfant perçoive et articule convenablement les sons de la langue.

• **Les données socio- psychologiques** : le but de ces données est d'aider l'enfant à surmonter certaines insuffisances linguistiques causées par son environnement socio- culturel, qui est souvent une source d'hétérogénéité dans la classe. Il s'agit de les compenser en fournissant



plus d'efforts avec les élèves qui n'ont pas déjà eu, contrairement aux autres issus d'un milieu cultivé, de contacts avec l'oral et l'écrit de cette langue.

- **Les données psychogéniques** : les enseignants doivent prendre en considération le rythme d'évolution de chaque élève pour pouvoir partager les temps d'apprentissage.

Le côté affectif de ces élèves ne doit pas aussi être négligé au moment de l'apprentissage. L'enseignant doit, selon J. Vial, détendre l'atmosphère de la classe en encourageant et en motivant ces élèves avant chaque production écrite ou dictée. Il faut également, leur montrer que l'écrit est un moyen de communication qui leur permettra de s'intégrer dans leur société.

Cet enseignement ne peut également être efficace sans que l'enseignant et l'élève soient convaincus, que l'orthographe n'est pas un ensemble de règles à respecter, mais elle est une nécessité à laquelle on se trouve confronté dans les différents domaines de la vie sociale. Cette dissociation entre l'orthographe et la société qui la pratique engendre souvent, une baisse d'attention chez les élèves dans les situations de production qui se déroulent en dehors de l'école (qui ne sont donc pas dans la plupart des cas destinées à être évaluées) où ils font remarquablement plus d'erreurs que celles qui se font en classe.

On ne renvoie plus l'échec ou les problèmes orthographiques, comme cela se faisait avant d'ailleurs, aux compétences de l'élève uniquement puisque tous ces facteurs, cités ci-dessus, influencent à des degrés différents les résultats de l'enseignement.

### **3-1 - Les méthodes traditionnelles**

La réussite et/ou l'échec en orthographe sont aussi et souvent attribués aux méthodes d'enseignement conçues. Ceci est confirmé par R. Thimonnier (1967 : 90) : « le problème de l'orthographe est surtout d'ordre pratique. Disons pour être plus précis qu'il se ramène d'abord à un problème d'enseignement ». Les méthodes d'enseignement ont évolué à travers le temps puisqu'on est passé d'un enseignement dit traditionnel où les pédagogues se référaient d'abord à :

**3-1-1- L'étymologie :** qu'ils considéraient comme un élément de base d'un enseignement rationnel de l'orthographe. La connaissance des langues anciennes permet d'expliquer et de justifier l'existence de certaines formes difficiles. A travers le temps, l'utilisation de l'étymologie qui se limite à la maîtrise des anciennes langues est devenue insuffisante, elle est même considérée comme empirique. Cette dernière doit, par contre, englober des connaissances des lois phonétiques et sémantiques du mot, sa date d'apparition, la société ou les sociétés où il est utilisé voire créé et enfin les différentes étapes de son évolution. Sans cela, son utilisation (qui ne répond pas à toutes les conditions citées) ne peut être efficace dans l'enseignement de l'orthographe. De ce point de vue, elle devient plus compliquée et son rôle commence à diminuer dans les situations d'apprentissage. R. Thimonnier propose de se référer uniquement au dictionnaire étymologique où les relations entre les mots et leurs originaux sont assez expliquées, au lieu que l'enseignement soit complètement basé sur l'étymologie.

**3-1-2-L'étude systématique des règles orthographiques :** Aux côtés de l'étymologie, l'enseignement traditionnel s'est aussi basé sur l'étude systématique des règles orthographiques. L'élève devait non seulement apprendre et appliquer les règles orthographiques, mais il était aussi appelé à mémoriser un nombre illimité d'exceptions.

Cependant le fossé existant entre l'oral et l'écrit a rendu l'étude systématique inefficace puisque l'orthographe française n'est pas une nomenclature où chaque forme correspond à une prononciation unique. Il ne s'agit donc pas de faire correspondre un ensemble de sons à un ensemble de formes, car savoir orthographier nécessite souvent un déclenchement de plusieurs opérations mentales pour que le passage du son à la forme qui lui convient soit effectué en tenant compte des autres niveaux linguistiques : sémantique, syntaxique, morphologique, etc.

### **3-1-3- La dictée:**

Le troisième critère qui a caractérisé l'enseignement traditionnel, c'est l'utilisation de la dictée. A ce niveau on est passé d'une :

- **Dictée dite non- préparée:** où les élèves écrivent des mots ou des textes qu'ils n'ont jamais vus car les instituteurs pensaient que ces derniers, pouvaient découvrir l'orthographe des mots inconnus en faisant des analogies avec celle des autres mots qui leur sont familiers. Allant plus loin encore, certains maîtres parlaient d'un instinct orthographique présent chez les élèves, pour les orienter à bien choisir la forme juste pour chaque son. Ces deux points de vue (analogie et l'instinct orthographique) ont été largement critiqués : d'un côté, proposer à l'élève des mots inconnus le pousse à leur donner une première forme qui n'est pas toujours correcte mais qu'il fixe souvent dans sa tête; d'un autre côté, on ne peut parler d'un instinct orthographique du moment que le langage en général, n'est pas une spécificité innée chez l'être humain et que l'orthographe du français n'est pas phonétique. Pour régler ce problème, les pédagogues ont opté pour une autre forme de dictée qui est :

- **La dictée préventive :** Dans ce cas, les textes à proposer doivent être déjà lus et expliqués et même recopiés par les élèves afin de leur permettre de fixer les différentes formes rencontrées, en stimulant dans chaque étape de préparation des textes, leurs différentes mémoires : visuelle, auditive, articulatoire, et graphique. Cette dernière méthode basée, selon

certaines pédagogues, sur des fondements scientifiques et rationnels et malgré son retentissement a été à son tour, largement critiquée par d'autres vu d'abord le temps énorme que toutes ces préparations exigent puis et surtout le manque d'intérêt que les élèves accordent à ces textes traités à maintes reprises. Ces pédagogues insistent par contre, sur l'intelligence, l'attention et les connaissances pré-acquises dans ce domaine.

### **3-2- Les nouvelles approches**

Pendant ces dernières années, on s'est rendu compte que les méthodes d'enseignement doivent évoluer en fonction des nouvelles demandes de la société qui les applique. Pour cela et depuis 1995, l'objectif principal de l'enseignement de l'écrit en général et de l'orthographe en particulier, est d'abord la construction d'une compétence orthographique chez les élèves, puis d'une capacité de mettre en pratique ces connaissances acquises en classe dans des situations de communication quotidiennes, en écrivant mais aussi en lisant aisément, afin de pouvoir s'insérer dans une communauté donnée. Ce nouvel objectif, est suivi par l'apparition de nouvelles approches d'enseignement en passant d'une première :

**3-2-1- L'approche spécifique :** Cette approche est dite « spécifique » vu qu'elle repose sur une étude isolée des structures orthographiques et sur un travail de mémorisation. Elle procède par des enseignements séparés de chacune des rubriques de la langue : grammaire, orthographe, syntaxe.... Sans que les informations soient intégrées dans des situations de communication naturelles, comme celles auxquelles l'élève sera confronté à l'extérieur de l'école. Ce qui rend généralement l'élève incapable de transformer ce savoir théorique acquis en un savoir-faire dans des contextes autres que ceux de l'apprentissage.

Les tenants de l'approche spécifique pensent qu'après un temps de structuration où l'élève acquiert les connaissances théoriques du système graphique, viendrait automatiquement un temps de transfert où il les utiliserait dans des productions écrites de plus

en plus complexes. L'établissement d'un lien direct entre ce qui est enseigné dans une séance d'orthographe et les autres activités comme les situations d'écriture ou de lecture, n'est pas toujours facile pour ces élèves qui parfois, même s'ils connaissent les règles, n'arrivent pas à les appliquer correctement surtout dans des contextes complexes.

En réaction contre les principes de l'approche spécifique, une autre approche est apparue :

**3-2-2-L'approche intégrée** : celle-ci « part au contraire de l'idée que sans mises en perspective, sans enjeu communicationnel négociés au préalable, l'apprentissage de l'orthographe reste une activité en l'air vidée de tout sens » (Brissaud , Bessonnat, 2001 : 104). La mise en œuvre des connaissances théoriques ne peut se réaliser que si l'enseignement de l'orthographe se fait dans des situations réelles et naturelles, comme celles que l'élève rencontre dans sa vie en société pour qu'il n'y ait justement pas de coupure entre sa vie quotidienne et les situations d'apprentissage. Au lieu de les étudier séparément, les règles d'orthographe doivent donc, être intégrées dans des contextes syntaxiques et sémantiques, qui seront à leur tour intégrés dans le type de texte travaillé. Au fur et à mesure que l'étude textuelle se déroule, l'enseignant doit remarquer les problèmes orthographiques que ses élèves rencontrent et il doit les élucider au même moment.

C. Brissaud, D. Bessonnat (2001 : 104) optent quant à eux pour une autre approche qui est :

**3-2-3- L'approche mixte** : qui va englober les avantages des deux précédentes et cela en se basant sur les quatre principaux facteurs d'erreurs qu'ils ont fixés et qui sont :

- Le système lui-même : qui est le facteur interne à l'orthographe. En effet, on a expliqué que l'opacité du système graphique du français est l'une des premières sources d'erreurs chez les apprenants du français.

- La connaissance : l'élève doit connaître les différentes règles de l'orthographe c'est-à-dire qu'il doit avoir un ensemble de connaissances théoriques à propos des structures et du fonctionnement de ce système.

Ces deux facteurs doivent, selon ces deux auteurs toujours, être travaillés en utilisant dans l'enseignement d'abord : l'approche spécifique car il est question dans ce cas, de construire la base d'une compétence orthographique.

Le troisième et le quatrième facteurs sont dans l'ordre :

- La gestion : qui consiste à utiliser dans des contextes divers, toutes les connaissances acquises lors des situations d'apprentissage.
- La situation : ou le type d'écrit dans lequel, il est demandé d'appliquer ces règles et même les circonstances dans lesquelles les productions écrites se dérouleront (habituelles, examen, individuelle, en public...).

Pour ces deux derniers facteurs, ils exigent que l'enseignement de l'orthographe repose sur les principes de l'approche intégrée puisqu'il s'agit d'une mise en usage des connaissances théoriques acquises.

#### **4- L'enseignement de l'homonymie**

L'enseignement des homophones grammaticaux est l'un des points autour desquels plusieurs débats se soulèvent lors de l'élaboration des méthodes d'enseignement de l'orthographe française.

Deux conceptions essentielles émergent et s'affrontent dans ces débats : la première conception consiste à rapprocher les homophones pour mieux les distinguer, quant à la seconde, elle vise au contraire à les séparer justement pour ne pas les confondre.

##### **4-1- Rapprocher les homophones pour les distinguer**

Au moment d'écrire, les collégiens qui ne gardent bien sûr pas en tête l'orthographe de tous les mots, se basent dans les dictées sur la prononciation, pour écrire les mots qui leur sont inconnus. Quand les apprenants entendent un mot qu'ils ne comprennent pas et qui peut renvoyer à plusieurs graphies, ils choisissent en général la graphie la plus fréquente et la plus courte pour le transcrire, d'où l'apparition de nombreuses confusions entre les homophones.

C'est à partir de ces confusions, que les enseignants doivent, selon cette première conception, constituer des leçons sur ces mots confondus. Il s'agit d'expliquer aux apprenants qu'il existe pour un mot donné plusieurs graphies possibles mais que chacune renvoie à un sens précis puis les aider à apprendre comment choisir dans chaque cas celle qui convient. Les tenants de cette conception se divisent en deux groupes distincts selon les méthodes d'enseignement qu'ils proposent :

#### **4-1-1- la première méthode**

On adopte ici, la démarche traditionnelle qu'on trouve d'ailleurs dans les manuels scolaires où on présente les homophones par couple puis on oriente les apprenants à effectuer des substitutions pour pouvoir choisir la graphie correcte du mot.

Exemple :

- « a » : est l'auxiliaire avoir conjugué avec la troisième personne du singulier au présent.

-« à » : est une préposition.

Après que l'enseignant montre la nature de chaque mot, il explique à ses apprenants qu'on doit écrire « a » uniquement dans les cas où on peut le remplacer par « avait ». Il va ensuite, faire suivre cette leçon par des exercices à trous.

#### **4-1-2- la deuxième méthode**

On opte dans ce cas, pour une présentation simultanée de tous les homophones d'un mot donné. On doit selon cette démarche, d'une part, éviter de présenter pendant l'explication chaque couple d'homophones séparément, d'autre part, traiter le choix de la graphie correcte comme une situation problème. Le choix de la graphie doit constituer pour ces apprenants des moments de réflexion où ils établiront des correspondances entre chaque mot entendu et le sens auquel il renvoie et cela pour trouver la graphie demandée. L'apprenant se rendra compte à travers cette démarche de l'existence d'une situation problème et fournira justement des efforts pour la résoudre.

Plusieurs pédagogues remettent cependant en cause les deux méthodes de la première conception. Selon ces derniers, l'opération de substitution, même si elle aide les apprenants à trouver la forme correcte dans les contextes simples comme les exercices à trous qui suivent la leçon, n'aboutit pas à des résultats probants dans d'autres contextes plus complexes comme les dictées ou les productions écrites. D'un autre côté, le rapprochement de ces homophones peut dans certains cas être un début de confusion entre eux : « Il conviendra d'éviter de présenter des ensembles d'homophones tels que sont/ son/, c'est/ s'est, ces/ ses car cela introduit un doute orthographique là où la grammaire n'en laisse planer aucun. » (Bentolila, 2006 :21). Les apprenants qui distinguent ces mots- outils homophones après les avoir étudiés chacun dans sa classe grammaticale, peuvent à partir d'une leçon où ils sont rapprochés entrer dans un labyrinthe de doute au moment de l'écriture. D'où la deuxième conception qui consiste à :

#### **4-2- Séparer les homophones pour ne pas les confondre**

On ne part pas, dans ce cas, de la phonologie mais de la syntaxe. Les tenants de cette conception, pensent qu'il faut envisager l'étude de ces mots ancrés dans leurs contextes syntaxiques. Les apprenants vont se rendre compte progressivement des structures syntaxiques où chacune des orthographes s'emploie ainsi que du sens de chacun de ces homophones. Une fois qu'ils connaissent ces structures syntaxiques et la signification des mots, ils vont automatiquement les distinguer. Les enseignants doivent de ce fait, aborder ces mots d'une part, à travers un travail de grammaire où ils expliqueront la fonction grammaticale de chaque mot pour que l'apprenant puisse établir une relation entre le sens du mot entendu, et la forme qu'il doit choisir puisque : « la valeur intelligible de certains mots-outils se réduit fréquemment à leur valeur grammaticale. » (Thimonnier, 1967 : 154).

D'autre part, un travail de syntaxe de sorte que les apprenants puissent mémoriser l'orthographe de ces mots qui restent invariables, chacun dans la structure syntaxique où il



s'emploie. Les tenants de cette conception pensent: « qu'il faut absolument les séparer et montrer, pour chacun le mode de fonctionnement et le sens en les appareillant non à des homophones, mais à des équivalents syntaxiques. » (Tisset, 2005 : 210-213). Les enseignants sont donc appelés à effectuer des rapprochements, non entre un mot et ses différents homophones, mais entre un mot qui a des homophones et d'autres qui peuvent remplir des fonctions et occuper des places, dans la phrase, comparables aux siennes. Comme dans la première, on trouve dans cette seconde conception également deux groupes qui sont formés à partir des deux méthodes différentes qu'ils adoptent.

#### **4-2-1- La première méthode**

On pense dans ce cas, que l'analyse grammaticale explicite de la phrase avec l'étiquetage des différentes parties qui la constituent permet d'éviter les problèmes de confusion entre ces mots- outils. La séparation de chaque partie met en relief la fonction grammaticale et le rôle syntaxique de chaque mot dans la phrase où il est employé, ce qui aidera les apprenants à distinguer ces mots selon justement ces deux critères.

#### **4-2-2- la deuxième méthode**

Dans cette dernière, l'enseignement doit se baser sur un travail de répétition et d'analogie où l'apprenant apprendra la forme de chaque mot après avoir mémorisé implicitement les structures syntaxiques où ces mots apparaissent souvent.

# **Chapitre III :**

## **La grammaire française.**

### III- La grammaire française.

#### 1 –Définitions du mot « grammaire »

Le mot « Grammaire » reste jusqu'à nos jours encore ambigu en Français, car il peut renvoyer à plusieurs acceptions différentes mais qui sont souvent confondues. H. Besse et R. Porquier désignent justement trois acceptions fondamentales auxquelles le mot « grammaire » peut faire allusion et qui sont :

- **La première acception** : dans cette acception, le mot grammaire peut être utilisé pour désigner le fonctionnement interne d'une langue intériorisée par ses usagers, c'est : « une entité à la fois psycho-génétique et psycho- sociale dont on postule l'existence au cœur des pratiques langagières propres à une communauté donnée... » (Besse, Porquier, 1991 :10).

Pour maîtriser une langue donnée, selon cette acception, le locuteur doit connaître son fonctionnement interne c'est-à-dire sa grammaire. Besse et Porquier considèrent pour ce fait, que le mot « grammaire » peut être dans ce cas parasynonyme du mot « langue ».

- **La deuxième acception** : le mot grammaire renvoie dans cette acception à : « l'étude, à la connaissance réflexive des régularités, règles ou normes caractéristiques d'une langue. » (Besse, Porquier, 1991 : 10). Il désigne donc une activité pédagogique pendant laquelle les différentes règles sont expliquées, et enseignées et cela afin de permettre à un ensemble d'apprenants de bien parler cette langue et de l'écrire correctement. On parle généralement dans cette acception de « grammaire d'enseignement » puisqu'elle s'utilise pour enseigner et apprendre la langue en question.

- **La troisième acception** : le mot « grammaire » peut également désigner : « une théorie sur le fonctionnement interne de la langue... » (Besse, Porquier, 1991 : 11). Il renvoie donc dans ce cas, à un ensemble d'idées et de méthodes qui s'inscrivent dans un même courant et à

l'aide desquelles on explique l'organisation interne d'une langue donnée, on peut citer comme exemple : la grammaire générative, la grammaire transformationnelle, etc.

Outre ces trois acceptions présentées par H. Besse et R. Porquier, le dictionnaire de didactique du Français en propose une autre :

- **La quatrième acception** : le mot « grammaire » désigne : « les connaissances intériorisées de la langue cible que se construit progressivement la personne qui apprend une langue. » (Cuq, 2003 : 117).

Sans nier que ce mot pose en français assez de difficulté, M. Arrivé, F. Gadet, M. Galmiche (1986 :299) pensent que malgré la diversité des significations auxquelles il renvoie, il existe un sens premier sans lequel les différentes acceptions présentées ne peuvent exister ou avoir raison d'être. Il s'agit selon ces auteurs toujours du : « savoir qui ne peut se concevoir que comme la connaissance implicite de mécanismes très généraux (processus ou règles) que l'on caractérise aujourd'hui par la notion de compétence linguistique, souvent interprétée dans le sens de « grammaire intériorisée » ». C'est ce savoir que les locuteurs de cette langue, mettent en œuvre dans les différentes situations de communication dans leur vie en société.

## **2 - L'enseignement de la grammaire d'une langue étrangère**

Les pédagogues s'opposent jusqu'à nos jours à propos des méthodes et des moyens qu'il faut utiliser dans l'enseignement de la grammaire d'une langue étrangère. Certains, pensent que l'intériorisation de la grammaire d'une langue étrangère ne peut se dérouler de la même manière que celle de la langue maternelle, ils sont convaincus pour cela, que l'enseignement / apprentissage de cette grammaire doivent se faire dans une certaine organisation et que la langue doit être considérée comme un système complexe où chaque

élément dépend de l'autre. Les tenants de cette conception, insistent, pour ce fait, sur l'importance de la réflexion et du raisonnement dans le processus de l'appropriation de la grammaire d'une langue étrangère. Les méthodes d'enseignement ne doivent donc pas, se limiter aux analogies et aux rapprochements qui caractérisent les grammaires des langues avec lesquelles l'apprenant entretient en contact (maternelle- étrangère) mais il faut aborder la grammaire de la langue à apprendre en réalisant des travaux de réflexion lors des apprentissages. Ils considèrent donc que l'utilisation de la description grammaticale est primordiale dans cet enseignement.

D'autres sont, par contre, convaincus que les processus d'intériorisation de la grammaire d'une langue étrangère sont analogues à ceux de l'intériorisation de la grammaire de la langue maternelle. Il suffit, pour cela, de créer dans une classe de langue des conditions d'appropriation semblables c'est à- dire que l'enseignement doit se dérouler dans des situations de communication naturelles, telles que l'apprenant les rencontre dans sa vie quotidienne et pendant lesquelles il acquiert la grammaire de sa première langue.

A travers leur projet d'enseignement, les tenants de cette conception optent essentiellement pour un travail de répétition et d'interaction. Ce travail consiste à mettre les élèves d'une classe de langue, dans des situations de communication, en langue étrangère, où ils vont participer dans des échanges et des conversations autour d'un sujet choisi et cela pour leur permettre de l'utiliser de plus en plus correctement pour arriver enfin à une certaine maîtrise avec le temps. Ils considèrent, de ce fait, le passage par la description grammaticale de la langue étrangère comme un détour inutile du moment qu'il ne pourra que compliquer la tâche des enseignants et même des enseignés.

De cette opposition, deux méthodes différentes sont apparues dans l'enseignement de la grammaire d'une langue étrangère, il s'agit de la grammaire implicite et de la grammaire explicite.

H. Besse et R. Porquier ont remis en cause les expressions dites traditionnelles de « grammaire implicite » et « grammaire explicite » et cela vu que toutes les deux sont un résultat d'un travail fait en classe de langue, et non des entités naturelles. Il s'agit donc, selon eux, d'un choix plus ou moins obligé, d'explicitier ou d'impliciter la grammaire dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. On utilisera, pour ce fait, les expressions : la grammaire implicite et la grammaire explicite telles qu'elles sont proposées par ces deux auteurs :

### **2-1- La grammaire « explicite »**

Elle : « est fondée sur l'exposé et l'explication des règles par le professeur, suivis d'applications conscientes par les élèves » (Galisson, Coste, 1976 : 206). L'enseignant se basera dans, ce type d'enseignement, sur l'explication et la présentation des différentes connaissances théoriques qu'il vise de transmettre. Il nommera les différents faits de langues visés, en utilisant pendant l'explication le métalangage propre à la grammaire en question. Il enseignera donc, aux apprenants la description grammaticale de cette langue puisque les règles grammaticales, qui peuvent être présentées avant ou après les exemples, doivent être explicitées, par l'enseignant ou les apprenants, en se référant à la terminologie qui désigne chaque notion traitée. L'apprenant ne passera pas dans ce cas, par une étape d'analyse d'énoncés donnés pour découvrir la règle grammaticale visée. Il la recevra par contre, d'une manière directe et claire.

Pour que l'enseignement explicite de la grammaire d'une langue étrangère soit réussi, l'apprenant doit d'abord, avoir un certain nombre de connaissances déjà acquises dans cette langue, qui lui permettront justement de comprendre la terminologie et les opérations métalinguistiques, utilisées dans l'explication des règles grammaticales qu'on vise de lui transmettre.

Sans cela, l'utilisation d'une description grammaticale dans l'enseignement/Apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère, complique la tâche de l'enseignant qui se trouve en train d'expliquer des règles et des connaissances théoriques nouvelles en utilisant une langue que les apprenants ne maîtrisent pas suffisamment ou parfois complètement. La transmission d'un savoir grammatical s'avère dans ce cas, très difficile puisqu'il s'agit de transmettre, en communiquant avec les apprenants, des informations et des données qui concernent une langue non maîtrisée.

La référence à une description grammaticale dans cet enseignement, exige donc, la présence de certaines conditions qui concernent l'apprenant. Pour que la communication des informations grammaticales soit réussie ou puisse au moins atteindre un degré d'efficacité élevé, l'apprenant doit, dans un premier lieu, maîtriser suffisamment la langue étrangère en question ; assimiler, dans un second lieu, le modèle métalinguistique tel qu'il est appliqué dans la description grammaticale à utiliser et enfin avoir dans un troisième lieu, certaines connaissances dans la grammaire qu'il apprend.

Il faut signaler que la présence de ces trois conditions chez un apprenant d'une langue étrangère, n'est pas toujours évidente comme dans l'apprentissage d'une langue maternelle où la première comme la dernière condition sont réalisées ce qui aide l'enseignant à focaliser son travail sur la seconde, en montrant les concepts et les opérations métalinguistiques qui permettront à l'apprenant de mieux comprendre la description de la grammaire de sa langue.

Quand il s'agit d'une langue étrangère, c'est le niveau d'apprentissage des apprenants qui définit la méthode à utiliser dans l'enseignement de la grammaire. S'ils sont débutants, c'est-à-dire qu'ils n'ont aucune maîtrise de la langue à apprendre, la description grammaticale de cette langue ne peut être formulée que dans leur langue maternelle ou bien dans une autre langue seconde qu'ils pratiquent plus au moins bien.

Lorsque les apprenants maîtrisent la langue étrangère, la description peut être faite et transmise en cette langue et les techniques de sa communication peuvent ressembler à celles utilisées dans la communication de la description de leur langue maternelle, du moment qu'ils ont acquis dans ce cas une certaine « intuition grammaticale ».

Pour ce fait, la description grammaticale ne peut être élaborée que par des sujets qui maîtrisent au moins partiellement la grammaire qu'ils vont décrire, et ne peut être utile que quand elle porte sur la langue maternelle des apprenants auxquels elle est destinée ou au moins sur une langue étrangère que ces derniers pratiquent même partiellement. L'utilisation de la description grammaticale dans l'enseignement de la grammaire d'une langue étrangère à des sujets débutants, peut également créer beaucoup de difficultés dans la compréhension vu qu'elle porte sur des données qu'ils ne maîtrisent pas encore.

Bien avant, les grammairiens de Port- Royal ont revendiqué l'idée que le sujet et avant qu'il soit mis en face d'une description grammaticale d'une langue étrangère, doit d'abord connaître la description grammaticale de sa première langue. Ce n'est qu'après avoir maîtrisé le modèle métalinguistique qu'on lui transmet dans cette dernière, qu'il va pouvoir transférer et utiliser ce modèle quand il s'agit de réfléchir sur une autre langue. Ce point de vue a été également partagé par E. Roulet (1980 : 96) pour qui : « l'apprenant acquiert plus aisément et durablement un micro-système de la langue cible s'il a compris, au préalable, comment fonctionne le micro- système équivalent dans sa langue de départ, et s'il peut ré-utiliser dans l'apprentissage de la langue cible les outils métalinguistiques qu'il a acquis avec sa langue de départ. ».



### **2-1-1- Les limites de la grammaire « explicitée »**

La première critique que la plupart des didacticiens font à la grammaire explicitée est que le meilleur moyen d'apprendre une langue c'est de communiquer dans cette dernière. Comme l'acquisition de la langue maternelle se fait à travers des interactions communicatives, les régularités de la langue étrangère peuvent également s'intérioriser et sans trop de difficultés à travers des interactions en classe. La référence ou non à un enseignement explicite de la grammaire d'une langue étrangère, peut dépendre d'autres conditions qui concernent la description grammaticale elle-même et ses caractéristiques et qui sont:

- Les définitions des catégories grammaticales dans lesquelles on présente les règles de la description se font d'une manière approximative, vu le nombre élevé d'exceptions qui caractérisent les langues. Ces approximations, qui se traduisent par l'utilisation dans la description de certains mots et expressions comme : « souvent », « dans la plupart des cas », « généralement »... vont constituer une source de confusions pour les apprenants qui ne maîtrisent pas la langue étrangère et qui ne connaissent donc pas, les limites de chaque modèle métalinguistique. Ils ont pour ce fait, tendance à surgénéraliser les règles données et cela car : « en classe de langue étrangère, particulièrement avec des débutants, toute règle explicitée peut être inductrice d'erreurs d'autant plus difficiles à corriger qu'elles sont liées à la confiance que l'étudiant fait au savoir grammatical qu'on lui inculque. » (Besse, Porquier, 1991 : 99).

- L'apprenant ne peut réfléchir que sur la grammaire intériorisée de sa langue maternelle, ce qui crée souvent un déséquilibre, entre la première description et celle qu'on lui propose pendant l'apprentissage d'une autre langue car : « il est ainsi souvent conduit à réfléchir sur le fonctionnement de données qu'il ne connaît pas encore ce qui n'est pas la meilleure manière de les maîtriser. » (Besse, Porquier, 1991 : 99). C'est-à-dire qu'il ne peut

comprendre une description qui porte sur le fonctionnement des données qui lui sont inconnues.

- L'application de ces descriptions à d'autres langues, dans d'autres milieux autres que ceux auxquels elles sont destinées va fortement poser divers problèmes pédagogiques, malgré l'existence de certaines neutralités et universalités dans plusieurs langues. Pour ce fait, la conception des descriptions grammaticales ne doit pas se dérouler en se basant uniquement sur des observations faites sur les langues elles-mêmes mais aussi en tenant compte des situations culturelles des communautés auxquelles elles seront destinées.

-La métalangue dans laquelle la description grammaticale est rédigée peut justement être à l'origine de plusieurs difficultés que les apprenants de la langue vont rencontrer tout au long de l'apprentissage. Ce discours scientifique établi par des spécialistes ne va pas être nécessairement compris par ces apprenants qui ne sont pas encore spécialisés dans ce domaine. Pour mieux transmettre les informations grammaticales visées, l'enseignant est appelé dans ce cas, à essayer de simplifier et de reformuler ce discours pour le rendre plus abordable.

Ce sont ces caractéristiques qui posent en général, plus de contraintes pour les enseignants qui choisissent l'enseignement explicite de la description grammaticale d'une langue étrangère.

Les limites évoquées ci-dessus ont poussé d'autres enseignants à opter pour un autre type d'enseignement de la grammaire d'une langue étrangère qui se caractérise, contrairement au premier, par l'absence de l'explicitation des règles grammaticales étudiées:

## **2-2- La grammaire « implicite »**

Elle est : «ce savoir grammatical, plus ou moins méthodiquement « enfoui » dans la présentation de la langue étrangère et dans le travail qu'on demande aux étudiants de mener sur elle » (Besse, Porquier, 1991 : 148). On vise dans ce type d'enseignement de la grammaire

à permettre aux apprenants de maîtriser le fonctionnement grammatical de la langue étrangère et cela sans qu'on procède par une explicitation des règles qu'on veut transmettre et sans qu'on utilise pendant, cet enseignement, le métalangage qui renvoie aux notions et aux normes grammaticales en question.

Par contre, on se base dans la grammaire implicite, sur la proposition des formes et des énoncés que les apprenants doivent traiter d'une manière assez systématique, afin qu'ils puissent à la fin, induire les règles et les données visées par l'enseignant. Il s'agit d'avoir dans ce cas, un exemple de modèle qu'on désigne par « Pattern » qui va être considéré comme une base de la construction de nouveaux énoncés.

A partir de ces organisations modèles des unités et des morphèmes d'une langue, l'élève va, au fur et à mesure, se rendre compte que certaines combinaisons syntagmatiques sont acceptables et que d'autres ne le sont pas, il va construire en se basant sur les combinaisons acceptables d'autres unités et morphèmes pour produire de nouveaux sens différents.

Dans la grammaire implicite, la règle à enseigner n'est pas explicitée ou mise en relief d'une manière directe et claire ce qui risque d'empêcher l'élève de la découvrir. On ne peut donc, être certains qu'après avoir traité un ensemble d'énoncés et de formes, l'élève réussira à induire la règle ou du moins à la trouver telle qu'elle est réellement. Ces difficultés se reflètent justement par l'ignorance de certains élèves, même après la résolution des exercices, des finalités visées et des intérêts grammaticaux portés dans chaque exercice, ce qui rend l'induction très difficile voire parfois impossible car ces élèves : « n'ont pas l'impression de « faire de la grammaire » parce qu'on n'utilise pas de terminologie spécialisée. » (Besse, Porquier, 1991 : 86). L'élève ne peut donc, apprendre une règle sans même qu'il ait conscience de cet acte, de ses objectifs et de ses intérêts.

La grammaire « implicite » exige de l'enseignant pour ce fait, beaucoup d'efforts, de logique et de clarté dans sa méthode car le moindre détail pourra désorienter les élèves. La rigueur dans la méthode est donc, indispensable dans la grammaire implicite pour compenser l'absence du métalangage et combler les ambiguïtés qui en résultent dans l'enseignement / apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère.

