**Université Dr. Yahia Farès de Médéa**

**Faculté des lettres et des langues**

**Département de Français**

**Mémoire réalisé en vue de l'obtention du diplôme de master en didactique**

**THEME**

# Le rapport à l'erreur orthographique chez les enseignants de la 4ème année moyenne en FLE

**Sous la direction de :**

**M. Djelloul HABOUL**

**Maitre assistant à l'université de Médéa**

**Préparé par :**

**Amina BENAIMECHE**

**Radja-khadidja DJEZAR**

**Membres du jury :**

**-Président : M. Zahir Sough, Maitre assistant à l'université de Médéa**

**- Examinatrice : Mme Amina Hadjersi, Maitre assistant à l'université de Médéa**

**- Rapporteur : M. Djelloul Haboul, Maitre assistant à l'université de Médéa**

**Année universitaire 2014-2015**

# *Remerciements*

*En premier lieu nous tenons à remercier notre encadreur, Monsieur HABOUL Djelloul d'avoir accepté de diriger notre recherche et nous ne le remercierons jamais assez pour ses conseils, ses remarques, ses lectures, de nous avoir accordé beaucoup de son temps et de nous avoir apporté un regard éclairé durant tout le temps où il a été notre enseignant en Master.*

*Notre reconnaissance et nos remerciements vont à tous nos enseignants du département de français qui sont en grande partie à l'origine de notre intérêt et de notre engouement pour la langue française, qui nous ont permis d'atteindre nos objectifs et surtout appris le sens de l'abnégation, de l'opiniâtreté et de la rigueur.*

*Nous remercions plus spécialement notre parrain Ouahib qui nous a été d'une grande aide autant pratique que morale, sans qui l'achèvement de ce travail aurait été plus difficile et que nous considérons parmi cette catégorie de gens particulièrement compétents.*

*Nous n'oublierons pas de remercier également notre chef de département, Monsieur ABBAS ainsi que son personnel, de même que les enseignants ayant répondu à notre questionnaire d'enquête.*

## *Dédicace*

*Je dédie ce modeste travail à tous ceux et celles qui ont répondu présent quand j'avais besoin de soutien et plus particulièrement à mes parents pour leurs encouragements et leur patience.*

*A mes chères sœurs: Inès qui m'a beaucoup aidé, Essma et sa princesse Dina, Wissame et son poupon Yanis, ainsi qu'à leurs époux Rafik, Mohamed, Riad sans oublier mon fiancé Mohamed.*

*BENAIMECHE Amina*

## *Dédicace*

*Je dédie ce travail*

*- A mes parents.*

*- A mon frère et mes sœurs.*

*- A M. Aitjida Mokran et M. Toudjine Hamid.*

*DJEZAR Radjaa-Khadidja*

**« L'orthographe persiste et signe : bête noire des élèves et des pédagogues. Qu'elle soit d'usage (normes lexicales) ou d'accord (conventions morphologiques fondées sur la grammaire), elle demeure, en effet, la principale pierre d'achoppement de la maîtrise de la langue. »**

**M. Séry**

# Introduction

Les erreurs d'orthographe sont de plus en plus nombreuses dans tout ce qu'il nous arrive de lire : journaux, médias, écrits des élèves et des étudiants....etc. Nos élèves éprouvent des difficultés à orthographier correctement des mots .Cela pourrait signifier que l'enseignement de l'orthographe n'a plus la même importance qu'autrefois et que la tendance est à vouloir écrire comme on parle pour se simplifier les choses, de sorte qu'on est amené à se demander que, si le niveau en orthographe baisse considérablement d'année en année, quelles sont les causes de cette régression chez les élèves de 4ème année moyenne en FLE ? Est-ce qu'elles sont dues à des défaillances du système de l'enseignement de l'orthographe, c'est à dire sa prise en charge et tout ce qui gravite autour de son enseignement, notamment l'importance qui lui a été donnée dans les programmes, la façon de l'enseigner, de corriger et l'horaire qui lui a été réservé dans les instructions officielles ? Ou bien y-a-t-il des défaillances humaines, c'est-à-dire que les enseignants ne sont pas initiés au plurisystème graphique, qu'ils manquent de formation, de stages de recyclage ou bien encore existe t-il des problèmes chez les apprenants également, niveau trop faible, désintéressement pour la lecture et pour cette langue ?

La pertinence de cette problématique s'est d'ailleurs confirmée au cours des travaux préparatoires de la présente étude de la même façon que cette question nous parait intéressante vu que la baisse a été constatée par tout un chacun et qu'il faudrait lui consacrer quelques recherches qui pourraient apporter des remèdes comme tentent de le faire les nombreux linguistes, didacticiens et pédagogues tels Catach (1980), Jaffré (1997), Blanche Benveniste et Chervel (1978) etc.

La question de l'acquisition de l'orthographe dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans le cycle moyen en Algérie est si primordiale qu'elle nous amène à privilégier l'étude de ces deux facteurs, qui seraient susceptibles d'être, conjointement, à l'origine du problème de l'apprentissage de l'orthographe.

Ce problème concerne aussi bien l'aspect quantitatif que qualitatif car l'orthographe de base supposée être acquise par un apprenant du cycle moyen, nous est apparue d'une

pauvreté telle qu'elle mérite qu'on s'y intéresse et surtout qu'on tente d'en déceler les causes profondes dans le but évident d'y remédier, et afin de permettre à nos élèves de se mettre en situation de communication écrite correcte dans une langue étrangère, de savoir écrire leurs mots, qui reflèteront exactement leurs pensées dans un milieu extrascolaire.

Le premier facteur semble être d'ordre méthodologique car le système d'enseignement/apprentissage ne prévoit pas de méthodes probantes à mettre en vigueur dans les directives à appliquer.

Ce système se cherche en introduisant presque chaque année des manuels nouveaux, des programmes établis à l'arraché et des outils didactiques très insuffisants et souvent incomplets.

Le second facteur qui semble faire défaut est le facteur humain car les enseignants ne font pas l'objet d'une formation spécifique pour l'enseignement de l'orthographe, ni de stage de recyclage, ce qui laisse prévoir des lacunes certaines dans leurs façons de faire et d'appréhender leur enseignement.

L'abondante bibliographie consacrée à la matière, notamment les conclusions de Catach (1980), Jaffré, (1997), Blanche-Benveniste et Chervel (1978) et bien d'autres linguistes orientait la méthodologie vers l'exploitation de sources directes. Afin de déterminer si effectivement il y a une régression de l'orthographe en FLE et si les raisons de cette baisse doivent être élucidées, il nous est apparu donc nécessaire de se fonder sur un système de questionnaire- enquête de terrain. L'exploitation de ces sources devrait permettre de répondre à une série d'interrogations inhérentes au sujet : la question pourrait être simple : enseignons-nous comme il le faudrait ?

Intitulé "Le rapport à l'erreur orthographique chez les enseignants de la 4ème année moyenne en FLE", ce mémoire tend ainsi à démontrer que l'enseignement de l'orthographe parait être dispensé de façon trop superficielle, si bien que les enseignants semblent se suffire en enseignant aux élèves la manière scripturale d'écrire des lettres et des mots français en oubliant l'un des principes fondamentaux de

l'apprentissage de l'orthographe qui demeure l'articulation du principe phonographique et du principe sémio graphique, cette articulation restant la condition essentielle qui fait apparaitre la double fonction des lettres qui est celle de traduire des sons et du sens simultanément.

Faire participer l'élève lors de la correction et le placer en situation d'interpréter ses erreurs, d'argumenter ses choix orthographiques, comme il faudrait également analyser et adapter le savoir à transmettre à l'âge de l'apprenant, concevoir une progressivité de la première année d'école d'apprentissage du français à l'âge adulte, c'est ce qui donnerait un sens à l'apprentissage: observer, entrainer pour enfin capitaliser.

Notre argumentation sera appuyée par des résultats d'un questionnaire qui a été proposé à des enseignants de fin de cycle des collèges et qui démontrera s'il y a des défaillances du système d'enseignement de l'orthographe impliquée dans ce déclin autant que des défaillances humaines.

Le premier chapitre est consacré à l'erreur en didactique des langues, où il sera question de la caractérisation de la notion de l'erreur, avec en premier lieu, l'erreur en général, l'erreur et la norme, l'erreur en didactique et les approches de l'erreur en survolant l'analyse contrastive, l'analyse des erreurs pour enfin arriver au traitement de l'erreur.

Dans un deuxième chapitre, nous avons tenté une approche sur l'orthographe française et l'orthographe en générale en insistant sur sa nature complexe, puis nous avons étudié les deux types de l'orthographe (orthographe lexicale et grammaticale) et en dernier lieu nous avons expliqué la notion de plurisystème de N.Catach qui concerne la typologie des erreurs d'orthographe ainsi que l'analyse des erreurs orthographiques.

Enfin, nous avons abordé dans un dernier chapitre le questionnaire composé de dix sept questions et dont l'univers est composé de l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête (les enseignants). Cette enquête concernera les enseignants de la 4ème année moyenne en FLE qui est une classe de fin de cycle et dont les élèves ont étudié la langue française durant sept années. Les questions posées feront ressortir l'état d'efficacité ou de stérilité des méthodes pédagogiques instaurées,

et par la même occasion, elles permettront de comparer la démarche suivie dans l'enseignement de l'orthographe, par l'enseignant et celles proposées par les chercheurs de ce domaine.

Sans avoir l'ambition de vouloir mettre l'orthographe française à la portée de tous nos élèves, notre travail essayera d'être inquisiteur, il tentera d'établir le constat d'une façon de faire des enseignants et d'une période d'apprentissage de nos élèves et si ce constat s'avérait être un échec, nous aurons au moins tenté d'en déceler les causes.

Après cela, nous avons propose, sans vouloir être trop ambitieux, quelques pistes didactiques qui pourraient contribuer à un meilleur enseignement/apprentissage de l'orthographe en FLE.

# Chapitre 1 : L’erreur en didactique des langues

## Introduction

L'erreur est souvent perçue un fait négatif et qui dérange dans le processus d'enseignement/apprentissage. Dans l'enseignement des langues, lorsqu'un apprenant commet des erreurs, l'enseignant à parfois le sentiment de ne pas avoir atteint son but. Il est confronté quotidiennement à ce problème et tente d'y remédier. Toutefois, les enseignants de langue sont nombreux à considérer que ce problème a comme source l'apprenant et l'expérience a permis de rendre compte que l'enseignant devait, pour remplir au mieux sa fonction, se remettre en question, prendre du recul sur sa pratique et s'appuyer sur des expériences et également sur des connaissances théoriques ayant fait leurs preuves afin de mettre au mieux et en adéquation son intervention à chaque situation d'enseignement/apprentissage. Il faudra donc faire, en premier lieu, le point sur la notion de l'erreur dans l'enseignement/apprentissage des langues pour enfin pouvoir proposer des pistes de réflexion et d'action pour un traitement plus efficace de l'erreur.

# 1. Caractérisation de la notion de l'erreur

## 1. 1. L'erreur en général

L'étymologie latine du terme « *erreur* », « *errare* », signifiant au sens propre, « *errer ça et là* », « *marcher à l'aventure* », « *s'égarer* », et au sens figuré, « *s'écarter de la vérité* », « *se tromper* » ou même « *pêcher* » - trouve son plein sens dans l'activité de construction des savoirs : comment ne pas errer quand on n'a pas encore découvert le bon chemin ?

Selon plusieurs dictionnaires, la signification première du mot erreur est énoncée comme suit : *action de se tromper ; opinion fausse ; illusion, faute, méprise*. C'est ainsi que dans le Petit Robert (2000), la notion d'erreur est définie de la sorte :

> «1♦ Acte ou l'état de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement; jugements, faits psychiques qui en résultent. ⇒ Égarement, faute. 2♦ Ce qui, dans ce qui est perçu ou transmis comme étant vrai (apparences, connaissances), est jugé comme faux par celui qui parle. ⇒ Fausseté, illusion. 3♦ Assertion, opinion fausse. ⇒ Contrevérité, fausseté. 4♦ (Absolt.) L'erreur.

> Conviction, doctrine qui s'écarte d'un dogme, au regard de ceux qui le défendent.»

Il s'agit de diverses acceptions qui revêtent tour à tour différents aspects de la notion d'erreur. En partant du sens premier pour prendre par la suite le sens objectif de la notion d'erreur. En ce sens, notons qu'en second lieu, le Petit Robert détermine comme sens objectif de l'erreur :

> 1♦ Chose fausse, erronée, action non prévue par rapport à une norme (différence par rapport à un modèle ou au réel). ⇒ faute, inexactitude. 2♦ (Math., phys.) Écart entre la valeur exacte d'une grandeur et sa valeur calculée ou mesurée.

A travers ces différentes acceptions, la notion d'erreur revêt plusieurs significations en fonction du sens premier, du sens objectif ou du contexte dans lequel elle est employée.

L'erreur permet de désigner un événement accidentel qui intervient lors de l'exécution d'une action. Et c'est cet événement imprévu qui peut être la source du non aboutissement de l'action enclenchée ou de l'éventuelle nécessité de rectification de ladite action. L'emploi du concept est habituellement rétrospectif c'est-à-dire l'erreur a déjà été commise et le déroulement correct des actions est ébranlé et compromis à l'instant où l'on le réalise.

L'erreur ou le faux inclut forcément une allusion sous-entendue à ce qui est correct, juste, normal. Donc pour être en mesure de reconnaître une erreur, encore faut-il au préalable connaître ce qui est normal, savoir distinguer ce qui est adéquat de ce qui ne l'est pas.

Auparavant, bon nombre de spécialistes se sont penchés sur la question de l'erreur. Parmi eux, les pédagogues ou encore les écrivains bien qu'ils n'ont pas les mêmes conceptions par rapport au statut de l'erreur, ils se sont consacrés à attribuer au concept d'erreur des acceptions en fonction de leur angle d'analyse. Ainsi pour certains, l'erreur est considérée comme positive (pour les adeptes des courants contemporains, l'erreur est bénéfique pour l'apprentissage). Selon d'autres, l'erreur est plutôt nuisible et négative, voire rapprochée à une « faute ». De ce fait il faudrait

obligatoirement y remédier pour qu'elle s'arrête et cesse. Globalement, la conception de l'erreur varie en fonction des points de vue théoriques des spécialistes. (Lahouam, 2014, p.01)

(Olszewska et Quéré, 2009, p.168) élargissent également l'analyse, en affirmant que l'erreur implique tout autant d'aptitudes et d'attitudes spécifiques : cela signifie tout simplement que l'on doit avoir une base minimale afin de commettre des erreurs, ou être en phase d'apprentissage, situation où « l'incorrect » sert de baromètre pour consolider le « correct ». C'est la raison pour laquelle on ne peut pas attribuer une erreur ou une faute de calcul à un enfant qui n'a pas encore appris à calculer.

A l'instar des définitions mentionnées ci-dessus, le constat qui revient est que le mot « erreur » est assimilé à « faute » comme synonyme. De ce fait, une question s'impose afin de déterminer les rapports existants entre ces deux notions.

Généralement, dans les dictionnaires d'usage, les définitions récurrentes de la notion de faute se présentent comme suit :

I ♦ Le fait de manquer, d'être en moins. ⇒ Défaut, manque. II ♦ (Mod.) Le fait de manquer à ce qu'on doit. 1 ♦ Manquement à la règle morale; mauvaise action. ⇒ Attentat, crime, délit. 2 ♦ (Dr.) Acte ou omission constituant un manquement à une obligation légale ou conventionnelle dont la loi ordonne la réparation quand il a causé à autrui un dommage matériel, pécuniaire ou moral. 3 ♦ Manquement à une règle, à un principe (dans une discipline intellectuelle, un art). ⇒ Erreur, inexactitude. 4 ♦ Manière d'agir maladroite ou fâcheuse; défaut d'habileté, de prudence. ⇒ Bévue. 5 ♦ (Dans des expr.) Responsabilité d'une action. (Le Petit Robert, op. cit.).

Après comparaison des différentes acceptions des notions d'erreur et de faute, il en ressort d'abord que dans le sens le plus élargi du terme, l'erreur s'apparente plutôt au cadre théorique, au savoir et à ce qui est abstrait. Alors que la faute appartient à la pratique, au concret. Sous cet angle, les erreurs communément dites de langue puisque commises au cours de : (la prononciation, orthographe, grammaire etc.) devraient être désignées plutôt par faute (Olszewska et Quéré, 2009, p.171). Néanmoins, il s'agit

d'une distinction qui est différente celle en vigueur en linguistique et plus particulièrement en didactique des langues.

L'approche cognitive distingue la faute de l'erreur. Pour elle, la faute relève de la performance[1] alors que l'erreur, relève de la compétence[2] transitoire de l'élève. L'erreur « *serait donc une manifestation d'hypothèses fausses si l'on considère l'apprentissage des langues comme une activité d'ordre cognitif de traitement des données et de formation d'hypothèses* ». (Corder, 1980, p. 57)

## 1. 2. L'erreur et la norme

Parler de l'erreur ne peut se faire sans avoir défini la norme qui est derrière l'émergence de cette dernière dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, jusqu'à une date récente, elle servait, pensait-on autrefois, à former l'usage ; un enseignant belge, Maurice Grevisse, en a écrit *Le Bon Usage*. Cette tradition remonte à loin. Certains ont pensé qu'en connaissant les normes ou les règles, les hommes devaient les suivre.

Quintilien remarque qu'*« une chose est de parler latin, une autre de parler grammaticalement »* (1859, p.14) Ce premier théoricien de la pédagogie pensait que l'usage devait l'emporter sur les normes et remarquait déjà un écart entre les deux attitudes.

Et pour poursuivre sur la notion de « norme » et cette fois en tentant de la définir, en rapportant les propos de (Goffman, Gumperz, 2010, p.02) dans le champ de l'ethnométhodologie de la communication). La norme peut être considérée (a) en tant qu'accumulation des connaissances et des représentations institutionnelles ou «Ordinaires» et (b) en tant que façons de faire et de se servir des ressources nécessaires à l'(inter)action sociale. Ainsi on peut aisément dire que la « norme » est un ensemble de règles, établis par les institutions pour produire des énoncés dans la

[1]Selon le petit Robert (2012): en Ling la performance est la réalisation d'un acte de parole par une personne.
[2]Selon le petit Robert (2012) : (anglais. Compétence, Chomsky) Ling : savoir implicite grammatical et lexical intégré par l'usage d'une langue maternelle et qui lui permet de former et de comprendre dans cette langue un nombre indéfini de phrases jamais entendues.

langue cible dans « le bon usage » , donc de ce fait tout éloignement par rapport à la norme est considéré comme une erreur , mais cette acception n'est pas partagé par tout les didacticiens, pour qui la norme reste une notion pas stable et non un concept immuable stable peuvent régir toutes les situations d'enseignement /apprentissage des langues, comme le résume bien (Porquier ; Frauenfelder, 1980, p.33). En disent que « *c'est le point de vue qui définit l'objet* »

Mais en poursuivant cette réflexion sur la notion de « norme » la question se pose quant à leurs respect, en fonction des situations auxquelles un enseignent est amené à être confronté, comme la correction des copies d'un public universitaire qui fait son cursus en langue étrangère, quelle norme adopter parmi toutes celles qui existent ? , dans son ouvrage Henri Frei, parle de la norme fonctionnelle comme : « *fait dépendre la correction ou l'incorrection des faits de langage de leur degré de conformité à une fonction donnée qu'ils ont à remplir* » (1971, p.18).

Du point de vue de la didactique, l'erreur renvoie à un système de référence. Il s'agit d'un savoir enseigné permettant de le désigner, le relever et de l'archiver. Il existe bien des normes institutionnelles qui permettent de reconnaitre l'erreur car elle jouit d'une certaine stabilité au niveau des classes où seul l'enseignant est en mesure de juger de ce qui est erroné ou non. Cela constitue une norme à suivre en ce qui concerne la véracité des informations acquises par l'apprenant. Ainsi lorsque l'erreur se produit, l'on est en présence d'un fossé entre le résultat escompté et ce qui est défectueux chez l'élève ou l'apprenant. (Ravestein et Sensevy, 1993, p.84).

## 2. L'erreur en didactique

Dans le passé, les pédagogues et aussi les linguistes ont abordé avec un grand intérêt la question de l'erreur, même s'ils n'ont pas tous la même position par rapport à son statut, certains la qualifient de positive (pour les courants récents et novateurs, l'erreur serait utile pour l'apprentissage), d'autres la considèrent néfaste, souvent assimilée à une "faute", cette dernière devrait nécessairement être sanctionnée pour

disparaître. D'une manière générale, le statut de l'erreur diffère selon les conceptions théoriques.

## 2. 1. L'erreur, du négatif au positif

Dans l'histoire de la didactique des langues et celle du FLE, l'erreur a subi de nombreuses modifications du point de vue de sa conception, de son statut et de la place accordée dans le processus de l'enseignement/apprentissage[3].

Le modèle transmissif, est une conception classique de l'apprentissage : la conception de « la tête vide ». On considère que l'élève ne sait rien et l'enseignant lui transmet son savoir. D'un coté, l'enseignant juge, évalue, et attribue une note, de l'autre coté, l'élève écoute, imite et reproduit de le modèle enseigné. Cette représentation de l'acte d'apprendre rejette l'erreur. Dons ce cas l'erreur est perçu comme une faute, dans lequel l'enseignant transmet sa matière, l'élève apprend. La faute incombe donc à l'élève puisque l'enseignant a fait ce qu'il devait faire : transmettre l'information.

Dans la méthodologie traditionnelle et la conception béhavioriste, l'erreur était longtemps considérée comme une anomalie, une faille, un signe de faiblesse mentale. Selon les béhavioristes l'enseignement doit viser un apprentissage sans erreur.

Ce dernier se réalise par une pratique intensive, la répétition et un renforcement des « bonnes réponses ». L'élève est progressivement guidé vers la réalisation d'un objectif (apprentissage programmé). L'enseignant est convaincu qu'il peut tout faire apprendre à ses élèves, pourvu qu'il décompose efficacement ses leçons. Il devra donc prévenir les erreurs en modifiant sa planification.

Les béhavioristes imputaient la responsabilité des erreurs commises soit à l'apprenant (fatigue, manque de travail ou de motivation), soit, aux défauts de la méthode d'enseignement choisie : avec une bonne méthode adéquate, il n'y aurait pas eu d'erreurs (Corder, 1980, p.27)

[3]Puren Cf. Ch, 1988 et, plus particulièrement, C. Germain., 1993, pour une description systématique du statut de l'erreur dans chaque courant méthodologique.

Le statut de l'erreur dans l'acquisition et l'enseignement/apprentissage d'une LE change à partir de la deuxième moitié des années 1960. Ce changement a été assurément influencé, d'une part, par des recherches en psychologie cognitive et, d'autre part, par le constructivisme. Ce dernier voit que l'élève puisse des erreurs et à partir de ces erreurs, l'enseignant et l'élève travailleront ensemble pour trouver le pourquoi de l'erreur et comment la dissoudre. Et que l'erreur témoigne des difficultés que doit résoudre l'élève pour reproduire une connaissance nouvelle. La correction de l'erreur par un élève indique qu'il a surmonté ces difficultés en construisant une réponse nouvelle.

Toute erreur est un signe d'apprentissage évolutif, influencé par le contexte, les nouveaux savoirs, l'oubli, etc. l'erreur se révèle donc inévitable et même nécessaire à tout apprentissage, à l'apprenant et même à l'enseignant.

Aujourd'hui, l'erreur est considérée comme une étape normale de l'apprentissage et constitue l'indice d'un processus actif d'acquisition. L'erreur est une manifestation d'un état du développement langagier de l'apprenant et permet de décrire la« maîtrise» de la langue par l'apprenant à un stade donné.

Une fois conceptualisées, les erreurs commises par les apprenants se révèlent comme « porteuses du sens » (Tarin, 2006) autant pour l'enseignant que pour l'apprenant, en FLE ainsi qu'en français langue maternelle.

