

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED KHIDER. BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES
DEPARTEMENT DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE DE FRANÇAIS



UNIVERSITE DE BISKRA

Mémoire pour l'obtention du diplôme de master
Option : Didactique Des Langues - Cultures

Traitement des erreurs récurrentes en orthographe

*Cas des étudiants de 1^{ère} Année Licence,
Filière de français de l'université Med Khider, Biskra*

Sous la direction de :
Dr. DJOUDI MOHAMED

Présenter et Soutenu par
HACHANI AMIRA

Année Universitaire 2019-2020



Dédicace

Je dédie ce travail à celui qui m'a indiqué la bonne voie, et qui a attendu avec impatience ce jour, à celui qui m'a initié à la vie, qui m'a appris la modestie :

Mon cher Papa Noureddine

A celle qui représente toute la tendresse de l'univers, celle qui a sacrifié sa vie pour parfaire mon éducation et qui me comble d'amour et de bonheur :

Mon adorable Maman chérie, Safia

A mes sœurs Abir, Karimen, Karima.

A mes frères Abdelhakim, Oussama, Adnane, Alla.

Pour leurs aides morales et leurs conseils. A toute ma famille.

A tous mes oncles et mes tantes, mes cousins et cousines.

A mes chers amis Safa, Maroua, Chaima.

A tous mes professeurs que j'ai connus durant mes études.

A tous ceux qui m'ont aidé et m'ont connue de loin ou de près.

Remerciements

Tout d'abord je dois remercier Dieu qui m'a donné la santé et la volonté durant la réalisation de ce mémoire.

Puis je voudrais remercier mon directeur de recherche, Monsieur Djoudi Mohamed pour sa patience, sa disponibilité, et surtout ses précieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je désire aussi remercier tous les enseignants du département de français, qui ont veillé à nous former

Je n'oublie pas mes parents pour leurs contributions, leurs soutiens et leurs patiences.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance envers les membres de jury qui ont eu la gentillesse de lire, de corriger et d'évaluer ce travail.

Enfin, je n'oublie pas tous ceux qui m'ont aidée de près ou de loin durant de la réalisation de cette recherche

Merci à toutes et à tous !



Table des matières

Introduction Générale

La Partie théorique

PREMIER CHAPITRE : L'ERREUR

Introduction	06
1. L'erreur	07
1.1. Définition de l'erreur	07
1.2. De la faute à l'erreur	11
1.2.1 Définition de la faute	11
1.2.2 Distinction entre la faute et l'erreur	12
1.3 Erreur et obstacle	13
1.4 Erreur et échec	15
2. Origines des erreurs	15
3. Typologie des erreurs	20
4. Le statut et le rôle de l'erreur	28
5. Evolution de statut de l'erreur	31
5.1 De point de vu de l'élève	32
5.2 De point de vu de l'enseignant	34
6. Traitement de l'erreur	36
Conclusion	40

DEUXIEME CHAPITRE : L'ORTHOGRAPHE

Introduction	42
1. Définition de l'orthographe	43
2. L'orthographe Française	44
2.1. Éléments de l'orthographe française	47
2.1.1. Les phonogrammes	48
2.1.2. Les morphogrammes	49
2.1.3. Les logogrammes ou « <i>figure des mots</i> »	50
2.2. Difficultés du système orthographique français	51
2.3. L'orthographe française	54
2.4. L'orthographe française, point de vue social	55
3. Apprentissage de l'orthographe	59
3.1 Étapes de l'acquisition de l'orthographe	59
3.2 Stratégies pour orthographier	60
Conclusion	65

La partie pratique

Troisième Chapitre : le cadre expérimental

Ce qui était prévu.	68
Conclusion générale	70
Bibliographie	72
Les annexes	78
Résumé en français	79
Résumé en arabe	80

Introduction Générale

Introduction générale

L'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère est aussi, pour le cerveau humain l'occasion de découvrir un nouveau système de langue différent de celui de sa langue maternelle. Lors de cet apprentissage on passe souvent par des moments de difficultés, de tâtonnements, d'essais, d'échecs, et d'erreurs. On les commet pour apprendre quelque chose nouveau, on les ignore déjà. Comme le dit Morihei Ueshiba « *L'échec est la voix du succès, chaque erreur nous apprend quelque chose.* »¹ De ce fait, l'erreur est perçue comme une source d'échec et aussi comme « *le signe que l'apprenant est en train d'explorer le système d'une langue nouvelle.* »²

De sorte que certains apprenants « *grincent des dents en silence* »³ pour ne pas se tromper et commettre des fautes. Pour cela, nous devrions changer cette connotation négative et accepter l'idée que l'erreur est parfaitement perçue comme le cœur d'apprentissage.

Comme Jean-Pierre Astolfi dit dans son ouvrage *l'erreur, un outil pour enseigner* : « *l'erreur, en effet, paraît un bon analyseur des modèles pédagogiques ; elle est la pierre de touche d'une plus grande professionnalisation en cours du métier d'enseignant.* »⁴

Notre choix n'est pas fortuit, car nous avons constaté que les étudiants commettent les mêmes erreurs année après année sans les prendre en compte et sans les remédier.

Nous avons choisis de travailler avec les étudiants de la 1^{ère} année licence, car cette année est considérée comme une phase principale dans leurs parcours universitaire

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères l'erreur entraînent aussi des problèmes susceptibles de bloquer processus d'enseignement apprentissage et le traitement de celle-ci exige une réflexion pédagogique de la part de l'enseignant.

¹STEVENS, John., « *l'art de la paix* », in *au fil des ouvrages*, (En ligne) .Disponible sur :<http://aufildesouvrages.eclablog.com/l-art-de-la-paix-de-morihei-ueshiba-a177769468>, consulté le 22-02-2020 à 16.56

²CORDER, S.-P., 1967 « *Que signifient les erreurs des apprenants* », in PERDUE. C et al, *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, Langages n° 57, mars 1980, (Trad. par PERDUE. C et PORQUIER, R), Paris 1980, p. 15 Disponible sur Persée : https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1833, consulté le 22-02-2020 à 16.56

³Jean-Pierre, ASTOLFI., « *L'erreur, un outil pour enseigner* », ESF Editeur, Paris, 1997, p. 12

⁴Ibid., p.8

À cet égard, nous nous sommes posé la problématique suivante : Comment traiter les erreurs récurrentes en production écrites des étudiants de 1^{ère} année licence ?

En répondant à ce questionnement nous avons proposé l'hypothèse suivante :

La typologie de l'erreur dans les productions écrites pourrait faciliter le traitement de celle-ci.

Notre recherche a pour objectif de rendre l'apprenant capable de se servir de ses erreurs pour construire son langage et pour améliorer son apprentissage. Afin de mieux performer en écriture.

Pour confirmer nos hypothèses, nous allons opter pour une méthode expérimentale, par laquelle nous collectons les erreurs récurrentes sur les copies des étudiants et puis nous les classons dans une grille d'analyse pour dégager le type de ses erreurs et après les corriger avec eux.

Ensuite, nous allons leur proposer une remédiation puis une évaluation à partir à laquelle nous effectuerons un deuxième classement qui sera comparé avec le premier, afin d'analyser les résultats.

Ce travail de recherche, enfin s'organisera en deux parties : la première dite théorique, se subdivisera elle-même en deux chapitres :

Le premier chapitre sera consacré aux plusieurs théories concernant l'erreur (sa définition, son statut, ses typologies, et son classement...) et la distinction entre la faute et l'erreur.

Le deuxième sera consacré aux différentes théories concernant l'orthographe ainsi que la difficulté de l'orthographe de la langue française.

La seconde, dite pratique sera consacré à la transposition sur le terrain (la classe), de la théorie adoptée, aux résultats recueillis et à l'interprétation des données de l'expérimentation.

La Partie Théorique

Premier Chapitre :

L'erreur

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons tenter premièrement de définir la notion de l'erreur, c'est le concept qui occupe la place centrale dans notre recherche. Cette notion peut se définir à travers différentes dimensions. Après avoir cherché à définir ce terme, nous le distinguerons d'autres termes qui lui sont proches telles que, la faute, l'obstacle et l'échec.

Après, on va essayer d'identifier les origines d'erreurs et pour mieux les traiter, nous allons essayer de dégager une typologie. Puis, nous allons essayer de révéler son statut et son rôle dans les différents courants théoriques. Ainsi, l'évolution de son statut à travers le temps. Et, puis la vision de deux pôles : l'apprenant et l'enseignant face à l'erreur.

Enfin, on va terminer notre chapitre par le traitement de l'erreur.

1. L'erreur

1.1 Définition de l'erreur

L'étymologie latine du terme « erreur », c'est d' « *errer ça et là* », comme l'a dit Jean –pierre Astolfi dans son ouvrage *l'erreur, un outil pourenseigner* : « *l'erreur retrouve ici son étymologie latine d' « errer ça et là », et seulement au sens figuré, celui d'incertitude, d'ignorance, et même d'hérésie, car l'erreur a pu mener jusqu'au bûcher(...)* ». ⁵ Où il prend un autre sens figuré comme celui, « *s'écarter de la vérité* » ⁶, « *se tromper* » ⁷, ou même, « *pêcher* » ⁸ où, il réserve son sens dans la construction de tel ou tel savoir: Comment ne pas « *errer* » ⁹ quand l'on ignore déjà le chemin de traverse ? Le fait que quelqu'un qu'il nous guide, il le connaisse déjà, cela, ne lève pas l'inquiétude de ne pas en être soi-même capable, l'idée de le trouver et de le faire tout seule.

En didactique des langues, Jean-Pierre Cuq propose une définition provisoire de l'erreur, celle de « *l'écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé.* » ¹⁰ Donc, « *parler de l'erreur, c'est considérer que la réponse ou l'action d'une personne est entaché d'un écart à une norme* » ¹¹. Ou, une autre définition de

⁵ ASTOFLI, J.P., *l'erreur, un outil pour enseigne*, ESF éditeur, Paris, 1997, p.20

⁶ RISTEA, Paula-Maria., *l'erreur et l'apprentissage : le rôle de l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère* [en ligne]. Didactiques des langues étrangères et TICE, Université Lumière, Lyon2, Centre de langues, 11 septembre 2006, p.27 .Disponible sur : [file:///C:/Users/horizon/Downloads/ristea_pm%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/horizon/Downloads/ristea_pm%20(6).pdf). [Consulté le 17 avril 2020].

⁷ Ibid.

⁸ Ibid.

⁹ ASTOFLI, J.P., Op.Cit, p.20

¹⁰ CUQ, J.P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Version numérique, Paris, 2003, p .86

¹¹ DEVELAY, Michel., *De l'idée l'erreur à la notion d'obstacle*, [en ligne]. Actualité de Jean-Pierre Astolfi , *Cahiers pédagogiques*, n° 45, 19 Décembre, 2019, p. 11.Disponible sur : <https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/HSN.pdf>. [Consulté le 17 avril 2020].

l'erreur, celle « *d'écart par rapport à une norme provisoire ou une réalisation attendue* »¹². C'est-à-dire, considérer une telle ou telle réponse comme « *fautif* » ou « *correct* », cela, nécessite de la référer à un stade de référence fixe (un seuil langagier, par exemple), où la norme elle-même se varie d'un apprenant à un autre, d'un stade d'apprentissage à un autre ; c'est ce qui rend la fixation d'une norme difficile à faire. Comme l'explique Rémy Porquier : « *les critères d'identification des erreurs, souvent imprécis ou superficiels sont très divers et parfois (notamment pour le français) très normatifs. Cela explique soit par les conditions d'enquête de normes pédagogiques restrictives imputables à l'enseignement ou aux enquêtes elles-mêmes, comme par exemple, le refus de considérer comme "correct" tout énoncé ou toute forme n'appartenant pas au mytique" français standard"»*¹³.(cité par Marquillo Larruy, 2003, p.9).

Le terme d'erreur pour **James Reason** est défini comme « *a generic term to encompass all those occasions in which a planned sequence of mental or physical activities fails to achieve its intended outcome, and when these failures cannot be attributed to the intervention of some chance agency* » (Reason, 1990, p.9)¹⁴. Donc, selon lui, le terme d'erreur englobe « *tous les actions planifiées où une séquence d'activités mentales ou physiques n'atteignent pas l'objectif désiré et quand ses échecs ne peuvent être pas attribués au hasard* ». L'erreur est liée directement à la notion de l'intention, qui réunit la représentation d'objectif à atteindre et des moyens à mettre en œuvre pour y parvenir.

Dans le domaine de la psychologie cognitive, les erreurs deviennent les symptômes d'obstacles auxquelles s'affronte la pensée de l'apprenant aux prises avec la résolution d'une difficulté. L'erreur acquiert un visage différent comme celui, d'indicateur « *destâches intellectuelles que résolvent les élèves (...)* »¹⁵. Dans ce cas, l'erreur peut également servir d'un indicateur des opérations mentales en jeu lors d'un apprentissage et le témoin que la pensée de l'apprenant est en train de se construire.

¹² RAHMATIAN, Rouhollah, ABDOLTADJEDINI, Kamayar., (Sous la direction de), *l'erreur, un facteur de dynamisme dans les processus d'apprentissage des langues étrangères*[en ligne], Université Tarbiat Modares, n° 2, 2007, p.108. Disponible sur : http://www.revueplume.ir/article_48728_f5e543ca41e7ae06c5d5e80186680ee7.pdf. [Consulté le 18 avril 2020].

¹³ RAHMATIAN, Rouhollah, ABDOLTADJEDINI, Kamayar., Op.Cit, p. 109

¹⁴ LAROUZEE, Justin et alli., *Le modèle de l'erreur humaine de James Reason*[en ligne], MINES Paris Tech, PSL- Research University, Centre de recherche sur les risques et les crises, Décembre 2014, p.7. Disponible sur Hal : <https://hal-mines-paristech.archives-ouvertes.fr/hal-01102402/document>. [Consulté le 18 avril 2020].

¹⁵ ASTOFLI, J.P., *l'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur, Paris, 1997, p.19

Dans ce cas, l'erreur peut témoigner les représentations notionnelles inappropriées des apprenants, d'analyseur de processus d'apprentissage. L'erreur est perçue comme étant « *l'ombre portée de la raison* »¹⁶. La notion de l'erreur est donc constitutive de l'acte de connaître du tel ou tel savoir.

Daniel Descompes propose une autre définition opérationnelle, différent de celle du dictionnaire, qui tourne autour : « *prendre pour vrai ce qui est faux, et réciproquement* ».¹⁷ Dans sa réflexion, il propose celle-ci, dont laquelle se base son travail où l'erreur est considérée comme : « *un processus non conforme au contrat* »¹⁸. Le processus est lié à la production desens, où cette dernière est évolutive, elle est aussi massivement modifiée sous l'influence de nombreux éléments tel le contexte, les partenaires, les nouveaux apprentissages, l'oubli ...etc. L'erreur est donc, une production de sens, et qui renvoie à un processus, et non plus à un objet fini, d'où La production de sens par le sujet récepteur est toujours logique et cohérente, par rapport à son réservoir d'expérience et de savoirs, par rapport aussi, à l'état des deux éléments, celui du moment de la réception et celui du contexte. Donc, « *elle n'est réputée « erreur » qu'à l'intérieur d'une logique autre qui, soit détient légitimement(...)* »¹⁹.

Le deuxième terme de définition de Descompes, qu'est « *le contrat* »²⁰, ou plutôt « *les contrats* »²¹. Pour tel raison, de l'évolution de la société, ce type de terme renvoie au point de référence pour mesurer l'écart à la norme, et comme l'a précisé, Descompes : « *Dire ton erreur, c'est d'abord dire mon point de référence pour mesurer ton écart à la norme* »²² qu'est unique et qu'il exclut tous les relations avec la modernité, l'art et la science. *Lenon conforme*, cette formulation montre l'écart qui se trouve entre les deux éléments : les productions erronées et le point de référence. « *Le système social* »²³, « *le système éducatif* »²⁴, « *les savoirs populaires* »²⁵, et « *l'équation*

¹⁶ ASTOFLI, J.P, Op.Cit., p.38

¹⁷ DESCOMP, Daniel., *la dynamique de l'erreur dans les apprentissages*[en ligne], Actes du Colloque du GERIP , Villeneuve-sur lot , Hachette,Paris,1999,p.18.Disponible sur Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k4807677h/f20.image>. [Consulté le 18 avril 2020].

¹⁸ Ibid.p.18

¹⁹ DESCOMP, Daniel., *la dynamique de l'erreur dans les apprentissages* [en ligne], Actes du Colloque du GERIP , Villeneuve-sur lot , Hachette,Paris,1999,p.8 .Disponible sur Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k4807677h/f20.image>. [Consulté le 18 avril 2020].

²⁰ DESCOMP, Daniel., Op.Cit,p.18

²¹ Ibid.

²² DESCOMP, Daniel., Op. Cit., p.7

²³ DESCOMP, Daniel.,Op.Cit, p.22

²⁴ Ibid.

²⁵ Ibid.

personnelle »²⁶ ce sont des « zones deréférences »²⁷ plus que des « points de références »²⁸ des élèves. Comme l'indique Descompes : « plus que de points, je parlerai ici de zones deréférence »²⁹. La multiplicité de zones de référence des élèves n'est plus à déplorer indifféremment, mais à analyser et à réduire les écarts et les erreurs entre productions spontanées des élèves et les objectifs du système scolaire. Ce système scolaire, a une fonction scientifique, celle « de garant de savoirs »³⁰ où il interfère dans sa logique, avec d'autres zones de référence telles « le système social », « le savoir populaire » et « l'équation personnelle ».

Selon Descompes, la définition opérationnelle de notion de l'erreur inclut obligatoirement la responsabilisation des deux partenaires : l'enseignant et l'apprenant dans le contrat qui « fonde les pratiques pédagogiques »³¹, elle porte aussi un regard sur les processus mentaux en cours et « non un jugement sur un produit fini »³². Alors, elle « exclut tout jugement moral, celui que mobilise le mot faute »³³, elle ouvre un « processus diagnostique de dédramatisation »³⁴, et de conséquence entre l'enseignant et l'apprenant.

En didactique des langues étrangères, les erreurs « relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de ' cheval ' en chevaux lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier »³⁵. Elles sont dues parfois de l'ignorance de la maîtrise de certaines règles de fonctionnement d'une langue « opaque » tel, le français et qui a un système graphique « irrégulier » pleine d'exception. Comme l'a signalé BROWON et FRAZER(1964) que : « La meilleur preuve qu'un apprenant possède des règles réside dans l'occurrence d'erreurs systématiques »³⁶. Commettre de nombreuses erreurs de différente sortes par les apprenants manifeste leur connaissance imparfaite et insuffisante qu'ils les possèdent

²⁶Ibid.

²⁷DESCOMP, Daniel., Op. Cit.,p.20

²⁸Ibid.

²⁹DESCOMP, Daniel., Op.cit p.21

³⁰Ibid.

³¹DESCOMP, Daniel., Op.Cit,p.19

³²Ibid.

³³Ibid.

³⁴Ibid.

³⁵DEMIRTAS, Lokman, GUMUS, Hüseyin., *De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE*[en ligne], Synergies Turquie, n° 2, 2009, p.127.Disponible sur : <https://www.gerflint.fr/Base/Turquie2/lokman.pdf>. [Consulté le 19 avril 2020] .

³⁶CORDER .S.Pit, *Que signifient les erreurs des apprenants ?* [En ligne], in PERDUE. C et al, Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, Langages n° 57, mars 1980, p.11 (Trad. par PERDUE. C et PORQUIER, R) . Disponible sur Persée : https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1833. [Consulté le 19 avril 2020].

lors de l'apprentissage d'une langue étudiée à un moment donné où dans un certains cas, L'erreur est alors perçue comme « *un indice transitoire – dans un stade particulier – dans une trajectoire d'apprentissage* »³⁷. Les erreurs se sont présentées donc comme des indices pour comprendre le processus d'apprentissage en jeu.

1.2 DE LA FAUTE A L'ERREUR

1.2.1 Définition de la faute

Le terme d'erreur s'apparente à la notion, celle du « *faute* », où cette dernière n'est pas significative par rapport au processus d'apprentissage d'une langue.

Le terme faute, issu du mot latin « *fallita, de fallere de tromper* »³⁸, la faute est considéré comme « *le fait de manquer, d'être au moins* »³⁹ (le petit Robert, 1985 : p.763). Sous le plan des méthodologies d'enseignement, la faute a été progressivement vue d'une manière différente, celle, comme « *une injure au bon usage (approches traditionnelles)* »⁴⁰, et celle, comme « *l'indice d'une dynamique d'appropriation de la langue étrangère (approches communicative, analyses des erreurs)* »⁴¹.

Corder dénonce que les fautes sont dues, à « *des défaillances de mémoire, à des états physiologiques tels que la fatigue, ou à des états psychologiques, comme par exemple une émotion forte* »⁴². où il en y ajoute : « *Ce sont là des aléas accidentels de la performance linguistique, qui ne reflète pas les lacunes de sa connaissance de la langue* ». ⁴³

En didactique des langues étrangères, les fautes correspondent donc à des « *erreurs* » de type non-systématique où elles sont dues du hasard des circonstances. Quand les apprenants commettent ce type d'erreur, qu'elles sont dues à l'inattention, la fatigue, de celui-ci, non à leurs connaissances « *sous-jacentes* »⁴⁴ ou

³⁷ LARRUY, Martine MARQUILLO., *L'interprétation de l'erreur*, [En ligne], Paris, clé internationale, 2003, p.128. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/linx/567>. [Consulté le 20 avril 2020].

³⁸ DEMIRTAS, Lokman, GUMUS, Hüseyin., Op.Cit, p.128

³⁹ Ibid.

⁴⁰ CUQ, Jean-Pierre., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Version numérique, Clé international, 2003, Paris, p.101

⁴¹ Ibid.

⁴² CORDER, S.Pit., *Que signifient les erreurs des apprenants ?* [En ligne], IN PERDUE. C et al, Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, Langages n° 57, mars 1980, p.13 (Trad. par PERDUE. C et PORQUIER, R) . Disponible sur Persée : https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1833. [Consulté le 20 avril 2020].

⁴³ Ibid.

⁴⁴ Ibid.

plutôt, elles ne reflètent pas à leur « *compétences transitoires* »⁴⁵. Comme l'a déclaré MarquillóLarray, les fautes correspondent à « *des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel), alors que le mécanisme est maîtriser* »⁴⁶.

