

République Algérienne Démocratique et Populaire.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

Université de Saida. Dr MOULAY Tahar.

Faculté des lettres, des langues et des arts.

Département des lettres et langue française.



Mémoire de Master

En vue de l'obtention du diplôme de Master en langue française.

Option : Didactique et langues appliquées

Intitulé

**Les erreurs d'orthographe dans les productions écrites
des apprenants de 4^{ème} année moyenne. CEM Ibn
Khaldoun à El Bayadh**

Réalisé et présenté

Mlle GOUAICH Lwiza

par Sous la direction de

Mme HADBI Anissa

Devant le jury composé de

Mme Khelif Khadidja

Présidente

Mme Berezoug Amina

Examinatrice

Mme Hadbi Anissa

Directrice de recherche

Année universitaire

2020/2021

Remerciements

*Je tiens, tout d'abord, à remercier **Dieu** le tout puissant qui m'a donné la force et la patience pour avoir réalisé et élaboré ce mémoire.*

*Au terme de ce modeste travail, je tiens à adresser mes sincères remerciements et reconnaissances à ma directrice de recherche **Mme HADBI Anissa**, pour m'avoir encadrée, orientée, aidée et conseillée et le soutien qu'elle m'a apporté tout au long de cette recherche.*

Mes sincères remerciements :

Aux membres de jury, qu'ils soient remerciés de m'avoir fait l'honneur de lire et d'évaluer mon mémoire.

Aux professeurs de l'université Dr. Tahar Moulay de Saida qui nous ont formés

A la directrice du CEM Ibn Khaldoun et les enseignants pour leur chaleureux accueil et leur coopération ainsi que les apprenants de 4^{ème} AM2.

A tous ceux qui ont participé de près ou de loin à l'aboutissement de ce travail de recherche.

Merci à vous tous

Dédicace

Je dédie, particulièrement, ce modeste travail aux deux étoiles de ma vie

« Maman et papa »

Ma chère maman, symbole de tendresse et d'amour qui m'a énormément aidée et soutenue durant mon parcours.

Je ne serai jamais arrivée à ce niveau sans toi

Mon cher papa, pour son accompagnement, son soutien, ses efforts et ses conseils.

Que Dieu vous protège, vous donne la santé et longue vie, Inchallah !

Mon cher frère, source de joie et de ma réussite, pour son soutien, son encouragement, sa protection et les valeurs nobles permanentes venues de toi.

A ma grand-mère la lumière de ma vie merci pour le soutien moral, longue vie à toi

A mes précieuses cousines et tantes qui m'accompagnent dans tous les moments délicats dans cette vie, je vous souhaite tous le succès et le bonheur du monde

Merci d'être toujours près de moi

A Tous les membres de ma famille et amis, qui m'ont encouragée et soutenue de près ou de loin.

Lwiza

Remerciements**Dédicace****Sommaire**

Introduction générale.....	6
Chapitre I : La production écrite et les erreurs orthographiques.....	9
1. La production écrite.....	10
2. L'erreur partie intégrante dans l'apprentissage.....	24
3. L'orthographe.....	36
4. Le traitement des erreurs orthographiques.....	59
Chapitre II : Analyse du corpus et interprétation des résultats.....	66
1. Protocole de l'expérimentation	66
2. présentation et description du corpus	66
3. Analyse du corpus.....	71
4. Interprétation des résultats.....	84
5. Remédiation.....	87
Conclusion générale	91
Références bibliographiques.....	94
Annexes.....	100
Table des matières.....	119

Introduction générale

Introduction générale

Depuis quelques années, les recherches en éducation, et plus particulièrement en didactique, ont permis de passer d'une conception négative des erreurs donnant lieu à une sanction, à une conception nouvelle où celle-ci apparaissent plutôt comme indice de manière dont fonctionne le processus d'apprentissage (Astolfi, J-P 1999). C'est un miroir qui envoie à l'enseignant des informations sur l'enseignement proposé.

Les séances d'observation que nous avons effectuées en classes de 4^{ème} moyenne, nous ont permis de constater que la plupart des apprenants éprouvent beaucoup de difficultés en orthographe à l'écrit. La lecture des copies d'expression écrite des apprenants, que nous avons eu l'occasion de collecter, témoignent d'un grand nombre d'erreurs d'ordre grammatical, lexical et syntaxique. Ce qui rend difficile la lecture de leurs textes.

A ce niveau nous rappelons que les apprenants, depuis six ans, ont acquis des connaissances orthographiques et grammaticales qui leur permettent d'éprouver de plus en plus le plaisir d'écrire pour soi et pour les autres. Mais malgré les efforts fournis, par les enseignants, leurs productions écrites ont enregistré peu de progrès pour la plupart. Beaucoup d'enseignants se plaignent dans les collèges. Les apprenants connaissent les règles mais ils ne les appliquent pas. Ce constat est fait suite à un entretien effectué auprès des enseignants de la 4^{ème} année moyenne. Certes l'orthographe française est compliquée, mais aussi par l'accumulation des difficultés, elle place l'apprenant en situation d'échec.

Notre travail de recherche intitulé : « les erreurs de l'orthographe dans les productions écrites des apprenants de 4^{ème} année moyenne », s'inscrit dans le domaine de la didactique. Il se donne pour objectif principal de comprendre le phénomène des erreurs et en l'occurrence les erreurs d'orthographe au sein de l'apprentissage du FLE. Cet apprentissage qui demeure submergé des erreurs dans les différentes activités malgré le changement des programmes et l'application des nouvelles approches et démarches pédagogiques.

Introduction générale

L'orthographe pose énormément de problèmes aux apprenants c'est la raison pour laquelle nous tenterons de répondre à la problématique suivante : Comment aider les apprenants de 4^{ème} année moyenne à surmonter l'obstacle de l'orthographe qui les empêche à améliorer leurs écrits ? Cette question majeure nous pousse à poser les questions suivantes :

- Quels sont les éléments qui peuvent se situer à la base des erreurs d'orthographe qui apparaissent dans les productions écrites des apprenants de la 4^{ème} année moyenne ?
- Comment les enseignants peuvent-ils éviter les erreurs et en l'occurrence les erreurs d'orthographe dans les productions de leurs apprenants ? et quelle attitude doivent-ils adopter pour un bon enseignement de cette discipline ?

Nous émettons les hypothèses suivantes :

- La multiplication des exercices d'orthographe et de réemploi des mots clés, dans des contextes différents, pourrait améliorer l'orthographe des apprenants.
- Une bonne préparation à l'écrit, éviterait beaucoup d'erreurs d'orthographe.

Pour guider notre analyse et notre réflexion dans une logique sensée, nous avons mis une démarche progressive visant à couvrir les champs autour desquels s'articule notre domaine d'investigation.

Notre travail sera réparti en deux chapitres. Le premier sera consacré à l'expression écrite et son déroulement en classe, l'erreur et son importance dans l'apprentissage de l'écrit, l'orthographe comme phase préparatoire à l'écrit, et enfin la remédiation comme étape importante pour réduire les difficultés et les lacunes des apprenants.

Le deuxième sera consacré à l'analyse, à l'explication et au traitement des erreurs d'orthographe commises par les apprenants de 4^{ème} année moyenne selon la grille de Nina-Catach.

Chapitre I :
La production écrite et les erreurs
orthographiques

Qui dit « orthographe » dit « écrire » et qui dit « écrire » dit « apprentissage scolaire »¹. L'orthographe est une condition de la bonne compréhension de toute communication écrite. Au lecteur, elle offre des indices qui facilitent la compréhension du texte ; à celui qui rédige, elle est un moyen pour résoudre de multiples problèmes d'écriture. Pour ces motifs, un bon enseignement de l'orthographe doit être le souci de chaque formateur et enseignant afin d'améliorer les écrits des apprenants.

Le système scolaire algérien accorde une importance indéniable à l'écrit. Toutes les activités ayant un rapport à la langue (vocabulaire, grammaire, orthographe et conjugaison) visent à installer des compétences qui permettent aux apprenants de rédiger des textes à thèmes et objectifs variés : exprimer leurs pensées, raconter des événements, narrer leurs souvenirs, défendre leur point de vue... etc.

La compétence scripturale occupe une place très importante mais malgré tous les efforts fournis le niveau de l'écrit des apprenants est en baisse de plus en plus et le degré de maîtrise de l'orthographe est déplorable.

La situation d'expression écrite est le milieu où l'enseignant pourra relever, sélectionner puis traiter les difficultés orthographiques des apprenants. C'est pour cela que nous avons jugé important de définir cette activité et de voir comment s'enseigne-t-elle avant de traiter les notions de l'erreur et de l'orthographe.

¹ALKHATIB Mohamed. « *La maîtrise de l'orthographe française des apprenants de FLE* ». Revue académique des études sociales et humaines, Lettres et philosophie, université Al Bayt, Jordanie, N°10 /B juin 2013 p 3.

L'activité de production écrite est l'une des pratiques fondamentales de la classe de langue, elle occupe une place stratégique dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Alors que signifie écrire ?

1 - la production écrite

1.1 Ecrire (définition)

Selon Larousse : « exprimer les sons de la parole ou la pensée par des signes graphiques convenus »²

D'après Crystal David (1996) : « *l'écriture est un moyen de communication qui utilise un système de marques visuelles employées sur certains types de surfaces, elle est un genre d'expression graphique* »³

Pour Yves Reuter (1996) : « *L'écriture n'est pas enseignée en tant que telle, elle se présente de fait comme une synthèse « magique » des autres enseignements, essentiellement les sous-systèmes de la langue ; orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison. C'est aux apprenants à apprendre, par eux-mêmes, comment les intégrer* »⁴

Donc, l'écrit est un outil précieux qui permet à chaque individu d'exprimer sa pensée mais cette tâche est complexe. Elle exige de la part du scripteur de nombreuses compétences d'ordre linguistique, discursive, référentiel, socioculturelle et cognitive.

1.2 Définition de la production écrite⁵

Ecrire c'est pratiquer un acte social qui consiste à produire du sens en tant qu'émetteur d'un message. Lorsque le savoir lire et le savoir écrire se nourrissent mutuellement à l'intérieur de situations de communication diversifiées et authentiques, l'apprenant éprouve très tôt le désir d'élaborer une pensée personnelle et de la

²AUGÉ, Paul. *Le Petit Larousse Illustré*. Librairie Larousse, volume 10, Paris, 1982, p 341.

³ BENGHALEM, Amel. « *La réexploitation du vocabulaire dans la production écrite chez les apprenants de 1^{ère} année moyenne* ». Mémoire de maîtrise, université Larbi Ben Mhidi, Oum El Bouaghi, Algérie, 2016, p 47.

⁴ Ibid. p. 22.

⁵Commission Nationale des Programmes. *Document d'accompagnement des programmes de La 2^{ème} année moyenne*. Direction de l'enseignement fondamental, Ministère de l'éducation national, Algérie, 2003, p 8.

communiquer. La maîtrise de l'écriture apporte à l'apprenant un atout indispensable dans ses démarches d'apprentissage, quel que soit le domaine.

S'exprimer par l'écrit, ce n'est pas copier un texte, écrire sous la dictée ni même répondre à une question écrite. Par l'expression écrite, l'apprenant est amené à former et à exprimer ses idées, ses sentiments pour les communiquer à d'autre et donc à actualiser une compétence de communication écrite qui se définit comme étant une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriée à des situations particulières diversifiées.

1.3L'écrit dans les différentes méthodologies de l'enseignement des langues⁶

1.3.1 La méthodologie traditionnelle

La méthode traditionnelle, aussi appelée grammaire-traduction, est appliquée à l'étude des langues vivantes dès la fin du XVI^{ème} siècle. Elle se caractérise par l'enseignement d'une langue normative, enseignement centré sur l'écrit, par conséquent l'importance est donnée à la grammaire, la littérature étant le domaine privilégié de l'apprentissage d'une langue. Le recours à la traduction était fréquent. (Cornaire Claudette et Patricia Mary Raymond)

Selon Puren, cette méthode part de l'idée selon laquelle il existe une structure universelle pour toutes les langues et que ce sont les mots, c'est-à-dire le vocabulaire, qui sont principalement responsables des différences qui existent entre elles, cette méthode considérait l'activité d'écriture comme la capacité d'établir des traductions entre une langue maternelle et une langue étrangère.

1.3.2 La méthode directe

En réaction à la méthodologie traditionnelle, le recours à la traduction est éliminé, prohibé. C'est une méthode active, naturelle dont le principe est d'acquérir une langue au contact de ceux qui la parlent, c'est le système de questions / réponses.

⁶ HAMADI Lila. « *La production écrite en classe de FLE difficultés et remédiation cas des apprenants de 5^{ème} année primaire* ». Université de Mouloud Mammeri, Tizi-Ouzou, Algérie, 2016 pp 15-17.

Elle se caractérise par l'apprentissage du vocabulaire courant, la grammaire est envisagée sous sa forme inductive et implicite, c'est-à-dire l'enseignant conduit l'apprenant à découvrir les régularités de certaines formes ou structures et induire la règle. L'accent est mis sur l'acquisition de l'oral, l'écrit est envisagé comme auxiliaire de l'oral.(plate forme d'enseignement supérieure)

1.3.3 La méthode audio-orale

La méthode audio orale tire ses origines de la méthode que l'armée américaine a mise sur pied vers 1945 pour donner une formation rapide et efficace en langue étrangère à son personnel. (Cuq et Gruca)

D'après J.M Defays, les bases théoriques de la méthode audio-orale reposent sur le modèle structural bloomfieldien associé aux théories béhavioristes sur le conditionnement. Selon cet auteur l'oral occupe une place importante dans cette méthode. Quant à l'écriture, elle n'est abordée que lorsque l'apprenant est censé avoir maîtriser le système phonologique de la langue. Il faut dire que cet apprentissage se limite le plus souvent à des exercices de substitution ou de dictée reprenant les structures linguistiques représentées à l'oral (Coronaire et Mary Raymond), ce qui signifie que l'écrit est toujours en relation de dépendance par rapport à l'oral. A envisager les choses ainsi la production écrite n'était rien de plus qu'un autre moyen d'exercice systématique et une façon plus ou moins avouée de renforcer l'oral, sans volonté de préparer l'apprenant à la rédaction libre et créative.

1.3.4 La méthode structuro-globale-audio-visuelle (SGAV)

C'est en 1953 que Gubérina de l'institut de phonétique de l'Université de Zagreb, propose les fondements théoriques de l'approche structuro globale. Cette méthode donne la priorité à l'oral comme objectif d'apprentissage et comme support d'acquisition. Les leçons consistent en des dialogues qui véhiculent la langue de tous les jours et qui se développent dans une situation de communication de la vie quotidienne.

L'enseignement de la grammaire est implicite et inductif, il ne s'intéresse plus à la parole qu'à la langue, c'est la parole en situation de communication qui est retenue. L'écrit demeure un aspect peu utile et sans grande importance. Dans cette perspective, la dictée de mots reste l'exercice traditionnel de production écrite. (Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond)

1.3.5 L'approche communicative.

C'est dans les années 70 que les notions de communication et de compétence de communication sont introduites en didactique des langues. Les travaux de recherche de Hymes, aux Etats-Unis (« On communicative compétence »,1971), ainsi que ceux d'un groupe d'experts du Conseil de l'Europe 1976, Coste et Coll. vont donner le coup d'envoi à une nouvelle conception de la didactique des langues en la faisant reposer sur le principe selon lequel la langue est un instrument de communication et surtout d'interaction sociale. Il en découle que les contenus à enseigner doivent être déterminés en fonction des besoins de communication des apprenants et non plus selon des éléments linguistiques préétablis, la connaissance des structures d'une langue étant une condition nécessaire mais non suffisantes pour communiquer (Germain Claude).

Dans ces circonstances, l'écrit va continuer à prendre de plus en plus d'importance, étant donné que les besoins peuvent prendre des formes variées et nombreuses : comprendre des renseignements écrits, rédiger une note de service, donner des indications, etc.

La communication n'étant plus uniquement réservée à l'oral, enseigner l'écrit ne devrait donc plus consister à faire réfléchir sur le fonctionnement de la langue ou faire produire des énoncés hors contexte. L'écrit ne peut certainement plus un simple moyen de contrôle de l'oral comme le souligne Sophie Moirand dans Situations d'écrit : « *Enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit* »⁷.

⁷ MOIRAND, Sophie, *Situation d'écrit : compréhension et production*. Édition, Clé international.Paris.1979, p 09.

1.3.6 L'approche par les compétences

L'approche par compétences est présentée comme conséquence de l'approche communicative. En effet, pour J-P Cuq et Gruca, « *elle constitue l'une des formes possibles de concrétisation de l'approche dite communicative de l'enseignement des langues étrangères* »⁸.

D'après Xavier Roegiers, l'approche par compétences consistait à rendre les apprentissages plus concrets et plus opérationnels, orientés vers l'insertion dans la société et dans la vie de tous les jours. Cette approche met donc l'accent sur la capacité de l'apprenant de réinvestir correctement ce qu'il a appris à l'école dans des tâches et situations nouvelles et complexes, à l'école tout comme dans la vie.

Le principe de cette approche est de concevoir la maîtrise des langues comme un ensemble de compétences, solidaires mais relativement indépendantes les unes des autres (Beacco, J-C). Du coup, l'appropriation de celle-ci « la langue » n'y est plus conçue comme la constitution d'un savoir appréhendé globalement mais la résultante de la mise en place de compétences sectorielles multiples. Parmi ces compétences, il ya celle de la production écrite. De ce fait, les écrits en langue étrangère tendent, dans la vie sociale, à faire de l'acquisition de cette compétence une activité aussi importante que celle de l'oral.

Dans le cadre de l'approche par compétence, développer la compétence de produire des textes chez les apprenants ne passe pas uniquement par l'apprentissage des savoirs (les lettres, les mots du vocabulaire...), des savoir-faire (accorder un verbe, mettre au pluriel ...) et de savoir-être (avoir l'habitude de vérifier ce qu'on écrit...). En plus de cela, il faut leur apprendre à savoir s'exprimer, produire des textes liés à la vie courante, (remplir un formulaire, donner des indications par écrit, émettre un avis...). Pour ce faire, l'enseignant adopte une démarche de résolution de problèmes (Roegiers Xavier). Il s'agit d'une situation complexe à travers laquelle l'apprenant va devoir utiliser ses savoirs, ses savoir-faire et son savoir-être pour la résoudre. C'est alors qu'il devient compétent.

⁸CUQ, Jean-Pierre et Gruca Isabelle. « *Cour de didactique du français langue étrangère et seconde* ».Grenoble, presse universitaire de Grenoble. 2005, p250.

1.4. La cohérence textuelle

1.4.1 Compréhension et cohérence

Pour qu'un texte soit compréhensible, c'est-à-dire que l'on puisse lui attribuer un sens, il faut qu'il respecte des règles de cohérence. Quelles sont ces règles ?

1.4.2 Les règles de cohérence textuelle⁹

M. Charolles, qui a étudié des productions écrites d'élèves, définit quatre règles de cohérence,

a. La règle de répétition :

D'après Charolles « *Pour qu'un texte soit cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte* ». ¹⁰

Autrement dit, il faut que les mêmes éléments reviennent de façon périodique pour que le lecteur perçoive une certaine continuité dans l'énoncé. Mais il faut que le lecteur puisse identifier cette répétition et qu'il reconnaisse que tel terme a été placé là pour répondre à tel autre terme. Cette répétition est assurée par différents procédés.

- Les pronominalisations :

L'utilisation d'un pronom rend possible la répétition d'un mot, d'un groupe de mots ou de toute une phrase.

Ex: Un tableau ancien a été découvert par hasard dans un grenier, lors du déménagement d'une famille. **Il** daterait du XVe siècle et aurait été peint par un artiste célèbre».

- Les déterminations :

⁹CHAROLLE, Michel, « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes : Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques », Enseignement du récit et cohérence du texte, 1978 : PP 7-41 :[Introduction aux problèmes de la cohérence des textes - Persée \(persee.fr\)](#). Consulté le 29/05/2021.

¹⁰ Ibid. p 31

Quand le scripteur reprend un élément de la phrase pour le définir, le préciser ou le compléter, par exemple : « Un de mes amis a acheté une maison. Cette maison est grande et a du caractère ».

- L'utilisation des synonymes :

Ce procédé permet d'éviter la répétition d'un même terme tout en garantissant une reprise qui ne souffre d'aucune ambiguïté.

Ex : « La police enquête toujours sur l'assassinat d'une vieille dame à Kouba, la semaine dernière. **Ce crime** odieux a mis toute la population du quartier en émoi ».

- Répétition et progression thématique

Cette règle de répétition nous ramène à la notion de progression thématique, avec laquelle elle est en étroite relation. C'est en effet la progression thématique qui assure cette reprise, quel que soit le type de progression utilisé :

- Progression à thème constant

C'est le même élément qui est repris dans tout le texte, en utilisant justement les procédés signalés ici (pronominalisation, synonymie, répétition pure et simple) :

-Progression à thème linéaire

C'est la reprise du même élément, non pas dans tout le texte mais d'une phrase à l'autre

-Progression à thèmes dérivés

C'est un thème central qui est décomposé en thème plus petits, mais la relation hyper- thème - sous-thèmes est constante et assure la cohérence de texte.

b-La règle de progression

Charolles écrit : « *Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé* ». ¹¹

Autrement dit, il faut apporter régulièrement des informations nouvelles, au fur et à mesure que le scripteur avance dans son texte ; sinon, il se trouve en situation « de tourner en rond » ou qu'il « fait du sur place ».

c- La règle de non-contradiction :

Charolles écrit : « *Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence* » ¹².

Autrement dit, il ne faut pas que le scripteur affirme le contraire de ce qu'il a déjà dit.

Observez le texte suivant : « Plusieurs personnes font la queue devant le guichet d'un cinéma qui projette " Titanic ". Soudain, un jeune homme s'élanche, arrache le sac d'une dame qui était dans la queue et disparaît. Quelques jours plus tard, la police arrête le voleur avec ses complices » ¹³

Où est la contradiction ? Elle réside dans le fait qu'il s'agit de complices dans le texte alors que le texte laissait entendre que le voleur avait agi seul.

Il faut noter que pour surmonter une contradiction apparente le rédacteur peut utiliser certains outils.

Ainsi, pour écrire : « Jaques déteste les voyages. Il est cependant très heureux de partir pour les Etats-Unis. », L'adverbe cependant montre bien que le rédacteur a senti la contradiction et qu'il l'a prise en charge pour dire « **malgré cela** » ¹⁴.

d- la règle de relation :

¹¹CHAROLLES, M. Op.cit., p20.

¹² CHAROLLES, M. Op cit. p22.

¹³ Dr ATTATFA. *Cour de formation continue, Didactique de la discipline : l'enseignement de l'expression écrite*, 1er et 2^{ème} semestre.4ème année licence classique. Ecole normale supérieure-Bouzareah, Algérie, p 84

¹⁴ Ibid. p84.

Charolles écrit : « *Pour qu'une séquence ou qu'un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés* ». ¹⁵

Autrement dit, il est nécessaire que les actions, états, événements et personnages dont parle le texte soient perçus comme étant adaptés au type de monde qui leur sert de cadre. Soit le texte suivant :

« L'homme marchait sur la grande route. Soudain, une porte s'ouvrit dans l'air : il s'y engouffra et disparut. »

Si l'auteur se situe dans le monde ordinaire, celui dans lequel il vit, il n'y aura pas de relation entre les deux phrases : en effet, il acceptera bien la première, mais il rejette la deuxième, qui relève de l'impossible.

