

# Analyse des types d'erreurs linguistiques des apprenants de 9<sup>ème</sup> année du collège d'enseignement général de Damakania à Kindia/Guinée

Laurent ATCHIKPA  
Wilson KKOBOUDE  
Ibrahima DRAME  
atchikpa2018@gmail.com

## Résumé

*La production écrite est une activité qui exige la mobilisation de plusieurs compétences. L'objectif principal de ce travail est d'analyser les erreurs orthographiques des apprenants de premier cycle du collège de Damakania à Kindia/Guinée. La méthodologie a consisté d'une part à faire une recherche documentaire, en vue d'un choix théorique, et d'autre part à une enquête de terrain au moyen d'un questionnaire. Cette recherche s'appuie sur le modèle d'analyse des erreurs développé par Corder (1980), qui propose des étapes pour analyser les erreurs. L'analyse des résultats présentés montrent que les apprenants ont des difficultés phonético-phonologique, sémantiques et syntaxiques en production écrite. La dictée, les leçons sur les règles grammaticales et lexicales, les activités d'écriture constituent les stratégies pour pallier les erreurs orthographiques en classe. Pour finir, les enseignants peuvent pratiquer la pédagogie différenciée et la lecture pour aider les apprenants à acquérir les compétences orthographiques.*

**Mots clés :** *compétences orthographiques, production écrite, erreurs phonético-phonologique, dictée, lecture.*

## Abstract

*Written production is an activity that requires the mobilization of several skills. The main objective of this work is to analyze the spelling errors of first-cycle students at the Damakania middle school in Kindia, Guinea. The methodology consisted, firstly, of conducting a literature review to inform a theoretical framework, and secondly, of a field survey using a questionnaire. This research is based on the error analysis model developed by Corder (1980), which proposes steps for analyzing errors. The analysis of the results*

*presented shows that the students have phonetic-phonological, semantic, and syntactic difficulties in written production. Dictation, lessons on grammatical and lexical rules, and writing activities constitute strategies for addressing spelling errors in the classroom. Finally, teachers can use differentiated instruction and reading to help students acquire spelling skills.*

**Keywords:** *spelling skills, written production, phonetic-phonological errors, dictation, reading*

## **Introduction**

L'apprentissage de la langue française repose sur deux grandes compétences : la compréhension (de l'orale et de l'écrit) et production (de l'orale et de l'écrit). La production écrite est l'une des activités qui a pour objectif partiel d'amener l'apprenant à produire un texte en fonction d'une situation de communication et comme un objectif global, d'aider l'apprenant à maîtriser la compétence de l'écrit. Pendant la réalisation de cet exercice de l'écrit, l'apprenant met donc en œuvre ses capacités cognitives pour rédiger un texte. Les objectifs définis dans le cadre de l'enseignement/apprentissage/évaluation de cette compétence visent à rendre l'apprenant autonome à la fin de l'apprentissage. Cette recherche de l'autonomie de l'apprenant suppose la connaissance des règles orthographiques et grammaticales pour bien écrire. C'est d'ailleurs la vision dans laquelle est inscrite l'approche par compétences. En effet, cette approche est proposée dans le but de renforcer l'autonomisation et la durabilité des apprentissages. Une fois que l'apprenant saisit ce qui lui est enseigné, l'enseignant le place dans des situations similaires afin de faciliter l'utilisation de ces connaissances dans divers domaines pour lui permettre de mieux les assimiler. Mais dans le cadre des langues étrangères comme le français, les apprenants rencontrent souvent des difficultés qui méritent qu'on s'interroge sur leurs origines et leurs sources réelles. C'est cette observation qui nous a motivés à analyser les types d'erreurs linguistiques des apprenants de 9<sup>ème</sup> année du

Collège d'enseignement général de Damakania a Kindia/Guinée».

## 1. Problématique

L'apprentissage systématique d'une langue se réalise dans un processus qui fait appel à des méthodes de travail et stratégies adéquates comme dans toute autre entreprise humaine. En situation d'apprentissage d'une langue, l'apprenant face à de nouvelles attitudes ou idées, commet des fautes ou des erreurs linguistiques ainsi que des erreurs de jugement. C'est ce qui fait dire à Brown (1987) cité par Harriet (2014) que « en apprenant une langue, soit l'acquisition de la langue première (L1), ou seconde (L2) ou étrangère (L3), les apprenants font toujours des erreurs. Ces erreurs peuvent apparaître à l'oral ou à l'écrit. Mais dans l'enseignement des langues, plus que dans tout autre domaine, l'erreur dérange. C'est peut-être pourquoi plusieurs chercheurs s'intéressent à la notion d'erreur. La situation de l'enseignement-apprentissage du FLE dans les pays africains francophones dénote une carence qui semble perdurer. De ce fait, « une terrible déchéance s'observe ». Les copies des apprenants révèlent toutes sortes d'erreurs linguistiques et c'est ce qui fait dire que le français est en « dégringolade » alors qu'au fil des années, les autorités en charge de l'éducation opèrent des réformes en vue d'une amélioration de la qualité de l'enseignement/ apprentissage/évaluation du français. Tous ces efforts semblent être vains en ce sens que même en communication écrite ou en expression écrite, les copies sont émaillées d'erreurs bien que les productions soient réalisées à partir des connaissances déjà acquises. Cette situation déplorable mérite que l'on s'y attarde. Dans le souci de contribuer à enrayer le mal, surtout en ce qui concerne l'acquisition des compétences en grammaire lors des séquences de français en vue d'améliorer, voire parfaire les productions en