En effet, l'apprenant apprises et maîtrise la structure, mais à cause de différents facteurs ; physiologiques tel, le fatigue, le stress ou psychologiques ; manque de confiance ...etc., il n'arrive pas à se produire de manière attendue. Dans ce cas, dès que les apprenants se trouvent dans une situation confortable et dans ces conditions favorables, ils deviennent capables de relever ses fautes et les corriger de manière plus ou moins assurées.

1.2.2 Distinction entre faute et erreur

CORDER (1980, p. 13) : « *Aussi sera-t-il commode d'appeler "fautes" les erreurs de performances, en réservant le terme d'"erreurs" aux erreurs systématiques des apprenants, celles qui nous permettent de reconstruire leur connaissance temporaire de la langue c'est-à-dire leur compétence transitoire* »⁴⁷. En effet, La confusion entre les deux termes, l'erreur et la faute est omniprésente dans toutes les situations d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ou d'une langue de référence. . Dans la mesure où le second terme se diffère de la nature avec celui de l'erreur, ce qui fait que la plupart des enseignants utilisent généralement le second terme qu'il est exempt de toute connotation « *dépréciative* » ou négative.

Le terme faute est réservé aux erreurs non-systématiques, ou plutôt ce sont « *des erreurs de performances* », comme le signale James : « *a mistaken describes a self-correctible fault not caused by incompetence but performance* »⁴⁸. C'est -à-dire, la faute provient de la performance du sujet et non pas de la compétence de celui-ci. Donc, « *les erreurs de performance* » proviennent au hasard, à cause des plusieurs facteurs, externes ou internes. Tandis que, le terme d'erreur est réservé aux erreurs systématiques, ce sont bel et bien, « *les erreurs de compétences* », qu'elles reflètent de

⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ DEMIRTAS, Lokman, GUMUS, Hüseyin., Op. Cit, p.128

⁴⁷ CORDER, S-Pit. *Que signifient les erreurs des apprenants ?* [En ligne]. *Langage : Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, 1980, n° 57, p.13. Disponible sur Persée : https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1833. [Consulté le 6 juin 2020].

⁴⁸ JOETZE, Steffi., *Oral error treatment in the second language classroom*. [en ligne], Munich, GRIN Verlag, 2007, p.4. Disponible sur Grin.com : <https://www.grin.com/document/174060>. [Consulté le 6 juin 2020].

la méconnaissance des règles et les lacunes de la connaissance de la langue, car elle fait référence aux connaissances et aux savoirs de processus d'enseignement/apprentissage.

En résumé, « *Pour confirmer cette distinction, nous nous référons à H. Besse et R. Porquier: la distinction désormais répandue entre erreur et faute renvoie approximativement à celle établie par la théorie chomskyenne entre compétence et performance. L'erreur relèverait de la compétence, la faute de la performance* »⁴⁹. (cité par RouhollahRahmatian, 1999, p. 152

1.3 ERREUR ET OBSTACLE

« *L'obstacle* »⁵⁰ désigne « *ce qui arrête, ce qui ralentit* »⁵¹, il est « *l'indice et letémoin des lenteurs, des régressions, des analogies* »⁵² qui caractérisent toute mode de raisonnement ou « *le processus cognitif* » en train de se construire.

Selon Jean-PierreAstolfi, l'obstacle est « *un tissu des erreurs construites* »⁵³, qu'il faut le surmonter car il est visible au cours de l'apprentissage.

Les deux notions : l'obstacle et l'erreur sont des notions complémentaires, où les erreurs sont observables, et qu'elles peuvent être révélatrices d'une difficulté interne d'une tâche à dépasser ou d'un obstacle rencontré au cours de la scolarité.

Les obstacles dont parlait Jean-Pierre Astolfi sont de quatre sortes d'obstacles : « *des obstacles épistémologiques* », « *des obstacles didactiques* », « *des obstaclespédagogiques* » et « *des obstacles ontogéniques* ».

Tout d'abord, **l'obstacle épistémologique**⁵⁴ dus au Gaston Bachelard. Or, c'est « *une expression du philosophe Gaston Bachelard exposé dans la formation de l'esprit scientifique* »⁵⁵. Donc, « *les obstacles épistémologiques renvoient à l'histoire des savoirs et à la manière dont ils ont été surmontés* »⁵⁶. De ce fait, « *La notion d'obstacle épistémologique tend à substituer à celle de l'erreur d'enseignement, d'insuffisance du*

⁴⁹ RAHMATIAN, Rouhollah, ABDOLTADJEDINI, Kamayar., (Sous la direction de), *L'erreur est un facteur de dynamisme dans les processus d'apprentissage des langues étrangères* [en ligne], 2005, n°2, p.110. Disponible sur revue plume :http://www.revueplume.ir/article_48728_f5e543ca41e7ae06c5d5e80186680ee7.pdf . [Consulté le 17juin 2020].

⁵⁰ DEVALY, Michel.,(Sous la direction de),*De l'idée de l'erreur à la notion d'obstacle*[en ligne],*Les cahierspédagogiques*, 2019, Hors-séries numériques, n°53, p.11. Disponible sur meirieu.com :<https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/HSN.pdf> . [Consulté le20 juillet 2020].

⁵¹ Ibid.

⁵² ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF Editeur, 1997, p.44

⁵³ Ibid., p.41

⁵⁴ DEVALY, Michel., Op. Cit, p.11

⁵⁵ Ibid.

⁵⁶ Ibid.

sujet oude difficulté intrinsèque des connaissances ». ⁵⁷ C'est-à-dire, ils appartiennent lorsque les savoirs acquis par l'apprenant sont insuffisantes pour résoudre une nouvelle tâche proposée par l'enseignant. Ce type d'obstacle est lié aux difficultés internes au concept.

Un obstacle didactique⁵⁸ est défini comme « *une représentation d'une tâche, induite par un apprentissage antérieur qui cause d'erreurs systématiques et fait ainsi un obstacle de l'apprentissage actuel* »⁵⁹. L'obstacle se trouve lorsque les conceptions nouvelles à former entre en conflit avec les conceptions antérieures bien installées de l'apprenant.

Ce type d'obstacle comporte tous les obstacles relatifs au dispositif didactique, ou bien tous les obstacles qui sont liées au dispositif d'enseignement utilisées et mis en œuvre par l'enseignant, par exemple : « *consignes mal formulée, problèmes en lien avec l'organisation et le relationnel, la transposition didactique.* »⁶⁰, et dans le choix des situations d'enseigner. Or, ces obstacles compliquent le processus d'apprentissage où l'apprenant se trouve dans une situation d'apprentissage incapable de les surmonter. En d'autre part, il existe des éléments paraient faciles c'est le cas lorsque l'enseignant réfléchit et préparé l'analyse de ceux-ci, afin de vérifier l'efficacité et la pertinence de ses choix didactiques par des outils nécessaires et grâce aux ses choix il va pouvoir éviter ce genre d'obstacle.

L'obstacle pédagogique⁶¹ est plus général que les autres obstacles de type épistémologique et didactique. Il est lié à une vision que l'enseignant de l'élève qui fait l'obstacle à « *ce qu'il conviendrait de faire pour l'aider à réussir* »⁶².

Un obstacle ontogénétique⁶³ est lié à un état « *de développement psychogénétique qui ne permet pas à l'élève d'intégrer certains notions* »⁶⁴. Henri

⁵⁷ BROUSSEAU, Guy., *Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques* [En ligne]. Louvain-la-Neuve : Hachette, 2010, p.107. Disponible sur : https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/516569/filename/Obstacles_76.pdf. [Consulté le 20 juillet 2020].

⁵⁸ DEVALY, Michel., Op.Cit,p.11

⁵⁹ Ibid.

⁶⁰ BERNARDO, Joanna., *L'erreur à susciter ou à éviter ? : Les représentations de l'erreur chez les enseignants du primaire et les élèves de 7e - 8 e Harnos* [En ligne], Mémoire de fin d'études à la HEP-VS, (Haute école pédagogiques du Vallais), 2016, p.14, Disponible sur : <https://core.ac.uk/download/pdf/79427456.pdf>. [Consulté le 20 juillet 2020].

⁶¹ DEVALY, Michel., (Sous la direction), *De l'idée de l'erreur à la notion d'obstacle* [En ligne]. *Les cahiers pédagogiques*, 2019, Hors-séries numériques, n°53, p.12. Disponible sur [meirieu.com :https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/HSN.pdf](https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/HSN.pdf). [Consulté le 20 juillet 2020].

⁶² Ibid.

⁶³ Ibid.

⁶⁴ Ibid.

Wallon et Jean Piaget ont donné l'importance aux études « *des schèmes* »⁶⁵, qu'elles s'avèrent « *naturellement* »⁶⁶ au cours de développement du sujet. Dans ce cas, les erreurs qui surviennent sont dues « *à l'imitation des capacités intellectuelles du sujet* »⁶⁷ car le stade de développement de l'apprenant joue un rôle dans la manière de se raisonner et d'effectuer une activité. L'apprenant commettra une erreur lorsque l'enseignant dépasse la capacité de celui-ci lors de la réalisation d'une tâche supérieure.

Cette typologie des obstacles peuvent aider l'enseignant à mieux comprendre « *le fonctionnement cognitif* » de ses élèves ou leurs « *modes de pensée* », où il va anticiper les erreurs et les obstacles possibles et proposer des hypothèses à leurs causes.

1.4. ERREUR ET ECHEC

Parler de l'erreur, c'est parler de l'échec où ce dernier est assimilée directement au second. D'où, « *L'accumulation des erreurs non résolues* »⁶⁸ conduit l'apprenant à l'échec. Dit autrement, si l'enseignant ne prend pas en compte les erreurs commises par ses élèves et de y remédier, elles mènent les apprenants à échouer dans le milieu scolaire.

Or, « *certaines erreurs auront des conséquences plus graves que d'autres si elles ne sont pas dépassées par l'apprenant* ».⁶⁹ C'est-à-dire, les erreurs liées aux représentations de l'élève n'a pas la conséquence qu'une simple erreur ou une faute due de l'inattention.

Analyser les erreurs des apprenants et puis les traiter, par l'enseignant et par l'apprenant lui-même (l'autocorrection) pour déminer le risque de tomber en échec.

2. ORIGINES DES ERREURS

Pour une remédiation efficace des erreurs, les enseignants devraient amener les apprenants à comprendre l'origine de ses erreurs afin d'en éviter à la récurrence. Comprendre le fonctionnement des mécanismes psychologiques des apprenants, amène les enseignants à trouver l'origine potentielle de l'erreur, et les sources de les induire,

⁶⁵ Ibid.

⁶⁶ Ibid.

⁶⁷ BERNARDO, Joanna., *L'erreur à susciter ou à éviter ? : Les représentations de l'erreur chez les enseignants du primaire et les élèves de 7e - 8 e Harnos* [En ligne]. Mémoire de fin d'études à la HEP-VS, (Haute école pédagogique du Vallais), 2016, p.14, Disponible sur Coreac : <https://core.ac.uk/download/pdf/79427456.pdf> . [Consulté le 20 juillet 2020].

⁶⁸ BERNARDO, Joanna., Op. Cit, p.14

⁶⁹ Ibid.

car la recherche de l'origine des difficultés est le moyen le plus efficace pour découvrir les caractéristiques du fonctionnement mentale de sujet apprenant. Pour Chomsky, « *la performance* »⁷⁰ c'est la partie la plus facile de cerner lors d'une activité que le sujet apprenant accomplit, car le comportement est visible qui constitue « *un indicateur assez fin* »⁷¹, A vrai dire, c'est « *(la mise en œuvre des connaissances dans une situation donnée)* »⁷². Par contre, ce qui est difficile à déterminer c'est « *la compétence* »⁷³ et l'activité intellectuelle sous-jacente, qui ne sont pas observables.

C'est à ce niveau que doit se situer le travail de recherche de l'origine des erreurs, et dans lequel « *le travail sale* »⁷⁴ d'Alain Moal se base où il montrait l'intérêt de ce type de travail dans l'accompagnement des apprentissages des élèves, il déclare que : « *l'incitation à se pencher sur les erreurs, le questionnement dynamique, l'examen en groupes des traces, les pièces mal faites, les brouillons, les ratures, ce que nous appellerons « le travail sur salle » tout cela constitue un moyen pédagogique d'aide à la compréhension et à la amélioration du fonctionnement mental de l'apprenant* »⁷⁵.

Le fonctionnement cognitif s'avère d'être symétriquement à la source d'erreurs dans la pensée et le raisonnement des élèves en contexte d'apprentissage. Dans ce contexte, Michel Fayol ait pu écrire que « *l'une des premières sources d'erreurs – et sans doute la plus résistante- tient à l'efficacité même de notre fonctionnement cognitif* »⁷⁶ (Fayol, 1995). En outre, concernant les études empiriques, les apprentissages font apparaître l'existence de trois sources potentielles d'erreurs dont l'identification conduit au diagnostic des obstacles rencontrés par les apprenants. Ainsi, M. Fayol distingue avec, Reason les erreurs ; celles qui sont liées aux connaissances déclaratives, celles, qui sont dues aux connaissances procédurales, ou plutôt, dont l'origine c'est des savoir-faire et celles qui relèvent à gestion de temps réel des activités complexes.

⁷⁰ RISTEA, Paula-Maria., *l'erreur et l'apprentissage : le rôle de l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère* [en ligne]. Didactiques des langues étrangères et TICE, Université Lumière, Lyon2, Centre de langues, 11 septembre 2006, p.28 .Disponible sur : [file:///C:/Users/horizon/Downloads/ristea_pm%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/horizon/Downloads/ristea_pm%20(6).pdf). [Consulté le 17 août 2020].

⁷¹ Ibid, p.29

⁷² Ibid, p.29

⁷³ Ibid, p.29

⁷⁴ PHILIPPE, André., *Hommage à Alain Moal : Dans La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* [en ligne]. Médiation, enseignement, apprentissage, 2008, n° 42, 203-205p. Disponible sur cairn.info : <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2008-2-page-203.htm>. [Consulté le 17 août 2020].

⁷⁵ Ibid.

⁷⁶ ASTOLFI, Jean-Pierre., *l'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF Editeur, 1997, p.54

-Concernant **les connaissances déclaratives** (conceptuelles), ou les savoirs, Michel Fayol montre que « *les interactions qu'ils entretiennent quotidiennement avec leur environnement physique et social conduisent les êtres humains à élaborer des conceptions de cet environnement et des procédures pour y intervenir de manière à leurs yeux efficace.* »⁷⁷ De ce fait, les êtres humains élaborent « des conceptions »⁷⁸ et « des procédures »⁷⁹ ou « des modèles mentaux locaux »⁸⁰ à travers ces interactions avec l'environnement. Où, les modèles mentaux locaux servant à bien adapter telle ou telle organisation des connaissances dans des situations immédiates (par exemple « *la reconnaissance des objets* »⁸¹, « *des personnes* »⁸², ou « *des situations* »⁸³ et dans la mesure où de les catégoriser et de les discriminer). Un apprenant peut disposer des conceptions spontanées susceptibles de faire l'obstacle à l'apprentissage d'où ces « *savoirs informels* »⁸⁴ se combinent avec « *les apprentissages formalisés de l'école* »⁸⁵, ou plutôt ces savoirs « spontanés »⁸⁶ entre en contradiction avec celles, « *que l'école considèrent devant être enseignées* »⁸⁷. Autrement dit, les savoirs « spontanés » des apprenants qui sont automatiquement activées peuvent être « *inopérants* »⁸⁸ dans une situation donnée où ces savoirs « spontanés » (locales) entre en décalage avec les apprentissages disciplinaires qui ont pour objectif non pas « *l'adaptation immédiate* »⁸⁹ mais « *la compréhension/explication* »⁹⁰ du monde. Les causes possibles de ce type d'erreurs sont liées soit à l'oubli de prendre en compte la totalité de détail dans une situation comporte plusieurs éléments où ils sont organisés « *spatialement* »⁹¹ (*les scènes*) ou « *temporellement* »⁹² (*lesscripts*) (Fayol,

⁷⁷ FAYOL, Michel .*Apprendre : éléments pour approche cognitive* [en ligne].Les savoirs pratiques : un enjeu pour la recherche et la formation, 1998,n°27, P.42.Disponible sur Persée :https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1998_num_27_1_1473 . [Consulté le 20 août 2020].

⁷⁸ Ibid,p.43

⁷⁹ Ibid.

⁸⁰ Ibid.

⁸¹ Ibid.

⁸² Ibid.

⁸³ Ibid.

⁸⁴ Ibid.

⁸⁵ FAYOL, Michel .,Op.Cit, p44.

⁸⁶ Ibid.

⁸⁷ Ibid.

⁸⁸ Ibid.

⁸⁹ RISTEA, Paula, Maria .*Erreurs et apprentissages : le rôle de l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère*, Didactiques des langues étrangères et TICE [En ligne]. Université Lumière, Lyon2, Centre de langues, 11 septembre 2006,p. .Disponible sur : Disponible sur : [file:///C:/Users/horizon/Downloads/ristea_pm%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/horizon/Downloads/ristea_pm%20(6).pdf) . [Consulté le 25 août 2020].

⁹¹ FAYOL, Michel ., Op.Cit,p.43

1985 ; Fayol, Monteil ,1988) soit à « *l'existence d'un modèle mentale incomplet ou inadéquat à l'espace problème* ». ⁹³

L'organisation des connaissances déclaratives⁹⁴ ou les savoir-faire rejaillit sur « *lestypes de procédures activées* »⁹⁵, où les procédures elle-même peuvent présenter des déroulements erronés. L'apprenant peut connaître les faits, mais il ignore comment les mobiliser ou bien de les mis en œuvre face aux situations-problèmes. Les erreurs basées sur les connaissances procédurales proviennent de la situation de résolution des problèmes. Face à des situations complexe et lors de l'apprentissage de la soustraction avec retenue des procédures complexes, le sujet doit vérifier si cette configuration ne correspond pas aux figures déjà rencontrés dans la passé. Par exemple, dans le cas des séquences qui doivent être automatisées, l'apprenant a affaire à des sous-butts où chacun de ces sous-butts nécessite « *le déclenchement d'une action spécifique, l'ensemblerequérant un contrôle de critères et de l'enchaînement des actions* »⁹⁶ ; les erreurs qui apparaissent lors de ce type d'apprentissage de procédures, ce sont bel et bien, les erreurs de type « *bugs* »⁹⁷. Ce type d'erreurs s'avère lorsque le sujet ne maîtrise pas « *des règles* »⁹⁸ de résolution, ou bien il ne l'a pas encore appris. Ces erreurs « *sont des adaptations plus au moins créatives de règles que se donnent les sujets pour affronter des situations –problèmes qu'ils ne maîtrisent pas (ou pas encore)* »⁹⁹. Il est possible de comparer les situations-problèmes « *aux sur-généralisations rencontrées lorsde certaines phases de l'acquisition du langage* »¹⁰⁰. Comme le remarque Reason, « *dans tels cas soit une mauvaise application d'une bonne règle, soit la bonne utilisation d'une mauvaise règle* »¹⁰¹ (Reason.1990). Dans ce cas, les sujets ont tendance « *spontané* »¹⁰² à faire appel à « *des règles de*

⁹²Ibid.

⁹³ RISTEA, Paula, Maria .*Erreurs et apprentissages : le rôle de l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère*, Didactiques des langues étrangères et TICE [En ligne].Thèse de doctorat de l'Université Lumière, Lyon 2. : 2006. Disponible sur : [file:///C:/Users/horizon/Downloads/ristea_pm%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/horizon/Downloads/ristea_pm%20(6).pdf). [Consulté le 26 août 2020].

⁹⁴ FAYOL, Michel., Op.Cit.,p.45

⁹⁵ RISTEA, Paula., Maria., Op.cit., p.29

⁹⁶ FAYOL, Michel., Op.Cit , p.46

⁹⁷ Ibid,p.47

⁹⁸ Ibid.

⁹⁹ RISTEA, Paula, Maria., Op.Cit.,p.29

¹⁰⁰ FAYOL, Michel .*Apprendre : éléments pour approche cognitive*[en ligne].*Les savoirs pratiques : un enjeu pour la recherche et la formation*, 1998,N°27,p.47.Disponible sur Persée :https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1998_num_27_1_1473. [Consulté le 26 août 2020].

¹⁰¹ Ibid.

¹⁰² Ibid.

résolution », ¹⁰³ lorsqu'ils sont confrontés à des obstacles ne correspondent pas aux difficultés déjà connues.

Le risque est grand de laisser s'installer les « *règles* » ¹⁰⁴ erronées chez le sujet-apprenant, qui seront difficile à corriger après avoir été longtemps utilisées, si les formateurs n'y prennent pas en garde.

Les erreurs qui sont liées à la gestion de temps réelles des activités complexes ¹⁰⁵ : s'avèrent malgré la maîtrise des savoirs et des savoir-faire, du fait que l'incapacité de l'apprenant de gérer correctement « *les activités cognitives* » dans des situations difficiles à un moment donnée, et qu'elles requièrent à un certain niveau. Ce type d'erreurs survient même chez « *les experts* » ¹⁰⁶ et qui sont « *fréquentes dans les situations qui requièrent de combiner plusieurs traitement* » ¹⁰⁷ tel, « *la lecture* » ¹⁰⁸ et « *l'écriture* » ¹⁰⁹ (production d'écrits ; compréhension des textes techniques).

Pour chaque de trois types d'erreurs, il y a des modalités d'interventions différentes ; « *les connaissances déclaratives* » ¹¹⁰ s'avèrent insuffisantes dans une certaine situation pourraient où il faut soit induire des modifications de la base des connaissances par « *l'ajout* » ¹¹¹ « *des nouvelles informations* » ¹¹² à celles qui sont déjà emmagasinées en « *répertoire mental* », ou par « *l'analogies* » ¹¹³ ou par « *catégorisations* » ¹¹⁴, soit provoquer « *des restrictions radicales par le bais de conflits cognitifs, entre pairs ou par l'intermédiaire d'interventions d'adultes* ». ¹¹⁵ Les manques concernant « *les savoir-faire* » ¹¹⁶, ou plutôt, « *les connaissances procédurales* » ¹¹⁷ les formateurs à proposer « *des activités significatives* » ¹¹⁸, et des exercices qui visent à automatiser les procédures apprises. Enfin, pour les difficultés

¹⁰³ FAYOL, Michel .*Apprendre : éléments pour approche cognitive*[en ligne].*Les savoirs pratiques : un enjeu pour la recherche et la formation*, 1998,N°27,p.48. Disponible sur Persée :https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1998_num_27_1_1473. [Consulté le 26 août 2020].

