

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE LARBI TEBESSI - TEBESSA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERS
DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES



Mémoire postulé en vue de l'obtention de diplôme du Master

Filière : Lettres et des Langues Etrangères

Option : Sciences des langages et Didactiques

Thème

*Impact de l'erreur dans l'acquisition
de l'orthographe
Cas : Lycée Zarougui Ammar Morsot - Tébessa*

Sous la direction de :

DAMEN Ismail

Présenté par :

ACHI Amira

ZEMOULI Hamza

Année : 2016/2017

Résumé

Pour apprendre une langue étrangère (LE) l'erreur est incontournable, c'est un passage forcé à partir duquel on accède au savoir. C'est pourquoi, nous devons reconsidérer l'erreur et d'en faire notre pierre angulaire dans l'édifice de l'enseignement/apprentissage en général et l'apprentissage du FLE en particulier.

Nous essayons dans ce travail de mettre en lumière l'impact des représentations de l'erreur en production écrite chez les enseignants du FLE et chez les élèves au cycle secondaire.

Cette mémoire est répartie en deux parties ; l'une théorique pour définir certains concepts qui concernent l'objet de recherche à savoir : l'erreur, sa typologie et son statut. La deuxième partie, est consacrée à l'analyse des données collectées par les techniques mises en place; 1- l'analyse des annotations des enseignants apportées sur les copies des élèves dans le but de vérifier l'hypothèse de recherche émise au départ. 2- la technique du questionnaire auto-administré destiné aux enseignants et aux élèves de classes de terminale

Cette analyse (une analyse quantitative et qualitative des données) nous a amené à confirmer que les représentations de l'erreur ont un impact négatif dans l'enseignement/apprentissage du FLE et constituent une entrave et un obstacle au développement des productions écrites des élèves de terminale.

Mots clés : didactique de l'erreur, représentations, statuts de l'erreur, typologies, productions écrites, annotations.

Dédicace

En guise de connaissance, nous dédions ce travail à nos parents et à tous nos amis.

Remerciements

Nous tenons à remercier en premier lieu « Allah » le tout puissant de nous avoir donné le courage ainsi que la volonté pour préparer ce travail.

Nous tenons à exprimer nos sincères remerciements et nos très profondes gratitudees à Mr Damman Ismail d'avoir proposé ce sujet et d'avoir accepté de le diriger. Vous nous avez consacré beaucoup de votre temps. Nous avons pu apprécier votre disponibilité sans limite.

Nous témoignons toute notre reconnaissance pour votre aide précieuse. Nous vous remercions vivement.

Nous remercionsvont également aux membres de jury qui ont acceptés d'examiner ce travail.

Sans oublier de remercier MmeBelghaziNafissa d'avoir mis à notre disposition les informations dont on avait besoin. Et aussi les enseignants de la langue française au lycée Zarougui Ammar Mr AdjabiSeddik, Mme AllianiWissam et Mme Bacha Khadidjapour nous avoir facilité l'accès au lycée et permis la réalisation de ce travail.

Que nos amis nombreux pour les citer, trouvent ici l'expression de nos remerciements pour leur aide et encouragements lors de la préparation de ce mémoire.

Merci.... !

Table des matières

Résumé	
Dédicace	
Remerciements	
Introduction.....	05
Partie I : Etude théorique	
Chapitre I : acquisition de l'orthographe	
I.1-Enseignement de la langue française en Algérie.....	09
I.2-Des fondements théoriques.....	12
I.3-Acquisition de l'orthographe.....	18
I.3.1-Apprentissage du principe alphabétique.....	18
I.3.2-Apprentissage orthographique.....	19
I.3.2.1-Acquisition des connaissances orthographiques générales.....	19
I.3.2.2-Apprentissage des connaissances lexicales spécifiques.....	19
I.3.2.3-Apprentissage morphologiques.....	19
I.3.2.4-Acquisition de la morphologie dérivationnelle.....	20
I.3.2.5-Acquisition de la morphologie flexionnelle.....	20
I.4-Les processus d'acquisition de la lecture et de l'orthographe.....	21
I.4.1- Acquisition de la lecture-écriture et traitement phonologique.....	23
I.4.1.1-lecture-écriture analytique et traitement phonologique.....	23
I.4.1.2-lecture-écriture lexicale et traitement phonologique.....	24
I.4.2-Acquisition de l'orthographe lexicale et capacités visio-attentionnelles.....	26
I.5-La mémorisation orthographique.....	29
Chapitre II : les erreurs orthographiques	
II.1. Distinguer l'erreur de la faute.....	32
II.2. Typologie de l'erreur.....	32

II.3. Origine des difficultés orthographiques.....	34
II.4. La surcharge cognitive.....	36
II.5. L'interférence de la langue maternelle.....	36
II.6. L'influence de la lecture sur les productions écrites des élèves.....	37
Chapitres III : impact de l'erreur sur l'acquisition de l'orthographe	
III.1. Le rôle négatif de l'erreur sur l'apprentissage.....	39
III.2. Influence de la production d'erreurs dans l'acquisition de l'orthographe lexicale.....	42
III.3. Le traitement attentionnel de l'erreur.....	46
III.4. De l'attention mais pas d'erreur.....	52
III.5. Quelle attitude adopter face à l'erreur.....	53
Partie II : Etude pratique	
1. Méthodologie de l'enquête.....	57
2. Analyse des annotations.....	59
3. Collecte et analyse des données.....	59
4. Déroulement de la recherche.....	62
5. Discussion des résultats.....	64
6. Résultats et analyse des données des questionnaires.....	66
Conclusion.....	71
Références bibliographiques	
Annexes	

INTRODUCTION

Introduction

Pour apprendre une langue étrangère (LE) l'erreur est incontournable, c'est un passage forcé à partir duquel on accède au savoir. C'est pourquoi, nous devons reconsidérer l'erreur et d'en faire notre pierre angulaire dans l'édifice de l'enseignement/apprentissage en général et l'impact de l'erreur dans l'acquisition du FLE en particulier.

Le jugement qui dramatise l'erreur et inculpe celui qui l'a commise (l'apprenant) ; les représentations des enseignants peuvent être identifiées à travers les annotations (observations) apportées sur les copies des élèves telles que : « Y a trop de fautes d'orthographe ! » ; « Revoir la grammaire ! » ; « Ni fond ni forme ! » ; « Hors sujet ! » ; « revoir la conjugaison ! ».

C'est à partir de ce constat négatif avancé par des enseignants du FLE, que l'idée de faire ce travail nous est parvenue. En effet, c'est très facile de porter des jugements sur les autres, mais, chercher le comment et le pourquoi est difficile.

Ce constat nous pousse également à nous poser la question de recherche relative à ce sujet : Quel est le rôle des représentations de l'erreur que se font les enseignants et les élèves du cycle secondaire ?

Ce travail a pour objectif de vérifier notre hypothèse de recherche. En effet, nous estimons que les représentations que se font les enseignants et les enseignés de l'erreur ont un impact sur le développement et l'amélioration des productions écrites des élèves.

La première partie de notre mémoire est consacrée aux concepts théoriques relatifs au statut général de l'erreur, de l'acquisition de l'orthographe et l'impact de l'erreur dans l'acquisition.

La partie pratique de notre mémoire s'articule ensuite sur l'analyse des données recueillies des deux questionnaires afin d'identifier les représentations des enseignants et des apprenants vis-à-vis de l'erreur, car notre hypothèse est qu'il y a des représentations et des conceptions négatives sur le rôle joué par l'erreur dans l'enseignement/apprentissage.

On a beau entendre au cours des conversations entre enseignants du FLE que : « les élèves sont très faibles ! », « Ils sont nuls ! », « aucune base ! », « C'est plein de fautes ! ».

Pour vérifier notre hypothèse, nous avons opté pour l'analyse d'un corpus composé d'un ensemble d'annotations sur les copies des élèves et pour le questionnaire, (donc, une recherche quantitative et qualitative) pour identifier et analyser les représentations du public visé, à savoir :

* Les enseignants du secondaire (les enseignants de la langue française « lycée Zarrougui Ammar – Morsott- Tébessa »), vu l'ampleur de ce palier de transition du lycée vers l'université.

* Les élèves de terminale du lycée Zarrougui Ammar – Morsott-Tébessa faisant partie de trois filières différentes : Lettres et philosophie, Sciences expérimentales et Gestion

Première Partie

CHAPITRE I

ACQUISITION DE L'ORTHOGRAPHE

I.1-L'enseignement du Français en Algérie: Aperçu historique :

L'héritage multilingue et pluri-accent acquis par l'Algérie et le fruit d'un déferlement stratifié de langues.

Les flux mouvementés de ces langues acquis suite soit à des échanges commerciaux, soit à une émancipation culturelle civilisée ou à un déracinement opéré par le colonialisme ont fini par remodeler la langue par un linguistique majoritaire et identitaire des Algériens : L'arabe Algérien. ⁽¹⁾

Ce déridage en a fait de cette langue, une langue sans savoir, usitée entre la population dans un sens informel, et jouant un rôle restreint dans la société, tout comme le tamazight qui en demeure à nos jours une langue à tradition orale.

Une fois l'indépendance obtenue, l'Algérie cherchait désespérément à établir entre l'oral et le formel, une langue avec un statut traditionnel d'écrits.

Repoussé vers une seconde position, le français qui occupait jadis un rang primordial durant toute l'invasion, coloniale, s'est vu sur décision politique nationaliste et arabophone, détesté par les leaders de l'époque et l'ont systématiquement associé à l'idologie colonialiste« *Les enjeux en étaient idéologiques, mais aussi économiques: il s'agissait pour les arabisants de prendre les places occupées par les francisants, au besoin en créant chez eux une ignoble conscience fondée sur le lien langue française/ France/colonisateur* ». ⁽²⁾

Cette décision prise à la légère n'a fait que stimuler la crise identitaire des algériens et dont les retombées n'ont fait qu'éroder le niveau éducatif. Les grammairiens sont convenus que l'imposition d'une langue par l'élimination d'une autre par simple décret avorte énormément de résultats. ⁽³⁾

I.1.1- La question linguistique dans l'Algérie indépendante

L'accès à l'indépendance a vu le jour le 5 juillet 1962 sous une atmosphère de guerre civil et de lutte barbare pour le pouvoir.

Une fois ce pouvoir en place, une réflexion politique immerge à la surface en mettant en concision la gamme linguistique déjà vivante dans le pays : L'état unifié ne pouvait être construit qu'avec une religion unique et une langue unique. ⁽³⁾

1-MAOUGAL, intercourse et échanges linguistiques en Algérie: *Mondialisation et enjeux linguistiques*, Alger: CREAD, 2001, pp 33-48.

2-GRANDGUILLAUME G., La francophonie en Algérie, *Hermès 40*, Paris : CNRSEditions, 2004, pp 75-78.

3-http://www.academia.edu/2631900/Lenseignement_du_Français_en_AlgerieApercu_historique_Etat_des_lieux_et_perspectives.

L'année d'après l'indépendance, le pouvoir en place a pris sa position en affichant son penchant vers une destination monologue arabophone, en plaçant l'arabe classique comme un outil de communication entre l'état et ces citoyens.

Pour beaucoup d'algériens la politique d'arabisation quoique jugée précoce, est une orientation édictée sous des considérations arabo-nationalistes qui marginalise l'intérêt algérien proprement dit.

L'autre partie des algériens, une minorité reproche à l'arabisation et à ces valets son refus face à la réalité sociolinguistique du pays et d'installer contre leur gré la langue arabe au détriment des langues maternelles : l'arabe algérienne, le tamazight et de l'autre côté, la langue française dont l'existence persiste encore.

Une agressivité bien particulière contre la langue française commence d'ores et déjà à voir le jour. Cette pratique est liée aux rénovations scolaires véhiculées par le lobby arabophone qui poussent d'avantage à reléguer la langue française vers l'extérieur.⁽³⁾

I.1.2- Paysage linguistique et état actuel du français

La situation linguistique en Algérie a été, depuis la mise en place de la politique d'arabisation, caractérisée par - pour emprunter l'expression à Dourari⁽⁴⁾

- « *Un brouillage de repère* », à ce titre, l'Algérie et les algériens vivent une menace linguistique alarmante due à la coexistence litigieuse de plusieurs langues :

- L'arabe dialectal avec ses composants phénicien, arabe et berbère - parlé par la majorité des Algériens et dont l'usage remonte au 13^{ème} siècle.

- L'arabe classique, langue du Coran et de l'islam enseigné à l'école, présente dans les médias et affectée à des usages sacrés.

- Le tamazight, avec ses différentes variations linguistiques, parlé par une minorité ethnique (reconnue langue nationale officielle selon la constitution de 2016).⁽⁵⁾

- Le français, langue de partage, présent dans le parler algérien et enseigné à l'école comme langue étrangère dès la deuxième année primaire.

3- http://www.academia.edu/2631900/L'enseignement_du_Français_en_Algerie Aperçu historique Etat des lieux et perspectives, op. cit. page 07

4- DOURARI A., « L'Algérien ne maîtrise aucune langue » *Le Soir d'Algérie*, le 19.08.2007.

5- CONSTITUTION ALGERIENNE modifiée et complétée version 2016. Article 04.

Dès un âge précoce, l'Algérien est rapproché à une ou plusieurs de ces langues. Toutes les recherches à ce sujet confirment l'absence d'une zone monolingue dans ce pays. Cette situation un peu complexe est bien résumée par K. Taleb Ibrahim:

« Les locuteurs Algériens vivent et évoluent dans une société multilingue où les langues parlées, écrites, utilisées ...vivent une cohabitation difficile, marquée par le rapport de compétition et de conflit qui lie les deux normes dominantes l'une par la constitutionnalité de son statut officiel, l'autre étrangère mais légitimée par sa prééminence dans la vie économique d'une part, et d'autre part par la constante et têtue stigmatisation des parlers populaires».⁽⁶⁾

Ce déséquilibre linguistique et vivant dans la confrontation par l'enfant, de la première année préparatoire de la langue maternelle contre celle étudiée dans l'école (l'arabe classique).

Cette situation s'est aggravée par l'introduction du français ou dépend de la langue maternelle d'où une dégradation de l'arabe, du tamazight et des autres langues étrangères acquises en Algérie.

Ceci n'interprète que l'état de la langue française s'est solidement encastré après l'ère coloniale. Ce fait est présent dans la plupart des institutions administratives entre autres les secteurs économiques et bancaires dont le fonctionnement est basé sur le français.

A cela s'ajoute aussi l'écoulement d'une quasi-totalité des journaux édités en français et qui touche un grand nombre de population.⁽⁷⁾

Sebaa a bien décrit cette position ambiguë par ce qui suit : *« Sans être la langue officielle, la langue française véhicule l'officialité. Sans être la langue d'enseignement, elle reste la langue de transmission du savoir. Sans être la langue identitaire, elle continue à façonner l'imaginaire culturel collectif de différentes formes et par différents canaux. Et sans être la langue d'université, elle est la langue de l'université. Dans la quasi-totalité des structures officielles de gestion, d'administration et de recherche, le travail s'effectue encore essentiellement en langue française».*⁽⁸⁾

Cette argumentation dément notamment le fait de l'Algérie représente le pays le plus francophone après la France mais qui demeure séparée de la francophonie.

6- TALEB, I, K., *Les Algériens et leurs langues*, Alger: Editions El Hikma, 1995.

7-GOUMANDA L. Compétence socioculturelle: problèmes épistémologiques et didactiques (le cas de l'Algérie), *Sciences du langage*, Paul Valéry Montpellier III, 1999, pp 54-61.

8- SEBAA, R., *L'Algérie et la langue française: L'altérité partagée*, Oran : Dar ElGharb, 2002.

I.2-Des fondements théoriques

Sur la base d'une complexité résiduelle de la langue française, l'orthographe avec ces lois générales et ses cas spécifiques se considère incohérente de côté de la mémorisation de ses mécanismes et formes utiles : *«Le premier mandat dont la société charge l'école est la transmission de la langue écrite aux enfants»*.⁽⁹⁾

L'handicap de percevoir les faits orthographiques est un problème posé aux enfants et aux adultes est présenté par Jaffré comme étant une tâche difficile à maîtriser.⁽¹⁰⁾ Ce remue-ménage tend à démontrer que *«cette langue à morphologie flottante»* obéit à des exceptions à contre courant ignorant toutes les règles décrétant l'orthographe française.⁽¹¹⁾

L'exemple le plus concret se rapporte à la formation des pluriels de certains noms donnant lieu parfois à une régularité et dans d'autres cas à une exception.

Pour évoquer les sens du mot orthographe, Jean Dubois trace la morphologie suivante *«le concept d'orthographe implique la reconnaissance d'une norme écrite par rapport à laquelle on juge l'adéquation des formes que réalisent les sujets écrivant une langue ; l'orthographe suppose que l'on distingue des formes correctes et des formes incorrectes dans une langue écrite à la graphie qui n'implique pas la référence à une norme grammaticale»*. Ce qui ramené à définir l'orthographe dans telle dimension: dans la polysémie du terme orthographe, il faut inclure trois dimensions : « le vêtement graphique » quand on parle de l'orthographe d'un mot donné ; l'existence d'un système de règles qui régit le code scriptural quand on parle de « l'orthographe du français » ; l'intériorisation par un sujet (ou des sujets) de ce système sous la forme d'une compétence spécifiée quand on dit de Jules qu'il a « une excellente orthographe ».⁽¹²⁾

Les différents sens ou acceptations de l'orthographe convergentes vers une même idée : Apriori, l'orthographe consiste à substituer à chaque phonème ou à chaque son d'une langue un graphème d'un système d'écriture.

L'exemple le plus frappant réside dans les cinq mots suivants : *ver/verre/vert/vers/vers* qui montrent que la transcription de ces trois phonèmes [v]-[ɛ]-[r] permet à l'orthographe de produire des significations autres que celle définies et donnent en conséquence le choix de traduire les idées.

9- MANESSE, D., COGIS, D., *Orthographe : à qui la faute ?*, Paris, ESF éditeur, 2007. p 25.

10- JAFFRÉ J.P., FAYOL M., *Orthographe : des systèmes aux usages*, Flammarion, coll. Dominos, 1997.

11- JAFFRÉ J.P., *L'Orthographe en trois dimensions*, Paris, Nathan, 1995. P 122.

12- CHISS J.-L., DESSONS G., « Orthographe, théories et pédagogie », *Pratiques*, n° 46, juin 1985, pp. 41-50.

Evelyne Charmeux a mis de l'ordre dans sa définition par: *«l'orthographe pourrait être considérée comme l'ensemble des principes d'organisation des lettres et autres signes de la langue écrite française grâce auxquels il devient possible de reconnaître les mots et leurs significations et par suite, de se faire comprendre en les écrivant»*.⁽¹³⁾

Pour comprendre, cette définition montre la convergence de l'orthographe vers la communication, mais ignore la consolidation et la référence des principes de son organisation. Ceci est fondamentalement appuyé par l'évolution historique de l'orthographe française.

La lecture de L'orthographe en trois dimensions de Honvault, Ducard et Jaffré (1995), deux conceptions théoriques différentes de l'orthographe du français ont émergé, *«l'une considérant celle-ci comme assemblage plus ou moins cohérent de régularités d'ordres divers, avec une grande part d'irrégularités, l'autre centrée sur l'idée d'un pluri système reposant sur des logiques spécifiques»*.⁽¹²⁾

Les étapes aux quelles sera consacrée la réflexion sur la question de l'orthographe française porteront sur les plaques historiques ayant trait à sa genèse, sur l'analyse minutieuse de la mis en place de l'écriture française, et enfin sur l'exposé émanant des différentes recherches sur l'orthographe et son acquisition.

Cet ensemble de piliers théorique devra apporter les éclaircissements nécessaires à l'explication de l'origine du dysfonctionnement dans l'acceptation de l'orthographe française.

Un volet consacré à la réflexion sur les deux concepts didactiques, celui de l'erreur, et des représentations sur la question de l'orthographe jugés pertinents, est ouvert dans cette première partie.

I.2.1- L'orthographe :

I.2.1.1- Un héritage de l'histoire :

A la question : Pour quelles raisons l'orthographe du français est-elle aussi complexe ? Jean-Pierre Jaffré répond : *«La complexité de l'orthographe du français tient à son histoire, dont l'origine remonte pour l'essentiel au XVIème et XVIIèmes siècles»*.⁽¹⁴⁾

Le dernier de cette orthographe a subis plusieurs évolutions pour arriver à ce qu'il est aujourd'hui.

13- CHARMEUX, E., *L'orthographe à l'école*, Paris, Cedic, 1979. P 22.

12- CHISS J.-L., DESSONS G., « Orthographe, théories et pédagogie », *Pratiques*, n° 46, juin 1985, pp. 41-50.

14- JAFFRÉ J.P, interview réalisée pour le site Bien Lire par Laurence Jung, professeur. Mise en ligne en mai 2004.