La grammaire « implicite » était et est jusque là à l'origine de plusieurs débats entre les différents courants de la didactique des langues. Ces débats portent en général sur quatre points essentiels qui concernent :

- la nature des documents à utiliser dans l'enseignement d'une langue étrangère : faut-il concevoir et fabriquer des documents pour la classe de langue ou bien doit-on au contraire, utiliser des documents réellement produits par les locuteurs natifs c'est-à-dire pris des situations de communication naturelles.
- la place qu'il faut donner à la notion de progression des données grammaticales ou autres à enseigner ;
- l'intérêt des jeux et simulations ainsi que toutes les autres activités interactives auxquelles on peut se référer dans cet enseignement pour remplacer ou compléter les exercices.
- la précision du rôle et de la place qu'il faut donner à l'écrit et aux normes véhiculées à travers lui.

### **2-2-1- Dialogues didactiques et documents authentiques**

Le choix des documents à utiliser dans l'enseignement / apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère peut être orienté vers deux types de documents différents et cela selon que l'enseignant opte ou non pour une progression dans ces cours de grammaire et qui sont :

- **Dialogues didactiques**

Ce sont des documents fabriqués et destinés spécialement pour les classes de langue et à travers lesquels on présente les éléments sélectionnés pour être étudiés, en respectant bien sûr la progression d'enseignement choisie.

- **Documents authentiques**

Ce sont des documents qui n'ont pas été fabriqués spécialement, pour qu'ils soient utilisés dans l'enseignement d'une langue étrangère. C'est un : « échantillon, écrit ou oral, prélevé au sein d'échanges ayant réellement eu lieu entre les natifs dont on veut enseigner / apprendre la langue. » (Besse, Porquier, 1991 : 161). Cet échantillon de document va être pris des situations de communication réelles qui se caractérisent par des conditions de production et de réception extra-linguistiques propres aux locuteurs pour qu'il soit transféré dans une situation didactique et inséré dans d'autres conditions différentes.

Ce transfert peut engendrer chez les apprenants étranger des incompréhensions qui résultent justement des différences sur les plans : linguistique, culturel, social entre les natifs et les apprenants car on attribue à ces documents, une dimension métalinguistique qu'ils n'ont pas dans leurs premières conditions d'apparition. <sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Pour traiter les documents authentiques en classe de langue, on doit s'intéresser à la grammaire intériorisée dans les textes et enfouie dans leurs organisations morpho-syntaxiques à travers laquelle, plusieurs informations grammaticales peuvent être véhiculées. Ces dernières et vu les conditions naturelles de leur production ne sont pas organisées en respectant une progression d'enseignement quelconque ce qui rend l'utilisation de ce type de documents délicat dans l'enseignement d'une langue étrangère. Quant à l'artificialité des dialogues didactiques qui résulte du fait que la grammaire intériorisée dans les textes qui les constituent correspond à la progression prévue dans l'enseignement facilite leur traitement en classe par rapport aux documents authentiques qui : « ne sont pas le meilleur matériau pour « faire de la grammaire » ». (Besse, Porquier, 1991 :166)

### **2-2-2- Les progressions d'enseignement**

« La progression proprement dite résulte de l'ordre selon lequel on échelonne, dans l'enseignement, les éléments sélectionnés et de la manière dont on les regroupe en leçon. » (Besse, Porquier, 1991 : 149). Il s'agit de préciser dans chaque progression : d'abord quels sont les éléments à enseigner et cela en sélectionnant selon le niveau de langue, le type de discours, les documents qui suscitent l'intérêt des apprenants... les données qu'on veut transmettre. Puis d'organiser les éléments qui doivent être traités en premier et ceux qui viendront en second et enfin de classer ceux qui peuvent être enseignés en même temps et cela en se basant sur quatre critères de gradation et de groupage essentiels qui sont :

- L'opposition du simple au complexe (du facile au difficile);
- La fréquence et la répartition;
- Le critère de contrastivité ;
- La productivité morpho- lexicale ou sémantique.

On ne peut trouver, selon H. Besse et R. Porquier des manuels ou des cours de langues étrangères où on ne suit pas un certain ordre dans la présentation ou dans le traitement ou bien même dans les deux en même temps, des données langagières à enseigner. Cela revient, selon ces derniers, au fait que ces données ne peuvent être apprises d'une manière simultanée mais au contraire les apprenants doivent les recevoir progressivement et successivement. Il faut signaler que cette progression n'est explicitée que dans les tables de matière des manuels du maître. Mais on ne peut se limiter pendant l'enseignement d'une langue étrangère aux éléments sélectionnés dans chaque progression car il y en a souvent d'autres qui s'ajoutent et que la contextualisation exige.

### **2-2-3- Les jeux et simulations**

Il s'agit d'utiliser dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère, des jeux où on introduit pendant des moments de communication les différentes régularités

grammaticales à étudier. L'insertion de ces régularités grammaticales dans les règles des jeux peut créer des situations de communication plus efficaces dans l'apprentissage d'une langue, en se basant sur la répétition et la mémorisation par cœur. L'apprenant utilise donc, la langue étrangère mais dans des conditions et des situations qui relèvent des jeux mêmes.

Il se trouve pour ce fait, plus confronté aux règles des jeux qu'aux régularités de la langue étrangère qu'il reçoit et manipule en se limitant aux premières.

Outre ces jeux, on utilise aussi les simulations qui peuvent renvoyer à un ensemble d'activités différentes que les élèves vont pratiquer dans la classe afin de pouvoir maîtriser la langue étrangère enseignée. Chaque activité se distingue de l'autre dans le degré de complexité des formes linguistiques utilisées d'un côté, et de l'autre dans le degré d'implication des apprenants dans les rôles qu'ils vont jouer dans chacune.

#### **2-2-4-L'écrit et grammaire traditionnelle**

On ne peut dissocier la grammaire de l'écrit car d'une part, elle est créée pour transcrire et fixer les formes qui représentent la langue, d'autre part, l'écrit constitue le premier et l'essentiel objet de cette discipline. Elle « est née de l'écrit, et l'écrit, du moins pour les langues qui s'écrivent depuis des siècles, n'a pu qu'être influencé par cette tradition grammaticale, par ce lent travail sur la langue qu'ont mené les professionnels de la parole et de l'écriture. » (Besse, Porquier, 1991 : 174).

On vise souvent à travers les travaux qui s'effectuent dans la grammaire scolaire, que A. Chervel considère comme une variante pédagogique de la grammaire traditionnelle, à atteindre d'autres objectifs qui portent sur l'orthographe de la langue en question.

A. Chervel (1977 : 69) pense qu'on ne doit enseigner la grammaire scolaire à l'école pour que les élèves puissent distinguer graphiquement chaque mot et cela selon sa nature grammaticale car la grammaire scolaire est « un discours sur la langue tout entier orienté vers l'enseignement de l'orthographe. » cité dans (Besse, Porquier, 1991 : 174).

**Chapitre IV :**  
**L'enseignement du français dans le**  
**cadre de la nouvelle réforme scolaire**  
**en Algérie.**



#### **IV- L'enseignement du français dans le cadre de la dernière réforme scolaire en Algérie.**

##### **1-L'enseignement du français au collège : dans le cadre de la dernière réforme en Algérie :**

En se basant sur le programme de français tel qu'il est défini et décrit dans le document portant sur ces programmes<sup>1</sup> et le document d'accompagnement<sup>2</sup>, qui constituent les deux guides pour les enseignants du collège, on essayera de mettre en relief les démarches, les objectifs et enfin les stratégies de l'enseignement du français langue étrangère au collège.

##### **1-1- Les démarches pédagogiques**

Depuis la nouvelle réforme scolaire de 2003, le système fondamental a été remplacé par l'enseignement moyen et la période du collège a été étendue de trois à quatre ans. L'enseignement du français langue étrangère, s'est caractérisé par l'apparition d'une nouvelle pédagogie dite : « la pédagogie du projet ». Cette dernière préconise une démarche où le cheminement d'apprentissage doit passer par quatre étapes successives : une étape de découverte puis vient un moment d'observation méthodique pour passer à un moment de reformulation personnelle où l'apprenant s'exprimera et décrira ce qu'il a observé et enfin l'apprentissage doit passer par un ou plusieurs moments d'évaluation.

L'enseignant doit préparer et planifier chaque projet et cela en analysant d'abord les besoins de ses apprenants, ce qui l'aidera à sélectionner les objectifs à atteindre afin de répondre justement à ces besoins. Il doit également déterminer, selon les programmes bien sûr, les contenus linguistiques et discursifs à traiter, puis le temps qu'il faut mettre dans la réalisation de chaque projet. L'enseignant est enfin appelé à préciser, pour chaque activité, la

---

<sup>1</sup> Programmes de la 4<sup>ème</sup> année moyenne, Direction de l'enseignement fondamental, Décembre, 2003, Alger.

<sup>2</sup> Document d'accompagnement des programmes de la 4<sup>ème</sup> année moyenne, Direction de l'enseignement fondamental, Décembre, 2003, Alger.

méthode de travail et à organiser sa classe selon qu'il s'agit d'un travail de groupe, de binômes ou d'un travail individuel. Après cette étape de préparation, il doit ensuite, présenter le projet aux apprenants, l'expliquer et même le négocier, en vue de les préparer et surtout de les motiver.

Dans chaque projet, le travail s'organise en une ou plusieurs séquences, selon les objectifs d'apprentissage visés puisque la séquence est un « ensemble de séances successives et continues ciblées autour d'un objectif commun. » (Brissaud, Bessonnat, 2001 : 103). Un travail hors séquence peut tout de même être effectué: il peut s'agir par exemple, des séances d'orthographe dont les apprenants peuvent avoir besoin dans chaque moment de l'année pour traiter des notions qui leur posent des difficultés même si elles ne sont pas intégrées dans le programme, ou d'un événement mondial ou national qui se déroule dans une période précise de l'année (sportif, culturel ou bien même d'événements imprévus comme les catastrophes naturelles...). L'application de cette nouvelle pédagogie va se faire en respectant les principes de l'approche par compétence adoptée par la réforme de 2003.

Dans cette dernière, l'élève ne reçoit plus passivement des masses d'informations qu'il va mémoriser mais il devient un apprenant actif, qui participe efficacement dans la construction des compétences envisagées, en intervenant pendant l'apprentissage, en effectuant des recherches et en corrigeant ses propres productions ou celles de ses camarades.

### **1-2- Les objectifs d'enseignement**

On vise à construire chez les apprenants, à l'oral comme à l'écrit, une compétence qui va lui permettre de communiquer en utilisant ces deux canaux de la langue. Signalons que la compétence est définie dans les documents d'accompagnement comme un : « ensemble de connaissances, d'attitudes et de comportements permettant à une personne de réaliser adéquatement une tâche ou une activité. » (2003 : 54). Pour cela, quatre domaines

d'apprentissage sont envisagés tout au long de la période du collège et qui sont : écouter/ parler ; lire/ écrire. Les objectifs visés consistent justement à :

- Développer les capacités de ces apprenants dans les domaines cités ci- dessus afin qu'ils puissent communiquer aisément oralement et par écrit.

- Faire de cette langue d'un côté, un moyen de documentation que l'apprenant du collège va utiliser dans différents travaux de recherche, d'un autre côté, son apprentissage doit lui fournir des outils d'analyse, qui l'aideront à comprendre et à analyser les divers types de textes programmés au collège .Les compétences visées dans les objectifs d'enseignement du français apparaissent dans les documents d'accompagnement de chaque année sous trois catégories qui sont :

#### **- Les compétences communicationnelles**

Les apprenants vont au fur et à mesure améliorer leurs capacités de communication dans cette langue. Ils doivent pouvoir participer dans des échanges qui se déroulent dans la classe ou à l'extérieur, en construisant du sens dans un énoncé écouté et en intervenant pour répondre et s'exprimer.

A l'écrit : les compétences visées sont :

-la compréhension des textes lus, la capacité de les résumer et enfin la production d'autres textes appartenant aux différents types selon l'année d'étude.

#### **- Les compétences textuelles**

Comme on l'a déjà signalé, dans chaque année du collège on traite un type de texte précis : - en première année les apprenants découvriront le texte narratif ; en deuxième année le texte descriptif ; en troisième le texte explicatif et enfin en quatrième et dernière année, ils étudieront le texte argumentatif. Par l'étude de ces différents types de textes, on vise à faire acquérir aux apprenants la structure et les caractéristiques de chacun.

### **- les compétences linguistiques**

Ce sont les connaissances sur la langue française : orthographiques, grammaticales, lexicales...qui sont ciblées dans ce cas. Cet objectif consiste donc à former des apprenants qui maîtrisent cette langue et son fonctionnement.

#### **1-3 - Les stratégies d'apprentissage**

- **savoir lire** : au collège l'apprenant doit pouvoir lire et comprendre divers textes, il est appelé à construire du sens et cela d'un côté, en reconnaissant les éléments connus c'est-à-dire qu'ils ont rencontrés dans d'autres textes déjà étudiés ; d'un autre côté, en observant des éléments paratextuels ou textuels à travers lesquels, l'apprenant va émettre des hypothèses de sens ce qui lui permettra de deviner le contenu du texte. En rassemblant les données issues des deux démarches précédentes et en déchiffrant les mots et les expressions inconnues et qui figurent dans le texte, il arriverait à confirmer ses hypothèses ou bien à les infirmer.

L'enseignant doit bien sûr attirer son attention sur des signes, qui apparaissent à l'intérieur ou à l'extérieur d'un texte, pour l'aider à mieux observer et comprendre un écrit. Il le guidera essentiellement à partir d'un questionnement oral et collectif sur ce texte, où il passe du plus simple au plus complexe. Il commencera par des questions qui orienteront l'apprenant, d'abord vers une compréhension globale pour arriver ensuite, à d'autres qui visent une compréhension profonde. On trouve dans le document d'accompagnement de chaque année, cinq types de questions sur lesquels l'enseignant doit se baser dans son questionnement et qui sont :

- type 1 : l'enseignant doit commencer par des questions dont les réponses se trouvent directement dans le texte.

- type2 : des questions dont les réponses nécessitent une compréhension globale du texte.

-type3 : celles auxquelles l'apprenant ne peut répondre que s'il a pu comprendre son texte correctement et profondément. Il doit donc avoir une certaine compétence, déjà installée en lecture. Ces trois premiers types sont ceux que l'enseignant doit privilégier lors de son questionnement.

-type 4 : pour répondre à ce type de questions l'apprenant doit certes, s'appuyer sur le texte mais il doit également utiliser d'autres sources et moyens (livres, dictionnaire, connaissances personnelles...) en vue d'enrichir ses réponses.

Type5 : l'enseignant peut aussi poser des questions qui relèvent des autres rubriques de la langue : l'orthographe, grammaire, syntaxe... aux moments de la lecture. Dans ce cas, l'apprenant ne répondra pas en s'appuyant sur le texte mais sur les différentes connaissances qu'il a déjà acquises dans ces différents domaines.

#### **- comment travailler l'écrit**

Pour que l'apprenant puisse réussir à produire des écrits cohérents, l'enseignant doit le pousser à une auto-correction en l'aidant à retravailler ses propres productions. Après le « premier jet », il doit attirer et orienter son attention par rapport aux points linguistiques envisagés dans la séquence en cours. Ce dernier sera amené à réécrire son texte et à corriger les erreurs relevées dans son « premier jet » ou même dans ceux de ses camarades.

#### **- enseigner les points de la langue**

Dans chaque type de texte programmé, on a visé l'étude des points de langue suivants :

- **L'énonciation** : elle est définie dans les documents d'accompagnement comme : « l'ensemble des procédés linguistiques qui marquent la présence du locuteur (ou du scripteur) dans son énoncé et révèlent les conditions dans lesquelles il les réalise. » (2003 : 55). A la fin de la période du collège, l'apprenant doit pouvoir dégager dans chaque type de texte : Qui

parle, à qui, où le fait-il et pourquoi. Il doit aussi se rendre compte, des pronoms personnels ainsi que des modes et des temps des verbes qui dominent dans chaque type et pourquoi.

- **Le thème et le propos** : il s'agit de mettre en relief la progression thématique, c'est-à-dire l'enchaînement des idées qui caractérise chaque type de texte. L'apprenant va connaître la structure des textes abordés, ce qui lui facilitera la production de nouveaux textes.

- **Les connecteurs** : on vise dans ce cas, l'étude des différents mots de liaison qui permettent de lier les idées exprimées, selon le type de texte dont elles font partie afin d'assurer l'ordre logique des événements.

- **Les anaphores et les substituts** : il peut s'agir des reprises lexicales (sous formes de GN) ou pronominales ou bien des mots appartenant à un même champ lexical. L'apprenant va les utiliser dans chacun de ces types de textes, pour remplacer un autre mot ou groupe de mots dans le but de :

- Valoriser ou dévaloriser (selon le message qu'on veut transmettre) un propos quelconque.

- Eviter la répétition ; élargir le champ lexical des mots utilisés ce qui enrichit le vocabulaire de l'apprenant.

- **La phrase** : on trouve généralement, dans chaque type de texte tous les types de phrases mais selon leurs visées, on trouve qu'un ou deux types de phrase peuvent dominer. Il faut montrer donc, qu'une même phrase peut renvoyer à plusieurs significations selon le type de texte dans lequel elle est employée.

#### **- Le traitement de l'erreur**

L'enseignant doit cibler les erreurs qui révèlent la non-atteinte de certains objectifs de la séquence. Il est nécessaire de repérer d'abord ces erreurs puis, d'émettre des hypothèses sur les causes qui les ont provoquées et enfin les corriger. Il doit distinguer entre l'erreur faite pendant le processus d'apprentissage, et celle qui apparaît à la fin de la séquence, c'est-à-dire dans les évaluations finales de chaque travail.

La première doit être considérée comme un élément qui permettra à l'enseignant de découvrir les stratégies de l'apprenant, au moment des apprentissages c'est un : « indice de la progression de l'élève dans l'apprentissage » (2003 : 40).

- **La métacognition** : on envisage également à travers ces stratégies d'apprentissage, un travail de métacognition qui est une : « réflexion des élèves sur leurs propres stratégies d'apprentissage. » (2003 : 31). Dans ce travail de métacognition, l'enseignant doit inciter l'apprenant à se rendre compte des différentes étapes par lesquelles il passe, au moment de l'accomplissement de chaque activité. Pour cela, il est appelé à poser des questions qui mettent en relief justement les procédures suivies par l'apprenant, pendant et même après un travail de réflexion donné afin de le pousser à connaître ses propres stratégies de réflexion.

Les questions qu'il peut poser dans ce cas sont :

- « par quoi vas-tu commencer ? »
- « comment vas- tu travailler ? ».
- « que dois-tu faire à présent ? ».
- « qu'as-tu appris à travers cette activité ? »
- « A quoi cela va- t- il servir à l'avenir ».

## **2- L'enseignement de l'orthographe dans le cadre de la dernière réforme scolaire en Algérie**

Comme on l'a signalé dans la partie : « l'enseignement du français au collège », l'enseignement de l'écrit est envisagé à travers les deux domaines d'apprentissage : lire/écrire. On vise dans ces derniers, à construire chez les apprenants une compétence qui leur permettra de s'exprimer aisément par écrit. Ils doivent pouvoir produire des écrits, dans les différentes situations de communication auxquelles ils seront confrontés sans que le message transmis soit atteint par la complexité d'un contexte de production donné et par les erreurs orthographiques.

La méthode d'enseignement de l'orthographe, telle qu'elle est conçue dans la réforme scolaire de 2003, écarte l'enseignement traditionnel basé sur la dictée et la mémorisation des règles, et adopte les principes de l'approche intégrée. On ne doit donc plus, consacrer des séances séparées pour enseigner des leçons d'orthographe d'une manière décontextualisée. L'enseignement se fonde au contraire, sur une étude des différentes notions d'orthographe, ancrées dans des supports textuels variés et cela selon deux principes fondamentaux qui sont :

### **2-1- L'étude de l'orthographe normée des textes proposés dans le manuel**

La méthode et les objectifs d'enseignement rejoignent dans cette première étude, ceux de l'approche intégrée qu'on a déjà évoqués dans le chapitre II: « L'apprentissage et l'enseignement de l'orthographe française ». Il s'agit d'intégrer l'enseignement de l'orthographe dans les études textuelles qui se déroulent en classe, pour prendre en compte justement le contexte : lexical, syntaxique au moment de l'apprentissage. L'enseignant doit procéder par deux axes, selon lesquels l'orthographe française se développe :



- **L'axe phonographique** : qui est, comme on l'a montré dans les différentes phases d'apprentissage de l'orthographe, la base de la maîtrise de l'écrit. Dans cette étape, les apprenants seront menés à constater que : certains sons de la langue peuvent être transcrits différemment, selon leurs contextes d'apparition, et à connaître les différentes valeurs phoniques d'une même lettre. Tous ces points de l'axe phonographique seront travaillés à travers des observations que les apprenants vont faire pendant l'étude des textes normés proposés.

- **L'axe morphographique** : on vise à travers cet axe l'étude des différents accords grammaticaux :

- L'accord sujet / verbe ;

- Les accords du participe passé

## **2-2- L'étude de l'orthographe variante des textes produits par les apprenants**

Ces textes peuvent être soit :

- **La dictée** : signalons que la dictée n'est plus considérée dans la réforme de 2003 comme : « un exercice d'orthographe mais un mode de transmission de texte. » (2003 :47). Plusieurs types de dictées peuvent d'ailleurs être proposés :

- **Dictées très courtes** : dont les textes reflètent la vie de l'apprenant en classe par exemple, ou d'autres situations qui lui sont familières. A la fin de cette dictée, les erreurs faites seront affichées au tableau pour donner lieu à un débat collectif sur les graphies correctes et justifier le choix de chacune.

- **Dictée dialoguée** : à la fin de chaque phrase écrite, les apprenants vont verbaliser les stratégies utilisées pour écrire telle lettre ou tel mot.

- **Dictée à trous** : il s'agit de donner aux apprenants des textes qui contiennent des vides qu'il faut compléter par des mots visés. Cette dictée sert à travailler un point précis de l'orthographe.

L'étude de l'orthographe peut aussi être envisagée à travers les textes produits par ces apprenants lors des productions écrites par exemple. L'enseignant est appelé à découvrir les problèmes que ses apprenants rencontrent en orthographe et à les résoudre soit pendant le processus d'écriture, ou bien après que les moments de productions écrites s'achèvent c'est-à-dire lors des révisions des textes produits. La révision orthographique de ces textes est considérée justement comme un moyen très efficace dans l'enseignement de l'orthographe car elle aide l'enseignant à établir une typologie des erreurs ce qui permet aux apprenants de connaître leurs natures et de les corriger<sup>3</sup>.

### **3- L'enseignement de la grammaire dans le cadre de la dernière réforme scolaire en Algérie**

Dans cette dernière réforme scolaire, l'enseignement de la grammaire a des objectifs autres que ceux d'avant puisqu'on vise actuellement à étudier la grammaire non comme une rubrique ou une discipline isolée dans la langue, mais à l'enseigner comme un outil efficace dont les apprenants auront besoin non seulement dans la résolution des exercices grammaticaux qui suivront chaque leçon mais surtout dans leurs productions orales et écrites ainsi que dans la compréhension des différents types de textes à lire.

Pour ce fait, l'enseignant et après avoir choisi la notion à étudier dans la séquence en cours et la méthode qu'il va utiliser (le travail se fera soit en groupe soit individuellement) va

---

<sup>3</sup> A travers les contacts qu'on a pu avoir avec plusieurs enseignants de français dans plusieurs collèges, on a su qu'ils appliquent pour enseigner l'orthographe d'un côté, les principes de l'approche intégrée préconisés par le système adopté depuis 2003. D'un autre côté, ils se trouvent parfois obligés de se référer à l'utilisation de l'approche spécifique en consacrant des séances séparées pour aborder certains points du système dont l'étude à travers les études textuelles s'est avérée insuffisante. Les enseignants visent donc à compléter l'enseignement de l'orthographe qui se déroule dans ces études textuelles. On applique donc implicitement les principes de l'approche mixte, dans l'enseignement de l'orthographe au collège.

sélectionner le corpus sur lequel il va travailler : des textes, des phrases que les élèves doivent lire et comprendre pour pouvoir les analyser et répondre au questionnaire grammatical de l'enseignant. Après un temps précis, l'enseignant va circuler en classe pour vérifier les réponses que les élèves vont donner, pour les orienter et les conseiller.

A la fin, l'enseignant est appelé à faire une synthèse orale pour que les élèves prennent notes et fassent les exercices proposés. Dans cette étape, l'enseignant oriente, corrige et évalue ces élèves qui réemploient, au fur et à mesure ces notions traitées, dans des productions orales et écrites pour améliorer leurs compétences à l'oral comme à l'écrit.

On a donc opté dans cette réforme scolaire actuelle pour un enseignement implicite de la grammaire, puisque l'enseignant ne doit ni expliciter les règles qu'il vise de traiter ni utiliser le métalangage qui renvoie à chacune des notions abordées. Mais on a constaté à travers les documents d'accompagnement que l'enseignant peut se référer, pendant les deux dernières années du collège, à la grammaire explicitée pour nommer les différentes notions déjà étudiées et intériorisée par les élèves au cours des deux premières années.

#### **4-l'enseignement de l'homonymie dans le cadre de la dernière réforme scolaire en Algérie :**

C'est la première conception qui est appliquée en Algérie puisqu'on trouve que les homonymes sont présentés par couples dans des leçons d'orthographe. Nos apprenants du collège sont souvent orientés à travers ces leçons vers l'utilisation de l'opération de commutation pour trouver justement la graphie correcte. On remarque qu'à la fin de chaque leçon des exercices à trous sont proposés.

# **Méthodologie et analyse des données**

# **Chapitre I :**

# **Paramètres méthodologiques**

## **I- Paramètres méthodologiques**

Pour répondre à une problématique et arriver à des résultats concrets et objectifs, le chercheur se réfère, dans un travail de linguistique, à une enquête qu'il réalisera dans un milieu choisi selon le thème qu'il traite et les finalités auxquelles il veut aboutir. Il est question dans cette enquête, d'une situation où un ou plusieurs individus interrogent d'autres en vue d'obtenir des réponses concernant le sujet étudié pour que les résultats soient généralisés. Il ne s'agit pas comme dans la méthode expérimentale, d'une situation artificielle créée dans un laboratoire, mais d'un travail qui se fait d'une manière naturelle en entrant en contact direct avec les individus dans leurs milieux quotidiens (maison, lieu de travail, rue...). Les conditions de la réalisation de l'enquête sont très importantes car le moindre détail (gêne, peur, trac, pression ...) pourra influencer les comportements des individus interrogés et de là leurs réponses. Ces conditions sont :

### **1- le choix du public**

On ne procède généralement pas dans l'enquête par l'interrogation de toute la population choisie ce qui s'avère très délicat, voire impossible, vu les moyens gigantesques et le temps souvent long que cela nécessite. Par contre, il suffit que le chercheur prenne un échantillon représentatif c'est-à-dire qui contient un nombre de personnes suffisant pour pouvoir généraliser ses résultats.

Dans ce travail, l'échantillon pris est aussi aléatoire car tous les membres de la population mère ont les mêmes probabilités d'en faire partie puisqu'il n'y a pas de critères précis qui favoriseront le choix de certaines unités par rapport à d'autres. La désignation des personnes participantes est faite au hasard afin que la généralisation des résultats soit permise ce qui serait impossible dans le cas où ces dernières n'ont pas les mêmes chances d'apparaître dans cet échantillon dit dans ce cas : échantillon biaisé.

Dans ce présent travail, la population choisie est constituée des élèves du collège et plus exactement ceux de la 4<sup>ème</sup> année moyenne et cela pour plusieurs motifs :

- **Pourquoi le collège ?**

Le collège est l'étape intermédiaire par laquelle l'élève doit passer durant son cursus scolaire, elle vient après celle du primaire où il établit en général ses premiers contacts avec l'écriture de la langue et reçoit ses apprentissages de base; avant celle du secondaire (lycée) où il sera déjà appelé à produire des écrits cohérents dans les différents domaines puisqu'à ce niveau, l'écrit ne doit plus s'utiliser uniquement pour transmettre et recevoir des informations, mais aussi pour exprimer ses idées et communiquer avec aisance dans n'importe quelle situation de communication.

La période du collège qui s'est étendue de trois à quatre années, avec la dernière réforme scolaire en Algérie, est considérée comme celle où s'effectue une construction de la compétence orthographique vu la maturation intellectuelle qui caractérise l'âge des collégiens (l'approche et le début de l'adolescence) et qui les rend plus prêts à assimiler certaines notions et règles et surtout à mettre en usage dans des situations de production quelconque les apprentissages fondamentaux reçus au primaire.

Ajoutons aux spécificités citées ci- dessus et par rapport à la problématique posée dans ce travail, qui porte sur les problèmes que les élèves rencontrent dans la distinction des différents homonymes grammaticaux les plus fréquents dans la langue française, on a jugé que le collège est l'étape idéale pour aboutir à des résultats concrets puisque à travers les programmes conçus pour ces quatre années, on a constaté une redondance de la leçon traitant justement ces mots- outils homophones de sorte que les élèves voient dans chaque année un ensemble de ces mots et font des exercices à trous où ils doivent compléter des vides en choisissant le terme qui convient dans chaque phrase .

Les collégiens restent donc en contact avec ce concept d'homonymie jusqu'à la fin de cette période surtout que le travail se focalise dans cette nouvelle approche d'enseignement appliquée (approche par compétences) sur les quatre domaines suivants : (écouter / parler, lire / écrire) d'où la mise en relief simultanée des deux canaux de communication (oral / écrit) et de la nature des correspondances qui existent entre eux. En choisissant la dernière année ( 4<sup>ème</sup> année) on verra si, à la fin de cette étape, l'élève a bien assimilé le concept de l'homonymie et s'il arrive à produire des écrits en utilisant, sans confusion, ces mots homophones très fréquents.



**2- Le test proposé**

Nom :

Profession des parents :

Prénom :

Père :.....

Date de naissance :

Mère :.....

**Texte :**

Il est temps pour Jérôme de préparer ses bagages et de partir au plus tôt. La route est longue et tout retard serait catastrophique. C'est une chance pour lui d'avoir trouvé une voiture de location. Ces derniers jours, aucune n'était disponible. Il a remercié ses voisins pour l'aide qu'ils lui ont apportée dans ses démarches auprès du consulat. Jérôme s'est- il préoccupé de son carnet de vaccination international ? Tous ces problèmes à régler avant son départ sont une source d'ennuis futurs s'il passe la frontière en situation irrégulière. Il le sait et c'est avec une certaine anxiété qu'il conduit.

**1<sup>ère</sup> exercice :** Donnez d'abord une définition de l'homonymie puis relevez du texte les différents homonymes possibles pour chacun des mots proposés dans ce tableau :

**Définition de l'homonymie :**

.....  
 .....

Les homophones donnés	Les homophones à trouver
Ai	
As	
Ses	
On	
Son	

**2<sup>ème</sup> exercice:** Classez les mots suivants selon les classes grammaticales auxquelles ils appartiennent : As- et- ces- es- a- c'est- ont- son- à- sait- sais- s'est- est- on- sont- ses- ai.

auxiliaires	conj. de coordination	adjectif démonstratif	adjectifs possessifs	présentatif	pronoms	préposition	verbe	forme pronominale

**3<sup>ème</sup> exercice**

Remplissez les vides par les mots qui conviennent dans les phrases suivantes :

1. Il .....temps pour Karim de préparer ..... bagages .....de partir.
2. Il lui .....demandé d'aller le chercher ..... la gare ..... huit heures.
3. .... ne .....rendu compte de .....absence que lorsque la foule ..... dispersée.
4. .... un voyage dangereux car la route ..... longue ..... le mauvais temps  
..... annoncé.
5. Savoir ce que tout le monde ....., ..... ne rien savoir.
6. Le voleur, arrêté ce matin, ..... que .....papiers ..... trafiqués.
7. Quand ..... ce qu'..... veut dans la vie, elle devient plus facile.
8. Elle .....laissé..... affaires chez.....camarade sachant qu'elle a beaucoup  
d'exercices .....préparer.
9. Les absents ..... toujours tort.
10. Mon frère .....bien préparé pour la fête organisée par ..... camarades,  
.....un grand jour, ils .....tous eu leur examen final.
11. Le train..... arrivé en retard..... dû repartir immédiatement. Tu  
n'.....qu'à attendre le suivant.
12. .... robes qui ..... exposées ..... l'extérieur de la boutique ne  
.....pas à vendre.
13. La mère s'adresse..... garçon avec inquiétude : « Où ..... ton frère? ».
14. L'enseignante .....- elle mise à réexpliquer la leçon précédente à .....élève absent?
15. J'..... d'abord révisé ma leçon puis j'..... fait des exercices d'application.
16. ....pense que les élèves.....le droit d'avoir un temps de distraction même à  
l'école.