¹⁰⁴ Ibid.

¹⁰⁵ Ibid.

¹⁰⁶ Ibid.

¹⁰⁷ Ibid.

¹⁰⁸ Ibid.

¹⁰⁹ Ibid.

¹¹⁰ Ibid.

¹¹¹ Ibid.

¹¹² Ibid.

¹¹³ Ibid.

¹¹⁴ Ibid.

¹¹⁵ Ibid.

¹¹⁶ Ibid.

¹¹⁷ Ibid.

¹¹⁸ Ibid.

qui proviennent à la gestion de temps, il convient « *de chercher les moyens susceptibles* »¹¹⁹ par « *l'application des stratégies* »¹²⁰ qui visent à planifier, à automatiser et aussi à « *contrôler les différentes composantes des activités complexes en vue de répartir les tâches et d'éviter le plus possible les risques de surcharge cognitive.* »¹²¹ (Fayol, Monteil, 1994). Pour une gestion adéquate de temps, vaut mieux utiliser des outils susceptibles à la situation didactique pour contrôler les différentes tâches et éviter les activités difficiles et, au milieu de tout cela, décomposer les activités complexes en sous-tâches, plus facilement gérables en mémoire dont le but d'éviter le surcharge cognitive dans les situations pédagogiques.

3. TYPOLOGIE DES ERREURS

Jean-Pierre Astolfi déclare que « *il est le temps de les situer dans leur diversité, car selon la nature du diagnostic opéré, les modalités de l'intervention didactique pour y faire face vont s'avérer assez diverses.* »¹²² Parmi les différentes typologies proposées par les didacticiens, celle de Jean-Pierre Astolfi qui rend en compte de la diversité des facteurs de produire des erreurs, et aussi celle de W,Edmonson et J.House qui se réfèrent aux processus mentaux , aux procédures et aux stratégies d'apprenants lorsque ceux-ci sont confrontés aux obstacles dans des situation-problèmes.

Astolfi distingue les types des erreurs successivement de manière suivante :

1. Des erreurs relevant de la compréhension des consignes de travail données à la classe, Dans les situations à caractère didactique (dont la didactique familiale ou la didactique professionnelle, par exemple) c'est « *le supposé savoir* »¹²³ qui questionne « *le supposé ne pas savoir* »¹²⁴. Dans ce cas, « *les questions pour celui qui les pose en connaissant la réponse qu'il attend, que chez celui qui les lit en se demandant ce qu'il faut y répondre* »¹²⁵. Donc, le caractère « *inversé* »¹²⁶ du questionnement scolaire est ainsi source des erreurs. Dans l'analyse des consignes de travail données aux élèves, qui passe « *par l'analyse du mode de questionnement et,*

¹¹⁹ Ibid.

¹²⁰ Ibid.

¹²¹ Ibid.

¹²² ASTOLFI, Jean-Pierre., *l'erreur, un outil pour enseigner*, Paris : ESF éditeur, 1997, p.58

¹²³ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op.Cit, p.59

¹²⁴ Ibid.

¹²⁵ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op.Cit, p.59

¹²⁶ Ibid.

plus précisément, par la forme des énoncés d'exercices ou de problèmes.»¹²⁷ Ainsi, « les verbes d'action (analyser, expliquer, interpréter, conclure) »¹²⁸ et aussi le vocabulaire employé par chaque discipline « (par exemple : accord, direct, fonction, forme, voix(...)) »¹²⁹ ; les mots de la langue courante sont utilisés dans des sens particuliers par chaque discipline, constituent des sources de problème et dans la mesure où les élèves doivent effectuer le « cadrage »¹³⁰ nécessaire pour comprendre leur emploi. Pour prévenir ce type d'erreur, il faudrait donner des consignes en « verbes d'actions concrètes (par exemple : poser, décalquer, faire tourner(...)) »¹³¹ et de préciser les conditions de la réalisation de la tâche et les résultats obtenus.

2. Des erreurs résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes,

Yves Chevillard explique que l'élève « raisonne sous l'influence »¹³², par le jeu du contrat didactique. De façon plus largement sociologique, Philippe Perrenoud parle d'un « métier d'élève »¹³³, « grâce auquel se trouvent capable de décoder les attentes magistrales, implicites »¹³⁴ du maître. Des plusieurs situations où les réponses données par les élèves font émettre l'incertitude sur la « logique de raisonnement des élèves »¹³⁵, où ils hésitent entre répondre à la question posée ou répondre à l'enseignant qu'il pose. Ces erreurs proviennent donc des difficultés à décoder les implicites de la situation. En même temps, « les habitudes scolaires produisent des constructions erronées, mais pourtant assez cohérentes »¹³⁶, par rapport à « des règles coutumières » connues. Ce genre d'obstacle « n'est sans doute pas entièrement évitable. »¹³⁷

3. Des erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves,

« Les conceptions alternatives des élèves »¹³⁸ ou plutôt, « les représentations »¹³⁹ des élèves s'avèrent « très résistantes aux efforts

¹²⁷ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op.Cit, P.60

¹²⁸ Ibid.

¹²⁹ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op.Cit, P.62

¹³⁰ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op.Cit, P.61

¹³¹ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op.Cit, P.63

¹³² ASTOLFI, Jean-Pierre., Op.Cit., P.65

¹³³ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op.Cit., P.58

¹³⁴ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op.Cit., P.65

¹³⁵ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op.cit, P.65

¹³⁶ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op.Cit, P.67

¹³⁷ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op.Cit, P.68

¹³⁸ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op.cit, p.69

¹³⁹ Ibid.

d'enseignement»¹⁴⁰ Comprendre la signification des représentations est considéré comme « *un détournement indispensable pour modifier le statut que l'on donne à certaines erreurs des élèves* »¹⁴¹ et aussi pour comprendre leur progressive transformation au cours du développement. La prise en compte didactique des représentations des élèves au sein d'un cours programmé conduit à une efficacité « *supérieure* »¹⁴² et qu'elle est déjà utile ; pour connaître les différents aspects dans cette prise en compte des représentations ; il serait nécessaire de rechercher la signification de ce qui est exprimé par la classe et pour comprendre la signification sous-jacente aux productions des élèves, de les faire comparer, de les faire identifier, de les faire discuter, et de les suivre dans leur évolution au court et au moyen terme. Gérard de Vecchi et André Giordan proposent « *une série des stratégies* »¹⁴³ : provoquer « *une contradiction apparente* »¹⁴⁴, travailler sur « *les métaphores* »¹⁴⁵, se discuter sur « *des analogies* »¹⁴⁶, mettre en place « *des jeux de rôles* »¹⁴⁷.

4. Des erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées,

Il s'agit « *des opérations intellectuelles* »¹⁴⁸ qui ne sont pas disponibles chez les élèves, mais qu'elles s'avèrent « *naturelles* »¹⁴⁹ à l'enseignant (par exemple, « *les opérations logiques impliquées* »¹⁵⁰ dans l'apprentissage de la lecture). L'analyse précise du contenu et de ses obstacles fournit la meilleure clé pour comprendre ces erreurs « *trop systématiques pour être aléatoires* »¹⁵¹. Il faudrait donc « *se centrer sur le contenu et ses difficultés intrinsèques, pour mieux se centrer sur l'élève* »¹⁵², où ce dernier est considéré comme « *le sujet didactique* »¹⁵³ plutôt que « *le sujet psychologique* »¹⁵⁴.

5. Des erreurs portant sur les démarches adoptées,

¹⁴⁰ Ibid.

¹⁴¹ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op.cit, P.73

¹⁴² Ibid.

¹⁴³ Ibid.

¹⁴⁴ Ibid.

¹⁴⁵ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op.Cit, P.74

¹⁴⁶ Ibid.

¹⁴⁷ Ibid.

¹⁴⁸ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op.Cit,p.77

¹⁴⁹ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op.Cit., p.58

¹⁵⁰ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op.Cit,p.79

¹⁵¹ Ibid.

¹⁵² ASTOLFI, Jean-Pierre., Op.Cit,p.81

¹⁵³ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op.Cit, p.81

¹⁵⁴ Ibid.

Certaines productions des élèves manifestent la diversité des procédures utilisées par les élèves pour résoudre une question posée, où l'enseignant s'attend à « l'emploi d'une procédure « canonique » »¹⁵⁵, et qui représente « la solution dumaître »¹⁵⁶. Au lieu de juger comme erronées telles ou telles propositions des élèves quand elles s'écartent de « la méthode-type »¹⁵⁷ d'autant que s'y glissent « des fautes locales »¹⁵⁸ qui masquent « la logique du cheminement »¹⁵⁹, il vaut mieux leur permettre « d'exprimer leurs propositions collectivement »¹⁶⁰, parce que elles sont plus proches entre elles et qu'elles ne le sont « de la solution du maître »¹⁶¹ ce qui fait la force du travail des élèves en commun, de proposer aux élèves d'appliquer successivement des idées émises, ainsi que « le jeu des interactions »¹⁶² entre les élèves ou « les conflits sociocognitifs »¹⁶³ permettent des « progrès intellectuelles »¹⁶⁴. Dans ce contexte, Michel Gilly, a élargi l'étude des interactions dans les apprentissages où il montre que « toutes les formes d'interaction entre les apprenants, et aussi toutes les occasions de collaboration entre eux »¹⁶⁵ favorisent à des degrés différents « l'avancée cognitive »¹⁶⁶. Il ajoute aussi que « non seulement les conflits sociocognitifs »¹⁶⁷ qui permettent les élèves de progresser cognitivement mais aussi « les constructions communes », les « collaborations acquiesçantes » et « les confrontations argumentées »¹⁶⁸.

6. Des erreurs dues à une surcharge cognitive en cours d'exercice,

Depuis quelques années, la mémoire est conçue comme « un phénomène d'enregistrement-répétition »¹⁶⁹ où elle a été dévalorisée au profit des fonctions « cognitives »¹⁷⁰ et qu'elles sont plus « nobles »¹⁷¹, tel, « la réflexion »¹⁷²,

¹⁵⁵ ASTOLFI, Jean-Pierre. Op.Cit, p.82

¹⁵⁶ RISTEA, Paula, Maria. Op. Cit, p.32

¹⁵⁷ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op.Cit, p.82

¹⁵⁸ Ibid.

¹⁵⁹ Ibid.

¹⁶⁰ Ibid.

¹⁶¹ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op.Cit, p.83

¹⁶² ASTOLFI, Jean-Pierre., Op.Cit, p.82

¹⁶³ Ibid.

¹⁶⁴ Ibid.

¹⁶⁵ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op.Cit., p83.

¹⁶⁶ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op.Cit., p83.

¹⁶⁷ ASTOLFI, Jean-Pierre. Op.Cit., p83.

¹⁶⁸ ASTOLFI, Jean-Pierre. Op.Cit., p83.

¹⁶⁹ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op.Cit., p84.

¹⁷⁰ Ibid.

¹⁷¹ Ibid.

¹⁷² Ibid.

« les opérations intellectuelles »¹⁷³ et « la créativité »¹⁷⁴, dans la mesure où elle « n'est pas un « système passif » »¹⁷⁵, mais elle est même au cœur des apprentissages « intelligents »¹⁷⁶. La charge cognitive d'une mémoire est souvent sous-estimée, « l'inflation des termes scolaires qui ont des effets sur les erreurs, les confusions, les oublis de la part des élèves »¹⁷⁷ ou « l'indisponibilité de l'information »¹⁷⁸ liée aux difficultés de la récupération. Il vaut mieux inciter les aspects par « des centrations successives sur des sous-tâches »¹⁷⁹, qui seraient « plus facilement gérables en mémoire »¹⁸⁰.

7. Des erreurs ayant leur origine dans une autre discipline,

« Le transfert des compétences requises »¹⁸¹ entre disciplines est perçu à la fois comme l'origine des erreurs ; cependant il paraît « naturel »¹⁸², alors qu'il n'est pas. Il n'a rien de « spontané »¹⁸³, où il n'est pas de raison pour compter dessus comme sur un « prérequis disponible »¹⁸⁴. Pour rendre possible le transfert, il faut passer par l'attitude a priori et par le travail permanent auquel le transfert n'est pas considéré seulement « le simple transport » d'une compétence acquise »¹⁸⁵ mais aussi comme « un travail permanent à faire »¹⁸⁶.

Philippe Meirieu ajoute que « le sujet ne progresse que s'il est en mesure de pratiquer un travail de changement de cadre, et d'expérimentation personnelle, des outils qu'il maîtrise aux situations qu'il rencontre »¹⁸⁷, et cela passe par le contrôle « métacognitif »¹⁸⁸ de son activité cognitive de l'élève.

8. Des erreurs causées par la complexité propre du contenu,

La complexité propre au contenu d'enseignement peut être conçue comme l'origine des erreurs où cette complexité interne n'étant pas perçue comme telle

¹⁷³ Ibid.

¹⁷⁴ Ibid.

¹⁷⁵ Ibid.

¹⁷⁶ Ibid.

¹⁷⁷ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op.Cit., p.87

¹⁷⁸ Ibid.

¹⁷⁹ ASTOLFI, Jean-Pierre. Op.Cit., p86.

¹⁸⁰ Ibid.

¹⁸¹ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op.Cit., p.59

¹⁸² Ibid.

¹⁸³ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op.Cit., p.90

¹⁸⁴ Ibid.

¹⁸⁵ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op.Cit., p.91

¹⁸⁶ Ibid.

¹⁸⁷ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op.Cit, p91

¹⁸⁸ Ibid.

par « *les analyses disciplinaires habituelles*»¹⁸⁹ ni dans « *les progressions disciplinaires adoptées*»¹⁹⁰, et dans la mesure où les deux partenaires du contrat didactique ; l'enseignant et l'apprenant ne disposent pas de même connaissance, n'emploient pas les mêmes concepts, d'où l'écart entre le contenu et le cadre de référence, ne partagent pas la même logique .

L'analyse de ce type d'erreurs consiste à le remettre profondément en cause. Comme le déclare Gérard Vergnaud que « *les contenus théoriques et pratiques de l'enseignement, ainsi que les méthodes et procédures qui leur sont classiquement associées*»¹⁹¹. Où cette analyse est typique du travail proprement didactique. En effet, la recherche de nouveaux moyens pour enseigner de manière efficace des contenus données à l'avance et intangibles. Cette recherche se limiterait de « *mieux faire passer les choses*»¹⁹² où elle serait donc « *de l'ordre du lubrifiant*»¹⁹³.

La typologie des erreurs proposée par Edmonson et House (1993) prend un aspect plus différent, qui orienté vers le fonctionnement cognitif et les stratégies intellectuelles du sujet.

L'apprenant se trouve souvent en permanence face à « *un discours pédagogique*»¹⁹⁴(ou social) dont des nombreux notions, et dans la mesure où ils inconnus pour lui ; il doit utiliser « *des opérations mentales adéquates*»¹⁹⁵, tel, prendre en considération « *les indices du contexte*»¹⁹⁶, « *comparer*»¹⁹⁷ par des analogies, proposer des hypothèses, « *discriminer*»¹⁹⁸, « *communiquer*»¹⁹⁹, « *anticiper sur les attitudes mentales*»²⁰⁰ (par exemple, faire réaliser aux apprenants que parmi les regards possibles (« *regard pratique*»²⁰¹, « *regard intéressé*»²⁰²;etc.), il y a celle, propre à l'école « *regard instruit*»²⁰³ : tout cela représente des compétences des apprenantes ou des outils afin de construire ses savoirs.

¹⁸⁹ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op.Cit, p.59

¹⁹⁰ Ibid.

¹⁹¹ ASTOLFI, Jean-Pierre.,Op.Cit, p.92.

¹⁹² Ibid.

¹⁹³ Ibid.

¹⁹⁴ RISTEA, Paula, Maria.,Op.Cit, p33.

¹⁹⁵ Ibid.

¹⁹⁶ Ibid.

¹⁹⁷ Ibid.

¹⁹⁸ Ibid.

¹⁹⁹ Ibid.

²⁰⁰ RISTEA, Paula, Maria., Op.Cit,p.33

²⁰¹ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op. Cit, p.91

²⁰² Ibid.

²⁰³ Ibid.

Les erreurs qui s'avèrent dans ce contexte sont soit commises par raison, soit non commises où l'apprenant a le choix de choisir la bonne réponse parmi les hypothèses qui sont proposées où l'apprenant a choisi par hasard la bonne ou bien parce qu'il a renoncé à maîtriser une règle qui ne connaissait pas ; il y a aussi des erreurs « invisibles »²⁰⁴ où les séquences sont correctes mais elles ne correspondent pas à « l'intention »²⁰⁵ de l'apprenant ainsi que « des erreurs tolérables »²⁰⁶ en fonction « des priorités communicatives »²⁰⁷ ; certains erreurs relèvent d'un manque de savoirs dans tel ou tel stade d'acquisition .

Pour développer les compétences de savoir-être de la part de l'apprenant : accepter de se tromper devant toute la classe, reconnaître ses erreurs pour mieux reconstruire ses savoir-être.

La typologie proposée par Jean-Pierre Astolfi est considérée comme un point de vue didactique et cognitif où elle ne prend en compte les autres aspects liés aux apprentissages, tel, l'aspect psychanalyste.

Il est possible de chercher d'autres causes qu'elles n'apparaissent pas dans la typologie, celle de Jean-Pierre Astolfi et qu'elles ont été relevées par d'autres auteurs. En effet, certaines erreurs sont dues soient à l'état de l'élève tel, « l'inattention »²⁰⁸, « le manque de centration »²⁰⁹ (Larruy, 2003), ce sont bel et bien « des erreurs observables », qu'elles sont reflétées à « la performance » de l'individu. Or, ce type d'erreurs est dû à « des états psychologiques »²¹⁰ de l'individu, la fatigue, le stress...etc. Ainsi, d'autres erreurs sont opposées aux celles-ci, tel, les erreurs qui sont liées à « la compétence » du sujet et qu'elles reflètent l'état de « sa connaissance sous-jacente »²¹¹ ou de « sa compétence transitoire »²¹² à un moment donné (processus cognitif). Où, ce sont bel et bien, « des erreurs invisibles »

²⁰⁴ RISTEA, Paula, Maria., Op.Cit., p.33

²⁰⁵ Ibid.

²⁰⁶ Ibid.

²⁰⁷ Ibid.

²⁰⁸ BERNARDO, Joanna., *L'erreur à susciter ou à éviter ? : Les représentations de l'erreur chez les enseignants du primaire et les élèves de 7e - 8 e Harnos* [En ligne]. Mémoire de fin d'études à la HEP-VS, (Haute école pédagogique du Vallais), 2016, p.13. Disponible sur Core.ac.uk : <https://core.ac.uk/download/pdf/79427456.pdf>. [Consulté le 29 août 2020].

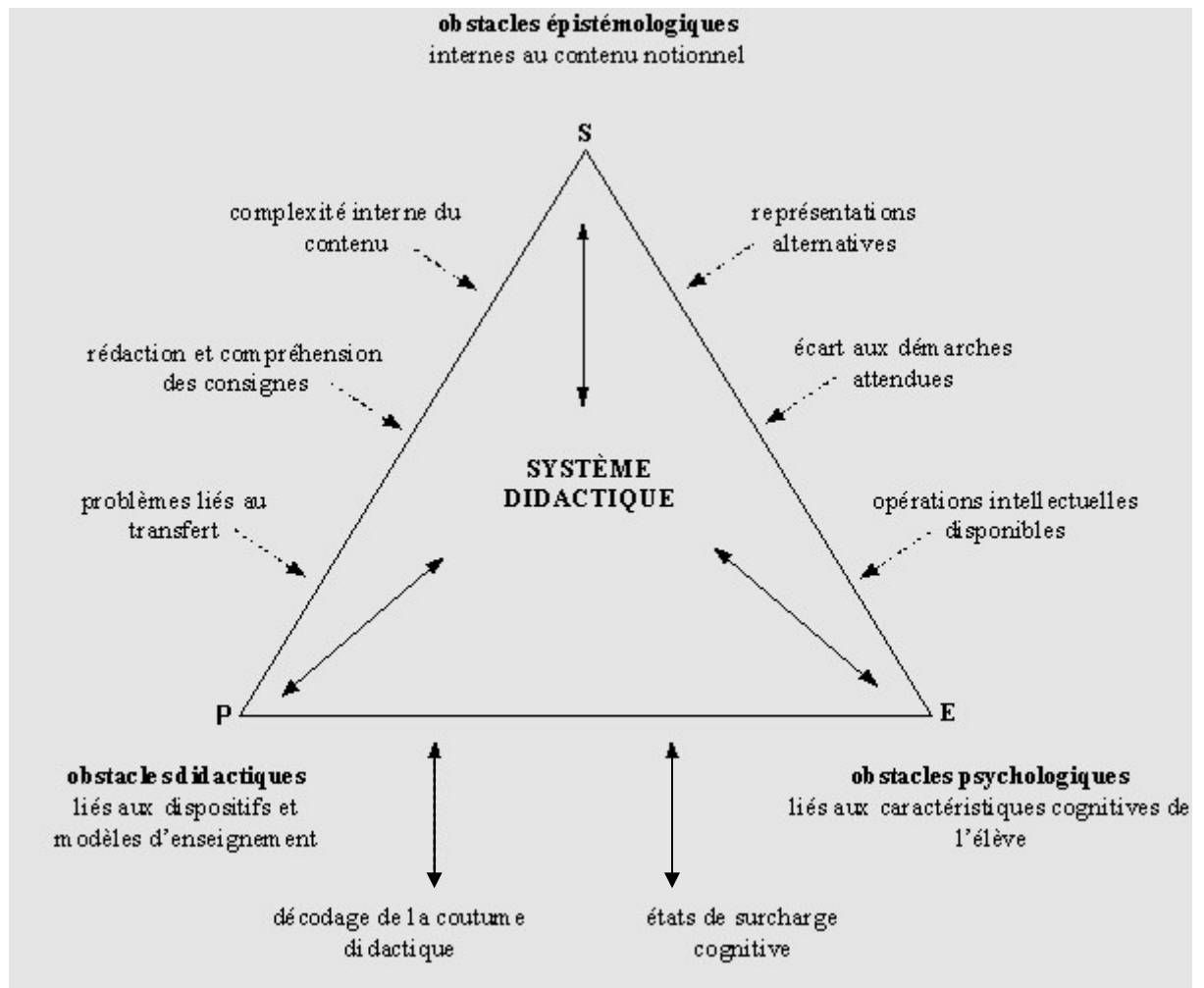
²⁰⁹ Ibid.

