

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

UNIVERSITE IBN KHALDOUN – TIARET

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES



Mémoire de Master en didactique des langues étrangères

Thème

Analyse Des Erreurs D'orthographe En Production Ecrite En Classe De FLE

Cas des apprenants de 4^{ème} année moyenne

Présenté par

BRAHIMI Hadjer Amel

Sous la direction de

Mme BENMESSEHEL NORIA

Membres du jury

Présidente	: Mme Mihoub Kheira	M . A . A .	Université de Tiaret
Rapporteuse	: Mme Benmessehel Noria	M . A . A .	Université de Tiaret
Examinatrice	: Mme Ouali Dalal	M . A . A .	Université de Tiaret

Année universitaire : 2023/ 2024



Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice de recherche Madame BENMESSAHEL Noria. Je la remercie de m'avoir encadrée, orientée, aidée et conseillée.

J'adresse mes sincères remerciements à tous les professeurs, intervenants, et à toutes les personnes qui par leurs paroles, leurs écrits, leurs conseils et leurs critiques, ont guidé mes réflexions et ont accepté de me rencontrer et de répondre à mes questions durant ma recherche.

A tous ces intervenants, je présente mes remerciements, mon respect et ma gratitude.





Dédicace

Je dédie ce modeste travail à mes chers parents

*BRAHIMI FARID et HAFSA pour leur soutien, leur
patience et leurs encouragements durant mon parcours
scolaire et universitaire et à mon frère MOHAMED.*

Sommaire

Remerciements

Dédicace

Introduction générale08

Chapitre I : la production écrite en classe de FLE

1. Définition de la production écrite 13
2. Les objectifs de la production écrite 15
3. L'orthographe 21

Chapitre II : Les erreurs d'orthographe

1. Définition de l'erreur 30
2. La typologie des erreurs en production écrite..... 38
3. La stratégie de la remédiation 49

Chapitre III : Cadres : Méthodologie / Analyse et interprétation des résultats

1. La pré_ enquête et l'enquête sur le terrain..... 53
2. Description du corpus 53
3. Interprétation des résultats 84
4. La remédiation 86

Conclusion générale 90

Références bibliographiques 93

Annexes 96

Liste des tableaux

Tableau N° 01 : Erreurs à dominante logogrammique (les homophones).....	73
Tableau N° 02 : Erreurs à dominante idéogrammique	74
Tableau N° 03 : Erreurs à dominante morphogrammique.....	77
Tableau N° 04 : Erreurs à dominante graphique (orale juste – écrit erroné).....	79
Tableau N° 05 : Erreurs à dominante extragraphique	81
Tableau N° 06 : Erreurs portant sur la lettre non-fonctionnelle	84
Tableau N° 07 : Types d’erreurs.....	86

Liste des histogrammes :

Histogramme 1	57
Histogramme 2	58
Histogramme 3	59
Histogramme 4	60
Histogramme 5	61
Histogramme 6	62
Histogramme 7	63
Histogramme 8	64
Histogramme 9	65
Histogramme 10	66
Histogramme 11	67
Histogramme 12	68
Histogramme 13	69
Histogramme 14	70



***Introduction
Générale***

Introduction générale

Depuis quelques années, nous avons assisté à des changements importants concernant la manière dont nous considérons les erreurs d'orthographe à l'école.

Autre fois, perçus comme des échecs à éviter à tout prix, elles sont maintenant vues comme des opportunités d'apprentissage précieuses.

De plus en plus d'éducateurs reconnaissent que les erreurs d'orthographe font partie intégrante du processus d'apprentissage et qu'elles peuvent permettre aux apprenants de développer leurs compréhensions et leurs compétences.

Cette évolution s'accompagne également d'une nouvelle représentation de l'acte d'apprendre. Au lieu d'être considéré comme un simple transfert de connaissances, l'apprentissage est désormais envisagé comme un processus actif, où les apprenants sont encouragés à poser des questions, à explorer des idées et à résoudre des problèmes.

Cette approche favorise l'autonomie des apprenants et leurs capacités à penser de manière critique et créative. « *Les erreurs d'orthographe sont les piqûres de moustiques de l'écriture, elles peuvent être irritantes, mais elle ne devraient pas gâcher le plaisir de lire ou d'écrire* ». (WILLIAM ZINSSER).

Les erreurs d'orthographe, c'est une erreur commise lors de l'écriture d'un mot ou d'une phrase. Elles peuvent résulter de différentes raisons, telles qu'une méconnaissance des règles orthographiques, une inattention ou une faute de frappe. Les erreurs d'orthographe peuvent parfois être mineurs et ne pas affecter la compréhension du texte, mais elles peuvent aussi altérer le sens d'un mot ou d'une phrase. La correction des erreurs d'orthographe est importante pour garantir une communication claire et précise à travers l'écrit.

Notre recherche porte sur la didactique de l'écrit et se focalise spécifiquement sur l'analyse des erreurs d'orthographe en production écrite en classe de français langue étrangère FLE.

Notre intérêt pour ce thème découle de nos observations concrètes sur le terrain, ce qui a suscité en nous une réflexion approfondie sur les raisons qui ont motivé cette étude. Donc, à partir de notre réflexion, nous posons la

question globale de la problématique : Pourquoi les apprenant commettent-ils les erreurs d'orthographe ? . A travers la question principale , nous abordons des sous – questions : Quels sont les types d'erreurs commises en production écrite ? Quelles sont les solutions suggérées pour remédier à ces erreurs ?

Dans le but de résoudre notre problématique, nous formulons les hypothèses suivantes :

- 1) Les erreurs d'orthographe commises seraient à la fois des erreurs de contenu et de forme.
- 2) La langue maternelle pourrait influencer les idées des apprenants.
- 3) L'apprenant ne serait pas familier avec les règles de la grammaire.

L'objectif de cette recherche est de tout d'abord décrire et analyser les obstacles auxquels les apprenants font face lorsqu'ils réalisent une production écrite. Ensuite, nous cherchons à identifier les différents types et les causes des erreurs d'orthographe commises en production écrite. Enfin, notre but est de trouver des stratégies efficaces pour remédier à ces difficultés.

Notre étude se concentre sur les apprenants de quatrième année moyenne du collège ZIGHOUD YUCEF dans la wilaya de TIARET. Nous avons choisi cette catégorie spécifique d'apprenants car ils sont en train de se préparer pour passer et réussir l'examen de fin d'étude.

La méthode que nous avons choisie est l'approche descriptive analytique. Pour mettre en œuvre cette méthode, nous avons décidé d'observer une classe pendant une activité de production écrite.

Les écrits produits seront examinés à l'aide d'une grille d'analyse de NINA CATCH, puis nous fournirons des commentaires et des interprétations basées sur un questionnaire destiné aux enseignants.

Les résultats que nous obtiendrons nous serviront à vérifier nos hypothèses. Dans le but de répondre à notre problématique, nous avons divisé notre travail en trois chapitres.

Dans le premier chapitre intitulé « La production écrite en classe de FLE », nous examinerons, d'abord, le rôle de l'écrit dans l'enseignement au collège

algérien . Puis, nous exposerons les stratégies utilisées pour son apprentissage. Dans le deuxième chapitre portant sur : « Les erreurs d'orthographe », nous commencerons par explorer le concept de l'erreur, puis, nous aborderons ses spécificités avant de présenter les éléments théoriques préalables.

Dans le troisième chapitre englobant les deux cadres pratiques : "Méthodologie / Analyse et interprétation des résultats ", nous présenterons ,d'abord, le terrain de recherche, l'échantillon des apprenants et le corpus des textes écrits que nous avons collectés. Ensuite, nous procéderons à l'analyse des productions écrites des apprenants en identifiant toutes les erreurs d'orthographe commises. Enfin, nous interpréterons les résultats de notre recherche.



Chapitre I

La Production écrite en classe de FLE

Introduction

L'écriture est essentielle dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage du français en tant que langue étrangère. En effet, l'écriture est largement considérée comme l'un des fondements de l'enseignement des langues et représente un domaine de recherche important.

L'écrit permet aux apprenants de développer leurs compétences linguistiques, d'approfondir leurs compréhensions de la grammaire et de la structure de la langue, ainsi que d'enrichir leurs vocabulaires. L'écrit offre aux apprenants de multiples possibilités de pratiquer et de consolider leurs acquis, que ce soit à travers la remédiation des textes, la lecture où la réalisation d'exercices spécifiques.

Dans ce chapitre, nous allons examiner les aspects théoriques liés à la production écrite en classe de FLE. Cela comprendra la définition de la production écrite ainsi que celle de l'écrit en générale, les objectifs de cette pratique, le modèle de HAYER et FLOWER 1980, ainsi que la place de l'écrit dans l'approche communicative. Nous discuterons également de l'importance accordée à la production écrite dans les collèges algériens et de l'enseignement de cette compétence en 4^{ème} année moyenne.

1. La production écrite

1.1. La définition de la production écrite

Nous retenons cette définition qui affirme que : « *La production écrite est définie comme un acte qui permet à l'apprenant d'exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts et ses préoccupations afin de les communiquer à autrui* ». Cette forme nécessite l'utilisation progressive des compétences et des stratégies que l'apprenant doit acquérir tout au long de sa scolarité. Selon I. GRUCA et J- PIERRE QUQ, (2003), « *écrire, dans une langue étrangère signifie exprimer une pensée à travers un texte écrit en respectant les règles linguistiques, discursives et socioculturelles propres à cette langue* ».

C'est à la fois produire une communication au moyen d'un texte et écrire ce texte dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle.

Selon les programmes d'études, (1997) : « *L'acquisition de la production écrite n'est pas une compétence indépendante. Elle est étroitement liée à la lecture, car ces deux aspects du langage écrite se développent de manière parallèle et indépendante* ».

Par conséquent, il est essentiel d'enseigner simultanément la lecture et l'écriture, car ces deux processus se développent en même temps. Lors de la lecture, les mots sont identifiés en fonction de leur forme graphique, et ces unités graphiques sont stockées dans la mémoire visuelle.

La production écrite ne se résume pas à une simple transcription ou à la juxtaposition de phrases bien formées. Elle ne peut être considérée comme une activité subsidiaire à la lecture. En réalité, la production écrite est une activité complexe dont l'enseignement et l'apprentissage en contexte scolaire requièrent à la fois des connaissances et des compétences. Elle ne se limite pas à une tâche simple, mais nécessite une maîtrise des savoirs et des savoir-faire spécifiques.

1.2. La définition de l'écrit

L'école joue un rôle essentiel dans l'acquisition, le développement et le perfectionnement des compétences rédactionnelles chez les enfants. Pour les aider à se familiariser avec les connaissances et les compétences nécessaires, il est important de les placer dans des situations où ils ont la volonté et la capacité d'écrire.

L'écriture est l'un des objectifs centraux de l'enseignement des langues. Selon le dictionnaire de JEAN-P QUQU, (2003), l'écrit est : définie comme : « *une forme spécifique de langage caractérisée par une trace graphique sur un support, qui matérialise la langue et qui peut être lue* ».

En d'autres termes, il s'agit de transformer un message oral en un message écrit.

Selon DANIEL DUMONT, (2005) : « *L'écriture est le résultat d'un geste qui organise l'espace pour créer et déposer des formes codifiées non symboliques sur un support. L'agencement de ces formes en lettre, puis en mots qui constituent des phrases cohérentes, permettra au lecteur familiarisé avec le code d'appréhender le sens du texte écrit* ».

En somme, l'écriture est une trace visible qui vise à consigner une pensée, attirant ainsi l'attention d'autrui ou de soi – même.

Selon ISABELLE GRUCA et JEAN –PIERRE QUQU, (2002), « *écrire est un processus complexe qui implique une série de procédures de résolution des problèmes, parfois difficilement distinguables* ». Dans un autre sens, « *écrire consiste à produire une communication à travers un texte, et également à rédiger un texte dans une langue étrangère* ».

