ISSN: 0975-833X

Available online at http://www.journalcra.com

International Journal of Current Research
Vol. 18, Issue, 10, pp. 38553-38560, October, 2026
DOI: https://doi.org/10.24941/ijcr.51008.10.2026

INTERNATIONAL JOURNAL OF CURRENT RESEARCH

RESEARCH ARTICLE

ÉTUDE DES CORRÉLATIONS ENTRE ERREURS ORTHOGRAPHIQUES EN PRODUCTION SOUS DICTÉE ET STRATÉGIES DE RÉCUPÉRATION DE L'INFORMATION LEXICALE CHEZ DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE EN CÔTE D'IVOIRE

Tiha Marcel SAHI

Docteur en psycholinguistique, Université Félix HOUPHOUËT-BOIGNY (Cocody-Abidjan)

ARTICLE INFO

Article History:
Received 21st July, 2026
Received in revised form
16th August, 2026
Accepted 22nd September, 2026
Published online 30th October, 2026

Mots clés
Erreurs orthographiques, récupérations lexicales, stratégies cognitives, production écrite, élèves ivoiriens.

***Corresponding author:**
Tiha Marcel SAHI

RÉSUMÉ

Contexte: La production orthographique est un défi majeur pour les élèves du premier cycle du secondaire en Côte d'Ivoire. Cet article analyse les erreurs orthographiques en production sous dictée et leur lien avec les processus cognitifs mobilisés pour récupérer les représentations orthographiques des mots. **Objectif:** L'étude vise à évaluer le poids des stratégies de récupération de l'information lexicale sur les productions orthographiques des élèves ivoiriens. Spécifiquement, elle cherche à catégoriser les erreurs observées et à montrer qu'elles reflètent les processus sous-jacents à la production orthographique. **Méthodes:** L'étude s'appuie sur une démarche combinant l'analyse quantitative des erreurs relevées dans les corpus de dictées et l'analyse qualitative des entretiens menés auprès d'élèves et d'enseignants. Les erreurs ont été classées selon les typologies phonogrammique, lexicale, morphogrammique, grammaticale et homophonique, puis mises en relation avec les stratégies mobilisées par les élèves. **Résultats:** Les analyses révèlent que les erreurs observées relèvent des composantes phonologique, lexicale, morphologique, morphosyntaxique et homophonique de l'orthographe. Elles montrent que les élèves mobilisent insuffisamment la médiation phonologique, les indices lexicaux, les analogies ainsi que les propriétés morphologiques et morphosyntaxiques des mots. Les erreurs observées sont étroitement liées à la diversité des stratégies de récupération et de sélection de l'information lexicale. **Conclusion:** L'étude établit que les erreurs orthographiques reflètent les difficultés des élèves à mobiliser de manière suffisante les différentes stratégies de traitement de l'information lexicale. Elle suggère de renforcer chez les élèves ivoiriens les diverses manières qu'ils ont de traiter le langage en production de mots écrits.

Copyright©2026, Tiha Marcel SAHI. *This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.*

Citation: ***Tiha Marcel SAHI,* 2026.** "*Étude des corrélations entre erreurs orthographiques en production sous dictée et stratégies de récupération de l'information lexicale chez des élèves du secondaire en Côte d'Ivoire.". International Journal of Current Research*, 18, (10), 38553-38560.

INTRODUCTION

La production orthographique constitue un défi majeur pour de nombreux élèves. Les travaux d'Andreu et Steinmetz (2016) révèlent une augmentation du nombre d'erreurs et une baisse globale des compétences orthographiques, quels que soient le sexe, l'âge et le secteur de scolarisation. Cette baisse s'explique par plusieurs facteurs : l'opacité et l'inconsistance du système orthographique français (Fayol & Jaffré, 2014), des relations peu prédictibles entre phonèmes et graphèmes (Ziegler, Jacobs & Stone, 1996), le fait qu'un mot sur deux en français ne puisse être orthographié à partir des seules correspondances phonie-graphie (Véronis, 1988), la difficulté à déduire la graphie de nombreux mots à partir de leur prononciation (Lété, Peereman & Fayol, 2008), la complexité des règles grammaticales, dont la maîtrise n'est possible « *qu'au prix d'une mémorisation laborieuse* » (Joannidès, 2023, p. 89) et leur faible réinvestissement en production écrite par les élèves (Eteve, Nghiem & Chaaya, 2022). Par ailleurs, des travaux récents sur la lecture et l'orthographe montrent qu'une faible exposition des enfants à l'écrit entrave la construction de représentations orthographiques stables et favorise des erreurs de segmentation et d'identification (Lassaad, 2011). Pour Lété (2018), le matériau linguistique rencontré par l'enfant contribue à déterminer la nature de ses productions orthographiques. Cogis (2005) de son côté, remet en question l'enseignement traditionnel fondé sur la règle isolée et la dictée. Prévost et Benzitoun (2024) préconisent plutôt « *d'aider les apprenants à comprendre les principes orthographiques systémiques pour les mettre en œuvre efficacement* ». Pour les auteurs, il importe de privilégier la production et l'explicitation des choix orthographiques. La baisse du niveau en orthographe reste également liée aux conditions d'apprentissage et à l'environnement social. En France, les enquêtes de la DEPP[1] (1987, 2007, 2015, 2021) révèlent que plus du tiers des élèves défavorisés orthographient

[1]DEEP : direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Enquête Orthographe 1987, 2007, 2015, 2021).

mal un mot sur trois, même si « *tous les élèves sont concernés par l'augmentation du nombre d'erreurs au cours du temps, quelles que soient les caractéristiques socio-économiques des familles* » (Andreu & Steinmetz, op. cit., p. 3).