²¹⁰ CORDER, S.Pit., *Que signifient les erreurs des apprenants ?* [En ligne], IN *PERDUE*. C et al, Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, Langages, n° 57, mars 1980, p.13 (Trad. par PERDUE. C et PORQUIER, R), Disponible sur Persée : https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1833. [Consulté le 29 août 2020].

²¹¹ Ibid.

²¹² CORDER, S.Pit., *Que signifient les erreurs des apprenants ?* [En ligne], IN *PERDUE*. C et al, Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, Langages, n° 57, mars 1980, p.13 (Trad. par

Figure N° 01 : LA TYPOLOGIE DES ERREURS ET LE TRIANGLE DIDACTIQUE²¹³



Cette figure représente la typologie des erreurs des élèves et le triangle didactique proposé par Jean-Pierre Astolfi. Il a associé dans un même système, la typologie des erreurs avec le triangle didactique lié par les pôles didactiques ; Savoir, apprenant(s) et enseignant pour aider à visualiser graphiquement et logiquement les erreurs évoquées.

PERDUE, C et PORQUIER, R), Disponible sur Persée : https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1833. [Consulté le 29 août 2020].

²¹³ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op. Cit., p.98

4. LE STATUT ET LE RÔLE DE L'ERREUR

Auparavant, les apprentissages sont conçus comme « *des découvertes calmes, étalées, sans aventure, soubresauts ni passion, et c'est sans doute pour cela que l'école valorise chez les élèves les qualités correspondantes, préférant ceux qui effectuent régulièrement et silencieusement leur travail à ceux qui prennent des risques sur les chemins (...)* »²¹⁴

Donc, les erreurs repérées chez les élèves reflètent d'inefficacité de l'enseignement données où elles ne peuvent avoir d'autre statut que celui de « *ratés* » d'un système qui n'a pas fonctionné et qu'il faut le sanctionner, et aussi celui de « *syndrome de l'encre rouge* »²¹⁵ où, l'enseignant dans ce cas, souligne ou matérialise la faute sur la copie. De ce fait, l'enseignant évite de croiser l'erreur sur son chemin et quand il rencontre, il s'y trouve confronté selon « *deux attitudes symétriques* »²¹⁶ ; soit par « *la sanction* »²¹⁷ comme « *un sursaut de réassurance* »²¹⁸, soit par « *un effort de la réécriture de la progression* »²¹⁹.

Selon le modèle transmissif, « *l'élève commettant une erreur est dit « fautif »* »²²⁰. Autrement dit, dans ce modèle, l'erreur est considérée comme une « *faute* », elle est à la charge de l'élève. Ce modèle suppose que si « *l'élève commet des erreurs, il est en responsable* »²²¹, puisque ses erreurs est due, soit de son inattention, ou de mauvaise adaptation des règles à la situation didactique.

Selon le modèle comportementaliste (behavioriste), où « *l'erreur acquiert un visage différent* »²²², elle est assimilée à un « *bogue* », elle est à la charge du « *concepteur* » de programme et dans lequel l'activité de l'élève est guidée progressivement par une série des activités et des consignes, et aussi de ses capacités insuffisamment adaptées au niveau réel de ses élèves. Ce second modèle, emprunté « *à la psychologie dite « behavioriste »* »²²³, d'où ce modèle suppose une sorte d'assimilation de

²¹⁴ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op. Cit, p.11

²¹⁵ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op. Cit, p.11

²¹⁶ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op. Cit, p.13

²¹⁷ Ibid.

²¹⁸ Ibid.

²¹⁹ Ibid.

²²⁰ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op. Cit, p.14

²²¹ BEAUMARD, Léa., *Quelle place l'erreur a-t-elle dans les apprentissages ?* [En ligne]. Mémoire de Master, Université Angers, 2015, p.8. Disponible sur : <http://dune.univ-angers.fr/fichiers/20136721/2015LMEFSD3634/fichier/3634F.pdf>. [Consulté le 29 août 2020].

²²² ASTOLFI, Jean-Pierre., Op. Cit, p.14

²²³ Ibid.

« l'homme (l'élève) à l'animal »²²⁴ en ce que il est toujours possible d'apprendre de nouvelles choses « même quand s'est complexe à la condition de décomposer les difficultés en étapes élémentaires »²²⁵. Dans ce cas, l'enseignant se charge de décomposer les obstacles « en plusieurs étapes successives afin que l'élève ne commette pas l'erreur »²²⁶. Il est basé sur les situations « jouant le rôle d'un stimulus et réclamant des réponses adéquates »²²⁷, dans la mesure où, il sera nécessaire soit de les renforcer positivement par « la récompense »²²⁸ ou, soit les renforcer négativement par « sanction »²²⁹.

Selon le modèle constructiviste, l'erreur est le témoin de ce à quoi s'affronte la pensée de l'apprenant ; les difficultés, les obstacles qu'il rencontre lors de la résolution d'un problème. Ce modèle prend appui sur les travaux de Piaget qui s'intéressent beaucoup plus « aux processus cognitifs »²³⁰ et « intellectuels de l'apprenant »²³¹. Dans la mesure où, cette théorie a mis en évidence « le fait que certaines compétences cognitives s'acquièrent progressivement en fonction de l'âge. »²³² Où, la théorie de Piaget « stades de développement de l'intelligence »²³³ qu'elle permet de mieux cerner les compétences acquises à chaque stade de développement de l'apprenant et aussi de comprendre le processus de l'acquisition de celui-ci. Pour Piaget, l'interaction de l'apprenant avec son environnement conduit celui-ci à se développer progressivement, et dont lequel il est confronté à une nouvelle situation qu'il entre en conflit avec ses connaissances préalables. Dans ce cas, où il passe par « une phase de déséquilibre »²³⁴ ce qui lui amène soit d' « ajuster l'information perçue dans l'environnement »²³⁵, soit de transformer « ses connaissances préalables » ou « ses schèmes (accommodation) »²³⁶ et de les modifier par ses nouvelles connaissances.

²²⁴ BEAUMARD, Léa. Op.Cit., p.8

²²⁵ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op. Cit, p.14

²²⁶ BEAUMARD, Léa., Op.Cit., p.9

²²⁷ ALGUBI, Shaima., *L'erreur un outil : fondamental dans la classe de FLE* [En ligne]. Norsud, Université de Misurata, Libye, n7, juin 2016, p.110. Disponible sur : <http://mu.edu.ly/journal/norsud/upload/file/R-1020-6.pdf>. Consulté le 29 août 2020].

²²⁸ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op. Cit., p.14

²²⁹ Ibid.

²³⁰ BERNARDO, Joanna., *L'erreur à susciter ou à éviter ? : Les représentations de l'erreur chez les enseignants du primaire et les élèves de 7e - 8 e Harnos* [En ligne]. Mémoire de fin d'études à la HEP-VS, (Haute école pédagogiques du Vallais), 2016, p.16. Disponible sur Core.ac.uk : <https://core.ac.uk/download/pdf/79427456.pdf>. [Consulté le 29 août 2020].

²³¹ Ibid.

²³² Ibid.

²³³ Ibid.

²³⁴ Ibid.

²³⁵ Ibid.

²³⁶ Ibid.

Dans ce modèle, l'erreur est conçue comme révélatrice des processus d'apprentissage et des conceptions inadéquates des apprenants. Elle peut aussi refléter le « *fonctionnement mentale* » de l'apprenant à un moment donné et en fonction de son stade de développement. Où, dans des certaines cas, l'erreur est perçue comme un *obstacle* à éviter dans le processus d'enseignement/apprentissage. Elle est conférée un statut beaucoup plus positif, d'où, il est nécessaire de prendre en compte les représentations des apprenants dans l'enseignement. Le but visé de ce modèle est de laisser apparaître les erreurs des élèves, de les provoquer, pour réussir à mieux les traiter et les éradiquer par la suite.

Le modèle socioconstructiviste, Ce modèle s'intéresse à deux dimensions ; celle, sociale et celle, culturelle de l'apprentissage. Les études issues de l'approche « *historico-culturelle* »²³⁷ qu'elle a été menée par Vygotsky, montrent que « *l'enfant s'approprie des outils culturels dans une société* »²³⁸ grâce aux « *ses interactions sociales* »²³⁹ et auxquelles son apprentissage a été effectué. L'idée de Vygotsky s'oppose à celle de Piaget, où l'idée principale de Vygotsky c'est que « *l'apprentissage précède le développement.* »²⁴⁰

Ce modèle s'appuie sur différents présupposés, afin d'affirmer l'idée principale que l'apprenant possède toujours des connaissances *initiales* concerne les notions que les enseignants lui enseigne. Dans des situations problème, lorsque le sujet s'affronte un problème dans des situations nouvelles. Dans ce cas, il fait appel aux « *ses acquis* »²⁴¹ pour résoudre le problème.

Après avoir tenté d'utiliser ses « *acquis* », l'apprenant se trouve dans une situation donnée incapable de parvenir le problème de manière efficace, c'est ce que lui amène à prendre en compte qu'il ne possède pas des outils nécessaires pour affronter un obstacle rencontré afin de reconstruire des nouvelles connaissances ou plutôt, dans ce cas, il modifie ses connaissances anciennes et les remplace par des nouvelles lorsqu'il se trouve un nouvel outil plus pertinent que celui qu'il se possèdera. L'apprenant évolue ses conceptions, lorsqu'il se rend en compte à l'insuffisance de ses connaissances lors de résolution de problème dans une situation donnée, où il entre dans

²³⁷ BERNARDO, Joanna., Op. Cit, p16

²³⁸ Ibid.

²³⁹ Ibid.

²⁴⁰ Ibid.

²⁴¹ Ibid.

« une phase de déséquilibre »²⁴². « La réorganisation de ses connaissances »²⁴³ ou de ses savoirs qui lui amène à dépasser cette phase.

Les études théoriques issues de ce modèle affirment que les *conflits sociocognitifs* peuvent faciliter l'acquisition des connaissances nouvelles. Cette forme de conflit conduit à un meilleur apprentissage dont le but de maîtriser des nouveaux savoirs : « une autre étude a montré que dans un contexte de maîtrise, le conflit amenait à un meilleur apprentissage que dans un contexte de buts de performance. »²⁴⁴ Or, ce type de conflit n'aura pas d'effets que si, « en même temps, s'instaure une coopération et une interaction »²⁴⁵ a pour but de résoudre en commun la tâche. Les conflits *sociocognitifs* sont conçus comme nécessaires pour les progrès cognitifs : « Les conflits sont indispensables à tout progrès cognitif. Ils nous permettent pas à pas, d'échafauder nos connaissances, d'appréhender et de (re)construire le réel. »²⁴⁶

Dans cette approche, l'erreur révèle les connaissances inadéquates et les conceptions inadéquates au contexte. Donc, l'erreur est utile car elle provoque « le *conflit sociocognitif* »²⁴⁷ où ce dernier « constitue un puissant vecteur de progrès cognitif »²⁴⁸ au développement et donc à l'apprentissage.

5. Evolution DE STATUT DE L'ERREUR

Les modèles présentés ci-dessus s'apparaissent progressivement dans le temps, où le modèle transmissif est considéré comme le plus ancien parmi les autres modèles. Le modèle transmissif se focalise sur l'idée que l'apprentissage est comme un simple transfert des connaissances et des savoirs par l'enseignant. Ensuite, le modèle béhavioriste s'apparaît comme le modèle qui s'intéresse au comportement de l'apprenant où il ne prend pas en compte ce qu'il se passe au niveau cognitif de l'apprenant. Ce modèle a été suivi de peu du constructivisme où il cherche réellement à savoir ce qu'il se passe dans la tête de l'apprenant. Or, ce modèle s'intéresse réellement au « *fonctionnement mental* » ou « *le processus cognitif* » de l'apprenant.

²⁴² Ibid.

²⁴³ Ibid.

²⁴⁴ SOMMET, Nicolas., et al., *Le conflit : une motivation à double tranchant pour l'apprenant* [en ligne] 2016, p.5, Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01348988/document>. [Consulté le 30 août 2020].

²⁴⁵ ASTOLFI, Jean-Pierre., *l'erreur, un outil à enseigner*, Paris : ESF éditeur, 1997, p.76

²⁴⁶ SOMMET, Nicolas., et al., Op.Cit., p.8

²⁴⁷ BERNARDO, Joanna. Op.Cit., p.17

²⁴⁸ SOMMET, Nicolas., et al., p.4

Finalement, le modèle socioconstructiviste prend en compte les facteurs ; sociales et culturelles de l'apprentissage. Dans la mesure où, le statut de l'erreur a été évolué dans le temps et au fil des théories.

L'erreur prend un statut différent dans les modèles ; « *transmissif et béhavioriste* »²⁴⁹, où elle prend le statut plus négatif est celui d'une « *faute* » de la responsabilité de l'élève, et celui d'un « *bug* »²⁵⁰ dû au programme qui fait par le concepteur ou plutôt par l'enseignant, où ce dernier ne s'adapte pas au niveau réelle de ses élèves. Dans ce cas et face à un tel inconfort de situation, l'enseignant se trouve confronté les erreurs où il peut agir soit par *la sanction*, soit par un effort de « *réécriture* »²⁵¹.

En fort développement ces dernières années, et contrairement aux précédents, l'erreur est conférée un statut positif où elle désormais perçue comme « *un assez bon révélateur du modèle pédagogique en vigueur dans la classe* »²⁵², mais elle reste un élément à l'éradiquer dans l'apprentissage. C'est dans le modèle socioconstructiviste, où l'apprenant devient acteur pour construire ses connaissances. L'erreur est donc vue positivement, elle fait comme « *une partie intégrante du processus d'apprentissage* »²⁵³ et elle perçue comme *un indice* que l'apprenant est en train d'apprendre quelque chose nouvelle. Dans ce modèle, l'erreur est donc provoquée et recherchée dans le but de laisser apparaître pour que l'apprenant puisse évoluer.

5.1 DE POINT DE VUE DE L'ÉLÈVE

Le statut de l'erreur est évolué à l'école, les élèves ont des connotations négatives face à l'erreur où ils ont le sentiment de peur de se tromper et parfois cet émotion forte liée à l'échec. Pour eux, l'erreur est liée au registre du mal « *l'erreur a une représentation négative. Elle est associée au registre du mal, à la « faute »* »²⁵⁴. Dans ce cas, « *les apprentissages vont devenir plus difficiles à supporter* »²⁵⁵, car « *l'apprenant va être obsédé par la peur de se tromper* »²⁵⁶.

²⁴⁹ BERNARDO, Joanna., Op.Cit., p.17

²⁵⁰ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op.Cit., p.13

²⁵¹ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op.Cit., p.13

²⁵² ASTOLFI, Jean-Pierre., Op.Cit., p.14

²⁵³ BERNARDO, Joanna., Op.Cit., p.17

²⁵⁴ FAVRE, Daniel (sous la direction de), *Cessons de démotiver les élèves : 18 clés pour favoriser l'apprentissage*, Réussite scolaire et réussite humaine, In *école changer de cap*, [Date de mise en ligne : le 7 mai 2012] <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article118>. [Consulté le 8 septembre 2020].

²⁵⁵ FAVRE, Daniel., (Sous la direction de). *Pour décontaminer l'erreur de la faute dans les apprentissages*. *Revue psychologie de la motivation*, 36 :100-115, p.6, 2003. Disponible sur [ecole changer](http://www.ecolechangerdecap.net)

Cette « *Peur de l'erreur* »²⁵⁷ (Favre,2007) est massivement présent dans une situation d'apprentissage où elle est liée à de la découverte des nouvelles notions étranges pour l'apprenant.

Les études réalisées en mai 2011 montrent que les élèves sauf qu'ils savent lire et écrire, ils ont peur de ne pas réussir face aux situations nouvelles et dans lesquelles ils rencontrent des problèmes ne correspondent pas ce qu'ils apprennent auparavant. Cette peur montre que les apprenants n'ont pas encore considéré l'erreur comme un passage normal des savoirs dans leur processus d'apprentissage.

Or, les études menées par Daniel Favre au sujet de l'erreur ont pris en considération les trois temps distincts entre la relation de l'apprentissage et la vision de l'erreur à la part de l'apprenant dans une situation d'apprentissage :

- ✓ Dans un premier temps, les élèves dans sa langue maternelle prennent le risque de se tromper de faire les erreurs, de se manipuler et d'expérimenter.
- ✓ Dans un second temps, Daniel Favre a constaté que les élèves lors de leur apprentissage ont une vision positive envers l'erreur ; lorsqu'ils se sont trompés, ils recommencent par une attitude de visage ou plutôt, ils recommencent à réécrire « *souvent avec lesourire* »²⁵⁸. Dans la mesure où, cette attitude a été changée avec le temps dont où la peur de jugement apparaît et « *la motivation d'apprendre* »²⁵⁹ a été remplacé par la motivation d'avoir « *une bonne note ou une bonne appréciation* »²⁶⁰.

Finalement, Favre montre que la plupart des élèves ne sont motivés que par la note et par la remarque de leur enseignant. Ainsi, il explique ce changement par l'idée que « *l'élève fait des erreurs* »²⁶¹ où elles reflètent l'incertitude lorsqu'il rencontre lors de son apprentissage un fait nouveau ou lorsqu'il apprend quelque chose nouvelle. En effet, Favre ajoute : « *Evaluer en relevant ses erreurs modifie sa motivation d'apprendre*

de cap : http://www.ecolechangerdecap.net/IMG/pdf/DANIEL_FAVRE_Decontaminer_l_erreur.pdf. [Consulté le 8 septembre 2020].

²⁵⁶ Ibid.

²⁵⁷ GUYENOT, Joséphine., *L'erreur et l'évaluation formatrice au service des apprentissages pour le cycle 3*, [en ligne], Mémoire de Master de Métiers de l'enseignement de l'éducation et de la formation, 2016, p.10. Disponible sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01428603/document>. Consulté le [Consulté le 8 septembre 2020].

²⁵⁸ FAVRE, Daniel., Op. Cit, p.9

²⁵⁹ GUYENOT, Joséphine., Op. Cit, p.10

²⁶⁰ Ibid.

²⁶¹ GUYENOT, Joséphine., Op. Cit, p.10

et donc sa vision »²⁶². Pour lui, relever les erreurs de l'apprenant et modifier sa vision d'apprendre, c'est donc la solution de le faire évoluer.

5.2 DE POINT DE VU DE L'ENSEIGNANT

D'après l'auteur de l'ouvrage *l'erreur, un outil pour enseigner*, les enseignants évitent de croiser l'erreur sur leur chemin, car, pour eux, l'erreur suscite la honte, la culpabilité, le mal, le remordset l'échec dans leur mission. Mais, ils rencontrent « *malgré tout (et malgré eux)* »²⁶³.

Jean-Pierre Astolfi de parle du « *syndrome de l'encre rouge* »²⁶⁴, où l'erreur prend le statut, celui de « *ratés* »²⁶⁵ d'un système ne fonctionne pas correctement et qu'il faut le sanctionner. De ce fait, dès que l'erreur est perçue, le « *réflexe quasipavlovien* »²⁶⁶, l'enseignant la souligne et la matérialiser sur le cahier ou la copie. Avant même de savoir l'utilité de cette erreur en termes didactiques sans la prendre en compte et comprendre les causes qu'elles provoquent. Les enseignants ont des conceptions, plus intimes et pénibles envers l'erreur. Pour eux, ce dernier touche leurs identités professionnelles, « *l'indice* » de l'inefficacité de l'enseignement donné et aussi de l'incapacité de comprendre le cheminement de leurs élèves.

Danièle Favre, dans son article « *Conception de l'erreur et rupture épistémologique* », montre que la plupart des enseignants de tous les degrés, soit les enseignants du primaire, du secondaire, universitaires et même les formateurs d'enseignants ont des représentations mal associées à l'erreur, où elles sont liées directement à la notion de la faute et aussi se rassurer par une réaction de colère. Toutes les émotions, les sentiments, pensées et leur réactions sont donc les résultats de leur interprétations envers de l'erreur. D'où, Favre, montre l'idée que les enseignants comme les apprenants ont des interprétations personnelles liées à l'erreur : « *m'ont amené à constater que les enseignants comme les apprenants associent fréquemment à la prise de conscience de leurs erreurs des éléments parasites d'ordre émotionnel* »²⁶⁷.

Pour mieux comprendre la relation de l'enseignant et l'erreur, Favre a effectué une autre étude, pour but était de faire prendre conscience aux enseignants des réactions qu'ils adoptent lorsqu'ils font des erreurs. Donc, il leur a proposé « *une exercice qui*

²⁶² Ibid.

²⁶³ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op.Cit, p.13

²⁶⁴ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op.Cit, p.11

²⁶⁵ Ibid.

²⁶⁶ Ibid.

²⁶⁷ FAVRE, Daniel., Op.Cit, p.86

favorise l'émergence des erreurs en raison de son niveau »²⁶⁸ et les obstacles et des consignes proposées pour qu'ils conduisent mettre en évidence leurs erreurs.

Cet auteur, a mené cette étude pour confirmer l'hypothèse suivante : « *L'expérience en matière de l'éducation paraît donner la possibilité de déployer des stratégies de mise à distance des effets douloureux* »²⁶⁹ liée à la confrontation des erreurs. Au fil des expériences, Favre a pu confirmer son hypothèse par l'observation des réactions de ce type de public à la confrontation à leurs erreurs. Il a proposé un exercice, dont le but de les amener à prendre conscience « *de leur réactions, pensées, émotions, en les notant par eux-mêmes dans un « carnet de bord* » »²⁷⁰. Il a alors distingué les différentes stratégies qui ont pour visée « *la réussite de l'exercice : se donner des repères, une méthode, changer de méthode, effectuer des vérifications intermédiaires(...)* »²⁷¹ et celles qui relèvent « *d'un évitement ou d'un aménagement* »²⁷² pour confronter avec ses erreurs. Ce dernier type des stratégies qu'elles ont été identifiées chez la majorité d'enseignants, telles :

➤ **Stratégies pour diminuer le risque d'erreur** :²⁷³

Oublier les consignes qui rendent l'exercice ambiguë et difficile, les modifier par d'autres verbes de matérialisation pour but baisser le niveau de difficulté et adapter au niveau réel des apprenants.