17. Les travailleurs ..... déclaré après un temps de réflexion : « .....préfère prendre nos vacances en août. »
18. Tu ..... très pâle je suppose que tu ..... toujours malade.
19. .... derniers jours, .....père n'appelle plus .....collègues comme avant car ils ..... en voyage d'affaire.
- 20..... vu ..... belles images que les élèves de la première année ..... collées aux murs de leur classe.
21. Il m'..... dit que tu ..... responsable de ce retard car tu ..... oublié de lui ramener les documents dont tu lui ..... parlés.
22. Le courage, ..... l'art d'avoir peur sans que cela paraisse.
23. ....- il que .....écoles ..... hôpitaux .....construits par des français ?
24. Un élève demande à son camarade : « .....- tu un stylo rouge ? »  
Il lui répond : « Oui j'en .....»
25. Un voyageur dit à celui qui .....assis à ses cotés : « .....- tu de cette région ? »  
Le second voyageur répond : « oui »  
Le premier ajoute : « peut- tu me dire à quelle heure ce train partira? »  
« Je n'en ..... rien monsieur. » Affirme le deuxième.
26. Je lui ..... dit que .....difficile de travailler .....d'étudier en même temps.
27. Pourquoi tu ..... venu aussi tard, la leçon que tu ..... ratée était très intéressante !
28. Un étranger demande à un policier : « .....- je le droit de prendre cette route ? »

Selon les objectifs tracés dans ce travail, on a proposé dans ce test trois exercices qui sont:

- **Le premier exercice** : c'est un texte bref et simple qui contient tous les mots étudiés (excepté ai et as) soulignés pour attirer l'attention des élèves, suivi de deux questions posées d'une façon directe. On a demandé dans la première, de donner une définition de l'homonymie et dans la seconde de chercher dans le texte les homophones pour chacun des mots donnés dans le tableau de la manière suivante : pour les signifiants : (/e / et /a/ on a donné respectivement les formes: « ai » et « as » vu qu'ils n'apparaissent pas dans le texte pour les autres on a donné ceux qui figurent en premier pour qu'ils trouvent leurs homophones dans la suite de ce texte. On a visé dans cet exercice à savoir si les élèves connaissent le sens du concept de l'homonymie en général et de l'homophonie en particulier d'une part, d'autre part s'ils arrivent à identifier ces mots dans un contexte textuel.
- **Le deuxième exercice** : il s'agit dans cet exercice de classer ces mots selon les classes grammaticales auxquelles ils appartiennent (données dans un tableau) et cela pour vérifier si ces élèves connaissent les fonctions de ces mots, ce qui les aidera normalement à éviter les confusions puisque le sens des mots- outils se marque justement par leurs catégories grammaticales.
- **Le troisième exercice** : après la vérification de l'aptitude de classement de ces termes selon la classe grammaticale sans qu'ils soient intégrés dans un contexte précis, on a vérifié dans ce troisième exercice, si ces élèves arrivent à bien les utiliser quand ils découvrent le contexte syntaxique dans lequel ils sont employés. Pour cela, on a proposé un exercice à trous qui se compose de 28 phrases avec des vides qu'ils ont complétés par ces mots au fur et à mesure que leur enseignant les a dictées. On a évité de présenter ces mots par écrit pour que les élèves ne choisissent pas au hasard leurs réponses.

### **3- Le choix des mots proposés**

En se basant sur les listes des homophones qui sont apparues le plus dans le cursus de ces élèves depuis la 5<sup>ème</sup> et la 6<sup>ème</sup> année de l'école fondamentale jusqu'à au collège, ainsi que sur les listes de fréquence, on a choisi dans ce travail, 16 logogrammes grammaticaux uniquement et cela vu que le temps dont nous disposons ne suffit pas pour traiter un nombre plus important que celui-ci.

### **4- Le déroulement de l'enquête**

Cette expérience est réalisée dans un collège dit : MAHIOUZ AHMED situé dans la commune d'Irdjen, wilaya de Tizi-Ouzou.

Pour que les élèves ne soient déracinés de leur situation d'apprentissage habituelle, ce qui peut influencer négativement les résultats de cette enquête pour diverses causes (timidité, pression, peur...), on a essayé de garder les mêmes conditions dans lesquelles ils ont l'habitude de travailler. Pour ce faire, on a demandé à leur enseignant de leur faire ces exercices pendant l'heure de français et non lors une séance supplémentaire d'un côté et d'un autre côté on a évité d'intervenir au moment où ce travail se réalisait. On s'est donc, contentée de rester sur place pour assister au déroulement de cette enquête.

Le nombre total d'élèves de 4<sup>ème</sup> année, dans ce collège est de 123. Ils sont divisés sur cinq classes de la manière suivante :

-1<sup>ère</sup> Classe: 26 élèves.

-2<sup>ème</sup> classe : 25 élèves.

-3<sup>ème</sup> classe : 25 élèves.

-4<sup>ème</sup> classe : 24 élèves.

-5<sup>ème</sup> classe : 23 élèves.

Pour éviter que certains élèves arrivent à avoir des exemplaires du test proposé avant qu'ils le fassent, ce qui peut modifier profondément les résultats de cette enquête, on a décidé de la réaliser dans la seule journée où cette matière apparaît dans les programmes de trois classes, au moins. On était, pour cela, obligée de travailler avec quatre classes uniquement: dans les trois premières, cette matière est assurée par un seul enseignant tandis que la quatrième est prise en charge par un autre enseignant et d'écartier donc, la cinquième classe constituée de 23 élèves pour avoir, dans ce travail, un échantillon de 100 élèves.

**Chapitre II :**  
**Vérification des compétences acquises**  
**dans la maîtrise des homophones**  
**grammaticaux.**

## **II- Vérification des compétences des élèves acquises dans la maîtrise des homophones grammaticaux.**

### **1- Description et analyse des résultats obtenus dans le premier exercice**

Dans le premier exercice où on a demandé aux élèves de donner d'abord, une définition de l'homonymie, puis de relever du texte les homophones de chacun des mots-outils proposé dans le tableau, on a constaté que :

- 51 % du public seulement ont pu répondre correctement aux deux questions qui constituent cet exercice.

- 44 % des élèves n'ont, par contre, pas pu produire une définition correcte pour ce concept, mais ils ont au contraire, réussi à relever les différents homophones grammaticaux qui conviennent pour chaque mot donné dans le tableau.

- 3 % du public uniquement ont échoué dans la réponse à la deuxième question c'est-à-dire à identifier les homophones dans le texte. Ces mêmes élèves ont cependant, produit une définition de l'homonymie correcte.

- 2 % du public n'ont pu répondre correctement ni à la première ni à la deuxième question de cet exercice.

Selon les définitions de l'homonymie produites par ces élèves, on remarque que beaucoup d'entre eux ne distinguent pas encore la notion de l'homonymie de celle de la synonymie. Ces derniers, ont ajouté à l'identité phonique, que les mots homophones renvoient aussi à un seul et même sens. La non-assimilation de la nature de la relation existant entre les différents homophones, nous mène à dire que ces élèves ne connaissent pas tous les sens auxquels les homophones de chaque série renvoient, c'est-à-dire qu'ils ne se rendent pas compte de l'existence de plusieurs sens vu qu'ils entendent un seul son. Ils attribuent un seul sens généralement celui qu'ils maîtrisent le plus que soit à toutes les formes d'un son ou à



certaines d'entre elles (les plus fréquentes, ou celles qu'ils réduisent à des couples dans chaque série d'homophones).

Malgré la confusion de ces deux notions par certains, il faut signaler que presque tous les élèves (puisque 3 % uniquement n'ont pas relevé les homophones du texte), ont réussi à identifier les homophones dans le texte et à relever ceux qui conviennent pour chaque mot du tableau. Cela nous permet de déduire que ces élèves connaissent sans doute, la morphologie de ces homophones. Mais on suppose que la plupart rencontrent encore des difficultés dans l'identification du sens de chacune des formes homophones, ce qui revient à la connaissance de la fonction grammaticale de chacune. Cette connaissance se résume dans la capacité de classer chaque mot dans la classe grammaticale à laquelle il appartient, ce qui sera évalué à travers les résultats obtenus dans le deuxième exercice du test.

## **2- Description et analyse des résultats obtenus dans le deuxième exercice**

**Tableau 1 : Les taux de réussite obtenus dans le classement des homophones.**

Les homophones proposés	Les taux de réussite obtenus
et	74 %
est	62 %
son	54 %
a	50 %
as	46 %
ont	46 %
c'est	42 %
sont	41 %
es	40 %
ai	36 %
on	29 %
ses	29 %
à	23 %
ces	23 %
sait / sais	21 %
s'est	07 %

Dans ce deuxième exercice où il était question de classer les 16 homophones proposés chacun dans la catégorie grammaticale à laquelle il appartient, on s'est rendu compte que la plupart des élèves ont échoué dans le classement de ces mots puisque le taux de réussite moyen obtenu dans cet exercice n'a pas dépassé 39.5 %. Comme le tableau ci-dessus le montre, trois taux de réussite uniquement ont dépassé 50 %. Ils concernent le mot « et » qui a été correctement classé avec un taux de 74 %, ensuite le mot « est » où on a obtenu un taux de 62 % et enfin le mot « son » qui a été classé correctement dans 54 % des cas. Les autres taux de réussite obtenus varient entre 46 % et 7 % qui est le taux le plus bas et qui concerne le pronominal « s'est ».

A travers ces résultats obtenus on constate que ces élèves rencontrent encore de nombreuses difficultés à distinguer la classe grammaticale à laquelle chacun de ces homophones appartient. Cela engendre nécessairement d'autres problèmes dans l'utilisation de ces mots surtout dans des contextes compliqués.

Comme on l'a déjà évoqué précédemment, le sens des mots- outils se définit par la catégorie grammaticale à laquelle ils appartiennent. Nous pouvons déduire de ce fait, en nous basant sur les résultats obtenus dans ce deuxième exercice, que la plupart des élèves ne maîtrisent pas encore, le sens de chaque mot homophone.

### **3- Description et analyse des résultats obtenus dans le troisième exercice**

Pour mieux présenter le nombre et la nature des erreurs produites par ces élèves dans la réalisation des 16 logogrammes dictés dans le troisième exercice de ce test, on a utilisé des tableaux. On a donc, constitué pour chacun de ces mots, un tableau où on a mis :

- Dans la première colonne les numéros des occurrences ainsi que ceux des phrases dans lesquelles elles figurent. (Les mots : « occurrence », « phrases » apparaissent dans chaque case sous les formes abrégées : « occ », « ph »).

- Dans la deuxième colonne, on a mentionné le nombre total des élèves avec lesquels on a travaillé.
- Dans la troisième colonne, on a indiqué le nombre d'élèves qui n'ont pas produit une ou plusieurs occurrences de chaque item.

La partie qui porte sur le nombre des erreurs relevées dans la production de ces homophones est divisée à son tour, en deux parties et cela selon la nature de ces erreurs justement :

- La première comporte le nombre de formes correctes réalisées puis le nombre de confusions avec les autres homophones qui sont placés dans les tableaux selon leurs nombres d'apparition.
- La deuxième comporte dans chaque colonne les formes inexistantes relevées et les formes figurant dans les phrases et qui sont reproduites ainsi que le nombre d'apparition de chacune.

Dans les lectures et les explications qui ont suivi chaque tableau ; on a donné le taux de réussite moyen obtenu dans la réalisation de chaque homophone. Ce taux est calculé de la manière suivante :

$$\frac{\text{Le nombre de mots réalisés correctement}}{\text{Le nombre total de mots réalisés}} \times 100.$$

Le nombre total de mots réalisés

### 3- 1- Les confusions entre les différents mots homophones

#### 3- 1-1- Les homophones en / a /.

- La forme « a » : 69.2 %

**Tableau 02 : Nombre et nature des erreurs concernant la forme : « a »**

Nombre d'élèves	Total	N'ayant pas produit l'item	Ayant produit :			Ayant produit d'autres formes.			
			la forme correcte	les autres homophones					
			a	à	as				
1 <sup>ere</sup> occ ph : 2	100	0	70	26	3	1:at	0	0	0
2 <sup>eme</sup> occ ph : 8	100	0	66	30	1	1:at	1 : ces	1 :c'est	0
3 <sup>eme</sup> occ ph : 11	100	0	59	39	0	0	1 : ait	1 : est	0
4 <sup>eme</sup> occ ph : 20	100	1	69	25	2	0	1 : la	1 : na	1:un
5 <sup>eme</sup> occ ph : 21	100	1	82	8	7	1:at	1 : es	0	0
Total	500	2	346	128	13	3	4	3	1

Comme nous le remarquons à travers les résultats portés dans le tableau n° 02, le taux de réussite le plus élevé (82 %) est obtenu dans la réalisation de la 5<sup>eme</sup> occurrence (phrase 21) : « Il m'a dit que tu es responsable de ce retard... ». Cette occurrence n'a été remplacée par « à » et « as » que 7 fois pour chacune et 1 fois par la forme « es » où l'élève a d'une part, inversé les graphèmes de l'adjectif démonstratif « ce » présent dans la phrase où cette occurrence est apparues, et a remplacé d'autre part, le graphème « c » par le graphème « s » qui se caractérise par un degrés de fréquence plus élevé que le premier.

Après la 5<sup>eme</sup> occurrence, c'est dans la production de la 1<sup>ere</sup> occurrence (phrase 2) : « il lui a demandé d'aller le chercher à la gare à huit heures. » qu'on a obtenu le taux de réussite moyen le plus élevé qui est de 70%. Cette forme a été confondue avec « à » 26 fois et avec « as » 3 fois uniquement.

Dans la production de la 4<sup>ème</sup> occurrence (phrase 20) : « On a vu ces belles images que les élèves, de la première année, ont collées aux murs de leur classe. » on a obtenu 69%. La forme « à » a été produite 25 fois à la place de cette occurrence tandis que « as » n'a été réalisée que 2 fois.

Outre ces confusions entre les homophones, on a aussi relevé d'autres formes produites à la place de cette 4<sup>ème</sup> occurrence toujours. Elles résultent d'une mauvaise segmentation que les élèves effectuent quand le phénomène de liaison apparaît entre la forme à produire et le mot qui suit:

- « Na » : apparue 1 fois à la place cette occurrence.
- « la » : qui résulte d'une mauvaise segmentation en mots mais où la marque de liaison qui est la consonne « n » est perçue « l » ;
- « un » : dans ce cas c'est le signifiant: /õna/ qui est réalisé /õnoẽ /.

Elle est suivie par la 2<sup>ème</sup> occurrence (phrase 8) : « Elle a laissé ses affaires chez son camarade ... » avec un taux de succès de 66 %. Les confusions faites dans la réalisation de cette dernière confirment les résultats de la première puisque, là aussi, les erreurs sont plus fréquentes dans le couple (a -à) que dans le couple (a- as) car le « a » a été remplacé par « à » 30 fois, dont 4 où l'accent grave est confondu avec l'accent circonflexe, mais il n'a été réalisé « as » qu'1 seule fois. Par ailleurs, les élèves ont produit à la place de « a » les formes : « ces » et « c'est » (1 fois pour chacune) et cela s'explique par la présence de la forme « ses », qu'ils ont confondue avec les deux premières, dans cette phrase d'où sa reproduction, dans le vide laissé à la forme « a ».

Le pourcentage le plus bas est de 59 %, il concerne la 3<sup>ème</sup> occurrence (phrase 11) : « Le train est arrivé en retard et a dû repartir immédiatement ... ». Cette occurrence a été réalisée « à » 38 fois et une fois « â » (l'accent grave est confondu avec l'accent circonflexe).

En revanche, cet auxiliaire n'a jamais été confondu avec « as ». On a relevé également les deux formes : « ait » et « est » produites 1 fois chacune à la place de cette occurrence.

• **Analyse des résultats obtenus dans la réalisation de la forme « a »**

Les taux de réussite moyens obtenus dans la réalisation de chacune des cinq occurrences de cette forme ont dépassé 50%.

En comparant les contextes d'apparition de chaque occurrence ainsi que les résultats obtenus dans leurs réalisations, on peut expliquer l'écart dans les taux de réussite réalisés selon deux critères:

Le premier critère : le sujet de la forme « a » :

Les élèves ont rencontré moins de difficultés dans la réalisation des deux occurrences où c'est le pronom personnel « il » qui remplit la fonction du sujet dans la phrase.

- Il m'**a** dit...82 %
- Il lui **a** demandé .... 70 %.

Dans les contextes d'apparition qui suivent, le sujet de la forme « a » est dans le premier : le pronom indéfini « on » et dans le deuxième le pronom personnel féminin « elle » :

- On **a** vu ces belles images... (69%)
- Elle **a** laissé ses affaires... (66%)

Les deux taux les plus élevés concernent donc les deux premières occurrences où la présence du pronom « il » a orienté, à notre avis, plus les élèves à choisir la forme correcte « a », par rapport aux deux dernières puisque la structure « il a » est plus fréquente que : « on a » et « elle a ».

Le deuxième critère : le groupe auquel appartient le verbe qui suit l'auxiliaire « a » :

On remarque dans les deux premières phrases comme dans les deux dernières que les élèves ont réalisé avec moins de succès la forme « a » quand elle est suivie par les participes

passés des verbes du premier groupe : (demandé, laissé). Par contre, ils ont pu la reconnaître facilement quand elle est suivie des deux participes passés des verbes du troisième groupe : (dit, vu). On déduit que quand l'auxiliaire « a » est suivi d'un participe passé d'un verbe appartenant au 1<sup>er</sup> groupe, les élèves se trouvent en face d'une autre difficulté due à la présence d'une homophonie verbale entre le « é » du participe passé et le « er » de l'infinitif des verbes du 1<sup>er</sup> groupe ce qui complique le choix de la forme correcte.

En entendant le signifiant /E/, qui peut renvoyer aux deux formes : « é » et « er », beaucoup d'élèves n'ont pas su s'il s'agissait de l'infinitif ou du participe passé des verbes : (demander et laisser) et ils ont confondu de ce fait, la forme « a » avec celle de la préposition « à » qui est toujours suivie d'un verbe à l'infinitif. Cette explication se confirme par l'apparition de la forme « à » 56 fois à la place des deux occurrences de « a » suivies des deux verbes du 1<sup>er</sup> groupe et 33 fois seulement quand cet auxiliaire est suivi des participes passés des verbes du 3<sup>ème</sup> groupe.

L'obtention du taux de réussite le plus bas dans la réalisation de la 3<sup>ème</sup> occurrence : « le train est arrivé en retard et a dû repartir immédiatement... » peut, à notre avis, s'expliquer par la complexité du contexte d'apparition de la forme « a » car la phrase « est arrivé en retard » fait écran dans ce cas, entre l'auxiliaire « a » et son sujet « le train ». Ce qui a empêché la plupart des élèves d'établir la relation syntaxique qui existe entre ces deux mots dans la phrase et donc d'effectuer un traitement sémantique correct.

Il faut signaler, en se basant sur les résultats obtenus dans la production de cette forme toujours, que les élèves ont quand même une certaine maîtrise de l'utilisation de l'auxiliaire « a » puisque quatre taux sur cinq ont dépassé le pourcentage de 65 % et que le taux le plus bas est de 59 %.

•La forme « à » :50 %

**Tableau 03 : nombre et nature des erreurs concernant la forme : « à ».**

Nombre d'élèves	Total	N'ayant pas produit l'item	Ayant produit :			Ayant produit d'autres formes :	
			la forme correcte	les autres homophones			
			à	a	as		
1 <sup>ère</sup> occ ph : 2	100	0	66	29	4	1:at	1 : est
2 <sup>ème</sup> occ ph : 2	100	0	49	46	2	1:at	1 : huit
3 <sup>ème</sup> occ ph : 8	100	0	43	54	3	1:at	0
4 <sup>ème</sup> occ ph : 12	100	0	56	44	0	0	0
5 <sup>ème</sup> occ ph : 13	100	1	36	60	1	0	1 : ai
Total	500	1	250	233	10	3	3

Contrairement aux résultats réalisés dans la production de la forme « a », deux taux de réussite moyens seulement ont, dans cette forme, dépassé 50% :

Le premier est de 66 %, il concerne la réalisation de la 1<sup>ère</sup> occurrence dans la phrase 2 : « Il lui a demandé d'aller le chercher à la gare à huit heures ». Cette occurrence a été confondue avec « a » 29 fois et avec « as » 4 fois uniquement.

Le second (56%) est obtenu dans la production de la 4<sup>ème</sup> occurrence (phrase 12) : « Ces robes qui sont exposées à l'extérieur de la boutique ne sont pas à vendre » où les confusions n'ont été faites qu'avec l'auxiliaire « a » et cela 44 fois.

Les taux de réussite moyens qui suivent sont dans l'ordre :

- 49 % obtenu dans la production de la 2<sup>ème</sup> occurrence (phrase 2) : « ...à huit heures. » qui a été remplacée par « a » 46 fois et par la forme « as » 2 fois.

- 43 % dans la réalisation de la 3<sup>ème</sup> occurrence (phrase 8) : « ... elle a beaucoup d'exercices à préparer » où la forme « a » est apparue 54 fois et la forme « as » 3 fois.



Le plus bas taux de réussite moyen qui est obtenu dans la production de cette forme est de 36 %, il concerne la 5<sup>ème</sup> occurrence (phrase13) : « La mère s'adresse à son garçon avec inquiétude... ». A la place de celle-ci, les deux auxiliaires sont apparus : « a » 60 fois et « as » 1 fois seulement, ce qui montre la différence considérable dans la fréquence d'utilisation de ces deux derniers. Comme dans la 1<sup>ère</sup> forme, on signale la réapparition des formes: « est » 1 fois à la place de la 1<sup>ère</sup> occurrence et « ai » 1 fois encore à la place de la 5<sup>ème</sup> occurrence.

- **L'analyse des résultats obtenus dans la production de la forme « à »**

On remarque que seuls deux taux de réussite moyens obtenus dans la production de la forme « à » ont dépassé 50 %.

Les élèves ont produit avec plus de succès la 1<sup>ère</sup> occurrence : « .... à la gare ... » et la 4<sup>ème</sup> occurrence « ...à l'extérieur de la boutique... » où on a obtenu dans l'ordre : 66 % et 56 %. Dans ces deux contextes d'apparition la préposition « à » a introduit un complément circonstanciel de lieu.

Tandis que dans la 2<sup>ème</sup> occurrence : «... à huit heures. » où la préposition « à » a introduit un complément circonstanciel de temps, on a obtenu 49 % de réussite seulement. Cela nous mène à dire que les élèves maîtrisent plus le sens spatial de cette préposition, qui est considéré d'ailleurs par les spécialistes comme le sens concret de ce mot. On suppose, que c'est le sens spatial de la préposition qui est souvent mis en premier par rapport au sens temporel, dit par les spécialistes « figuré », et cela même pendant l'enseignement, ce qui fait que les élèves sont plus habitués à l'emploi spatial qu'ils maîtrisent donc mieux que l'emploi temporel.

Le placement de la 3<sup>ème</sup> occurrence (43 % de réussite) avant le verbe du 1<sup>er</sup> groupe « préparer » dans : « ....beaucoup d'exercices à **préparer**. » a induit beaucoup d'élèves en erreur entre cette forme « à » et celle de l'auxiliaire « a ». Puisque et comme on l'a déjà signalé dans l'analyse de la forme « a », l'homophonie verbale existante entre le /E/ de

l'infinitif des verbes du 1<sup>er</sup> groupe renvoyant à « er » et le /E/ du participe passé de ces verbes renvoyant à « é » a perturbé les élèves dans le choix entre « a » et « à ». Cette occurrence a été d'ailleurs la plus confondue avec l'auxiliaire « a » apparu dans ce cas 54 fois à la place de la préposition « à ».

On explique l'obtention du plus bas taux de réussite (qui n'a pas dépassé 36 %) dans la production de la 5<sup>eme</sup> occurrence : « la mère s'adresse **à** son garçon... » par la réalisation d'une relation syntagmatique incorrecte entre le sujet de la phrase « **la mère** » et la forme à produire « **à** » que la plupart des élèves, qui n'ont pas pu identifier le groupe verbal, ont considérée comme le verbe de ce sujet. Ce traitement syntaxique incorrect effectué dans cette phrase, s'est reflété par l'apparition de la forme du verbe avoir « a » 60 fois à la place de la préposition « à ».

On constate enfin que c'est la forme de la préposition « à » qui est moins maîtrisée que celle de l'auxiliaire « a » puisque le taux de réussite général obtenu dans la production de cette dernière a atteint 69,2 % alors que celui de la première n'a pu atteindre que 50 %.

• La forme « as » : 39.4 %

**Tableau 04 : Nombre et nature des erreurs concernant la forme : « as ».**

Nombre s d'élèves	Total	N'ayant pas produit l'item	Ayant produit			Ayant produit d'autres formes :			
			la forme correcte	les autres homophones					
			as	a	à				
1 <sup>e</sup> occ ph : 11	100	0	36	44	15	1 : un	1 : ait	2 :na	1:ca
2 <sup>e</sup> occ ph : 21	100	0	47	23	20	4 : ai	2 : es	1 : ia	3:ea
3 <sup>e</sup> occ ph : 21	100	0	17	46	33	1 : ai	1 : es	1:eas	1:at
4 <sup>e</sup> occ ph : 24	100	0	42	34	24	0	0	0	0
5 <sup>e</sup> occ ph : 27	100	0	55	21	21	1 : ai	1 : es	1:ait	0
Total	500	0	197	168	113	7	5	5	5

Le taux de réussite le plus élevé obtenu dans la réalisation de la forme « as » (55%), concerne la 5<sup>ème</sup> occurrence (phrase 27) : « ... la leçon que tu as ratée est très intéressante ». Cette dernière a été remplacée 21 fois par chacun des deux homophones précédents : « a » et « à ». La forme « ai » est apparue 2 fois à la place de cette occurrence et la forme « ait » 1 fois.

Le taux de réussite qui suit (47 %) est obtenu dans la réalisation de la 2<sup>ème</sup> occurrence (phrase 21): « ... tu as oublié de lui ramener les documents...». Elle a été produite « a » 23 fois et « à » 20 fois. On a relevé à la place de cette occurrence : 4 fois la forme « ai », 2 fois la forme « es » et 1 fois la forme « ait » ainsi que deux formes non conventionnelles apparues 4 fois qui sont : « ea » et « ia ». Dans ces dernières, les élèves ont transcrit la semi-voyelle /j / qui apparaît entre /y /de « tu » et le signifiant /a / vu qu'ils ont fait une mauvaise segmentation.

Les deux occurrences qui restent sont :

- La 4<sup>ème</sup> occurrence (phrase 24) : « Un élève demande à son camarade : « **As**- tu un stylo rouge ? » que les élèves ont produit avec succès à un taux de 42 % et qu'ils ont confondu avec « a » 34 fois et avec « à » 23 fois et une fois avec « â » où l'accent circonflexe a été confondu avec l'accent grave.

- La 1<sup>ère</sup> occurrence (phrase 11) : « Tu n'**as** qu'à attendre le suivant » où le taux de réussite est de 36 %. Elle a été réalisée « a » 44 fois et « à » 15 fois seulement. Mais en plus de ces confusions entre ces formes homophones, on a trouvé dans la production de cette occurrence d'autres formes comme :

- « ait » qui est apparue une fois à la place de « as ».

- « ca » où l'élève a reproduit incorrectement les mots présents dans cette phrase « tu n'as qu'à »,

- « un » au lieu de « a » ici l'élève a confondu entre /õe/ et /a/,

- « na » apparue 2 fois à la place de cette occurrence, elle est toujours due à un problème de segmentation en mots.

Le plus bas taux de réussite concerne la 3<sup>ème</sup> occurrence (qui apparaît dans la même phrase que la 2<sup>ème</sup> occurrence où on a obtenu le taux de réussite le plus élevé), (phrase 21) : « ... les documents dont tu lui **as** parlés ». Cette occurrence a été confondue avec « a » 46 fois et avec « à » 30 fois et 3 fois avec « â » (l'accent grave est confondu avec l'accent circonflexe) et a été remplacée par « ai » 2 fois et par « es » 1 fois.

On a relevé à la place de cette 3<sup>ème</sup> occurrence également, les formes non conventionnelles suivantes :

- « eas » : qui a été produite 1 fois et qui est le résultat d'une agglutination entre la semi-voyelle « j » et la forme demandée « as ».

- « at » : au lieu que l'élève ajoute dans ce cas, la lettre « s » il l'a remplacée par la lettre « t ».

- **L'analyse des résultats obtenus dans la production de la forme « as »**

C'est dans la réalisation de la 5<sup>ème</sup> occurrence : « ...la leçon que tu **as** ratée ... » et de la 2<sup>ème</sup> occurrence : « ... tu **as** oublié... » que les élèves ont trouvé le moins de difficultés puisqu'elles sont apparues dans des contextes d'apparition assez simples. Dans les deux phrases l'auxiliaire « as » est placé juste après son sujet qui est le pronom « tu » et il est directement suivi par les participes passés des verbes conjugués, ce qui a permis aux élèves de choisir la forme correcte sans rencontrer beaucoup de difficultés puisqu'ils ont reconnu la structure basique et simple de la phrase qui est : Sujet + auxiliaire + participe passé d'un verbe.

La 4<sup>ème</sup> occurrence : « **as-** tu un stylo » a été réalisée avec moins de succès que les deux précédentes et cela, revient certainement, à la présence d'une difficulté linguistique dans son contexte d'apparition. Les constituants de cette phrase ne sont pas organisés de la manière classique (sujet + verbe + expansion) car il s'agit d'une phrase interrogative où le sujet « tu » est inversé par rapport au verbe « as ».

Le changement de position de l'auxiliaire « as » a entraîné ce que N. Catach a appelé « une instabilité phonique » (1986 : 56) qui consiste en une transformation des signifiants habituels / tyja / à un autre signifiant différent et peu fréquent qui est / aty /, ce qui a empêché la plupart des élèves de produire la forme correcte dans ce cas.

La 1<sup>ère</sup> occurrence est aussi apparue dans un contexte long et compliqué : « le train est arrivé en retard et a dû repartir immédiatement, tu n'**as** qu'à attendre le suivant. » dans ce cas, beaucoup d'élèves ont attribué le signifiant / a /, qu'il faut produire, au premier sujet « le train » qui se trouve au début de cette phrase. Ils ont établi une relation syntaxique incorrecte entre l'auxiliaire « as » malgré son placement juste après le pronom personnel « tu », et le

premier sujet « le train » qui a attiré plus leur attention vu qu'il se trouve en tête de cette phrase, pour que la forme « as » soit remplacée 44 fois par la forme de l'auxiliaire avoir à la troisième personne du singulier « a ». La présence de l'écran « n' » entre le sujet « tu » et l'auxiliaire « as » a constitué, pour ces élèves, une autre difficulté dans le choix de la forme correcte « as ».

C'est dans la production de la 3<sup>eme</sup> occurrence : « les documents dont tu lui **as** parlés. » (17 % de réussite seulement) que les élèves ont fait le plus de confusions avec les autres formes homophones. On suppose que la présence du pronom « lui » qui renvoie à la 3<sup>eme</sup> personne du singulier, entre l'auxiliaire « as » et son sujet « tu » a induit beaucoup d'élèves en erreur et cela en établissant une relation syntaxique incorrecte entre la forme « as » qu'il faut produire et le pronom « lui ». La majorité a choisi dans ce cas, la forme « a » de l'auxiliaire avoir conjugué à la troisième personne du singulier, qui correspond au pronom « lui », à la place de la forme « as ».

Ce traitement syntaxique incorrect établi dans la production de ces deux dernières occurrences entre la forme « as », que les élèves étaient appelés à produire, et les autres constituants de ces phrases s'est reflété par l'apparition de la forme « a » 90 fois dans ces cas. Alors qu'elle n'est apparue que 78 fois à la place des trois occurrences restantes.

A la fin, on remarque que la forme « as » est la moins maîtrisée des formes homophones en / a / puisque son taux général de réussite n'a atteint que 39,4 %.

### **Conclusion :**

Les écarts qui caractérisent les taux de réussite moyens obtenus dans la réalisation des cinq occurrences de chaque item montrent assez clairement que le contexte d'apparition de ces mots a joué un très grand rôle dans les productions de ces élèves.