Par contre, s'il se situe dans le monde de la science-fiction, le texte sera cohérent puisque que la phrase (2) ne choquera pas le lecteur, qui s'attend à tout, et qui ne verra pas de rupture avec la phrase (1).

Ainsi, pour cette dernière règle, c'est le critère de la compatibilité et de la logique qu'il faudra prendre en considération : les événements racontés peuvent-ils aller ensemble ? répondent-ils à une certaine logique ? Quand cette règle n'est pas respectée, nous sentons qu'il y a un manque de continuité dans le texte, soit qu'il y manque quelque chose, soit qu'il faut passer à autre chose, qui est sans rapport avec ce qui précède.

¹⁵CHAROLLES, M. Op.cit. p31.

1.5 Les étapes de l'activité de la production écrite¹⁶

Il existe six étapes ;

1.5.1 La préparation

Elle consiste à apporter aux apprenants des matériaux qu'ils vont pouvoir utiliser pour rédiger leur travail. Cet apport peut consister en :

- La mise au point d'un plan collectif ;
- La recherche du vocabulaire pouvant être investi ;
- La recherche des structures lexicales utilisables pour le genre de texte à produire.

1.5.2 L'entraînement

Il consiste en la réalisation de petits exercices portant sur un aspect précis du sujet à traiter.

Exemples : rédiger la situation correspondant à la modification à partir de la situation initiale donnée ; introduire le personnage principal d'un récit dans la phase initiale d'un récit ; décomposer un thème en sous-thèmes, etc.

1.5.3. La production

Il s'agit maintenant d'atelier d'écriture parce que le travail est réalisé en plusieurs fois pour l'améliorer progressivement.

1.5.4. L'évaluation

Le travail de l'apprenant va être corrigé par l'enseignant qui doit établir au préalable un code de correction (utilisation de signes pour désigner les différents types de fautes) et un barème (le nombre de points attribués à chaque élément du travail (le respect de l'organisation structurale, l'orthographe, la présentation, etc.).

¹⁶Dr ATTATFA, *Cour de formation continue, Didactique de la discipline*. 1^{er} et 2^{ème} semestre, 4^{ème} année licence classique, Ecole normale supérieure-Bouzareah, Algérie, p 85.

1.5.4.1 Que signifie évaluer ?

L'enseignant n'évalue pas l'apprenant pour le sanctionner, le classer dans un niveau définitif par l'attribution d'une note ou d'une appréciation. Evaluer c'est identifier, déterminer et définir les lacunes de l'apprenant pour y remédier éventuellement. C'est aussi déceler ses capacités pour les améliorer et les développer. Tagliante dit à ce propos que « *l'évaluation ne doit pas être envisagée comme sanction mais plutôt comme un outil dont on se servira pour construire l'apprentissage, dans la durée ; en sachant vraiment où l'on va* »¹⁷

L'enseignant évaluera ce qu'il a enseigné sinon les notes des apprenants seraient toujours très mauvaises

1.5.4.2. Le type d'évaluation utilisé en expression écrite

L'enseignant doit utiliser l'évaluation critériée. Il s'agit de déterminer le niveau de performance (manifestation langagière de la compétence) de l'apprenant. Pour cela, il définit des critères d'acceptabilité de la performance (ce qui va faire preuve que la tâche est acceptable). Il ne peut évaluer sans avoir un ensemble de référence. « *L'évaluation est critériée lorsqu'elle ne compare pas les élèves entre eux, mais qu'elle détermine par la référence à des critères, si l'élève est capable de passer à d'autres apprentissages.* »¹⁸ (Tagliante Christine)

1.5.5. Le compte rendu

Au cours de cette séance, l'enseignant :

- Fera des remarques générales (degré de réussite de la classe) ;
- Corrigera les fautes collectives de lexique, de syntaxe et d'orthographe ;
- Fera faire des exercices de fixation ;
- Travaillera sur l'amélioration collective d'un devoir moyen ;

¹⁷TAGLIANTE, Christine, *L'évaluation*. Éd, clé internationale, Paris 1991, p12.

¹⁸TAGLIANTE Christine, « *Technique et pratique de classes* ».2005,

www.santillanafrançais.com/topfcatalogue/materiel-complementaire/technique-et-pratique-de-classe/ consulté le 29/05/2021.

- Lira deux ou trois bons devoirs pour encourager ceux qui les ont faits et il incitera les autres à faire mieux ;

1.5.6. La correction individuelle

Les apprenants sont invités à corriger les erreurs qu'ils ont faites en demandant l'aide de leurs camarades ou de l'enseignant. L'enseignant doit insister sur l'importance de cette opération car si l'élève ne corrige pas ses fautes, il va les refaire ; il est donc inutile de refaire un devoir tant que cette correction individuelle n'a pas été faite.

1.6. L'utilité d'une grille d'analyse des productions écrites

Une grille d'analyse permet de rendre compte de tous les problèmes que l'enseignant peut rencontrer dans l'analyse d'une copie au moment de la correction. Nous avons choisi comme exemple la grille de Séguy et Tameron, n,4, 1991. Cette grille comporte quatre points de vue (ou plans) :

- **Plan matériel** (disposition, organisation du texte sur l'espace de la feuille), Trois niveaux :

- **Niveau phrastique** : calligraphie, ponctuation, majuscules.

- **Niveau interphrastique** : séparation des paragraphes, délimitation des phrases.

- Le texte dans son ensemble (niveau textuel), marge, aération du texte, titres et intertitres.

-**Plan morphosyntaxique (respect des formes linguistiques)**

-**Niveau phrastique** : structures syntaxiques, morphologie verbale (conjugaison), orthographe sont-elles respectées ?

-**Niveau interphrastique**

*La cohérence syntaxique est-elle assurée (utilisation des articles, des pronoms de reprise) ?

*La cohérence temporelle est-elle assurée (temps adéquats) ?

* La concordance des temps est-elle assurée ?

-Niveau textuel

*Le mode d'organisation du texte correspond-il au type choisi ?

*Le système des temps est-il adapté au type d'écrit ?

*Les valeurs des temps sont-elles maîtrisées ?

Plan sémantique :**- Niveau phrastique**

*Le lexique utilisé est-il adéquat (imprécisions, confusions, impropriétés) ?

*Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables (absence de contradiction d'incohérence).

- Niveau interphrastique

* La cohérence sémantique est-elle assurée (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés et exploités, absence de rupture thématique).

* L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs logiques : mais, si, donc, etc.) ?

- Niveau textuel

* L'information est-elle pertinente et cohérente ?

* Le choix du type de texte est-il approprié (narratif, explicatif, descriptif) ? Le vocabulaire et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?

Plan pragmatique :**- Niveau phrastique**

* La construction des phrases est-elle variée et adaptée au type d'écrit (diversité et choix des informations mises en tête de phrase) ?

*Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables et adaptées (récit/discours) ?

- Niveau interphrastique

* La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée (utilisation d'organiseurs textuels (d'une part, d'autre part, d'abord, ensuite, enfin) ?

*La cohérence thématique est-elle assurée (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements) ?

- Niveau textuel

* A-t-on tenu compte de la situation (qui parle ? à qui ? de quoi ? pourquoi ?)

* A-t-on choisi un type d'écrit adapté à la situation (lettre, conte, fiche de lecture) ?

*L'écrit produit-il l'effet recherché (informer, faire rire, convaincre) ?

1.7. La production écrite en 4^{ème} année moyenne ¹⁹

L'activité de production écrite est l'une de pratiques fondamentales de la classe de langue, elle occupe une place stratégique dans l'enseignement -apprentissage du français langue étrangère. Maîtriser l'écrit est un facteur de réussite des apprenants dans leur cursus scolaire.

Les apprenants de 4^{ème} année moyenne sont invités à rédiger des productions écrites au rythme de trois productions par projet, chaque séquence comprend une activité de préparation à l'écrit et une activité de production écrite en plus des productions des devoirs et des compositions.

L'activité de l'écriture à ce niveau, se situe dans la continuité des apprentissages acquis durant les trois années précédentes. L'apprenant a déjà été initié à la manière d'organiser ses écrits. En 4^{ème} année moyenne, il s'agit de rédiger des textes argumentatifs en adéquation avec la situation de communication. La narration, l'explication et la description sont utilisés pour servir à l'argumentation. Parmi les

¹⁹MADAGH Anissa et al. *Livre de français 4^{ème} année de l'enseignement moyen*. Auras. Commission nationale des programmes, programme 4^{ème} année moyenne, Direction de l'enseignement fondamental, Algérie, 2019.

objectifs d'apprentissage qui feront l'objet d'évaluation à l'épreuve du BEM, nous notons :

- Assurer la cohérence du texte (lien entre les idées, chronologie...).
- Assurer la cohésion (respect des règles syntaxiques et sémantiques).
- Choisir une progression thématique.
- La présentation (l'écriture ; la lisibilité).

Le système scolaire algérien accorde une importance indéniable à l'écrit toutes les activités ayant un rapport à la langue vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe visent à installer des compétences qui permettent aux apprenants de rédiger des textes à thèmes variés.

2- L'erreur partie intégrante dans l'apprentissage

De nos jours, enseignants et chercheurs en didactique considèrent l'erreur comme une information utile qui révèle le processus intellectuel de l'apprenant, donc comme outil pour apprendre et enseigner. Elle ne peut plus être ignorée, ni attribuée à la seule responsabilité de l'apprenant.

2.1 Définition de la notion de l'erreur

Le terme « erreur », au sens étymologique, vient du verbe latin error, de errare qui signifie « action d'errer », l'erreur est considérée comme « *Acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits psychiques qui en résultent.* »²⁰ (Le Petit Robert)

Selon Astolfi, les erreurs se présentent comme indices pour comprendre les processus d'apprentissage et comme témoins pour repérer les difficultés des apprenants « *elles sont des indicateurs de ce à quoi se trouve affrontée la pensée des élèves ainsi que des raisonnements auxquels ils s'essaient.* »²¹.

²⁰ROBERT, Paul. *Le Petit Robert 1*. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, rédaction dirigée par A. Rey ; et J. Rey-Debove, Nouvel éd. Revu, corr., mise à jour 1986, Paris, le Robert, 1985, p684.

²¹ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux, ESF, 1997, p 102.

2.2 Faute et erreur²²

Beaucoup d'enseignants parlent indistinctement de **faute et d'erreur**. Dans ce cas comment les définir ?

Puisque le terme de remédiation a été emprunté au monde de la médecine, c'est dans ce domaine professionnel qu'il faut chercher une distinction juridique de la faute et de l'erreur : faute professionnelle ou erreur de diagnostic pour le médecin qui s'est trompé ? Les juges distinguent depuis longtemps l'erreur et la faute. Alors que l'erreur est tolérée, la faute permet d'engager la responsabilité du professionnel. la question qui nous interpelle : quand l'erreur devient-elle fautive ?

Depuis 1986 (en France), les juges ont tendance à estimer que l'erreur de diagnostic constitue une faute à part entière. Au regard de la loi, le diagnostic est incomplet, donc justiciable, quand il ne prend pas en compte une investigation complète (la Description Médicale Professionnelle) qui autorise l'acte médical (connaissances des antécédents médicaux, dangerosité de l'acte médical, etc.).

Ainsi considérée, les notions de faute et d'erreur deviennent relatives puisque leur qualification relève d'une appréciation extérieure.

2.3 La distinction erreur /faute en didactique des langues²³

L'apprenant qui se trompe en appliquant à tous les mots la règle du pluriel régulier qui lui a été enseignée commet une erreur : il écrit « les **journals** », les « **caillous** ». Il ne dispose que d'une partie du système : **la règle générale**. L'erreur devient **faute** à partir du moment où les **exceptions** à la règle et les **cas particuliers** lui auront été enseignés. Il dispose maintenant d'une autre partie du système (les mots qui se terminent par « **al** » et les mots qui se terminent par « **x** » au pluriel).

Il écrira les « **oiseaus** » parce qu'il ne connaît pas encore la règle du pluriel des mots en « **eau** » : c'est une erreur ; ce n'est pas encore une faute. L'erreur deviendra « **faute** » lorsque toutes les règles du pluriel lui auront été enseignées.

²²Abdelkader, Amir et Ilmaine Smail. *Remédiation pédagogique*. Cour de formation, L'Office National d'enseignement et de Formation à Distance, Algérie, Décembre 2008, p59.

²³Abdelkader, Amir et Ilmaine Smail. *Op. ci.*, p 60.

Cette distinction est importante pour l'évaluation du travail de l'apprenant dans la mesure où, quand l'enseignant(e) corrige sa copie, il ne doit pas le sanctionner sur ce qu'il n'est pas censé savoir mais uniquement sur ce qu'il a effectivement étudié ?

2.4 Erreur et norme

Pour classer une forme linguistique comme erreur, il faut d'abord avoir défini la norme. Qui doit être prise en considération.

Georges Mounin, dans son Dictionnaire de la Linguistique commence son article « Norme » de la façon suivante : « *Moyenne des divers usages d'une langue à une époque donnée, ou usage imposé comme le plus correct ou le plus prestigieux par une partie de la société (le bon usage) ...* »²⁴

Nous pourrions distinguer avec la sociolinguiste, Marie-Louise Moreau les types de normes suivants :

- Les normes de fonctionnement (appelées aussi normes objectives, constitutives) qui concernent les règles correspondant aux pratiques linguistiques des membres d'une communauté. (Quelles unités sont employées, dans quelle situation, avec quelles valeurs... ?) dont les locuteurs n'ont pas forcément conscience et, fortiori, la capacité à mettre en mot lesdites normes. Par exemple certains groupes de locuteurs opposent en français un passé composé à un passé surcomposé (j'ai eu mangé), d'autres disposent uniquement du premier temps.

- Les normes descriptives (appelées aussi normes ou règles constatatives, objectives...) qui décrivent et expliquent les normes de fonctionnement sans porter de jugement sur elles. Ainsi, je suis tombé et je suis allé au cinéma sont considérés comme meilleurs que j'ai tombé et j'ai été au cinéma .il importe de percevoir qu'elles ne décrivent pas exhaustivement les normes objectives ; plus encore, parce qu'elles décrivent, elles peuvent contribuer à l'illusion idéologique d'une langue homogène.

-Les normes prescriptives qui définissent les règles du "bon usage" et correspondent à ce que l'on appelle la grammaire normative ou grammaire

²⁴ MOUNIN, Georges. *Dictionnaire de la linguistique*. PUF, Quadrige, Réed.1993.

traditionnelle. Les formes valorisées se caractérisent surtout par une fréquence d'emploi plus élevée dans un groupe social déterminé (les anciens, la classe supérieur...). C'est dans le cadre de cette norme que les monolingues sont présentés souvent comme de meilleurs témoins du bon langage que les bilingues, parce qu'ils sont supposés davantage préservés des influences extérieures des emprunts (« pureté de la langue »). Bon nombre de grammaires dites scolaires semblent ainsi décrire la langue (en fait la seule variété de langue que valorisent les pratiques évaluatives de l'école : un français scolaire écrit) quand elles ne font que le prescrire.

- Les normes subjectives ou évaluatives qui attribuent des valeurs aux formes linguistiques ; c'est ainsi que l'on distingue des formes belles, élégantes, par opposition à d'autres jugées familières, relâchées ou vulgaires.

- Les normes fantasmées, résultant d'une conception de la norme comme un ensemble abstrait et inaccessible de prescriptions et d'interdits que personne ne saurait incarner et pour lequel tout le monde est en défaut.

Cette classification permet à l'enseignant de se situer lorsqu'il évalue une production d'apprenant. Exemple : quand l'apprenant écrit "Je vais au dentiste", il se réfère à la norme de fonctionnement ; quand l'enseignant le corrige et propose "Je vais chez le dentiste", il se réfère à la norme prescriptive.

2.5 Le statut de l'erreur dans l'apprentissage ²⁵

L'erreur a longtemps été considérée comme éminemment négative, dans la mesure où l'on pensait qu'elle constituait un obstacle à l'apprentissage de la langue. Il y avait une obsession de la faute et on considérait qu'il fallait lui faire une chasse impitoyable. Mais, avec le développement des études en didactique, les choses ont évolué. Enseignants et chercheurs sont maintenant d'accord sur deux points :

-L'erreur est incontournable dans L'apprentissage ; l'apprenant ne peut pas ne pas faire d'erreur dans la mesure où il ne peut pas connaître tout de suite toute la langue étrangère : l'apprentissage est en effet progressif et l'apprenant ne peut pas éviter de

²⁵ Dr, Attatfa. *Cour de formation à distance des professeurs d'enseignement fondamental*. ENS /LSH-Bouzareah Envoi N°1,2008/2009, p.3.

faire des erreurs sur les notions qu'il n'a pas encore abordées (et il en fait souvent aussi sur celles qu'il a déjà étudiées !).

- L'erreur renseigne sur les difficultés de l'apprenant et permet de mettre en place une stratégie de remédiation.

2.6 -La place de l'erreur dans la démarche pédagogique ²⁶

C'est à l'enseignant qu'il revient de consacrer un temps suffisant à la phase essentielle de repérage, de formulation et d'explicitation, par l'apprenant de ses propres erreurs. L'analyse préalable de l'enseignant n'est que le point de départ d'un travail de nature **métacognitive** qui permettra à l'apprenant de verbaliser les démarches qu'il a utilisées et de prendre conscience de la cause de ses erreurs.

C'est cette prise de conscience et la connaissance des causes qui lui permettront de s'auto-corriger, pour autant que l'autocorrection ne concerne pas uniquement les erreurs mais plutôt les processus qui les ont engendrées.

Cela suppose, pour l'enseignant, le rejet a priori du simple constat de l'erreur et des interprétations approximatives auxquelles ce constat donne lieu, au bénéfice d'une **analyse** rigoureuse fondée sur **l'observation** de l'apprenant en cours de production et sur la verbalisation que ce dernier peut tenir pour dire ce qu'il veut faire, ce qu'il fait et comment il procède. Le questionnement à fonction métacognitive de l'enseignant peut l'aider à verbaliser, et en verbalisant l'apprenant prend conscience.

2.7 Les conditions d'apprentissage à l'origine de l'erreur selon J.P ASTOLFI

2.7.1 Erreur relevant de la rédaction et de la compréhension des consignes

La lecture et la compréhension de la consigne font partie de l'apprentissage et doivent constituer, en ce sens une compétence à installer. L'enseignant doit :

- consacrer un temps de lecture suffisant pour la lecture de la consigne ;
- aider les apprenants à identifier les mots importants à la reformuler ;

²⁶Abdelkader Amir et Imaïne Smail. *Op.cit.*, p 61.

-à vérifier au cours de la tâche qu'elle a correctement été appliquée.

2.7.2 Erreur résultant d'habitude scolaire ou d'un mauvais décodage des attentes

Pour réussir dans un projet d'apprentissage, l'apprenant doit se comporter comme un « petit spécialiste » à ce propos, Chevallard Yves affirme que « *l'apprenant se caractérise par le fait qu'il raisonne sous influence.* »²⁷. Une fois engagé dans un contrat didactique. D'une part et sous l'angle sociologique, Philippe Perrenoud parle d'un « métier d'apprenant », grâce auquel se trouvent décodées les attentes parfois implicites de l'enseignant.

D'autres erreurs proviennent, par ailleurs, des difficultés des élèves à décoder les règles implicites de la situation en contexte. **Exemple** pour orthographier un participe passé, l'apprenant utilise les étapes suivantes :

-Il partit désespérer et comme il peut dire, il **partit courir**, donc l'apprenant donne la construction suivante :

-Il partit désespérer au lieu de « *désespéré* ».²⁸

2.7.3 Erreurs témoignant des conceptions alternatives des apprenants

C'est-à-dire de leurs représentations qu'ils n'arrivent pas à modifier ou très peu.

Ici l'idée d'obstacle épistémologique de Bachelard est présente « *L'esprit ne peut se former qu'en se réformant* ».

Les obstacles surviennent quand les apprenants réfléchissent avec les moyens dont ils disposent déjà. Ces moyens n'étant pas nécessairement appropriés ou correctes, amènent les apprenants à faire des erreurs.

Pour y remédier, l'enseignant procède à un travail d'écoute de prise de conscience par les apprenants et de débats scientifique au sein de la classe.

²⁷CHEVALARD, Yves, Cité par Jean Pierre, Astolfi, 1997, p 65

²⁸ ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'erreur un outil pour enseigner*. ESF éditeur, éd pratique et en jeu pédagogique. France, 1997, p 73.

2.7.4 Erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées

Les erreurs peuvent venir de l'opération intellectuelle mise en œuvre dans une situation donnée (simple répétition, applications des règles, réinvestissement dans des activités simples, mobilisation dans des situations problèmes complexes, analyse, synthèse...).

Pistes de remédiation possibles : « multiplier les activités de tri, de classement, de comparaison, de rangement, inciter l'apprenant au transfert des acquis grâce à un travail plus transversal, interdisciplinaire, **freiner l'impulsivité en exigeant de la réflexion, de la concentration**, consolider les connaissances de base grâce à des exercices d'entraînement, inviter les apprenants à rendre explicites, par le moyen de codes différents, leur démarche et leur lecture du réel. La mise en œuvre d'une réelle transversalité évite le cloisonnement rigide des connaissances et aide à opérer des transferts »²⁹

2.7.5 Erreurs portant sur les démarches adoptées

Les apprenants adoptent des stratégies et des démarches qui sont différentes de celles que l'enseignant escomptait afin de résoudre un problème donné.

Piste de remédiation possible : en groupe, l'enseignant favorise les interactions : conflits sociocognitif, constructions communes, confrontations argumentées.

2.7.6 Erreurs dues à une surcharge cognitive au cours de l'activité

Elles sont dues aux limites de la mémoire ou à une estimation inadaptée de la charge cognitive de l'activité. C'est trop dur.

Pistes de remédiation possible :

- Analyse de la charge mentale de l'activité
- Décomposition en sous-tâches d'ampleur cognitive appréhensible.

²⁹Abdelkader, Amir et Ilmaine Smail. *Op cit*, p 63.

2.7.7 Erreurs ayant leurs origines dans une autre discipline

Il s'agit ici de transfert de compétence d'une discipline à une autre. Ce transfert parfois est à l'origine des erreurs des apprenants. Par exemple, ce qui a été appris en mathématique n'est pas réinvesti en géographie (les apprenants ne savent pas lier un graphique, construire une échelle). Pas de transfert.

Pistes de remédiation possible :

- Analyse des traits de structure communs et des traits de surface différentiels dans les deux disciplines.
- Travail de recherche des éléments invariants entre les deux situations.

2.7.8 Erreurs causées par la complexité propre du contenu

La complexité des contenus pourrait être la source des erreurs des apprenants. Il faut donc analyser les nœuds de difficultés existant dans le contenu pour mieux guider l'apprenant. Pour les remédier, il faut travailler sur les démarches et la méthodologie.

2.8 Les différentes approches de l'erreur

Différents courants se sont succédé dans ce domaine :

2.8.1 L'analyse contrastive

Elle a prévalu dans la période 1950 -1970. Basée sur les travaux de la linguistique structurale et distributionnelle (Bloomfield), elle fait aussi appel à une théorie psychologique, celle du behaviorisme (Skinner).