Ces deux définitions soulignent que l'écriture est une tâche ardue qui nécessite inévitablement la lecture pour s'améliorer. En effet, en lisant des textes écrits par d'autres, nous pouvons acquérir des connaissances sur les structures linguistiques, les styles d'écritures, et les différentes stratégies utilisées pour communiquer efficacement par écrit.

La lecture nous permet donc d'enrichir notre propre écriture en nous inspirant des exemples et en assimilant des techniques éprouvées. En résumé, l'acte d'écrire est intimement lié à la lecture, car les deux activités se nourrissent mutuellement pour favoriser une meilleure de la communication écrite.

1.3. Les objectifs de la production écrite

Les activités de production écrite doivent être réalisées dans un contexte de communication précis, car on écrit pour un public et non seulement pour écrire, notamment en classe de français langue étrangère. Il est essentiel de placer les apprenants dans des situations de communication authentiques.

La production écrite doit répondre, dans un premier temps, à des besoins pratiques de la vie quotidienne, tels que rédiger une lettre ou remplir un formulaire.

L'objectif principal est, donc, d'amener les apprenants à produire des écrits liés à leurs vies de tous les jours, en respectant les conventions du type d'écrit et en utilisant correctement la langue. Il s'agit surtout de :

- Enseigner aux apprenants les techniques de production écrite afin qu'ils puissent produire des textes pour eux – même et pour les autres
- Encourager les apprenants à produire des écrits liés à leurs réalités quotidiennes.

- Développer chez les apprenants des compétences en communication écrite.
- Renforcer les connaissances linguistiques des apprenants en s'appuyant sur différentes activités rédactionnelles, telles que l'enrichissement du vocabulaire, la maîtrise des règles grammaticales et l'utilisation des temps verbaux.

1.4. Les caractéristiques de la production écrite

Selon le dictionnaire de Larousse, (1997), « *La production écrite se caractérise par le fait d'écrire d'un crayon, d'un stylo ou de tout autre moyen, en traçant des signes sur un support pour représenter les mots d'une langue spécifique, organisée dans le but de conserver ou de transmettre un message précis appelé l'énoncé. L'écriture est à la fois un support et un canal permettant à l'auteur de s'adresser à une autre personne à qui le message est destiné* ».

En français langue étrangère (FLE), écrire consiste à exprimer ses idées en respectant les codes spécifiques de l'écrit, qui diffèrent de ceux de l'oral, en respectant les règles linguistiques, socioculturelles et discursives de cette langue, tout en assurant la cohérence textuelle.

L'écrit revêt une importance particulière pour les apprenants, car ils évoluent au sein d'une société qui valorise l'écrit.

Dans la langue orale, il y a un émetteur et un récepteur, mais dans la langue écrite, il n'y a que l'émetteur, le récepteur étant éloigné ou absent et recevant le message avec un certain délai. Il n'est pas possible d'assister à des interactions ou des gestes dans l'écrit. Ce qui est écrit donne une idée verbale sous forme écrite, et le rédacteur a le droit de jouer avec les mots. Il utilise tous les temps verbaux dans son écrit, car la langue écrite a une fonction expressive.

Le scripteur a le temps de réfléchir et de penser pour produire son texte ou son énoncé, et il n'attend pas la réception immédiate du message écrit par le récepteur. Il élimine et anticipe les réponses et les positions de son interlocuteur. Il a également le droit de choisir un vocabulaire précis en fonction du niveau de la langue de son récepteur, tout en évitant les erreurs dans son écrit. Au fil des années, plusieurs modèles de production écrite ont

été élaborés, ces modèles se complétant mutuellement. Parmi ces modèles, on compte le modèle de HAYES / FLOWER et GARETT / LEVERT.

1.4.1. Le modèle de HAYES / FLOWER

Le modèle de HAYES et FLOWER développé en (1980), est une approche psychopédagogique visant à analyser les processus d'écriture. Leur objectif était d'identifier les difficultés rencontrées lors de la rédaction d'un texte et de trouver des moyens d'améliorer les productions écrites. Ce modèle se compose de trois éléments clés :

- L'environnement de la tâche, qui comprend le texte déjà produit et les consignes de composition.
- Les connaissances stockées en mémoire à long terme, telles que le contexte situationnelle et les concepts rhétoriques liés au destinataire
- Le processus de production écrite lui – même est subdivisé en trois sous – composantes : la planification conceptuelle (récupération, organisation, codage et finalisation des connaissances), la mise en texte et la révision / l'édition, qui impliquent la lecture, le retour sur le texte et la mise au point. Ces étapes sont subdivisées par une instance de contrôle.

1.4.2. Le modèle de GARETTE / LEVERT

Le modèle de GARETTE / LEVERT ne se limite pas uniquement à la production écrite, mais englobe également l'analyse systématique des erreurs de production orale. Il est considéré comme une fenêtre permet d'accéder à certains mécanismes cognitifs impliqués dans la production langagière. Ce modèle a été initialement développé par GARETTE (1975 – 1980), puis repris et enrichi par LEVERT (1989). Contrairement au modèle de HAYES et FLOWER, le modèle de LEVERT s'inscrit dans une perspective psycholinguistiques. Il repose sur deux thèmes principaux : la production d'unités langagières courtes (mots et phrases) et les relations entre la compréhension et la production du langage.

Le modèle de LEVERT est composé de trois sous – composantes spécifiques dans le processus de production :

- Le conceptualiste (composant conceptuelle) : il concerne la planification du contenu et des idées à exprimer.
- Le formateur (composant linguistique) : il est responsable de la transformation des idées en une suite d'énoncés. Il prend en compte les contraintes globales (continuité de la narration, progression thématique, cohérence sémantique, choix des temps ...) et les contraintes locales (construction de la phrase, choix du vocabulaire, accord, orthographe lexicale).
- L'articulateur (composant de l'articulation) : il concerne la mise en forme physique des énoncés à travers l'articulation et l'expression orale.

La production écrite, selon la psychologie cognitive, est découpée en trois composantes principales :

- La planification : il s'agit de la phase pré-écriture durant laquelle l'auteur définit la tâche en fonction de l'objectif du texte. Il mobilise les connaissances disponibles en mémoire et les organise en les adaptant au destinataire.
- La mise en texte : c'est la transformation des idées ou du contenu évoqués en une suite d'énoncés écrits. Elle implique des contraintes globales (continuité de la narration à la première personne, progression thématiques, cohérence sémantique, choix des temps ...), ainsi que des contraintes locales (construction de la phrase, choix du vocabulaire, accord, orthographe lexicale ...).
- La révision : elle concerne l'adaptation du texte à la conception que l'auteur s'en fait ou à la partie déjà écrite. Elle consiste à modifier certains passages et à repérer les dysfonctionnements linguistiques ou discursifs tels que les erreurs syntaxiques, lexicales, orthographiques, les obscurités, les contradictions, l'absence d'un argument ...

La révision aboutie à la création d'une nouvelle version jusqu'à ce que la version finale soit considérée comme définitive.

1.5. La place de l'écrit au collège algérien

Le collège est la deuxième étape du cycle fondamentale de l'éducation. Dans le cycle moyen, l'enseignement du français langue étrangère (FLE) a pour objectif de développer les compétences de compréhension écrite et orale chez les apprenants.

La première année du cycle moyen vise à renforcer les compétences déjà acquises à l'école primaire. L'objectif est d'amener les apprenants à comprendre et à produire des textes à caractère explicatif et prescriptif.

Les deuxièmes et troisièmes années du cycle moyen mettront l'accent sur la consolidation des compétences en compréhension et en production de texte narratif, tant à l'école qu'à l'écrit.

La quatrième année du cycle moyen sera consacré à la pratique de l'argumentation, à la fois à l'oral et à l'écrit.

Chaque séance didactique comprendra des activités destinées à développer les compétences fondamentales telle que la compréhension orale, la production orale, la compréhension de l'écrit et la production écrite.

1.6. L'enseignement de la production écrite à travers quelques méthodes

La production écrite en classe de FLE a connu une évolution considérable, passant de la méthode traditionnelle à l'approche communicative. Pour mieux comprendre son état actuel, examinons quelques méthodes d'enseignement.

1.6.1. La méthode traditionnelle

La méthode traditionnelle, également connue sous le nom de méthode grammaire – traduction, est apparue au XVI^{ème} siècle. Elle met l'accent sur l'enseignement de la grammaire et de la traduction des textes. La priorité est donnée à la lecture et à l'écriture, tandis que les activités écrites proposées en classe restent limitées. Elles se concentrent sur la compréhension du thème et la version et proviennent d'exemples tirés de textes littéraires.

Dans cette méthode, l'écrit est considéré comme la norme à suivre. Cependant, il n'y a aucune situation réelle où se développe un véritable apprentissage de l'expression écrite. Ainsi, les expressions écrites visent à former des bons traducteurs, mais pas nécessairement des rédacteurs compétents dans la langue cible.

1.6.2. La méthode audio – orale

La méthode audio – orale est née et s'est développée dans les années (1940) jusqu'aux (1960). Elle rejette la traduction interlinguale et accorde une importance primordiale à l'expression orale. Les exercices écrits se limitent souvent à des exercices de transformation et de substitution, principalement dans le but de renforcer une structure linguistique. Pour rédiger des compositions, les apprenants doivent imiter les textes présentés dès le début de l'apprentissage. Dans ces conditions, ils sont souvent du mal à produire une écriture parfaite.

1.6.3. La méthode SGAV

La méthode SGAV, également connue sous le nom de méthode situationnelle, est la fruit d'une recherche conjointe menée par le professeur GUBERINA de l'institut de phonétique de l'université de ZEGARD et PAUT RIVENAC du centre de recherche et d'études pour la diffusion du français de l'école normale supérieure de saint – Cloud. Contrairement à la méthode audio – orale, la méthode SGAV met l'accent sur l'oralité et la communication dans l'apprentissage des langues. Cependant, elle néglige le développement des compétences en production écrite chez les apprenants. En outre, elle considère la langue principalement comme un moyen de communication orale, reléguant la langue écrite à un aspect moins utile. Cette limitation a conduit à l'émergence d'une nouvelle approche.

1.6.4. L'approche cognitive

L'approche cognitive est née en réponse aux lacunes constatées dans les méthodes précédentes. Elle tire profit de leurs points forts tout en les développant. Selon la perspective cognitive, l'enseignement d'une langue prend en compte non seulement les automatismes, mais le processus créatif et la compréhension qui jouent un rôle essentiel. Pour conséquent, cette méthode

accorde une certaine importance à l'écrit et préconise un équilibre entre l'oral et l'écrit dans l'enseignement des langues. (BIBEAU, 1986).

Bien que, cette méthode apporte quelques modifications aux tâches et habilités à l'écrit, elle ne parvient pas à aider les apprenants à résoudre leurs difficultés d'écriture. Les exercices écrits se concentrent principalement sur la grammaire et le vocabulaire. Les apprenants peuvent facilement développer des compétences de communication écrite dans leur langue maternelle, mais rencontrent plus de difficultés lorsqu'il s'agit de la langue étrangère.

1.6.5. L'approche communicative

L'approche communicative, élaborée au début des années 70, a pour objectif général d'apprendre à parler et à communiquer dans des situations de la vie quotidienne. Contrairement aux méthodes précédentes, l'approche communicative met l'accent sur les besoins et les motivations de l'apprenant. Dans cette optique, l'enseignement d'une langue implique le développement de la capacité à produire des phrases correctes, car cela est essentiel dans l'apprentissage.

Dans cette approche, l'expression écrite occupe une place importante. Rédiger un texte en langue étrangère ne consiste pas seulement à écrire de belles phrases, mais aussi à savoir comment les phrases sont utilisées à des fins de communication. La compréhensibilité et la lisibilité sont des critères sur lesquels l'approche communicative insiste dans l'enseignement de l'expression écrite, car cela répond aux besoins de notre société en matière d'échanges d'informations.