Les erreurs orthographiques (E.O) persistantes sont donc multifactorielles. Elles désignent des écarts à la norme touchant les versants phonologique, morphologique et lexical du système orthographique. Dans cette étude, elles englobent toute irrégularité par rapport à la norme attendue, qu'elle porte sur « *la graphie d'un mot indépendamment du rôle qu'il joue dans la phrase* » (De Villers, 2006, p. 1030) ou sur les « *différents accords, en genre ou en nombre ainsi que ceux des verbes, qui varieront la façon d'écrire le mot* » (Tanguay, 2012, p. 26). Ces dernières décennies, plusieurs études considèrent l'erreur comme un indice du développement des connaissances. Reboul (1980) et Astolfi (1997) soulignent son rôle constructif dans l'apprentissage. Pour Hoefflin et Franck (2005), elle constitue une fenêtre pertinente sur les mécanismes de production écrite. Les travaux de Chomsky (1971) et Ferreiro (1982) ont montré que les erreurs témoignent de la manière dont les élèves conceptualisent les formes de l'écrit. Les erreurs ne sont donc pas aléatoires, elles ont un « *statut informatif* » (Lassaad, op. cit., p. 288) et reflètent les processus cognitifs mobilisés par le scripteur (Catach *et al*., 2005).

Les processus cognitifs désignent les mécanismes cérébraux de traitement de l'information, notamment l'enregistrement, le stockage et la récupération (Anderson, 2000). La présente étude porte sur la récupération des représentations orthographiques en dictée, tâche de production écrite qui permet « *d'évaluer l'étendue du lexique orthographique, le fonctionnement de la mémoire de travail quant à sa capacité à inhiber ou à sélectionner certaines connaissances par rapport à d'autres* [et] *le processus de conversion des phonèmes en graphèmes* » (Pérez, 2013, p. 173). La dictée permet également de mesurer les difficultés des apprenants (Ros-Dupont, 2006) et d'en cerner les causes (Simard, 1996). Un large accord existe concernant l'accès aux représentations orthographiques qui mobilise des informations orthographiques, morphologiques, grammaticales et visuelles (Waters, Bruck & Malus-Abramovitz, 1988). Pour la plupart des auteurs, une procédure unique ne suffit pas à orthographier tous les mots : l'inconsistance des correspondances phonèmes-graphèmes (Sprenger-Charolles & Casalis, 1996) conduit le scripteur à recourir aussi aux connaissances lexicales (Rapp, Epstein & Tainturier, 2002), morphologiques (Carlisle, 2010), aux analogies entre formes (Pacton, 2008) et aux règles grammaticales explicites (Fayol & Jaffré, 2008). Chaque aspect du fonctionnement orthographique entraine de ce fait un type d'erreur. En accord avec ce propos, Fayol (2008, cité par Deleuze & Murian, 2011, p. 13) décrit les erreurs comme « *le reflet des difficultés de conversion phonèmes-graphèmes, de la connaissance des formes orthographiques figées de la langue et des règles d'accord* ». Elles permettent également de « *déterminer les procédures ou stratégies déjà acquises ou maîtrisées et celles qui demeurent encore instables ou en cours d'acquisition* » (Rey, Pacton & Perruchet, 2005, p. 101).

Notre étude examine le lien entre E.O et récupération des représentations orthographiques stockées en mémoire. En dépit des innovations pédagogiques, les systèmes éducatifs peinent toujours à satisfaire à l'une des exigences scolaires, notamment la maîtrise de l'orthographe. En Côte d'Ivoire, les travaux disponibles attestent l'ampleur des difficultés orthographiques (PASEF, 2016-2025) et les relient à l'environnement social (Séka, 2017a), aux langues maternelles, aux méthodes d'enseignement et au contexte socioéconomique (Néné Bi, 2025). Les processus cognitifs qui sous-tendent l'acquisition orthographique restent cependant peu étudiés dans ce contexte. Gbeulia (2011, p. 113) rappelle que « *l'orthographe reste la pierre d'achoppement majeure* » des élèves ivoiriens et souligne aussi que « *le nombre de fautes barre* [aux élèves] *d'une manière radicale et draconienne la route du succès* ». La présente recherche porte donc sur les erreurs produites en dictée et sur les processus cognitifs susceptibles d'expliquer les difficultés à produire des formes normées. Elle pose les questions suivantes : dans quelle mesure les erreurs observées reflètent-elles les stratégies de récupération des représentations orthographiques mobilisées par les élèves ivoiriens ? Quelles sont les typologies d'erreurs relevées dans les productions orthographiques ? Quel est le poids des stratégies cognitives mobilisées sur les productions orthographiques ?

Pour répondre à ces questions, l'étude adopte une approche interdisciplinaire, à l'intersection de la psycholinguistique, des sciences cognitives et de la didactique de la production écrite. Elle privilégie la typologie de Catach *et al*. (op. cit.), qui permet de décrire et catégoriser les erreurs. Cette approche théorique contribuera à examiner le traitement et la sélection des représentations mémorisées ainsi que la mobilisation consciente des connaissances orthographiques. Ainsi, l'objectif poursuivi par cette recherche est d'examiner la relation entre les productions orthographiques erronées des élèves ivoiriens et les processus impliqués dans la récupération des représentations orthographiques stockées en mémoire. Deux objectifs en découlent : (i) catégoriser les erreurs produites par les élèves ivoiriens ; (ii) évaluer l'effet des stratégies de traitement cognitif sur leur survenue. Nous formulons l'hypothèse générale que « *Les stratégies de récupération et de sélection de l'information lexicale influencent les productions orthographiques* ». Ainsi, nous supposons que « *Les élèves ivoiriens produisent des erreurs touchant les aspects phonologique, morphologique, lexical, ainsi que la discrimination des formes des mots* » et que « *Les stratégies mobilisées contribuent à la survenue des erreurs* ».