Elle travaille sur le concept de transfert de la langue 1 (langue maternelle) à la langue 2 (langue étrangère), qui peut être positif ou négatif. Ce qui est proche ou semblable est facile à apprendre ; ce qui est différent donnera lieu à un transfert négatif et donc à des erreurs, c'est la théorie des interférences.

Intervenant a priori, elle travaille sur la comparaison de la L1 et de la L2 pour déterminer les difficultés que les apprenants risquent de rencontrer. Pour les didacticiens, on ne part donc pas des erreurs commises, on essaie plutôt de les prévoir

et d'agir de manière à les faire éviter. Il se pose cependant un problème, à savoir que les erreurs commises ne sont pas toujours celles qui étaient prévues.

Charles-Pierre Bouton écrit à ce sujet : « *On ne parvient à créer, avec la langue seconde, un second comportement verbal spontané qu'en construisant, à partir d'un système d'habitudes acquis avec la langue maternelle, un nouveau système aussi complexe et conforme aux contraintes spécifiques de cette langue seconde.* »³⁰

L'apprentissage est considéré ici comme un conditionnement. Ce courant, représenté essentiellement par des chercheurs comme Fries, Lado, Py et Noyau, postule que la langue 1 doit absolument être évacuée de l'apprentissage et qu'il n'y faut faire aucune référence, ni pour traduire des notions difficiles à expliquer ni même pour donner des consignes.

2.8.1.1 La théorie des interférences

Elle a été développée par Francis Debyser en 1971, qui la définit selon trois points de vue :

- Un point de vue psychologique : elle est considérée comme une contamination des comportements verbaux ;
- Un point de vue linguistique : c'est le résultat d'un accident de bilinguisme dû au contact des langues (langue maternelle et langue étrangère) ;
- Un point de vue pédagogique : c'est un type particulier d'erreur dû à la structure de la langue maternelle. De nombreux travaux ont utilisé cette théorie pour élaborer des manuels basés sur la comparaison des langues maternelle et étrangère.

³⁰ BOUTON, C-P. *L'acquisition d'une langue étrangère*. Paris, éd Klincksieck, 1974.

2.8.2 L'analyse d'erreurs

Faisant suite à l'analyse contrastive, elle s'est surtout développée entre 1960 et 1970. Elle marque une étape importante dans la recherche en didactique des langues.

*« L'analyse des erreurs est une démarche qui rapproche la langue cible de l'apprenant, néanmoins, elle présente un avantage déterminant selon lequel l'enseignant ou le chercheur est capable d'engager l'analyse des erreurs même s'il ignore la langue maternelle de l'apprenant ».*³¹ (Pit et Corder)

Contrairement à la démarche précédente. L'analyse des erreurs est une analyse a posteriori, qui travaille sur les erreurs commises par les apprenants. Reposant sur les recherches menées par Chomsky sur la grammaire générative, elle se réfère aussi à la théorie piagétienne du constructivisme. Les concepts associés à ce courant sont les concepts de faute absolue et de Faute relative, d'erreur systématique et d'erreur non systématique. Le courant distingue aussi faute de l'erreur : comme nous l'avons déjà expliqué, il y a faute quand l'apprenant a déjà étudié la notion et qu'il possède donc les moyens pour l'éviter, il y a erreur quand l'apprenant se trompe sur une notion qu'il n'a pas encore étudiée ; la faute serait donc plus grave que l'erreur. Les chercheurs associés à ce courant sont Corder et Porquier, auxquels viennent s'ajouter Py et Noyau, reconvertis à cette approche. Ils travaillent sur des recueils d'erreurs constitués de manière aléatoire - c'est-à-dire sans méthode précise et ne tenant pas compte du contexte de Production ; ils mélangent donc les erreurs portant sur l'écrit, sur l'oral, sur les types de texte, etc.

2.8.3 L'interlangue

Ce terme est apparu à partir des années quatre-vingt. Il est souvent désigné dans les travaux de recherche par différentes expressions comme « compétence transitoire » (Corder, 1967), « système approximatif » (Nemser, 1971), « dialecte idiosyncrasique » (Corder, 1971), « interlangue » (Selinker, 1971), « système approché » (Noyau, 1967) ou encore « système intermédiaire » (Porquier, 1977). Ce courant s'appuie à la fois sur

³¹CORDER, S, et Pit. « L'importance des erreurs de l'apprenant ». Revue internationale de Linguistique appliquée, 1967, p37.

la grammaire générative et sur les travaux menés par Labov dans le domaine de la sociolinguistique ; il se réfère encore au constructivisme piagétien. Les concepts associés ici sont les notions de langue-source (la langue maternelle) et de langue-cible (la langue étrangère étudiée). Au cours de son apprentissage, l'apprenant se construit un système intermédiaire propre à lui, à mi-chemin entre le système de la langue maternelle et celui de la langue étrangère. Ce système se perfectionne au fur et à mesure que l'apprenant maîtrise des notions de la langue-cible et se rapproche de la norme de cette langue jusqu'à recouvrir exactement son système.

Les recherches faites dans ce domaine ont permis de cerner les principaux traits de l'interlangue :

- Aspect systématique, c'est-à-dire que la même erreur apparaît toujours de la même façon dans des contextes identiques ;
- Aspect instable, c'est-à-dire que le système évolue constamment : des erreurs disparaissent tandis que d'autres apparaissent et l'élève se rapproche progressivement de la maîtrise du système de la langue étudiée ;
- Perméabilité, c'est-à-dire passage constant de la langue étrangère à la langue maternelle et inversement :
- Phénomènes de simplification ou au contraire de complexification des règles de la langue étrangère ;
- Phénomènes de régression, c'est-à-dire qu'une erreur qui avait disparu à un moment donné peut réapparaître par la suite ;
- Phénomène de fossilisation, c'est-à-dire qu'une erreur peut persister pendant très longtemps et devenir très difficile, sinon impossible à corriger.

2.9 Explication des erreurs³²

Les explications généralement avancées par les sociolinguistes pour les fautes commises par les apprenants sont de deux sortes :

- Fautes résultant d'un transfert de la langue maternelle vers la langue étrangère, ce que l'on appelle « interférences » : dans ce cas de figure, l'apprenant résout la difficulté en faisant appel à sa propre langue alors qu'il n'y a pas correspondance entre les deux systèmes ; il en résulte donc un transfert négatif ;
- fautes imputables au système de la langue étrangère elle-même : ici, l'apprenant procède soit par généralisation d'une règle (par exemple, il forme tous les pluriels des noms en ajoutant un « s ») soit par simplification (par exemple, il emploie systématiquement le pronom relatif 'que' là où il faudrait utiliser « dont »). Entrent aussi dans cette catégorie les fautes dites "d'hypercorrection", c'est-à-dire des fautes résultant du fait que l'apprenant remplace une forme correcte (qui lui paraît fautive) par une forme incorrecte. Exemple : quand l'apprenant écrit "cénéma" au lieu de "cinéma" parce qu'il pense que le "i" est une mauvaise prononciation. On peut envisager d'autres hypothèses pour expliquer des erreurs qui n'entrent pas dans ces deux catégories.

Pour conclure, une bonne analyse des erreurs en générale et des erreurs d'orthographe en particulier afin de trouver les causes des difficultés, facilitera la tâche de remédiation et par conséquent, l'enseignant arrivera à améliorer les écrits de ses apprenants.

³²Dr ATTATFA, *Grammaire corrective* : 3^{ème} année LMD. *Cour de formation continue*, Ecole normale supérieure-Bouzareah, ENAG, Algérie. 2010 p 344.

3- L'orthographe

L'orthographe est l'une des composantes clés de la communication écrite. Elle s'acquiert progressivement et avec des difficultés pour la plupart des apprenants parce qu'elle implique la mise en œuvre de sources de connaissances multiples.

Selon André Angoujard : « *le savoir orthographier, c'est être capable d'écrire en référence au système graphique du français et à ses manifestations normatives les mots que l'en veut introduire dans un texte.* »³³.

Autrement dit, l'orthographe exige de la part du scripteur l'acquisition d'une connaissance spécifique qui correspond à la maîtrise de la forme graphique de mots particuliers. Elle permet leur identification immédiate en situation de lecture et, en situation d'écriture, leur réalisation en conformité avec la norme orthographique et une connaissance générale, celle des éléments constitutifs de l'orthographe prise en tant que système. Il s'agit donc des savoirs concernant à la fois les unités (les graphèmes), leurs fonctions et leurs conditions d'apparition (que l'on désigne habituellement par le terme de règles et qui relèvent pour l'essentiel de contraintes positionnelles, lexicales ou syntaxiques

C'est pour cela que nous allons, dans cette partie traiter les points suivants :

3.1. L'orthographe moderne du français ³⁴

En 1990, le gouvernement français a demandé au Conseil supérieur de la langue française de résoudre autant qu'il se peut les problèmes graphiques, d'éliminer les incertitudes ou contradictions et de permettre aussi une formation correcte aux mots nouveaux que réclament les sciences et les techniques. Le but était de se rapprocher des pratiques et préoccupations des francophones et de mettre fin à des hésitations, à des incohérences impossibles à enseigner de façon méthodique, à des « scories » de la graphie qui ne servent ni la pensée, ni l'imagination, ni la langue, ni les utilisateurs

³³ ANGOUJARD, André. *Savoir orthographier*. Pédagogie pour demain, Ed Hachette, Paris, 1994, p 29.

³⁴ L'académie française. « *Le guide complet de la nouvelle orthographe* ». 1990,

<https://www.lalanguefrancaise.com/orthographe/guide-complet-nouvelle-orthographe/>. consulté 05/04/2021.

Il est à noter que ce n'est pas la première fois dans l'histoire du français qu'on apporte des modifications à l'orthographe. A quelques reprises, l'Académie française a modifié l'orthographe de plusieurs mots. Par exemples, en 1740, les modifications effectuées concernaient environ un mot sur quatre. Par la suite, certaines modifications d'une moindre importance ont été réalisées en 1835, 1878 ou encore 1935.

Les rectifications sont des propositions, c'est-à-dire, pour le moment, en est libre de les appliquer ou non. En effet l'ancienne orthographe et la nouvelle doivent être considérées correctes.

Les nouvelles formes orthographiques n'ont pas été choisies au hasard. Elles sont le fruit d'études sérieuses portant sur la langue française. Il est possible de regrouper l'ensemble des rectifications orthographiques dans cinq catégories générales³⁵ :

- Le trait d'union et la soudure.
 - Le pluriel
 - Les accents et le tréma.
 - Les simplifications des consonnes doubles
 - Les anomalies
- Les numéros : Les numéros sont liés par un trait d'union. **Ex** : Cent un/cent-un.
 - Les mots composés :
 - On observe une tendance à la soudure des mots composés d'usage courant. **Ex** ; Auto-école/Autoécole.
 - Les mots composés prennent la marque du pluriel sur l'élément final, sur le modèle du mot simple. **Ex** : Un compte-gouttes, des compte-gouttes/un compte-goutte, des compte-gouttes.
 - L'accentuation :
 - On introduit l'accent aigu sur le prononcé fermé. **Ex** : Assener/asséner.

³⁵Délégation générale de la langue française et aux langues. « *Langue et cité : Les rectifications orthographiques* ». Bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques n 01. Ministère de la culture et de la communication, numéro 7, 1990, Paris, Septembre, 2006. p.2. https://www.culture.gouv.fr/content/download/93529/file/lc_7_nouvelle_orthographe_def.pdf?inLanguage=fr-FR consulté le 03/04/2021.

- On remplace l'accent aigu par l'accent grave sur le prononcé ouvert. Ex : Céder, céderai/céderai ; événement/évènements
- Les verbes en -eler/-eter et leurs dérivés s'écrivent avec l'accent grave et une consonne simple comme les verbes de même formation. **Ex** : Amonceler, j'amoncelle, amoncellement/j'amoncèle, amoncèlement sur le modèle de celer, cèle étiqueter, j'étiquette/j'étiquète sur le modèle d'acheter, j'achète.
- L'accent circonflexe est supprimé sur le i et le u .**Ex** : Î/i,û/u,aî/ai, oî/ou,oû/ou,aoû/aoû ; île/ile, flûte/flute, connaître/connaitre, accroître/accroitre, goût/gout, août/août.
- Le tréma est placé sur le u prononcé. **Ex** : Aiguë/aigüe ; ambiguïté /ambigüité
- L'invariabilité du participe passé de laisser suivi d'un infinitif est invariable. **Ex** : Elle s'est laissée féliciter/elle s'est laissé féliciter
- Les mots d'emprunt : Les mots d'emprunt, issus du grec ou du latin ou de langues vivantes étrangères, suivent les règles d'écriture du français. Ex : a priori/à priori.
 - On observe une tendance à la soudure des mots d'emprunt d'usage courant. **Ex** ; cow-boy/cowboy ; week-end/weekend.
 - On observe une tendance à la francisation des graphèmes. **Ex** : Gas-oil, gasoil/gazole ; referendum/référendum ; un torero, une torera/ ; un supporter/un supporteur, une supportrice.
 - Les mots d'emprunt suivent la règle de formation du pluriel des mots français. **Ex** : Un média/des médias : un jazzman / des jazzmans ; un Squatter / un squatteur, des squatteurs : un week-end/un weekend, des weekends
- Les familles désaccordées : Pour plus de cohérence, on tend à régulariser les familles désaccordées. **Ex** : Chariot/charriot d'après charrier, charrette.

Les rectifications proposées ont été largement prises en compte par les dictionnaires, au premier rang desquels le Dictionnaire de l'Académie française, qui les inscrit comme variantes correctes, largement suivi par les dictionnaires les plus courants.

Maintenant que nous avons défini la nouvelle orthographe, nous définissons la notion « orthographe ».

3.2 Définition de l'orthographe

Selon Larousse étymologique : « du grec : *Orthos* « droit, correcte, », *graphia* de *graphein* « écrire »³⁶.

Selon le Petit Robert : « *manière d'écrire un mot qui est considéré comme correct* »³⁷.

Evelyne Charmeux propose la définition suivante :

*« L'orthographe pourrait être considérée comme l'ensemble des principes d'organisation des lettres et autres signes de la langue écrite française, grâce auxquels il devient possible de reconnaître les mots et leur signification et par la suite se faire comprendre en les écrivant »*³⁸.

Nina Catach définit l'orthographe comme étant la « *Manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexicque)* »³⁹

L'orthographe représente les codes d'écriture de mots composant la langue, de façon à faciliter la compréhension écrite de cette dernière par le biais d'une normalisation. Il en existe deux catégories⁴⁰ :

3.2.1 L'orthographe grammaticale

Appelée aussi l'orthographe d'accord : « *Concerne les transformations du mot selon son usage : marque de genre (masculin/féminin), du nombre (singulier/pluriel), conjugaison des verbes.* »⁴¹

³⁶ALBERT, Dauzat et al. *Dictionnaire Larousse étymologique*. Librairie Larousse imprimerie Herissey, Paris Octobre 1984.

³⁷ ROBERT, Paul, *Le Petit Robert*. Les Dictionnaires le Robert, l'imprimerie Alsacienne Jean Didier, Paris. Volume 1, 1967.

³⁸ CARMEN, Strauss-Raffy. *Le saisissement de l'écriture*. Paris. L'harmattan. 2004. p. 123.

³⁹ Nina, Catach. *L'orthographe française*. Traité théorique et pratique. Paris. Nathan. 1980. p 16.

⁴⁰Quelques définition, <http://www.solutions-correction.com/definitions.php>, consulté le : 19/02/2021

Exemples :

-La chemise blanche → traits grammaticaux : féminin et singulier.

-Les chemises blanches → traits grammaticaux : féminin et pluriel

-Le veston blanc → traits grammaticaux : masculin et singulier

-Les vestons blancs → traits grammaticaux : masculin et pluriel

Dans ces exemples, nous pouvons voir que les formes varient en fonction des traits grammaticaux. Les « s », « che » et « ches » permettent de reconnaître tous les traits différents : singulier, pluriel, masculin et féminin.

3.2.2 L'orthographe lexicale ou d'usage

« *C'est la manière d'écrire le mot pris individuellement en dehors de tout contexte de sens* »⁴², c'est le principe du dictionnaire. Il y a parfois plusieurs orthographes considérées comme correctes pour le même mot.

Exemples :

Clé / clef, cuiller / cuillère, bistro / bistrot, cacahuète / cacahouète.

3.3 Descriptions moderne de l'orthographe selon NINA CATACH⁴³

Nina Catach décrit l'orthographe comme un plurisystème composé d'un noyau dur de phonogrammes (80%) autour desquels gravitent morphogrammes, lettres étymologiques et historiques, et autres logogrammes. Le système s'appuie sur le graphème et non pas sur la lettre, plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite.

A- Le premier système

Il détermine le rapport phonie – graphie ou les signes codes du son (rapport phonème – graphème). L'écriture est constituée de phonogrammes. Ces derniers sont

⁴¹Quelques définitions. Op cit, p 01.

⁴²Ibid. p 01.

⁴³TIPHANE, Mout. « *L'orthographe du français : usage et représentation d'adultes socio-différenciées* ». Approche pluridisciplinaire, thèse de doctorat. Université de Grenoble, 2013, p 18.

définis comme des graphèmes qui correspondent à une prononciation. Le terme « phonogramme » est défini par Nina Catach « *la partie des signes qui transmettent essentiellement les phonèmes* »⁴⁴.

-Un même phonème peut être transcrit par des phonogrammes différents le phonème[k] écrit par 'k' dans **kilogramme**, par 'c' dans **copain**, par 'qu' dans **quotidien**

-Un même phonogramme peut transcrire des phonèmes différents : C'est ainsi que « c » est prononcé [k] dans **car** mais [s] dans **ce**.

B- Le deuxième système est celui du morphogramme

Ce terme fait référence à la forme ou aux variations de forme des mots (à la morphologie ou syntaxe). Nina Catach le devise en deux catégories :

-**Morphogrammes grammaticaux** sont constitués par des désinences : c'est-à-dire des terminaisons qui correspondent à la catégorie grammaticale. Ce sont les marques du genre et du nombre, les flexions verbales...Exemple : (tu) finis : 5 graphèmes f \ i \ n \ i \ s ; les quatre premiers, se prononçant, sont des phonogrammes ; le « s » final est un morphogramme ; non prononcé, qui signale la 2ème personne du singulier. Il se différencie de celui qui signale la 3ème personne du singulier, le « t » dans « **il finit** »

Un mot variable uniquement en nombre est un nom, en nombre et en genre est un adjectif, en conjonction (mode, temps, personne), c'est un verbe, pour les déterminants et les pronoms, c'est plus complexe.

-**Morphogrammes lexicaux** ce sont des indicateurs de série lexicale : des marques, le plus souvent finales, qui relient un mot à ses dérivés. Exemple : le « d » finale du **tard**, toujours muet qu'on trouve dans **tarder**, **tardif** - le « c » de **porc** (**porcin**, **porcidé**) ...etc.

⁴⁴ NINA, Catach, *L'orthographe*. Collection ; Que sais-je ? Ed PUF, 1978, p 96.

Nous pourrions noter que le fonctionnement de ces marques dérivatives est moins systématique que celui des marques grammaticales ; c'est ainsi que nous écrivons **abri** malgré **abriter**, **tabac**, malgré **tabatière** et **tabagie**.

Le rôle des morphogrammes en général est de donner aux mots leur identité grammaticale ou lexicale. Ils jouent donc un rôle important dans la langue, ils lui donnent une certaine image, une certaine vie.

C- Le troisième système est les logogrammes

C'est un système qui permet de distinguer graphiquement les homophones. Un mot a une image visuelle qui permet dans certains cas de le différencier d'autres termes se prononçant de la même façon. Cette distinction nous permet de nous retrouver dans une langue riche en mots courts et homophone : **fois, foie, foi, Foix... vingt, vin, vain**.

Comme les morphogrammes, on distingue :

-Les logogrammes lexicaux qui renvoient à des oppositions affectant le lexique : **bon\ bond, Repère\ repaire**. Généralement appelés « **homophones lexicaux** ».

-Les logogrammes grammaticaux : **son\ sont, a /à, et /est, ce/se, ses/ces...etc**. Généralement appelés « **homophones grammaticaux** ».

3.4 Finalités et objectifs de l'enseignement du français au cycle moyen⁴⁵

L'apprentissage du français langue étrangère contribue à développer chez l'apprenant tant à l'oral qu'à l'écrit, la pratique des quatre domaines d'apprentissage: écouter/parler et lire/écrire, ce qui permet à l'apprenant de construire progressivement sa connaissance de la langue française et de l'utiliser à des fins de communication et de documentation.

Il s'agit pour l'apprenant de collègue, de se forger, à partir de textes variés oraux ou écrits, des outils d'analyse méthodologique efficaces pour aborder ces textes ou en

⁴⁵Commission nationale des programmes. *Programmes 4^{ème} année moyenne*. Direction de l'enseignement fondamentale, Algérie, juillet 2005.p30.

produire lui-même. Il affinera ses compétences méthodologiques et linguistiques tout au long du cycle.

3.5 Compétences et objectifs d'apprentissage⁴⁶:

Depuis quelques années déjà, les concepteurs des programmes parlent des compétences dans le milieu de l'éducation parce que l'accent est mis sur le développement personnel et social de l'apprenant. Le défi est de l'amener à utiliser ses savoirs pour réaliser des activités, tant sur le plans personnel et social que sur les plans scolaire et professionnel. Ceci implique nécessairement la mise en place d'un nouveau contrat didactique, la pratique d'une évaluation formative et l'ouverture aux autres disciplines. C'est donc dans la perspective d'une appropriation à la fois durable et significative des connaissances que s'impose l'entrée dans les programmes par les compétences.

Les compétences générales se distinguent des spécifiques, compte tenu du fait qu'elles balayent tous les apprentissages. La compétence est un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Elle se démultiplie en autant d'objectifs d'apprentissage que nécessaire. Quant à l'objectif d'apprentissage, il permet d'identifier des actions pédagogiques précises, adaptées à la réalité de la classe, de l'apprenant dans la logique de mise en place des unités d'apprentissage qui sont le projet, la séquence, la séance.

C'est à partir des objectifs d'apprentissage identifiés que se dessine, que se tisse, qu'apparaît clairement le dispositif d'apprentissage sur la base du triptyque : contenus, activités, tâches.

3.6 Apprentissage de l'orthographe ⁴⁷

Renforcer l'enseignement de l'orthographe est un enjeu majeur pour la réussite des apprenants. La maîtrise de l'orthographe a un impact significatif sur la maîtrise de la langue française dans toutes ses dimensions, notamment la compréhension des écrits

⁴⁶Groupe disciplinaire du français. *Programme et document d'accompagnement : français 4^{ème} année moyenne. ONPS, 2013, pp 6-12*

⁴⁷L'orthographe et son enseignement, -<http://cache.media.eduscol.education.fr>. Consulté le 19/04/2021.

et l'identification des mots. L'enseignement de l'orthographe peut donc améliorer les compétences en écriture comme en lecture, en vocabulaire comme en grammaire.

3.7 L'apprenant sujet des apprentissages⁴⁸

Le programme de la 4^{ème} AM fait le choix de s'inscrire dans la pédagogie du projet qui organise les apprentissages en séquences c'est-à-dire un mode d'organisation des activités qui rassemble des contenus différents autour d'un ou plusieurs objectifs. Ces activités reposent sur la pratique des quatre domaines (écouter /parler /, lire /écrire).