Si l'on se réfère à ce que Saussure a révélé sur l'approche synchronique dans la description de la langue : «*seuls les faits synchroniques forment le système ; les faits diachroniques le modifient à tout instant, mais ne forment pas de système entre eux ; chacun est isolé*»,⁽¹⁵⁾ on comprend qu'isoler son évolution à travers le temps pour n'encadrer que sa description scientifique dans une période précise, l'étude de l'orthographe française serait subordonnée à quelques barrages essentiels de son histoire.

C'est pourquoi l'étude de l'évolution de l'orthographe permet de déceler la complexité et la richesse du français écrit que certains ingrats déplacent comme incohérence.

I.2.1.2- Le malentendu initial :

Le problème orthographique actuel est né selon Pierre Burney, de la transcription du français en adoptant l'alphabet latin pour écrire une langue extrêmement riche en phonèmes.⁽¹⁶⁾

Cette voie est juste et logique, étant donné que le français lui-même est le phonétique vulgaire du latin, l'absence des signes a poussé les copistes ou scribes à utiliser des outils de déguisements pour surmonter le problème laissant des séquelles dans l'orthographe actuelle.

Dans *Les Serments de Strasbourg* 842, l'un des plus vieux textes français connus, on constate que l'auteur utilise *o* pour transcrire le *e* muet, ce dernier n'existant pas en latin.

On retrouve ainsi *Karlo* (Charles) et *Nostro* (notre). Les clercs de cette époque, qui ont appris le latin, tentent alors bien mal d'adapter son alphabet au français.

La graphie simplifiée s'est développée entre le XI^e et le XII^e siècle ; durant cette époque utilisaient une orthographe plus phonétique pour transcrire leurs chansons de gestes.

Cet usage constitue un bloc note par lequel «*l'homme de l'art retrouve aisément à la lecture les mots ou les passages qui se sont estompés dans sa mémoire. Que la graphie soit peu adaptée à la phonie, que le système graphique soit lacunaire, cela gêne peu un lecteur qui connaît déjà son texte, et qui tolère une marge de flottement où le même mot écrit peut représenter non seulement plusieurs homonymes, mais aussi des mots de prononciation différente*».⁽¹⁷⁾

15- SAUSSURE F., *Cours de linguistique générale*, édition critique par R. Engler, 1974.

16- PIERRE, B., *L'orthographe*, presses universitaires de France, 1970.

17- BENVENISTE E., *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, 1969, p 72.

I.2.1.3- Vers une langue officielle

A partir du XIII^e siècle, l'orthographe utilisée par les jongleurs commence à se défaire pour l'unique raison que la langue de textes juridiques et administratifs doit être clarifiée et précisée par le français.

Le latin quant à lui continue d'occuper une place prépondérante chez les élites et dans l'église cette métamorphose a donné naissance aux certains procédés de différenciations présentes jusqu'à ce jour.⁽³⁾

L'élaboration d'un premier palier de 22 lettres (alphabet latin) montre une insuffisance, ce qui a permis la mise en place d'un second palier en ordonnant des lettres existantes pour former des digrammes (ex. : *an, in, on, un*).⁽¹⁷⁾ Cette solution entraîne des difficultés: comment, par exemple, ne pas lier *ai* dans [ebai]? On a alors recours à l'anticoagulant *h* muet et on obtient *ébahi*. De même, le *emuet* de *ennemi* permet une prononciation du *en* différente de celle qu'on retrouve dans le mot *ennui*.

C'est aux juristes et employés du parlement d'introduire des lettres muettes dans l'orthographe française pour acheminer la destination des homophones en mettant l'accent sur l'étymologie et en rattachent le mot à sa base classique.

Les lettres introduites conservent leur étymologie latine ou grecque comme suit : *scavoir* comme on l'écrit au XV^e siècle renvoie au verbe latin classique *scire*, mais le verbe ne vient pas de *scire*; il vient de *sabere* (latin vulgaire).

Au XVI^e siècle, l'écriture française fait face à un pullulement des lettres étymologique et des lettres muettes.

Une orthographe « a été créée par une élite sociale et notamment des professionnels de l'écrit tels les imprimeurs qui ont voulu en faire une orthographe " pour l'œil", destinée à faciliter la lecture ». ⁽¹⁸⁾

L'insertion des lettres diacritiques utilisées dans la distinction et la caractérisation de certains mots vient au secours des graphèmes simples pour leur levé la confusion.

Par exemple : jusqu'au XVII^e siècle, il n'y a pas de différence entre *u* et *v*, et le *j* n'est pas encore utilisé. Au moyen âge, la graphie *vile* valait pour « *ville* » et « *huile* ». Le *h* initial a été ajouté pour donner au graphème *v* la valeur phonétique *ü*.⁽¹⁴⁾

3-

http://www.academia.edu/2631900/Lenseignement_du_Francais_en_Algerie_Apercu_historique_Etat_des_lieux_et_perspectives, op. cit. page 07

14- JAFFRÉ J.P, op. cit. page 11

17- BENVENISTE E., op. cit. Page 12.

18- Le petit Robert, 2014.

Un nouveau cas d'ajout diacritique qui est le doublement de certaines consonnes est employé pour préciser de la fermeture de la voyelle précédente cas du double «L» dans j'appelle. D'autres diacritiques continuent de subsister malgré la disparition des plus importantes contre l'existence de nouvelles lettres ou des accents.⁽¹⁴⁾

Si, au XIII^e siècle, on est contraint d'ajouter un *d* final à *pie* (d'après le latin *pedem*) pour contrer la confusion avec la pie (oiseau), l'apparition de l'accent aigu n'a pas engendré la graphie *pié*, et ce, pour des raisons idéographiques ; en effet, on avait déjà des mots de même famille, tels *pédestre*, *piédestal*, *pédale*.⁽¹⁸⁾

Le XVII^e siècle désigne une simplification de l'orthographe française. La plupart des lettres étymologiques disparaissent, mais on conserve les consonnes de liaison à la fin des mots, les "s" intérieurs après voyelle marquant l'allongement de la voyelle (ex : *isle*).

I.2.1.4- Fixation de l'orthographe

C'est à partir du XVII^e siècle que se fixe l'orthographe telle qu'on la connaît de nos jours comme le signale Benveniste et Chervel: *«c'est au cours du XVII^e siècle que s'organise l'orthographe que nous connaissons aujourd'hui. Une bonne partie des lettres muettes est alors évacuée du mot, où s'introduisent les graphèmes nouveaux, é, j, v»*.⁽¹⁷⁾

Le XVIII^e siècle apporte plus de stabilité à l'orthographe française. Selon Chervel et Benveniste, *«il est incontestable que l'invention de deux nouvelles lettres, le V et le J, et la pratique régulière des accents aigu et grave, à partir du XVIII^e siècle, ont amélioré considérablement la situation en soulageant le système»*. D'après eux, *«c'est en partie à ce progrès qu'on doit la stabilisation de l'orthographe depuis le XVIII^e siècle»*.⁽¹⁷⁾

Le XIX^e siècle marque la fin de l'histoire de l'orthographe française si on se réfère aux propos de Chervel et Benveniste: *«c'est en 1835 que se termine l'histoire de l'orthographe»*.

Cherve explique ce fait dans les propos : *«si les réformes s'achèvent en 1835, c'est sans doute, en partie du moins, parce que la réforme de l'enseignement de la lecture l'a emporté dans la majorité des écoles à cette date »*.⁽¹⁷⁾

Pendant ce même siècle, et concernant l'enseignement, nous assistons à *«la montée en puissance de l'orthographe, accompagnée de son complément indispensable, la grammaire scolaire»*. En effet, selon le même auteur, *«la didactique de l'orthographe active commence à se dessiner dès le XVI^e siècle, elle prend forme au XVII^e siècle, elle se met en place au XVIII^e siècle, elle triomphera au XIX^e siècle»*.⁽¹⁹⁾

14- JAFFRÉ J.P., op. cit. page 11

17- BENVENISTE E., op. cit. Page 12.

19- CHERVEL, A., *L'orthographe en crise à l'école*, Retz, 2008. P 38.

La proposition de réformes parues au XX^{ème} siècle contredit les imprimeurs et les instituteurs dont la résistance se fait distinguer. Les années quatre vingt reconnaissent à Bernard Pivot l'initiative d'avoir lancé «*les concours d'orthographe* » : cette dépendance de l'orthographe proposée par Pivot devrait décerner les contradictions et par la même occasion entamer la simplification.

L'effet contraire de cette dépendance est ressenti au niveau du public qui se passionne pour une orthographe dont l'absurdité et la complication dépassent sa curiosité. Bernard Pivot ira loin en disant que «*la curiosité pour l'orthographe fait partie des plaisirs de la vie*».

I.2.1.5- Idéographique ou Phonétique

L'état présent de l'orthographe française dressé par Burney montre l'aspect «*intellectuel* » et fait ressortir les caractéristiques essentielles.⁽²⁰⁾

D'une part elle se présente comme étymologique car elle a toujours gardé ses origines latino-grecques.

De l'autre elle est grammaticale puisqu'elle relie tous les rapports des éléments de la phrase, exemple : accords au féminin et au pluriel.

Et enfin, elle distingue les homonymes par le biais de son aspect idiographique.

Concernant la troisième caractéristique, Burney marque les lettres superflues facilitant la distinction des homonymes comme «*ornements*» dans les propos «*cela (aspect idéographique), dit-il, lui donne un certain caractère esthétique, puisque les mots ne sont pas seulement le calque du son, mais présentent une sorte de physionomie graphique où les lettres superflues font figure de (signes particuliers) ou (d'ornements)*».⁽²⁰⁾

Cette réflexion n'est pas partagée avec tout le monde puisque les lettres dans *seau*, par exemple ne se définissent pas comme ornement, elles agissent à établir la distinction avec *sot*.

On pourrait dire de l'orthographe française qu'elle est un compromis entre une transcription purement phonétique et une représentation idéographique.

Ce caractère idéographique semble être la principale source de difficulté de l'écriture du français. Le mot *oiseau* en est un des meilleurs exemples : ses graphèmes sont très éloignés de la transcription en A.P.I (Alphabet phonétique international).

20- BURNEY P., *L'Orthographe*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 1970, p 32.

I.3- Acquisition de l'orthographe

La conception de nombreux modèles descriptifs de l'acquisition de la lecture et de l'orthographe a dénudé vis-à-vis de Content et Zesiger le fait que, malgré la variation issue du découpage des étapes (stratégies), ces modèles aboutissent au point commun indiquant l'existence «*d'une séquence impliquant une phase d'orthographe pré-communicative ou symbolique, suivie d'une phase de développement de l'orthographe phonétique impliquant la médiation phonologique puis d'une phase d'acquisition de l'orthographe conventionnelle (orthographe lexicale)*». ⁽²¹⁾

Fayol (2010) a fait ressortir, quant à lui trois grands types facilitant l'accès direct à une orthographe expert: l'apprentissage du principe alphabétique, les apprentissages dits «orthographiques» et les apprentissages morphologiques.

I.3.1-Apprentissage du principe alphabétique

Le principe alphabétique est considéré comme étant le principe majeur tonifiant l'apprentissage des langues alphabétiques dont le français.

Par ce principe les séquences de lettres (graphèmes) jalonnent des liaisons régulières, parfois complexes avec les séquences sonores (phonèmes).

Il est à noter qu' au sein d'un système alphabétique totalement transparent, chaque graphème est lié à un phonème.

Ce qui explique donc qu'à ce niveau, la présence du principe alphabétique facilite sans aucune ambiguïté la lecture et l'écriture de tous les mots de la langue.

Pour être plus claire, il est à remarquer que pour certaines langues ayant l'orthographe transparente comme l'italien, l'espagnol ou encore le finnois, la manière de simple union ou mariage « graphèmes- phonèmes » concourt à l'efficacité. ⁽²²⁾

La particularité de la langue française est controversée par la présence d'une régularité dans les relations graphèmes- phonèmes (lecture) et d'une asymétrie dans les relations phonèmes- graphèmes.

L'étendue réservée à la conversion phonèmes- graphèmes donne de l'espace à une orthographe appelée «phonologique » considérée comme premier palier discontinu de l'acquisition de l'orthographe.

Celle-ci est primordiale du fait qu'elle désigne l'acquisition de régularités affrontant l'accès aux connaissances relatives aux irrégularités de la langue.

21- CONTENT, A., & ZESIGER, P., L'acquisition du langage écrit. In J.A. Rondal & X. Seron (Eds), *Troubles du langage : bases théoriques, diagnostic et rééducation*, 1999, pp. 179-209.

22- JAFFRÉ J.P, L'orthographe, une construction cognitive et sociale, *Revue internationale des Sciences de l'Education*, n°9, 2008, p 89.

Cependant des apprentissages orthographiques d'une part et morphologiques de l'autre stimulent l'orthographe des mots irréguliers car la médiation phonologique à elle seule est impuissante. ⁽²³⁾

I.3.2–Apprentissage orthographique

I.3.2.1-Acquisition des connaissances orthographiques générales : les régularités grapho-tactiques

L'apprenti scripto-lecteur est susceptible de repérer, de mémoriser au contact de l'écrit un bon nombre de régularités spécifiques à cette modalité.

L'enfant s'habitue avec l'intuition inconsciente d'être sensible aux probabilités fluctuantes à l'égard de séquences de lettres figées ayant une correspondance envers des configurations sonores bien identifiées.

Il devient alors capable de repérer et appliquer certaines concordances de graphèmes (y compris des lettres muettes et des irrégularités) sans se référer à la compréhension du principe alphabétique considéré comme acquis, de plus ces associations canalisent une orthographe stable et sont assez usitées pour être mémorisées comme des unités à part entière mémorisées comme des unités à part entière (comme les suffixes : -able, -age, -ienne).

Le penchant instinctif de l'enfant comme de l'adulte envers certaines configurations de lettres ou position par rapport à d'autres peu fréquentes voire absentes en français, est issu des connaissances implicites ⁽²⁴⁾ qui favorisent également d'orthographier de façon admissible des mots même nouveaux.

I.3.2.2- Apprentissage des connaissances lexicales spécifiques : constitution du lexique orthographique

Au fur et à mesure que l'enfant apprenti-scripteur s'habitue à l'écriture, le repérage des invariants orthographiques lui devient lexique orthographique.

La cohabitation de l'effet de fréquence (les mots qui se répètent souvent ont tendance à être mémorisés facilement) et de l'effet d'analogie (l'orthographe des mots nouveaux fait référence aux mots déjà mémorisés) en certifie l'existence et la construction progressive.

I.3.2.3-Apprentissage morphologique

La morphologie, branche de la linguistique étudiant la façon dont les morphèmes, unités minimales de sens, se combinent pour former des mots (ou plus précisément des lemmes), est classiquement scindée en deux dimensions : la morphologie dérivationnelle et la morphologie flexionnelle.

23- FAYOL M., Un manque de pratique évident, entretien in le Monde de l'Education, Mai 2004.

24- PACTON, S., FAYOL, M., & PERRUCHET, P., L'apprentissage de l'orthographe lexicale : le cas des régularités. », *Langue française*, n° 124, 1999, pp 23-39.

I.3.2.4-Acquisition de la morphologie dérivationnelle

La morphologie dérivationnelle se définit comme étant la combinaison entre les morphèmes racines et les affixes (suffixes et préfixes) pour en produire des mots nouveaux. Elle est aussi un moyen d'enrichir le lexique.

La morphologie dérivationnelle permet aussi de guider le scripteur en français, en fonction de ses connaissances morphologiques, d'adapter correctement la terminaison d'un mot (ex : lourd prend un «d» final car il est de la même famille que les mots lourdeur et lourdement).

L'impact démontré par Sénéchal, Basque et Leclaire (cités par Fayol, 2010) de la morphologie sur la production orthographique du 9 aux 10 et dont les résultats sont soumis à pondération, stipule le fait qu'il est souvent difficile de dissocier entre application de connaissances morphologiques et recours à des régularités grapho-tactiques (ex. des différentes graphies de /o/.⁽²⁴⁾

Dans le même cheminement, l'utilisation des connaissances morphologiques risque le plus souvent à créer des sur généralisations orthographiques (ex : numérot* et abrit*).⁽²⁴⁾

I.3.2.5-Acquisition de la morphologie flexionnelle

La morphologie flexionnelle s'intéresse quant à elle aux variations de la forme des unités lexicales en fonction de facteurs grammaticaux. Ces dernières sont de coutume compartimentées en deux types de flexions: la déclinaison (phénomènes d'accord en nombre et en genre des noms, adjectifs, pronoms et verbes) et la conjugaison (marques des modes et temps des verbes).⁽²⁵⁾

L'impact de la morphologie flexionnelle sur l'acquisition des attributions orthographiques et aussi à redynamiser dans ses justes proportions, identiquement au cas de la morphologie dérivationnelle, du moment qu'elle est souvent en rixe avec d'autres stratégies entre autres grapho-tactiques.

Son utilisation, sa connaissance et son enseignement explicite prennent en revanche tout leur sens pour ce qui est des marques flexionnelles (marques du pluriel) dont les séquences graphémiques ne trouvent pas de correspondances phonémiques (ex. l'enfant court / les enfants courent).⁽²⁵⁾

24- PACTON, S., FAYOL, M., & PERRUCHET, P., op. cit. page 17

25- KALAI, L., L'erreur orthographique dans les productions écrites des élèves tunisiens : origine du dysfonctionnement et contribution à la maîtrise de la compétence orthographique, Université de la Sorbonne nouvelle – Paris 3, Thèse de doctorat 2011.

La morphologie en langue française peut s'appliquer de deux manières : la première consiste en la récupération directe des formes orthographiques mémorisées afin de lubrifier la rédaction, la seconde renferme l'application explicite de procédure (application de règles enseignées) qui coûte cher en attention et qui exceptionnellement englobe une procédure de recours quand il y a émergence d'erreurs induite entre procédure et récupération.⁽²⁵⁾

I.4-Les processus d'acquisition de la lecture et de l'orthographe

L'acquisition de connaissances lexicales orthographiques se rapporte par définition au processus complexe de mémorisation par une langue période de la forme entière des mots écrits.

L'écriture correcte d'une grande partie des mots de la langue française dépend directement des connaissances lexicales orthographiques.

C'est pourquoi on trouve que beaucoup de phénomènes indistincts, ont la chance d'être transcrits de plusieurs façons différents car il n'y a pas de règle ordonné pour écrire un phonème en se basant sur tel ou tel graphème comme par exemple le /o/ final du mot lavabo ou de crapaud.

Pour les écrire correctement il fallait donc avoir un préalable mémorisé leur forme orthographique.

On emploie également les connaissances lexicales orthographique pour lire et qui s'avèrent très utiles d'autant qu'un lecteur expérimenté les utilise pour identifier rapidement un mot sans avoir recours à l'articulation un mot des graphèmes un par un ou à sa lecture syllabe par syllabe.

Ce qui lui permettra de lire rapidement et de comprendre aisément le sens de ce qu'il lisait.⁽²⁵⁾

De ce fait accompli, on remarque que l'acquisition des connaissances orthographiques est indispensable pour former un bon lecteur et un bon scripteur.

Cette acquisition ne vient pas du jour ou lendemain, elle devait côtoyer l'enfant dès les premiers contacts avec la langue écrite.

Cela justifie l'existence de connaissances lexicales orthographiques chez l'enfant de CP⁽²⁵⁾

25- KALAI, L., op. cit. page 18.

Donc, un enfant a tendance à acquérir la connaissance de l'orthographe propre au mot après quelques mois de contact avec l'écrit ; néanmoins cette courte période ne lui permet pas l'acquisition totale, du fait, que les performances dans ce sens demeurent faibles durant les premières années de l'école élémentaires, et commencent à grimper à partir de la troisième année pour durer toute la vie.

Le constat des difficultés dans l'acquisition est rencontré chez un nombre considérable d'élèves et diffère dans ses qualités d'un enfant à l'autre, pour les uns il est sévère, et pour les autres il est persistant.⁽²⁵⁾

De nos jours, la poursuite de la scolarité et l'intégration dans la société sont conditionnées par l'acquisition d'une orthographe correcte et d'une capacité de lecture rapide.

En revanche, l'école n'est plus responsable de la faiblesse en orthographe qu'autrefois, mais la société en arrive jusqu'à l'exclusion.

La lenteur, parfois la dyslexie sont engendrées par des lacunes au niveau des connaissances lexicales orthographiques, et sont le plus souvent la cause d'un handicap au collège, au lycée et même dans la vie courante des raisons qui font qu'un enfant est loin d'acquérir l'orthographe lexicale et des remèdes y afférentes.⁽²⁵⁾

La réponse à cette demande est sinieuse car pour l'argumenter, il faut d'abord mettre en exergue tous les mécanismes normaux de mémorisation de l'orthographe lexicale. Pour en arriver à l'émission d'hypothèses concordantes, et d'en déceler les causes.

La suite du chapitre est réservée à la compréhension des mécanismes normaux aboutissant à la mémorisation de l'orthographe lexicale.