Pour l'apprenant, la prise de conscience de l'erreur commise, l'explication et la compréhension de sa nature favoriserait la progression dans l'apprentissage, en enrichissant par ailleurs les réseaux sémantiques de son lexique mental. C'est aussi un outil d'apprentissage dont l'évaluation est l'occasion d'infirmer des hypothèses sur le fonctionnement de la langue cible. Ce rôle de révélateur des hypothèses est indispensable parce qu'il permet à l'apprenant de s'auto-analyser, repensé et intégré à son propre système. Il faut cependant admettre que les apprenants ont en général beaucoup de mal à intégrer cet aspect positif de l'erreur dans l'apprentissage. Ils ont tendance à concevoir l'erreur comme un signe d'infériorité par rapport à ceux qui réussissent mieux.

Pour l'enseignant, l'erreur est très souvent la preuve d'un système de compétences transitoires de l'apprenant (Corder, 1980, p.13) et l'indice observable de l'évolution de l'interlangue de ce dernier.

Les types, la fréquence de certaines erreurs et le niveau auquel appartiennent les erreurs identifiées pourraient fonder une évaluation diagnostique dans un but de guidage et de remédiation. L'intervention de l'enseignant s'appuie alors sur une réflexion sur les causes qui sont à l'origine de l'erreur : les influences des acquis antérieurs, en particulier de la langue maternelle et éventuellement d'autres langues étrangères apprises, le point de vue qui s'inscrit dans l'analyse contrastive ;

– les stades du développement de l'interlangue de l'apprenant ;

– les stratégies d'apprentissage et de communication adoptées par l'apprenant ;

– les caractéristiques intrinsèques du système linguistique de la langue cible, du français en l'occurrence (Luste-chaa, 2009, p.135-139).

## 2. 2. Les approches de l'erreur

### *2. 2. 1. L'analyse contrastive*

L'analyse contrastive est basée sur le fait de mettre des liens entre une connaissance préalablement acquise et une connaissance nouvellement acquise ; autrement dit il s'agit d'établir le rapport entre le savoir-faire déjà assimilé et celui à assimiler. C'est une relation qui se base sur un fondement scientifique de la langue cible (notamment ce qui est énoncé par la linguistique structurale et la linguistique comparative). Une comparaison se fait en élaborant une description parallèle avec la langue maternelle de l'apprenant. De ce fait, du point de vue des chercheurs tels que Fries (1945) ou encore Lado (1957) ce phénomène procurerait les méthodes d'enseignement les plus adéquates (outils pédagogiques), et permet de les optimiser en faisant que ces outils sois les plus appropriés pour l'enseignement des langues. Ainsi, lorsque l'on poursuit ce même raisonnement, l'étude comparative des langues pourrait servir de panacée aux difficultés d'apprentissage, en mettant en œuvre par exemple la confrontation des

systèmes phonologique, morphologique, syntaxique, lexicale et sémantique de la langue source. Une éventualité pourrait alors être envisageable à savoir « la progression » ou « l'évolution » tout en considérant certains problèmes propres à l'apprentissage qui résultent des confusions basées sur des ressemblances et divergences entre la langue source et la langue cible.

L'hypothèse de Lado, qui est considérée – selon Besse et Porquier (1984)- à juste titre comme l'hypothèse « forte » de l'analyse contrastive, a pour objectif l'étude et la comparaison des traits distinctifs dans un but pédagogique. Cette hypothèse entretient des liens fortement étroits avec la *théorie de l'interférence.* Ainsi, selon l'auteur de ladite théorie Debyser (1971), les transferts s'effectuent au niveau de la langue étrangère chez les apprenants non seulement pendant l'acquisition mais aussi lors de la mise en pratique. En fait il s'agit de confusions qui se produisent sur le plan de la forme et du sens (signification) entre cette langue étrangère et la langue maternelle de l'apprenant. Il suffirait juste de quelques similitudes pour que le transfert soit aisé car considéré comme un raccourci d'apprentissage ; A l'inverse, lorsqu'il est en présence de différence d'acception, cela aboutit à un transfert dit *négatif* – également appelé *interférence* à proprement parler – c'est la source des erreurs qui apparaissent comme le résultat des difficultés liées à l'apprentissage. En outre, il faut savoir que la théorie de l'interférence s'est inspirée de la théorie du behaviorisme basé sur l'apprentissage puis elle a été complétée par d'autres techniques de l'analyse contrastive exercées plusieurs paires de langues (Langue A et B). En plus des problèmes rencontrés lors de la mise en pratique de cette méthode pédagogique, il s'est avéré que les études n'ont qu'une relation indirecte avec les procédés d'acquisition déployés lors de l'usage d'une langue étrangère.

Par ailleurs, l'analyse contrastive comporte des failles en ce qui concerne son utilité pour l'enseignement des langues, et une étude visant à compléter ces failles démontre que ladite analyse est insuffisante en vue de répertorier toutes les erreurs ou encore d'y remédier. D'après les constats de Besse et Porquier (1984) notamment, les erreurs répertoriées par l'analyse contrastive n'ont pas lieu, ou sinon à un nombre restreint de cas, lors d'une certaine période de l'apprentissage, variable en fonction des individus,

des conditions ou des méthodes adoptées. De même, certaines erreurs sont existantes au sein même d'une langue cible donné, ce genre d'erreurs appelées « universelles » c'est-à-dire qu'elles sont fréquentes chez les apprenants « natifs » de la langue maternelle elle-même. Enfin, notre constat est que certaines erreurs sont dues à des interférences chez l'apprenant qu'il soit natif ou non, ou causées par des régionalismes ou des spécificités linguistiques de la langue cible.

Finalement, pour ce qui est de l'influence de l'analyse contrastive sur l'enseignement des langues, l'on pourrait dire que les méthodes pédagogiques qu'elle applique sont d'une utilité insuffisante pour les enseignants qui n'ont que peu de contrôle sur ces erreurs et les difficultés engendrées. La pratique systématique des méthodes considérées comme difficiles du fait qu'elles occasionnent des interférences, cela peut mettre l'accent indirectement sur la particularité des dites méthodes. C'est ce qui pourrait conduire l'apprenant à faire des similitudes entre deux systèmes linguistiques et ainsi produire une conséquence contraire à ce qui était espéré. Inversement, lorsque les ressemblances entre les de systèmes linguistiques sont trop mis en évidence, cela peut entrainer ce qui appelé « sur-généralisation » ou des erreurs.

### *2. 2. 2. L'analyse des erreurs*

La langue source joue un rôle primordial dans le processus d'acquisition d'une langue seconde. Le procédé de description et d'explication systématique des erreurs est connu sous le nom d'analyse de l'erreur AE. L'analyse de l'erreur est apparue comme une conséquence directe suite à l'avènement de l'analyse contrastive et elle intègre (empreinte) les concepts de la AC dans son analyse des raisons sous-jacentes à certaines erreurs.

L'analyse de l'erreur a une double finalité : pédagogique / psycholinguistique. Pédagogique (identique à AC) : de donner un retour sur les méthodes et les matériels d'enseignement.

Psycho linguistique : s'intéresse au processus dans lequel les langues sont apprises et produites. Les mêmes recherches en L1 permettent un parallèle. Les études sur les

erreurs de la parole (lapsus) ont révélé des informations importantes sur les processus sous-jacents à la production en L1. De façon similaire, AE doit donner une fenêtre / point de vue pour observer ce qui se passe dans l'esprit d'un apprenant de L2.

La limitation la plus évidente de AE est que la concentration sur les erreurs amène une approche dans un seul sens et incomplète de la langue. Rien que la description et l'analyse des erreurs peuvent aussi donner une image erronée de l'influence de L1, puisque cette influence ne se manifeste pas exclusivement, ou même primairement dans les erreurs des productions des apprenants.

En fait, le terme "erreur" est un concept artificiel, qui malgré tout est très pratique pour de nombreux sujets de recherches, particulièrement sur les apprenants avec un niveau débutants ou intermédiaires. Ici la première étape de l'analyse, est l'identification de l'erreur qui ne pose pas grand problème avec les apprenants avancés !

Attribuer une erreur à des catégories linguistiques mutuellement exclusives bien délimitées n'est pas toujours facile. Les apprenants arrivent à la forme ou au mot par différentes routes. Quand un apprenant de l'anglais oublie l'article anglais (the) dans un contexte où il est obligatoire, il peut avoir fait cela premièrement parce que la construction équivalent dans sa L1 n'utilise pas l'article, alors qu'un autre apprenant dont la L1 a des articles, arrivera à la même conclusion en sur-généralisant la règle de l'anglais qu'il a maîtrisé, de même L'explication de l'erreur est donc une tâche hasardeuse.

Le terme d'erreur avait une connotation négative impliquant un défaut indésirable et effaçable de la performance de l'apprenant. Les erreurs doivent être considérées comme des traits normaux et inévitable dans l'apprentissage L2 et le schéma de développement des erreurs chez un individu doivent être prises comme une évidence non pas de manque ou de défaut mais comme succès et exploit.

L'analyse de l'erreur a ses insuffisances mais elle a été importante au moins pour sa réinterprétation du rôle de l'apprenant qui n'est plus vu comme un simple récipient

passif de l'input L2 mais comme jouant un rôle actif dans le processus d'apprentissage, où il génère, teste et modifie des hypothèses sur la L2.

## 3. Le traitement de l'erreur :

Le travail de recherche mené par Elkouria Chiahou**,** Elsa Izquierdo et Maria Lestang**, «** *Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues »*, (2000, p.55-64), leur a également permis de prendre conscience de la nécessité de fonder la pratique sur des connaissances théoriques solides. Les recherches qu'elles ont menées leur ont permis de proposer des concepts clés dont l'assimilation aidera l'enseignant, d'une part, à mieux cerner son rôle dans le processus d'enseignement/apprentissage et, d'autre part, à mieux appréhender les situations délicates auxquelles il peut être amené à faire face.

Dans certains contextes, l'enseignant n'a d'autre choix que de se « bricoler » une méthodologie à partir du manuel qu'on lui impose, du matériel mis à sa disposition, en fonction de l'espace, etc. On parle alors de « bricolage pédagogique » ou de « bricolage enseignant » (Barbot & Camatarri 1999). Partant du principe que, pour remplir au mieux sa fonction (aider l'apprenant à acquérir la L2), l'enseignant doit s'appuyer sur des théories, le « bricolage » n'est pas favorable à une acquisition efficace tant que l'enseignant ne fonde pas son intervention sur des connaissances théoriques solides. En effet, pour favoriser l'apprentissage, il faut certes se centrer sur l'apprenant et ses besoins mais il faut également connaître les mécanismes sous-jacents à l'apprentissage d'une langue seconde. Concernant l'erreur, si celle-ci est traitée de façon inadéquate, la progression de l'apprenant se trouve entravée. En outre, l'erreur permet à l'enseignant de situer l'apprenant dans sa progression. Il semble donc nécessaire qu'il puisse mettre à jour ses connaissances scientifiques afin d'éviter toute intervention inadaptée à la situation. Un point sur cette question sera proposé dans la partie suivante.

## 3. 1. Deux types de cas : la reprise pertinente et la correction peu efficace.

Chiahou, Izquierdo**,** Lestang (2000, p.55-64) affirment que lors de leurs expériences d'enseignement, elles ont rencontré des difficultés concernant le traitement des erreurs. Elles n'ont pas toujours su gérer la situation de façon satisfaisante, non seulement parce qu'elles ont été influencées par les schémas qu'elles avaient vécus en tant qu'apprenantes (vision négative de l'erreur, copies entièrement barrées de rouge, classement des copies de la note la plus haute vers la note la plus basse, etc.) mais aussi parce qu'elles ne s'étaient pas interrogées sur les causes des erreurs ni sur les théories liées à cette notion.

Les causes des erreurs évoquées indiquent que la correction n'est pas toujours pertinente. En effet, la correction de l'enseignant peut être inadaptée ou peu efficace dans certaines situations.

Toutefois la correction reste, dans certains cas, pertinente, en fonction de l'intervention de l'enseignant. Il faudra parler dans ce cas de reprise et non de correction. Le tableau suivant illustre les propos de Chiahou, Izquierdo et Lestang ; elles y proposent, en effet, quelques exemples de reprises pertinentes et de corrections peu efficaces dans le cadre de la production orale et de la production écrite.

*** Tableau n°1 :** Exemples de reprises pertinentes et de corrections[4] peu efficaces.

[4]Elkouria Chiahou ; Elsa Izquierdo ; Maria. Lestang., 2000, Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues, p.48-72.

| **Activités** (de communication langagière) | **Reprises pertinentes** | **Corrections peu efficaces** |
|---|---|---|
| Production orale | Attendre la fin de la tâche pour proposer une reprise à l'apprenant.<br>Demander à l'apprenant ce qui, selon lui, n'était pas correct dans sa production.<br>S'il y a un bon rapport entre les apprenants, on peut demander à ceux qui écoutent de noter ce qui n'est pas conforme et en discuter ensuite tous ensemble.<br>Construire avec les apprenants des grilles d'évaluation avec les différents critères à observer pour guider les apprenants dans le repérage des productions non conformes.<br>Le travail de repérage des productions non conformes doit être suivi d'un travail de traitement en profondeur : proposer à chaque apprenant de réaliser une ou plusieurs micro-tâche(s). | Corriger toutes les erreurs au fur et à mesure en interrompant l'apprenant dans sa production.<br>Écrire ou signaler à l'oral les erreurs et passer à de nouvelles notions sans proposer de tâches de remédiation |
| Production écrite | Mettre en évidence certaines productions non conformes (mais laisser l'apprenant s'autocorriger lorsqu'il est capable de le faire).<br>Mettre en évidence les progrès réalisés par l'apprenant (soit par un code : l'enseignant signale par un plus les éléments positifs, soit par une appréciation ou des encouragements oraux).<br>Proposer des tâches adaptées aux besoins de chaque apprenant.<br>Ne pas tenir compte uniquement de la forme mais également du sens et de la richesse du contenu (valable également pour la production orale). | Corriger toutes les erreurs en écrivant la forme correcte sans donner d'explications ni de micro-tâche(s).<br>Rendre des copies entièrement raturées de rouge.<br>Mettre en évidence uniquement les productions non conformes et commenter de manière négative le travail des apprenants. |

Il est important de noter que les procédures énumérées dans la colonne « reprises pertinentes » impliquent chez l'enseignant une réflexion sur sa conception d'enseignement/apprentissage (type d'approche, type d'évaluation, etc.) ainsi que sur

le dispositif à mettre en place en fonction du contexte (place des TICE[5], travail d'équipe et nouveaux lieux de formations).

En termes de conception de l'enseignement/apprentissage il faudra s'appuyer ici sur l'approche par les tâches décrite par Narcy-Combes (2005, p.167-177) où des macro-tâches réalistes permettent de révéler des besoins sur les formes qui seront travaillées dans des micro-tâches d'entraînement. L'approche par les tâches, s'appuyant sur la théorie du double fonctionnement langagier, permet un travail, soit analytique (*rule-based system*), soit lexicalisé (*exemplar-based system*) et s'adapte donc aux besoins des apprenants. Les macro-tâches sont des tâches réalistes qui répliquent ou simulent les pratiques sociales observées dans les situations de la vie réelle, elles font appel au constructivisme et à l'interactionnisme. Les micro-tâches font appel au cognitivisme et permettent de créer de bonnes conditions de repérage et de traitement de sens puisqu'il s'agit de tâches d'entraînement centrées sur un aspect linguistique, pragmatique ou socioculturel spécifique. Les micro-tâches ne correspondent donc pas à de simples exercices de « remédiation grammaticale » puisqu'elles abordent d'autres domaines que la linguistique et que les difficultés rencontrées sont travaillées avec ou sans référence à des règles. Par conséquent l'évaluation ne portera pas uniquement sur des aspects linguistiques (contrairement à ce que l'on rencontre fréquemment sur le terrain). Nous invitons l'enseignant à s'interroger sur les critères à prendre en compte – performance linguistique, pertinence pragmatique, richesse du contenu, progression – et à réfléchir au barème à utiliser (s'il souhaite ou s'il doit mettre une note) : tous les critères peuvent-ils être mis sur le même plan ? Cela dépendra essentiellement de l'objectif de la tâche et des attentes de l'enseignant qui ne sont pas forcément en adéquation. En effet la production d'un apprenant dont le contenu est riche et varié est parfois dévalorisée parce que les formes utilisées ne sont pas conformes aux attentes.

Ce travail d'alternance entre macro-tâches et micro-tâches requiert beaucoup de travail et d'investissement pour l'enseignant :

[5]TICE : technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement.

Il est donc important que l'enseignant réfléchisse au type de dispositif à mettre en place en fonction du contexte et aux différents éléments qui le constituent, tels que l'intervention et la place des « acteurs » (enseignant(s), apprenant(s), tuteur(s) ), les modalités de travail (travail individuel, individualisé, en petits groupes, en binômes, etc.), les lieux de formation (salle de classe, salle multimédias, espace langue, centre de ressources, chez soi) et le matériel (ordinateur, connexion Internet, micros, télévision, magnétoscope, lecteur CD, dictaphone, livres, revues, etc.).

Dans cet article, *Chiahou***,** *Izquierdo* et *Lestang* ont tenté de mettre en exergue la relation étroite qu'entretient la pratique avec la théorie. À travers le récit de leur expérience de recherche, elles ont souhaité proposer l'exemple d'un travail collectif qui a donné lieu à l'élaboration d'outils pédagogiques. Ces outils constituent une base de données que l'enseignant peut consulter lorsqu'il s'interroge sur sa pratique et qu'il souhaite retourner aux théories pour améliorer cette même pratique. Cet article propose également un point sur les concepts liés à l'erreur, ainsi que des pratiques à mettre en place pour un meilleur traitement de l'erreur. Par ailleurs, nous noterons que l'évolution constante des théories nous rappelle l'importance de la formation continue des enseignants. Cette dernière permet la mise à jour des connaissances théoriques que l'enseignant doit mobiliser dans son contexte et favorise l'évolution des pratiques enseignantes. L'enseignant doit, en effet, se constituer des bases théoriques solides et les renouveler quand cela est nécessaire ; il en va de sa responsabilité épistémologique, comme le souligne notamment Kelly (1995). L'objectif de la formation continue n'est, par ailleurs, pas uniquement de s'assurer de la connaissance des dernières théories ; il s'agit également d'inscrire son intervention dans une démarche de recherche-action qui le conduira à soumettre les connaissances acquises à validation sur le terrain et à adapter son intervention, en fonction des résultats obtenus.

# Chapitre 2 : L’orthographe française

## Introduction

L'orthographe du français est complexe : on le voit dès le premier mot de ce texte. Pourquoi ***th*** et ***ph*** dans le mot orthographe ? Dans le premier cas, ***th***, la lettre **h** ne se prononce pas. Elle a pour fonction de rappeler que, dans la racine grecque ortho, le ***t*** prononcé n'est pas un **t** (tau) mais un **q** (têta). Dans le second cas, le ***h*** modifie la prononciation du ***p*** qu'il suit et le modifie phonétiquement en /f/. Comme dans le premier cas cependant, ce /f/ écrit ***ph*** est là pour rappeler que la racine *graphe* vient du grec et que, comme dans beaucoup de mots scientifiques, on a voulu rappeler l'origine grecque de la racine en transcrivant le j (fi) grec en ***ph***, tout en oubliant de le faire dans de nombreux autres cas où ce même (fi) a été transcrit par un banal *f*... Dès le début, on constate donc que le système orthographique du français n'est pas cohérent.... L'orthographe du français comporte deux parties : celle qui concerne l'orthographe dite lexicale c'est-à-dire la façon dont on écrit les mots et conjugue les verbes et l'autre qui concerne la façon dont on agence les mots à l'intérieur de la phrase pour aboutir à un sens : l'orthographe syntaxique ou grammaticales .Il a souvent été répété que le système orthographique n'est pas cohérent mais ne nous désespérons cependant pas. Si le système orthographique n'est pas cohérent, il ne l'est pas autant qu'on croit et il est possible de s'y repérer à l'aide d'explications simples que nous nous proposons de donner dans les pages qui suivent, cela pour servir à qui veut comprendre, le pourquoi des choses afin de mieux maitriser l'écriture du français.

# 1. L'orthographe

Le mot orthographe venant de deux mots grec : ortho qui veut dire droit et graphe qui veut dire écrire, signifie écrire correctement. D'un point de vue général, l'orthographe se définit comme la *«manière d'écrire un mot qui est considérée comme la seule correcte, comme le système de notation des sons par des signes écrits, propre à une langue »* (Le Nouveau Petit Robert, 2011, para.1 et 3). En d'autres mots, l'orthographe règle la façon de représenter graphiquement des phonèmes d'une langue donnée, selon une norme. Le fonctionnement de 1'orthographe française est régi par deux principes : phonographique, le plus évident, et sémiographique (Catach, 2003). Le premier principe renvoie au rôle principal des graphèmes, qui est de représenter les

phonèmes. Le second ne réfère pas aux sons, mais au sens large (grammatical et lexical) des signes écrits.

Ces deux principes fondent le plurisystème de l'orthographe française, dont les éléments de base sont les graphèmes. Ceux-ci sont classés en quatre zones les phonogrammes (phonèmes), qui relèvent du principe phonographique; les morphogrammes (morphèmes), les logogrammes (lexèmes) et les lettres étymologiques et historiques, qui sont tous régis par le principe sémiographique.

Les graphèmes qui correspondent directement aux phonèmes sont appelés les phonogrammes. Un phonème peut correspondre à plusieurs graphèmes (le phonème [o] correspond aux graphèmes de base o, au, eau) et inversement, un graphème à plusieurs phonèmes (c pour [k], [s]), Le phonème et le graphème se définissent comme étant les plus petites unités distinctives sur le plan sonore pour le premier, et écrit pour le second (Riegel *et coll*., 1994-2009; Cogis, 2005 ; Grevisse et Goosse, 2007-2011; Catach *et coll*., 2008).

Il existe plusieurs types de phonogrammes : des lettres simples (avec ou sans signes auxiliaires, par exemple : t dans table, é dans église), des digrammes (ph, ch, ou) et des trigrammes (eau, ain, Ile). Au total, environ 130 graphèmes sont associés aux 36 phonèmes (Catach, 2003) a proposé un classement hiérarchique de ces 130 graphèmes selon quatre critères de reconnaissance (leur fréquence, leur degré de cohésion et de stabilité, leur degré de pertinence phonologique et leur degré de rentabilité et de créativité linguistiques) afin de réduire cette « dissymétrie manifeste» (Riegel *et coll*., 2009, p.122). Les différents niveaux sont imbriqués. Le niveau 0 couvre les 33 archigraphèmes, c'est-à-dire les *« graphèmes fondementaux, représentants d'un ensemble de graphèmes, qui sont par rapport aux autres ensembles dans un rapport exclusif, correspondant au même phonème ou au même archiphonème »* (Catach, 2008, p.17). Aux archigraphèmes s'ajoutent 12 graphèmes, qui forment le premier niveau, soit les 45 graphèmes de base les unités qui représentent les « besoins fondamentaux de la transcription du français».

Le deuxième niveau inclut 25 autres graphèmes, qui sont moins fréquents et moins stables (70 graphèmes au total). Enfin, le troisième niveau contient tous les graphèmes du français (environ 130). À titre d'exemple, le nom commun eau contient un phonème (lof), un archigraphème (0), un trigramme (eau) et trois lettres (E-A-U).

Les graphèmes chargés de transcrire les morphèmes (la plus petite unité de sens) sont des morphogrammes. Les morphogrammes sont « *des marques finales écrites non prononcées (-s du pluriel, -t, -e, etc.), sauf en cas de liaison* » (Riegel, 2009, p.122-124). Il existe deux types de morphogrammes :

Les morphogrammes grammaticaux, qui sont des signes de genre *(ami-e),* de nombre *(soulier-s)* et de flexion verbale *(tu aim-es)*

Les morphogrammes lexicaux, qui donnent des informations de séries lexicales (marques internes ou externes). Par exemple : un morphogramme lexical est la marque - *t* dans le radical du nom *chant* qui relie le radical à ses dérivés *chanter, chanteur.*

La troisième zone est celle des logogrammes. Ce sont des notations de lexèmes, c'est-à-dire des unités significatives minimales lexicales. « *Ils constituent des "figures de mots" dans lesquelles la graphie ne fait qu'un avec le mot»* (Riegel, 2009, p.127). En d'autres mots, il s'agit de l'ensemble de graphies qui permettent de distinguer les cas d'homophonie lexicale et grammaticale.

