



LA TYPOLOGIE DES ERREURS ORTHOGRAPHIQUES DANS LES FICHES DE PRÉPARATION DES ENSEIGNANTS DES ÉCOLES BILINGUES AU BURKINA FASO

[Étapes de traitement de l'article]

Date de soumission : 08-05-2025 / Date de retour d'instruction : 18-05-2025 / Date de publication : 15-07-2025

Oumar LINGANI

Institut des Sciences des Sociétés/Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique

✉ olingani@yahoo.fr

Résumé : Le Burkina Faso, en choisissant de faire de ses langues nationales des adjouvants du français dans son système éducatif, a fait un grand pas pour l'atteinte des objectifs de qualité. C'est ainsi que des mesures d'accompagnement comme celle de la formation des enseignants en écriture orthographique des langues nationales occupe une place importante. Malgré les formations reçues, est-il concevable que les fiches des enseignants renferment toujours des erreurs ? Les résultats des fiches de préparation de séquences de mathématiques *moore*-français mises à notre disposition ont été analysés et discutés sous les prismes théoriques de la linguistique de corpus et de l'analyse des erreurs de Nina Catach. C'est ainsi que des erreurs de types phonétique, idéogrammique, morphogrammique grammatical et phonogrammique ont été constatées. De ce constat, des suggestions susceptibles de rehausser les compétences des enseignants ont été formulées.

Mots clés : erreurs, enseignants, écoles bilingues, préparation, mathématiques

THE TYPOLOGY OF SPELLING ERRORS IN THE PREPARATION SHEETS OF TEACHERS IN BILINGUAL SCHOOLS IN BURKINA FASO

Abstract: Burkina Faso, by choosing to make its national languages adjuncts to French in its education system, has taken a big step towards achieving quality objectives. This means that support measures such as training teachers in orthographic writing of national languages play an important role. Why, despite the training received, do teacher files still contain errors? The results of the moore-french mathematics sequence preparation sheets made available to us were analyzed and discussed under the theoretical prisms of corpus linguistics and Nina Catach's error analysis. This is how phonetic, ideogrammic, grammatical morphogrammic and phonogrammic errors were noted. From this observation, suggestions likely to improve the skills of teachers were formulated.

Keywords : errors, teachers, bilingual schools, preparation, mathematics

Introduction

Par le truchement du projet « Amélioration de l'enseignement-apprentissage des mathématiques dans les écoles bilingues moore-français et fulfulde-français au Burkina Faso »,

des observables que sont les fiches de préparation de séquences de classe ont été recueillis dans l'école primaire bilingue de Samandin « B ». L'effectivité de la préparation constitue le premier acte de la volonté d'enseigner et nous avons souhaité nous intéresser au contenu de ces fiches, car il existe un lien entre la qualité de la préparation et l'enseignement. La préparation de la classe joue un rôle capital dans les pratiques de classe, d'où l'importance du cahier ou fiche de préparation pour l'enseignant. En effet, pour le commun des humains, l'enseignant disposerait largement de temps libre car exerçant un métier se résumant à la transmission de simples savoirs à de dociles et innocents apprenants ; ce à quoi B. Rey (2015) rétorque en affirmant que le temps libre est en réalité largement entamé par les activités de préparation, de planification, d'évaluation. Notre vie quotidienne est génératrice d'erreurs dont nous usons comme source de dépassement de soi. Par contre, quand ces erreurs sont commises en milieu scolaire, elles ont une toute autre connotation, car source d'angoisse, de stress et de déception (I. Acard, 2017).

Dans l'institution scolaire, la plupart des études portant sur l'analyse des erreurs ont trait aux apprenants, en s'intéressant à la qualité des écrits des élèves, mais très peu d'entre elles ont spécifiquement porté sur le sous-groupe des enseignants. C'est pourquoi cette étude s'intéresse aux erreurs produites par les enseignants dans leurs cahiers et/ou fiches de préparation; ce qui justifie notre question principale de recherche, à savoir : comment se présentent les erreurs commises par les enseignants ? Pour interroger ces types d'erreurs, la présente étude est placée sous la perspective théorique de la linguistique de corpus et de l'analyse des erreurs. Cet article basé sur une recherche empirique a permis de classer les erreurs des enseignants et d'effectuer une analyse plus fine des dites erreurs. L'objectif principal de cet article est d'étudier un corpus contenant divers types d'erreurs faites par les enseignants. En termes d'objectifs spécifiques, l'étude ambitionne de décrire, d'analyser les erreurs, de calculer la proportion des types d'erreurs, et d'expliquer la commission de ces erreurs.

