

ANALYSE D'ERREURS ORTHOGRAPHIQUES COMMISES PAR DES ETUDIANTS ALGERIENS INSCRITS AU DEFLE

OUALI Khadidja
Université d'Alger 2
Khadie_2002@yahoo.fr

Résumé : La présente contribution a pour objectif d'analyser les erreurs orthographiques commises par des étudiants algériens inscrits au DEFLE (Département d'Etudes du Français Langue Etrangère) à l'université de Toulouse 2. Nous avons choisi l'orthographe, d'une part, car : elle est sollicitée dans de nombreux domaines, elle reste un moyen d'évaluation, et elle est également sanctionnée lors des épreuves qui ne portent pas directement sur l'orthographe. D'autre part, si l'orthographe française pose déjà problème aux locuteurs natifs francophones, qu'en est-il alors des étudiants étrangers dont le français n'est pas la langue maternelle ? La méthodologie retenue pour la constitution de notre corpus est la collecte de productions écrites. En premier lieu, nous allons relever, classer et décrire les différentes erreurs grâce à la grille typologique de (Nina Catach, 1980). En second lieu, nous allons interpréter la présence de ces erreurs en nous basant sur les travaux de (Jaffré et Fayol, 1997 et 2016).

Mots-clés : orthographe, erreurs, production écrite, FLE.

Abstract : The purpose of this contribution is to analyze the spelling mistakes made by Algerian students enrolled in the DEFLE (Department of French Language Studies) at the University of Toulouse 2. We chose the spelling, on the one hand, because: it is sought in many areas, it remains a means of evaluation, and it is also sanctioned in the tests that do not relate directly to the spelling. On the other hand, if French spelling is already a problem for French-speaking native speakers, what about foreign students whose mother tongue is not French? The methodology chosen for the constitution of our corpus is the collection of written productions. In the first place, we will identify, classify and describe the various errors thanks to the typological scale of (Nina Catach, 1980). In the second place, we will interpret the presence of these errors based on the works of (Jaffré and Fayol, 1997 and 2016).

Key-words: spelling, mistakes, written production, French as a foreign language.



Beaucoup d'Algériens viennent en France chaque année afin de poursuivre leurs études universitaires. Cependant, lorsque ces étudiants sont candidats à une université française, certains d'entre eux se heurtent à de grandes difficultés linguistiques particulièrement pénalisantes à l'écrit. Dès lors, leur niveau est estimé comme insuffisant pour entreprendre immédiatement des études disciplinaires. C'est pourquoi beaucoup d'entre eux s'inscrivent au DEFLE, qui est le département d'enseignement du français langue étrangère et ce, afin de maîtriser au mieux cette langue et de réussir leurs études. Le DEFLE propose, au début de chaque année, un test : le TCF (test de connaissance du français) conçu et délivré par le CIEP (Centre International d'Etudes Pédagogiques). Ce test porte sur l'expression et la compréhension écrite et orale ainsi que sur la maîtrise des structures grammaticales. Les résultats de ce test positionnent les étudiants sur l'un des six niveaux (de A1 à C2) de l'échelle de compétences définie par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001). Ainsi, à la suite de ce test de placement, la plupart de ces étudiants sont bien souvent orientés en 3^{ème} et en 4^{ème} année du DEFLE (équivalent au niveau B2). Cela montre qu'il subsiste encore des lacunes et des insuffisances en FLE. Notre choix s'est porté sur la production écrite et plus particulièrement sur l'orthographe, car il semblerait que cette composante ne soit pas encore très bien maîtrisée malgré une longue exposition à la langue française. Ce qui nous amène à poser la problématique

suiuante : pourquoi nos étudiants (malgré leur niveau avancé en FLE) continuent à faire des erreurs lors de la rédaction ? Et quels sont les différents types d'erreurs orthographiques commises dans leurs écrits ?

D'après (Cornaire et Raymond, 1999) lors de l'activité d'écriture, les opérations qui entrent en jeu que ce soit en langue maternelle ou en langue étrangère sont similaires. Néanmoins, celui qui rédige en langue étrangère est davantage exposé à une surcharge cognitive. En outre, l'opacité de la langue française et son système orthographique complexe représentent déjà un problème pour les natifs. Elle l'est donc encore plus pour les locuteurs étrangers, surtout si le système orthographique de leur langue maternelle est très éloigné de celui du français, comme c'est le cas pour la langue arabe dont le système phonologique note tout.