communication écrite, la problématique à laquelle notre travail de recherche essaie de répondre est la suivante :

- Quelles sont les types erreurs linguistiques que commettent les apprenants de premier cycle du collège de Damakania à Kindia/Guinée ?
- Quelles approches de solution pouvons-nous préconiser pour corriger ou éviter les difficultés en rédaction ?

Le cadre d'étude porte tout son intérêt parce qu'aucun travail de recherche n'a été réalisé à ce sujet dans la région de Kindia. Pour les parents d'apprenants, ce sont les directeurs d'école qui ne travaillent pas et doivent endosser la responsabilité des échecs massifs des apprenants dus à la baisse de niveau en français. Mais, il importe de reconnaître que le premier cycle est la résultante des activités menées au primaire en français et que l'efficacité dans ce cycle doit étroitement dépendre de ces cours en français. Il se pose donc un problème de situation de responsabilité des compétences orthographiques au premier cycle du secondaire auxquelles il faut trouver des approches de solution. L'objectif principal de ce travail est d'analyser les compétences orthographiques des apprenants de premier cycle du collège de Damakania à Kindia/Guinée. Pour atteindre les objectifs ci-dessus, nous formulons l'hypothèse selon laquelle les erreurs linguistiques constatées sont dues à la non maîtrise des différentes structures grammaticales enseignées.

## **2. Méthodologie de recherche**

Au collège de Damakania, les deux niveaux de 9<sup>ème</sup> année comportent soixante et onze (71) apprenants encadrés par un seul enseignant. Tous les apprenants ont participé à l'évaluation administrée par l'enseignant de la classe et ont répondu. Avec l'aide des enseignants, l'étude a été faite sur la base des copies d'évaluation en rédaction pendant l'année académique 2024-

2025. Mais la constitution du corpus a pris en compte les 1/3 soit un effectif de 24 apprenants. Selon leur origine linguistique, nous les répartissons dans le tableau ci-dessus :

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Sosoxui	20	28,17%
Pular	13	18,31%
Maninkakan	15	21,13%
Kissié	4	5,63%
Kpèlèwo	8	11,26%
Lomagoé	11	15,50%
Total	71	100%

**Source** : Atchikpa, Koboudé, Dramé, données des enquêtes, mai 2025

De la lecture de ce tableau, on remarque que les apprenants parlent plusieurs langues maternelles. La majorité parle les Sosoxui 28,17%. Ensuite, le maninkakan, le pular et le lomagoé se positionnent avec d'importants locuteurs. Ils font respectivement 21,13%, 18,31% et 15,50% de la cible totale enquêtée. Enfin, il y a le Kpèlèwo qui totalise 11,26% et le Kissié, 5,63%. Ces pourcentages sont la preuve que les enquêtés viennent de différentes communautés linguistiques et culturelles.

### ***2.1 Traitement et analyse des données***

Les données et les différentes erreurs identifiées sont collectées à partir des copies des apprenants, dépouillés et analysées. Le corpus établi à partir des copies est constitué en six (6) rubriques selon le type d'erreur dominant. L'analyse s'appuie sur le modèle d'analyse des erreurs proposé et développé par Corder (1980), qui clarifie quelques types d'erreurs: *erreur systématique, erreur non systématique, l'erreur phonético-phonologique, l'erreur lexico-sémantique et l'erreur orthographique*. Pour analyser ces erreurs, il distingue cinq étapes: i) la collection d'un échantillon langagier des apprenants;

ii) l'identification des erreurs; iii) la description des erreurs; iv) l'explication des erreurs et v) l'évaluation ou la correction des erreurs.