1. Théories de référence

Dans un premier temps, il sied de relever que cette étude s'inscrit dans la linguistique de corpus avec un usage de données empiriques. En effet pour S. Zufferey (2020, p.1), « depuis les années 1990, la linguistique a progressivement connu un tournant méthodologique fondamental. D'une discipline essentiellement rationaliste depuis le milieu du XX^e siècle [...] elle s'est progressivement (ré)ouverte aux approches empiriques représentées par la linguistique de corpus ». Ce travail a servi de cadre pour « extraire d'un corpus les connaissances linguistiques nécessaires à l'enseignement des langues ; un corpus étant un ensemble collecté et ordonné de données langagières réelles » (W. Teubert, 2009, p.185). Ainsi, sur la base de données empiriques, un corpus a été constitué de termes



moore contenant des erreurs sur des fiches de préparation d'enseignants. Ces données seront analysées suivant une méthodologie visant à faire des découvertes sur l'usage du *moore* dans le but de soutenir la linguistique appliquée dans sa tâche.

Ensuite, la théorie des erreurs a été exploitée, compte tenu de la spécificité des données qui portent sur un corpus de termes contenant des erreurs à élucider. La notion d'erreur est délicate à définir, de sorte que R. Porquier et U. Frauenfelder (1980, p.36) soutiennent même qu'il est impossible d'en donner une définition absolue :

L'erreur peut [...] être définie par rapport à la langue cible, soit par rapport à l'exposition, même par rapport au système intermédiaire de l'apprenant. On ne peut véritablement parler d'erreur. On voit alors qu'il est impossible de donner de l'erreur une définition absolue. Ici comme en linguistique, c'est le point de vue qui définit l'objet.

Mais J-P. Cuq et alii (2004, p.192) proposent une définition provisoire de l'erreur, celle de l'« écart par rapport à une norme provisoire ou une réalisation attendue ». L'erreur n'est pas considérée comme le stigmate de l'échec, mais comme l'indice transitoire d'un stade particulier du trajet de l'apprentissage. Mais, l'erreur a-t-elle la même acception quand elle émane de l'apprenant ou de l'enseignant ? Cela nous amène à citer les deux formes d'erreurs, celles de performance et de compétence. Cette étude fait allusion aux erreurs de performance, car elles présentent la mauvaise utilisation de la règle par l'enseignant, ce que l'on considère comme une « faute ».

Cela nous oblige à clarifier le terme orthographe défini étymologiquement comme un « nom féminin qui vient du grec (*orthosgraphia*) qui signifie écrire correctement. » (Larousse, 2007, p. 296). Sur le plan linguistique, N. Catach (1986, p. 16-17) a défini l'orthographe comme une « manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adoptée à une époque donnée, d'autre part, suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique) ». C'est cette définition que nous retenons en l'opérationnalisant à travers la typologie des erreurs de Nina Catach (1986). Dans sa typologie, elle classe les erreurs en six (06) catégories :

- Les erreurs à dominante phonétique
- Les erreurs à dominante morphogrammique
- Les erreurs concernant les idéogrammes
- Les erreurs à dominante phonogrammique
- Les erreurs concernant les homophones (ou encore logogrammes)

- Les erreurs concernant les lettres non justifiables d'un enseignement

Notons, tout de même, que de façon pratique, les fiches recueillies ont été analysées suivant les quatre premières sous-catégories. En retenant la présente théorie, l'étude veut se pencher sur la restitution des formations reçues par les enseignants en transcription phonétique *moore*. En effet, pour leur permettre d'être efficaces et compétents, des séances de formations sont organisées à l'intention des enseignants officiant dans le système bilingue. Ces formations, en plus de porter sur les aspects didactiques et pédagogiques des disciplines, s'intéressent aussi à la transcription orthographique de la langue médium dans l'enseignement. Notons que dans le système d'enseignement bilingue burkinabè, les enseignements, lors des deux premières années de scolarité, se font presque exclusivement dans la langue de communication première du terroir. Le français n'est utilisé qu'à 10% et 20% respectivement en première et en deuxième années.