1.7. Définition de l'orthographe

Selon MAURICE GREVISSE, (1986), « *L'origine du terme orthographe remonte au latin [^] orthographia [^] qui lui-même a été emprunté au grec ancien. Il est composé du préfix [^] orthose [^] signifiant droit ou correct, et radicale [^] graphein [^] signifiant écrire ».*

L'orthographe désigne la manière correcte d'écrire les mots d'une langue. Dans le dictionnaire de la langue française le ROBERT, (1951), on trouve une autre définition qui présente l'orthographe comme : « *l'ensemble des règles enseignées ou imposées par l'usage pour écrire correctement* ». Le grand

Larousse propose quant à lui une définition similaire, (1960), décrivant : « *L'orthographe comme un ensemble des règles et d'usages régissant la manière d'écrire les mots d'une langue donnée* ».

Dans son système graphique du français, René Thinorier, (1976), considère que : « *L'orthographe n'est rien d'autre que le système de transcription qui s'impose à tous les membres de la communauté* ». Ainsi, on comprend que le rôle principale de l'orthographe est d'assurer la connaissance des formes correctes lors de l'activité d'écriture ».

Bien que les termes écriture et orthographe soient parfois utilisées indifféremment, ils ne sont pas tout à fait interchangeables. Selon Jean – Joseph Julliard, (2004), « *L'orthographe est de voir comme un ensemble de normes qui régissent la manière d'écrire une langue. En effet, lorsque le nombre de locuteurs d'une langue dépasse le simple cadre dialectale ou régionale et devient plus important, il devient souvent nécessaire de fixer des règles et de faciliter la compréhension mutuelle entre les locuteurs à travers l'écriture. L'orthographe permet de standardiser l'écriture d'une langue et d'assurer une cohérence dans la communication écrite* ».

Selon le petit ROBERT, (1972), « *L'orthographe est l'art d'écrire correctement les mots d'une langue selon les normes considérés comme étant la seule correcte* ».

Nina Catach, décrit l'orthographe comme la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue en suivant à la fois le système de transcription graphique adopté à une époque donnée et les relations établies avec les autres sous – systèmes de la langue tels que la morphologie, la syntaxe et la lexique. Selon les linguistes Chiss et David, (1992), le terme orthographe est polysémique, c'est –à-dire qu'il a plusieurs significations. Il englobe trois dimensions distinctes :

La première dimension est celle du (vêtement graphique) lorsqu'on parle de l'orthographe d'un mot spécifique. Cela se réfère à la façon dont ce mot est écrit, aux lettres et aux accents utilisés pour le représenter visuellement.

La deuxième dimension concerne l'existence d'un système des règles ou de lois qui régissent le code écrit d'une langue, en particulier lorsqu'en parle de

l'orthographe du français. Il s'agit des règles et des conventions qui dictent comment les mots doivent être orthographiés dans cette langue.

La troisième dimension concerne l'intériorisation de ce système orthographique par un individu ou un groupes de personnes. cela ce manifeste sous la forme d'une compétence spécifique qui permet à ces sujets de maîtriser et d'utiliser correctement l'orthographe dans leurs utilisations de la langue.

1.7.1. L'orthographe lexicale

L'orthographe lexicale, également connue sous le nom d'orthographe d'usages, concerne la manière d'écrire les mots du lexique, indépendamment de leur utilisation dans une phrase ou un texte. Chaque mot à une orthographe ou une graphie spécifique. Le processus d'apprentissage de l'orthographe lexicale implique la mémoire, à la fois pour le stockage initiale des connaissances orthographiques et pour leur rappel lors de la rédaction. En comprenant le fonctionnement psychologique de la mémoire, il est possible de déduire quelques principes qui peuvent aider les apprenants à développer les mécanismes pour acquérir de nouvelles connaissances orthographiques.

L'orthographe lexicale c'est la clé qui ouvre les portes de l'expression écrite. Selon Gustave Choquet, (1970), « *Maîtriser l'orthographe lexicale, c'est donner du sens et de la cohérence à nos idées, c'est leur donner une forme tangible et les rendre accessibles à tous* ».

Selon Bernard Cerquiglini, (1972), « *L'orthographe lexicale est une art, une discipline qui permet de sculpter les mots avec précision et élégance* ».

L'orthographe lexicale correspond à l'ensemble des règles qui régissent la manière dont les mots s'écrivent dans une langue donnée. Cela inclut l'orthographe des mots, la ponctuation et la capitalisation.

L'orthographe lexicale est importante car elle permet de communiquer avec précision et d'éviter toute confusion dans l'écriture des mots. Elle est souvent enseignée dès l'enfance et peut parfois poser des difficultés pour certaines personnes en raison des nombreuses exceptions et particularités propres à chaque langue. L'utilisation de correcteurs orthographiques peut être utile pour vérifier l'orthographe des mots lors de la rédaction de texte.

1.7.2. L'orthographe grammaticale

L'orthographe grammaticale se réfère à la manière dont on indique graphiquement les différentes formes variables des mots dans une langue. Cela englobe, entre autres, les marques de pluriel et la conjugaison des verbes. L'écriture des mots dépend souvent d'autres mots présents dans la phrase.

Selon Danielle Manesse, (2007), « *Il s'agit toujours des problèmes d'accord en genre et en nombre, de fautes de singulier et de pluriel ou d'erreur dans la conjugaison verbale* ».

L'orthographe grammaticale est un aspect essentiel de la maîtrise de la langue française. Elle concerne les règles d'écriture. Il s'agit d'un ensemble des règles de structures correctement les phrases, de conjugaison les verbes de manière adéquate, d'accordes les adjectifs avec les noms, et d'assurer une concordance des temps et des modes.

L'orthographe grammaticale est importante car elle contribue à la clarté et à la compréhension du message. Une maîtrise correcte de l'orthographe grammaticale permet de transmettre ses idées de manière précise et sans ambiguïté. Cela facilite la communication écrite entre les individuées et évite les malentendus ou les interprétations erronées.

Cependant, l'orthographe grammaticale peut parfois être complexe et présenter des difficultés. Les règles de conjugaison des verbes, par exemple, peuvent varier en fonction du temps, du mode, du genre, et du nombre. L'accord des adjectifs avec les noms peut également être délicat, surtout lorsque les adjectifs se rapportent à plusieurs noms de genres différentes. Il est important de souligner que l'orthographe grammaticale ne doit pas être perçue comme une barrière ou une contrainte, mais plutôt comme un outil nécessaire pour une communication efficace. Il existe de nombreux outils et ressources disponibles pour aider à améliorer ces compétences en orthographe grammaticale, tels que les dictionnaires, les guides de la grammaire, les correcteurs orthographiques et les cours de français.

1.7.3. L'orthographe de la syntaxe

Selon Chomsky, (1970), « *La syntaxe, c'est la squelette de la langue, la structure qui donne forme à nos pensées et nos idées* ». La syntaxe c'est la branche de la linguistique qui étudie l'organisation et la structure des phrases et des unités de sens dans une langue donnée. Elle s'intéresse à la façon dont les mots sont combinés pour former des phrases grammaticalement correcte et pour transmettre des significations claires et cohérentes.

Emily Dickinson, (1975), propose que « *L'orthographe de la syntaxe, c'est l'art de construire des ponts entre les mots pour former des phrases solides* ». L'orthographe de la syntaxe examine les règles et les principes qui régissent l'ordre des mots, les relations entre les mots, les fonctions grammaticales, les catégories syntaxiques (comme le verbe, le nom, l'adjectif, ...) et les constructions syntaxiques spécifiques à une langue donnée. Selon Ferdinand de Saussure, (1970), « *La syntaxe c'est la clé qui ouvre la porte de la compréhension linguistique* ».

1.8. Les difficultés de l'orthographe

1.8.1. Le domaine de la sémiologie

La sémiologie concerne l'écriture des mots du lexique ainsi que les éléments grammaticaux qui les accompagnent. Elle se réfère à la représentation écrite et visible des signes linguistiques. L'analyse sémiologique des différentes orthographe permet de comprendre pourquoi certaines écritures sont plus difficiles à apprendre que d'autres.

Selon Fayol et Jaffer, (2008), « *L'écriture propose et l'orthographe dispose. Les créations de l'orthographe utilisent une représentation potentielle des unités linguistiques de base, tandis que les différentes langues font une sélection parmi les possibilités qui leurs sont offertes* ». Les orthographe du monde se divisent en deux sémiographie. La sémiographie mineur concerne les langues qui ont une limité d'homophonie, tandis que la sémiographie majeur, présente notamment dans les orthographe anciennes comme le français, nécessite l'invention des différentes procédés pour compenser l'insuffisance phonographiques. Cela est dû au fait que les langues évoluent alors que leurs unités graphiques restent stables.

1.8.2. Les principes idéographiques

Les homophones : En français, l'homophonie peut poser des difficultés de compréhension car l'écrit ne dispose pas des mêmes moyens que l'orale pour lever les ambiguïtés. Pour différencier les homophones lexicaux, le français utilise souvent une distinction graphique. ces procédés de distinction reposent en grand partie sur l'étymologie ce qui explique l'hétérogénéité des orthographe et la nécessité d'apprendre correctement les homophones.

Les lettres muettes : Les lettres muettes jouent également un rôle distinctif dans la langue française. Elles permettent de créer une opposition graphique entre deux mots afin que le lecteur puisse choisir le sens approprié. Cependant, les lettres muettes constituent également une source majeure de difficultés.

1.8.3. Les marques grammaticales

Les marques grammaticales en français peuvent également rendre la langue complexe, car leur fonctionnement diffère entre l'orale et l'écrit. Par exemple, en français écrit, on utilise trois marques du pluriel (sur le déterminant, sur le nom et sur le verbe), tandis que qu'à l'orale, une seule marque sur le déterminant suffit. Cette redondance des marques grammaticales à l'écrit et leur économie à l'orale peuvent poser des défis pour les apprenants.

Le phénomène d'accord à l'écrit, qui repose sur cette redondance des marques grammaticales, vise à assurer la cohérence du message. Cependant, il peut être coûteux et source d'erreurs même pour les locuteurs les plus performants. Cette complexité a deux conséquences : les enfants doivent d'accord apprendre les bases de l'écrit avant de comprendre le fonctionnement du pluriel, et les écrivains ne peuvent pas se fier à une marque audible pour transcrire le pluriel. Ainsi, les principes phonographiques et idéographiques ne suffisent pas à expliquer pleinement le fonctionnement du système orthographique du français.

1.9. L'enseignement de l'orthographe

L'enseignement de l'orthographe est intégré dans l'apprentissage de la langue française de manière globale. Il n'est plus considéré comme une entité distincte, mais plutôt comme un élément parmi d'autres de l'enseignement de la langue. Les méthodes pédagogiques se sont diversifiées, ce qui a eu un impact sur l'enseignement de l'orthographe. Par le biais de méthodes globales et de techniques de vie, on encourage l'expression des idées et des sentiments à l'école.

L'orthographe et les règles de grammaire sont apprises à partir des textes que l'on lit, aime et récite. Les enseignants visent surtout à mettre les apprenants dans des situations de recherche. Les dictées très difficiles sont écrites et le recours aux jeux est fréquent, comme les mots croisés ou les anagrammes.

L'enseignement de l'orthographe est inclus dans le programme scolaire, bien que le temps qui lui est accordé semble moins important. L'enseignement de l'orthographe est influencé par la langue maternelle des apprenants, car ils utilisent principalement leur langue maternelle en dehors de l'école, tandis que le français n'est enseigné qu'à l'école.

Selon Bernadette William, (1997), « *L'apprentissage de l'orthographe fait toujours par des programmes scolaires, mais on lui accord moins d'importance. De plus, l'enseignement de l'orthographe à l'école est entouré d'une multitude des connaissances, tout en subissant une transformation pédagogique lente* ».

Il est essentiel que les enseignants donnent confiance aux apprenants. Lorsque l'enseignant demande à un apprenant de faire un travail, celui – ci se trouve dans un état de confiance. L'enseignant doit également susciter l'amour de la langue chez l'apprenant, ce qui peut donner envie à celui-ci d'écrire mieux.