## ***2.2 Cadre théorique***

Cette recherche s'appuie sur le modèle d'analyse des erreurs proposé et développé par Corder (1980), qui clarifie quelques types d'erreurs: *erreur systématique, erreur non systématique, l'erreur phonético-phonologique, l'erreur lexico-sémantique et l'erreur orthographique*. Pour analyser ces erreurs, il distingue cinq étapes: i) la collection d'un échantillon langagier des apprenants; ii) l'identification des erreurs; iii) la description des erreurs; iv) l'explication des erreurs et v) l'évaluation ou la correction des erreurs. Corder (1973) définit les erreurs comme des déviations dues à la compétence insuffisante ou l'inaptitude de la part de l'apprenant. Il affirme aussi qu'elles tendent donc à être systématiques mais pas auto corrigées. Par ailleurs, il dit qu'étant donné leur nature systématique, elles sont donc plus faciles à identifier et que toute phrase parlée et ensuite transcrite peut être analysée. Dès la phrase transcrite, sa description est alors faite, et à partir de cette description, l'explication des erreurs peut être ensuite faite (tracer les erreurs à leurs sources ou causes). Enfin, on peut les évaluer afin de déterminer leurs types ; orales, écrites, globales ou locales notamment. Cette étape aide à trouver les moyens ou les stratégies dont on peut se servir pour la correction des erreurs. Aujourd'hui, il n'est plus suffisant de considérer ces typologies et sources élucidées par Corder (1973&1980) pour agir du point de vue pédagogique sur l'erreur. Les travaux sociolinguistiques et psycholinguistiques abordant l'alternance codique et le conflit cognitif nécessitent la considération des variables sociales (J.L. Calvet 2017) pour mieux comprendre l'erreur des apprenants. L'erreur mérite donc la prise en compte d'une dimension sociolinguistique pour mieux l'appréhender et en faire un objectif de classe.

### **3. Présentation du corpus des erreurs des apprenants en production écrite**

#### **Corpus A : Les erreurs phonético-phonologiques**

- a- Je ven très respectivement auprès de vous.
- b- je vous pris de m'encouragé d'étudié de mettre mes cahiers à jours.
- c- Tu ses que le BEPEC est difficile.
- d- Je conte sur vous monsieur.
- e- insi .
- f- Je vieux de tre respedusement, auprès de votre et, haute bienverillance sollicite loslention, de mon dossie pour transfer au colege, case de ma grande mère que gentrait, d'atintes .
- g- Je-neralement quand jarrivait.
- h- Cemplenment as mes year c'etat.
- i- Ces courones aurai pus servir en même temps des calendriers.

#### **Corpus B : Les erreurs orthographiques**

- a- Je vent tres respectivement au prés de votre haut bienveillance et honnete pour me porter sur la list des candidat au BEPEC session 2025 grand merveilleuse collège Damakania.
- b- Je vieux de tre respedusement, auprès de votre et, haute bienverillance sollicite loslention, de mon dossie pour transfer au colege, case de ma grande mère que gentrait, d'atintes .

#### **Corpus C : Les erreurs de morphologie verbale**

- a- Il vien de beneficie d'une affection.
- b- Je vous salué à Monsieur.
- c- faut des conseils qui me encourage pour etres un candidat au BEPEC .

- d- s'elons d'atende jetais cesse de ma grande mere quel dant .
- e- s'etai les gepie de maise des callandries risttiques.
- f- Je ariva, tu arive, il avarions, Nous arriver, vous arivez ils/elle arillintes

**Corpus D : Les erreurs sémantiques et de style**

- a- Bonjour Monsieur le principal j'envoyé une lettre pour faire le candidat BEPEC 2025.

Les difficultés d'écarts lexicaux

- a- je vous ecris s'ete lettre poure vous .
- b- je voulais vous dire que j'allez ma parler .
- c- Vient vers vous pour une soumission de me présenté .
- d- Je vennais a l'ecole .

**Corpus E : Les erreurs d'omission**

- a- Et moi aussi Je vous promis de faire tout ce que vous m'avez de monnieur.
- b- Par ce je voie chaque année vos école aurons du succès
- c- mese le pespala Je vien ma candidat session 2025 faveur pour me présenté.

**Corpus F : Erreur de syntaxe**

- a- les apprenants doit respecté leurs les apprenants.
- b- À votre l'honneur de monsieur principale.
- c- C'étais dans la casse de ma.
- d- Ce qui rendaient la case simple.
- e- à n'es jeux, c'estais les jeupine de maïse.
- f- Généralement quand j'arrivaient.
- g- la fumée du foyer n'arrêtait pas d'enfumée.
- h- Monsieur le principale je vient très respèctueusement au près de votre haut bien vieuence sollicité de votre poste de principale la ou vous dirigé.

## 4. Analyse des erreurs linguistiques

### 4.1. Les difficultés phonético-phonologique

Les erreurs phonético-phonologiques sont liées à la mauvaise prononciation des sons ou à la mauvaise application des règles phonologiques. Les lettres ne correspondent pas aux sons. Cela dénature le discours et laisse une incohérence. A l'intérieur, il y a des omissions de certaines lettres ou encore les homophones sont mal employés. C'est le cas des phrases suivantes :