Le travail en séquence, qui met en œuvre le décroisement, redéfinit l'apprentissage comme appropriation des savoirs par les apprenants et relativise la seule transmission. **L'apprenant**, désormais impliqué dans la construction de ses apprentissages sera incité à répondre aux questions plus qu'à écouter, à poser des questions plus qu'à recevoir de l'information, à explorer des séries de réponses possibles plus qu'à chercher l'unique bonne réponse, à construire des cheminements plus qu'à appliquer des formules. **De son côté, l'enseignant**, sans abandonner son rôle ne doit plus se contenter de dispenser des contenus mais il doit guider, aider, et encourager l'apprenant à prendre part à sa propre formation ...et ce, dans une pédagogie ouverte et interactive.

3.8 L'utilité de l'orthographe pour l'écrit⁴⁹

L'orthographe est l'une des matières que nous apprenons dès le plus jeune âge dans le milieu scolaire. Nous faisons régulièrement des dictées dans le but d'apprendre à écrire de façon correcte malgré tout, de nombreuses personnes rédigent des textes remplis d'erreurs et cela peut leur porter préjudice. si on écrit par exemple une lettre de motivation pour trouver un travail, il est évident qu'un employeur regardera attentivement un courrier propre, soigné et sans la moindre erreur. Dans le cas contraire il le mettra de côté et n'y prêtera pas la moindre attention.

⁴⁸ Absi Fadila, et Iddou Malika, *guide de l'enseignant, 1^{ère} année de l'enseignement moyen, ENAG p 7.*

⁴⁹ L'importance de l'orthographe, Nadlotte 52,31 mars 2018. <http://nadlotte52.over-blog.com/2018/03/l-importance-de-l-orthographe.html> consulté le 05/04/2021

L'orthographe reflète un peu la personnalité de l'individu et le respect des autres. Il est vrai que la langue française est complexe, que ce n'est pas facile d'écrire sans la moindre faute et que certains scripteurs sont plus faibles à ce niveau-là que d'autres. André Angoujard l'affirme : « *l'orthographe fait peur, elle provoque des effets de blocage chez les maîtres comme chez les apprenants(...)* »⁵⁰ mais il est important de lire, de se faire aider, d'utiliser le dictionnaire et d'autres manuels afin de pouvoir améliorer ses points faibles. La vie est un apprentissage permanent pour tous. Il ne faut jamais hésiter à approfondir ses connaissances pour soi-même pour se sentir bien et pour se libérer.

L'orthographe permet aussi de distinguer les fameux homonymes (ver, vert, vers, verre-pin, pain...etc.) et nous évite les malentendus. Exemples : ils s'entendent bien /ils entendent bien, ils aiment /ils sèment

Sans orthographe, chacun écrirait selon sa propre phonétique, son accent, sa région.

3.9 La compétence orthographique⁵¹

L'étude de 12 typologies de compétences de communication écrite publiées par des chercheurs anglo-saxons a permis de proposer la définition suivante : la compétence orthographique est la capacité à orthographier sans faute et à utiliser correctement la grammaire et la ponctuation.

3.10 Le déroulement d'une séance d'orthographe en 4^{ème} année moyenne⁵²

L'orthographe doit reposer sur un apprentissage explicite des règles qui structurent la langue mais aussi sur une approche implicite favorisant sa découverte,

⁵⁰ ANGOUJARD André, *savoir orthographe*. Ed Hachette, Paris, 1994 p 19.

⁵¹ CHRISTELLE, Martin Lacroux. « *Le statut des compétences orthographique dans le processus de sélection : compétences techniques ou savoir-être ?* ». Étude empirique par la méthode des protocoles verbaux Congrès de l'AGRH, AGRH, Nov. 2014, Chester, Royaume Unis, HAL-01081504. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01081504>. consulté le 05/04/2021.

⁵² -Commission nationale des programmes. *Document d'accompagnement du programme de 4^{ème} année moyenne*. Direction de l'enseignement fondamental, Juillet 2005.

-MADAGH Anissa et al. *Livre de français 4^{ème} année de l'enseignement moyen*. Auras. Commission nationale des programmes, programme 4^{ème} année moyenne, Direction de l'enseignement fondamental, Algérie, 2019.

son imprégnation, son automatisation et son exploitation lors du contact avec les écrits en réception comme en production

En 4^{ème} année moyenne, le manuel scolaire adopte une méthode inductive, prônée essentiellement par Susanne -G Chartrand, qui visera à faire découvrir la règle par l'apprenant. Ainsi le cheminement de la leçon d'orthographe comprend :

-Une phase de découverte : elle consiste à observer le texte ou le corpus, et à vérifier rapidement la compréhension du contenu, qui doit être guidé par des questions de l'enseignant. La lecture doit être faite par l'enseignant (e) ou par un bon lecteur.

-Une phase d'analyse : elle concerne le repérage du fait orthographique que l'on a choisi d'étudier. Il est important de laisser aux apprenants le temps de réflexion pour découvrir la notion et dégager la règle avec leurs propres mots

-Une phase de vérification ou d'évaluation : un exercice (ex : vrai ou faux) est proposé pour vérifier la maîtrise du fait orthographique. **(Voir annexe)**

-Une phase d'entraînement : le manuel scolaire propose des exercices variés allant des plus simples aux plus complexes pour permettre aux apprenants une meilleure acquisition de la ou les règle(s) découverte(s) qui sont les suivants :

-Exercice de reconnaissance d'un phonème grammatical. Ex : exercice n 3 p 21 (voir annexe)

Ex : Mets les verbes mis entre parenthèses à l'imparfait de l'indicatif.

-Durant mon voyage, je (prendre) des photos partout où je (aller).

-Exercices de manipulation-transformation (ex changer de genre, nombre de temps, de narrateur)

- Exercices d'emploi des homophones grammaticaux ou lexicaux : tels qu'a et à, c'est et s'est, son et sont -sceau / seau, saut / sot.

Ex : Exercices n 1, n 2, n 3 p 95. (Voir annexe)

-Exercice de reconnaissance avec justification d'emploi.

Ex : Remplace les points par « et » ou « est ». Explique l'emploi de « est » dans la phrase suivante :

- L'homme politique, philosophe...révolutionnaire Mahatma Gandhi a déclaré : « *Si la non -violence ... la loi de l'humanité, l'avenir appartient aux femmes. Qui peut faire appel au cœur des hommes avec plus d'efficacité que la femme ?* »

-Exercice de construction de phrase. Ex : exercice n 2 page 21 sur le manuel scolaire de 4^{ème} année moyenne (voir annexe).

-Exercice de correction de phrases. Ex : exercice n 3 page 21(voir annexe).

-Exercice de production de texte. Ex : exercice n 3 page 77 (voir annexe).

Selon le programme et le document d'accompagnement de la langue française 4^{ème} année moyenne (2013),les notions orthographiques sont souvent abordées en fonction des besoins et des erreurs identifiés dans les productions écrites des apprenants. C'est en se référant, le plus souvent possible, aux productions de l'apprenant que, d'un côté, l'enseignant lui fait comprendre l'importance du respect de la norme orthographique et que de l'autre, il lui donne les outils pour évaluer ses textes en particulier dans les phases de réécriture.

Cette approche permet de donner du sens aux activités de langue et de comprendre que la compréhension et la production d'un texte nécessitent la mobilisation de toutes les compétences disciplinaires et transversales.

Une dictée clôturera systématiquement la séance d'orthographe, c'est une forme d'entraînement qui permet à l'apprenant de se familiariser avec des mots connus ou moins connus. Ce faisant, il pourra constater ses progrès car habituer désormais au mécanisme de l'orthographe. Cette maîtrise progressive mais certaine de la construction orthographique des mots met l'apprenant en confiance, atteignant ainsi un niveau de compétence rassurant à l'écrit.

Les dictées proposées, sont en étroite relation avec les thématiques en présence. Elles s'intègrent naturellement dans la séquence et servent parfaitement les objectifs visés par l'activité en cours puisqu'elles permettent à l'apprenant de consolider ses connaissances linguistiques, scientifiques, et/ou culturelles. Cette compétence de « **l'écrit sans faute** » nécessite de la part de l'enseignant certaines dispositions :

-Dicter l'énoncé avec une bonne articulation, intonation, un bon débit :

-Marquer les temps de pause (respecter la ponctuation du texte) ;

-Insister sur les mots difficiles posant un problème d'orthographe grammaticale ou de conjugaison, si possible les épeler convenablement ;

-Offrir les meilleures conditions possibles pour corriger le texte de dictée tout en amenant les apprenants à réfléchir sur leurs propres erreurs.

Diverses modalités de dictées peuvent être proposées :(Liste non limitée)

- **Des dictées très courtes** dont le texte prend appui sur la vie de classe ou le vécu des élèves, permettent de travailler des points précis. L'affichage au tableau des erreurs d'apprenants donne lieu à un débat collectif sur les graphies à adopter ou les stratégies valides.

- **La dictée dialoguée** met en œuvre le même principe de verbalisation des stratégies. A la fin de chaque phrase écrite, les apprenants sont autorisés à poser une question qui porte, non sur la graphie du mot, mais sur ce qui la motive (ex : Y a-t-il un « s » à la fin de ... n'est pas validable, tandis que y a-t-il une marque de pluriel à ce mot ? l'est).

- **La dictée d'un texte à trous** donné aux apprenants, permet de cibler un point spécifique comme l'accord du participe passé, le pluriel de certains mots ou la terminaison d'un verbe au temps précédemment étudié.

-La dictée à quatre temps

1^{er} temps : le professeur dicte un texte nouveau et court. Les apprenants relisent et vérifient leurs écrits.

2^{ème} temps : le professeur dévoile le texte (data-show ou tableau ouvert).

-L'autocorrection : chaque apprenant corrigera sa dictée en soulignant son erreur et en la recopiant correctement dans la marge réservée à cet effet. Il indique lui-même son nombre d'erreurs.

3^{ème} temps : discussion puis explication du professeur.

4^{ème} temps : le professeur referme le tableau, les apprenants tournent la feuille pour écrire au verso. Le professeur dicte à nouveau le texte. Les copies sont ramassées. Le professeur pourra juger de la qualité de l'autocorrection de chaque élève et de sa progression. (Medagh Anissa)

3.11 Les leçons d'orthographe proposées en 4^{ème} année moyenne ⁵³

En 4^{ème} année moyenne, les apprenants doivent produire des textes qui gardent un certain raisonnement logique afin que le lecteur puisse les lire sans fournir trop d'effort. Les leçons proposées à ce niveau aident l'apprenant à structurer son texte qui relève de l'argumentation.

Par exemple, la ponctuation facilite la lecture des textes, évite les phrases trop longues qui risquent d'être incohérentes. Parfois, la ponctuation joue le rôle de connecteur argumentatif : Les deux points (:) par exemple, sont souvent employés à la place de « donc » ou « car ». Le participe passé est toujours employé pour former les temps composés, à construire la voix passive ou certains adjectifs. Ex je suis épuisé (e) (épuisé vient du verbe « épuiser »). Les homophones et / est, son / sont très fréquents lors de la rédaction des essais. Nous citons les leçons proposées à ce niveau :

-Des verbes particuliers à l'imparfait.

-Le présent du subjonctif des verbes du 3^{ème} groupe.

-Des verbes particuliers au futur simple.

-La ponctuation dans le dialogue.

⁵³MADAGH Anissa et al. *Livre de français 4^{ème} année de l'enseignement moyen*. Auras. Commission nationale des programmes, programme 4^{ème} année moyenne, Direction de l'enseignement fondamental, Algérie, 2019.

-Les homophones.

-L'accord du participe passé.

-Les adverbes de manière.

3.12 Les méthodes d'enseignement de l'orthographe ⁵⁴

Il existe plusieurs méthodes d'enseignement de l'orthographe. Nous citons :

- La méthode ET TOI (2007).

-La méthode BELLE VILLE (2004).

- La méthode championne (2001).

- La méthode panorama (2002)

- La méthode ACCORD (2000).

- La méthode forum (2000).

-La méthode BIEN Joué. (1998).

- La méthode REFLET (1999).

L'orthographe actuelle n'est plus celle des méthodes traditionnelles .C'est une orthographe vivante et très utile pour l'apprentissage du français. Elle le facilite de manière très concrète lorsque les apprenants l'apprendront avec joie et intérêt. Nous rappelons qu'en 4^{ème} année moyenne les enseignants utilisent la méthode inductive.

3.13 Les causes des difficultés en orthographe

Les causes des erreurs d'orthographe sont variées. Elles ne sont pas simplement un défaut de mémorisation ou une méthode de travail inadéquate. Nous citons :

⁵⁴ SHEHADEH Soleiman et Noëman Malkawi, « *L'orthographe le grand absent des méthodes* ». Cross : culturel communication, vol 8, N°06,2012, pp 125-135.

3.13.1 La complexité de la langue française⁵⁵

Le code orthographique du français compte 26 lettres. Ces lettres ou des combinaisons de ces lettres forment des graphèmes qui sont théoriquement, associés à des sons appelés phonèmes.

Dans l'alphabet français, il y a 36 sons et environ 130 graphèmes Nina Catach constate qu'il existe « *des difficultés inhérentes à notre système graphique.* »⁵⁶. Le français est une langue complexe car le nombre de graphèmes (les lettres) ne correspond pas au nombre de phonèmes. Ex : le mot chapeau qui est composé de sept signes graphiques c-h-a-p-e-a-u- qui ne correspondent qu'aux quatre signes phoniques /japo/. Pour les apprenants arabophones l'apprentissage du code est ainsi plus ardu.

3.13.2 Difficultés orthographiques liées aux apprenants bilingues⁵⁷

Les linguistes affirment qu'il est impossible de passer d'une langue à une autre sans interférence, c'est – à -dire sans contamination d'une langue par une autre. Elles ne sont pas des maladies honteuses du bilinguisme, elles sont presque normales, un passage obligé dans le cadre d'apprentissage d'une langue.

J. Dubois écrit : « *il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible B un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique, caractéristique de la langue source A* »⁵⁸. En d'autres termes, c'est l'intrusion d'élément de langue source A dans la langue cible B, lacune due à un mauvais apprentissage. En ce sens, il ajoute que l'interférence est individuelle et involontaire.

Les linguistes classent les interférences linguistiques en trois types :

-Les interférences phonétiques

Dans le contact arabe / français, les sociolinguistes affirment, sans se tromper, que toutes les interférences à partir de l'examen des deux systèmes phonologiques,

⁵⁵ Nina, Catach. *L'orthographe française*. Traité théorique et pratique, Nathan, Paris 1980, p 16.

⁵⁶Ibid. p 16.

⁵⁷Boualili A, *Linguistique contrastive*. Cours de la formation continue ,3^{ème} année licence classique, Ecole normale supérieure, Bouzareah, 2010, p 272.

⁵⁸DUBOIS, Jean. *Dictionnaire de linguistique et des sciences des langages*. Larousse, Paris, 1994, p.225.

peuvent se réaliser parce qu'il ya des différences au niveau des voyelles et des consonnes.

En arabe , trois signes de voyelles brèves sont utilisés (kasra ,damma fatha) alors que pour le français, nous utilisons les voyelles orales (ou ,u , i ,eu ,é o , a) représentées par l' une des six voyelles de l'alphabet (a ,e ,i ,o ,u ,y) .il y a des voyelles qui manquent (é ,eu ,u ,o) , d'où la confusion très fréquente entre le « u » et le « i » ex : « miltiforme » au lieu de « multiforme » , le « i » et le « é » ex : « cinima » au lieu de « cinéma » ,le « ou » et le « o » ex : « coullier » au lieu de « collier »...etc.

Pour les consonnes, deux facteurs sont à l'origine de l'interférence : D'abord, le fait que les consonnes existent seulement dans une langue et sont absentes dans la deuxième langue et, en second lieu, le fait que les consonnes diffèrent dans leur mode et point d'articulation.

Ex : prononcer le « b » pour dire le « p » français ou le « f » pour dire le « v » dans (broufizour) pour dire proviseur.

-Les interférences lexicales

Elles sont de deux types : emprunt et calque. L'emprunt est le fait d'importer une unité lexicale en préservant autant que faire se peut son signifiant et son signifié. Quant au calque, c'est l'importation du signifié d'une unité lexicale de la langue 1 et son application à un signifiant de la langue 2.

Exemple de calque : **couper** la route. (Le verbe « **couper** » au lieu du verbe « **traverser** » -il **lit** dans un CEM. (Le verbe « **lire** » au lieu du verbe « **étudier** ».

Exemple de l'emprunt : **souk-imam**.

-Les interférences morphosyntaxiques

A- l'interférence morphologique concerne **le genre** et **le nombre** que **la désinence** et **les modalités** de dérivation et de composition.

B-L'interférence syntaxique concerne les modes d'agencement des unités et les rapports qu'elles suscitent. Les deux interférences sont regroupées puisque l'interférence morphologique entraîne le plus souvent celle syntaxique. A ce sujet A Tabouret -Killer affirme : « *dans le domaine de la grammaire, l'interférence linguistique déterminera des perturbations dans le jeu des règles de la syntaxe et dans celui du marquage fonctionnel spécifique de syntagme* »⁵⁹

Il s'agit donc de l'introduction dans une langue du bilingue des unités ainsi que des Combinaisons d'unités linguistiques provenant d'une autre langue. Cela se produit lorsque le bilingue transfère certaines caractéristiques grammaticales de sa langue A à la langue B.

Exemples d'interférences morphosyntaxiques :

« **une** avion » au lieu de « **un** avion »,

« **la** vélo » au lieu de « **le** vélo »

Comme il a dit **lui-** tu chante (chantes) -ils chante (chantent)

-L'influence de l'anglais ⁶⁰

Emmanuel N. kwofie dans une revue académique des études sociales et humaines a écrit : « *l'interférence linguistique entre le français et l'anglais chez les apprenants arabophones du FLE peut être sous forme de déviation ou d'un transfert des mots anglais vers le français.* »⁶¹

Pour illustrer cette idée, il propose les exemples suivants :

⁵⁹ TABOURET Keller, A. « *L'expression contact comme révélatrice de la dynamique des langues* ». *Journal de contact linguistique*, Théma 2,2008, pp. 7-18.

⁶⁰ ALKHATIB Mohamed, « *la maîtrise de l'orthographe française des apprenants de FLE* ». *Revue académique des études sociales et humaines, Lettres et philosophie, université Al Bayt, Jordanie, N°10, /B juin 2013* p3-11

⁶¹ KWOFIE Emmanuel N. « *Linguistique et enseignement des langues : réflexion sur l'enseignement du français en Afrique* ». In *Agogo Vol, Janvier-Décembre, 1991*, pp 1-11.

Substitution		Ajout		Suppression	
Faute commise	Mot en Français	Faute commise	Mot en français	Faute commise	Mot en français
Pharmacy	Pharmacie	Hospital	Hôpital	Department	Département
University	Université	Secrete	Secret	Program	Programme
Autority	Autorité	Rapporte	Rapport	Class	Classe
Function	Fonction	Course	Cours	Verb	Verbe
Abundance	Abondance	Caffé	Café	Arab	Arabe
Example	Exemple	Conflicte	Conflit	Person	Personne

Pour la première colonne, Les apprenants substituent le (...ie) ou le (...é) final du mot par un (...y) lorsqu'il y a une grande ressemblance graphique entre les deux mots en français et en anglais. Par exemple, les mots **pharmacie, université** s'écrivent **pharmacy, univrsity** exactement comme en anglais.

Le mot autorité porte un mélange entre le français et l'anglais, suppression du « h » **authority** et remplacement du (...é) final par (... Y). Cela prouve que l'apprenant ne cherche pas à imiter l'anglais dans son orthographe française. si c'était le cas, il ajouterait le « h » au mot authority.

Dans la 2^{ème} colonne du tableau ; l'ajout d'une lettre qui est souvent présente dans le mot anglais le « e » final comme **secrete** et **course**. L'origine de cette erreur serait phonique car l'apprenant prononce la lettre finale du mot. Donc pour soutenir et confirmer sa prononciation fautive, il ajoute un (...e).

L'ajout de « c » et « s » dans les mots **conflicte** et **Hospital** montre l'influence flagrante de l'anglais. L'ajout du « c » et du « s » change complètement la prononciation des mots. Le double (FF) dans le mot « coffee » à pousser l'apprenant à écrire le mot français avec deux(f).

Quant à la 3^{ème} colonne, s'alignant à l'anglais, certains apprenants suppriment des lettres comme le (e) final de **classe**, **verbe**, **arabe** et le (...ne) et (...me) de **personne** et **programme**.

Ce tableau ne constitue qu'un exemple montrant à quel point l'orthographe de l'anglais occupe une place dans la mémoire linguistique de l'apprenant arabophone.

3.13.3 Les difficultés liées à certains enseignants ⁶²

La pratique des enseignants influencent directement le rapport qu'entretiennent les apprenants avec l'erreur. Si par exemple, l'enseignant sanctionne inlassablement toutes les erreurs de ses apprenants, ceci développera une crainte de se tromper. Si par contre les enseignants prennent en compte les erreurs, les analysent de manière approfondie pour en trouver les causes et mettent en place des remédiations, cela va favoriser un climat positif où les apprenants se sentent en sécurité, écoutés et où le droit à l'erreur leur est accordé. Astolfi (2015), l'affirme, lorsqu'un apprenant commet une erreur, l'enseignant doit adopter une attitude qui tient milieu entre l'encouragement de l'apprenant à la persévérance et l'évaluation du produit à l'aide de critères objectifs.

3.14 La conscience phonologique et son importance dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ⁶³

La conscience phonologique est définie comme la capacité à percevoir, à découper et à manipuler les unités sonores du langage telles que la syllabe, la rime, le phonème. La prise de conscience d'unités phonologiques comme la syllabe et le phonème, ainsi que leur traitement explicite et l'apprentissage des correspondances entre unités orthographiques et phonologiques sont essentiels à l'acquisition de la

⁶²BERNORDO, Jeanna. « *L'erreur à susciter ou à éviter ?* ». La représentation de l'erreur chez les enseignants du primaire et les élèves de 7^{ème} et 8^{ème}. HARMOS, Mémoire de maîtrise, Haute école pédagogique de Valais, ST-Maurice, Février 2016.

⁶³ LAURENCE, Stary et Christelle Faux. « *La conscience phonologique* ». Animation pédagogique, 19 octobre 2005, université de GRENOBLE, France. http://www.agrenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/conscience_phonologique.pdf consulté 17/04/2021.

lecture et de l'écriture. J-N Foulin (cité par F. Estienne ,2002)⁶⁴ estime que la conscience phonologique de l'apprenant intervient de manière cruciale dans la conversion phono-graphémique. A Cet égard, il explique que la faiblesse des capacités d'analyse phonémique est une caractéristique des faibles orthographes. Il est donc clair que les performances orthographiques d'un scripteur dépendent de ses capacités d'appréhender la structure phonologique des mots.

