

Perception des erreurs d'orthographe chez les enseignants du FLE du cycle secondaire collégial

Siham Benmessaoud et Chakir Zeroual
Laboratoire CEDUC
Faculté des lettres et des Sciences Humaines/UMP
Oujda, Maroc
sihamzahr@hotmail.com ; c.zeroual@ump.ac.ma

RESUME

L'objectif du présent article est de comprendre la relation entre l'imaginaire linguistique des enseignants et leurs représentations liées aux erreurs orthographiques de leurs apprenants. Plus exactement, nous voulions identifier les attitudes des enseignants de français du cycle secondaire collégial (Maroc oriental) vis-à-vis des erreurs orthographiques de leurs apprenants. Nous nous sommes basés sur les résultats d'un questionnaire que nous leur avons administré. Son analyse a laissé apparaître un lien entre la valeur et les qualificatifs que les enseignants accordent à l'orthographe et leurs attitudes par rapport aux erreurs orthographiques de leurs apprenants.

Mots-clés : Représentations, Imaginaire linguistique, attitudes, erreurs orthographiques

ABSTRACT

The purpose of this article is to understand the relationship between the linguistic imagination of teachers related to the spelling of French and their representations of the spelling errors of their learners. More precisely, we asked ourselves about the attitudes adopted by middle school French teachers in Morocco (eastern region), with regard to the spelling errors most noticed by their learners, through a survey that we gave them administered and whose analysis of the results revealed a link between the value and the qualifiers that teachers place on spelling and their attitudes towards the spelling errors of their learners.

Keywords: linguistic imaginary, representations, attitudes, spelling errors.

1 Introduction

À travers les siècles, la question de l'orthographe du français a demeuré et demeure aujourd'hui encore un sujet de recherche majeur. De nombreux ouvrages et études récentes continuent à le traiter selon des points de vue différents : ses origines, son histoire, son système de fonctionnement, sa valeur sociale, sa fonction scolaire, etc. Dans ce texte, nous présenterons une partie des résultats que nous avons obtenus dans le cadre d'une recherche qui essaie d'identifier les facteurs linguistiques, sociolinguistiques et didactiques liées à l'enseignement-apprentissage de l'orthographe du FLE pour les collégiens marocains.

La recherche documentaire combinée à notre expérience de terrain⁶⁸, nous a conduits à orienter notre étude pour essayer de répondre à plusieurs questions de recherche. Cette présentation sera limitée à une question principale : Y-a-t-il une relation entre l'imaginaire linguistique des enseignants lié à l'orthographe et leurs attitudes face aux erreurs orthographiques de leurs apprenants ?

Le premier objectif de cette étude est d'ordre descriptif à travers lequel nous visons à décrire les représentations et les opinions des enseignants du FLE au collège, relatives à l'orthographe et aux erreurs orthographiques en FLE. Le second objectif s'inscrit dans une logique de recherche hypothético-déductive qui tend à vérifier les deux hypothèses de recherche suivantes : Le degré de tolérance des enseignants face aux erreurs orthographiques de leurs élèves est lié au niveau de compétence de ces apprenants (Hypothèse 1) ; Le degré de tolérance des enseignants face aux erreurs d'orthographe des apprenants dépend de leur⁶⁹ imaginaire linguistique lié au FLE et à son orthographe (Hypothèse 2).

2 Ancrage théorique

2.1 Le modèle de l'imaginaire linguistique⁷⁰ d'Houdebine

Pour Houdebine (1999), l'imaginaire linguistique correspond à la manière de concevoir la notion de norme(s) qu'elle considère comme plurielle. Plus exactement pour Houdebine, « lorsqu'on parle de norme, on se situe à distance de la langue en fonctionnement ; cette "mise à distance",

⁶⁸En tant qu'enseignante du FLE au collège.

⁶⁹Relatif aux enseignants.

⁷⁰Proposé par Houdebine en 1978 et développé dans une série de travaux (1993, 1999, 2013) en s'inspirant des concepts de normes objective, subjective et prescriptive de Rey (1972).

ce "regard sur", cette "évaluation" (Labov), manifeste une position méta-métalinguistique selon Jakobson, lorsqu'elle s'argumente d'un métalangage, ce qui constitue le propre du regard linguistique ou épilinguistique (selon Culioli) quand le sujet parlant, sans outillage métalinguistique, adopte une telle attitude (de "regard sur") » (Houdebine, 1999).