*j-* *Je ven très respectiveman auprès de vous.*

Dans cette phrase, il y eu omission de la lettre « i » et « s) dans l'écriture du verbe « venir » conjugué au présent de l'indicatif. C'est aussi le cas de « *insi* » au lieu « *ainsi* ». De plus, l'adverbe « respectueusement » que l'apprenant devrait écrire est orthographié « *respectiveman* ». La règle liée à la formation des adverbes « ment » a été violée et en lieu et place, on lit « man ». Ainsi, la notion la notion de politesse traduite par cet adverbe devient l'objet qui concerne chacun. Des nuances de sens qui changent la phrase. En dehors des différents aspects que nous venons de souligner, on note une difficulté de l'apprenant à transcrire les accents. L'apprenant choisit un phonème vocalique visé à la place d'un autre, un phonème qui se prononce de la même manière avec une graphie différente. En français, il existe de nombreux accents qui assurent des fonctions différentes. Lorsque l'accent est erroné, la façon de prononcer change de même si bien que l'apprenant transmet un autre sens qui ne correspond avec l'idée de départ. C'est le cas du mot « *auprés* » qui devait être « *auprès* », l'accent grave est transformé en un accent aigu. De tels phénomènes s'observent souvent sur les copies des apprenants. La bonne formulation est : « *je viens respectueusement auprès de vous* ». Aussi, il faut dire que le corpus comporte d'autres cas où les erreurs apparaissent sur les copies des apprenants en communication écrite comme la forme des mots « conte » et « ses » dans les séquences ci-après :

- k-** *Tu ses que le BEPEC est difficile* : le verbe « sais », savoir conjugué au présent de l'indicatif a été remplacé par l'homophone « ses ».
- l-** *Je conte sur vous monsieur* : graphie du mot « conte », qui s'entend « histoire » au lieu « compte » qui signifie « faire confiance » ou « accorder du crédit à une personne dans la réalisation d'une tâche » ;
- m-** *insi* : ainsi

Bien d'autres exemples où les lois de la phonétique et la phonologie sont transgressées au profit de nouvelles propositions grammaticales existent et révèlent l'ampleur des insuffisances des apprenants en orthographe. En effet, Atchikpa (2021) s'est intéressé aux activités phonologiques et des méthodes didactiques au Cours Préparatoire des écoles primaires publiques. Il a étudié le système phonologique du français, langue officielle et médium d'enseignement au Bénin et le système d'enseignement du fongbè une langue nationale du Bénin, puis a noté que les apprenants ont des difficultés pour les cours de phonologie et plus précisément les leçons de syllabation. Ce constat sur les difficultés des apprenants en phonologie mentionné par l'auteur est lié à la complexité de la langue française qui présente des mots ayant des prononciations identiques mais s'écrivent ou non différemment. Mout (2013 : 38) a renchérit en disant qu'il n'y a pas de correspondance stricte entre l'oral et l'écrit ; des unités lexicales homophones, indistinctes à l'oral peuvent avoir des orthographe entièrement différentes (laid, les, etc.) à l'écrit ou même appartenir à des catégories grammaticales différentes (mais : conjonction de coordination, mes : adjectif possessif ; etc.). Au niveau syntaxique, des formes différentes peuvent, également, se prononcer de la même façon (elle la prend et elle l'apprend). Il n'existe que fort peu de cas dans lesquels un phonème est invariablement retranscrit par la même lettre. Un phonème peut être marqué par plusieurs lettres (k, ca, qu, etc.), et inversement,

une lettre peut servir à retranscrire deux phonèmes, comme x, qui correspond à « ks » dans « expérience », et à « gz » dans « exercice ». Jaffré (2004 : 16), cité par Oumaouche (2021 : 37) complète les auteurs en soulignant que la langue française est une langue transcrite grâce à une écriture alphabétique dans laquelle chaque lettre ne correspond pas à un seul son, elle recèle de nombreuses surprises orthographiques (ex : les phonèmes inconsistants, comme 'O' qui peuvent s'écrire de nombreuses façons : bateau, tuyau, crapaud, moto, défaut, bientôt) qu'aucune règle simple ne puisse justifier et sans même être facilement explicables par l'étymologie. Plus loin, les travaux de Valiquette (2024 : 14) ont précisé que les apprenants ont des difficultés en orthographe lorsque les phases de l'acquisition ont manqué. La première phase, nommée Phase 0, consiste à prendre conscience de l'association entre les lettres et les sons correspondants. Dans la Phase 1 sont activées simultanément les procédures logographiques et de décodage alphabétique, qui constituent les fondements de l'acquisition langagière. La procédure logographique, qui implique l'identification et l'emmagasinage des mots familiers en nombre limité, consiste à reconnaître le mot dans son ensemble, comme une photo. De son côté, la procédure de décodage alphabétique correspond à l'association des phonèmes (les sons) à leurs graphèmes 14 correspondants (l'ensemble de lettres servant à écrire un son — ex : le son [o] peut s'écrire o, au, eau, -ot...), permettant ainsi le décodage séquentiel des lettres et leur association pour reconnaître les sons. Ce développement se produit surtout avant l'âge de sept ans, et permet l'établissement des fondations nécessaires à la lecture et à l'écriture. Lorsque les deux procédures de la phase 1 sont suffisamment développées, le lecteur est alors en mesure d'accéder à la phase 2, durant laquelle il développe son cadre orthographique. Grâce aux représentations des mots emmagasinées dans son lexique orthographique, il est en mesure de reconnaître et d'orthographier des mots, donc de reconnaître