MÉTHODOLOGIE

Cadre d'étude et participants : L'enquête a été menée au troisième trimestre de l'année scolaire 2025-2026 auprès d'élèves de sixième et de cinquième et d'enseignants de français du Lycée Moderne d'Azaguié, établissement public relevant de la Direction régionale de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de l'Enseignement technique d'Agboville, dans l'Agnéby-Tiassa. Un échantillonnage raisonné a permis de retenir 61 participants : 56 élèves et 05 enseignants. Parmi les élèves, 39 sont en sixième (22 filles, 17 garçons) et 17 en cinquième (5 filles, 12 garçons) ; leur âge varie de 9 à 11 ans. Les enseignants exercent au premier cycle et ont une ancienneté estimée à 6,5 ans, calculée à partir des valeurs médianes de leurs différentes tranches d'années d'expérience.

Instruments de recueil des données : Les productions analysées proviennent de copies recueillies lors de deux dictées administrées en 2024-2025 dans le cadre d'un test de sondage en lecture, écriture et orthographe. Elles visaient à évaluer la maîtrise de l'orthographe. Les textes, tirés de manuels conformes au programme ivoirien, ont été adaptés aux niveaux : la dictée de sixième comprend 42 mots distincts et celle de

cinquième, 38. Chaque type lexical est compté une fois, quelle que soit sa fréquence dans le texte.

Corpus 1 : Texte de dictée du Niveau 6ème

« *Yao est un enfant de ton âge. C'est un écolier. Il va au collège. Chaque matin, Yao se lève tôt. Il ne veut pas être en retard en classe. C'est un élève ponctuel qui a du respect pour tout le monde. En classe, Yao ne bavarde pas, il écoute attentivement et fait ses devoirs* ».

(Extrait du manuel "*Mes activités de renforcement*" CE1, p. 83. Éditions *Eburnie*).

Corpus 2 : Texte de dictée du Niveau 5ème

« *Depuis quelques années, les pluies se font rares de plus en plus dans notre pays. Non seulement des arbres meurent mais beaucoup sont abattus pour faire du charbon ou simplement cuire les aliments. Depuis lors, les autorités mènent une campagne systématique de reboisement* ».

(Extrait du livre de Français CM2 "*Je lis et j'écris*", p. 106. Éditions *Les Classiques Ivoiriens*, 2023).

Un questionnaire adressé aux enseignants et deux guides d'entretien (l'un pour les enseignants, l'autre pour les élèves) ont complété les dictées. Ces outils ont permis de croiser les données quantitatives et qualitatives et aussi d'examiner les erreurs, leur fréquence, les représentations et les explications des enseignants, les stratégies observées chez les élèves et les pratiques pédagogiques mises en œuvre.

Outils et méthodes d'analyse: Plusieurs outils ont été mobilisés : la grille typologique de Catach *et al*. (op. cit.) a servi à coder les productions orthographiques erronées en erreurs phonogrammiques (EP), lexicales (EL), morphogrammiques (EM), grammaticales (EG) et d'homophonie (EH). Des grilles complémentaires (grille de codage des erreurs, grille de codage des réponses, grille d'analyse corrélationnelle) ont permis de classer les erreurs, d'analyser les réponses des élèves et des enseignants et de relier les catégories d'erreurs aux stratégies de récupération orthographique.

Des tableaux statistiques présentent les fréquences et les proportions. Deux types d'analyses complémentaires ont été adoptés. L'analyse quantitative a établi la fréquence et la proportion des erreurs par catégorie et par élève, afin de dégager les distorsions les plus récurrentes. L'analyse qualitative a approfondi ces résultats, examiné les entretiens et caractérisé les erreurs. Elle a également servi à interpréter les processus cognitifs mobilisés et à rapprocher les pratiques pédagogiques, les stratégies des élèves et les erreurs observées.

RESULTATS

Erreurs orthographiques relevées dans les copies des élèves : Nous exposons quelques exemples types d'E.O apparaissant de façon fréquente dans les productions écrites des élèves étudiés. Dans les exemples présentés, les E.O sont transcrites en gras.

Les signes et abréviation suivants doivent être lus ou compris comme:

(→) : "*est orthographié*".
(*) : *production erronée*
(D.E) : *description de l'erreur*

Erreurs phonogrammiques : Elles affectent les graphèmes servant à la transcription des sons.

Niveau 6ème

–"écolier" /ekolje/ → ***écloier*** /ekloje/

D.E = Inversion de graphèmes à l'intérieur du mot.

–"un enfant" /œ̃nɑ̃fɑ̃/ → ***inenfan*** /ɛ̃nɑ̃fɑ̃/

D.E = Confusion entre phonèmes proches ; substitution de graphèmes dans le mot.

–"ponctuel" /pɔ̃ktɥɛl/ → ***pointaule*** /pwɛ̃tol/

D.E = Ajout de graphèmes ; confusion entre phonèmes proches ; approximation phonologique ; altération de la structure phonique du mot.