A travers les résultats de la production des trois items proposés ( a- à- as) qui constituent les homophones en / a/, on constate que les confusions ne se manifestent pas uniquement dans un sens donné mais que les élèves confondent, à un degré plus ou moins différent, ces trois formes du moment que : « à » et « as » ont été réalisés « a » 233 fois pour le premier et 168 fois pour le second tandis que « a » n'a été confondu avec « à » que dans 128 cas et avec « as » dans 13 cas seulement.

On peut aussi déduire en se référant aux résultats portés dans ces trois tableaux que:

- c'est dans la production de l'item « as » qu'on a obtenu le taux de réussite moyen le plus bas qui est 39.4 %. Elle est donc la forme la moins maîtrisée par ces élèves.
- La forme « à » est mieux maîtrisée que la première puisque le taux de réussite moyen obtenu dans la réalisation de ses cinq occurrences proposées a atteint, contrairement au premier, exactement 50 %.
- Les élèves ont rencontré moins de difficultés dans la réalisation des cinq occurrences de « a » ce qui se reflète dans le taux de réussite moyen obtenu qui est de 69.2 %.

On peut donc dire que c'est la forme la plus courte et qui ne porte pas de signes diacritiques, que les élèves produisent avec le plus de succès.

### 3-1-2- Les homophones en / ñ /

- La forme « on » : 61.2 %

**Tableau : 05 Nombre et nature des erreurs concernant la forme : « on »**

Nombres d'élèves	Total	N'ayant pas produit l'item	Ayant produit :		Ayant produit d'autres formes :				
			la forme correcte	l'homophone					
			on	Ont					
1 <sup>e</sup> occ ph : 3	100	0	71	17	10:en	1: o	1:ence	0	0
2 <sup>e</sup> occ ph : 7	100	1	60	26	10:en	1:ons	1:ensi	1:ces	0
3 <sup>e</sup> occ ph : 7	100	0	52	35	07:en	1:ons	2 : an	2:ses	1: un
4 <sup>e</sup> occ ph : 16	100	0	61	24	15:en	0	0	0	0
5 <sup>e</sup> occ ph : 17	100	0	62	24	13:en	1 : an	0	0	0
Total	500	1	306	126	55	4	4	3	1

Les taux de réussite moyens obtenus dans la production de cette forme ont tous les cinq dépassé 50 %.

C'est dans la réalisation de la 1<sup>ère</sup> occurrence (phrase 3) : « **On** ne s'est rendu compte de son absence que... » qu'on a obtenu le taux de réussite moyen le plus élevé qui est de 71%. Cette occurrence a été quand même confondue avec : « ont » 17 fois, « en » 10 fois et enfin avec la voyelle orale « o » 1 fois. Elle a été aussi remplacée par la forme inexistante « ence » qui est toujours une agglutination de « on » confondu avec « en » et de « s'est » placé juste après et réalisé par une forme plus courte qui est « ce ». Cette forme reflète la mauvaise segmentation faite aussi à ce niveau.

Les trois taux de réussite moyens qui suivent ont légèrement dépassé 60 % :



Le premier est de 62%, il concerne la réalisation de la 5<sup>ème</sup> occurrence (phrase 17): « ...**on** préfère prendre nos vacances en août » qui a été à son tour, confondue avec « ont » 24 fois, avec « en » 13 fois et 1 fois avec la forme « an » ce qui révèle toujours les problèmes que ces élèves rencontrent au niveau de la phonétique française.

Le deuxième qui est de 61 %, concerne la réalisation de la 4<sup>ème</sup> occurrence (phrase 16) : « **On** pense que les élèves ... ». Cette dernière a été produite « ont » 24 fois et « en » 15 fois par contre, on n'a relevé dans ce cas, aucune autre forme inexistante ou qui renvoie à un autre signifiant.

Le troisième est de 60 %, il est obtenu dans la production de la 2<sup>ème</sup> occurrence (phrase 7) : « Quand **on** sait ... » qui a été remplacée d'un côté par « ont » 26 fois et par la forme « en » 10 fois et d'un autre côté par la forme de l'adjectif démonstratif « ces » 1 fois et la forme « ons » 1 fois.

On a aussi relevé une forme non conventionnelle produite à la place de cette 2<sup>ème</sup> occurrence qui est « ensie » celle-ci résulte de l'agglutination des deux formes placées l'une à côté de l'autre et qui sont : « on » mais qui est confondue avec « en », et « sait » produite dans ce cas « sie » ce qui montre que non seulement cet élève a effectué une mauvaise segmentation en mots, en entendant cet énoncé, mais ce dernier a confondu d'une part, les deux voyelles nasales : / ã / et / õ / et d'autre part, les deux voyelles orales : / E / et / i /.

Le taux de réussite moyen le plus bas, est de 52 %. Il concerne la réalisation de la 3<sup>ème</sup> occurrence (phrase 7) : « ... ce qu'**on** veut dans la vie, elle devient plus facile. » qui a été remplacée par « ont » 35 fois et par « en » et « an » qui ne sont pas réellement des homophones mais qui fonctionnent comme tels vu les difficultés que rencontrent ces élèves au niveau phonétique, 7 fois pour le premier et 2 fois pour le second.

On a aussi relevé d'autres graphies produites à la place de cette occurrence qui sont: « on » apparue 1 fois, où l'élève a ajouté un « s » pour la forme « on » au lieu du « t », « un » apparue 1 fois aussi dans ce cas l'élève a confondu les sons : / õ / et /õe /. Enfin la forme de l'adjectif possessif « ses » qui, quant à elle, est apparue 2 fois et cela vu la présence du signifiant / sE / dans cette phrase parmi les signifiants auxquels l'élève doit trouver la graphie convenable, il a donc été transcrit à la place de « on ».

• **L'analyse des résultats obtenus dans la production de la forme « on »**

Dans la production de cette forme, trois taux de réussite moyen ont dépassé 60 %. Ils concernent la production des occurrences suivantes :

« **On** ne s'est rendu compte... » ..... (71 %)

« **On** préfère ... »..... (62 %)

« **On** pense que... » .....(61 %).

On explique le succès réalisé dans ces occurrences par la place que la forme « on » occupe dans les phrases où elle est apparue. La forme « on » se trouve dans les trois cas, au début de la phrase, ce qui a aidé les élèves à ne pas la confondre avec la forme homophone « ont » qui ne peut quant à elle apparaître, vu sa nature « d'auxiliaire », au début de la phrase sans qu'elle soit précédée d'un sujet (groupe nominal, pronom) sauf dans des cas particuliers et peu fréquents (l'inversion du sujet dans les phrases interrogatives). Cette place constitue pour ces élèves un trait distinctif important qui leur permet de ne pas confondre les formes « on » et « ont ».

Quant à l'écart remarquable entre le premier taux de réussite obtenu dans la 1<sup>ère</sup> occurrence (71 %) et les deux autres (62 %, et 61 %), il s'explique par le fait que la forme « on » n'est apparue qu'une seule fois dans la première phrase et par l'absence de sa forme homophone « ont » ce qui a réduit le nombre de confusions faites dans ce cas. Par contre, dans les deux autres phrases, les élèves étaient appelés à transcrire le signifiant / õ / qui

renvoie tantôt à la forme « on » tantôt à la forme « ont » plus d'une fois, ce qui les a perturbés au moment du choix de la forme demandée.

Dans la production des occurrences qui restent : la 2<sup>ème</sup> et la 3<sup>ème</sup> occurrence qui sont apparues dans la même phrase : « quand **on** sait ce qu'**on** veut dans la vie ... » on a obtenu dans la production de la première un taux de 60 % tandis que dans la seconde le taux de succès le plus bas (52 %). Pour transcrire le signifiant / ð / dans deux places différentes mais très proches dans la même phrase, la plupart des élèves ont opté pour la forme « on » en premier lieu, ce qui peut être dû au fait qu'elle est précédée d'un indicateur de temps et non d'un sujet, ou qu'elle est simplement la plus maîtrisée (comme on l'a vu dans les résultats obtenus) que la forme « ont » car elle est plus fréquente et plus courte.

Le choix de la forme « on » dans le premier vide a poussé la majorité des élèves à l'éliminer dans le second et à choisir l'autre forme : « ont » et cela d'une part, pour éviter la répétition, phénomène qui leur cause souvent assez de sanctions en classe, et d'autre part, vu qu'ils n'ont certainement pas l'habitude de rencontrer deux formes identiques d'une manière aussi proche dans la même phrase.

• La forme « ont » : 55 %.

Tableau : 06 Nombre et nature des erreurs concernant la forme : « ont »

Nombre d'élèves	Total	N'ayant pas produit l'item	Ayant produit :		Ayant produit d'autres formes autres.				
			la forme correcte :	l'homophone :					
			ont	on					
1 <sup>ère</sup> occ ph : 9	100	0	65	30	2:en	1:ons	1:ou	1:cent	0
2 <sup>ème</sup> occ ph : 10	100	0	68	13	0	2:ons	9:sont	7:son	1:font
3 <sup>ème</sup> occ ph : 16	100	0	41	44	10:en	3:ons	2:an	0	0
4 <sup>ème</sup> occ ph : 17	100	0	59	31	6:en	3:ons	1:et	0	0
5 <sup>ème</sup> occ ph : 20	100	1	42	36	16:en	1:ons	2:an	1:sont	1 :c'est
Total	500	1	275	154	34	10	15	10	1

Contrairement aux taux obtenus dans la première forme « on » des homophones en /õ/ deux de ceux qui sont obtenus dans la production de cette deuxième, n'ont pas atteint le pourcentage de 50 %.

Comme le tableau n° 06 l'indique, c'est dans la production de la 2<sup>ème</sup> occurrence (phrase10): « ... ils **ont** tous eu leur examen final », qu'on a obtenu le taux de réussite le plus élevé qui a atteint 68%. Cette occurrence n'a été confondue avec la forme « on » que 13 fois. En revanche on a rencontré à sa place, les deux formes qui renvoient au signifiant / sõ / : « sont » 9 fois et « son » 7 fois. Dans ce cas, les élèves ont produit le signifiant /sõ/ à la place du signifiant / zõ / qui résulte de la liaison faite entre la dernière lettre du pronom personnel « ils » et de la première voyelle de l'auxiliaire « ont », ce dernier a été également produit / fõ / où le son / z / a été remplacé par / f / pour aboutir à la forme « font » au lieu de « ont », il s'agit probablement dans ces deux cas, d'une mauvaise perception c'est-à-dire que l'élève. On a aussi relevé la forme « ons » à la place de « ont ».

Dans la production de la 1<sup>ère</sup> occurrence (phrase9) : « Les absents **ont** toujours tort » le taux de réussite moyen est de 65 %. Dans ce cas, la forme homophone « on » est apparue 30 fois et la forme « en » 2 fois à la place de cette occurrence, on a relevé trois autres formes réalisées 1 fois pour chacune: « Ons », « ou » qui s'explique par une confusion entre les voyelles : / õ / et / u / et « cent » qui fonctionne comme une forme homophone de « son » et « sont » que les élèves ont produit à la place de « ont » comme on l'a déjà signalé.

La 4<sup>ème</sup> occurrence (phrase17) : « Les travailleurs **ont** déclaré ... » a été produite avec un taux de réussite moyen de 59 %, elle a été réalisée « on » 31 fois et « en » 6 fois seulement. On remarque que les formes : « ons » et « an » reviennent aussi dans la production de cette occurrence et cela 3 fois pour la première et 1 fois pour la seconde.

Les deux occurrences où on a obtenu les deux taux de réussite moyens les plus bas sont dans l'ordre :

La 5<sup>ème</sup> occurrence (phrase 20) : « ...les élèves de la première année **ont** collées aux murs de leur classe » où le taux n'a atteint que 42 %. Cette dernière a été remplacée par « on » 36 fois et par la forme « en » 16 fois.

La 3<sup>ème</sup> occurrence (phrase16) : « On pense que les élèves **ont** le droit d'avoir un temps de distraction ... » où le taux n'a pas dépassé 41 %. Cette occurrence été confondue avec « on » 44 fois et avec « en » 10 fois.

En plus de ces confusions on a remarqué l'apparition d'autres formes qui sont : « an » réalisée 2 fois à la place de chacune de ces deux occurrences où ils n'ont pas toujours pu distinguer la voyelle / õ / de la voyelle / ã /. On a également relevé la forme « ons » apparue 3 fois à la place de la 3<sup>ème</sup> occurrence et 1 fois à la place de la 5<sup>ème</sup> occurrence où les élèves ont opté pour « s » marque habituelle du pluriel à la place du « t ».

• **L'analyse des résultats obtenus dans la production de la forme « ont »**

Dans la production de cette forme, les élèves ont pu réaliser les taux de réussite moyens les plus élevés : 68 % et 65 % dans la production de la 2<sup>ème</sup> occurrence et de la 1<sup>ère</sup> occurrence dans l'ordre :

- « ils **ont** tous eu leur examen... »..... (68%)

- « les absents **ont** toujours tort. »..... (65 %)

Ce succès qui caractérise ces occurrences par rapport aux autres, s'explique, à notre avis, par la place de la forme « ont » juste après son sujet, c'est-à-dire qu'il n'y a aucune unité linguistique qui les sépare, ce qui a permis à la plupart des élèves de saisir la structure des deux phrases vu sa simplicité, et d'établir correctement le lien syntaxique qui existe entre cet auxiliaire « ont » et ses sujets dans les deux phrases. Car, comme on l'a remarqué à travers l'analyse des résultats des formes précédentes, quand le sujet est un pronom personnel, les élèves réussissent généralement mieux, à choisir la forme correcte. Mais quand la fonction du sujet est remplie, dans la phrase, par un groupe nominal donc sa structure devient plus ou moins compliquée, ils rencontrent plus de difficultés dans le choix de la forme correcte. On déduit donc que, plus le sujet utilisé est simple et plus il est proche de son auxiliaire, plus ces élèves arrivent à choisir la forme de l'auxiliaire « ont » de celle du pronom « on ».

Outre ces deux premières occurrences où les taux de réussite moyens ont dépassé 60 %, les élèves n'ont pas pu réaliser les trois autres avec autant de succès. On remarque que ce recul concerne les taux de réussite moyens qui caractérisent les phrases où le signifiant / ò / visé a été dicté deux fois mais renvoie aux deux formes : « on » et « ont ». C'est le cas de la 4<sup>ème</sup> occurrence et de la 3<sup>ème</sup> occurrence qui sont dans l'ordre:

- « les travailleurs **ont** déclaré ... **On** préfère »..... (59 %)

- « **On** pense que les élèves **ont** le droit ... » ..... (41 %)

Dans la réalisation de ces deux dernières, les élèves ont produit avec plus de succès la 4<sup>ème</sup> occurrence vu que son contexte d'apparition est assez abordable : « les travailleurs **ont** déclaré... ». La simplicité de la structure de ce contexte : sujet (constitué par le groupe nominal : les travailleurs), puis l'auxiliaire et le participe passé du verbe leur a permis de choisir la forme correcte : « ont ».

Le contexte d'apparition de la 3<sup>ème</sup> occurrence dans la deuxième phrase est plus compliqué : « **On** pense que les élèves **ont** le droit ... » puisqu'il s'agit d'une phrase complexe qui contient deux verbes conjugués, deux sujets différents et où les deux formes : « on » et « ont » sont proches l'une de l'autre ce qui a empêché ces élèves d'établir des relations syntagmatiques correctes entre les constituants de cette phrase et a créé plus de confusions dans la réalisation de la forme « ont ».

Dans la production de la 5<sup>ème</sup> occurrence : « ....les images que les élèves, de la première année, **ont** collées aux murs de la classe » les élèves ont également rencontré beaucoup de contraintes dans ce cas, ce qui se reflète par le taux de réussite obtenu qui est de 42 % seulement. Le contexte d'apparition de cette occurrence a été aussi complexifié par l'écran qui sépare le sujet de cette phrase « les élèves » de son verbe « ont » ce qui a causé des ambiguïtés dans le choix de la forme convenable.

Les difficultés linguistiques qui ont caractérisé ces deux dernières phrases ont empêché la plupart des élèves d'établir correctement les relations syntaxiques entre les éléments qui les constituent. L'absence d'un raisonnement syntagmatique logique (ce qui exige de ces élèves une certaine maîtrise du niveau syntaxique) mène souvent à une fausse interprétation sémantique. Chose qui les écarte du choix de la forme correcte à transcrire.

### **Conclusion :**

D'après les résultats portés dans les deux tableaux où on a mis en relief la nature et le nombre des erreurs faites dans la réalisation des deux formes proposées « on » et « ont »

qui constituent les homophones en / ð /, on déduit que les confusions se font dans les deux sens mais à un degré différent du moment que la forme « ont » a été réalisée « on » 154 fois tandis que cette dernière, n'a été confondue avec « ont » que dans 126 cas.

Nous avons constaté également que des confusions sont apparues entre les voyelles nasales / õ / et / ã / à travers les formes produites (en, an) qui ne sont pas réellement des homophones, mais qui fonctionnent comme tels, vu les difficultés que les élèves ont au niveau phonétique. D'autres problèmes se sont manifestés dans la réalisation de cette forme, comme dans la première d'ailleurs, on citera essentiellement la mauvaise segmentation en mots ce qui engendre souvent des agglutinations entre plusieurs formes.

Enfin, on conclut en se référant aux taux de réussite moyens obtenus dans la production de chacune de ces formes (55 % pour « ont » et 61.4 % pour « on ») que là aussi, c'est la forme la plus courte qui est la plus maîtrisée par ces élèves.

### 3- 1-3- Les homophones en / E /

- La forme « et » : 78,6 %.

**Tableau : 07 Nombre et nature des erreurs concernant la forme : « et »**

Nombre d'élèves	Total	N'ayant pas produit l'item	Ayant produit :				Ayant produit d'autres formes :		
			la forme correcte	les autres homophones :					
			et	est	ai	es			
1 <sup>e</sup> occ ph : 1	100	0	84	15	0	0	1 : a	0	0
2 <sup>e</sup> occ ph : 4	100	0	82	14	1	0	1 : y	1 : In	1:quai
3 <sup>e</sup> occ ph : 11	100	0	74	25	0	0	1 : éa	0	0
4 <sup>e</sup> occ ph : 23	100	2	80	16	0	0	1 : ou	1 : se	0
5 <sup>e</sup> occ ph : 26	100	0	73	22	2	0	1 : ait	1 : on	1:deu
Total	500	2	393	93	3	0	5	3	2



Les taux de réussite moyens obtenus dans la production des cinq occurrences de cette forme ont dépassé 70 %.

Les résultats portés dans le tableau ci-dessus montrent que ce sont les deux premières occurrences qui ont bénéficié des taux de réussite moyens les plus élevés :

On a obtenu dans la 1<sup>ère</sup> occurrence (phrase 1) : « Il est temps pour Karim de prendre ses affaires **et** de partir » un taux de réussite moyen qui a atteint 84 %. 16 confusions ont été faites dans la réalisation de cette occurrence : 15 fois avec « est » et 1 fois avec « a ».

Dans la 2<sup>ème</sup> occurrence (phrase 4) : « C'est un voyage dangereux car la route est longue **et** le mauvais temps s'est annoncé » on a obtenu un taux de succès de 82 %. Celle-ci n'a été confondue avec « est » que 14 fois et avec « ai » qu'une seule fois.

Dans cette occurrence, la forme « et » a été réalisée « y » 1 fois et « In » 2 fois, ce qui est dû à une confusion entre les voyelles : / E / et / i / d'un côté, et d'un autre côté / E / et / É /. On a aussi relevé une autre forme qui résulte d'une agglutination du mot « car », qui figure dans la phrase, et de la forme « et » qui a été confondue avec « ai » pour obtenir la forme inexistante « quai »

La 4<sup>ème</sup> occurrence (phrase 23) : « Sait-il que ces écoles **et** ces hôpitaux ... » a été réalisée avec un taux de réussite moyen de 80 %. Elle n'a jamais été remplacée par « es » et « ai », mais elle a été confondue 16 fois avec « est ». Cette occurrence a été produite 1 fois « ou », ce qui peut être expliqué par une mauvaise perception de la part de l'élève qui a substitué à un rapport d'addition un rapport de choix, et 1 fois « sé » qui est reproduit vu la présence du signifiant /Se/ 3 fois dans cette phrase dont le premier renvoie au verbe « sait » et les deux autres à l'adjectif démonstratif « ces », dans cette phrase.

Dans la 3<sup>ème</sup> occurrence (phrase 11) : « Le train est arrivé en retard **et** à dû repartir immédiatement » les élèves ont rencontré le plus de difficultés puisque le taux de réussite moyen obtenu est de 74%.

Cette occurrence est celle qui a été le plus confondue avec la forme de l'auxiliaire être « est » (25 fois) contrairement aux deux autres formes « es » et « ai » qui ne sont pas du tout apparues à sa place. La forme inexistante « éa » a été par contre produite 1 fois à la place de « et », elle résulte d'une mauvaise segmentation que l'élève a effectuée puisqu' il a fait une agglutination de « et » réalisé « é » et « a ».

Le taux de réussite le plus bas (73 %) est réalisé dans la production de la 5<sup>ème</sup> occurrence (phrase26) : « Je lui ai dit que c'est difficile de travailler **et** d'étudier en même temps ». Cette occurrence a été remplacée par : « est » 22 fois, « ai » 2 fois et enfin par « ait » 1 fois. Cependant elle n'a jamais été confondue avec la forme « es ». Deux autres formes sont apparues à la place de « et » et qui sont : « on » et « deu » où les élèves ont reproduit deux mots qui existent dans la phrase « en » et « de » au lieu d'écrire l'occurrence proposée.

- **L'analyse des résultats obtenus dans la production de la forme « et »**

La forme de la conjonction de coordination « et » est celle qui a été produite avec le plus de succès par rapport à toutes les autres formes proposées puisqu' on a obtenu un taux général de réussite qui a atteint 78,6 % .

Les trois taux les plus élevés sont obtenus dans la production des trois occurrences suivantes : la 1<sup>ère</sup> occurrence : « de prendre ses bagages **et** de partir » (84 %), la 2<sup>ème</sup> occurrence : « la route est longue **et** le mauvais temps s'est annoncé » (82 %) et enfin la 4<sup>ème</sup> occurrence : « ...ces écoles **et** ces hôpitaux .... » (80 %).

Les élèves ont pu facilement comprendre le rapport de l'addition existant entre les éléments que la forme de la conjonction de coordination « et » a lié, dans ces trois phrases. Dans la première phrase la conjonction « et » lie deux verbes à l'infinitif « prendre », « partir », dans la seconde, le rapport de l'addition est exprimé entre deux phrases dont les structures sont semblables et simples : « la route est longue » puis « le mauvais temps s'est annoncé » et enfin dans la troisième elle lie deux noms au pluriel « écoles » et « hôpitaux ».

La compréhension du rapport de l'addition exprimé par « et » dans ces phrases, ce qui peut être dû à la fréquence d'utilisation de cette conjonction et de ce rapport exprimé dans ce cas ( addition) par rapport aux autres (conséquence, opposition) a orienté la plupart des élèves vers la forme correcte « et » et les a aidés à ne pas la confondre avec les autres formes verbales « ai », « est », « es » qui ne peuvent apparaître dans ce genre de contextes.

La production des deux autres occurrences n'a pas été faite avec autant de succès puisque les taux de réussite moyens obtenus n'ont, contrairement aux précédents, pas atteint 80 %.

Vu la structure complexe de la phrase 11: « le train est arrivé en retard **et** a dû repartir... » où apparaît la 3<sup>ème</sup> occurrence (74 %), les élèves n'ont pas pu découvrir le rapport de l'addition exprimé par la conjonction « et », entre la proposition principale : « le train est arrivé en retard » et la proposition coordonnée : « **et** a dû repartir immédiatement ». Cela peut être expliqué par l'absence, dans cette proposition coordonnée, d'un substitut lexical ou grammatical qui renvoie au sujet de la principale pour aboutir à une structure plus claire : « et **il** a dû repartir immédiatement. ». Les élèves n'ont de ce fait, pas pu trancher sur le plan sémantique, si c'est la forme « et » (confondue avec « est ») ou c'est la forme « a » qui constitue le deuxième verbe du sujet de la principale « le train ». La plupart des élèves ont pour cela, établi des relations incorrectes entre la forme « et » qu'il faut transcrire et ce sujet, ce qui les a menés à écarter la conjonction « et » et à opter pour l'auxiliaire « est ». Ce lien syntaxique incorrect peut être confirmé par l'apparition de la forme « est » à la place de « et » dans ce cas 25 fois, pour être l'occurrence la plus confondue avec cet l'auxiliaire.

Le plus bas taux de réussite est obtenu dans la production de la 5<sup>ème</sup> occurrence : « c'est difficile de travailler **et** d'étudier en même temps ». On signale que le contexte d'apparition de cette dernière est semblable à celui de la 1<sup>ère</sup> occurrence où on a obtenu le taux de succès le plus élevé car dans les deux cas, la conjonction de coordination « et » exprime un

rapport d'addition entre deux verbes à l'infinitif qui sont dans le premier: « prendre » et « partir » et dans ce second « travailler » et « étudier ».

Ce paradoxe ne peut être expliqué que d'une part, par le groupe auquel le verbe qui suit la forme « et » appartient : dans la première phrase au 3<sup>ème</sup> groupe « partie » et dans la dernière au 1<sup>er</sup> groupe « étudier ». Comme on l'a déjà vu, les verbes du premier groupe qui apparaissent à l'infinitif dans la phrase constituent souvent une source de confusion entre les formes des auxiliaires et les autres formes qu'il faut choisir. En entendant le signifiant / E / à la fin du verbe à l'infinitif « étudier » qui suit la forme « et », beaucoup d'élèves n'ont pu trancher s'il s'agit de la forme « er » de l'infinitif et choisir dans ce cas la conjonction « et » ou bien de la forme « é » du participe passé et opter donc pour l'un des auxiliaires « est », « ai », « es ».

Cet écart dans les résultats obtenus dans la production de deux occurrences apparues dans deux contextes presque identiques est donc dû, à un problème d'homophonie verbale existant entre les formes « er » et « é » qui renvoient au même signifiant / E / à l'oral. Pour ces élèves, la relation syntaxique entre la forme « et » qu'il faut produire et le verbe « étudier » est dans ce cas, assez floue, ce qui a causé beaucoup de confusions avec la forme « est ».

D'autre part, on suppose que l'apparition d'une élision entre le verbe « étudier » et la préposition « de » qui est apparue sous la forme « d' » a peut être rendu les élèves (du moins ceux qui connaissent la règle : après la préposition le verbe se met toujours à l'infinitif) moins attentifs, par rapport au mode infinitif du verbe, ce qui a augmenté le nombre de confusions avec les auxiliaires et essentiellement avec la forme « est » qui est apparue le plus souvent dans ce cas (22 fois).

• La forme « est » : 75.4 %.

Tableau : 08 Nombre et nature des erreurs concernant la forme : « est »

Nombre d'élèves	total	N'ayant pas produit l'item	Ayant produit :				Ayant produit d'autres formes				
			la forme correcte	les autres homophones :							
			est	et	ai	es					
1 <sup>e</sup> occ ph: 1	100	0	87	3	1	2	2: elle	2: ont	1: tem	2: ton	0
2 <sup>e</sup> occ ph: 4	100	0	75	20	0	1	2: car	2: y	0	0	0
3 <sup>e</sup> occ ph:11	100	0	76	18	0	1	2:éta	1:à	1: on	1:c' est	0
4 <sup>e</sup> occ ph:13	100	1	73	9	4	0	7: oui	2:hui	2: hé	1: é	1: ton
5 <sup>e</sup> occ ph:25	100	1	66	10	10	3	3: a	2: ait	2: ta	2: eist	1: att
total	500	2	377	60	15	7	16	9	6	5	3

Dans la production de la forme « est », c'est la 1<sup>ère</sup> occurrence (phrase1) : « Il est temps pour Karim ... » qui a bénéficié du taux de réussite le plus élevé avec un pourcentage qui a atteint 87 % ; cette occurrence a été produite avec succès par la majorité des élèves, puisqu'on n'a relevé dans sa réalisation que 6 confusions avec les formes homophones : 3 fois avec « et », 2 fois avec « es » et 1 fois avec « ai » et 7 autres formes qui sont :

- « elle » que les élèves ont produit à la place du pronom personnel masculin qui figure dans la phrase, ils ont donc confondu la voyelle / i / avec la voyelle / e /.
- « tem », « ton » apparues 2 fois pour chacune où ils ont reproduit d'une manière erronée le mot « temps » existant dans la phrase, et enfin la forme « ont » où l'élève a inversé les lettres de « ton » mais il s'agit toujours d'une reproduction erronée du mot « temps » écrite 1 fois à la place de cette 1<sup>ère</sup> occurrence.

Après cette dernière, c'est dans la réalisation de la 3<sup>ème</sup> occurrence (phrase 11) : « Le train **est** arrivé en retard et a dû repartir immédiatement... » que les élèves ont trouvé le moins de difficultés puisqu'on a obtenu un taux de succès de 76 %. La forme « et » a été produite 18 fois à la place de « est ». Cependant l'auxiliaire « es » n'a été produit qu'une seule fois et « ai » n'est pas du tout apparu. On a relevé la forme inexistante « éta » apparue 2 fois à la place de cette occurrence.

En plus de celles-ci on a aussi trouvé les formes : « à », « c'est », « on », qui existent dans cette phrase et qui sont reproduites dans ce cas, apparues 1 fois chacune.

Les deux taux de réussite moyens qui dépassent 70 % et qui restent sont:

- 75 % .Il concerne la production de la 2<sup>ème</sup> occurrence (phrase 4) : « C'est un voyage dangereux car la route **est** longue et le mauvais temps s'est annoncé » qui a été confondue le plus avec « et » (20 fois) et cela parce qu'elles sont très proches l'une de l'autre dans cette phrase. Ce qui a causé plus de confusions que dans les autres cas. Cette occurrence a été également confondue 1 fois avec la forme « es ». Deux autres formes qui ne renvoient à aucun des homophones en /E/ sont apparues à la place de cette occurrence, il ne s'agit pas, dans ce cas, d'une confusion entre les autres homophones mais d'une reproduction du mot « car » (3 fois) existant dans cette phrase dans le premier cas et dans le second d'une confusion entre les deux voyelles / E / et / i / qui s'est reflétée à travers l'apparition de « y » 2 fois à la place de cette occurrence.

- 73 % obtenu dans la réalisation de la 4<sup>ème</sup> occurrence (phrase 13) : « ... où **est** ton frère ? » remplacée 9 fois uniquement par « et » et 4 fois par « ai ». Outre ces confusions entre les homophones, d'autres erreurs sont relevées, elles sont parfois le résultat d'une mauvaise segmentation d'où l'agglutination de ces formes: « où », « est ».

- la forme « oui » apparue 7 fois (le son /E/ a été produit /i/).

- la forme « hui » apparue 2 fois, les élèves ont produit dans ce cas le phonème entendu / w / par /ɥ / vu que le phonème / i / a été toujours confondu avec / E /. Le signifiant /E/ a été aussi transcrit sous deux autres formes : la première est inexistante : « hé » apparue 2 fois, la seconde est : « é » apparue 1 fois. Le mot « ton » a été reproduit 1 fois à la place de cette occurrence.

C'est dans production de la 5<sup>ème</sup> occurrence (phrase25) : « Un voyageur dit à celui qui **est** assis à ses côtés... » qu'on a obtenu le taux de réussite le plus bas qui est de 66 %. Elle a été confondue 20 fois avec « et » et « ai » (10 pour chacune), et 3 fois avec « es ».

Les autres formes produites à la place de « est » dans cette occurrence sont : 2 fois la forme de l'auxiliaire « avoir » conjugué au subjonctif « ait » qui fait partie des homophones en / E / mais qui n'est pas proposée dans ce test (d'une part vu qu'elle n'apparaît pas parmi les formes proposées dans le programme officiel de ces élèves, d'autre part vu que sa fréquence d'utilisation n'est pas aussi élevée que les formes choisies dans ce travail), 2 fois « eist » : le phonème / E / a été transcrit par l'assemblage des deux lettres « e » et « i ».

- 2 fois « ta » : dans ce cas l'élève a produit uniquement la dernière lettre de la forme « est » et la première lettre du verbe qui suit « assis » ; 1 fois « att » : on suppose que c'est la forme précédente qui a été inversée, au lieu que l'élève produise la forme qu'il a entendue et qui résulte de la liaison il a inversé la forme « at. » pour produire « att ». Enfin 3 fois « a » l'élève a reproduit la lettre « a » du verbe « assis ».