des graphèmes complexes (par exemple : -ille, — ouille), différentes structures syllabiques et des régularités de la langue (comme le /m/ devant un /p/). Plus il s'expose fréquemment à des mots, plus il augmente son lexique orthographique, dans lequel il peut ensuite puiser pour récupérer l'orthographe des mots (Valiquette, 2024 : 14). La dernière phase est celle où le sujet accède au cadre morphographique, c'est-à-dire qu'il traite les mots emmagasinés dans son lexique orthographique en regroupant les mots de même famille et en reconnaissant le mot de base. À ce moment, il possède un lexique orthographique suffisamment développé pour être en mesure d'identifier rapidement les mots, qu'ils soient longs, fréquents, nouveaux, mais également leur sens, grâce à leur structure morphographique, tout en étant en mesure de les orthographier en les récupérant en mémoire. C'est pour cela qu'il est important de trouver des solutions pour aider les apprenants à connaître les rudiments de la langue afin de commettre moins d'erreurs.

#### ***4.2. Les difficultés de morphologie verbale***

Les erreurs morphologiques sont centrées sur les formes des verbes et la conjugaison. Les apprenants ont du mal à réaliser les accords liés au temps et à la personne de la conjugaison. La désinence des verbes peut être mal orthographiée. Aussi, les apprenants ignorent la règle grammaticale qui demande de mettre le second verbe à l'infinitif quand le premier est déjà conjugué. Pour Valiquette (2024 : 16), les morphèmes sont des unités de sens et qui, jumelées, permettent de construire le mot souhaité. Ainsi, la morphologie relève des accords en genre et en nombre, ainsi que les formes verbales. Il s'agit des morphèmes flexionnels qui permettent de savoir qu'une unité même s'il se prononce toujours de la même façon, devra prendre un /e/ s'il désigne quelque chose de féminin et un /s/ s'il désigne plus d'une chose. De la même façon, la conjugaison d'un verbe à la deuxième personne du singulier devra toujours prendre un

/s/ à la fin (ou un /x/). Il s'agit donc d'appliquer les règles d'accord et la morphologie grammaticale des mots (Boyer et al., 2016; Seymour, 2016), ce qui suppose la maîtrise de connaissances explicites en syntaxe, de même que la mobilisation de procédures permettant de gérer les accords. Dans le corpus que nous avons constitué ces cas ont répertoriés. C'est le cas des exemples ci-après :

*n- Il vien de beneficie d'une affection.*

Dans cette phrase, le verbe « venir » conjugué à la troisième personne du singulier doit prendre « t », ce que l'apprenant n'a pas respecté. Aussi, lorsqu'une préposition précède un verbe, celui-ci reste à l'infinitif. Ce qui n'a pas été le cas et les accents ont été laissés. On devait normalement lire : *il vient de bénéficier*. c'est le cas de deuxième phrase où les règles de la conjugaison sont ignorées et la forme n'a été pas respectée. On remarque donc que les terminaisons sont incorrectes.

- o-** Je ariva, au lieu de « j'arrive » ;
- p-** tu arive, : la marque de la deuxième personne est « es ». L'apprenant a enfreint aux exigences liées à la désinence des verbes du premier groupe conjugué au présent de l'indicatif. A cela s'ajoute la suppression ou l'omission de la consonne roulée alvéolaire voisée « r » dans la graphie du verbe « arriver » où l'apprenant met « arive ».
- q-** *il avarions* au lieu de « il arrive »
- r-** *Nous arriver*, Ici, il se pose un problème d'accord. La règle générale dit que le verbe s'accorde en personne et en nombre avec son sujet. Dans ce cas précis, le verbe « arriver » conjugué à la première personne du pluriel devait être « arrivons » mais l'apprenant a adopté une écriture qui pose un problème de morphologie verbale comme « *ils/elle arillintes* » où la troisième du pluriel ne

répond à aucune forme verbale. D'ailleurs, la forme du mot rend son sens difficile à cerner.