3.15 Typologie des erreurs orthographique selon Nina Catach⁶⁵

Dans son ouvrage de référence intitulé *L'orthographe française* (Nathan Université 1980), NINA CATACH analyse le fonctionnement du système orthographique du français, et pour analyser des erreurs, elle propose le classement suivant :

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
ERREURS EXTRAGRAPHIQUES		
Erreurs à dominante calligraphique	Ajout ou absence de jambages, lettres mal formées, etc.	*mid (nid)
Reconnaissance et coupure des mots	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes.	un *navion (un avion)
Erreurs à dominante extragraphique (en particulier phonétique). L'écrit est erroné parce que l'oral est erroné.	- Omission ou adjonction de phonèmes - Confusion de consonnes - Confusion de voyelles	*maintenant (maintenant) *crocodile (crocodile) *suchoter (chuchoter) * moner (mener)
ERREURS GRAPHIQUES (oral juste - écrit erroné)		
Erreurs à dominante phonogrammique (règles fondamentales de transcription et de position)	- N'altérant pas la valeur phonique - Altérant la valeur phonique	*binette (binette) *pingoin (pingouin) *guorille (gorille) *merite (mérite) *briler (briller) *écureil (écureuil) *recard (regard)

⁶⁴ ESTIENNE, F. « *L'acquisition/apprentissage de l'orthographe* ».Revue Française de pédagogie, N°126, 1999, pp 143-170.

⁶⁵NINACatach. *L'orthographe française*. Paris, Nathan, p.228.

<p>Erreurs à dominante morphogrammique</p> <p>a.morphogrammes grammaticaux</p> <p>b.morphogrammes lexicaux</p>	<p>-Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale, etc.</p> <p>-Omission ou adjonction erronée d'accords étroits</p> <p>-Omission ou adjonction erronée d'accords larges</p> <p>Marques du radical</p> <p>— Marques préfixes/suffixes</p>	<p>*chevaus (chevaux)</p> <p>* les rue (les rues)</p> <p>*ils chantes (chante)</p> <p>*tu achète (achètes)</p> <p>*lesfilms que les enfants ont vu (vus)</p> <p>*canart (canard)</p> <p>*anterrement (enterrement)</p> <p>■annui (ennui)</p>
<p>Erreurs à dominante logogrammique</p> <p>a.logogrammes lexicaux</p> <p>b.logogrammes grammaticaux</p>	<p>Confusion entre les homophones lexicaux</p> <p>Confusion entre les homophones grammaticaux</p>	<p>*J'ai pris du vain (vin)</p> <p>*Ils ce sont dit (se)</p> <p>*c'est livres (ses)</p>
<p>Erreurs à dominante idéogrammique</p>	<p>Majuscules</p> <p>Ponctuation</p> <p>Apostrophe</p> <p>Trait d'union</p>	<p>*la france(France)</p> <p>*les, amis (les amis)</p> <p>*leau (l'eau)</p> <p>*peut être (peut-être)</p>
<p>Erreurs à dominante non fonctionnelle</p>	<p>-Lettres étymologiques</p> <p>-Consonnes simples ou doubles non fonctionnelles</p>	<p>-sculteur, rume (sculpteur, rhume)</p> <p>-boursouffler (boursouffler)</p>

3.16 Evaluation de l'orthographe⁶⁶

Aujourd'hui, l'évaluation fait partie du langage des enseignants. Ces derniers parlent d'évaluation quand ils font une correction, ils parlent d'évaluation quand ils réalisent un contrôle oral ou écrit, pour vérifier une acquisition, pour apprécier la qualité d'une application, ils parlent d'évaluation quand ils notent les devoirs mensuels ou les compositions trimestrielles. Le terme d'évaluation est ainsi accolé à toutes les activités qui ont pour but de contrôler. Pour évaluer l'orthographe, l'enseignant utilise plusieurs types d'évaluation qui sont :

- Évaluation normative : C'est juste ou c'est faux, prière de respecter la norme.
- Evaluation négative : L'enseignant retire tant de points par erreurs. Le barème tient compte de la gravité supposée de l'erreur.
- Evaluation positive : l'enseignant ajoute tant de points par item correct ayant fait l'objet d'un apprentissage.
- Evaluation sommative : à l'issue d'un apprentissage spécifique, Il fait le point sur ce qui a été retenu ou pas.
- Evaluation formative : le dispositif d'évaluation est intégré au dispositif de formation et l'apprenant dispose d'éléments (de critères) pour auto-évaluer sa production et ainsi réinvestir ces informations au cours des séquences suivantes.
- Evaluation formatrice : l'apprenant construit le dispositif d'évaluation avant l'acte d'apprentissage L'évaluation est partie intégrante de l'activité et l'apprenant doit discerner les objectifs à atteindre pour mettre en place l'évaluation.

⁶⁶SAUTOT Jean – Pierre. « *Typologie d'erreurs d'orthographe pour quoi faire ?* ». Négociation orthographique, 2020, P3. https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/318 typologie-pour -quoi-faire, halshs-02913518.consulté le 05/04/2021.

3.17 L'utilité de l'analyse des erreurs d'orthographe et de leur fréquence ⁶⁷

L'analyse des erreurs peut servir dans les domaines suivants (liste non limitative) :

-sociolinguistique ; analyse des variations inter- et intra-individuelles en fonction des conditions de production ;

-réforme de l'orthographe basée sur la fréquence des erreurs et leur nature, notamment sur leur incidence dans la perturbation de la compréhension ;

-évaluation d'une classe et/ ou d'un individu pour déterminer les domaines d'apprentissage ; établissement d'une progression dans l'enseignement de l'orthographe ;

-évaluation formative et formatrice de l'orthographe. Les deux premiers cas font de la TEO (Typologie des erreurs d'orthographe) un outil d'analyse théorique destiné à ouvrir un nouveau champ d'investigation. Les deux autres situations font de la TEO une photographie du niveau de connaissance du ou des scripteurs et donnent des indications sur le chemin restant à parcourir dans l'acquisition de l'orthographe.

4- Le traitement des erreurs d'orthographe ⁶⁸

Après avoir analysé une erreur commise par un apprenant, l'enseignant doit décider ou non de la traiter, c'est-à-dire de proposer ou non des remédiations adaptées au type d'erreur en question.

4.1 Définition de la remédiation ⁶⁹

G-Goupil et Lusignan définissent la remédiation comme « *l'ensemble des dispositifs pédagogiques élaborés par l'enseignant pour faciliter l'apprentissage des élèves.* ». Ce sont donc des exercices de réapprentissage adaptés aux lacunes ou aux erreurs commises.

⁶⁷.SAUTOT, J-P. Op cit. p.2

⁶⁸ABDELKADER, Amir et Ilmaine Smail. *Guide de remédiation pédagogique*, L'Office national d'enseignement et de formation à distance, Décembre 2008.

⁶⁹ Ibid., p.17

« Remédiation » est issue de remède. Dans le domaine de la pédagogie, il garde sa connotation médicale, c'est-à-dire l'action de guérir. En matière d'apprentissage il est synonyme d'action corrective ou mieux, de régulation.

En pédagogie, la remédiation est un dispositif plus ou moins formel qui consiste à fournir à l'apprenant des activités d'apprentissage différenciées pédagogiquement pour lui permettre de combler les lacunes révélées par une évaluation diagnostique. L'enseignant utilise pour cela des procédés pédagogiques, qui pour être efficaces, doivent être sensiblement différents des procédés utilisés lors de la première phase d'enseignement/apprentissage : il ne s'agit pas de refaire « la leçon » de la même manière en répétant les mêmes démarches mais plutôt avec des moyens et des procédés différents plus en rapport avec une remédiation au sens médical du terme. Il s'agit de « soigner » à l'aide d'un traitement spécifique.

En pédagogie, ce sera par exemple, l'utilisation de l'informatique si des logiciels sont disponibles, le travail mutualisé en groupes restreints, l'enseignement individualisé, l'aide personnalisée lorsque le nombre des apprenants n'est pas élevé. En résumé, des situations d'apprentissages différenciées en fonction de la nature de la difficulté à supprimer et si possible en fonction du style d'apprentissage de l'apprenant en difficulté. L'aide d'un psychopédagogue est souhaitée dans ce cas

4.2 A qui s'adresse la remédiation ?⁷⁰

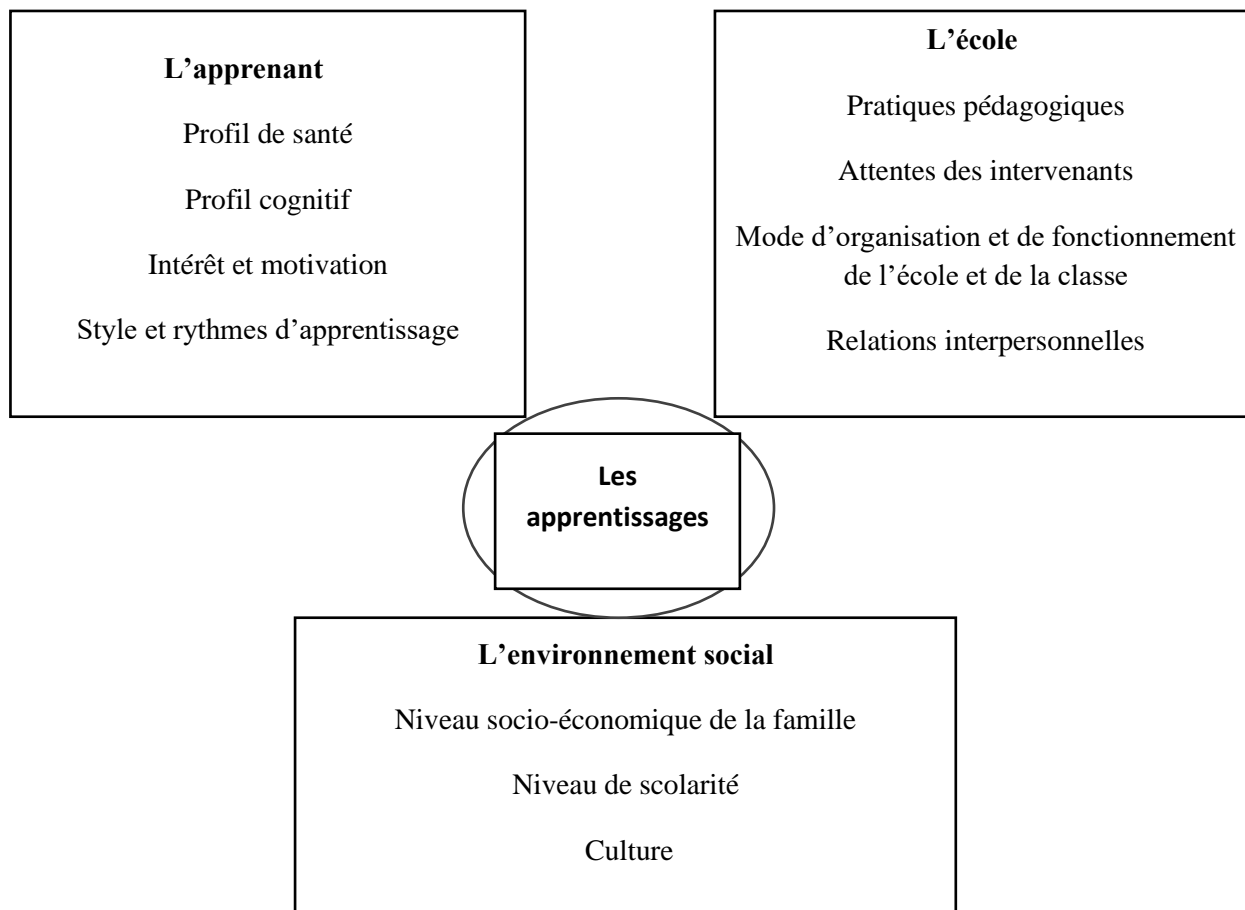
La remédiation s'adresse aux apprenants en difficulté. La difficulté est inhérente à tout apprentissage scolaire tous les apprenants, pour des raisons différentes, risquent d'être, à un moment ou à un autre, en difficulté scolaire. Alors, c'est quoi la difficulté scolaire ?

Pour comprendre l'origine de la difficulté scolaire et agir sur les apprentissages dans le but de remédier aux lacunes, il faudra considérer l'ensemble des composantes qui les déterminent :

- l'apprenant qui en est le destinataire ;

⁷⁰.ABDELKADER, Amir et Ilmaine Smail. Op cit, pp.16-23.

- l'école qui les dispense ;
- le contexte favorable ou défavorable de l'environnement social ;



Ce qu'il faut savoir est que la difficulté scolaire est inhérente à l'apprentissage ; il n'y a pas d'apprentissage sans obstacle : « Apprendre, note Evelyne Charmeux, c'est rencontrer des obstacles, c'est entrer dans un conflit avec soi-même. Pour transformer un savoir personnel, il faut « casser » quelque chose ».

L'acquisition de nouvelles connaissances se fait contre des connaissances anciennes qui sont à la fois des ressources et des obstacles, d'où le conflit cognitif. (« Le conflit avec soi-même »). Le conflit cognitif naît de la confrontation entre les anciennes connaissances et les connaissances nouvelles à acquérir, lorsque l'enfant se heurte à des données qui l'obligent à revoir et à rectifier ses conceptions ou représentations anciennes pour pouvoir accepter la nouvelle connaissance et en arriver à ce que Piaget appelle une accommodation. L'intérêt de l'obstacle pédagogique créé par la situation-problème (par référence à l'obstacle épistémologique de G. Bachelard)

est précisément de créer un conflit cognitif au moyen d'une difficulté, d'un problème à résoudre. Dans le sens du constructivisme, l'apprentissage se fait par équilibres, déséquilibres, équilibres successifs : le savoir se construit ainsi et l'erreur est le signe d'une réorganisation des schèmes de pensée dans les systèmes provisoires en construction qui se corrigent au fur et à mesure.

Le problème à l'origine de la difficulté scolaire est que l'erreur ne soit pas corrigée à temps, qu'elle s'ajoute à d'autres erreurs au point de créer des retards importants qui bloquent les apprentissages suivants. L'apprenant en difficulté scolaire a alors de la peine à suivre le programme et finit par « décrocher ».et le décrochage scolaire est une alerte annonciatrice de l'échec.

4.3 Objectifs de la remédiation ⁷¹

- faire face à l'échec scolaire.
- comblent les lacunes des apprenants.
- améliorer la maîtrise des compétences.
- éviter le cumul des difficultés pour un apprenant.
- améliorer l'égalité des chances pour tous dans le système éducatif.

4.4 Piste à suivre pour la mise en œuvre de la remédiation

Pour réussir cette activité, l'enseignante a suivi la démarche suivante :

- Préparation d'une fiche au préalable.
- Répartition des apprenants en difficulté en groupes en fonction des erreurs commises.
- Prévoir un apprenant locomotif en l'injectant dans chaque groupe (pour aider ses camarades à corriger une activité) et, c'est aussi une façon pour ne pas laisser de côté les meilleurs qui ont déjà fini leur travail avant les autres.
- Mettre à la disposition des apprenants, dans chaque groupe, un dictionnaire afin de les aider à corriger leurs erreurs.

⁷¹Abdelkader Amir, et Ilmaine Smail. Op cit. p 7.

- Exécution des exercices proposés.
- Correction individuelle apprenant / apprenant -enseignant / apprenant.

4.5 Les types de remédiation ⁷²

- La remédiation différée

Elle consiste en traitement portant sur les difficultés parfois « lourdes » et qui peut être confié soit à un maître spécialisé en dehors de la classe, soit à d'autres personnels, comme dans le cas de la dyslexie ou d'importants retards scolaires.

Parfois une forme moins radicale implique l'enseignant mais celui-ci propose alors des activités organisées à des moments distincts hors du cheminement de la séquence d'apprentissage y compris par exemple sous la forme de travaux à domicile...

-La remédiation immédiate

Contrairement à la précédente, celle-ci est intégrée à la séquence d'enseignement/apprentissage et se centre sur des problèmes spécifiques, elle est une réponse directe proposée à l'apprenant dès qu'une difficulté apparaît (les erreurs à rectifier, des blocages et des obstacles à dépasser) (Vecchi &Carmona -Magnaldi ,1996)

La remédiation immédiate est un processus de régulation puisqu'elle intègre « *l'ensemble des opérations métacognitives du sujet et de ses interactions avec l'environnement qui réfléchissent ses processus d'apprentissage dans le sens d'un objectif défini de maîtrise* »⁷³(Perrenoud cité par Deaudelin)

Linda Allal distingue trois types de régulation :

⁷²Arnaud Dehon, et Antoine Derobert Masure. *Outil de remédiation immédiate : pour plus d'efficacité et d'équité dans le processus d'enseignement à l'école fondamentale*. Efficacité et équité en éducation, NOV 2008, Rennes, France.HAL-00598377. p.2.

⁷³ DEAUDELIN, Colette et al. « *Pratiques évaluatives et aide à l'apprentissage des élèves : l'importance des processus de régulation* ». Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture, Programme des Actions concertées, *Persévérance*, 2007.<http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/actionConcerte/RFCDeaudelin.pdf>. Consulté le 16/04/2021

- Les régulations **rétroactives**, qui surviennent au terme d'une séquence d'apprentissage plus ou moins longue, à partir d'une évaluation ponctuelle.
- Les régulations **interactives**, qui accompagnent le processus d'apprentissage
- Enfin les régulations **proactives**, qui interviennent au moment d'engager l'élève dans une activité ou une situation didactique nouvelle.

Ainsi l'apprentissage d'une langue étrangère ne se fait pas sans erreurs comme nous l'avons déjà expliqué. La remédiation est l'une des solutions qui peuvent intervenir pour aider l'enseignant (e) à réguler les difficultés d'orthographe chez les apprenants.

Après avoir défini l'expression écrite qui est une tâche difficile à réaliser pour les apprenants et qui nécessite une bonne connaissance orthographique, l'erreur comme indice de l'état de l'apprentissage ensuite avoir examiné les principales données théoriques de l'orthographe française et ses difficultés d'enseignement en 4^{ème} année moyenne enfin la remédiation comme l'une des solutions qui peuvent réguler les difficultés orthographiques, il serait temps de passer à la mise en pratique. Nous allons repérer les erreurs orthographiques commises par les apprenants, les classer suivant la grille de Nina Catach et essayer de les expliquer. Pour finir un traitement sera proposé sous forme des exercices afin de remédier les erreurs les plus fréquentes

Chapitre II :

Analyse du corpus et interprétation des résultats

La production écrite semble être une tâche difficile à réaliser pour les apprenants de la 4ème année moyenne. C'est un travail personnel qui doit permettre à l'apprenant de mobiliser plusieurs ressources et les articuler pour réaliser sa production : savoir écrire, organiser ses idées, utiliser le vocabulaire approprié, savoir lire, utiliser les règles d'orthographe, etc.

Les copies collectées des apprenants témoignent d'un nombre important d'erreurs que nous analyserons dans ce chapitre. La non- maîtrise de la langue pousse le plus souvent l'enseignant à la remédiation afin de traiter les erreurs orthographiques les plus fréquentes, soit par des exercices visant les points de langue en question soit par les exercices d'écriture. Il est important de corriger l'erreur à temps sinon elle s'ajoute à d'autres erreurs au point de créer des retards importants qui bloquent les apprentissages suivants. Dans ce chapitre, nous allons procéder à une analyse des erreurs orthographiques en suivant la grille de Nina Catach et essayer de les expliquer puis des exercices de remédiation seront proposés dans le but de traiter les erreurs les plus courantes. Cette analyse nous permettra de mesurer la compétence orthographique des apprenants et faire le point sur les origines des erreurs commises plus particulièrement les erreurs orthographiques.

1-Protocole de l'expérimentation

1.1 Description de l'établissement

Notre expérimentation s'est déroulée au CEM « IBN Khaldoun » qui se trouve à EL BAYADH. Ce dernier a ouvert ses portes le 24/06/1984. L'établissement est constitué de 16 classes, 2 laboratoires et 2 ateliers, une salle d'informatique, 5 bureaux, un terrain de sport et une salle pour les enseignants. L'établissement accueille environ sept cent quarante-cinq (745) apprenants, parmi eux trois cent cinquante-quatre (354) filles et trois cent quatre-vingt-onze(391) garçons. Trente-sept (37) enseignants exercent dans cet établissement. Parmi eux quatre enseignants de français qui sont tous titulaires.

1.2 Description de la classe

Il s'agit d'une classe de 4^{ème} année moyenne qui comporte trente cinq (35) apprenants dont seize (16) filles et dix-neuf (19) garçons. Cette classe offre un panel plutôt diversifié en ce qui concerne les capacités. Nous avons remarqué, lors des séances d'observations qui ont duré deux semaines, qu'il existe des apprenants qui veulent travailler et fournir des efforts. Ils font leurs devoirs et leurs exercices. Par contre d'autres semblent complètement désintéressés par l'apprentissage de cette langue. Le niveau de cette classe est jugé par leur enseignante comme globalement moyen et ce suite à des évaluations formatives (devoirs en classe).

2. Présentation et description du corpus.

Notre corpus se compose de 35 copies d'apprenants de 4^{ème} année moyenne. Il s'agit de rédiger un paragraphe qui a pour objectif de créer un blog touristique intitulé « Algérie : un pays à découvrir ! » (Projet 1, séquence 1). Parmi ces copies nous avons collecté seulement 21 copies puisque 7 apprenants ont rendu leurs doubles- feuilles vierges et 7 apprenants ont écrit seulement deux lignes.

Notre objectif essentiel consistera donc à analyser et traiter l'inventaire des erreurs d'orthographe que nous avons recueillies lors de cette activité réalisée en classe, pendant l'année 2020/2021.

Les apprenants, avec lesquels nous avons décidé de travailler, se présentent à un examen final, le BEM (Brevet d'Enseignement Moyen). Leur parcours académique de sept ans de français n'a pas bien inséré les notions nécessaires de la langue française pour un nombre important d'entre eux. D'après la lecture des copies rendues, leurs écrits ne sont pas vraiment satisfaisants, ils continuent à faire des erreurs et surtout celles qui correspondent à l'orthographe, cette compétence est signalée par les enseignants comme le plus grand problème des difficultés chez les apprenants. L'enseignante qui nous a reçus, au cours de l'expérimentation, est une enseignante principale qui a une expérience d'enseignement de 12 ans de service.

2.1. Déroulement de la séance de production écrite

Dans l'approche par les compétences, mettre l'apprenant en situation d'intégration après un moment d'enseignement / apprentissage, c'est le placer dans une situation d'évaluation formative où il doit résoudre en mobilisant un ensemble de ressources : connaissances, capacités et habilités (savoir-faire). Cet ensemble de ressources doit être utilisé efficacement par l'apprenant. Le degré de la réalisation de la situation d'intégration montre le degré de l'acquisition des compétences. C'est les compétences acquises qui permettent de dire si l'apprenant a acquis un savoir-agir.

Le sujet proposé aux apprenants est le suivant : « Décris, en quelques lignes, une ville algérienne que tu as déjà visitée et que tu as vraiment aimée. ». Utilise trois arguments pour convaincre ton camarade que tu as fait le meilleur choix et pour le pousser à sa découverte.

Critères d'évaluation

- Donne un titre à ton texte.
- Nomme la ville et situe-la géographiquement.
- Utilise trois arguments pour convaincre ton camarade à visiter cette ville.
- Emploi des connecteurs logiques (d'abord, ensuite, enfin)
- Utilise un lexique mélioratif.
- N'oublie pas de ponctuer ton texte.

