



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΣΠΟΥΔΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΤΗΣ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Διπλωματική Εργασία

« L'erreur orthographique en production écrite des apprenants grecs dans l'enseignement
secondaire »

Βούβαλη Αναστασία

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΕΛΕΝΗ

Πάτρα, Ιούλιος 2022

À mon enfant qui m'inspire toujours

Remerciements

Je voudrais tout d'abord remercier de tout mon cœur la directrice de mon mémoire, Madame Papadopoulou Eleni, pour sa disponibilité, ses conseils précieux et son guidage tout au long de l'élaboration de ce mémoire. Également, je voudrais remercier Mme Katsantoni Maria qui m'a fait l'honneur de lire et d'évaluer ce mémoire. Mes remerciements s'adressent aussi aux professeurs de FLE travaillant au secondaire qui ont participé à mon enquête et ont contribué à l'accomplissement de ce travail. Enfin, je voudrais remercier ma famille, pour son support moral tout au long de ce parcours difficile.

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή (Βούβαλη Αναστασία) που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων

Βούβαλη Αναστασία

« L'erreur orthographique en production écrite des apprenants grecs dans l'enseignement secondaire »



« L'erreur orthographique en production écrite des apprenants grecs dans l'enseignement
secondaire »

Βούβαλη Αναστασία

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΕΛΕΝΗ

Σ.Ε.Π. ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

ΚΑΤΣΑΝΤΩΝΗ ΜΑΡΙΑ

ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ΕΑΠ

RÉSUMÉ

Le système orthographique de la langue française est connu pour sa complexité et sa particularité. Ce système d'écriture alphabétique est rempli de subtilités. Dans le contexte scolaire grec la maîtrise de l'orthographe constitue une composante importante de l'écrit et en même temps un redoutable obstacle pour celui qui ne la maîtrise pas. Notre travail se focalise sur l'analyse des erreurs orthographiques dans la langue française et les difficultés que les apprenants du collège rencontrent lors le processus de la production écrite. En premier lieu, nous présentons une étude de la notion d'orthographe française ainsi que la complexité et les particularités du système orthographique de la langue française pour faire les lecteurs comprendre l'origine des problèmes majeurs concernant le développement de la compétence orthographique chez les jeunes apprenants de FLE dans l'enseignement secondaire grec. En second lieu, l'étude se focalise sur la notion d'erreur, sa définition, son statut dans les différentes méthodologies et les différents types des erreurs orthographiques. En ce qui concerne la polyvalence du français qui est source de difficultés pour les élèves, nous nous focalisons sur l'origine de leurs fautes au niveau de la production écrite de la langue cible. Le contexte théorique autour de l'erreur constituera une base théorique qui nous permettra de comprendre l'importance de l'erreur dans la classe scolaire et nous permettra de proposer des stratégies de remédiation fructueuses. Notre étude vise à étudier les erreurs de l'apprenant hellénophone lors la production écrite en français. A travers l'analyse des erreurs du genre textuel nous essaierons de comprendre la cause de leurs difficultés. Elle nous permettra aussi de proposer des pistes pour perfectionner l'apprentissage et enrichir l'enseignement du français langue/culture étrangère (FLCE). Un corpus de productions écrites des apprenants hellénophones du niveau secondaire sera la source de notre enquête.

Mots-clés : erreur, FLE, orthographe, productions écrites

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το ορθογραφικό σύστημα της γαλλικής γλώσσας είναι γνωστό για την πολυπλοκότητα και την ιδιαιτερότητά του. Αυτό το αλφαβητικό σύστημα γραφής είναι γεμάτο λεπτές αποχρώσεις. Στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο, η κατάκτηση της ορθογραφίας είναι σημαντικό συστατικό της γραφής και ταυτόχρονα τρομερό εμπόδιο για όσους δεν την κατακτούν. Η εργασία μας επικεντρώνεται στην ανάλυση των ορθογραφικών λαθών στη γαλλική γλώσσα και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές γυμνασίου κατά τη διαδικασία της γραπτής παραγωγής. Αρχικά, παρουσιάζουμε μια μελέτη της έννοιας της γαλλικής ορθογραφίας καθώς και της πολυπλοκότητας και των ιδιαιτεροτήτων του ορθογραφικού συστήματος της γαλλικής γλώσσας για να κάνουμε τους αναγνώστες να κατανοήσουν την προέλευση των μεγάλων προβλημάτων σχετικά με την ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας στους νέους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που μαθαίνουν ξένη γλώσσα. Δεύτερον, η μελέτη εστιάζει στην έννοια του λάθους, στον ορισμό του, στην κατάστασή του στις διάφορες μεθοδολογίες και στους διαφορετικούς τύπους ορθογραφικών λαθών. Όσον αφορά την ευελιξία των γαλλικών, που αποτελεί πηγή δυσκολίας για τους μαθητές, εστιάζουμε στην προέλευση των λαθών τους στη γραπτή παραγωγή της γλώσσας-στόχου. Το θεωρητικό πλαίσιο γύρω από το σφάλμα θα αποτελέσει μια θεωρητική βάση που θα μας επιτρέψει να κατανοήσουμε τη σημασία του λάθους στη σχολική τάξη και θα μας επιτρέψει να προτείνουμε γόνιμες στρατηγικές αποκατάστασης. Η μελέτη μας στοχεύει να μελετήσει τα λάθη του ελληνόφωνου μαθητή κατά τη γραπτή παραγωγή στα γαλλικά. Μέσα από την ανάλυση των λαθών θα προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε την αιτία των δυσκολιών τους. Θα μας επιτρέψει επίσης να προτείνουμε τρόπους βελτίωσης της εκμάθησης και εμπλουτισμού της διδασκαλίας της Γαλλικής ως ξένης γλώσσας/πολιτισμού (FLCE). Ένα σύνολο γραπτών παραγωγών ελληνόφωνων μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα είναι η πηγή της έρευνάς μας

Λέξεις-κλειδιά: λάθος, διδασκαλία Γαλλικής ως ξένη γλώσσα, ορθογραφία, γραπτές παραγωγές

ABSTRACT

The spelling system of the French language is known for its complexity and particularity. This alphabetic writing system is full of subtleties. In the Greek school context, mastering spelling is an important component of writing and at the same time a formidable obstacle for those who do not master it. Our work focuses on the analysis of spelling errors in the French language and the difficulties that college learners encounter during the process of written production. First, we present a study of the notion of French spelling as well as the complexity and particularities of the spelling system of the French language to make readers understand the origin of the major problems concerning the development of spelling competence in young people. FLE learners in Greek secondary education. Secondly, the study focuses on the notion of error, its definition, its status in the different methodologies and the different types of spelling errors. Regarding the versatility of French, which is a source of difficulty for students, we focus on the origin of their mistakes in the written production of the target language. The theoretical context around the error will constitute a theoretical base which will allow us to understand the importance of the error in the school class and will allow us to propose fruitful remediation strategies. Our study aims to study the errors of the Greek-speaking learner during written production in French. Through the analysis of the errors of the textual genre we will try to understand the cause of their difficulties. It will also allow us to suggest ways to improve learning and enrich the teaching of French as a foreign language/culture (FLCE). A corpus of written productions of Greek-speaking secondary school learners will be the source of our investigation.

Keywords: error, teaching French as a foreign language, spelling, written productions

SOMMAIRE

Introduction	5
---------------------------	----------

Première partie : CADRE THEORIQUE

Chapitre 1 : L'orthographe française.....	7
--	----------

Chapitre 2 : La compétence orthographique.....	14
---	-----------

Chapitre 3 : Le concept de l'erreur.....	17
---	-----------

Deuxième partie : METHODE DE RECHERCHE ET ANALYSE DES**DONNEES**

Chapitre 1 : Méthode de recherche	26
--	-----------

Chapitre 2 : Analyse des données.....	28
--	-----------

Chapitre 3 : Synthèse des résultats.....	52
---	-----------

Conclusion.....	54
------------------------	-----------

Bibliographie	56
----------------------------	-----------

Table des matières.....	58
--------------------------------	-----------

Annexe.....	61
--------------------	-----------

INDEX DES FIGURES

Figure 1 – Copie 16.....	29
Figure 2 – Copie 72.....	30
Figure 3 – Copie 43.....	31
Figure 4 – Copie 2.....	32
Figure 5 – Copie 45.....	33
Figure 6 – Copie 48.....	34
Figure 7 – Copie 40.....	35
Figure 8 – Copie 13.....	36
Figure 9 – Copie 70.....	37
Figure 10 – Copie 42.....	38
Figure 11 – Copie 40.....	39
Figure 12 – Copie 59.....	41
Figure 13 – Copie 32.....	42
Figure 14 – Copie 28.....	43
Figure 15 – Copie 67.....	45
Figure 16 – Copie 18.....	47
Image 17 – Copie 61.....	48
Figure 18 – Copie 61.....	49
Figure 19 – Copie 30.....	50
Figure 20 – Copie 32.....	51

Βούβαλη Αναστασία

« L’erreur orthographique en production écrite des apprenants grecs dans l’enseignement secondaire »

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1- Style et nombre d’erreurs.....	52
---	----

Βούβαλη Αναστασία

« L'erreur orthographique en production écrite des apprenants grecs dans l'enseignement secondaire »

ABREVIATIONS

AC : Analyse contrastive

CECR : Cadre européen commun de référence pour les langues

FLE : Français langue étrangère

INTRODUCTION

L'apprentissage d'une langue étrangère présente des difficultés parfois sérieuses parce qu'il exige une connaissance parfaite de son système et de toutes ses composantes propres. L'orthographe constitue une partie intégrante de ce système langagier qui pose des difficultés aux apprenants dont le français n'est pas leur langue maternelle comme dans le cas des apprenants hellénophones. Pourtant dans la production écrite son rôle est très important car les erreurs orthographiques empêchent la compréhension, même si la syntaxe de la phrase est parfaite, le vocabulaire riche et la grammaire correcte. L'écriture comme moyen de communication n'est pas une simple transcription de l'oral. C'est un acte avec sa propre identité qui exige de la part de l'auteur une bonne compétence à l'écrit. L'orthographe constitue une des composantes qui selon Angoujard (1994 :17) signifie entre autres :« La manière de manifester par écrit une langue conformément aux règles en vigueur à l'époque considérée ». Sa maîtrise passe par la pratique de l'écriture dans une classe de langue étrangère, étant donné que la production de l'écrit permet aux apprenants d'acquérir et de mémoriser les mots orthographiques. En étudiant les écrits des élèves du FLE nous constatons que nombreux apprenants rencontrent des difficultés et commettent des erreurs orthographiques dans leurs productions écrites. Dans cette étude notre souci majeur est d'étudier les erreurs des élèves à l'écrit et de les classer selon leur type. Pour atteindre notre objectif, notre problématique s'est fondée sur la question :

- Quelles sont les erreurs orthographiques rencontrées par les apprenants dans leurs écrits ?

Dans ce cadre nous avons formulé les hypothèses de départ suivantes :

- Les erreurs commises concernent notamment des interférences entre la langue grecque et la langue française.
- Les erreurs commises sont aussi dues aux interférences entre autres langues étrangères que l'apprenant maîtrise.
- Les erreurs commises sont notamment des erreurs morphologiques.

La composition de notre étude se réalise en deux parties :

Les points essentiels de notre recherche bibliographique sont analysés dans la première partie qui est constituée de trois chapitres. Le premier chapitre aborde le concept de l'orthographe : sa définition, ses difficultés et la théorie sur le fonctionnement de l'orthographe du français, nommée « plurisystème ». En revenant à la théorie du « plurisystème », nous allons définir les trois systèmes primordiaux à savoir : le système phonogrammique, morphogrammique et logogrammique, qui correspondent à un

Βούβαλη Αναστασία

« L'erreur orthographique en production écrite des apprenants grecs dans l'enseignement secondaire »

principe d'écriture. En ce qui concerne la typologie de l'orthographe française, notre étude va s'occuper de l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale. Les difficultés qu'engendre son apprentissage, dérivées du plurisystème orthographique français, en sont deux : les difficultés phonographiques et les difficultés sémio graphiques. Dans le deuxième chapitre nous allons examiner la notion de la compétence orthographique et puis de faire appel aux plusieurs stratégies dont les apprenants emploient pour acquérir une bonne compétence orthographique. Le troisième chapitre touche le concept de l'erreur, sa définition, son statut dans les différentes méthodologies et les différentes typologies des erreurs orthographiques, classées en catégories par les recherches des didacticiens.

Dans la deuxième partie une analyse quantitative et qualitative des erreurs orthographiques dans les copies des apprenants grecs sera réalisée. Le premier chapitre de cette partie présente la démarche méthodologique sur laquelle repose cette étude. Nous décrivons d'abord le public qui a participé à l'enquête, la méthode choisie pour la classification des erreurs commises par les élèves du collège en langue française. Le deuxième chapitre présente les erreurs les plus fréquentes observées dans les copies des élèves. Notre classement prend en considération la nature de l'erreur (morphologique, syntaxique, lexicale, orthographique etc.) et dans une certaine mesure, sa source. Le troisième chapitre remarque le nombre des erreurs commis et aborde une interprétation des résultats de l'enquête.

PARTIE I – CADRE THEORIQUE

CHAPITRE 1- L'orthographe française

La production écrite occupe une place très importante dans le milieu scolaire des apprenants de FLE et tient sa manifestation presque dans toutes les activités éducatives. Apprendre une langue qui n'est pas la langue maternelle des élèves, ce n'est pas une tâche facile et nécessite la mobilisation de plusieurs compétences comme la compétence orthographique. Cette dernière reflète l'écriture en respectant le système orthographique de la langue.

Dans ce premier chapitre nous allons aborder la compétence orthographique et sa relation avec le système orthographique français. La définition de la notion d'orthographe, les types d'orthographe, ainsi que le système orthographique français comme un système complexe nous permettront de cerner notre objet d'étude.

1.1. Définition de l'orthographe

D'après Grevisse (1986 : 93) « Étymologiquement le terme orthographe vient du latin orthographia, lui-même emprunté au grec ancien et qui se compose de deux parties : le préfixe « orthos » qui signifie droit ou correct, et du radical « graphein » qui signifie écrire. »

Selon Nina Catach (1978 :52-53) l'orthographe est désigné comme un code ou une institution sociale mais c'est aussi est un groupe de signes linguistiques complexe.

Selon le dictionnaire Larousse (200 :296), l'orthographe correspond à un « ensemble de règles et d'usages définis comme norme pour écrire les mots d'une langue donnée. ».

D'après ces définitions, nous pouvons dire que l'orthographe est un élément pluridimensionnel formé des règles et des usages qui garantissent l'écriture correcte des mots d'une langue donnée en vue de les reconnaître et les comprendre. Il s'agit aussi d'un système d'écriture particulièrement complexe dans la mesure où elle unit de différents aspects du langage syntaxique, morphologique et lexical.

1.2. Le plurisystème de l'orthographe française

Pour mettre en avant une recherche concernant le système orthographique français, nous devons se baser sur la théorie du « plurisystème », développée par la linguiste Nina Catach. Cette théorie explique le fonctionnement du système graphique français, qui est complexe, mais aussi régulier et structuré. Le concept « plurisystème » désigne qu'il y a plusieurs systèmes à l'intérieur du système graphique français. D'après Nina Catach (1986 :16-17), ce système contient trois éléments inséparables : les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes, qui correspondent à un principe d'écriture. Afin de bien débrouiller le contenu de ces systèmes, il est intéressant de recourir aux définitions de notions purement linguistiques : le phonème, le graphème et le morphème.

- Le phonème concerne la chaîne orale et c'est une unité sonore perceptuellement distincte dans une langue spécifiée qui distingue un mot d'un autre.
- Le monème ou morphème « est une unité significative de la chaîne orale. ».
- Le graphème se réfère à la langue parlée et constitue « une unité distinctive et/ou significative composée d'une lettre ou d'un groupe de lettres (diagramme, trigramme), d'une lettre accentuée ou pourvue d'un signe auxiliaire ».
- L'archiphonème est : « représentant de l'ensemble des traits phoniques pertinents communs à deux ou plusieurs phonèmes, qui sont par rapport aux autres dans un rapport exclusif. ».

La langue française contient 36 phonèmes (16 vocaliques, 17 consonantiques et 3 semi-vocaliques). À l'écrit, les phonèmes se transcrivent en graphèmes dont les formes sont plusieurs : Ceux-ci peuvent correspondre à une lettre comme [a], deux lettres [ph] ou bien trois lettres, à l'exemple du mot [eau]. En ce qui concerne le concept de morphème (ou monème) fonctionne comme apport d'un sens grammatical ou lexical à la chaîne parlée. La théorie du « plurisystème » comprend trois systèmes qui fonctionnent en complémentarité mais chacun d'eux a ses propres caractéristiques qui le distinguent de l'autre système : le système phonogrammique, morphogrammique et logogrammique. Chaque système correspond aux graphèmes spécifiques qui sont : les phonogrammes, les morphogrammes, les logogrammes.

1.2.1 Les phonogrammes

Le terme phonogramme est défini (Nina Catach, 1973 :30) comme étant : « le noyau de notre système graphique ». Le système phonogrammique est chargé de transcrire le phonème de l'oral au graphème en écrit afin de former le système graphique de la langue. Les phonogrammes sont de quatre types:

- Les lettres simples : quand une seule lettre correspond à un phonème (α = /a/).
- La lettre simple à signe auxiliaire : une seule lettre qui a un accent ou un tréma ou une cédille et correspond à un phonème (ê, é, ü, ç).
- Digrammes : un groupe de deux lettres notant un seul phonème [ai (lait), ei (neige) pour /ε/, ph pour /f/, ou pour /u/].
- Trigrammes : groupe de trois lettres qui correspondent à un seul phonème (eau pour /o/, fille pour /j/).

Les phonogrammes représentent l'essentiel du système orthographique français et un graphème équivaut aux plusieurs phonèmes et vice-versa (36 phonèmes pour 130 phonogrammes). De ce fait, nous considérons que, bien que la totalité des unités phoniques soit transcrits par les unités graphiques, il n'en demeure pas moins que la correspondance entre écrit et oral peut s'avérer complexe. Pour que les choses soient claires, nous donnons l'exemple suivant : agneau : a-gn-eau comprend trois phonogrammes, parti : p-a-r-t-i comprend 5 phonogrammes.

1.2.2 Les morphogrammes

Les graphèmes sont des morphogrammes qui viennent s'ajouter aux mots pour apporter une information, autre que phonique, d'ordre grammatical ou lexical. Avant d'écrire un mot, le scripteur est en état d'intégrer des morphogrammes et doit exécuter des stratégies dans le but d'écrire correctement ce mot-là. Les morphogrammes ont deux catégories : grammaticaux et lexicaux.

- Les morphogrammes grammaticaux

Selon Nina Catach (1995 : 205), les morphogrammes grammaticaux correspondent à la catégorie grammaticale en donnant des indications sur la désinence, le nombre et le genre, c'est-à-dire toutes les terminaisons qui en prouvent sa nature grammaticale. Par exemple le mot "agneau" au singulier et "agneaux" au pluriel où on ajoute un "x" qui est la marque du pluriel.

- Les morphogrammes lexicaux

Nina Catach (1995 : 205) définit les morphogrammes lexicaux comme des signes graphiques fixes définitifs ou internes, incorporés au lexique, pour créer un lien visuel avec le féminin ou ses dérivés ; signes spécifiques de préfixes, suffixes et éléments qui entrent dans la composition. Ils nous informent sur la catégorie d'appartenance du mot. Par exemple, le mot “jour”, marque la catégorie, la “famille” d'appartenance du mot avec la présence du “r” final comme dans les mots “journée”, “journaliste”, “journalier”. Comme se passe aussi pour le “x” muet, ajouté à la fin du mot “gâteaux” au pluriel qui n'a pas d'équivalent sonore. L'information donnée par son usage est de la catégorie grammaticale qui indique seulement le pluriel.

1.2.3. Les logogrammes

Selon Nina Catach (1995 : 262) le fonctionnement des logogrammes sert à donner une information spécifique sur la reconnaissance du sens de certains mots. Dans ce système, le terme logogramme désigne un graphème qui permet de distinguer graphiquement les mots homophones, représentant environ 6% des mots dans la langue française. L'existence d'un logogramme dans un mot permet de distinguer ce mot graphiquement de ses autres homophones et au niveau de l'écriture facilite les lecteurs afin d'identifier le sens des différents homophones. Il existe deux catégories de logogrammes : les logogrammes lexicaux et les logogrammes grammaticaux.

- Les logogrammes lexicaux permettent de traiter des oppositions portant sur le lexique comme par exemple : cours/cour/court, ver/vert/vers/verre”. Leur orthographe et leur sens est différent à chaque fois mais ce sont des homonymes lexicaux.
- Les logogrammes grammaticaux concernent les verbes et les mots de catégories grammaticales différentes qui aident la différenciation des séries homonymiques. Comme dans ces cas : son/sont – a/à – et/est – ou/où, c'est/s'est. L'homophonie grammaticale peut avoir aussi une influence sur le mode employé comme par exemple : marcher/marché/marchais/marchai.

1.3. Typologie de l'orthographe française

L'orthographe française se subdivise en trois catégories : lexicale, grammaticale et approchée.

1.3.1. L'orthographe lexicale (d'usage)

L'orthographe lexicale ou « orthographe d'usage », est expliqué par Claude Simard (1995 : 145) dans cette citation comme : « l'ensemble des graphies imposées par des conventions linguistiques qui ne dépendent pas des règles d'accord ». L'orthographe lexicale concerne la transcription des phonèmes aux graphèmes. Chaque mot a sa propre orthographe transcrite dans le dictionnaire. L'acquisition de la graphie correcte d'un mot oblige l'apprenant de mémoriser l'image de chaque mot en utilisant des différents stratégies et méthodes.

1.3.2. L'orthographe grammaticale

Manesse et Cogis (2007 :32-33) proposent une définition significative de l'orthographe grammaticale ou orthographe d'accord. Selon eux elle rassemble des éléments divers ayant des valeurs grammaticales (e.g. les marques du nombre / du genre, ou les formes verbales) afin d'apporter des significations sémantiques. Ces dernières doivent être appliquées pour écrire correctement et nécessitent de l'apprenant la mise en place de ses connaissances antérieures en grammaire pour qu'il arrive à une écriture correcte d'un mot.

1.3.3. L'orthographe approchée

Montesinos-Gelet et Morin (2001 :159-176) ont introduit la notion « d'orthographe approchées ». Cette notion décrit la procédure que l'enfant suit lors d'une situation de production écrite. Plus particulièrement elle décrit les stratégies que l'apprenant utilise pour s'approcher progressivement de la norme orthographique. L'orthographe approchée tient compte d'une vision globale de la lecture-écriture et permet aux apprenants de se questionner et formuler des hypothèses sur la langue écrite quant aux fonctions et aux usages de l'écrit. Dans une situation d'orthographe approchée, l'élève est encouragé à écrire ses idées et réflexions en faisant un effort pour former la structure graphique d'un mot ou phrase. Il s'agit d'une approche novatrice et efficace qui place l'apprenant dans une situation de résoudre les problèmes orthographiques en s'appuyant sur ses connaissances antérieures. Cette démarche lui permet de construire de nouvelles connaissances sur la langue écrite et voir les écarts à la norme comme des moments de l'évolution et non comme de simples fautes d'orthographe.

1.4. L'origine des difficultés de l'orthographe française

Le système phonographique et sémiographique sont des principes majeurs qui caractérisent l'écriture d'une langue. L'orthographe française relève d'un système alphabétique, reposant sur des associations entre unités de sons et unités graphiques, mais moins régulière que les autres langues romanes venues du latin. A cause de la complexité de son système sémiographique il est très difficile à la maîtriser en raison des particularités qu'elle détient. De ce fait une bonne acquisition de son système phonétique et phonologique est nécessaire qui se présente sous forme d'une collection de règles et d'exceptions. Selon Nina Catach la cause principale de cette difficulté et complexité réside dans l'incohérence et la non correspondance entre les graphèmes et les phonèmes français. Nous essaierons de présenter la source de difficultés pour les scripteurs de FLE.

1.4.1. Les difficultés phonographiques

La phonographie représente les sons (phonèmes) par des symboles (graphèmes). Chaque système alphabétique de n'importe quelle langue devrait avoir une correspondance ou un équilibre en ce qui concerne le nombre de graphèmes et le nombre de phonèmes, mais dans le cas particulier de l'orthographe française la polyvalence graphique rend complexe la phonographie. Georges Legros et Marie-Louise Moreau (2012 :12) confirment ce propos puisqu'il y a 35 phonèmes, pour un alphabet de 26 lettres, fait qui conduit à l'emprunt des signes particuliers ou à des combinaisons de lettres. Il n'y a pas de correspondance entre graphème et phonème fait qui rend l'écriture des phonèmes complexe. Plus précisément dans le cas des phonogrammes un phonème dispose de phonogrammes divers entre lesquels le scripteur doit choisir. Les phonogrammes par exemple, *o*, *au* et *eau* jouent des rôles différents. C'est pourquoi le scripteur pour sélectionner le bon phonogramme doit avoir recours à divers pratiques de transcription.