Normes		Descriptions
Normes Objectives	Systémiques	Les « normes systémiques ou structurelles », qui offrent à la langue sa stabilité relative, sont généralement plus stables et respectées par toutes les variétés. Elles mettent en relation les usages de la langue et les règles de sa structure, afin de percevoir la conformité des usages aux règles du système.
	Statistiques	Elles varient d'une variété de langue à une autre, et permettent aux usagers de reconnaître une variété d'une langue. La variation porte généralement sur un aspect linguistique (notamment lexical, phonologique ou morphosyntaxique).
Normes subjectives	Prescriptives	Elles permettent de définir « le bon usage » comme « plus légitime » (attitude puriste). Elles sont reconnues par les discours officiels des ouvrages (de grammaire normative, dictionnaires, manuels, etc.) et des institutions (école, Académies de la langue).
	Evaluatives	Permettent l'auto-évaluation de ses propres productions linguistiques ou celles des autres interlocuteurs. Ces normes permettent de lier les usages aux groupes sociaux, régions, époques, etc., ainsi qu'aux évaluations sociales qui leurs sont souvent associées, mais sans porter de jugements personnels.
	Fictives	Elles renvoient donc à des jugements personnels ⁷¹ . Elles sont liées à des valeurs esthétiques, affectives voire même historiques, morales, culturelles ou identitaires.
	Fonctionnelles ⁷²	Fait d'adapter son discours en utilisant des formes linguistiques non tolérées au niveau prescriptif pour des besoins d'intercompréhension ou d'insertion dans un groupe.

Tableau 10 : Description des principales composantes (normes) du modèle de l'imaginaire linguistique d'Houdebine.

⁷¹C'est par rapport à ce type de normes qu'apparaît le plus la notion de l'imaginaire linguistique considéré comme rapport personnel à la langue.

⁷²Ou communicationnelle.

L'imaginaire linguistique suppose un « idéal de langue, d'une fiction de langue une, homogène, monolithique, donc d'une langue idéale, idéalisée » (Houdebine, 1993, p. 33). Ce concept réunit les représentations, les évaluations, les attitudes et les sentiments linguistiques qui traduisent « le rapport des sujets parlants à la langue (la leur en particulier et celle des autres) [...] un rapport énonçable en termes d'images, participant des représentations sociales et subjectives » (Houdebine, 2002, p. 9-10).

Le modèle de l'imaginaire linguistique d'Houdebine propose de classer ces diverses représentations, que les locuteurs associent à leur langue et à ses variétés, en deux grandes catégories de normes objectives et subjectives qu'elle subdivise en sous-catégories (tableau 10).

Remysen (2011) souligne l'existence d'une interaction qu'il qualifie de constante « entre les usages (normes objectives) d'une part et les attitudes des locuteurs (normes subjectives) de l'autre » (p. 49). Notons que les normes objectives sont implicites chez les usagers, et explicitées dans les livres de grammaire descriptive. Elles permettent aux usagers de reconnaître une variété d'une langue. Elles renvoient donc à des régularités objectives relevées notamment par les linguistes sur la base de la description des productions des locuteurs. Alors que les normes subjectives sont des évaluations ou des jugements de valeur portés sur des usages.

L'imaginaire linguistique relève donc, *pour une grande part de la fiction, de rationalisation*⁷³ *personnelle (les normes fictives) ou de pressions prescriptives scolaires ou académiques (les normes prescriptives), c'est-à-dire de discours institutionnels incorporés par les sujets* (Houdebine, 2013, p. 11).

2.2 Considérations didactiques

2.2.1 La notion de l'erreur

Pour éviter le terme péjoratif⁷⁴ de faute, nous retenons l'opposition plus neutre d'erreur de performance vs. erreur de compétence :

Les erreurs de compétence, récurrentes, que l'apprenant ne peut rectifier parce qu'il ne possède pas les savoirs nécessaires. Les erreurs de

⁷³Rationalisation : « Justification logique et consciente d'une conduite qui relève de motivations inconscientes » (Larousse, version électronique. Les rationalisations pour Houdebine (2002) peuvent être assimilées à des « raisons, des raisonnements ».