• **L'analyse des résultats obtenus dans la production de la forme « est »**

Malgré son utilisation dans une tournure impersonnelle, la présence du pronom personnel « il », et son placement juste avant la forme « est » à produire dans la première phrase où apparaît la 1<sup>ère</sup> occurrence: « Il **est** temps pour Karim ... » ont permis aux élèves de la réaliser le taux de succès le plus élevé, obtenu dans la production des 16 mots homophones proposés. La simplicité du contexte d'apparition de l'auxiliaire « est » dans cette 1<sup>ère</sup>

occurrence a donc aidé la majorité des élèves à distinguer la forme « est » des autres auxiliaires qui ne sont pas conjugués à la troisième personne du singulier « il » apparu avant.

Les deux occurrences qui suivent, sont produites avec moins de succès que la première, il s'agit de la 3<sup>ème</sup> et la 2<sup>ème</sup> occurrence qui apparaissent dans l'ordre :

- « le train **est** arrivé en retard ... »..... (75 %)

- « ...la route **est** longue... » ..... (73%)

L'écart entre ces deux résultats est, comme on le remarque très réduit, puisque les deux contextes d'apparition de ces occurrences sont assez semblables. De ce fait, les élèves ont reconnu dans ces deux cas la structure simple de la phrase qui est : Sujet + verbe. L'auxiliaire « est » est placé dans les deux cas juste après son sujet constitué d'un groupe nominal « le train », « la route ». Ils n'ont donc pas trouvé des difficultés pour transcrire le signifiant / E / qu'ils entendent sous la forme « est ».

Dans la production de la 4<sup>ème</sup> occurrence « où **est** ton frère ? », on a obtenu un taux de succès de 73 %. Il s'agit dans ce cas d'une phrase interrogative qui se caractérise d'un côté, par l'inversion du sujet « ton frère », placé dans ce cas, comme ces élèves n'ont certainement pas l'habitude de voir, après le verbe « est ». D'un autre côté, par le placement du mot interrogatif (où) au début c'est-à-dire dans la place que le sujet occupe généralement dans la phrase. Cette organisation des éléments de la phrase, qu'on considère comme compliquée et peu habituelle pour ces élèves, les a perturbés dans l'analyse syntaxique et sémantique de la phrase et dans le choix de la forme correcte « est ».

C'est la production de la 5<sup>ème</sup> occurrence : « un voyageur dit à celui qui **est** assis à ses côtés ... » qui a posé aux élèves le plus de difficultés puisqu' on n'a obtenu que 66 % de réussite.

Cette occurrence est apparue comme on vient de le montrer dans une phrase complexe, constituée d'une proposition principale : « le voyageur dit à celui » et d'une proposition



relative introduite par le pronom relatif « qui ». qui remplace le pronom démonstratif « celui » et le séparer de l'auxiliaire « est » à produire et du participe passé « assis ». La complexité de ce contexte d'apparition a créé des ambiguïtés dans la compréhension de la phrase puisque malgré la présence d'un côté : du participe passé du verbe « s'asseoir » : « assis » juste après la forme « est » à transcrire, ces élèves n'ont pas pu écarter la forme non verbale « et » apparue 10 fois dans ce cas et d'un autre côté, du pronom démonstratif « celui » qui ne peut être suivi dans ce cas, que par l'auxiliaire « est » on constate que toutes les autres formes qui renvoient au signifiant / E/ ont été produites à la place de cette occurrence.

Certains élèves ont produit, la forme de l'auxiliaire avoir « ai » à la place de l'auxiliaire « être » ce qui révèle une difficulté dans la distinction, en français, des verbes transitifs des verbes intransitifs et donc dans le choix de l'auxiliaire (avoir ou être) à utiliser dans la conjugaison de ces verbes dans les temps composés.

On remarque enfin que c'est la forme non verbale « et » qui a été réalisée le plus à la place de la forme « est » et non celles des autres auxiliaires.

- **La forme « ai » : 50.6 %**

C'est dans la production de la 1<sup>ère</sup> occurrence (phrase15) : « J'ai d'abord révisé ma leçon... » qu'on a obtenu le taux de réussite moyen le plus élevé qui est de 80 %. Cette dernière a été réalisée « est » 13 fois et « es » 1 fois uniquement. Elle a également été réalisée: « ais » 4 fois et : « ait » 1 fois. Une seule forme inexistante a été produite à la place de cette 1<sup>ère</sup> occurrence qui est « ia » où l'élève a inversé les lettres de l'auxiliaire « ai ».

Dans la 2<sup>ème</sup> occurrence (phrase15) : « ... puis j'ai fait des exercices d'application », on a obtenu un taux de succès de 79 %. Cette occurrence a été remplacée par « est » 11 fois et par « es » 2 fois. Elle a également été réalisée: « ais » 6 fois et « ait » 2 fois.

Le taux de réussite obtenu dans la 3<sup>ème</sup> occurrence (phrase 24) : « ... oui j'en ai » est très bas par rapport aux deux premiers, puisqu' il n'a atteint que 41 %. Elle a été produite « est » 33 fois, « es » 8 fois. Les formes : « et » et « ais » sont apparues à la place de cette occurrence, 2 fois pour chacune quant à la forme « ait » elle a remplacé cette 3<sup>ème</sup> occurrence 5 fois.

Les formes « a », « à » et la forme inexistante « at » sont apparues 1 fois chacune, à la place de cette 3<sup>ème</sup> occurrence

Des formes non conventionnelles sont aussi produites par les élèves elles sont d'une part :

Le résultat d'une mauvaise segmentation due à la liaison faite entre le pronom « en » et l'auxiliaire « ai » et qui a abouti, dans ce cas, aux formes: « oné », où la forme « en » existante dans la phrase, a été confondu avec « on » et la forme : « né » où « ai » a été réalisé « é ». La forme « en » a été également reproduite sous la forme « ont ».

D'autre part d'une inversion des lettres constituant la forme « es » apparue à la place de « ai » pour aboutir la forme « se ».

Le taux de réussite moyen réalisé dans la 5<sup>ème</sup> occurrence (phrase 28) : « Un étranger demande à un policier : **Ai-** je le droit de prendre cette route ? » est de 39 %. Cette occurrence a été réalisée 24 fois « est », 13 fois « et », 6 fois « es » et enfin 3 fois « ais ». Dans la production de cette occurrence on a relevé aussi 2 fois la forme « a » et 1 fois la forme « â ».

En plus de ces productions on a trouvé d'autres graphies qui renvoient tantôt au signifiant / E / et qui sont : la forme « é » apparue 3 fois où l'élève a écrit directement le mot comme il se prononce et 2 fois la forme « ei » qui montre que même si l'élève connaît un phonème donné il n'arrive pas souvent à choisir le graphème qui lui convient dans un contexte précis vu qu'il se rend compte que dans le système graphique du français un seul son peut être transcrit par différents graphèmes.

5 autres formes inexistantes sont apparues, elles sont toutes dues à une mauvaise segmentation effectuée dans cette phrase interrogative qui se caractérise par une inversion du sujet « je ». Dans les deux premières: « age », « aige » apparue 2 fois chacune, les élèves n'ont pas pu segmenter correctement cet énoncé en mots et dans la troisième : « euge » apparue 2 fois, nous relevons outre la mauvaise segmentation en mots une confusion entre les deux voyelles / E / et /œ /.

Le taux de réussite le plus bas qui n'a pas dépassé 14 % concerne la réalisation de la 4<sup>ème</sup> occurrence (phrase 26) : « Je lui **ai** dit que c'est difficile de travailler et d'étudier en même temps ». C'est dans la production de cette dernière qu'on a relevé le plus grand nombre de confusions et cela surtout avec l'auxiliaire « est » puisque cette forme a pris la place de la forme « ai » 48 fois puis avec la forme « et » apparue 20 fois. On a également relevé les formes « es » apparues 8 fois et « ait » 5 fois ainsi que d'autres mais qui ne renvoient pas aux homophones de cette série: la forme « a » 2 fois, la forme « à » 1 fois et la forme « c'est » qu'un élève a placée dans le vide laissé à « ai » au lieu de la mettre dans celui qui lui était réservé.

- **L'analyse des résultats obtenus dans la production de la forme « ai » :**

La production de la forme « ai » s'est caractérisée par un très large écart entre les taux de réussite moyens obtenus dans chaque occurrence puisque le taux le plus élevé a atteint 80% et le taux le plus bas n'a pas dépassé 14 %.

Les deux occurrences que les élèves ont produit avec le plus de succès sont: la 1<sup>ère</sup> et la 2<sup>ème</sup> qui apparaissent dans la même phrase : « j'**ai** d'abord révisé ma leçon puis j'**ai** fait des exercices d'application » où on a obtenu dans l'ordre : 80 % et 79 %. On constate que dans ce cas, la majorité des élèves n'a pas éprouvé des difficultés dans le choix de la forme correcte, puisque la forme « ai » apparaît dans les deux cas après le pronom personnel « je » ce qui a levé toute ambiguïté. Comme on l'a déjà déduit, le placement d'un pronom personnel juste avant l'auxiliaire qu'il faut transcrire mène souvent les élèves à choisir correctement la forme demandée dans chaque contexte, ce qui reflète une certaine maîtrise des auxiliaires conjugués au présent avec les différents pronoms personnels.

La 3<sup>ème</sup> et la 5<sup>ème</sup> occurrence ont apparemment, posé plus de difficultés pour ces élèves puisque les taux obtenus sont dans l'ordre : 41 % et 39%.

Dans la production de cette 3<sup>ème</sup> occurrence: « oui j'**en ai** », les élèves ont été perturbés par la structure de la phrase dont ils n'ont pas encore une maîtrise avancée. Le pronom « en » utilisé pour éviter la répétition fait écran entre l'auxiliaire à produire et son sujet « je », ce qui a empêché beaucoup d'élèves de produire la forme « ai » qui lui correspond ce qui est reflété par l'apparition de la forme verbale la plus fréquente qui « est » 33 fois à la place de cette occurrence.

Dans la 5<sup>ème</sup> occurrence: « **Ai-** je le droit de ... » par contre, c'est l'inversion du sujet « je » de la phrase interrogative qui a perturbé les élèves dans le choix de la forme correcte.

Cette inversion du pronom « je » a engendré une instabilité phonique du signifiant / ʒ / que les élèves ont l'habitude d'entendre qui est transformé dans ce cas en un autre signifiant qui est /eʒ / ce qui les a éloignés de la forme correcte « ai » pour transcrire d'autres formes qui renvoient aux autres homophones en / E /.

Le plus bas taux de réussite moyen obtenu dans la production de la forme « ai » qui ne dépasse pas 14 %, concerne la production de la 4<sup>ème</sup> occurrence : « je lui **ai** dit que ... ».

La majorité des élèves ont confondu dans cette occurrence la forme « ai » avec la forme « est » ce qui est dû à la présence du pronom personnel « lui » qui fait écran entre le sujet « je » et la forme à produire « ai » ( je lui ai dit...). Les élèves ont de ce fait, établi incorrectement une relation syntaxique entre le signifiant / E / entendu et le pronom « lui » qu'ils ont considéré comme sujet. Cela les a poussés à choisir la forme « est » qui est apparue 48 fois à la place de cette occurrence.

,

- **La forme « es » : 30.6 %**

Contrairement aux formes précédentes, aucun taux de réussite obtenu dans la production des cinq occurrences de l'auxiliaire « es » n'a atteint 40 %, ce qui reflète les difficultés énormes que les élèves ont rencontrées dans la réalisation de cette forme.

L'occurrence qui a bénéficié du taux de réussite moyen le plus élevé (36 %) est la 2<sup>ème</sup> (phrase 18) : « ... je suppose que tu es toujours malade ». Cette occurrence a été réalisée « est » 37 fois, « ai » 12 fois et « et » 6 fois. On remarque aussi que les formes : « ait » et « ais » sont écrites 1 fois chacune. Outre ces confusions entre les homophones en / E / d'autres graphies sont apparues à la place de cette 2<sup>ème</sup> occurrence et qui sont : la forme de l'auxiliaire avoir au présent conjugué avec la 2<sup>ème</sup> personne du singulier : « as » qui a été produites 4 fois, celle de la troisième personne du singulier : « a » 1 fois et la forme « à » produite 1 fois également. Les lettres de la forme « es » ont été aussi inversées pour aboutir à la forme « se » qui est apparue 1 fois à la place de cette 2<sup>ème</sup> occurrence.

Puis c'est la 3<sup>ème</sup> occurrence (la phrase 21) : « Il m'a dit que tu es responsable de ce retard car tu as oublié de lui ramener les documents dont tu lui as parlé », qui a été réalisée avec le plus de succès puisqu'on a obtenu un taux de réussite de 34 %.

Dans cette phrase l'occurrence « es » a été remplacée 38 fois par « est », 11 fois par « ai » et 6 fois par « et ». Cependant, on n'a relevé aucune confusion avec les formes « ais » et « ait ». On a trouvé également à la place de cette occurrence : la forme de l'auxiliaire avoir au présent conjugué avec la 2<sup>ème</sup> et la troisième personne du singulier : « as » apparue 5 fois et « a » apparue 1 fois. La forme « es » a été produite « se » 2 fois (les élèves ont inversé les lettres de la première) et la forme inexistante (« ia ») est apparue 1 fois.

Dans la 1<sup>ère</sup> occurrence (phrase 18) : « Tu es très pâle ... » on a obtenu un taux de réussite moyen de 32 %. Cette occurrence est celle qui est le plus souvent remplacée dans sa réalisation par « est » (46 fois). Mais elle n'a été réalisée « ai » que 13 fois et « et » que 5 fois.



La forme « ais » est apparue dans ce cas 3 fois et la forme de l'auxiliaire avoir au présent « a » 1 fois.

La 5<sup>ème</sup> occurrence (phrase 27) : « Pourquoi tu es venu aussi tard la leçon que tu as ratée était très intéressante » a été réalisée avec moins de succès que les précédentes puisque le pourcentage obtenu n'a atteint que 31 %. La réalisation dominante est toujours la forme « est » sachant que cette dernière est apparue 39 fois à la place de « es », qui est aussi remplacé par « ai » 14 fois, par « et » 7 fois et enfin par les formes « ais » et « ait » : 1 fois chacune. D'autres formes sont apparues à la place de cette dernière: les deux formes de l'auxiliaire avoir : « as » produite 3 fois et « a » 2 fois, la forme « eu », qui résulte de la confusion entre les voyelles / e / et / œ /, 1 fois et enfin la forme inexistante « ia » 1 fois également.

Le taux de réussite le plus bas 20 % est réalisé dans la production de la 4<sup>ème</sup> occurrence (phrase 25) : « ...es-tu de cette région ? ». La mauvaise segmentation due à l'instabilité phonique de l'auxiliaire « es » qui résulte de l'inversion du sujet dans cette phrase interrogative et la fréquence d'utilisation élevée de « est » par rapport à « es » sont reflétées à travers la réalisation de « est » 45 fois et de « et » 28 fois à la place de « es ». Dans ce cas, les confusions avec la forme « ai » n'ont été faites que 6 fois.

- **L'analyse des résultats obtenus dans la production de la forme « es »**

C'est l'une des formes qui ont posé le plus de problèmes pour ces élèves, ce qui est constaté à travers le taux général de réussite obtenu dans la production de ses cinq occurrences qui n'a atteint que 30,6 %.

Malgré l'apparition de quatre occurrences de cette forme dans des contextes simples, où chacune est placée directement après son sujet qui est dans les quatre cas le pronom personnel « tu » (ce qui rend le contexte plus simple encore) et l'absence de toute difficulté linguistique (inversion, écran) dans ces contextes qui sont : celui de la 5<sup>ème</sup> occurrence : «

pourquoi tu **es** venu aussi tard ...» ( 31 % ) celui de la 1<sup>ère</sup> occurrence : « tu **es** très pâle ... » (32 %), celui de la 3<sup>ème</sup> occurrence : « ... tu **es** responsable de retard... » (34 %) et enfin celui de la 2<sup>ème</sup> occurrence : « tu **es** toujours malade. » (36 %). On remarque que les taux de réussite restent bas.

Ceci nous permet de déduire que cette forme n'est pas assez maîtrisée par ces élèves, ce qui peut être expliqué par son degré de fréquence qui est moins élevé par rapport aux autres formes des homophones en / E /.

C'est dans la production de la 4<sup>ème</sup> occurrence : « **Es-** tu de cette région ? » que les élèves ont rencontré beaucoup plus de difficultés puisque le taux de réussite obtenu n'a atteint que 20 %. Cela est dû à la présence d'une difficulté linguistique dans cette phrase qui est l'inversion du sujet « tu » et qui a engendré dans ce cas aussi, une instabilité phonique qui a caractérisé ce mot « es ». Les élèves n'ont pas perçu le signifiant habituel / tyé / mais ils ont entendu un autre, peu fréquent, puisqu'il n'apparaît généralement que dans les phrases interrogatives qui est : / Ety /. En plus de ce changement dans le signifiant à transcrire, cette phrase s'est également caractérisée par un changement dans sa structure puisque c'est le verbe qui est placé au début et non pas, comme les élèves ont l'habitude de voir, le sujet. Cette difficulté linguistique a empêché la majorité de produire la forme correcte « es ».

Selon les résultats obtenus dans la production de chacune des quatre formes qui renvoient aux homophones en / E /, on déduit que c'est cette dernière qui est la moins maîtrisée vu qu'on a obtenu dans sa production, le plus bas taux de réussite qui est de 30,6 %, alors que les trois premiers ont dépassé 50%.

### **Conclusion :**

On remarque à travers les quatre tableaux portant sur la nature et le nombre des erreurs concernant les formes des homophones en / E/ que là aussi, les confusions entre ces mots se font dans tous les sens mais à un degré différent puisque dans le couple (et- est) la forme

« et » a été réalisée « est » dans 93 cas, tandis que cette dernière n'a été remplacée par « et » que dans 60 cas. Dans la réalisation des autres auxiliaires « es » et « ai » c'est « est » qui domine les erreurs produites, puisqu'il est apparu 205 fois à la place de « es » et 129 fois à la place de « ai ».

Les taux de réussite moyens obtenus dans la production des cinq occurrences de chacune des formes proposées se caractérisent par un écart plus ou moins important et cela surtout dans la production de l'auxiliaire « ai » où le taux le plus élevé est de 80 % et le plus bas n'a atteint que 14 %.

Cet écart reflète le rôle du contexte d'apparition de ces cinq occurrences. Les erreurs relevées dans ce test révèlent d'autres problèmes, outre les confusions entre ces homophones, comme la mauvaise segmentation en mots.

Enfin c'est la conjonction de coordination « et » qui est produite avec le plus de succès avec un taux de réussite général de 78 %, suivie de l'auxiliaire « est » où le taux de réussite général a atteint 75.4 %. Quant à « es » c'est la forme qui a posé le plus de problèmes avec un taux de 30.6%.

Malgré l'obtention du taux de réussite moyen le plus élevé dans la production de la conjonction de coordination « et », on ne peut la considérer dans ce cas, comme une forme vedette puisque c'est la forme « est » qui a été produite le plus, à la place des autres formes des homophones en / E /.

#### **3-1-4- Les homophones en / s̃ /**

- **La forme « son » : 66.8%.**

Les taux de réussite moyens obtenus dans la réalisation des cinq occurrences de cette forme ont dépassé les 60 % :

Le taux le plus élevé qui est de 74 % concerne la 4<sup>ème</sup> occurrence (phrase14): « L'enseignante s'est- elle mise à réexpliquer la leçon à son élève absent ? » où les élèves ont écrit à la place de « son » 20 fois « sont ». En plus de la confusion entre ces deux formes homophones, on a trouvé d'autres formes non conventionnelles : « san » : apparue 2 fois, « sons » et « sen » apparues 1 fois chacune.

La forme de l'adjectif possessif « ses » et celle du présentatif ont été produites 1 fois chacune à la place de cette 4<sup>ème</sup> occurrence.

Après la 4<sup>ème</sup> occurrence, c'est la 3<sup>ème</sup> occurrence (phrase13) : « La mère s'adresse à son garçon avec inquiétude... » qui a été produite avec le plus de succès puisqu'on a obtenu un taux de réussite moyen de 69 %. La forme « sont » a remplacé cette 3<sup>ème</sup> occurrence 24 fois.

Outre ces confusions entre les homophones en / sɔ̃ / déjà citées, on a relevé la forme « sans » produite 1 fois à la place de la forme « son ». Les élèves ayant produit cette forme ont confondu les voyelles nasales : / ɔ̃ / et / ɑ̃ / ce qui est également reflété à travers l'apparition d'autres formes inexistantes qui sont : « san » réalisée 3 fois, « sons », « sen », « sant » réalisées 1 fois chacune.

La 5<sup>ème</sup> occurrence (phrase19) : « Ces derniers jours son père n'appelle plus ses collègues... » a été produite avec succès dans 67 % des cas. La forme « sont » est apparue dans ce cas 26 fois et « sans » 3 fois. On a relevé là aussi les mêmes formes non conventionnelles produites dans les occurrences précédentes : « san » apparue 2 fois et « sons », « sen » apparues 1 fois chacune.

Le taux le plus bas qui est de 62 % est obtenu dans la production des deux occurrences qui restent et qui sont :

La 1<sup>ère</sup> occurrence (phrase 3) : « on ne s'est rendu compte de **son** absence... ». Elle a été remplacée par la forme « sont »: 23 fois et la forme « sans » 1 fois. On remarque dans ce cas également que les formes non conventionnelles ont été réalisées: « san » apparue 3 fois et les formes « son », « sant » et « sen » apparues 2 fois chacune.

La 2<sup>ème</sup> occurrence (phrase 8) : « Elle a laissé ses affaires chez **son** camarade... » a été confondue avec « sont » 27 fois et avec « sans » 1 fois. La forme « sons » a été produite 3 fois, « san » 2 fois et enfin « sant » et « sen » 1 fois chacune. Les signifiant / sE/ a été produit 2 fois, sous les formes « ses » et « ces », à la place de cette 2<sup>ème</sup> occurrence.

• **L'analyse des résultats obtenus dans la production de la forme « son »**

Les deux taux de réussite moyens les plus élevés qui sont obtenus dans la production de cette forme sont : 74 % et 69 % et ils concernent dans l'ordre : la 4<sup>ème</sup> occurrence et la 3<sup>ème</sup> occurrence qui apparaissent dans l'ordre :

- « L'enseignante, s'est elle mise à réexpliquer .....à **son** élève absent. ».....(74%)
- « la mère s'adresse à **son** garçon... ».....(69%)

La plupart des élèves ont pu dans ces deux cas, établir correctement la relation syntaxique existante entre les éléments de chacune de ces deux phrases. Ils ont pu saisir les deux fonctions englobées dans l'adjectif possessif qui sont :

Dans la première phrase: « son » englobe la fonction du déterminant défini : « le » et la fonction du complément du nom : « élève » (que cet adjectif possessif introduit) qui est dans cette phrase le nom « l'enseignante » pour aboutir à la structure originale : « **l'élève de l'enseignante.**»

Dans la deuxième phrase: les fonctions englobées dans l'adjectif possessif « son » sont : celle du déterminant défini « le » toujours et la fonction du complément du nom « le garçon » qui est : « la mère inquiète ».

On a obtenu dans la 5<sup>ème</sup> occurrence : « ces derniers jours, son père n'appelle plus ses camarades... » un taux de réussite moyen de 67 % et dans la 2<sup>ème</sup> occurrence : « elle a laissé ses affaires chez son camarade... » un taux de 62 %. Comme dans les phrases précédentes, certains élèves n'ont pas pu dégager les fonctions portées dans cet adjectif possessif et établir correctement les relations syntaxiques entre les éléments qui constituent chacune de ces deux phrases. Dans ces deux cas, ils ont fait un lien incorrect entre la forme qu'ils sont appelés à produire « son » avec les noms qui la précèdent. Cette relation incorrecte établie se reflète à travers la production de la forme « sont » qui est au pluriel et cela vu que les noms qui précèdent le signifiant /sõ/ à transcrire dans les deux contextes sont au pluriel. Cette déduction se confirme par l'apparition de cette forme (sont) d'une manière plus fréquente à la place de ces deux occurrences : 26 fois à la place de la 5<sup>ème</sup> occurrence et 27 fois à la place de la 2<sup>ème</sup> occurrence.

Dans la réalisation de la 1<sup>ère</sup> occurrence, on a obtenu un taux de succès moyen de 62 % : « on ne s'est rendu compte de son absence .... » on suppose que c'est la nature du sujet de la phrase (pronom indéfini) qui a peut être désorienté ces élèves et qui a causé cet écart assez important entre ce résultat (62 %) et celui obtenu dans la 4<sup>ème</sup> occurrence (74 %) malgré la simplicité des deux contextes d'apparition de ces deux occurrences. Les élèves n'ont pas attribué dans ce cas, l'adjectif possessif « son » et le nom qu'il a introduit (absence) au sujet indéfini de cette phrase « on ».

- **La forme « sont » : 60,6%.**



C'est dans la production de la 2<sup>ème</sup> occurrence (phrase 12) : « Ces robes qui **sont** exposées à l'extérieur de la boutique ne sont pas à vendre » qu'on a obtenu le taux de réussite le plus élevé qui a atteint 71 %. Cette occurrence a été confondue avec la forme homophone « son » 22 fois mais elle n'a jamais été réalisée « sans ». Trois formes inexistantes sont produites à la place de cette occurrence, il s'agit de : « sons » apparue 3 fois et de « sen » (qui révèle une confusion entre les voyelles nasales : / ã / et / õ /) et « sonts » (où on a mis la marque du pluriel des noms « s » pour la forme verbale « sont » ce qui révèle des difficultés dans la gestion des marques du pluriel) apparues 1 fois chacune. La forme « c'est » est également apparue 1 fois dans ce cas, et cela est certainement dû à la présence du signifiant /sE/ dans cette phrase.

Deux taux de réussite moyens des quatre occurrences qui restent ont uniquement atteint le pourcentage de 60 %.

Le premier qui est de 62 % est obtenu dans la production de la 4<sup>ème</sup> occurrence (phrase 19) : « ...son père n'appelle plus ses collègues comme avant car ils **sont** en voyage d'affaire ». Cette occurrence est celle qui a été la moins confondue avec la forme homophone « son » puisque cette dernière n'est apparue que 16 fois et avec la forme « sans » qui est apparue quant à elle 1 fois seulement . Les deux formes inexistantes produites à la place des occurrences précédentes (« sons », « cen ») sont aussi réapparues, dans ce cas, 1 fois chacune.

A la place de cette 4<sup>ème</sup> occurrence de la forme « sont », on a relevé la forme « ont » 14 fois, la forme « ons » 2 fois et la forme « en » 1 fois. Le graphème « s » de la forme « sont » a été supprimé dans ce cas, car le phonème / s / a été perçu / z / que les élèves ont considéré comme le résultat d'une liaison entre le pronom personnel « ils » et le signifiant /õ/, d'où l'apparition des formes : « ont », « ons », « en » qu'ils ont produites à la place de cette 4<sup>ème</sup> occurrence.

Le second est de 61 % et il concerne la réalisation de la 5<sup>ème</sup> occurrence (phrase 23) : « Sait-il que ces écoles et ces hôpitaux **sont** construits par des Français ? » où les confusions faites avec « son » sont remarquablement plus nombreuses par rapport à la précédente car cette dernière a été produite 30 fois à la place de cette 5<sup>ème</sup> occurrence, tandis que la forme « sans » n'est pas du tout apparue. Par contre les formes non conventionnelles : « san », « sant », « cen » ont été produites dans ce cas aussi, 1 fois chacune et la forme « sons » 2 fois.

En se référant aux résultats portés dans le tableau n° 12, on remarque que les deux occurrences qui ont posé le plus de difficultés pour ces élèves sont :

La 1<sup>ère</sup> occurrence (phrase 6) : « Le voleur, arrêté ce matin, sait que ses papiers **sont** trafiqués », où on a obtenu un taux de réussite de 55 %. Cette occurrence a été remplacée par la forme homophone « son » 34 fois et par la forme « sans » 4 fois. Les formes inexistantes : « sons », « san », « sone » ont été produites dans l'ordre : 2 fois, 3 fois et 1 fois à la place de l'occurrence n° 1.

La 3<sup>ème</sup> occurrence (phrase 12) : « Ces robes qui sont exposées à l'extérieur de la boutique ne **sont** pas à vendre. » où on a obtenu le taux de réussite le plus bas qui est de 54 %, a été confondue avec « son » 30 fois et avec la forme « sans » 1 fois.

Les mêmes formes non conventionnelles sont réapparues dans ce cas également: « sons » apparue 6 fois « sant » apparue 3 fois, « sent » produite 2 fois et « sonts » apparue 1 fois.

• **L'analyse des résultats obtenus dans la production de la forme « sont »**

Le taux de réussite le plus élevé qui a atteint 71 % obtenu dans la réalisation de cette forme concerne la 2<sup>ème</sup> occurrence : « Ces robes qui **sont** exposées à l'extérieur... » où les élèves ont trouvé moins de difficultés vu qu'elle est apparue dans un contexte simple. Ils ont compris la relation existant entre le sujet de la phrase qui est : « ces robes » et la forme à

produire « sont ». Ils étaient pour cela, capables de reconnaître le groupe nominal et le groupe verbal dans la structure simple de cette phrase. Le choix de la forme de l’auxiliaire est donc fait par la plupart des élèves avec un succès remarquable par rapport aux autres occurrences de cette forme.

Les quatre taux de réussite moyens obtenus qui restent n’ont, contrairement au premier, pas atteint 70%, ce qui montre que les élèves ont rencontré dans leur production plus de difficultés.

Le premier est de 62%, il concerne la 4<sup>ème</sup> occurrence : « son père n’appelle plus ses collègues...car ils **sont** en voyage d’affaire. ». On ne peut expliquer le recul dans ce résultat uniquement par la confusion entre les deux formes homophones : « son » et « sont » puisque cette dernière n’a été remplacée par la première que 16 fois. Par contre, et selon les autres formes apparues à la place de « sont », on constate que la plupart des élèves ont rencontré d’autres sortes de difficultés qui relèvent cette fois du niveau phonétique.

En effet, ces derniers n’ont pas pu identifier dans cet ensemble de signifiants: / ilsõtã / le phonème / s / de la forme « sont » qui a été perçu / z / que les élèves ont expliqué comme le résultat d’une liaison entre le « s » du pronom personnel « ils » et le signifiant /õ/ qui le suit. Le contexte se transforme donc de / il sõ tã / à un autre qui est / il z õ tã / ce qui explique l’apparition des formes : «ont », « ons », « en », renvoyant aux signifiants : /õ/ et / ã / qu’ils confondent, produites 17 fois à la place de cette 4<sup>ème</sup> occurrence.

Dans la production de la 5<sup>ème</sup> occurrence : « sait- il que ces écoles et ces hôpitaux **sont** construits » on a obtenu 61 %. Les élèves ont donc trouvé plus de difficultés par rapport aux deux premières, ce qui est certainement dû à la complexité du contexte d’apparition de cette occurrence. Il s’agit dans ce cas, d’une phrase complexe dont la proposition principale est

une phrase interrogative qui a pour sujet le pronom personnel « il » placé après le verbe « sait ». La présence du pronom personnel « il » au singulier, au début de cette phrase complexe, a mal orienté les d'élèves qui ont choisi, parmi les deux formes des homophones en / sɔ̃ / celle de l'adjectif possessif « son » qui est au singulier et qui est apparue 34 fois.

Les deux derniers taux les plus bas qui n'ont pas atteint 60%, et qui sont : 55 % obtenu dans la réalisation de la 1<sup>ère</sup> occurrence : « le voleur .....sait que ses papiers **sont** trafiqués. » où on se rend compte que les élèves ont refait le même raisonnement incorrect que le précédent, ce qui se reflète d'ailleurs par l'apparition dans ce cas aussi ,de la forme de l'adjectif possessif « son » 34 fois aussi. Les élèves en étant attiré par le sujet de la phrase placé au début « le voleur », ont établi toutes les relations syntaxiques existantes entre les éléments de cette phrase par rapport à ce sujet, ils ont de ce fait, choisi la forme de l'adjectif possessif « son » qui est au singulier par rapport au nombre de ce sujet (singulier).

C'est la 3<sup>ème</sup> occurrence : « ces robes qui sont exposées à l'extérieur de la boutique ne **sont** pas à vendre » qui a posé le plus de difficultés pour ces élèves, puisque c'est là où on a obtenu le taux de réussite moyen le plus bas qui est de 54 %.