Voire à la tentation d'examiner les facteurs cognitifs liés à cette mémorisation pour être examiné attentivement une chronologie de deux parties et à concevoir, la première sous forme de rappel devra mentionner les données de la littérature relatives aux lieux qui unissent l'acquisition de l'orthographe lexicale et les capacités phonologique.

La seconde établira les arguments favorisant la complémentarité de l'idée relative au lien entre acquisition de l'orthographe lexicale et capacités visio-attentionnelles.⁽²⁵⁾

25- KALAI, L., op. cit. page 18.

I.4.1- Acquisition de la lecture-écriture et traitement phonologique

On se rend compte aujourd'hui que les capacités de traitement phonologique sont fortement liées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, du fait qu'elles sont mesurées le plus souvent par des épreuves de conscience phonologique.

Décidément, il est impératif de prendre connaissance, en guise d'éclaircir notre sujet, du lien entre le traitement phonologique et la lecture- écriture par décodage analytique assimilable par le débutant lecteur, et de la liaison entre ce traitement e la lecture-écriture lexicale qui puise sa cohérence de la mémorisation et de la reconnaissance de patrons orthographique.⁽²⁶⁾

I.4.1.1-lecture-écriture analytique et traitement phonologique

Savoir que bon nombre d'enfants acquièrent la capacité de manipuler les phonèmes au contact de la lecture, et que cette capacité est fonction du niveau de l'enfant en première année d'apprentissage et de son acquis du langage écrit en maternelle.

Telles son les démonstrations dégagées par un grand nombre d'études et de recherches. Qui indiquent que le traitement phonologique est une capacité cognitive adéquate à la lecture débutante et que le traitement phonémique ne se développe que grâce à l'acquisition de la lecture. ⁽²⁶⁾

D'autres études, ayant pour champ d'action des adultes, montrent que la partie illettrée ou celle composée de mauvais lecteurs possèdent une mauvaise conscience phonémique,⁽²⁷⁾ ce qui confère donc avec notre hypothèse.

Pour en revenir, il est certain d'avancer que la conscience phonémique serait induite par l'apprentissage du décodage de l'écrit qui de plus donnerait à l'enfant les atouts de prendre conscience des phonèmes en gardant toutefois la stimulation des capacités de traitement des syllabes et des rimes pour plus tard.

Ce qui est encore certain c'est que cette relation ne semble guère aboutir à une union directionnelle.

Pour comprendre le code alphabétique, il est indispensable de prendre en considération la conscience de la structure phonologique de la langue, et d'en établir la relation causale inverse.⁽²⁸⁾

26- MANN, V. A., & WIMMER, H. Phoneme awareness and pathways to literacy: A comparison of German and American children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 2002, pp 653-682.

27- READ, C. A., & RUYTER, L., Reading and spelling in adults of low literacy. *Remedial and Special Education*, 6, 1985, pp 43-52.

28- MORAIS, J., ALEGRIA, J., & CONTENT, A. The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 1987, pp 415-438.

Des études longitudinales démontrent que le niveau de conscience phonémique prédit une bonne part de la variance d'acquisition de la lecture en première année.⁽²⁹⁾

Les études d'entraînement sont également appropriées pour tester une relation causale. Elles ont montré qu'un entraînement à la conscience phonémique a des conséquences positives sur l'apprentissage de la lecture analytique.⁽³⁰⁾

Cet entraînement est d'autant plus efficace qu'il est initié précocement et qu'il est associé à un apprentissage des relations lettres-sons.⁽³¹⁾

L'enchaînement de certaines données vis-à-vis de la dyslexie montre que ceux qui en sont atteints présentent un déficit de la conscience phonémique aligné au trouble du décodage.

Cette suite fournit également un élément supplémentaire impliquant directement la conscience phonémique dans l'acquisition des procédés analytiques de lecture.

En résumé, la totalité des études menées suppose donc le maintien du lien bidirectionnel entre les capacités de traitement phonologique et l'acquisition de capacités de lecture-écriture analytique.

Si l'enfant est démuné de certaines capacités de traitement phonologique de base, il ne pourra jamais comprendre le principe alphabétique et entamer dans la régularité l'apprentissage des correspondances grapho-phonémique.

I.4.1.2-lecture-écriture lexicale et traitement phonologique

Une étude d'entraînement préconise une mémorisation meilleure et rapide des connaissances orthographiques chez les enfants débutants de bonne et forte conscience phonologique que ceux ayant une faible conscience phonologique.

Ce qui implique que la littérature concernant le lien entre la conscience phonologique et la lecture lexicale est assez réduit.⁽³¹⁾

En fait, la plupart des études ayant défendu ce lien utilisent une mesure indirecte du traitement phonologique, qui est la lecture analytique appelée parfois médiation phonologique. Le rôle majeur de la médiation phonologique dans l'établissement de connaissances orthographiques a été mis en évidence dans de nombreuses études longitudinales qui montrent que les lecteurs ayant manifesté au départ de bons scores en lecture de pseudo mots sont ceux qui progressent le plus, y compris en lecture de mots irréguliers.⁽³²⁾

29- WIMMER, H., LANDERL, K., LINORTNER, R., & HUMMER, P., The relationship of phonemic awareness to reading acquisition: More consequence than precondition but still important. *Cognition*, 40, 1991, pp 219-249.

30- PERFETTI, C., BECK, I., BELL, B-C., & HUGHES, C., Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children, Special issue: Children's reading and the development of phonological awareness. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 1987, pp 283-319.

31- DIXON, M., STUART, M., & MASTERSON, J. The relationship between phonological awareness and the development of orthographic representations. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 2002, pp 295-316.

32- JORM, A. F., SHARE, D. L., MCLEAN, R., & MATTHEWS, R. G. Phonological recoding skills and learning to read: A longitudinal study. *Applied-Psycholinguistics*, 5, 1984, pp 201- 207.

De plus, des études longitudinales indiquent que les capacités précoces de lecture de pseudo mots expliquent une part importante de variance dans les connaissances orthographiques ultérieures. ⁽³³⁾

Partant du principe que la lecture analytique est solidaire aux capacités de traitement phonologique, on peut retenir à partir des données du littérateur, qu'elle ressemble à un canal d'acquisition des connaissances lexicales orthographiques.

Ce qui mène à dire qu'il y a relation indirecte entre traitement phonologique et connaissance orthographique.

En contre partie, essayer d'expliquer la variation des acquisitions de connaissances lexicales orthographiques par les seules variations des capacités de traitement phonologique semble pour les connaissances insuffisantes.

Alors que pour plusieurs de ces auteurs, le recodage phonologique ne peut rendre compte à lui seul de l'acquisition des connaissances orthographiques. ⁽³⁴⁾

D'une autre façon, des différences importantes apparaissent après contrôle des habiletés de décodage entre les personnes vis-à-vis de leur capacité à mémoriser l'information orthographe, ces personnes trouvent que la lecture des mots irréguliers en quatrième année est annoncée avant terme par les connaissances orthographiques acquises en première année, même après contrôle de l'influence des processus de décodage en cette même période. ⁽³⁵⁾

Les résultats de Cunningham, Perry, Stanovich & Share, montrent dans le même sens qu'il est difficile et peut être impossible de réduire l'acquisition de l'orthographe des mots irréguliers à la pratique du décodage.

Et dans le même contexte les connaissances orthographiques préalables prédisent le niveau des acquisitions orthographiques acquises par auto-apprentissage, même après contrôle de la part prédite par le niveau de décodage pendant l'auto-apprentissage.

En d'autres termes, les connaissances orthographiques ne dépendraient pas uniquement des capacités de lecture analytique et des capacités de traitement phonologique. ⁽³⁴⁾

33- SPRENGER- CHAROLLES, L., SIEGEL, L. S., BECHENNEC, D., & SERNICALES, W., Development of phonological and orthographic processing in reading aloud, in silent reading, and in spelling: A four-year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 84, 2003, pp 167-263.

34- CUNNINGHAM, A. E., PERRY, K. E., STANOVICH, K. E., & SHARE, D. L. Orthographic learning during reading: Examining the role of the self-teaching. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 2002, pp 185-199.

35- SPRENGER- CHAROLLES L., CASALIS S., *Lire. Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*, Paris, presses Universitaires de France, 2003.

I.4.2-Acquisition de l'orthographe lexicale et capacités visio-attentionnelles

I.4.2.1-Hypothèse

Nonobstant le fait que le décodage joue un rôle important dans l'acquisition de connaissances orthographiques, l'exemple qui suit, se déroule pendant le décodage d'un mot que l'enfant va lire pour la première fois : l'enfant lit /kra-/p/-/o/ de façon un peu laborieuse, en regardant d'abord "cra", puis "p", puis "aud".

Puis il effectue un assemblage phonologique et peut dire /krapo/ (et fait alors directement le lien avec la connaissance qu'il a de cet animal). Mais cet assemblage phonologique est insuffisant pour construire une connaissance orthographique lexicale du mot lu. Il faut également qu'un assemblage orthographique ait lieu, c'est-à-dire qu'il regarde et traite "crapaud", et non plus "cra" puis "p" puis "aud".⁽²⁵⁾

La capacité instantanée à reconnaître un mot écrit ou à dénicher l'orthographe d'un mot entendue est supposée être en étroite liaison avec la mémorisation du lien existant entre l'unité- mot visuelle et l'unité mot auditive.

C'est ce qui confirme le passage de la lecture analytique au processus d'auto-apprentissage de l'orthographe des mots.⁽²⁵⁾

Ce passage évoque la première étape du décodage analytique, puis se succèdent traitement de différents segments du mot et activation de leur forme phonologique.

Quant à la seconde étape, elle renferme tous les assemblages susceptibles de traiter le mot comme une unité phonologique et une unité orthographique. L'assemblage orthographique est désigné ici, comme un traitement visuel différent de celui de l'étape précédente, sachant toutefois que toutes les lettres subissent un traitement en masse en même temps identique aux éléments d'une seule unité-mot.

La dernière étape conforte l'établissement de la connaissance orthographique par la consolidation du lien entre l'orthographe de l'unité- mot et sa phonologie.

Cette étape joue un rôle important pendant l'apprentissage : La gravure ou la création d'une trace mot en mémoire.⁽³⁶⁾

Cette hypothèse confirme toutes les données citées dans les paragraphes précédents, qui déduisent que la pratique d'une lecture décodage favorise l'acquisition de connaissances orthographiques lexicales.⁽³⁷⁾

25- KALAI, L., op. cit. page 18.

36- ANS, B., CARBONNEL, S., & VALDOIS, S. A connectionist multi-trace memory model of polysyllabic word reading. *Psychological Review*, 105, 1998, pp 678-723.

37- EHRI, L. C., Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In J. L. Metsala & L. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

Dans le même prolongement de l'idée, on reconnaît que les capacités de traitement phonémique pèsent lourdement sur cet apprentissage. Cette particularité de conformité dissocie le décodage et l'assemblage phonémique des capacités de traitement phonémique.

Des études sur des enfants atteints de dyslexie viennent confirmer cette hypothèse du fait que ces enfants dyslexiques présentent un trouble sélectif du traitement rapide et instantané d'un ensemble de lettres ou de chiffres présentés en masse.⁽³⁸⁾

En revanche à ce qui a été dit, l'hypothèse déjà citée dépasse les seuls cas de dyslexie développementale. Donc, si la capacité à traiter conjointement toutes les lettres des mots est dépendante de l'acquisition de l'orthographe lexicale, on est alors en position d'assister pour l'ensemble de la population au tissage d'un lien entre ces deux capacités. Il est donc admis que, comme le traitement phonologique, le traitement visio- attentionnel soit variable d'un enfant à l'autre.

Dans cette mesure, on devra s'attendre à ce que de bonnes capacités de traitement visio- attentionnel se portent garantes de bonnes capacités d'acquisition des connaissances orthographiques.⁽²⁵⁾

Certaines études proposent le tissage d'un lien entre traitement visio- attentionnel et lecture et ont pu mesurer l'habileté à prolonger l'attention dans l'espace visuel permis et ont décelé des performances plus faibles chez les enfants mauvais lecteurs.⁽³⁹⁾

Et suggèrent en même temps que les mauvais lecteurs n'arrivent pas à extraire l'information visuelle des mots écrits comme le normo- lecteurs.⁽⁴⁰⁾ Et montrent également que les enfants les plus lents dans une tâche de barrage de cibles sont aussi plus lents que les autres en lecture et commettent des erreurs visuelles plus grandes.

Ainsi donc, la performance dans une tâche mêlant l'attention visuelle sélective se rattache à la performance en lecture.

25- KALAI, L., op. cit. page 18.

38- HAWELKA, S., & WIMMER, H. Impaired visual processing of multi-element arrays is associated with increased number of eye movements in dyslexic reading. *Vision Res*, 45(7), 2005, pp 855-863.

39- AGHABABIAN, V., & NAZIR, T. A. Developing normal reading skills: Aspects of the visual processes.

40- CASCO, C., TRESSOLDI, P. E., & DELLANTONIO, A. Visual selective attention and reading efficiency are related in children. *Cortex*, 34, 1998, pp 531-546.

L'exposé de tous ces motifs valide notre hypothèse, puisqu'il donne les considérations nécessaires aux performances générales en lecture sans faire abstraction des performances engendrant les bonnes connaissances orthographiques de celles nécessitant un bon décodage. Et n'arrive pas à statuer sur l'importance de l'impacte du facteur visuel sur les capacités lexicales que sur celui des capacités de lecture analytique.

De plus, cet exposé ne donne pas une vision globale autour de la relation entre traitement visio- attentionnel et lecture durant l'apprentissage, et devient restreint en l'occurrence à la comparaison entre mauvais et bons lecteurs.

Peut être qu'une étude spécifique à toute une population d'enfant aurait certainement un impact plus fort.

Enfin, un lien entre traitement visuel et lecture ne peut être établi que si l'influence des autres capacités cognitives connues pour être en relation avec l'acquisition de la lecture ont été contrôlées.

En effet, l'on comprend que les études décrites précédemment ont présenté des défaillances vis-à-vis des capacités phonologiques des participants.

En résumé à cette démarche, on dégage de l'hypothèse principale, que l'acquisition de connaissances lexicales orthographiques, notamment lors de la lecture dépendrait de deux capacités cognitives indépendantes : les capacités de traitement phonologique qui conditionnent fortement le décodage, et les capacités de traitement visio-attentionnel qui conditionnent la formation de l'image mentale du mot entier. ⁽²⁵⁾

A l'appui de nombreuses données, l'on constate l'existence d'un lien entre les capacités de traitements phonologique et l'acquisition de connaissances lexicales orthographiques. Néanmoins d'autres études se rapportant au traitement visio- attentionnel chez l'enfant lecteur n'ont pas les compétences de trancher.

Nous avons mené une étude sur des enfants de CP, CE2 et CM2 tout-venants, afin de tester l'hypothèse selon laquelle les capacités de traitement visio-attentionnel entretiennent un lien fort avec l'acquisition des connaissances orthographiques lexicales, indépendamment des capacités de traitement phonologique. ⁽²⁵⁾

25- KALAI, L., op. cit. page 18.

I.5-La mémorisation orthographique

Le rôle de la mémoire est central en ce qui concerne le traitement de l'orthographe. Elle fait intervenir différentes catégories de mémoires:

I.5.1-mémoire épisodique

Elle porte sur les informations associées à notre vie personnelle. Un fait a une probabilité d'autant plus élevée d'être remémoré que la situation dans laquelle on se le rappelle correspond à la situation de sa mémorisation.⁽⁴¹⁾

I.5.2- mémoire sémantique

Elle porte sur des connaissances académiques. Ex : Paris est la capitale de la France. Cette mémoire est particulièrement sollicitée et valorisée par l'école.

Les connaissances sémantiques ne conservent pas la trace des conditions de mémorisation ce qui leur confère un caractère abstrait et que les informations entendues ou lues ne peuvent être associées à des indices facilitant la remémoration.⁽⁴¹⁾

I.5.3-mémoire procédurale

Elle stocke les savoir-faire qu'ils soient moteurs (écriture des lettres, mouvement oculaire associé à la lecture) ou cognitifs (production de mots, lecture de texte). Ces procédures peuvent être automatisées par la pratique et deviennent exécutables rapidement parfois sans intention ni conscience.

Elles sont très résistantes et restent mobilisables même à très long terme à condition d'être réactivées.⁽⁴¹⁾

I.5.4- mémoire à court terme et mémoire de travail

On parle de mémoire à court terme lorsqu'une tâche de mémoire porte sur une quantité restreinte d'informations qui sont restituées aussitôt après leur présentation.

On parle de mémoire de travail lorsque les informations stockées sont utilisées dans le cadre d'une activité autre que la simple restitution de ce qui a été présenté.

Cette expression désigne donc un système de mémoire transitoire qui stocke et traite l'information durant la réalisation des activités cognitives complexes.⁽⁴¹⁾

41- *La mémorisation de l'orthographe lexicale, un enjeu décisif* d'André Ouzoulias: <http://www.ien-taverny.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Cahierspeda-474-juin2009.pdf>

CHAPITRE II

LES ERREURS ORTHOGRAPHIQUES

CHAPITRE II : LES ERREURS ORTHOGRAPHIQUES

Bien écrire n'est pas un don naturel chez bien des jeunes, ni même chez de nombreuses adultes. Si certains élèves présentent des troubles diagnostiques comme la dysorthographe, d'autres ne sont tout simplement pas performants et rechignent devant leurs dictées et leurs textes.

Allo prof fait la distinction entre les enfants dysorthographiques et ceux qui simplement, ne sont pas tombés dans la portion orthographiques quand ils étaient petits. L'organisme définit la dysorthographe comme : « un trouble persistant de l'acquisition et de la maîtrise de l'orthographe.

Il affecte principalement l'apprentissage et l'automatisation de la correspondance phonème-graphème (correspondance de l'unité sonore à son unité écrite) ainsi que la capacité à se représenter visuellement l'orthographe des mots.

Alors les théories de l'apprentissage nous indiquent que l'établissement de nos connaissances dépend à la fois de la fréquence à laquelle nous les rencontrons, mais également du niveau de traitement ou encore de l'attention accordé par l'enfant lors de leurs mémorisation ». ⁽⁴²⁾

Notre système d'écriture alphabétique, très inconsistant lorsqu'on passe du langage oral au langage écrit, crée naturellement la possibilité de confusion entre différentes orthographes phonologiquement plausibles d'un même mot (e.g., le mot «landau » peut, sur le plan des correspondances phono-graphémiques s'écrire lendo, landeau, landau, etc.). ⁽⁴³⁾

La réalisation d'une erreur confronte l'enfant avec les contradictions ou les confusions du domaine de connaissance, et les déséquilibres ponctuels engendrés par l'erreur incitent le sujet à dépasser son état actuel pour chercher de nouvelles solutions. ⁽⁴⁴⁾

Dans une telle descriptive, la confrontation avec l'erreur se révèle être un moment essentiel dans le progrès des connaissances pour autant, tout en reconnaissant son rôle dynamisant et structurant, l'erreur et son utilisation ne présentent elles pas aussi des aspects négatifs du point de vue de la dynamique des apprentissages ? Un ensemble de travaux récents indiquent en effet une influence négative de l'erreur sur l'apprentissage. ⁽⁴⁵⁾

(42)- PERRUCHET, P., REY, A., HIVER, E., & PACTON, S. (sous presse). Do distractors interfere with memory for study pairs in associative recognition? *Memory and Cognition*.

(43)- PERRUCHET, P. & VINTER, A. (2002). The Self-Organizing Consciousness. *Behavioral and Brain Sciences*, 25, 297- 330. and correctly spelled words affects spelling accuracy. *Journal of Reading Behavior*, 24, 20002, pp 413-432.

(44)- INHELDER, B., SINCLAIR, H. & BOVET, M. (1974). *Apprentissage et structures de la connaissance*. Paris: Presses Universitaires de France.

(45)- SIMON, D. P., & SIMON, H. A., Alternative uses of phonemic information in spelling. *Review of Educational Research*, 43, 1973, pp 115-137.

CHAPITRE II : LES ERREURS ORTHOGRAPHIQUES

II.1. Distinguer l'erreur de la faute

Il faut bien faire cette différence entre la faute et l'erreur autant l'erreur peut être valorisée, autant la faute ne sert à rien.

Nous sommes toujours en devenir, et le fait de faire une erreur est très positif si on valorise cette erreur, l'important est le chemin et pas le but à atteindre, l'objectif.

Ce serait trop beau si à chaque fois que l'on voulait obtenir quelque chose, nous avions tout de suite la bonne méthode et la réussite à la clef.

L'erreur peut avoir quelque chose de pédagogique. L'accident de parcours dans la recherche de l'objectif est le signe que vous avez déjà un objectif précis, que vous avez fait quelque chose pour l'obtenir et que malheureusement, le résultat n'est pas probant c'est comme quand vous vous cassez une jambe :

La cal osseuse se forme, et justement à cet endroit, l'os est plus résistant qu'à un autre endroit, et plus résistant qu'avant. C'est exactement la notion de résilience.