2.1.1 La préparation à l'écrit

Dans la réalisation actuelle des programmes, il y a une séance qui permet de tester les apprentissages réalisés tout au long de la séquence, d'aller droit à la production écrite et de mieux la préparer. Il s'agit de la préparation à l'écrit. Pendant cette activité d'une heure, l'enseignante et les apprenants entament des activités écrites qui permettent de jalonner la future production d'un paragraphe.

Exercice 01 : Complète le texte descriptif suivant par le mot qui convient dans la liste suivante : est – centre – se situe – voisins – -se trouve.

Mon quartier ...au ...de la ville. Il...à quelques mètres de la mairie. Notre appartement ...au 3^{ème} étage. L'immeuble ...habité par des très sympathiques.

Exercice 02 : Remets dans l'ordre les phrases suivantes pour former un texte cohérent.

- Enfin, Lorsque l'hiver était rigoureux et que les massifs étaient recouverts d'un manteau blanc, mes cousins et moi pouvions nous adonner à de mémorables batailles de boules de neige.
- D'abord, cela me permettait de vivre deux semaines avec mes grands-parents.
- J'adorais l'arrivée des vacances d'hiver pour différentes raisons.
- Ensuite, ces vacances étaient l'occasion de longues randonnées dans la montagne.

2.1.2 La production écrite

➤ Découverte de la consigne

Tous d'abord l'enseignante fait lire la consigne par un apprenant puis demande aux apprenants de découvrir les mots clés de la tâche demandée, la séance dure 1 heure.

Consigne

Nous allons décrire une ville – nous allons utiliser les arguments pour convaincre un camarade à visiter cette ville.

Il s'agit donc, de faire une description d'une ville en employant des arguments afin de justifier notre choix et convaincre un camarade à la visiter.

➤ Recherche des idées avec la participation des apprenants

Les apprenants proposent des idées oralement.

Exemples :

- Oran est une belle ville, elle se situe au Nord de l'Algérie.
- J'ai visité Bejaia, c'est une magnifique ville algérienne.

➤ **Recherche des arguments**

Chaque apprenant propose ses propres arguments en donnant des exemples.

Exemples :

- Oran est une belle ville car il y a la mer, les jardins...j'aimerais bien que tu la visites.
- La beauté de Jijel c'est d'abord sa corniche et ses plages, ensuite tu découvres les hauteurs de Beni-Ahmed au Sud de la ville.

Nous avons constaté la participation de quelques apprenants qui ont permis à l'ensemble de la classe de trouver des idées puis l'enseignante intervient pour poser la question suivante : « Quelles sont les outils que vous pouvez utiliser pour donner un sens à votre texte ? »

Les apprenants répondent :

« ... les articulateurs chronologiques (d'abord, ensuite, enfin) ».

« ... les conjonctions de cause (parce que, car, comme...) ».

Les apprenants se rappellent mutuellement des différents outils dont ils ont besoins pour passer à l'écrit.

➤ **Passage à l'écrit**

L'enseignant rappelle le sujet proposé précédemment et qui sert à rédiger le paragraphe (la production écrite individuel) et demande aux apprenants de faire sortir leurs brouillons pour commencer à rédiger au propre. Pendant ce temps, elle passe dans les rangs pour voir s'ils ont besoins d'aide

L'activité a été réalisée en classe pour éviter toute utilisation de l'internet parce que cette dernière entrave l'autonomie de l'apprenant et ne permet pas de connaître le niveau réel des apprenants en écriture et, ceci nous permet d'élaborer un nombre important d'erreurs orthographiques pour l'analyse. A la fin de la séance, nous avons récupéré les copies pour l'analyse des erreurs.

3-Analyse du corpus

Afin d'analyser les erreurs des productions écrites des apprenants récoltés, nous nous sommes appuyés sur la grille de Nina Catach dont nous avons parlé dans le premier chapitre.

3.1-Erreurs à dominante logogrammique (les homophones)

N° de la copie	Erreur de l'apprenant	Interprétation
1	« ... parce qu'elle <u>et</u> une belle ville... »	Confusion entre « et » conjonction de coordination et « est » verbe être
2	« ... <u>s'est</u> une ville touristique... »	Confusion entre « s'est » et « c'est »
3	« ... <u>et est</u> un pays... »	Emploi des deux mots à la fois au lieu d'écrire « est un pays »
11	« ... grâce <u>a</u> ... »	Confusion entre « a » verbe avoir et « à » dans la locution prépositive de cause « grâce à ».
13	L'Algérie <u>et</u> un pays... « ...ses à El Abiodh sidi cheikh... »	Confusion entre « et » conjonction de coordination et « est » verbe être au présent. Emploi de « ses » adjectif possessif au lieu de « c'est » présentatif.
21	Jijel <u>s'est</u> une très belle ville...	Emploi de « s'est » au lieu de « c'est » présentatif.

Tableau 1

Commentaire

Nous remarquons que les erreurs à dominante logogrammique, dans les copies des apprenants, citées dans le tableau numéro 1 sont de type uniquement grammatical ;

- Dans la copie (3) l'apprenant a écrit les deux mots « et » et « est » à la fois, en peut supposer qu'il hésitait sur l'emploi du mot exacte.
- Dans les copies (1) et (13), il y a une confusion entre « et » conjonction de coordination (mot invariable) et « est » le verbe être au présent avec la troisième personne du singulier.
- Dans la copie (2) il y a une confusion entre « c'est » présentatif et « s'est » qu'on trouve dans les verbes pronominaux où on peut remplacer « se » par « me » ou « te ».
- Dans la copie (11), nous pouvons supposer que l'apprenant ne sait pas que « grâce à » est un seul mot composé de deux éléments (c'est une locution prépositive de cause). Il a pris « à » à part et le confond avec le verbe avoir au présent avec la troisième personne du singulier.
- Dans la copie 13, l'apprenant confond entre « ses » qui est un adjectif possessif, pluriel de sa ou son et « c'est » présentatif (« c' » a le sens de cela).

Un phonème peut avoir différentes formes graphiques. Nous dirons alors que ces apprenants ne possèdent pas assez de connaissances concernant la transcription de certaines formes phoniques.

3.2 Erreurs à dominante idéogrammique

N° de la copie	Erreurs de l'apprenant	Interprétation
2	<p>jjjel est une ville algérienne (ligne 1)</p> <p>« ...promouvoir les voyageurs »</p> <p><u>en</u>fin, s'est une ville touristique (ligne 8)</p>	<p>Oubli d'emploi de la majuscule au début de la phrase.</p> <p>Oubli d'emploi du point final à la fin de la phrase.</p> <p>Oubli d'emploi de la majuscule au début de la phrase et absence du point final.</p>

<p>3</p>	<p>La ville d'<u>o</u>ran (ligne 1)</p> <p>« ...dans le Nord-<u>e</u>st de l'Algérie » (ligne 03)</p>	<p>Absence de la majuscule au début du nom propre « Oran ». C'est un nom de ville.</p> <p>Absence du point final à la fin de la phrase.</p> <p>Absence de la majuscule au début du mot « Est ».</p>
<p>4</p>	<p>Elle se trouve au <u>n</u>ord Algeria.</p> <p>« ...pour visiter cette belle ville »</p>	<p>Absence de la majuscule au début du mot « Nord ».</p> <p>Oublie du point final à la fin de la phrase.</p>
<p>5</p>	<p>Bejaia, est très <u>B</u>elle, ses gens sont sympathiques ses lieux, de restauration, attrayants et ses hôtels, accueillants. (Ligne 3-4-5-6)</p> <p>« ...<u>p</u>our toutes ces raisons... »</p>	<p>Emploi incorrecte de la majuscule au début de l'adjectif « belle ».</p> <p>Oubli de mettre une virgule après le mot « sympathiques ».</p> <p>La virgule est mal placée après « lieux »et « hôtels »</p> <p>Manque de la majuscule au début de la phrase, « Pour ».</p>
<p>6</p>	<p><u>e</u>n conclusion, pour toutes ces raisons...</p>	<p>Oubli de la majuscule au début de la phrase, « En ».</p>
<p>7</p>	<p>La ville de <u>a</u>naba (le titre)</p>	<p>« Annaba » est un nom de ville (absence de la majuscule au début du mot).</p>
<p>9</p>	<p>« ... les vagues incessantes de la grande bleu »</p> <p><u>e</u>nfin,le soir ...surplombant</p> <p>« ...nord-<u>e</u>st... »</p>	<p>Absence du point final à la fin de la phrase.</p> <p>Oubli de la majuscule au début de la phrase et le point final à la fin de la phrase..</p> <p>« Nord-Est » : oubli du trait d'union et des majuscules.</p>
<p>11</p>	<p>l'<u>a</u>lgérie est un pays...</p>	<p>Oublie de la majuscule au début du mot</p>

	visitez l' <u>alg</u> érie... « ...d' <u>af</u> rique ».	« Algérie : nom propre ». Oubli de mettre une majuscule au début de la phrase et à la première lettre des noms propres « Algérie » et « Afrique »
14	<u>l</u> 'algérie est un pays... Les ruines romaines de <u>T</u> ipaza	Absence de la majuscule au début de la phrase et à la première lettre du nom propre « Algérie » Emploi de la majuscule d'imprimerie dans le nom propre « Tipaza » au lieu de la majuscule cursive.
16	<u>E</u> l Abiod si Cheikh	Emploi de la majuscule d'imprimerie « E ».
17	« ... dans le <u>s</u> ud algérien » (ligne 2) « dabord »	Absence d'un point final à la fin de la phrase et la majuscule au début du mot « sud ». « D'abord », omission de l'apostrophe.
20	L' <u>alg</u> érie est un pays...	Oubli de mettre une majuscule au début du mot « Algérie », l'absence de ponctuation.
21	Tipaza est située dans le <u>n</u> ord d'Algérie	Oubli de mettre la majuscule au début du mot « Nord ».
12	« ... et développement » (ligne 8) <u>c</u> onclusion, Jijel est très belle ville	Oubli d'un point final à la fin de la phrase. Absence de majuscule au début de la phrase et le point final à la fin.
10	« ...nord... »	« Nord » : oubli de la majuscule.

Tableau 2

Commentaire

La ponctuation, l'emploi des majuscules, le trait d'union et l'apostrophe sont des signes qui servent à structurer les phrases du texte et le rendre intelligible.

Dans les copies (2, 5, 9, 11,14 et 12), les apprenants ont oublié de mettre une majuscule au début de la phrase.

Toutefois, les apprenants de la 4^{ème} année moyenne connaissent l'emploi de la majuscule au début de la phrase, mais ils ne l'utilisent pas. Nous pouvons penser qu'il pourrait s'agir d'un oubli ou ils n'ont pas été suffisamment entraînés à l'écriture des majuscules sinon comment expliquer que dans la plupart des copies elle n'apparaisse pas.

Dans la copie (5), il y a un mauvais emploi de la virgule. L'apprenant sait que la virgule sépare des groupes de mots dans la phrase. ; Cependant, il ne sait pas que ce signe sépare les groupes fonctionnels ou bien il ne sait pas identifier- et donc délimiter- ces groupes fonctionnels. La conséquence qu'en est qu'il place la virgule au hasard. Dans la même copie, l'apprenant a mis une majuscule là où il ne faut pas, (l'adjectif qualificatif : **belle**). Le mot est placé au milieu de la phrase.

Dans les copies (3,4,7, 11,17,16 et 21), les noms propres et les points cardinaux (oran ,annaba ,algérie ,,afrique sud, nord) ne sont pas écrits en majuscule (la première lettre).On peut supposer que les apprenants n'ont pas bien acquis les règles de l'écriture des majuscules dans ces deux cas, soit ils ont oublié la règle ou ils négligent son emploi. Pour la copie 14 l'apprenant a utilisé la majuscule d'imprimerie au lieu de la majuscule cursive dans le mot « Tipaza ». Nous pensons que l'apprenant n'a pas été bien entraîné à l'écriture des majuscules cursives. (Voir annexe page :109)

Dans la copie 17, l'apprenant a écrit le mot « dabord » collé au lieu de « d'abord » avec apostrophe après le « d ». Nous pensons que l'apprenant a écrit le mot comme il le prononce à l'oral. Il ne sent pas la coupure du mot.

3.3 Erreurs à dominante morphogrammique

N° de la copie	Erreur de l'apprenant	Interprétation
1	<p>« Ils est ... »</p> <p>« Il <u>fauts</u> visité oran... »</p> <p>« ...<u>ils</u> est <u>situe</u>... »</p>	<p>« ...elle est... » confusion de genre et de nombre au niveau du pronom personnel /s</p> <p>« ...faut » adjonction erronée d'accord S/V (faut au lieu de fauts)</p> <p>« ...visiter », le verbe doit se mettre à l'infinitif : deux verbes qui se suivent, le deuxième se met à l'infinitif.</p> <p>« ... ils » au lieu de « elle », emploi faux du pronom personnel (sujet).</p> <p>« ...situe » au lieu de « située » emploi faux du participe passé.</p>
2	<p>« Jijel est <u>un</u> ville... »</p> <p>« ...<u>Un</u> raison »</p>	<p>« ... est une ville » confusion de genre au niveau du déterminant.</p> <p>« ...une raison » confusion de genre. (Déterminant).</p>
3	<p>« ...les <u>vêtement</u> »</p>	<p>Absence de la marque du pluriel à la fin du mot « vêtements »</p>
4	<p>« ... <u>belle</u> paysage... »</p> <p>« ...pour <u>visite</u>... »</p>	<p>Emploi de l'adjectif féminin au lieu de l'adjectif masculin « beau ». Erreur d'accord.</p> <p>Le verbe « visiter » doit se mettre à l'infinitif après « pour »</p>
5	<p>« ...sont magnifique... »</p>	<p>Erreur d'accord en nombre.</p> <p>Absence de la marque du pluriel à la fin de l'adjectif qualificatif « magnifique ».</p>

<p>6</p>	<p>« ...il <u>découvrir</u> oran... »</p> <p>« ...ses <u>paysage</u> »</p> <p>« ... traditional... »</p> <p>« ...de plaines <u>fertile</u>... »</p>	<p>« Découvrir » au lieu de « découvre ». Erreur de morphologie.</p> <p>« ...ses paysages... ». L'absence de la marque du pluriel « s ».</p> <p>« traditional » au lieu de « traditionnelle » confusion du genre.</p> <p>« ... fertiles » oubli de la marque du pluriel.</p>
<p>9</p>	<p>«...est une ville algérienne situé »</p> <p>« Tipaza est très belles... ».</p> <p>« Pour ces raison... »</p>	<p>« ... située ». Erreur sur l'accord en genre du P.P.</p> <p>Ajout erronée de la marque du pluriel à la fin de l'adjectif « belle »</p> <p>Omission du « s » de pluriel à la fin du mot « raisons »</p>
<p>18</p>	<p>« ...<u>caressée</u>... »</p>	<p>« ...caressées » l'accord de l'adjectif en nombre avec le nom auquel il se rapporte.</p>
<p>19</p>	<p>« ...des tradition... »</p>	<p>L'absence de la marque du pluriel « des traditions »</p>
<p>20</p>	<p>« ...elle <u>contien</u>... »</p>	<p>Erreur sur la morphologie du verbe « contenir » au présent de l'indicatif.(elle contient).</p>

Tableau 03

Commentaires

Les erreurs portant sur les morphogrammes sont de deux catégories, les marques lexicales et les marques grammaticales. Dans le tableau ci-dessus, nous avons constaté qu'un nombre important d'apprenants trouvent des difficultés à accorder le verbe à son sujet ou l'adjectif au nom auquel il se rapporte. De même, la notion de l'accord du participe passé n'est pas bien maîtrisée.

Exemples :

- Copie 1 : « ils est » au lieu de « elle est ». L'apprenant a répété la même erreur deux fois. Il a utilisé le pronom personnel du masculin/ pluriel alors qu'il parle d'une ville (nom féminin/ singulier), « situe » au lieu de « située » portant le participe passé est précédé de l'auxiliaire « être » au présent, il s'agit d'une relation mal établie.
- Copie 2 : il s'agit d'une relation mal établie entre le nom et le déterminant par exemple :
 - « un ville » au lieu de « une ville »,
 - « un raison » au lieu de « une raison »,
- Copies 3-6-9-19 :
 - « ... les vêtement » au lieu de « les vêtements »
 - « ...ses paysage » au lieu de « ses paysages »
 - « ...ces raison » au lieu de « ces raisons »
 - « ... des tradition » au lieu de « des traditions »

Il s'agit d'erreurs d'orthographe d'usage, la marque du pluriel manque dans quatre cas, le « s » n'étant pas mis alors qu'il y a un déterminant (les, des, ces, ses).

L'explication pourrait être que les mots concernés ne présentent pas une forme du pluriel particulière à l'oral, ce qui aurait pu attirer l'attention de l'apprenant, nous sommes ici dans les fautes dites graphiques, qui n'apparaissent pas quand on lit les mots fautifs.

- Copie 20 : la conjugaison des verbes du 3^{ème} groupe présente une difficulté pour l'apprenant, il a écrit « elle contien » sans terminaison « contient ». Nous pensons que l'apprenant a écrit le mot comme il l'a entendu.
- Copie 1 : Nous supposons que la formation des temps composés présente un problème pour l'apprenant. Il a écrit « je visité » au lieu de « j'ai visité ».

3.4 Erreurs à dominante graphique (oral juste- écrit erroné)

N° de la copie	Erreurs à dominante phonogrammique	Interprétation
1	« ...péi <u>s</u> age »	« ...paysage », choix d'un mauvais graphème (oral correct- écrit erroné), n'altère pas la valeur phonique.
3	« ...c <u>o</u> me »	« ...comme », omission d'une lettre, n'altérant pas la valeur phonique.
7	« ...A <u>n</u> aba »	« ...Annaba », omission d'un phonème, n'altérant pas la valeur phonique.
4	« ... consi <u>e</u> lle »	« ... conseille », inversion de deux graphèmes, altérant la valeur phonique.

Tableau 04

Commentaire

Cette analyse porte sur les phonogrammes. Parfois, la prononciation est bonne, mais la graphie est erronée comme dans les exemples suivants :

- Dans la copie 1, l'apprenant a écrit « péisage » au lieu de « paysage », il a remplacé le « y » par le « i ».
- Dans la copie 3, nous pensons que l'apprenant a écrit le mot « come » avec un seul « m » au lieu de « comme » avec deux « m » comme il le prononce.
- Dans la copie 4, nous remarquons que l'apprenant connaît l'orthographe du mot « conseille » mais il l'a écrit « consielle » en inversant les deux lettres « i » et « e ». Nous pensons qu'il s'agit d'une simple erreur d'inattention.

3.5 Erreurs à dominante extragraphique

N ° de la co pi e	Erreur à dominante calligraphique	Reconnaissance et coupure du mot	Erreurs à dominante extragraphique (en particulier phonétique, (Orale erroné - écrit erroné)	Interprétation
2	« ...prom <u>o</u> ouvoir » « ... <u>u</u> ne ville »			Mal formation du « m » Mal formation du « u »
3	« ...dé <u>o</u> uvrir » « ...magn <u>i</u> fique »		« ...bec <u>o</u> up »	Mal formation de « v ». Mal formation du « i ». « ...be <u>a</u> aucoup », choix du mauvais graphème changeant la prononciation du mot.
4		Dabord	« ... <u>t</u> eristique » Alger <u>i</u> a	Il n'a pas séparé le « d » de « d'abord ». « ...tour <u>i</u> stique », confusion de voyelles, l'emploi du « e » à la place du « ou ». « ...Algérie » confusion de voyelle : « a » à la place du « e », à la fin du mot et oublie de l'accent aigu sur le « e ».
5	« ...pa <u>i</u> sibles »			Le point sur le « i » est mal formé.
6	« ...tom <u>b</u> er » « ...ra <u>i</u> sons »		« ...nat <u>u</u> ral »	Mal formation du « e ». Le « n » est mal formé. « ...nat <u>u</u> rel », confusion de voyelles : « a » à la place du

			« ...tradition <u>al</u> » « ...wast... »	« e ». « ...traditionnelle », confusion de voyelles : « a » à la place du « e ». « ...ouest », choix du mauvais graphème.
8	« ...rav <u>i</u> ssante » « ...v <u>i</u> siter »			Mal formation de la lettre « v » dans les deux mots.
11	«...patrimo <u>i</u> me» « ...l'h <u>u</u> manité » « ...m <u>o</u> n pas »			« ... patrimoine », ajout de jambage « ...l'humanité », absence de jambage. « ... non pas », ajout de jambage.
14	« ...d <u>e</u> couv <u>r</u> ir »			La lettre « v » est mal formée
15	« ...ru <u>i</u> mes » « ...R <u>o</u> n <u>a</u> ines » « ...h <u>i</u> st <u>a</u> rique »			Ajout de jambage Absence de jambage. Mal formation du « o »
7			« ...be <u>o</u> ucou »	« ...beaucoup », confusion de voyelles, le « o » à la place du « a ».
17		dabord		Il n'a pas séparé le mot « d'abord ».
20			« ...t <u>o</u> uristique » « ...c <u>o</u> ti <u>r</u> e »	« ... touristique », confusion de voyelles, le « o » au lieu du « ou ». « ...côtière » Omission d'un phonème « è », l'écrit est erroné parce que l'oral est erroné.
	« ...rom <u>a</u> ne »			Omission d'un phonème

21				« romaine »
12	« ...concl <u>i</u> sion»			« ...conclusion », Confusion de voyelles, le « i » à la place du « u »,
1			« ... <u>w</u> east »	« ... ouest », choix du mauvais graphème, l'oral est erroné donc l'écrit est erroné.
10			« ...beque » « ... alg <u>i</u> riene »	« ... beaucoup », choix du mauvais graphème changeant la prononciation du mot. « ...algérienne », confusion de voyelles, le « i » à la place du « é »
16			« ... tradi <u>s</u> ion »	« ...tradition », confusion de consonnes, le « s » au lieu de « t ».
19			« ...in <u>o</u> bliable »	« ...inoubliable », confusion de voyelles, le « o » à la place du « ou ».

Tableau 05

Commentaire

Les erreurs relevées sont dues à une mauvaise maîtrise de l'écriture, à un mauvais découpage du continu sonore ou à une confusion entre les sons.

Exemples

Dans les copies (2-3-6-8-14-15) les apprenants n'arrivent pas à bien dessiner les lettres (u, v, i, o, e, m, n), voir annexe pages (102,103,105,106,109). Nous supposons que les apprenants n'ont pas été entraînés suffisamment à la graphie des lettres ou ces derniers ne font pas attention quand ils rédigent. Sinon, comment expliquer ce problème qui persiste au niveau des apprenants de la 4^{ème} année moyenne.

Dans les copies 11 et 15, il s'agit d'un ajout ou absence d'un jambage au « m », nous pouvons penser que les apprenants confondent entre l'emploi du « m » et du « n » dans les mots « patrimoine », « ruimes », « romaine » et « humanité » ou qu'il s'agit d'une mauvaise prononciation.

Dans les copies 4 et 17, les apprenants ont écrit le mot « d'abord » collé (en un seul mot au lieu de deux éléments). Nous pouvons penser que cette erreur est due à la prononciation à l'oral (l'apprenant ne distingue pas qu'il y a un découpage à l'oral).

Dans les copies 1, 4 et 6, nous pensons que les apprenants ont transféré des mots anglais vers le français et au lieu d'écrire « ouest », « Algérie », ils ont écrit les mots anglais « west » et « algeria »

Dans la copie 16, l'apprenant a écrit le mot « tradision » avec « s » au lieu de « tradition » avec un « t ». Nous pensons que c'est parce que à l'oral nous entendons le son [S]. Par conséquent, il a écrit le mot avec « s » au lieu d'employer la lettre « t ».