L'homophonie lexicale survient lorsqu'il y a une ressemblance entre des mots lexicaux (les noms, les verbes, les adjectifs et les adverbes) qui appartiennent généralement à la même classe de mots (par exemple, *champ/chant, conte/compte, tente/tante).* L'homophonie grammaticale se définit par la ressemblance entre des mots grammaticaux (les déterminants, les pronoms, les prépositions et les conjonctions) : par exemple, *ce/se, ou/où, a/à* (Office québécois de la langue française, 2011). (Gak, 1976, p. 284-285) ajoute que :

L'homonymie grammaticale comprend l'homonymie lexicale des mots grammaticaux *(ce/se),* l'homonymie des formes grammaticales *(aimer/aimé),*

l'homonymie des parties du discours (bon (adjectif et adverbe)) l'homonymie par segmentation *(la/l 'a).*

La quatrième zone regroupe les lettres étymologiques et historiques, c'est-à-dire les *« lettres qui ne jouent plus aucun rôle dans le système graphique d'aujourd'hui »* (Riegel, 2009, p.128). Les lettres étymologiques sont des témoins de la descendance du français (par rapport au latin et au grec). Par exemple, les consonnes doubles lettres latines du nom *ville* (du latin *villa* (Le nouveau petit Robert, 2011)) sont des lettres étymologiques, purement graphiques. Les lettres historiques sont des traces de 1'histoire du français, telles que « la notation des anciennes voyelles nasales, par exemple, homme » Lucci et Millet (1994) nomment cette catégorie les « mutogrammes » : il s'agit des lettres muettes.

Cette catégorie ne regroupe pas seulement *«les lettres "hors système", puisque certaines sont utilisées comme lettres distinctives ou logogrammiques ».*

*«Les lettres distinctives participent à la physionomie caractéristique du mot (air, hère, ère, erre, haire, etc.)* » (Catach, 2008, p.17-27).

Les quatre zones du système orthographique du français (les phonogrammes, les morphogrammes, les logogrammes, et les lettres étymologiques et historiques) se répartissent inégalement dans un texte quelconque. Entre 80 et 85% des graphèmes sont des phonogrammes ; 3 à 6% sont des morphogrammes ; 3 à 6% sont des logogrammes et 12 à 13% sont des lettres étymologiques et historiques. Ainsi, « les fondations de l'écriture sont phonogrammiques » à plus de 80% (Catach *et coll.*, 2008, p. 27).

Dans cette section, nous avons d'abord défini l'orthographe comme la transcription des phonèmes en graphèmes selon une norme. Nous avons ensuite exposé la définition plus précise proposée par Catach :

*« L'orthographe française est un plurisystème constitué de quatre zones principales (les phonogrammes, les morphogrammes, les logogrammes et les lettres étymologiques et historiques) et régi par deux principes (phonographique et sémiographique). L'orthographe*

*française est avant tout phonologique, « dans une certaine mesure morphologique et enfin en partie distinctive »* (Catach, 2003, p.66).

Cette définition, issue du domaine de la linguistique, nous servira de base pour analyser les deux orthographes distinctes proposées par la pratique pédagogique, c'est-à-dire l'orthographe lexicale [6] et l'orthographe grammaticale.

## 1. 1. L'orthographe lexicale

Parmi les auteurs que nous avons consultés, nous avons constaté qu'ils définissent globalement l'orthographe lexicale comme la façon d'écrire un mot en tant qu'unité du lexique. Cette définition prend des formes variées selon les auteurs : l'association *sons-graphies*, l'association *sons-graphies-sens* et la façon d'écrire un mot, hors contexte.

Un premier groupe d'auteurs proposent que l'orthographe lexicale soit une association sons-graphies. Paret explique que *« l'enfant qui apprend l'orthographe lexicale apprend L'ensemble des règles de correspondance entre des suites de phonèmes (sons) et des suites graphiques (lettres) »* (Paret, 2010, p.78).

Un deuxième groupe d'auteurs indiquent que l'orthographe lexicale concerne l'association sons-graphies-sens. Blanche-Benveniste (2003) explique que :

« *L'orthographe lexicale crée ainsi une particularisation visuelle des mots qui en assure le succès. C'est l'âme du mot, qui résiste à toutes les tentatives de réforme* » (p.375). Cette auteure précise que *« la part lexicale de l'orthographe apporte un ensemble de significations qui en disent plus que la stricte équivalence avec la prononciation »* (p. 366).

Manesse et Cogis abondent dans le même sens, 1' orthographe lexicale concerne «*la connaissance du sens des mots et de leur emploi*» (p. 140). Pour elles, l'apprentissage de l'orthographe lexicale relève de la mémorisation visuelle : aucune règle régulière ne permet de prévoir l'orthographe de *pouls* avant de l'avoir rencontrée

[6]Nous préférons l'emploi d'orthographe lexicale à orthographe d'usage, tout comme Cogis., 1995 et Desnoyers., 1998 :« la rencontre entre orthographe et lexique englobe davantage de faits que la traditionnelle "orthographe d'usage" » (Cogis, 1995, p. 41).

et intégrée à son lexique mental, en l'associant à son sens et en la distinguant de celle de *pou*[ ... ] (2007, p. 32).

Un troisième groupe d'auteurs définissent l'orthographe lexicale comme la façon d'écrire un mot, consignée dans le dictionnaire (Cogis, 2005 ; Grevisse et Goosse, 2007-2011 ; Lefrançois, 2008 ; Gauvin, 2011), mais ils insistent aussi sur un fait important, qui découle de l'importance accordée au dictionnaire : l'orthographe lexicale concerne le mot hors contexte. *« Par orthographe lexicale, on désigne donc la part de 1'orthographe qui est spécifique à chacune des unités de la langue. Les dictionnaires en recensent 1'orthographe »* (Cogis, 2005, p.41).

Lefrançois et coll (2008) définissent *l'orthographe lexicale* comme *« la graphie correcte du mot hors contexte, telle qu'on la retrouve dans un dictionnaire »* (p. 89).

Une autre définition de l'orthographe lexicale, liée au plurisystème de l'orthographe française a été proposée et apporte un nouvel éclairage. Simard (1995) ainsi que Lefrançois (2008) proposent que l'orthographe lexicale *« touche la plupart des zones du plurisystème de l'orthographe française »* (Simard, 1995, p.146) : les phonogrammes (*de* - forme du mot fixe), les morphogrammes lexicaux *(-ment dans tendrement),* les logogrammes ([veR] dans *un ver de terre* et *un verre*) ainsi que les lettres étymologiques et historiques (les deux «m» dans le verbe *commander).*

Dans cette section, nous avons souligné que la majorité des zones du plurisystème français sont touchées par l'orthographe lexicale. L'orthographe lexicale concerne le mot, comme unité du lexique. L'essence même des définitions proposées par les auteurs revient à dire qu'il s'agit de l'association *sons-graphies-sens* d'un mot hors contexte.

## 1. 2. L'orthographe grammaticale

Les définitions de 1'orthographe grammaticale (*aussi appelée orthographe de principe, orthographe de règle ou orthographe d'accord*) se divisent en deux catégories: certains auteurs proposent qu'il s'agit des marques morphologiques (les

morphogrammes grammaticaux) et des règles d'accord ; d'autres suggèrent que l'orthographe grammaticale concerne seulement les règles d'accord.

Un premier groupe d'auteurs mentionne que les marques morphologiques et les règles d'accord sont des éléments qui définissent l'orthographe grammaticale. C'est le cas pour Chervel, Thimonnier, Blanche-Benveniste, Grevisse et Goosse, ainsi que Manesse et Cogis.

Chervel (1973) mentionne que :

*« Les règles s'énoncent sur l'axe paradigmatique (morphologie) et sur l'axe syntagmatique (syntaxe). Ainsi l'orthographe de joli dans une jolie maison se fonde d'une part sur la morphologie graphique de joli (joli, jolie, jolis, jolies), d'autre part sur des règles dites d'accord qui sélectionnent la forme adéquate »* (p. 87).

Thimonnier (1974) a écrit que « *1' orthographe grammaticale pose donc deux sortes de problèmes, le premier est d'ordre morphologique, le second d'ordre syntaxique* » (p. 139).

Blanche-Benveniste abonde dans le même sens que Chervel (1973) et Gak (1976). Elle mentionne, dans un livre corédigé avec Chervel en 1978, que « *l'orthographe grammaticale est celle qui concerne les variations en genre et en nombre du nom, la conjugaison des verbes et les phénomènes d'accord qui en résultent*» (p. 174). Elle explique que *« l'orthographe grammaticale est fondée sur deux notions, la variabilité (seules les catégories variables, noms, déterminants, pronoms et adjectifs, verbes, ont une orthographe grammaticale) l'autre étant l'accord. »* (Benveniste, 2003, p. 375).

Grevisse et Goosse (2007) proposent que *« l'orthographe de règle concerne les modifications grammaticales des mots, celles qu'ils subissent pour jouer leur rôle dans la phrase. L'orthographe de règle est exposée dans les grammaires »* (p. 80).

Manesse et Cogis (2007) suggèrent que *« l'orthographe dite grammaticale concerne les marques morphosyntaxiques; qu'elle se transmet au moyen de règles qui exigent, pour être comprises et mises en œuvre, une analyse de la langue »* (p. 32-33).

Elles soulignent également *« qu'il s'agit toujours de problèmes d'accord en genre et en nombre, de fautes de singulier et de pluriel, ou d'erreurs dans la conjugaison verbale »* (Manesse ; Cogis, 2007, p.74).

Paret (2010) n'utilise pas le terme *orthographe grammaticale* dans son article. Toutefois, il semblerait qu'elle définisse ici *l'orthographe grammaticale* :

*« Le rôle le plus connu (1er rôle) de 1' orthographe concerne les marques d'accord et les formes de la conjugaison (variations en nombre, genre, personne). L'orthographe varie selon les relations grammaticales que les unités entretiennent les fonctions dans la phrase et selon les catégories de la langue (nom et verbe n'ont pas les mêmes marques pour le pluriel) »* (p.78).

Campolini et coll. abondent dans le même sens et proposent que *« 1'orthographe d'accord est la composante de l'orthographe constituée d'un ensemble de règles qui régissent certaines graphies des mots selon la fonction qu'ils remplissent dans une phrase »* (1997, p. 62).

Gauvin (2011) souligne, qu'il importe de ne pas confondre l'orthographe grammaticale avec la morphologie flexionnelle ou grammaticale : alors que la morphologie grammaticale touche la formation du genre (-e du féminin par exemple), du nombre ( -s et -x des noms et adjectifs, -nt des verbes) et de la personne (le -s de la deuxième personne du singulier), l'orthographe grammaticale concerne le transfert de ces traits dans le contexte de la grammaire de la phrase (p. 57).

Ces auteurs (Campolini *et coll* ; Gauvin) définissent donc l'orthographe grammaticale comme les règles d'accord et ils n'incluent pas les marques morphologiques (c'est-à-dire les morphogrammes grammaticaux) dans la définition, contrairement à Chervel, à Thimonnier, à Gak, à Blanche-Benveniste et Chervel, à Grevisse et Goosse ainsi qu'à Manesse et Cogis. Comme nous avons déjà défini les morphogrammes grammaticaux, nous préciserons maintenant ce que sont les accords.

### 1. 2. 1. Définition de l'accord

Les accords se définissent comme le transfert des marques morphologiques d'un donneur à un receveur, comme une relation syntaxique entre deux mots.

Gobbe et Tordoir (1986) mentionnent *« qu'il y a accord quand un mot donne à un autre mot ou reçoit de celui-ci : des marques de genre, des marques de nombre, des marques de personne »* (p. 134).

L'accord, pour Grevisse et Goosse (2007), *«….est le fait qu'un mot variable (un receveur) reçoit d'un autre mot de la phrase (un donneur) ses particularités morphologiques : son genre, son nombre et sa personne »* (p. 529).

Pour Manesse et Cogis (2007), *« l'accord exprime la relation qui s'établit entre deux termes, quand l'un exerce une contrainte sur la forme de l'autre»* (p. 129).

Riegel *et coll*. (2009) écrivent, qu'il s'agit du phénomène de transfert d'une ou plusieurs catégories morphologiques (genre, nombre et personne) associées à une partie du discours (celles du nom ou des pronoms) sur d'autres parties du discours telles que le déterminant, l'adjectif, le verbe et certains pronoms (p. 897).

Comme le soulignent Roy et Biron (1991), le temps et le mode ne font pas partie de cette liste, car ils ne donnent pas lieu à un accord en tant que transfert morphologique de marques de genre, de nombre ou de personne. Par exemple, dans la phrase *Il faut que j'aille acheter du lait*, le verbe *falloir* exige que le verbe *aller* dans la phrase subordonnée soit au mode subjonctif: il ne s'agit pas d'une règle d'accord, mais d'une dépendance syntaxique abondent dans le même sens: les marques d'accord concernent le genre, le nombre et la personne ; le mode et le temps « viennent préciser l'interprétation modale et temporelle de l'événement que désigne le verbe » (Brousseau ; Nikiema, 2001, p.373).

En français, les marques morphologiques (de genre, de nombre et de personne) [7], et donc les accords, ne se prononcent généralement pas, ce qui rend leur transposition à l'écrit moins aisée. En outre, *« la pratique de l'accord orthographique présuppose l'acquisition par l'esprit d'un certain nombre de classes "syntaxiques" et de techniques manipulatoires fondées sur ces classes »*. (Chervel, 1973, p. 90) : pour faire un accord, un scripteur doit connaître ces classes de mots variables et savoir quels morphogrammes grammaticaux il doit appliquer à ces mots.

Dans cette sous-section, nous avons présenté les définitions de 1'orthographe grammaticale. Alors que des auteurs proposent que les marques morphologiques et que les règles d'accord fassent partie de l'orthographe grammaticale, d'autres suggèrent que seules les règles d'accord en fassent partie. Le phénomène de 1'accord se restreint au transfert des marques morphologiques de genre, de nombre et de personne.

# 2. L'orthographe selon Nina Catach

## 2. 1. La notion de plurisystème (Catach, 1980)

La didactique de l'orthographe relève dans cette perspective des moyens de faire stocker en mémoire une infinité de formes graphiques, complexes et bizarres. Le grand avantage de la description qu'a faite Nina Catach du système linguistique français est précisément l'accent mis sur la cohérence, ce qui induit un enseignement possible, l'orthographe, c'est la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique propre à cette langue, d'autre part, suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de langues (morphologie, syntaxe, lexique). Plus ces rapports secondaires sont complexes, plus le rôle de l'orthographe grandit. En français, il existe des antagonismes entre le principe de la transcription graphique et la logique des différents sous-systèmes de la langue.
L'orthographe résulte d'un choix, elle est le produit d'une activité métalinguistique qui donne lieu à des règles, à des lois, à des conventions diverses.

[7]Fayol., 2008, ne mentionne pas les marques morphologiques de personne. Toutefois, nous considérons qu'elles font partie de cet ensemble, comme le soulignent un grand nombre d'auteurs (Chervel, 1973; Gobbe et Tordoir., 1986 ; Roy et Biron, 1991 ; Riegel el coll., (1994-2009); Grevisse et Goosse, (2007-20 Il).

Pour Nina Catach, le système graphique est ***complexe*** mais ***régulier et cohérent, structuré et pluriel*** : c'est un « plurisystème ».

La langue fonctionne avec 3 systèmes chacun correspondant à un principe d'écriture :

*Le système phonogrammique selon lequel les unités de l'écrit notent les unités de l'oral.

*Le système morphogrammique selon lequel les unités de l'écrit donnent des informations grammaticales et lexicales.

*Le système logogrammique selon lequel les unités de l'écrit permettent de distinguer les mots homophones.

Avant de parler des trois systèmes distincts qui composent le plurisystème il s'avère important de définir le graphème. Pour N.Catach, *« matériellement le graphème continue trop souvent d'être confondu avec la lettre »*. Elle a cité plusieurs définitions dont la suivante et la plus importante concernant le graphème: *« La plus petite unité de la chaîne écrite ayant un correspondant phonique et/ou sémique susceptible dans la langue parlée »*. (Catach, 1979, p.21-27)

Les graphèmes sont répartis sur trois niveaux et rangés dans trois catégories principales qui constituent le plurisystème. (Catach, 1980)

## 2. 2. Le plurisystème graphique

### 2. 2. 1. Les phonogrammes

Nous proposons d'appeler phonogrammes la partie des signes qui transmettent essentiellement les phonèmes, ce sont des graphèmes qui sont chargés de transcrire des sons, ils constituent la partie centrale du système de toutes les langues ayant une écriture alphabétique.

Catach (1979, p.27) les définit ainsi : « *tout graphème susceptible d'avoir un correspondant phonique est appelé phonogramme, même s'il présente d'autres caractéristiques par ailleurs ».*

Ce premier système qui organise l'orthographe détermine le rapport phonie/graphie et permet d'établir la relation entre les phonèmes et les graphèmes qui les transcrivent. L'écriture française est surtout constituée de phonogrammes (80 à

85% des graphèmes sont des phonogrammes) donc il convient de dire que le système d'écriture du français est fondamentalement phonologique. Ex : dur : 3 graphèmes d/u/r : ces 3 graphèmes sont des phonogrammes. Si on le met au pluriel d/u/r/s : le dernier graphème n'est pas prononcé, ce n'est pas un graphème.

### 2. 1. 2. Les morphogrammes

Le deuxième système est celui des morphogrammes qui se définissent comme étant la plus petite unité significative de la chaîne orale.

Le « s » du pluriel dans durs est un morphogramme, il ajoute une information autre que celle relative au son. Il annonce le pluriel. Tous les mots qui appartiennent à la classe des noms, des adjectifs, des pronoms, des verbes obéissent à l'intérieur de la chaine syntaxique à des règles d'accord qui concernent le nombre ( singulier ou pluriel), le genre ( masculin , féminin) les variations de personnes ( je mange, tu manges), les désinences pour les verbes.. ;

Ces mots ont une finale ou plusieurs graphèmes qui ne sont pas audibles et qui donnent pourtant une information grammaticale.

Les morphogrammes peuvent être d'ordre grammatical ou lexical. Selon (Catach, Gruaz et Duprez, 1980, p.27) *« 3 à 6% des signe supplémentaires apportent un complément d'ordre syntagmatique (positionnel) ou paradigmatique (flexionnel ou dérivatif). »*

Nous distinguons ainsi deux types de morphogrammes :

* Les morphogrammes grammaticaux qui sont constitués par des marques graphiques ajoutées à la forme de base du mot et qui portent des informations grammaticales relatives aux marques du genre, du nombre et aux flexions verbales….

* Les morphogrammes lexicaux qui marquent l'appartenance à une série de mots autrement dit c'est le lien entre les mots de la même famille.

### 2. 1. 3. Les logogrammes :

De 3 à 6% des graphèmes français sont des signes qui n'appartiennent ni aux phonogrammes ni aux morphogrammes. Ils ne sont maintenus que pour distinguer visuellement des homophones. Ex : Un mot a une image visuelle qui lui est spécifique

et qui permet dans certains cas de le différencier d'autres termes se prononçant de la même façon (saint, sain).

On distingue :

* Les logogrammes lexicaux qui renvoient à des oppositions affectant le lexique (bon/bond ; repère/repaire ; (homophones lexicaux)

* Les logogrammes grammaticaux : son/sont, a/à, et/est, ou/où : appelés (homophones grammaticaux)

A ces trois principales zones s'ajoute une zone périphérique des graphèmes qui est constituée par des lettres étymologiques ou historiques.

### 2. 1. 4. Les lettres étymologiques et historiques

Après les trois catégories qu'on a vues, vient la zone constituée par les lettres étymologiques et historiques. Ces lettres sont plus ou moins récupérées par le système, mais elles ne le sont pas toujours. Selon N.Catach elles ne répondent pas aux critères de définition du graphème.

Les lettres étymologiques sont des lettres latines, qui ne sont pas en général prononcées, des lettres grecques (rh, th, ph, ch, y grec) et des lettres d'autres origines (germanique, arabe, anglaise, etc.). Les lettres historiques sont des consonnes doubles et des lettres qui n'ont aucune fonction (en dehors d'une justification historique) à l'heure actuelle, même si elles ont pu répondre à un moment donné à certaines nécessités linguistiques (par ex. les lettres diacritiques).

Ces lettres étymologiques et historiques sont retenues en raison de leur attachement aux langues anciennes. Nina Catach leur accorde le terme de reliquat.

* Les lettres étymologiques sont réparties en trois catégories :

- Les lettres latines sont les plus nombreuses : exemple (les terminaisons : a, um, us, ect)

* Des lettres qui ne sont généralement pas prononcées : « h », (heure, homme, etc.)

* Des consonnes doubles : apporter, lettres, immense, etc.

* Des graphies qui jouent un rôle logogrammique : vint/vingt, set/sept

* Des suffixes, préfixes, désinence : « ent, tion, ence ».

## 2. 3. Typologie des erreurs d'orthographe (Nina Catach)

N.Catach dans son ouvrage de référence intitulé : *L'orthographe française* (Nathan Université 1980), analyse le fonctionnement du système orthographique du français. Selon elle, l'orthographe (mot dont l'origine est liée à deux mots grecs, qui signifient respectivement écrire et correctement) française n'est ni systématique, ni arbitraire. Elle relève plus particulièrement d'un pluri système dans lequel se dégagent :

* des fonctionnements majeurs comme celui qui assure la liaison grapho phonétique,

* des fonctionnements seconds, comme celui qui permet les marques morphologiques,

* des fonctionnements hors-système: ceux qui expliquent dans un mot la présence de lettres étymologiques, voire historiques.

On peut classer ces erreurs selon six catégories :

**1) Les erreurs à dominante phonétique**

Celles-ci sont dues à une mauvaise production orale.

C'est le cas de l'enfant qui écrit manmam, parce qu'il ne sait pas que l'on prononce (m a m ã)

Pour remédier à ce type d'erreur, il est nécessaire d'assurer l'oral, pour asseoir la connaissance précise des différents phonèmes.

**2) Les erreurs à dominante phonogrammique**

Ces erreurs font correspondre à un oral correct, un écrit erroné. Les phonogrammes sont les graphèmes qui sont chargés de transcrire les différents phonèmes. Par exemple, au phonème (ã), correspondent les phonogrammes (ou graphèmes) en, em, an, am. C'est le cas de l'enfant qui transpose l'oral en écrit par le biais d'archigraphèmes. O est l'archigraphème des graphèmes o, ô, au, eau. Cette situation constitue un état provisoire avant le passage à une orthographe correcte.

**3) Les erreurs à dominante morphogrammique**

Les morphogrammes (ou graphèmes non chargés de transcrire des phonèmes) sont des suppléments graphiques qui assurent diverses fonctions :

* marques finales de liaisons : par exemple, la finale muette d'un mot.

* marques grammaticales, comme :

- les morphogrammes de genre :

- les morphogrammes de nombre : s, x

- les morphogrammes verbaux : e, s, e

* marques finales de dérivation: grand - grandeur

* marques internes de dérivation : main - manuel.

Les erreurs à dominante morphogrammique sont donc tantôt lexicales, tantôt grammaticales (dans ce cas, elles portent sur les accords et ne relèvent pas d'une logique immuable).

**4) Les erreurs concernant les homophones (ou encore logogrammes)**

Ceux-ci peuvent être lexicaux (chant / champ) ou grammaticaux (c'est/s'est). Ils peuvent aussi relever du discours.

**5) Les erreurs concernant les idéogrammes**

Est considéré comme idéogramme, tout signe qui ne relève pas uniquement de l'alphabet. C'est le cas des majuscules, des signes de ponctuation.