Dans cet état d'esprit, les problèmes d'orthographe peuvent être éliminés. Lorsqu'on soit qu'on est capable d'écrire correctement, on se plus à l'aise en français, on sait mieux s'exprimer à l'écrit et à l'oral.

Conclusion

Au cours de e premier chapitre, nous avons exploré le sujet de la production écrite en classe de FLE. Nous avons, d'abord, clarifié les éléments essentiels liés à cette pratique. Ensuite, nous avons abordé les objectifs de la production écrite, son importance dans l'approche communicative et les différentes étapes impliquées dans le processus d'écriture. Enfin, nous avons discuté de la place de l'écriture dans les collèges algériens et de l'enseignement / apprentissage de la production écrite en classe de 4^{ème} année moyenne. Nous avons dernièrement élaboré une partie spécifique sur l'orthographe et les difficultés auxquelles les apprenants font face de nos jours. Cette analyse nous permet de mieux comprendre notre corpus et de déterminer les meilleures approches pour remédier à ces difficultés.



Chapitre II

Les Erreurs

D'orthographe

Introduction

Dans ce chapitre, nous nous concentrons sur les erreurs d'orthographe dans les productions écrites et leurs intégrations dans le processus d'enseignement – apprentissage du français langue étrangère (FLE). Nous commencerons par définir la notion d'erreur et examinerons la typologie des erreurs selon Nina Catach. Notre objectif dans cette recherche est de nous concentrer sur les erreurs orthographiques comme le souligne Tag liante, C, (2013 – 2014), « Tout apprentissage est une source potentiel d'erreur ». Les erreurs d'orthographe font partie intégrante du processus d'apprentissage. Pour les apprenants cette approche est un moyen de progresser, tandis que pour les enseignants, elle offre une source d'information pour analyser les besoins individuels et collectif, en vue de définir des objectifs ciblés.

1. Définition de l'erreur

L'erreur peut être définie comme un acte de se tromper, d'adopter ou d'exposer une opinion non-conforme à la vérité, ou de tenir pour vrai ce qui est faux. En didactique des langues, l'erreur est considérée comme un écart par rapport à la norme et est souvent synonyme de faute. Elle résulte d'une méconnaissance ou d'une non-maîtrise des règles de fonctionnement de la langue.

Dans ce contexte de notre recherche sur les erreurs orthographiques, nous nous concentrons sur les erreurs qui découlent d'une méprise de connaissances antérieures de l'apprenant. Ces erreurs ne sont pas simplement les résultats d'ignorance ou de l'incertitude, mais plutôt d'une connaissance antérieure qui était autrefois considéré comme valide ou adaptée, mais qui s'est avérée fautive ou inadaptée.

Selon le nouveau petit robert, (2009), « *L'erreur est une acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jurement ; fait psychiques qui en résultent* ». La définition classique de la vérité est de l'erreur est celle d'Aristote, (1966), « *Pire de ce qui est qu'il est, ou de ce qui n'est pas qu'il n'est pas, c'est – à dire vrai ; dire de ce qui n'est pas qu'il est de ce qu'il n'est pas, c'est – à -dire faux* ».

1.1. L'erreur en didactique

La définition de l'erreur en didactique des langues est complexe. Certains spécialistes, tels que Rémy Porquier et Uli Frauenfeld, soutiennent qu'il est impossible de la définir de manière absolue. Selon eux, (1980), « *L'erreur peut être définie en fonction de la langue cible, de l'exposition linguistique ou même du système intermédiaire de l'apprenant. Ainsi, il n'y a pas de définition absolue de l'erreur, car cela dépend du points de vue adopté, tout comme en linguistique* ».

Cependant, Jean – Pierre QUQ et Ali proposent une définition provisoire de l'erreur, (2004), « *C'est l'écart par rapport à une norme provisoire ou à une réalisation attendue* ». L'erreur n'est pas considérée comme un signe d'échec, mais plutôt comme un indice transitoire d'une étape particulière de l'apprentissage. Il est donc essentiel de se poser des questions sur ce que l'on considère comme une erreur, ainsi que sur ce que recouvre la notion de norme dans l'enseignement des langues étrangères.

1.2. Différents types de l'erreur

En ce qui concerne la production écrite et son évaluation, il est courant de se concentrer sur les principales erreurs possibles. Ces erreurs peuvent être divisées en deux catégories principales : les erreurs de contenu et les erreurs de forme.

Les erreurs de contenu se rapportent aux aspects liés au sens et à la compréhension du texte. Elles peuvent inclure des inexactitudes factuelles, des idées mal exprimées ou des arguments faibles.

Les erreurs de forme, quant à elles concernent les aspects liés à la grammaire, à la syntaxe et à la ponctuation. Elles peuvent impliquer des erreurs d'accord, une construction de phrase incorrecte ou une utilisation inappropriée de la langue.

Il est important de prendre en compte ces deux types d'erreurs lors de l'évaluation de la production écrite, afin de fournir une rétroaction pertinente et constructive.

1.2.1. Les erreurs de contenus

Lorsque l'apprenant lit la consigne ou le sujet de travail, il est essentiel qu'il le comprenne correctement. Si la consigne n'est pas claire, cela peut conduire à un texte mal cadré, hors sujet partiellement ou totalement. Une fois que l'apprenant a saisi le sujet, il doit respecter la consigne donnée.

Un autre élément souvent négligé est le type de texte à produire. L'apprenant doit respecter le genre ou le type de texte demandé. Il ne doit pas écrire un texte narratif lorsqu'un texte descriptif ou informatif est demandé. Il est toujours conseillé de rédiger un texte de manière structurée et cohérente, en suivant une organisation claire avec une introduction, un développement et une conclusion. Il est également important d'assurer la transition fluide entre les idées (cohésion) et entre les paragraphes (cohérence). La cohérence et la cohésion textuelles sont donc indispensables.

Pour y parvenir, l'apprenant est encouragé à utiliser des mots clés ou des articulateurs logiques pour éviter une organisation peu claire qui peut entraver une bonne articulation de texte. Il est essentiel que l'apprenant respecte le genre ou le type de texte demandé. Il convient également de noter que ces problèmes peuvent souvent être accompagnés d'erreurs linguistiques.

Les erreurs de contenus font référence aux inexactitudes, aux incohérences ou aux informations incorrectes présentes dans des textes, des documents, des articles, des livres ou d'autres supports d'informations. Ces erreurs peuvent être causées par des fautes de frappe, des omissions, des erreurs de traduction, des erreurs factuelles ou des erreurs de compréhension. Elles peuvent également résulter d'une mauvaise recherche, d'un manque de vérification des sources ou d'une interprétation erronée des données.

Les erreurs de contenus peuvent être préjudiciable car elles peuvent induire en erreur les lecteurs et nuire à la crédibilité de l'information présentée. Il est donc important de faire preuve de rigueur et de vérifier les informations avant de les publier ou de les partager.

Le type de contenu concerne plusieurs erreurs liées à la forme du produit. Il y a différentes types d'erreurs qui peuvent se produire en relation avec la cohésion et la cohérence textuelles. L'erreur de cohésion textuelles se produit

lorsque l'apprenant ne respecte pas les trois règles de cohérence / cohésion suivantes :

- La règle de progression : Cela signifie que chaque nouvelle phrase doit apporter et développer une information nouvelle par rapport à celle qui la précède. Les idées doivent aller du simple au complexe ou de la générale au particulier.
- La règle d'isotopie : Cela signifie que l'apprenant doit utiliser des articulateurs logiques dans le but de coordonner les idées et que ces idées doivent appartenir au thème commun.
- La règle de cohérence sémantique : Cette règle concerne le sens du texte, qui ne doit pas contenir de contradictions. Le texte doit être logique et ne doit pas affirmer une chose et son contraire en même temps.

L'organisation du texte et la mise en page sont également importantes. L'apprenant doit respecter le type et le genre du texte. Il est toujours conseillé de rédiger un texte de manière bien structurée. En ce qui concerne les erreurs liées au type de discours, cela se réfère au registre de langue utilisé. Par exemple, l'utilisation d'un registre oral et familier peut être incorrecte par rapport au contexte. Ce type d'erreur est souvent accompagné d'erreurs qui relèvent de la forme du texte.

1.2.2. Les erreurs de forme

Les erreurs de forme, telles que les erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques, peuvent avoir un impacte significatif sur la production écrite d'un apprenant.

Il est important de souligner que ce classement des erreurs vise à privilégier la cohérence et la cohésion textuelles, qui sont essentielles pour développer une compétence en production écrite. Lorsqu'il y a un non – respect des consignes d'essai, toutes ces erreurs peuvent constituer un obstacle majeur à la transmission claire et compréhensible du message. De plus, elles nuisent à la qualité du texte produit par l'apprenant et peuvent même provoquer une démotivation chez – lui celui – ci, surtout si le nombre d'erreurs est élevé.

L'analyse des erreurs de forme en langue écrite peut aider les enseignants à comprendre les besoins spécifiques des apprenants et à concevoir des activités

pédagogiques adaptées pour les aider à améliorer leurs maîtrises de la langue écrite. Lorsque les apprenants font des erreurs de forme, cela peut être dû à plusieurs facteurs, notamment leurs niveaux d'acquisition de la langue maternelle.

Par exemple, un apprenant dont la langue maternelle n'a pas de genre grammatical peut avoir du mal à comprendre et à appliquer les règles de genre en français. Il est donc important que les enseignants prennent en compte des différences et adaptant leurs méthodes d'enseignement en conséquence.

Une analyse approfondie des erreurs de forme peut également aider les enseignants à identifier les schémas d'erreurs récurrents chez les apprenants et à cibler ces aspects spécifiques lors des leçons.

En outre, il est important que les enseignants fournissent des explications détaillées aux apprenants lorsqu'ils corrigent leurs erreurs de forme. Les explications devraient être claires, précises et adaptées au niveau des apprenants. Cela permettra aux apprenants de comprendre les erreurs et d'apprendre à les corriger de manière autonome à l'avenir.

L'analyse des erreurs de forme en langue écrite est un outil précieux pour les enseignants. Cela leur permet de cibler les besoins spécifiques des apprenants et de concevoir des activités pédagogiques adaptées pour aider à améliorer leurs maîtrises de langue écrite.

1.3. Définition de la faute

La faute provient du latin populaire (*fallita*), dérive du latin classique (*faller*), qui signifie (faillir) ou (manquement à la règle morale ou religieuse). Elle peut être décrite comme une erreur choquante et grossière, commises par ignorance.

En didactique des langues étrangères, la faute renvoie aux erreurs de type (lapsus), qui résultent d'une intention ou d'une fatigue de la part de l'apprenant. Ces erreurs telles que l'oubli des marques de pluriel alors que le mécanisme est maîtrisé, peuvent être corrigées par l'apprenant lui-même après relecture et vérification. Ainsi, la faute est souvent associée à un oubli ou à un manque de concentration de la part de l'apprenant. D'un autre part, l'erreur est liée à la compétence de l'apprenant.

Elle est commise de manière inconsciente et involontaire, en raison d'une connaissance insuffisante des règles de la langue. Contrairement aux fautes, les erreurs ne sont immédiatement détectables, et l'apprenant peut avoir besoin de l'aide de l'enseignant pour les corriger. La faute définie selon Confucius, (1975), « *N'est pas de tomber, mais de rester à terre* ». C'est une action ou un comportement qui contrevient à une règle, une norme ou un devoir établi. Elle est généralement considérée comme un acte répréhensible ou incorrect.

Selon le dictionnaire de petit robert, (2010), « *La faute est définie comme une violation d'une règle, d'un commandement, d'une obligation, d'un devoir, d'une norme, d'un principe* », cette définition met l'accent sur le fait qu'une faute implique une transgression ou un écart à une norme établie.

Selon le dictionnaire Larousse, (2008), « *La faute c'est un acte, un jugement, une parole, qui est contraire à ce qui est attendu, souhaité, exigé* », cette définition souligne l'idée que la faute est une action, une décision ou une parole qui va à l'encontre de ce qui est considéré comme approprié ou souhaitable.