2. Méthodologie

Dans l'école primaire publique bilingue de Samandin « B », située dans la ville de Ouagadougou, les fiches de préparation recueillies dans des classes ont servi de substrat à cette recherche. Le public cible est l'ensemble des enseignants de l'école pour les travaux de recherche terrain. Mais pour ce thème, sur la base d'un échantillon de type raisonné, les classes de la 3^e à la 5^e années étaient concernées et spécifiquement les séquences de géométrie et d'arithmétique. C'est ainsi que six (06) fiches ont été recueillies et traitées de sorte à en extraire les erreurs de différentes natures. Au total, dans chacune des trois classes, une séquence de géométrie et d'arithmétique ont été suivies.

Après une analyse des fiches, de courts entretiens ont été sollicités aux enseignants. Les questions posées ont tourné autour de leur formation continue et de la question des erreurs contenues dans les fiches. En somme, les données quantitatives ont été traitées suivant le graphique n°1 tandis que les résultats des entretiens ont été exposés sous une forme interprétative. Pour des considérations d'éthique, à chaque enseignant, un code, allant de EnS1 à EnS3, a été attribué.

3. Analyse et discussion des résultats

Dans un premier temps, il est fait état de la présentation et de l'analyse des résultats, ensuite de la discussion des mêmes résultats.



3.1. Présentation et analyse des résultats

Ce point se focalise sur la présentation et l'analyse des erreurs relevées sur les différentes fiches de préparation et aussi sur l'analyse des résultats des entretiens menés avec les enseignants.

3.1.1. Les erreurs à dominante phonétique

Dans un premier temps, il a été fait l'inventaire des erreurs à dominante phonétique. La spécificité de ces erreurs est qu'elles sont dues à une mauvaise production orale/écrite. La plupart des erreurs (59%) recueillies se justifient diversement. Notons que les termes marqués par l'astérisque comportent des erreurs et ceux entre parenthèses sont ce que nous proposons après correction.

➤ *Les erreurs dues à une omission d'un phonème*

En guise de comparaison avec le français, l'omission peut se manifester de la sorte : **maintenant* au lieu de « maintenant ». À cet effet, les erreurs ci-dessous ont été répertoriées.

Exemple 1 :

a-**y sã ta yiri* (y sã **n** ta yiri) « une fois à la maison »

b-**geedame* (ge**e**ndame) « action de faire une opération mathématique »

c-**gole* (g**o**lle) « cercle »

Dans l'exemple 1, il y a en 1 a) une omission de la postposition « n » ; dans le deuxième cas, celle de « n » corrigée entre parenthèses et dans le dernier cas, la consonne « l » devait être redoublée. Dans les exemples 1b) et 1c), il y a lieu de souligner que l'omission a une influence sur la signification des termes.

➤ *Les erreurs occasionnées par une confusion d'une voyelle*

Il sied de dire que la confusion peut se manifester tant bien au niveau des consonnes que des voyelles. Pour le cas spécifique de cette étude, les confusions se constatent au niveau des voyelles. Pour le français, les cas de confusion s'attestent dans : **puplier* au lieu de « publier » ; **nimer* au lieu de « miner ».

Dans les deux cas ci-dessous, l'enseignant a fait usage de la voyelle postérieure arrondie fermée « u » au lieu de voyelle postérieure arrondie mi-ouverte au niveau du premier, « ʊ », comme l'atteste *tiir pu-svka* qui devrait être écrit « tiir pʊ-svka » pour « demi-périmètre ».