➤ **Stratégies préventives pour éviter la confrontation avec ses erreurs potentielles**²⁷⁴ : se rajouter des « *consignes supplémentaires* »²⁷⁵, éviter de faire des vérifications, se concentrer d'avantage « *en se tendant musculairement en retenant plus ou moins sa respiration* »²⁷⁶, se donner une valeur pédagogique à l'exercice, se déclarer « *d'emblée incompetent* »²⁷⁷.

²⁶⁸ BERNARDO, Joanna. Op.Cit, p.7

²⁶⁹ FAVRE, Daniel., *Conception de l'erreur et rupture épistémologique : Psychologie de l'éducation nouvelle approches américaines*, 1995, n°11, p.88. Disponible sur Persée : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1995_num_111_1_1234. [Consulté le 8 septembre 2020].

²⁷⁰ Ibid.

²⁷¹ Ibid.

²⁷² Ibid.

²⁷³ Ibid.

²⁷⁴ Ibid.

²⁷⁵ Ibid.

²⁷⁶ Ibid. FAVRE, Daniel., *Conception de l'erreur et rupture épistémologique : Psychologie de l'éducation nouvelle approches américaines*, 1995, n°11, p.88. Disponible sur

Persée : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1995_num_111_1_1234. [Consulté le 8 septembre 2020].

²⁷⁷ Ibid.

- **Stratégies curatives pour atténuer l'impact émotionnel désagréables de la confrontation avec ses erreurs**²⁷⁸ : se dévaloriser, se décourager, se désimpliquer, suspecter l'incompétence à celui qui propose cet exercice, justifier l'erreur, ajoute Favre, par le fait que l'apprenant se senti juger par l'animateur. Cacher sa feuille d'exercice avec la main, et vouloir effacer l'erreur, ce sont bel et bien, des comportements observables chez élèves face aux erreurs au sein de la classe.

Suite à cette recherche, Favre a pu constater que la plupart des enseignants interrogées ont des sentiments désagréables, et des réactions émotionnelles automatiques. Ces réponses montrent qu'ils se raisonnent, savent qu'ils font des erreurs et qu'elles permettent de l'avancer. Cela indique que l'erreur est « *intimement* »²⁷⁹ liée au processus d'apprentissage et permettent de les progresser.

6. TRAITEMENT DES ERREURS

Pour analyser les erreurs commises par les apprenants, l'enseignant doit sélectionner, qu'elles sont les erreurs qui lui semblent importantes, et quelles nécessite une correction adéquate, pour lesquelles l'enseignant propose des remédiations adaptées au chaque type d'erreur repérée. Où, il doit choisir de telles ou telles activités de remédiation doivent être faite soit pour toute la classe, soit pour certains apprenants. L'enseignant ne peut pas traiter toutes les erreurs récurrentes dans les textes des apprenants. Il doit sélectionner celles qui sont en relation avec les objectifs nécessaires lors de la réalisation d'une tâche et les exercices adaptées, où il met en question les *prérequis* nécessaires à l'apprentissage. A partir des difficultés réels rencontrés, ou plutôt des erreurs commises et leur dépassement didactique, Jean-Pierre Astolfi a adapté une « *devise* »²⁸⁰ au travail didactique des erreurs. Où, ce serait une manière d'éviter le triple d'erreur, lequel peut se produire :

- ✓ Soit par « *renvoi en amont* »²⁸¹, où il met en question les niveaux scolaires précédents auxquelles la question des « *prérequis* »²⁸² est évoquée dans ce cas. Il concerne la réponse déjà fournie.

²⁷⁸ FAVRE, Daniel., p.89

²⁷⁹ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op.Cit, p.102

²⁸⁰ ASTOLFI, Jean-Pierre., Op. Cit, p.106

²⁸¹ Ibid.

²⁸² Ibid.

- ✓ Soit par « *renvoi en aval* »²⁸³, où il situe le moment présent comme une simple « *approche* »²⁸⁴ notionnelle et il renvoi à plus tard le cœur du travail conceptuel.
- ✓ Soit « *latéralement* »²⁸⁵, en misant sur le travail à la maison et sur les structures scolaires de « *pédagogie curative* »²⁸⁶, d'accompagnement ou de soutien.

L'auteur de *l'erreur, un outil pour enseigner*, montre que le bon moment arrive pour s'attaquer à l'erreur et à l'apprentissage d'une façon centrale, si l'enseignant arrive à considérer « *l'erreur comme une chance d'apprentissage* »²⁸⁷, ou plutôt, de la considéré comme « *une information qui sert uniquement pour comprendre et pour avancer* »²⁸⁸ sa démarche devra développer davantage une attribution interne de ses actions didactiques. Il s'agit donc de la percevoir comme un *indicateur* et un *témoin* du processus d'apprentissage et de l'état présent des savoirs du sujet. De plus, la manière de considérer l'erreur comme un outil de progression cognitif a une influence positive sur les représentations des élèves.

En effet, cette conception leur permet de se rendre compte que l'erreur fait partie de son processus d'enseignement et d'apprentissage. Cependant, attribuer un statut positif à l'erreur n'est pas de chose facile, car, la majorité des enseignants la perçoivent comme un échec. Sous cette optique, l'erreur est tracée à celui, de l'enseignant et attribué à celui, de l'apprenant. Cette attribution externe révèle de sentiment de colère et d'angoisse que peuvent ressentir les professeurs face à la remise en question de leur travail et à l'étude de ce que à quoi s'affronte la pensée de l'apprenant, qu'elle est en train de se construire.

D'abord, la hiérarchisation des erreurs aiderait l'enseignant de choisir quelle difficulté aborder et quelle obstacle rencontrer ; alors, il peut y avoir « *des erreurs basées sur la non prise en compte de la totalité des détails sur le choix d'éléments non pertinentes, etc.* »²⁸⁹ (Reason, 1993, p.238), des erreurs surgissant sur des problèmes, ou bien celles qui renvoient à une notion ou un concept essentiel : elles vont être traitées de

²⁸³ Ibid.

²⁸⁴ Ibid.

²⁸⁵ Ibid.

²⁸⁶ Ibid.

²⁸⁷ BERNARDO, Joanna., Op .Cit., p.20

²⁸⁸ FAVRE, Daniel., (Sous la direction de), *Pour décontaminer l'erreur de la faute dans les apprentissages*. Revue psychologie de la motivation, 36 :100-115, p3, 2003. Disponible sur école changer de

cap :http://www.ecolechangerdecap.net/IMG/pdf/DANIEL_FAVRE_Decontaminer_1_erreur.pdf. [Consulté le 8 septembre 2020].

²⁸⁹ RAHMANTI ,Rouhallah, ABDOLTAJEDINI ,Kamyar.,Op.Cit, p.112

manière différenciée, en fonction des objectifs visés et aussi en fonction de chaque contexte d'enseignement /apprentissage et dans lesquelles les tâches se réaliseront. L'enseignant doit décider qu'elles sont les erreurs qui nécessitent une rectification rapide, soit il les intégrer à une problématique générale, ou bien il ajourner leur correction.

D'après Larruy, l'enseignant doit éviter de ne pas corriger toutes les erreurs des élèves, car la correction sans cesse de toutes les erreurs et les fautes des élèves à la part de l'enseignant peut mener à une peur de se tromper chez l'apprenant.

Selon Astolfi, face aux erreurs commises par les apprenants, l'enseignant doit adopter une attitude qui prend en compte à la fois de sujet-apprenti et le produit de celui-ci. Cela signifie qu'il doit trouver un juste milieu entre la motivation de l'élève à la persévérance et l'évaluation formative de la production à l'aide de critères objectifs où, il doit les mettre en place lors de la correction des copies ou des cahiers des élèves. A cet égard, ce qui est important, « *c'est d'accepter un avis bienveillante face aux erreurs* »²⁹⁰ des élèves, c'est ce que postule Michel Corbellari: « (...) *A l'égard de l'erreur, l'idéal est une attitude à la fois bienveillante, attentive et active : ni absence de correction (ce qui aboutit à la stabilisation des écarts, ni correction systématique (ce qui entraîne l'inhibition du locuteur).* »²⁹¹ (Corbellari, 2001, p.66) Or, ce dosage « idéal »²⁹² ou « *laréaction « idéale* » »²⁹³ est susceptible de variation selon les élèves. Il est inutile, affirme Astolfi, d'évaluer simplement les productions des élèves, sans traiter avec eux de leur erreurs pour les inviter à dépasser leur propres erreurs, où elles sont constitué comme une étape essentiel dans l'acquisition des connaissances langagières chez les apprenants. En effet, traiter avec eux de leurs erreurs permettent à l'enseignant de mettre à jour les objectifs qui ne sont pas atteints (les savoirs et les savoir –faire, par exemple). Or, le traitement de l'erreur met en effet en lumière à la fois le rapport aux savoirs disciplinaires (les connaissances procédurales), et les attentes de l'enseignant vis-à-vis des élèves. La correction permanente des erreurs des élèves à leur place ne va pas à leur compréhension et à l'apprentissage. Dans ce cas, l'enseignant doit donc comprendre, analyser les erreurs de l'apprenant et les mettre au

²⁹⁰ DEMIRATS, Lokman, GUMUS, Huseyin ., *De la faute à l'erreur : Une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE* [En ligne], Synergies, Turquie, n°2, 2009, p.133. Disponible sur : <https://www.gerflint.fr/Base/Turquie2/lokman.pdf>. [Consulté le 17 septembre 2020].

²⁹¹ RAHMANTIN, Rouhallah, ABDOLTAJEDINI ,Kamyar., p.115

²⁹² RISTEA, Paula Maria., Op.Cit,p.50

²⁹³ Ibid.

centre de la démarche pédagogique pour pouvoir mieux les traiter et donner les outils à les confronter.

Conclusion

Au cours de ce chapitre, nous avons vu ce que signifie « l'erreur » ainsi que « la faute », « l'obstacle » et « l'échec ». De ce fait, il existe une distinction entre la faute et l'erreur, nous en avons fait la distinction.

De plus, nous avons mis en exergue les origines des erreurs pour les prendre en compte lors de l'analyse de celui-ci. Et, une typologie pour mieux les gérer et les traiter. Ensuite, nous avons évoqué le statut de l'erreur dans les différents modèles, son rôle, l'évolution de son statut à travers le temps et le point de vue de celui, de l'apprenant et de l'enseignant envers l'erreur. Nous avons terminé par le traitement de l'erreur.

Deuxième Chapitre :

L'orthographe

Introduction

Dans ce deuxième chapitre, nous allons commencer à définir la notion « orthographe ». Puis nous allons essayer d'évoquer les différents éléments constitutifs de système orthographique avec ces zones constitutives et aussi les difficultés de ce système. Ainsi, le système orthographique de point du vue historique et sociale.

Après, nous dégagerons les étapes pour acquérir ce système irrégulier. Enfin, nous terminerons notre chapitre par les stratégies qui aident les apprenants à écrire correctement les mots.

1. Définition de l'orthographe

Concernant l'orthographe, Nina Catach rappelle, en 1980, que le mot orthographe provient du latin «*orthographia*», mot lui-même issu du grec *ortho*²⁹⁴ et *graphie*²⁹⁵. Donc, les deux mots grecs qui le composent signifie «*J'écris droit*»²⁹⁶ ou dans un autres sens figuré «*j'écris correctement*»²⁹⁷. Elle définit l'orthographe comme c'est :

La « *Manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique propre à cette langue ; d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de langues (morphologie, syntaxe, lexicque). Plus ces rapports sont complexes, plus le rôle de l'orthographe grandit, car un tissu d'antagonisme se crée entre les relations phonie-graphie et les autres considérations entrant en ligne de compte. L'orthographe est un choix entre ces diverses considérations, plus ou moins réglé par des lois ou des conventions diverses.* »²⁹⁸.

Pour écrire correctement, les règles dirigeant la manière d'écrire les mots ou les sons sont donc intéressantes. Conformément à cette définition, l'orthographe prend en compte des normes linguistiques formulées sous forme de règles d'orthographe à respecter.

« *En France, la connaissance de l'orthographe est un signe traditionnel de culture et sa maîtrise donne l'impression à son détenteur d'appartenir à une élite, celle du Français cultivé* »²⁹⁹ (Robert, 2002 : 123).

L'orthographe est considérée comme un objet marqué par l'histoire et la tradition mais sans réelle valeur linguistique. C'est ce qu'expriment CL.Blanche-Benveniste et A.Chervel dans une définition duelle de l'orthographe : «*le principe*

²⁹⁴CATACH,Nina.,*L'orthographe,Que sais-je ?,Presse Universitaire de France,2004, n°9 édition*,Paris,p.3

²⁹⁵ Ibid.

²⁹⁶HANNA, Blaque.,*L'art et la science de l'orthographe* [en ligne].In circuit : Magazine d'information sur la langue et la communication, juin1993, n°40, P.6. Disponible sur :<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2404843>. [Consulté le 16 mars 2020].

²⁹⁷ Ibid.

²⁹⁸CATACH,Nina.,*L'orthographe française,traité théorique et pratique*, Edition Nathan, 1995,3ème édition,p.26

²⁹⁹GAJOS,Mieczysław., « *ALA MA KOTA* »-« *ALICE A UN CHAT* » : *Pour l'approche de l'orthographe en classe de FLE* [En ligne], Université de Łódź , P.89. Disponible sur :<https://core.ac.uk/reader/159383631>. [Consulté le 25 mars 2020].

phonographique cherche une régularisation au niveau de signifiant ,et n'y parvient pas ,le principe idéographique prend alors le relais et stabilise l'écriture en complétant le code déficient par un maquillage paradigmatique, fondé sur l'analogie»³⁰⁰. Et ce qu'ajoute Beaume : « On peut toujours, même si c'est parfois difficile, établir une correspondance terme à terme entre les éléments minimaux de l'écrit (graphèmes) et ceux de l'oral (phonèmes) »³⁰¹ (Beaume, 1994 : 9). Quant à l'orthographe française , elle est en grande partie phonographique.

Pour Jaffré et Fayol (1997), l'orthographe : « *c'est la manière dont s'écrivent les mots dans une société donnée intervient en lecture comme en production.* »³⁰². Donc, l'orthographe c'est la forme écrite qui accompagne la langue écrite dans une société à tradition écrite. Elle conditionne la reconnaissance des mots et évite qu'ils soient confondus les uns avec les autres.

Fayol et Berninger (2008 ,p.1) définissent l'orthographe comme étant « *un code qui utilise des séquences de lettres pour représenter des mots spécifiques auxquels une prononciation et une signification sont associées dans un dictionnaire mental* »³⁰³. A vrai dire, l'orthographe c'est l'ensemble des règles d'utilisation du matériel graphique pour la transcription les sons des mots de la langue.

2. L'orthographe française

Selon Nina Catach, l'orthographe est une notion relativement récente. Toute écriture connaît certaines règles ou conventions qui en contrôlent l'usage.

Par ailleurs, Nina Catach propose une autre définition de l'orthographe qui remplace le mot « *règles* » par « *principes* » :

« L'orthographe n'est pas « naturelle » : le langage lui-même qui échappe à l'homme ne l'est pas. Cesont là « des principes... d'usage..., chez les peuples qui les ont adoptés librement, sans perdre le droit de les changer ou de les abandonner, quand

³⁰⁰JAFFRE,Jean-Pierre.,*Didactique de l'orthographe*[En ligne],Hachette,1998,p.24.Disponible sur Gallica :

<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k48150951/f12.image.r=rem%C3%A9diation%20des%20erreurs%20recurrentes%20en%20orthographe%20en%20didactique>. [Consulté le 25 mars 2020].

³⁰¹GAJOS, Mieczysław.Op.Cit,p.90

³⁰²FAYOL,Michel,JAFFRE,Jean-Pierre., (Sous la direction de) [en ligne].*L'acquisition/apprentissage de l'orthographe*.Revue française de pédagogie , n°126, 199,p.143.Disponible sur Persée :https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_126_1_1101. [Consulté le 25mars 2020].

³⁰³KALAI,Lassaad.,*L'erreur orthographique dans les productions écrites des élèves tunisiens :origine de dysfonctionnement et contribution à la maîtrise de la compétence orthographique* [en ligne].Didactique des langues et des cultures, Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, septembre2011,p.88. Disponible sur Hal : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01066872/file/2011PA030093.pdf>. [Consulté le 25 mars2020].

plaira à l'usage de les modifier ou de les proscrire » (...)(Encyclopédie, art. « Grammaire »)³⁰⁴.

R.Thiommonier soutient l'idée que l'orthographe répond à « un système dont le fonctionnement est cependant voilé par les séries homonymes et les familles des mots irrégulières »³⁰⁵.

Les principes de l'orthographe sont des principes phonologiques, morphologiques et sémiographiques.

Le rôle des règles de l'orthographe est de développer des aptitudes de l'observation et savoir regarder les détails, s'en souvenir et les réutiliser par la suite.

D'après Nina Catach (1980), « l'orthographe n'est pas seulement un code ou une institution sociale, mais un ensemble complexe de signes linguistiques »³⁰⁶. D'où sa vision est de considérer l'orthographe comme « un plurisystème » dont l'élément de base est le graphème. Pour l'équipe de HESO, du CNRS, trois éléments sont reconnus indissociables en synchronie à mettre en rapport avec les trois parties du système linguistique : le phonème, le morphème, le lexème (ou mot) entrant eux-mêmes en combinaison syntaxique (la phrase). Quant à la syllabe, elle est considérée comme une étape intermédiaire, mais importante entre le morphème (ou monème), unité de première articulation (significative) et le phonème, unité de deuxième articulation (essentiellement distinctive) :

« Si l'on voulait concrétiser tant bien que mal cette structure complexe, cela donner une série de cercles (Rech., fig.1), dont le centre serait constitué par notre « code graphique » proprement dit, c'est-à-dire le stock de graphèmes correspondant directement à nous phonèmes appelés par nous phonogrammes : cette zone comprend un noyau essentiel d'archigraphèmes, notion importante sur laquelle nous reviendrons plus loin. L'assemblage de cette batterie de signes ne peut se faire sans connaître leurs variantes positionnelles, zone annexe de la première, c'est-à-dire les formes et les valeurs diverses qu'ils peuvent prendre en telle et telle position... Viendra ensuite le cercle de « morphogrammes ou graphèmes de morphèmes », c'est -à-dire désinences, flexions verbales, préfixes, suffixes, de dérivation, etc. Ces morphogrammes

³⁰⁴ CATACH, Nina., *L'orthographe, Que sais-je ?*, Presse Universitaire de France, 2004, n°9 édition, Paris, p.44

³⁰⁵ Ibid, p.52

³⁰⁶ CATACH, Nina., *L'orthographe, Que sais-je ?*, 2004, n°9 édition, Paris, p.53

sont prononcés ou non, mais maintenus dans la graphie dans l'un et l'autre cas, en tant que marques de série ou de sens (...)»³⁰⁷.

L'orthographe est donc selon N. Catach : « *un système complexe dont lequel le graphème est la plus petite unité de la chaîne écrite, qui correspond à un phonème, mais aussi à un morphème. (Catach, 1985)* »³⁰⁸.

D'après Catach (1980), le système graphique ou plutôt le « *plurisystème* »³⁰⁹ graphique du français se présente de la façon suivante :³¹⁰

Une zone centrale dense, dont les unités (très petites) sont d'autant plus fortes qu'elles sont plus autonomes. Cette zone a pour fonction de transcrire les phonèmes. Elle comporte elle-même trois parties sur lesquelles nous reviendrons.

Une zone secondaire plus dispersée, mais encore structurée et bien reliée à la première, comportant des micro-éléments ou des macro-éléments instables, tantôt graphiques du mot.

Une zone formée d'unités graphiques du lexique, par essence dispersées, utilisant divers éléments du système dans un but de distinction formelle.

Un reliquat de lettres étymologiques ou historiques, qui se trouvent parfois, pas toujours, « *recupérées* » d'une façon ou d'une autre dans les rouages précédents, mais dont les liens avec le système n'apparaissent pas toujours clairement.

³⁰⁷ Ibid, p.54

³⁰⁸ AL AHMAD, Ruba., *Les erreurs orthographiques des étudiants syriens en FLE : Analyse et propositions pédagogiques*, Science de l'homme et société [En ligne]. Université Stendhal-Gerbole3, 2014, p.20 Disponible sur Hal : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01084161/document>. [Consulté le 26 mars 2020].

³⁰⁹ CATACH, Nina., *L'orthographe*, Que sais-je ?, 2004, n°9 édition, Paris, p.53

³¹⁰ CATACH, Nina., *L'orthographe française, Traité théorique et pratique*, Editions Nathan, 1995, 3ème édition, p.28

Figure N° 02 :Les trois zones constitutives du système graphique³¹¹

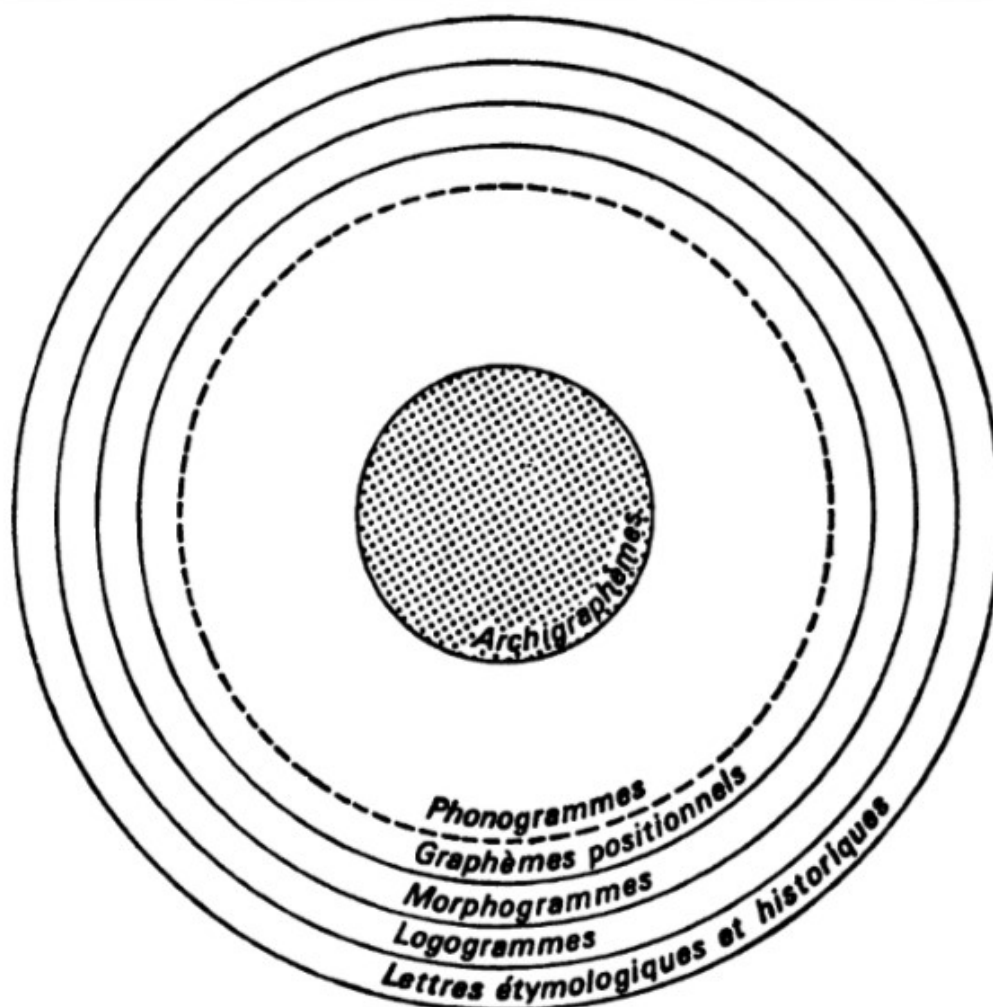


Fig. 1. — Cette figure et celle qui suit sont publiées avec l'aimable autorisation de la revue *La Recherche*

Cette figure représente les trois éléments (les morphogrammes, les phonogrammes et les logogrammes avec les lettres étymologiques) constitutifs de système graphique français.