1.4.2. Les difficultés sémio graphiques

Le principe sémiographique construit un autre principe de l'écriture celui du sens linguistique. La langue française a un système sémio graphique très étendu et compliqué mais essentiel pour déterminer le sens de certains mots hors du contexte. Les homophones sont une source majeure d'une ambiguïté graphique qui influence le sens des mots. Ce principe confirmé par Georges Legros et Marie-Louise Moreau (2012 :13) est représenté par des signes écrites qui ne correspondent pas oralement mais elles donnent des informations importantes et nécessaires sur le contexte. Par exemple les lettres muettes

même s'ils ne se prononcent pas elles ont un sens et donnent des informations nécessaires aux lecteurs comme le « s » et le « x » de pluriel des noms et des adjectifs qui ne se prononcent pas.

1.4.3. L'opacité du français

La plus grande difficulté d'acquisition orthographique par les scripteurs constitue la correspondance entre la phonologie et l'orthographe. Le français constitue un des systèmes les plus opaques en orthographe puisque selon Jean-Pierre Sautot (2000) il y a 26 lettres pour 33 phonèmes. De ce fait elle présente plusieurs difficultés de transcription. Au niveau phonologique il existe de nombreuses consonnes doubles qui sont souvent absentes, comme dans le mot *flamme*. Au niveau morphosyntaxique nous constatons aussi une ambiguïté du système orthographique français. Nous notons ce phénomène chez les marques du nombre, très souvent, sans contrepartie phonologique, comme le pluriel des noms et des adjectifs en "s" et en "x". De ce fait, pour faire le choix de la bonne orthographe dans des productions écrites les apprenants de FLE doivent prendre en considération la sélection d'une configuration écrite, portant sur l'orthographe lexicale, ainsi que sur l'orthographe grammaticale. Cette dernière pose une difficulté parce que la maîtrise et la connaissance de la figure morphologique d'un mot ne suffisent pas pour posséder une compétence orthographique. En plus elle exige des apprenants la bonne connaissance des règles et des rapports syntaxiques et grammaticaux entre les mots sans négliger les particularités de ces règles qui, en plus, compliquent la tâche pour les apprenants.

La non coïncidence entre le code oral et écrit rend l'apprentissage de la langue française complexe. Par ce fait les apprenants doivent acquérir une compétence métalinguistique afin de la maîtriser. L'acte d'écrire met en jeu chez l'élève la compétence orthographique qui est difficile à être appliquée aux multiples tâches écrites, tant pour les natifs que pour ceux qui apprennent le français comme langue étrangère.

CHAPITRE 2-La compétence orthographique

2.1. Le terme de compétence

Dans le domaine de la didactique des langues la notion de compétence a évolué et a pu couvrir des domaines variés comme ceux de la sociologie et des sciences de l'éducation. Elle est très importante puisque d'une part elle constitue la base des recherches du domaine didactique qui s'orientent de plus en plus vers de nouvelles perspectives scolaires. D'autre part les capacités scolaires des apprenants sont identifiées en ce terme. Chomsky (2003 :48) introduit le terme compétence linguistique pour désigner la connaissance intuitive des règles de grammaire qu'un locuteur natif idéal possède de sa langue et qui lui permet de produire et de reconnaître correctement des phrases. Cette définition ne prend pas en compte le tournant pragmatique et contrecarre la proposition de Hymes (2003 :48) de la notion de compétence communicative qui désigne la capacité d'un locuteur à s'exprimer efficacement dépendant de facteurs tels que le contexte externe de la situation de communication. Il met en exergue le fait de connaître le fonctionnement interne de la langue dans des circonstances de production déterminées pour que les apprenants peuvent développer leur compétence de communication.

2.2. La compétence orthographique

La compétence orthographique permet à l'apprenant de distinguer entre l'orthographe correcte et la forme orthographique qui n'est pas correcte. Elle permet aussi choisir le graphème qui est approprié dans le cas de la transcription d'un phonème multi graphémique d'une situation de communication écrite, sans faire des erreurs orthographiques. André Angoujard (1994 :35) a ajouté dans cette compétence une notion clé, appelée la vigilance orthographique. Selon lui la vigilance orthographique relève des savoirs et des comportements spécifiques de l'apprenant au cours de la production d'écrit. Cette conception de la compétence orthographique permet aux apprenants de se douter et se poser des questions à propos des problèmes qu'ils rencontrent. L'importance que nous accordons au développement de ce savoir-faire contribue à l'amélioration des écrits des apprenants parce que le doute incite la réflexion pour trouver une solution adaptable aux difficultés rencontrées. La vigilance orthographique se réfère à la perception que les fautes orthographiques vont altérer la compréhension et signifient que le scripteur ne sait pas écrire.

2.3. Les stratégies pour orthographier

Dans le domaine de l'acquisition d'une langue étrangère les auteurs désignent le terme stratégie comme un comportement, une technique, une tactique, un plan, une habileté cognitive ou une opération mentale. Pour passer de l'oral à la production écrite correcte l'apprenant de FLE mobilise de nombreuses stratégies pour la transcription d'un mot. Ceux qui développent et emploient plusieurs stratégies efficacement pour orthographier vont acquérir de bonnes compétences orthographiques. Il est très important pour l'apprenant aussi d'avoir développé des stratégies orthographiques parce qu'elles constituent une aide pendant son effort d'accomplir avec succès des tâches d'écriture différentes. Il existe plusieurs types de stratégies qui peuvent être exploitées :

2.3.1. Le recours à la mémoire

Cette stratégie est développée lors de l'apprentissage de l'orthographe lexicale quand l'apprenant fait appel à sa mémoire pour écrire un mot déjà rencontré en lecture ou en écriture en cherchant la forme orthographique par une procédure de récupération.

2.3.2. Le recours aux règles morphosyntaxiques

Le français est une langue non transparente et sa transcription phonologique ne suffit pas pour arriver à une orthographe correcte. L'apprenant doit appliquer ses savoirs sur des règles morphosyntaxiques de la langue française regroupés sous la catégorie de la morphologie flexionnelle. Selon Thibault (2009 :18) cette catégorie désigne le genre et le nombre des noms, des adjectifs et aussi pour les verbes le temps et le nombre. La deuxième catégorie de la morphologie dérivationnelle lui permet de former des mots par dérivation. Selon Chapleau, Laplante et Brodeur (2014 :83) elle étudie les relations des mots de la même famille et également leur construction et formation. Toutes les deux catégories peuvent aider le travail sur l'orthographe grammaticale et lexicale.

2.3.3. Le recours aux analogies

La production d'une forme orthographique bien connue pourrait aider l'apprenant à trouver la forme écrite d'un autre mot. Cela est possible quand la forme sonore ou écrite de ce dernier ressemble à un autre mot qui est déjà connu. Comme par exemple le mot "campagne" a un lien de ressemblance à l'écrit et à l'oral avec le mot "champagne". Dans ce cas la procédure de rapprochement met en relief les correspondances au niveau de la forme et l'analogie est orthographique.

D'un autre point de vue le rapprochement se fait au niveau sémantique comme nous pourrions saisir les informations nécessaires par le sens du mot à transcrire. Il s'agit des mots qui se prononcent de la même façon, mais leur sens différent change leur orthographe. Par exemple si le scripteur écoute les mots "vers, verre et vert" il doit établir une relation du sens contextuel pour arriver à une transcription correcte du mot puisque le mot "vers" désigne notamment la préposition signifiante « en direction de », le mot "verre" désigne une substance dure, cassante et transparente et le mot "vert" désigne une couleur.

2.3.4. L'accès phonologique

Quand l'apprenant a des difficultés à récupérer l'orthographe de certains mots, il peut recourir à la transcription par correspondance entre phonèmes et graphèmes. L'apprenant essaye d'associer à chaque phonème, le graphème qui lui correspond en écoutant un nouveau mot qui n'a jamais écrit. Bien que cette procédure phonologique soit toujours possible, elle présente des difficultés spécifiques au niveau de son fonctionnement puisque l'encodage dans la langue française n'est pas toujours régulier et que le système orthographique français n'est pas transparent. Par exemple le phonème [k] peut être transcrit "c", "k", "q".

Pour conclure, nous pouvons dire que toutes ces stratégies sont très importantes au cours de l'apprentissage de FLE et c'est pourquoi l'enseignant doit amener ses apprenants à les varier et les développer afin d'améliorer leurs compétences orthographiques. La mise en action de ces stratégies demande au scripteur la capacité à les mobiliser et à les mettre en œuvre pour pouvoir discerner la plupart des erreurs et faire le nécessaire pour les corriger.

CHAPITRE 3-Le concept de l'erreur

L'erreur est considérée comme une étape de l'apprentissage nécessaire dans l'enseignement des langues. L'apprenant ne peut pas l'éviter pendant l'apprentissage et l'acquisition d'une langue. Pendant la phase de la construction du savoir nous devons reconnaître et prendre en compte le droit de l'apprenant à l'erreur pour en profiter. La réflexion sur l'erreur constitue pour l'élève une voie favorable pour accéder à une meilleure compréhension de la notion étudiée. Par ce travail l'apprenant, gagne en autonomie mais aussi il découvre sa propre stratégie d'apprentissage. Pour l'enseignant l'exploitation de l'erreur constitue un instrument pédagogique puisqu'elle permet la découverte des démarches d'apprentissage des élèves, l'identification de leurs besoins, la différenciation des approches pédagogiques et leur évaluation avec pertinence. En tant qu'enseignante de langue française, il est important de développer la notion d'erreur, tout en détectant son rôle dans l'apprentissage.

3.1. Définition de l'erreur

Le mot erreur est un nom féminin, tiré du latin error, de errare =>errer. Après avoir cherché la définition du mot erreur dans les dictionnaires Le Robert pour tous (2009) et Hachette langue française (2006) nous avons constaté que dans tous les deux l'erreur est associée à l'action de tromper. Il relève aussi d'une action regrettable et maladroite qui fait état d'un fonctionnement norme qui n'est pas exact ou conforme par rapport à cette norme. En didactique des langues l'erreur linguistique a une liaison aux interférences de la langue maternelle et de la langue étrangère. D'après ces recherches l'erreur désigne le fait qu'un apprenant fait une ou des actions qui ne conviennent pas à la norme. Sa définition est associée à l'action de se tromper mais elle ne renvoie pas au terme de pédagogie ni au terme de méthodologie.

3.2. Le statut de l'erreur

Dans le milieu scolaire les erreurs sont souvent présentes et constituent un signe de la maîtrise des savoirs concernant la compétence orthographique. Dans la didactique des langues, le terme d'erreur est considéré comme une notion clé de l'apprentissage et c'est la raison pour laquelle il est nécessaire d'analyser son rôle dans le processus d'apprentissage. En pédagogie l'erreur et sa présence en classe

était considérée de façon négative souvent assimilée à une « faute » qui devrait être sanctionnée car elle reflétait la faiblesse et l'échec des apprenants.

Avec l'arrivée des méthodes audio-orales et audio-visuelles, la didactique des langues remplace la pénalisation par la prévention. La nouvelle approche part de l'idée que l'erreur est un élément perturbateur qui influence l'apprentissage à cause d'un défaut de programmation dans la progression, d'où le mauvais transfert de l'élève. Elle se fonde à la fois sur le béhaviorisme qui prône les bienfaits du « conditionnement positif » dans l'apprentissage ainsi que sur l'analyse contrastive qui, en linguistique, permet de comparer scientifiquement deux systèmes et par là de détecter les zones d'interférence entre deux langues.

Dans les années 1970 nous observons une distinction entreverreur et faute. Cette théorie s'appuie sur la distinction chomskyenne entre compétence et performance selon laquelle les erreurs, étant de type systématique, dépendent de la compétence transitoire de l'apprenant et permettent de l'analyser. Au contraire les fautes ne sont pas systématiques. Elles sont dues plutôt à la distraction, à la fatigue et relèvent du lapsus. C'est le début de la mise en pratique de l'analyse d'erreurs qui vise à la compréhension de ces dernières en cherchant à en expliquer les causes. L'erreur acquiert ainsi une valeur positive par rapport à l'apprentissage. Le constructivisme piagétien en psychologie souligne l'importance de l'analyse des erreurs des élèves pour identifier les schèmes cognitifs de ces derniers et définir leur niveau de pensée. Les erreurs ne sont pas condamnables et regrettables parce qu'ils servent comme un point d'appui pour l'amélioration de l'apprentissage et en même temps d'une source d'information. Les apprenants doivent déterminer la cause des erreurs et mettre en œuvre de différentes stratégies pour les éliminer.

3.3. L'analyse contrastive

Dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue les relations entre la langue maternelle et la langue étrangère occupent une place importante chez les didacticiens, les pédagogues, les professeurs et de tous ceux qui soient intéressés à l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce fait est dû à l'intervention de la langue maternelle aux plusieurs niveaux de l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans l'enseignement des langues étrangères la familiarisation avec une langue typologiquement très différente de la langue maternelle constitue une des difficultés importantes pour les apprenants de langue étrangère. Pour cette raison, dans le processus d'enseignement d'une langue étrangère, il faut tenir compte, dans la mesure du possible, de la langue maternelle de l'élève et

procéder d'une manière contrastive. Les premières tentatives de l'analyse de la théorie contrastive ont été élaborées par les linguistes, Ch.-C. Fries (1945) et de son disciple R. Lado (1957) à la fin des années quarante et dans les années cinquante qui prennent en considération les relations L1-L2 dans le processus d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. Ceux-ci considèrent d'après Ferguson (cité par Debyser, 1970 :31) que l'embarras principal à l'apprentissage d'une langue étrangère est dû à l'interférence causée par les structures différentes entre la langue maternelle de l'élève et la langue étrangère. Pour remédier à ce problème l'AC propose (ibid.) « une comparaison terme à terme, rigoureuse et systématique de deux langues et surtout de leurs différences structurales ». L'objectif était d'améliorer les méthodes d'enseignement en les adaptant aux difficultés des élèves. Lado préconise l'élaboration de certaines descriptions contrastives dans des buts pédagogiques. Son hypothèse, appelée « l'hypothèse forte » se rapporte plus ou moins explicitement à une théorie de l'interférence selon laquelle :

- Les élèves ont la tendance de transférer les caractéristiques formelles de la langue maternelle pendant les processus de production et de réception.
- Le transfert des structures semblables n'est pas difficile à l'apprendre, tandis que le transfert des structures différentes génère l'interférence et provoque des difficultés d'apprentissage.

Pour conclure l'analyse contrastive doit s'intégrer dans le processus didactique pour faciliter l'apprentissage et permettre à l'apprenant de résoudre les problèmes qui se posent à lui quant aux problèmes de production et traduction.

3.4. L'interférence

Pendant l'acquisition d'une langue étrangère l'apprenant a souvent la tendance d'appliquer les règles syntaxiques, phonologiques, lexicales morphologiques et énonciatives de sa langue maternelle dans la langue cible. Le moment du contact entre la langue maternelle et la langue étrangère peut représenter des obstacles soulevés lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Parmi d'autres nous discernons l'interférence de la langue maternelle et quelquefois de la langue seconde déjà acquise par l'apprenant, qui aboutit à des erreurs d'interférences. Ces interférences dues aux ressemblances ou dissemblances linguistiques avec la langue maternelle et/ou avec la ou les langues étrangères déjà acquises créent des confusions. Ce type d'erreur facilite ou empêche l'apprentissage d'une nouvelle langue. Lorsque la langue source facilite l'apprentissage d'une compétence propre à la langue cible nous avons un transfert positif. Au contraire un transfert négatif qui est l'utilisation effectuée par l'apprenant, à tort

d'éléments de la langue maternelle dans une langue étrangère qui débouche à certains problèmes de compréhension mutuelle.

Selon Mackey (1970 :34) l'interférence est une caractéristique du discours et désigne les éléments qui appartiennent à une langue tandis que l'on parle ou que l'on écrit dans une autre.

Les erreurs interférentielles affectent toutes les composantes du langage. L'apprenant d'une langue étrangère qui ne trouvant pas le mot dont il a besoin il recourt à sa langue maternelle. Ainsi, elles se situent au niveau phonique, morphosyntaxique ou grammatical, culturel, lexical et sémantique. Plus précisément Galisson et Coste (1976 :291) les distinguent selon les différents niveaux d'organisation du langage en :

- L'interférence phonique : les différences phonologiques établies entre les systèmes peuvent créer la réalisation de l'interférence entre la langue maternelle et la langue étrangère. Tout d'abord l'interférence phonétique est déterminée par l'absence des phonèmes équivalents dans une langue par rapport à une autre. Au titre d'exemple les sons /y/, /oe/, /r/ du français causent un problème de prononciation aux apprenants grecs qui se manifeste par des erreurs au sein du système phonologique.
- L'interférence morphosyntaxique ou grammaticale : les règles régissant la forme des mots d'une langue concernent le domaine de la morphologie alors que les règles de combinaison des mots dans les phrases concernent la syntaxe. L'interférence morphologique touche les modalités d'affixation et de composition, le genre et le nombre mais aussi les terminaisons. En ce qui concerne l'interférence syntaxique, elle s'occupe sur la façon de distribution des unités et les rapports qu'elles suscitent. En suivant les structures de leur langue maternelle les apprenants de la langue étrangère produisent des énoncés qui entraînent une déviation dans la langue cible. De ce fait des erreurs d'orthographe apparaissent dans les écrits des apprenants des erreurs dues aux confusions liées aux problèmes de genre et par conséquent à ceux de l'accord. Tel est l'exemple de l'absence de l'article défini devant les prénoms en français. Cela n'est pas du tout évidente chez les Grecs qui, d'après les règles de la grammaire grecque, accompagnent le prénom par un article défini. Quant à l'emploi de l'article propre à la langue étrangère cela pourrait constituer une faute d'interférence, quand le genre du mot diffère entre les deux langues (langue maternelle-langue cible). Au titre d'exemple le mot « feu » que les apprenants grecs pourraient écrire au féminin «la feu » au lieu de l'écrire au masculin le feu.
- L'interférence culturelle : Chaque société a ses propres caractéristiques culturels. L'interférence culturelle est le transfert d'une valeur culturelle propre à une langue vers une autre langue due

aux divergences culturelles des deux langues quand les apprenants se trouvent face à une situation communicationnelle compliquée et ambiguë. Le bilingue adopte des phénomènes culturels nouveaux quand il rencontre une situation où il essaie de trouver des équivalents qui sont pourtant absents dans son répertoire. Par exemple l'absence de l'utilisation de la deuxième personne du pluriel en tant que formule de politesse en anglais (considéré pour les apprenants grecs comme première langue étrangère), entraîne des interférences en français où les apprenants grecs doivent en même temps transférer la structure de la langue maternelle et éviter l'interférence de l'anglais, processus double et compliquée.

- L'interférence lexicale et sémantique : L'interférence lexicale se produit quand les sujets utilisent les mots d'une langue dans une autre. Des malentendus peuvent être conduites par ce genre d'interférence étant donné que nous attribuons le même signifié à des signifiants qui se ressemblent. Au titre d'exemple nous pourrions citer l'exemple du nom anglais /apology / qui signifie /excuses/, tandis qu'en français le mot /apologie/ a le sens de /plaidoyer/. L'incompréhension du contenu du message dans la langue étrangère est le résultat de l'interférence sémantique en se référant aux équivalents de la langue source. L'interférence lexicale peut être soit de l'emprunt soit du calque.

L'emprunt (loanword) est le fait par lequel les utilisateurs d'une langue insèrent une unité lexicale en préservant son signifiant et son signifié, comme « sandwich », « piano ».

Le calque (loanshift) est l'application d'un signifiant de la langue cible et son intégration au signifié d'une unité lexicale de la langue source. Tel est l'exemple du mot français /lune de miel / qui calque l'anglais / honeymoon /.

Les connaissances relatives à d'autres langues étrangères chez les apprenants de FLE ou encore leur la langue source ou stock linguistique ont comme résultat l'apparition des interférences sous forme d'erreurs dans leurs copies. Ces phénomènes d'interférence peuvent mettre en exergue les moyens de diminution des effets de ce phénomène ou de prévention des erreurs. C'est la raison pour laquelle il faut les étudier en profondeur afin de proposer des outils permettant un apprentissage d'orthographe efficace et facile d'une langue étrangère.

3.5. Le concept d'interlangue

Le domaine de la psycholinguistique a mis en évidence que les apprenants d'une langue étrangère commettent d'autres types d'erreurs qui s'expliquent par des facteurs attribués non seulement à la langue maternelle mais aussi au processus d'apprentissage lui-même. Lorsque l'apprenant commence à maîtriser une nouvelle langue il se trouve confronté à une situation problématique sans les compétences de compréhension et de production nécessaires pour produire un discours sans erreurs à la langue cible. Pour ce faire, il construit un système structurel développé à tout moment lors de l'apprentissage de la langue cible appelé « interlangue ». En termes psycholinguistiques le système d'interlangue est une des premières orientations de recherche conduite par Selinker. Selon lui (1972 :214) l'hypothèse de ce système est que les productions d'un apprenant d'une langue étrangère ne sont pas assorties à celles produites d'un locuteur natif mais se démarquent de la langue cible de façon systématique.

Selon Klaus Vogel (1995 :20) l'interlangue est le résultat de l'entrée entre les langues étrangères préalablement acquises, la langue cible et la langue maternelle.

Toutes ces définitions de la notion d'interlangue nous montrent qu'elle est une stratégie d'apprentissage utilisée par un apprenant, sciemment ou non. L'apprenant pendant son apprentissage, en effet, construit un système intermédiaire propre à sa langue maternelle et celui de la langue étrangère. L'acquisition parfaite de ce système s'effectue quand il y a un rapprochement de la norme de la langue-cible jusqu'à recouvrir exactement son système. Ainsi nous pouvons avoir chez l'apprenant d'une langue étrangère le développement de sa propre interlangue qui n'est pas la langue d'une communauté linguistique.

Des facteurs internes mais aussi des facteurs externes liés à l'environnement social dans lequel vit l'apprenant influencent la création de cette interlangue. Le milieu social qui exerce l'influence majeure sur l'apprentissage d'une langue étrangère est celui de l'école. Pour cette raison le rôle des institutions, définissant les cursus des langues étrangères, est très important pour l'apprenant de FLE et déterminant à certains stades de son apprentissage. Dans une perspective didactique la théorie de l'interlangue a une influence positive à la méthodologie car elle permet d'appréhender les erreurs des apprenants d'un point de vue plus pédagogique, afin d'adopter une méthodologie qui aidera les apprenants à surmonter les obstacles créés.

3.6. Vers une typologie d'erreurs

Les recherches des didacticiens ont élaboré des plusieurs typologies sur les erreurs commises lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il s'agit d'un outil nécessaire aux mains des enseignants car il leur permet de comprendre la nature, la diversité et le degré de gravité d'une erreur afin de déterminer ensuite les modalités de l'intervention didactique. Chaque didacticien a essayé d'aborder l'erreur sous un angle différent tel que les niveaux de la langue, le contexte, les habiletés des apprenants, les stratégies d'apprentissage ou l'approche didactique préconisée. Voyons donc les principales typologies d'erreurs.

Astolfi (1997:58) essaie d'identifier et d'inventorier les sources des erreurs. À l'aide d'un tableau, il présente une liste de différents types d'erreurs accompagnée des précisions et des possibilités de médiation/remédiation de la part de l'enseignant. Plus précisément, il distingue : les erreurs liées à la compréhension des consignes, celles qui ont leur origine dans une autre discipline ou témoignant de conceptions alternatives, les erreurs portant sur l'adaptation des stratégies pour la résolution d'un problème, celles liées aux processus cognitifs ou à une surcharge cognitive et les erreurs dues à la complexité propre au contenu et au savoir enseigné.

Selon les niveaux d'analyse linguistique, nous remarquons des erreurs :

- Phonétiques/ phonologiques
- Morphosyntaxiques
- Syntaxiques
- Sémantiques
- Stylistiques
- Pragmatiques
- Sociolinguistiques

La linguiste Nina Catach (1986:288) a réalisé une grille pour classer les types des erreurs orthographiques. Cette grille typologique des erreurs d'orthographe rassemble les différentes sortes d'erreurs relevant de la langue. Elle a comme objectif de permettre, tant à l'enseignant qu'à l'apprenant, de reconnaître ces erreurs. Mais aussi, elle permet d'une part à l'enseignant à envisager des situations pédagogiques adaptables. D'autre part l'apprenant serait en mesure de découvrir ses propres erreurs. Ces erreurs orthographiques sont divisées en deux formes : celles qui relèvent de l'oral (erreurs extragraphiques) et celles qui relèvent de l'écrit (erreurs graphiques proprement dites). Dans son ouvrage de référence elle propose le classement suivant :

- Erreurs extragraphiques à dominante : calligraphique, extragraphique (en particulier phonétique) et phonographique (règles fondamentales de transcription et de position).
- Erreurs graphiques proprement dites à dominante : phonographique (règles fondamentales de transcription et de position), morpho-grammique : morphogrammes grammaticaux et morphogrammes lexicaux, logogrammique, idéogrammique et non fonctionnelle.

Nous avons essayé de présenter les principales typologies d'erreurs qui résument les recherches des didacticiens sur la notion de l'erreur. Notre présentation ne peut pas être bien sûr exhaustive puisqu'il y a d'innombrables typologies similaires, nous avons juste choisi les plus représentatives.