Dans la majorité des copies, les apprenants n'arrivent pas à écrire le mot juste soit parce qu'ils ne le prononcent pas correctement, soit parce qu'ils ne trouvent pas les graphèmes justes comme dans les exemples cités dans les copies 04, 06, 16, 17 et 19.

3.6 Erreurs portant sur la lettre non fonctionnelle

N° de la copie	Erreur de l'apprenant	Interprétation
2	« ...un <u>pay</u> »	Oubli du « s » non-fonctionnelle car « pays » est un mot invariable.
4-10-16	« ... <u>manif</u> ique »	« ... magnifique » oubli de la lettre « g » non fonctionnelle.
7	« ...beoucou_ »	« ... beaucoup », adverbe invariable, oubli d'une lettre muette « p ».

Tableau 06

Commentaire

Ce genre d'erreurs concernent les lettres étymologiques ou historiques qui ne répondent à une certaine compétence que chez les lecteurs savent dûment averti : les lettres muettes dues à l'étymologie tels que : "trop" "outil" "sculpteur" Les consonnes doubles dont il très malaisé d'expliquer la présence ou l'absence aux apprenants "honneur" mais "honorable », la lettre " h" lorsqu'elle n'est pas associé à une "p" ou à un "c" tels que : homme, Rhume, Théâtre.

-Dans la copie 2, l'apprenant a écrit "pays" sans « s ». On peut supposer qu'il l'a pris pour une marque du pluriel puisque le déterminant est singulier alors que ce mot est invariable.

-Dans les copies (4,10 et 16) l'apprenant n'a pas écrit la lettre "g" de "magnifique" car elle est muette.

4-Interprétation des résultats

La lecture des copies collectées des apprenants de la 4^{ème} année moyenne, nous a permis de distinguer deux catégories de productions. Une catégorie majoritaire qui présente des écrits laisse à désirer où nous avons remarqué des textes mal structurés, une écriture parfois illisible, les paragraphes ne sont pas bien liés (absence des

connecteurs logiques ou chronologiques) et des erreurs de tous genres ; et, une catégorie minoritaire qui présente des écrits satisfaisants : textes bien organisés, les phrases et les paragraphes sont bien liés et les mots sont bien orthographiés.

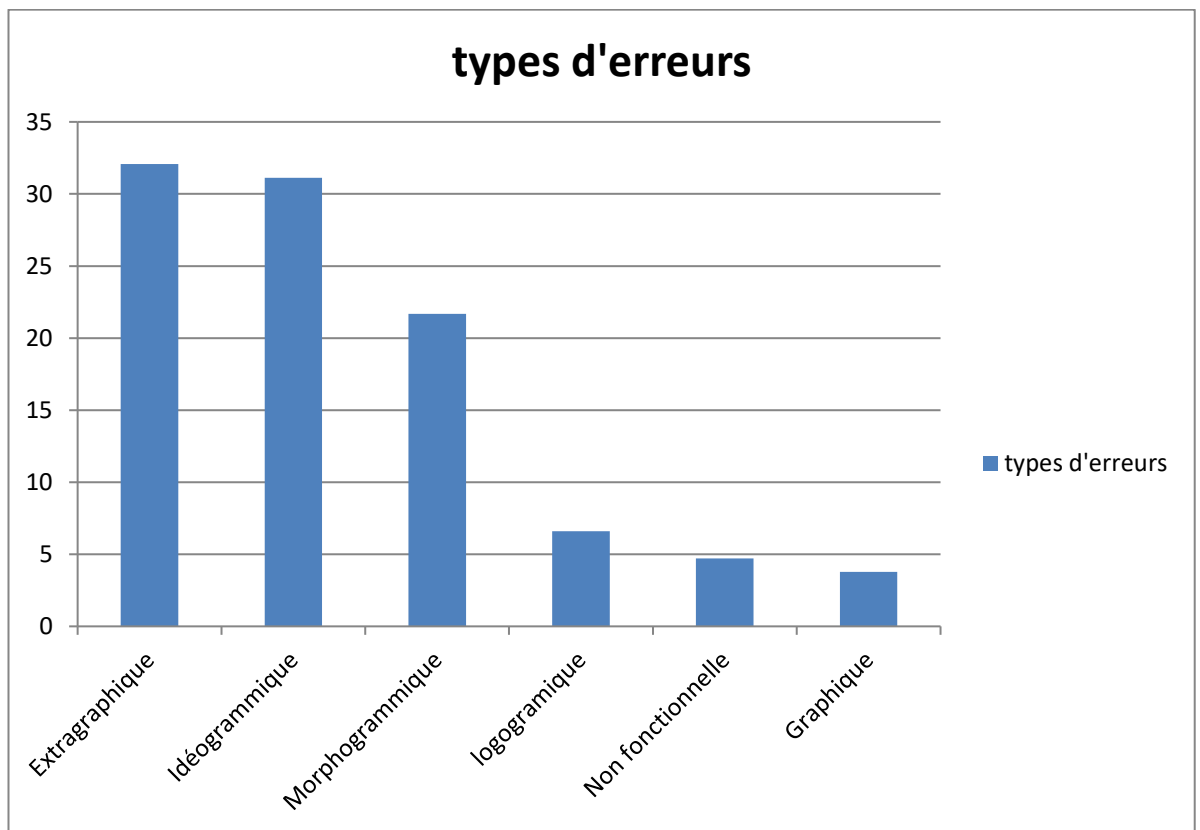
Les déficiences des apprenants en écriture sont un réel problème. Les erreurs en général et les erreurs orthographiques persistent. L'analyse que nous avons faite suivant le plurisystème linguistique montre que c'est dans trois catégories que les apprenants commettent le plus d'erreurs : la catégorie extragraphique (en particulier phonétique et calligraphique), morphogrammique (grammatical et lexical) et idéogrammique (surtout l'oubli de la majuscule, le point à la fin des phrases et le mauvais emploi de la virgule...).

Le tableau et le diagramme ci-dessous présentent une synthèse des erreurs orthographiques commises par les élèves en production écrite. D'après ces résultats, nous constatons que la plupart des apprenants rencontrent des difficultés et des problèmes au niveau des erreurs extragraphiques avec 34 erreurs, soit 32,07%. Puis, vient en deuxième place les erreurs idéogrammiques avec environ 33 erreurs, soit 31,13%.

Quant aux erreurs morphogrammiques, elles représentent 23 erreurs correspondant à 21,69% (c'est surtout l'accord en genre et de nombre au niveau des déterminants, des noms et des adjectifs et l'accord du participe passé). Par contre, les trois derniers types d'erreurs « graphique, logogrammique et non fonctionnelle » sont présents mais avec un pourcentage faible. Par exemple les erreurs du type non-fonctionnel représentent seulement 4,71 % comme c'est indiqué sur le diagramme. C'est un pourcentage faible car cette catégorie touche des graphiques hors système concernant un nombre relativement limité de mots. Enfin, les erreurs logogrammiques qui représentent un pourcentage de 6,60 % concernant uniquement les homophones grammaticaux et / est, s'est /c'est, a / à et ses /ces.

Types d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Erreur extragraphiques	34	32,07%
Erreurs graphiques	4	3,77%
Erreurs à dominante morphogrammique	23	21,69%
Erreurs à dominante logogrammique	7	6,60%
Erreurs à dominante idéogrammique	33	31,13%
Erreurs à dominante non fonctionnelle	5	4,71%
Total	106	100%

Tableau 07



5 La remédiation

La remédiation, comme nous l'avons déjà expliqué dans la partie théorique, est un moment important de la formation car elle permet de replacer tous les apprenants au même niveau avant de poursuivre de nouveaux apprentissages. De nouvelles activités d'apprentissage sont proposées aux apprenants en difficultés par l'enseignante pour leur permettre de combler les lacunes diagnostiquées en orthographe. Ces exercices sont variés et visent des objectifs de remédiation différents.

Exercice 01 : Accorde les adjectifs qualificatifs mis entre parenthèses.

- Nous avons été surpris par la fraîcheur (matinal).
- Cet outil est très (utile).
- Nous passerons une journée (entier) à la campagne.
- Cette dame (âgé) semble très (fatigué).
- Ghardaïa a des ruelles (tortueux).
- J'admire les (magnifique) paysages.

Exercice 02 : Mets au pluriel les phrases suivantes :

- J'adore voir le paysage au coucher de soleil.
- Elle met son chapeau car les rayons du soleil sont brûlants.
- Tu prends ton congé en été.
- Il suit le guide pour ne pas se perdre
- Le programme contient un endroit touristique très connu.

Exercice 03 : Accorde correctement le participe passé des verbes mis entre parenthèses :

- Elle s'est (consacrer) à l'éducation des enfants (abandonner).
- C'est une histoire que je me suis toujours (rappeler).
- Elles se sont (demander) les raisons de cette invitation.
- L'atmosphère des grandes villes est incroyablement (polluer).
- Nous sommes (revenir) très content de cette soirée.

- Tu as (passer) des beaux jours dans cette maison.

Exercice 04 : Complète les phrases suivantes par « s'est » ou « c'est », « ses » ou « ces ».

- Elle... promenade seule dans... rues désertes.
- Ils ... trompé d'endroit.
- ... propositions sont acceptées... bien !
- Quel bruit ! ... sûrement une assiette qui ... cassée.

Exercice 05 : Complète les phrases suivantes par « et » ou « est ».

- Saraidi ...une belle plage. Elle... propre... bien équipée.
- Le désert algérien... connu pour ses beaux paysages. L'étendue de ce désert... vaste.
- L'eau des cascades de Tamda ... claire ... limpide.
- L'agence de voyage à laquelle les touristes se sont adressés ... célèbre.

Exercice 06 : Ponctue les phrases suivantes :

- Bonjour dit le jeune homme au guichetier à quelle heure partira le prochain train pour Oran
- Bonjour quel bon plaisir de vous voir entrez et installez vous je vous en prie
- Cet homme dont les habits sont fripés dont la voiture est vieille dont les cheveux sont mal coupés est l'homme le plus riche du monde

Exercice 07 : Mets la majuscule dans le bon endroit.

les vacances prochaines, sarah va visiter bejaia, c'est une ville qui se trouve en algérie .ce pays se situe en afrique . elle va monter jusqu'au sommet du mont yemma gouraya. elle va apprécier particulièrement la chaleur hospitalière des béjaouis. elle va admirer les plages proches de la ville comme tichy,aokas,boulimat ainsi que d'autres sites pittoresques.

A la fin de ce travail d'analyse sur les erreurs orthographiques chez les apprenants de la 4^{ème} année moyenne. Nous sommes arrivés aux conclusions suivantes. D'abord, Le système orthographique français obéit à des règles d'ordre phonologique, morphosyntaxique, sémantique, et stylistique, difficilement maîtrisés et vues complexes aux yeux des apprenants ; Pour eux c'est une langue étrangère.

Dans leur passage d'une langue à une autre, les apprenants utilisent des traits phonétiques, morphologiques, lexicaux ou syntaxiques, qui caractérisent leur langue maternelle et cela est dû aux différences au niveau des voyelles et des consonnes. De même le transfert de la langue anglaise vers la langue française est noté par les enseignants comme un transfert négatif qui nuit à l'apprentissage de la langue.

Ensuite, l'erreur est incontournable dans l'apprentissage. L'apprenant ne peut pas ne pas faire d'erreur dans la mesure où il ne peut pas connaître tout de suite toute la langue étrangère. L'apprentissage est en effet progressif et l'apprenant ne peut pas éviter de faire des erreurs sur les notions qu'il n'a pas encore abordées et il en fait aussi sur celles qu'il a déjà étudiées. L'erreur nous renseigne sur les difficultés de l'apprenant et permet de mettre en place une stratégie de remédiation.

Enfin, la lisibilité de l'écriture d'un apprenant devrait être primordiale. Un travail présentant une mauvaise qualité d'écriture engendrera beaucoup de lettres ou de mot ambiguës parce qu'ils sont mal formés et par conséquent, il sera mal noté.

Conclusion générale

L'orthographe est l'une des composantes clés de la communication écrite. Nous pensons qu'il est très important que les formateurs et les enseignants sensibilisent les apprenants à l'importance sociolinguistique de celle-ci et leur expliquer qu'elle est importante aussi bien pour que le texte soit acceptable au niveau linguistique que pour le respect de la langue, elle-même, qui fait partie de la Culture, du patrimoine et de l'identité sociale d'un peuple.

Par ailleurs, le travail d'analyse que nous avons effectué, nous a permis d'évaluer les compétences orthographiques des apprenants et répondre à la problématique citée au départ. Le grand nombre d'erreurs en général et les erreurs orthographiques en particulier détecté nous a démontré que l'orthographe n'est pas bien maîtrisée.

En effet, les apprenants de la 4^{ème} année moyenne rencontrent d'énormes difficultés. Un très grand nombre d'erreurs sont imputables à une mauvaise maîtrise du système phonologique français qui est grandement différent de celui de l'arabe. Nous avons remarqué que l'apprenant résout sa difficulté en faisant appel à sa langue maternelle ou à d'autres langues étrangères (l'anglais par exemple) d'où la nécessité d'un enseignement de la phonétique qui devrait être dispensé aux apprenants arabophones dans les programmes scolaires dans les trois cycles.

De ce fait, l'erreur existe et elle fait partie de l'apprentissage. Les enseignants et les apprenants doivent la concevoir comme un outil d'aide pour enseigner ainsi qu'un moyen d'apprendre et de progresser la langue. Ils doivent également savoir comment la traiter. Connaître son origine et savoir quels sont les erreurs à corriger, quand et comment l'enseignant doit faire est une nécessité pour une remédiation efficace, une bonne analyse des erreurs présente un intérêt didactique sûr puisqu'elle constitue l'un des principaux supports de l'enseignement.

Nos investigations nous ont permis de confirmer les hypothèses que nous avons émises au début de notre recherche à savoir que pour éviter les erreurs orthographiques, l'enseignant doit varier les activités et aller progressivement vers son objectif et suivant le niveau réel de ses apprenants car comme nous l'avons déjà

expliqué dans la partie théorique, l'orthographe s'acquiert progressivement avec difficultés pour la plupart des apprenants. Cette activité implique la mise en œuvre de multiples connaissances.

Aussi une bonne préparation à l'écrit joue un rôle très important dans la progression des écrits des apprenants et diminue un nombre important d'erreurs orthographiques. Cette préparation, qui débute depuis la première séance de la séquence et qui est celle de l'activité de compréhension de l'écrit, permet à l'apprenant de repérer les indices de typologie textuelle. Ces derniers seront renforcés, d'abord, par des activités de vocabulaire propre à cette typologie et répondant à la thématique, des activités de grammaire en corrélation avec cette typologie et non une grammaire traditionnelle, des activités de conjugaison allant dans le même sens. Ensuite, des activités d'orthographe permettant d'assoir correctement l'usage de la langue française dans les dimensions d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale. Enfin, des activités d'enrichissement (poésie, chanson...) dans une atmosphère d'interactivité et d'apprentissage attrayants visant l'élévation et l'approfondissement des compétences langagières des apprenants encadrés par le professeur. Une préparation allant dans ce sens permettra à l'apprenant d'avoir le désir d'élaborer sa pensée personnelle et de la communiquer avec moins de difficultés.

En guise de conclusion, nous estimons que cette modeste recherche, qui a éclairé les causes des difficultés orthographiques de nos apprenants, nous permettra d'entreprendre une prochaine recherche dans le même sujet car le problème d'orthographe se développe et n'est pas le même d'une génération à une autre de même les propositions de solutions pédagogiques qui étaient valables à un certain temps ne seraient plus pour les nouvelles générations qui se nourrissent de la nouvelle technologie.

Références bibliographiques

Ouvrages :

ALLAL, Linda. *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, collection, perspectives en éducation et formation, Ed, De Boeck Supérieur, 2007.

ANGOUJARD, André. *Savoir orthographier*, pédagogie pour demain. Hachette, 1994.

ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'erreur un outil pour enseigner*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 1997.

BEACCO, J-C. *Les principes méthodologiques d'enseignement*, Peter Lang, Berne, 1995.

BLED, Edouard et Odette. *Cour d'orthographe*, Académie française, Ed hachette, boulevard Saint-Germain, Paris ,1992.

BOUTON, Charles P. *L'acquisition d'une langue étrangère*, Klincksieck, Paris, 1974.

CARMEN, Strauss-Raffy. *Le saisissement de l'écriture*, Paris. Ed, l'Harmattan, 2004.

CORNAIRE, Claudette et Patricia Mary Raymond. *Production écrite*, CLE International, rue de la Glacière 75013, Paris. 1999.

CORNAIRE, Cet Raymond M. *Les méthodologies d'enseignement*, Éd : Clé internationale. Paris ,1998.

DEFAYS, J-M, *Le français langue étrangère et seconde : Enseignement apprentissage*, Sprimont. Belgique. Mardaga, 2003.

GERMAIN, Claude. *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*, 2^{ème} édition. Montréal, Anjou, Québec, Centre éducatif et culturel, 1993.

MADAGH, Anissa et al. *Livre de français : 4^{ème} année de l'enseignement moyen*, Auras. Commission nationale des programmes, Direction de l'enseignement fondamental, Algérie, 2019.

MOIRAND, Sophie. *Situation d'écrit : compréhension et production*, Éd, Clé international, Paris, 1979.

NINA, Catach, *L'orthographe*, collection, Que sais-je ? Ed PUF, 1978.

NINA, Catach. *L'orthographe française, traité théorique et pratique*, Nathan, Paris, 1980.

ROGIERS, Xavier. *L'approche par compétence dans le système éducatif algérien*, La refonte de la pédagogie en Algérie, Bureau international de l'éducation. UNESCO, Ministère de l'éducation nationale, Algérie, 2006.

TAGLIANTE, Christine. *L'évaluation*. Paris : clé internationale, 1991.

PUREN, Christian. *La méthode traditionnelle*, Nathan, Paris, 1988.

Articles et revues :

ALKHATIB Mohamed. « *La maîtrise de l'orthographe française des apprenants de FLE* », revue académique des études sociales et humaines, Lettres et philosophie, université Al Bayt, Jordanie, N°10 /B juin 2013.

CORDER, S, Pit. « *L'importance des erreurs de l'apprenant* », Revue internationale de Linguistique appliquée. 1967.

CUQ, J-P et Gruca, I. « *Cour de didactique du français langue étrangère et seconde* », Grenoble, presse universitaire de Grenoble, 2005.

ESTIENNE, « *L'acquisition/apprentissage de l'orthographe* », revue Française de pédagogie, n°126. 1999.

KWOFIE, Emmanuel N. « *Linguistique et enseignement des langues : réflexion sur l'enseignement du français en Afrique* », in Agogo Vol. Janvier-Décembre, 1991.

TABOURET, Keller A. « *L'expression contact comme révélatrice de la dynamique des langues* », journal de contact linguistique, Thema 2, 2008.

Dictionnaires :

ALBERT, Dauzat et al. *Dictionnaire Larousse étymologique*, librairie Larousse imprimerie Herissey, Paris, 1984.

AUGÉ, Paul. *Le Petit Larousse Illustré*, Librairie Larousse, volume 10, Paris, 1982.

DUBOIS, Jean. *Dictionnaire de linguistique et des sciences des langages*, Larousse, Paris, 1994.

MOUNIN, Georges. *Dictionnaire de la linguistique*, PUF, Quadrige, Réed, 1993.

SIMONIN, Jacky et Sylvie Wharton. *Sociolinguistique du contact, dictionnaire de termes et concepts ?*, ENS Éd, coll. langages, Lyon, 2013.

ROBERT, Paul. *Le petit robert*. Les Dictionnaires le Robert, l'imprimerie Alsacienne Jean Didier, Paris. Volume 1,1967.

ROBERT, Paul. *Le Petit Robert 1 dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, rédaction dirigée par A. Rey ; et J. Rey-Debove*, Nouvel Éd. Revu, corr. mise à jour 1986, Paris, le Robert, 1985.

Documents pédagogiques :

Abdelkader, Amir et Ilmaine Smail. *Remédiation pédagogique : cour de formation*, L'Office National d'enseignement et de Formation à Distance, Algérie, Décembre, 2008.

ABSI, Fadila et Iddou Malika. *Guide de l'enseignant : 1^{ère} année de l'enseignement moyen*, ENAG

MEDAGH, Anissa. *Guide de l'enseignement langue française 4^{ème} année moyenne*, ENAG édition.2019.

BOUALILI, A, *Linguistique contrastive : cours de la formation continue ,3^{ème} année licence classique*, Ecole normale supérieure, Bouzareah.2010.

Commission Nationale des programmes, *Document d'accompagnement des programmes : La 2^{ème} année moyenne*, Direction de l'enseignement fondamental Ministère de l'éducation national, Algérie.2003.

Commission nationale des programmes, *Programmes 4^{ème} année moyenne*, Direction de l'enseignement fondamentale, Algérie.2005.

Dr ATTATFA. *Cour de formation continue, Didactique de la discipline : 1er et 2^{ème} semestre*, 4^{ème} année licence classique, Ecole normale supérieure-Bouzareah, Algérie.2010.

Dr ATTATFA. *Cour de formation continue, Grammaire corrective:3^{ème} année LMD*, Ecole normale supérieure-Bouzareah, ENAG, Algérie.2010.

Groupe disciplinaire du français. *Programme et document d'accompagnement : français 4^{ème} année moyenne*, ONPS, 2013.

Mémoires et thèses :

BENGHALEM Amel. « *La réexploitation du vocabulaire dans la production écrite chez les apprenants de 1^{ère} année moyenne* », mémoire de maîtrise, Université Larbi Ben Mhidi.Oum El Bouaghi.Algérie, 2016.

BERNORDO, Jeanna. « *L'erreur à susciter ou à éviter ?* », la représentation de l'erreur chez les enseignants du primaire et les élèves de 7^{ème} et 8^{ème}, HARMOS, mémoire de maîtrise, Haute école pédagogique de Valais, ST-Maurice, Février 2016.

HAMADI Lila, *La production écrite en classe de FLE difficultés et remédiation cas des apprenants de 5^{ème} année primaire*, mémoire de maîtrise, université de Mouloud Mammeri-Tizi-Ouzou, Algérie, 2016.

TIPHANE Mout. « *L'orthographe du français : usage et représentation d'adultes socio-différenciées* », approche pluridisciplinaire, thèse de doctorat, université de Grenoble, 2013.

Sitographie

Quelques définition, <http://www.solutions-correction.com/definitions.php>, consulté le 19/02/2021

GERARDE de Vecchi, et Carmona-Magnaldi, N. « *Faire construire des savoirs* », Hachette,Paris,1996.http://www.acgrenoble.fr/disciplines/ses/Content/stages/FC_pedago_2007/Fiches_de_lecture/Faire_construire_des_savoirs_vecchi.htm. Consulté le 02/04/2021.

Délégation générale de la langue française et aux langues, « *Langue et cité : Les rectifications orthographiques* », *bulletin de l'observatoire des pratique linguistique n 01. Ministère de la culture et de la communication, numéro7, 1990, Paris, septembre 2006.* https://www.culture.gouv.fr/content/download/93529/file/lc_7_nouvelle_orthographe_def.pdf?inLanguage=fr-FR consulté le 03/04/2021.