1.3.1. De la faute à l'erreur

Il est important de distinguer clairement la faute de l'erreur lors de l'élaboration d'un didactique constructiviste centrée sur l'erreur. La correction, souvent perçue négativement comme un syndrome de l'ancre rouge, est rarement utilisée par les enseignants aujourd'hui. Ils préfèrent utiliser d'autres couleurs moins connotées négativement, comme le vert, couleur de l'espoir, pour masquer l'autorité du geste correctif.

En réalité, la couleur du stylo n'a pas d'importance, le véritable problème réside dans la confusion fréquente entre faute et l'erreur. Dans le langage courant, les deux termes sont presque équivalents, mais le domaine didactique des langues, leur nature diffère. Une faute peut être due à un élément contingent, tel que la négligence, la distraction ou la fatigue, et est considéré comme relevant de la responsabilité de l'apprenant, qui aurait dû l'éviter. En effet, l'apprenant connaît et maîtrise la structure, mais pour diverses raisons telles que le stress ou le manque de confiance, il n'arrive pas à utiliser la forme attendue. Dans des conditions plus favorables, l'apprenant est capable de repérer ses fautes et de les remplacer par la forme correcte.

Galisson et Daniel, (1976), s'accordent à dire que toute réponse incorrecte est une faute, qui peut être définie comme : « *Un écart par rapport à des normes variées. La distinction entre ce qui est fautif et ce qui est correcte dépend de la norme choisie* ». En revanche, l'erreur résulte d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement et se manifeste systématique et récurrente. Elle est les symptômes de la façon dont l'apprenant fait face à un type d'obstacle spécifique.

Selon Jean – Pierre Astolfi, (1997), « *L'erreur est considéré comme un signe d'apprentissage en cours, une trace d'une activité intellectuelle authentique qui évite la reproduction stéréotypée et le guidage étroit. Elle est à la fois le signe et la preuve qu'un véritable apprentissage est en cours chez l'apprenant* ».

Dans le cadre des réflexions de Daniel Décomps, (1999), l'erreur est envisagée comme : « *Un processus qui ne se conforme pas aux attentes préétablis* ». Selon cette perspective, l'erreur est considérée comme une production de sens en constante évolution, plutôt qu'un simple produit. Elle indique qu'il y a un écart par rapport à une référence établie.

Decomps cherche à décharger l'erreur de toute connotation morale. Selon lui, l'erreur ne doit plus être perçue comme auparavant. Il soutient que l'erreur est opérationnelle car elle permet une analyse de l'activité en cours, plutôt qu'un jugement sur le produit finale. Cette dimension opérationnelle de l'erreur est considérée comme un élément intéressant dans le domaine de l'apprentissage, car elle contribue à dédramatiser l'erreur. Ainsi, Decomps met en avant l'importance de regarder l'erreur comme une opportunité d'apprentissage plutôt que comme une faute à éviter à tout prix.

1.3.2. La faute dans l'apprentissage

Dans le processus d'apprentissage, il est souvent tentant de se focaliser uniquement sur les erreurs commises par l'apprenant. Cependant, cette approche peut être injuste et peu constructive. En ce concentrant uniquement sur les fautes, on risque de laisser l'apprenant se complaire dans une situation mauvaise foi, de presser ou même de stratégie d'évitement. Il est important de ne pas lui fournir une fausse bonne conscience qui pourrait l'empêcher de progresser.

Au lieu de cela, il convient de considérer la faute à sa juste valeur. Les erreurs sont une partie normale du processus d'apprentissage. Elles sont des opportunités d'apprendre et de grandir. Lorsqu'un apprenant commet une faute, cela indique simplement qu'il n'a pas encore complètement assimilé le concept ou la compétence en question. Plutôt que de simplement souligner les erreurs, il est plus constructif de voir comme des occasions de fournir un soutien et des explications supplémentaires.

Il est important de donner à l'apprenant les moyens de comprendre ses erreurs et de les corriger. Cela peut impliquer de fournir des explications détaillées, d'encourager l'apprenant à poser des questions et à chercher des solutions par lui-même. On peut proposer des activités supplémentaires pour renforcer son apprentissage. L'objectif est de l'aider à développer une réflexion critique et une compréhension approfondie du sujet que de le laisser dans un état découragement ou de frustration.

En abordant les fautes de manière constructive, nous permettons à l'apprenant de développer une meilleure estime de soi et une motivation intrinsèque pour progresser. Lorsque nous valorisons les efforts et les progrès réalisés. L'apprenant se sent encouragé à continuer d'apprendre et de s'améliorer.

1.3.3. Erreur ou faute, la responsabilité de l'apprenant

La pédagogie de l'erreur considère que les erreurs sont normales et font partie du processus d'apprentissage. Elle encourage les apprenants à s'exprimer et à réfléchir, même s'ils commettent des erreurs. Cependant, il est important de ne pas oublier que certaines fautes commises par les apprenants relèvent de leur propre responsabilité.

En effet, il y a des moments où l'apprenant peut manquer d'effort, de volonté ou de travail, et cela ne peut être justifié en parlant simplement d'erreur. Par exemple, lorsque l'apprenant ne fait pas attention, ne s'investit pas ou donne des réponses incorrectes sans prendre en compte les informations ou les conseils donnés par le professeur, il est clairement responsable de ses actions.

Pour éviter de faire de mauvaise diagnostique, il est donc nécessaire de fournir des efforts supplémentaires tels que des exercices et des questionnements approfondis. Malgré l'aide offerte par le professeur,

l'apprenant ne fait pas les efforts nécessaires pour corriger ces fautes et atteindre l'excellence, alors il sera seul responsable de ses résultats.

La faute est la responsabilité dans l'apprentissage incombent à l'apprenant lui-même. L'apprenant est responsable de son propre engagement, de sa motivation et son attitude dans le processus d'apprentissage. Cela ne signifie pas pour autant que l'apprenant doit être blâmé ou critiqué de manière négative. Au contraire, il est important de prendre en conscience de sa responsabilité et à mettre en place des stratégies pour améliorer son attitude et sa motivation.

La responsabilité de l'apprenant implique également de reconnaître ses erreurs, d'en tirer des leçons et de mettre en place des actions correctives pour progresser. Enfin, de compte, l'apprenant est le principal acteur de son apprentissage et doit assumer la responsabilité de son propre parcours.

1.4. La typologie des erreurs en production écrite

La typologie des erreurs en production écrite se réfère à la classification des différentes erreurs que les autres peuvent commettre lorsqu'ils rédigent un texte. Ces erreurs peuvent être classées en différentes catégories en fonction de la nature de l'erreur ou de la compétence linguistique concernée.

Il est important de noter que la typologie des erreurs peut varier en fonction des théories linguistiques ou des approches pédagogiques utilisées. Les enseignants et les chercheurs peuvent avoir des classifications légèrement différentes en fonction de leurs objectifs et de leurs domaines d'études.

1.4.1. La typologie des erreurs selon Nina Catach

Selon Nina Catach, (1986), « *La typologie des erreurs rencontrées dans les écrits permet de les relier aux éléments du système linguistique dont elles relèvent. L'objectif de cette typologie n'est pas de simplement comptabiliser les erreurs de chaque apprenant ou de chaque classe pour leur attribuer une note, mais plutôt de détecter des lacunes, de mesurer les progrès et d'adapter plus efficacement les cours aux besoins des apprenants concernées* » .

Dans le cadre de la typologie de l'erreur selon Nina Catach, nous trouvons les erreurs renvoyant au logo – graphie. Les morphogrammes, également appelés

graphèmes, sont des éléments graphiques supplémentaires qui assurent différentes fonctions dans l'écriture. Les erreurs morphogrammiques peuvent concerner l'orthographe lexicale et sont en partie liées à la complexité de la langue française.

Elles sont subdivisées en deux catégories : les morphèmes lexicaux et les morphèmes grammaticaux. Par exemple, parmi ces fonctions, nous avons trouver des marques finales de liaisons, comme la finale muette d'un mot, des morphogrammes de genre, de nombre, de conjugaison verbale. Ainsi, les erreurs morphogrammiques peuvent être à la fois lexicales et grammaticales. Dans la typologie de l'erreur, selon Nina Catach, nous trouvons également des erreurs à dominante logogrammiques, qui se produisent en raison de confusion entre les mots et leurs fonctions. Il existe deux types d'erreurs à dominante logogrammiques : les homophones lexicaux et les homophones grammaticaux.

Les homophones lexicaux sont des mots qui se prononcent de manière similaire mais ont des significations différentes. Par exemple, (Pam) et (pin), et (mère) et (mer), ou (for) et (fois). Les erreurs se produisent lorsque les apprenants confondent ces mots et les utilisent de manière incorrecte dans leur production écrite.

Les homophones grammaticaux, quant à eux, sont des mots qui se prononcent de la même manière mais ont des fonctions grammaticales différentes. Par exemple, les erreurs peuvent se produire lors de l'utilisation incorrecte de (a) à la place de (à), ou de (son) au lieu de (sont). En ce qui concerne les erreurs à dominante idéogrammiques, elles concernent les signes qui se font pas partie de l'alphabet, tels que la ponctuation, les apostrophes et les majuscules. Ces signes sont souvent mal utilisés ou absents dans la ponctuation écrite, par exemple, lorsqu'une virgule est manquante pour séparer le verbe du sujet ou la proposition relative de son antécédent.

1.4.2. La typologie des erreurs selon Jean – Pierre Astolf

Jean – Pierre Astolf a développé une typologie des erreurs en se basant sur leurs origines. Selon lui, il existe six grands types d'erreurs dans le domaine de l'enseignement des langues. Ceux – ci comprennent les erreurs liées à la compréhension des consignes, les erreurs résultant d'une mauvaise interprétation des règles de l'enseignement, les erreurs découlant de

conception alternatives des apprenants, les erreurs liées à des problèmes de raisonnement, les erreurs résultant d'une surcharge cognitive, ainsi que les erreurs découlant des approches adoptées par les apprenants.

- Les erreurs liées à la compréhension des consignes se produisent lorsque les termes utilisés pour introduire les exercices et les problèmes ne sont pas claires pour tous les apprenants. Par exemple, certains termes tels que (indiquer), (analyser), (interpréter) ou (déterminer) peuvent ne pas être compris de manière transparente. De plus, le vocabulaire utilisé peut également être une source d'erreurs, par exemple, lorsque des termes tels que (grammaticale), (affirme), (digestive) ou (fonction) ne sont pas familiers aux apprenants. Afin de minimiser ces erreurs, il est important que l'enseignant choisisse et utilise les mots les plus appropriés, de manière à ce que les consignes soient claires et compréhensibles pour tous les apprenants.

- Des erreurs liées au mauvais décodage des règles du contrat didactique, il arrive que les apprenants commettent des erreurs dues à une mauvaise compréhension des règles établies. On peut dire que l'apprenant raisonne sans vraiment savoir à quoi il doit s'adapter ni comment le faire. Cela peut conduire à des réponses tellement éloignées de la logique attendue que l'on ne comprend plus les raisonnements de l'apprenant. Par exemple, si l'enseignant demande (Dans la matinée, avant l'école, qu'est-ce qu'on prend ?), et que les apprenants répondent (Le petit déjeuner), alors que la réponse attendue était (Le bus). Ce genre de situation montre que la classe fonctionne souvent comme une société coutumière, avec ses propres règles implicites, mais sans qu'elles soient clairement édictées ou formalisées.

Les apprenants rencontrent des difficultés à décoder les sous – entendus des situations, ce qui peut entraîner des erreurs. Certaines erreurs découlent de la difficulté des apprenants à comprendre les implications non explicitées des situations.

- Des erreurs liées aux conceptions alternatives des apprenants, selon Bachelard, (1938), soutient que pour acquérir des nouvelles connaissances, il est nécessaire de remettre en questions les connaissances antérieures. Cela implique de reconnaître et d'éliminer les idées erronées, les préjugés et les stéréotypes qui peuvent entraver notre compréhension. En somme, Bachelard

encourage à surmonter les obstacles mentaux en déconstruisant les connaissances mal formées.