3.7. Remédiation

En tant qu'enseignants de français nous avons le devoir d'interpréter les origines des erreurs des jeunes apprenants pour cerner leurs besoins, diagnostiquer leurs lacunes et trouver des techniques pour résoudre le problème des erreurs orthographiques chez les apprenants du FLE. Pour ce faire il faut, d'une part, aider les apprenants à obtenir une attitude positive face à l'erreur et par extension face à l'enseignement de la langue étrangère. D'autre part nous devons établir chez eux pendant la procédure didactique une réflexion consciente face au concept d'erreur. En tant qu'institution, l'université à travers le département de la langue française pourrait mener des séminaires de formation pour les enseignants de la langue étrangère à propos de la façon de faire face au problème de l'erreur dans la classe. Pour cette raison il est très important de les former sur le développement de nouvelles stratégies de l'abordage de l'erreur afin d'éviter une vision incorrecte sur ce sujet. Le plus grand nombre des erreurs provient par l'influence de la langue maternelle des apprenants et à cause de ce fait il est utile de prendre en considération son utilisation et son utilité dans le cours de français. Nous pourrions tirer

Βούβαλη Αναστασία

« L'erreur orthographique en production écrite des apprenants grecs dans l'enseignement secondaire »

profit de cette influence et mettre en pratique des méthodes à l'aide d'activités qui contribueront à éclaircir les « nœuds des difficultés » puisqu'il n'est pas question d'exclure les deux systèmes linguistiques de la pensée des apprenants. Les activités proposées de remédiation pourraient être présentées de manière ludique et de ce fait le processus didactique devient plus motivant. L'enseignant actuel a la possibilité de diversifier son enseignement à travers une multitude de sources, qui peuvent servir à des fins pédagogiques. C'est ainsi que la presse écrite et l'internet peuvent fournir un matériel précieux et complémentaire au manuel de la classe : des jeux, des articles de presse, des images et aussi des plateformes via internet spécialement conçues aux fins orthographiques.

Dans cet esprit, Jean-Michel Ducrot (2009:35) propose des activités à objectifs linguistiques qui peuvent créer des automatismes chez les apprenants et les aider à lutter contre les erreurs. Comme exemple la proposition des textes écrits sans majuscules et ponctuation, le réécrit d'un texte sans séparation de lettres ou de mots afin d'amener l'apprenant à trouver les frontières logiques, le travail sur des copies fautives avec les apprenants en commun pour qu'ils puissent découvrir les erreurs et les corriger eux-mêmes à l'aide de l'enseignant en posant des questions, la proposition des textes avec des mots-outils supprimés pour trouver les erreurs morphosyntaxiques et pour la réalisation d'une graphie d'un son mal rendu un texte communicatif où les apprenants doivent souligner les graphies qui correspondent aux sons correctes.

PARTIE II – METHODE DE RECHERCHE ET ANALYSE DES DONNEES

CHAPITRE 1-METHODE DE RECHERCHE

Nous exposons, dans ce chapitre, la démarche méthodologique sur laquelle repose cette étude. Nous décrivons d'abord le public qui a participé à l'enquête, la méthode choisie pour le recensement des erreurs commises par les élèves du collège en langue française.

1.1. Le profil des participants

Les élèves des établissements scolaires grecs choisissent obligatoirement comme première langue étrangère l'anglais et comme deuxième langue ils peuvent choisir entre le français et l'allemand. Pour la réalisation de notre enquête nous nous sommes adressées à des élèves grecs (presque 120 élèves) de classes du collège public du cycle secondaire qui étudient le français comme deuxième langue étrangère. Notre échantillon est constitué des élèves du collège, de deux sexes, âgés de 13 à 15 ans. Le niveau du public en question est A1 et A2-, selon le niveau du CECR (2001). Les classes sont homogènes mais pourtant leur caractère est hétérogène dû à la personnalité de chaque apprenant (concernant l'âge, la motivation, l'intelligence, le statut social), sa psychologie, le degré d'appropriation de la langue maternelle (lexique pauvre ou riche, compétences déjà acquises ou non). En tout cas, quel que soit leur niveau, ils sont tous exposés aux mêmes conditions d'apprentissage du français à l'école. Le cours de la deuxième langue étrangère à l'école publique du cycle secondaire en Grèce comprend deux séances didactiques de 45 minutes par semaine.

1.2. Les étapes de la recherche

Notre recherche a été réalisée pendant l'année scolaire 2021-2022. Elle comprend trois stades successifs : la collection des productions écrites des élèves, l'analyse des erreurs repérées dans leurs copies et leur classement selon le type d'erreur commise afin que notre présentation soit claire et compréhensible. Concernant le recensement des erreurs commises, nous avons utilisé un corpus d'erreurs dont nous avons demandé à 2 collègues (deux femmes de 35ans ayant une expérience didactique entre 7 et 15 ans) qui

Βούβαλη Αναστασία

« L'erreur orthographique en production écrite des apprenants grecs dans l'enseignement secondaire »

enseignent dans des écoles publiques du cycle secondaire dans diverses villes de la Grèce (Volos et Thessalonique) de nous procurer des productions écrites de leurs apprenants. Pour notre étude, nous avons utilisé un corpus d'erreurs qui a été établi pendant l'année scolaire 2021-2022, à partir des copies des jeunes adolescents des collèges publics grecs (gymnases) de la première, deuxième et troisième classe, de niveau A1, A2- . Après avoir rassemblé les copies des élèves, nous avons procédé à leur dépouillement. De ce recueil de copies (presque 120 copies) nous avons fait une sélection rigoureuse de celles incluant les erreurs les plus fréquentes commises par les élèves grecs et significatives de leurs difficultés. Leur classement est basé sur les typologies déjà présentées de la partie théorique de notre mémoire. C'est une typologie qui distingue les erreurs selon les niveaux d'analyse linguistique et nous l'avons choisi parce qu'elle nous paraît la mieux exploitable pour une catégorisation claire et détaillée. Notre présentation comprend 5 types d'erreurs différentes : les erreurs morphologiques, syntaxiques, lexicales, orthographiques et pragmatiques. La description des erreurs repose exclusivement sur les productions des élèves et elle est accompagnée des exemples précis tirés de leurs copies.

Notre but est de présenter de façon détaillée le large éventail d'erreurs à tous les niveaux linguistiques afin d'atteindre un objectif multilatéral. D'une part nous allons analyser les difficultés que pourraient rencontrer les apprenants lors de l'élaboration d'une production écrite et d'autre part identifier les erreurs les plus fréquentes chez les apprenants du FLE. De cette façon les enseignants peuvent comprendre les difficultés rencontrées en orthographe par les élèves à l'écrit et résoudre les problèmes relatifs à l'appropriation de la compétence orthographique.

CHAPITRE 2- ANALYSE DES DONNEES

Dans ce chapitre on essaiera de présenter les erreurs les plus fréquentes observées dans les copies des élèves. Notre classement prend en considération la nature de l'erreur (morphologique, syntaxique, lexicale, orthographique etc.) et dans une certaine mesure, sa source. Pour faciliter le travail du lecteur, on a adopté la présentation suivante : les formes incorrectes seront soulignées et à côté d'elles on placera les formes correctes.

2.1. Erreurs morphologiques

2.1.1. Les articles

Les erreurs les plus fréquentes concernent le mauvais choix d'article à cause de la confusion du genre du nom. La difficulté des enfants repose sur le fait qu'en grec il y a trois genres (masculin, féminin, neutre) alors qu'en français il y en a seulement deux (masculin, féminin). A part cela, un embarras supplémentaire est qu'il n'y a pas de correspondance absolue des genres des noms entre les deux langues. Il est très courant de voir des élèves qui, influencés par leur langue maternelle, transforment en masculin des noms qui sont féminins en français ou l'inverse (transformer en féminin des noms masculins). Voici quelques exemples :

un chemise (Copie 3) → Une chemise (το πουκάμισο)

a) Les articles indéfinis

La particularité de cet article est qu'il ne se traduit pas en grec. Par conséquent, les élèves omettent souvent de l'utiliser à l'écrit.

je préfère porter Ø bottes et Ø élégants vêtements (Copie 31) → Je préfère porter des bottes et des vêtements élégants (Προτιμώ να φοράω μπότες και κομψά ρούχα)

j'adore porter Ø bracelets (Copie 35) → J'adore porter des bracelets (Λατρεύω να φοράω βραχιόλια)

mange Ø fruits et Ø légumes (Copie 38) → Manger des fruits et des légumes (τρώτε φρούτα και λαχανικά)

j'aime beaucoup porter Ø t-shirts (Copie 47) → J'aime beaucoup porter des t-shirts (Μου αρέσει πολύ να φοράω κοντομάνικες μπλούζες)

il faut faire Ø activités (Copie 14) → il faut faire des activités (Πρέπει να κάνουμε ασκήσεις)

Βούβαλη Αναστασία

« L'erreur orthographique en production écrite des apprenants grecs dans l'enseignement secondaire »

j'ai regardé Ø séries avec... (Copie 16) → J'ai regardé des séries avec... (Παρακολούθησα τηλεοπτικές σειρές με...)

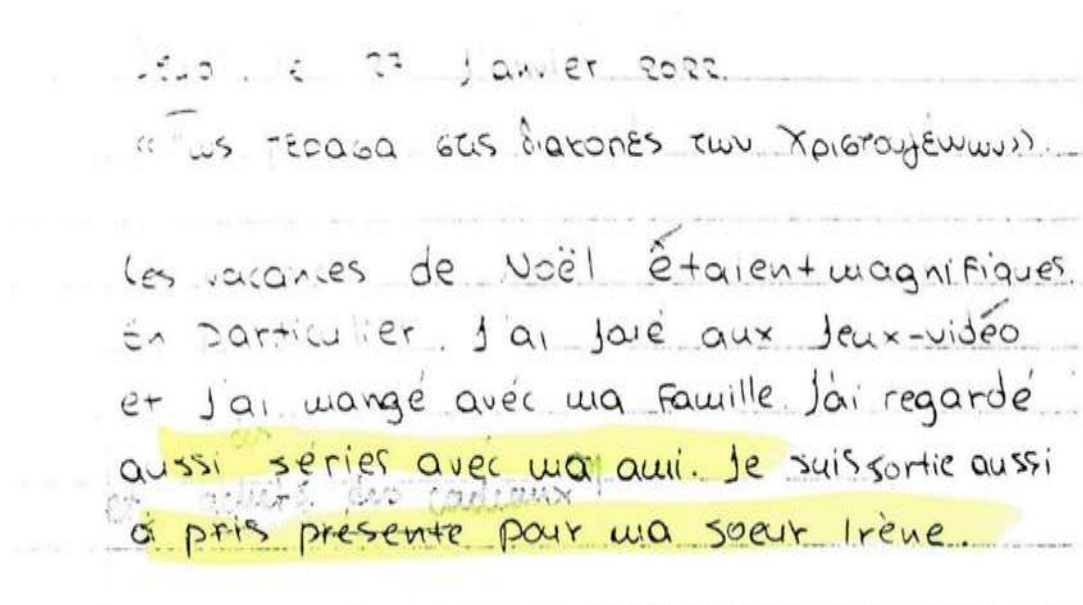


Figure 1-Copie 16

b) Les articles définis

Les apprenants envisagent aussi beaucoup de difficultés à la formation de l'article contracté c'est-à-dire à la transformation d'un article défini lorsqu'il se trouve après la préposition « à » ou « de ». Les problèmes sont les suivants : soit ils omettent l'article contracté parce qu'il ne se traduit pas en grec, soit ils ne procèdent pas aux changements nécessaires, soit ils se trompent du genre du nom et ils aboutissent à une forme erronée.

J'ai joué Ø volley (Copie 40) → J'ai joué au volley (Επαιξα βόλεϊ)

c) Les articles partitifs

L'article partitif n'a pas d'équivalent en grec. En français nous l'utilisons pour exprimer une quantité indéterminée. En grec, dans le même cas, nous ne mettons pas d'article devant le nom. Par conséquent, les élèves, traduisant leurs énoncés de la langue source vers la langue cible, l'oublient fréquemment ou comme nous avons vu auparavant ils commettent des erreurs concernant le genre du nom ou la formation de l'article.

Je bois Ø jus d'orange ou du l'eau (Copie 55) → Je bois du jus d'orange ou de l'eau (πίνω χυμό πορτοκαλιού ή νερό)

Βούβαλη Αναστασία

« L'erreur orthographique en production écrite des apprenants grecs dans l'enseignement secondaire »

Je mange Ø toast (Copie 58) → Je mange du toast (τρώω τοστ)

Je mange Ø riz (Copie 72) → Je mange du riz (τρώω ρύζι)

avec Ø lait (Copie 73) → avec du lait (με γάλα)

Je mange Ø céréales (Copie 72) → Je mange des céréales (Τρώω δημητριακά)

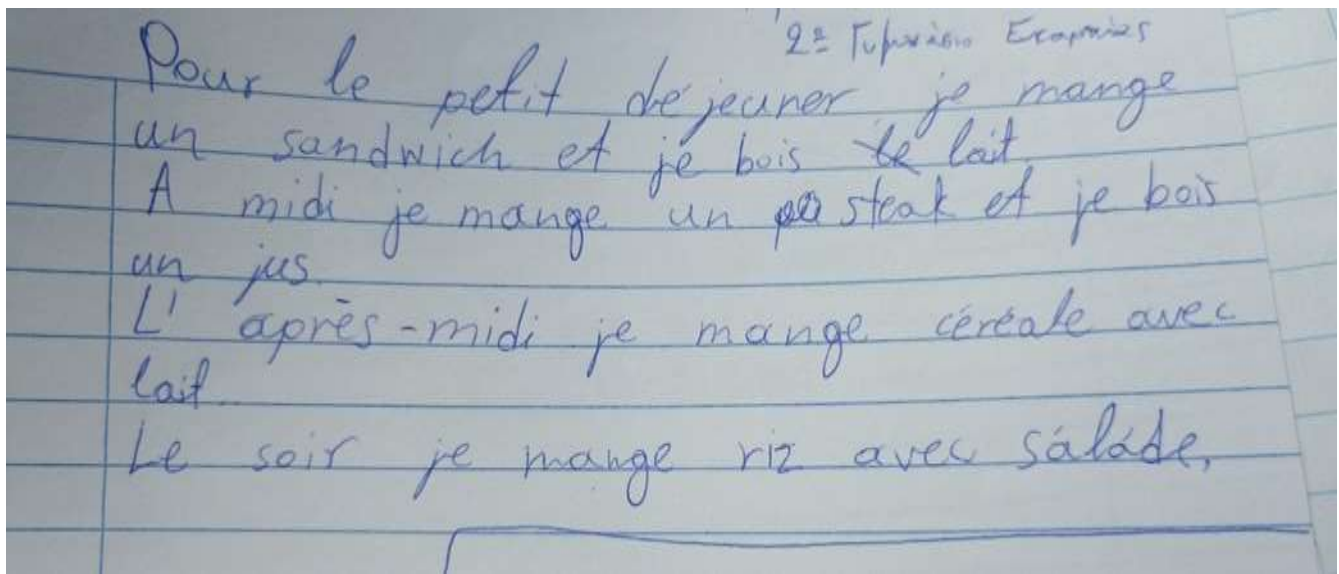


Figure 2-Copie 72

2.1.2. Les noms

Les élèves commettent des erreurs à la formation du pluriel des noms. Les apprenants oublient la terminaison -s à la fin du nom ou ils l'ajoutent à des formes irrégulières.

des chapeau (Copie 43) → des chapeaux (καπέλα)

les chemisier (Copie 46) → les chemisiers (μπλούζες)

des basket (Copie 43) → les baskets (τα αθλητικά)

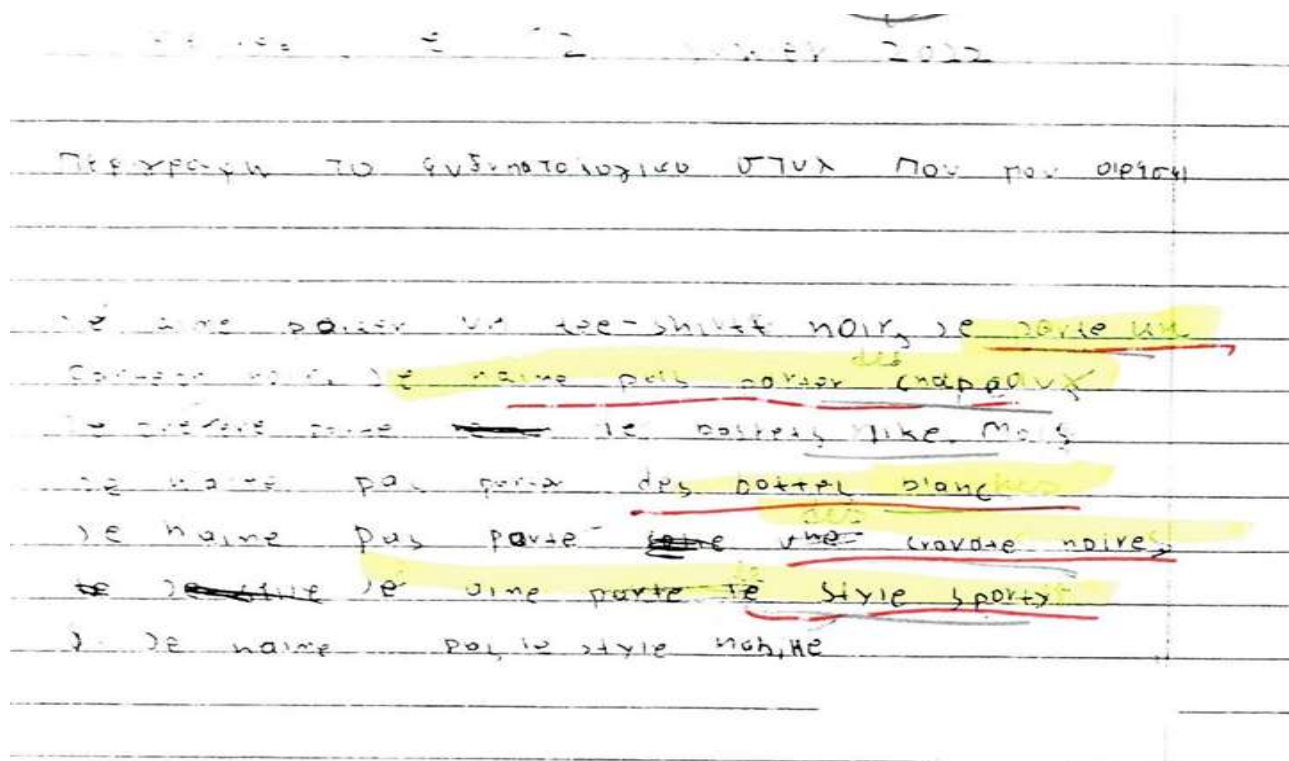


Figure 3-Copie 43

2.1.3. Les adjectifs qualificatifs

Les adjectifs prennent le genre et le nombre du nom/pronom avec lequel ils sont en relation. Nous remarquons des erreurs comme :

a) Erreurs sur le genre de l'adjectif

robes gris (Copie 1) → robes grises (γκρι φορέματα)

des jupes noirs (Copie 2) → des jupes noires (μαύρες φούστες)

les choses exigeant (Copie 8) → les choses exigeantes (τα απαιτητικά πράγματα)

pantalons noires (Copie 32) → pantalons noirs (μαύρα παντελόνια)

les chemises noirs (Copie 35) → les chemises noires (μαύρα πουκάμισα)

les baskets noirs (Copie 48) → les baskets noires (μαύρα αθλητικά)

Il y a des cas des adjectifs dont la construction de la forme féminine se détache de la règle générale parce qu'ils constituent des cas irréguliers.

des chaussures blancs (Copie 32) → des chaussures blanches (λευκά παπούτσια)

Je suis gentil (Copie 60) → Je suis gentille (Είμαι ευγενική)

Βούβαλη Αναστασία

« L'erreur orthographique en production écrite des apprenants grecs dans l'enseignement secondaire »

Je suis généreux (Copie 60) → Je suis généreuse (Είμαι γενναιόδωρη)

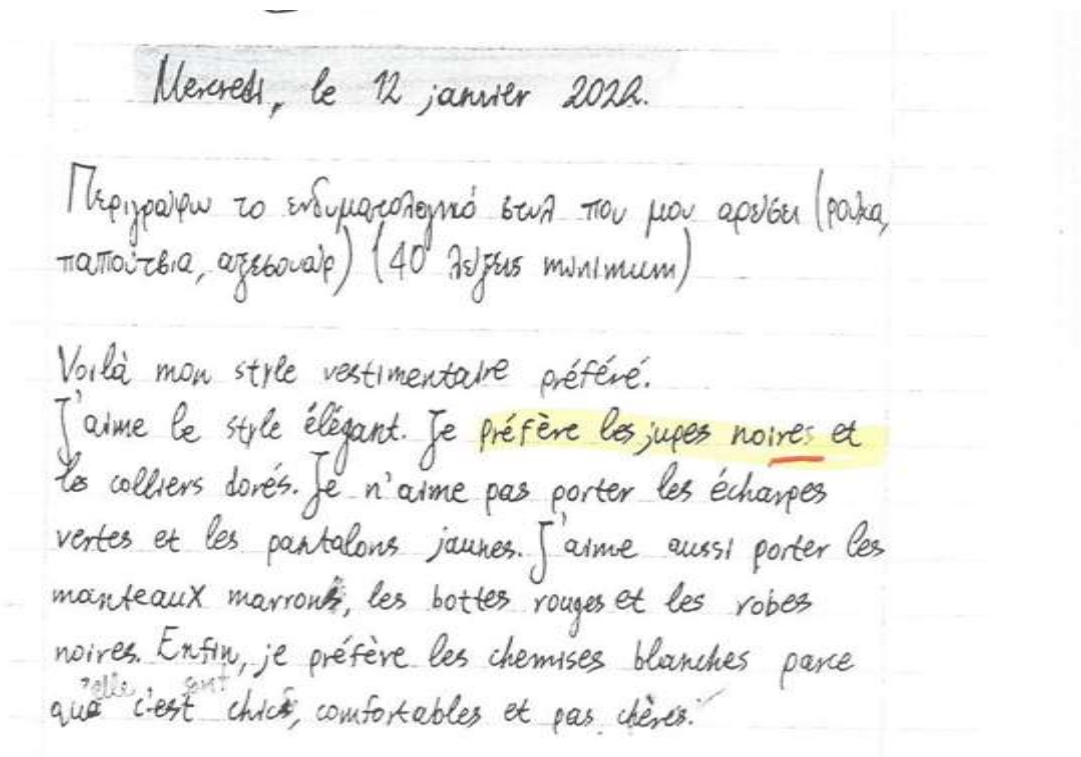


Figure 4-Copie 2

b) Erreurs sur le nombre de l'adjectif

Les élèves commettent des erreurs à la formation du pluriel dans des cas spécifiques.

les jupes noire (Copie 2) → les jupes noires (οι μαύρες φούστες)

des bottes blanc (Copie 43) → des bottes blanches (οι λευκές μπότες)

les chaussures chic (Copie 44) → les chaussures chics (τα κομψά παπούτσια)

les chaussures noir et rouge (Copie 45) → les chaussures noires et rouges (τα μαύρα και κόκκινα παπούτσια)

les baskets noir (Copie 48) → les baskets noires (τα μαύρα αθλητικά)

les yeux marron (Copie 60) → les yeux marrons (τα καστανά μάτια)

Il faut aussi tenir compte que les erreurs d'accord de l'adjectif en genre ou en nombre s'expliquent aussi par l'incapacité de distinguer phonologiquement les différentes formes (masculin/féminin, singulier/pluriel). Les élèves croient que, puisque la prononciation de certains adjectifs reste invariable (noir/noire, chic/chics), leur écriture ne change pas.