L'académie française. « *Le guide complet de la nouvelle orthographe* »,1990, <https://www.lalanguefrancaise.com/orthographe/guide-completnouvelleorthographe/>. Consulté le 05/04/2021.

Références bibliographiques

L'importance de l'orthographe, Nadlotte 52,31 mars 2018,<http://nadlotte52.over-blog.com/2018/03/1-importance-de-l-orthographe.html>. Consulté le 05/04/2021

CHRISTELLE, Martin Lacroux. « *Le statut des compétences orthographique dans le processus de sélection : compétences techniques ou savoir-être ?* », étude empirique par la méthode des protocoles verbaux Congrès de l'AGRH, AGRH, Nov. 2014, Chester, Royaume Unis, HAL-01081504. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01081504>. Consulté le 05/04/2021.

SAUTOT Jean- Pierre. « *Typologie d'erreurs d'orthographe pour quoi faire ?* », Négociation orthographique, 2020. Typologie-pour -quoi-faire, halshs-02913518. https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/318. Consulté le 05/04/2021. Consulté le 12/04/2021

DEAUDELIN, Colette et al. « *Pratiques évaluatives et aide à l'apprentissage des élèves : l'importance des processus de régulation* ». Ministère de l'Education du Loisir et du Sport, Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture, Programme des Actions concertées, *Persévérance*, 2007, <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/actionConcerte/RFCDeaudelin.pdf>. Consulté le 16/04/2021.

LAURENCE Stary et Christelle Faux, « *La conscience phonologique* », animation pédagogique, 19 octobre 2005, université de GRENOBLE, France, http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/conscience_phonologique.pdf consulté 17/04/2021

SHEHADEH, Soleiman et Noëman Malkawi, « *L'orthographe le grand absent des méthodes* », cross : culturel communication volume 8, N°06, 2012. <http://www.cscanada.net/index.php/cc/article/viewFile/j.ccc.1923670020120806.1939/3378>. Consulté le 18/04/2021.

L'orthographe et son enseignement, <http://cache.media.eduscol.education.fr>. Consulté le 19/04/2021.

ARNAUD, Dehon et Antoine Derobert Masure. « *Outil de remédiation immédiate : pour plus d'efficacité et d'équité dans le processus d'enseignement à l'école fondamentale* ». Efficacité et équité en éducation, NOV 2008, Rennes, France. HAL-00598377. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00598377>. Consulté 19/05/2021.

CHAROLLE, Michel. « *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes : Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques* », Enseignement du récit et cohérence du

Références bibliographiques

texte,1978 ,[Introduction aux problèmes de la cohérence des textes - Persée \(persee.fr\)](#).

Consulté le 29/05/2021.

TAGLIANTE CH. « *Technique et pratique de classes* », 2005,

www.santillanafrancais.com/topcatalogue/materiel-complementaire/technique-et-pratiquede-classe/, consulté le 29/05/2021.

Plate- forme de l'enseignement : www.efad.ufc.dz Consulté 02/06/2021

Annexes

La grille typologique de Nina Catach :

Catégories d'erreurs	Remarques
ERREURS EXTRAGRAPHIQUES	
Erreurs à dominante calligraphique	Ajout ou absence de jambages, lettres mal formées, etc.
Reconnaissance et coupure des mots	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes.
Erreurs à dominante extragraphique (en particulier phonétique). L'écrit est erroné parce que l'oral est erroné.	<ul style="list-style-type: none"> - Omission ou adjonction de phonèmes - Confusion de consonnes - Confusion de voyelles
ERREURS GRAPHIQUES (oral juste - écrit erroné)	
Erreurs à dominante phonogrammique (règles fondamentales de transcription et de position)	<ul style="list-style-type: none"> - N'altérant pas la valeur phonique - Altérant la valeur phonique
Erreur à dominante non fonctionnelle	<ul style="list-style-type: none"> -lettres étymologiques -Consonnes simples ou doubles non fonctionnelles
Erreurs à dominante morphogrammique c. morphogrammes grammaticaux d. morphogrammes lexicaux	<ul style="list-style-type: none"> -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 du radical — Marques préfixes/suffixes
Erreurs à dominante logogrammique c. logogrammes lexicaux d. logogrammes grammaticaux	<ul style="list-style-type: none"> -Confusion entre les homophones lexicaux -Confusion entre les homophones grammaticaux
Erreurs à dominante idéogrammique	<ul style="list-style-type: none"> - Majuscules - Ponctuation - Apostrophe - Trait d'union

Copie 01

copie 1

À les jours de l'été, je visité oran.
 Ils est ~~un~~ situé au west de nord. Après
 je décidé pour convaincre un ami.
 D'abord, Ils est un beau ville et
 bell.
 Ensuite, Ils est le grande de west.
 Enfin, Il faut visité oran par ce que X
 et un bell ville.

Copie02

Djidjel

jigel est un ville algérienne / site touristique
 est un raison pour Alger belle et est un pay
 à découvrir au située au the west algérienne.
 D'abord jigel est un ville très bell et est un
 paysage promouvoir les voyageurs
 assiste, est un pay découverte est promouvoir
 les traditionnelle
 enfin, s'est un ville touristique

Copie 03

copie -3-

La ville d'Oran

La ville d'Oran est une ville très riche et très connue pour les paysages, elle est située dans le Nord-est de l'Algérie.

D'abord, elle est très connue magnifique et est un joyau à découvrir non France qui est située à la grande côte est faite de grains fertiles.

Ensuite, elle est toujours connue beaucoup de tradition par les vêtements comme El Karakia et le patrimoine culinaire telle que le couscous.

Enfin elle est ?

Copie 04

copie -4-

Oran

Oran est une magnifique ville et touristique. Elle se trouve au nord Algérie.

D'abord, les habitants sont gentils et accueillent les invités.

Enfin, elle a un très beau paysage.

Je te conseille pour visiter la belle ville.

Copie 05

copie - 5 -

§ La ville de Bédjaya

Bédjaya est une ville Algérienne
située dans ~~un~~ le grand ouest.
D'abord, Bédjaya, est très
Belle, ses gens sont sympathiques
ses lieux, de restauration, attrayant
et ses hôtels, accueillants.

Ensuite, ses paysages verdoyants
son petit port de pêche et de
plaisance ne laissent pas le visiteur
indifférent.

De plus, ses paisibles ruines
plongent dans un passé lointain.

Enfin, le soir, le coucher du soleil
sur la plate-forme surplombant
le port est réellement splendide.

Pour toutes ces raisons, visiter
Bédjaya c'est la promesse d'un
enchâtement perpétuel.

Copie 06

copie - 6 -
 Oran est une belle ville.
 -D'abord, Algerien Oran la belle ville, est une cité riche et visitée, mais surtout parce que ses paysages sont beaux et riches en paysages naturels.
 D'abord, Oran la bande côtière est faite de plaines fertiles.
 Ensuite, il découvre Oran, dans l'hiver Oran tombe de neige.
 Enfin, Il faut découvrir Oran parce que c'est un village traditionnel.
 -en conclusion, Pour toutes ces raisons visitées Oran c'est la promesse d'un enchantement perpétuel.

Copie 07

copie - 7 -
 La ville de Annaba
 La ville de Annaba est une ville riche pour les paysages. Il est situé dans le nord de l'Algérie.
 D'abord, elle est très belle et très variée pour les paysages.
 Ensuite, elle est belle.

Copie 08

copie - 8 -

Oran, ville attirante et magique.
 - Oran est une ville ravissante, elle se trouve au Nord-Ouest de l'Algérie.
 - D'abord, elle est belle et magnifique.
 - Ensuite, la vie Oran est simple et émouvante.
 - Enfin, elle a des belles places touristiques
 comme : les hôtels, les zones, la plage.
 En définitive, n'hésitez pas pour visiter cette merveilleuse ville.

Copie 09

copie 9

Oran est une ville algérienne située dans le Nord-Ouest.

D'abord, Oran est très belle et magnifique. Ses gens sont sympathiques, ses lieux de restauration attirants et ses habitants accueillants.

Ensuite, ses paysages verdoyants, ses énormes masses rocheuses continuellement caressées par les vagues incessantes de la grande bleue.

Enfin, le soir, le coucher du soleil sur la plate-forme surplombant

Copie 10

copie - 10 -

La ville Eupaza

Je pense que la ville ~~de~~ Eupaza est un ville très magnifique et très belles.

D'abord, Eupaza est un ville dans le nord. Il ya beque des ruines romane.

Ensuite, Les pays dans Eupaza est un magnifique est un ville conception belle.

Enfin, donc Eupaza est un ville touristique et dans cela et ya beque des exhibitions pour le Tradicional Algériène.

Finalement, pour toutes ces raison, visiter Eupaza c'est la promesse d'un enchantement et ville très magnifique.

Copie 11

L'algérie est un pays à découvrir non pas parce qu'il est le plus grand d'Afrique de par sa superficie de vallées et d'une succession de monts qui sont recouverts de neige au hiver, ce dernier figure au patrimoine mondial de l'humanité grâce a ses peintures rupestres.

visiter l'algérie c'est la promesse d'un émerveillement perpétuel.

Copie 14

- Copie 14 -

L'Algérie est un pays à découvrir
 même pas parce qu'il est le plus
 grand d'Afrique
 de par sa superficie mais surtout
 parce que ses paysages sont
 aussi beaux que divers ?
 - la bande côtière est faite
 de plaines fertiles de vallées
 et d'une succession de
 monts qui sont recouverts de

Copie 15

- Copie 15 -

Tipaza:

1) Les ruines romaines de Tipaza une station
 balnéaire dans notre pays plusieurs lieux
 identiques à celui-ci, comme Pgmila,
 au second plan, un site archéologique
 des ruines restes ce lieu en campagne
 → un guide permet d'enrichir ses
 connaissances sur le historique.

Copie 16

copie - 16 -

- El Abiod Sid Chikhe ^{est} est une ville de El Baïde de sud Algérienne est ~~une~~ ville magnifique.

D'abord, elle est donc El Abiod sid chikhe & un wali sid chikhe et la Zaouya

Ensuite, El Abiod sid chikhe est ~~une~~ ville touristique

Enfin, elle est ~~est~~ un tradition riche

En conclusion, El Abiod sid chikhe est ~~une~~ ville belle.

Copie 17

copie - 17 -

(La ville de Tiggirt est reç)

- La ^{wilaya} ville de Ghardaïa est une ville très touristique très belle dans la sud algérien

D'abord, Elle est organise un cortège magistral traverser l'avenue à Emir Abdelkader en son nom de de le tapis en fête à Ghardaïa.

Ensuite, Elle est très varie alors visite Ghardaïa.

Copie 18

copie 18

En le visit, de la ville.

- La cité antique de Belemcen est réputée pour être une ville touristique par excellence.

D'abord, ses gens sont sympathiques, ses lieux de restauration, attrayants et ses hôtels.

Ensuite, ses paysages verdoyants, ses énormes masses rocheuses continuellement caressée par les vagues incessantes de la grande bleue.

Sous ses atouts font de la cité de Belemcen un lieu inoubliable.

Copie 19

copie - 19 -

Une vieille Algérienne " Djidjel " .
 - Algérie est un pays à découvrir parce
 ses paysages son aussi beaux .
 - D'abord, les voyages en Djidjel étaient
 très enrichissants . ils favorisaient en effet
 les découvertes de nouveaux paysages
 les rencontres avec les gens du pays .
 Ensuite, ils permettaient aux touristes
 de faire connaissance avec des traditions et
 cultures très différentes des leurs .
 Enfin, chaque visite effectuée sur
 cette terre inconnue constituait un
 souvenir inoubliable .

Copie 20

copie - 20 -

L'Algérie est un pays à découvrir non
 pas parce qu'il est le grand d'Afrique
 de par sa superficie mais autant parce
 que ses paysages sont aussi beaux que
 dans la bande côtière est faite de plaines
 de vallées et d'une succession de monts
 qui sont recouverts de neige en hiver
 notamment en Kabylie, des Hauts
 plateaux et d'Alger

Copie 21

- Je trouve que "Tipaza" est une
(bel)
belle ville (dans l') algérienne.

- D'abord, Tipaza est située
dans le nord d'Algérie accoté
d'Alger. elle contient les
ruine romane.

(elle) ensuite, elle est une
merveilleuse ville pour ses car
ses paysages et sa beauté (elle)
est une touristique ville, place.

Je m'entraîne

1. Je souligne le radical des verbes particuliers conjugués à l'imparfait

- Ce que j'aimais chez vous, c'est que vous réussissiez chaque fois à nous é avec vos destinations touristiques.
- Nous commençons toujours notre visite par la découverte d'un musée.
- Pour nous divertir, nous criions avec le vendeur d'eau qui nous lançait un re amusé.
- Depuis le balcon de l'hôtel, je voyais la magnifique palmeraie.
- Avant chaque départ en voyage, ma mère rangeait nos affaires dans nos sacs à dos.

2. Je construis des phrases en reliant les éléments de la colonne A à ceux de la colonne B.

A	B
Les touristes	allait rembourser nos frais de réservation.
Vous	chargeaient leurs affaires dans la soute du bus.
Je	voyait le tourisme comme un moyen de découvrir d'autres langues.
L'agence de voyage	changeais de destination de voyage chaque année.
Elle	pliez le plan de la ville après l'avoir consulté.

3. Je mets à l'imparfait les verbes entre parenthèses.

- Durant mes voyages, je (prendre) des photos partout où je (aller).
- Si tu (vouloir), tu pourrais organiser un voyage à tes parents.
- Elle (mettre) son chapeau car les rayons du soleil d'Égypte (être) brûlants.
- Ils (prendre) leur congé en été.
- Il (devoir) réserver son billet d'avion qu'il (recevoir) par mail.

Dictée

Je lis d'abord le texte ci-dessous, puis je l'écris sous la dictée de mon camarade. C'était un beau jour de juin avec grand soleil mais sur ces terres sans abri et hautes dans le ciel, le vent soufflait avec une brutalité insupportable. Ses grondements qui se faisaient entendre dans les carcasses des maisons semblaient être ceux d'un fauve dérangé dans son repas.

D'après « L'homme qui plantait les arbres », Jean Giono, Éditions Gallimard (1906)

Je m'entraîne

1. Je recopie les phrases suivantes en indiquant le temps des verbes.

- J'ai appris que beaucoup d'étudiants avaient rejoint le maquis.
- Des historiens déclarent qu'ils cherchent des documents sur la bataille de Muthul.
- Mes parents exigent que nous chantions tous les couplets de l'hymne national.
- Les moudjahidine de l'ALN pensent qu'il est important d'occuper le flanc de la colline.
- Il faut que vous réalisiez un podcast sur la bataille d'Alger.
- Il faut que vous assistiez à la conférence qui sera donnée par l'historien Mahfoud Kadache.

2. Je mets les verbes entre parenthèses au présent du subjonctif.

- Il faut que les scouts musulmans (manifeste) leur soutien au mouvement national algérien.
- Les ennemis des Zianide veulent que leur royaume (s'affaiblir).
- Il faut que les militants d'Oran, de Mostaganem et de Ténès (se réunir) régulièrement pour planifier des attaques contre l'armée occupante.
- Les Espagnols veulent que la conquête de l'Afrique du nord (être) un succès.
- Le dey d'Alger dit à un consul étranger : je veux que vous (quitter) mon palais sur le champ.
- Il est souhaitable que les jeunes algériens (s'intéresser) davantage à l'histoire de leurs pays.

3. Je complète les phrases suivantes :

- Il faudrait que les gens ...
- Je souhaite que vous ...
- Diverses associations désirent que la loi ...
- Les militantes aimeraient que les jeunes ...
- Je voudrais que les femmes ...

Mon avis en quelques lignes

l'émir Abdelkader voyageait toujours avec ses livres. Il disait que les livres l'éduquaient. Écris trois phrases dans lesquelles tu défendras la thèse de l'émir. Utilise le présent du subjonctif.

Je m'entraîne

1. Je complète par « c'est » ou « s'est ».

Ce matin, Tin Hinan ne... pas levée très tôt. ... inhabituel. Elle ne... pas pressée car... un jour férié. Le soleil... mis à briller juste après l'averse. Elle... tout de suite réjouie de pouvoir sortir ; ... avec un plaisir non dissimulé qu'elle... préparée pour accompagner sa famille. Mais en fin de compte, seule sa sœur répondit présent. Pour l'occasion, elle... habillée comme elle. La journée est particulière car... la première fois que les deux sœurs se rendent ensemble à une manifestation contre la violence faite aux femmes.

2. Je complète par « son » ou « sont ».

Les manifestants se... rassemblés sur la grande place. À l'aide de... mégaphone, la présidente de l'association « Non à la violence contre les femmes » a pris la parole et a déclaré : « Ces femmes que certains maltraitent sont nos mères, nos sœurs et nos filles ! »... intervention fut accueillie par une salve d'applaudissements et de you-you. Les badauds qui se... joints à la manifestation... félicités par les nombreuses femmes présentes au rassemblement.

3. Je complète avec le mot qui convient.

- Il m'a confié cela sous le (sceau / seau) du secret.
- Les peuples souffrent sous le (joug / joue) du colonialisme.
- Dès que j'évoque ce sujet, il me regarde de travers ; on dirait qu'il a une (dent / dans) contre moi.
- Le (saut / sot) en longueur est un sport difficile.
- La (mère / mer) est claire et limpide.
- Depuis le (temps / tant) que je voulais assister à cette conférence sur l'enfance abandonnée.

4. En m'aidant du dictionnaire, je construis des phrases personnelles avec des mots que je n'ai pas employés dans l'exercice précédent.

Dictée

Je lis d'abord le texte ci-dessous, puis je l'écris sous la dictée de mon camarade.

L'homme politique, philosophe et révolutionnaire Mahatma Gandhi a déclaré : « Si la non-violence est la loi de l'humanité, l'avenir appartient aux femmes. Qui peut faire appel au cœur des hommes avec plus d'efficacité que la femme ? »

Table des matières

Remerciements	
Dédicace	
Sommaire.....	4
Introduction générale.....	6
Chapitre I : La production écrite et les erreurs orthographiques.....	9
1- La production écrite.....	10
1.1 Ecrire (définition).....	10
1.2 Définition de la production écrite.....	10
1.3 L'écrit dans les différentes méthodologies de l'enseignement des langues...	11
1.3.1 La méthode traditionnelle.....	11
1.3.2 La méthode directe.....	11
1.3.3 La méthode audio-orale.....	12
1.3.4 La méthode structuro-globale audio-visuelle.....	12
1.3.5 L'approche communicative.....	13
1.3.6 L'approche par compétence.....	14
1.4 La cohérence textuelle.....	15
1.4.1 Compréhension et cohérence.....	15
1.4.2 Les règles de cohérence textuelle.....	15
1.5 Les étapes de l'activité de la production écrite.....	19
1.5.1 La préparation.....	19
1.5.2 L'entraînement.....	19
1.5.3 La production.....	19
1.5.4 L'évaluation.....	19
1.5.4.1 Définition de l'évaluation	20
1.5.4.2 Les type d'évaluation en expression écrite ?.....	20
1.5.5 Le compte-rendu.....	20
1.5.6 La correction individuelle.....	21
1.6 L'utilité d'une grille d'analyse des productions écrites.....	21

1.7 La production écrite en 4ème année moyenne	23
2. L’erreur partie intégrante dans l’apprentissage	24
2.1 Définition de la notion de l’erreur	24
2.2 Définition de l’erreur et de la faute	25
2.3 La distinction erreur/faute en didactique des langues	25
2.4 Erreur et norme	26
2.5 Le statut de l’erreur dans l’apprentissage	27
2.6 La place de l’erreur dans la démarche pédagogique	28
2.7 Les conditions d’apprentissage à l’origine de l’erreur selon J.P ASTOLFI	28
2.7.1 Erreurs relevant de la rédaction et de la compréhension des consignes	28
2.7.2 Erreurs résultant d’habitudes scolaire ou d’un mauvais décodage des attentes	29
2.7.3 Erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves	29
2.7.4 Erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées	30
2.7.5 Erreurs portant sur les démarches adoptées	30
2.7.6 Erreurs dues à une surcharge cognitive au cours de l’activité	30
2.7.7 Erreurs ayant leurs origines dans une autre disciplin	31
2.7.8 Erreurs causées par la complexité propre du contenu	31
2.8 Les différentes approches de l’erreur	31
2.8.1 L’analyse contrastive	31
2.8.1.1 La théorie des interférences	32
2.8.2 L’analyse d’erreurs	33
2.8.3 L’interlangue	33
2.9 L’explication des erreurs	35
3. L’orthographe	36
3.1 L’orthographe moderne du français	36
3.2 Définition de la notion « orthographe ».....	39
3.2.1 Orthographe grammatical	39
3.2.2 Orthographe lexicale.....	40

3.3 Description moderne de l'orthographe selon Nina Catach.....	40
3.4 Finalités et objectifs de l'enseignement de français au cycle moyen.....	42
3.5 Compétences et objectifs d'apprentissage.....	43
3.6. Apprentissage de l'orthographe.....	43
3.7 L'apprenant sujet des apprentissages.....	44
3.8 L'utilité de l'orthographe pour l'écrit.....	44
3.9 La compétence orthographique.....	45
3.10 Le déroulement d'une séance d'orthographe en 4ème année moyenne....	45
3.11 Les leçons proposées pour l'activité d'orthographe.	49
3.12 Les méthodes d'enseignement de l'orthographe.....	50
3.13 Les causes des difficultés en orthographe.....	50
3.13.1 La complexité de l'orthographe française.....	51
3.13.2 Difficultés orthographiques liées aux apprenants bilingues.....	51
3.13.3 Les difficultés liées à certains enseignants.....	55
3.14. La conscience phonologique et son importance dans l'apprentissage de la lecture et l'écriture.....	55
3.15 Typologie des erreurs orthographiques selon Nina catch.....	56
3.16 L'évaluation de l'orthographe.	58
3.17 L'utilité de l'analyse des erreurs d'orthographe et de leur fréquence.....	59
4. Le traitement des erreurs orthographiques.....	59
4.1 Définition de la remédiation	59
4.2 A qui s'adresse la remédiation ?.....	60
4.3 Objectif de la remédiation.....	62
4.4 Pistes à suivre pour la mise en œuvre de la remédiation.....	62
4.5 Les types de remédiation.....	63
Chapitre II : Analyse du corpus et interprétation des résultats.....	66
1. Protocole de l'expérimentation.....	66
1.1 Description de l'établissement.....	66
1.2 Description de classe.....	67

2. Présentation et description du corpus.....	67
2.1 Déroulement de la séance de production écrite.....	68
2.1.1 La préparation de l'écrit.....	68
2.1.2 La production écrite.....	69
3. Analyse du corpus.....	71
3.1 Erreurs à dominantes logogrammique.....	71
3.2 Erreurs à dominantes idéogrammique.....	72
3.3 Erreurs à dominantes morphogrammique.....	76
3.4 Erreurs à dominantes graphique.....	79
3.5 Erreurs à dominantes extragraphique.....	80
3.6 Erreurs portant sur la lettre non fonctionnelle.....	84
4. interprétation des résultats.....	84
5. Remédiation.....	87
Conclusion générale.....	91
Références bibliographiques.....	94
Annexes.....	100
Table des matières.....	119