⁷⁴« [...] l'ensemble des didacticiens s'accorde pour exclure la désignation de faute, issue du domaine moral, simpliste et stigmatisante ». (Reuter, 2008, p. 101).

performance, occasionnelles, assimilables à la faute⁷⁵, que l'apprenant peut rectifier parce qu'il dispose des savoirs adéquats et que ces erreurs sont dues à une distraction passagère. (Robert, 2008, p. 255).

Comme la production écrite est une activité complexe qui nécessite la coordination entre plusieurs tâches (recherche des idées, contrôle de la syntaxe, vérification de l'orthographe, etc.), elle met l'apprenant dans une situation « hautement problématique » qui peut susciter des erreurs de performance liées à une « surcharge cognitive⁷⁶ » (Astolfi, 1997). Les erreurs de performance peuvent également être dues à l'inattention ou la distraction qui sont les manifestations d'une motivation insuffisante. Selon Viau (1998), la démotivation naît notamment d'une perception négative de la compétence et de la valeur de l'activité (ici de la production écrite). Pour remédier à ce type d'erreurs, il faut rendre l'apprenant attentif et motivé.

Les erreurs de compétence sont liées à des connaissances manquantes ou erronées relevant du cognitif. Dans le premier cas, l'apprenant en est conscient mais ne peut les corriger faute de temps et/ou de ressources (méconnaissance des règles). La seule solution est de produire une réponse (une graphie) s'inscrivant dans la sphère de la probabilité. Pour les connaissances erronées, l'apprenant en est inconscient. Astolfi parle de « résolutions ou de règles coutumières [...] résultant d'un défaut ou d'un excès de formalisation-conceptualisation » (1997, p. 59). Il s'agit de règles que l'apprenant connaît, mais ignore les limites de leur emploi. Il est persuadé qu'il a bien appliqué la règle et que la graphie qu'il a produite est correcte. Les erreurs de compétence sont récurrentes et leur correction répétée peut mener le scripteur à les éviter. Selon Mullins (1987) « la correction du même mot à plusieurs reprises assure l'apprentissage de la graphie » (cité par Brulland et moulin, 2006).

2.2.2 La typologie des erreurs d'orthographe de Catach⁷⁷

Selon plusieurs auteurs⁷⁸, dont Catach (1980), le système orthographique français est régi non seulement par le principe phonographique⁷⁹, mais également sémiographique⁸⁰.

⁷⁵Dans cette acception, les termes de faute et erreur sont synonymes respectivement d'erreur de performance et d'erreur de compétence.

⁷⁶L'apprenant essaie de faire appel à un certain nombre de procédures et de règles qui ne sont pas encore automatisées.

⁷⁷Nous adoptons également la grille (tableau 11) très influente de Catach (1980) qui divise les erreurs d'orthographe en deux catégories : les erreurs extragraphiques et (ii) les erreurs graphiques. Nous nous limitons au deuxième type d'erreurs.

⁷⁸Jaffré & Fayol (1997), Fayol & Jaffré (2016), Jaffré (2009, 2012).

Erreurs à dominante		
Phonogrammique Altérant la valeur phonique. N'altérant pas la valeur phonique	-Omission ou adjonction -Confusion -Inversion -Omission ou adjonction -Confusion -inversion	-*boef (bœuf) -*sossie (sosie), nè (né) -*pingoin (pingouin) *guorille (gorille) -*binette (binette), *criller (crier) -*licée (lycée), noiller (noyer) -*ciclyste (cycliste)
Morphogrammique Morphogrammes grammaticaux. Morphogrammes lexicaux	-Confusion de nature, de catégorie de genre, de nombre, de forme verbale, etc. - Omission ou adjonction erronée d'accords étroits - Omission ou adjonction erronée d'accords larges -Marques de radical -Marques préfixes /suffixes	-*chevaus (chevaux), - les rue (les rues), la *routes (route) tu *achète (achètes). - *ceux que les enfants ont vu (vus) -*canart (canard) -*anterrement (enterrement) -*annui (ennui)
Logogrammique	-Logogrammes lexicaux -Logogrammes grammaticaux	-j'ai pris du *vain (vin) -ils *ce sont dit (se)
Idéogrammique	-Majuscule -Ponctuation -Apostrophe -Trait d'union	-La *france (France) -et, lui (et lui) -*létat (l'état) -*mot-composé (mot composé)
Non fonctionnelle	-Lettres étymologiques -Consonnes simples ou doubles non	-sculteur, rume (sculpteur, rhume) -Bousouffler (bousoufler)