Pour les deux derniers cas, une des règles de transcription du *moore* stipule qu'il y a insertion d'une voyelle épenthétique (toujours orale et harmonisé avec la voyelle de la syllabe précédente) devant une consonne nasale précédée d'une autre consonne ou une consonne nasale finale. Ainsi :

Exemple 2 :

a-**karēn-biisā* (karen-biisā) « les apprenants »

b-**yārēnde* (yāremde) « quadrilatère »

➤ ***Les erreurs dues à une insertion épenthétique erronée d'un phonème***

Dans la graphie, l'auteur procède à l'ajout d'un phonème. Cela se manifeste, au niveau du français, par un exemple comme : **arbruste* au lieu de « arbuste ». Sur les feuilles de préparation, les cas, en bas, ont été décelés :

**yaasere* (yaasre) « angle »

➤ ***Les erreurs dues à un non-respect des principes de l'élision vocalique***

Une des règles de transcription pour élider une voyelle est qu'elle ne s'applique qu'aux voyelles finales de mots en fin de phrase ou précédant une pause importante. Dans notre cas, « geele » ne s'applique pas. On écrira :

(sigl-y la y geel yembr-yembre) et non **sigl-y la y geele yembr-yembre* « posez et effectuez une à une »

De nos entretiens avec les enseignants, il s'avère que les enseignants ont reçu des formations en transcription orthographique du *moore*. Mais pour EnS1, « *notre première formation en transcription du moore s'est passée en deux semaines. C'était insuffisant car je ne savais rien de la transcription* ». Quant à EnS3, il pense que « *il y a un manuel qui nous a été remis pour nous perfectionner au niveau des règles orthographiques du moore, mais je pense que le moore est une langue très complexe qu'il n'est pas facile de cerner* » et pour EnS2, « *la durée de la formation en transcription orthographique n'est pas conséquente et se passe une seule fois. Donc, il n'y a pas de recyclage.* »

3.1.2. Les erreurs à dominante morphogrammique



L'analyse des fiches a permis de répertorier aussi des erreurs à dominante morphogrammique. Les morphogrammes (morphèmes) sont des suppléments graphiques qui ne sont pas chargés de transcrire des phonèmes mais ils occupent diverses fonctions. Les erreurs à dominante morphogrammique peuvent être lexicales ou grammaticales. Selon N. Catach (1986, p. 27), « les morphogrammes constituent 3 à 6% du système graphique » et peuvent être répartis en deux catégories :

- Les morphogrammes grammaticaux : ce genre de morphogrammes sert à indiquer la catégorie grammaticale des mots à travers leurs désinences graphiques. Cela est confirmé par N. Catach (1986, p. 27), pour laquelle « les morphogrammes grammaticaux sont des désinences graphiques supplémentaires qui s'ajoutent accessoirement aux mots selon les rencontres des parties du discours (marque de genre et de nombre, flexion verbale). Comme le "e" des mots (cousine, française, orpheline) marque du genre féminin, le "s" des mots (chats, carrefours, stagiaires) marque du pluriel, ainsi que la flexion verbale des verbes (je dois, il doit, nous voulons).

- Les morphogrammes lexicaux : ce genre de morphogrammes sert à donner des marques sur les familles de mots. N. Catach les définit comme marques finales ou internes fixes, intégrées au lexème, pour établir un lien visuel avec le féminin ou les dérivés ; marques spécifiques des préfixes, etc. Par exemple, les graphèmes qui relient le masculin au féminin (clair, claire) ou le radical à ses dérivés (informer, information, informateur). Quatre (04) erreurs relevant de cette catégorie ont été répertoriées :

➤ **Confusion de catégorie + défini/-défini**

Exemple 3 :

a-**zāmsga poorē* pour (zāmsgã poore) « à l'issue de la séance »

b-**a baaba* (a baabã) « son père »

➤ **Confusion de catégorie + locatif/-locatif**

**zāmsga poorē* (zāmsgã poore) « à l'issue de la séance »

➤ **Omission d'accord sur le nom**

**wal-bi zugu* (wal-bi zutu) « sur les ardoises »

L'analyse des erreurs ci-dessus remet en débat la responsabilité de l'enseignant dans sa

tâche de préparation. Pour un enseignant, la complexité du *moore* réside dans le fait que c'est une langue à tons; ce qui rend parfois difficile, par exemple, la maîtrise de l'usage des tildes. EnS2 relève aussi que « *le manque d'auto-formation des enseignants et le fait que nous ne lisons pas aussi les documents en moore en notre possession ; j'ajoute que la préparation en moore prend beaucoup de temps ce qui fait que beaucoup de fautes nous échappent* ».