En valorisant ce qui nous pose problème, on grandit, on se forge, on résiste et on construit, par tâtonnements, erreurs, renoncement et valorisation des échecs.

Alors que la faute est stérile. Cette notion culpabilisante a plutôt tendance à nous figer dans la non-action, dans la sidération et dans l'abandon de l'objectif. La faute débouche sur la culpabilité non constructive. ⁽⁴⁶⁾

II.2. Typologie de l'erreur

Selon N. Catach l'orthographe française n'est ni systémique, ni arbitraire, elle relève plus particulièrement d'un plurisystème dans lequel se dégagent :

- Des fonctionnements majeurs comme celui qui assure la liaison grapho-phonétique.
- Des fonctionnements comme celui qui permet les marques morphologique.
- Des fonctionnements hors-système qui explique dans un mot la présence de lettres étymologiques, voire historiques. ⁽⁴⁶⁾

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 (mamman) parce qu'il ne sait pas que l'on prononce (mama) pour remédier à ce type d'erreur, il est nécessaire d'assurer l'oral, pour assoir la connaissance précise des différents phonèmes.

46- CATACH, N., L'orthographe française, traité théorique et pratique, Paris : Nathan Université, 1986.

CHAPITRE II : LES ERREURS ORTHOGRAPHIQUES

2)- Les erreurs à dominante phonogramique

Ces erreurs fait correspondre à un oral correct, un écrit erroné. Les phonogrames sont les graphèmes qui sont chargés de transcrire les différents phonèmes.

Par exemple, au phonème (ã) correspondent les phonogrames (ou graphème) en, em, an, am. C'est le cas de l'enfant qui transpose l'oral en écrit par le biais d'anchigraphème (O) et l'archigraphème des graphèmes ô, ò, au, eau, cette situation constitue un état provisoire avant le passage à une orthographe correcte.⁽⁴⁶⁾

3)- Les erreurs à dominante morphogrammiques

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.
- 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).⁽⁴⁶⁾

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.⁽⁴⁶⁾

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.⁽⁴⁶⁾

6)- Les erreurs concernant les lettres justifiables d'un enseignant

On entre là, dans les anomalies de la langue française. Nid/ nidifier mais abri/ abriter.⁽⁴⁶⁾

46- CATACH, N., op.cit. page 30.

CHAPITRE II : LES ERREURS ORTHOGRAPHIQUES

II.3. Origine des difficultés orthographiques

3.1. La complexité de la langue française

3.1.1. L'écart entre l'écrit et l'oral

On a souvent peut être à tort, présenté l'oral et l'écrit comme étant deux modalités se situant presque aux antipodes tant en ce qui a trait à la richesse du vocabulaire utilisé qu'à la complexité des structures syntaxiques employées. Or, un certain nombre de précautions devraient être prises avant de s'adonner à la comparaison parfois hâtive de ces deux codes. En voici quelques-unes : ⁽⁴⁶⁾

1)- La comparaison devrait idéalement porter sur des données comparables, comme par exemple un discours formel (conférence, chronique dans les médias électroniques, etc.) pour l'oral et un texte publié pour l'écrit. On a en effet fréquemment tendance à comparer un écrit formel à un discours verbal informel (conversation familière, etc.) se qui défavorise nettement ce dernier notamment du point de vue du vocabulaire et de la syntaxe.

2)- Une telle étude comparative devrait porter sur des discours traitant des mêmes sujets, comportant le même type de communication (ex : raconter une histoire, argumenter, etc.) et provenant d'une collecte des données comparables.

3)- Enfin, les corpus d'analyse devraient être représentatifs de l'ensemble de la population et non uniquement des classes plus scolarisées.

Si ces précautions sont respectées, l'écart entre la langue parlée et la langue écrite, bien que non négligeable, devraient s'amenuiser quelque peu. Voilà qui ébranlerait un mythe bien implanté quant à la supériorité linguistique de la graphie sur le mode verbal ! ⁽⁴⁷⁾

II.3.1.2. L'orthographe grammaticale : une grande difficulté

II.3.1.2.1. Spécificité du français

Le français est une langue possédant un système d'écriture phonétique, c'est-à-dire que c'est un système qui vise à reproduire la suite des sons la suite des sons se succédant dans le mot. Cependant l'une des spécificités du système graphique de français, ⁽⁴⁸⁾ comparé à d'autres langues à notation phonétique, devenue dans la fréquence élevée d'apparition de lettres qui ne correspondent à aucun segment sonore de la langue parlé (marques d'accord, lettres étymologiques, marques dérivatives, etc.). En effet, selon une étude menée par Catach (1980) ⁽⁴⁹⁾, les lettres muettes, en français représentent environ 12 à 13 % des graphèmes écrits.

46- CATACH, N., op.cit. page 30.

47- LEBLANC, BENOIT, TOUSIGNANT, CLAUDE. , Omelette Frites... et bien d'autres fiches linguistiques et terminologiques

48- DUCARD D., HONVAULT R., JAFFRE J.-P., *L'Orthographe en trois dimensions*, Paris, Nathan, 1995.

49- CATACH N., DUPREZ D., LEGRIS M., *L'enseignement de l'orthographe : l'alphabet phonétique international, la typologie des fautes, la typologie des exercices*, Paris, Nathan, 1980.

CHAPITRE II : LES ERREURS ORTHOGRAPHIQUES

Cette caractéristique typique du français, d'utiliser des lettres muettes, peut affecter aussi bien n'importe quelle unité du lexique, que les différents flexions subies par les monèmes, c'est-à-dire l'unité significative élémentaire. ⁽⁵⁰⁾

La marque du pluriel prend deux formes : s ou x pour les noms, nt pour les verbes

II.3.1.2.2. Les difficultés d'apprentissage

L'orthographe grammaticale constitue la majeure difficulté pour l'élève évalué.

- Les difficultés liées l'accord d participe passé

Pour faire des accords, il ne suffit pas d'en énoncer la règle. Il faut, en effet, identifier les configurations linguistiques pertinentes notamment la classe syntaxique à laquelle appartient le mot et dont dépend le choix des morphogrammes. Or c'est un obstacle important, particulièrement quand les enfants ont affaire à un participe passé. ⁽⁵¹⁾

- La confusion des homophones

Type d'erreurs fréquents dans les copies des élèves, exemple : confusion du démonstratif « ce » avec le réfléchi « se »

II.3.1.2.3. Une attitude métalinguistique qui fait défaut

La langue française écrite est plus riche en marque que la langue française orale, c'est pour ça qu'on rencontre plusieurs difficultés.

Passé de l'oral à l'écrit nécessite une certaine conceptualisation de la langue, pour les linguistes, la double articulation du langage semble évidente, ce qui n'est pas le cas pour les enfants (Saussure, 2001). En effet, ils doivent la construire car « *elle exige la conscience du système alphabétique et du système phonologique* ». ⁽⁵²⁾

L'apprentissage des règles d'accord du pluriel dans la langue française nécessite que les élèves adoptent un comportement nouveau face à la langue, une attitude qui s'explique en trois points essentiels :

- Prendre une distance suffisante entre l'oral et l'écrit, de comprendre que l'on n'écrit pas comme on parle.
- L'élève doit adopter aussi une attitude métalinguistique face à la langue, il doit analyser la langue pour comprendre son fonctionnement.

50- BRISSAUD, C. & JAFFRE, J. P., « Présentation : Regards nouveaux sur la lecture et l'écriture », *Revue Française de Linguistique Appliquée*, VIII (1), 2003, pp. 5-13.

51- BOUSQUET S., COGIS D., DUCARD D., MASSONNET J., JAFFRE J.-P., « Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs », *Revue française de Pédagogie*, n°126, 1999, pp 23-37.

52- TALLET CHRISTIINE (sous la direction de Danièle Manesse), *Rôle de la relecture dans la gestion de l'accord sujet-verbe chez les enfants de huit ans*, Travail de DEA de Sciencesdu Langage, Université René-Descartes Paris V, 2001.

CHAPITRE II : LES ERREURS ORTHOGRAPHIQUES

- Les élèves doivent connaître les classes grammaticales pour pouvoir appliquer la bonne marque au bon élément.

Les élèves doivent apprendre le système d'appositions spécifiques de l'écrit -s pour le pluriel nominal et adjectival ; nt pour le pluriel verbal et aucune marque pour les adverbes, une fois cette découverte effectuée, il leur faut en automatiser la mise en œuvre.

Les élèves ne marquent le plus souvent le pluriel ni pour les noms ni pour les verbes, ils écrivent les mots sous leurs formes neutre. Ces erreurs sont dues, comme nous l'avons signalé auparavant à la surcharge des marques de pluriel dans la langue française écrite.

Pour résumer ces difficultés, nous pouvons dire après Agren (2008, p.56) ⁽⁵³⁾ que « *la morphologie silencieuse est une zone fragile, difficilement maîtrisée en acquisition* »

II.4. La surcharge cognitive

Partant de l'idée qu'écrire ce n'est pas orthographier, nous avons considéré que l'orthographe n'occupait qu'une place accessoire dans l'expression écrite. Du fait pensé à l'orthographe, aux accords grammaticaux, à la ponctuation en même temps que l'on produit un récit, un texte argumentatif, etc.

Le nombre de recherches qui portent sur la mobilisation des connaissances orthographiques dans des tâches de production écrite sont nettement déficitaires en comparaison avec celles qui s'intéressent à la compréhension en lecture. ⁽⁵⁴⁾

Les résultats de recherches en psychologie cognitive indiquent que dans une tâche de production de texte, les connaissances orthographiques des scripteurs ne sont pas toujours cognitivement disponibles étant donné l'énergie déployée pour l'activité de rédaction. ⁽⁵⁵⁾

II.5. L'interférence de la langue maternelle

L'influence des langues antérieurement apprises et des habitudes structurelles de la langue maternelle à des effets divers, l'acquis antérieur peut faciliter ou gêner, et l'on parlera selon les cas, de « transfert » lorsque les ressemblances entre les deux langues facilitent l'apprentissage de la langue étrangère ou au contraire d'interférences.

53- AGREN M., *A la recherche de la morphologie silencieuse. Sur le développement du pluriel en français L2 écrit, Etudes Romanes de Lund 84*, Thèse de doctorat, Université deLund, 2008.

54- JAFFRE J.P, Compétences orthographiques et acquisition, in *L'orthographe en trois dimensions*, Paris, Nathan, 1995, p 35

55- FAYOL M, THÉVENIN M.G., TOTEREAU C, LARGY P, Apprendre à gérer la morphologie du nombre à l'écrit, faits et problème à propos de l'orthographe grammaticale du français écrit, *Liaison-HESO n°29-30, Orthographes : Regards croisés sur son acquisition*, 1997, p 93-108.

CHAPITRE II : LES ERREURS ORTHOGRAPHIQUES

Notion que Galisson et Coste ⁽⁵⁶⁾ définissent ainsi : « *les difficultés rencontrées par l'élève et fautes qu'il commet en langues étrangères du fait de l'influence de la langue maternelle ou d'une autre langue étrangère étudiée antérieurement* ».

II.6. L'influence de la lecture sur les productions écrites des élèves

Le seul moyen efficace pour écrire correctement et de mémoriser l'orthographe des mots eux-mêmes, pour se constituer un lexique orthographique mental dans laquelle on pourra retrouver très vite l'information pour écrire.

Reprenons à cet effet quelques lignes de Danielle Manesse : « *la lecture est la grande pourvoyeuse de mots qui constituent ce dictionnaire mental de formes écrites* ». ⁽⁵⁷⁾

Dans le contexte Algérien, l'élève n'a d'occasion pour côtoyer le texte écrit qu'en classe de français, c'est-à-dire pendant cinq heures au maximum.

Une grande place est réservée à la lecture dans les programmes officiels et les instructions méthodologiques. Les enseignants interrogés ont déclaré que la baisse du niveau des élèves en orthographe était due au manque de lecture.

En effet, l'élève en situation de production écrite, puise de son stock lexical emmagasiné à travers la lecture des textes longs ou courts, si ce stock est vide, l'élève peine à produire et même s'il produit, la tâche de transcrire la forme correcte du lexique devient plus compliquée. ⁽⁵⁷⁾

56- GALISSON R., COSTE D., *le Dictionnaire de Didactique des Langues*, Hachette, 1976, p 291.

57- MANESSE, D., COGIS, D., *Orthographe : à qui la faute ?*, Paris, ESF éditeur, 2007, p 141.

CHAPITRE III

IMPACT DE L'ERREUR SUR L'ACQUISITION DE L'ORTHOGRAPHE

III.1. Le rôle négatif de l'erreur sur l'apprentissage

L'impact négatif de l'erreur sur les apprentissages a été abordé chez l'adulte dans le cadre de situations expérimentales.⁽⁵⁸⁾ Des études montrent que l'exposition de l'apprenant à l'erreur a un impact négatif sur ses performances ultérieures.

Parexemple, Baddeley et Wilson (1994) réalisent une expérience dans laquelle les participants doivent tenter de retrouver un mot cible (e.g. TABLE) à partir d'un indice correspondant à une partie de ce mot (e.g. TA).

La moitié des mots utilisés est présentée dans une condition « avec erreur », l'autre moitié est vue dans une condition « sans erreur ».

Dans la condition « avec erreur », l'expérimentateur attend que les participants aient proposé quatre mots possibles (e.g. TAPIS, TALON, TARTE, TAROT) pour leur indiquer quel était le mot cible.

Dans la condition « sans erreur », le mot cible est donné immédiatement après l'indice. Dans les deux conditions, les participants doivent mémoriser le mot cible qui est relié à l'indice.

Après cette phase d'apprentissage, un test final est réalisé dans lequel on présente l'indice (e.g., TA) et les participants doivent retrouver le mot qui lui est associé.

Ces auteurs observent de meilleures performances de rappel dans la condition « sans erreur » par rapport à la condition « avec erreur », soulignant le rôle délétère de l'erreur sur la mémorisation.⁽⁵⁹⁾

De façon similaire, dans le cadre d'apprentissages moteurs, Maxwell et al. (2001) montrent également un avantage d'un apprentissage minimisant la production d'erreurs. Ces auteurs réalisent une expérience portant sur l'apprentissage du golf et comparent deux situations dans lesquelles sont placés des joueurs novices.

La tâche des sujets consiste simplement à apprendre à rentrer une balle de golf dans un trou situé jusqu'à une distance de deux mètres. Un groupe de participants commence son apprentissage à des distances très courtes puis, progressivement, réalise des essais de plus en plus éloignés du trou (i.e., 50 essais à 25, 50, 75, 100, 125, 150, 175 et enfin 200 cm).

58- BADDELEY, A. & WILSON, B. A. When implicit learning fails : Amnesia and the problem of error elimination. *Neuropsychologia*, 32 (1), 1994, pp 53-68.

59- MAXWELL, J. P., MASTERS, R. S. W., KERR, E., & WEEDON, E. (2001). The implicit benefit of learning without errors. *The quarterly Journal of Experimental Psychology*, 54A (4), 1049-1068. MORRIS, C. D., BRANSFORD, J. D., & FRANKS, J. J. (1977). Levels of processing versus transfer appropriate processing. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16, 519-533.

CHAPITRES III : IMPACT DE L'ERREUR SUR L'ACQUISITION DE L'ORTHOGRAPHE

Cet apprentissage permet de limiter la production d'erreurs (condition « peu d'erreurs »).

Un autre groupe réalise l'apprentissage inverse : il commence par la distance la plus éloignée et se rapproche progressivement du trou (i.e., 50 essais à 200, 175, 150, 125, 100, 75, 50 et enfin 25 cm).

Les participants de ce groupe produisent beaucoup plus d'erreurs (condition « beaucoup d'erreurs »). Il faut noter que, dans les deux conditions, les participants réalisent le même nombre d'essais à chacune des distances d'entraînement.

Lors d'un test final, on mesure le nombre de balles rentrées pour les deux groupes avec la distance la plus importante (200 cm). On constate ainsi de meilleures performances pour le groupe qui a appris en condition « peu d'erreurs ». En limitant le nombre d'erreurs produites, on constate ainsi un meilleur apprentissage de cette habileté motrice.

Nisbet (1939) a lui aussi réalisé une expérience dans le domaine de la production écrite et de l'orthographe dans laquelle des adultes commencent par une dictée de mots et réalisent ensuite trois types de tests là où on voit des mots mal orthographiés. Dans l'un de ces tests, on donne aux participants des mots mal orthographiés issus de la dictée initiale et leur tâche est de trouver et corriger les fautes.

Nisbet remarque alors que 15% des mots correctement orthographiés lors de la première dictée sont écrits de manière erronée lors d'une dictée ultérieure. Par conséquent, le fait de manier une information erronée n'est pas sans conséquence sur la mémorisation des informations correctes.

L'erreur semble elle-même encodée au point qu'elle est en mesure par la suite d'interférer sur la mémorisation de la bonne réponse. D'autres résultats démontrent que le simple contact avec l'erreur. ⁽⁶⁰⁾

Cet ensemble de données expérimentales a des conséquences directes sur les méthodes pédagogiques employant l'erreur comme moyen de mieux apprendre l'orthographe des mots.

60- BROWN, A.S. (1988). Encountering misspellings and spelling performance: Why wrong isn't right. *Journal of Educational Psychology*, 80, 1988, pp 488-494.

CHAPITRES III : IMPACT DE L'ERREUR SUR L'ACQUISITION DE L'ORTHOGRAPHE

L'emploi d'exercices ou de logiciels là où il faut retrouver la bonne orthographe d'un mot parmi une liste d'orthographe incorrectes ou encore des exercices invitant les apprenants à générer eux-mêmes de fausses orthographe⁽⁶¹⁾ s'avère problématique au regard de ces données expérimentales.

Il faudrait étudier dans quelle mesure ces méthodes n'induisent pas des effets secondaires négatifs, voire un effet opposé à celui voulu.⁽⁶²⁾

Si la confrontation à l'erreur induit effectivement une trace en mémoire de cette orthographe erronée, trace qui peut interférer ultérieurement sur les performances d'un apprenant, à ce moment-là, on est dans l'obligation de générer une solution à ce problème.

Dans une nouvelle série d'études⁽⁶³⁾, nous nous sommes précisément intéressés au rôle et à la gestion de l'erreur dans le cadre de l'acquisition de l'orthographe.

Nous présentons ici les résultats de deux séries d'expériences portant l'une, sur l'influence de la confrontation à l'erreur pour la mémorisation d'une orthographe lexicale et l'autre, sur la question du traitement attentionnel de l'erreur.

Pour simuler une situation d'apprentissage de l'orthographe d'un mot et à ne pas interférer avec les connaissances orthographiques lexicales, les participants à ces expériences ont été placés dans une situation artificielle d'apprentissage de l'orthographe de pseudo-mots.

Par ailleurs, les expériences présentées ici ont été menées avec des populations d'adultes qui, face à l'acquisition de l'orthographe de pseudo-mots, se trouvent dans une situation similaire à celle d'enfants en cours d'acquisition de l'orthographe.⁽⁶⁴⁾

61- BLUMBERG, P. The effects of written attempts prior to correct visual presentation on spelling acquisition and retention. *Contemporary Educational Psychology*, 1, 1976, pp 221-228.

62- BRADLEY, J. M., & KING, P. V. (1992). Effects of proofreading on spelling: How reading misspelled.

63- PERRUCHET, P. & VINTER, A. (2002). The Self-Organizing Consciousness. *Behavioral and Brain Sciences*, 25, 297- 330. and correctly spelled words affects spelling accuracy. *Journal of Reading Behavior*, 24, 20002, pp 413-432.

64- PACTON, S., CARRION, C., REY, A., & PERRUCHET, P. (soumis). Does it help or hurt to pay attention to spelling errors in multiple-choice tests

III.2. Influence de la production d'erreurs dans l'acquisition de l'orthographe lexicale

Dans le même type de travaux de Baddeley et Wilson (1994), nous avons réalisé une première série d'expériences là où le but était de mesurer l'influence de la production d'erreurs sur la mémorisation d'une orthographe lexicale.⁽⁶⁵⁾

Est-ce que le simple fait de produire une fautive orthographe a une incidence sur la mémorisation de l'orthographe correcte ? La tâche des participants de cette expérience (des adultes, étudiants en psychologie) est d'apprendre l'orthographe de 25 pseudo-mots tri-syllabiques, tels que « carodelle » ou « pilachet ».