- Des erreurs d'opérations intellectuelles ne sont pas initialement disponibles pour les apprenants et leur développement se construit progressivement au fil du temps à travers différentes étapes. Par exemple, l'apprentissage de la lecture nécessite une focalisation sur le contenu et les défis spécifiques liés à cet apprentissage. Ce processus demande un effort d'abstraction important, car il implique de passer par étapes primaires avec une capacité d'abstraction limitée pour atteindre des étapes plus avancées. En résumé, l'acquisition des opérations intellectuelles se fait de manière progressive et nécessite une augmentation graduelle de la capacité d'abstraction.

- Des erreurs de surcharge cognitive, lorsque l'enfant est confronté la nécessité de traiter plusieurs informations en même temps, cela peut entraîner une surcharge cognitive. La mémoire n'est pas simplement un système passif, elle joue un rôle central dans les processus d'apprentissage intelligents. Par exemple, dans le cas de l'orthographe, notamment lors de la production écrite ou même en dictée, l'apprenant peut ne pas prendre en compte la simultanéité des sens du texte. Par conséquent, l'apprenant se retrouve face à une situation problématique qui demande de mobiliser de nombreuses informations en mémoire, mais il peut se concentrer uniquement sur un aspect, ce qui nuit aux autres. En d'autres termes, la surcharge cognitive se produit lorsque l'enfant est submergé par la nécessité de traiter plusieurs informations simultanément et ne parvient pas à gérer efficacement toutes les exigences de la tâche.

- Des erreurs liées aux démarches adoptées par les apprenants, peuvent parfois adopter une approche qui ne correspond pas à ce que l'enseignant attend, et il peut arriver que l'approche choisie soit plus longue et plus complexe que celle attendue par l'enseignant. Cependant, il est essentiel de ne pas se contenter de diagnostiquer la situation sans prescrire de remède pour une satisfaction complète. Ci-dessous, nous présentons un tableau récapitulatif des différents types d'erreurs selon Jean – Pierre Astolf afin de mieux comprendre la situation :

Les types d'erreurs	Exemples	Médiation	Remédiation
Des erreurs relevant de la compréhension	- Consignes de travail données oralement par écrit :	- Analyser la lisibilité des consignes ou des énoncés.	Travail sur : - La compréhension

des consignes.	- Problèmes de lecture du texte de la consigne - Les termes employés pour un questionnement n'est pas transparent pour les apprenants : expliquer, indiquer, analyser.		- La formulation - La sélection
Des erreurs relevant d'habitude scolaires ou un mauvaise décodage des règles du contrat didactique. Des erreurs témoignant des représentations des apprenants	- Le problème ne possède qu'une solution et une seule (comme d'habitude) - Si la réponse ne tombe pas sur un nombre simple, c'est que je me suis trompé.	- Analyser du (contrat didactique)	- Travail critique de l'enseignant sur ses attentes, explications.
Des erreurs témoignant des représentations des apprenants.	- Les obstacles surviennent quand nous réfléchissons avec les moyens dont nous disposons.	- Analyse des représentations et des obstacles sous – jacents à la notion	- Travail d'écoute, de débat, de prise de conscience. Donc, il faut les entendre, les comprendre. Les faire identifier, comparer et discuter, les suivre d'une année sur l'autre.
Des erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées.	- Chez certains apprenants certaines opérations ne sont pas forcément disponibles à un moment donné, alors que ça paraît aller de soi pour l'enseignant.	- Analyser les différences dans ce qui se rassemble en apparence - Développer les capacités d'abstraction ;	- Des activités entraînement à l'analyse des erreurs.
Erreurs de démarches personnelles.	- La démarche utilisée par l'apprenant ne correspond pas à celle à laquelle s'attend le professeur. Celui-ci ne comprend pas le cheminement ou l'intention de l'apprenant.	- Prend en compte des démarches non canoniques. - Explications par l'apprenant de façon de faire.	- Favoriser les interactions en groupe : conflits sociocognitifs, constructions communes, confrontations argumentées.

Des erreurs dues à une surcharge cognitive.	- En production écrite, il faut en parallèle chercher les idées, les organiser, vérifier la syntaxe et aussi contrôler l'orthographe : c'est une activité à tâche.	- Analyser de la charge mental, des compétences et des connaissances mises en jeu.	- Décomposer en (sous – tâches) accessibles.
Des erreurs ayant leur origine dans une autre discipline.	- Par exemple, ce qui a été appris en mathématiques n'est pas réinvesti en géographie (les apprenants ne savent pas lier une graphie, construire une échelle).	- Analyser de la nature (pont) entre les deux disciplines.	- - Travail de renforcement - - Recherche sur les invariants.
Des erreurs causées par la complexité propre du contenu.	- Les raisonnements s'emboîtent ou se succèdent.	- Analyser des (nœuds de difficulté).	- Travail sur les démarches, la méthodologie

1.5. La correction de l'écrit en classe de FLE nécessite de suivre certains démarches

Dans le contexte de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), il est important d'accorder une attention particulière à l'écrit. L'écrit est un moyen de communication qui nécessite d'être soigné et bien vérifier pour assurer une bonne compréhension et une bonne transmission du message. Ainsi, l'enseignant à pour responsabilité de passer en revue toutes les copies des apprenants. L'objectif est d'identifier les erreurs qui ont été commises, qu'elles soient d'ordre grammatical, orthographique, ou syntaxique. De même, l'enseignant doit être vigilant pour repérer d'éventuels oublis dans les réponses des apprenants.

1.5.1. Les corrections envisagées en classe du FLE

Lors des débats organisés en classe, nous cherchons à initier les apprenants à réfléchir sur leurs erreurs, à les identifier et à expliquer le type d'erreurs commises. De plus, nous encourageons également les apprenants à partager leurs stratégies pour éviter ces erreurs à l'avenir.

Il est important de comprendre que la bonne réponse n'est pas le fruit du hasard, même si certains automatismes peuvent aider à éviter les erreurs. Cependant, ces automatismes doivent être clairement expliqués. Il ne suffit pas de copier un mot pertinent pour s'en souvenir, ni de recopier plusieurs fois la correction d'un accord. En ce qui concerne les corrections, il existe deux types : la première est une correction directe, tandis que la deuxième est une correction stratégique.

1.5.2. La correction directe

La correction directe consiste simplement à corriger chaque erreur dans la production écrite, que ce soit au niveau de l'orthographe, de la grammaire, de la forme du texte, ... Cette correction peut être effectuée soit par l'enseignant, soit par l'apprenant lui-même. Selon Robb et Coll, il existe plusieurs variantes de correction directe :

- La correction complète, où l'enseignant repère et signale toutes les erreurs, puis les corrige.
- La correction codée, où l'enseignant identifie et signale les erreurs qui doivent ensuite être corrigées.
- La correction codée avec les couleurs, où l'enseignant souligne toutes les erreurs avec un feutre de couleur, et l'apprenant doit ensuite les corriger.
- L'énumération des erreurs, où le professeur dresse une liste des erreurs commises dans la production écrite de l'apprenant, qui doit ensuite se charger de les corriger.

Ils ont également souligné que les corrections effectuées par l'enseignant sont censées aider l'apprenant à réduire le nombre d'erreurs de surface, qu'elles soient lexicales, syntaxiques ou stylistiques. Cependant, la prise en compte du fond (respect de la consigne) et de la forme (organisation) est limitée.

Quant aux commentaires faits par les professeurs lors des corrections, ils ont un impact limité car les apprenants ne les comprennent souvent pas et ne savent pas comment y donner suite.

1.5.3. La correction stratégique

D'après les travaux de Bisailon, il est difficile de résoudre les problèmes liés à la production écrite en se concentrant uniquement sur des exercices linguistiques tels que la grammaire et l'orthographe. Pour remédier à cela, il a développé une approche de correction stratégique qui se déroule en deux étapes : Aider d'abord l'apprenant à identifier ses erreurs, Puis lui demander de les corriger.

Ce chercheur a mené une expérience avec deux groupes, un groupe de contrôle et un groupe expérimentale. Il a mis en place une stratégie appelée (auto – questionnement) qui consiste à poser des questions sur chaque mot du texte traduit. Les résultats obtenus ont montré que cette approche de révision de texte par l'auto – questionnement (où chaque apprenant pose trois questions : Est – ce que le bon mot ? Est – il bien écrit ? L'accord est – il respecté ?), pouvait aider les apprenants à détecter et corriger leurs erreurs.

Toutes les recherches menées dans ce domaine révèlent que les erreurs font partie intégrante du contenu et de forme de l'écriture. Il est donc important d'apprendre à tolérer un certain nombre d'erreurs et de ne pas surligner tout le texte en rouge. Il n'est pas recommandé de faire trop de commentaires que les apprenants ne comprennent pas. Cependant, il est essentiel que l'enseignant puisse distinguer les erreurs linguistiques liées à l'orthographe et à la grammaire des erreurs de contenu.

Le respect des consignes – la demande du sujet) reste la critère d'évaluation principale, mais les enseignants devraient également mettre l'accent sur l'importance de la communication et essayer de proposer des méthodes didactiques efficaces pour aider les apprenants à améliorer certains types d'erreurs.

1.5.4. Le travail en groupe

Le travail en groupe est considéré comme un élément essentiel pour enrichir les processus d'apprentissage. Il vise à favoriser une dimension sociale dans l'acquisition des connaissances, tout en améliorant les compétences en expression écrite. En engageant les apprenants dans cette activité d'écriture, on leur offre l'opportunité de s'engager dans un processus de communication en tant qu'émetteurs de sens. Ils sont également encouragés à développer leur

pensée personnelle et à partager avec leurs pairs. Ensemble, ils travaillent vers un objectif commun, ce qui contribue grandement au développement des compétences en communication.

Dans cette perspective, Yves Reuter, (1969), « *Le travail en groupe est une stratégie d'enseignement qui s'inscrit dans les principes constructivistes et cognitifs de l'apprentissage, basées sur les travaux de Vygotsky et de Bruner. Ces principes mettent en avant le processus de construction des connaissances à partir des savoirs déjà acquis jusqu'à l'acquisition de nouveaux savoirs. Cette approche théorique souligne l'importance de la dimension sociale dans le développement des compétences. Elle met l'accent sur le fait que es apprenants en s'appuyant sur leurs représentations et leurs connaissances préalables. C'est au sein d'un environnement riche en interactions, conflits, déséquilibre, rééquilibrages, déstructurations – restructurations que les apprenants construisent leurs connaissances* ».

Au sein du groupe, l'apprenant est confronté à différentes perspectives et approches, ce qui lui permet de remettre en question sa propre compréhension et de gagner en confiance en lui – même. Même les apprenants timides sont encouragés à s'exprimer et à développer leurs assurances en prenant la parole et en échangeant des idées. Les interactions entre les membres du groupe favorisent le développement cognitif en introduisant une confrontation entre des conceptions divergentes. Cette interaction est constructive car elle amène les apprenants à confronter et à échanger leurs idées, ce qui favorise un développement cognitif plus complet. Il y a un passage de l'interpersonnelle, où les apprenants sont confrontés à des points de vue différentes et sont conscients de leur propre pensée par rapport à celle des autres. Ce processus crée un premier déséquilibre interindividuel au sein du groupe.

Ensuite, il y a un deuxième déséquilibre intra individuel, où les apprenants sont invités à reconsidérer à la fois leurs propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir. Ce déséquilibre vise à la construction du savoir et conduit à la formation de ce que Vygotsky appelle, (1985), « *La zone proximale de développement* ». Cette zone représente l'écart entre le niveau actuel de développement de l'apprenant ce qu'il peut accomplir seul) et le niveau de développement potentiel qu'il peut atteindre avec l'aide de l'enseignant ou de ses pairs plus avancés.

Ce concept de zone proximale de développement est très important, car il permet à l'enseignant de déterminer l'état actuel des connaissances et des compétences des apprenants, ainsi que leur potentiel de développement. Cela lui permet ensuite d'adapter son enseignement de manière appropriée pour soutenir les apprenants dans leur progression.