**6) Les erreurs concernant les lettres non justifiables d'un enseignement.**

On entre là dans les anomalies de la langue française (nid/nidifier), mais (abri/abriter). Beaucoup de ces anomalies ont été rectifiées lors de la réforme de l'orthographe française en 1990, à laquelle N. Catach a largement contribué.

## 2. 3. 1. La grille typologique des erreurs d'orthographe (N.Catach)

| Catégories d'erreurs | Remarques | Exemples |
|---|---|---|
| **0. Erreurs à dominante calligraphique** | **Erreurs extragraphiques**<br>Ajout ou absence de jambages, ect. | * mid/ (nid) |
| **0 bis. Reconnaissance et coupure des mots** | Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes | le * lévier (l'évier) |
| **1. Erreurs à dominante extragraphique** | - Omission ou adjonction de phonèmes<br>- Confusion de consonnes<br>- Confusion de voyelles | * maitenant : (manitenant)<br>* suchoter (ch/s)<br>* moner ( mener) |
| **2. Erreur à dominante phonogrammique**<br>(règles fondamentales de transcription)<br>- enrichir la grille en se fondant sur les archigraphèmes (voyelles, semi-voyelles, consonnes | **Erreurs graphiques proprement dites**<br>-Altérant la valeur phonique<br>- N'altérant pas la valeur phonique | * merite (mérit),<br>* briler (briller),<br>* recu (reçu),<br>* binètte (binette),<br>* pingoin (pinouin),<br>* guorille (gorille) |
| **3. Erreur à dominante morphogrammique**<br>- enrichir la grille en se fondant sur les principaux morphogrammes et les principales catégories d'accords<br><br>1. Morphogrammes grammaticaux | - Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme, verbale, ect.<br>- Omission ou adjonction erronée d'accords étroits<br>- Omission ou adjonction erronée d'accords larges | * chebaus (chvaux)<br>* les rue (les rues)<br>* ceux que les enfants ont vu (vus) |
| 2. Morphogrammes lexicaux | - Marques du radical<br>- Marques préf. / suffixes | * canart (canard)<br>*anterremant (enterrement) |
| **4. Erreur à domminante logogrammique** | - Logogrammes lexicaux<br>- Logogrammes grammaticaux | * j'ai pris du vain (vin)<br>* ils ce sont dit (se) |
| **5. Erreur à domminante idéogrammique** | - Majuscules<br>- Ponctuation<br>- Apostrophe<br>- Trait d'union | * l'état (l'Etat)<br>* et, lui (et lui)<br>* létat (l'Etat)<br>* mot-composé (mot compsé) |
| **5. Erreurs à domminante non fonctionnelle** | - lettres étymologiques<br>- consonnes simples ou double non fonctionnelles | * sculteur, rume (sculpteur / rhume)<br>* boursouffler) |

## 2. 4. La grille d'analyse des erreurs orthographiques (d'après N.Catach)

Un plurisystème

| | |
|---|---|
| **Orthographe lexicale** | |
| **Erreur de calligraphie** | ajout /absence de jambage : **m**id→ nid<br>lettres ambigües : s**a**rt→ sort |
| **Erreur de segmentation** | **lo**reille→ l'oreille |
| **Erreur phonogrammique (transcription des sons)** | |
| * Oubli (erreur extra graphique) | oubli lettre ou syllabe : ma**it**enant → maintenant |
| * Discrimination auditive | a**j**eter→ acheter |
| * Altération de la valeur phonique des lettres | omission, adjonction, confusion, inversion : **g**erre → guerre |
| **Erreur lexicale** | |
| * Logogrammes lexicaux | **pin** → pain |
| * Lettres dérivatives (morphogrammes) | Marque du radical (canar**t**) du préfixe ou suffixe (rapidem**a**nt) |
| * Etymologiques | **sculteur**→ sculpteur, rume→ rhume |
| **Orthographe grammaticale** | |
| **Idéogrammes** | ponctuation, majuscules, trait d'union, apostrophe |
| **Morphologie (transcription des morphèmes)** | |
| * Logogrammes grammaticaux | ont/on, et/est, son/sont |
| * Accord sujet-verbe | il**s** chantait |
| * Marques d'accord dans le GN | les **petit** garçons |
| * Marques du pluriel | les chevau**s** |
| * Distinction infinitif-participe | il a apport**er** (apporté) des fleurs. |
| * Morphologie verbale (erreur de désinence) | il cri**t**. |

# Chapitre 3 : Le rapport à l’erreur : Le questionnaire

# 1. Présentation et objectifs du questionnaire

En général, le questionnaire est l'une des trois grandes méthodes pour étudier les faits psychosociologiques. L'idée d'un questionnaire apparait souvent sous la pression d'un problème général à résoudre, de la recherche de réponses à la question qu'on se pose, d'un besoin d'informations sur un problème psychosocial. C'est une méthode de recueil des informations en vue de comprendre et d'expliquer les faits. Les deux autres méthodes les plus couramment utilisées étant l'entretien et l'observation.

Si l'entretien et l'observation sont des méthodes individuelles et collectives, le questionnaire est une méthode qui est uniquement collective.

C'est une méthode quantitative qui s'applique à un ensemble (échantillon) qui doit permettre des inférences statistiques autrement dit de tirer une conclusion d'une proposition ou d'un fait et qui fait aboutir à un raisonnement.

C'est le nombre d'éléments de l'ensemble qui assure au questionnaire sa validité et qui permet aux informations obtenues d'être jugées dignes de confiance.

Elaborer un questionnaire, c'est produire des chiffres qui vont permettre selon les tenants de cette démarche de se soustraire à la subjectivité. L'approche repose sur des idéaux purement rationnels. Il s'agit donc d'une démarche méthodique qui doit satisfaire à certaines exigences de rigueur.

Parmi les objectifs d'un questionnaire, [8]Ghiglione dans « Les techniques d'enquêtes en sciences sociales » distingue :

- *L'estimation :* il s'agit d'une collecte de données, d'une énumération de ces données. C'est la démarche la plus élémentaire dans le questionnaire. On ne cherche pas à comprendre les données, on cherche à les mettre à plat.

- *La description :* il s'agit de retirer des informations qui décrivent les phénomènes subjectifs qui sous-tendent les phénomènes objectifs et d'expliquer ainsi les

[8]Ghiglione, R., 1987, Les techniques d'enquêtes en sciences sociales. Paris : Dunod

phénomènes objectifs, comme les motivations, les représentations, les opinions et attentes qui orientent nos choix rationnels (nos comportements objectifs). On aborde ici le système de représentations de l'enquêté.

- *La vérification d'une hypothèse :* il s'agit ici d'une démarche déductive, le questionnaire devient un outil pour confirmer ou infirmer une hypothèse. Cette approche n'est possible que si l'on a une connaissance suffisante des problèmes à étudier. Le questionnaire est construit en fonction des hypothèses qui donnent un axe, une direction pour élaborer le questionnaire. On est à l'opposé du questionnaire pour poser des questions.

**° Les objectifs de notre questionnaire**

En élaborant notre questionnaire destiné aux enseignants, nous nous sommes fixés les objectifs suivants :

° Confirmer si la baisse de niveau en orthographe chez nos élèves fait l'unanimité auprès de nos enseignants en FLE.

° Voir de quelle façon sont perçues les erreurs des apprenants par leurs enseignants.

° Connaitre chez les professeurs la capacité et le degré de distinction entre les différents genres d'erreurs en orthographe.

° Déceler chez les enseignants s'il existe une volonté éventuelle et franche de se remettre en question en cas d'erreurs trop récurrentes chez les apprenants.

° Savoir si les enseignants ont reçu une formation spécifique pour l'enseignement de l'orthographe.

° Découvrir les types d'erreurs en orthographe, leurs fréquences chez les élèves, leur degré de récurrence et à quoi elles sont dues principalement.

° Voir de quelle manière sont faites les corrections par les enseignants en séance d'orthographe.

° Découvrir la priorité de remédiation des erreurs orthographiques données par les enseignants.

° Déceler, chez les enseignants les buts essentiels visés lors d'une correction orthographique.

° Savoir quel niveau d'élève est le plus visé en séance de correction de l'orthographe.

° Connaitre, chez les enseignants, la manière de signaler, à l'écrit, des erreurs orthographiques ainsi que le genre signalé et sanctionné le plus.

° Connaitre le degré d'intérêt des apprenants lors de la correction en orthographe.

° Savoir par qui et de quelle manière est défini l'horaire réservé à la correction, ainsi que son volume par rapport à la séance d'orthographe.

° Connaitre l'avis des enseignants quant aux raisons essentielles susceptibles d'être à l'origine du déclin de l'orthographe.

## 1. 1. Détermination de la population d'enquête ou univers de l'enquête

L'enquête que nous avons menée a concerné vingt enseignants du cycle moyen qui enseignent dans des collèges à Médéa (milieu urbain), notamment le CEM Ould-Chakmakdji, le CEM Kouadik, le CEM Ouamri ainsi que le CEM Raghmit El miloud (milieu rural). D'autre part, nous avons insisté pour que ce questionnaire respecte l'anonymat dans le but de garantir à chacun l'expression de son avis, objectivement, en toute franchise et en son âme et conscience.

Le questionnaire que nous avons élaboré est composé de dix sept questions. L'univers de l'enquête est l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête. Notre enquête concernera l'éducation nationale à son second palier, c'est-à-dire les enseignants de français de la 4ème année moyenne en FLE qui est une classe de fin de cycle et dont les élèves auront étudié la langue française depuis sept ans. C'est

dans cet univers que sera découpé l'échantillon. L'univers est aussi appelé la « population » de l'enquête.

Pour déterminer l'échantillon il faudra dire combien d'enseignants seront retenus par rapport à l'univers. La détermination de l'échantillon à partir duquel sera effectuée l'enquête résulte d'une série d'opérations indispensables et précises dont la fonction est d'assurer la représentativité, c'est-à-dire les conditions qui garantiront la généralisation ultérieure des résultats à l'ensemble de la population.

# 2. Fond et forme du questionnaire

## 2. 1. Le fond du questionnaire

Toute construction de questionnaire doit être précédée d'une formulation claire et précise du problème, des objectifs de l'étude, qu'ils soient réduits ou au contraire très vastes. Sans objectif, on a un questionnaire pour s'informer, un questionnaire à poser des questions, pour poser ensuite des questions. En ce qui concerne notre étude sa formulation est la suivante : l'orthographe est en régression en FLE. Pourquoi ?

La valeur d'un questionnaire dépend des objectifs sous-jacents à l'étude. Pour cela il est nécessaire de définir l'objet de l'enquête c'est à dire sur quoi porte l'enquête ainsi que les moyens matériels. Au tout début de l'enquête par questionnaire, il y a une intention : mieux connaitre les personnes enquêtées, les fidéliser et connaitre leur satisfaction. Pour faire donc une enquête par questionnaire il est alors nécessaire de préciser l'intention, de délimiter l'objet, ce qui permettra une estimation plus juste des moyens nécessaires.

Un questionnaire aborde d'une manière ordinaire :

* Les données personnelles : niveau d'instruction, données professionnelles, données familiales…

* Les données sur l'environnement : habitat, relations familiales, etc.

* Les motivations, les attentes : autrement dit ce qui pousse à l'action, aux choix, à la décision.

* Les comportements : il s'agit de savoir comment se comportent les enquêtés.

* Les pratiques : voir comment agit chaque concerné.

Comme nous venons de le signaler plus haut, la représentativité des enquêtés devra toucher non seulement des enseignants de collèges urbains mais aussi des établissements ruraux ce qui nous permettra de toucher différentes couches sociales représentées par le milieu familial, le niveau de vie etc.

Notre questionnaire est une sorte de canevas dont il trace les grands traits et où il s'agira de poser les questions principales par rapport à l'objet de l'enquête.

Pour ce qui est du mode d'administration du questionnaire et de sa présentation et parmi les différents modes qui existent, il y a :

* L'auto-administration : l'enquêté répond seul au questionnaire.

* L'envoi postal qui donne généralement un taux de réponse faible.

* Par téléphone : il peut se faire dans des délais très courts.

* Par internet.

* Par enquêteur : une personne pose des questions et note les réponses de l'enquêté, le taux de réponse est élevé.

Nous avons choisi le dernier mode cité c'est-à-dire par enquêteur car il est plus proche de la réalité, nous sommes face à face avec un répondant, la personnalité de l'enquêteur joue un rôle qui a des effets, et s'il peut se faire sur le terrain il devient plus « vrai ».

C'est à partir de la constatation suivante qui est que l'orthographe semble être entrée dans un cycle de régression dont les conséquences pourraient causer des dommages à notre enseignement, et que si chacun devait écrire comme bon lui semble sans aucun code ni aucune règle, on ne pourra plus alors comprendre ni se comprendre, que nous avons étés amenés tout naturellement à tenter de cerner les raisons de cette baisse de niveau, « est ce le système qui fonctionne mal ou bien y-a-t-

il quelque part des défaillances humaines ? » pour cela nous avons proposé notre questionnaire à ces enseignants de collèges.

La première question de notre enquête est primordiale car elle nécessite une réponse par **oui** ou par **non** et bien entendu c'est la réponse qui va nous ouvrir le champ pour nos investigations, cette question étant de savoir si réellement le niveau en orthographe baisse d'année en année.

Cela veut dire tout simplement que le reste des questions de notre enquête va certainement nous éclairer sur les raisons de ce déclin du niveau orthographique.

Certaines questions nous monterons également de quelle façon sont perçues les erreurs orthographiques par les élèves ainsi que par les enseignants, d'autres nous dévoilerons les conduites tenues par les enseignants devant ces erreurs, de même que les suites données par les élèves à ces erreurs.

## 2. 2. La forme du questionnaire

### 2. 2. 1. Rédaction des questions

La rédaction des questions est une étape cruciale dans l'élaboration d'un questionnaire, la nature des questions est indissociable de la réponse que l'on attend et des suites qui lui seront données. Nous avons alors proposé des questions du genre : fermées, ouvertes, de faits, d'opinions, et enfin des questions filtres.

**° Les questions fermées**

Elles collectent des faits précis bien qu'elles comprennent plusieurs types de questions selon les modalités de réponses et une seule réponse est possible du type « question à choix binaire » telle que la $2^{ème}$, $6^{ème}$ et la $12^{ème}$ question de notre questionnaire ;

Exemple :

Sexe : ☐ Masculin ☐ Féminin

ou bien elles induisent une réponse par **oui** ou **non** telle que demandée dans la 1ère et la 4ème question de notre questionnaire, ou bien encore des questions à choix multiples telle que la 7ème, 8ème, 9ème, 10ème, 11ème, 13ème, 14ème, 16ème et 17ème question.

Exemple : Situation familiale : Marié ☐

Célibataire ☐

Divorcé ☐

Veuf ☐

Elles peuvent être également des questions ou plusieurs réponses sont possibles à choisir dans une liste, telles que dans les questions N°7, 10, 9 et 17 de notre questionnaire.

**° Les questions ouvertes**

Il existe plusieurs types de questions ouvertes, *la question d'opinion* telle les questions N° 15 et 5 de notre questionnaire où il s'agit de définir sa position par rapport à un sujet donné ; *la question ouverte de fait* où l'on cite quelques faits ou actions passées qui nous ont marqué et enfin *la question ouverte numérique* où il s'agit de donner un chiffre, une moyenne ou un pourcentage, telle que la question N° 14 de notre questionnaire.

Les questions ouvertes possèdent peu d'avantages si ce n'est qu'elles donnent à la personne enquêtée le libre choix de la réponse et qu'elles permettent des réponses personnalisées et des suggestions, elles ont par contre des inconvénients majeurs, notamment le temps de réponse assez long, le dépouillement difficile exigeant une analyse du contenu et les résultats plus difficiles à quantifier, sauf pour les questions ouvertes numériques et c'est ce qui justifie notre choix en question N° 14.

En résumé nous ne pouvons que souligner les avantages des questions fermées sur lesquelles notre choix s'est porté majoritairement dans notre questionnaire car elles

permettent des réponses aisées et rapides, faciles à dépouiller et dont les résultats seront directement quantifiables.

° La formulation des questions :

Nous avons opté dans la formulation des questions pour :

1- La forme interrogative directe :

-…. Peut –on affirmer…. ? Comment percevez-vous…. ?

2- La forme interrogative indirecte :

-…. Nommez…… Citez ….. Classez…..

3- La forme affirmative :

- Lorsque vous ……. pour vous il s'agit de….

### 2. 2. 2. La mise en forme du questionnaire

Afin de mettre en forme notre questionnaire nous avons regroupé les questions de même type en séparant les rubriques par un espace. Nous avons placé les questions difficiles ou délicates à la fin du questionnaire et enfin limité le nombre de questions à 17, afin de ne pas décourager les personnes enquêtées et éviter que notre enquête soit fastidieuse.

### 2. 2. 3. Test du questionnaire

Enfin nous avons procédé à un test de notre questionnaire en le proposant aux enquêtés pour lecture seulement, sans qu'il leur soit demandé de répondre, ce qui nous a permis de vérifier si les termes étaient compréhensibles et sans équivoque, si sa longueur était correcte et l'ordre des questions logique, les consignes compréhensibles, la mise en forme adaptée et enfin et surtout si ce questionnaire était conforme à l'objectif recherché. D'après leurs remarques, le test s'est avéré concluant et aucune remarque majeure ne nous a été faite.

## 3. Analyse des résultats du questionnaire

**Question n°1 :** D'année en année, peut-on affirmer que le niveau des apprenants en orthographe est en baisse ?

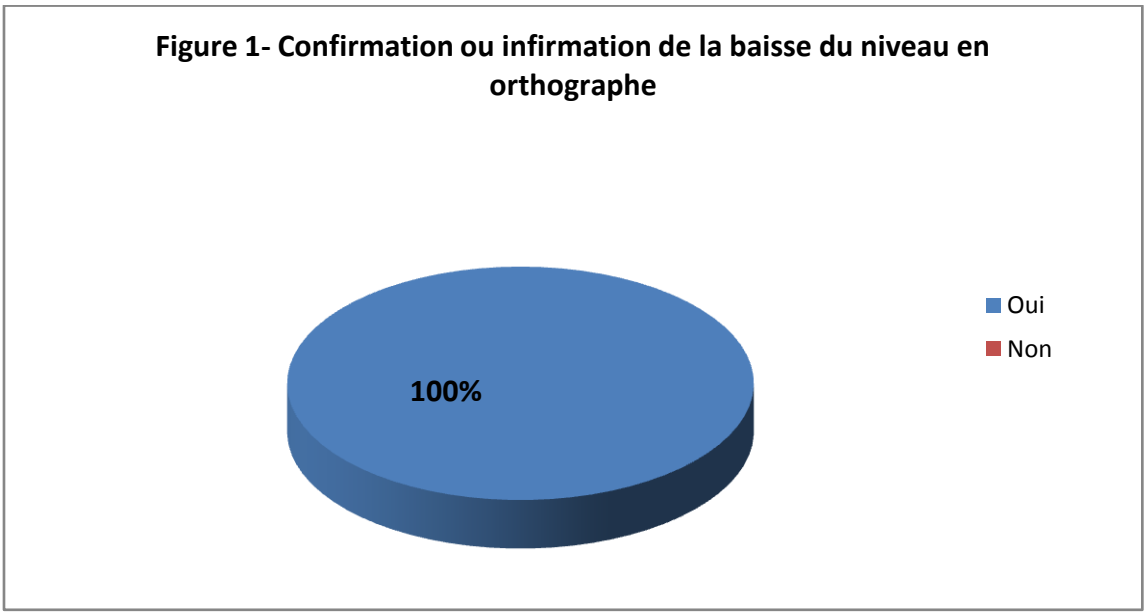
-Oui

-Non

***Tableau n°1***

| **Question 1** | **Choix 1** | **Choix 2** |
|---|---|---|
| Nombre d'enseignants | 20 | 0 |
| Les fréquences % | 100% | 0% |

***Représentation graphique n°1***




A la 1er question 100% (20) des enseignants (enquêtés) ont répondu par l'affirmative, nous supposons par conséquent qu'il existe réellement des problèmes en orthographe chez nos apprenants. La réponse positive à cette question nous ouvre ainsi le champ pour notre recherche.

**Question n°2 :** Comment percevez-vous l'erreur orthographique chez les apprenants ?

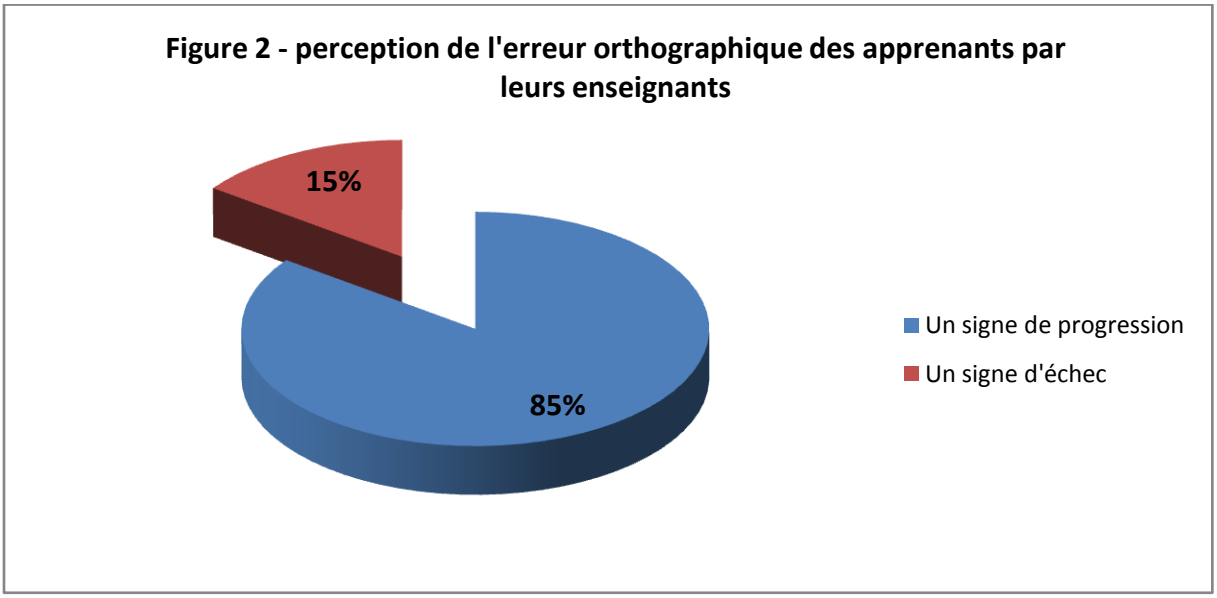
-Un signe de progression.

-Un signe d'échec

***Tableau n°2***

| **Question 2** | **Choix 1** | **Choix 2** |
|---|---|---|
| Nombre d'enseignants | 17 | 3 |
| Les fréquences % | 85% | 15% |

***Représentation graphique n°2***




A 85% (17), les enseignants perçoivent l'erreur orthographique chez les apprenants comme un signe de progression, cela serait l'ordre naturel des choses mais la réalité parait toute autre et les lacunes des élèves nous renvoient à cette réalité affirmée en Q1 qui est que le niveau est en baisse, autrement dit les enseignants voient l'erreur selon l'une des deux postures qui se dégagent principalement de ce concept, celle des constructivistes, à l'instar de Piaget (1975), qui explique que l'une des sources du développement des connaissances est liée au déséquilibre (erreur) né des interactions de l'élève avec l'expérience et son milieu et il affirme que : « *la source réelle du*

*progrès est à rechercher dans la rééquilibration, non pas naturellement d'un retour à la forme antérieure d'équilibre, mais d'une amélioration de cette forme précédente »*. Les enseignants ne voient pas l'erreur selon la deuxième posture, celle des positivistes, tel (Skinner), qui pense que l'erreur est « une faute » donc à bannir dans le processus d'enseignement/apprentissage, est une bonne chose.