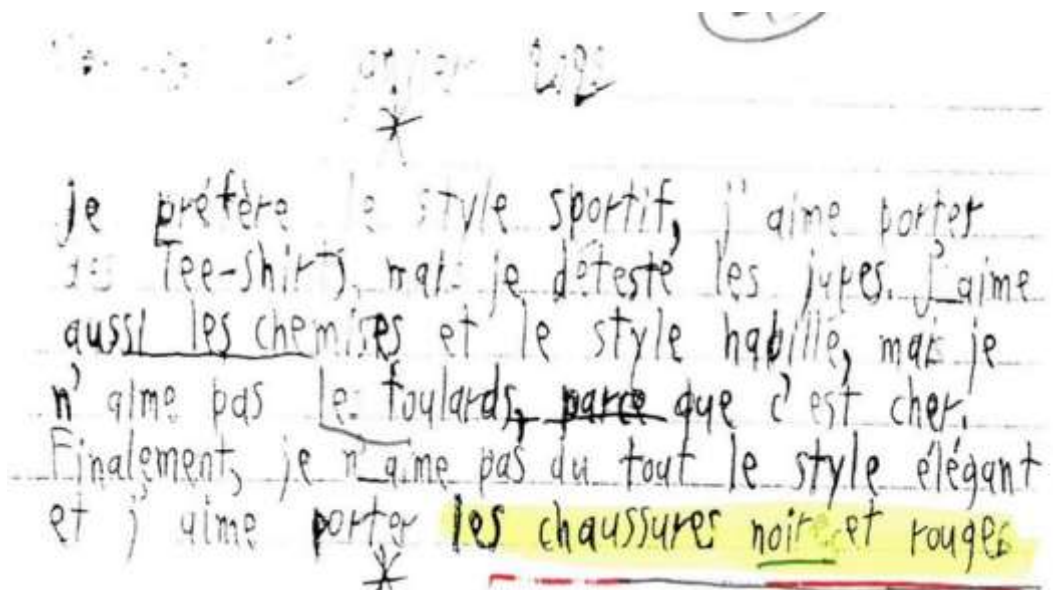


Figure 5-Copie 45

c) Erreurs sur la place de l'adjectif

En français l'adjectif est généralement placé après le nom. Cependant, il y a quelques adjectifs largement utilisés au langage courant (grand, petit, joli etc.) qui se placent avant le nom. L'ignorance de ces exceptions et l'influence de la langue maternelle et anglaise quant à l'ordre des mots dans la phrase créent de la confusion.

les fatigants soucis (Copie 8) → les soucis fatigants

des délicieux plats (Copie 18) → des plats délicieux (νόστιμα πιάτα)

élégants vêtements (Copie 31) → vêtements élégants (κομψά ρούχα)

J'aime les noirs pantalons et blancs chaussures. (Copie 32) → J'aime les pantalons noirs et les chaussures blanches. (Μου αρέσουν τα μαύρα παντελόνια και τα λευκά παπούτσια)

les noir baskets (Copie 48) → les baskets noires (τα μαύρα αθλητικά)

les noirs joggings (Copie 48) → les joggings noirs (τα μαύρα τζόκινγκ)

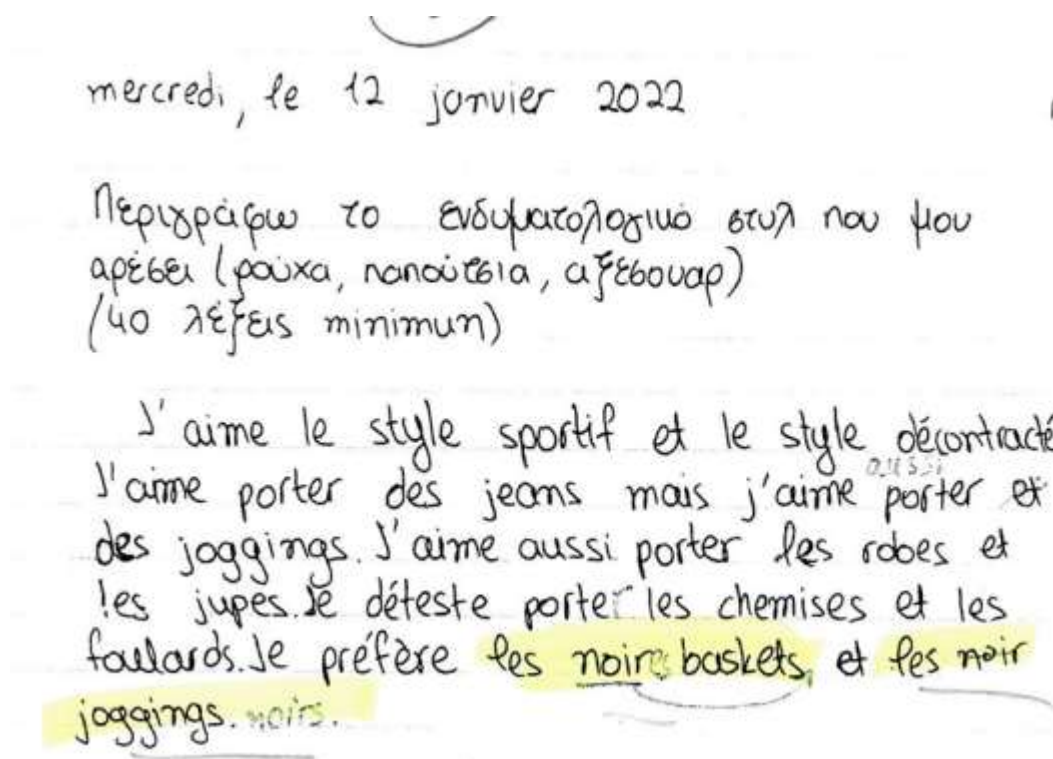


Figure 6-Copie 48

2.1.4. Les adjectifs possessifs

Le choix de l'adjectif possessif dépend du possesseur (dont il indique la personne et le nombre) et de l'objet possédé (avec lequel il s'accorde en genre et en nombre). Nous observons des erreurs concernant le genre et le nombre.

ma ami (Copie 40) → mon ami (η φίλη μου)

mon yeux (Copie 63) → mes yeux (τα μάτια μου)

ma frère (Copie 40) → mon frère (ο αδερφός μου)

Jeudi, le 27 janvier 2022 (40)

« Περιγραφή των ηέραςα σου διακοπών των Χριστουγέννων »

Pendant les vacances de Noël j'ai passé de bons moments avec ma famille j'ai mangé beaucoup de gâteaux j'ai regardé beaucoup de séries sur Netflix.

Je suis beaucoup sortie avec mon ami.
j'ai joué ^{all} volley avec mon frère. j'ai ^{all} ~~fait~~ ^{all} visite ^{all} ma ^{all} grand-mère, j'ai fait une balade ^{all} ~~à~~ ^{all} la mer à Moratho le soir.

Figure 7-Copie 40

2.1.5. La négation

En grec, la négation st signalée en grec par un marqueur pré verbal (δεν) mais en français doivent apprendre à compléter *ne* par l'adverbe négatif *pas*. Les conditions de son insertion sont une difficulté pour les grécophones.

C'est important de ne faire pas des activités (Copie 6) → C'est important de ne pas faire des activités (Είναι σημαντικό να μην κάνετε ασκήσεις)

Il faut ne paniquer pas (Copies 13, 11) → Il ne faut pas paniquer (Δεν πρέπει να πανικοβάλλεστε)

C'est important d'écrire pour aurez pas des problèmes (Copie 14) → C'est important d'écrire pour ne pas avoir des problèmes (Είναι σημαντικό να γράφετε για να μην έχετε προβλήματα)

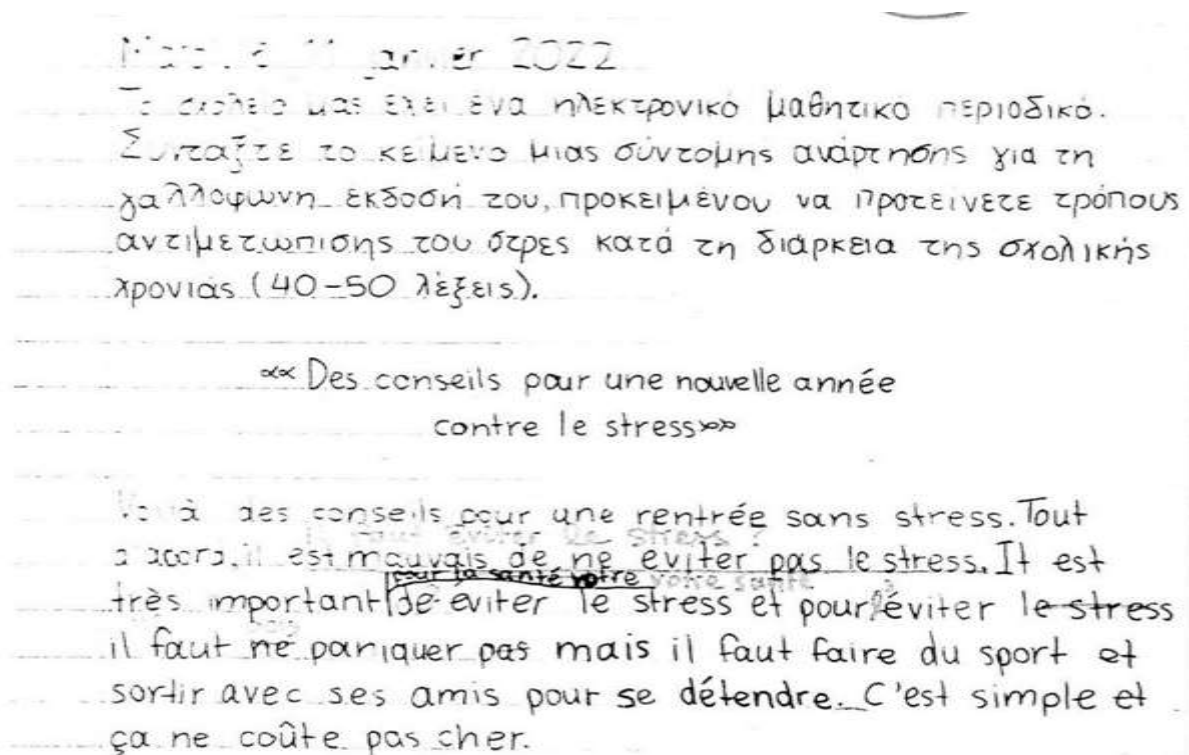


Figure 8-Copie 13

2.1.6. Les verbes

La formation des constructions verbales est un domaine où nous observons plusieurs erreurs. Plus précisément, nous avons remarqué des fautes comme :

a) Mauvaise conjugaison des verbes soit par l'utilisation des terminaisons inappropriées, soit par la formation erronée du radical et du pronom. A cause des difficultés du système phonologique français, les élèves ont du mal à reconnaître l'écriture correcte surtout celle des verbes auxiliaires et irréguliers. Alors, ils aboutissent souvent à des constructions qui s'éloignent beaucoup de la forme correcte.

je préférØ (Copie 1) → Je préfère (εγώ προτιμώ)

je fait (Copie 25) → je fais (εγώ κάνω)

je prendre (Copie 30) → je prends (εγώ παίρνω)

je détestØ (Copie 49) → je déteste (εγώ απεχθάνομαι)

Mon style es (Copie 65) → Mon style est (Το στυλ μου είναι)

Βούβαλη Αναστασία

« L'erreur orthographique en production écrite des apprenants grecs dans l'enseignement secondaire »

je n'est pas (Copie 70) → je ne suis pas (Δεν είμαι)

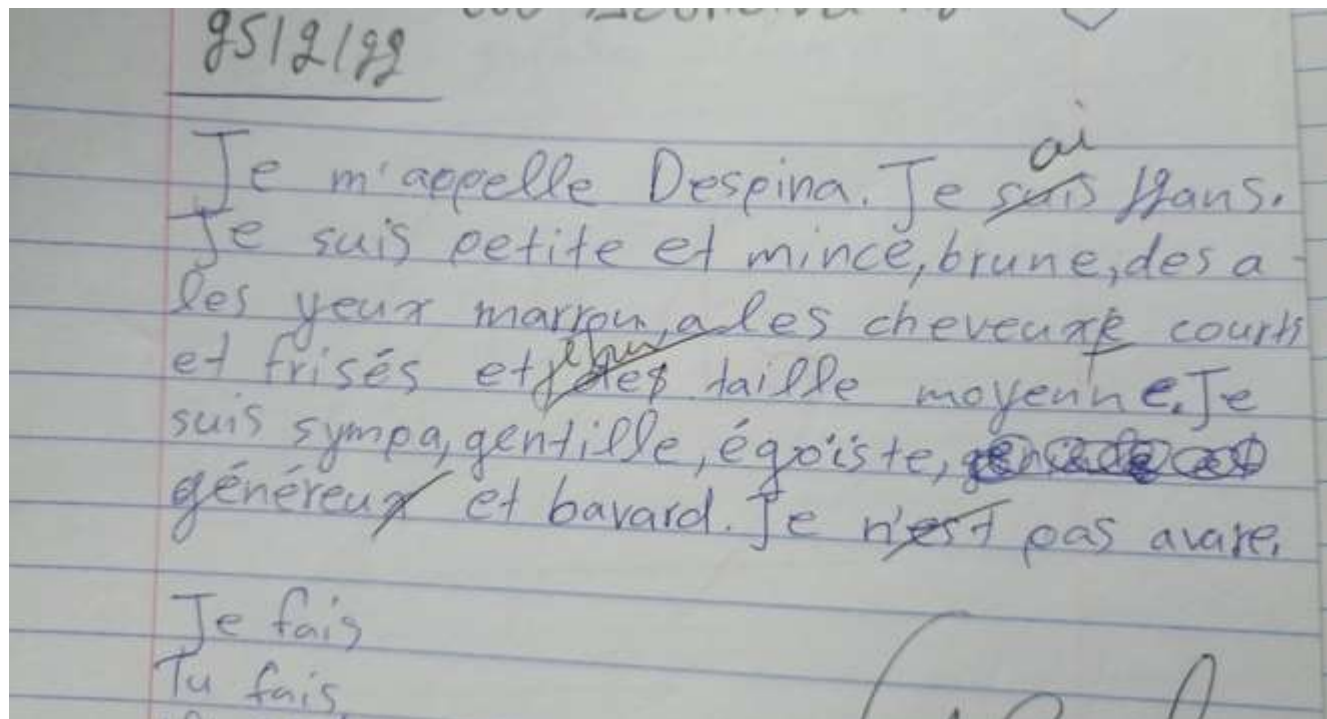


Figure 9-Copie 70

Les verbes pronominaux sont aussi source d'erreurs. Les pronoms réfléchis placés avant le verbe embrouillent les apprenants qui ne comprennent pas leur utilité car il n'y a pas d'équivalent en grec. Ils les oublient ou ils ne les utilisent pas à la même personne que le sujet.

je Ø suis reposé (Copie 41) → je me suis reposé (ξεκουράζομαι)

je se sens confortable (Copie 44) → je me sens confortable (αισθάνομαι άνετα)

b) La formation erronée du passé composé

Les élèves commettent des erreurs quant au choix de l'auxiliaire ou oublient même de le mettre à cause de la méconnaissance des exceptions ou parce qu'ils sont habitués à la construction « avoir + participe passé ».

j'ai sortie (Copie 42) → je suis sortie (εγώ βγήκα)

on Ø allé (Copie 19) → on est allé (πήγαμε)

On constate aussi des fautes d'accord du participe passé avec le sujet du verbe

je suis sortiØ (Copie 41) → je suis sortie (εγώ βγήκα)

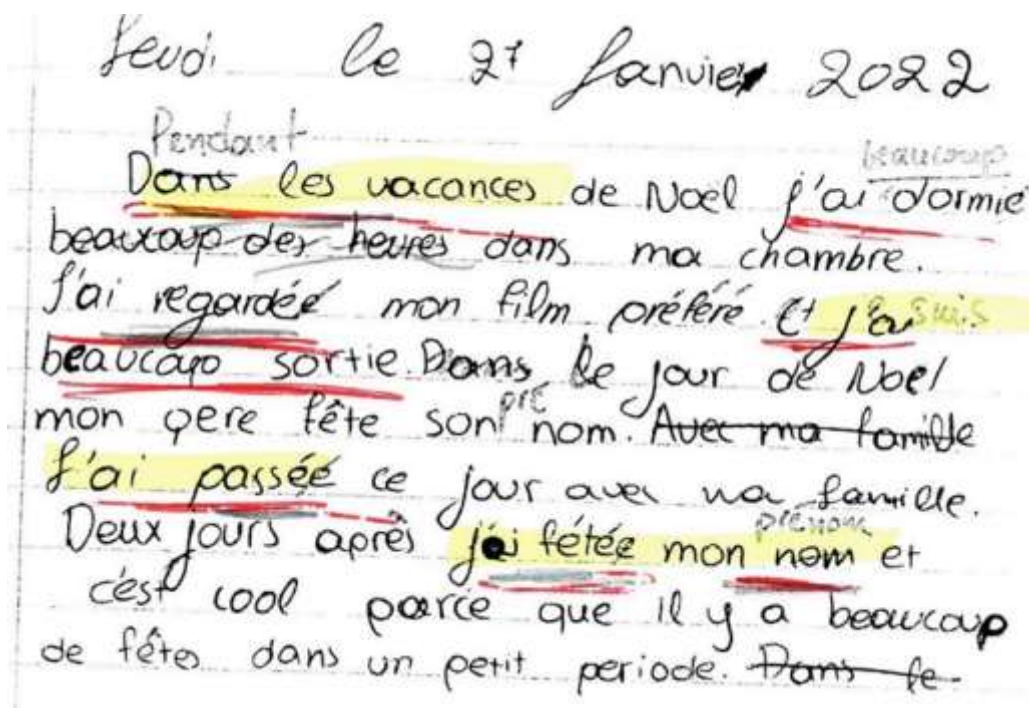
j'ai dormie (Copie 42) → j'ai dormi (εγώ κοιμήθηκα)

Βούβαλη Αναστασία

« L'erreur orthographique en production écrite des apprenants grecs dans l'enseignement secondaire »

j'ai passée (Copie 42) → j'ai passé (εγώ πέρασα)

J'ai fétée (Copie 42) → j'ai fêté (εγώ γιόρτασα)



Levdi le 21 janvier 2022

Pendant
 Dans les vacances de Noël j'ai ^{beaucoup} dormie
 beaucoup des heures dans ma chambre.
 J'ai regardée mon film préféré et j'ai ^{beaucoup} ~~sortie~~
 beaucoup sortie. Dans le jour de Noël
 mon pere fête son ^{pre} nom. Avec ma famille
 j'ai passée ce jour avec ma famille.
 Deux jours après j'ai fétée mon ^{pre} nom et
 c'est cool parce que il y a beaucoup
 de fête dans un petit periode. Dans le

Figure 10-Copie 42

Dans notre étude nous avons aussi remarqué que les apprenants n'attachent pas beaucoup d'importance à la conjugaison correcte des verbes. Ils s'intéressent plutôt au sens de la phrase qu'à la forme correcte du verbe. Cela pourrait être du à l'influence de la langue maternelle ou au manque des savoirs sur les règles de conjugaison des verbes.

2.2 Erreurs syntaxiques

La syntaxe étudie la façon dont les mots se combinent pour former des phrases/énoncés. A travers notre analyse nous avons eu l'occasion d'observer des erreurs relatives à :

2.2.1 L'emploi de la préposition

Les prépositions sont des mots invariables qui servent à relier un élément de la phrase à un autre. Ces éléments n'ont pas toujours d'équivalent exact dans la langue maternelle ou anglaise. L'influence de celles-ci ou l'ignorance des règles morphosyntaxiques provoquent des problèmes comme :

Βούβαλη Αναστασία

« L'erreur orthographique en production écrite des apprenants grecs dans l'enseignement secondaire »

a) Le choix inadéquat de la préposition

Parmi les erreurs on distingue l'emploi inapproprié des prépositions introduisant :

Le complément d'un verbe

j'ai joué Ø volley (Copie 40) → j'ai joué au volley (έπαιξα βόλεϊ)

Des régions géographiques

je suis allé au Pélion (Copie 41) → je suis allé à Pélion (πήγα στο Πήλιο)

ou le choix erroné des prépositions pour :

Exprimer le moyen

je préfère me déplacer en vélo (Copie 21) → je préfère me déplacer à vélo (Προτιμώ να μετακινούμαι με ποδήλατο)

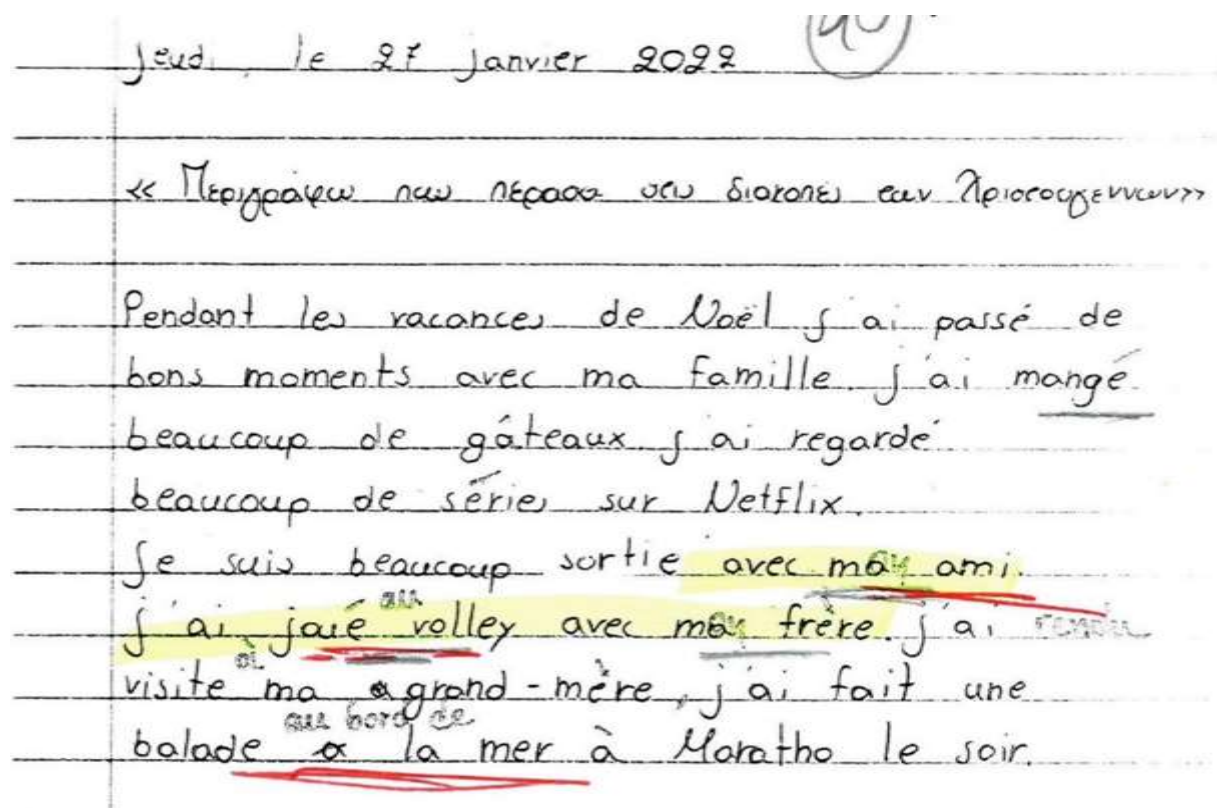


Figure 11-Copie 40

2.2.2 L'emploi de l'article

Même si les apprenants choisissent l'article approprié quant au genre et au nombre du nom, il est possible de commettre d'autres types d'erreurs comme :

Βούβαλη Αναστασία

« L'erreur orthographique en production écrite des apprenants grecs dans l'enseignement secondaire »

a) La présence superflue de l'article due à l'absence de correspondance entre la langue source et la langue cible

dans le jour de Noël (Copie 42) → le jour de Noël (τη μέρα των Χριστουγέννων)

b) Le choix inadéquat de l'article

La variété d'articles en français (indéfinis, définis, contractés, partitifs) provoque des difficultés chez les élèves. Ceux-ci, ils hésitent entre les diverses options et ils aboutissent souvent à des choix erronés.

j'aime porter les joggings noirs (Copie 3) → J'aime porter des joggings noirs (μου αρέσει να φοράω μαύρα τζόκινγκ)

j'aime porter la montre (Copie 47) → J'aime porter des montres (μου αρέσει να φοράω ρολόγια)

je n'aime pas des chemises (Copie 44) → Je n'aime pas les chemises (δεν αγαπώ τα πουκάμισα)

j'aime porter les pantalons (Copies 29,50) → J'aime porter des pantalons (μου αρέσει να φοράω παντελόνια)

j'aime du poulet et du steak (Copie 57) → J'aime le poulet et le steak (μου αρέσει το κοτόπουλο και η μπιριζόλα)

je mange des céréales avec le lait (Copie 59) → Je mange des céréales au lait (τρώω δημητριακά με γάλα)

je bois le jus (Copie 59) → je bois du jus (πίνω χυμό)

je mange le pizza (Copie 59) → je mange de la pizza (τρώω πίτσα)

avec du peu du jus d'orange (Copie 66) → avec un peu du jus d'orange (με λίγο χυμό)

je bois le lait (Copies 72,73) → je bois du lait (πίνω γάλα)

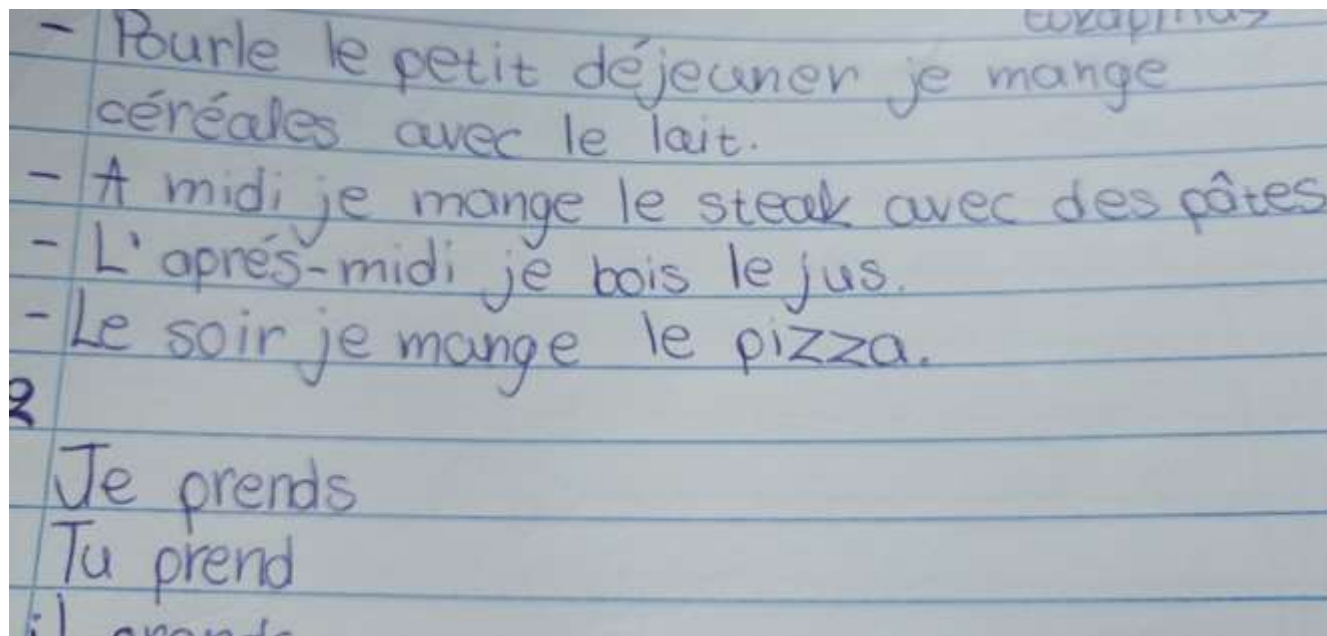


Figure 12-Copie 59

2.2.3 L'emploi du verbe

a) Erreurs à l'emploi de deux verbes successifs

Lorsque les deux verbes ont le même sujet, la deuxième se met à l'infinitif. Pourtant les élèves choisissent parfois de le conjuguer.

j'adore porte bracelets (Copie 35) → j'adore porter bracelets (λατρεύω να φοράω βραχιόλια)

j'aime bien porte des pantalons (Copie 32) → j'aime bien porter des pantalons (μου αρέσει πολύ να φοράω παντελόνια)

je préfère porte... (Copie 32) → je préfère porter... (προτιμώ να φοράω...)