Niveau 5ème

–"quelque"/kɛlkə/ → ***clenque*** /klɑ̃kə/ ou /klɛ̃kə/

D.E = Altération de la structure phonique du mot ; omission et substitution de graphèmes ; nasalisation du mot cible.

–"cuire"/kɥiʁ/ → ***kiu*** /kiy/

D.E = Altération de la structure phonique du mot et substitution de graphèmes.

–"retard" /ʁətaʁ/→***rentoit*** /ʁɑ̃twa/

D.E = Altération de la structure phonique du mot ; substitution de graphèmes. Ces erreurs indiquent des limitations importantes dans l'application des correspondances phonèmes-graphèmes chez les élèves ivoiriens.

Erreurs lexicales : Elles renvoient à toute production éloignée de la norme orthographique conventionnelle.

Niveau 6ème

–"Yao" /jao/ → ***yayso*** /jajso/

D.E = Ajout de graphèmes ; altération ou déformation du mot cible.

–"collège" /kolɛʒ/ ou /kɔlɛʒ/ → ***colè*** /kolɛ/ ou ***collegie*** /kolɛʒi/

D.E = Omission de graphèmes ; ajout de graphèmes ; déformation du mot cible.

–"respect" /ʁəspɛ/ → ***rrêpais*** /ʁʁɛpɛ/

D.E = Distorsion de la forme cible ; ajout et duplication de la consonne initiale.

–"attentivement" /atɑ̃tivmɑ̃/ → ***atentivmen*** /atɑ̃tivmɛn/

D.E = Omission de la voyelle initiale ; simplification du suffixe ; troncation et déformation du mot cible.

Niveau 5ème

–"beaucoup" /boku/ → ***boquou*** /boku/

D.E = Simplification de la forme orthographique ; substitution de graphèmes.

–"pays"/pei/ → ***pey*** /pɛj/

D.E = Altération et simplification de la forme orthographique du mot cible.

–"mais" /mɛ/ → ***main*** /mɛ̃/

D.E = Substitution du mot cible par un autre mot ; complexification de la forme orthographique.

–"autorités" /otoʁite/ → ***otorité*** /otoʁite/

D.E = Simplification de la forme orthographique du mot cible;

–" seulement" /sœləmɑ̃/ → ***ce le met*** /sələmɛ/

D.E = Décomposition de la structure du mot en plusieurs unités lexicales.

Ces erreurs montrent des difficultés significatives dans la mise en place d'un lexique orthographique chez les élèves ivoiriens. Ils peinent à reconnaître les indices complets des mots.

Erreurs morphogrammiques : Elles touchent les graphèmes ayant une fonction morphologique, qu'ils soient grammaticaux ou lexicaux.

Niveau 6ème

–"attentivement" /atɑ̃tivəmɑ̃/ → ***tantivemen*** /tɑ̃tivəmɑ̃/

D.E = Effacement de la voyelle initiale [a] ; chute de la consonne finale [t] ; simplification du suffixe adverbial "-ment" ; déformation du mot cible.

–"(ses) devoirs" /dəvwaʁ/ → ***devoi*** /dəvwa/

D.E = Omission ou chute de la consonne finale [ʀ] ; omission de la marque morphologique du pluriel "-s"/ ; réduction de la forme orthographique du mot.

Niveau 5ème

–"rares"/ʁaʁ/→ ***rar*** /ʁaʁ/

D.E = Chute de la consonne muette "-e" finale ; omission de la marque du pluriel "-s" ; réduction de la forme orthographique du mot.

–"(les arbres) meurent" /mœʁ/→ ***meure*** /mœʁ/

D.E = Omission de la marque flexionnelle de la 3ème personne du pluriel "-ent" ; Réduction morphologique du mot.

–"(sont) abattus" /abaty/ → ***abatu*** /abaty/

D.E = Omission de la marque morphologique du pluriel "-s" ; réduction morphologique du mot.

–"reboisement"/ʁəbwazmɑ̃/ → ***réboisemen*** /ʁebwazəmɛn/

D.E = Modification de la syllabe initiale ; omission de la consonne finale [t] du suffixe dérivationnel "-ment".

–"pluies" /plɥi/→ ***plui*** /plɥi/

D.E = Omission de la marque morphologique du pluriel "-s" ; réduction morphologique du mot.

–"(les autorités) mènent" /mɛn/ → ***mène*** /mɛn/

D.E = Omission de la flexion verbale du pluriel "-ent" ; réduction morphologique du mot.

Ces erreurs montrent que les élèves sont peu sensibles aux propriétés morphologiques et qu'ils éprouvent des difficultés à les mobiliser et les utiliser dans l'orthographe.

Erreurs grammaticales : Elles touchent l'application des règles d'accord sujet-verbe, dans le groupe nominal et du participe passé.

Niveau 6ème

–"ne veut pas" /nəvøpa/ → ***névepare*** /nevəpaʁ/
–

D.E = Substitution du marqueur de la négation (ne → né) ayant entrainé une altération de la structure syntaxique de la négation ; réduction des constituants grammaticaux de l'énoncé.

–"Il va au collège" /ilvaokɔlɛʒ/ → ***yi faocole*** /jifaokɔl/

D.E = Substitution du pronom personnel sujet (il) par un segment inexistant dans la langue source (**yi*) ; modification du segment verbal (va → **fa*) ; altération de la structure grammaticale de l'énoncé.

–"Il ne veut pas" /ilnəvøpa/ → ***Il me ve pai*** /ilməvəpɛ/

D.E = Substitution du marqueur de la négation (ne) par un pronom personnel complément (me) ; altération de la structure syntaxique de la négation (ne…pas → **me…pai*) ; modification de la structure grammaticale de l'énoncé.