⁷⁹ Le principe phonographique note la prononciation d'un mot par des phonogrammes qui sont des graphèmes qui transcrivent les phonèmes (écriture alphabétique) ou les syllabes (écriture syllabique).

⁸⁰ Le principe sémiographique note graphiquement le sens ou l'idée représentée par un mot ou un morphème sans fournir d'indications sur sa prononciation. Ces unités d'écriture sont des grammes.

	fonctionnelles	
--	----------------	--

Tableau 11 : Grille proposée par Catach (1980) pour l'analyse des erreurs (graphiques) d'orthographe en français.

Selon Catach (1980), les unités graphiques du français qui régissent le principe sémiographique sont les morphogrammes ou les logogrammes. Les morphogrammes sont porteurs d'une valeur sémantique qui est morphologique (morphogrammes grammaticaux) ou lexicale (morphogrammes lexicaux). Les morphogrammes grammaticaux sont des marques finales de la flexion verbale, nominale, adjectivale ou pronominale, souvent non prononcées (exemples : mang**ent**, bate**aux**, port**es**, petit**e**, ces). Les morphogrammes lexicaux indiquent l'appartenance à une classe morphologique. Ils sont principalement les marques finales d'un radical (exemples : enfant**t**, petit**t**), souvent non prononcées sauf en contexte de dérivation (enfantill**age**), flexion (petit**e**) ou liaison (petit animal). Selon Catach (1980) les logogrammes sont des unités plus grandes que les phonogrammes et les morphogrammes. Ils renvoient à des mots entiers ayant des sens différents. Ils permettent de distinguer, au niveau graphique, entre des homonymes grammaticaux (à / a), lexicaux (coing / coin) ou mixtes (à / a ; sang / sans).

La distinction entre les logogrammes peut également se faire en se basant sur les « variantes graphiques des phonogrammes » (dessin / dessein, ancre / encre, a / à ; ou / où), sur les lettres logogrammiques étymologiques ou historiques (doigt/doit ; voix/voie, chœur / cœur, etc.), ou sur les morphogrammes notamment lexicaux (bond / bon ; banc / ban).

Les phonogrammes qui régissent le principe phonogrammique sont des graphèmes simples (« s » pour /s/) ou complexes (« ph » pour /f/ ; « eau » pour /o/) qui transcrivent des phonèmes. Les erreurs à ce niveau (exemple : *anpoule au lieu d'ampoule) sont généralement dues à la polyvalence phonographique⁸¹ (Jaffré et Fayol, 2008) dont l'origine est l'absence d'une correspondance biunivoque entre graphème et phonème.

Les erreurs qui portent sur des signes qui ne font pas partie de l'alphabet, tels que la majuscule, la ponctuation, etc sont des erreurs idéogrammiques, tandis que celles liées aux lettres non justifiables d'un enseignement, Catach les désigne par les anomalies de la langue française (exemple nid / nidifier).

⁸¹ Le fait qu'à un même phonème correspond plusieurs graphèmes ([ã] : transcrit en, em, an, am).

3 Méthodologie

Nos données ont été collectées grâce à un questionnaire composé de plusieurs rubriques. Ici, nous discutons les résultats relatifs aux valeurs et qualificatifs associés par nos enseignants à l'orthographe du FLE. Pour l'élaboration de ces rubriques, nous nous sommes inspirés de : L'enquête internationale du groupe RO (2009-2010) sur les représentations de l'orthographe du français et les qualificatifs qui peuvent lui être attribués par 1738 enseignants et futurs enseignants ; L'enquête de Millet et al. (1990) relative aux représentations de l'orthographe chez 24 professionnels de l'écriture dont des enseignants ; la recherche de Mout (2013), sur les usages et les représentations de l'orthographe du français chez des adultes socio-différenciés.