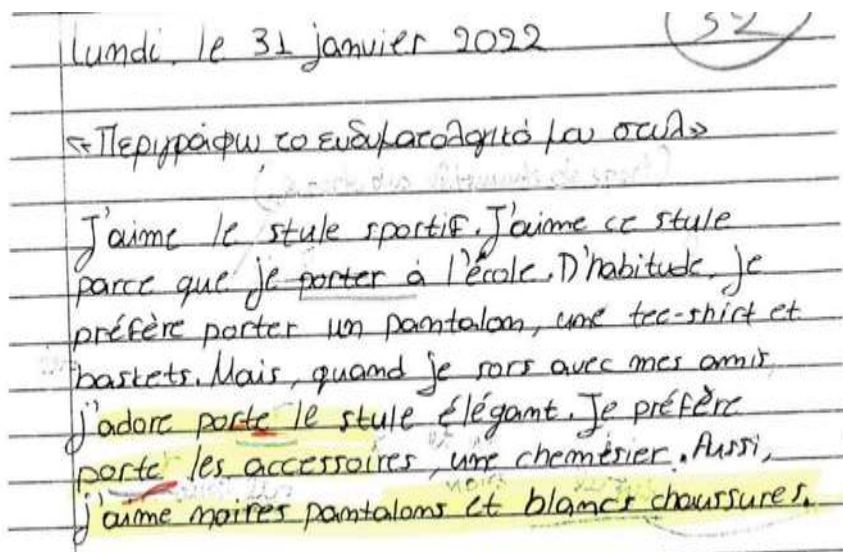


Figure 13-Copie 32

b) Confusion entre « c'est » et « il/elle est »

En général « c'est » est utilisé pour identifier quelqu'un ou quelque chose (c'est + nom) tandis que « il/elle est » sert à décrire (il/elle est + adjectif). En grec, tous les deux se traduisent « είναι ». La traduction identique conduit les apprenants à les confondre.

il faut passer du temps avec sa famille parce qu'il est bon pour la santé (Copie 7) → il faut passer du temps avec notre famille parce que **c'est** bon pour la santé (πρέπει να περνάμε χρόνο με την οικογένειά μας γιατί μας κάνει καλό στην υγεία μας)

c) Verbe + préposition :

Les apprenants savent qu'il faut mettre une préposition mais ils ne savent pas laquelle

j'utilise le vélo Ø aller à l'école (Copie 28) → j'utilise le vélo pour aller à l'école (χρησιμοποιώ το ποδήλατο για να πάω στο σχολείο)

il est important Ø éviter (Copie 38) → il est important d'éviter (είναι σημαντικό να αποφεύγετε)

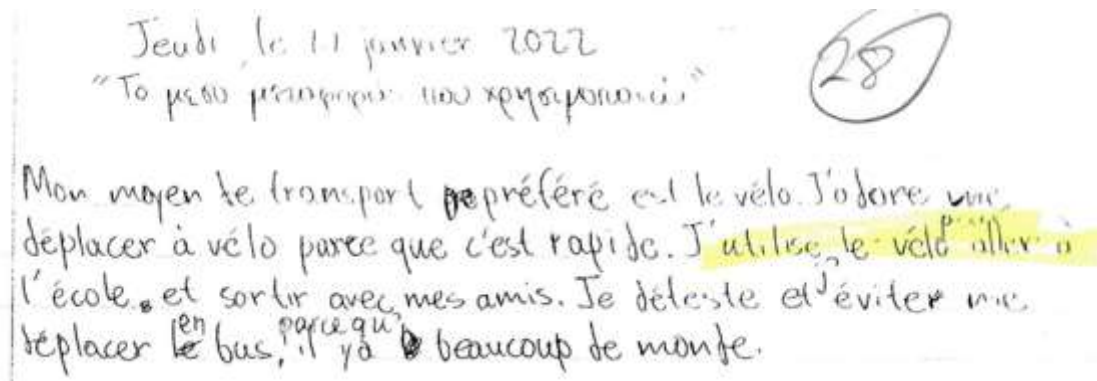


Figure 14-Copie 28

2.2.4 L'emploi de la conjonction

a) L'absence de la conjonction de coordination

je suis sortie Ø j'ai pris ... (Copie 16) → je suis sortie et j'ai pris (βγήκα και πήρα...)

Dans les écrits des apprenants nous remarquons souvent des formes qui appartiennent dans une autre langue, notamment dans leur langue maternelle. Pour surmonter les difficultés qu'ils rencontrent en français, ils s'appuient sur les systèmes linguistiques de leur langue maternelle. Les erreurs syntaxiques produites à cause de la présence de la langue anglaise ne sont pas du tout nombreuses. Il n'en va pas de même par rapport à celles qui sont dues à la langue d'origine. Ce fait démontre que les schèmes syntaxiques du grec en tant que langue maternelle constituent des obstacles persistants, probablement car ils ont été appris antérieurement par rapport à ceux de l'anglais et qu'ils suivent le développement mental de l'enfant depuis qu'il est né. Le mécanisme créateur qui conditionne la production du discours de la langue maternelle s'étend à la langue étrangère afin de combler les lacunes de la communication. De cette façon, l'interlangue des apprenants contient surtout des structures syntaxiques propres à la langue source. La langue grecque, langue maternelle des apprenants de l'échantillon, influence la syntaxe en français. Nous observons assez fréquemment des transferts du grec au français.

2.3. Erreurs lexicales

Cette section s'occupe de l'emploi incorrect d'expressions ou de mots du point de vue sémantique. Les apprenants, en essayant de communiquer leurs idées/pensées en langue étrangère, combinent le vocabulaire acquis en langue maternelle et en première langue étrangère en s'appuyant sur le vocabulaire déjà appris en français. Ils transfèrent des éléments lexicaux en recourant à la langue grecque ou anglaise et de cette façon ils considèrent que la traduction de ces expressions peut avoir un sens pareil, ce qui n'est

Βούβαλη Αναστασία

« L'erreur orthographique en production écrite des apprenants grecs dans l'enseignement secondaire »

pas toujours vrai. Par conséquent, nous remarquons des erreurs dues aux interférences de la langue grecque et anglaise. Au début de l'apprentissage, le filtre de celles-ci et surtout de la langue source est très puissant.

pour une année d'école (Copie 7) → pour une année scolaire (για μία σχολική χρονιά)

essayez relax absolutely (Copie 12) → essayez de vous relaxez complètement (προσπαθήστε να χαλαρώσετε εντελώς)

j'ai pris present pour ma sœur... (Copie 16) → j'ai acheté des cadeaux pour ma sœur... (πήρα δώρα για την αδερφή μου)

le moyen de transport que je préfère est le car (Copie 26) → le moyen de transport que je préfère est la voiture (το μεταφορικό μέσο που προτιμώ είναι το αυτοκίνητο)

je skate avec mes amis (Copie 27) → je fais du skate avec mes amis (κάνω πατινάζ με τους φίλους μου)

c'est très impressive (Copie 31) → c'est très impressionnant (είναι εντυπωσιακό)

des problems (Copie 38) → des problèmes (προβλήματα)

j'ai fait une balade à la mer (Copie 40) → j'ai fait une balade au bord de la mer (έκανα βόλτα στην άκρη της θάλασσας)

dans les vacances de Noël (Copie 42) → Pendant les vacances de Noël (κατά τη διάρκεια των διακοπών των Χριστουγέννων)

dans le jour de Noël (Copie 42) → Le jour de Noël (την ημέρα των Χριστουγέννων)

je déteste le style élégant sur moi (Copie 44) → je déteste le style élégant pour moi (απεχθάνομαι το κομψό στυλ για εμένα)

salat (Copie 67) → salade (σαλάτα)

and (Copie 67) → et (και)

juice, milk, night (Copie 67) → jus, lait, après- midi (χυμός, γάλα, βράδυ)

und (Copie 69) → et

je suis 12 ans (Copie 70) → j'ai 12 ans (είμαι 12 χρονών)

bad choses (Copie 12) → mauvais choses (άσχημα πράγματα)

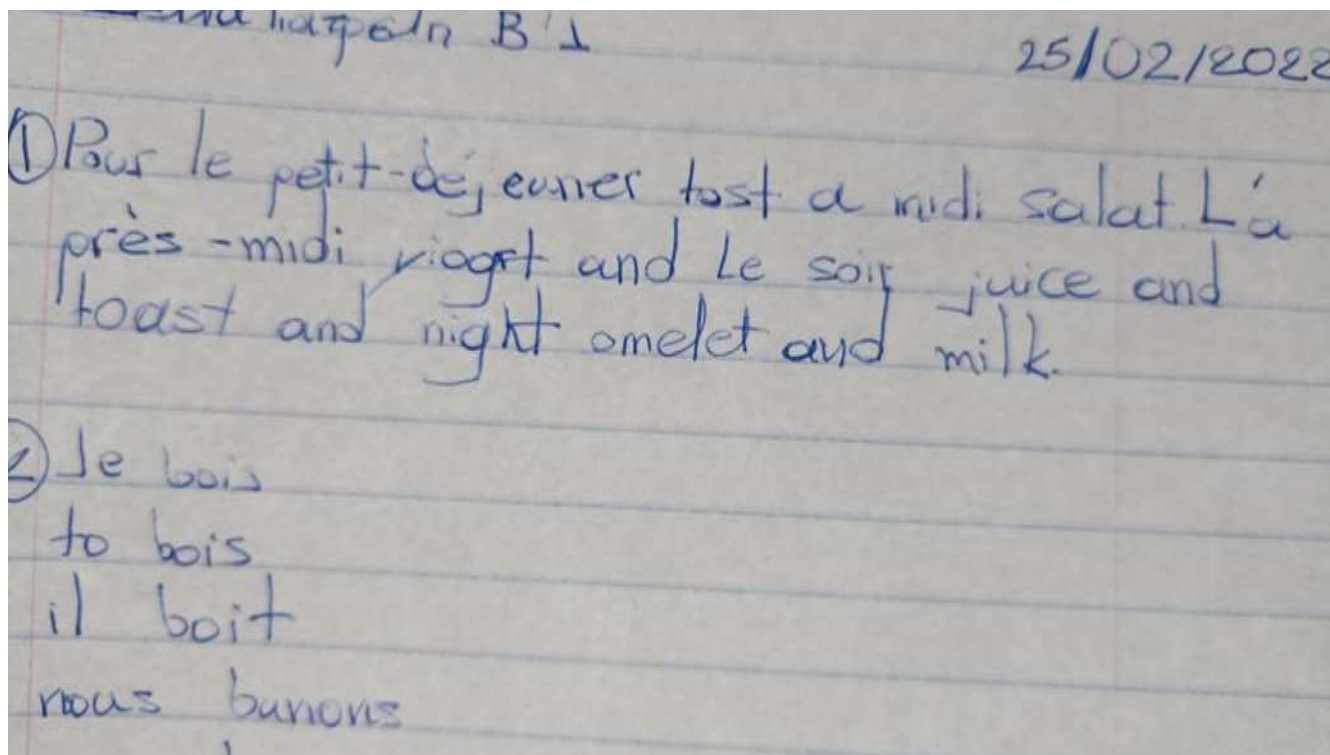


Figure 15-Copie 67

Compte tenu du bombardement de la langue anglaise dans notre vie quotidienne, à la séduction de laquelle les apprenants grecs ne résistent pas aux erreurs lexicales qui ont comme origine l'anglais est plus répandu par rapport à celles qui sont dues au grec. Il s'agit d'un phénomène qui s'explique par la ressemblance du point de vue morphologique entre ces deux systèmes linguistiques. En effet, l'alphabet identique entre les deux langues qui font partie de la grande famille indo-européenne, favorise les interférences de ce genre. Celles-ci deviennent plus fréquentes quand il s'agit de termes qui ont la même racine et où les ressemblances sont plus nombreuses que les différences. L'erreur interférentielle témoigne alors que l'apprenant n'a pas encore réussi à transformer ses savoirs stockés en mémoire afin de pouvoir assimiler des nouvelles connaissances et pour cette raison la préoccupation majeure de l'enseignant doit être la transformation de ce type d'interférence en transfert positif.

2.4. Erreurs orthographiques

Les erreurs orthographiques concernent la mauvaise transcription graphique d'un mot qui est pourtant correctement prononcé. Le problème résulte du fait qu'en français il n'y a pas toujours de correspondance absolue entre ce qu'on prononce/entend et ce qu'on écrit. Les combinaisons des lettres (consonnes ou voyelles), la multitude d'homophones, la présence des lettres muettes et l'existence des signes graphiques qui modifient la prononciation sont des caractéristiques du français qui compliquent la tâche des élèves au niveau orthographique. Par conséquent, il est normal qu'ils commettent des erreurs d'écriture dues soit au manque de concentration, soit à l'ignorance des règles graphiques. De plus, nous remarquons la pénétration du système graphique grec et anglais. Les fautes sont aussi liées à la compétence phonologique de l'apprenant. Son incapacité d'entendre certains sons qui n'existent pas en grec, nuit à sa performance orthographique.

2.4.1. Erreurs à la transcription de différents phonèmes

Un phonème est un élément sonore distinctif du langage. Pour la transcription graphique des phonèmes on utilise les lettres de l'alphabet (consonnes et voyelles) seules ou combinées de manière variée. La diversité à l'écriture d'un phonème et l'influence de la langue grecque et anglaise provoquent des erreurs.

des gâteax (Copie 19) → des gâteaux (γλυκά)

torop gras (Copie 38) → trop gras (πολύ παχύς)

je nais prends pas (Copie 56) → je ne prends pas (δεν παίρνω)

pourle (Copie 59) → pour le (για το)

beacoup (Copie 66) → beaucoup (πολύ)

la près-midi (Copie 67) → l'après-midi (το απόγευμα)

jem foot (Copie 71) → j'aime le foot (μου αρέσει το ποδόσφαιρο)

enfan (Copie 18) → enfin (τέλος)

Jeudi, le 27 Janvier 2022
 << Πως Τίποτα Gus διακοπές των Χριστουγέννων >>
 les vacances de Noël j'ai passé la majeure partie
 de ma journée avec ma famille et nous ^{beaucoup} avons mangé
 beaucoup! En particulier, nous avons joué à beaucoup de
 jeux de société et ma mère et moi avons cuisiné des
 délicieux plats! De plus, nous avons fêté le nouvel an
 à Volos! Je suis allé ^{aussi} aussi au cinéma avec mes amis
 et nous avons regardé des films de Noël! Enfin, j'ai
 acheté des cadeaux et j'ai passé de bons moments!

Figure 16-Copie 18

Nous avons constaté que les erreurs qui se réfèrent à la mauvaise transcription des sons sont assez nombreuses chez les apprenants. Il y a un grand nombre de mots dont la transcription phonétique reste souvent très loin de l'orthographe correcte. Cela rend parfois la compréhension du sens des mots difficile hors contexte.

2.4.2. Omission ou ajout inapproprié des lettres muettes

En français il y a des lettres qui font partie de la graphie d'un mot mais qui ne sont pas prononcées. Cette particularité du langage français provoque de la confusion chez les élèves grecs qui, habitué à leur langue maternelle où nous écrivons tout ce que nous entendons, oublient constamment d'écrire les lettres muettes. Parfois, l'absence de prononciation en conjonction avec l'influence de la langue anglaise ou l'effort de deviner la lettre manquante, les conduit à écrire une lettre qui ne convient pas.

une novell année (Copie 17) → une nouvelle année (μία καινούρια χρονιά)

famille (Copie 61) → famille (οικογένεια)

les vests (Copie 49) → les vestes (τα μπουφάν)

gentil (Copie 60) → gentille (ευγενικός)

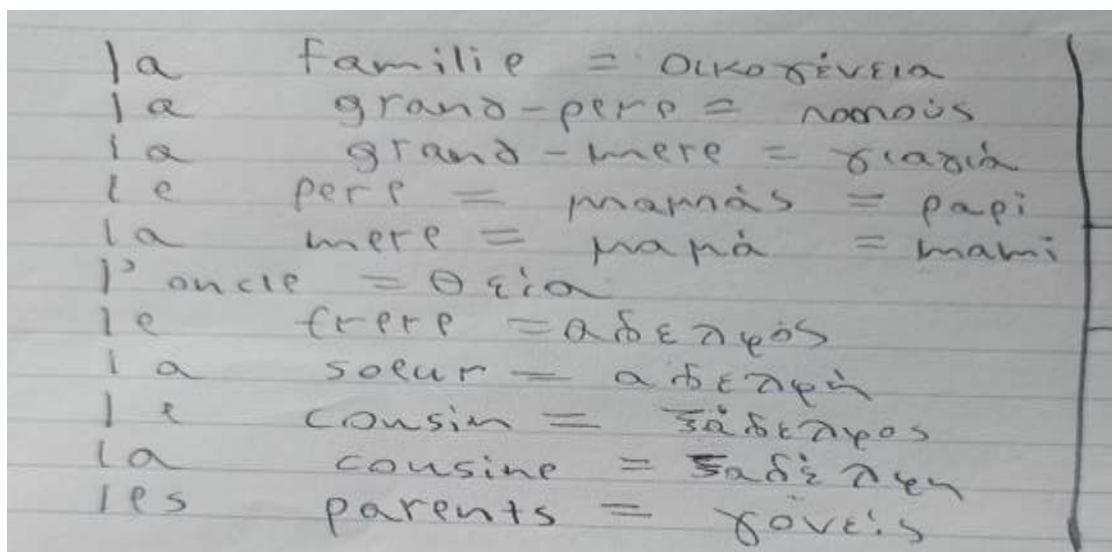


Figure 17-Copie 61

2.4.3. Erreurs sur les signes graphiques

Le système graphique français dispose des signes graphiques comme les accents, le tréma et la cédille afin de pouvoir distinguer à l'écrit la multitude de différents phonèmes. Ces signes n'ont pas d'équivalent exact en grec donc les élèves ne comprenant pas leur utilité les omettent ou ils aboutissent à un choix inapproprié. En grec ces signes n'ont pas d'équivalent fait qui aboutit à un choix inapproprié. En grec l'accent sert à désigner la syllabe accentuée du mot tandis qu'en français il sert à indiquer la prononciation ou à distinguer les homophones. Puisque les apprenants ont souvent du mal à percevoir des phonèmes français, ils rencontrent des difficultés à l'utilisation des accents.

mere (Copie 61) → mère (μητέρα)

pere (Copie 61) → père (πατέρας)

ecole (Copie 24) → école (σχολείο)

vetements (Copie 65) → vêtements (ρούχα)

eviter (Copie 11) → éviter (αποφεύγω)

series (Copie 40) → séries (σειρές)

j'ai fêté (Copie 42) → j'ai fêté (γιόρτασα)

j'ai joue (Copie 20) → j'ai joué (έπαιξα)

j'ai visite (Copie 40) → j'ai visité (επισκέφτηκα)

Noël (Copie 42) → Noël (Χριστούγεννα)

Βούβαλη Αναστασία

« L'erreur orthographique en production écrite des apprenants grecs dans l'enseignement secondaire »

préfére (Copie 33) → préféré (προτιμώμενο)

le style habille (Copie 45) → le style habillé (το επίσημο στυλ)

petit-dejeuner (Copies 66, 56) → petit-déjeuner (πρωινό)

un gateau (Copie 56) → un gâteau (ένα γλυκό)

grand-pere, grand-mere (Copie 61) → grand-père, grand-mère (παππούς, γιαγιά)

frere (Copie 61) → frère (αδερφός)

genereux (Copie 64) → généreux (γενναιόδωρος)

jeux-video (Copie 16) → jeux-vidéo (ηλεκτρονικά παιχνίδια)

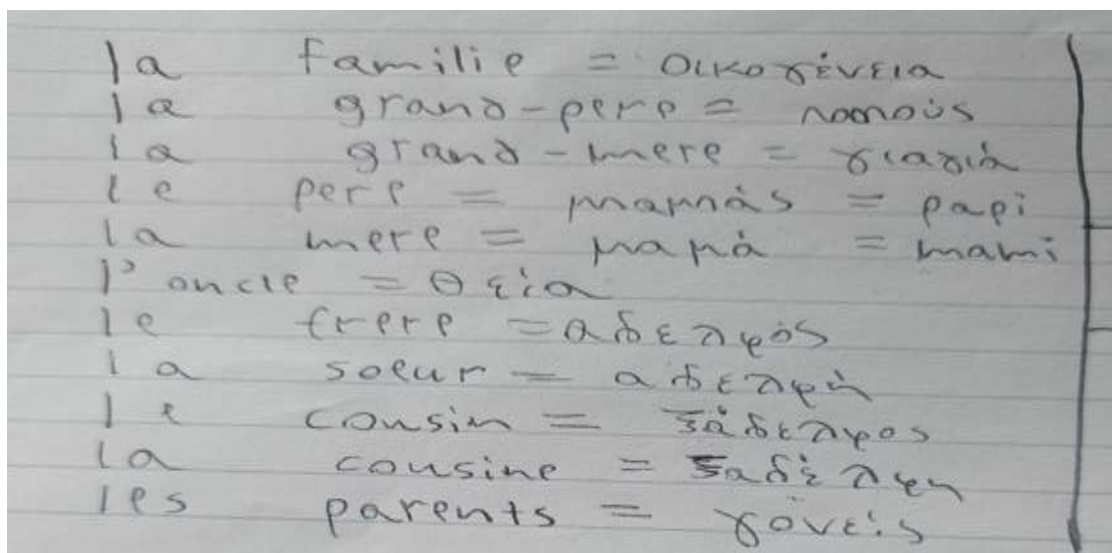


Figure 18-Copie 61

Quant aux signes orthographiques nous avons noté que les erreurs d'accents dans les textes des participants sont nombreuses. Les apprenants oublient l'accent aigu, grave ou circonflexe assez souvent. Cela pourrait être dû au fait qu'ils ne maîtrisent pas les règles d'accentuation ou à une indifférence qui résulte de la croyance que les accents ne sont pas nécessaires.

2.4.4. Erreurs sur les homophones

En français il y a beaucoup de mots qui se prononcent de la même manière mais qui s'écrivent différemment.

le bus est rapide est pas cher (Copie 30) → le bus est rapide et pas cher (το λεωφορείο είναι γρήγορο και όχι ακριβό)

je 12 ans (Copie 62) → j'ai 12 ans (είμαι 12 χρονών)

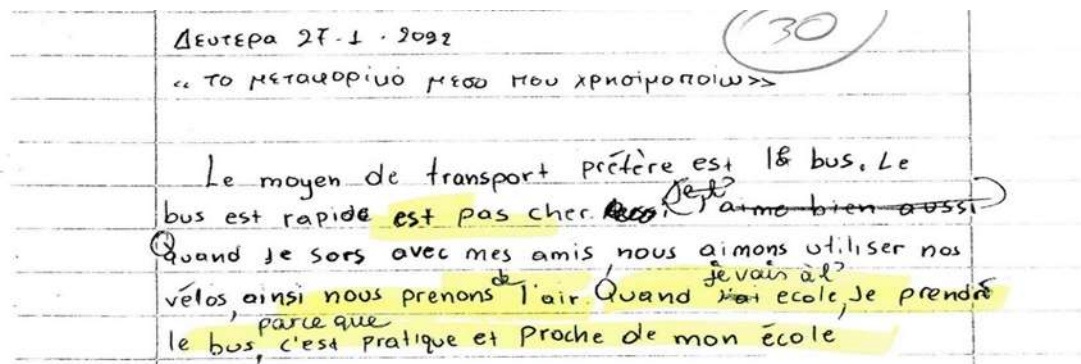


Figure 19-Copie 30

2.5 Erreurs pragmatiques

Il s'agit des problèmes concernant la pertinence, l'organisation et la cohésion des idées exprimées dans un texte. Les faiblesses distinguées sont les suivantes.