–"Il ne veut pas être en retard" /ilnəvøpaɛtʁɑ̃ʁətaʁ/→ ***Il mpe enrita*** /ilmpəɑ̃ʁita/

D.E = Modification de la structure grammaticale de l'énoncé, effacement de la structure syntaxique de la négation (ne…pas) ; omission et réduction de plusieurs constituants grammaticaux : le marqueur de négation (ne), le verbe "vouloir", conjugué à la 3ème personne du singulier (veut), l'auxiliaire (être), le groupe prépositionnel (en retard).

Niveau 5ème

– "quelques années" /kɛlkəzane/ → ***quelque année*** /kɛlkəane/
– "(les) pluies" → ***pluie***

D.E = Omission des accords en nombre du groupe nominal.

– "(les pluies) se font" /səfɔ̃/ → ***se fait*** /səfɛ/ ; ***se fon*** /səfɔ̃/

D.E = Omission de l'accord sujet-verbe et de l'accord en nombre.

- "(des arbres) meurent" /mœʁ/ → ***meurt*** /mœʁ/ ; ***meure*** /mœʁ/

- "les autorités mènent" /lɛzotoʁitemɛn/ → "***les otorités mène / maine***" /lɛzotoʁitemɛn/

D.E = Omission de l'accord sujet-verbe.

- "(se font…) rares" → ***rare***

D.E = Omission de l'accord de l'adjectif qualificatif.

- "sont abattus" /sɔ̃tabaty/ → ***son à batu*** /sɔ̃abaty/

D.E = Confusion de catégorie grammaticale entre l'auxiliaire "être" conjugué à la 3ème personne du pluriel et le déterminant possessif "son" ; omission de l'accord du participe passé.

- "pour faire" /puʁfɛʁ/ → ***pour fait*** /puʁfɛ/

D.E = Altération de la forme verbale infinitive.

- les pluies se font… rares /lɛplɥisəfɔ̃ʁaʁ/ → ***les pluie se fon… rare*** /lɛplɥisəfɔ̃ʁaʁ/

D.E = Omission des marques morphosyntaxiques affectant la construction grammaticale de l'énoncé.

Ces erreurs témoignent de difficultés marquées à gérer les relations morphosyntaxiques et grammaticales dans les phrases.

1.5. Erreurs d'homophonie : Elles résultent de confusions entre formes lexicales ou grammaticales dont la prononciation est proche ou identique.

–"ses (devoirs)" /sɛ/ → ***s'ai*** /sɛ/

D.E = Confusion et substitution du déterminant possessif pluriel avec/par une forme verbale.

–"c'est" /sɛ/ → ***s'et*** ou encore ***s'est*** /sɛ/

D.E = Confusion et substitution d'une forme présentative avec/par une forme pronominale.

–"mais"/mɛ/ → ***mai*** /mɛ/

D.E = Confusion et substitution d'une conjonction de coordination avec/par un nom.

–"sont" /sɔ̃/ → ***son*** /sɔ̃/

D.E = Confusion et substitution d'un verbe (auxiliaire "être" à la 3ème personne du pluriel) avec/par un déterminant possessif masculin singulier.

–"se (font)" /sə fɔ̃/ → ***ce*** (font) /sə fɔ̃/

D.E = Confusion et substitution d'un pronom personnel réfléchi avec/par un pronom démonstratif.

Leur présence indique que les élèves étudiés ne tiennent pas compte des informations liées au contexte lexical et grammatical lorsqu'ils orthographient les mots.

Au regard de ce qui précède, nous pouvons soutenir que les résultats obtenus confirment l'affirmation faite en hypothèse, à savoir que « *les élèves ivoiriens présentent des erreurs d'orthographe qui peuvent affecter à la fois la phonologie, la morphologie, le lexique et la discrimination des formes. Cette hypothèse est donc vérifiée*».

Étude statistique des E.O observées chez les élèves ivoiriens

Tableau 1. Occurrence des E.O chez les élèves de 6ème par typologie

Type d'erreur	Code	Occurrences		Total	Pourcentage (%)	Rang
		(Filles)	(Garçons)			
EP	EP	316	161	**477**	**47,36 %**	1
EL	EL	145	88	**233**	**23,13 %**	2
EM	EM	78	61	**139**	**13,80 %**	3
EG	EG	67	46	**113**	**11,22 %**	4
EH	EH	27	18	**45**	**4,46 %**	5
Total général		**633**	**374**	**1007**	**100 %**	-

La lecture du tableau montre que les 38 élèves de 6ème ont produit 1007 E.O, notamment des EP (477), suivies des EL (233), EM (139), EG (113) et d'EH (45). Ces résultats mettent en évidence des limitations importantes touchant de façon variable le traitement phonologique (47,36 %), l'accès au lexique orthographique (23,13 %), la mobilisation des connaissances morphologiques (13,80 %) et morphosyntaxiques (11,22 %) et la discrimination de la fonction syntaxique des mots en contexte (4,46 %).