A la lumière de ces éléments et dans le but de fournir des réponses possibles à nos questions, nous émettons l'hypothèse que nous nous attendons à des erreurs phonogrammiques car le français est marqué par l'absence de bi-univocité entre les phonèmes et les graphèmes. Nous pensons observer également des erreurs morphogrammiques car la morphologie flexionnelle est bien souvent silencieuse, ainsi que des erreurs logogrammiques car la langue française est caractérisée par l'homophonie. Ainsi, il s'agira de dégager les tendances dans les graphies erronées pour mettre en évidence les zones non maîtrisées du système graphique français.

L'orthographe du français

Le système orthographique du français est phonographique de type alphabétique, cela signifie qu'avec un nombre limité de signes, il y a des possibilités infinies de faire des mots. Selon (Catach, 1996 :16) la langue est doublement articulée. Au niveau de l'oral, nous avons les phonèmes qui sont au nombre de 36. Le phonème étant « la plus petite unité distinctive de la chaîne orale ». Au niveau de l'écrit, on distingue les graphèmes. Le graphème étant « la plus petite unité distinctive et / ou significative de la chaîne écrite ».

Ainsi, il existe une correspondance entre les phonèmes et les graphèmes, que chaque lettre ou groupe de lettres de la langue correspond à un son. Cette correspondance, si elle est très régulière (c'est-à-dire si chaque phonème était relié à un graphème unique et inversement) aboutirait à un système orthographique idéal, comme le souligne Fayol (2005). Or, cela n'est pas toujours le cas, notamment avec la langue française.

En effet, en français, un phonème peut correspondre à plusieurs lettres, donc il peut être transcrit par différents graphèmes. Par exemple, le son /s/ peut s'écrire avec « s » dans « sortie », avec « ss » dans « poisson », avec « c » dans « place », avec « ç » dans « façade », avec « sc » dans « scène », avec « t » dans « patience » ou avec « x » dans « dix ». Inversement, un même graphème peut correspondre à plusieurs sons ou à aucun son. Par exemple, le graphème « s » peut aussi bien correspondre au son [s] dans « vis », qu'au son [z] dans « vase », ou à rien comme dans « bras ».

Ces exemples démontrent parfaitement que les lettres de l'alphabet en français ne servent pas toujours à indiquer des phonèmes et que l'on est loin d'une correspondance terme à terme. Ainsi, comme le précise (Angoujard, 1994) c'est cette absence de

« relation biunivoque » entre les phonèmes et les graphèmes qui font la difficulté de la langue française. C'est pourquoi l'orthographe du français est considérée comme étant « opaque » ou « profonde » car la relation entre les phonèmes et les graphèmes est très irrégulière (Jaffré, Fayol, 1997 : 49). A l'inverse, plus on s'approche d'une correspondance terme à terme, plus la langue aura une orthographe dite « transparente » ou « de surface », c'est-à-dire la relation entre les phonèmes et les graphèmes est assez régulière (Jaffré et Fayol, 1997 : 49). C'est le cas par exemple, de l'espagnol qui marque toute modification orale dans la forme écrite.

Voilà pourquoi l'orthographe du français se caractérise par une certaine complexité qui rend sa maîtrise très difficile, comme l'a clairement souligné Catach (1980 :16) qui présente l'orthographe comme

la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique).

La définition proposée par Catach sous-entend que l'écriture de la langue française est régie par un système mixte : le pluri-système.

Le plurisystème graphique français de Nina Catach

La description de l'orthographe proposée par N.Catach a l'avantage de présenter un système cohérent organisé autour de plusieurs axes. Selon l'auteur, le système graphique est complexe, certes, mais il est régulier, structuré et cohérent. Ainsi, pour N. Catach, la langue fonctionne avec trois systèmes ayant chacun un principe d'écriture : le système phonogrammique, le système morphogrammique, le système logogrammique.

Pour chaque système, ses graphèmes spécifiques : les phonogrammes, les morphogrammes, les logogrammes.

Les phonogrammes

Ce sont des graphèmes chargés de transcrire les phonèmes. D'après (Catach, 1996), la langue française est à plus de 80 % phonographique : elle code l'oral. Donc, la majorité des graphèmes transcrivent des sons. Selon (Jaffré et Fayol, 1997) les possibilités pour transcrire les différents phonèmes du français sont nombreuses vu qu'il y aurait près de 130 graphèmes pour 36 phonèmes.