Dans ce cas, l'auxiliaire « sont » n'est pas placé directement après son sujet car ils sont séparés par un écran qui est dans cette phrase : la proposition relative explicative : « qui sont exposées à l'extérieur de la boutique ». Cette difficulté linguistique qui caractérise le contexte d'apparition de cette troisième occurrence, a rendu les élèves moins attentifs dans l'analyse de la structure de cette phrase complexe ce qui les a empêchés d'établir une relation syntaxique correcte entre le sujet « ces robes » et son verbe « sont » et les a perturbé dans le choix de la forme correcte pour opter directement pour la forme la plus courte et la plus fréquente qui est « son ».

**Conclusion :**

En comparant les résultats portés dans ces deux tableaux, nous constatons que les confusions, comme dans les formes précédentes d'ailleurs, se font dans les deux sens. Mais qu'elles sont plus fréquentes dans le sens (sont → son) que dans le sens inverse : (son → sont) puisque « sont » a été réalisé « son » dans 136 cas tandis que « son » est remplacé par « sont » dans 120 cas. On remarque aussi que les écarts entre les taux de réussite moyens obtenus dans la réalisation des occurrences de chaque item sont assez importants ce qui montre toujours le rôle du contexte d'apparition de ceux-ci.

On remarque aussi que le taux de réussite moyen obtenu dans la réalisation du premier item « son » qui est de 66.8 % est plus élevé que celui obtenu dans la production du second « sont » qui est 60.6 %, ce qui nous permet donc de déduire que : c'est la forme la plus courte « son » qui est plus maîtrisée que la forme « sont » et qu'elle est pour ce fait, la forme dominante dans les homophones en / sɔ̃ /.

**3-1-5- Les homophones en / sE /**

- **La forme « c'est » : 53.6 %.**

Les résultats portés dans le tableau n° 13 montrent que dans la production de cette forme, les élèves ont d'abord pu atteindre un taux de réussite très élevé qui est de 82 %. Il concerne la 1<sup>ère</sup> occurrence (phrase 4) : « **C'est** un voyage dangereux ... » qui n'a été réalisée « ces » que 4 fois, « ses » que 2 fois et « sait » qu'une seule fois et la forme pronominale « s'est » n'a, quant à elle, jamais été produite à la place de cette occurrence. En plus de ces confusions entre les formes homophones, on a relevé d'autres formes produites dans ce cas et qui sont : « cette » et « est » apparue 1 fois chacune ; les trois formes inexistantes : « c'et » produite 3 fois, « sé » et « si » produites 2 fois chacune et enfin la lettre « s » apparue toute seule 2 fois également.

Puis c'est la 3<sup>ème</sup> occurrence (phrase 10) : « ...**c'est** un grand jour... » que les élèves ont produit avec le plus de succès puisqu'on a obtenu un taux de réussite de 76 %. Les confusions produites dans ce cas ont été faites 6 fois avec la forme pronominale « s'est », 5 fois avec « ses », 2 fois avec « ces » et enfin 1 fois « sait ». Outre ces formes homophones, toutes les formes réalisées à la place de cette occurrence sont non conventionnelles : « c'et », « ci », « c'été » et « c'tun » produites 2 fois chacune. Ainsi que « sé » et « si » apparues 1 fois chacune.

Cependant, les trois autres occurrences qui restent n'ont pas été produites avec autant de succès que les deux premières puisque le taux de réussite obtenu pour chacune d'elles n'a pas atteint 50 %.

Comme le tableau n° 13 l'indique, le pourcentage réalisé dans la 4<sup>ème</sup> occurrence (phrase 22) : « Le courage, **c'est** l'art d'avoir peur sans que cela paraisse » a baissé jusqu'à 46 %. Cette occurrence a été remplacée par : « s'est » 6 fois, « ses » 5 fois, « ces » 2 fois et enfin par « sait » 1 fois. Les formes inexistantes relevées dans ce cas sont : « si » apparue 5 fois, « c'et » produite 3 fois, les formes « sé », « cis », « cait » qui sont apparues 2 fois chacune et enfin la forme « cé » produite 1 fois.

Dans la réalisation de la 2<sup>ème</sup> occurrence (phrase 5) : « Savoir ce que tout le monde sait, c'est ne rien savoir » le taux de réussite moyen obtenu a continué de baisser puisque il n'a atteint que 37 %. Cette occurrence a été confondue avec les formes : « ses » 19 fois et « ces » 18 fois. Le verbe savoir est apparu 6 fois à la place de « c'est » et cela 3 fois sous la forme « sais » et 3 fois sous la forme « sait ». A la place de cette occurrence la forme « s'est » n'est apparue que 2 fois.

Dans ce cas la forme « si », où les voyelles orales / E / et / i / sont confondues, est apparue 5 fois et les formes inexistantes : « sé » apparue 7 fois, « cé » produite 3 fois, « sai » apparue 2 fois et enfin la forme « sces » on l'a relevée 1 fois.

C'est dans la réalisation de la 5<sup>ème</sup> occurrence (phrase 26) : « Je lui ai dit que c'est difficile de travailler et d'étudier en même temps » que les élèves ont rencontré le plus de difficultés. Cela, s'est reflété à travers le taux de réussite le plus bas qui de 27 % obtenu dans ce cas. Le plus souvent (24 fois), cette occurrence a été réalisée « ces » ; mais elle a été également confondue avec les autres formes homophones : « ses » 21 fois, « s'est » 6 fois, « sait » 3 fois et enfin « sais » 1 fois. Ce sont les mêmes formes non conventionnelles apparues dans les occurrences précédentes qui sont réapparues à la place de celle-ci : la forme « sé » apparue 6 fois, la forme « si » apparue 5 fois, la forme « set » produite 3 fois, la forme « cis » produite 2 fois et enfin les formes « sai » et « c'et » apparues 1 fois chacune.

• **L'analyse des résultats obtenus dans la production de la forme « c'est »**

Dans la production de cette forme, c'est la 1<sup>ère</sup> occurrence et la 3<sup>ème</sup> occurrence qui ont été réalisées avec le plus de succès par rapport aux autres et qui apparaissent dans l'ordre :

- « c'est un voyage dangereux... » (82 %) .....1<sup>ère</sup> occurrence

- « c'est un grand jour.... » (76 %). .....3<sup>ème</sup> occurrence

Les élèves n'ont pas éprouvé beaucoup de difficultés à reconnaître la fonction de présentatif que ce mot à produire remplit dans ces deux phrases et cela surtout qu'il est suivi



dans les deux cas, du déterminant indéfini « un » ce qui a permis aux élèves d'éloigner les deux formes nominales « ces » et « ses » qui doivent être suivies d'un nom, et la forme verbale « s'est » qui est quant à elle toujours suivie du participe passé du verbe conjugué.

L'écart qui caractérise les taux de réussite moyens obtenus dans la réalisation de ces deux occurrences (82 %- 76 %) malgré leurs contextes d'apparition identiques, peut être dû à la présence des formes : « s'est », « ses » dans la même phrase où la 3<sup>ème</sup> occurrence « c'est » qu'il faut produire est apparue. Cela a certainement créé chez certains élèves un doute dans le placement de chacune dans le vide qui lui était réservé, ce qui a augmenté le nombre d'erreurs faites. Mais malgré cette difficulté, la majorité des élèves ont produit la forme correcte dans les deux cas, ce qui s'explique par le fait que le présentatif « c'est » précède directement dans la première phrase le nom « voyage » et dans la deuxième l'adjectif « grand » qu'il met en évidence.

La structure : c'est + déterminant + nom ou adjectif est très fréquente ce qui a facilité pour ces élèves le choix de cette forme.

L'écart entre les deux taux de réussite précédents et les trois autres taux de réussite moyens obtenus est assez important puisque ces derniers n'ont pas dépassé 46 %.

Contrairement aux occurrences précédentes, le présentatif « c'est » ne renvoie pas dans ces phrases à un seul élément mais il met en relation deux aspects différents d'un même phénomène pour exprimer une relation d'identité entre eux: les élèves n'ont justement pas pu identifier le rôle syntaxique que la forme « c'est » joue dans ces deux contextes et établir cette relation d'identité entre :

- Dans la première phrase : « le courage, **c'est** l'art d'avoir peur sans que cela paraisse » le sujet antéposé qui est « le courage » et le deuxième nom que « c'est » a introduit : « l'art » et l'expansion qui le complète.

- Dans la deuxième phrase : « savoir ce que tout le monde sait, c'est ne rien savoir » le verbe « savoir » et son complément « ce que tout le monde » et l'expression que la forme « c'est » a introduit « ne rien savoir ».

Dans les deux cas les élèves n'ont pas effectué un traitement syntaxique et sémantique correct ce qui les a poussés à produire en premier lieu la forme la plus fréquente « ses » puis toutes les autres qui renvoient au signifiant / sE / à la place de ces deux occurrences.

C'est dans la production de la 5<sup>ème</sup> occurrence : « je lui ai dit que **c'est** difficile de travailler et d'étudier en même temps » que les élèves ont trouvé le plus de contraintes puisque le taux de réussite moyen obtenu n'a pas dépassé 27 %. On suppose que c'est la présence du pronom personnel « lui » placé avant la forme « c'est » qui a induit ces élèves en erreurs, car la plupart ont opté pour la forme de l'adjectif possessif « ses » et non pour celle du présentatif « c'est ». Cette supposition s'est confirmée par le fait que cette occurrence est celle qui a été remplacée le plus par la forme « ses » (24 fois) par rapport aux occurrences précédentes.

- **La forme « s'est » : 9.6 %.**

Ces résultats très proches obtenus dans les différents contextes révèlent chez ces élèves une grande difficulté dans l'utilisation de cette forme pronominale quel que soit son contexte d'apparition.

Comme le tableau n° 14 le montre clairement, aucune occurrence de cette forme n'a été produite avec un succès satisfaisant puisque tous les taux de réussite moyens obtenus n'ont pu atteindre 15 %. Si on met de côté le taux très bas réalisé dans la production de la 1<sup>ère</sup> occurrence (4 %) les quatre autres se situent entre 10 % et 13 %.

Le pourcentage le plus élevé qui n'a pas dépassé 13 % est réalisé dans la production de la 5<sup>ème</sup> occurrence (phrase 14) : « L'enseignante s'est elle mise à réexpliquer la leçon précédente... ». Cette occurrence a été produite « c'est » par la plupart des élèves puisque cette forme est apparue 48 fois à la place de « s'est ». Toutes les autres formes de ces homophones en / sE / n'ont été produites à la place de « s'est » que 10 fois et cela : « ses » 5 fois, « ces » 4 fois et « sait » 1 fois. La forme de l'adjectif démonstratif « cet » est apparue 11 fois à la place de la forme « s'est ».

Outre ces formes homophones, on a relevé à la place de cette occurrence d'autres formes non conventionnelles (déjà apparues à la place de la forme précédente « c'est ») : la forme « set » apparue 6 fois, « cé » apparue 4 fois, les formes : « sé » et « setelle » produites 2 fois chacune et enfin la forme « si » produite 3 fois.

Puis dans la production de la 4<sup>ème</sup> occurrence (phrase 10) : « ...mon frère s'est bien préparé à la fête organisée par ses camarades... », on a obtenu un taux de succès de 11 %. Cette occurrence a été réalisée « c'est » 35 fois, « ses » 22 fois, et 13 fois « ces ». Les formes « sait » et « sais » sont apparues dans l'ordre : 4 fois et 2 fois à la place de cette 4<sup>ème</sup> occurrence. Certaines formes inexistantes produites dans l'occurrence précédente sont réapparues : « set » (2 fois) et « sé » (1 fois). En plus de ces dernières, on a trouvé 3 fois la

forme « c'est » et 2 fois chacune des formes : « sit » et « sci » et enfin la forme « si » apparue 3 fois dans ce cas.

Le même taux de réussite moyen qui est de 10 % est obtenu dans la production des deux occurrences suivantes:

La 2<sup>ème</sup> occurrence (la phrase 3) : « ... que lorsque la foule s'est dispersée » qui a été réalisée « c'est » 20 fois, « ses » 28 fois et « ces » 24 fois. La forme « s'est » a été remplacée par les formes du verbe savoir 4 fois (1 fois par « sais » et 3 fois par « sait »). A la place de cette 2<sup>ème</sup> occurrence les formes non conventionnelles : « sé », « set », « cé » et « sée » sont apparues 2 fois chacune, la forme « si » apparue 3 fois et la forme « cet » apparue 1 fois.

La 3<sup>ème</sup> occurrence (phrase 4) : « ... le mauvais temps s'est annoncé ». La forme du présentatif « c'est » a été produite 47 fois à la place de cette dernière tandis que la forme de l'adjectif possessif « ses » n'a été réalisée que 15 fois et celle de l'adjectif démonstratif « ces » que 13 fois. Les formes du verbe savoir ont été produites 3 fois à la place de cette occurrence (la forme « sais » est apparue 1 fois et la forme « sait » 2 fois).

C'est dans la réalisation de la 1<sup>ère</sup> occurrence (phrase 3) : « on ne s'est rendu compte de son absence... » qu'on a obtenu le taux de réussite le plus bas qui n'atteint que 4 %. C'est donc celle qui a posé le plus de difficultés pour ces élèves qui l'ont remplacée par : « c'est » 26 fois, par « ces » 25 fois et par « ses » 24 fois. Ils l'ont aussi confondue avec les formes du verbe savoir 10 fois (6 fois avec « sait », et 4 fois avec « sais »). Les mêmes formes inexistantes sont réapparues dans ce cas également, il s'agit de : « sé », « cé » et « sai » apparues 2 fois chacune et de : « cet » et « set » produite 1 fois chacune.

• **L'analyse des résultats obtenus dans la production de la forme « s'est »**

La forme « s'est » est celle qui a été réalisée avec le moins de succès par rapport aux différentes formes qui renvoient aux homophones en /sE/ puisque le taux général de réussite obtenu dans sa production n'a même pas atteint 10 %.

C'est la 5<sup>ème</sup> occurrence : « l'enseignante, **s'est**- elle mise à réexpliquer ... » qui a été produite avec le plus de succès malgré son taux de réussite qui n'a atteint que 13%, ce qui révèle une non maîtrise apparente de cette forme. Une minorité d'élèves a pu choisir la forme correcte vu que le sujet (l'enseignante) a été placé juste avant la forme « s'est » et que cette dernière est directement suivie par le pronom « elle » qui a remplacé le sujet vu qu'il s'agit d'une phrase interrogative.

Les autres taux de réussite moyens obtenus sont 11 % dans la 4<sup>ème</sup> occurrence : « mon frère **s'est** bien préparé pour la fête. » et 10 % dans la réalisation des deux occurrences suivantes : la 3<sup>ème</sup> : « le mauvais temps **s'est** annoncé » et la 2<sup>ème</sup> : « ... la foule **s'est** dispersée » et cela malgré la simplicité de ces contextes d'apparition puisque dans chacun la forme « s'est » est placée entre son sujet et le participe passé.

Pour la 1<sup>ère</sup> occurrence : « on ne **s'est** rendu compte ... », le taux de réussite moyen n'est que de 4% ce qui peut être dû, en plus des difficultés que les élèves rencontrent dans l'utilisation de la forme pronominale, à la nature du sujet de cette phrase qui est le pronom personnel indéfini « on » et à la présence du « ne » de la négation entre ce dernier et la forme « s'est » ce qui a empêché les élèves de choisir la forme correcte.

On remarque que la forme « s'est » a été confondue dans la plupart des cas avec la forme du présentatif « c'est » qui est apparue 176 fois, alors que celle de l'adjectif possessif « ses » et celle de l'adjectif démonstratif « ces » n'ont été produites dans l'ordre que : 94 et 79 fois chacune.

Ces pourcentages très bas, obtenus dans la réalisation de cette forme révèlent une grande difficulté dans la gestion du pronom réfléchi « se » ainsi que de la forme pronominale des verbes.

- **La forme « ses » : 46.2 %.**

Trois taux de réussite moyens ont dépassé, dans la production de cet item, 40 %. Ils sont réalisés dans les trois premières occurrences :

Le plus élevé (61 %) est obtenu dans la réalisation de la 1<sup>ère</sup> occurrence (phrase 1) : « Il est temps pour Karim de prendre ses bagages et de partir », cette occurrence a été réalisée « ces » 20 fois, « c'est » 7 fois et « s'est » 2 fois. On remarque ici qu'en aucun cas l'adjectif possessif « ses » n'a été confondu avec les formes du verbe savoir.

Outre ces formes homophones relevées, d'autres formes non conventionnelles déjà apparues dans la production des homophones en / sE / sont réapparues ici et cela sous la forme: « sé » apparue 5 fois, « set » et « c'et » produites 1 fois chacune. En plus de ces formes inexistantes, la forme « si » est apparue 2 fois à la place de cette occurrence.

Le deuxième taux de réussite le plus important qui a atteint 55 %, concerne la réalisation de la 3<sup>ème</sup> occurrence (phrase 8) : « Elle a laissé ses affaires chez son camarade... », dans ce cas «ses » a été remplacé par : « ces » 25 fois, « c'est » 6 fois et « s'est » 3 fois. Contrairement à la première occurrence celle là a été remplacée par les formes du verbe savoir 2 fois (1 fois par « sait » et 1 fois par « sais »). La forme de l'adjectif démonstratif « cet » a été également produite 1 fois et la forme « si » 2 fois à la place de cette 3<sup>ème</sup> occurrence. Dans ce cas aussi, les élèves ont remplacé cette occurrence par les formes inexistantes précédentes et cela : 4 fois « sé », 2 fois « set ».

Le taux de réussite moyen de la 2<sup>ème</sup> occurrence (phrase 6) : « le voleur, arrêté ce matin, sait que ses papiers sont trafiqués. » est inférieur à ceux des deux occurrences précédentes, puisque il n'a atteint que 41 %. Les confusions relevées dans ce cas sont faites avec : « ces » 33 fois, « c'est » 11 fois, « s'est » 2 fois et enfin 1 fois avec « sais ». Cette occurrence a été réalisée 3 fois « sé », 3 fois « set » et 5 fois « si ». Enfin la forme « cet » est apparue 1 fois.



Comme les résultats portés dans le tableau n° 15 l'indiquent, c'est dans la production des deux dernières occurrences que les élèves ont rencontré le plus de difficultés puisqu' on a obtenu :

Dans la 5<sup>ème</sup> occurrence (phrase19) : « ...son père n'appelle plus ses collègues comme avant... » un taux de réussite moyen qui est de 38%. C'est la forme « ces » qui a dominé dans ce cas, puisqu'elle a remplacé la forme correcte « ses » 45 fois. Les formes « c'est » et « s'est » sont apparues aussi à la place de « ses » et cela 8 fois pour la première et 3 fois seulement pour la seconde.

La forme « sont » a été produite 2 fois à la place de « ses » (du fait de sa présence dans la phrase) et la forme « si » est apparue 1 fois. Une seule forme inexistante est apparue dans ce cas : « c'et » produite 1 fois.

Dans la 4<sup>ème</sup> occurrence (phrase 10) : « Mon frère s'est bien préparé pour la fête organisée par ses camarades... » on a obtenu le taux de réussite moyen le plus bas qui est de 36 %. La forme « ses » a été réalisée dans cette phrase : « ces » 39 fois, « c'est » 10 fois, « s'est » 2 fois et enfin elle a été confondue avec les formes de savoir 2 fois (1fois avec « sais », 1 fois avec « sait »).

Les formes non conventionnelles produites à la place de cette occurrence sont : « s'es », « sée » apparues 2 fois chacune, les formes « set », « c'et » et « sé » apparues 1 fois chacune. Enfin la forme « si » est apparue 5 fois.

- **L'analyse des résultats obtenus dans la production de la forme « ses»**

Le taux de réussite le plus élevé qui est de 61% est obtenu dans la production de la 1<sup>ère</sup> occurrence : « il est temps .....de préparer ses bagages... » où les élèves ont éprouvé moins

de difficultés pour choisir la forme « ses ». Ce qui montre qu'ils ont d'abord pu identifier le groupe nominal où elle apparaîtrait : « ses bagages » puis qu'ils ont établi une relation syntaxique correcte entre cette forme dans le groupe nominal et le sujet auquel elle renvoie qui est dans ce cas un nom propre : « Karim », ce qui a facilité, à notre avis, encore plus l'établissement de ce lien de possession entre le sujet et le nom que cet adjectif possessif introduit.

On remarque, dans la production des quatre autres occurrences qui restent, que : plus le groupe nominal que la forme de l'adjectif possessif « ses » introduit est placé loin du sujet de la phrase auquel elle renvoie, plus les élèves ont eu du mal à choisir cette forme parmi les autres qui peuvent transcrire le signifiant / sE / :

Dans la réalisation de la 3<sup>ème</sup> occurrence: « elle a laissé **ses** affaires... » où le groupe nominal remplit la fonction d'un complément d'objet direct qui n'est séparé du sujet « elle » que par le verbe au passé composé « a laissé », les élèves ont pu atteindre un pourcentage de réussite de 55%.

Les taux de réussite moyens obtenus ont baissé jusqu' à 41% et 38% dans la production de la 2<sup>ème</sup> et de la 5<sup>ème</sup> occurrence qui apparaissent dans l'ordre:

- « le voleur arrêté ce matin, sait que **ses** papiers sont trafiqués »..... (41%)

- « ces derniers jours, son père n'appelle plus **ses** collègues... ».....(38%)

. On se rend compte que les élèves ont trouvé plus de difficultés, dans ces deux cas, à établir le lien syntaxique correct entre le signifiant / sE / à produire et le sujet auquel il renvoie dans chacune de ces phrases vu les écrans plus ou moins longs qui les séparent. La présence de ces écrans a perturbé les élèves dans le traitement sémantique des deux contextes complexifiés par les difficultés linguistiques qu'on a signalées.

Les élèves ont rencontré encore plus de difficultés dans la production de la 4<sup>ème</sup> occurrence où on a obtenu le plus bas taux de réussite moyen (36%) :

- « mon frère s'est bien préparé pour la fête organisée par **ses** camarades... »

Dans ce cas aussi, la plupart des élèves n'ont pas saisi la relation syntaxique existant entre « ses » dans « ses camarades » et le sujet de la phrase « mon frère » c'est-à-dire qu'ils n'ont pas compris les deux fonctions englobées dans cet adjectif possessif « ses » et qui sont : celle du déterminant défini « les » et celle du complément du nom « mon frère » qui est le sujet de la phrase, ils n'ont donc pas effectué cette analyse qui leur permettrait d'aboutir à la structure originale de la phrase : « les camarades de mon frère ont... »

Il faut signaler que la forme qui a remplacé le plus souvent la forme « ses » est celle de l'adjectif démonstratif « ces » car elle est apparue 163 fois.

- **La forme « ces » : 30 %.**

Contrairement aux taux de réussite moyens obtenus, dans la réalisation de l'adjectif possessif « ses », aucun de ceux réalisés dans la production de l'adjectif démonstratif « ces » n'a atteint 40 % (voir tableau n° 16).

Le plus élevé (36%) est obtenu dans la réalisation de la 3<sup>ème</sup> occurrence (phrase 20) : « On a vu **ces** belles images que les élèves, de la première année ont collées aux murs de leur classe ». Cette occurrence a été réalisée : « ses » 34 fois, « c'est » 12 fois et « s'est » 6 fois uniquement. Les formes du verbe savoir : « sait » et « sais » sont aussi apparues à la place de « ces » 1 fois chacune et enfin la forme « si » est apparue 4 fois. Les formes inexistantes relevées dans ce cas sont : « sé », « set », « c'et », « sai », « sent », « sée » apparues 1 fois chacune.

Après cette 3<sup>ème</sup> occurrence, c'est la 1<sup>ère</sup> occurrence (phrase 12) : « **ces** robes qui sont exposées à l'extérieur de la boutique... » qui est réalisée avec plus de succès avec un taux de réussite moyen de 30 %. La forme « ces » a été confondue, dans cette occurrence avec : « ses » 36 fois, « c'est » 20 fois et 2 fois seulement avec chacune des formes : « s'est » et « sait ». On retrouve les mêmes formes inexistantes produites à la place de l'occurrence précédente : « c'et », « cé » produites 2 fois chacune, les formes « sé », « set » et « cen » apparues 1 fois chacune. La forme « si » a été également produite 3 fois à la place de cette 3<sup>ème</sup> occurrence.

Les trois taux de réussite moyens qui concernent les occurrences qui restent n'ont même pas atteint 30% :

Le premier est de 29 %, il est réalisé dans la production de la 2<sup>ème</sup> occurrence (phrase 19) : « **Ces** derniers jours, son père n'appelle plus ses collègues comme avant.... ».

Les confusions les plus fréquentes ont été produites, comme dans les autres occurrences, avec la forme de l'adjectif possessif « ses » (31 fois), mais on a aussi relevé les autres formes homophones : « c'est » 23 fois, « s'est » et « sait » 2 fois chacune ainsi que les formes non

conventionnelles : « c'et » apparues 3 fois, « sé » et « set » produites 2 fois chacune et enfin « sée », « cé » apparues 1 fois chacune.

Le deuxième qui est de 28 % est obtenu dans la production de la 4<sup>ème</sup> occurrence (phrase 23) : « ... ces hôpitaux sont construits par des Français ». La forme de l'adjectif possessif « ses » est apparue 57 fois tandis que la forme « c'est » n'a été produite que 4 fois et les formes « s'est » et « sais » qu'une seule fois chacune. Les formes inexistantes : « sé » et « set » sont apparues 2 fois chacune et les formes « si » et « sée » 1 fois chacune.

Le plus bas taux de réussite qui est de 27 %, est obtenu dans la production de la 5<sup>ème</sup> occurrence (phrase 23) : « Sait- il que ces écoles et .... » comme dans l'occurrence précédente, c'est la forme de l'adjectif possessif « ses » qui est apparue le plus à la place de cette occurrence puisqu'on l'a trouvée 48 fois. Par contre la forme « c'est » n'est apparue que 5 fois, la forme « s'est » que 2 fois et enfin la forme « sait » qu'une seule fois. Deux autres formes, qui ne renvoient pas au signifiant / sE /, mais qui existent dans cette phrase ont été produites à la place de la forme « ces » il s'agit de : « sont » reproduite 3 fois et « est » reproduite 2 fois. La forme « si » et la forme inexistante en français : « sé » sont apparues 2 fois chacune.

- **L'analyse des résultats obtenus dans la production de la forme « ces »**

Comme on a pu le constater à travers le pourcentage général de réussite obtenu dans la production de la forme de l'adjectif démonstratif « ces » qui n'a atteint que 30 % et le taux de réussite moyen le plus élevé qui n'a pas dépassé 36 %, cette forme est donc considérablement moins maîtrisée que celle de l'adjectif possessif pour laquelle on a obtenu un pourcentage général de réussite de 46,2 % et où le taux de réussite moyen le plus élevé a atteint 61 %.

Les autres taux de réussite moyens obtenus ne dépassent pas 30 %.

Les deux premiers qui sont 30 % et 29 % concernent dans l'ordre : la 1<sup>ème</sup> et la 2<sup>ème</sup> occurrences qui apparaissent respectivement :

- « **Ces** robes qui sont exposées à l'extérieur de la boutique... »..... (30 %)
- « **Ces** derniers jours, son père n'appelle plus ses collègues comme avant.... »... (29 %)

La plupart des élèves n'ont pas pu produire correctement cette forme, malgré la simplicité des contextes d'apparition puisque l'adjectif démonstratif est placé dans ces deux cas, juste avant le nom qu'il introduit ce qui confirme sa non maîtrise par ces élèves.

Les deux derniers sont de 28 % et de 27 % et concernent respectivement : la 4<sup>ème</sup> et la 5<sup>ème</sup> occurrence qui apparaissent dans la même phrase :

- « Sait- il que **ces** écoles et **ces** hôpitaux sont construits par des Français »

On suppose que les élèves, vu la présence du pronom personnel « il » (sujet de la phrase) ont établi une relation syntaxique incorrecte entre la forme « ces » à produire et ce pronom personnel puisque la plupart ont effectué un traitement sémantique incorrect en attribuant le signifiant / sE / au pronom « il » ce qui explique l'apparition de la forme « ses » 105 fois à la place de ces deux occurrences et 101 fois à la place des trois autres.

Les cinq occurrences de la forme « ces » sont utilisées dans un emploi déictique, c'est-à-dire qu'elles renvoient dans chaque phrase à une situation de communication où l'émetteur transmet son message ce qui a compliqué la tâche pour ces élèves dans la réalisation de cet item malgré la simplicité des différents contextes d'apparition. Ces résultats obtenus reflètent donc, les difficultés profondes que les élèves rencontrent dans l'emploi déictique de l'adjectif démonstratif « ces ».

Enfin, il faut signaler que c'est la forme de l'adjectif possessif « ses » qui est apparue le plus souvent à la place de la forme « ces » puisqu'on l'a relevée dans 206 cas.

- **Les formes « sais / sais » : 21,2**



Dans la production de cette forme, aucun taux de réussite moyen des cinq obtenus n'a atteint 40%.

Le plus élevé n'a pas dépassé 32 %, il concerne la réalisation de la 5<sup>ème</sup> occurrence (phrase 25) : « Je n'en sais rien ! ». Cette dernière a été confondue avec les formes : « ses » 17 fois, « c'est » 14 fois, « ces » 8 fois, et enfin « s'est » 7 fois. Les formes inexistantes : « sé », « cé », « set », « cais », « ansét », « aungsi » sont apparues 2 fois chacune. La forme « si » a été produite 6 fois et enfin la forme « sis » est apparue 1 fois.

Puis, c'est dans la production de la 1<sup>ère</sup> occurrence (phrase 5) : « savoir ce que tout le monde sait c'est ne rien savoir », qu'on a obtenu le taux de réussite moyen le plus élevé qui est de 28 %. Elle a été remplacée 20 fois par chacune des formes : « ses », « ces », 12 fois par la forme « c'est » et enfin 8 fois par « s'est ». On a relevé dans ce cas aussi, les formes : « si » apparue 3 fois, « ci » 1 fois et les formes inexistantes suivantes : « sis » et « cé » produites 2 fois chacune ; « sé » et « sée » apparues 1 fois chacune.

La 3<sup>ème</sup> occurrence (phrase 7) : « Quand on sait ce qu'on veut dans la vie, elle devient plus facile » a été produite avec succès dans 26 %. Elle a été réalisée : « ses » 19 fois, « c'est » 18 fois, « ces » 14 fois et « s'est » 6 fois. Elle a été remplacée par les formes : « si » 6 fois et « ci » 1 fois et par les formes inexistantes : « sie », « set », « sée », « cé » 1 fois chacune.

Le taux de réussite le plus bas (10 %) est réalisé dans la production des deux occurrences suivantes :

La 2<sup>ème</sup> occurrence (phrase 6) : « le voleur arrêté ce matin, sait que ses papiers sont trafiqués ». Cette dernière a été remplacée par : « c'est » 29 fois, « ces » 23 fois, « ses » 18 fois et « s'est » 4 fois seulement.

La forme « si » est apparue 3 fois et la forme « ci » 1 fois. Les formes non conventionnelles : « cé » est apparue 4 fois, « sé » est apparue 3 fois et enfin « sée » et « sis » ont été produites 1 fois chacune.

La 4<sup>ème</sup> occurrence (phrase23): « Sait- il que ces écoles et ces hôpitaux sont construits par des Français ». La forme « c'est » a été produite 50 fois à la place de cette occurrence tandis que la forme « ses » n'est apparue que 8 fois et les formes « ces » et « s'est » que 6 fois.

Dans ce cas également, la forme « si » a été produite (4 fois) et les formes inexistantes précédentes sont réapparues et cela sous les formes : « c'et » 4 fois, « set » 3 fois, « cit » et « cé » 2 fois chacune et enfin « sé », « s'ait » et « sis » 1 fois chacune.

- **L'analyse des résultats obtenus dans la production des formes « sais » / « sait »**

Dans ce cas, le taux de réussite le plus élevé n'a atteint que 32% et il concerne la 5<sup>ème</sup> occurrence : « je n'en **sais** rien » qui est apparue dans un contexte assez simple car le verbe « sais » n'est séparé que par le « ne » de négation et le pronom « en », de son sujet qui est à son tour facile à identifier puisque d'une part, il se situe au début de la phrase et d'autre part il est constitué du pronom personnel « je » et non d'un groupe nominal compliqué. On pense que ce sont tous ces facteurs qui ont aidé les élèves à produire cette occurrence avec plus de succès par rapport aux autres.