Dans une pédagogie ouverte et interactive, le rôle du professeur est de se concentrer sur le soutien des apprenants en redressant leurs parcours et en les aidant à progresser dans leurs méthodes de travail individuelles et collectives. Dans cette perspective, il est essentiel pour l'enseignant de prendre conscience des modes de pensées des apprenants ainsi que leurs éventuels blocages ou lacunes. Chaque groupe a un objectif à atteindre, tel que la réalisation d'un écrit, et en fonction du thème et des besoins, les apprenants ont le choix de travailler collectivement en répartissant les tâches entre les membres du groupe.

Le travail de groupe présente plusieurs avantages en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit. Il renforce les liens entre les membres du groupe et crée un climat affectif favorable, ce qui encourage les apprenants à être plus ouverts et actifs dans la réalisation de l'écrit. Il constitue également un moment propice pour favoriser l'autocritique, l'acceptation et l'exploitation des critiques émises par les autres membres du groupe.

Dans le travail collectif, l'enseignant n'est plus perçue comme la seule source de stimulation de l'apprentissage, évitant ainsi les éventuels pièges que l'enseignant pourrait involontairement tendre aux apprenants par le biais de ses questions.

1.6. La démarche de la remédiation à l'erreur

Selon Dubois, la démarche de la remédiation fait suite à l'évaluation formative. Lorsque les enseignants effectuent des changements dans leurs pratiques pédagogiques afin de s'adapter aux besoins individuels de leurs apprenants, cela s'approche de la pédagogie différenciée, souvent appelé (remédiation). Toutefois, si les enseignants fournissent une aide plus individualisée, ils entrent alors dans le domaine du soutien scolaire, où l'idée de remède est plus présente.

Ainsi, il est important de souligner que le terme (remédiation) est inspiré du domaine médical et évoque l'idée d'appliquer les remèdes ou de fournir des soins adaptés.

Jean – Marc Louis et Fabienne Raymond, (2009), « *La démarche de remédiation vise à développer des remèdes pour soigner les difficultés et l'échec scolaire. Ce terme implique une certaine médicalisation du l'échec, où les causes sont diagnostiquées et des traitements peuvent être mise en place. Après l'évaluation, le dispositif de remédiation vise à combler les lacunes et à corriger les apprentissages erronés. Dans ce contexte, les enseignants des classes ordinaires doivent combler les lacunes conceptuelles et méthodologiques identifiées lors des séances d'apprentissage, de la correction des exercices ou des évaluations qui révèlent des écarts entre les acquis des apprenants et les contenus des programmes. La remédiation consiste également à rectifier les erreurs découlant d'apprentissage non assimilés ou incompris grâce à des exercices complémentaires utilisant d'autres supports tels que les logiciels spécifiques* ».

Jean – Pierre quq, (2003), « *La remédiation est un ensemble d'activités visant à résoudre les difficultés rencontrés par les apprenants. Ces difficultés sont identifiées à partir d'un diagnostic basé sur leurs performances, qui est l'une des fonctions de l'évaluation. La remédiation, conçue comme un soutien, est généralement réalisée selon les approches pédagogiques différentes, souvent de manière individualisée, et porte sur les connaissances et les compétences langagières ou communicatives* ».

Dans la démarche de remédiation, les erreurs identifiées dans la production des apprenants sont considérées comme des points forts pour favoriser leurs progressions. Ainsi, il est nécessaire de résoudre le problème de l'incapacité à écrire en FLE. Les enseignants doivent encourager leurs apprenants à produire des textes, même s'ils contiennent des erreurs, car c'est à travers cette pratique qu'ils pourront trouver à ces erreurs.

En ce qui concerne la démarche de remédiation à l'erreur, il n'existe pas de plan guide spécifiques, mais il y a des étapes à suivre pour mener à bien cette remédiation.

1.6.1. Le repérage des erreurs

Selon Danielle Bailly, lors de cette étape, l'objectif est d'identifier les erreurs et de comprendre où réside le problème. Il est nécessaire de détecter ces erreurs en examinant les productions écrites et en les vérifiant. Il est également important de prendre en compte tous les types d'erreurs afin de les corriger et de passer à la deuxième étape, celle de l'analyse des erreurs.

1.6. 2. L'analyse des erreurs

Après avoir identifié les erreurs dans la production écrite, il est important d'effectuer une analyse appropriée de ces erreurs. Cette analyse comprend deux étapes :

- a) classer les erreurs en fonction du type auquel appartiennent afin de faciliter leur correction. Par exemple, les erreurs de forme peuvent concerner l'orthographe, grammaire, où conjugaison au niveau de la phrase. Où bien, il peut y avoir des erreurs qui touchent l'ensemble du texte, appelées de niveau textuelle.
- b) l'analyse des erreurs consiste à catégoriser les erreurs afin de faciliter leur étude et leur correction. Cette étape permet de mieux comprendre les types d'erreurs commises et d'orienter le travail de correction de manières efficaces.

1.6.3. La correction des erreurs

Après avoir repéré et analysé les erreurs, il est essentiel de trouver des solutions appropriées et efficaces pour les corriger. La correction des erreurs consiste à résoudre les problèmes identifiés. Étant donné que les erreurs sont correctibles , il est nécessaire de procéder à leur correction afin de surmonter ces difficultés. Cette tâche est partagée entre l'enseignant et l'apprenant. L'objectif de la correction est de réduire autant que possible le nombre d'erreurs et de développer les compétences en réécriture des apprenants.

1.7. La stratégie de la remédiation

La stratégie de la remédiation vise à corriger les dysfonctionnements et à aider les apprenants à éviter les erreurs. Il s'agit à la fois d'une action préventive et corrective qui permet d'identifier les causes des erreurs et de

proposer des solutions pour y remédier. Dans le cadre de cette stratégie, nous suggérons de mettre en place des ateliers formatifs. Il est important que l'enseignant explique clairement aux apprenants l'importance des erreurs dans le processus d'apprentissage. Ils doivent comprendre que faire des erreurs est naturel et fait partie du cheminement vers la réussite.

L'enseignant peut souligner les erreurs identifiées dans les copies avant de les corriger collectivement. En redistribuant les copies aux apprenants, l'enseignant attire leur attention sur leurs erreurs. A ce stade, l'enseignant au choix de travailler collectivement si les erreurs sont similaires pour la majorité des apprenants, ou de regrouper les apprenants selon les types d'erreurs commises. Un temps de réflexion est prévu pour permettre aux apprenants d'analyser leurs erreurs. Une fois qu'ils ont terminé le travail, l'enseignant fournit des commentaires et, si nécessaire, explique à nouveau la leçon.

Ce type de correction demande de la patience et des efforts de la part de l'enseignant, mais il est efficace et interactif. Il valorise le travail des apprenants et les encourage à s'auto – corriger et s'auto – évaluer.

1.8. Les objectifs de la remédiation à l'erreur

La remédiation aux erreurs revêt une grande importance dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage, car elle vise à atteindre des objectifs spécifiques :

- Elle vise à améliorer la qualité d'enseignement.
- Faciliter les apprentissages.
- Corriger les faiblesses trouvées chez les apprenants.
- Changer la façon de réflexion des apprenants.
- Franchir les obstacles et combler les manques.
- Aider l'apprenant à découvrir, analyser et à justifier.
- Permettre à l'apprenant de corriger sa copie par lui – même (autocorrection).
- Analyser les besoins individuels et collectifs de ses apprenants.

Conclusion

Dans le deuxième chapitre, nous avons traité le sujet des erreurs d'orthographe. Nous avons mis en avant le fait que l'erreur est une étape normale de l'apprentissage et fait partie intégrante du processus pédagogiques.

Il est illusoire de penser qu'un apprentissage peut se faire sans erreur. Pour chaque apprenant étant unique, il est important d'adapter la méthode d'enseignement en fonction de sa motivation, sa personnalité, et sa culture. Il est donc crucial de considérer l'erreur comme un indicateur de progression pour l'enseignant et pour l'apprenant.



Chapitre III

**Cadres :
Méthodologie /
Analyse et
interprétation
des résultats**

Introduction

La production écrite est souvent perçue comme une tâche difficile pour les apprenants de quatrième année moyenne. Celle-ci requiert la mobilisation de différentes compétences telles que savoir écrire, organiser ses idées, utiliser un vocabulaire adéquat, maîtriser la lecture, et appliquer les règles d'orthographe.

Les copies des apprenants montrent un nombre significatif d'erreurs notamment orthographiques nécessitant une intervention de l'enseignant pour remédier à ces lacunes. Il est crucial de corriger ces erreurs rapidement afin d'éviter tout retard dans l'apprentissage.

Dans ce chapitre, nous analyserons ces erreurs orthographiques selon la grille de Nina Catach, en les expliquant et en proposant des exercices de remédiation pour les traiter efficacement. Cette analyse nous permettra d'évaluer le niveau de la compétence orthographique des apprenants et d'identifier les sources des erreurs les plus fréquentes.

3.1. La pré-enquête et l'enquête sur le terrain

3.1.1. La description du lieu de la recherche

Le lieu de notre recherche est de collège Zighoud Youcef – Tiaret, situé au cœur de la Daïra de Ksar Chellala, dans la wilaya de Tiaret. Le collège compte 16 salles de classes et accueille 1060 apprenants, des deux sexes, de quatrième année moyenne. Il est important de noter qu'il y a 25 enseignants, spécialisés dans différentes matières, dont 4 enseignantes de français.

3.1.2. La description du public et de l'espace classe de la recherche

La classe qui fait l'objet de notre étude est composée de 28 apprenants dont 20 filles et 8 garçons. Leur âge se situe entre 14 et 15 ans. Il est notable de constater une forte prédominance de l'effectif féminin, tant au sein de cette classe qu'au sein de l'établissement dans son ensemble.

Nous avons observé que les moyennes obtenues par les apprenants reflètent l'hétérogénéité caractéristique de la classe. En effet, certains ont obtenus de bonnes moyennes, allant jusqu'à (19,80), tandis que d'autres ont obtenus de mauvaises moyennes, comme (08,34).

Nous avons identifié un groupe de dix apprenants ayant un niveau hétérogène.

Nous avons sélectionné les apprenants de 4^{ème} année moyenne pour participer et réussir l'examen de fin d'études (BEM). Ce choix a été fait car ces apprenants doivent se préparer de manière adéquate.

En ce qui concerne la décoration de la classe, nous avons utilisé divers éléments visuels et couleurs qui stimulent le désir d'apprendre chez les apprenants, tels que des affiches de conjugaison et de grammaire, ainsi que des images attrayantes.

Concernant la répartition des heures de cours, la matière du français bénéficie d'un total de six heures par semaine, réparties en cinq séances de cours régulière, avec une séance de supplémentaire pour les séances de rattrapage ou les travaux dirigés.

3.1.3. La description de l'enseignante

L'enseignante de cette classe est une professionnelle qualifiée et titulaire d'une licence en langue française. Elle possède 13 ans d'expérience dans l'enseignement du français langue étrangère auprès des apprenants du cycle moyen. Elle enseigne tous les niveaux du cycle moyen, à savoir la 1^{ère}, la 2^{ème}, la 3^{ème} et la 4^{ème} année moyenne.

3.2. La méthodologie

Dans cette étude, nous nous concentrons initialement sur l'observation et l'analyse du déroulement des séances de production écrite en français langue étrangère dans le cycle moyen.

L'objectif est d'identifier les difficultés rencontrées, les types d'erreurs commises et les stratégies de remédiation utilisées afin de comprendre les causes de ces difficultés et de déterminer comment travailler sur les erreurs d'orthographe.

Par la suite, dans une seconde phase, nous avons procédé à l'analyse des réponses au questionnaire qui a été soumis aux enseignants de français langue étrangère. L'objectif était de comprendre quelles étaient les stratégies utilisées par ces enseignants pour remédier aux erreurs d'orthographe de production écrite des apprenants.