Astolfi (1997) *L'erreur, un outil pour enseigner*, Piaget (1975) considèrent que l'erreur est un outil pour enseigner, et qu'il faut non pas la rejeter mais la prendre en compte pour construire de nouvelles connaissances, l'erreur permet d'apprécier l'évolution de l'élève dans son processus d'apprentissage. Une question se pose alors : comment avec cette vision conforme à la perception de l'erreur chez les apprenants, nos élèves n'arrivent pas à progresser en orthographe ? Les raisons pourraient se situer ailleurs, probablement qu'il pourrait s'agir d'un problème de méthodes mal appliquées ou mal adaptées.

**Question n°3 :** Chacune des phrases suivantes contient une ou plusieurs erreurs, d'après vous de quels genres d'erreurs il s'agit parmi celles que vous connaissez :

1-« Au milieu du chant, l'enfant a découvert le bracelet en or dans je t'ai parlé ». ⟶

***Erreurs phonographiques : son du mot (à l'oral) transcrit (à l'écrit)***

2-« ce matin il fait déjà tro chaud ». ⟶ ***Erreurs orthographiques : majuscules et minuscules, transcription, omission…***

3-« J'ai mangé une pomme que j'ai ceuilli moi-même, elle été très bonne ». ⟶

***Erreurs morphologiques : forme et morphologie d'un mot, déclinaison, conjugaison, participe passé…***

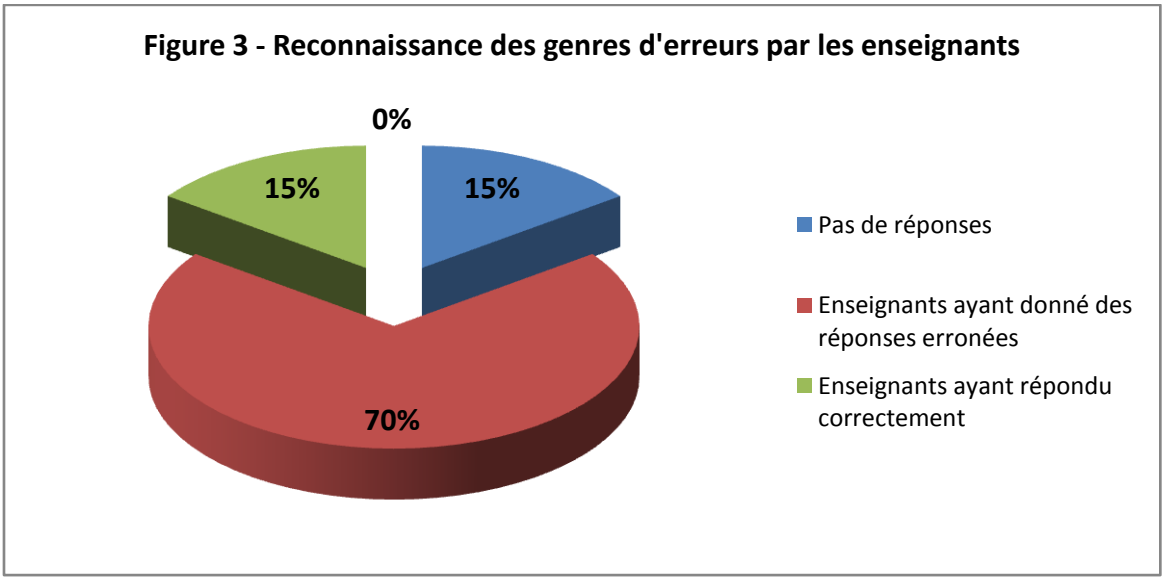
4-« Il est sorti sent se brosser les dans ». ⟶ ***Erreurs sémantiques : liées au sens (vocabulaire) des unités linguistiques…***

5-« La maison se trouve là-bas ou je suis nait ». ⟶ ***Erreurs syntaxiques : liées à la grammaire, construction des mots et des phrases***.

***Tableau n°3***

| **Question 3** | **Pas de réponses** | **Enseignants ayant donné des réponses erronées** | **Enseignants ayant répondu correctement** |
|---|---|---|---|
| Nombre d'enseignants | 3 | 14 | 3 |
| Les fréquences% | 15% | 70% | 15% |

***Représentation graphique n°3***




Les réponses données par les enseignants à cette question sont éloquentes à plus d'un titre. En effet, il apparait clairement que 85% (17) d'entre eux ne peuvent pas distinguer les différents genres d'erreurs (phonographiques, orthographiques, morphologiques, sémantiques et syntaxiques). Ils semblent ne connaitre que les erreurs lexicales et grammaticales. Trois enseignants seulement sur les vingt enquêtés ont répondu correctement. De la même façon qu'un médecin qui ne connait pas les symptômes d'une maladie et qui ne pourra jamais prescrire le traitement adéquat pour

son patient, nos enseignants risquent de ne pas pouvoir améliorer leurs élèves en orthographe si eux-mêmes ne peuvent pas identifier les erreurs ni les différencier.

Par conséquent, cela démontre une absence quasi-totale d'une formation spécifique en orthographe, aggravée par un système d'enseignement du français défaillant, des méthodes rudimentaires encore en vigueur, des programmes ne répondant nullement aux attentes des apprenants. Il y a indéniablement régression du niveau en français de façon générale et en orthographe en particulier due principalement à des défaillances humaines ainsi qu'à une absence de prise en charge de l'orthographe qui fait preuve d'un dysfonctionnement évident.

**Question n°4 :** Avez-vous reçu une formation spécifique pour l'enseignement de l'orthographe ?

- Oui

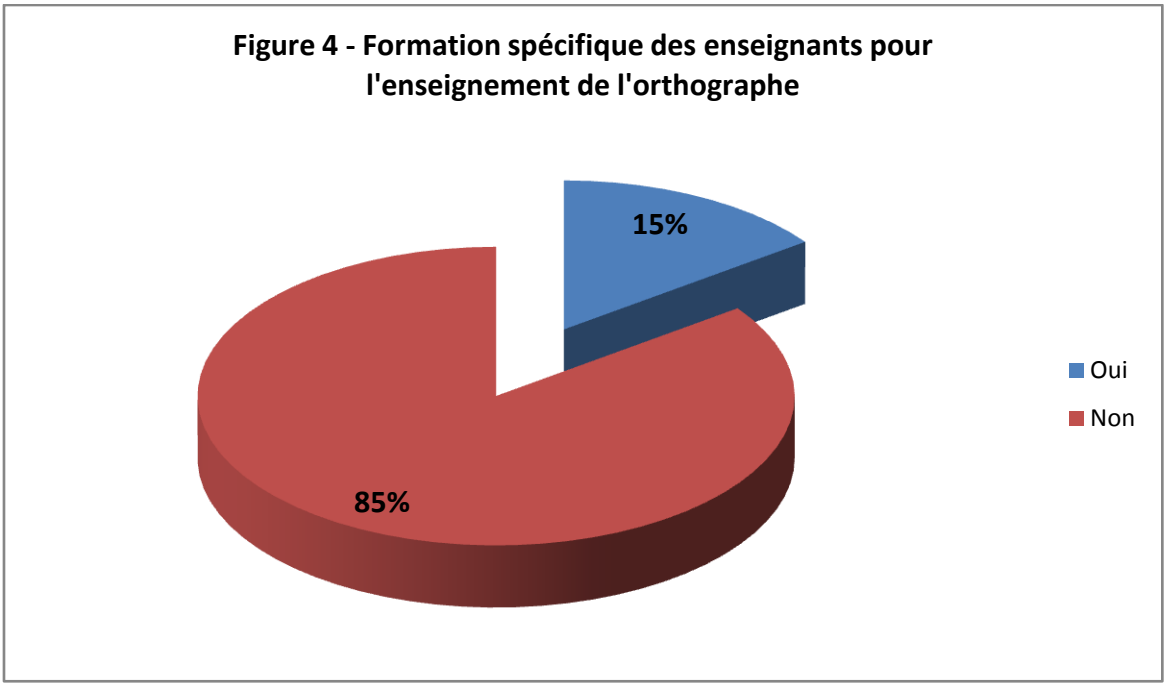
- Non

***Tableau n°4***

| **Question 4** | **Choix 1** | **Choix 2** |
|---|---|---|
| Nombre d'enseignants | 3 | 17 |
| Les fréquences % | 15% | 85% |

***Représentation graphique n°4***

**Figure 4 - Formation spécifique des enseignants pour l'enseignement de l'orthographe**




La réponse à cette question montre que la grande majorité de nos enseignants n'a reçu aucune formation spécifique pour l'enseignement de l'orthographe mis à part quelques journées pédagogiques au cours desquelles *« on discute à propos de l'orthographe »*, cela même au moment où les éminents pédagogues et chercheurs tels :

Catach (1980), Jaffré, (1997), condamnent l'enseignement de l'orthographe de façon trop superficielle, sans rigueur et sans une méthode efficace et probante. Le superficiel n'a pas sa place dans l'enseignement et encore moins quand il s'agit de l'orthographe. Catach et Sautot affirment que le système orthographique est un système rigoureux de relations structurées entre signes, ensemble de signes et contenu. *«Le système orthographique est une variation intégrée de principes fondamentaux : l'écriture de sons de la langue et l'écriture des unités porteuses de sens. »* (Sautot, 2002).

Dans cette veine, Nina Catach considère que l'orthographe est une : *« 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). Plus ces rapports secondaires sont complexes, plus le rôle de l'orthographe grandit, car un*

*tissu d'antagonismes se crée entre les relations phonie-graphie et les autres considérations entrant en ligne de compte. L'orthographe est un choix entre ces diverses considérations, plus ou moins réglé par des lois ou des conventions diverses ».* (Catach, 1980, p. 16)

Pour revenir sur la notion de code que d'aucuns semblent assimiler à l'orthographe française, elle précise encore que :

*« L'orthographe n'est pas seulement un code ou une institution sociale, mais un ensemble complexe de signes linguistiques. Trois éléments sont reconnus comme indissociables: les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes. À côté de ces trois éléments essentiels au système graphique, arrivent les lettres étymologiques et historiques ».* (Catach, 1978, p. 53-57)

Il apparait donc que les linguistes, les pédagogues et les chercheurs sont unanimes pour affirmer que le système orthographique est un système qu'il faut bien connaitre avant de l'enseigner, que son enseignement nécessite de la rigueur et beaucoup de recherche. Or, il est regrettable de constater que nos enseignants, coincés par et dans un système d'enseignement qui se cherche encore, continuent à tâtonner, à improviser en l'absence d'une véritable politique d'enseignement de l'orthographe et d'une formation adéquate qui leur permettrait de faire progresser les apprenants, et pourquoi pas de freiner cette baisse inquiétante du niveau.

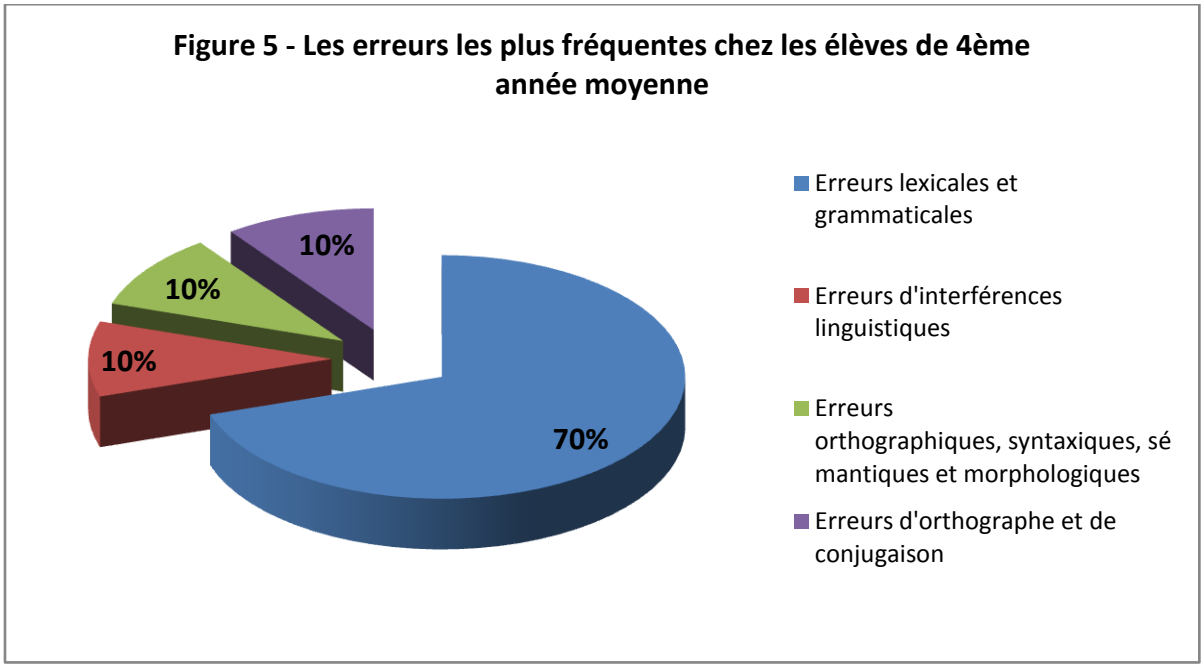
**Question n°5 :** D'après vous quelles sont les erreurs les plus fréquentes chez les élèves de 4ème année moyenne ?

***Remarque :*** Les titres du tableau N°5 ci-dessous indiquent les réponses données par les enseignants.

***Tableau n°5***

| **Question 5** | **Erreurs lexicales et grammaticales** | **Erreurs d'interférences linguistiques** | **Erreurs orthographiques, syntaxiques, sémantiques et morphologiques** | **Erreurs d'orthographe et de conjugaison** |
|---|---|---|---|---|
| Nombre d'enseignants | 14 | 2 | 2 | 2 |
| Les fréquences % | 70% | 10% | 10% | 10% |

***Représentation graphique n°5***




14 enseignants (70%) sont d'accord pour affirmer que les erreurs lexicales et grammaticales sont les plus fréquentes sans les détailler ce qui suppose qu'ils ne font pas la distinction entre les différents genres d'erreurs orthographiques comme pour les réponses à la question N°3. Seuls deux enseignants ont répondu : erreurs

orthographiques, syntaxiques, sémantiques et morphologiques, ce qui parait être une réponse correcte.

Malgré cela, une explication semble évidente, nos élèves commettent des erreurs de tout genre, indifféremment, ce qui démontre que leurs lacunes concernent aussi bien l'orthographe, que la syntaxe, la morphologie et le lexique et qu'une absence de base flagrante est à souligner chez nos élèves.

**Question n°6 :** Quelle priorité de remédiation des erreurs orthographiques donnez-vous parmi les deux genres suivants ?

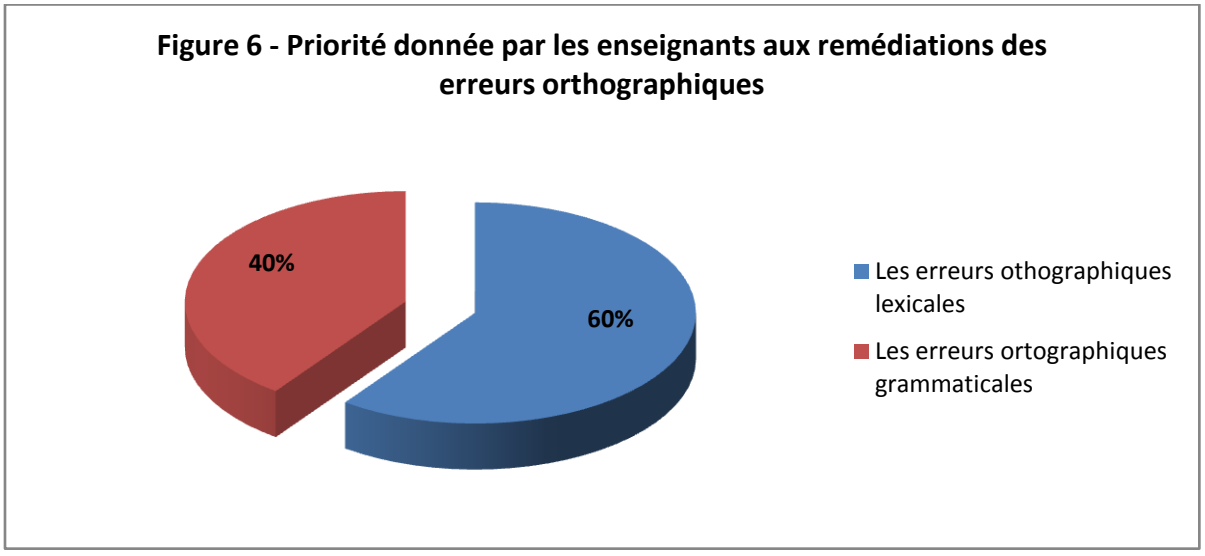
- Les erreurs orthographiques lexicales

- Les erreurs orthographiques grammaticales

***Tableau n°6***

| **Question 6** | **Choix 1** | **Choix 2** |
|---|---|---|
| Nombre d'enseignants | 12 | 8 |
| Les fréquences % | 60% | 40% |

***Représentation graphique n°6***



Comme réponses à cette question, les enseignants ont donné la priorité de remédiation aux erreurs orthographiques lexicales 60% (12), viennent ensuite les erreurs orthographiques lexicales 40% (8). Toutefois, ces pourcentages restent malgré tout très proches, ce qui suppose qu'il y a problème, mais avant cela voyons comment sont définies les deux orthographes par les linguistes.

*«L'orthographe lexicale c'est la façon d'écrire un mot en tant qu'unité du lexique hors contexte »* dit Paret (2010) et il explique que :

« *L'enfant qui apprend l'orthographe lexicale apprend l'ensemble des règles de correspondance entre des suites de phonèmes (sons) et des suites de graphiques (lettres). »*

L'orthographe grammaticale par contre c'est celle qui comme l'affirment Blanche-Benveniste et Chervel (1978) :

*« Celle qui concerne les variations en genre et en nombre du nom, la conjugaison des verbes et les phénomènes d'accord qui en résultent. »*

Or, la logique même nous dicte qu'un enfant doit d'abord et surtout savoir écrire un mot hors contexte, l'inclure dans sa mémoire, il s'agit là de la 1er compétence phonographique à assurer, pour ensuite apprendre et se familiariser avec les variations semiographiques, (genre, nombre, conjugaison et accords).

Force est de constater que le résultat de la question N°5 n'est pas logique sachant que nos apprenants butent essentiellement sur l'orthographe lexicale et qu'en grande majorité ils ne savent pas comment écrire les mots les plus simples car ils n'y sont pas habitués, ils n'écrivent pas en dehors de l'école, ils ne sont pas familiarisés avec les mots et le seraient encore moins si les enseignants devaient leur faire atteindre la 2eme compétence, celle sémio graphique, des variations avant la première.

A partir de là, nous voyons qu'une bonne moitié parmi nos enseignants (12) donne la priorité de remédiation aux erreurs orthographiques lexicales comme préconisée par Paret (2010), Benveniste et Chervel (1978), mais ils ont toujours de mauvais résultats, ce qui pourrait signifier que cette priorité est vue, sentie mais peu ou pas mise en

pratique à cause d'une absence de directives précises relatives à l'enseignement de l'orthographe. Quant au reste des enseignants qui font de la remédiation des erreurs orthographiques grammaticales leur priorité (8), ceux-là ne font qu'aggraver le problème si l'on prend en considération ce qui a été confirmé par Paret, Benveniste et Chervel.

**Question n°7 :** Est-ce que les erreurs orthographiques qui sont commises par les élèves sont dues à :

- La surcharge cognitive

- I 'incompréhension des consignes

- La complexité propre du contenu

- Des caractéristiques personnelles de l'individu.

-Autre type :

Lequel ?

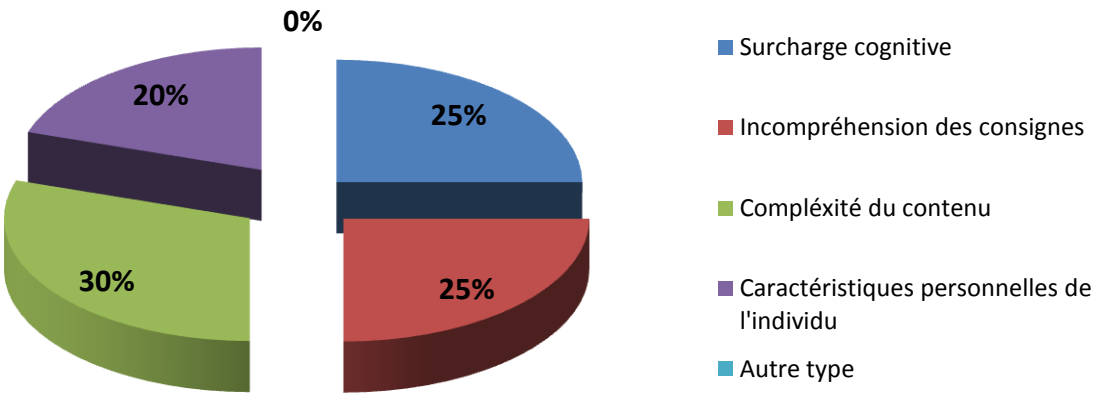
***Remarque :*** pour l'item n°5 chaque professeur a donné 2 réponses. Ce qui fait que les résultats sont à diviser par deux.

***Tableau n°7***

| **Question 7** | **Choix 1** | **Choix 2** | **Choix 3** | **Choix 4** | **Choix 5** |
|---|---|---|---|---|---|
| Nombre d'enseignants | 5 | 5 | 6 | 4 | 0 |
| Les fréquences % | 25% | 25% | 30% | 20% | 0% |

***Représentation graphique n°7***

**Figure 7 - Causes essentielles des erreurs orthographiques**




Les résultats de cette question sont très proches les uns des autres, cependant la surcharge cognitive (5) 25%, la complexité propre du contenu (6) 30% et l'incompréhension des consignes (5) 25%, paraissent être les causes premières des erreurs orthographiques. On peut évoquer ici, l'idée de « charge mentale de travail » qui peut devenir excessive du fait de la gestion simultanée de plusieurs langues, plusieurs activités, ou du fait que certains mots ou certaines règles d'accord, ou de conjugaison ne sont pas disponibles en mémoire. Cependant il y a un type d'erreur qui a été moins cité que les autres par les enseignants et dont certains enseignants n'ont nullement conscience, c'est celui des erreurs dues à des caractéristiques de l'individu. Or il se trouve que la représentation que l'élève a de lui même comme « apprenant en orthographe » peut être à l'origine d'erreur.

Ainsi Noirfalise (1990) a montré qu'un bon élève face à une erreur va développer un programme pour corriger celle-ci, ce qui lui permettra de réussir les fois suivantes. Par contre, l'élève « faible » face à une erreur va développer un programme qui va l'amener à abandonner sa recherche, ce qui aura pour conséquence de le conforter dans l'image qu'il a de lui-même par rapport à l'orthographe : « je suis mauvais ». Ainsi

face à une même situation, un bon élève et un élève faible ne vont pas réagir de la même façon.

De plus, les enseignants peuvent eux même renforcer cette situation : n'ont-ils pas tendance à analyser les erreurs d'un bon élève comme une étourderie où les qualifier de « petites erreurs » et celles de l'élève « faible » comme des difficultés ou des carences ? C'est aux professeurs de faire attention à leur comportement et s'efforcer d'encourager l'élève « faible » et considérer ses erreurs au même niveau que celles d'un bon élève surtout lorsqu'ils sont persuadés que la majorité de leurs élèves est « faible ».

**Question n°8 :** L'enseignant se remet-il en question sans incriminer les apprenants lorsque les erreurs sont récurrentes ?