Les élèves ont rencontré plus de contraintes dans la production de la 1<sup>ère</sup> occurrence où on a obtenu 28% :

- « savoir ce que tout le monde **sait**, c'est ne rien savoir »

La structure de cette phrase qui est assez compliquée, vu que d'un côté, le sujet du verbe « sait » est dans ce cas l'expression : « tout le monde » que les élèves n'ont certainement pas pu identifier et d'autre, la phrase commence par un verbe à l'infinitif (savoir) a perturbé la plupart des élèves dans l'analyse syntaxique ce qui a affecté le

traitement sémantique effectué dans ce cas. Mais la présence du verbe « savoir » à l’infinitif dans cette phrase avant et après la forme « sait » a permis à certains élèves de mieux comprendre le sens de la phrase et elle les a orientés vers sa forme conjuguée qu’il faut produire « sait ».

Dans la production de la 3<sup>ème</sup> occurrence, on a obtenu un taux de réussite moyen de 26% :

- « quand on **sait** ce qu’on veut dans la vie... »

La majorité des élèves n’a également pas pu choisir la forme correcte, cela est dû, à notre avis, au fait que les élèves étaient moins attentifs car d’une part, la fonction du sujet est remplie, dans cette phrase, par le pronom personnel indéfini « on » et non par l’un des pronoms personnels que ces élèves ont l’habitude d’utiliser (je, tu, il...) où par un groupe nominal simple. D’autre part, même si le sujet est placé directement avant son verbe, il n’apparaît pas au début de cette phrase, qui commence par la conjonction « quand », ce qui a empêché beaucoup d’élèves de se rendre compte que c’est la forme verbale « sait » qu’il faut choisir dans ce cas.

On remarque dans la production de la forme « sait » un écart important entre les trois premiers taux obtenus (32%, 28%, 26 %) et le taux obtenu dans la 2<sup>ème</sup> et la 4<sup>ème</sup> occurrence qui est de 10% :

- « le voleur, arrêté ce matin, **sait** que ces papiers sont trafiqués »..... (10%)

- « **sait**- il que ces écoles et ces hôpitaux... »..... (10%)

Ce recul remarquable peut être expliqué, à notre avis, par les contextes d’apparition de chacune de ces deux occurrences qui ont été complexifiées par la présence de deux difficultés linguistiques qui ont empêché la majorité des élèves de produire la forme correcte dans ces deux phrases.

Dans la première, le complément du nom : « arrêté ce matin », fait écran entre le sujet « le voleur » et son verbe « sait », ce qui a rendu l'analyse syntaxique assez compliquée pour ces élèves qui n'ont donc pas pu comprendre qu'il s'agit de la forme « sait ».

Dans la deuxième phrase, on suppose que c'est l'inversion du sujet de la phrase : « il » pour marquer l'interrogation, qui a perturbé ces élèves dans le choix de la forme « sait » puisque dans la structure basique de la phrase : le verbe suit souvent son sujet.

Outre les difficultés rencontrées dans les deux derniers contextes d'apparition, et malgré la simplicité des trois premiers, le taux général de réussite obtenu dans la production de cette forme n'a atteint que 21,2 % ce qui reflète une non maîtrise apparente de la forme « sait ». Cette non maîtrise peut être expliquée par le voilement du radical du verbe « savoir » dans ses formes conjuguées « sait », « sais » ce qui éloigne la plupart des élèves du choix de cette forme, surtout que dans cette dictée à trous, ils n'ont pas eu beaucoup de temps pour effectuer des commutations de temps (« savait ») où de personne (« nous savons ») pour reconnaître cette forme dans les différents contextes.

### **Conclusion :**

Dans le couple des déterminants (ses , ces ) où on a obtenu les taux de réussite moyens suivants : pour le premier 46.2 % et pour le second 30 % on remarque que les confusions sont faites, dans les deux sens mais qu'elles sont plus fréquentes dans le sens (ces → ses) puisque et comme les résultats portés dans les tableaux : n° 14- n° 15, l'indiquent la forme « ces » a été réalisée « ses » dans 206 cas tandis que cette dernière n'a été confondue avec «ces » que 163 fois.

Dans la production du couple (c'est, s'est) le déséquilibre dans le nombre de confusions est encore plus flagrant. En effet, les élèves ont montré à travers leurs productions qu'ils maîtrisent l'utilisation de la forme « c'est » où on a obtenu 53.6% beaucoup plus que la forme « s'est » qui se caractérise par le plus bas taux de réussite général obtenu dans la

production des 16 homophones, proposés dans ce test, qui est de 9.6 %. La forme « c'est » n'a été d'ailleurs confondue avec « s'est » que dans 22 cas. Tandis que cette dernière a été produite « c'est » dans 176 cas.

Les formes du verbe savoir « sait/ sais » ont été réalisées avec succès à un pourcentage général de 21.2 %.

Dans le premier couple (ses- ces), c'est la forme « ses » qui a dominé, dans le deuxième couple (s'est- c'est) c'est celle du présentatif qui est produite avec le plus de succès.

On déduit donc que ce sont les deux formes « c'est » : 53.6 % et « ses » : 46.2 % qui sont les mieux maîtrisées.

Toutefois, les confusions qui sont aussi faites dans la production des homophones en / sE / ne sont pas apparues uniquement à l'intérieur des couples : (« ses », « ces ») et (« c'est », « s'est »). Au contraire, elles concernent tous les items proposés :

- La forme de l'adjectif démonstratif « ces » a été réalisée : « c'est » 64 fois, « s'est » 13 fois et (« sait » / « sais ») 8 fois.

-La forme de l'adjectif possessif « ses » a été confondue avec: « c'est » dans 42 cas, « s'est » dans 12 cas et avec « sait » et « sais » 5 fois.

-La forme « c'est » a été également confondue avec : « ses » dans 65 cas et avec « ces » dans 60 cas et enfin avec les formes « sait » « sais » 13 fois.

-La forme « s'est » a été réalisée : « ses » dans 94 cas, « ces » dans 79 cas et enfin « sait »/ « sais » dans 24 cas.

-Les formes du verbe savoir ont été remplacées par: « c'est » dans 123 cas, « ses » dans 82 cas et enfin par « ces » dans 71 cas.

A travers ces résultats réalisés dans la production des homophones en /sE/, on constate que ces élèves ont beaucoup de difficultés dans l'identification de la structure syntaxique où chacun de ces mots s'emploie. Puisqu'on a trouvé que certains ont confondu même entre les formes verbales « s'est », « c'est » et « sais » et les formes nominales « ses », « ces ».

### **3-2- Les erreurs ne relevant pas de l'homophonie**

Outre les difficultés rencontrées par ces élèves dans la distinction de ces homophones grammaticaux proposés et les erreurs qui en résultent, on a relevé dans cet exercice de nombreuses formes erronées et même inexistantes dans la langue, produites à la place de certaines occurrences.

La nature des erreurs trouvées nous a permis de constater que la différence des systèmes des trois langues avec lesquelles ces élèves sont en contact : le kabyle (qui est leur langue maternelle), l'arabe classique (qu'ils apprennent à l'école depuis la première année scolaire, à l'âge de six ans, et avec laquelle l'enseignement des autres matières s'effectue) et enfin le français (langue étrangère) a constitué pour eux la première source de contraintes lors de la production de ces mots homophones .

### **4- 2-1- La différence entre les systèmes vocaliques des trois langues : français / arabe/ kabyle**

La différence entre les systèmes vocaliques de ces trois langues a eu comme conséquence les difficultés que ces élèves ont rencontrées dans la distinction des oppositions phonologiques suivantes :

- **Le degré d'ouverture** : vu qu'en arabe comme en kabyle, on ne trouve que deux voyelles fermées / i / et / u / et une seule voyelle ouverte / a /, ces élèves ont du mal à maîtriser les degrés d'ouverture des voyelles du français qui n'existent pas dans ces deux langues. Ils confondent pour cela, la voyelle mi- fermée du français « é » avec la voyelle fermée « i » qu'ils ont l'habitude d'utiliser dans les deux autres langues. La confusion entre ces deux

voyelles s'est reflétée essentiellement dans la production des homophones en / E / où la voyelle / E / a été confondu avec la voyelle / i / réalisée « y » dans trois cas et cela à la place des formes « et » et « est ».

Cette confusion est également apparue dans la production des homophones en / sE/ où la voyelle / E / a été remplacée par / i / dans plusieurs formes dont certaines existent et d'autres pas.

- les formes « si », « ci » apparues très fréquemment puisqu'elles ont été réalisées dans l'ordre dans : 82 cas et 9 cas.
- la forme « sis », apparue à la place de la forme « ses » dans 5 cas.
- les formes : « cis », « cit », « sci » apparues à la place du signifiant / sE / dans 14 cas.

- **l'opposition : arrondie / non arrondie** : dans ce cas, les élèves ont confondu les voyelles: /E/ et / œ /vu qu'ils n'ont pas l'habitude de les prononcer car ils n'existent ni en arabe ni en Kabyle.

Cette confusion s'est manifestée dans le remplacement des formes « es » et « ai » par la forme « eu » dans un seul cas pour chacune.

- **la confusion des voyelles nasales** : comme on l'a signalé précédemment, les systèmes vocaliques de l'arabe et du kabyle ne contiennent pas de voyelles nasales, ce qui rend la maîtrise des voyelles nasales du français assez difficile pour ces élèves qui n'arrivent pas encore à distinguer entre : / õ / et / ã /. Cette dernière est apparue à la place de la première dans la production des homophones en / õ / : (on et ont) où la forme « en » a été produite dans 55 cas à la place du pronom indéfini « on » et dans 34 cas à la place de l'auxiliaire « ont », et la forme « an » est apparue dans 5 cas à la place de ces deux formes.

Dans la production des homophones en / sõ /, les élèves ont également confondu ces voyelles nasales, d'où l'apparition de la forme « sans » dans 12 cas à la place de « son » et de « sont »,

Mise à part la forme « sans », d'autres formes non conventionnelles qui révèlent toujours la confusion de ces deux voyelles ont été réalisées à la place des homophones en / sɔ̃ / :

- la forme « san » : apparue dans 16 cas, la forme « sant » apparue dans 7 cas et la forme « sen » dans 7 cas également et enfin les formes « cent » et « cen » apparues dans deux cas.

### **3-2-2- La biunivocité entre les phonèmes et les graphèmes de la langue arabe**

L'autre source de difficultés est liée au fait que la langue arabe établit une relation biunivoque entre phonème et graphème ce qui fait souvent dire que la maîtrise de l'alphabet en arabe est suffisante pour transcrire tout énoncé correctement émis.

- Ces élèves qui ont l'habitude de relier chaque phonème à un graphème ont tendance à réduire les différentes possibilités de combinaisons entre ces derniers en français. C'est ainsi que le signifiant / E / est souvent transcrit « é » :
  - Dans les homophones en / sE / le phonème /E / a été produit comme il se prononce « é » pour aboutir à la forme non conventionnelle « sé » apparue à la place des cinq formes « ses, ces, c'est, s'est, sait » dans 55 cas.
- Dans les homophones en / E /, la forme « est » a été produite « é » dans un seul cas.

### **3-2-3- La polygraphie du français**

Les élèves qui semblent avoir pris conscience de la possibilité en français, pour un même phonème de correspondre à plusieurs graphèmes ont eu du mal à choisir la graphie adéquate, c'est ainsi que :

- Les formes « eist » et « ait », où le phonème / E / est transcrit dans le premier cas par le graphème « ei » et dans le second par le graphème « ai », ont été produites à la place de la forme « est » dans deux cas pour chacune.
- Le phonème / s / dans les formes « ses, son, sont et sait » a été transcrit :
- tantôt par le graphème « c » pour aboutir aux formes inexistantes :



- « cait » et « cais » apparues dans 4 cas à la place du verbe « sait ». Ces formes laissent apparaître en plus, une non- maîtrise de la valeur de position du graphème « c ».
- « cen » et « cent » produites à la place des formes « son » et « sont » où en plus de la confusion entre les graphèmes « s » et « c » la voyelle nasale /õ/ est confondue avec /ã /.
- Tantôt par le graphème « sc » pour obtenir la forme non conventionnelle « sci » qui a été produite dans deux cas à la place de la forme pronominale « s'est ».

**3-2-4-La mauvaise segmentation en mots :** elle a entraîné à son tour de nombreuses difficultés et cela essentiellement dans la production des formes qui sont apparues dans des contextes où elles entretiennent une relation de liaison avec les mots qui suivent ou qui précèdent. Les élèves ne maîtrisent pas le phénomène de liaison qui existe en arabe mais qui n'est pas enseigné ce qui les rend incapables d'isoler chaque mot de celui qui le suit ou le précède et les mène à transcrire le son qui résulte de la liaison par un nouveau phonogramme qui n'apparaît pas dans l'énoncé.

Les formes incorrectes qui sont apparues dans le troisième exercice de ce test et qui sont dues justement à une mauvaise segmentation en mots vu la présence d'une liaison sont dans la plupart des cas non conventionnelles, puisqu'elles sont construites par l'agglutination de la forme de l'homophone grammatical à produire, de la marque de liaison et du mot qui les suit ou les précède : les erreurs relevées dans ce cas sont :

- la forme « na » à la place de l'auxiliaire « a » placé après le pronom indéfini « on ».
- la forme « ca » où on trouve une agglutination du mot « que » et de la forme « as ».
- les formes « ence », « ensi » qui résultent de l'agglutination de la forme « on » confondue ici avec « en » et de la forme « s'est » produite dans le premier cas « cé » et dans le second « si ».

- Les formes : « c'étun » et « c'eté » qui résultent d'une agglutination de la forme « c'est » et de la forme « un ». Mais on remarque que dans la deuxième forme la voyelle nasale /õe/ est confondue avec la voyelle orale /E/.

- Les formes : « ansét » et « aushi ». Dans ce cas, ces formes sont obtenues par l'agglutination de « s'est » produit « sét » dans la première forme et « si » dans la seconde et de « on » qui est à son tour confondu avec « an » dans la première forme et avec « au » dans la seconde.

Outre les problèmes de segmentation, on remarque dans ces formes, une confusion entre :

- les voyelles nasales / õ / et / ã / ;
- la voyelle nasale /õ/ et la voyelle orale / o / ;
- les voyelles orales / E / et / i /.

- les formes « eta », « ta » produites à la place de l'auxiliaire « est ». La première résulte de l'agglutination de la forme « est » et de la voyelle initiale du participe passé « arrivé » placé juste après, la seconde est due à l'agglutination de la consonne finale de « est » et de la voyelle initiale du participe passé « assis ».

- les formes « né » et « oné » qui sont produites à la place de la forme « ai » apparue après le pronom « en » : (« j'en ai »), sont dues, dans le premier cas, à la suppression de la voyelle nasale / ã / et dans le deuxième cas, à la confusion de la voyelle nasale / ã / avec / õ / .

-les formes « age », « euge », « aige » : sont dues à une agglutination de la forme « ai » et de la forme « je » placé après vu qu'il s'agit d'une phrase interrogative.

- la forme « eas » : qui a été produite 1 fois et qui est le résultat d'une agglutination entre le dernier son de « lui » où la semi voyelle / ɥ / est remplacée par /E/ et la forme demandée « as ».

- les formes « séta » et « setelle » : produites à la place de la forme « s'est » sont dues à l'agglutination de la dernière lettre de cette forme et de la première lettre du verbe « annoncé » dans le premier cas et du pronom personnel « elle » dans le second.

### **3-2-5- Autres erreurs relevées**

De nombreuses erreurs sont également relevées dans la production de ces homophones grammaticaux, elles sont dues:

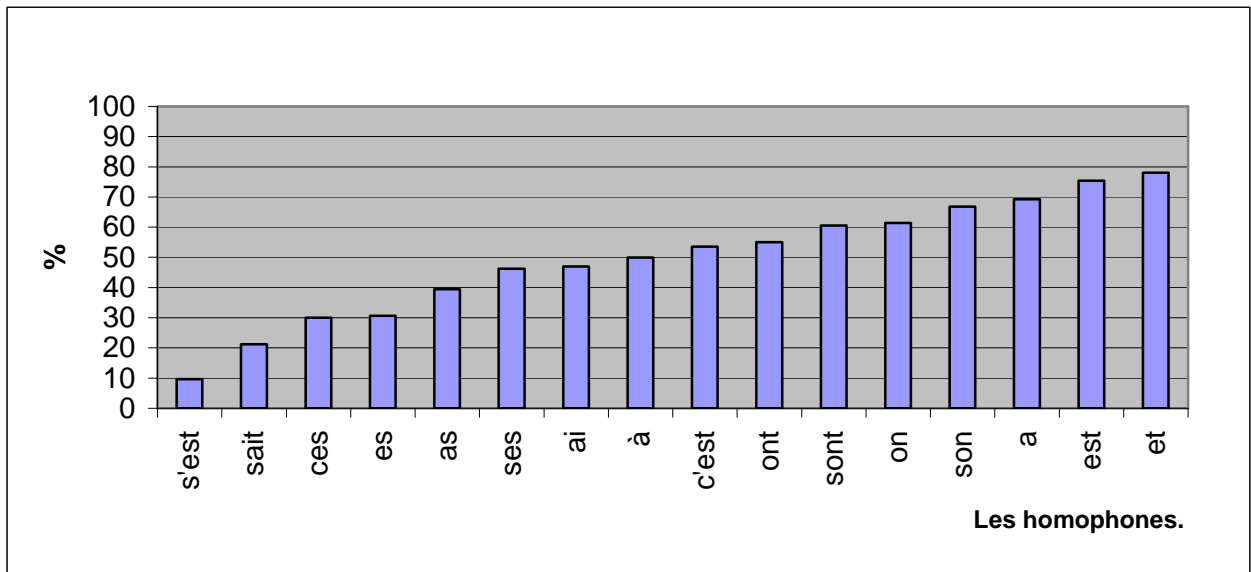
Tantôt à la non maîtrise de l'utilisation des accents en français ce qui s'est reflété à travers la confusion entre l'accent grave et l'accent circonflexe dans la production de la préposition « à » où on a trouvé la forme « â » dans 8 cas.

Tantôt à la suppression de la majuscule : c'est ainsi que plusieurs formes placées au début de la phrase ou après un point ont été produites par ces élèves sans que la première lettre soit en majuscule : dans la 3<sup>ème</sup>, la 16<sup>ème</sup> et la 20<sup>ème</sup> phrase la forme du pronom « on » est apparue au début de ces phrases et on s'est rendu compte que beaucoup d'élèves les ont produites sans mettre la première lettre en majuscule. De la même manière, les formes « c'est » et « ces » apparues au début des phrases : 4 pour la première et 12 et 18 pour la seconde sont également réalisées sans que beaucoup d'élèves mettent la lettre « c » en majuscule.

Tantôt à la suppression de l'apostrophe : en effet, dans la production des deux formes « s'est » et « c'est » beaucoup d'élèves, même s'ils ont choisi la forme correcte, n'ont pu la réaliser convenablement vu qu'ils ignorent ou qu'ils ont oublié la présence de l'apostrophe qui n'existe pas en arabe. On a donc trouvé les formes erronées « c est » « s est » dans 4 cas.

### 3-3- Conclusion du troisième exercice:

**Figure1** : Les taux de réussite moyens des homophones.



Comme le schéma tracé ci-dessus le montre, aucun taux de réussite moyen n'a atteint 80 %. Le plus élevé qui est obtenu dans la production de la conjonction de coordination « et » est de 78 %, quant au taux le plus bas qui concerne la forme pronominale « s'est », il n'a pas dépassé 9.6 %.

A travers les graphies non conventionnelles qu'on a relevées dans cet exercice, on déduit que certains élèves utilisent encore une stratégie centrée sur le son des mots pour transcrire ces homophones, et cela tout particulièrement quand ils sont employés dans un contexte complexe qu'ils ne comprennent pas. Ces élèves qui ont produit des formes non conventionnelles à la place de certains homophones montrent qu'ils n'ont pas pu jusque là répertorier l'ensemble des formes conventionnelles de chaque série d'homophones. Ils n'ont de ce fait, pas utilisé la procédure logogrammique qui permet de « reconnaître et connaître le plus grand nombre de graphies conventionnelles ... » (Delsol, 2003 : 79) mais ils se sont référés à la stratégie phonologique et se sont focalisés sur l'encodage des syllabes, ce qui a engendré la production de ces formes inexistantes.

D'autres élèves ont dépassé cette première étape mais ont produit d'autres erreurs dans la production de ces homophones. Ces erreurs sont dues dans ce cas, à une surgénéralisation d'une forme donnée par rapport aux autres qui renvoient au même signifiant. Ce genre d'erreurs est apparu en général à l'intérieur des couples d'homophones où les élèves ont tendance à produire à chaque fois la forme la plus maîtrisée ou la plus fréquente ou bien parfois à choisir une parmi toutes celles qui renvoient au même signifiant d'une manière aléatoire.

Dans la production des homophones en /sE/, on remarque que c'est la forme du présentatif « c'est » qui est réalisée avec le plus de succès par rapport aux autres, mais c'est avec celle de l'adjectif possessif « ses » que les élèves ont plus confondu les autres formes des homophones en /sE/. C'est donc cette forme (ses) qui est surgénéralisée dans ce cas, puisqu'elle est apparue dans 447 cas à la place des autres formes homophones puis vient la forme « c'est » qui est quant à elle apparue à la place des autres dans 405 cas.

Dans la production des homophones en / E /, on constate que c'est la forme de l'auxiliaire « est » qui est surgénéralisée car elle a été produite dans 427 cas à la place des autres. Puis c'est la forme « et » qui est apparue le plus mais elle n'a remplacé les autres formes homophones que dans 146 cas.

Dans la production des homophones en / a /, c'est la forme de l'auxiliaire « a » qui est surgénéralisée puisqu'elle est apparue dans 401 cas à la place des deux autres (à, as).

Comme nous l'avons signalé à travers les conclusions partielles, les confusions ne concernent pas uniquement les homophones qui forment des couples dans chacune des séries proposées comme le couple (a- à) dans la série des homophones en / a /, le couple (et- est) dans la série des homophones en / E / et (ses- ces), (c'est- s'est) dans la série des homophones en /sE /, mais elles se font dans tous les sens. Cela montre que certains élèves ne

distinguent pas encore certaines formes nominales comme « ces » et « ses » des formes verbales « s'est », « sait » / « sais », et qu'ils ne maîtrisent donc pas à ce niveau la procédure syntagmatique sans laquelle ils n'arrivent pas à identifier les structures minimales de l'énoncé c'est-à-dire à isoler, dans la phrase, le groupe nominal, le groupe verbal et les expansions existantes.

Par contre, on a constaté que d'autres ont quand même pu distinguer les formes nominales des formes verbales, ce qui s'est reflété par l'absence de confusions entre les formes : (ces- ses) et les autres formes des homophones en / sE / et entre la forme « et » et les formes des auxiliaires (est, es et ai), etc. Cette remarque nous permet de dire que ces élèves n'ont pas rencontré de difficultés dans la procédure syntagmatique mais dans la procédure paradigmatique qui leur permet de séparer les emplois des homophones de chaque couple.

En comparant les résultats obtenus, on remarque que les taux de réussite moyens obtenus dans la production des formes : « a », « et », « on », « son », « ses », « c'est » sont remarquablement plus élevés que ceux obtenus dans la production des formes dans l'ordre : « à », « est », « ont », « sont », « ces », « s'est ». Dans les couples : (a- à), (et- est), (on- ont), (son- sont) ce sont les formes les plus courtes c'est-à-dire celles qui ont le moins de lettres et qui n'ont pas de signes diacritiques que ces élèves produisent avec le plus de succès.

Dans le couple : (ses- ces) c'est la forme de l'adjectif possessif qui est la plus maîtrisée ce qui peut être dû au degré de fréquence du graphème « s » qui est plus élevé par rapport au graphème « c » puisque le premier transcrit le son / s / dans 69 % des cas tandis que le deuxième ne le transcrit que dans 26 % seulement.

Dans le couple (c'est- s'est) c'est la forme du présentatif « c'est » qui est plus maîtrisée et cela vu d'un côté, son degré de fréquence qui est plus élevé par rapport à la forme « s'est » et d'un autre côté, les difficultés que ces élèves rencontrent dans la gestion du

pronom réfléchi « se » et de la forme pronominale. On déduit donc, que dans tous ces couples d'homophones, il y a une forme dominante et une forme dominée.

Les écarts plus ou moins importants entre les taux de réussite moyens qui concernent les cinq occurrences de chaque item, nous laissent déduire que le contexte d'apparition est l'un des critères primordiaux qui peuvent influencer positivement ou négativement la production de ces mots. La plupart des élèves arrivent à produire une forme donnée quand elle est apparue dans un contexte simple comme les phrases basiques. Mais dès qu'ils rencontrent une ou plusieurs difficultés dans le contexte où une occurrence donnée est apparue (inversion de sujet, écran), ils réussissent souvent moins dans la production de la forme demandée. La complexité du contexte empêche beaucoup d'élèves, de ce niveau, d'effectuer un traitement syntaxique et sémantique correct de l'énoncé. Ils se basent donc dans ce cas, sur des stratégies liées au contexte linguistique d'apparition pour produire ces des homophones.

On a aussi constaté dans ce test que les difficultés rencontrées par ces élèves dans la production de ces homophones ne se limitent pas aux confusions entre ces derniers, cependant elles s'étalent pour toucher le niveau phonétique de la langue où de nombreuses confusions entre les voyelles du français sont faites : des confusions entre les voyelles orales : / E / et / i /, entre les voyelles orales et nasales : / o / et / õ /, entre les voyelles nasales: / õ / et / ã /. Elle touche aussi le niveau lexical puisque nous avons relevé de nombreux cas de mauvaise segmentation en mots surtout dans les énoncés où le phénomène de liaison est apparu.

Ces résultats sont confirmés par ceux obtenus dans l'étude menée par S. Ameer-Amokrane sur la pratique et l'enseignement de l'orthographe française en Algérie, où on a proposé dans le troisième chapitre « les logogrammes » (2006 : 368) une dictée de phrases pour les étudiants de deux universités (Alger et Constantine) afin de contrôler la maîtrise de ces logogrammes grammaticaux.

En comparant les taux de réussite moyens obtenus dans la production des différentes formes homophones proposées dans ce présent travail et dans celui cité ci-dessus on constate que:

- Ce sont les mêmes séries d'homophones / s $\tilde{o}$  / et / E / qui ont été produites avec le plus de succès par les collégiens et les étudiants. Puisque seuls les taux de réussite moyens obtenus dans la réalisation des homophones en / s $\tilde{o}$  / ont dépassé dans le premier travail et celui-ci dans l'ordre : 90 % et 60 %. Dans cette série d'homophones (son – sont), c'est la forme la plus courte « son » que les collégiens et les étudiants ont produit avec le plus de succès par rapport à la forme de l'auxiliaire « sont ».

Quant à la série d'homophones en / E / qui suit directement celle des homophones en /s $\tilde{o}$  / dans ces deux travaux, elle a été réalisée par les étudiants et par les collégiens avec des pourcentages de succès qui ont atteint dans l'ordre 90% et 58%.

Dans ce cas aussi, en écartant les formes : « ai » et « es » qui n'ont pas été proposées dans le premier travail, c'est la forme « est » qui a été produite avec moins de succès par rapport à la forme la plus courte « et » dans ces deux travaux.

Ce sont donc, les séries d'homophones qui ont posé le moins de difficultés aux collégiens qui sont le plus maîtrisées par les étudiants avec une importante amélioration dans la distinction et l'emploi des formes qui les composent, ce qui s'est reflété par les écarts entre les taux de réussite moyens obtenus dans la production de ces deux séries par les deux publics différents.

Dans la série des homophones en /  $\tilde{o}$  /, c'est la forme la plus courte « on » qui a été produite avec plus de succès que la forme « ont ».

On se rend compte à travers cette comparaison que, même à ce niveau d'instruction, les scripteurs se réfèrent quand même à la stratégie de la forme dominante (Delsol, 2003 : 82)



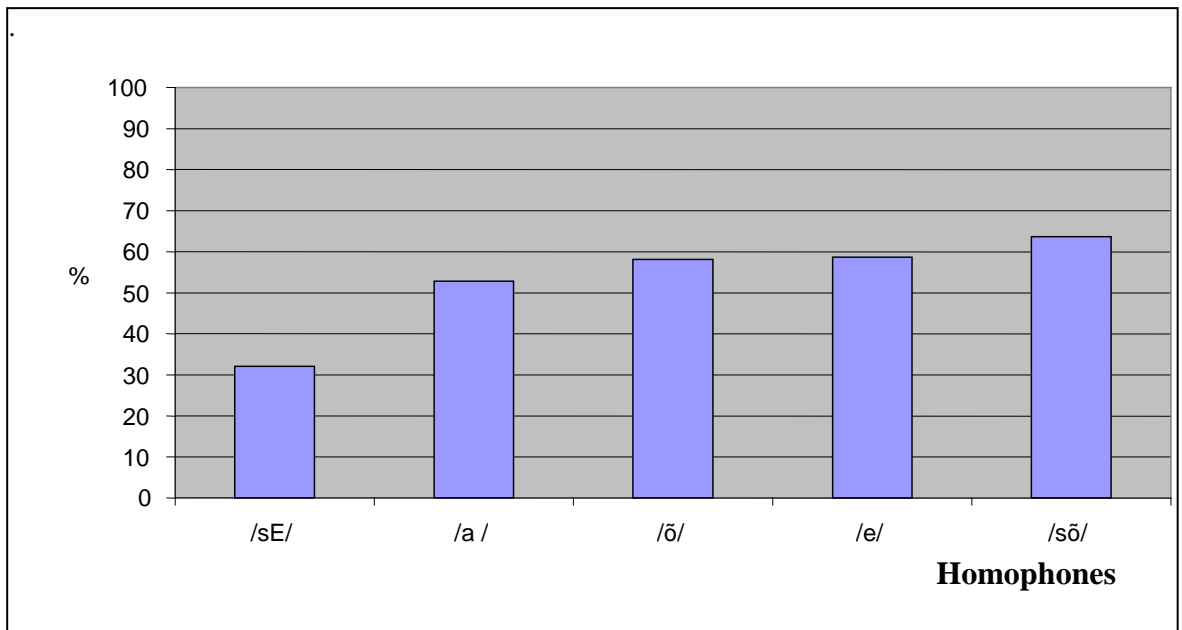
en choisissant les formes les plus courtes (et- a- on- son) par rapport aux autres dans l'ordre (est- à- ont- sont) quand le contexte d'apparition est compliqué où mal compris.

La série des homophones en / sE / qui se caractérise dans ce présent travail par le taux de réussite moyen le plus bas qui n'a atteint que 32, 6% continue apparemment de poser des difficultés pour les apprenants même à un âge et à un niveau d'instruction plus avancés. Puisqu'on a remarqué que les homophones en / sE / sont moins maîtrisés par rapport à ceux des deux séries précédentes même par les étudiants des deux universités.

Si on écarte les formes (sais / sait) qui n'apparaissent pas dans le travail de S. Ameur-Amokrane (2006 : 368), on remarque que dans la série des homophones en / sE /, ce sont les deux mêmes formes qui ont posé le plus de problèmes pour les collégiens dans ce présent travail ( s'est et ces) qui sont encore peu maîtrisées par les étudiants, cela malgré l'amélioration remarquable dans les taux de réussite moyens obtenus dans la production de chacune de ces deux formes à l'université.

La comparaison entre les résultats obtenus dans ces deux travaux, nous permet de déduire que généralement les formes qui sont moins assimilées ou moins maîtrisées au collège continuent de poser des difficultés aux apprenants même à un âge et à niveau d'instruction plus avancés. Car malgré l'amélioration dans les taux obtenus à l'université, les problèmes que rencontrent les collégiens dans la distinction des formes d'une même série d'homophones, persistent et réapparaissent, à un degré moins élevé évidemment, chez des étudiants qui ont suivi une formation plus ou moins longue dans cette langue étrangère puisqu'il s'agit d'étudiants des quatre années de licence de français.

**Figure 2** : Les taux de réussite moyens par série d'homophones.



D'après ce schéma où on a mis les taux de réussite moyens qui concernent chaque série d'homophones, on constate que seul le taux obtenu dans la production des homophones en / s õ / a dépassé 60 % pour atteindre 63,7%. C'est la série des homophones en /sE/ qui est la moins maîtrisée puisqu'on n'a obtenu dans sa réalisation qu'un taux de réussite de 32,6%. A travers les résultats obtenus dans cet exercice, on se rend compte que ces élèves rencontrent encore de nombreuses difficultés dans la distinction des homophones de chaque série.

#### **4- Comparaison des résultats obtenus dans les trois exercices de ce test**

En comparant les résultats obtenus dans le premier et le deuxième exercice du test, on a remarqué que la majorité du public, qui a confondu la notion de l'homonymie avec celle de la synonymie dans le premier exercice, a classé les homophones qui constituent des couples dans chaque série : (ces- ses), (c'est- s'est) dans la série des homophones en /sE/, (a- à) dans la série des homophones en / a / dans la même classe grammaticale.