2.5.1. Manque de cohésion à l'organisation des idées

L'utilisation des connecteurs logiques se limite à l'usage de la conjonction « et » où elle est souvent ignorée.

Je préfère porter les accessoires, un chemisier (Copie 32) → Je préfère porter les accessoires et un chemisier (προτιμώ να φοράω αξεσουάρ και ένα πουκάμισο)

j'aime porter un t-shirt ou une chemise Ø aussi j'adore les baskets (Copie 34) → j'aime porter un t-shirt ou une chemise et aussi j'adore les baskets (μου αρέσει να φοράω κοντομάνικη μπλούζα κι επίσης λατρεύω τα αθλητικά)

lundi, le 31 janvier 2022 (52)

«Περιγράφω το ευδαιμονιστικό μου στυλ»

J'aime le style sportif. J'aime ce style parce que je porte à l'école. D'habitude, je préfère porter un pantalon, une tee-shirt et baskets. Mais, quand je suis avec mes amis, j'adore porter le style élégant. Je préfère porter les accessoires, une chemisier. Aussi, j'aime porter pantalons et blanches chaussures.

Figure 20-Copie 32

2.5.2. Répétition des mots

j'aime porter des jeans mais j'aime porter et des joggings (Copie 48) → j'aime porter des jeans et des joggings(Μου αρέσει να φοράω τζιν και τζόκινγκ)

CHAPITRE 3 - SYNTHÈSE DES RESULTATS

TYPES D’ERREURS	NOMBRE D’ERREURS
Morphologiques	64
Syntaxiques	25
Lexicales	24
Orthographiques	31
Pragmatiques	5
TOTAL	149

Tableau 1 – Type et nombre d’erreurs

Après la classification du nombre d’erreurs par les copies des élèves dans le tableau ci-dessus, nous avons remarqué que les apprenants ont commis des erreurs dans chaque catégorie. Nous avons constaté que le nombre le plus élevé des erreurs était celui des erreurs morphologiques. En particulier, nous avons constaté que les erreurs commises sur le champ des articles, des adjectifs et des verbes constituent un phénomène manifesté très fréquemment par nos apprenants. En ce qui concerne les erreurs orthographiques les apprenants ont manifesté beaucoup de difficultés au niveau de la transcription des phonèmes, des lettres muettes, des signes graphiques et des homophones. Les copies comportent beaucoup d’erreurs syntaxiques et lexicales dont la quantité est presque semblable. Nous observons des erreurs sur l’emploi de l’article et des prépositions, deux domaines où des interférences sont manifestées assez souvent. Finalement les apprenants hellénophones ont commis des erreurs pragmatiques qui sont du ressort d’ordre linguistique : manque de cohésion à l’organisation des idées et répétitions des mots.

Les apprenants de FLE pour surmonter les difficultés morpho-syntaxiques de la langue étrangère recourent aux connaissances acquises antérieurement dans leur effort de se conduire à des productions non-fautives. Ils utilisent des règles qui connaissent déjà par d’autres langues et les maîtrisent mieux afin de procéder dans la restructuration de la langue cible. D’autre part, ils font des transferts et des adaptations au système linguistique français en puisant aux systèmes analogues d’autres langues.

Notre expérience didactique ainsi que l’analyse des copies des élèves nous amènent à embrasser l’idée que les erreurs sont inévitables et inhérentes à toute procédure d’apprentissage. La recherche menée a

Βούβαλη Αναστασία

« L'erreur orthographique en production écrite des apprenants grecs dans l'enseignement secondaire »

montré que, même au niveau du secondaire, les élèves commettent une grande variété d'erreurs (grammaticales, syntaxiques, lexicales etc.). Il s'agit des fautes qui apparaissent plus ou moins souvent et qui se différencient chez les élèves. Les facteurs qui pourraient les provoquer pourraient être l'ignorance des mots, les transferts de la langue maternelle vers la langue cible, la fossilisation chez les apprenants, l'influence de la prononciation. L'erreur pourtant peut avoir une valeur positive car elle constitue un indicateur des problèmes et des processus intellectuels des apprenants. L'erreur peut rendre plus difficile l'apprentissage du FLE, mais aussi elle peut devenir une aide à travers des activités visant à sa remédiation. Par conséquent, pour être en mesure d'aider nos élèves à dépasser les obstacles rencontrés, il ne suffit pas d'identifier leurs productions incorrectes. Il est nécessaire d'aller un peu plus loin et proposer des activités de remédiation mises en place par les enseignants pour faire face à la méconnaissance de certains éléments de la langue.

CONCLUSION

L'apprentissage d'une langue exige de la part de l'apprenant une capacité de mémoriser et stocker l'orthographe de la langue cible. L'enseignant, à son tour, propose des activités qui suscitent la réflexion et l'appropriation raisonnable des savoirs orthographiques, en ce qui concerne l'orthographe lexicale et grammaticale. Ainsi la mobilisation de la compétence orthographique contribue à produire des énoncés écrits dans une langue en respectant ses règles et nécessite un apprentissage raisonnable et bien réfléchi. Précisément ce travail de recherche porte sur l'apparition des erreurs lors de l'apprentissage du FLE à l'école grecque du secondaire en relation avec la compétence orthographique. Nous nous sommes intéressés à la découverte de leurs types, de leurs sources ainsi qu'à leur exploitation pour l'amélioration de la procédure éducative. Pour ce faire, nous avons étudié les erreurs orthographiques commises par les élèves dans leurs productions écrites et nous en avons identifié leur type dans leurs écrits.

Dans l'étude du cadre théorique nous avons essayé d'aborder quelques notions relatives à ce sujet, à savoir le concept de l'orthographe française, sa complexité ainsi que l'analyse de la notion de l'erreur. En ce qui concerne notre recherche elle s'appuie sur l'analyse des copies des apprenants et la classification de leurs erreurs, ce qui nous a permis d'apercevoir la grande variété des erreurs commises. L'analyse effectuée a été réalisée sur le plan morphologique, syntaxique, lexical, orthographique et pragmatique. Le résultat de cette enquête a vérifié nos hypothèses que le type d'erreur orthographique le plus fréquent dans les productions écrites des apprenants est le type morphogrammique ainsi que l'origine principale des erreurs est attribuée aux interférences de la première langue étrangère. L'analyse a confirmé le caractère persistant des obstacles qui ont leur origine aux deux systèmes linguistiques appris antérieurement par rapport au français, le grec et l'anglais. En plus les erreurs morphologiques qui sont dues au grec sont plus fréquentes par rapport à celles dues à l'anglais. L'analyse contrastive (Selinker, 1972), a aidé posteriori à expliquer quelques erreurs, mais elle n'était pas utile à faire éviter les erreurs.

Les erreurs constituent pour les enseignants un outil précis de la procédure didactique pour aider les apprenants à surmonter les obstacles orthographiques. Par ce fait, en tant qu'enseignants de français, nous avons la responsabilité d'interpréter les origines des erreurs des jeunes apprenants pour cerner leurs besoins, diagnostiquer leurs lacunes et trouver des techniques qui les conduiraient à une

résolution consciente du problème. Pour cette raison il est important pour nos apprenants de réfléchir sur l'erreur et d'avoir un comportement positif face à elle. Une des préoccupations importantes de grand nombre d'enseignants est la correction des erreurs qui s'avère indispensable. Chacun des apprenants les corrigent de façon différente, soit en corrigeant certaines erreurs selon leurs critères personnelles, soit en répétant ou indiquant dans les copies des apprenants la forme correcte, soit en attribuant un test d'évaluation ou une note. Ces corrections sont un moment important et vulnérable pour les jeunes apprenants, puisque d'elles dépend leur attitude positive ou négative face à l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. C'est que la correction tout comme l'évaluation dont elle émane pourrait constituer une recherche d'étude à partir de laquelle une résolution consciente du problème sera proposée. La présente étude, avec ses analyses d'erreurs, peut servir de base pour des réflexions et des recherches sur les erreurs commises aussi à l'oral. Les erreurs commises par les apprenants dans la prononciation de la langue française lorsqu'ils développent la compétence phonologique sont frappantes est un élément important pour le traiter. L'analyse de leur origine et leur dégagement conduirait à une résolution consciente afin de proposer des moyens de correction.

En guise de conclusion, l'analyse d'erreurs orthographiques dans les productions écrites des apprenants grecs dans l'enseignement secondaire nous a révélé les points à améliorer comme institution et comme enseignants d'une langue étrangère. Cette recherche nous a donné la possibilité de rendre compte des points faibles sur ce sujet mais aussi d'entreprendre des actions possibles pour réformer la place de l'erreur du point de vue pédagogique et didactique.

BIBLIOGRAPHIE

ANGOIJARD, A. (1994). *Savoir orthographier*. Paris : Hachette

ASTOLFI, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF

BESSE, H. & PORQUIER, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Didier

CATACH, N. (1973). Que faut-il entendre par système graphique du français ? *Langue française*, 20, p.30

CATACH, N. (1978). *L'orthographe*. Paris : Presses universitaires de France, p.121-122

CATACH, N. (1986). *L'orthographe française, traité théorique et pratique*. Paris : Nathan

CATACH, N. (1995). *L'orthographe Française : Traité Théorique et Pratique*. Paris : Nathan Université

CATACH, N., GRUAZ, C. & DUPREZ, D. (1995). *L'orthographe française*. Paris : Nathan Université

CHAPLEAU, LAPLANTE, N., L. & BRODEUR, M. (2014). Enseigner la morphologie dérivationnelle pour apprendre l'orthographe lexicale. *Québec français*, 171.p. 83–84.

Dictionnaire HACHETTE (2006).Paris:Hachette

CHOMSKY, N. (1955). *The Logical Structure of Linguistic Theory*. New York : Harvard University

CONSEIL DE L'EUROPE, (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg : Didier, Disponible sur le site: <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-referencelanguages/home>,consulté le 5/5/2022

GREVISSE, M. (1986). *Le bon usage*. Paris : Duchot

DEBYSER, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences. *Langue Française*, 8, p.31-62

FREI, H. (1971). *La grammaire des fautes*. Genève : Slatkine Reprints (éd. originale 1929)

GALISSON, R. & COSTE, D. (1976). *Dictionnaire de Didactique des langues*. Paris : Hachette

HYMES, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-Credif [édition originale: 1973].

Βούβαλη Αναστασία

« L'erreur orthographique en production écrite des apprenants grecs dans l'enseignement secondaire »

LADO, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press

LE ROBERT POUR TOUS (2009). Paris : Le Robert

LEGROS, G. & MOREAU, M.-L. (2012). *Orthographe : Qui a peur de la réforme ?*. Bruxelles : Ekta,

MACKEY W.F., cité par DEBYSER (1970). La linguistique contrastive et les interférences. *Revue Langue Française*, 8, p.34

MANESSE, D. & COGIS, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

MONTESINOS-GELET, I. & MORIN, M.-F. (2001). S'approcher de la norme orthographique en 1^{re} année du primaire qu'en est-il de la pluralité des conceptions linguistiques ?. *Archives de Psychologie*, 69 (270-271), p.159-176

SAUTOT, J-P. (2000). Influence des représentations stéréotypées de l'orthographe au cours de la construction du sens en lecture. *21ème colloque d'Albi : langages et signification : le stéréotype*, Jul 2000, Albi, France. Disponible sur le site <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01269547/document>, consulté le 10/4/2022.

SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10, p. 209- 231.

SIMARD, C. (1995). L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires. *Sciences de l'éducation*, N° 1. Québec. Disponible sur le site <http://id.erudit.org/iderudit/502007ar>; consulté le 31/01/2022

STRAUSS-RAFFY (2004). *Le saisissement de l'écriture*. Paris : L'Harmattan

THIBAUT, M-P. (2009). La morphologie, une aide à la construction orthographique. In A. Devevey (Ed.), *Dyslexies, approches thérapeutiques de la psychologie cognitive à la linguistique*, Marseille : Solal

VOGEL, K. (1995). *L'interlangue, la langue de l'apprenant*. Toulouse : Pum

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	5
PARTIE I-CADRE THEORIQUE	
CHAPITRE 1 : L'orthographe française	7
1.1. Définition de l'orthographe	7
1.2. Le plurisystème de l'orthographe française	8
1.2.1. Les phonogrammes	9
1.2.2. Les morphogrammes	9
1.2.3. Les logogrammes	10
1.3. Typologie de l'orthographe française	11
1.3.1. L'orthographe lexicale (d'usage)	11
1.3.2. L'orthographe grammaticale	11
1.3.3. L'orthographe approchée	11
1.4. L'origine des difficultés de l'orthographe française	12
1.4.1. Les difficultés phonographiques	12
1.4.2. Les difficultés sémiographiques	12
1.4.3. L'opacité du français	13
CHAPITRE 2 : La compétence orthographique	14
2.1. Le terme de compétence	14
2.2. La compétence orthographique	14
2.3. Les différentes stratégies pour orthographier	15
2.3.1. Le recours à la mémoire	15

2.3.2. Le recours aux règles morphosyntaxiques	15
2.3.3. Le recours aux analogies	15
2.3.4. L'accès phonologique	16
CHAPITRE 3 : Le concept de l'erreur	17
3.1. Définition de l'erreur	17
3.2. Le statut de l'erreur	17
3.3. L'analyse contrastive	18
3.4. L'interférence	19
3.5. Le concept d'interlangue	22
3.6. Vers une typologie d'erreurs	23
3.7. Remédiation	24
PARTIE II-METHODE DE RECHERCHE ET ANALYSE DES DONNEES	
CHAPITRE 1 : Méthode de recherche	26
1.1. Le profil des participants	26
1.2. Les étapes de la recherche	26
CHAPITRE 2 : Analyse des données	28
2.1. Erreurs morphologiques	28
2.1.1. Les articles	28
2.1.2. Les noms	30
2.1.3. Les adjectifs qualificatifs	31
2.1.4. Les adjectifs possessifs	34
2.1.5. La négation	35
2.1.6. Les verbes	36
2.2. Erreurs syntaxiques	38
2.2.1. L'emploi de la préposition	38

Βούβαλη Αναστασία

« L’erreur orthographique en production écrite des apprenants grecs dans l’enseignement secondaire »

2.2.2. L’emploi de l’article	39
2.2.3. L’emploi du verbe	41
2.2.4. L’emploi de la conjonction	43
2.3. Erreurs lexicales	43
2.4. Erreurs orthographiques	46
2.4.1. Erreurs à la transcription de différents phonèmes	46
2.4.2. Omission ou ajout inapproprié des lettres muettes	47
2.4.3. Erreurs sur les signes graphiques	48
2.4.4. Erreurs sur les homophones	49
2.5. Erreurs pragmatiques	50
2.5.1. Manque de cohésion à l’organisation des idées	50
2.5.2. Répétition des mots	51
CHAPITRE 3 : Synthèse des résultats	52
CONCLUSION	54
BIBLIOGRAPHIE	56
TABLE DES MATIERES	58
INDEX DES FIGURES	2
INDEX DES TABLEAUX	3
ANNEXE Copies des apprenants	61

ANNEXE

Μετρεώ το 2 janvier 2022

• Περιγράφω το ενδυματολογικό βέλ που μου αρέσει (ράφα, παπούτσια, αξεσουάρ).

(40 λέξεις.)

J'aime bien le style élégant, mais Je n'aime pas du tout le style bohème. J'aime porter des robes roses et être habillée de chemises roses et J'aime bien en robe gris. Enfin Je préfère un chemisier mauve.

(40)

Copie 1

Μετρεώ, le 12 janvier 2022.

Περιγράφω το ενδυματολογικό βέλ που μου αρέσει (ράφα, παπούτσια, αξεσουάρ) (40 λέξεις minimum)

Voilà mon style vestimentaire préféré.

J'aime le style élégant. Je préfère les jupes noires et les colliers dorés. Je n'aime pas porter les écharpes vertes et les pantalons jaunes. J'aime aussi porter les manteaux marrons, les bottes rouges et les robes noires. Enfin, je préfère les chemises blanches parce que c'est chic, confortable et pas chères.

Copie 2

Βούβαλη Αναστασία

« L'erreur orthographique en production écrite des apprenants grecs dans l'enseignement secondaire »

Παραθέτω το υπόλοιπο στίχου ως εξής:

J'aime le style élégant. J'aime porter une chemise blanche, un jean noir, des baskets noires, une cravate noire, le manchon noir.

J'aime aussi le style sportif. J'aime porter aussi le jogging noir, des baskets rouges, un tee-shirt gris.

Copie 3

Mardi, le 11 janvier 2022 ☺
 Το σχολείο μας έχει ένα ηλεκτρονικό
 μαθητικό περιοδικό. Συναΐξε το κείμενο
 μιας σύντομης ανάρτησης για τη γρήγορη
 έκδοση του. Προκειμένου να προτείνετε τρόπους
 αντιμετώπισης του stress κατά τη διάρκεια
 της σχολικής χρονιάς. (40-50 λέξεις)

«Éviter le stress»
 Voilà des conseils pour d'éviter
 le stress. Pour d'éviter le stress
 il faut prendre un bain chaud une
 heure avant de dormir. C'est important
 de faire pas de activités avant 21
 heure. Vous pouvez éviter de manger
 trop gras et sucré. Relaxez-vous.
 C'est très bon et simple

Copie 6

Μαρτίο 11, 11, janvier 2022

Το ερώτημα μας έχει ένα ηθικό σκοπό και
αίσθημα υπευθύνων. Συντάξτε το κείμενο μιας
επιστολής απάντησης για την γρήγορη έκδοση
του προγράμματος να προτείνετε τρόπους αντιμετώπισης
του stress κατά τη διάρκεια της σχολικής
χρονιάς (40-50 λέξεις).

« Des conseils pour une année ^{écolaire} d'école
sans stress »

Concernant pour une intéressante et
amusante année ^{écolaire} d'école sans stress, voilà
des conseils. Il est important de suivre une
alimentation saine et faire du sport, ^(*)
aussi, pour éviter le stress, il est très
important de jouer de la musique et il
faut passer du temps avec sa famille
et amis.

☺ parce que bon pour la santé

Copie 7

Μαρτίο 11, 11, janvier 2022

Το ερώτημα μας έχει ένα ηθικό σκοπό και
αίσθημα υπευθύνων. Συντάξτε το κείμενο μιας απάντησης για την
γρήγορη έκδοση του προγράμματος να προτείνετε τρόπους
αντιμετώπισης του stress κατά τη διάρκεια της σχολικής
χρονιάς (40-50 λέξεις).

« Des conseils pour une rentrée
sans stress »

Voilà des conseils pour une nouvelle ^{année} année
sans stress. Tout d'abord, il est très important
de ^{vous} détendre. Le stress est très mauvais pour
la santé. Pour oublier les fatigantes choses, essayez
sortir avec des amis, faire du sport, écouter de la musique.
Évitez les exigeantes choses, relaxez-vous
et ne fatiguez-vous pas. À mon avis c'est
très efficace et simple et ça ne coûte rien.

Copie 8

Mardi, le 11 janvier 2020

Το σχολείο μας έχει ένα ηλεκτρονικό μαθητικό περιοδικό. Συντάξτε το κείμενο μιας σύνοψης ανάρτησης για τη γαλλόφωνη έκδοσή του, προτείνοντας να προσέχετε τρόπους αντιμετώπισης του stress κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. (40-50 λέξεις)

Conseils pour éviter du stress

Voilà des conseils concernant une rentrée scolaire sans stress. Tout d'abord, il est très important de ~~ne~~ ne pas paniquer! Il faut fixer ses ~~des~~ objectifs et savoir les réaliser, pour les résoudre. Détendez-vous, sortez avec vos amis et faites vos activités préférées. C'est facile et très simple!

Copie 11

III

Το σχολείο μας έχει ένα ηλεκτρονικό μαθητικό περιοδικό. Συντάξτε το κείμενο μιας σύνοψης ανάρτησης για τη γαλλόφωνη έκδοσή του, προτείνοντας να προσέχετε τρόπους αντιμετώπισης του stress κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (40-50 λέξεις)

"Évitez le stress"

Voilà des conseils pour une nouvelle année sans stress. Évitez le stress quand ^{vous pouvez} le faire. Essayez de vous relaxer complètement. En plus, il ne faut pas également penser à ^{de mauvaises} choses, ^{vous pouvez} pour vous détendre, aller à la piscine. C'est très simple.

Copie 12

Mardi 11 janvier 2022

Το σχολείο μας έχει ένα ηλεκτρονικό μαθητικό περιοδικό.
Συνταξίζει το κείμενο μιας σύντομης ανάρτησης για τη
χαλλοφωνή έκδοσή του, προκειμένου να προτείνετε τρόπους
αντιμετώπισης του stress κατά τη διάρκεια της σχολικής
χρονιάς (40-50 λέξεις).

« Des conseils pour une nouvelle année
contre le stress »

Voilà des conseils pour une rentrée sans stress. Tout
d'abord, il est mauvais de ne éviter pas le stress. Il est
très important de éviter le stress et pour éviter le stress
il faut ne paniquer pas mais il faut faire du sport et
sortir avec ses amis pour se détendre. C'est simple et
ça ne coûte pas cher.

Copie 13

Mardi 11 janvier 2022

Το σχολείο μας έχει ένα ηλεκτρονικό μαθητικό
περιοδικό. Συνταξίζει το κείμενο μιας σύντομης
ανάρτησης για την χαλλοφωνή έκδοσή του, προκειμένου
να προτείνετε τρόπους αντιμετώπισης του stress κατά
την διάρκεια της σχολικής χρονιάς (40-50).

« Des conseils pour une nouvelle
année sans panique »

Voilà des conseils pour une rentrée scolaire sans
stress. Tout d'abord, il faut faire ^{des} activités intéressantes,
par exemple, faire du sport ou écouter de la musique.
Il est très important ^{de} sortir avec ses amis pour éviter
le stress. C'est ^{aussi} important ^{de} ^{écrire} les choses
importantes sur un carnet pour ^{ne plus avoir} éviter
des problèmes.

Copie 14

Τετάρτη, 27 Ιανουαρίου 2022.
«Τις τεράστιες διακοπές των Χριστουγέννων».
Les vacances de Noël étaient magnifiques.
En particulier, j'ai joué aux jeux vidéo
et j'ai mangé avec ma famille. J'ai regardé
aussi séries avec ma ami. Je suis sortie aussi
à pris présente pour ma sœur Irène.

Copie 16

31/1/2022 ~
lundi, le 31 janvier 2022.
Voilà des conseils pour une nouvelle année sans stress.
Tout d'abord il est très important d'éviter le stress. Pour éviter
le stress il faut faire du sport, sortir avec vos amis, ou aller à
la piscine. Relaxe vous. ~~Le stress est un problème qui peut être évité en faisant du sport, en sortant avec ses amis, en allant à la piscine, en relaxant.~~
~~Le stress est un problème qui peut être évité en faisant du sport, en sortant avec ses amis, en allant à la piscine, en relaxant.~~ est important et simple et aide à une meilleure
année scolaire.

Copie 17

Jeudi, le 27 Janvier 2022
 << Πως Πέρασα τις διακοπές των Χριστουγέννων >>

Les vacances de Noël j'ai passé la majeure partie
 de ma journée avec ma famille et nous avons mangé
 beaucoup! En particulier, nous avons joué à beaucoup de
 jeux de société et ma mère et moi avons cuisiné des
 délicieux plats! De plus, nous avons fêté le nouvel an
 à Volos! Je suis aussi allé aussi au cinéma avec mes amis
 et nous avons regardé des films de Noël! Enfin, j'ai
 acheté des cadeaux et j'ai passé de bons moments!

Copie 18

Jeudi, le 27 Janvier 2022

Το πώς των τα πέρασα τις διακοπές των Χριστουγέννων.

1. Πέρασα τις διακοπές.
2. Πέρασα τις διακοπές. Σπονηριστές: faire, passer, aller, voyager, regarder
3. Πέρασα τις διακοπές.
4. Pendant les vacances de Noël, le jour de l'An (Γατοχρονιά) après « l'An », en plus « anniversaire », aussi « anniversaire » (l'An après le Noël)

• Les vacances des Noël étaient magnifiques. Et particulier, on alla à la montagne pour jouer avec la neige. On a réservé un chalet. J'ai fait des gâteaux avec ma mère. Nous avons regardé beaucoup de films de Noël et le jour de l'An nous avons échangé des cadeaux.