Prenons un exemple, dans le mot « café » nous avons quatre graphèmes : (c- a- f- é) qui codent très exactement quatre phonèmes : [kafé]. Par contre, si tous les phonogrammes correspondent à un graphème, tous les graphèmes ne correspondent pas forcément à un phonogramme. Par exemple, si on met le même mot au pluriel « cafés » nous serons en présence de cinq graphèmes (c-a-f-é-s) qui correspondent toujours à quatre phonèmes : [kafé]. Le « s » qui désigne le pluriel n'étant pas prononcé, ce n'est pas un phonogramme, mais un morphogramme grammatical.

Les morphogrammes

Les morphogrammes sont des unités chargées de transcrire les morphèmes, et se divisent en deux catégories :

- **Les morphogrammes grammaticaux** : ce sont des unités ajoutées aux mots qui portent une signification morphosyntaxique (marque du nombre, de la désinence, de la personne ...). Par exemple, dans la phrase « les filles jouent à la poupée » les graphèmes (-s) et (-nt) sont des morphogrammes grammaticaux qui indiquent le pluriel. Comme l'indiquent (Jaffré et Fayol, 2016 :169-170), les marques du genre et du nombre doivent être marquées par l'adjonction du (-e) au féminin et du (-s) au pluriel pour les noms et les adjectifs, et par l'ajout de (-nt) au pluriel pour les verbes. Exceptionnellement ces marques ont des correspondants phonologiques en cas de liaison.

- **Les morphogrammes lexicaux** : ce sont des unités porteuses de signification lexicale, qui établissent un lien entre les radicaux et les dérivés. Par exemple, le (-t) dans « lit » ou le (-d) dans « grand » ne se prononcent pas, mais ils renseignent sur la famille : « literie, grandeur ».

Les logogrammes

Ce sont des mots qui présentent une homophonie, mais dont le sens diffère. Ces homonymes peuvent être homographes : « un mousse/ une mousse », et peuvent aussi être hétérographes : « conte, compte, comte ». Les logogrammes sont peu nombreux, puisque selon (Catach, 1996), ils ne représentent que 5 % des graphèmes. Comme pour les morphogrammes, on distingue deux catégories :

- **Les logogrammes grammaticaux** : « a / à », « et / est », « sont / son ».

- **Les logogrammes lexicaux** : « vert/ vers/ ver/ verre ».

A travers cette description, il en ressort clairement que le système orthographique de la langue française est d'une extrême complexité. Il s'agit donc d'un « pluri-système » dont les différentes composantes remplissent des fonctions multiples. De ce fait, si la maîtrise de cet outil demeure une tâche très difficile pour les natifs, il est clair qu'elle l'est encore plus pour nos étudiants algériens dont le français n'est pas la langue maternelle.

L'enquête de terrain

Le public

La population soumise à l'étude est constituée de cinq étudiants algériens (quatre garçons et une fille) nouvellement arrivés en France. Leur âge varie entre 26 et 30 ans. Ils ont tous, plus ou moins, le même parcours scolaire, c'est-à-dire 12 années d'études où l'enseignement de toutes les matières est dispensé en arabe scolaire, ainsi qu'un même parcours FLE, c'est-à-dire le français comme langue enseignée dès la quatrième année primaire. Ces étudiants sont tous inscrits au DEFLE pour l'année universitaire 2005/2006. Après avoir passé un test linguistique à la rentrée organisé par le CIEP (en

référence avec le Cadre Européen, 2001) afin d'évaluer leur niveau, et destiné à les placer dans des classes de niveaux différents, ils ont été positionnés comme suit :

Nous avons deux étudiants inscrits en troisième année du DEFLE, en vue de l'obtention du CPLF (certificat pratique de langue française). C'est un niveau avancé, sanctionné au bout de 400 heures, et qui est défini selon le Cadre Européen de Référence pour les Langues comme équivalent au niveau B2.

Nous avons trois étudiants inscrits en quatrième année du DEFLE, en vue de l'obtention du DEF (diplôme d'étude française). C'est un niveau d'approfondissement, sanctionné lui aussi au bout de 400 heures, et dont le niveau est défini par le CIEP comme équivalent au niveau B2.