On a aussi remarqué que même les élèves qui ont distingué ces deux notions (homonymie-synonymie) et qui ont identifié tous les mots homophones dans le texte proposé, n'ont quand même pas pu les classer, tous correctement chacun dans la catégorie grammaticale qui lui convient dans le deuxième exercice.

En comparant les résultats obtenus dans les deux derniers exercices du test, on a constaté que comme dans le deuxième exercice qui consiste à classer les homophones proposés, chacun dans sa catégorie grammaticale, où les formes: « et » (74%), « est » (62%), « son » (54%) et « a » (50%) sont celles qui ont été classées avec le plus de succès, dans le troisième exercice, ce sont ces mêmes formes ( et- est- a- son) qui ont bénéficié des taux de réussite les plus élevés qui sont respectivement : 78.6% - 75.4% - 69.2% - 66.8%.

On a également constaté que les trois taux de réussite moyens les plus bas obtenus dans le deuxième exercice (23%- 21%- 07%) concernent les mêmes formes qui ont posé le plus de difficultés pour ces élèves dans le troisième exercice et qui sont dans l'ordre : ces- sais/ sait- s'est) où les taux de réussite moyens obtenus dans, le dernier exercice sont respectivement : 30%- 21%- 09%.

Cette comparaison nous a permis de déduire que quand les élèves connaissent les classes grammaticales des mots homophones c'est-à-dire la fonction grammaticale de chacun d'eux, ils arrivent généralement à les distinguer et à les utiliser correctement en rédigeant, mais lorsque ces fonctions grammaticales sont confondues, ils trouvent apparemment beaucoup de difficultés au moment des productions écrites surtout si ces mots sont employés dans des contextes linguistiques compliqués.

Cependant les résultats obtenus dans le deuxième et le troisième exercice, qui concernent les autres formes restantes, révèlent que le classement correct des mots homophones, chacun dans sa catégorie grammaticale, ne peut être considéré comme l'unique facteur déterminant pour l'utilisation réussie de ces mots. Puisqu'on a remarqué que certaines

formes qui ont été classées correctement, par la plupart des élèves, n'ont pas été réalisées avec beaucoup de succès dans le troisième exercice et que d'autres, au contraire, ont bénéficié des taux de réussite moyens assez élevés dans la dictée à trous malgré le classement incorrect effectué par ces élèves dans le deuxième exercice.

Pour que les élèves maîtrisent donc, ces mots homophones et arrivent à les utiliser correctement dans des situations de production quelconques, ils doivent aussi pouvoir effectuer de nombreuses opérations mentales et passer par plusieurs processus cognitifs où ils feront appel aux compétences acquises dans les différents niveaux linguistiques: grammatical, syntaxique, orthographique...afin de pouvoir atteindre une maîtrise parfaite de ces homophones grammaticaux.

# **Conclusion générale**

Pour conclure, on dira que la fréquence de l'homophonie dans la langue française a entraîné un écart entre l'oral caractérisé par ce phénomène et l'écrit qui s'efforce de créer des moyens pour lutter contre les ambiguïtés qu'il peut causer. De fait, l'hétérographie permet de distinguer les différents homophones en se basant sur le principe logographique qui complète celui de la phonographie pour écarter tout risque de confusions entre les mots homophones de la langue.

La référence à la logographie consiste à garder dans ce type de mots les lettres étymologiques ou historiques qui remplissent d'autres fonctions que celle de la transcription des sons de la langue parlée. Ces lettres superflues s'ajoutent, à l'écrit, pour apporter des informations, qui permettent de différencier les mots de leurs homophones. Mais si l'hétérographie facilite sans doute, la tâche du lecteur qui n'aura pas de contraintes dans l'identification de ces homophones, elle complexifie, par contre, remarquablement celle du scripteur expérimenté et encore plus celle du scripteur débutant qui se trouve en face d'un nombre important de non- correspondances entre l'oral et l'écrit, ce qui l'empêche souvent de choisir la graphie correcte parmi toutes celles qui sont susceptibles de transcrire le même mot.

Ceci constitue entre autre l'une des sources de la complexité de l'orthographe française et l'une des difficultés des apprenants de cette langue. C'est pourquoi, nous avons voulu vérifier, à travers ce travail, la compétence des apprenants de la 4<sup>ème</sup> année moyenne dans la distinction et l'utilisation des logogrammes grammaticaux. Sachant que la leçon portant sur l'homonymie est redondante dans le cursus de ce public, puisqu'elle est étudiée depuis le deuxième palier de l'école fondamentale jusqu'à la dernière année du collège où chaque couple d'homophones a été présenté séparément.

Notre travail nous a permis de constater à travers les résultats obtenus que:

-18% de ces élèves environ n'ont pas encore assimilé la notion d'homonymie puisqu'ils l'ont confondue avec la synonymie. Cette confusion s'est reflétée à travers les définitions qu'ils ont proposées où ils ont ajouté à l'identité phonique qui caractérise ces mots une identité sémantique, ainsi qu'à travers le classement de certains mots homophones surtout du même couple (ses- ces), (son, sont) dans la même classe grammaticale.

D'autres élèves ont par contre écarté, dans les définitions produites, l'identité sémantique, ce qui montre qu'ils distinguent ces deux notions différentes (homonymie / synonymie) mais ils n'ont pas pu classer correctement la plupart des homophones proposés chacun, dans la classe grammaticale qui convient ce qui s'est reflété à travers le taux de réussite moyen obtenu dans le deuxième exercice du test qui est de 39.5%. Cela nous permet de dire que malgré la distinction de ces deux notions et l'identification de la nature de la relation existant entre les mots homophones de chaque de série (homophonie / hétérographie), ces élèves trouvent quand même des difficultés apparentes au niveau sémantique puisqu'ils n'ont pas encore saisi le sens auquel chacun des mots proposés renvoie.

En se basant toujours sur les résultats obtenus dans ce test où 2 % de ce public uniquement n'a pas pu relever du texte les différents mots- outils visés, on a remarqué que la plupart de ces élèves ne rencontrent pas de difficultés au niveau morphologique car d'un côté, même ceux qui n'ont pas réussi à définir la relation existant entre ces mots (homophonie), ils les ont, quand même, identifiés et les ont distingués dans le texte par rapport aux autres mots qui le constituent.

D'un autre côté, et excepté la minorité d'élèves qui a produit des graphies non-conventionnelles dans le troisième exercice, toutes les formes de chaque série d'homophones ont été produites par ces élèves (dans la place correcte ou non) ce qui démontre que ces élèves ont mémorisé et connaissent toutes les formes morphologiques des homophones proposés.

Ces résultats évoqués ci-dessus nous permettent de confirmer la première partie de la première hypothèse émise, où on a supposé que ces élèves mémorisent et connaissent toutes les formes morphologiques de ces mots homophones, d'infirmer la deuxième partie où on a supposé que ces élèves ont pris conscience que chacun de ces mots renvoie à un sens donné puisque certains mots homophones sont considérés comme des synonymes et enfin de confirmer la dernière partie de cette hypothèse puisque la plupart des élèves qui ont distingué la notion de l'homonymie de celle de la synonymie n'ont pas pu attribuer pour chacune des formes homophones, le sens qui lui convient.

A travers les erreurs relevées dans le troisième exercice de ce test, on a constaté le fonctionnement non exclusivement en couple des homophones de chaque série, ce qui infirme la deuxième hypothèse émise où on a supposé que ces élèves confondent dans chaque série, uniquement les homophones du même couple, puisque les confusions sont généralement faites entre tous les homophones d'une même série mais à un degré différent.

En se basant sur les résultats obtenus dans le troisième exercice de ce test, on a été frappé par les écarts très importants qui ont caractérisé les taux de réussite moyens obtenus dans la production des cinq occurrences, employées dans des contextes différents, de chaque mot homophone proposé. Ces écarts révèlent clairement le rôle décisif que le contexte linguistique d'apparition joue dans les choix des formes dans chaque phrase.

Quand le mot homophone est employé dans un contexte simple, qui ne contient pas de difficultés linguistiques comme les inversions des sujets et la présence des écrans, les élèves arrivent généralement, plus facilement, à choisir la forme correcte. Mais quand l'occurrence d'un mot homophone est apparue dans un contexte complexe, contenant l'une des difficultés citées ou autres, ils échouent, dans la plupart des cas, dans le choix de la forme correcte. Plus le contexte est complexe, plus les élèves rencontrent de difficultés dans la distinction des



homophones ce qui confirme notre troisième hypothèse qui porte sur l'importance du contexte dans la distinction et la maîtrise de ces mots homophones- hétérographes.

Ces résultats nous permettent de déduire également que, quand ces élèves sont appelés à produire dans une production écrite donnée, l'un de ces homophones ils choisissent dans la plupart des cas, la forme la plus courte et la plus fréquente qui constitue généralement la forme dominante.

Nous avons également remarqué que ces élèves rencontrent beaucoup de difficultés au niveau syntaxique, puisqu'ils ne se rendent pas compte de la structure syntaxique où chacune des formes doit apparaître, ce qui s'est reflété à travers les confusions entre les formes verbales : « s'est », « c'est », « sais/ sait » et les formes nominales « ses » et « ces » dans les homophones en /sE/ par exemple. Ces confusions révèlent qu'au moment de l'apprentissage, ces homophones- hétérographes n'ont pas été suffisamment abordés dans leurs contextes syntaxiques, ce qui permettrait aux apprenants de mémoriser l'orthographe invariable de chaque homophone dans sa structure syntaxique.

Après avoir analysé les résultats obtenus dans le test et vérifier les hypothèses émises, nous constatons que ces homophones-hétérographes posent encore des difficultés profondes pour ces élèves qui s'appêtent à quitter cette étape pour accéder à celle du secondaire qui exige d'eux plus d'autonomie dans l'utilisation de cette langue étrangère à l'écrit comme à l'oral.

Pour que les apprenants puissent distinguer et utiliser correctement ces homophones grammaticaux à un degrés plus satisfaisant, on pense que, les enseignants doivent éviter de présenter ces homophones- hétérographes en couple selon les principes de la première conception, qui consiste à rapprocher ces homophones au moment de l'apprentissage, appliquée actuellement dans l'enseignement de l'homonymie au collège. Il faut au contraire, séparer ces homophones et les aborder d'abord, dans un travail de grammaire pour que

l'apprenant assimile la fonction grammaticale de chaque mot c'est-à-dire le sens qui lui correspond. Puis dans un travail de syntaxe où le mot, au lieu qu'il soit étudié avec les autres qui lui sont homophones, il sera par contre, intégré dans son contexte syntaxique ce qui aidera l'apprenant à garder en tête l'orthographe invariable qui convient à chaque structure syntaxique rencontrée.

A partir de là, les apprenants vont faire appel, à chaque moment de production écrite, aux différentes stratégies évoquées et ils mettront surtout en œuvre les procédures : phonographique, logographique, sémantique, paradigmatique et enfin syntagmatique simultanément et aisément. Ce n'est qu'en s'appuyant sur ces dernières que les apprenants réussiront à effectuer correctement l'analyse relative à chacun de ces mots homophones ainsi qu'aux différents mots qui apparaissent dans la même chaîne écrite.

A la fin, on considère que le caractère opaque de l'orthographe française, fait de son apprentissage un processus long et compliqué qui doit pour cela, être envisagé à travers une pédagogie basée selon N. Catach (1998 : 110) sur: « Une typologie des fautes, une typologie des exercices, et enfin une évaluation précise, mise à l'épreuve des faits, niveau par niveau, d'une progression par objectifs ».

# **Bibliographie**

**Bibliographie :**

- AMEUR-AMOKRANE, S. (2006), *L'orthographe française : sa pratique et son enseignement en Algérie*. Thèse de doctorat, Université d'Alger, Vol : 1, 507 p.
- ARRIVE, M.- GADET, F.- GALMICHE, M. (1986), *La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française*, France : Flammarion, 719 p.
- BARRE-DE MINIAC, C. (2000), *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*, Savoir mieux, Presses universitaires de Septentrion. 140 p.
- BARRE-DE MINIAC, C.- BRISSAUD, C. - RISPAIL, M. (2004), *La littéracie : Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture- écriture*, Espaces discursifs, France : L'Harmattan., 357p.
- BATTUT, E.- BENSIMHON, D. (2006), *Comment différencier la pédagogie*, Paris : RETZ, 199 p.
- BENVENISTE, C. B.- CHERVEL, A. (1969), *L'orthographe*, Maspero, Paris, 236p.
- BESSE, H.- PORQUIER, R. (1991), *Grammaires et didactique des langues*, LAL, Paris : Hatier, Didier, 286 p.
- BRISSAUD, C.- BESSONNAT, D. (2001), *L'orthographe au collège : Pour une autre approche*, Coll. 36, Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble et édition Delagrave, 255 p.
- BRISSAUD, C. (2006), « Le cas des homophones », in *Cahiers pédagogiques* n° 440, CRAP, Paris, p. 47- 48.
- BURIDANT, C. (1994), « Introduction aux problèmes de l'écrit en FLE » in *L'écrit en français langue étrangère*, Presses Universitaires de Strasbourg, p. 15- 37.
- CATACH, N. (1978), *L'orthographe*, Que sais-je ?, Paris : Presses Universitaires de France, 127p.

- 
- CATACH, N. (1986), *L'orthographe française : traités théoriques et pratiques*, Paris: Nathan, 234 p.
  - CATACH, N. (1991), *L'orthographe en débat*, Nathan Université, Paris, 303 p.
  - CUQ, J.P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français : langue étrangère et seconde*, Paris : CLE international, 303p.
  - DELSOL, A. (2003), « L'acquisition de l'orthographe des homophones non homographes de /Se/ », in *Les dossiers des sciences de l'éducation* n° 9, Presse Universitaire de Mirail, Toulouse, p. 77 – 88.
  - DUBOIS, J.- LAGANE, R. (1997), *La nouvelle grammaire du Français*, Québec : Larousse (1973 édition originale).
  - GEY, M. (1987), *Didactique de l'orthographe française : méthode, expériences et exercices pédagogiques*, Paris : Nathan.– Université, 175 p
  - GHIGLIONE, R.- MATHALON, B. (1978), *Les enquêtes sociologiques : théories et pratiques*, Coll. U, Paris: Armand Colin, 301p.
  - GUTTIFERALES, F. (1984), *Encyclopédie universalis*, France, 1244 p.
  - HUOT, H. (1981), *Enseignement du français et linguistique*, Linguistique, Paris : Armand Colin, 167 p.
  - JAFFRE, J.P. (2003), « La linguistique et la lecture-écriture : de la conscience phonologique à la variable orthographique » in *Sciences de l'éducation*, volume 29 n° 1. « L'enseignement de la littérature au XXI<sup>e</sup> siècle : nouveaux enjeux, nouvelles perspectives », p 1- 24.
  - JAFFRE, J.P.- BRISSAUD, C. (2004), « Homophonie et Hétérographie – Un point nodal de l'orthographe » in *La question de l'orthographe*, DYALANG, P 1- 12.

- 
- JAFFRE, J.P.- BRISSAUD, C. (2006), « Morphographie & homophones verbaux ». In *Langue française* n° 151, Larousse / Armand Colin, Paris. 127 p.
- JAFFRE, J.P.- FAYOL, M. (1997), *Orthographes des systèmes aux usages*, Dominos, France : Flammarion, 126 p.
- LEEMAN. D. (2004), *Les déterminants du nom en français : syntaxe et sémantique*, Linguistique nouvelle, Paris : Presses Universitaires de France, 200 p.
- MAHMOUDIAN, M. (1976), *Pour enseigner le français : présentation de la langue*, Paris, Presse Universitaire de France, 428 p.
- MAKHLOUF, M.- LEGROS, D.- MARIN, B. (2006), « Influence de la langue maternelle kabyle et arabe sur l'apprentissage de l'orthographe française », in *Cahiers pédagogiques* n° 440, p1- 7.
- MOIRAND, S. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère : recherches / applications*, Paris : Hachette, 188 p.
- PINCHON, J. (1986), *Morphosyntaxe du français : étude de cas*, Langue, linguistique, communication, Paris 6 : Hachette, 300 p.
- POUGEOISE, M. (1996), *Dictionnaire de la langue française : Grammaire, linguistique, phonétique, narratologie, expression et stylistique avec la conjugaison des principaux verbes*, Paris : Armand colin, Masson, 443 p.
- RIEGEL, M.- PELLAT, J. C., RIOUL, R. (1994), *Grammaire méthodique du français*, Quadriges manuels, Paris : Presses Universitaires de France, 646 p.
- SAUTOT, J.P. (2002), *Raisonnement sur l'orthographe au cycle 3*, Projets pour l'école, Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble, 194 p.
- THIMONNIER, R. (1967), *Le système graphique du français : Introduction à une pédagogie rationnelle de l'orthographe*, Plon, Paris, 408p.

- TISSET, C. (2005), *Observer, manipuler, enseigner la langue au cycle 3*, Paris: Hachette, 223p.
- TRITTER, J.L. (1999), *Histoire de la langue française*, ellipses, Paris, 352p.
- VIAL, J. (1970), *Pédagogie de l'orthographe française*, SUP, Paris : Presses Universitaires de France, 170 p.
- VECCHI DE, G. (2006), *Enseigner le travail de groupe, Un projet pour ...*, Paris, Delagrave, 93 p.

## Liste des tableaux figurant dans ce travail

### Description des résultats obtenus dans le deuxième exercice du test proposé :

**Tableau 1** : les taux de réussite obtenus dans le classement des homophones. 86

### Description des résultats obtenus dans le troisième exercice du test proposé :

**Tableau 2** : Nombre et nature des erreurs concernant la forme « a ». 89

**Tableau 3**: Nombre et nature des erreurs concernant la forme « à » 93

**Tableau 4** : Nombre et nature des erreurs concernant la forme « as » 96

**Tableau 5** : Nombre et nature des erreurs concernant la forme « on » 101

**Tableau 6** : Nombre et nature des erreurs concernant la forme « ont » 105

**Tableau 7** : Nombre et nature des erreurs concernant la forme « et » 109

**Tableau 8** : Nombre et nature des erreurs concernant la forme « est » 114

**Tableau 9** : Nombre et nature des erreurs concernant la forme « ai » 119

**Tableau 10**: Nombre et nature des erreurs concernant la forme « es » 124

**Tableau 11**: Nombre et nature des erreurs concernant la forme « son » 129

**Tableau 12**: Nombre et nature des erreurs concernant la forme « sont » 133

**Tableau 13**: Nombre et nature des erreurs concernant la forme « c'est » 139

**Tableau 14**: Nombre et nature des erreurs concernant la forme « s'est » 144

**Tableau 15**: Nombre et nature des erreurs concernant la forme « ses » 148

**Tableau 16**: Nombre et nature des erreurs concernant la forme « ces » 153

**Tableau 17**: Nombre et nature des erreurs concernant la forme « sais/ sait » 157



## Liste des schémas

Schéma1: Schéma du système	23
Figure 1: Les taux de réussite moyens des homophones	169
Figure2: Les taux de réussite moyens obtenus dans la production des séries d'homophones	175

# **Annexes**

**Tableau : 09 Nombre et nature des erreurs concernant la forme : « ai »**

Nombre d'élèves	Total	N'ayant pas produit l'item	Ayant produit :						Ayant produit d'autres formes :													
			la forme correcte	les autres formes homophones :					1 : ia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
				ai	est	et	es	ais														ait
1 <sup>o</sup> occ Ph : 15	100	0	80	13	0	1	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2 <sup>o</sup> occ Ph : 15	100	0	79	11	0	2	6	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3 <sup>o</sup> occ Ph : 24	100	1	41	33	2	8	2	5	1 : a	1 : à	1 : à	1 : à	1 : at	1 : ont	2 : né	1 : oné	1 : sé	0	0	0	0	0
4 <sup>o</sup> occ Ph : 26	100	1	14	48	20	8	0	5	2 : a	1 : à	1 : à	1 : c'est	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5 <sup>o</sup> occ Ph : 28	100	2	39	24	13	6	2	0	2 : a	1 : â	1 : â	3 : é	2 : ei	2 : aige	2 : eug	2 : age	0	0	0	0	0	0
Total	500	4	253	129	35	25	14	13	5	5	6	6	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3



**Tableau : 11 Nombre et nature des erreurs concernant la forme : « son »**

Nombre d'élèves	Total	N'ayant pas produit l'item	Ayant produit :		Ayant produit les formes suivantes :											
			la forme correcte : son	la forme homophone sont												
					sans	sons	san	sen	sant							
1 <sup>o</sup> occ ph : 3	100	2	62	23	1	2	3		2			2		2:se		1:es
2 <sup>o</sup> occ ph : 8	100	0	62	27	1	3	2		1			1		2:ses		1:ces
3 <sup>o</sup> occ ph:13	100	0	69	24	1	1	3		1			1		0		0
4 <sup>o</sup> occ ph : 14	100	0	74	20	0	1	2		1			0		1:c'est		1:ses
5 <sup>o</sup> occ ph : 19	100	0	67	26	3	1	2		1			0		0		0
Total	500	2	334	120	6	8	12		6			4		5		3



**Tableau : 13 Nombre et nature des erreurs concernant la forme : « c'est ».**

Nombre d'élèves	Total	N'ayant pas produit l'item	Ayant produit :						Ayant produit d'autres formes :											
			la forme correcte		les autres formes homophones :				c'est	ses	ces	s'est	sait	sais	c'est	2:si	3:c'et	1:cette	2:s	1:est
			c'est	ses	ces	s'est	sait	sais												
1 <sup>o</sup> occ Ph : 4	100	0	82	2	4	0	1	0	0	0	0	2:sé	5:si	1:cette	2:s	1:est				
2 <sup>o</sup> occ Ph : 5	100	0	37	19	18	2	3	2	3	3	7:sé	5:si	1:sces	3:cé	2:sai					
3 <sup>o</sup> occ Ph : 10	100	0	76	5	2	6	1	0	0	0	1:sé	1:si	2:c'et	2:c'été	2:c'tun					
4 <sup>o</sup> occ Ph : 22	100	0	46	18	12	8	1	0	0	0	2:sé	5:si	2:cis	2:cait	1:cé					
5 <sup>o</sup> occ Ph : 26	100	0	27	21	24	6	3	1	1	1	6:sé	5:si	3:set	1:sai	2:cis					
<b>Total</b>	<b>500</b>	<b>0</b>	<b>268</b>	<b>65</b>	<b>60</b>	<b>22</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>8</b>				

**Tableau : 14 Nombre et nature des erreurs concernant la forme : « s'est ».**

Nombre d'élèves	Total	N'ayant pas produit l'item	Ayant produit les homophones :						Ayant produit d'autres formes :					
			s'est	c'est	ses	ces	sait	sais	2:sé	2:si	1: cet	1: set	2: cé	2: sai
1 <sup>o</sup> occ Ph : 3	100	1	4	26	24	25	6	4	2:sé	2:si	1: cet	1: set	2: cé	2: sai
2 <sup>o</sup> occ Ph : 3	100	2	10	20	28	24	3	1	2:sé	3:si	1: cet	2: set	2: cé	2: sée
3 <sup>o</sup> occ Ph : 4	100	0	10	47	15	13	2	1	0:sé	2:si	2: c'et	2: set	2: ci	4: séta
4 <sup>o</sup> occ Ph : 10	100	0	11	35	22	13	4	2	1:sé	3:si	3: c'et	2: set	2: sit	2: sci
5 <sup>o</sup> occ Ph : 14	100	1	13	48	5	4	1	0	2:sé	3:si	11: cet	6: set	4: cé	2: setelle
<b>Total</b>	<b>500</b>	<b>4</b>	<b>48</b>	<b>176</b>	<b>94</b>	<b>79</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>12</b>





**Tableau : 16 Nombre et nature des erreurs concernant la forme : « ces ».**

Nombre d'élèves	Total	N'ayant pas produit l'item	Ayant produit :				Ayant produit d'autres formes autres que celles ci :												
			la forme correcte : ces	les autres formes homophones :			1 : sé	3 : si	1 : set	2 : cet	2 : cé	1 : cent	1 : sé	3 : si	2 : set	3 : cet	1 : cé	1 : es	1 : sé
				ses	c'est	s'est													
1 <sup>o</sup> occ Ph : 12	100	0	30	36	20	2	2	0	1 : sé	3 : si	1 : set	2 : cet	2 : cé	1 : cent	0				
2 <sup>o</sup> occ Ph : 19	100	0	29	31	23	2	2	0	2 : sé	3 : si	2 : set	3 : cet	1 : cé	1 : es	1 : sé				
3 <sup>o</sup> occ Ph : 20	100	0	36	34	12	6	1	1	1 : sé	4 : si	1 : set	1 : c'et	1 : sai	1 : sent	1 : sé				
4 <sup>o</sup> occ Ph : 23	100	1	28	57	4	1	0	1	2 : sé	1 : si	2 : set	0 : cet	1 : est	1 : sont	1 : sé				
5 <sup>o</sup> occ Ph : 23	100	2	27	48	5	2	1	0	3 : sé	3 : si	0 : set	1 : cet	4 : cé	2 : est	3 : sont				
Total	500	3	150	206	64	13	6	2	9	14	6	6	9	6	6				

**Tableau : 17 Nombre et nature des erreurs concernant les formes : « sais / sait ».**

Nombre d'élèves	Total	N'ayant pas produit l'item	Ayant produit :				Ayant produit d'autres formes :									
			La forme correcte sait	Les autres homophones			1:sé	3:si	2:cé	2:sis	1:ci	1:sée	1:s	1: sont	0	
				c'est	ses	ces										s'est
1 <sup>o</sup> occ Ph : 5	100	0	28	12	20	20	8	1: sé	3: si	2: cé	2: sis	1: ci	1: sée	1: s	1: sont	0
2 <sup>o</sup> occ Ph : 6	100	0	10	29	18	23	4	3: sé	3: si	4: cé	1: sis	1: ci	1: sée	2: es	1: est	0
3 <sup>o</sup> occ Ph : 7	100	2	26	18	19	14	6	3: sé	6: si	1: cé	0: sis	1: ci	1: sée	1: set	1: sie	1: on
4 <sup>o</sup> occ Ph : 23	100	0	10	50	8	6	6	1: sé	4: si	2: cé	1: sis	2: cit	3: set	1: s'ait	4: cet	2: c'et
5 <sup>o</sup> occ Ph : 25	100	2	32	14	17	8	7	2: sé	6: si	2: cé	1: sis	1: ci	2: set	2: cais	2: ansét	2: aumi
Total	500	4	106	123	82	71	31	10	22	11	5	6	8	7	9	5

# Table des matières

- Introduction .....	2
<b>Partie I: Cadrage théorique.</b>	
<b>Chapitre I : L'orthographe française.....</b>	<b>8</b>
1- Bref historique de l'orthographe française.....	8
1- 1- La première période : 842- 1540.....	9
1- 2- La deuxième période : 1540- 1789.....	11
1- 3- La troisième période : 1789- l'époque actuelle.....	12
2- Description du système graphique du français.....	13
2- 1- Les quatre critères de reconnaissance des graphèmes du Français.....	16
2- 1- 1- La fréquence.....	16
2- 1- 2- Le degré de cohésion, de stabilité, d'autonomie.....	16
2- 1- 3- Le degré de signifiante ou de rapport direct avec le phonème.....	16
2- 1- 4- Le degré de rentabilité ou de créativité linguistique.....	17
2- 2- L'inventaire et la hiérarchisation des graphèmes du Français.....	17
2- 3- Le classement des graphèmes du Français.....	18
2- 3- 1- Les phonogrammes.....	19
2- 3- 2- Les morphogrammes.....	19
2- 3- 3- Les logogrammes.....	20
2- 3- 4- Les lettres étymologiques et historiques.....	22
3- L'écart entre l'oral et l'écrit dans la langue française.....	24
3- 1- Les correspondances phonologiques : phonèmes / graphèmes.....	25
3- 2- Les correspondances morphologiques : les marques grammaticales.....	26
3- 3- L'homonymie comme un résultat de cet écart. ....	27
3- 4- Homophonie et hétérographie .....	29

<b>Chapitre II : L'apprentissage et l'enseignement de l'orthographe française.....</b>	<b>31</b>
1- L'apprentissage de l'orthographe française.....	31
1- 1- La phase logographique.....	31
1- 2- La phase phonographique.....	32
1- 3- La phase morphographique.....	32
1- 4- La phase morphosyntaxique.....	32
1- 5- La phase lexicale.....	33
2- La mise en place des compétences orthographiques.....	33
3- L'enseignement de l'orthographe française.....	36
3- 1- Les méthodes traditionnelles.....	39
3- 1- 1- L'étymologie.....	39
3- 1- 2- L'étude systématique des règles orthographiques.....	39
3- 1- 3- La dictée.....	40
3- 2 - Les nouvelles approches d'enseignement.....	41
3- 2- 1- L'approche spécifique.....	41
3- 2- 2- L'approche intégrée.....	42
3- 2- 3- L'approche mixte.....	42
4 - L'enseignement de l'homonymie.....	43
4 - 1- Rapprocher les homophones pour les distinguer.....	43
4 - 1- 1- La première méthode.....	44
4 - 1- 2- La deuxième méthode.....	44
4- 2- Séparer les homophones pour ne pas les confondre.....	45
4 - 2- 1- La première méthode.....	46
4 - 2- 2- La deuxième méthode.....	46
<b>Chapitre III : La grammaire française.....</b>	<b>48</b>

1- Définitions du mot «grammaire ».....	48
2- L’enseignement de la grammaire d’une langue étrangère .....	49
2 –1- La grammaire explicitée.....	51
2-1-1- Les limites de la grammaire explicitée.....	54
2 –2- La grammaire implicite.....	55
2-2-1- Dialogues didactiques et documents authentiques.....	58
2-2-2- Les progressions d’enseignement. ....	59
2-2-3- Les jeux et simulations.....	60
2-2-4- L’écrit et grammaire traditionnelle.....	60
<b>Chapitre IV : L’enseignement du français dans le cadre de la dernière réforme scolaire en Algérie.....</b>	<b>62</b>
1- L’enseignement du français au collège: dans le cadre de la dernière réforme scolaire en Algérie.....	62
1-1- Les démarches pédagogiques.....	62
1-2- Les objectifs d’enseignement.....	63
1-3- Les stratégies d’apprentissage.....	65
2- L’enseignement de l’orthographe dans le cadre de la dernière réforme scolaire en Algérie .....	69
2-1- L’étude de l’orthographe normée des textes proposés dans le manuel.....	69
2-2-L’étude de l’orthographe variante des textes produits par les apprenants.....	70
3- L’enseignement de la grammaire dans le cadre de la dernière réforme scolaire en Algérie.....	71
4- L’enseignement de l’homonymie dans la cadre de la dernière réforme scolaire en Algérie.....	72
<b>Partie II : Méthodologie et analyse des données.</b>	

<b>Chapitre I : Paramètres méthodologiques.....</b>	<b>75</b>
1- Le choix du public.....	75
2- Le test proposé.....	78
3- Le choix des mots proposés.....	82
4- Le déroulement de l'enquête.....	82
<b>Chapitre II :Vérification des compétences acquises dans la maîtrise des homonymes grammaticaux chez les collégiens ayant suivi cet enseignement.....</b>	<b>85</b>
1- Description et analyse des résultats obtenus dans le premier exercice.....	85
2-Description et analyse des résultats obtenus dans le deuxième exercice.....	86
3-Description et analyse des résultats obtenus dans le troisième exercice.....	87
3-1- Les confusions entre les différents mots homophones.....	89
3-1- 1 Les homophones en: / a /.....	89
3-1-2- Les homophones en: / õ /.....	101
3-1-3- Les homophones en: / E /.....	109
3-1-4- Les homophones en : / sõ /.....	128
3- 1-5-Les homophones en: / sE /.....	138
3-2- Les erreurs ne relevant pas de l'homophonie.....	163
3-2-1- La différence entre les systèmes vocaliques des trois langues : Français / Arabe / Kabyle .....	163
3-2-2-La biunivocité entre les phonèmes et les graphèmes de la langue arabe.....	165
3-2-3- La polygraphie du français.....	165
3-2-4- La mauvaise segmentation en mots.....	166
3-2-5- Autres erreurs relevées.....	168
3-3- Conclusion du troisième exercice.....	169

4- Comparaison des résultats obtenus dans les trois exercices du test.....	175
Conclusion générale.....	179
Bibliographie.....	185
Liste des tableaux.....	189
Liste des schémas et figures.....	190
Annexes.....	191
Table des matières.....	192