Copie 19

« Το μέσο μεταφοράς που χρησιμοποιώ »

Le moyen de transport que je préfère est le bus car il est plus rapide. Je l'utilise pour ^{aller} voir mes amis et pour aller à l'école. Je l'aime parce que c'est moins cher ^{même} si je ne l'utilise pas souvent.

même si = ακόμα κι αν

Copie 20

Jeudi, le 27 janvier 2022

• Το μέσο μεταφοράς που χρησιμοποιώ

~~το αυτοκίνητο~~

Le moyen de transport que je préfère est le vélo. J'utilise le vélo pour ^{sortir / me déplacer} aller avec mes amis. Je préfère me déplacer ^à en vélo, parce que c'est moins fatigant et c'est plus rapide. ^{mais cependant} Je n'aime pas le bus parce que c'est cher. ^{gratuit (δωρεάν)} A vélo c'est mieux parce que c'est pas cher.

Copie 21

(24)

21/1/2022

" το πιο φαιδωτικό και ασφαλιστικό"

Le moyen de transport que je préfère est le bus. Je préfère le bus parce que moins fatiguant, très pas cher et c'est rapide. ^{be plus} Aussi le bus est moins fatiguant et je peux sortir avec mes amis, allé ^{au} la supermarché et à l'école.

Copie 24

28/01/2022 au (25)

J'aime me déplacer à vélo parce que c'est un moyen de transport pas cher et écologique. J'utilise le vélo chaque jour pour aller à l'école, me déplacer dans la ville et sortir avec mes ~~amis~~ amis. Pour moi, ce n'est pas fatiguant parce que je fais de la gymnastique aussi. ^{A l'avenir} Au ~~futur~~ je voudrais acheter une motocyclette parce que c'est un moyen très rapide.

Copie 25

Jeudi, le 27 janvier 2022

" το πιο φαιδωτικό και ασφαλιστικό"

~~Je préfère~~ le moyen de transport que je préfère est ^{le car} ~~le bus~~ parce que j'utilise le bus pour aller ~~sortir~~ sortir avec mes amis. Je déteste voyager ~~en~~ ^{en} ~~le~~ métro parce que il y a beaucoup de monde

Copie 26

Le moyen de transport ^{que} je préfère est la skate board. J'utilise la skate board pour aller à l'école parce que c'est rapide mais moins fatigant. De plus, c'est pas cher et c'est bon pour la santé. Enfin, Je ^{fais du} skate avec mes amis.

Copie 27

Jeudi, le 11 janvier 2022
 "Το μέσο μεταφοράς που χρησιμοποιώ"
 (28)

Mon moyen de transport préféré est le vélo. J'adore me déplacer à vélo parce que c'est rapide. J'utilise le vélo pour aller à l'école et sortir avec mes amis. Je déteste et j'évite me déplacer en bus, parce qu'il y a beaucoup de monde.

Copie 28

Dimanche, le 31 janvier 2022 « Περιγράφω το είδος που μου αρέσει »

Mon style préféré est le style sportif. D'habitude je porte les pantalons sportifs et les tee-shirts larges. De plus, je préfère porter les baskets et blousons. J'adore le style sportif parce que c'est confortable.

Copie 29

ΔΕΥΤΕΡΑ 27.1.2022 (30)

« Το μεταφορικό μέσο που χρησιμοποιώ »

Le moyen de transport préféré est le bus. Le bus est rapide est pas cher. ~~Je l'aime bien aussi~~ Quand je sors avec mes amis nous aimons utiliser nos vélos, ainsi nous prenons l'air. ~~Quand j'ai école, je prend le bus, c'est pratique et proche de mon école~~

Copie 30

lundi le 31 janvier 2022

« Περαιτέρω το ευχαρακτήριστο που σούλα »

J'aime le style sportif. J'aime ce style parce que je porte à l'école. D'habitude, je préfère porter un pantalon, une tee-shirt et baskets. Mais, quand je sors avec mes amis j'adore porter le style élégant. Je préfère porter les accessoires, une chemisier. Aussi, j'aime porter pantalons et blanches chaussures.

Copie 31

lundi le 31 janvier 2022 (32)

« Περαιτέρω το ευχαρακτήριστο που σούλα »

J'aime le style sportif. J'aime ce style parce que je porte à l'école. D'habitude, je préfère porter un pantalon, une tee-shirt et baskets. Mais, quand je sors avec mes amis j'adore porter le style élégant. Je préfère porter les accessoires, une chemisier. Aussi, j'aime porter pantalons et blanches chaussures.

Copie 32

Lundi, le 31 janvier 2022

« Περιγράφω το ενδυματολογικό μου στυλ »

Mon style préfére est le style décontracté.
Je préfére porter des jeans et des tee-shirts
basiques ou imprimés. J'aime aussi les
baskets et le sac à dos et je aime les
vêtements de marque! Enfin, je suis tou-
jours habille avec des couleurs assauties.

Copie 33

« Περιγράφω το ενδυματολογικό μου στυλ »

Mon style préféré est le style sportif.
Je n'aime pas les jeans et j'adore les
pantalons le plus à l'école, je aime porter
un ~~tee-shirt~~ chemise,
aussi, j'adore les baskets.

Copie 34

Lundi, le 31 janvier 2022

« Περιγράφω το ενδυματολογικό μου στυλ »

J'aime le style décontracté, en particulier
je préfère pantalons larges et Tee-shirts.
Quand je sors avec mes amis, j'adore
porter braceletes. Pourtant j'adore le style
élégant, et chemises noires. Je déteste les
bottes, en particulier bottes rouges. J'adore
mon collier harmonica aussi j'aime porter
mon cartable verte parce que est
confortable.

Copie 35

Des conseils pour une bonne santé

Tout d'abord, il est très important pour éviter des problèmes causés par le ~~stress~~ ^{stress}, pour éviter le stress je conseille de faire une liste d'activités comme la piscine aussi vous pouvez sortir avec vos amis pendant votre temps libre. En plus, il est important d'éviter de manger ~~trop~~ ^{trop} gras et manger fruit et légumes. Relaxe-vous et profitez de la vie.

Copie 38

Jeudi, le 21 janvier 2022

« Περιγραφή των ημερών που διακοπές αν Αριστοκράτη »

Pendant les vacances de Noël j'ai passé de bons moments avec ma famille j'ai mangé beaucoup de gâteaux j'ai regardé beaucoup de séries sur Netflix.

Je suis beaucoup sortie avec ~~mon~~ ^{mes} ami. j'ai joué volley avec ~~mon~~ ^{mes} frère. j'ai visité ma grand-mère, j'ai fait une balade ~~à~~ ^{au bord de} la mer à Moratho le soir.

Copie 40

Τρίτη, 12 Ιανουαρίου 2022

« Πέρασα τους πέρασα τις διακοπές μου
φ. σεμινάρι »

J'ai passé des super vacances! J'ai passé des
moments avec ma famille. Je suis allée au Pélion.
Je suis sorti à cet endroit et j'ai mangé
beaucoup de gâteaux. Tout était super!
Aussi, je ai regardé beaucoup de séries sur
Netflix comme "Skins". Heureusement, je ^{me} suis reposé!

Copie 41

Jeudi, 12 Janv. 2022

^{Pendant}
Dans les vacances de Noël j'ai ^{beaucoup} dormi
beaucoup des heures dans ma chambre.
J'ai regardé mon film préféré et j'ai ^{suis}
beaucoup sortie. Dans le jour de Noël
mon père fête son ^{père} nom. Avec ma famille
j'ai passée ce jour avec ma famille.
Deux jours après j'ai fété ^{père nom} mon nom et
c'est cool parce que il y a beaucoup
de fêtes dans un petit période. Dans le-

Copie 42

12/01/2022

Περιγράφω το ενδυμαστικό στυλ που μου αρέσει

1. Je n'aime pas le tee-shirt noir, je n'aime pas le blanc.

2. J'aime les vêtements confortables.

3. J'aime les vêtements de couleur vive.

4. J'aime les vêtements de couleur vive.

5. J'aime les vêtements de couleur vive.

6. J'aime les vêtements de couleur vive.

7. J'aime les vêtements de couleur vive.

8. J'aime les vêtements de couleur vive.

9. J'aime les vêtements de couleur vive.

10. J'aime les vêtements de couleur vive.

Copie 43

Mercredi, le 12 janvier 2022

Περιγράφω το ενδυμαστικό στυλ που μου αρέσει (ρούχα, παπούτσια, αξεσουάρ). (40 λέξεις minimum).

Mon style vestimentaire préféré est le style sportif parce que je me sens ~~plus~~ ^{me sens} confortable avec un pantalon et un tee-shirt. Mais j'aime aussi le style décontracté parce que j'aime être à la mode. Je déteste le style élégant ^{pour moi} mais le j'aime ^{sur les autres personnes} sur les autres personnes. Mes vêtements préférés sont les pantalons, les tee-shirts avec les baskets et je n'aime pas des chemises, les jupes avec les chaussures chics.

Copie 44

je préfère le style sportif, j'aime porter
des Tee-shirts, mais je déteste les jupes. J'aime
aussi les chemises et le style habillé, mais je
n'aime pas les foulards, ~~parce~~ que c'est cher.
Finalement, je n'aime pas du tout le style élégant
et j'aime porter les chaussures noires et rouges

Copie 45

Mercredi, le 12 janvier 2022

Περιγράφω το ενδυμαστικό κόστος που
μου αρέσει (ρούχα, παπούτσια, αξεσουάρ,
40 λέξεις minimum)

voilà mon style vestimentaire ^{préféré} préféré.
j'aime le style décontracté. J'aime
porter les chemisiers et être habillé
en jeans. J'aime aussi porter des
chemises. Je déteste les jupes, les gilets
et les foulards. J'aime aussi
le style sportif. J'aime porter
des Tee-shirts et être habillé en
jogging.

Copie 46

mercredi, le 12 janvier 2022

Περιγράφω το ενδυματολογικό στυλ που μου αρέσει (ρούχα, παπούτσια, αξεσουάρ)
(40 λέξεις minimum)

J'aime le style sport-f. J'aime beaucoup porter des chemises et être vu(e) en sport. J'aime porter des robes et aussi porter les montres. Je déteste porter les chemises et les bottes. Je déteste aussi les cravates, mais j'adore porter des chapeaux.

Copie 47

mercredi, le 12 janvier 2022

Περιγράφω το ενδυματολογικό στυλ που μου αρέσει (ρούχα, παπούτσια, αξεσουάρ)
(40 λέξεις minimum)

J'aime le style sportif et le style décontracté. J'aime porter des jeans mais j'aime porter et des joggings. J'aime aussi porter les robes et les jupes. Je déteste porter les chemises et les foulards. Je préfère les noirs baskets, et les noir joggings noirs.

Copie 48

Μεcredi, le 12 janvier 2022

Περιγράψτε το ενδυματολογικό στυλ που μου αρέσει
(40 λέξεις)

J'aime le style décontracté. J'aime porter jeans et
tee-shirts. J'aime aussi les jupes. Je déteste le style
soigné. Je n'aime pas des chemises, les chapeaux et
les vestes. J'adore les boucles d'oreille et les bracelets
mais je n'aime pas les colliers.

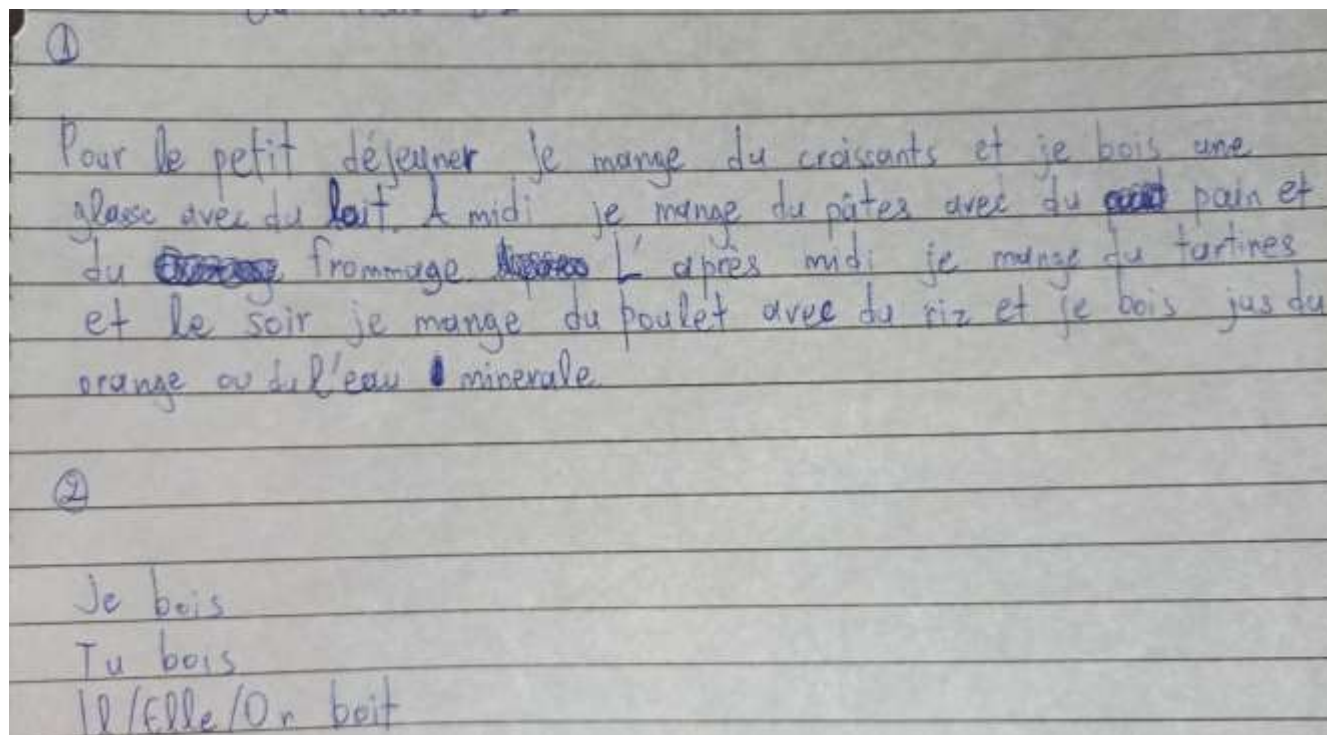
Copie 49

Μεcredi, le 12 janvier 2022

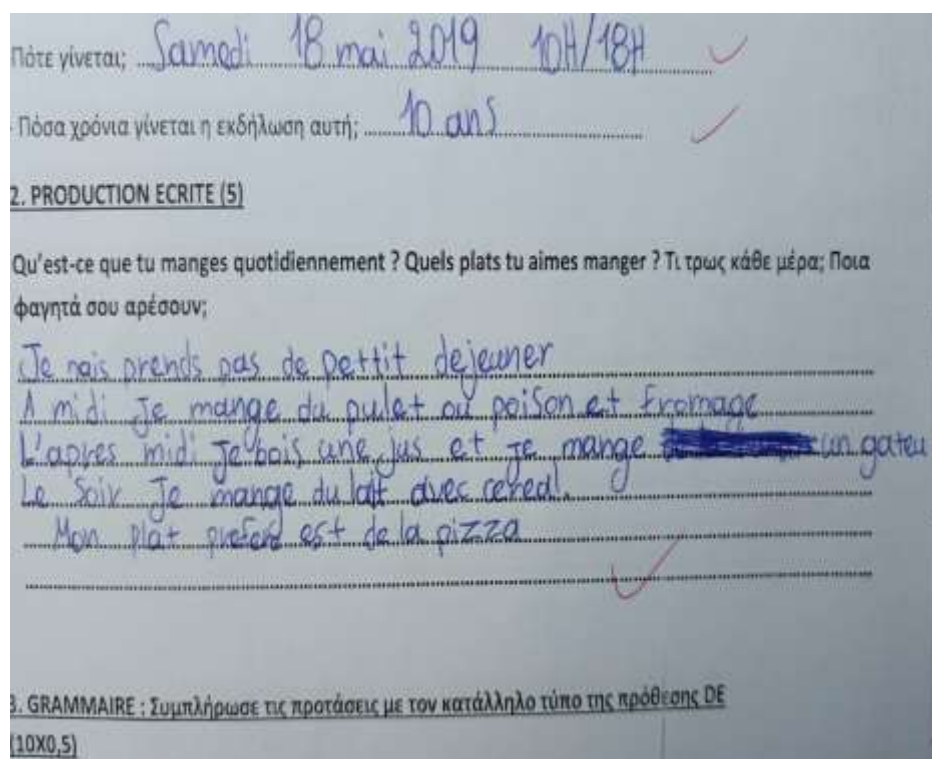
Περιγράψτε το ενδυματολογικό στυλ που μου αρέσει (ρωμά,
παλτό, ατζσουάρ)

J'aime le style sportif. J'aime porter des tee-shirts
et les pantalons noirs. J'aime porter des baskets,
mais je déteste les bottes. Je n'aime pas porter des
chemises ou des gilets. J'adore porter des chapeaux
et des écharpes, mais aussi des cravates. Je déteste
le style habillé. Finalement, je n'aime pas les
chaussures.

Copie 50



Copie 55



Copie 56

Πότε γίνεται; Samedi 18 mai 2019 10h/18h

Πόσα χρόνια γίνεται η εκδήλωση αυτή; 10 ans

PRODUCTION ECRITE (5)

Qu'est-ce que tu manges quotidiennement ? Quels plats tu aimes manger ? Τι τρως κάθε μέρα; Ποια φαγητά σου αρέσουν;

Pour le petit-déjeuner, je mange des céréales avec du lait. A midi, je mange du poulet avec du riz. L'après midi, je mange un fruit. Le soir, je mange un toast et je bois un jus. J'aime du poulet et du steak.

GRAMMAIRE : Συμπλήρωσε τις προτάσεις με τον κατάλληλο τύπο της πρόθεσης DE

Copie 57

- Το θέμα της αφίσας είναι: Festival du livre Jeunesse

- Πότε γίνεται; Samedi 18 Mai 2019 10h/18h

- Πόσα χρόνια γίνεται η εκδήλωση αυτή; 10

2. PRODUCTION ECRITE (5)

Qu'est-ce que tu manges quotidiennement ? Quels plats tu aimes manger ? Τι τρως κάθε μέρα; Ποια φαγητά σου αρέσουν;

Je mange de l'arrachide à midi. Je mange poulet et de la salade. L'après midi, je mange un fruit. Le soir, je mange toast et de l'eau. Je préfère manger steak et salade. Je ne préfère pas salade et poulet.

3. GRAMMAIRE : Συμπλήρωσε τις προτάσεις με τον κατάλληλο τύπο της πρόθεσης DE (10x0,5)

Copie 58

Βούβαλη Αναστασία

« L'erreur orthographique en production écrite des apprenants grecs dans l'enseignement secondaire »

- Bourle le petit déjeuner je mange
céréales avec le lait.
- A midi je mange le steak avec des pâtes.
- L'après-midi je bois le jus.
- Le soir je mange le pizza.

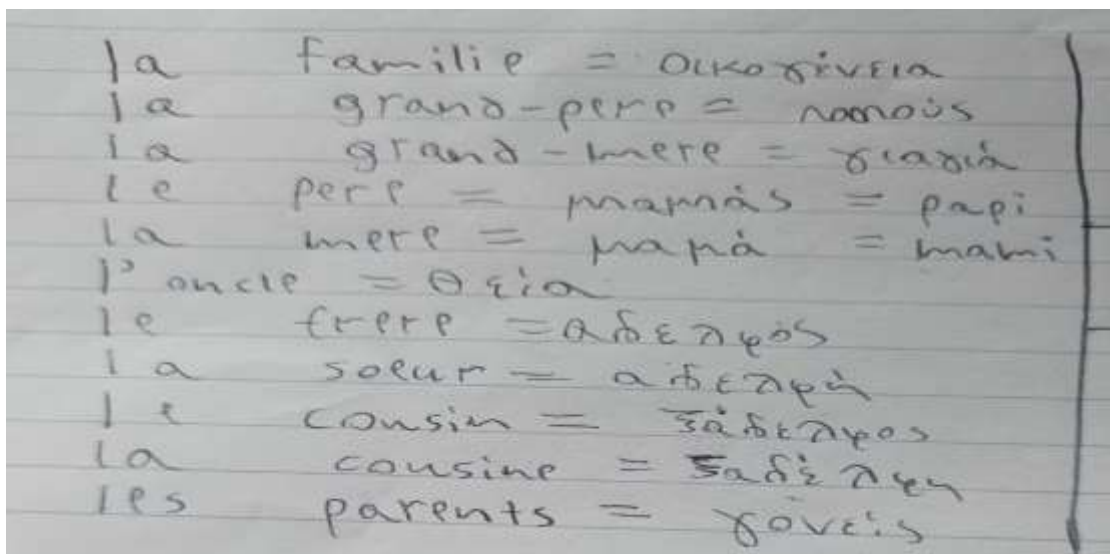
Je prends
Tu prend
il prend

Copie 59

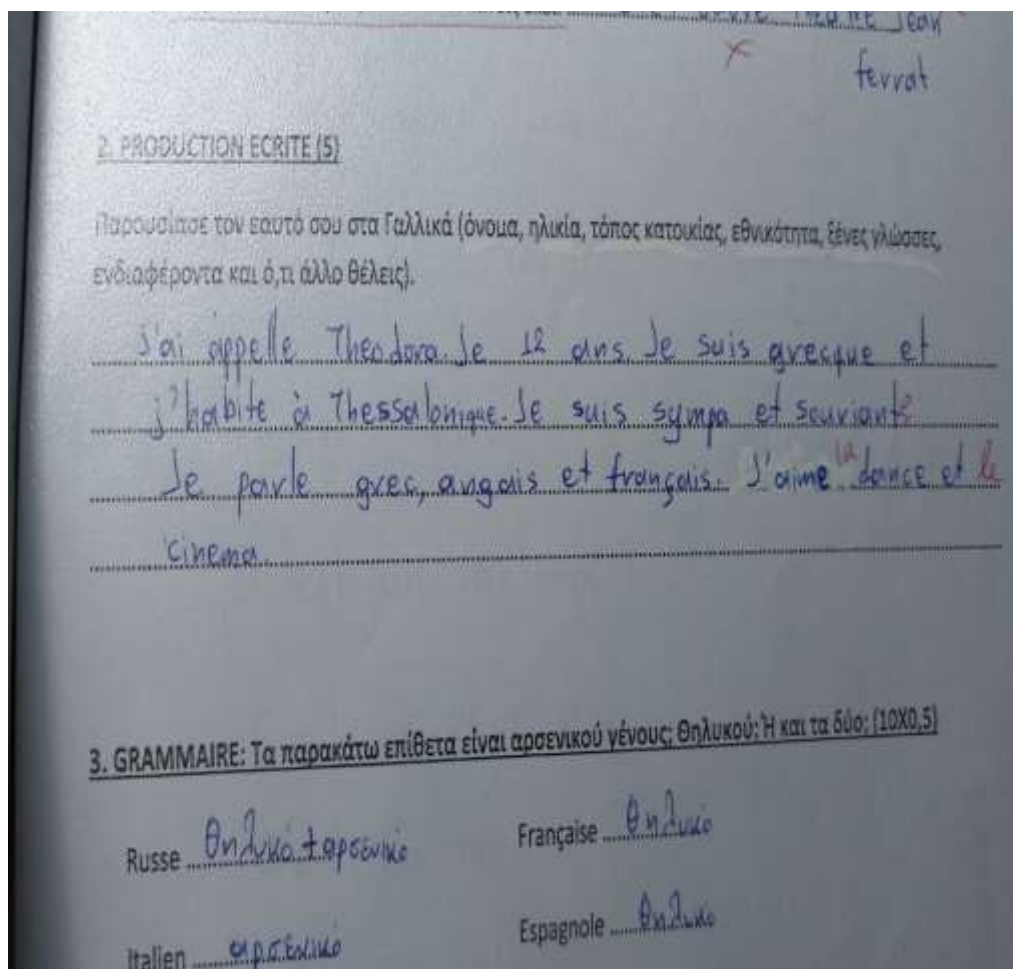
Je fais	Je m'appelle Evangélie. J'ai 12 ans. Je suis grande et mince. Je suis brune et jeune. J'ai les cheveux longs et raides. J'ai les yeux marron.
Tu fais	Je suis sympa, gentille et généreuse. Je ne suis pas rigide.
Il fait	
Elle fait	
Nous faisons	
Vous faites	
Ils font	
Elles font	