Nous discutons également les résultats liés aux relations entre la fréquence et la tolérance que les enseignants affichent face aux erreurs commises par les apprenants. Pour ce faire, nous nous sommes inspirés de la grille de Catach (1980). Puisque notre intérêt porte plus sur les erreurs lexicales, nous avons retenu les types suivants : Erreurs phonogrammiques qui ne changent pas et qui changent la prononciation, erreurs idéogrammiques et les erreurs logogrammiques (tableau 11).

Les enseignants ayant répondu à notre questionnaire forment un échantillon de 113 sujets appartenant à sept préfectures de la région de l'oriental.⁸² Dans cet échantillon, le nombre absolu des enseignantes (70) est plus important que celui des enseignants (43). Bien que notre échantillonnage soit sélectionné de manière aléatoire, 80% des sujets étaient âgés de plus de 40 ans. Ces deux tendances semblent des caractéristiques générales de la population cible⁸³. La quasi-totalité de nos sujets avait enseigné plus de 21 années en milieu urbain. Ajoutons que nos sujets ont tous enseigné, durant les trois dernières années, aux trois niveaux du cycle secondaire collégial.

4 Résultats majeurs et discussion

Dans cette partie, nous allons tester le pouvoir explicatif de nos deux hypothèses relatives à la relation entre l'imaginaire linguistique des enseignants et leurs attitudes vis-à-vis des erreurs de leurs apprenants. Pour

⁸² Oujda-Angad (47), Berkane (37), Nador (5), Driouch (5), Taourirt (5), Figuig (4), Jerrada (6) et Guercif (4).

⁸³ Selon les statistiques fournies par l'Académie de la Région Orientale, le nombre des enseignantes de français au cycle secondaire collégial dépasse celui des enseignants au titre des années scolaires 2014-2015 et 2015-2016.

cela, nous analyserons, d’abord, les réponses à deux questions posées à nos sujets pour recueillir les valeurs et les qualificatifs qu’ils associent à l’orthographe du FLE. Ces données seront réinterprétées en utilisant le modèle de l’imaginaire linguistique proposé par Houdebine (1978).

4.1 Valeurs associées à l’orthographe

La valeur scolaire de l’orthographe (nécessaire, voire obligatoire pour le cursus de l’apprenant) a été très largement choisie (tableau 12) par nos sujets (99 % des 112 enquêtés). Une valeur sociale (l’orthographe est le symbole du français de référence ou standard maîtrisé par l’élite sociale) a été également choisie par 44% des enseignants (50 sujets). Pour 50% des participants (57 sujets), l’orthographe est le symbole de la culture française (valeur culturelle) alors que 12% seulement lui attribue une valeur esthétique (l’orthographe française est belle et sonore).

	Nombre	% par rapport au total des réponses	% par rapport au nombre total (112) des sujets
Sociale	50	22 %	44 %
Esthétique	14	6 %	12 %
Culturelle	57	24 %	50 %
Scolaire	112	48 %	99 %
Total	233	100 %	205 %

Tableau 12 : Réponses des enseignants à la question à choix multiples : « Quelle(s) valeur(s) attribuez-vous à l’orthographe du français ? »

4.2 Qualificatifs associés à l’orthographe

Le pourcentage global de chaque catégorie (tableau 13), que ce soit par rapport à l’ensemble des réponses ou par rapport au nombre total des sujets, montre que le taux le plus élevé est pour la catégorie « utile » dans la mesure où 96 % des enquêtés l’ont mentionnée dans leurs réponses, soit 41,9 % par rapport à l’ensemble des réponses. En seconde position, on retrouve la catégorie « intéressante » choisie par 79 % des sujets (34,1% par rapport à l’ensemble des réponses). La catégorie la moins fréquente est « difficile » qui a obtenu 24% du total des réponses, soit 55,4% par rapport au nombre total des 112 sujets.

Ces résultats montrent donc que les qualificatifs à orientation positive (intéressante et utile : 76%) sont plus fréquents. Alors que la complexité de l’orthographe, exprimée à travers des adjectifs (complexe,

compliquée, contraignante) relevant de la catégorie difficile est relativement moins représentée, puisque seulement 24 % des réponses lui ont été consacrées (observées chez 55% des enseignants).