Tableau 2. Occurrence des E.O chez les élèves de 5ème par typologie

Type d'erreur	Code	Occurrences		Total	Pourcentage (%)	Rang
		(Filles)	(Garçons)			
EP	EP	18	62	**80**	**52,28 %**	1
EL	EL	17	30	**47**	**30,71 %**	2
EM	EM	5	15	**20**	**13,07 %**	3
EG	EG	0	6	**6**	**3,92 %**	4
EH	EH	0	0	**0**	**0 %**	5
Total général		**40**	**113**	**153**	**100**	-

Les 17 élèves de 5ème ont produit 153 E.O, réparties en EP (80 ; 52,28 %), EL (47 ; 30,71 %), EM (20 ; 13,07 %) et EG (6 ; 3,92 %). Ces irrégularités révèlent des atteintes dans la sélection des correspondances phonie-graphie, dans l'accès à la forme orthographique correcte des mots en mémoire, et dans la mobilisation des connaissances morphologiques et grammaticales. Leur profil est dominé par les erreurs phonogrammiques et lexicales, comme en 6ème.

Analyse des données qualitatives issues des entretiens : Les entretiens confirment les résultats quantitatifs : en 6ème comme en 5ème, les élèves recourent principalement aux stratégies phonologique (« *j'écris comme il se prononce* ») et lexicale (« *je me rappelle comment je l'ai vu écrit* »). Les élèves s'appuient principalement sur les "*sons*", puis les "*règles*", les "*familles de mots*" et le "*sens* ». La conscience métacognitive reste faible, la plupart des élèves ne repèrent pas spontanément leurs erreurs. Selon les enseignants, les erreurs sont dues au fait que les élèves « *écrivent les mots comme ils les entendent* », à une faible maîtrise des règles grammaticales (« *erreurs d'accords et de conjugaison* »), ainsi qu'à une pauvreté lexicale (« *manque de vocabulaire* »).

Ils observent chez les élèves la médiation phonologique (« *écrit comme il entend* »), le recours à la mémoire orthographique (« *essaie de se rappeler le mot visuellement* »), l'évitement (« *change de mot* ») et, dans certains cas, des réponses intuitives qui suggèrent une absence réelle de stratégie (« *devine / écrit au hasard* »). La

remédiation proposée repose principalement sur la dictée traditionnelle.

Ils font remarquer que dans l'ensemble, les élèves mobilisent des procédures phonologiques, lexicales, morphologiques et morphosyntaxiques, avec une prédominance de la voie phonologique. L'ensemble des données de l'étude met en évidence des catégories d'erreurs significativement associées aux stratégies de récupération et de traitement de l'information lexicale, confirmant ainsi l'hypothèse selon laquelle « *les stratégies de récupération et de sélection de l'information lexicale utilisées par les élèves ivoiriens contribuent aux E.O dans leurs productions écrites* ».

DISCUSSION

Les résultats de l'étude montrent que les 56 élèves étudiés (39 de sixième et 17 de cinquième) produisent des erreurs à plusieurs niveaux, principalement phonologique et lexical. Les erreurs phonogrammiques représentent 52,28% des erreurs relevées, ce qui témoigne d'un recours fréquent aux correspondances phonèmes-graphèmes. Elles comprennent des inversions de graphèmes (**écloier* pour *écolier*), des confusions entre phonèmes proches (**inenfan /ɛ̃nɑ̃fɑ̃/* pour *"un enfant"* /œ̃nɑ̃fɑ̃/ ; [ɛ̃] → [œ̃]), des ajouts ou substitutions (**pointaule* pour *ponctuel*) et des altérations de la structure sonore (**clenque* pour *quelque*). Elles touchent des mots familiers (**alimen* pour *aliment*, **otorité* pour *autorités*) comme des formes moins familières ou opaques (**Yayso* pour *Yao*, **boquou* pour *beaucoup*, **ce le met* pour *seulement*, **pey* pour *pays*, **colè* ou **collegie* pour *collège*). Ces productions indiquent une maîtrise insuffisante des correspondances phonie-graphie. La transcription **otorité* illustre notamment la difficulté à choisir entre plusieurs graphèmes pour transcrire /o/ (« o », « ot », « au », « eau »). La voie d'assemblage phonologique apparaît donc comme la stratégie de récupération préférentielle mais elle est insuffisante pour orthographier correctement l'ensemble des mots. Les erreurs lexicales prennent notamment la forme de déformations ou de substitutions (**main* pour *mais*, **vai* pour *fait*, **ce le met* pour *seulement*), ou de graphies non conventionnelles comme « **rrêpais* ». Elles signalent une difficulté à récupérer la forme cible. Selon Daigle et Montésinos-Gelet (2013), la production repose sur des représentations stockées dans le lexique mental et accessibles par une procédure d'adressage. Si ces représentations sont instables ou peu accessibles, leur récupération directe devient fragile. Une exposition insuffisante aux formes écrites peut contribuer à cette instabilité (Ferrand, 2007), laquelle favorise les erreurs de production (Pérez, op. cit.). Les résultats suggèrent que la stratégie lexicale n'est pas encore automatisée chez les élèves étudiés.

Les erreurs morphologiques comprennent l'effacement ou la réduction de lettres (**tantivemen* pour *attentivement*, **devoi* pour *devoirs*), l'omission de marques du pluriel (**plui* pour *pluies*, **abre* pour *arbres* ; **rar* pour *rares*), la réduction de suffixes, ainsi que l'altération de marques verbales (**fon* pour *se font*, **meure* ou **meurt* pour *meurent*) et du participe passé (**abatu* ou **à batu* pour *abattus*). Ce profil indique des difficultés à mobiliser les marques morphologiques, flexionnelles et dérivationnelles. Au niveau grammatical, les élèves altèrent la négation (**névepare* ou **Il me ve pai* pour *Il ne veut pas*), substituent des pronoms sujets (*yi* pour *il*), omettent des accords dans le groupe nominal (**quelque année* pour *quelques années*) et entre le sujet et le verbe (**meurt* ou **meure* pour *meurent* ; **mène* pour *mènent*). D'autres erreurs touchent les marques de nombre (**pluie* pour *les pluies*), les formes verbales (**pour fait* pour *pour faire* ; **se fon* pour *se font*) ou la structure de l'énoncé (**yi faocole* pour *il va à l'école* ; **Il mpe enrita* pour *il ne veut pas être en retard*). Ces erreurs mettent en évidence une mobilisation insuffisante de la stratégie morphologique, ce qui compromet l'application des règles d'accord, l'identification des catégories grammaticales et l'organisation des constituants de la phrase.