Pour Ahlem (2016, p37), les apprenants commettent des erreurs grammaticales et morphologiques parce que l'orthographe de la langue française est très difficile et complexe, et pour ce point, Grevisse précise, « notre orthographe est donc difficile, elle est savante, trop savante (Dupriez : 2009 : 18). Mis à part les points liés au fonctionnement du code orthographique, Valiquette (2024 : 18) complète que ces erreurs proviennent de deux sources. En premier, elles sont liées aux lacunes dans les connaissances orthographiques, parce que l'apprenant ne connaît pas l'orthographe de ce mot ou la règle orthographique. L'apprenant peut alors être conscient du manque de connaissances. En second lieu, elles peuvent également provenir d'une surcharge cognitive, reliée au manque d'automatisation des procédures fondamentales. L'apprenant doit posséder des connaissances grammaticales et syntaxiques lui permettant de relier les mots les uns aux autres et de les accorder ou de les conjuguer correctement. Il doit également maîtriser des stratégies de révision de texte, afin de repérer les accords et conjugaisons à faire (Daigle et al., 2013 ; St-Pierre, 2010). Enfin, si ces connaissances et stratégies ne sont pas suffisamment maîtrisées, il risque de se retrouver en surcharge cognitive et d'être incapable de vérifier son orthographe adéquatement. En orthographe grammaticale, les erreurs les plus fréquentes chez les apprenants francophones sont les accords de l'adjectif et les formes verbales, les formes plurielles étant plus difficiles à maîtriser que les formes singulières (Jaffré, 2003 ; Jaffré et Fayol, 2016). Les formes verbales des verbes du premier groupe : verbes en -ER, qui possèdent plusieurs terminaisons ayant le son /é/, mais des graphies variables : -ai, -ez, -é, etc. et certains homophones grammaticaux (se/ce, par exemple) sont également au nombre des erreurs d'orthographe grammaticale les plus fréquentes (Champoux, 2015).

#### **4.3. Les difficultés sémantiques et de style**

Les erreurs sémantiques et de style traduisent une mauvaise compréhension des mots. Selon Hamel et Milicevic (2007 : 29), tout emploi inapproprié d'une lexie L ayant comme cause des connaissances insuffisantes de ses propriétés sémantiques, formelles et/ou de cooccurrence. Un emploi est jugé inapproprié s'il mène à l'agrammaticalité, mais aussi s'il résulte en une maladresse. Ce type d'erreur est très fréquent dans la production des apprenants débutants de français langue étrangère disposant d'un répertoire lexical très restreint. Ces erreurs témoignent donc d'une mauvaise connaissance des propriétés inhérentes à l'unité lexicale (Alsmadi, 2020 : 198). Dans les exemples ci-après, les erreurs comprennent aussi bien les formes que le sens.

**s- *Bonjour Monsieur le principal j'envoyé une lettre pour faire le candidat BEPEC 2025***

L'apprenant a adopté un niveau de la langue familier où les abréviations et les mots déformés sont tolérés. On peut lire « *j'envoyé* » au lieu de « *j'ai envoyé* ». L'auxiliaire qui devrait être utilisé avec le participe passé du verbe « envoyer » n'a pas été convenablement employé.

**t- *je vous écris s'ete lettre poure vous* : je vous écris cette lettre.**

La phrase aurait pu être « je vous écris cette lettre » mais l'apprenant a ajouté « pour vous » comme pour insister sur le destinataire de la lettre. Mais cela est d'une redondance relevant du style. L'écriture de « s'ete » au lieu du démonstratif « cette » illustre les déformations qui, du point de vue sémantique, désintègre la cohérence textuelle. Aussi, l'accent qui représente un élément de la forme du mot a été ignoré. Les apprenants confondent les lexies ou font des combinaisons des mots qui

rendent l'énoncé produit incohérent si bien qu'on n'arrive pas à comprendre.

- u-** je voulais vous dire que j'allez ma parler .
- v-** Vient vers vous pour une soumission de me présenté
- w-** Je venuais a l'ecole .

Dans ces trois exemples, aucune construction ne présente des énoncés cohérents. Il est laissé au correcteur le soin de construire le sens. L'apprenant double de consonne dans la forme du verbe « venir » conjugué à l'imparfait « *venais* », et l'accent sur la préposition « à » n'est pas respecté. Ces cas démontrent que les apprenants commettent toutes les catégories d'erreurs.

#### ***4.4. Erreur de syntaxe***

Les erreurs de syntaxe se répartissent selon les sous-catégories suivantes : erreurs d'homophonie, de phrase simple, de phrase complexe, de ponctuation, et enfin erreurs de types de phrases, de formes de phrases et de phrases à construction particulière (Boivin & Pinsonneault, 2018 : 57). Ces erreurs également mettent en lumière l'ordre des pronoms, relatifs, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation et l'orthographe (BELKAHLA, 2012 : 14)

- i-** les apprenants doit respecté leurs les apprenants : la règle de l'accord est biaisée. Le verbe « devoir » doit être conjugué à la troisième personne du pluriel parce que son sujet est au masculin pluriel. De même, le verbe « respecté » doit prendre la marque de l'infinitif.
- j-** À votre l'honneur de monsieur principale.
- k-** C'étais dans la casse de ma.
- l-** Ce qui rendaient la case simple.
- m-** à n'es jeux, c'estais les jeupine de maïse.
- n-** Généralement quand j'arrivaient.
- o-** la fumée du foyer n'arrêtait pas d'enfumée.