- Systématiquement

- Souvent

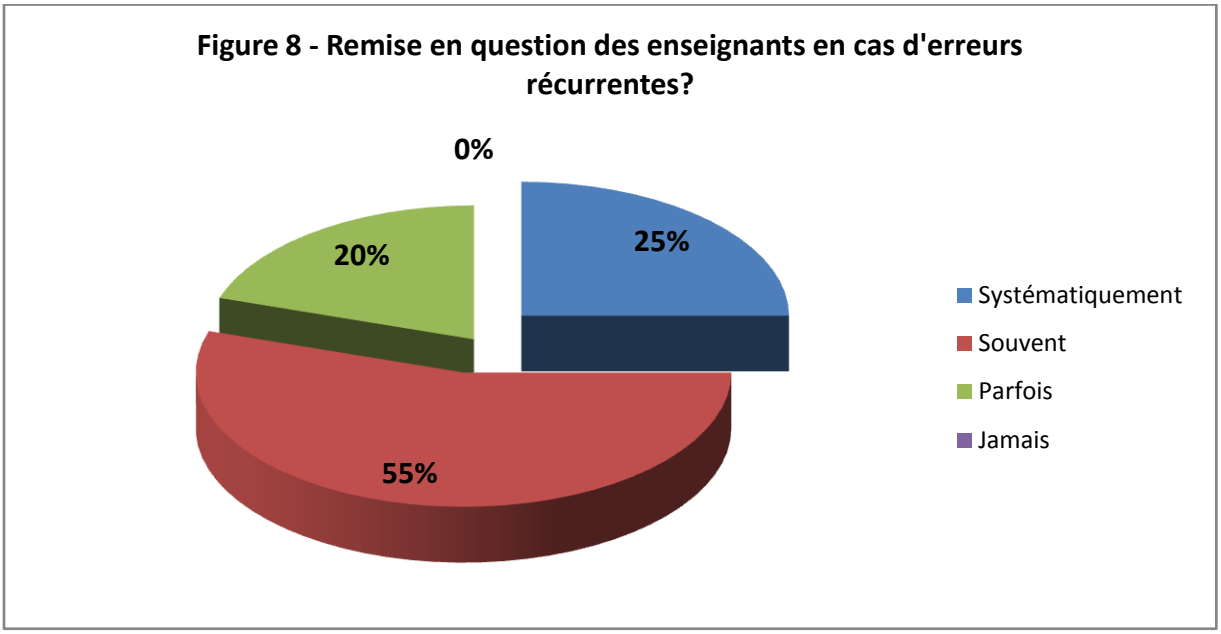
- Parfois

- Jamais

***Tableau n°8***

| **Question 8** | **Choix 1** | **Choix 2** | **Choix 3** | **Choix 4** |
|---|---|---|---|---|
| Nombre d'enseignants | 5 | 11 | 4 | 0 |
| Les fréquences % | 25% | 55% | 20% | 0% |

***Représentation graphique n°8***




On a remarqué que (11) 55% des enseignants se remettent en question lorsque les erreurs sont trop récurrentes. Mais en quoi consiste cette remise en question ? Ou tout au moins en ont-ils les moyens et le temps ? Les réponses à ces questions nous renvoient encore à l'absence de directives et de méthodes efficaces devant ce genre de situations. Nul n'a le droit à la tentative ou à l'effort personnel de recherche d'une quelconque pratique pédagogique en dehors des lignes strictes tracées par le programme, l'horaire et le système en général même si la volonté existe chez certains.

**Question n°9 :** Lorsque vous corrigez les erreurs des apprenants, pour vous il s'agit :

- De consolider un savoir

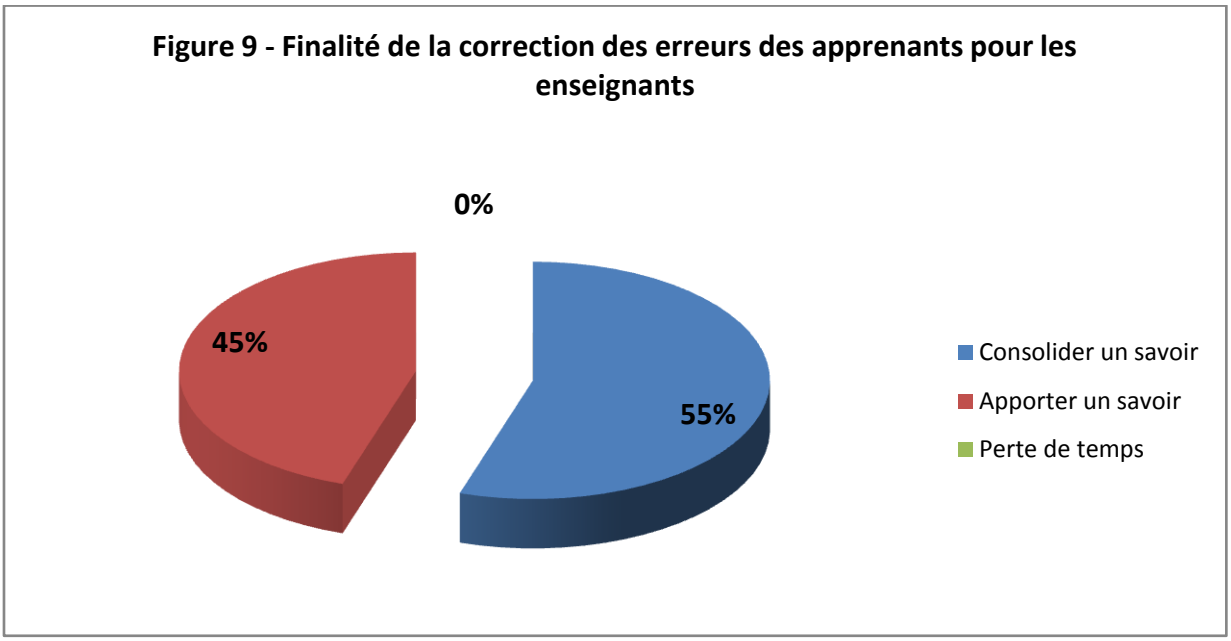
- D'apporter un savoir

- D'une perte de temps

***Tableau n°9***

| Question 9 | Choix 1 | Choix 2 | Choix 3 |
|---|---|---|---|
| Nombre d'enseignants | 11 | 9 | 0 |
| Les fréquences % | 55% | 45% | 0% |

***Présentation graphique n°9***




Lorsque les enseignants corrigent les erreurs orthographiques des apprenants, pour prés de la moitié d'entre eux, (9) 45%, il s'agit d'apporter un savoir. Cela peut clairement signifier que le processus ainsi que les objectifs pédagogiques sont faussés, considérant que la correction pour une grande part suppose la consolidation d'un savoir déjà acquis et qui est apparu défaillant à un moment donné dans des situations spécifiques pour une majorité des apprenants. Lors d'une séance de correction on doit rappeler des notions, des règles, des consignes non appliquées etc. Et ce n'est nullement le moment d'apporter un savoir nouveau, à moins de considérer que nos apprenants sont des élèves en difficulté, en état de carence constante et qu'ils ne retiennent rien quand on leur soumet un savoir.

**Question n°10 :** De quelle manière corrigez-vous un devoir surveillé en classe ?

- Par groupe d'élèves

- De manière classique

- Par polycopié

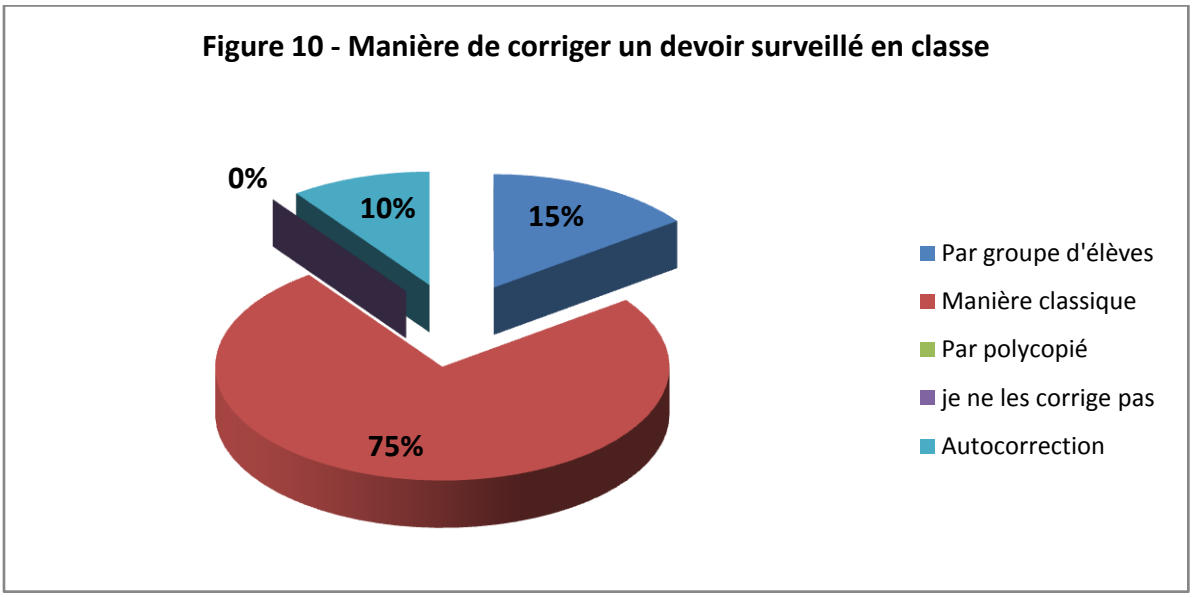
- Je ne les corrige pas

- Les élèves se corrigent tout seul / autocorrection

***Tableau n°10***

| Question 10 | Choix 1 | Choix 2 | Choix 3 | Choix 4 | Choix 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Nombre d'enseignants | 3 | 15 | 0 | 0 | 2 |
| Les fréquences% | 15% | 75% | 0% | 0% | 10% |

***Représentation graphique n°10***




La façon de corriger garantit inéluctablement la consolidation des acquis des apprenants et du savoir. Le choix doit être judicieux, étudié et conforme aux attentes

des élèves. Les réponses à cette question ont montré que (15) 75% des enseignants corrigent de manière classique : l'enseignant est au tableau, interroge à l'oral et écrit au tableau les solutions. Les élèves copient ce qu'il y a écrit au tableau et leurs copies leur sont remises à la fin de la séance pour qu'ils consultent leurs notes. Mais est-ce une méthode efficace ?

Pour l'élève qui a bien réussi, ces corrections lui paraissent inintéressantes, il a le sentiment de ne rien apprendre. Pour celui qui a fait beaucoup d'erreur, on lui donne la solution sans lui expliquer la différence avec sa réponse et le cheminement qu'il doit faire pour arriver à la bonne réponse. Il n'a rien à faire, il est inactif, il n'a pas à réfléchir, c'est l'enseignant qui donne la réponse, il a juste à recopier ce qu'il y a au tableau.

Il est donc important de mettre en place une manière de corriger où les élèves sont actifs, où ils travaillent, réfléchissent, se corrigent. La correction doit être un moment d'apprentissage et non un geste de copier /coller. Elle doit corriger les « problèmes ».

Il faut envoyer l'élève au tableau, le rendre acteur, l'impliquer. La correction en groupe n'est utilisée que par 15% (3) des enseignants, alors qu'un élève peu corriger les erreurs de son voisin dans un groupe et un groupe peu corriger les erreurs d'un autre groupe….là les élèves font eux-mêmes la correction, ils réfléchissent, se corrigent et se consultent.

Par contre, la correction « classique » est impersonnelle, l'enseignant n'agit pas au cas par cas, il parle en général de l'erreur la plus fréquente, l'élève ne se sent pas concerné car on ne corrige pas son erreur. En général les apprenants apprécieraient plus une correction individualisée ou en groupe qu'une correction anonyme.

**Question n°11 :** Lorsque vous corrigez les erreurs orthographiques, qui ciblez-vous ?

- Ceux qui en font le moins

- Ceux qui en font moyennement

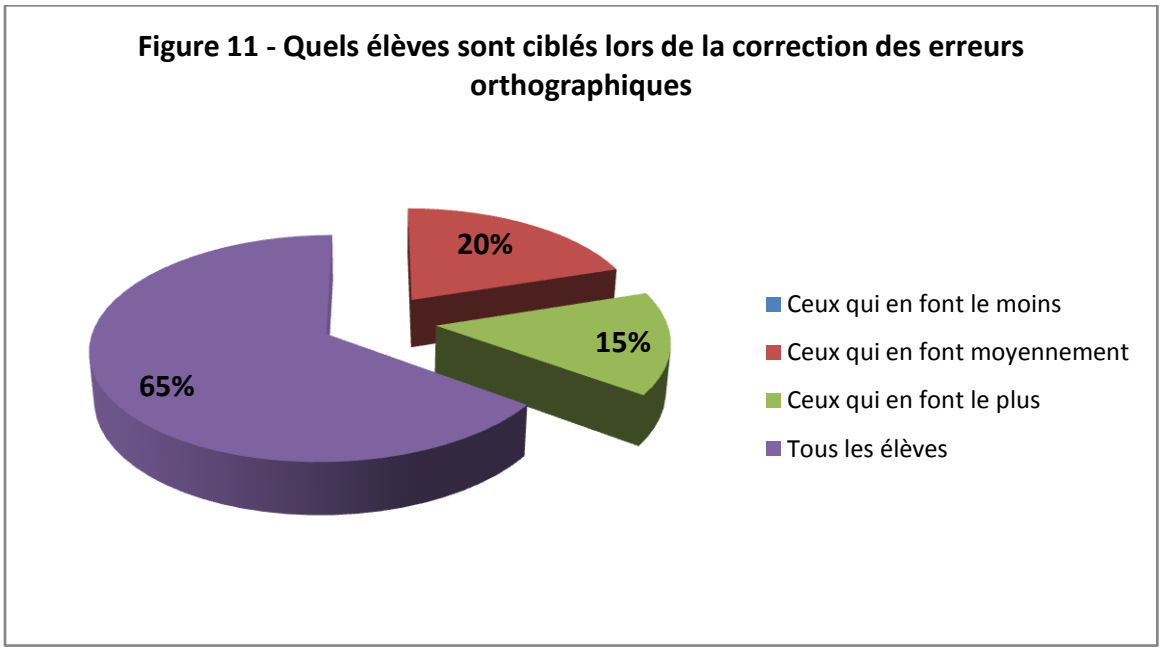
- Ceux qui en font le plus

- Tous les élèves

***Tableau n°11***

| Question 11 | Choix 1 | Choix 2 | Choix 3 | Choix 4 |
|---|---|---|---|---|
| Nombre d'enseignants | 0 | 4 | 3 | 13 |
| Les fréquences % | 0% | 20% | 15% | 65% |

***Représentation graphique n°11***




Lorsqu'ils corrigent, les enseignants ciblent tous les élèves qui font des erreurs orthographiques, (13) 65%, alors que (4) 20% seulement ciblent ceux qui en font moyennement et (3) 15% ciblent ceux qui en font le plus. Il aurait été plus logique si on avait obtenu le résultat inverse, c'est-à-dire le plus grand nombre d'enseignants ciblerait les élèves qui feraient moyennement et le plus d'erreurs orthographiques ce qui pourrait faire progresser et pourrait démontrer de la part des enseignants un traitement ciblé, adapté à chaque niveau à l'intérieur d'une même classe.

**Question n°12 :** De quelle façon signalez-vous chaque erreur orthographique sur les tests écrits des élèves ?

- En soulignant ou en entourant l'erreur sans lui corriger

- En lui corrigeant l'erreur

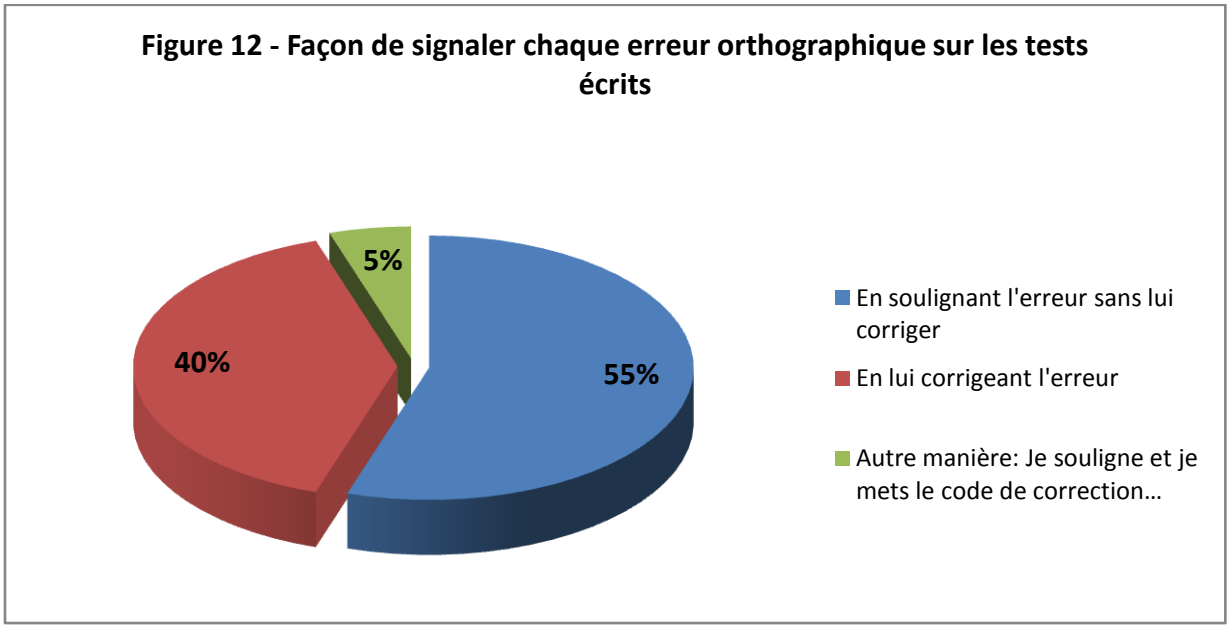
-Autre manière :

Laquelle ? Je souligne et je mets le code de correction….

***Tableau n°12***

| Question 12 | Choix 1 | Choix 2 | Choix 3 |
|---|---|---|---|
| Nombre d'enseignants | 11 | 8 | 1 |
| Les fréquences % | 55% | 40% | 5% |

***Représentation graphique n°12***




Sur les tests écrits, (11) 55% des enseignants signalent chaque erreur orthographique en soulignant ou en entourant l'erreur sans lui corriger ce qui est normal (11) car cela va le faire réfléchir sur son erreur soulignée et il va essayer de se

corriger lui-même ou bien de s'intéresser à la correction faite par le professeur au tableau, ce qui est positif. Par contre ceux qui corrigent l'erreur de l'élève sur sa copie ,40% (8), poussent l'élève à se désintéresser puisqu'ils font le travail à sa place mais il refera la même erreur ultérieurement car ce n'est pas lui qui l'a corrigée, il n'aura pas été acteur de sa correction.

**Question n°13 :** Les élèves s'intéressent-ils à la correction de leurs erreurs, faite par l'enseignant ?

- Ne s'intéressent pas

- S'intéressent moyennement

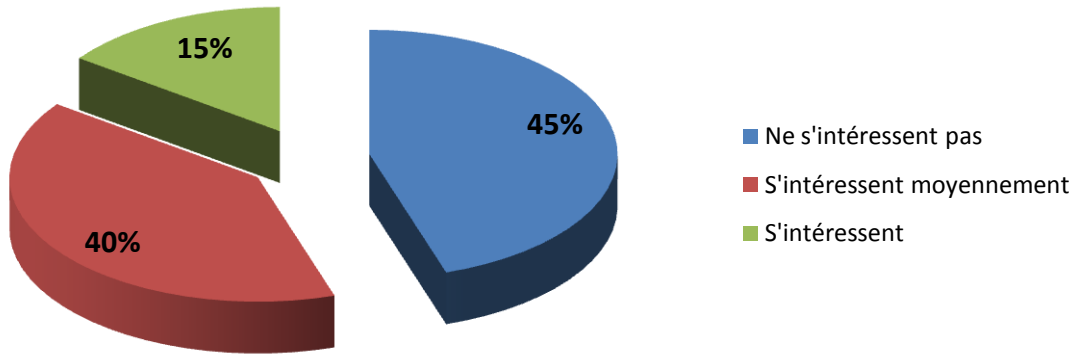
- S'intéressent

***Tableau n°13***

| **Question 13** | **Choix 1** | **Choix 2** | **Choix 3** |
|---|---|---|---|
| Nombre d'enseignants | 9 | 8 | 3 |
| Les fréquences % | 45% | 40% | 15% |

***Représentation graphique n°13***

**Figure 13 - Intérêt des élèves à la correction de leurs erreurs**




Les enseignants ont répondu en grande partie que les élèves n'accordent pas une grande importance à la correction de leurs erreurs (9) 45%. Réaction normale pourrions-nous dire, car la façon « classique » des enseignants de corriger leur est fastidieuse, ne les implique pas et ne les fait pas participer comme cela a été démontré en question N°9 et N°12.

**Question n°14 :** Par rapport au temps du cours et par minutes, que représente le temps réservé à la correction ?

- 10min

- 15min

- 20min

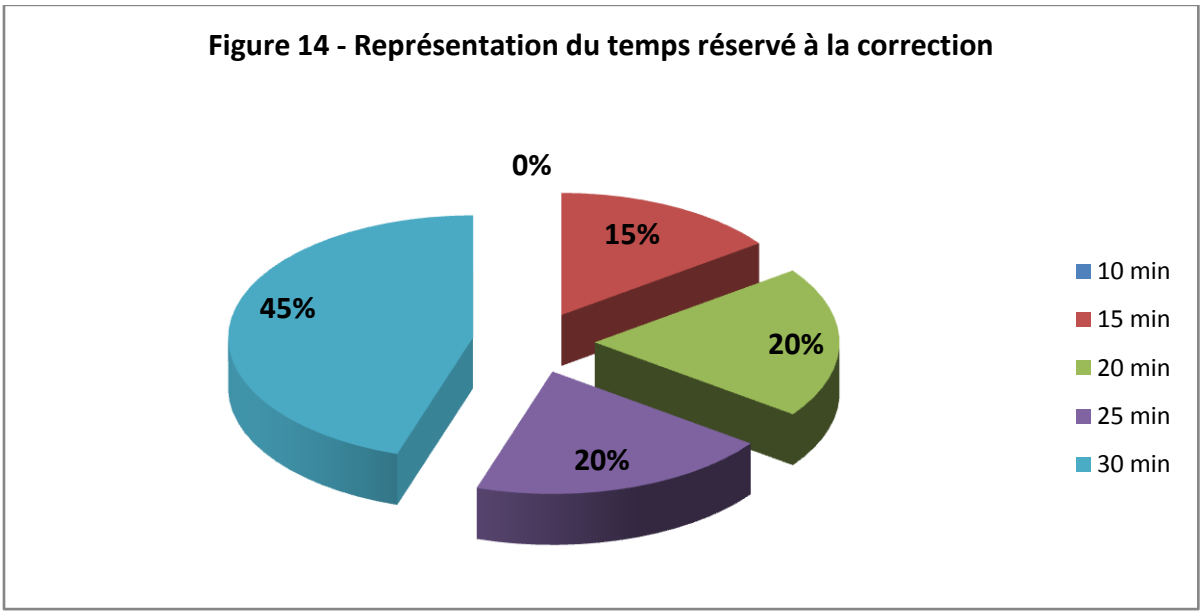
- 25min

- 30min

***Tableau n°14***

| Question 14 | Choix 1 | Choix 2 | Choix 3 | Choix 4 | Choix 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Nombre d'enseignants | 0 | 3 | 4 | 4 | 9 |
| Les fréquences % | 0% | 15% | 20% | 20% | 45% |

***Représentation graphique n°14***




Par rapport au cours, le temps réservé à la correction se situe, pour la majorité des enquêtés entre 40 et 50%, 9 enseignants 30mn, 4 enseignants 25 mn, 4 enseignants 20mn, alors que 3 d'entre eux lui réservent 15mn, 25%.