3.1.3. Les erreurs à dominante idéogrammique

Enfin, la dernière catégorie d'erreurs relevées est de nature idéogrammique. Les idéogrammes sont des signes qui ne relèvent pas uniquement de l'alphabet. C'est le cas des signes de ponctuation, des majuscules. Nous avons répertorié sept (07) erreurs au niveau des idéogrammes :

➤ **Manque de trait d'union**

Tout comme pour le français, le trait d'union est un signe typographique et orthographique qui sert principalement de liaison entre les éléments de certains mots composés et entre les mots grammaticalement dépendants. Selon N. Catach (1968), il a été emprunté au *macaph* ou *maqeph* hébreu signifiant *encerclant*.

Exemple 4 :

a-**toto* (to-to) « manière » non-respect de la réduplication

b-**...la a bēega* (la a bēeg-a) « et le tracer » et **a baabā le paasa ...* (a baabā le paas-a ...) « son père lui a ajouté ... », il y a tiret entre un pronom à forme réduite et le verbe, postposé au verbe et jouant le rôle d'objet.

c-**kog kidsā* (kog-kidsā) « les largeurs » tiret du fait de la perte du suffixe de classe du premier élément constituant le composé.

➤ **Adjonction erronée de trait d'union**

Exemple 5 :

a-**tvlse-m-takt* (tvlse m takt) « objectif spécifique » usage du tiret du fait que le suffixe de classe du premier élément constituant le composé (m) est présent.

b-**b rēesda-b wal-bi zutu* (b rēesda b wal-bi zutu) « ils tracent sur leurs ardoises » pas de tiret entre le pronom à forme réduite et le verbe bien que postposé au verbe, car il joue la fonction de sujet et non d'objet.

➤ **Absence de la virgule**



*zāmsgā poore biig fāa segd n ... (zāmsgā poore, biig fāa segd n...) « à l'issue de la séance, chaque apprenant sera capable de... »

Les exemples ci-dessus sont manifestes des erreurs commises par les enseignants dans leurs fiches de préparation. Ainsi pour EnS1, « *pour être franc, je ne sais pas à quel moment utiliser le trait d'union entre les mots* ». Le degré de description de nos langues peut prêter à débat et justifier l'affirmation de L. Petitjean (1991, p. 70) pour lequel, « la langue n'est pas aussi disciplinée qu'on le pense. Et la discipline imposée à l'écrit par le biais de l'orthographe ne paraît pas toujours assez logique, ni réellement évidente ». EnS2 ne comprend pas l'utilité de s'intéresser aux erreurs de l'enseignant car, « *est-ce important quand le cahier de préparation est personnel ? Le directeur n'a jamais souligné de fautes dans mon cahier de préparation* ».

3.1.4. Les erreurs à dominante phonogrammique

Les graphèmes qui correspondent directement aux phonèmes sont appelés les phonogrammes. Pour prendre l'exemple du français, il existe plusieurs types de phonogrammes : des lettres simples (avec ou sans signes auxiliaires, par exemple : *t* dans *table*, *é* dans *église*), des digrammes (*ph*, *ch*, *ou*) et des trigrammes (*eau*, *ain*, *lle*) (N. Catach, C. Gruaz et D. Duprez, 2008). Selon V. L. Strube den Lima (1990, p.14), les erreurs à dominante phonogrammique « se produisent quand on connaît les sons sans connaître leur transcription. C'est le maniement des phonogrammes, c'est-à-dire des unités de base de l'écrit, qui est ici en cause ». Cette catégorie comprend les erreurs traitées, ci-dessous, comme des erreurs phonétiques.