	Nombre	% par rapport à l'ensemble des réponses	% par rapport au nombre total (112) des sujets
Difficile	62	24 %	55 %
Intéressante	88	34 %	79 %
Utile	108	42 %	96 %
Total	258	100,0%	230 %

Tableau 13 : Réponses des enseignants à la question à choix multiples : « Que pensez-vous de l'orthographe du français (pour vous et non pour vos élèves) ? Vous pouvez cocher une ou plusieurs réponses » parmi les sous-catégories des adjectifs suivants : « difficile » (complexe, compliquée, contraignante), « intéressante » (enrichissante, passionnante, stimulante), « utile » (très nécessaire, nécessaire, importante).

4.3 Nature de l'imaginaire linguistique des enseignants face à l'orthographe

Le tableau 14 laisse apparaître très clairement que la valeur scolaire, ou la norme prescriptive, de l'orthographe a été majoritairement choisie (99% sur 112 enquêtés). En effet, l'orthographe a été jugée nécessaire, voire obligatoire, pour le cursus de l'apprenant. Une valeur sociale, associée à la norme évaluative dans le modèle d'Houdebine, a été également notée par 44% des enseignants (50 sujets) qui la considèrent comme le symbole du français de référence (français standard) maîtrisé par l'élite sociale.

Pour 50% des participants (57 enquêtés), l'orthographe est le symbole de la culture française alors que 12% seulement lui attribue une valeur esthétique. Le choix de ces deux valeurs (culturelle et esthétique) s'inscrit dans le cadre des normes fictives et laisse supposer que ces enseignants sont animés par un choix personnel d'identification aux pratiques langagières et culturelles liées au français.

Les résultats liés à la qualification de l'orthographe montrent que 96% des enseignants ont opté pour les adjectifs liés à la catégorie utile, ce résultat renforce la présence de la norme prescriptive. Le second choix va pour la catégorie intéressante qui est associée à la norme fictive exprimant un jugement de valeur et un rapport personnel à l'orthographe.

La complexité de l'orthographe, exprimée à travers des adjectifs relevant de la catégorie difficile, est relativement sous représentée, puisque seule 55% des enseignants l'ont choisie. Ce résultat est inattendu, puisque

cette caractéristique (complexité) de l'orthographe du français, qui relève de la norme objective, est reconnue par la plupart des linguistes dans leurs descriptions (objectives) du code écrit du français. Nous pensons que ce pourcentage relativement moins important peut être dû au fait que, pour les enseignants, avouer leurs propres difficultés en orthographe pourrait les exposer aux jugements des autres et à la remise en cause de leur savoir et savoir-faire liés à cette sous-compétence linguistique.

	Normes	% par rapport à l'ensemble des réponses	% par rapport au nombre total des sujets	Réponses
Valeurs (100 % = 233 valeurs)	Prescriptive	48 %	99 %	Scolaire
	Fictives	24 % 6 %	50 % 12 %	Valeur culturelle Valeur esthétique
	Evaluative	22 %	44 %	Valeur sociale
Qualificatifs (100 % = 258 valeurs)	Prescriptive	42 %	96 %	Utile
	Fictive	34 %	79 %	Intéressante
	Objective	24 %	55 %	Difficile

Tableau 14 : Application du modèle de l'imaginaire linguistique d'Houdebine sur les résultats liés aux valeurs et qualificatifs de l'orthographe.

4.4 Fréquence, tolérance et attitudes des enseignants face aux erreurs orthographiques

	Erreurs phonogram- miques qui ne changent pas la prononciation	Erreurs phonogram- miques qui changent la prononciation	Erreurs Idéogram- miques	Erreurs Logogram- miques
Fréq.	3,99 (0,77)	3,41 (0,89)	4,16 (0,57)	3,95 (0,67)
Tol.	2,90 (0,82)	2,10 (0,72)	2,83 (0,68)	2,42 (0,71)

Tableau 15 : Moyenne de la fréquence (1 Jamais, 2 rarement, 3 parfois ; 4 souvent 5 très souvent) et de la tolérance (1 : pas du tout tolérable, 2 : pas tolérable, 3 : moyennement tolérable, 4 : tolérable, 5 : tout à fait tolérable) des erreurs d'orthographe d'après les enseignants du collège.