L'expérience se déroule en deux phases : une phase d'apprentissage suivie d'une phase de test. Durant l'apprentissage, chaque pseudo-mot est présenté dans l'une des conditions expérimentales suivantes :

- Condition A : le pseudo-mot est prononcé et on voit son orthographe à l'écran. Il s'agit d'une condition « sans erreur » mais aussi « sans production » car l'orthographe est immédiatement donnée au sujet. Le sujet doit mémoriser l'orthographe du pseudo-mot et passer à l'item suivant.
- Condition B : le pseudo-mot est prononcé et on laisse le sujet produire trois orthographe phonologiquement plausibles et différentes de cet item. Chaque proposition du sujet est accompagnée du feedback négatif « mauvaise réponse ». Après ces trois erreurs, la bonne orthographe s'affiche à l'écran. Il s'agit d'une condition « avec erreur » où l'orthographe correcte est finalement donnée au sujet.
- Condition C : le pseudo-mot est prononcé et le sujet suggère une écriture de ce pseudo-mot. Sa réponse est accompagnée du feedback positif « bonne réponse ». Le sujet trouve ici lui-même la bonne orthographe et ne produit aucune erreur.
- Condition D : le pseudo-mot est prononcé et la première réponse du sujet est suivie du feedback négatif « mauvaise réponse » ; la seconde est suivie du feedback positif « bonne réponse ». Le sujet trouve lui-même la bonne orthographe, mais il produit d'abord une erreur.

65- REY, A., PACTON, S., & PERRUCHET, P. (soumis). Errorless learning in spelling acquisition. SHARE, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching : Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 1995, pp 151–218.

- Condition E : le pseudo-mot est prononcé, les deux premières réponses du sujet sont suivies du feedback négatif « mauvaise réponse » ; la troisième est suivie du feedback positif « bonne réponse ». Le sujet trouve lui-même, ici aussi, la bonne orthographe, mais il produit cette fois deux erreurs.

Il y a huit pseudo-mots dans les conditions A et B, et trois pseudo-mots dans les conditions C, D et E. L'attribution d'un pseudo-mot à une condition est aléatoire et différente pour chaque individu. À l'issue de l'apprentissage, on réalise une dictée de l'ensemble des pseudo-mots afin d'évaluer l'efficacité de chaque condition d'apprentissage.

Pour réaliser cette expérience, quatre orthographes de chacun des pseudomots (e.g., *carodelle*, *carrodelle*, *carodaile*, *carrodaile* pour /kaRodel/), respectant les régularités graphotactiques du français⁽⁶⁶⁾ ont été créées. L'expérience est entièrement pilotée à l'aide d'un programme sur ordinateur qui permet de créer, de manière artificielle, ces cinq conditions d'apprentissage.

Ainsi, pour un item appris dans la condition B, le programme compare les trois premières réponses fournies par le sujet (qui sont considérées comme erronées) aux quatre orthographes créées à l'avance, de manière à déterminer l'orthographe qui sera choisie comme correcte (une qui n'a pas été produite par le sujet). Par ailleurs, le choix de l'écriture correcte parmi les quatre créées était aléatoire dans la condition A.⁽⁶⁶⁾

La Figure 01 présente le pourcentage moyen de pseudo-mots correctement orthographiés par les 28 sujets adultes ayant passé l'expérience lors du test final pour les cinq conditions d'apprentissage. L'influence de la production d'erreur sur la mémorisation de l'orthographe des pseudo-mots peut s'observer en comparant les conditions A et B (pour lesquelles l'orthographe correcte est donnée au sujet, ces deux conditions ne différant que par les erreurs produites en B) et les conditions C, D et E, où les sujets trouvent eux-mêmes l'orthographe correcte après 0, 1 ou 2 erreurs. On constate que les items appris dans la condition A – sans erreur – sont significativement mieux orthographiés lors du test final que ceux qui sont appris dans la condition B – avec erreur – (58.3% vs. 43.5%). De plus, les items écrits correctement du premier coup (condition C : 65.4%) sont significativement mieux écrits que ceux qui sont écrits après avoir produit une (condition D : 51.9%) ou deux erreurs (condition E : 29.6%). La différence entre les conditions D et E est également significative.

66- JAFFRE, J.P. & FAYOL, M. (1997). *Orthographes : Des systèmes aux usages*. Paris : Flammarion.
KEPPEL, G. & UNDERWOOD, B. J. (1962). Proactive inhibition in short-term retention of single items. *Journal of Verbal Learning and Verbal behavior*, 1, pp 153-161.

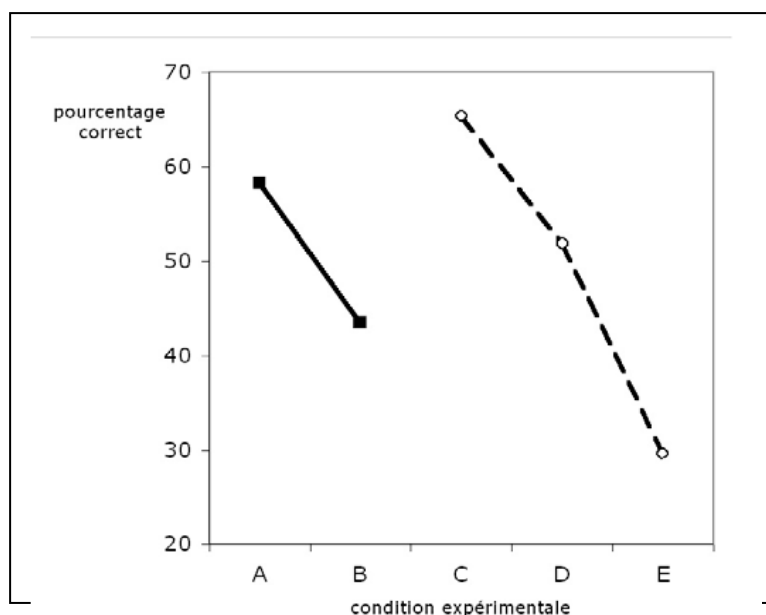


Figure 01 : pourcentage moyen des pseudo-mots orthographiés par les sujets adultes qui ont passé l'orthographe

Les comparaisons des performances orthographiques au test final dans les conditions A et B, d'une part, et dans les conditions C, D et E, d'autre part, font donc apparaître une supériorité des apprentissages sans erreurs sur les apprentissages avec erreurs. La production d'une seule erreur suffit même à interférer sur la rétention de la réponse correcte (différence entre C et D) et cette interférence apparaît alors même que les sujets sont explicitement informés que leur production est erronée.

Ces données, appliquées au domaine de l'acquisition de l'orthographe lexicale, nous permettent de répliquer des résultats antérieurs qui soulignent le rôle négatif de l'erreur sur la mémorisation (58;59; 60).

Cette expérience nous fournit également deux autres résultats notables. Tout d'abord, l'avantage d'un apprentissage sans erreur est plus marqué lorsque le sujet trouve lui-même la bonne orthographe (condition C) que lorsqu'elle lui est donnée (condition A).

58- BADDELEY, A. & WILSON, B. A., op. cit. page 37.

59- MAXWELL, J. P., MASTERS, R. S. W., KERR, E., & WEEDON, E., op. cit. page 37

60- BROWN, A.S. (1988). Op. cit. page 38.

CHAPITRES III : IMPACT DE L'ERREUR SUR L'ACQUISITION DE L'ORTHOGRAPHE

Lorsque l'information est donnée (A), le sujet doit passivement retenir l'orthographe du pseudo-mot. En revanche, en cherchant et en produisant lui-même l'orthographe de l'item cible (C), le sujet porte davantage attention à l'information à mémoriser, ce qui semble faciliter son acquisition.

Cette interprétation reste cependant à moduler car l'avantage observé en C peut également s'expliquer d'une autre manière : alors qu'en A, on impose une orthographe au sujet, l'orthographe produite dans la condition C correspond davantage à la manière dont le sujet écrirait naturellement cette séquence de lettres. Il est donc probable qu'il la récupère mieux par la suite car il s'agit pour lui de la forme orthographique la plus plausible.

Il conviendrait de contrôler ce facteur en ne représentant dans la condition A que l'orthographe donnée le plus fréquemment dans une situation de production écrite. On peut également donner une dernière interprétation à ce résultat en se référant au « principe d'encodage spécifique »⁽⁶⁷⁾ et au « principe de traitement transféré approprié »⁽⁶⁸⁾.

Selon ces deux principes généraux de l'apprentissage, les résultats à un test de mémoire sont meilleurs lorsque le test est présenté dans le même contexte ou sollicite les mêmes processus que ceux qui sont utilisés durant l'encodage. Ici, la condition C peut conduire à de meilleures performances parce qu'elle nécessite la production écrite de la bonne orthographe, comme cela est demandé dans le test final.

Si la différence entre les conditions A et C s'explique en ces termes, alors demander aux sujets de recopier l'orthographe qui leur est présentée dans la condition A devrait réduire ou annuler l'écart entre ces deux conditions.

L'autre résultat important vient de la comparaison des conditions B et E dans lesquelles le sujet produit un grand nombre d'erreurs durant la phase d'apprentissage (trois erreurs en B et deux en E).

On constate cependant de meilleures performances à la dictée finale lorsque l'orthographe correcte est donnée au sujet (B) que lorsque le sujet finit par produire lui-même la bonne orthographe (E). L'interférence engendrée par les erreurs du sujet semble plus marquée dans la condition E, condition où le sujet trouve pourtant l'orthographe attendue et où il porte davantage attention à l'information à mémoriser.

67- TULVING, E., Echphoric processing in recall and recognition. In J. Brown (Ed.), *Recall and recognition*. London : Wiley, 1975.

68- MORRIS, C. D., BRANSFORD, J. D., & FRANKS, J. J. Levels of processing versus transfer appropriate processing. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16, 1977, pp 519-533.

Ce résultat est à rapprocher des études sur l'interférence proactive ⁽⁶⁹⁾ et des expériences annulant l'effet d'interférence proactive ⁽⁷⁰⁾. Dans ces études, on parle d'interférence proactive lorsqu'une information ancienne perturbe le stockage d'une information nouvelle.

Dans le cas présent, l'information liée à l'erreur interfère avec l'information ultérieure liée à la bonne orthographe.

Cette interférence est d'autant plus importante que les traitements de l'erreur et de la réponse correcte sont similaires (c'est le cas pour la condition E).

En revanche, comme le démontrent Wickens et al. (1963), une façon de lever cette interférence proactive est de modifier le type de traitement réalisé entre l'erreur (ancienne information) et la réponse correcte (nouvelle information).

C'est ce qui se passe dans la condition B puisque l'erreur est d'abord produite par le sujet et que l'orthographe correcte lui est donnée ensuite.

L'avantage de la condition B sur la condition E pourrait s'expliquer par une diminution de l'interférence produite par les erreurs grâce à une modification entre le traitement des erreurs et le traitement de l'orthographe correcte ⁽⁷¹⁾.

Cette expérience nous renseigne donc sur deux points concernant l'influence de l'erreur sur l'acquisition de l'orthographe lexicale. Premièrement, la production et le traitement d'une erreur interfèrent avec l'acquisition de l'orthographe correcte.

Cette interférence apparaît si le sujet produit au moins une erreur avant d'accéder à l'orthographe correcte.

Deuxièmement, cette interférence semble maximale lorsque l'erreur et la réponse correcte partagent les mêmes modalités de traitement.

Aussi, s'il apparaît difficile, d'un point de vue pédagogique, d'éviter la production d'erreurs, il semble possible d'en limiter les effets négatifs en s'assurant que le type de traitement réalisé sur la réponse correcte est différent de celui qui est réalisé lors de la production d'erreurs.

Il semble enfin que laisser deviner l'enfant jusqu'à ce qu'il trouve la bonne réponse ne favorise pas la mémorisation de l'orthographe correcte.

III.3. Le traitement attentionnel de l'erreur :

Dans de nombreux logiciels éducatifs, l'un des exercices que l'on rencontre souvent consiste à proposer à l'enfant le choix entre l'orthographe corrigée d'un mot et une ou plusieurs orthographe erronées.

Par exemple, on peut demander aux enfants de choisir entre « agraffer » et « agraffer » pour attirer leur attention sur le fait que, contrairement à de nombreux mots dans lesquels /af/s'écrit 'aff', le mot « agraffer » ne s'écrit qu'avec un seul 'f'. ⁽⁷¹⁾

69- KEPPEL, G. & UNDERWOOD, B. J. (1962). Proactive inhibition in short-term retention of single items. *Journal of Verbal Learning and Verbal behavior*, 1, 1962, pp 153-161.

70- WICKENS, D. D., BORN, D. G., & ALLEN, C. K. (1963). Proactive inhibition and item similarity in short-term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 2, 1963, pp 440-445.

71- REY, A., PACTON, S., L'erreur dans l'acquisition de l'orthographe, article avril 2005, p 110.

Cependant, cette procédure expose inévitablement l'apprenant à l'erreur. En attirant son attention sur une partie d'un mot particulièrement difficile à orthographier, on l'expose par la même occasion à une erreur dont on vient de voir qu'elle risque d'interférer sur la mémorisation de la bonne orthographe.

Ce type de procédé pédagogique facilite-t-il donc l'acquisition de l'orthographe correcte ?

Plus concrètement, supposons que pour apprendre à écrire le mot /lãdo/, l'enfant ait à choisir entre l'écriture correcte (i.e., landau) et « lendau ».

L'orthographe erronée de « lendau » devrait attirer l'attention sur la transcription de /ã/, aux dépens de la transcription de /o/, et le résultat devrait favoriser l'apprentissage de /ã/.

Mais en même temps, la procédure expose à une erreur possible dans la transcription de /ã/, ce qui n'est pas le cas pour la transcription de /o/ et, si l'on en croit les travaux précédents, ceci pourrait inverser l'effet de la procédure.

La question est donc : quelle partie du mot aura-t-on la mieux apprise à la fin d'un tel exercice ?

Nous avons abordé cette question expérimentalement ⁽⁶⁴⁾ avec une situation dans laquelle l'apprenant est invité à faire un choix entre deux formes orthographiques proches l'une de l'autre (e.g., agraffer / agraffer).

L'objectif des sujets adultes participant à cette série d'expériences consiste toujours à apprendre l'orthographe d'un ensemble de 24 pseudo-mots.

Dans un premier temps, l'ensemble des pseudo-mots est présenté, l'un après l'autre dans un ordre aléatoire : les sujets entendent la prononciation de chaque pseudo-mot qui apparaît ensuite sur l'écran de l'ordinateur.

A l'issue de cette phase de familiarisation, les sujets sont informés que l'apprentissage se poursuit d'une autre manière : « Maintenant, l'ordinateur va prononcer les mots inventés que vous venez de voir et il va vous proposer deux orthographes pour chacun d'eux. Vous devez cliquer avec la souris sur l'orthographe qui vous semble être la bonne.

Si la réponse est correcte, l'ordinateur vous l'indique en allumant en vert l'orthographe sélectionnée ; si la réponse est incorrecte, l'orthographe sélectionnée s'allume en rouge. » Cette phase d'apprentissage en choix forcé parmi deux alternatives est répétée deux, trois, ou cinq fois selon les expériences. ⁽⁷²⁾

Pour chaque pseudo-mot, deux couples orthographiques ont été constitués, l'un avec une différence située en position médiane (nicelot – nisselot), l'autre avec une différence située en position finale (nicelot – niceleau).

64- PACTON, S., CARRION, C., REY, A., & PERRUCHET, P, op.cit. page 39

72- REY, A., PACTON, S., L'erreur dans l'acquisition de l'orthographe, article avril 2005, p 110.

CHAPITRES III : IMPACT DE L'ERREUR SUR L'ACQUISITION DE L'ORTHOGRAPHE

Chaque sujet doit faire un choix forcé entre des pseudo-mots avec une différence située en position médiane pour la moitié des items et en position finale, pour l'autre moitié. Les sujets sont appariés de telle sorte que, pour un même choix forcé (nicelot – nisselot), une orthographe constitue la bonne réponse pour un sujet et la mauvaise pour un autre sujet.

Enfin, les pseudo-mots sont créés de manière à ce qu'un choix entre deux transcriptions (e.g., « eau » - « ot » pour /o/ ; « c » - « ss » pour /s/) se retrouve dans deux pseudo-mots différents et que chaque transcription correcte dans un pseudo-mot soit incorrecte dans l'autre. Ainsi, par exemple, un sujet qui a le choix entre « nisselot » et « nicelot » (où « nisselot » est l'orthographe correcte) a également le choix entre « vaciger » et « vassiger » (où « vaciger » constitue cette fois l'orthographe correcte). De cette façon, chaque transcription a la même probabilité d'apparaître sur l'ensemble des pseudo-mots.⁽⁷²⁾

En fin d'apprentissage en choix forcé parmi deux orthographe, un test est proposé aux sujets dans lequel ils doivent faire un choix parmi quatre orthographes phonologiquement correctes.

Ces quatre écritures sont composées de : (1) l'orthographe correcte ; (2) l'orthographe dite « incorrecte attentionnelle » présentée en même temps que l'orthographe correcte lors de l'apprentissage en choix forcé ; (3) une orthographe dite « incorrecte non attentionnelle », la partie sur laquelle l'attention est attirée étant cette fois correctement orthographiée et une erreur étant introduite dans l'autre position (médiane si l'attention est attirée sur la fin du mot lors de l'apprentissage vs finale si l'attention est attirée sur le milieu du mot lors de l'apprentissage) ; (4) une orthographe dite « doublement incorrecte » comprenant l'erreur « attentionnelle » et l'erreur « non-attentionnelle ».

Ainsi, un sujet doit apprendre l'orthographe « nisselot » et qui effectue durant l'apprentissage des choix forcés entre « nisselot » et « nicelot » est confronté lors du test final aux quatre orthographes suivantes : (1) « nisselot », l'orthographe correcte ; (2) « nicelot », l'orthographe « incorrecte attentionnelle » ; (3) « nisseleau », l'orthographe « incorrecte non-attentionnelle » ; (4) « niceleau », l'orthographe « doublement incorrecte ». Durant ce test final, les sujets entendent la prononciation d'un pseudo-mot puis les quatre écritures apparaissent simultanément à l'écran, placées dans un ordre aléatoire. Ils cliquent alors avec la souris sur l'orthographe qui leur semble être la bonne.⁽⁷²⁾

72- REY, A., PACTON, S., op.cit. page 45.

Ce protocole expérimental nous permet de voir si le fait d'attirer l'attention du sujet sur une partie du pseudo-mot facilite ou perturbe l'acquisition de l'orthographe sur cette partie de l'item. Prenons le cas d'un sujet qui doit apprendre l'orthographe « nisselot » et qui doit choisir durant l'apprentissage entre « nisselot » et « nicelot ».

Si le fait d'attirer l'attention sur la transcription « ss » est facilitateur, dans le test final, les sujets devraient faire moins d'erreurs pour « nicelot » (l'orthographe « incorrecte attentionnelle ») et davantage pour « nisseleau » (l'orthographe « incorrecte non-attentionnelle »). De la même manière, si on induit un traitement attentionnel sur une partie du pseudo-mot, qu'en est-il de l'orthographe du reste de l'item ? Est-ce que le fait d'avoir porté attention à la transcription du son /s/ avec un choix entre « nisselot » et « nicelot », n'augmente pas le risque de se tromper sur la transcription du son final /o/ ? Dans ce cas, les sujets devraient commettre plus d'erreurs dans la condition « incorrecte non-attentionnelle ».⁽⁷²⁾

La Figure 2 présente le nombre de réponses produites pour les quatre types d'items proposés lors du test final par des sujets adultes ayant pratiqué 2, 3 ou 5 phases d'apprentissage.

On remarque que le nombre de sélections de l'orthographe correcte est plus élevé que celui qui est attendu dans le cas d'une réponse fournie au hasard (i.e., 25% ou ici 6 réponses sur 24).

Ce résultat nous indique simplement que les participants ont appris l'orthographe d'une partie des pseudo-mots. Maintenant, la comparaison qui nous importe plus particulièrement concerne les conditions « incorrecte attentionnelle » et « incorrecte non-attentionnelle ».

On voit qu'aux trois niveaux de pratique, les items de la condition « incorrecte attentionnelle » sont davantage sélectionnés que les items de la condition « incorrecte non-attentionnelle ».

Il apparaît donc très clairement que l'erreur traitée attentionnellement a été mémorisée, contrairement à ce qui est escompté dans ce type d'exercice.⁽⁷²⁾

72- REY, A., PACTON, S., op.cit. page 45.