Exemple 6 :

- a- **tulsem* (tulsem) « objectif » → confusion u 'tendue' et u 'lâche'
- b- **bugse* (bugse) « méditer » → confusion u 'tendue' et u 'lâche'
- c- **sigli* (sigli) « posez l'opération » → mauvais choix de la voyelle, phonétique
- d- **puubo* (puubo) « division » → mauvais choix de la voyelle épenthétique
- e- **geel-sigindem* (geel-sigindim) « opération » → mauvais choix de la voyelle, phonétique
- f- **zāndlim* (zāndlem) « hauteur » → mauvais choix de la voyelle, phonétique
- g- **yub-ta-mūm̃di* (yub-ta-mumdi) « parallélépipède » → erreur du tilde du fait m, nasale
- h- **guls-mōogo* (guls-moogo) « stylo, bic » → erreur du tilde du fait m, nasale

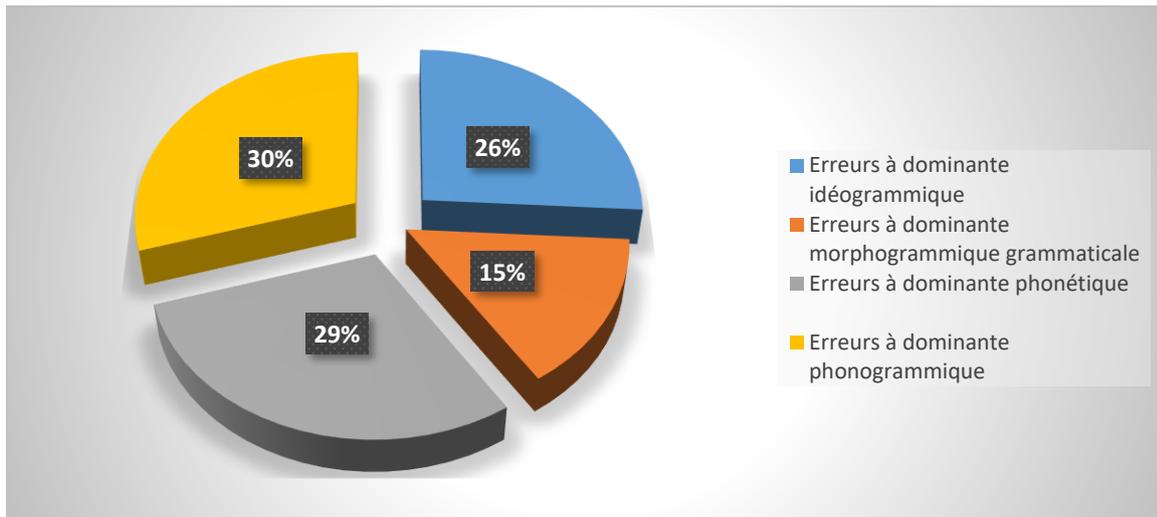
Les erreurs ci-dessus altèrent la valeur phonique des termes par omission ou adjonction de phonèmes. Sans être exhaustif, les exemples font apparaître des confusions entre :

u « voyelle postérieure arrondie fermée tendue » et ɔ « voyelle postérieure arrondie fermée dans les exemples 6a)b)d)».

i « voyelle antérieure non arrondie fermée, tendue » et ɪ « voyelle antérieure non arrondie fermée, lâche dans l'exemple 6c).

À l'issue des erreurs abordées, il a été nécessaire de procéder à leur prise en compte dans un graphique :

Graphique n°1 : Pourcentages des types d'erreurs sur les fiches



En se référant aux pourcentages dans le graphique, nous remarquons que les erreurs à dominante extragraphique phonétique sont de 29%. Les erreurs à dominante phonogrammique sont à un pourcentage de 30%. Relevons que pour certains chercheurs, les erreurs à dominante phonogrammique peuvent fusionner avec celles à dominante phonétique. Donc les erreurs à dominante phonétique s'élèvent à 59%. Elles sont suivies des erreurs à dominante idéogrammique (26%) et les erreurs à dominante morphogrammique grammaticale (15%).

3.2. Discussion des résultats

Cette partie est consacrée à une discussion concernant notre question et nos objectifs de recherche ainsi que nos résultats que nous comparons avec ceux d'autres recherches. Nous rappelons brièvement notre question et nos objectifs de recherche dans le tableau ci-dessous.