Le recueil des données

Pour l'obtention de notre échantillon, nous avons eu besoin d'une seule séance en dehors de l'heure de cours. La situation est non contraignante, c'est à dire une production libre qui ne sera pas notée. Il a été demandé aux cinq étudiants de rédiger une expression écrite dont la consigne est : « Quels avantages aurait la maison du futur que vous imaginez ? ». La consigne de ce test est claire, pertinente avec un lexique et une syntaxe simple afin d'être comprise par tous les étudiants, en d'autres termes : adapté à leur niveau. Le choix de ce sujet (la description) est motivé par nos questions de recherche. Ils ont une durée de 45 minutes pour la rédaction et ne doivent pas excéder 15 lignes. Nous tenons à préciser que pour la présente contribution, nous avons sélectionné quelques erreurs et non pas toutes les erreurs contenues dans l'intégralité du corpus consultable dans (Ouali, 2009).

L'analyse des données

Nous avons analysé notre corpus en deux temps. Dans un premier temps, nous avons procédé au relevé, à une description et à une classification des erreurs selon la typologie de (Nina Catach, 1996). Dans un deuxième temps, nous avons tenté d'expliquer leur présence grâce aux travaux de (Jaffré, 1995), de (Fayol, 2005), et de (Fayol et Jaffré, 1997 et 2016) dont les études montrent la difficulté de l'orthographe française.

Les erreurs à dominante phonogrammique

Ces erreurs se présentent sous deux formes :

1-Erreurs altérant la valeur phonique :

-Suppression de l'accent : Element (élément), electricien (électricien), energie (énergie), a cote (à côté), des systemes (systèmes), pour eviter (éviter), l'interieur (intérieur).

Nous observons aisément d'après ces exemples que c'est surtout l'accent aigu qui est oublié et que sa suppression peut intervenir dans n'importe quel segment du mot (au début, au milieu ou à la fin). Ce type d'erreurs se manifeste assez souvent dans les

productions des étudiants qui n'accordent pas assez d'importance, selon nous, à l'emploi des accents. Si cela n'entrave en rien la compréhension, il n'en demeure pas moins que c'est particulièrement pénalisant à l'écrit lorsque la valeur phonique est altérée.

2-Erreurs n'altérant pas la valeur phonique :

- Suppression de l'accent : Le batiment (bâtiment), le gout (goût).
- Adjonction de l'accent : l'extérieur (extérieur), la technologie (technologie).
- Confusion entre les voyelles : des terrins (terrains), exemple (exemple), aquarium (aquarium)
- Confusion entre les consonnes : cotidiene (quotidienne), sientifique (scientifique).

Les exemples ci-dessus montrent des erreurs portant sur les phonogrammes qui ne sont visibles qu'à l'écrit mais passent inaperçues à l'oral. La suppression de l'accent est là encore présente, mais son adjonction est un phénomène beaucoup moins fréquent. Il s'agit surtout de l'adjonction de l'accent aigu dans des contextes où il n'est pas requis. L'emploi des accents est soumis à des règles qu'il importe de connaître pour maîtriser l'orthographe lexicale.

Un autre fait observé, et pas des moindres, est la confusion entre les différentes voyelles. Ce phénomène est également valable pour les consonnes même s'il est moins fréquent. Comme nous l'avons vu, c'est la multiplicité des graphèmes disponibles pour représenter parfois un seul et même son qui constitue une source d'erreurs, (Fayol et Jaffré, 2016).

Les erreurs à dominante morphogrammique

Erreurs portant sur les morphogrammes grammaticaux

1-Erreurs d'accord sur la flexion du genre

Les couleurs intérieurs (intérieures), l'avantage primordiale (primordial), la maison sera charpenté (charpentée), la conception sera affecter (affectée).

Nous constatons que l'accord en genre n'est pas effectué correctement. Il se traduit soit par l'omission du morphogramme grammatical du genre (-e) soit par l'adjonction de la flexion (-er) qui indique l'infinitif. Cela est dû au fait que la flexion en genre est essentiellement graphique, c'est-à-dire non perçue à l'oral, avec les adjectifs se terminant par (l, r, c, t) ainsi qu'avec les participes passés des verbes du premier groupe, (Catach, 1996). Cela étant, nous avons également remarqué des accords correctement effectués : « grande », « chaleureuse », « spacieuse » voir (Ouali, 2009), ce qui nous amène à conclure que l'accord en genre est mieux respecté lorsqu'il est réalisé oralement.

2-Erreurs d'accord sur la flexion du nombre

- Accord non effectué avec le nom : plusieurs aspect (aspects), pas mal de chose (choses), des fleur (fleurs), beaucoup de chambre (chambres), deux étage (étages).
- Accord non effectué avec l'adjectif : des maisons plus calme (calmes), les grosse facture (grosses factures), des choses tel que (telles).
- Accord non effectué avec le sujet du verbe : pas mal de choses qui nous facilite (facilitent), des escaliers à l'intérieur qui descend (descendent).