**p-** Monsieur le principale je vient très respectueusement au près de votre haut bien vieuence sollicité de votre poste de principale la ou vous dirigé.

Les enseignants ne sont pas satisfaits des résultats des évaluations des apprenants lors de la correction des copies. Dans les tableaux 20 et 22, 80% des enseignants enquêtés ont montré que les apprenants ont des difficultés en communication écrite. Dans ce cadre, la remédiation devient un moyen pour corriger les erreurs. La remédiation est essentielle pour améliorer le niveau des apprenants. CUQ (2003 : 213), affirme que : « *la remédiation est un ensemble d'activités qui permettent de résoudre les difficultés qu'un apprenant rencontre. Celles-ci sont repérées à partir d'un diagnostic se fondant sur ses performances (ce diagnostic est une des fonctions de l'évaluation).* La remédiation, est donc, conçue comme un soutien, à partir de démarches pédagogiques différentes, et souvent de manière individualisée. Elle porte sur des savoirs et des savoir-faire langagiers ou communicatifs. ». Lorsque l'enseignant fait la remédiation en classe, il a un but recherché ; il veut installer un climat favorable d'apprentissage pour les activités en classe. La remédiation à l'erreur constitue une action très importante dans le déroulement du processus d'enseignement/apprentissage, elle a des objectifs à fixer. Pour Bouchra (2017 : 35-37), la remédiation à plusieurs fonctions en classe :

- améliorer la qualité d'enseignant : elle permet à l'enseignant de d'analyser les besoins individuels et collectifs de ses apprenants ;
- faciliter les apprentissages : elle permettre aux apprenants de poursuivre sans difficulté leur apprentissage par l'élaboration des nouvelles procédures d'acquisition. ;

- corriger les faiblesses trouvées chez les apprenants : grâce à la remédiation ces faiblesses deviennent de plus en plus fortes ;
- permettre à l'apprenant de corriger sa copie par lui-même (autocorrection) ;
- développer et progresser la compétence scripturale ;
- accompagner les apprenants dans leurs processus de régulation des apprentissages.

La remédiation est considérée comme une réponse aux besoins détectés au cours de l'apprentissage, ainsi qu'une forte solidarité pour la réussite. Elle permet d'entraîner les apprenants à acquérir des stratégies leur permettre d'identification des erreurs et la résolution des problèmes pour progresser leurs savoir réécrire. Elle est conçue comme un élément moteur pour pouvoir mobiliser les connaissances et les acquis des apprenants. Une des fonctions est de permettre à l'apprenant de prendre en charge les difficultés pour y apporter des solutions seul. Cette vision de la remédiation correspond avec les objectifs de l'approche par compétences. Mais, il est remarqué que l'apprenant qui est appelé à construire le savoir lui-même en APC, est confronté à tous ces problèmes de la langue française qui constituent pour lui des handicaps pour l'acquisition d'une réelle compétence.

## **5. La dictée comme moyen d'acquisition de l'orthographe**

Dans le processus d'enseignement-apprentissage du français, la dictée occupe une place centrale dans l'acquisition des compétences orthographiques dont les apprenants ont besoin pour réussir les exercices de l'écrit. Selon Vallat (2021 : 17), la dictée, dans ses différentes modalités, offre aux apprenants l'occasion de se concentrer exclusivement sur la réflexion logique et la vigilance orthographique que nécessite la transcription d'un texte qui leur est lu. Cet exercice présente l'avantage, pour les apprenants, de travailler des compétences

précises qui peuvent être identifiées, sériées et annoncées par le professeur. Dès lors, les différentes formes de la dictée ont toutes leur place pour consolider l'orthographe lexicale comme l'orthographe grammaticale : auto-dictée, dictée de mots ou de phrases préparées, dictée raisonnée, dictée visant un contrôle des connaissances, etc. Jeanjean (2019 : 19) renchérit que les dictées, selon leur forme, sollicitent plus ou moins les procédures visuelles de mémorisation, les connaissances phonologiques, les stratégies grammaticales, les règles orthographiques, des connaissances étymologiques. L'objectif de la pratique quotidienne de la dictée est de ritualiser une activité orthographique quotidienne, tout en faisant en sorte que cette activité place l'enfant au cœur de l'apprentissage et qu'il y soit actif. Ainsi, la dictée se présente comme un outil d'acquisition du code orthographique. Pour cette raison, les enseignants des classes de **9<sup>e</sup> année** peuvent l'intégrer de manière quotidienne dans l'enseignement-apprentissage du français pour aider les apprenants à renforcer leurs compétences en communication écrite. Pour ce faire, une liste variée de dictée s'offre à eux.