2.1 Eléments De L'orthographe Française

Pendant les siècles, l'écriture en France se faisait en latin : « (...) *Notre alphabet nous vient du latin*(...) »³¹². Et la langue parlante était le français : « (...) *On lisait le latin « à la française », on écrivait le français « à la latine »* ».³¹³ L'orthographe française n'a donc pas été créée par les français eux-mêmes afin de transcrire le code

³¹¹ CATACH, Nina., *L'orthographe, Que sais-je ?*, Presse Universitaire de France, 2004, n°9 édition, Paris, p.55

³¹² Ibid, p.7

³¹³ Ibid.

graphique de la langue : « (...) nous n'avons jamais créée les signes qui nous auraient été absolument nécessaire pour transcrire avec exactitude les sons de notre langue »³¹⁴. Elle a commencé à se développer et se modifier durant les siècles à travers la séparation de certaines lettres du latin et l'adaptation des lettres de langue orale française. Après l'évolution de cette langue, les traces du latin existent toujours dans l'étymologie des mots .L'orthographe française est donc à la fois « *phonographique(en transcrivant les sons), idéographique (en transcrivant le sens) et étymologique (avec les traces du latin)* »³¹⁵. D'après Catach, le système graphique français contient trois éléments essentiels : « *les phonogrammes* »³¹⁶ (qui ont une dimension phonologique), « *les morphogrammes* »³¹⁷ et « *les logogrammes* »³¹⁸ (qui ont tous les deux une dimension idéographique).

2.1.1 Les phonogrammes :

Graphèmes « *ils sont chargés de transcrire* »³¹⁹ les sons. « *Le graphème c'est la plus petite unité distinctive et /ou significative de la chaîne écrite, composée d'une lettre, d'un groupe de lettres (diagramme, trigramme), d'une lettre accentuée ou pourvue d'un signe auxiliaire, ayant une référence phonique et/ou sémique dans la chaîne parlée.* »³²⁰

Les phonogrammes existent en quatre types :

-« *Lettre simple : quand il y a une seule lettre qui correspond à un phonème : (a = /a/)* »³²¹.

-« *Lettre simple à signe auxiliaire : une seule lettre (mais qui a un accent ou un tréma ou une cédille) qui correspond à un phonème* »³²² : forêt, reçu, ouïr, etc.

-**Digrammes** : « *groupes de deux lettres qui correspondent à un seul phonème : ai (lait),ei (neige))pour /ɛ/,ph pour /f/,ou pour /u/ ,etc.* »³²³

-**Trigrammes** : « *groupes de trois lettres qui correspondent à un seul phonème :*

³¹⁴Ibid.

³¹⁵ Ibid.

³¹⁶ Ibid.

³¹⁷ Ibid.

³¹⁸Ibid.

³¹⁹CATACH,Nina., *L'orthographe française ,traité théorique et pratique ,Edition Nathan,1995, 3ème édition,p.17*

³²⁰Ibid, p.16

³²¹ AL AHMAD,Ruba.,*Les erreurs orthographiques des étudiants syriens en FLE :Analyse et propositions pédagogiques. Science de l'homme et société*[En ligne].Université Stendhal-Gerbole3, 2014, p.21. Disponible sur Hal : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01084161/document>. [Consulté le 26 mars 2020].

³²² Ibid.

³²³Ibid.

Eau pour /o/, ain pour /ε/, etc. »³²⁴

Le système alphabétique français contient des lettres qui sont associées à des phonèmes.

D'après Jaffré et Fayol, le système « idéal » c'est un système dans lequel chaque lettre correspond à un phonème: « (...) *un système idéal comporterait, comme nous l'avons déjà remarqué, un nombre égal de lettres et de phonèmes en correspondance biunivoque. Chaque phonème se transcrit par une lettre(ou graphème) et une seule(...)* ».³²⁵ D'où l'apprentissage de l'orthographe des systèmes alphabétiques nécessite la mise en correspondance systématiques entre les unités sonores et les unités orthographiques. Mais, Selon Jaffré et Fayol le système alphabétique irrégulier comme celui du français, s'éloigne de ce système idéal : « (...) *D'autre s'en éloignent parfois très fortement : par exemple le français(...)* »³²⁶. Ce type de système soulève des difficultés lors de l'apprentissage de l'orthographe où ces difficultés surviennent dans la lecture et aussi dans la prononciation de certains sons : « (...) *Ces irrégularités se manifestent en lecture, lorsque les mêmes suites de lettres se prononcent différemment (par exemple, en anglais ead, dans head et read ; en français ch dans archeet orchidée)(...)* »³²⁷. Et elle apparaisse aussi dans l'écriture. Autrement dit, la difficulté se résulte dans la transcription de mêmes sons par différent suite de lettres : « (...) *Elles apparaissent en écriture lorsque la même configuration sonore se transcrit par différentes suite de lettres : en français /a/ -> an, am, en, em...* »³²⁸. Donc, d'après Jaffré et Fayol, les difficultés s'apparaissent en lecture comme en écriture et le recours systématique à la médiation phonologique c'est une étape indispensable dans l'apprentissage de la lecture.

2.1.2 Les Morphogrammes

Les morphogrammes, « *notations de morphèmes, surtout situés, pour les renforcer, aux jointures des mots, maintenus graphiquement identique qu'ils soient prononcés ou non (dans les liaisons en particulier). Ex. : marques de*

³²⁴ Ibid.

³²⁵ FAYOL, Michel, JAFFRE, Jean-Pierre., *L'orthographe française* (Sous la direction de) [en ligne], L'acquisition/apprentissage de l'orthographe, Revue française de pédagogie, 1999, n°126, p.155. Disponible sur Persée : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_126_1_1101. [Consulté le 28 mars 2020].

³²⁶ Ibid.

³²⁷ Ibid.

³²⁸ Ibid.

féminin/masculin, singulier/pluriel, suffixes, préfixes, radicaux/dérivés, etc. ».³²⁹ Dire autrement, Les morphogrammes sont « *des marques finales écrites non prononcées (-s du pluriel, -t, -e, etc.), sauf en cas de liaison* » (Riegel et al., 2009 :124) »³³⁰.

-Les morphogrammes grammaticaux : « *qui sont des signes de genre (ami-e), denombre (soulier-s) et de flexion verbale (tu aim-es) (Catach et al., 1980 ; Catach, 2003 ; Catach et al., 2008)* »³³¹. Ou « *Ce sont des indicateurs de série grammaticale (...)* »³³² Leur forme est déterminée par la position que les mots occupent dans la phrase. Sur ce point Emile- Benveniste et André Chervel (1974) énoncent :

« *Celle qui concerne les variations en genre et en nombre du nom, la conjugaison des verbes et les phénomènes d'accord qui en résultent.* »³³³

-Les morphogrammes lexicaux, « *qui donnent des informations de séries lexicales (marques internes ou externes)(Riegel et al., 1994[2009] ; Campolini et al., 1997 ; Catach, 2003 ; Cogis, 2005 ; Catach et al., 2008)* »³³⁴. A titre d'exemple, « *un morphogramme lexical est la marque – t dans le radical du nom chant qui relie le radical à ses dérivés chanter, chanteur* »³³⁵. Ou « *ce sont des indicateurs de série lexicale(...)* »³³⁶

2.1.3 Les logogrammes

Les logogrammes sont « *des notations de lexèmes ou « figures de mots », dans lesquels, à la limite, la « graphie » ne fait qu'un avec le mot, dont on ne peut la dissocier. La principale fonction des logogrammes est la distinction des homophones ; ce sont des homophones – hétérographes (ex. sept, lys, thym, pouls, poids, coing, etc.)* »³³⁷. Où, « *il s'agit de l'ensemble des graphies qui permettent de distinguer le*

³²⁹ CATACH ,Nina., *L'orthographe française, traité théorique et pratique*, Edition Nathan, , 1995,3ème édition,p.17

³³⁰ DUCHCSNE, Julie, PIRON, Sophie., *Ecrits universitaires et orthographe grammaticale : Former à l'écrit universitaire, un terrain pour la linguistique ?*, Linx. Revue des linguistes de l'université Paris Ouest Nanterre la défense[en ligne],n°72, 2015,pp 95-110. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/linx/1610?lang=en>. [Consulté le 29 mars 2020].

³³¹ Ibid.

³³² AL AHMAD,Ruba.,Op.Cit, p22.

³³³ BELAZRAG, Nassima., Cours du module « *écriture de recherche* », Université Mohamed Khider, Biskra, 2020, p.37

³³⁴ DUCHCSNE, Julie, PIRON, Sophie., *Ecrits universitaires et orthographe grammaticale : Former à l'écrit universitaire, un terrain pour la linguistique ?*[en ligne].Linx, Revue des linguistes de l'université Paris Ouest Nanterre la défense, n°72,2015,pp95-110. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/linx/1610?lang=en>. [Consulté le 29 mars 2020].

³³⁵ Ibid.

³³⁶ AL AHMAD,Ruba.,Op.Cit., p.22

³³⁷ CATACH, Nina., *L'orthographe française, traité théorique et pratique*, Edition Nathan, 1995,p.17

cas d'homophonie lexicale et grammaticale ».³³⁸ Les logogrammes et les lettres « *logogrammiques* »³³⁹ (distinctives), participent pour donner une physionomie caractéristique pour chaque mot « (*par exemple ; air, hère, ère, erre, haire, etc*) »³⁴⁰. Comme le précise Baume (1994 : 33) : « *les logogrammes contribuent, à l'écrit, à lever les ambiguïtés : quel sot et quel saut ! non distingués à l'oral, le sont parfaitement à l'écrit* ».

En effet, les trois éléments sont des éléments constitutifs du système alphabétique de l'orthographe française et le quatrième élément du « *plurisystème* » orthographique regroupe les lettres étymologiques et historiques, c'est-à-dire les « *lettres qui ne jouent plus aucun rôle dans le système graphique d'aujourd'hui* »³⁴¹ (Riegel *et al.*, 2009 : 128). Les éléments de la troisième zone, ce sont bel et bien, « *Les lettres étymologiques* » qui sont considérées comme « *des témoins de la descendance du français (par rapport au latin et au grec). Par exemple, les consonnes doubles du nom ville sont des lettres étymologiques (latin villa (Le nouveau petit Robert, 2011)), purement graphiques (Riegel *et al.*, 1994[2009])* »³⁴². Les lettres historiques constituent des traces de l'histoire de la langue, telles que « *la notation des anciennes voyelles nasales, par exemple, homme* » (Riegel *et al.*, 2009 : 128) »³⁴³. D'après Nina Catach, le plurisystème orthographique français est donc composé d'un système alphabétique et des sous-systèmes « phonogrammique », « morphogrammique » et « logogrammique ».

2.2 Difficultés du système orthographique français

D'après Fayol, les difficultés qui surviennent lors de l'apprentissage de l'orthographe concernent tout autant la lecture que la production verbale écrite. Les difficultés de ce système orthographique se trouvent en lecture comme en écriture : « (...) *Je me contenterai de signaler que les difficultés orthographiques du français sont*

³³⁸ DUCHESNE, Julie, PIRON, Sophie., *Ecrits universitaires et orthographe grammaticale : Former à l'écrit universitaire, un terrain pour la linguistique ?*, Linx, Revue des linguistes de l'université Paris Ouest Nanterre la défense [en ligne], n°72, 2015, pp95-110. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/linx/1610?lang=en>. [Consulté le 30 mars 2020].

³³⁹ CATACH, Nina., *L'orthographe française, traité théorique et pratique*, Edition Nathan, 1995, p.17

³⁴⁰ Ibid.

³⁴¹ DUCHESNE, Julie, PIRON, Sophie., *Ecrits universitaires et orthographe grammaticale : Former à l'écrit universitaire, un terrain pour la linguistique ?*, Linx, Revue des linguistes de l'université Paris Ouest Nanterre la défense [en ligne], n°72, 2015, pp95-110. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/linx/1610?lang=en>. [Consulté le 30 mars 2020].

³⁴² Ibid.

³⁴³ Ibid.

en lecture relativement modestes du fait que les configurations de lettres se lisent généralement de la même manière (on dit qu'elles sont régulières ou consistantes) – o, au et eau se lisent /o/ – même s'il existe des exceptions (notamment s, c et g)(...). »³⁴⁴ .

Donc, pour lui, certains phonèmes sont transcrits de façon semblable, et, le même graphème correspond à plusieurs phonèmes. Il ajoute, aussi « *même s'il existe toujours des exceptions* »³⁴⁵ lors de l'écriture de certains phonèmes, ce qui fait de système orthographique français, le système le plus complexe comme celui de l'anglais.

Selon Fayol, la complexité du système orthographique français, regroupe les difficultés en orthographe en trois ensembles qui correspondent tous au système français :

-La mise en correspondance systématique entre les lettres (en fait des graphèmes) et les unités phonologiques, les phonèmes. Dans un système alphabétique, transcrire un mot nécessite le recours systématique au procédé de la lecture à travers l'analyse du mot en lettres et chaque lettre correspond à un phonème et chaque phonème correspond d'un graphème.

- « *La transparence des relations phonème/graphème* »³⁴⁶ est élevée en lecture. En production , « *un nombre restreint des phonèmes* »³⁴⁷ est associé au plusieurs nombres de graphèmes (e.g., /k/: climat; accord; kilo; ticket; quand; chronique; /g/: garage; aggraver; guerre; aiguille; second; /s/ saucisse; centre; ça; nation; six; science; (Sprenger-Charolles, 2003). Il y a plus de graphèmes que de phonèmes car, le même graphème peut être représenté par plusieurs allographe, tel ; « *le phonème [i], symbolisé dans le système orthographique français par l'archigraphème I, est réalisé à l'écrit par quatre graphèmes divers* » :³⁴⁸

i – fi ni, ici, pipi
î – île, qu'il dormît
ï – naïf, maïs, haïr
y – Lydie, Orly, type

³⁴⁴ DUCHCSNE, Julie, PIRON, Sophie., *Ecrits universitaires et orthographe grammaticale : Former à l'écrit universitaire, un terrain pour la linguistique ?*, Linx, Revue des linguistes de l'université Paris Ouest Nanterre la défense [en ligne], n°72, 2015, pp95-110. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/linx/1610?lang=en>. [Consulté le 7 avril 2020].

³⁴⁵ Ibid.

³⁴⁶ Ibid.

³⁴⁷ Ibid.

³⁴⁸ GAJOS, Mieczysław. « *ALA MA KOTA* »-« *ALICE A UN CHAT* » : *Pour l'approche de l'orthographe en classe de FLE* [en ligne], Université de Łódź, p.91, Disponible sur : <https://core.ac.uk/reader/159383631>. [Consulté le 7 avril 2020].

- De ce fait, c'est le cas pour toutes autres voyelles ou consonnes. Dans les mots français, il se trouve également des lettres qui ne sont pas prononcées, ou ce sont « *des lettres muettes* », Ce qui pose des difficultés lors de l'acquisition du système orthographique français. Du fait du caractère irrégulier de ce système, l'enseignement et apprentissage explicites des correspondances phonèmes/graphèmes n'assurent pas des connaissances suffisantes pour écrire correctement les mots et pour réaliser les accords, ce qui fait de ce système un système non-transparent.

- Fayol montre que « *les lettres muettes* »³⁴⁹ s'ajoute une difficulté lors de l'acquisition de ce système (par exemple; dans les mots (*théâtre, hôpital*)³⁵⁰). C'est le cas « *du pluriel des noms, des adjectifs et de celui des verbes (les poules rousses picorent) et, dans une moindre mesure, des marques de genre (notre amie est fâchée). Par ailleurs, les flexions qui affectent les verbes sont fréquemment homophones: l'imparfait, le passé simple, le participe passé, l'infinitif se transcrivent différemment mais ont souvent des prononciations équivalentes* ».³⁵¹ Les marques morphologiques, ou plutôt, les marques sémantiques s'apparaissent que dans l'écriture de certains mots. L'orthographe française se complique également par la présence de graphèmes qui n'ont aucun équivalent à l'oral, mais qui ont pour seule fonction, c'est de marquer à l'écrit le genre grammatical, le nombre, les personnes grammaticales, etc. La lecture et l'écriture correctes des mots exigent une bonne connaissance du système graphique de la langue, et surtout de l'orthographe pour découvrir le principe alphabétique ou pour découvrir « *l'opacité* » de ce système. Il faudrait donc que les élèves et les étudiants puissent découvrir d'une façon régulière, organisée et structurée le système orthographique français dès le début de leur apprentissage.

Donc, pour bien écrire, il est nécessaire de connaître la forme des mots et les relations syntaxiques qui les lient dans la phrase³⁵² :

« *Pour bien orthographier, il est nécessaire non seulement de connaître toutes les formes d'un mot donné, de connaître les marques graphiques propres à chaque classe*

³⁴⁹JAFFRE, Jean-Pierre., *L'orthographe française est-elle une bonne orthographe ?* [en ligne], *Enseigner la langue : orthographe et grammaire, Les journées de l'observatoire*, mars 2006, p.56. Disponible sur : [file:///C:/Users/horizon/Downloads/Manuscrit%20Actes%202006%20version%20imprim%C3%A9%20juillet%202006-pdf%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/horizon/Downloads/Manuscrit%20Actes%202006%20version%20imprim%C3%A9%20juillet%202006-pdf%20(1).pdf). [Consulté le 7 avril 2020].

³⁵⁰ Ibid.

³⁵¹ Ibid.

³⁵² BELAZREG, Nassima., Cours du module « *écriture de recherche* », Université Mohamed Khider, Biskra, 2020, p.37

de mots, mais aussi d'avoir des relations syntaxiques que ce mot entretient avec les autres. »

2.3 L'orthographe Française, Point De Vue Historique

« Notre orthographe a une histoire, elle a profondément changé, et par conséquent elle peut le faire encore »³⁵³. L'orthographe française a été apportée une série de réformes et des reformulations profondes et nécessaires.

L'orthographe française a connu toutes sortes d'évolution au cours des siècles, et André Chervel, dans son ouvrage intitulé « *l'orthographe en crise à l'école. Et si l'histoire montrait le chemin ?* » raconte l'histoire de l'orthographe française et son évolution et son enseignement à travers les siècles et les périodes et aussi le niveau orthographique des maîtres et des élèves.

Avant XVII^e siècle, l'orthographe française était très difficile et le passage par le latin qui permet d'oraliser assez vite en français, était obligatoire. Et le nombre de phonèmes était plus que de graphèmes.

L'insuffisance de l'alphabet français posait des problèmes lors de transcription de la langue parlée. L'un des moyens pour résoudre la difficulté de la transcription, consistait dans l'ajout des signes « *diacritiques* »³⁵⁴, utilisés, telles ; accent aigu, grave et circonflexe, tréma, cédille. Ce sont des premiers signes apparus pour les voyelles.

Le XVI^e siècle fut le siècle de réformes religieuses dans toute l'Europe: la réforme protestante obligeait ses fidèles à lire la bible dans la langue nationale de l'instrument graphique, ou des prières, et la contre-réforme catholique a fait le même. Et l'orthographe commence à échapper aux auteurs, elle devient sociale et technique et s'éloigne de phonétisme pour prendre un aspect plus « *idéographique* »³⁵⁵. A la suite de réformes, la transformation des conditions de lecture a changé : la forte influence de l'école et son rôle social pour l'enseignement de lecture en français. L'apprentissage de la lecture en français est devenu suffisamment efficace et opposer à l'orthographe française, qui a connu des modifications, et des réformes amorcées en 1650 à 1835, date de la parution de la sixième édition du dictionnaire de la nouvelle Académie française.

³⁵³CATACH, Nina., *L'orthographe, Que sais-je ?*, Presse universitaire de France, 2004, n°9 édition, Paris, p.91

³⁵⁴ Ibid, p.21

³⁵⁵ Ibid.

Au XVIII^e siècle, l'apprentissage de l'orthographe française commençait par l'apprentissage de la lecture du latin, et puis du français, d'où les élèves l'apprennent à partir des formes latines déjà familières. Le statut de l'apprentissage de l'orthographe française est évolué pour répondre aux besoins d'alphabétisation de la population et de l'expansion du français était devenue une langue de culture en Europe. La complexité de l'orthographe française fait une source de blocage lors de l'apprentissage, d'où nécessite la simplification de celle-ci.

A partir du début du XIX^e siècle, la demande orthographique était explosée, où l'orthographe était la matière essentielle dans le système éducatif, au moment de la création des écoles normales. Les méthodes s'affinaient dans l'orthographe d'abord, puis dans la grammaire. La bonne graphie est devenue un signe identitaire pour les instituteurs et l'ensemble des acteurs de l'école primaire.