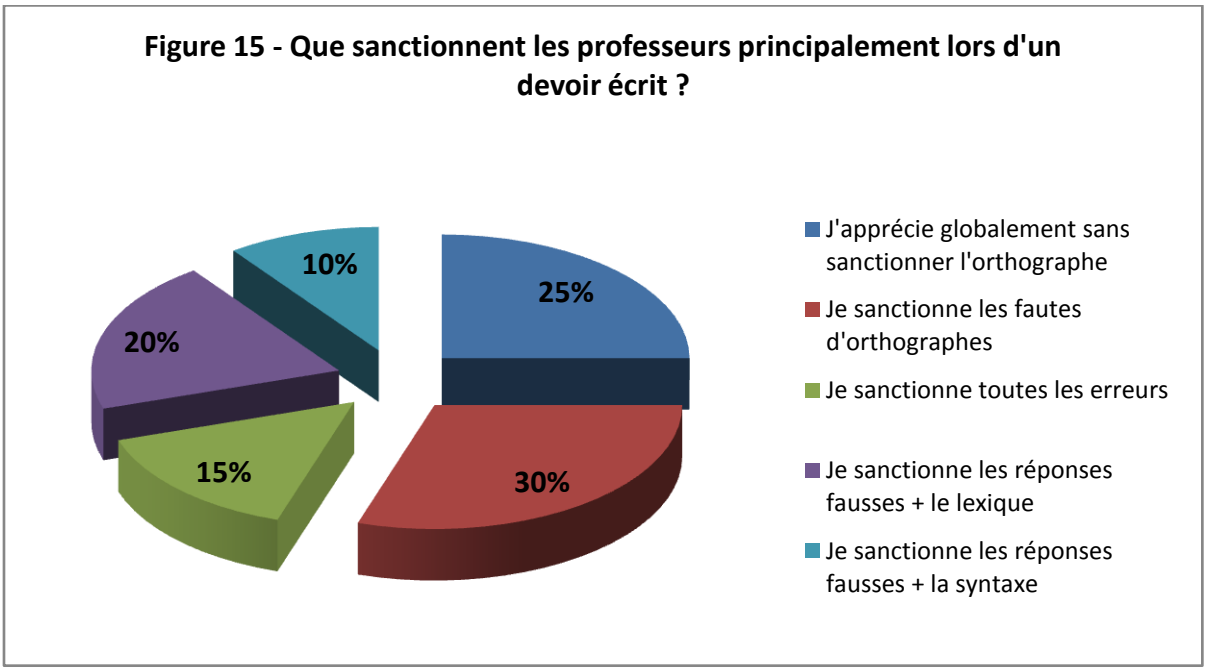
Malheureusement, force est de constater que le plus élevé des pourcentages s'il était appliquée resterait insuffisant. Les lacunes des élèves sont trop importantes, les programmes non conformes à la réalité en classe, les horaires insuffisants, tout cela fait qu'il ne peut pas y avoir une amélioration du niveau. Toutefois, il est à remarquer que nous nous attendions à voir une même réponse de la part de tous les enquêtés, or il n'en est rien, chacun réserve le temps qui lui convient à la correction et les directives pédagogiques ne sont pas appliquées à la lettre pour ce qui est des horaires.

**Question n°15 :** Lors de la correction d'un devoir écrit, que sanctionnez-vous principalement ? Précisez.

***Tableau n°15***

| Question 15 | J'apprécie globalement sans sanctionner l'orthographe | Je sanctionne les fautes d' orthographes | Je sanctionne toutes les erreurs | Je sanctionne les réponses fausses + le lexique | Je sanctionne les réponses fausses + la syntaxe |
|---|---|---|---|---|---|
| Nombre d' enseignants | 5 | 6 | 3 | 4 | 2 |
| Les fréquences % | 25% | 30% | 15% | 20% | 10% |

***Représentation graphique n°15***



A la question N°15, les réponses font apparaitre 5 avis différents et des pourcentages proches les uns des autres, par conséquent des façons de faire et des méthodes qui font intervenir les choix personnels des professeurs quant à la façon de sanctionner les erreurs lors d'un devoir écrit.

Il n'en disconvient pas qu'un enseignant puisse éventuellement opter pour des méthodes d'appréciations différentes selon le niveau de ses classes, et cela serait tout à son honneur car il y a dans ce cas une preuve qu'il connait bien le niveau de ses élèves et qu'il met en pratique la stratégie adéquate mais il semble que tel n'est pas le cas, car aucun enquêté ne l'a signalé alors que la question demandait de préciser les réponses. Reste alors la seule et unique hypothèse qui se pose à nous devant ces pratiques pédagogiques hétérogènes, est ce que, même si on admet souvent que l'enseignant est le seul maître dans sa classe, a-t-il la liberté de choisir « sa méthode » et de faire ce qu'il veut dans sa classe ?

Il se pourrait également que ce soit l'absence de directives précises qui lui a octroyé ce droit et dans ce cas il ne sera plus à condamner c'est le système qui est en cause.

**Question n°16 :** Vous arrive t-il de trouver les mêmes erreurs orthographiques lors de l'évaluation et de la correction des devoirs écrits ?

- Très souvent

- Parfois

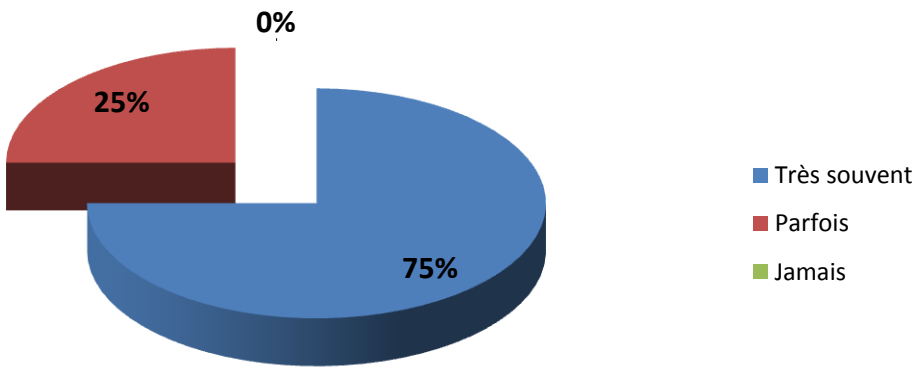
- Jamais

***Tableau n°16***

| **Question 16** | **Choix 1** | **Choix 2** | **Choix 3** |
|---|---|---|---|
| Nombre d'enseignants | 15 | 5 | 0 |
| Les fréquences % | 75% | 25% | 0% |

***Représentation graphique n°16***

**Figure 16 - Récurrence des mêmes erreurs orthographiques lors de l'évaluation et de la correction des devoirs écrits**




Très souvent les enseignants retrouvent les mêmes erreurs orthographiques lors de l'évaluation et de la correction des devoirs écrits, (15) 75% d'entre eux l'affirment.

Cela peut s'expliquer par le manque d'assimilation chez nos élèves, par les méthodes de correction défaillantes, par l'horaire insuffisant réservé à la correction, de même que par l'inadéquation des programmes.

**Question n°17 :** Parmi les raisons suivantes qui pourraient être à l'origine du déclin de l'orthographe, cochez celles qui, selon vous, sont les plus en cause :

- Les apprenants lisent de moins en moins.

- Les enseignants manquent de formation spécifique pour l'enseignement de l'orthographe.

- Les nouvelles méthodes d'apprentissage de l'orthographe sont inefficaces.

- L'orthographe française est trop complexe.

- Le temps réservé à l'apprentissage de l'orthographe est trop réduit.

- Les programmes ne répondent plus aux besoins et attentes des apprenants.

- Carence d'une pédagogie d'enseignement de l'orthographe chez les enseignants.

- On sanctionne de moins en moins les erreurs orthographiques des apprenants.

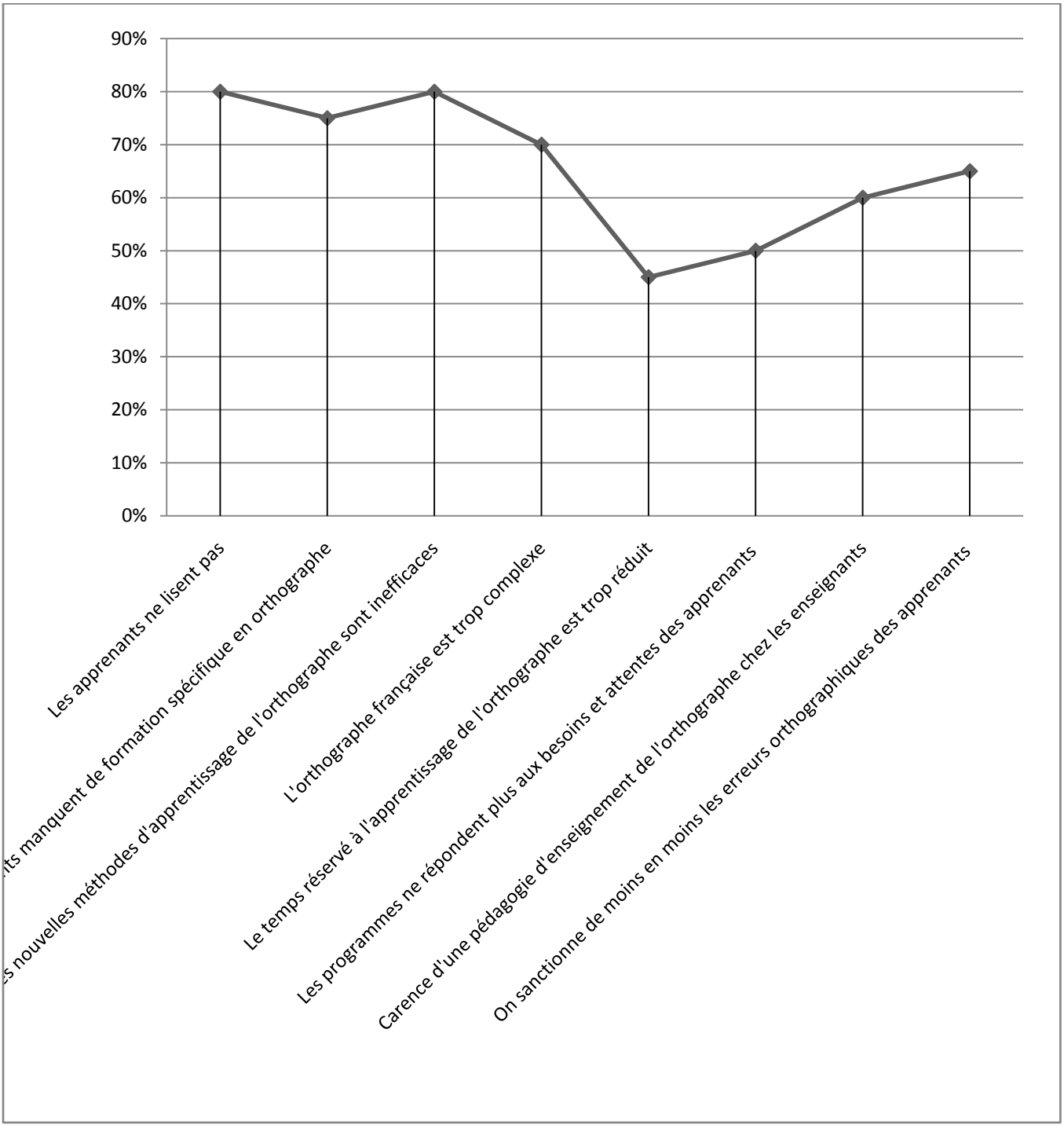
***Remarque :*** pour l'item n°17 chaque professeur a donné plusieurs réponses. Ce qui fait que chaque réponse a été évaluée séparément.

***Tableau n°17***

| **Question 17** | ***Choix 1*** | ***Choix 2*** | ***Choix 3*** | ***Choix 4*** | ***Choix 5*** | ***Choix 6*** | ***Choix 7*** | ***Choix 8*** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Nombre d'enseignants | 16/20 | 15/20 | 16/20 | 14/20 | 9/20 | 10/20 | 12/20 | 13/20 |
| Les fréquences % | 80% | 75% | 80% | 70% | 45% | 50% | 60% | 65% |

***Représentation graphique n°17***

**Figure 17- Raisons qui pourraient être à l'origine du déclin de l'orthographe**




Une logique certaine se dégage des résultats de la question n°17 et cinq paramètres sont mis en cause quant à l'origine de la régression du niveau en orthographe presque à part égale, avec en tout premier lieu les méthodes d'apprentissage et d'enseignement de l'orthographe qui se sont avérées inefficaces à ce jour (16) 80%. Ensuite viennent trois raisons classées au même degré qui sont : le manque de formation spécifique des

enseignants pour l'enseignement de l'orthographe (15) 75%, les élèves qui lisent de moins en moins (16) 80%, la cinquième raison et non des moindres qui vient corroborer le tout, c'est la carence d'une pédagogie d'enseignement de l'orthographe chez les enseignants (12) 60%, quoique cette raison invoqué pourrait être rattachée à la première car elles semblent être en corrélation et interdépendantes. Par ailleurs, il y a une raison qui a été citée par les enquêtés, (14) 70% et qui mérite d'être soulignée, celle qui parle de l'orthographe française qui selon eux est trop complexe.

La complexité de l'orthographe française est une cause non négligeable de la dysorthographie. On passe trop de temps à enseigner l'orthographe pour des résultats inégaux. L'orthographe du français est sans doute, avec celle du japonais et pour des raisons différentes, l'une des plus difficiles au monde. Elle comporte en effet beaucoup de problèmes d'accord, d'homophones, de lettres qui ne sont pas prononcées. En fait, les causes majeures de sa complexité sont avant tout grammaticales. Pour nos élèves le français est une langue étrangère, trop différente de la langue maternelle et de la langue arabe, c'est un véritable écueil au niveau phonologique et bien d'autres problèmes viennent s'y greffer comme les interférences linguistiques pour le genre, le nombre et la syntaxe en général. Bien entendu, l'apprentissage d'une langue met en jeu des compétences plus complexes encore dont les orthographes sont tributaires. C'est le cas pour nos élèves ainsi que pour nos enseignants qui doivent développer en plus ces compétences complexes et assurer le transfert d'une langue à l'autre. Et pour ce qui est des enseignants justement, (15) 75% admettent qu'ils manquent d'une formation spécifique pour l'enseignement de l'orthographe ce qui nous amène à nous demander s'ils sont réellement en mesure de développer chez leurs élèves ces compétences complexes avec de tels handicaps.

D'autre part, si les méthodes d'apprentissage de l'orthographe sont inefficaces comme l'affirment les (16) 80% des enseignants, faudrait-il alors les abandonner ? Si oui, en existe-t-il d'autres, plus probantes ? Certainement, et quelques études ont été faites dont certaines ont montré que, quelles que soient la multiplicité ou la diversité des méthodes d'enseignement de l'orthographe, il semble qu'en définitive, elles

puissent se ramener à deux types de démarches inverses selon qu'on vise d'abord la matière par rapport à l'enfant ou l'enfant par rapport à la matière.

Les premières reposent sur la transmission d'un savoir orthographique en fonction d'un programme préétabli.

Les secondes se fondent sur l'activité du sujet dans des situations réelles de communication écrite en vue d'un apprentissage orthographique. Dans le premier cas, qui traduit les méthodes inefficaces dénoncées par les enquêtés, l'élève doit impérativement et rigoureusement exercer son activité dans le cadre d'une matière prévue, imposée, ordonnée, structurée d'avance. Qu'il soit simplement réceptif (enseignement magistral) ou relativement actif (l'apprentissage demandant de sa part une certaine adhésion) l'élève ne peut contribuer à son propre développement que dans des situations plus au moins « artificielles », définies, dirigées et contrôlées par le maître.

Dans le second cas, l'élève est le principal acteur de son propre développement, il s'approprie lui-même la matière dans des conditions réelles. C'est à l'enseignant d'ajuster ses ambitions à l'apprenant : son vécu, ses besoins, ses intérêts, sa personnalité, sa capacité sur le plan linguistique et intellectuel.

Dans le domaine de l'orthographe, les solutions contemporaines conseillent d'aller à la découverte et à l'action, l'orthographe s'apprend par et dans l'écriture, avec des ajustements progressifs entre les besoins de la production et les compétences propres aux individus car comme l'affirme Jaffré :

« En orthographe on a besoin de support concrets qui fonctionnent tout à la fois comme des objectifs d'enseignement (en apprend en construisant des traces utiles) et des outils fonctionnels (on utilise ces traces comme des références). Opter pour des ateliers de lecture et d'écriture, semble à cet égard, mieux convenir à la complexité de l'orthographe du français que toutes les leçons du monde ». (Jaffré, 1992)

Ou encore cet exemple pour apprendre un mot, qui montre que la lecture est un support à l'orthographe :

*« 1-Je lis le mot les yeux ouverts (je peux le dire à voix basse, l'épeler et dire le nom de ses lettres) ;*

*2-Je lis le mot les yeux fermés (je le vois dans ma tête) ;*

*3-J'écris le mot les yeux ouverts (une ou plusieurs fois) ;*

*4-J'écris le mot les yeux fermés. »*

Les raisons de la baisse de niveau en orthographe retenues par les enquêtés peuvent être détaillées d'avantage et il en existe certainement d'autres qui restent à dévoiler. Il convient dés à présent aux concernés d'apporter quelques pistes didactiques et mettre en pratique ce qui a été proposé par les pédagogues et les linquistes pour qu'enfin notre apprentissage puisse répondre aux attentes de nos apprenants.

## 3. 1. Discussion et implications didactiques

D'année en année, on peut affirmer inéluctablement que le niveau des apprenants en orthographe est en baisse en FLE. S'il en est ainsi on pourrait dire que l'instruction a fait apparaitre l'acte d'accusation, il reste maintenant à faire apparaitre les causes qui y ont mené, à désigner le ou les présumés coupables, les préjudices et dommages causés pour enfin demander réparation.

Certaines de nos questions nous ont permis d'éluder les causes à l'origine de cette baisse du niveau en orthographe, notamment les questions N°13, 14, 16, 17,

D'autres questions nous ont éclairées sur les préjudices et dommages causés telles les questions N°7, 11, 13 et 16.

Quant aux présumés coupables de ce déclin ils sont de deux types, des personnes physiques représentée par les enseignants et une personne morale représentée par le système d'enseignement et qui nous sont apparues dans l'analyse des réponses aux questions N°3, 4, 5, 6, 9, 10, 12, 14, 15 et 17. Ce que nous avançons parait clair dans la question N°3 qui montre que (17) 85% des enseignants ne peuvent pas distinguer les différents genres d'erreurs ils semblent ne connaitre que les erreurs lexicales et grammaticales ce qui signifie que nos professeurs devraient d'abord s'impliquer

davantage dans l'enseignement de l'orthographe, de développer leurs connaissances et leurs savoir et savoir faire.

Pour éviter de nous répéter il semblerait que notre commentaire pour les réponses à la question N°17 pourrait convenir pour détailler notre instruction, les préjudices causés, et ceux qui ont contribué à cette baisse de niveau. Toutefois il ne suffit pas de découvrir les défauts et travers d'un fait, ni d'exposer un problème encore faudrait-il essayer de trouver les solutions. C'est pourquoi nous aurions voulu proposer quelques orientations didactiques pour mieux enseigner l'orthographe qui tiennent en cinq principes fondamentaux :

*1. Clarifier les connaissances* à faire acquérir dès la première année de collège comme cela devrait être imposé par les instructions officielles émanant de la tutelle

*2. Programmer un enseignement progressif :* il faut définir des objectifs raisonnables pour une approche progressive adaptée à la grande complexité linguistique de l'orthographe. Il convient de :

- commencer par les correspondances phonie-graphie étudiées systématiquement à partir de la 1ère année et se centrer sur les graphèmes de base les plus fréquents, puis les graphèmes plus rares ;
- ces correspondances ne suffisent pas à tout expliquer car le mot est pris dans un système de relations (nombre, genre, personne temps...) qui génère des lettres muettes qui se situent à la fin : il est important que l'enfant comprenne que les mots ne sont pas des formes immuables mais variables suivant le contexte ;
- travailler sur les notions les plus déterminantes : surtout la segmentation, l'accord en genre et en nombre, la dérivation qui permet de relier orthographiquement les mots entre eux, de les comprendre et de les former, les mots invariables...

*3. Ne pas privilégier l'aspect normatif* de règles, sous-règles, exceptions... qui insiste sur les difficultés et les pièges de la langue et qui s'adresse à la mémoire. Insister au contraire sur les cohérences et les régularités qui permettent de mémoriser un grand nombre de mots. Bien expliciter les cohérences qui organisent les savoirs

orthographiques car les élèves ont besoin de constantes ; ils se trouvent même des cohérences très personnelles et erronées du type : " j'écris systématiquement c tout ce qui correspond au son [k]) ».

*4.* Pour l'orthographe lexicale, *s'appuyer sur les tables de fréquence* les échelles d'acquisition (voir fiche sur les mots les plus fréquents) qui permettent de graduer les exigences à chaque niveau. Il est nécessaire aussi de dresser la liste des " mots outils " à mémoriser progressivement. Ce savoir de liste est indispensable lors d'une production d'écrit mais il faut tenir compte de leur emploi fonctionnel.
L'acquisition fondée sur les mots les plus usuels est « rentable ».

*5. Prévoir les deux approches : de l'oral vers l'écrit et de l'écrit* vers l'oral et travailler pour les marques muettes sur la distorsion entre les marques orales et écrites. C'est en prenant en compte ces différences que les élèves sortiront de l'hypothèse phonie-graphie. Beaucoup de marques écrites sont muettes à l'oral : cette « morphologie muette » hypothèque lourdement l'orthographe (voir la fiche sur les accords). Cerner clairement le problème : faire observer avec précision les graphies finales où se concentrent les difficultés.

*6. Ne pas cloisonner l'orthographe :* son enseignement-apprentissage exige une programmation mais elle est une composante de l'écriture : savoir orthographier ne consiste pas seulement à faire une dictée avec le minimum de fautes; c'est également avoir la capacité, dans des situations où l'orthographe n'est plus prioritaire, de retrouver en mémoire les formes conformes à la norme. Se pose le problème du transfert des connaissances et du réinvestissement.

Toutefois et afin de mettre en pratique ces principes il est essentiel d'élaborer certaines démarches qui pourraient consister en ce qui suit :

*1.* Tenir compte *des représentations des élèves* sur la langue ; il faut partir de ces hypothèses erronées (souvent centrées sur le sens et non sur le code) pour les remplacer par des raisonnements justes.

*« La répétition, privilégiée par l'enseignement traditionnel [...] laisse intactes les conceptions à l'origine des erreurs. Les mêmes causes ayant les mêmes effets, ils refont les mêmes fautes (par exemple, mettre un e n'importe où parce qu'on est une fille). Même s'ils réussissent leurs exercices, même s'ils disent qu'ils ont compris, ils n'en continuent pas moins à penser comme auparavant. »* (Cogis, 2005, p.144).

Opter pour une évaluation positive est primordiale tout au long du processus de remédiation. Le formateur soulignera ce qu'il y a de positif dans la production écrite de l'apprenant. Il est essentiel de lui montrer qu'il connait de l'orthographe sinon l'orthographe, que l'orthographe n'est pas un domaine auquel il n'a pas accès mais dans lequel il a d'ores et déjà pénétré.

Le problème pour lui est d'en découvrir les grandes avenues, les grandes régularités et non pas les multiples ruelles et exceptions qui l'encombrent et sur lesquelles l'école n'a que trop tendance à mettre l'accent (à insister sur les sept pluriels en oux, on en vient à mettre un x à des mots nouveaux, comme en témoigne le titre du film : Les ripoux).

La participation active de l'apprenant est essentielle à l'acquisition de l'orthographe. Le rôle du formateur n'est donc pas d'enseigner des règles, mais d'habituer l'apprenant à résoudre par lui-même les problèmes qui se poseront à lui lorsqu'il ne sera plus accompagné.

Pour atteindre cet objectif, le formateur doit disposer de moyens qui lui permettront dans un premier temps d'identifier les difficultés réelles de l'apprenant et dans un second temps de les surmonter.

Le recours à l'analogie sera bien souvent d'une grande efficacité dans la mesure où cette analogie fera appel aux connaissances de l'apprenant, qu'il s'agisse de sa propre langue ou de la langue maternelle pour un apprenant allophone.

*2. Passer par les observations, les manipulations multiples* (remplacement des termes, commutations, changement de temps, de personnes...), les tâtonnements et expérimentations pour explorer le système graphique français.