D'une part, nous remarquons l'oubli du morphogramme du pluriel (-s) dans le groupe nominal, c'est-à-dire que l'accord avec le déterminant n'est pas effectué aussi bien avec le nom qu'avec l'adjectif. Le fait que le (-s) soit une marque silencieuse essentiellement graphique rend la tâche difficile : d'écrire ce que l'on n'entend pas. C'est par conséquent l'un des phénomènes qui contribue à l'opacité du système orthographique comme l'a souligné (Fayol, 2005 : 210) : « l'apprentissage de ces marques et de leur utilisation par les enfants mais aussi leur mise en œuvre par les adultes posent de nombreux problèmes ... Même chez ceux qui ont une longue pratique de l'écrit, de fréquentes omissions de -s surviennent ».

D'autre part, nous constatons également que l'accord n'est pas effectué dans le groupe verbal. Dans le premier exemple, l'erreur est due à l'homophonie des verbes du premier groupe entre le singulier et la troisième personne du pluriel. Effectivement, l'opposition n'est pas perçue à l'oral car la prononciation est identique, mais elle est visible à l'écrit puisque la flexion est différente. En effet, « pour 60 % des formes verbales qui se prononcent de la même façon, l'écrit présente des formes distinguées visuellement par la présence d'un morphogramme », (Jaffré, 1995 : 65).

Dans le deuxième exemple, l'erreur est causée par l'éloignement entre le sujet « escaliers » et le verbe « descendre ». D'ailleurs, Fayol et Jaffré (2016 : 169-170) rendent compte du même phénomène et attribue l'absence d'accord à la distance qui sépare les deux termes. Selon eux, si l'attention est divertie ou que son niveau baisse, cela fait apparaître des erreurs d'omissions ou de substitutions de marques. Cette erreur aurait pu être évitée dans la mesure où la forme phonologique des verbes irréguliers peut minimiser le risque d'erreurs car ils possèdent une forme orale pour une seule forme graphique.

Les erreurs à dominante logogrammique

Erreurs portant sur les homophones grammaticaux :

Là ou tout est confiné (où), a la campagne (à), la ou les enfants peuvent jouer (là, où), et a côté (à), a l'intérieur (à), tout les éléments (tous), tous ce qui est alimentaire (tout).

Les erreurs logogrammiques sont présentes dans notre corpus, comme le montrent les exemples ci-dessus. Globalement les étudiants savent faire la distinction entre la conjonction de coordination « et » et l'auxiliaire être « est » puisque nous n'avons pas trouvé d'erreurs avec cet homophone. En revanche, la confusion semble surtout porter sur les homophones « a /à » et « tout ». Si dans le cas de l'homophone « a » nous

attribuons l'erreur à un oubli ou à un manque de révision ou d'attention. Ce n'est pas le cas de l'homonyme « tout » qui a été tantôt orthographié correctement et tantôt de façon incorrecte. En effet, ce mot pose problème car il constitue un homonyme grammatical appartenant à différentes classes, (Gak, 1976 : 285). Effectivement, il peut être : un pronom, un adverbe, un nom ou un adjectif, et suivant sa nature il s'accordera en genre et en nombre ou pas. Donc, la gestion erronée de ce terme s'explique par le fait que les règles régissant leur distinction ne sont pas encore maîtrisées.

En guise de conclusion

Dans cette recherche, nous nous sommes basée sur la théorie du plurisystème de Catach qui considère l'orthographe française comme un ensemble de sous-systèmes (phonogrammique, morphogrammique et logogrammique). Notre travail avait pour but de vérifier la validité de nos hypothèses formulées dans l'introduction.

La première hypothèse concernant la présence d'erreurs portant sur les phonogrammes (dont la fonction est la transmission des phonèmes) est validée. Ces erreurs font correspondre à un oral correct un écrit erroné. Comme le précise Jaffré (1995) on peut recenser 36 de phonèmes pour près de 130 phonogrammes. C'est ce qui explique la difficulté du passage de l'oral vers l'écrit. A titre d'exemple, l'existence de plusieurs graphies (-é, -er, -ai, -ais, -ait, -et,...) pour représenter le son /e/ est assez significatif.