Après la défaite de 1870, Jules Ferry et Ferdinand Buisson s'efforcent de limiter la place exorbitante des exercices consacrés à la langue et de renouveler l'enseignement du français pour une ouverture à la littérature et à l'expression écrite. Cela nécessite de faire baisser le niveau en orthographe et adopter des nouvelles disciplines à l'école.

André Chervel y propose sa vision concernant la crise et les moyens d'en sortir, il exclut toute solution consistant en un nouveau procédé didactique et il propose une simplification ou une réforme de l'orthographe.

2.4 L'orthographe française, point de vue sociale

« *Nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure (...) c'est pourquoi nous fabriquons des représentations* » (JODELET)³⁵⁶

Les chercheurs, les scripteurs et les spécialistes perçoivent l'orthographe d'une vision objective, et ils ignorent la dimension sociale de l'orthographe. Mais dans le cadre du centre de recherches « *Ecriture et communication écrite* » du Laboratoire Lidilem de Grenoble 3, une enquête a été réalisée par Millet et son groupe à Grenoble durant les années 1987-1989, dont l'objectif de mettre à jour des représentations de l'orthographe chez les enseignants et les élèves, les résultats ont montré que, pour certains spécialistes, l'écriture n'est que un instrument ou un moyen pour transmettre la

³⁵⁶ RIBERO, Luiz, Paulo., *Identities and social conflicts : Apportes y desfasios de la invesigation sobres ,representaciones sociales*[en ligne], Argentine,2019,p.338. Disponible sur : <file:///C:/Users/horizon/Downloads/textoLuiz-livro.pdf>. [Consulté le 16 avril 2020].

langue : « face aux difficultés, le scripteur paraît donc éprouver durement que l'écriture devrait lui permettre de transcrire sa langue(...) »³⁵⁷. Pour d'autres, l'orthographe devient peu à peu, au fil de l'apprentissage de la l'écriture et la lecture, « un élément indispensable dans la différenciation, jugée non moins nécessaire, entre l'écrit et l'orale, et aussi pour certains chercheurs, l'orthographe est un « don », un « inné », que l'on possède ou pas , alors que, comme on l'a montré ailleurs »³⁵⁸ (Millet, 1990), et d'autres conçoivent l'orthographe « fait partie du patrimoine culturel éternel de la nation française et cela la rend intouchable. »³⁵⁹ Donc, l'orthographe française a une valeur patrimoniale qui reflète à la culture et à la richesse de la langue française où ils doivent la sauvegarder et la transmettre d'une génération à une autre et pour garder l'étymologie de la langue. Les enseignants et les élèves n'arrivent pas à définir l'orthographe française d'une vision objective pour ce qui est éclatée pour devenir une identité nationale, une culture et pour devenir tout à la fois une langue. Elle est considérée comme un « mythe » c'est ce qu'il ajoute, Millet, « Elle se constitue comme un mythe, un rêve ou un idéal que l'on n'arrive jamais à l'enseigner ou à l'apprendre parfaitement (Millet et al., 1990) ».³⁶⁰

Dans un entretien publié en 2008, André Chervel explique que dès la fin du XIXe siècle, la maîtrise de l'orthographe est plus réduite et que « l'orthographe ce n'est pas aussi important que « le reste », c'est que l'orthographe n'est pas importante que les autres matières de l'école. »³⁶¹

Un « blocage »³⁶² de l'orthographe française est se produit aux alentours de 1835, où l'orthographe est devenu « un instrument de pouvoir symbolique et sociale »³⁶³. La société a un nouvel objectif à fixer et qui va devenir une affaire de

³⁵⁷ MILLET, Agnes., *Au cœur des confusions entre l'écrit et l'oral : les représentations de l'orthographe. Répères et recherche didactiques en langue maternelle* [en ligne], 1991, n°3, p.163 Disponible sur Persée : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1991_num_3_1_2024. [Consulté le 16 avril 2020].

³⁵⁸ Ibid.

³⁵⁹ SAUTOT, Jean-Pierre., *Raisonnement l'orthographe au cycle 3*. [en ligne], Gernbole, 2002., p. Disponible sur Hal : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01267735/document>. [Consulté le 18 avril 2020].

³⁶⁰ AL AHMAD, Ruba., *Les erreurs orthographiques des étudiants syriens en FLE. Analyses et propositions pédagogiques* [en ligne], Science de l'homme et société. Université Stendhal Grenoble 3, 2014, p.25. Disponible sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01084161/document>. [Consulté le 18 avril 2020].

³⁶¹ Ibid.

³⁶² GAUTIER, Juline., *Critique de la réforme de l'orthographe d'André Chervel, penser et repenser l'école*, [Date de mise en ligne : le 09 lundi 2009]. Disponible sur : <http://skhole.fr/critique-de-la-r%C3%A9forme-de-l-orthographe-d-andr%C3%A9-chervel>. [Consulté le 18 avril 2020].

³⁶³ Ibid.

siècle, c'est « *d'enseigner l'orthographe à tous les Français* »³⁶⁴. Une fracture orthographique est apparue dans la société : « *Ainsi, dénoncer comme le fait A. Chervel dans un slogan la « fracture orthographique », entre une petite élite cultivée qui maintiendrait une grande masse dans une situation d' « handicap social » par une sorte de domination symbolique fondée sur une orthographe figée et effrayante de difficulté(...)* »³⁶⁵ Par conséquent, l'orthographe est en train de devenir de plus en plus une question de distinction sociale : d'un côté l'élite, qui la connaît ; de l'autre, la masse, qui la pratiquent mal. Avec l'importance sociale de la maîtrise orthographique qui est devenu « *l'apanage d'une classe cultivée* »³⁶⁶ et les difficultés orthographiques qui deviennent un obstacle qui atteste le savoir-faire professionnel.

Lors de l'enquête de Millet(1990), les réponses des témoins expriment leur attitude par rapport à la perspective d'une nouvelle réforme de l'orthographe ou à la rectification. Les personnes interrogées justifient leur position, favorable ou hostile, par rapport à une réforme, et leurs réponses se différencient en fonction de leur appartenance nationale. Les témoins puissent aux différents thèmes : certains « pour » ceux qui sont d'accord pour réformer l'orthographe qui simplifierait l'apprentissage du français et d'autres, « contre » ceux qui sont fiers de la complexité, de la difficulté de l'orthographe française et pour eux sa complexité et sa difficulté fait de langue française une langue unique. Pour eux, « *« la belle complexité », celle que l'on est fier de maîtriser, de diffuser, et d'enseigner ; celle pour laquelle on ressent une fierté chauvine (on a tous déjà entendu « l'orthographe française est une des plus compliquées au monde »)* »³⁶⁷. Certains refusent la réforme pour sauvegarder les indices de l'origine de leur langue, de leur identité nationale, de leur histoire et de leur culture. Certains d'autres, ceux qui sont pour certains modification de certains éléments de l'orthographe. En 1990, Millet faisait le même constat à travers lequel elle a obtenu les mêmes résultats : « *Je constate que socialement parlant on est obligé d'adopter les règles d'orthographe sinon c'est le risque d'être rejeté. (...) C'est quand même une*

³⁶⁴ Ibid.

³⁶⁵ Ibid.

³⁶⁶ Ibid.

³⁶⁷ VERNET, Samuel., *L'orthographe du français : demande sociale et aménagement linguistique* [En ligne]. Linguistique, 2011. Disponible sur Hal : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00607948/document>. [Consulté le 19 avril 2020]..

donnée sociale avant d'être une donnée comment dire(...) » (1990, p. 3845)³⁶⁸. Donc, l'orthographe est devenue une institution sociale à travers laquelle les gens sont classés, où elle joue un rôle d'instrument de sélection et aussi « *est un fait social qui dépasse de loin les aspects linguistiques.* »³⁶⁹

Accorder beaucoup d'importance à la connaissance des règles de l'orthographe et aux facteurs linguistiques qui entrent en jeu lors de l'apprentissage de l'orthographe, et qui jouent un rôle considérable dans le système orthographique (et linguistique) du français, mais cette orthographe est considérée aussi comme « *une référence culturelle nationale* »³⁷⁰. Pour Agnès Millet, (co-auteure) et son groupe (avec Jacqueline Billiez et Vincent Lucci) dans son ouvrage '*Orthographe mon amour !*' (1990) Déclarent que: « *Orthographe, langue, histoire, culture ne forment le plus souvent qu'un seul et même objet* ». ³⁷¹L'orthographe est considérée donc comme un objet historique, culturel et qui est issue de la langue. Le contexte socioculturel dans lequel l'orthographe s'évolue est en enjeu dans la réforme et l'évolution de l'orthographe française.

A ce stade, la confusion qui se trouve entre langue/écrit/orthographe chez les témoins dans les représentations sociales, montre la contradiction de savoirs qui existe entre la langue et l'orthographe, et qui pourrait être chez eux l'un de source de la complexité du système orthographique français et qu'elle pose des problèmes pour la didactique de l'orthographe, si elle conduit emmène les élèves à détenir les connaissances linguistiques orales apprises ou acquises comme l'a précisé Millet : « *Considérer les savoirs linguistiques acquis en dehors de l'écrit et de l'écriture : c'est-à-dire construire le savoir orthographique en contraste avec le savoir linguistique orale acquis ou appris* »³⁷².

³⁶⁸VERNET, Samuel., *L'orthographe du français : demande sociale et aménagement linguistique* [En ligne]. Linguistique, 2011. Disponible sur Hal : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00607948/document>. [Consulté le 19 avril 2020].

³⁶⁹Ibid.

³⁷⁰Ibid.

³⁷¹MILLET, Agnès et all., *Orthographe mon amour* [En ligne], la lettre de l'AIRDF, 1990, n6, pp23-24. Disponible sur Persée : https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_1990_num_6_1_919_t1_0023_0000_4. [Consulté le 20 avril 2020].

³⁷²MILLET, Agnès., *Au cœur des confusions entre l'écrit et l'oral : les représentations de l'orthographe*. [En ligne]. Disponible sur : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS003_11.pdf. [Consulté le 25 avril 2020].

3. Apprentissage De L'orthographe

Apprendre l'orthographe d'une langue « opaque », tel le français, c'est apprendre l'opacité de son système orthographique. Cela nécessite l'acquisition de certaines règles comme les règles de correspondance graphème-phonème et aussi la reconnaissance des relations entre les unités sonores et les unités écrites et le lien qui les uni, ainsi que, la relation qu'il existe entre les mots eux –mêmes. La maîtrise du système graphique et ses règles fondamentales par les élèves nécessite l'acquisition de certaines connaissances orthographiques spécifiques (lexicales) et générales (régularités du mot). La construction des connaissances orthographiques nécessite le passage, par des phases différentes de conceptualisation de la langue écrite.

3.1 Etapes de l'acquisition de l'orthographe

Selon Frith (1985) et Syemour(1984), l'acquisition de l'orthographe se fait par une série d'étapes, ou de stades où chacun de ces stades se caractérise par l'adoption d'une procédure particulière d'écriture.

« Depuis plusieurs années, des auteurs ont cherché à déterminer quels seraient les étapes ou les stades par lesquels chemineraient les enfants dans leur découverte et leur appropriation de l'orthographe de mots. »³⁷³L'enfant passerait donc par plusieurs étapes et stades afin de pouvoir acquérir le langage. Il passerait d'abord par l'étape pré-alphabétique ou pré linguistique dans laquelle il commence la découverte des mots et la production des « gribouillages » librement de manière automatique, qu'ils portent un sens pour lui. Par la suite, l'enfant commence à s'associer la longueur du mot avec la taille de sa représentation graphique. Donc, l'enfant dès le départ, de son acquisition, il représente les mots de manière « traitement pictural » de telle façon pour qu'il puisse les stocker dans sa mémoire à long terme. Ensuite, il commence à introduire des lettres et les répéter pour produire différentes lettres, afin de combiner « des pseudo-mots »³⁷⁴. De fait, l'enfant associe directement durant cette période d'un symbole ou de lettres à un mot sans reconnaître le sens qu'il les représente pour lui. Donc, il s'agit de la

³⁷³CAYOUE, Amélie. *L'acquisition de l'orthographe lexicale chez de jeunes scripteurs de cinq à huit ans ayant un trouble septer de l'autisme* [En ligne], Université de Québec, Montréal, 2016. Disponible sur Core.ac : <https://core.ac.uk/download/pdf/77619187.pdf>. [Consulté le 28 avril 2020].

³⁷⁴TAINTURIER, Marie-Josèphe et all., *Existe-t-il des stades succesifs dans l'acquisition de l'orthographe d'usage* [En ligne], *l'orthographe et ses scripteurs*, 1999, n124, p.61. Disponible sur Persée : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1999_num_124_1_6306. [Consulté le 27 avril 2020].

reconnaissance des mots familiers à un enfant, où il devient capable « *d'écrire ou plutôt de « dessiner » quelques mots familiers (son prénom par exemple) sans avoir encore de notions alphabétique et sans analyser les mots écrits comme séquence abstraite de lettres* »³⁷⁵. Cette procédure est appelée *logographique*.

Dans un second temps, cette étape est nommée *Syllabico-alphabétique*, l'enfant comprend que le système oral comprend plusieurs unités : syllabes, phonèmes, rimes, etc. Où cette étape suppose la connaissance des phonèmes, des graphèmes et de leur correspondance et des relations entre ces unités orales et écrites (correspondances phonographiques), en découvrant la procédure phonographique. Il utiliserait donc « *ses nouvelles connaissances alphabétiques pour orthographier l'ensemble des mots* »³⁷⁶. Dans cette étape, l'enfant apprend alors, que chaque lettre ou phonème correspond à une syllabe lors de découpage d'un mot.

La troisième étape est dite « *alphabétique* »³⁷⁷. C'est à ce stade que l'enfant essaie de faire correspondre chaque signe graphique (graphème) à un phonème de la langue. A cette étape, l'enfant arrive à comprendre la relation entre les unités sonores et les unités graphiques de son écriture.

L'enfant entre alors dans l'étape dite « *orthographique* »³⁷⁸, qui se caractérise par la prise en compte du nombre supérieur de phonème, et dans laquelle l'enfant mémorise des formes de mots, qui permettent d'écrire des mots correctement sans les avoir rencontrés. De fait, il peut ainsi reconnaître le mot dans leur ensemble parce qu'il l'a stocké dans son mémoire à long terme. Durant cette étapes, l'enfant prend en compte d'autres éléments telles, « la syntaxe », « la conjugaison », « les accords et la norme orthographique », car la correspondance entre graphèmes/phonèmes est insuffisante pour l'acquisition de l'orthographe. Donc, les enfants consolident leur lexique orthographique à la fois par la mémorisation (l'encodage, le stockage, et la récupération), par le décodage et la production écrite.

3.2 Stratégies pour orthographier

D'après Tardif, il est nécessaire de dire que l'apprenti scripteur ou le scripteur doit développer un réservoir de stratégies et de procédures (directes ou indirectes) qui lui permettent d'orthographier correctement les mots de manière normée.

³⁷⁵ Ibid.

³⁷⁶ Ibid.

³⁷⁷ Ibid.

³⁷⁸ Ibid.

Pour transcrire un mot correctement, plusieurs stratégies orthographiques enseignées sont en jeu, pour aider l'élève ou l'apprenti scripteur à maîtriser bien ces connaissances orthographiques où il doit acquérir et mobiliser des connaissances phonologiques, morphologiques, orthographiques et sémantiques. Or, « *plusieurs stratégies de lecture peuvent être jumelées aux stratégies orthographiques. Par exemple, l'élève peut lire un mot qu'il a écrit afin de se réviser.* »³⁷⁹ De fait, l'élève transcrit un mot en lisant la norme orthographique de ce mot dans le but de le vérifier ou de le corriger. Donc, pour orthographier correctement, le scripteur doit sélectionner une ou plusieurs procédures. Lorsque le scripteur rencontre un mot nouveau où il doit l'orthographier correctement, il a recours aux autres procédures (directes ou indirectes) et des stratégies pour simplifier la production orthographique. Autrement dit, lorsque le scripteur doit traiter l'écrit, il a recours aux certains outils. Ces outils consistent « *des stratégies auxquelles il recourt pour résoudre les problèmes lors de l'écriture de certains mots nouveaux.* »³⁸⁰ (Gombert, 2003a).

Les stratégies correspondant « *aux différentes phases peuvent dessiner le progrès des élèves et donner des repères à l'enseignant désireux de considérer les différences individuelles (Rieben, Saada-Robert et Moro, 1997)* »³⁸¹. Guimard (1993) souligne que la médiation phonologique (association phonème-phonogramme) correspond au processus de base des connaissances orthographiques pour l'élève qui fait ses premières expérimentations en écriture. Il est évident de dire que les élèves qui réussissent lors de la situation d'écriture sont ceux qui appliquent de nombreuses stratégies orthographiques telles que la récupération directe en mémoire (stratégie lexicale) : « *Quand les apprenants ont vu un mot à suffisamment de reprise pour qu'il soit mémorisé, les connaissances lexicales sont appliquées (Martinet et al., 2004)* »³⁸². Autrement dit, c'est quand les mots qui doivent être écrits sont déjà emmagasinés dans la mémoire à long terme, dont (dans laquelle) le scripteur a mémorisé « *les significations*

³⁷⁹ MARYANNICK, Gray-Chaprentier., *Les stratégies orthographiques enseignées dans un contexte didactique des orthographes approchées par des enseignements de première année du primaire* [En ligne], Université du Québec, Montréal, 2010. Disponible sur Core.ac : <https://core.ac.uk/download/pdf/9540776.pdf>. [Consulté le 28 avril 2020].

³⁸⁰ Ibid.

³⁸¹ Ibid.

³⁸² CHARPENTIER, Mariannick., *Les stratégies orthographiques enseignées dans un contexte didactique des orthographes approchées par des enseignants de première année de primaire* [en ligne]. Université de Québec, Montréal, 2010, p.56. Disponible sur : <https://core.ac.uk/download/pdf/9540776.pdf>. [Consulté le 27 avril 2020].

des mots »³⁸³ et les graphies des mots, qui pris isolément comme ils figurent dans le dictionnaire, ce qui constitue « un réservoir sémantique riche ». ³⁸⁴ Certains mots emmagasinés dans le lexique mental peuvent être transcrits très tôt dans le processus d'apprentissage (Martinet et al., 2004). Cette procédure accéder automatiquement aux caractéristiques des mots permettant de l'orthographier correctement.

Le recours à la stratégie phonologique (la médiation phonologique)

Il s'agit de l'utilisation des sons des mots ou la structure phonologique des mots pour les orthographier correctement. Par la procédure phonologique, « les élèves traitent les unités phonologiques pour orthographier les mots (Morin et Montésinos-Gelet, 2004) »³⁸⁵. « Les indices sonores orientent essentiellement les traces écrites (Besse, 1990). Quand l'orthographe intégrale d'un mot n'est pas mémorisée, les apprenants doivent analyser ce mot selon ses plus petites unités »³⁸⁶. Donc, ils tentent de comprendre quelles sont les éléments ou les unités linguistiques qui sont associées aux autres éléments et pour établir un lien de correspondance entre les phonèmes et les graphèmes.

La médiation phonologique « se devise donc en deux procédures, soit les unités syllabiques (la segmentation de mot en syllabe) et les correspondances phonème/graphème régulières (Sprenger-Charolles et Casalis, 1996). »³⁸⁷

Le recours à la stratégie analogique

C'est « écrire un mot par analogie consiste à choisir son orthographe en fonction de l'orthographe d'un autre mot partageant certaines caractéristiques et dont la forme écrite est connue (Bosse et Pacton 2007) »³⁸⁸ Pour écrire un mot par analogie, le scripteur choisit d'abord un mot connu et qui partage une certains propriétés

³⁸³ BELAZREG, Nassima., Cours du module « écriture de recherche », Université Mohamed Khider, Biskra, 2020, p.37

³⁸⁴ BELAZREG, Nassima., Cours du module « écriture de recherche », Université Mohamed Khider, Biskra, 2020, p.37

³⁸⁵ FLEURET, Carole, ISABELLE, Montésinos-Gellet., *Le rapport à l'écrit* [en ligne]. Habitus culturel et diversité, Presse Université de Québec, 2012, p.93. Disponible sur : [https://books.google.dz/books?id=Y6A8GRI5F5MC&pg=PA93&lpg=PA93&dq=Les+indices+sonores+orientent+essentiellement+les+traces+%C3%A9crits+\(Besse,+1990\).+Quand+l%27orthographe+int%C3%A9grale+d%27un+mot+n%27est+pas+m%C3%A9moris%C3%A9e,+les+apprenants+doivent+analyser+ce+mot+selon+ses+plus+petites+unit%C3%A9s&source=bl&ots=dHgM2FB5wa&sig=ACfU3U2cZWApfQyb9Y3uKNKCrijRF-LXWvQ&hl=fr&sa=X&ved=2ahUKEwj4k53skInsAhUC3xoKHUUAaDWQQ6AEwAHoECAEQAQ](https://books.google.dz/books?id=Y6A8GRI5F5MC&pg=PA93&lpg=PA93&dq=Les+indices+sonores+orientent+essentiellement+les+traces+%C3%A9crits+(Besse,+1990).+Quand+l%27orthographe+int%C3%A9grale+d%27un+mot+n%27est+pas+m%C3%A9moris%C3%A9e,+les+apprenants+doivent+analyser+ce+mot+selon+ses+plus+petites+unit%C3%A9s&source=bl&ots=dHgM2FB5wa&sig=ACfU3U2cZWApfQyb9Y3uKNKCrijRF-LXWvQ&hl=fr&sa=X&ved=2ahUKEwj4k53skInsAhUC3xoKHUUAaDWQQ6AEwAHoECAEQAQ). [Consulté le 28 avril 2020].

³⁸⁶ Ibid.