*3. « Dire, parler l'orthographe »*: créer des dispositifs permettant aux élèves de verbaliser et d'expliciter oralement leurs conceptions en groupes (voir plus loin la fiche sur la dictée négociée) et de co-construire leurs savoirs. Se rendre compte que chaque élève a une représentation individuelle du système : les confrontations peuvent être éclairantes.

*4. Travailler sur des procédures productives :*

*- les lois de position :* on sait, par exemple, que seules certaines consonnes font l'objet d'un doublement en français (l, m, n, par exemple) mais pas v et ce doublement n'est possible qu'à certains endroits : jamais en début ni à la fin. On peut travailler sur l'environnement nécessaire pour avoir –ss ; dans quelles conditions a-t-on -em ou –en,- am ou –an : devant le b, m... ; la graphie eau n'apparaît jamais en début de mot mais elle se trouve souvent en fin, surtout quand il y a diminutif, etc.

*- l'analogie :* pour écrire des mots que l'on connaît mal, on les met en relation avec des mots connus. Ce principe est le suivant : le remplacement d'un élément (mot ou lettre) – le déclencheur –, par un autre dans une phrase a pour effet de faire apparaitre

- soit la graphie correcte de l'élément remplacé : dans la phrase

Je vais arriver demain, va-t-on écrire arriver ou arrivé? il suffit de remplacer arriver par venir.

- soit la graphie correcte d'autres éléments présents dans la séquence considérée. Il suffit alors de remplacer le terme qui pose problème par un autre : va-t-on écrire un visage commun ou commin? on remplace visage par figure, soit une figure commune, le u prononcé dans ce dernier mot justifie la graphie un. Pour reprendre l'exemple précédent, on peut remplacer je vais par j'ai ou je suis, et l'on écrira alors arrivé dans je suis arrivé par analogie avec venu dans je suis venu et arriver dans je vais arriver par analogie avec venir dans je vais venir.

La remédiation orthographique est donc essentiellement une manipulation de la langue, non seulement écrite mais aussi orale. Le rôle du formateur est d'entrainer

l'apprenant à procéder à ces substitutions, ce qui aura pour effet indirect de réactiver des connaissances dont il n'a peut-être pas conscience, des "connaissances inconnues" en quelque sorte. L'acquisition de tels automatismes est au cœur du processus de remédiation.

*- la morphologie dérivationnelle :* galop/galoper sabot/sabotier. Tous les mots de la famille de terre prennent 2 r ; les diminutifs se terminent en "eau" : le renardeau, le perdreau, le baleineau... Ne pas évoquer des exceptions du genre chariot/charrette.

*5. Automatiser les connaissances* car « les choses de la langue sont aussi des savoirs dont il ne suffit pas de découvrir l'existence par des manipulations, des observations, etc., mais qui sont de l'ordre des savoirs déclaratifs disponibles et mobilisables à tout moment, donc cumulables et évaluables. » (Grossmann ; Manesse. D, Repères n° 28, 2003). La construction et la découverte des notions ne doivent jamais dispenser les enseignants de stabiliser les notions apprises.

*6. Insister sur la méthodologie :* enseigner aux élèves à pratiquer « le doute orthographique », à déterminer le segment de texte pertinent, à identifier si le travail se fait sur le système nominal ou le système verbal, par exemple.

En bref, associer plusieurs entrées : mémorisation, automatisation mais aussi réflexion sur le fonctionnement de la langue.

# Conclusion

Quelles que soient les erreurs commises par nos élèves en orthographe il parait primordial en définitive de jeter un regard sur nous-mêmes qui sommes les transmetteurs des connaissances et voir si en matière d'erreurs ce n'est pas nous qui en avons commis bien avant eux.

Avons-nous mis en pratique les bonnes méthodes pour transmettre ce savoir ? Nous sommes tous impliqués dans l'acte d'apprentissage, que nous soyons à la plus haute échelle de la hiérarchie ou bien à la plus basse, nous devons à chaque instant et pour toute action pédagogique opter pour ce qui est probant, mûrement réfléchi, repensé et amélioré. Ce que nous avons déduit des résultats de notre questionnaire c'est que nous n'avons pas atteint les résultats espérés en matière d'apprentissage de l'orthographe, de la même façon que nous n'avons pas pu répondre aux attentes de nos apprenants. Nos hypothèses reposaient sur le fait de savoir si cette baisse de niveau de nos élèves en orthographe relève de défaillances du système de l'enseignement de l'orthographe ou bien de défaillances humaines ? Quelles sont les causes de cette régression chez les élèves de 4ème année moyenne en FLE ? Est-ce qu'elles sont dues à des défaillances du système de l'enseignement de l'orthographe, c'est à dire sa prise en charge et tout ce qui gravite autour de son enseignement, notamment l'importance qui lui a été donnée dans les programmes, la façon de l'enseigner, de corriger et l'horaire qui lui a été réservé dans les instructions officielles ? Ou bien y-a-t-il des défaillances humaines, c'est-à-dire que les enseignants ne sont pas initiés au plurisystème graphique, qu'ils manquent de formation, de stages de recyclage ou bien encore existe t-il des problèmes chez les apprenants également, niveau trop faible, désintéressement pour la lecture et pour cette langue ?

Il s'est avéré que tout au long de notre travail nous avons fait le constat que la faute incombe aux deux facteurs conjointement et simultanément.

L'orthographe française est enseignée dans nos écoles de façon trop superficielle et son horaire qui lui est consacrée est trop réduit. Si l'écrit, comme l'on souvent affirmé les pédagogues et didacticiens, est la transcription de l'oral, comment nos élèves

écriraient-ils correctement alors qu'ils ne parlent pas, n'entendent pas le français en dehors de l'école et que combiner les deux approches théoriques : articuler le principe phonographique et le principe sémio-graphique est la condition essentielle qui fait apparaitre aux élèves la double fonction des lettres : la traduction des sons et celle du sens, simultanément, afin de leur faire découvrir et comprendre le fonctionnement du français écrit.

L'orthographe française est complexe : elle est « opaque » car il n'y a pas une correspondance unique entre les sons et les unités écrites qui les reproduisent. Elle représente donc un problème majeur, affectant considérablement la maîtrise de la langue écrite et l'on ne cesse de parler de la baisse du niveau orthographique des élèves de l'école au lycée, voire jusqu'à l'âge adulte. Ecrire sans faute n'advient qu'après un long temps d'appropriation qui suppose une attention permanente de la part des enseignants.

Dans un premier temps, il faut connaître le fonctionnement de notre système d'écriture pour en avoir une vision claire et en fonction des instructions officielles, fixer quelques principes de son enseignement/apprentissage. L'orthographe touche, dans sa partie lexicale, aux correspondances graphie-phonie, au doublement ou non des consonnes…etc. qui en appellent à la mémoire, certes, mais aussi à certaines lois logiques (de position, notamment) qui permettent d'insister sur les régularités et les cohérences ; l'aspect grammatical renvoie à la gestion des accords en genre et en nombre, les formes conjuguées et les différents homophones. Dans les deux cas, il s'agira de tenir compte, pour l'élaboration des leçons, de la représentation que se font les élèves de la langue pour comprendre pourquoi et comment ils la mettent en œuvre pour ensuite réinterroger les exercices, dispositifs et outils permettant une acquisition plus efficace (et moins traumatisante !) de l'orthographe.

Si, comme on l'affirme et à juste titre d'ailleurs « nous apprenons à partir de nos erreurs » la phase de correction des erreurs d'orthographe telle que pratiquée par nos enseignants fait abstraction de la participation de l'élève, sans varier les démarches d'apprentissage individuelles qui placent l'élève en situation d'interpréter ses erreurs, d'argumenter ses choix orthographiques, mobilisant des savoirs construits et mobilisés.

D'autre part, le système d'enseignement du français et de l'orthographe en particulier, devrait être refondé, il serait juste de fixer des priorités dans les programmes pour que les choix ne se fassent pas arbitrairement : si une priorité est donnée à l'orthographe, elle doit apparaitre clairement, et ne pas disparaitre dans des objectifs flous. Comme il faudrait fixer également une progression en fonction des difficultés constatées et de la fréquence d'emploi.

Notre système doit être revu en analysant et en adaptant le savoir à transmettre à l'âge de l'enfant en concevant une progressivité de la 1ère année de français à la classe de terminale pour mobiliser régulièrement les connaissances orthographiques antérieures et exploiter la catégorisation des erreurs, afin de faire prendre conscience de l'organisation du système graphique français. Il faudrait proposer des activités d'orthographe courtes quotidiennes, variées, qui conduiraient les élèves à raisonner, à justifier, à argumenter, à s'investir en mobilisant leurs connaissances, les règles et leurs outils de références.

L'orthographe est une composante importante de la langue écrite et de son apprentissage : son acquisition nécessite une attention constante et un apprentissage progressif. Maîtriser l'orthographe ne résulte pas d'une absorption passive de formes mais de l'application tâtonnante d'un système cohérent de connaissances et de même de conceptions.

Comparer, classer, dégager des ressemblances et des différences, repérer des régularités : toutes ces manipulations ont leur importance. Elles permettent de mémoriser un grand nombre de mots.

Les relations phonies/graphies, les accords, les marques muettes, les homophones, les formes conjuguées sont les domaines à investir tout au long de l'école élémentaire.

Notre travail tente d'apporter quelques clarifications sur la didactique de l'orthographe: des pistes pédagogiques pour réfléchir sur le fonctionnement de la langue, mémoriser, automatiser.

Pour garantir cela, notre système d'enseignement et nos enseignants doivent tout mettre en œuvre, pour faire au sujet de l'enseignement de l'orthographe, un premier travail d'observation de la langue qui est fondamental et qui donne du sens à l'apprentissage, ensuite un deuxième travail d'entrainement, de capitalisation sans

lesquels il ne peut pas y avoir d'appropriation. Sans cela le risque est trop grand de ne pas pourvoir les élèves (notamment ceux dont le seul recours est l'école et qui sont les plus exposés à l'échec, c'est le cas pour notre pays), des repères dont ils ont absolument besoin. Des perspectives de recherche pourraient découler des résultats observés et les réponses à nos questions pourraient ouvrir la voie à d'autres perspectives.

# Bibliographie

°Astolfi, J, P., (1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF éditeur.

°Besse, H et Porquier, R., (1984), *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Haiter

°Blanche-Benvenist et Chervel., (1978), *L'orthographe*, Paris : Maspéro.

°Blanche-Benveniste, C., (2003), « L'orthographe », *In Le grand livre de la langue française*, p. 345-389. Paris : Seuil.

°Brissaud, C, Jaffré, J-P. et Pellat, J-C., (2008), *Nouvelles recherches en orthographe ». Actes des journées d'études des 14 et 15 juin 2007*. Limoges, Université de Strasbourg, Lambert-Lucas.

°Brousseau, A-M et Nikiema, E., (2001), *Phonologie et morpgologie du français*. Montréal : Fides.

°Campolini, C., Van Hovell, V. et Vansteelandt, A., (1997), « *Dictionnaire de la logopédie »*, Vol. 3, *Louvain-la-Neuve* : Peeters, p. 45-56.

°Catach, N, Duprez, D. & Legris, M., (1980), *L'enseignement de l'orthographe, l'alphabet phonétique international, la typologie des fautes, la typologie des exercices*, Dossiers didactiques. Paris : Nathan.

°Catach, N, Gruaz, C et Duprez, D., (1980), « L'orthographe française: traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés », *collection Nathan* (1re éd.) Université, Paris, p. 27

°Catach, N., (1980), *L'orthographe française*. Paris : Nathan.

°Catach, N., (1989), *Les délires de l'orthographe*, Paris : Plon.

°Catach, N., (1991), *L'orthographe en débat*. Paris : Nathan.

°Catach, N., (2003), *L'orthographe, Que sais-je ?* 9ème édition, Puf : Paris.

°Catach., (1979), « Le graphème », *Pratiques, n°25*, p. 21-32.

°Champollion, Aimé. L., (1859), *Paléographie des classiques latins*, Paris : ERNEST-PANCKOUCKE.

°Chervel, A. et Manesse, D., (1989), *Les Français et l'orthographe*. Paris : INRP.

°Chervel, A., (1973), « La grammaire traditionnelle et l'orthographe ». *Langue française*, Vol. 20, p. 86-96.

°Chevrot, J.-P., Brissaud, C. et Lefrançois, P., (2003), « Normes et variations dans l'acquisition de la morphographie verbale en /E/ : tendances, conflits, de tendances, résolution », *Faits de langue*, n° 22, p. 57-66.

°Chiahou, E, Izquierdo, E et Lestang, M., (2000), « Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues », *Cahiers de l'APLUIT*, Vol. XXVIII, n°3, p. 48-72.

°Cogis, D., (2005), *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave.

°Corder, S.P., (1980), « La sollicitation de données d'interlangue », *Langages*, vol. 14, n°57, p. 29-38.

°Debyser, Francis (1971), « Les recherches contrastives aujourd'hui », *Le français dans le monde*, n°81, p. 6-10.

°Delgado-Guante-Denise., (2010), *Normes linguistiques, Normes didactiques et Normes pédagogiques dans l'enseignement des langues secondes et de scolarisation*, Thèse de Doctorat de 3èmecycle. Université des Antilles et de la Guyane.

°Fayol, M et Jaffré, J.-P. (2008), *Orthographier.* Paris : Presses Universitaires de France.

°Frei, H., (1971), *La grammaire des fautes*. Genève: Slatkine Reprints.

°Fries, C-C., (1945), *Teaching and learning English as a Second Language. Ann Arbor:* University of Michigan Press.

°Gak, V-G., (1976), *l'orthographe du français. Essai de description théorique et pratique.* Paris : Société d'études linguistiques et anthropologiques de France (SELAF).

°Gauvin., (2011), *Interactions didactiques en classe de français : enseignement/apprentissage de l'accord du verbe en premier secondaire*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.

°Ghiglione, R., (1987), *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales*. Paris : Dunod

°Gobbe, R. et M. Tordoir., (1986), *Grammaire française. Bruxelles* : Éditions du Trécarré.

°Grevisse, M. et Goosse, A., (2007), *Le bon usage. Bruxelles*: Éditions De Boeck.

°Grevisse, M. et Goosse, A., (2011), *Le bon usage. Bruxelles* : Éditions De Boeck.

°Grossmann, F et Manesse, D., (2003), « L'observation réfléchie de la langue à l'école », Repères, n°28, p. 3-12.

°Gruaz, C., (2007), « Le plurisystème et la grammaire homologique » *in théoriser l'orthographe*, AIROE, p. 1-5.

°Guion, J., (1973), *Nos enfants et l'orthographe*. Paris : Le centurion.

°Hadjersi Karali, Amina., (2008-2009), *Vers une didactique de l'orthographe en classe de fle, le cas des étudiants de 1ère année LMD, L'étude des morphogrammes grammaticaux : La morphologie verbale*. Mémoire de Magistère en Didactique, Université Dr. Yahia Farès, Médéa.

°Jaffré, J.-P. et D. Bessonnat., (1996), « Gestion et acquisition de l'accord : erreurs et étiologie», *Faits de langues*, Vol. 8, p. 185-192.

°Jaffré, J-P., (1992), *Didactique de l'orthographe*. Paris : Hachette.

°Jaffré, J-P., et Fayol, M., (1997), *Orthographes : Des systèmes aux usages.* France : Flammarion.

°Lado, R., (1957) *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Presse : Ann Arbor.

°Lahouam, M., (2014), « L'erreur, passage obligé dans la maitrise des savoirs et des connaissances », *mon.psychologies, Moussa 23, p. 01*.

°Lefrançois, P., D. Laurier, M., Lazure, R. et Claing, R., (2008), *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université.* Montréal : Office québécois de la langue française.

°Lucci, V. et A. Millet., (1994), *L'orthographe de tous les jours, enquête sur les pratiques orthographiques des français*. Paris : Champion.

°Manesse, D. et D. Cogis., (2007), *Orthographe: à qui la faute.* Paris : ESF éditeur.

°Martinet, A., (1967), *Éléments de linguistique générale.* Paris : Armand Colin.

°Martinet, C, Bosse, M.L., Valdois, S. et Tainturier, M.J., (1999), « Existe-t-il des stades successifs dans l'acquisition de l'orthographe d'usage? », *Langue française*, n°124, p. 58-73.

°Narcy-Combes, Jean-Paul., (2005), *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Éditions OPHRYS.

°Noirfalise, R., (1990), « Arguments pour un modèle du fonctionnement cognitif en termes de connaissances, méta-connaissances et traitement de l'expression », *in bulletin de liaison de l'IREM de CLERMONT-FERRAND*, n°41, p. 29-47.

°Olha lusta-Chaa., (2009), *Les acquisitions lexicales en français langue seconde (FLS) : conceptions et applications*. Thèse de doctorat en Sciences du langage. Université de Metz.

°Olszewska,B et Quéré, L., (2009), « Erreurs pratiques, fautes et incongruités », in Ch. Chauvire et Ogien, A., Dynamiques de l'erreur, Editions de l'EHESS, *Raisons Pratiques*. Paris, n°19, p. 167-205.

°Paret, M, C., (2010), « Le système de l'orthographe française », *Québec français*, Vol. 158, p. 78-80.

°Piaget, J et Chomsky., (1975), *Théories du langage et théories de l'apprentissage.* Paris : Le Seuil.

°Porquier, R et Frauenfelder, U., (1980), « Enseignants et apprenants face à l'erreur, ou l'autre côté du miroir », Le français dans le monde, n°154, *Langages*, p. 29-36.

°Puren, Ch., (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan.

°Ravestein, J et Sensevy, G., (1993), « Statuts de l'erreur dans la relation didactique », Centre Interdisciplinaire de recherche Apprentissage, *Grand*, n°54, p. 83-90.

°Riegel, M., Pellat, J.-C. et R. Rioul., (1994), *Grammaire méthodique du français.* Paris : Presses Universitaires de France.

°Riegel, M., Pellat, J.-C. et R. Rioul., (2009), *Grammaire méthodique du français.* Paris : Presses Universitaires de France.

°Ristea, Paula- Maria., (2006), *Erreurs et apprentissage : le rôle de l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère*. Mémoire de Master en Didactique et tice. Université Lumière Lyon 2.

°Robert, J., (1980) « les erreurs de compétences », *Dans langages*, n°57, p. 82-83.

°Roy, G-R. et Biron, H., (1991), *S'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche* °

°Sautot, JP., (2002), *Raisonner sur l'orthographe au cycle 3*. Grenoble, CDRP.

°Simard, C., (1995), « L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires ». *Revue des sciences de l'Éducation*, Vol. 21, n°1**,** p. 145-165.

°Tarin, R., (2006), *Apprentissage, diversité culturelle et didactique. Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère*, Tournai : Editions LABOR.

°Thimonnier, R., (1974), *Pour une pédagogie rénovée de l'orthographe et de la langue française*. Paris: Hatier.

## Dictionnaires

°Galisson, R. et Coste, D, (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.

°Hachette, Melbourne (2007).

°Hachette-Oxford, Compact (1995), Dictionnaire français-anglais. Anglais-français.

°Le petit Larousse-Bordas (1998), Grand format, Paris.

°Le petit Robert (2000) et (2012).

## Sitographie

www.amazon .fr.

www.education.gouv.fr

www.Edufle. net

www.oasisfle.com

www.Wikipedia.org.

# Liste des tableaux et des figures

## Liste des tableaux :

**Tableau 1:** Traitement de l'erreur, la reprise pertinente et la correction peu efficace.....23

**Tableau 2:** Typologie des erreurs d'orthographe N.Catach.....40

**Tableau 3:** Grille d'analyse des erreurs orthographiques (d'après Nina CATACH)....43

**Tableau 4:** Question 1…..53

**Tableau 5:** Question 2.....54

**Tableau 6:** Question 3…….56

**Tableau 7:** Question 4…….57

**Tableau 8:** Question 5…….60

**Tableau 9:** Question 6…….61

**Tableau 10:** Question 7.....63

**Tableau 11:** Question 8.....65

**Tableau 12:** Question 9…..67

**Tableau 13:** Question 10….68

**Tableau 14:** Question 11……70

**Tableau 15:** Question 12.....71

**Tableau 16:** Question 13…….72

**Tableau 17:** Question 14.....74

**Tableau 18:** Question 15.....75

**Tableau 19:** Question 16.....76

**Tableau 20:** Question 17.....78

## Liste des Figures:

**Figure 1:** Confirmation ou information de la baisse du niveau en orthographe....…...53

**Figure 2:** Perception de l'erreur orthographique des apprenants par leurs enseignants……54

**Figure 3:** Reconnaissance des genres d'erreurs par les enseignants…….....56

**Figure 4:** Formation spécifique des enseignants pour l'enseignement de l'orthographe.....58

**Figure 5:** Les erreurs les plus fréquentes chez les élèves de 4ème année moyenne.....60

**Figure 6:** Priorité donnée par les enseignants aux remédiations des erreurs orthographiques.....61

**Figure 7:** Causes essentielles des erreurs orthographiques……..……64

**Figure 8:** Remise en question des enseignants en cas d'erreurs récurrentes.....….....66

**Figure 9:** Finalité de la correction des erreurs des apprenants pour les enseignants….....67

**Figure 10:** Manière de corriger un devoir surveillé en classe.....68

**Figure 11 :** Quels élèves sont ciblés lors de la correction des erreurs orthographiques.....70

**Figure 12:** Façon de signaler chaque erreur orthographique sur les tests écrits.....71

**Figure 13:** Intérêt des élèves à la correction de leurs erreurs.....73

**Figure 14:** Représentation du temps réservé à la correction.....74

**Figure 15:** Que sanctionnent les enseignants principalement lors d'un devoir écrit.....75

**Figure 16:** Récurrence des mêmes erreurs orthographiques lors de l'évaluation /correction des devoir écrits……...77

**Figure 17:** Raisons qui pourraient être à l'origine du déclin de l'orthographe....….....79

# Table des matières

**Remerciements**.....02

**Dédicaces**.....03

**Introduction générale**.....05

**Chapitre 1 : L'erreur en didactique des langues**.....09

**1. Caractérisation de la notion de l'erreur**.....10

1.1. L'erreur en général.....10

1.2. L'erreur et la norme.....13

**2. L'erreur en didactique**.....14

2.1. L'erreur, du négatif au positif.....15

2.2. Les approches de l'erreur.....17

2.2.1. L'analyse contrastive.....17

2.2.2. L'analyse des erreurs.....19

**3. Traitement de l'erreur**.....21

**Chapitre 2 : L'orthographe française**.....26

**1. L'orthographe**.....27

1.1. L'orthographe lexicale.....31

1.2. L'orthographe grammaticale.....32

1.2.1. Définition de l'accord.....35

**2. L'orthographe selon Nina Catach**.....36

2.1. La notion de plurisystème (Catach, 1980).....36

2.2. Le plurisystème graphique.....37

2.3. Typologie des erreurs d'orthographe N.Catach.....40

2.4. Grille d'analyse des erreurs orthographiques d'après N.Catach.....43

**Chapitre 3 : Le rapport à l'erreur : Le questionnaire**.....44

**1. Présentation et objectifs du questionnaire**.....45

1.1. Détermination de la population d'enquête ou univers de l'enquête.....47

**2. Fond et forme du questionnaire**.....48

2.1. Le fond du questionnaire ……..48

2.2. La forme du questionnaire ……....50

2.2.2. La mise en forme du questionnaire ……....52

2.2.3. Test du questionnaire ……..52

**3. Analyse des résultats du questionnaire** ……..53

Question n°1……53

Question n°2……54

Question n°3……55

Question n°4……57

Question n°5……59

Question n°6……61

Question n°7……63

Question n°8……65

Question n°9……66

Question n°10……..68

Question n°11……69

Question n°12……71

Question n°13……72

Question n°14.....74

Question n°15.....75

Question n°16.....76

Question n°17.....….....77

3.1. Discussion et implications didactiques……. .....…..82

**Conclusion générale**.....88

**Bibliographie et sitographie**.....…...92

**Liste des tableaux et des figures**.....97

**Annexes**…….....102

# Annexes