Les erreurs d'homophonie montrent que l'information sonore ne suffit pas pour orthographier correctement un mot : les élèves doivent mobiliser également le contexte syntaxique et lexical pour distinguer, par exemple, *c'est*, *ses* et *s'est* ; *sont* et *son* ou *mais* et *mai*. Bien que peu fréquentes, ces erreurs constituent des indices de difficultés potentielles dans la discrimination des formes et le traitement contextuel. Dans l'ensemble, les élèves des deux niveaux produisent des erreurs phonogrammiques, lexicales, morphogrammiques, grammaticales et homophoniques. Ils recourent surtout à la voie phonologique, puis aux stratégies lexicale, morphologique et analogique et enfin aux règles grammaticales. Les difficultés d'accès aux formes orthographiques mémorisées suggèrent que les mécanismes de récupération et de sélection ne sont pas suffisamment stabilisés. Les stratégies mobilisées contribuent ainsi aux erreurs et rendent la production orthographique laborieuse.

CONCLUSION

Les élèves ivoiriens étudiés produisent des erreurs phonogrammiques, lexicales, morphogrammiques, grammaticales et homophoniques. Ces erreurs renseignent sur leurs stratégies de récupération et de traitement de l'information lexicale et révèlent des difficultés à appliquer les correspondances phonèmes-graphèmes, à accéder aux représentations orthographiques du lexique mental, à mobiliser les connaissances morphologiques et grammaticales et à distinguer des formes phonologiquement proches.Ce travail est une contribution à l'idée que la production écrite de mots, notamment en dictée, est une nécessaire transformation d'une information auditive et phonologique initiale, à laquelle doivent s'intégrer des informations morphologiques, syntaxiques, sémantiques et graphomotrices (Pérez, Giraudo & Tricot, 2016). La forte médiation phonologique observée suggère que la grande majorité des élèves s'appuient encore principalement sur les procédures de base. Lorsqu'ils mobilisent les stratégies lexicale, morphologique, analogique ou grammaticale, les élèves ivoiriens ne sont pas toujours sensibles aux indices orthographiques, morphologiques, contextuels et aux règles d'accord (Chartrand *et al*., 1999). Ces résultats soulignent la nécessité de développer une appropriation de l'orthographe mobilisant de manière coordonnée les différentes stratégies, car « *l'orthographe n'est pas un domaine de connaissances dans lequel une quelconque stratégie garantit le succès* » (Bazard-Jourdain & Coulon, 2024, p. 4). Cette étude plaide également pour un renforcement des mécanismes de récupération et de traitement de l'information lexicale chez les élèves ivoiriens étudiés. Lorsque ces mécanismes demeurent insuffisamment élaborés ou stabilisés, ils fragilisent la production orthographique.

GLOSSAIRE DES ABRÉVIATIONS

CE1: Cours Elémentaire 1ère année
CM2: Cours Moyen 2ème année
D.E: Description de l'erreur
DEPP: Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance
EG: Erreur grammaticale
EH: Erreur d'homophonie
EL: Erreur lexicale
EM: Erreur morphogrammique
E.O : Erreur orthographique
EP: Erreur phonogrammique
PASEF: Projet d'Appui au Secteur Éducation/Formation

RÉFÉRENCES

Andreu S, Steinmetz C. Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987–2007–2015). Note d'information n° 28. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) ; 2016.

Fayol M, Jaffré J-P. L'orthographe. Paris : Presses Universitaires de France ; 2014.

Ziegler JC, Jacobs AM, Stone GO. Statistical analysis of the bidirectional inconsistency of spelling and sound in French. Behav Res Methods Instrum Comput. 1996 ;28(4) :504-15.

Véronis J. From sound to spelling in French : simulation on a computer. Cah Psychol Cogn. 1988 ;8 :315-35.

Lété B, Peereman R, Fayol M. Consistency and word-frequency effects on spelling among first- to fifth-grade French children : a regression-based study. J Mem Lang. 2008 ;58 :952-77.

Joannidès R. Analyse critique de dispositifs d'enseignement de l'orthographe et propositions didactiques. Fr Aujourd'hui. 2023;(223) :89-97.

Eteve Y, Nghiem X, Chaaya C. Les performances en orthographe des élèves de CM2 toujours en baisse, mais de manière moins marquée en 2021. Note d'information n° 22.37 [Internet]. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) ; 2022 [cited 2026 Oct 13].

Kalai L. L'erreur orthographique dans les productions écrites des élèves tunisiens : origine du dysfonctionnement et contribution à la maîtrise de la compétence orthographique [thèse de doctorat] [Internet]. Paris : Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 ; 2011 ; 425 p.

Lété B. Apprendre le vocabulaire et l'orthographe dans les manuels de lecture. In: Ferrand L, Lété B, Thevenot C, editors. Psychologie cognitive des apprentissages scolaires. Paris : Dunod ; 2018.