³⁸⁷ FLEURET, Carole, ISABELLE, Montésinos-Gellet., Op. Cit, p.93

³⁸⁸ BOSSE, Marie-Line, PACTON, Sébastien., *Comment l'enfant produit-t-il l'orthographe des mots ?* Paris, 2015, P.7. Disponible sur : <file:///C:/Users/horizon/Downloads/2007-ChapitreBossePacton.pdf>. [En ligne]. [Consulté le 28 avril 2020].

phonologiques ou morphologiques avec le mot à orthographier. A ce stade, le scripteur procède à une analyse dans laquelle il compare les deux mots afin de préciser les caractéristiques le plus pertinentes, avec le mot à orthographier et afin d'établir des liens «entre une partie du mot nouveau ou le mot complet»³⁸⁹ (Fayol, 2003). A titre d'exemple, « si le scripteur doit transcrire le mot lard et qu'il ne sait pas comment l'orthographier, il pourrait se fier à la représentation orthographique du mot tard, car c'est un mot qui lui est plus familier. »³⁹⁰ Lorsque le scripteur doit transcrire un mot nouveau ou un mot inconnu soit irrégulier ou régulier, il cherche d'abord les mots le plus familiers pour lui et qui ont une sorte de ressemblance avec ce dernier dans la forme sonore ou écrite.

Selon Pacton l'écriture des mots qui se fonde sur l'analogie entre les mots se varient selon l'analyse de scripteur et aussi selon le dictionnaire mental de l'individu.

- Le recours aux règles morphosyntaxiques

Pour orthographier de manière normée, dans une langue, tel le français, une langue dite « opaque » ou « non transparente », les connaissances phonologiques ne suffisent pas.

Pour ce faire, le scripteur doit acquérir aux autres types de connaissances telles, les connaissances morphologiques où il doit mobiliser certaines règles morphosyntaxiques. De ce fait, Les morphogrammes grammaticaux qui véhiculent les marques du genre et du nombre ainsi que les terminaisons verbales. Selon Fayol, les morphogrammes grammaticaux n'ont pas des correspondances phonologiques. Par exemple, dans la phrase *ces amies semblaient heureuses*, certains morphogrammes grammaticaux tel, les marques du pluriel (le « s » à la fin des noms, le « ent » terminaison verbal du verbe), et les marques du genre et du nombre (le « e » et le « s » dans le mot « amies »). Donc, certains mots comportent des marques morphologiques qui n'ont pas de traces à l'orale. Le scripteur doit faire appel aux règles, à la catégorie « morphologie dérivationnelles » qui lui amène à prendre en considération la formation et le sens du mot lors de la transcription de celui-ci. A titre d'exemple, l'utilisation du suffixe « ette » sert de former par des dérivations (radicaux) dans les noms les plus petites d'un objet, telles, (*maison-maisonnette, fille-fillette ...etc.*) (Fayol, 2008).

³⁸⁹ CHARPENTIER, Mariannick., *Les stratégies orthographiques enseignées dans un contexte didactique des orthographes approchées par des enseignants de première année de primaire*, [en ligne], Université de Québec, Montréal, 2010, p.56. Disponible sur : <https://core.ac.uk/download/pdf/9540776.pdf>. [Consulté le 28 avril 2020]

³⁹⁰ REBERTO, Noemia., *Les stratégies de production écrite des élèves dyslexiques* [en ligne], Université de Québec, Montréal, 2012. Disponible sur : https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/9944/Ruberto_Noemia_2012_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y. [Consulté le 28 avril 2020].

En résumé, le recours systématique aux procédures et aux stratégies, de manière directe ou indirecte, lors de la transcription de certains mots, a amené l'enfant à développer ces compétences orthographiques, de transcrire les mots et de les orthographier correctement, afin de devenir un scripteur expert.

Conclusion

Au cours de ce chapitre nous avons vu ce que signifie la notion « l'orthographe », ainsi ses principes, ses éléments et les difficultés du système orthographique du français. Ensuite, l'orthographe française du point de vue historique et sociale. Nous avons terminé par l'apprentissage de l'orthographe et les stratégies pour orthographier correctement.

La partie pratique

Troisième Chapitre :

Le Cadre Expérimental

Ce qui était prévu

A cause de la pandémie de laCovid -19, nous n'avons pu réaliser notre partie pratique qui devait vérifier notre hypothèse de recherche à savoir que les activités de remédiation sur les erreurs d'orthographe récurrentes chez les élèves pourrait aider ces derniers à mieux prendre conscience de leurs erreurs lors de leurs productions écrites .

Notre partie pratique allait se dérouler avec des étudiants en 1^{ère} année licence au département des langues étrangères, filière de français.

Avec ces étudiants, nous projections de mettre en œuvre des activités d'écriture pour d'une part, recenser leurs erreurs et d'autre part, les classer selon la typologie proposée par ASTOLFI, laquelle grille appréhende les erreurs selon les critères suivants :

- *Des erreurs relevant de la compréhension des consignes.*
- *Des erreurs résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes.*
- *Des erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves.*
- *Des erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées.*
- *Des erreurs portant sur les démarches adoptées.*
- *Des erreurs dues à une surcharge cognitive en cour d'exercice.*
- *Des erreurs ayant leur origine dans une autre discipline.*
- *Des erreurs causées par la complexité propre du contenu.*

Cette partie « pratique » allait nous permettre d'exposer notre stratégie de traitement des erreurs qui consistait à :

- ✓ *Correction des copies d'étudiants.*
- ✓ *Analyse des erreurs redondantes selon la grille d'ASTOLFI.*
- ✓ *Proposition d'exercices de remédiation de ces erreurs.*

Ce traitement d'erreur fait partie du dispositif d'évaluation qu'un enseignant doit mettre en place.

Malheureusement, ce travail de terrain avec les étudiants n'a pas eu lieu.

Conclusion Générale

Conclusion

Au terme de ce travail de recherche, dont le thème est : « *Le traitement des erreurs récurrentes en orthographe chez les étudiants de 1^{ère} année licence en classe du fle. Université Mohamed Khider, Biskra* », nous avons tenté d'examiner le traitement des erreurs en orthographe.

L'erreur fait partie intégrante dans le processus d'enseignement/apprentissage, qu'elle occupe une place centrale dans notre travail de recherche.

Le traitement des erreurs récurrentes en orthographe permet à l'étudiant de reconstruire ses conséquences et de mettre *en acte* ses compétences.

Pendant notre travail de recherche, dans la première partie, nous avons essayé de mettre l'accent sur la notion de l'erreur, ses origines, et puis, une typologie, son statut et son rôle dans les méthodes théoriques, l'évolution de son statut, ainsi le point de vue de l'apprenant et l'enseignant face à l'erreur, et le traitement de l'erreur. Ensuite, nous avons essayé de définir l'orthographe, ses difficultés, l'apprentissage de l'orthographe etc.

A ce niveau nous avons essayé de répondre à la problématique de notre recherche : Comment traiter les erreurs récurrentes en production écrites des étudiants de 1^{ère} année licence ?

Afin d'analyser notre travail, nous n'avons pas pu faire notre partie pratique à cause de la pandémie de Corona-19.

Bibliographie

Bibliographie

1. Les Ouvrages

1. ASTOFLI, J.P., *l'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur, Paris, 1997.
2. CATACH, Nina., *L'orthographe, Que sais-je ?*, Presse universitaire de France, 2004, n°9 édition, Paris.
3. CATACH, Nina., *L'orthographe française, traité théorique et pratique*, Edition Nathan, 1995.

1. Les Dictionnaires

CUQ, Jean-Pierre. *Didactique de français langue étrangère et seconde*, Clé international, Paris, 1990.

2. Les Mémoires

1. AL AHMAD, Ruba. *Les erreurs orthographiques des étudiants syriens en FLE. Analyses et propositions pédagogiques*. En ligne. *Science de l'homme et société*. Université Stendhal Grenoble 3, 2014.
2. BEAUMARD, Léa., *Quelle place l'erreur a-t-elle dans les apprentissages ?*, Université Angres, 2015.
3. BERNARDO, Joanna., *L'erreur à susciter ou à éviter ? : Les représentations de l'erreur chez les enseignants du primaire et les élèves de 7e - 8e Harmos*, HEP-VS, (Haute école pédagogiques du Vallais), 2016.
4. GUYENOT, Joséphine., *L'erreur et l'évaluation formatrice au service des apprentissages pour le cycle 3*, Mémoire de Master de Métiers de l'enseignement de l'éducation et de la formation, 2016.
5. KALAI, Lassaad., *L'erreur orthographique dans les productions écrites des élèves tunisiens : origine de dysfonctionnement et contribution à la maîtrise de la compétence orthographique*.
6. RISTEA, Paula-Maria., *l'erreur et l'apprentissage : le rôle de l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère* [en ligne]. *Didactiques des langues étrangères et TICE*, Université Lumière, Lyon2, Centre de langues, 11 septembre 2006.

3. Sitographies

1. ALGUBI, Shaima., *L'erreur un outil : fondamental dans la classe de FLE* [En ligne]. Norsud, Université de Misurata, Libye, n7, juin 2016, p.110. Disponible sur : <http://mu.edu.ly/journal/norsud/upload/file/R-1020-6.pdf>
2. BOSSE, Marie-Line, PACTON, Sébastien., *Comment l'enfant produit t-il l'orthographe des mots ?* [En ligne]. Paris, 2015, Disponible sur : <file:///C:/Users/horizon/Downloads/2007-ChapitreBossePacton.pdf>.
3. BROUSSEAU, Guy., *Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques* [En ligne]. Louvain-la-Neuve : Hachette, 2010, p.107. Disponible sur : https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/516569/filename/Obstacles_76.pdf
4. CAYOUILLE, Amélie. *L'acquisition de l'orthographe lexicale chez de jeunes scripteurs de cinq à huit ans ayant un trouble septer de l'autisme* [En ligne], Université de Québec, Montréal, 2016. Disponible sur Core.ac : <https://core.ac.uk/download/pdf/77619187.pdf>.
5. CORDER .S.Pit, *Que signifient les erreurs des apprenants ?* [En ligne], in *PERDUE. C et al, Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, Langages n° 57, mars 1980, (Trad. par PERDUE. C et PORQUIER, R) .* Disponible sur Persée : https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1833.
6. DEMIRTAS, Lokman, GUMUS, Hüseyin., *De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE* [en ligne], Synergies Turquie, n° 2, 2009. Disponible sur : <https://www.gerflint.fr/Base/Turquie2/lokman.pdf>.
7. DEVELAY, Michel., *De l'idée l'erreur à la notion d'obstacle*, [en ligne]. Actualité de Jean-Pierre Astolfi , *Cahiers pédagogiques*, n° 45, 19 Décembre, 2019. Disponible sur : <https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/HSN.pdf>
8. DESCOMP, Daniel., *la dynamique de l'erreur dans les apprentissages* [en ligne], Actes du Colloque du GERIP , Villeneuve-sur lot , Hachette, Paris, 1999. Disponible sur Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k4807677h/f20.image>
9. DUCHCSNE, Julie, PIRON, Sophie., *Ecrits universitaires et orthographe grammaticale : Former à l'écrit universitaire, un terrain pour la linguistique ?*,

- Linx. Revue des linguistes de l'université Paris Ouest Nanterre la défense[en ligne],n°72, 2015,pp 95-110. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/linx/1610?lang=en>.
10. FAVRE, Daniel (sous la direction de),*Cessons de démotiver les élèves : 18 clés pour favoriser l'apprentissage*,Réussit scolaire et réussite humaine, In *école changer de cap*, [Date de mise en ligne : le 7 mai 2012]<http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article118>
 11. .FAYOL,Michel,JAFFRE,Jean-Pierre., (Sous la direction de) [en ligne].*L'acquisition/apprentissage de l'orthographe*.Revue française de pédagogie , n°126, 1999.Disponible sur Persée :https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_126_1_1101
 12. FAYOL, Michel, JAFFRE, Jean-Pierre., *L'orthographe française* (Sous la direction de) [en ligne], *L'acquisition/apprentissage de l'orthographe*,Revue française de pédagogie ,1999, n°126 .Disponible sur Persée :https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_126_1_1101.
 13. FAYOL, Michel .*Apprendre : éléments pour approche cognitive* [en ligne].Les savoirs pratiques : un enjeu pour la recherche et la formation, 1998,n°27, P.42.Disponible sur Persée :https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1998_num_27_1_1473 .
 14. .FAVRE, Daniel .,*Conception de l'erreur et rupture épistémologique : Psychologie de l'éducation nouvelle approches américaines*, 1995, n°11, p.88. Disponible sur Persée :https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1995_num_111_1_1234.
 15. FAVRE, Daniel., (Sous la direction de), *Pour décontaminer l'erreur de la faute dans les apprentissages*. Revue psychologie de la motivation, 36 :100-115, p3, 2003. Disponible sur école changer de cap :http://www.ecolechangerdecap.net/IMG/pdf/DANIEL_FAVRE_Decontaminer_1_erreur.pdf.
 16. FLEURET,Carole ,ISABELLE,Montésinos-Gellet.,*Le rapport à l'écrit* [en ligne]. Habitus culturel et diversité, Presse Université de Québec,2012, Disponible sur : [https://books.google.dz/books?id=Y6A8GRI5F5MC&pg=PA93&lpg=PA93&dq=Les+indices+sonores+orientent+essentiellement+les+traces+%C3%A9crits+\(Besse,+1990\).+Quand+l'orthographe+int%27un+mot+n%27](https://books.google.dz/books?id=Y6A8GRI5F5MC&pg=PA93&lpg=PA93&dq=Les+indices+sonores+orientent+essentiellement+les+traces+%C3%A9crits+(Besse,+1990).+Quand+l'orthographe+int%27un+mot+n%27)

est+pas+m%C3%A9moris%C3%A9e,+les+apprenants+doivent+analyser+ce+m
ot+selon+ses+plus+petites+unit%C3%A9s&source=bl&ots=dHgM2FB5wa&sig
=ACfU3U2cZWApfQyb9Y3uKNKCrjRF-
LXWvQ&hl=fr&sa=X&ved=2ahUKEwj4k53skInsAhUC3xoKHUUaDWQQ6A
EwAHoECAEQAQ.

17. GAJOS, Mieczysław., « *ALA MA KOTA* »-« *ALICE A UN CHAT* » : *Pour l'approche de l'orthographe en classe de FLE* [En ligne], Université de Łódź ., Disponible sur : <https://core.ac.uk/reader/159383631>.
18. GAUTIER, Juline., *Critique de la réforme de l'orthographe d'André Chervel, penser et repenser l'école*, [Date de mise en ligne : le 09 lundi 2009]. Disponible sur : <http://skhole.fr/critique-de-la-r%C3%A9forme-de-l-orthographe-d-andr%C3%A9-chervel>
19. HANNA, Blacke., *L'art et la science de l'orthographe* [en ligne]. In circuit : Magazine d'information sur la langue et la communication, juin 1993, n°40, P.6. Disponible sur : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2404843>.
20. JAFFRE, Jean-Pierre., *Didactique de l'orthographe* [En ligne], Hachette, 1998. Disponible sur Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k48150951/f12.image.r=rem%C3%A9diation%20des%20erreurs%20recurrentes%20en%20orthographe%20en%20didactique>.
21. JAFFRE, Jean-Pierre., *L'orthographe française est-elle une bonne orthographe ?* [en ligne], *Enseigner la langue : orthographe et grammaire, Les journées de l'observatoire*, mars 2006. Disponible sur : [file:///C:/Users/horizon/Downloads/Manuscrit%20Actes%202006%20version%20imprim%C3%A9%20juillet%202006-pdf%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/horizon/Downloads/Manuscrit%20Actes%202006%20version%20imprim%C3%A9%20juillet%202006-pdf%20(1).pdf).
22. JOETZE, Steffi., *Oral error treatment in the second language classroom*. [en ligne], Munich, GRIN Verlag, 2007, p.4. Disponible sur Grin.com : <https://www.grin.com/document/174060>
23. LAROUZEE, Justin et alli ., *Le modèle de l'erreur humaine de James Reason* [en ligne], MINES Paris Tech, PSL- Research University, Centre de recherche sur les risques et les crises, Décembre 2014, p.7. Disponible sur Hal : <https://hal-mines-paristech.archives-ouvertes.fr/hal-01102402/document>.

24. LARRUY, Martine Marquillo., *L'interprétation de l'erreur*, Paris, clé internationale, 2003, p.128. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/linx/567>.
25. MARYANNICK, Gray-Chaprpentier., *Les stratégies orthographiques enseignées dans un contexte didactique des orthographes approchées par des enseignements de première année du primaire*[En ligne], Université du Québec, Montréal, 2010. Disponible sur Core.ac : <https://core.ac.uk/download/pdf/9540776.pdf>
26. MILLET, Agnes., *Au cœur des confusions entre l'écrit et l'oral : les représentations de l'orthographe. Répères et recherche didactiques en langue maternelle*[en ligne], 1991, n°3, p.163 Disponible sur Persée : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1991_num_3_1_2024.
27. MILLET, Agnès et all., *Orthographe mon amour*[En ligne] , la lettres de l'AIRDF , 1990, n6, pp23-24. Disponible sur Persé : https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_1990_num_6_1_919_t1_0023_0000_4.
28. PHILIPPE, André., *Hommage à Alain Moal : Dans La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* [en ligne]. Médiation, enseignement, apprentissage, 2008, n° 42, 203-205p. Disponible sur cairn.info : <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2008-2-page-203.htm>
29. RAHMATIAN, Rouhollah, ABDOLTADJEDINI, Kamayar., (Sous la direction de), *l'erreur, un facteur de dynamisme dans les processus d'apprentissage des langues étrangères*[en ligne], Université Tarbiat Modares, n° 2, 2007. Disponible sur : http://www.revueplume.ir/article_48728_f5e543ca41e7ae06c5d5e80186680ee7.pdf.
30. REBERTO, Noemia., *Les stratégies de production écrite des élèves dyslexiques* [en ligne], Université de Québec, Montréal, 2012. Disponible sur : https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/9944/Ruberto_Noemia_2012_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y.
31. RIBERO, Luiz, Paulo., *Identidades y conflictos sociales : Apportes y desfases de la investigación sobre representaciones sociales*[en ligne], Argentine, 2019, p.338. Disponible sur : <file:///C:/Users/horizon/Downloads/textoLuiz-livro.pdf>.

32. SAUTOT, Jean-Pierre., *Raisonner l'orthographe au cycle3*. [en ligne], Gernbole, 2002., p. Disponible sur Hal : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01267735/document>.
33. SOMMET, Nicolas., et al., *Le conflit : une motivation à double tranchant pour l'apprenant* [en ligne] 2016, p.5, Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01348988/document>
34. TAINTURIER, Marie-Josèphe et all., *Existe-t-il des stades succesifs dans l'acquisition de l'orthographe d'usage* [En ligne] , *l'orthographe et ses scripteurs*, 1999, n124, Disponible sur Persée : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1999_num_124_1_6306

4. Cours

BELAZRAG, Nassima., Cours du module « *écriture de recherche* », Université Mohamed Khider, Biskra, 2020, p.37

Les annexes

- | | | |
|--|----------------|-----------|
| 1. La typologie des erreurs et le triangle didactique | en page | 27 |
| 2. Les trois zones constitutives du système graphique | en page | 47 |

Résumé

Ce mémoire porte sur le concept de l'erreur et son traitement dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE cycle universitaire, notamment en 1^{ère} année licence. L'erreur est considérée comme une partie intégrante dans l'acquisition des langues étrangères, dans une classe du FLE, le traitement de l'erreur est l'une des tâches primordiales dans l'enseignement des langues. Elle doit être acceptée par l'enseignant et vue par sa dimension positive ce qui est permet à découvrir où sont les causes, les difficultés et les obstacles, afin de les traiter en suivant des objectifs pour aider l'étudiant à avancer dans son parcours.

Cette recherche se compose en deux parties : Une partie théorique ;le premier chapitre, dans lequel nous avons abordé les définitions des concepts ,telles ,la notion d'erreur et les autres dimensions proches de ce concept ; « la faute », « l'obstacle »,et « l'échec » et la distinction entre la faute et l'erreur ,et puis nous essayerons de révéler les origines des erreurs , une typologie pour mieux les traiter, les statuts qui lui ont été attribués à travers le temps, l'évolution de statut de l'erreur etc. Et le deuxième chapitre sera consacré au terme de l'orthographe, ses principes, ses éléments, ses difficultés, et l'orthographe de point du vue (historique, sociale), ensuite l'apprentissage de l'orthographe et ses stratégies pour orthographier.

Dans le troisième chapitre, c'est la partie pratique de la recherche, qui devait être complétée avec les étudiants de première année de la section universitaire FLE, car elle n'a pas pu être réalisée en raison de la pandémie Covid-19 qui a frappé le pays.

Mots clés : *l'erreur, traitement, l'orthographe, étudiant, cycle universitaire, classe de FLE.*

الملخص

تركز هذه الرسالة على مفهوم الخطأ ومعالجته في عملية التدريس / التعلم في الطور الجامعي (الفرنسية لغة أجنبية أولى)، لا سيما في السنة الأولى من طور الليسانس. يُنظر إلى الخطأ على أنه جزء لا يتجزأ من اكتساب اللغة الأجنبية ، في فئة (الفرنسية لغة أجنبية أولى)، يعتبر التعامل مع هذا الخطأ أحد المهام الأساسية في تدريس اللغة. يجب أن يقبلها المعلم وأن ينظر إليها من خلال بعدها الإيجابي الذي يسمح له باكتشاف الأسباب والصعوبات والعقبات ، من أجل التعامل معها من خلال اتباع الأهداف لمساعدة الطالب على التقدم في مساره.

يتكون هذا البحث من جزئين: جزء نظري ، الفصل الأول ، تناولنا فيه تعريفات المفاهيم ، مثل مفهوم الخطأ ومفردات أخرى قريبة من هذا المفهوم ؛ "الخطأ" و "العائق" و "الفشل" والتميز بين الغلطة والخطأ ، وبعد ذلك سنحاول الكشف عن أصول الأخطاء ، وتصنيفها لمعالجتها بشكل أفضل ، والحالات التي تُسبب إليها بمرور الوقت مع تطور حالة الخطأ وما إلى ذلك. وسيخصص الفصل الثاني لمصطلح التهجئة ومبادئها وعناصرها وصعوباتها ، التهجئة من وجهة النظر (تاريخية ، اجتماعية) ، ثم تعلم الإملاء و استراتيجياتها. أما الفصل الثالث فهو الجزء العملي من البحث ، كان من المفترض أن يتم انجازه مع طلبة السنة الأولى جامعي في قسم (الفرنسية لغة أجنبية أولى) حيث تعذر انجازه بسبب جائحة كورونا التي أصابت البلاد.

الكلمات المفتاحية: خطأ ، معالجة ، تهجئة ، طالب ، دورة جامعية ، فئة فرنسية لغة أجنبية.