Tableau n°1: Question et objectifs de recherche

Question de recherche	Comment se présentent les erreurs commises par les enseignants ?
Objectifs de recherche	Étudier un corpus contenant divers types d'erreurs faites par les enseignants.
	Décrire les types d'erreurs.
	Analyser les types d'erreurs.
	Calculer la proportion des types d'erreurs.
	Expliquer la commission des erreurs.

Les analyses ci-dessus ont laissé transparaître divers types d'erreurs enregistrées sur les fiches de préparation des enseignants. En réalité, nous ne nous attendions pas à ce que les enseignants n'en commettent pas, car même les experts en commettent parfois (J-P. Jaffré et M. Fayol, 1997). Aussi est-il important de s'interroger aussi sur les causes.

Les résultats des recherches ont permis, sur un ensemble de vingt-sept erreurs répertoriées, d'affirmer que 59%, soit seize erreurs, sont à classer au compte des erreurs à dominante phonétique. Les erreurs trouvent leurs justifications au niveau de plusieurs sources. C'est ainsi que pour M. Fayol et P. Largy (1992), les erreurs peuvent relever de la méconnaissance d'une règle (déclarative ou procédurale), de l'incapacité de lier la connaissance déclarative à la connaissance procédurale, de la gestion cognitivement trop coûteuse ou de l'application automatique de procédures d'accord liée à l'expertise. De l'avis des enseignants, les erreurs phonétiques trouvent leur raison dans l'insuffisance des formations et à cela s'ajoute la complexité de la langue *moore* due à ses variantes. Par conséquent, l'analyse des erreurs et de leur fréquence peut servir dans les domaines comme la sociolinguistique pour comprendre les variations inter- et intra-individuelles en fonction des conditions de production.

Pour cette étude, si la majorité des erreurs décelées le sont au niveau phonétique, pour d'autres études de même nature portant sur le français, les erreurs les plus nombreuses se situent dans la catégorie de l'orthographe grammaticale (erreurs grammaticales, grammaire ou accord) (P. Paradis et L. Pépin, 2010).

Il est vrai que nous ne pouvons pas comparer notre recherche à celle portant sur le français en ce qui concerne la catégorie qui contient le plus d'erreurs pour deux raisons : premièrement, ces recherches ne présentent pas les mêmes sous-catégories pour l'orthographe grammaticale ; deuxièmement, nous n'avons pas classé tous les types d'erreurs. À notre connaissance, aucune recherche ne s'est penchée spécifiquement sur les erreurs relevées dans les rédactions

d'enseignants. C'est pourquoi nous ne pouvons comparer directement nos résultats avec ceux d'autres recherches semblables.

Les erreurs à dominante idéogrammique ne sont pas en reste au niveau de cette recherche, surtout avec un taux de 26%. La difficulté majeure relevée se situe au niveau de l'usage du trait d'union. Les enseignants interrogés ont avoué ne pas maîtriser son usage. Pour des enseignants formés et rompus à l'enseignement du français, le trait d'union a différentes fonctions en français. M. Riegel *et al.* (2010, p.163-166) parlent de trois rôles du trait d'union : lexical, typographique et syntaxique. Des règles générales précisent l'emploi du trait d'union et devraient permettre de ne plus hésiter sur l'orthographe des mots concernés. Cependant, même si l'emploi de la soudure devient de plus en plus systématique, nous pensons que les règles ne simplifient pas la langue autant que les experts le prétendent. L'aide des dictionnaires serait ici plus que souhaitable, mais il n'y a pas toujours d'harmonisation entre ceux-ci et les manuels orthographiques du *moore*. Il reste donc beaucoup à faire pour les lexicographes du *moore* sur ce terrain.

La présente étude renferme des limites qu'il sied de relever. L'une des limites est la taille de l'échantillon qui pourrait empêcher la généralisation des résultats car les résultats portent sur un nombre non représentatif de fiches de préparation. En outre, le contenu des guides d'entretiens aurait pu permettre de brasser plus d'aspects. Néanmoins, au-delà de ces limites, les atouts de cette étude sont à relever, car rarement des sujets de recherche se sont intéressés aux erreurs du côté de l'enseignant. L'importance des mathématiques dans la réussite de l'apprenant ne faisant l'ombre d'un doute, la nécessité du renforcement des capacités des enseignants en perspectives de meilleurs rendements s'impose.