Cogis D. Pour enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, école, collège. Paris : Delagrave ; 2005. 428 p.

Prévost J, Benzitoun C. Apprentissage de l'orthographe : quelles différences entre élèves allophones et natifs ? Didact FLES [Internet]. 2024 Dec 19 [cited 2026 Oct 4] ;3(2).

De Villers M-É. Multidictionnaire de la langue française. 4th ed. Montréal : Québec Amérique ; 2003. 1542 p.

Tanguay C. L'apprentissage de l'orthographe lexicale en leçon chez des élèves de deuxième année du primaire [mémoire de maîtrise]. Rimouski : Université du Québec à Rimouski ; 2012. 123 p.

Reboul O. Qu'est-ce qu'apprendre ? Paris : Presses Universitaires de France ; 1980.

Astolfi JP. Un outil pour enseigner. Paris : ESF ; 1997.

Hoefflin G, Franck J. Development of spelling skills in children with and without learning disabilities. Educ Stud Lang Lit. 2005 ;5(2) :175-92.

Chomsky C. Write first, read later. Child Educ. 1971 ;47 :296-9.

Ferreiro E. L'écriture avant la lettre. In : Sinclair H, editor. La production de notations chez le jeune enfant. Paris : Presses Universitaires de France ; 1988. p. 17-70.

Catach N, Gruaz C, Duprez D. L'orthographe française : traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés. 3rd ed. Paris : Armand Colin ; 2005. 327 p.

Anderson JR. Learning and memory. 2nd rev ed. New York : Wiley ; 2000. 520 p.

Pérez M. L'apprentissage de l'orthographe lors de la dictée et la copie de mots manuscrits : effets des tâches et processus sous-jacents [thèse de doctorat]. Toulouse : Université Toulouse II – Le Mirail ; 2013. 349 p.

Ros-Dupont M. Des situations pour enseigner l'orthographe. Cah Pedagog. 2006;(440) : 49-51.

Simard C. Examen d'une tradition scolaire : la dictée. In: Chartrand S-G, editor. Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Montréal : Les Éditions Logiques ; 1996. p. 359-93.

Waters GS, Bruck M, Malus-Abramowitz M. The role of linguistic and visual information in spelling : a developmental study. J Exp Child Psychol. 1988 ;45 :400-21.

Sprenger-Charolles L, Casalis S. Lire : lecture et écriture : acquisition et troubles du développement. Paris : Presses Universitaires de France ; 1996. 253 p.

Rapp B, Epstein C, Tainturier M-J. The integration of information across lexical and sublexical processes in spelling. Cogn Neuropsychol. 2002 ;19(1) :1-29.

Carlisle JF. Effects of instruction in morphological awareness on literacy achievement : an integrative review. Read Res Q. 2010 ;45(4) :464-87.

Pacton S. L'apprentissage de l'orthographe du français. In : Desrochers A, Martineau F, Morin Y-C, editors. Normes et pratiques orthographiques. Ottawa : Éditions David ; 2008. p. 331-54.

Fayol M, Jaffré J-P. Orthographier. Paris : Presses Universitaires de France ; 2008. 240 p.

Deleuze A, Murian É. Erreurs orthographiques et paramètres en temps réel : analyse de textes d'élèves de CM2, 5e et 3e [mémoire de certificat de capacité d'orthophoniste]. Lyon : Université Claude Bernard Lyon 1 – ISTR ; 2011. 87 p.

Rey A, Pacton S, Perruchet P. L'erreur dans l'acquisition de l'orthographe. Rééduc Orthophon. 2005;(222) :101-19.

PASEF (Projet d'Appui au Secteur Éducation/Formation). Plan sectoriel Éducation/Formation 2016-2025. Abidjan : Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Task Force Plan Sectoriel Éducation/Formation ; 2016. 112 p.

Séka YAT. La dysorthographie à l'épreuve de l'environnement social : une analyse chez des élèves à l'école primaire ivoirienne. Eur Sci J. 2017 ;13(23):302-15.

Néné Bi FA. Analyse des erreurs grammaticales et orthographiques dans les productions écrites des élèves de Côte d'Ivoire : causes et solutions pédagogiques. Rev Afr Anal Litt Cult. 2025;(13) :501-10.

Gbeulia SD. La dyslexie à l'école primaire : étude de cas dans une classe de CM2 de Yopougon, un quartier populaire d'Abidjan. Rev Sci Lang Commun. 2011 ;1(5) :112-33.

Ferrand L. Psychologie cognitive de la lecture : reconnaissance des mots écrits chez l'adulte. Bruxelles : De Boeck Université ; 2007. 537 p.

Daigle D, Montésinos-Gelet I. Le code orthographique du français, ses caractéristiques et son utilisation. In : Daigle D, Montésinos-Gelet I, Plisson A, editors. Orthographe et populations exceptionnelles : perspectives didactiques. Québec : Presses de l'Université du Québec ; 2013. p. 11-32.

Pérez M, Giraud H, Tricot A. Les processus cognitifs impliqués dans l'acquisition de l'orthographe : dictée vs copie. Approche Neuropsychol Apprent Enfant. 2016 ;28(144) :543-50.

Chartrand S-G, Aubin A, Blain R, Simard C. Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui. Boucherville :

Bazard-Jourdain D, Coulon A. Morphologie dérivationnelle et orthographe : effet d'un entraînement systématique en classes de CE2 et CM1 [mémoire de master]. Nancy : Université de Lorraine ; 2014. 90 p.

****