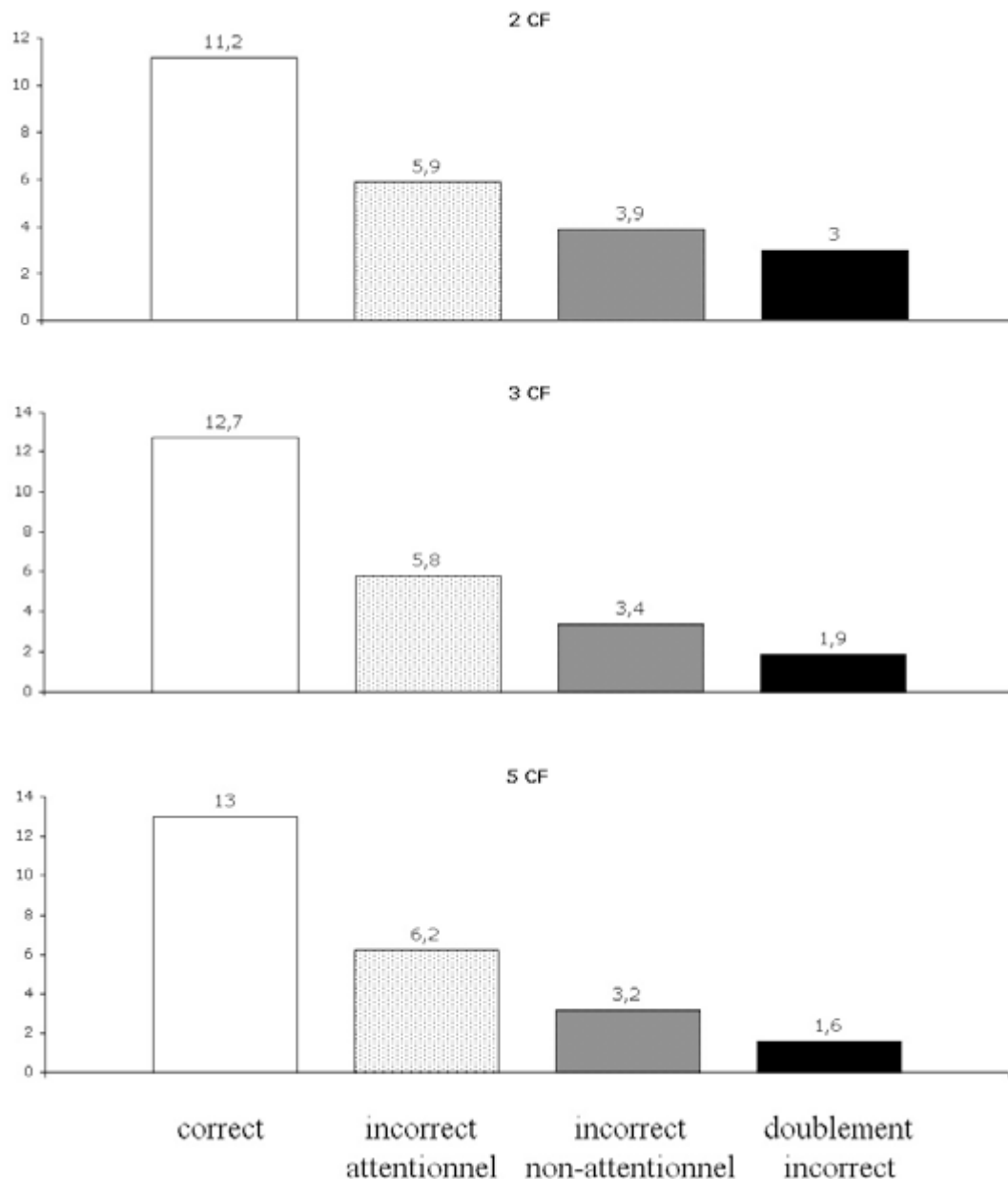


Figure 2 : nombre de réponses produites pour les quatre types d'items proposés lors du test final par des sujets adultes ayant pratiqué 2,3 ou 5 phases d'apprentissage.

Dans une expérience similaire, la phase d'apprentissage était la même que celle de l'expérience rapportée précédemment (phase de familiarisation suivie d'une phase d'apprentissage composée de trois choix forcés parmi deux orthographe). En revanche, le test final correspond cette fois à un test en OUI/NON dans lequel un pseudo-mot est prononcé, puis une orthographe s'affiche à l'écran, et les sujets doivent répondre s'il s'agit ou non de la bonne orthographe. Dans ce test, chaque pseudo-mot apparaît une fois orthographié correctement et une fois orthographié incorrectement. L'orthographe

incorrecte présentée lors du test final correspond à l'orthographe « attentionnelle » pour la moitié des items et à l'orthographe « non attentionnelle » pour l'autre moitié. La Figure 03 représente le pourcentage d'erreurs commises par des sujets adultes pour les trois types d'orthographe présentés au test final (« correcte », « attentionnelle » et « non attentionnelle »).⁽⁷²⁾

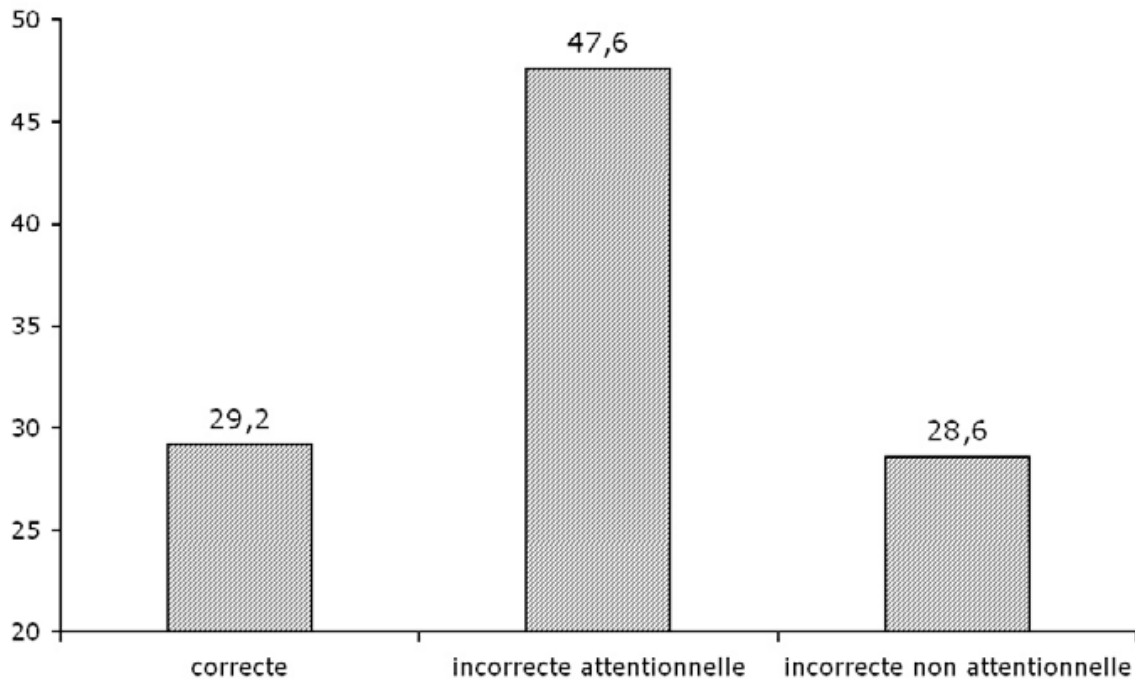


Figure 03 : le pourcentage d'erreurs commises par des sujets adultes pour les trois types d'orthographe présentés au test final.

Les résultats obtenus dans cette expérience sont tout à fait similaires à ceux des expériences précédentes recourant à un test en choix multiple. En effet, les sujets produisent un plus grand nombre d'erreurs face à des orthographe incorrectes « attentionnelles » par rapport à des orthographe incorrectes « non attentionnelles ».

Cet ensemble d'expériences sur le traitement attentionnel de l'erreur montre le rôle négatif de la confrontation à l'erreur pour l'acquisition d'une orthographe lexicale. Il désigne plus spécifiquement qu'en induisant un traitement attentionnel de l'erreur, on augmente l'interférence qu'elle produit sur la mémorisation de la bonne orthographe. Par conséquent, l'utilisation de logiciels d'acquisition de l'orthographe, une situation ludique dans laquelle l'enfant doit trouver l'orthographe correcte parmi un ensemble d'orthographe possibles renvoie plus souvent vers les incohérences possibles.⁽⁷²⁾

72- REY, A., PACTON, S., op.cit. page 45.

III.4. De l'attention mais pas d'erreur

Les expériences que nous venons de présenter rejoignent les études antérieures qui montrent un effet négatif de la confrontation à l'erreur sur la mémorisation. Se concentrer sur l'erreur de façon aussi minime soit-elle encombre la cognition et engendre une fausse mémorisation.

Ces situations d'apprentissage en choix forcé ou en choix multiple sont donc pour le moins contradictoires puisqu'elles attirent la concentration de l'élève pour l'aider à mieux mémoriser une orthographe lexicale et elles le conduisent à mémoriser une information erronée.

Toute la difficulté au niveau pédagogique semble résider dans le choix d'une activité qui incite l'enfant à traiter attentionnellement l'information à mémoriser en évitant de le confronter soit à ses propres erreurs, soit à des erreurs proposées par l'enseignant ou un logiciel.

Par ailleurs, si ces expériences montrent que le fait de porter attention à des erreurs produit une interférence au sein de la mémoire de l'apprenant, elles ne nous renseignent pas sur l'efficacité globale de cette méthode par rapport à d'autres méthodes pédagogiques.

Est-ce qu'une méthode éliminant tout contact avec l'erreur donnerait de meilleurs résultats (comme une tâche de copie de l'orthographe correcte) ? Ou bien, la situation de choix multiple ne permet-elle pas également un traitement attentionnel de la bonne orthographe et par conséquent, une meilleure mémorisation de cette information ?

L'enjeu pédagogique semble donc consister à trouver une manière de diminuer l'interférence produite par l'erreur tout en bénéficiant, pour la mémorisation de l'orthographe correcte, de l'attention allouée à ce type d'exercice.

On peut envisager une solution à cela en proposant, si l'on est confronté à le faire, une orthographe très peu probable ne pouvant pas être envisagée comme écriture possible.

III.5. Quelle attitude adoptée face à l'erreur ?

Sur le plan pédagogique, on peut envisager des situations d'apprentissage minimisant le contact avec l'erreur mais il reste impossible d'exclure toute confrontation ou toute production d'erreur puisque l'erreur a également un rôle positif en renseignant sur l'état d'avancement d'un enfant dans son apprentissage de l'écrit ⁽⁷³⁾ et, dans un perspective constructiviste, sur les nouvelles acquisitions qu'il est en mesure d'assimiler.

Selon Barksdale-Ladd et King (2000), l'attitude adoptée face à la production d'une erreur varie selon le niveau de l'enfant dans l'acquisition de l'écrit et selon l'objectif de l'exercice à réaliser.

L'enfant qui est en train d'apprendre les correspondances phono-graphémiques ne peut pas bénéficier d'une correction systématique de l'orthographe des mots ou, en tout cas, il est indispensable de ne pas attirer toute l'attention de l'enfant dans ce type de d'apprentissage.

Certains pédagogues suggèrent même de favoriser la production d'une écriture phonologiquement plausible avant de porter attention à l'orthographe précise des mots.

On autorise ici l'erreur lexicale pour favoriser l'établissement des correspondances sous-lexicales phonèmes-graphèmes.

De même, si l'écriture porte sur le contenu du texte, il est difficile pour un enfant de porter attention à tous les points de langue réunis.

Dans un tel contexte, attirer l'attention de l'enfant sur l'orthographe lexicale risque de limiter le traitement sémantique.

D'après Haswell (1988), les erreurs font partie intégrante de l'acquisition de l'écrit et les corriger de manière systématique risque de freiner son développement.

73- TREIMAN, R., (1998). Why spelling ? The benefits of incorporating spelling into beginning reading instruction. In J. Metsala & L. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy*, 1998, pp 289-313.

CHAPITRES III : IMPACT DE L'ERREUR SUR L'ACQUISITION DE L'ORTHOGRAPHE

Dans une étude réalisée par Clarke (1988), des classes pratiquant les écritures inventées ont été comparées à des classes adoptant une approche ancienne de l'écriture basée sur la production de mots bien orthographiés.

L'ensemble des enfants bénéficie par ailleurs d'exercices portant sur les correspondances lettres-sons et sur la conscience phonémique. On remarque que les enfants ayant pratiqué les écritures inventées produisent beaucoup plus de mots et passent plus de temps à écrire et se relire.

Les enfants ayant pratiqué une méthode plus ancienne sont davantage occupés à vérifier l'orthographe des mots auprès de leurs camarades ou dans un dictionnaire ⁽⁶²⁾.

De même, dans un test standardisé d'écriture et dans un test d'écriture de mots réguliers et rares, les enfants du groupe « écritures inventées » obtiennent de meilleurs résultats, l'effet de cette pratique pédagogique étant plus particulièrement bénéfique pour les enfants ayant initialement un niveau faible en connaissance alphabétique, en écriture et lecture.

Les écritures inventées donnent l'impression d'aider les enfants à apprendre et à employer le principe alphabétique. Nous pourrions cependant redouter que cette pratique pédagogique ralentisse l'acquisition de l'orthographe lexicale.

Certaines études semblent indiquer que cette crainte est infondée ^(62;74). Le but escompté de cette méthode pédagogique est de faciliter la mise en place des procédures de transcoding sons-lettres en sollicitant le plaisir d'écrire chez le jeune enfant.

Pour développer les compétences en écriture, permettre de commettre les erreurs lexicales semble comme un moyen de faciliter l'établissement de ces correspondances.

En retour, la consolidation de ces procédures sous-lexicales aide l'enfant à porter attention progressivement au codage lexical. On retrouve ici l'idée d'auto-apprentissage (self-teaching) développée par Share (1995 ; 2004) au niveau de l'acquisition de la lecture, idée selon laquelle la mise en place des procédures lexicales dépend de l'établissement des procédures sous-lexicales qui permettent aux enfants de produire et d'auto corriger leurs productions lexicales. ⁽⁷⁴⁾

62- BRADLEY, J. M., & KING, P. V, op. cit. page 39.

74- EHRI, L. C., GIBBS, A. L., & UNDERWOOD, T. L. Influence of errors on learning the spellings of English words. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 1988, pp 236-253.

L'attitude à adopter vis-à-vis de l'erreur change donc en fonction de la maturation des processus cognitifs impliqués dans la production écrite.

Même si l'influence négative de l'erreur est très certainement présente à tous les âges, pour un enfant qui débute dans l'apprentissage de l'écrit, le premier objectif pédagogique est l'établissement de procédures de conversion sous-lexicales.

Il ne faut pas fixer l'attention de l'apprenant sur l'orthographe lexicale à cette étape de son apprentissage.

Par contre, quand le but pédagogique devient l'acquisition des connaissances orthographiques lexicales, les expériences que nous avons présentées ici suggèrent que les pratiques pédagogiques doivent minimiser l'attention destinée aux erreurs de façon à diminuer l'interférence qu'elles produisent sur la mémorisation de l'orthographe des mots.⁽⁷⁴⁾

74- EHRI, L. C., GIBBS, A. L., & UNDERWOOD, T. L, op. cit. page 52

PARTIE PRATIQUE

PARTIE II : ETUDE PRATIQUE

1. Méthodologie de l'enquête

Comme nous l'avons dit dans l'introduction, nous mènerons une enquête au niveau du cycle secondaire et de trois enseignants de français langue étrangère exerçant au même lycée. D'abord, nous analysons les annotations apportées sur les copies de productions écrites des élèves qui ont rédigé des textes argumentatifs dont le sujet était la journée maghrébine du sang. Nous avons demandé à trois enseignants (les enseignants qui exercent au lycée Zarougui Ammar-Tébessa) de corriger, chacun, cinq copies de ces productions. Puis, nous avons collecté et répertorié les annotations trouvées sur les copies corrigées.

Ensuite, nous élaborerons un questionnaire auto-administré destiné aux enseignants dans le but de savoir les représentations que se font ces enseignants de l'erreur lors des séances de production écrite en FLE et pour mettre en évidence le statut de l'erreur dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Enfin, nous interrogerons les élèves du 3ème cycle moyen du lycée Zarougui Ammar par un deuxième questionnaire auto-administré afin de vérifier s'ils (les élèves) considèrent l'erreur comme étant une entrave à leur apprentissage ou un facteur solide de progression.

« Lycée Zarougui Amar » est situé à Morsott, à la wilaya de Tébessa, avec une surface totale de 07 hectares ; deux hectares vert et cinq hectares orientés. Notre Lycée qui a ouvert le 02/09/1996 se compose de cinq locaux de 33 salles, deux laboratoires des sciences naturelles et un laboratoire des sciences physiques nous avons également quatre Ateliers et une installation sportive de type stade

PARTIE II : ETUDE PRATIQUE

Tableau 01 : Présentation du lycée Zarrougui Ammar Morsott- Tébessa

<i>Fondation</i>			
L'appel officiel		<u>Lycée zarrougui amar</u>	
cercle		<u>Morsott</u>	
La mairie		<u>Morsott</u>	
Code postal	12017	téléphone	037.65.75.42

Le numéro d'inscription		Date d'ouverture	
96.03.11.116		02.09.1996	
Etiquette fonctionnelle		type	La base
Multi-service secondaire		500/1300	
Qualité	Mixte	Les males	Les femelles
	oui		

commandes	interne	Une demi-interne	Externe
	non		

La surface totale	07 hectares	vert	02 hectares
		orienté	05hectares

<i>Ouvrages d'art</i>				
Nombre de salle	Normal	2	Nombre de pièce administratives	11
	Petit	/	A la fondation entrances	4
	Multiple	/	Nombre de logements obligatoires	7
	Réunions	1	Toilette	2
	Professeurs	1	Bibliothèque	1
	Les polluantes	/	foyer	/

Nombre de laboratoires	Sciences <u>natrelles</u>	2	cuisine	1
	Sciences physiques	1	restaurant	1
	Sciences chimiques	/	L'absorption d'énergie	400

Nombre d'ateliers	Mécanique	1	Nombre de sanctuaires	
	Electronique	1	Energie chaque sanctuaire	
	<u>Electro-technique</u>		Nombre de bénéficiaires	
	<u>Cénie-civil</u>	1	Les males	Les femelles
	Dessin industriel	1	rien	rien

Salles équipées pour les activités	Technicien	/	Salle de lavage	1
	Musique	/	Salle des soins infirmiers magasins	1
	sport	/	magasins	3

Les installations sportives de type	Stade	1		
-------------------------------------	-------	---	--	--

<i>Traitement</i>		
type		Bon pqr pourcentage
Technologie	Mécanique	100 %
	<u>Electronique</u>	Vous ne recevez pas le traitement
	<u>Electroniqu</u>	
	<u>Electro-technique</u>	Vous ne recevez pas le traitement
	Génie-civil	

Sciences naturelles	100%
Sciences physiques	100%
Sciences chimiques	100%

Diverses machines	L'informatique	100%
	Jouer	100%
	Tirage	100%
	photographie	100%
Auto et genre		Rien

Meubles d'intérieur	Cuisine	100%
	Restaurant	100%
	sanctuaires	90%

Mobilier scolaire	80%
Bureau administratif meubles	90%

PARTIE II : ETUDE PRATIQUE

2. Analyse des annotations

La correction des copies est une tâche primordiale pour les enseignants de français : une tâche qui comporte des implications importantes tant du côté des enseignants que de celui des élèves. Dans le cadre de cette recherche, nous avons demandé à trois enseignants de français (les enseignants qui travaillent au lycée Zarougui Ammar) de corriger des productions écrites de neuf de leurs élèves.

Le but de la recherche étant de dresser une liste des commentaires qui révèlent aidants pour les représentations des enseignants de l'erreur ainsi que leur impact sur la qualité de productions écrites des élèves du cycle secondaire.

2.1. L'échantillon (la population à interroger)

La tâche d'échantillonnage pour choisir les enseignants à interroger est basée sur les critères suivants :

- **L'expérience** : Nous avons décidé d'interroger les enseignants qui ont plus de cinq ans d'expérience parce que, à notre avis, un enseignant expérimenté devrait rencontrer et corriger des erreurs de tout type dans les copies de productions des élèves.
- **Le sexe** : Dans le but de voir comment reçoivent et réagissent l'enseignant et l'enseignante l'erreur de l'élève.

Les données que nous aurons tirées de cette enquête seront traitées via l'analyse quantitative et qualitative des données. Nous avons opté pour cette méthode d'analyse parce que notre échantillon n'est pas très important et les réponses à donner aux questions nous éclaireraient suffisamment sans que nous ayons besoin de compliquer davantage leur traitement.

Le choix de classes à interroger a été fait selon les critères suivants :

- le nombre d'élèves qui forment le groupe-classe.
- la filière du groupe-classe.
- l'hétérogénéité des groupes-classe.

3. Collecte et analyses des annotations

La correction incombe aux enseignants de toutes les disciplines, mais pour l'enseignant de français, cette tâche comporte de multiples implications, étant donné qu'il est responsable de deux aspects de sa discipline : la consolidation des compétences en langue écrite et le contenu de la rédaction.

Qu'est-ce que corriger? Cette question est lourde de sens, tant pour les enseignants que pour les élèves, étant donné l'importance de la réaction pédagogique dans l'apprentissage de ces derniers. À la question « qu'est-ce que corriger? », plusieurs réponses sont possibles, voici

PARTIE II : ETUDE PRATIQUE

la définition que nous proposons pour la correction : La correction des copies se fait de la façon « traditionnelle » puisqu'elle consiste à lire la copie et à formuler des commentaires écrits sur la copie de l'élève qui servent à noter les points faibles et parfois les points forts, ainsi qu'à justifier la note obtenue par l'élève.