18

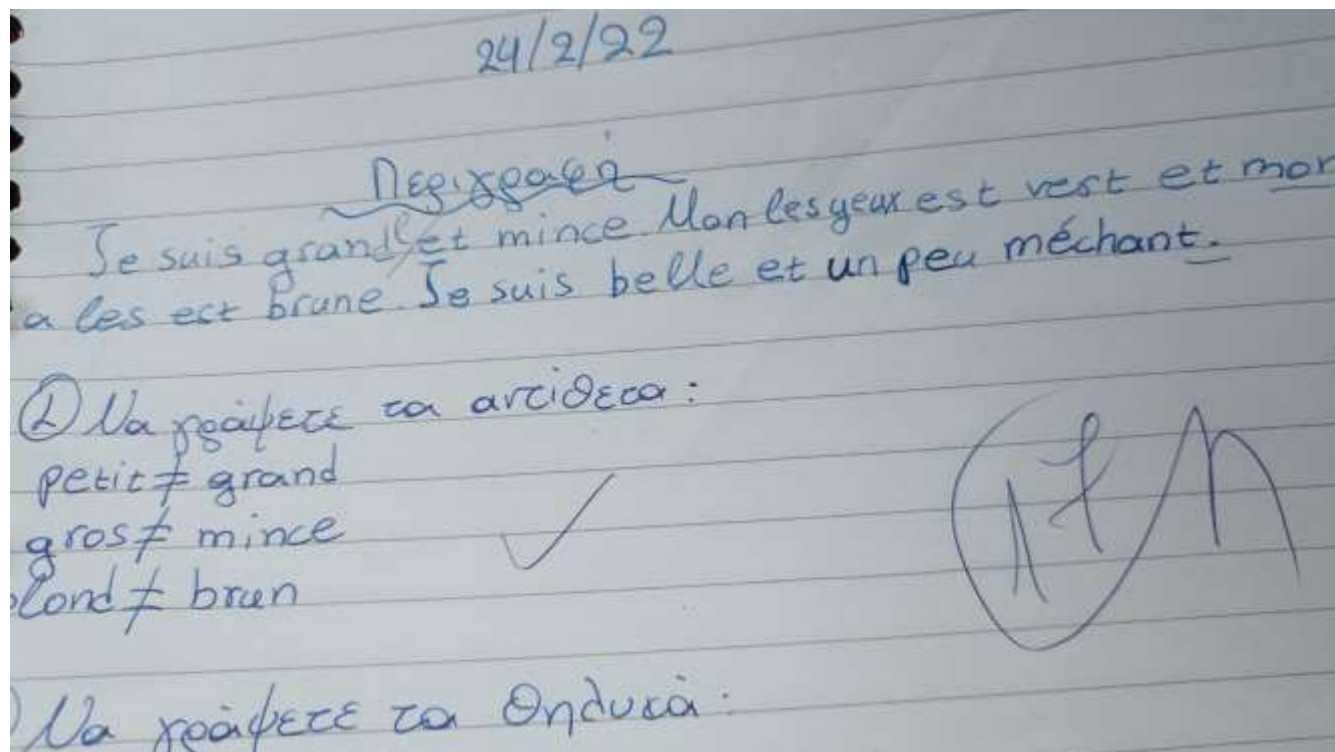
Copie 60



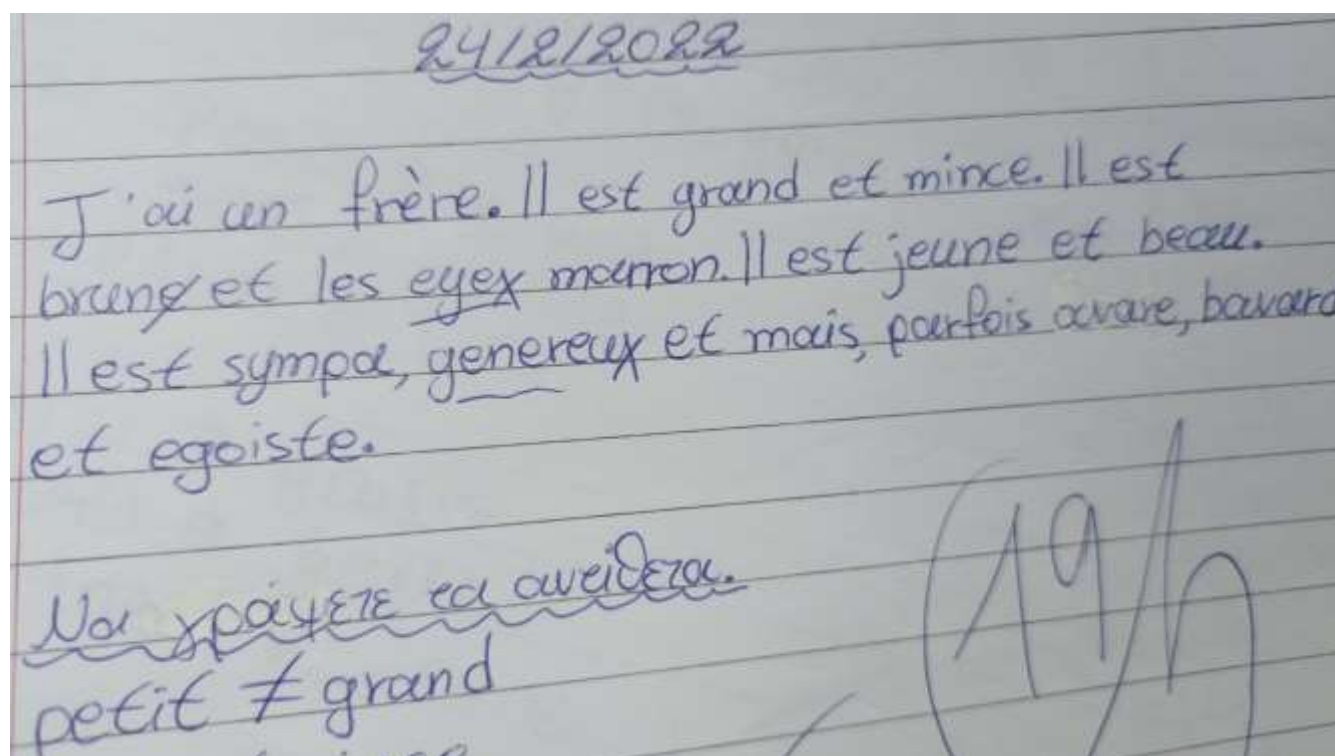
Copie 61



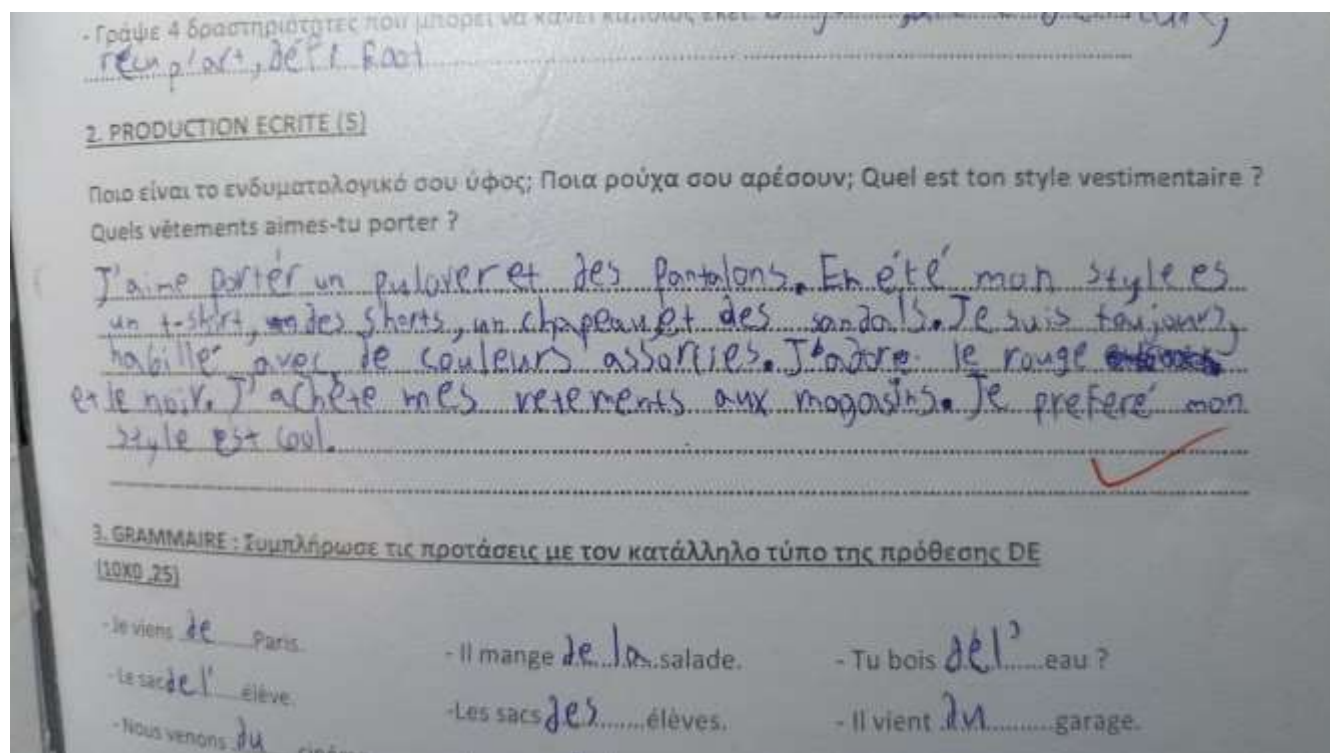
Copie 62



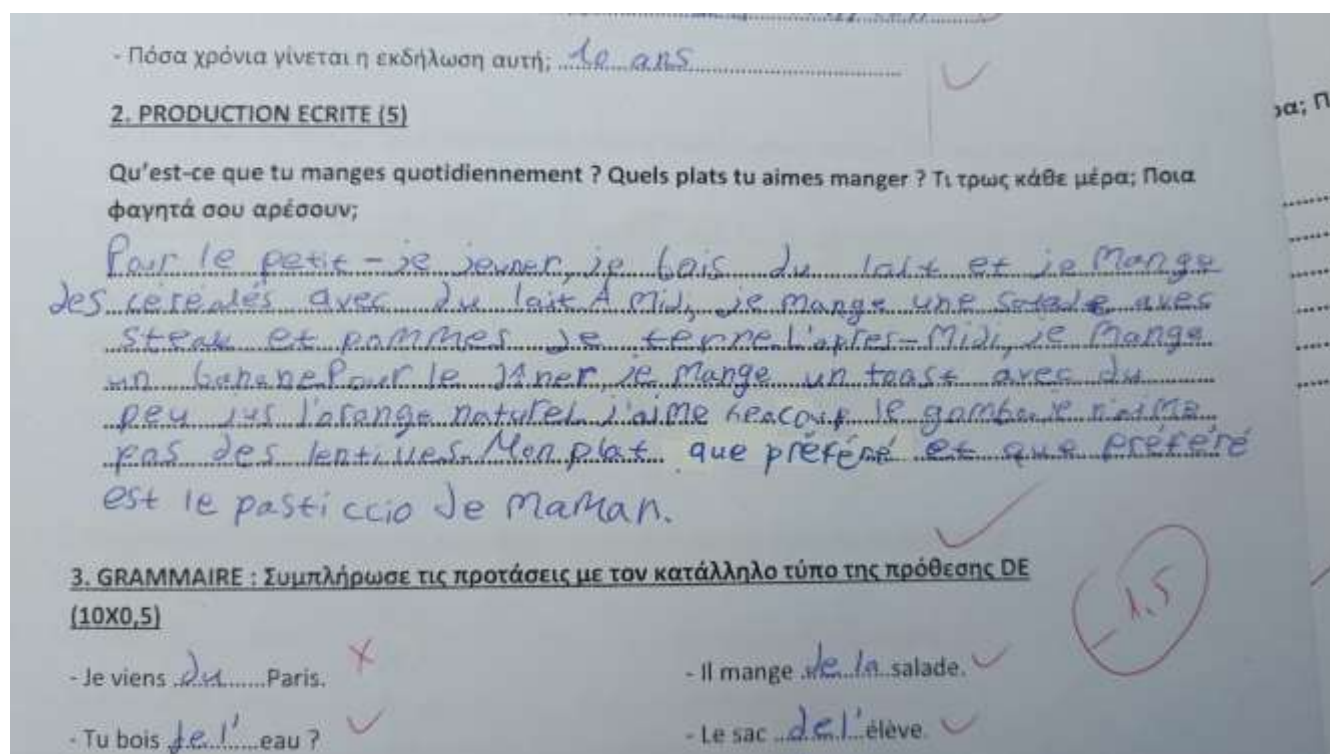
Copie 63



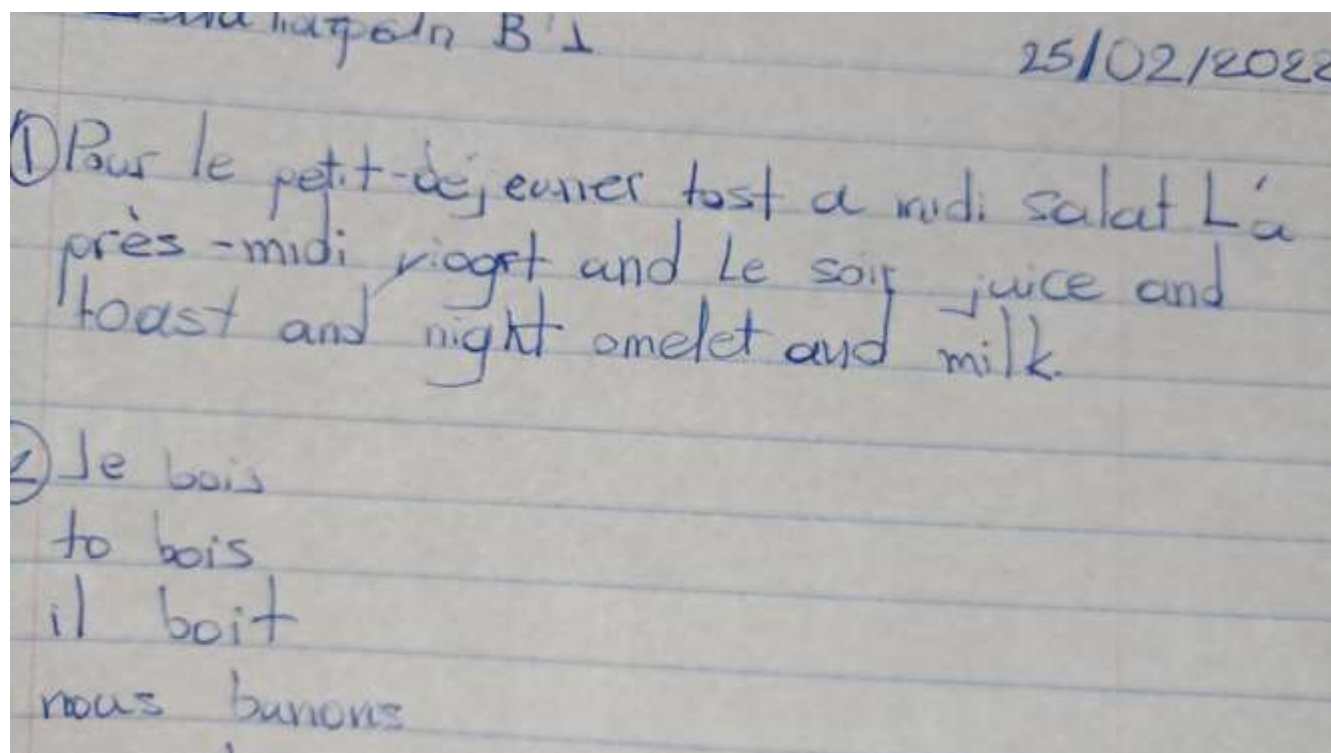
Copie 64



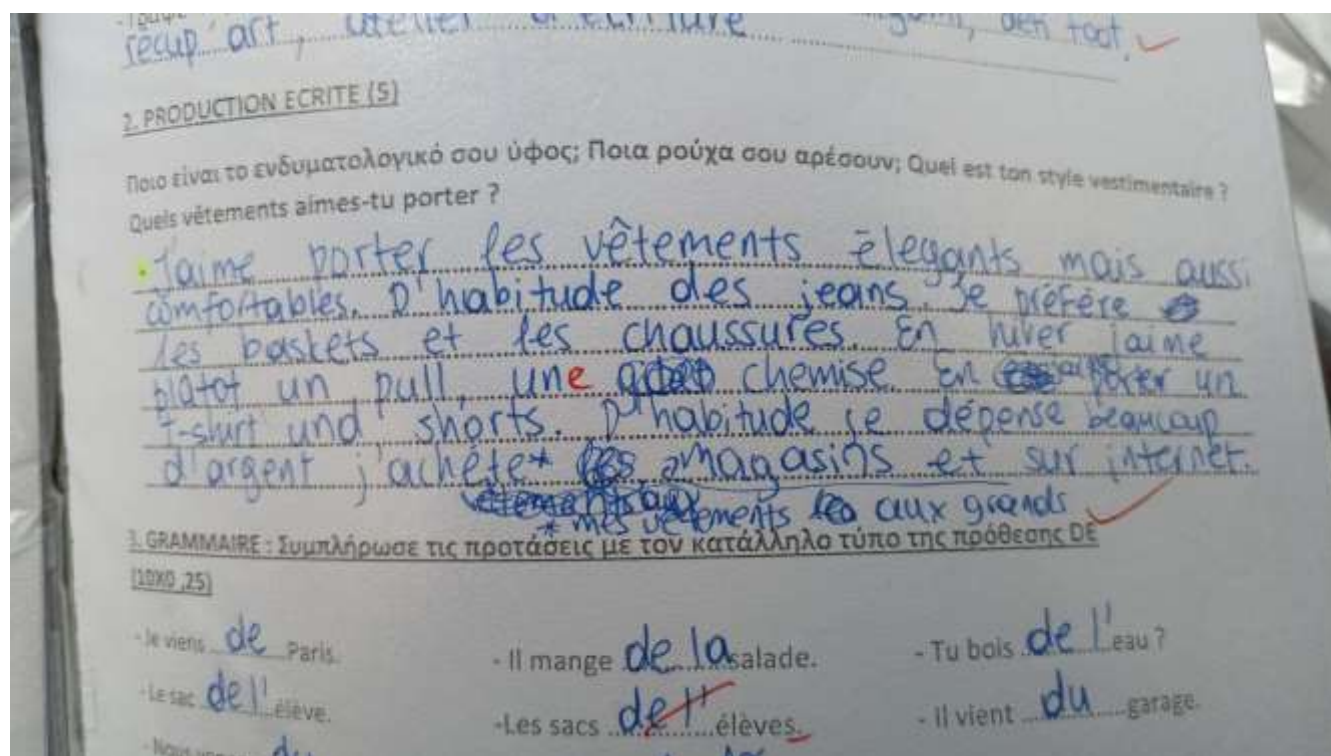
Copie 65



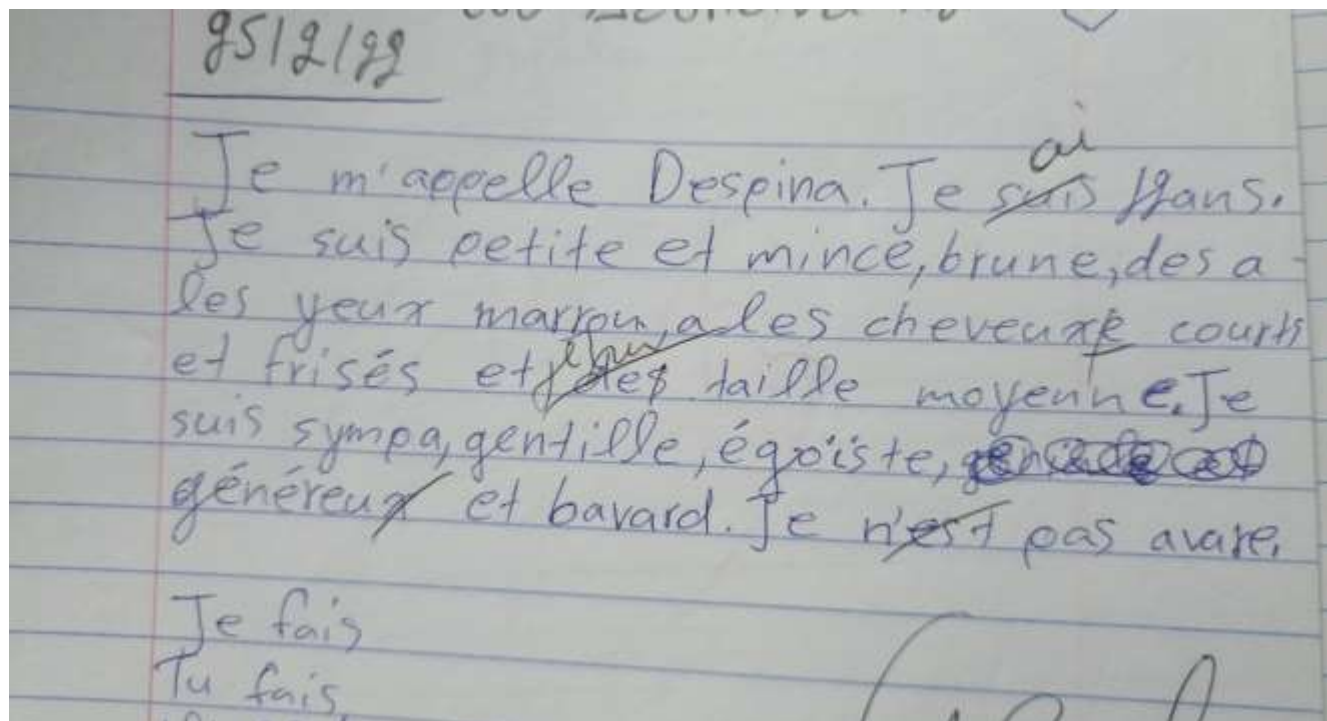
Copie 66



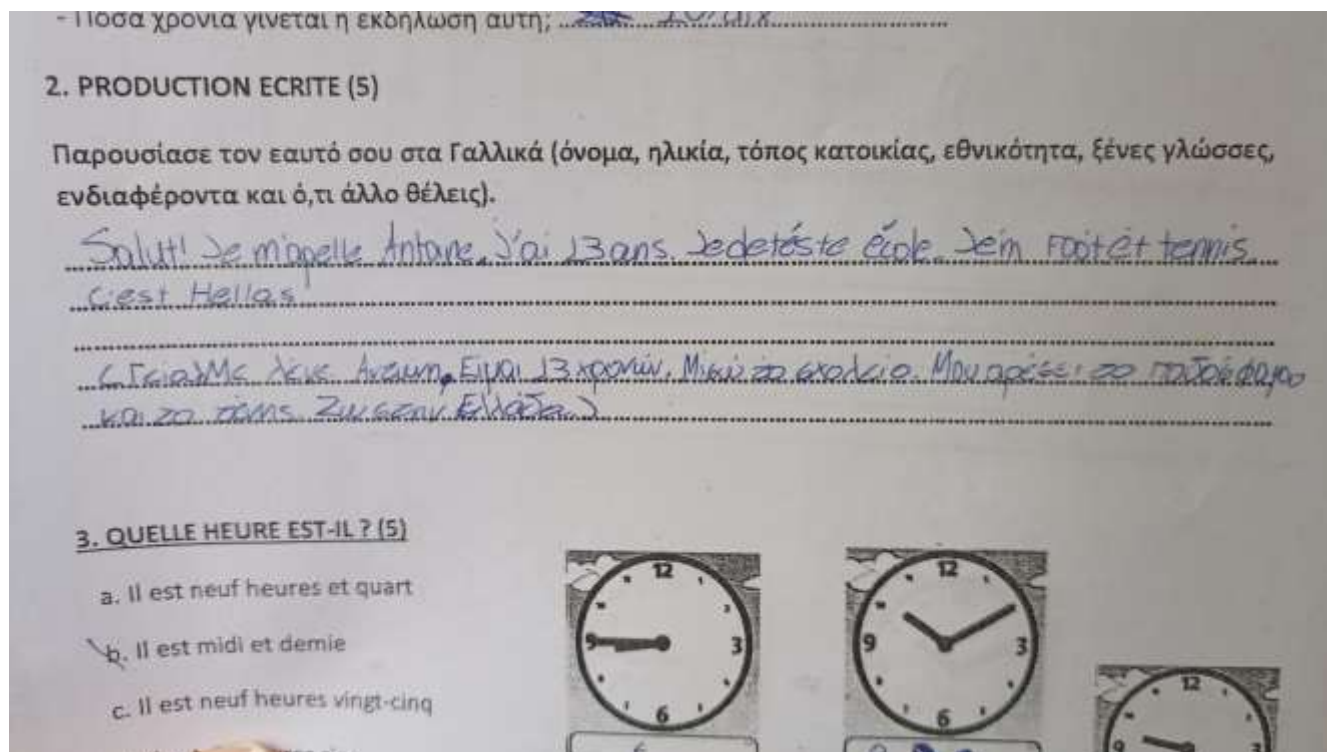
Copie 67



Copie 69



Copie 70



Copie 71

2^ε Γυμνάσιο Εσπέριας
 Pour le petit déjeuner je mange
 un sandwich et je bois le lait
 A midi je mange un steak et je bois
 un jus.
 L'après-midi je mange céréale avec
 lait.
 Le soir je mange riz avec salade.

Copie 72

2^ε Γυμνάσιο Εσπέριας
 Pour le petit déjeuner je mange
 un sandwich et je bois le lait
 A midi je mange un steak et je bois
 un jus.
 L'après-midi je mange céréale avec
 lait.
 Le soir je mange riz avec salade.

boire
 bois

Qu'est-ce
 - Te voudrais le manger ?

Copie 73

Βούβαλη Αναστασία

« L'erreur orthographique en production écrite des apprenants grecs dans l'enseignement secondaire »

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα: Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.