Les statistiques descriptives montrent que, selon les enseignants, les erreurs idéogrammiques (4,16), phonogrammiques qui ne changent pas la prononciation (3,99) et les erreurs logogrammiques (3,95) sont souvent observées. Alors que les erreurs phonogrammiques qui altèrent la valeur phonique (3,41) sont relativement moins fréquentes.

De manière générale, les moyennes du degré de tolérance des enseignants face aux erreurs d'orthographe sont plus basses comparées à leurs fréquences, cette tendance va dans le même sens que le caractère prescriptif dominant dans les données relatives aux valeurs et aux qualificatifs associés à l'orthographe. Ce résultat semble donc confirmer l'hypothèse 2 selon laquelle le degré de tolérance des enseignants face aux erreurs d'orthographe dépend de leur système de normes dominant (terminologie d'Houdebine, 1993, 2013) vis-à-vis de l'orthographe du FLE.

Pour mieux interpréter ces résultats, nous avons calculé le degré d'association entre la fréquence et la tolérance de chaque type d'erreurs d'orthographe (tableau 16).

Corrélation entre fréquence et tolérances des				
	Erreurs phonogram- miques qui ne changent pas la prononciation	Erreurs phonogram- miques qui changent la prononciation	Erreurs Idéogram- miques	Erreurs Logogram- miques
<i>r</i>	0,445**	0,213*	-0,075	0,012
<i>P</i>	0,000	0,045	0,469	0,911

Tableau 16 : Corrélations entre les quatre types d'erreurs. **. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral). *. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral). *r* : coefficient de corrélation de Pearson.

Ces analyses montrent que la corrélation entre la fréquence des erreurs phonogrammiques qui altèrent la valeur phonique et leur tolérance est légèrement significative ($p = 0,045$), avec un degré d'association qui est moyen ($r=0,21$). La corrélation entre la fréquence des erreurs phonogrammiques qui n'altèrent pas la valeur phonique et leur degré de tolérance est très significative ($p = 0,000$), avec un degré d'association qui plus élevé ($r=0,44$). Pour les erreurs idéogrammiques et logogrammiques les corrélations entre la fréquence et la tolérance ne sont pas significatives.

Ce résultat montre que, plus la fréquence des erreurs phonogrammiques, notamment celles qui n'altèrent pas la valeur phonique, est importante plus la tolérance des enseignants augmente. Autrement dit, par rapport à ce type d'erreurs, une fréquence élevée de leur observation serait considérée comme étant un problème qui touche la majorité des apprenants et serait plus une erreur de compétence que de performance. Leur remédiation peut s'avérer coûteuse tant au niveau du temps qu'au niveau des efforts. Ceci, peut rendre, par conséquent, les enseignants tolérants vis-à-vis de ces erreurs. Nous pensons que seul le résultat lié aux erreurs phonogrammiques qui ne changent pas la valeur phonique semble

clairement aller dans le même sens que notre hypothèse 2 selon laquelle le degré de tolérance des enseignants face aux erreurs orthographiques de leurs élèves est lié au niveau de compétence de ces apprenants (Erreur de compétence vs. erreur de performance).

5 Conclusion

Dans cette étude, nous avons essayé d'identifier la relation entre l'imaginaire linguistique des enseignants lié à l'orthographe du FLE et leur degré de tolérance ainsi que leurs attitudes face aux erreurs orthographiques des apprenants.

Plus exactement, nous avons analysé les représentations et les opinions des enseignants du FLE au collège relatives à l'orthographe du FLE et aux erreurs orthographiques, collectées à travers un questionnaire. L'interprétation des résultats basée sur le modèle de l'imaginaire linguistique d'Houdebine nous a permis de démontrer que la dominance est donc pour les normes prescriptives au détriment des normes évaluatives et fictives. Les enseignants adhèrent, donc, à l'idée de l'existence d'une variété légitime à respecter. Cette norme est étayée par un discours institutionnel qu'ils ont fini par adopter. Ce résultat semble en accord aussi avec les descriptions de la situation linguistique de la langue française qui montrent que, pour le FLE, la norme de référence reconnue par l'institution est le français de référence (de France).