La deuxième hypothèse formulée est que les étudiants achopperaient sur les morphogrammes. L'hypothèse est valide puisque nous avons recensé un nombre important d'erreurs portant surtout sur les morphogrammes grammaticaux, (avec absence d'accords). Nous savons que les étudiants n'ignorent pas les règles de l'accord, ni même leur application... Mais comme le soulignent Fayol et Largy (1992 : 96) : « confrontés à une tâche complexe, ils doivent pour y faire face focaliser leur attention sur les aspects les plus importants : les idées et leur agencement ». Ainsi, en produisant un texte libre, les étudiants doivent non seulement faire attention à la graphie des mots (orthographe lexicale), mais aussi s'attacher à accorder correctement les unités (orthographe grammaticale) tout en réfléchissant à la planification du segment ultérieur. Cela provoque une surcharge cognitive et donc une forte probabilité du risque d'erreurs. Dans ce cas, la relecture est parfois efficace pour détecter et corriger les erreurs.

La troisième et dernière hypothèse concernant la confusion entre les différents logogrammes, se trouve elle aussi validée. Certains homophones sont donc utilisés de façon erronée à cause, sans doute, d'une méconnaissance des règles qui régissent leur distinction. Cela s'explique aussi par le nombre important d'homonyme lexicaux (homographe ou non) et grammaticaux présents dans la langue française.

Pour conclure, nous pouvons dire que si certaines erreurs peuvent s'expliquer par la nature différente des systèmes phonologiques et graphiques des langues pratiquées par nos étudiants à savoir le français et l'arabe (par exemple : les erreurs phonétiques), ces résultats démontrent que la plupart de ces erreurs ne sont pas spécifiques aux Algériens mais qu'elles sont dues à la complexité et à l'opacité du système graphique français. Donc, les francophones sont aussi confrontés à ce genre d'erreurs. A ce titre, Fayol et

Jaffré (2016 : 169-170) estiment justement que « même les meilleurs auteurs sont victimes de telles erreurs, non qu'ils ignorent les règles, non qu'ils ne sachent pas les appliquer, mais plus simplement parce que la vigilance requise leur fait défaut à un moment ou à un autre ».

Ces résultats démontrent également l'absence d'une pratique écrite régulière, ce qui est tout à fait logique dans la mesure où ces apprenants n'ont pas eu suffisamment de temps consacré à la production écrite durant leur cursus scolaire. L'acquisition de stratégies orthographiques est un processus long et qui demande beaucoup d'efforts. Pour maîtriser l'orthographe de manière efficace, il convient de connaître et d'automatiser un certain nombre de règles grammaticales et lexicales, mais aussi d'insister sur les différences entre l'écrit et l'oral. C'est pourquoi il convient de préconiser un enseignement consacré à l'orthographe de manière plus explicite en alliant / combinant dictée et expression écrite, et ce dès le plus jeune âge.

Sources bibliographiques

- AMOKRANE S. 2006. L'orthographe française, sa pratique et son enseignement en Algérie. Thèse de doctorat. Université d'Alger 2.
- ANGOULARD A. 1994. *Savoir orthographier*. Hachette. Paris.
- CATACH N. 1996. *L'orthographe française. Traité théorique et pratique*. Nathan. Paris.
- CATACH N. 2003. *L'orthographe. Que sais-je ?* (9^{ème} édition). PUF. Paris.
- CORNAIRE C. et RAYMOND M.- P. 1999. *La production écrite*. Cle international. Paris.
- FAYOL M. 2005. « Apprendre l'orthographe. Le cas du français » dans *Revue Parole*. N° 34. p. 203-219.
- FAYOL M. et LARGY P. 1992. « Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale » dans *Langue française*. N° 95. p. 80-98.
- FAYOL M. et JAFFRE J.-P. 1997. *Orthographes. Des systèmes aux usages*. Flammarion. Paris.
- FAYOL M. et JAFFRE J.-P. 2016. « L'orthographe : des systèmes aux usages » [En ligne] dans *Pratiques*. N° 169-170. URL : <[http // pratique.revues.org/2984](http://pratique.revues.org/2984)>. Consulté le 2 février 2017.
- GAK V. 1976. *L'orthographe du français. Essai de description théorique et pratique*. Sela. Paris.
- JAFFRE J.-P. 1992. *Didactiques de l'orthographe*. Hachette. Paris.
- JAFFRE J.-P. 1995. *L'orthographe en trois dimensions*. Nathan. Paris.
- OUALI Kh. 2009. *Analyse d'erreurs en production écrite, commises par des étudiants algériens en français langue étrangère*. Mémoire de magister. Sous la direction d'Asselah Rahal Safia. Université d'Alger 2.