Dans le meilleur des mondes, ce serait aussi faire comprendre à l'élève l'utilité de la correction et des annotations faites par l'enseignant, de façon à faire progresser l'élève dans son apprentissage. Que la correction soit faite de façon formative ou sommative a bien peu d'importance ici : c'est la valeur du dialogue qui suit la remise des copies corrigées qui définit la relation pédagogique entre l'élève et l'enseignant, laquelle est essentielle à l'apprentissage.

En ce sens, voici la définition que nous donnons à l'annotation, puisque les enseignants utilisent encore l'annotation écrite pour commenter les productions écrites des élèves :

« L'annotation est définie comme un fragment de dialogue entretenu entre l'enseignant et l'élève et cette annotation, soulignant les bons coups et les moins bons coups, apparaît sur la copie de l'élève dans l'aire scripturale habituellement réservée aux commentaires : marge, en-tête, bas de page ».

Ces commentaires, longs ou courts, touchent autant la forme, la structure textuelle et le contenu. Ce qu'il faut comprendre de cette définition, c'est que toute marque laissée sur la copie d'un élève est un commentaire.

Caractéristiques d'une annotation de copie utile à l'apprentissage

Une annotation doit :

- Etre lisible.
- Etre liée aux objectifs poursuivis par l'enseignante ou enseignant dans la tâche.
- Désigner des points positifs, des réussites précises.
- Sélectionner, parmi les erreurs, les plus importantes
- Localiser clairement l'erreur, en préciser la nature et orienter la correction
- Faire référence à des critères précis, donnés préalablement
- Renvoyer à des apprentissages
- Donner des conseils de méthode
- Inciter l'élève à identifier ses erreurs, à les répertorier, à s'auto-corriger, à s'auto-évaluer.

Annotations des travaux ou des copies d'élèves à éviter

Expressions vagues d'ordre général, qui n'indiquent pas ce qu'il faut améliorer ni comment le faire.

PARTIE II : ETUDE PRATIQUE

Expressions ou mots comme :

- Fais des efforts.
- Fais davantage attention.
- Concentre-toi.
- Prends soin de ton travail.
- Soigne ton travail.
- Applique-toi

Phrases ou expressions négatives comme :

- Tu n'as pas été capable de...
- Tu n'as pas su faire...
- Tu n'as pas écouté...
- Tu ne peux pas...

L'enseignant devrait donner des pistes d'amélioration à l'élève comme: « recommence ton sujet divisé en donnant les deux aspects dont tu vas traiter dans ton texte » ou « consulte un livre de conjugaison pour faire les accords correctement entre les verbes et leurs sujets » ou « va voir dans ton manuel le nom du personnage; encore une fois, tu ne l'as pas écrit correctement ».

Évidemment, dans la correction écrite, certains commentaires pourraient se révéler plus aidants que d'autres; c'est le cas, notamment, du commentaire codé ou du commentaire mélioratif qui, dans l'absolu, présentent les meilleures chances de réussite quant à la transmission d'informations par l'enseignant aux élèves. Choisir le bon commentaire pour aider l'élève est donc une responsabilité de l'enseignant, dans l'ensemble de sa tâche de correction.

La connaissance de l'ensemble des paramètres qui régissent l'acte de corriger une production écrite est essentielle pour comprendre le travail intellectuel de l'enseignant et les raisons qui le poussent à écrire tel ou tel autre type de commentaire.

Mais, les enseignants observent, et s'en plaignent, que les élèves sont d'abord intéressés par la note puis seulement par les commentaires généraux qui se trouvent en haut de la copie et qui justifient peut-être la note. Par la suite, ils s'intéressent aux annotations placées en marge. L'observation des notes est toujours faite dans un esprit de comparaison pour s'assurer d'une certaine équité dans l'évaluation.

Nous avons choisi de travailler sur des copies des élèves corrigées et annotées par leurs enseignants. Il s'agissait dans ces copies des productions écrites argumentatives relatives à un sujet précis : la journée maghrébine du sang.

PARTIE II : ETUDE PRATIQUE

Au terme de la recherche, il sera possible de dresser une « liste » des commentaires qui sont compris par les élèves; la production de cette « liste » servira sans doute à éclairer la communauté enseignante sur l'acte de corriger, sur la probable nécessité de revoir certaines pratiques de correction et de modifier l'acte pédagogique de la correction.

Le travail de correction de l'enseignant passe par la lecture du texte et l'écriture des commentaires. Si la correction est effectuée oralement, les caractéristiques de la communication orale entrent en jeu. Tout ce travail de correction s'apparente à un travail « d'hétéro révision » fait sur la copie de l'élève dont l'enseignant n'est évidemment pas le scripteur (d'où la notion « d'hétéro » révision).

Le travail de l'élève, une fois qu'il reçoit sa copie corrigée, passe par les mêmes aspects : il doit lire les commentaires de son enseignant et lire également son texte (pour faire le lien entre les commentaires et les différentes parties de son texte); il doit aussi faire appel à ses stratégies d'écriture pour écrire une deuxième version, comme il doit aussi solliciter ses habiletés de réviseur, son travail de réécriture étant effectivement un travail de révision. Comme son enseignant, il doit aussi faire appel à ses stratégies de communication orale si sa copie a été corrigée en utilisant le médium oral; toutefois, ce sont ses capacités de compréhension orale qui sont mobilisées.

La nature même de notre recherche nous a orientés vers l'analyse qualitative : analyser les commentaires rédigés par les enseignants et les confronter avec ce qu'en comprennent les élèves ne relève pas de la statistique, mais plutôt de la description, de l'analyse, de l'observation. Nous avons donc procédé par observation et par entrevue semi-dirigée. Par la suite, pour analyser nos données, nous avons opté pour la transcription des protocoles et l'analyse de contenu.

4. Déroulement de la recherche

L'expérimentation s'est déroulée au printemps 2017, du 09 Mars au 09 Avril. Nous avons demandé aux enseignants qui exercent au lycée Zarougui Ammar de corriger les textes produits par cinq de leurs élèves dans le cadre normal de leur cours. Puis, nous avons observé les copies corrigées dans le but d'en tirer une liste de commentaires et d'annotations qui seront par la suite l'objet de notre analyse.

Description et analyse des données

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes arrêtés sur la correction dite traditionnelle qui consiste à rédiger des commentaires et des annotations sur la copie de l'élève (qui est souvent appelée « correction papier-crayon »).

PARTIE II : ETUDE PRATIQUE

Les types de commentaires que nous avons relevés pour la correction papier-crayon sont présentés comme suit :

- Très bonne production avec quelques fautes à éviter facilement bon courage.
- Un texte bien organisé utilisez le mode impératif pour inciter les gens à agir.
- Texte incohérent, peu développé et qui comporte beaucoup de fautes.
- texte incohérent, phrases incomplètes, vous avez beaucoup de fautes de tout genre, consultez le dictionnaire ça vous aide à écrire correctement, évitez la répétition.
- Un texte peu développé et qui ne suit pas la structure d'un appel, évitez la répétition par l'emploi des substitues.
- Texte incomplet.
- Texte incohérent, mal formé avec beaucoup de faute d'orthographe.
- Production insuffisante, il te manque la partie argumentatif, fais attention aux fautes d'orthographe et de conjugaison.
- Acceptable, développez vos idées.

Tableau 02 : Types de commentaires écrits utilisés par les enseignants.

Commentaires mélioratifs	Aidant : « Très bonne production avec quelques fautes à éviter facilement bon courage », « Un texte bien organisé utilisez le mode impératif pour inciter les gens à agir », « Acceptable, développez vos idées »	33.33 %
	Peu aidant : « Texte incohérent, peu développé et qui comporte beaucoup de fautes », « phrases incomplètes, vous avez beaucoup de fautes de tout genre, consultez le dictionnaire ça vous aide à écrire correctement, évitez la répétition », « texte mal	66.66 %

PARTIE II : ETUDE PRATIQUE

	formé avec beaucoup de faute d'orthographe », « mal formé avec beaucoup de faute d'orthographe », « Un texte peu développé et qui ne suit pas la structure d'un appel, évitez la répétition par l'emploi des substitues », « Texte incomplet »	
--	--	--

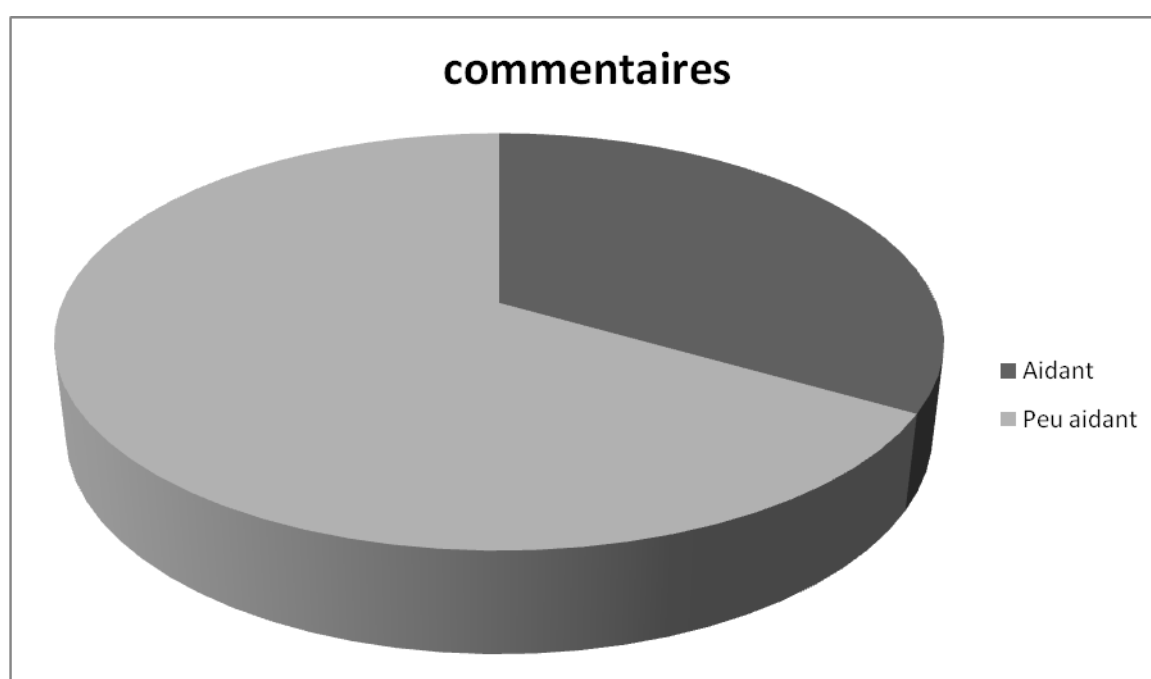


Figure 04 : représentation des commentaires écrits utilisés par les enseignants

5. Discussion des résultats

Nous avons remarqué que la correction écrite permettait de donner beaucoup de rétroactions aux élèves, surtout en ce qui concerne la langue et le contenu du texte grâce à la présence des codes, des traces et des corrections qui paraissent sur la copie des élèves.

Ce que nous avons constaté, à la lecture de ce tableau, c'est le nombre considérable des annotations qui sont peu aidants pour les élèves.

En effet, environ 33.33% des commentaires mélioratifs ne contribuent pas à l'amélioration des productions écrites des élèves étant donné qu'ils les (les élèves) entravent et les poussent à se croire incompetents et incapables de produire un texte écrit donné.

PARTIE II : ETUDE PRATIQUE

En plus, 66.66% des annotations sont consacrées à la correction des erreurs de langue, que ce soit en écrivant, en ajoutant les mots corrects ou par des traces ou par de faux codes (soulignement, encadrement, etc.).

Ces annotations servent à indiquer les erreurs et les corriger de manière vague sans montrer la façon dont on pourrait s'en débarrasser et les éviter dans les productions ultérieures.

Rares sont les annotations qui encouragent les élèves et les aident à avoir confiance en soi et à améliorer d'avantage leurs textes écrits. Effectivement, moins de 22.22% est le taux des annotations positives qui pourraient contribuer au développement et à l'amélioration des productions écrites des élèves de classes terminales.

Les enseignants, lors de l'activité de correction des copies de rédaction, se contentent de corriger les erreurs de langue (erreur d'ordre orthographique, grammatical ou lexical) et de les indiquer par des codes ou par des traces très souvent vagues et ambiguës.

Ce qui nous laisse dire que les enseignants ne sont pas conscients des efforts déployés par leurs élèves, et ils n'auraient pas souhaité de remarquables changements sur le contenu et le développement des idées dans les écrits de leurs élèves, même si peu de commentaires leur demandaient clairement ou proposaient de réelles pistes pour le faire.

Il est incontestable de dire que la quantité de commentaires négatifs écrits par les enseignants est un obstacle au développement de la compétence de rédaction chez les élèves de terminale.

Généralement, les élèves ne découvrent pas seulement leurs erreurs commises dans leurs productions écrites mais aussi le nombre considérable de ces erreurs ; cela pourrait choquer les élèves et les démotiver.

Ce qu'on a également remarqué, c'est la double difficulté que vivent les élèves : aux commentaires des enseignants qui ne donnent pas de réelles pistes d'écriture s'ajoutent leur manque flagrant de stratégies de révision et d'écriture.

Il nous faut donc travailler sur deux aspects en même temps : amener les enseignants à produire des commentaires qui vont réellement donner des pistes précises aux élèves en leur fournissant des stratégies d'écriture et mieux outiller les élèves dans le développement de leurs stratégies d'écriture.

Encore, faudrait-il que les enseignants soient au fait des recherches dans le domaine des processus d'écriture.

PARTIE II : ETUDE PRATIQUE

Les élèves vivent un grand stress dans la rédaction de l'introduction(notamment pour trouver un élément intéressant à écrire dans le sujetproposé), dans la gestion du temps qui leur est imparti pour faire uneproduction écrite (même si, dans le cadre de la recherche, aucune limite detemps n'était imposée) et dans le nombre de mots à écrire.

6. Résultats et analyses des donnés des questionnaires

Les résultats de ce questionnaire, qui a été rempli par quatre enseignants exerçant au niveau du lycée Zarougui Ammar Tébéssa, s'exposeront dans le tableau suivant :

Tableau 03 : Résultats du questionnaire destiné aux enseignants.

Questions	Réponses		
Question 01	Oui	//////////	Non
	01		03
Question 02	Oui	//////////	Non
	04		00
Question 03	Un handicap	Un manquement	Passage obligatoire
	01	02	01
Question 04	Sont faibles	Sont désintéressé	Méconnaissent les règles
	03	00	01
Question 05	D'accord	Contre	Indifférent
	04	00	00

Ce questionnaire a été complété par quatre enseignants en activité dans le lycée Zarougui Ammar Tébéssa. D'après notre enquête, il est à noter que l'enseignement du FLE à Tébéssa est une profession dominée par les femmes qui représentent 88% de l'effectif des enseignants du FLE dont l'âge se situe entre vingt-quatre et soixante ans.

Par ailleurs, les trois quarts ont une licence en Français et une expérience moyenne d'enseignement allant de huit à quinze ans. Tous avaient en charge pendant l'année scolaire 2011/2012 de trois à six groupes de différents niveaux et filières ; ce qui leur rend la tâche un peu plus compliquée.

PARTIE II : ETUDE PRATIQUE

En répondant à la première question (Appliquez-vous la didactique de l'erreur dans vos classes?), 75% des enseignants ont répondu par Non, ce qui veut dire que la majorité des enseignants n'accordent pas d'importance à l'erreur en tant qu'outil didactique indispensable à l'enseignement/apprentissage du FLE. Cette indifférence vis-à-vis de la didactique de l'erreur pousse cette dernière à se transformer et devenir un complexe et une fatalité chez l'élève lors de sa production écrite.

La négligence de la didactique de l'erreur a fait perdre le statut important qu'avait l'erreur dans l'enseignement du FLE et même certains enseignants, qui ont déclaré appliquer une didactique de l'erreur, se limitent à souligner les erreurs des élèves sur les copies de rédaction sans les corriger et si on les corrige, on n'explique pas la règle qui est à l'origine de la correction.

100% des enseignants ont répondu par Oui à la deuxième question (Prenez-vous compte des erreurs faites par vos élèves?). La totalité des enseignants prennent en compte les erreurs commises par les élèves dans leurs productions écrites.

Si nous comparons les réponses à la première et la deuxième question, nous pourrions conclure qu'un grand nombre d'enseignants détecte et signale les erreurs commises dans les productions écrites des élèves mais ne s'intéressent pas à la manière dont ils corrigent ces erreurs et orientent les élèves vers l'amélioration de leurs productions écrites. Le fait de prendre compte de l'erreur sans adopter une méthode d'enseignement convenable pour la rendre (rendre l'erreur) un outil de remédiation, d'amélioration et de maîtrise, rend la tâche d'apprentissage de l'élève plus compliquée et met l'élève dans une situation de doute, d'incompétence, de démotivation et d'échec.

Les enseignants interrogés ont avoué que les élèves souffrent d'un manque en matière de métalangage, de lexique et d'orthographe en répondant aux trois dernières questions (3,4 et 5). Ce manque est la première cause des erreurs récurrentes en productions écrites.

Plus de 75% des enseignants interrogés sont conscients qu'il s'agit d'un manque linguistique affreux chez les élèves d'où, comme on vient de le dire, les erreurs faites dans leurs écrits et malgré cela, ils ne réagissent pas positivement pour aider leurs élèves à surmonter ce manque et à éviter de tomber dans les mêmes erreurs récurrentes et de ce fait, l'élève se trouve seul face à ce nombre considérable de fautes, seul face à sa production écrite presque toute soulignée par le rouge, face à ses interrogations sans réponses et face à sa solitude en classe de langue. Tout cela pousse l'élève à se faire une représentation

PARTIE II : ETUDE PRATIQUE

complètement négative de l'erreur ; l'erreur pour lui, devient synonyme de démotivation et d'échec.

Les réponses des enseignants à la dernière question confirment les représentations qu'ils se font de l'erreur de l'élève en production écrite. L'erreur est un signe de faiblesse de désintérêt et d'échec.

Tableau 04 : Résultats du questionnaire destiné aux élèves.

Questions	Réponses		
Question 01	Beaucoup de faute	Peu de fautes	Aucune
	06	03	00
Question 02	Le français est difficile	Le sujet est difficile	Tu te sens incapable
	04	03	02
Question 03	T'orientent- elles	//////////	Te découragent- elles
	02		07
Question 04	D'accord	Pas d'accord	Pas d'opinion
	05	00	04
Question 05	Sanction	//////////	Progression
	05		02

Ce questionnaire a été complété par neuf élèves scolarisés au lycée Zarougui Ammar Tébéssa et faisant partie de trois filières différentes : Lettres et philosophie, sciences expérimentales et Gestion et économie.

Après le tri des résultats de ce deuxième questionnaire, nous avons remarqué que plus de 76% des élèves interrogés avaient avoué qu'ils commettaient beaucoup d'erreurs dans leurs productions écrites.

Cela est dû, selon eux, à la difficulté d'acquisition des règles de la langue française elle-même.

PARTIE II : ETUDE PRATIQUE

A notre avis, ce qui rend le français difficile pour les élèves, c'est l'interférence linguistique entre l'arabe et le français car les deux langues ne font pas partie de la même famille de langue d'où, par exemple, les erreurs d'incorrection et d'accord en productions écrites et même orales.

L'erreur est devenue une source de sanction, ce qui a été révélé par les élèves en répondant à la dernière question.

En effet, 05 élèves sur 09 ont dit qu'ils considéraient le soulignement des erreurs et les annotations sur leurs copies de production écrite, comme une sanction et non pas un moyen d'apprentissage (d'ailleurs, un grand nombre d'interrogés n'ont pas d'opinion quant à ce point-ci).

Cela pourrait paraître ambigu pour eux parce que si l'erreur devrait être un moyen d'apprentissage, pourquoi les enseignants les considèrent-ils comme nuls quand ils commettent des erreurs en production écrite ?).

Les annotations sont actuellement des sanctions ; L'élève qui a plus d'annotations sur sa copie de production écrite, est celui le plus nul de la classe-langue.

C'est la conséquence des représentations péjoratives des enseignants de l'erreur. Des représentations qui ont influencé négativement celles des élèves à propos de l'erreur.

CONCLUSION

Conclusion

Ce travail de recherche avait pour objectif de voir l'apport que pourrait apporter les représentations de l'erreur chez les enseignants du lycée et celles des élèves surtout les erreurs commises en production écrite pour valider ou infirmer notre hypothèse formulée au départ suite à un constat que nous avons fait, en tant qu'enseignant exerçant dans le cycle secondaire, à propos des représentations de l'erreur au niveau d'un établissement secondaire de la wilaya de Tébessa.

En effet, Lors des activités de production écrite, nous avons constaté que les productions écrites des élèves étaient, très souvent, caractérisées par un nombre considérable d'erreurs de tout type. Parfois, on trouve du mal à corriger un produit écrit d'un élève.