L'attitude des enseignants est caractérisée par une faible tolérance face aux erreurs d'orthographe des apprenants. Ceci renforce la dominance du caractère prescriptif dans l'enseignement-apprentissage de l'orthographe. Ce résultat s'écarte des interprétations du Groupe RO qui considère que le français au Maroc est une langue « seconde », pour cette raison les enseignants « explore[nt] moins [...] les arcanes orthographiques, ou avec davantage de tolérance » (Groupe RO, 2012, p. 60).

6 Références

- Astolfi, J-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Brulland, I., & Moulin C. (2006). Y faux camp m'aime fer attends scions. *Cahiers pédagogiques*, 440, 29-30. Récupéré du <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Y-faux-camp-m-aime-fer-attends-scions>
- Catach, N. (1980). *L'orthographe française*. Paris : Nathan.
- Fayol, M & Jaffré, J-P. (2016). L'orthographe : des systèmes aux usages. *Pratiques*, pp. 169-170. Repéré à <http://journals.openedition.org/pratiques/2984>.

- Groupe RO. (2012). Descriptif d'une enquête internationale consacrée à la réforme de l'orthographe française. *GLOTTOPOL*, 19, 5-7. Récupéré du http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_19/gpl19_01_ROa.pdf
- Groupe RO. (2012). L'orthographe française, ça me fait penser à... une épreuve d'association verbale. *GLOTTOPOL*, 19, 52-68. Récupéré du http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_19/gpl19_04_ROd.pdf
- Houdebine-Gravaud, A-M. (2013, juin). L'imaginaire linguistique entre idéal de langue et langue idéal. Sa modélisation, son application, son développement en imaginaire culturel via la sémiologie des indices. Dans *Proceedings of the 10th International Conference of the Faculty of Letters of Pitesti* (pp. 1-19). Roumanie : Université Pitesti.
- Houdebine-Gravaud, A-M. (1993, novembre). De l'imaginaire des locuteurs et de la dynamique linguistique. Aspects théoriques et méthodologiques. Dans M. Francard, G. Geron & R. Wilmet (Eds). *Acte du colloque l'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques* (pp. 31-40). Louvain-la-Neuve.
- Houdebine-Gravaud, A-M. (1999, décembre). Normes et norme. *Acte du colloque international de l'Université de Suceava, Limbaje si comunicare IV* (pp. 205-211). Roumanie.
- Houdebine-Gravaud, A-M. (2002). *L'imaginaire linguistique*. Paris : L'Harmattan.
- Jaffré, J-P. (2009). L'orthographe du français : une histoire, des problèmes. *Langage & pratiques*. 43, 10-18. Récupéré du http://arld.ch/fileadmin/user_upload/Documents/ARLD/WWW/Editeurs/Logopedistes/Langages_pratiques/43-textes.pdf, consulté le 04/12/2014.
- Jaffré, J-P. (2012). *Pourquoi l'orthographe est-elle si difficile ?* ECES Formation continue. Récupéré du http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/oes/ECES_formation_continue/ECES_22082012_Jaffre_a.pdf, consulté le 04/12/2014.
- Jaffré, J-P., & Fayol, M. (1997). *Orthographes des systèmes aux usages*. Paris : Flammarion.
- Jaffré, J-P., & Fayol, M. (2008). *Orthographier*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Larousse*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/rationalisation/66645>
- Remysen, W. (2011). L'application du modèle de l'Imaginaire linguistique à des corpus écrits : le cas des chroniqueurs de langage dans la presse

- québécoise. *Langage et société. Méthode d'analyse des discours*, 135, 47-65. Doi : 10.3917/lis.135.0047.
- Reuter Y. (dir.) (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Beyrouth : Edition Delta.
- Robert, J-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Edition Ophrys.
- Viau, R. (1998). Les perceptions de l'élève : sources de sa motivation dans les cours de français. *Québec français*, 110, 45-47. Récupéré du <https://www.erudit.org/en/journals/qf/1998-n110-qf1203783/56310ac.pdf>