Conclusion

L'objectif de cet article était d'étudier un corpus contenant divers types d'erreurs faites par les enseignants. Cela a nécessité d'abord de présenter les recherches qui ont classé les erreurs trouvées. Notre question de recherche était de vérifier comment se présentent les erreurs commises par les enseignants. Nous avons quatre objectifs spécifiques de recherche : premièrement, décrire les types d'erreurs ; deuxièmement, analyser les types d'erreurs; troisièmement, calculer la proportion des types d'erreurs; enfin, expliquer la commission des erreurs. En plus de constater l'effectivité des erreurs sur les fiches, des entretiens ont été menés avec les enseignants qui ont bien accepté de se prêter à ce jeu. Ces questions, pour la plupart, tournaient autour de leur formation et des différentes difficultés qu'ils rencontraient. Sans



reprendre *in extenso* leur propos, nous dirons que les enseignants reconnaissent qu'ils reçoivent des formations de qualité, même si les durées de ces formations ont fortement diminué, tout comme leur régularité.

Nous espérons que les conclusions de cette recherche permettront de mieux cibler les notions à prendre en compte dans la formation des enseignants des écoles bilingues. Notre recherche a évidemment certaines limites comme le nombre limité de l'échantillon et la non-exhaustivité des types d'erreurs ; toutes choses qui ne peuvent nous permettre de faire des généralisations pour tous les enseignants des écoles bilingues moore-français. Nous considérons cependant avoir décelé des faits intéressants qui vont d'ailleurs dans le même sens que certaines des recherches que nous avons présentées.

Références bibliographiques

- CATACH Nina**, 1968, *L'Orthographe française à l'époque de la Renaissance*, Genève, Droz.
- CATACH Nina**, 1986, *L'orthographe française, traité théorique et pratique*. Paris, Nathan.
- CATACH Nina, DUPREZ Daniel et LEGRIS Michel**, 1980, *L'enseignement de l'orthographe*, Dossiers didactiques, Nathan.
- CATACH Nina, GRUAZ Claude et DUPREZ Daniel**, 2008, *L'orthographe française. Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*, Paris, Armand Colin.
- CUQ Jean-Pierre et alii.**, 2004, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé international/Asdifle.
- FAYOL Michel et LARGY Pierre**, 1992, Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale, *Langue française*, n°95, p.80-98
- JAFFRÉ Jean-Pierre et FAYOL Michel**, 1997, *Orthographes : des systèmes aux usages*, France, Flammarion.
- LAROUSSE**, 2007, *Dictionnaire de français*. Paris, Ed. Larousse.
- PARADIS Pierre et PÉPIN L.**, 2010, Un outil de diagnostic basé sur les lacunes en français écrit d'étudiants en formation des maîtres, Communication présentée au colloque annuel du RUSAF, <http://www.fse.uqam.ca>
- PETITJEAN Luce**, 1991, *Un vieux casse-tête : l'accord du participe passé*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

PORQUIER Rémy et FRAUENFELDER Ulrich Hans, 1980, « Enseignement et apprenants face à l'erreur, ou de l'autre côté du miroir », *Le français dans le monde*, 154, p.29-36.

REY Bernard, 2015, *Faire la classe à l'école élémentaire*, 10e édition, Paris, ESF éditeur

RIEGEL Martin, PELLAT Jean-Christophe, RIOUL René, 2010, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF.

TEUBERT Wolfgang, 2009, La linguistique de corpus : une alternative, *Semen*, (27)1, p.185-211.

STRUBE DEN LIMA Vare Lucia, 1990, *Contribution à l'étude du traitement des erreurs au niveau lexico- syntaxique dans un texte écrit en français*. Modélisation et simulation. Université Joseph-Fourier - Grenoble I

ZUFFEREY Sandrine, 2020, *Introduction à la linguistique de corpus*, Collection : Sciences cognitives, Université de Berne