Pour entamer ce travail de recherche, nous avons opté pour deux techniques d'enquête du terrain : l'analyse d'un corpus précis (dans le cas de notre recherche, le corpus est constitué d'un ensemble d'annotations apportées par des enseignants sur les copies de productions écrites) et le questionnaire auprès des enseignants en activité de français langue étrangère de la wilaya de Tébessa et un autre destiné aux élèves de 3^{ème} année secondaire du lycée Zarougui Ammar.

Nous sommes arrivés, à travers de nombreuses lectures d'ouvrages concernant la didactique de l'erreur, à rédiger la partie théorique qui nous a servi de données secondaires complétant et précisant les données primaires que nous avons recueillies par l'enquête du terrain.

D'abord, nous avons recueilli, répertorié et analysé des annotations des enseignants apportées sur les copies de productions des élèves. Cette analyse nous a conduit à confirmer notre hypothèse de recherche vu le taux élevé des annotations entravantes et qui freinent le développement des élèves à l'écrit.

Ensuite, nous avons élaboré un questionnaire auto-administré destiné aux enseignants dans le but de savoir les représentations que se font ces enseignants de l'erreur lors des séances de production écrite en FLE et pour mettre en évidence le statut de l'erreur dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE. Les réponses au questionnaire se faisaient dans l'anonymat qui, à notre avis, était un facteur d'objectivité pour notre recherche et de liberté pour les enseignants.

Les réponses des enseignants (résultats du questionnaire) ont mis en évidence leur représentation de l'erreur et son rôle destructif dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit.

Les résultats de la première étape de ce travail ont validé en grande partie notre hypothèse de recherche.

Les résultats de ce questionnaire 2 valident à leur tour l'hypothèse de départ de notre travail de recherche étant donné que les annotations sont actuellement des sanctions et que l'élève qui fait plus d'erreurs est, aux yeux de son enseignant, le plus faible.

L'enquête que nous avons menée au sein du cycle secondaire du secteur éducatif de la wilaya de Tébessa, valide de façon pertinente notre hypothèse de recherche à travers laquelle nous avons supposé que les représentations des enseignants et des élèves de l'erreur jouent un rôle négatif dans l'action d'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE et constituent un réel obstacle au développement et à l'amélioration des productions écrites des élèves de troisième année secondaire.

Pour conclure, nous espérons pouvoir mettre au service des pratiques d'enseignement ultérieures ce modeste travail qui baliserait le chemin à d'autres recherches plus poussées, dans le souci d'améliorer la qualité et le rendement de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie de l'école primaire au cycle secondaire.

REFERENCES
BIBLIOGRAPHIQUES

Références bibliographiques

- 1-MAOUGAL, intercourse et échanges linguistiques en Algérie: *Mondialisation et enjeux linguistiques*, Alger: CREAD, 2001, pp 33-48.
- 2-GRANDGUILLAUME G., La francophonie en Algérie, *Hermès 40*, Paris : CNRSEditions, 2004, pp 75-78.
- 3-[http://www.academia.edu/2631900/Lenseignement du Français en AlgerieApercu historique Etat des lieux et perspectives](http://www.academia.edu/2631900/Lenseignement_du_Français_en_AlgerieApercu_historique_Etat_des_lieux_et_perspectives).
- 4- DOURARI A., « L'Algérien ne maîtrise aucune langue » *Le Soir d'Algérie*, le19.08.2007.
- 5- CONSTITUTION ALGERIENNE modifié et complété version 2016. Article 04.
- 6- TALEB, I. K., *Les Algériens et leurs langues*, Alger: Editions El Hikma, 1995.
- 7-GOUMAIDA L. Compétence socioculturelle: problèmes épistémologiques et didactiques (le cas de l'Algérie), *Sciences du langage*, Paul Valery Montpellier III, 1999, pp 54-61.
- 8- SEBAA, R., *L'Algérie et la langue française: L'altérité partagée*, Oran : Dar El Gharb, 2002.
- 9- MANESSE, D., COGIS, D., *Orthographe : à qui la faute ?*, Paris, ESF éditeur, 2007. p 25.
- 10- JAFFRÉ J.P., FAYOL M., *Orthographes : des systèmes aux usages*, Flammarion, coll. Dominos, 1997.
- 11- JAFFRE J.P., *L'Orthographe en trois dimensions*, Paris, Nathan, 1995. P 122.
- 12- CHISS J.-L., DESSONS G., « Orthographe, théories et pédagogie », *Pratiques*, n° 46, juin1985, pp. 41-50.
- 13- CHARMEUX, E., *L'orthographe à l'école*, Paris, Cedic, 1979. P 22.
- 12- CHISS J.-L., DESSONS G., « Orthographe, théories et pédagogie », *Pratiques*, n° 46, juin1985, pp. 41-50.
- 14- JAFFRÉ J.P, interview réalisée pour le site Bien Lire par Laurence Jung, professeur. Mise en ligne en mai 2004.
- 15- SAUSSURE F., *Cours de linguistique générale*, édition critique par R. Engler, 1974.
- 16- PIERRE, B., *L'orthographe*, presses universitaires de France, 1970.
- 17- BENVENISTE E., *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, 1969, p 72.
- 18- Le petit Robert, 2014.
- 19- CHERVEL, A., *L'orthographe en crise à l'école*, Retz, 2008. P 38.

- 20- BURNEY P., *L'Orthographe*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 1970, p 32.
- 21- CONTENT, A., & ZESIGER, P., L'acquisition du langage écrit. In J.A. Rondal & X. Seron (Eds), *Troubles du langage : bases théoriques, diagnostic et rééducation*, 1999, pp. 179-209.
- 22- JAFFRÉ J.P., L'orthographe, une construction cognitive et sociale, *Revue internationale des Sciences de l'Education*, n°9, 2008, p 89.
- 23- FAYOL M., Un manque de pratique évident, entretien in *le Monde de l'Education*, Mai 2004.
- 24- PACTON, S., FAYOL, M., & PERRUCHET, P., L'apprentissage de l'orthographe lexicale : le cas des régularités. », *Langue française*, n°124, 1999, pp 23-39.
- 25- KALAI, L., L'erreur orthographique dans les productions écrites des élèves tunisiens : origine du dysfonctionnement et contribution à la maîtrise de la compétence orthographique, Université de la Sorbonne nouvelle – Paris 3, Thèse de doctorat 2011.
- 26- MANN, V. A., & WIMMER, H. Phoneme awareness and pathways to literacy: A comparison of German and American children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 2002, pp 653-682.
- 27- READ, C. A., & RUYTER, L., Reading and spelling in adults of low literacy. *Remedial and Special Education*, 6, 1985, pp 43-52.
- 28- MORAIS, J., ALEGRIA, J., & CONTENT, A. The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 1987, pp 415-438.
- 29- WIMMER, H., LANDERL, K., LINORTNER, R., & HUMMER, P., The relationship of phonemic awareness to reading acquisition: More consequence than precondition but still important. *Cognition*, 40, 1991, pp 219-249.
- 30- PERFETTI, C., BECK, I., BELL, B-C., & HUGHES, C., Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children, Special issue: Children's reading and the development of phonological awareness. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 1987, pp 283-319.
- 31- DIXON, M., STUART, M., & MASTERSON, J. The relationship between phonological awareness and the development of orthographic representations. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 2002, pp 295-316.

- 32- JORM, A. F., SHARE, D. L., MCLEAN, R., & MATTHEWS, R. G. Phonological recoding skills and learning to read: A longitudinal study. *Applied-Psycholinguistics*, 5, 1984, pp 201- 207.
- 33- SPRENGER- CHAROLLES, L., SIEGEL, L. S., BECHENNEC, D., & SERNICALES, W., Development of phonological and orthographic processing in reading aloud, in silent reading, and in spelling: A four-year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*,84, 2003, pp 167-263.
- 34- CUNNINGHAM, A. E., PERRY, K. E., STANOVICH, K. E., & SHARE, D. L. Orthographic learning during reading: Examining the role of the self-teaching. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 2002, pp 185-199.
- 35- SPRENGER– CHAROLLES L., CASALIS S., *Lire. Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*, Paris, presses Universitaires de France, 2003.
- 36- ANS, B., CARBONNEL, S., & VALDOIS, S. A connectionist multi-trace memory model of polysyllabic word reading.*Psychological Review*, 105,1998, pp 678-723.
- 37- EHRI, L. C., Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In J. L. Metsala& L. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.
- 38- HAWELKA, S., & WIMMER, H. Impaired visual processing of multi-element arrays is associated with increased number of eye movements in dyslexic reading. *Vision Res*, 45(7), 2005, pp 855-863.
- 39- AGHABABIAN, V., & NAZIR, T. A. Developing normal reading skills: Aspects of the visual processes
- 40-CASCO, C., TRESSOLDI, P. E., & DELLANTONIO, A. Visual selective attention and reading efficiency are related in children. *Cortex*, 34, 1998, pp 531-546.
- 41- *La mémorisation de l'orthographe lexicale, un enjeu décisif d'André Ouzoulias: <http://www.ien-taverny.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Cahierspeda-474-juin2009.pdf>*
- (42)- PERRUCHET, P., REY, A., HIVER, E., & PACTON, S. (sous presse). Do distractors interfere with memory for study pairs in associative recognition? *Memory and Cognition*.
- (43)- PERRUCHET, P. & VINTER, A. (2002). The Self-Organizing Consciousness. *Behavioral and Brain Sciences*, 25, 297- 330. and correctly spelled words affects spelling accuracy. *Journal of Reading Behavior*, 24, 20002, pp 413-432.
- (44)- *INHELDER, B., SINCLAIR, H. & BOVET, M. (1974). Apprentissage et structures de la connaissance.Paris: Presses Universitaires de France.*

- (45)- SIMON, D. P., & SIMON, H. A., Alternative uses of phonemic information in spelling. *Review of Educational Research*, 43, 1973, pp 115-137.
- 46- CATACH, N., L'orthographe française, traité théorique et pratique, Paris : Nathan Université, 1986.
- 47- LEBLANC, BENOIT, TOUSIGNANT, CLAUDE. , Omelette Frites... et bien d'autres fiches linguistiques et terminologiques
- 48- DUCARD D., HONVAULT R., JAFFRE J.-P., *L'Orthographe en trois dimensions*, Paris, Nathan, 1995.
- 49- CATACH N., DUPREZ D., LEGRIS M., *L'enseignement de l'orthographe : l'alphabet phonétique international, la typologie des fautes, la typologie des exercices*, Paris, Nathan, 1980.
- 50- BRISSAUD, C. & JAFFRE, J. P., « Présentation : Regards nouveaux sur la lecture et l'écriture », *Revue Française de Linguistique Appliquée*, VIII (1), 2003, pp. 5-13.
- 51- BOUSQUET S., COGIS D., DUCARD D., MASSONNET J., JAFFRE J.-P., « Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs », *Revue française de Pédagogie*, n°126, 1999, pp 23-37.
- 52- TALLET CHRISTIINE (sous la direction de Danièle Manesse), *Rôle de la relecture dans la gestion de l'accord sujet-verbe chez les enfants de huit ans*, Travail de DEA de Sciences du Langage, Université René-Descartes Paris V, 2001.
- 53- AGREN M., *A la recherche de la morphologie silencieuse. Sur le développement du pluriel en français L2 écrit*, *Etudes Romanes de Lund 84*, Thèse de doctorat, Université deLund, 2008.
- 54- JAFFRE J.P, Compétences orthographiques et acquisition, in *L'orthographe en trois dimensions*, Paris, Nathan, 1995, p 35
- 55- FAYOL M, THÉVENIN M.G., TOTEREAU C, LARGY P, Apprendre à gérer la morphologie du nombre à l'écrit, faits et problème à propos de l'orthographe grammaticale du français écrit, *Liaison-HESO n°29-30, Orthographes : Regards croisés sur son acquisition*, 1997, p 93-108.
- 56- GALISSON R., COSTE D., *le Dictionnaire de Didactique des Langues*, Hachette, 1976, p 291.
- 57- MANESSE, D., COGIS, D., *Orthographe : à qui la faute ?*, Paris, ESF éditeur, 2007, p 141.
- 58- BADDELEY, A. & WILSON, B. A. When implicit learning fails : Amnesia and the problem of error elimination. *Neuropsychologia*, 32 (1), 1994, pp 53-68.

- 59- MAXWELL, J. P., MASTERS, R. S. W., KERR, E., & WEEDON, E. (2001). The implicit benefit of learning without errors. *The quarterly Journal of Experimental Psychology*, 54A (4), 1049-1068.
- MORRIS, C. D., BRANSFORD, J. D., & FRANKS, J. J. (1977). Levels of processing versus transfer appropriate processing. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16, 519-533.
- 60- BROWN, A.S. (1988). Encountering misspellings and spelling performance: Why wrong isn't right. *Journal of Educational Psychology*, 80, 1988, pp 488-494.
- 61- BLUMBERG, P. The effects of written attempts prior to correct visual presentation on spelling acquisition and retention. *Contemporary Educational Psychology*, 1, 1976, pp 221-228.
- 62- BRADLEY, J. M., & KING, P. V. (1992). Effects of proofreading on spelling: How reading misspelled.
- 63- PERRUCHET, P. & VINTER, A. (2002). The Self-Organizing Consciousness. *Behavioral and Brain Sciences*, 25, 297- 330. and correctly spelled words affects spelling accuracy. *Journal of Reading Behavior*, 24, 20002, pp 413-432.
- 64- PACTON, S., CARRION, C., REY, A., & PERRUCHET, P. (soumis). Does it help or hurt to pay attention to spelling errors in multiple-choice tests.
- 65- REY, A., PACTON, S., & PERRUCHET, P. (soumis). Errorless learning in spelling acquisition.
- SHARE, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching : Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 1995, pp 151-218.
- 66- JAFFRE, J.P. & FAYOL, M. (1997). *Orthographes : Des systèmes aux usages*. Paris : Flammarion.
- KEPPEL, G, & UNDERWOOD, B. J. (1962). Proactive inhibition in short-term retention of single items. *Journal of Verbal Learning and Verbal behavior*, 1, pp 153-161.
- 67- TULVING, E., Ecphoric processing in recall and recognition. In J. Brown (Ed.), *Recall and recognition*. London : Wiley, 1975.
- 68- MORRIS, C. D., BRANSFORD, J. D., & FRANKS, J. J. Levels of processing versus transfer appropriate processing. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16, 1977, pp 519-533.
- 69- KEPPEL, G, & UNDERWOOD, B. J. (1962). Proactive inhibition in short-term retention of single items. *Journal of Verbal Learning and Verbal behavior*, 1, 1962, pp 153-161.

- 70- WICKENS, D. D., BORN, D. G., & ALLEN, C. K. (1963). Proactive inhibition and item similarity in short-term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 2, 1963, pp 440-445.
- 71- REY, A., PACTON, S., L'errer dans l'acquisition de l'orthographe, article avril 2005, p 110.
- 72- REY, A., PACTON, S., L'errer dans l'acquisition de l'orthographe, article avril 2005, p 110.
- 73- TREIMAN, R., (1998). Why spelling ?The benefits of incorporating spelling into beginning reading instruction. In J. Metsala & L. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy*, 1998, pp 289-313.
- 74- EHRI, L. C., GIBBS, A. L., & UNDERWOOD, T. L. Influence of errors on learning the spellings of English words. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 1988, pp 236-253.

ANNEXES

Liste des tableaux

Tableau 01 : Présentation du lycée Zarrougui Ammar Morsott- Tébessa.

Tableau 02 : Types de commentaires écrits utilisés par les enseignants.

Tableau 03 : Résultats du questionnaire destiné aux enseignants.

Tableau 04 : Résultats du questionnaire destiné aux élèves.

Liste des figures

Figure 01 : pourcentage moyen des pseudo-mots orthographier par les sujets adultes qui ont passé l'orthographe.

Figure 2 : nombre de réponses produites pour les quatre types d'items proposés lors du test final par des sujets adultes ayant pratiqué 2,3 ou 5 phases d'apprentissage.

Figure 03 : le pourcentage d'erreurs commises par des sujets adultes pour les trois types d'orthographe présentés au test final.

Figure 04 : représentation des commentaires écrits utilisés par les enseignants.

1-Le questionnaire auto-administré destiné aux enseignants

Voici un questionnaire, destiné aux enseignants du secondaire dans le but de connaître leurs représentations de l'erreur.

Nous vous prions chers collègues de répondre aux questions posées.

Merci d'avance pour votre coopération.

1. Appliquez-vous la didactique de l'erreur dans vos classes?

Oui

Non

Autres ajouts (facultatif)

.....

2. Prenez-vous compte des erreurs faites par vos élèves?

Oui Non

Autres ajouts (facultatif)

.....

3. Les erreurs récurrentes faites par vos élèves sont-elles révélatrices de:

Un handicap Un manquement Un passage obligatoire

Autres ajouts (facultatif)

.....

4. Les élèves font des erreurs parce qu'ils:

Sont faibles -sont désintéressés -méconnaissent les règles -Autres ajouts (facultatif)

.....

5. On entend souvent dire entre enseignants du FLE que les élèves sont très faibles, qu'ils n'ont aucune base en français, etc.

En êtes-vous :

D'accord Contre Indifférent

Autres ajouts (facultatif)

.....

15
20

Très bonne production
avec quelques fautes à
éviter facilement
bon courage 3 - 4 - 2018

Hemastia
Shoufja

3hht

La journée Maghrébine du sang est une ^{déjà} journée pour tous les magrébins.
L'Algérie célèbrera cette semaine la ^{à Algérie} journée maghrébine du don de sang
une occasion pour rappeler combien
ce geste "utile et précieux" d'autant
plus que les stocks sont très bas
à l'approche de l'été. Il y a
beaucoup des hommes est des femmes
_{hommes et des}

14
20

Hasnam
Rim
39AL.E

Le 30 mars, est une journée maghrébine annuelle
du don de sang et comme le sang est élément nécessaire
dans la vie des gens surtout les hospitalisés ^{en phase} ~~incomplète~~

Nos jours, les gens qui ont besoin de sang
souffrent de cette expérience vécu ~~absence~~ manque de
donneurs à cause de ^{d'aucun}
ceux les donneurs sont des égoïstes chacun de leur côté
à lui même. En outre, les être humains doivent sentir
de ces gens et connaissent la gravité de cet cas.

Enfin, le Ministère de la santé doit exhorter les
citoyens de donner leur sang pour sauver les vies des
gens, et il faut que le sang soit propre et pur.

- Un texte bien organisé
- Utilisez le mode impératif pour
inciter les gens à agir

08
20

2017: 04: 03

SAlme
HANAN

Un texte peu développé et qui se
suit pres la structure d'un appel
Evitez la répétition par l'usage de substituts
- A l'occasion de 30 mots la journée Maghelline
de don de song Redigé un appel afin de
souligner le des de l'importance de cet
acte et les etude a le faire votre appel
sera publié in le journal de lycée.

1

02
20

Abidia
Kouya
311E

La femme Maghrébine du don
de sang est un acte très
important pour la vie des hommes
cet acte est un bien pour le monde
c'est la 1^{er} pa pour laide. ^{de qui ??}

^{pas}
deux hommes & plusieurs des femmes
qui ^{ont besoin} ~~reçoivent~~ de sang

texte incomplet !!!

Hanna
Mélancolie
3 h 45

05
20

Texte incohérent, mal formé
et qui ne répond pas à
la structure d'un texte
schématisé, avec beaucoup
de fautes d'orthographe.

① Dans la monde, chaque

père à bourcine le rang

à autre père pour le rang

à toute parce que la même est

plus dangereux.

D'abord à époque de naissance

À l'élection de la mer, la jeune

Même bien du bon de rang.

parce que c'est est travail

travail et bon travail.

La journée du 30 avril c'est une
action très importante dans la vie
de l'humanité.

pour la santé de notre personne
parce que l'homme est à l'origine des
opérations protégé le monde sur toute
le sang. C'est la certitude à toucher les
sentiments de toute la société mal dit!

D'abord à l'occasion de la bonne
contribution dans le travail pour
la société noble.

Et finalement, je demande à chacun
de donner à chacun
de donner à chacun

- Production insuffisante
- Il te manque la partie expérimentative
- Beaucoup Fait attention aux faits
à orthographe et de conjugaison

hanya

sewa

311



Lundi 03 April 2017

Acceptable
Développement
idéales

10
20

Sans
Houam

dans le monde, il y a beaucoup de
d'enfant ^{enfants} et d'être assant à ^{besoin} du ^{soin}
pour protéger ^{leur} monde

C'est un ^{grand} problème qui menace
la ^{vie} ^{des} ^{enfants} et à ^{laux} de
ce problème il y a ^{plusieurs} ^{enfants} ^{de} ^{devenir}
l'opère dans ^{les} ^{hôpitaux} c'est ^{tristesse} ^{terrible}!

Diabète. A l'occasion de 30 mars
quel dit! ^{ce} ^{autres} ^{hommes} ^{doivent} ^{de} ^{devenir} ^{quel}!
protéger la ^{santé} ^{des} ^{enfants}

Alors, je ^{invite} et j'appel
les Algériens à ^{tous} ^{de} ^{faire} ^{un} ^{travail}
mobile