## **Conclusion**

A l'issue de ce travail, il ressort que les apprenants ont des difficultés de plusieurs sortes notamment les difficultés phonético-phonologique, de morphologie verbale, les difficultés sémantiques et les erreurs de syntaxe. Il convient de dire que les apprenants sont confrontés aux difficultés d'usage approprié de la langue d'enseignement-apprentissage. Le sens, le genre, l'orthographe, les dérivations et compositions de même que les flexions sont globalement les points d'erreurs développés par les apprenants du collège de Damakania en Guinée. Face à cette situation, l'évaluation permanente du degré de maîtrise des connaissances linguistiques des apprenants doit être privilégiée.

Il est nécessaire de s'appuyer sur une évaluation quotidienne des apprenants pour les aider à gérer convenablement leur charge cognitive et les problèmes d'alternances codiques qui constituent pour les sources d'erreurs des apprenants. La formation des enseignants à l'intégration des réalités culturelles et interculturelles des apprenants leur permettra de s'approprier de nouvelles pratiques innovantes pour améliorer leurs façons d'animer les cours, de motiver les apprenants et de créer les activités qui aident les apprenants à maîtriser les règles du maniement du français. La qualité de l'enseignement dépend de la qualité des enseignants et des démarches employées par l'enseignant. C'est pour cela que les enseignants doivent proposer des activités d'écriture de façon à mieux répondre aux besoins spécifiques de chaque apprenant et impliquer les apprenants dans les activités d'écriture qui incitent au questionnement face à l'écrit. A travers ses formes variées, la dictée est un instrument qui permet aux apprenants d'être en rodage de manière permanente afin de relever les défis liés à l'oral et à l'écriture en français.

## **Bibliographie**

- AHLEM, Merakchi, 2016. Les difficultés orthographiques chez les apprenants de 5ème A.P. A l'école d'IBN BADIS à – AIN BEIDA, mémoire de master, Université Larbi Ben M'Hidi, Oum El Bouaghi, 108p.
- AHMAD Nawaflesh, ALRABADI Élie et AL-MUHAISSEN, Batoul., 2021. « L'enseignement de la grammaire dans la classe du FLE », in *Dirasat, Sciences Humaines et sociales*, Volume 48, No. 3, pp464-479
- ALSMADI Ayman, 2020. « Réflexion sur la notion d'erreur sémantique du lexique verbal » *Synergies Algérie n° 28* - pp. 193-203
- ATCHIKPA, Laurent, 2021. *Analyse des activités*

*phonologiques et des méthodes didactiques au Cours Préparatoire des écoles primaires publiques d'Abomey-Calavi au Bénin*, thèse de doctorat, Université d'Abomey-Calavi.

JAFFRE Jean.-Pierre, 2003. La linguistique et la lecture-écriture : De la conscience phonologique à la variable « orthographe ». *Revue des sciences de l'éducation*, 29 (1), 37-49. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/009491ar>

JAFFRE Jean.-Pierre et FAYOL Michel, 2016. Orthography and literacy in french. Dans R. M. Joshi et P. G. Aaron (dir.), *Handbook of orthography and literacy* (p. 81–103). Routledge. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000xna&AN=1229259&lang=fr&site=ehost-live>

JEANJEAN Anne-Claire, 2019. *La dictée, un exercice d'apprentissage de l'orthographe ?* Education, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02278870v1>, 60p.

MOUT Tiphaine, 2013. L'orthographe du français: usages et représentations d'adultes socio-différenciés: approche pluridisciplinaire. *Linguistique*, Université de Grenoble, Français, <https://theses.hal.science/tel-01677881v1>, 442p.

NADEAU Marie et FISHER Carole, 2011. « Les connaissances implicites et explicites en grammaire: quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences? ». *Bellaterra, Journal of Teaching and Learning and Literature*, Vol. 4, pp. 1-31

OUMAUCHE Zahra, 2021. L'impact des erreurs orthographiques sur les compétences des apprenants de FLE. Le cas de la 4ème année moyenne de l'établissement scolaire des Frères

REUTER Yves, 2002. enseigner et apprendre à écrire, ESF éditeur, 3è édition, France.

SEYMOUR Philip et HERSCHEL Kean, 2016. Theoretical framework for beginning reading in different orthographies. *Handbook of orthography and literacy*, 441–462.

SIL International, 2008. Les langues – un facteur clé de développement Les langues locales, un moyen pour atteindre les

objectifs du Millénaire pour le développement, 9p.

St-PIERRE Marie-Catherine, 2010. Difficultés de lecture et d'écriture : Prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes. Presses de l'Université du Québec. <https://proxybiblio.uqo.ca:2423/ID/438565>

VALIQUETTE Michèle, 2024. Inventaire des stratégies d'intervention orthopédagogiques pour l'apprentissage de l'orthographe grammaticale et lexicale au secondaire, maîtrise en Sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais, 120p.

VALLAT Elodie, 2021. Les impacts des différentes dictées sur l'orthographe grammaticale des apprenants à travers le cycle 2. Sciences de l'Homme et Société. 2021. Dumas-03362097 HAL Id: [dumas-03362097](https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03362097) <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03362097v1>