En utilisant ces outils, nous serons en mesure d'approfondir l'analyse des résultats et de répondre à nos interrogations initiales. Nous pouvons ainsi vérifier nos hypothèses et formuler des suggestions et proposition en conséquence.

3.2.1. L'observation de la classe

Nous avons observé la classe et avons pu avoir une impression générale de l'atmosphère qui y règne. Il est évident que les apprenants ayant obtenus de bons résultats accordent une grande attention aux explications de l'enseignante pendant le cours et son extrêmement motivés.

En revanche, ceux qui n'ont pas obtenu de bons résultats affichent un comportement de désintérêt et semblent ne pas se préoccuper de ce qui est enseigné.

3.2.1.1. Le déroulement de la séance de production écrite

Dans la classe, nous avons constaté que l'activité de production écrite occupe une place très importante dans l'apprentissage du FLE. Cette activité est réalisée à la fin de chaque séance distincte. Les deux premières séances sont consacrées à la préparation de l'écrit, la troisième séance est dédiée à la rédaction de la production écrite elle-même, et la dernière séance est consacrée à la correction des copies des apprenants et à la remédiation.

Il est inefficace de demander aux apprenants de rédiger directement leur production écrite, c'est pourquoi une phase de préparation à l'écrit est nécessaire. Cette phase vise à aider les apprenants à mobiliser leurs connaissances et informations dans des situations concrètes, à faciliter d'éventuelles difficultés qu'ils pourraient rencontrer, et à consolider les connaissances acquises pendant la période d'apprentissage.

Elle apprend également aux apprenants à rédiger un brouillon, à le corriger en raturant les erreurs d'orthographe ou en le formulant selon les directives de l'enseignante.

Pendant la séance de préparation à l'écrit, l'enseignante guide les apprenants dans la réalisation d'activités de réécriture et de formulation, en lien avec l'activité proposée dans le manuel et en tenant compte de la consigne donnée. Les apprenants travaillent généralement en groupe et s'entraident en proposant des corrections et des suggestions les uns aux autres, avant même l'intervention de l'enseignante et la correction finale. Il est important que les activités proposées lors de cette phase soient en relation thématique et stratégique avec le texte à produire.

3.2.2. Questionnaire adressé aux enseignants

Notre questionnaire développé, lors de notre recherche se concentre sur les méthodes d'enseignement relatives à la production écrite pratiquée par les enseignants du cycle moyen. Ce questionnaire, à un totale de 20 enseignants, composé de 14 questions mêlant questions ouvertes et fermées, est destiné aux enseignants du français du cycle moyen, répartis dans 5 collèges différentes dans de la willaya de Tiaret. Les collèges concernées par notre étude sont le collège EL Amir Abdelkader, le collège Didouche Mourad, le collège Ahmed Zabana, le collège EL Houria et le collège Rhoza Mohamed. Les types de questions inclus dans notre questionnaire sont les questions ouvertes, à choix multiples et binaires. L'option (autre) permet aux enseignants de donner leur opinion personnelle de manière libre.

3.2.2.1. Description du questionnaire

Nous souhaitons mettre en avant notre questionnaire composé de quatorze (14) questions, en invitant les enseignants à y répondre. Nous avons opté pour ce modèle de questionnaire afin de recueillir un maximum d'informations pour justifier notre travail. Les premières, troisième et quatrième questions interrogent les enseignants sur leur rôle et leur formation pédagogique. La deuxième question porte sur l'opinion des enseignants concernant le programme scolaire.

La cinquième question aborde la langue utilisée en cas de difficultés rencontrées en classe. Les sixième, septième et huitième questions traitent des

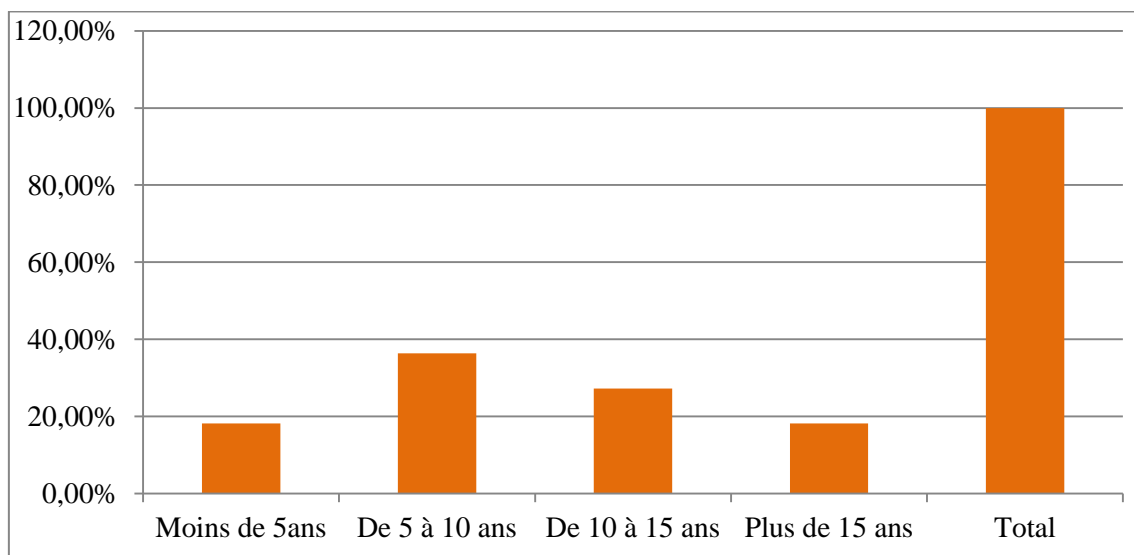
problèmes rencontrés par les apprenants. Les neuf, dix, onze et douze questions se concentrent sur les méthodes utilisées pour enseigner la production écrite aux apprenants et la réaction des enseignants en cas d'échec. Les treize, quatorze, questions détaillent les types d'erreurs commises par les apprenants et les solutions préconisées par les enseignants.

3.3. Analyse et interprétation du questionnaire, des commentaires et des graphies

Question 01 : Depuis combien de temps exercez-vous cette profession ?

	Nombres des enseignants	Fréquence en %
Moins de 5 ans	2	18.18%
De 5 à 10 ans	4	36.36%
De 10 à 15 ans	3	27.27%
Plus de 15 ans	2	18.18%
Total	11	100%

Tableau 01



Histogramme 01

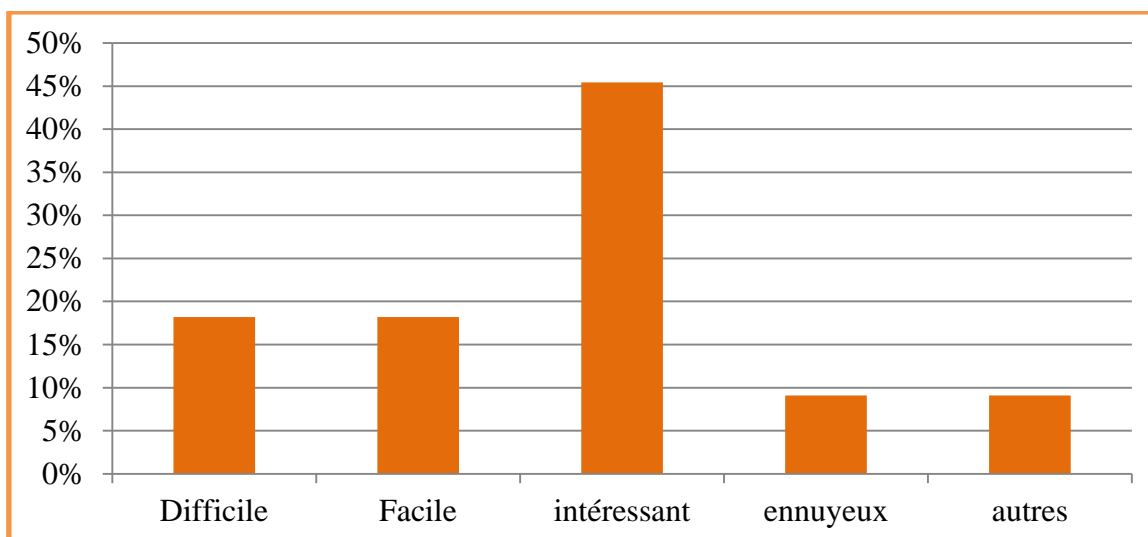
Selon le tableau fourni, sur un total de 11 enseignants, 2 enseignant la langue française depuis plus de 15 ans, ce qui représente 18.18% de l'effectif. De plus, 3 enseignants, soit 27.27%, ont entre 10 et 15 ans d'expérience en enseignement du français. Quant à ceux ayant une expérience de 5 à 10 ans,

ils sont au nombre de 4 enseignants, soit 36.36%. Enfin, 2 enseignants, équivalant à 18.18%, ont moins de 5 ans d'expérience dans l'enseignement du français. Ainsi, ces pourcentages représentent la répartition relative des différentes catégories d'expérience parmi les enseignants interrogés.

Question 02 : Quelle est votre opinion sur le programme de la 4AM ?

	Nombres des enseignants	Fréquence en %
Difficile	2	18.18%
Facile	2	18.18%
Intéressant	5	45.45%
Ennuyeux	1	9.09%
Autres	1	9.09%

Tableau 02



Histogramme 02

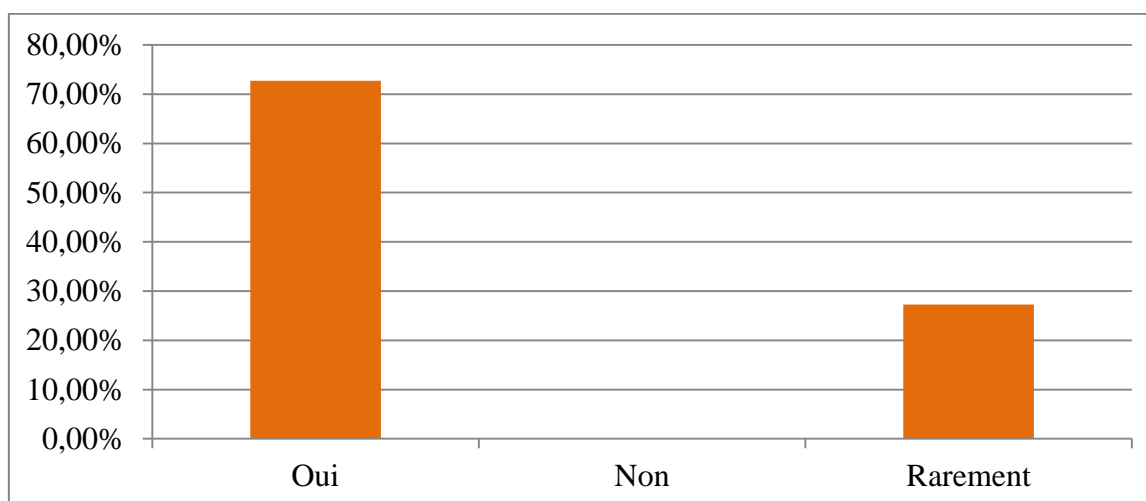
Concernant l'opinion des enseignants sur le programme de la 4AM, tel que présenté dans le tableau ci-dessus, 45.45% le trouvent intéressant, 18.18% le jugent difficile, 18.18% le considèrent facile, tandis que 9.09% affirment qu'il est ennuyeux. Certains enseignants pourraient trouver le programme de la 4AM intéressant car il est bien structuré, adapté aux besoins des apprenants et offre des possibilités d'apprentissage variée et motivantes. D'autres enseignants peuvent penser que le programme de la 4AM est difficile en raison de son niveau de complexité, du volume de travail à couvrir ou des compétences requises pour l'enseignement de certains concepts. Certains

enseignants peuvent considérer le programme comme facile car il correspond à leurs compétences et à leur expérience, ou bien car il offre des outils pédagogiques efficaces pour l'enseignement des matières de la 4AM. Enfin, certains enseignants peuvent trouver le programme ennuyeux s'ils estiment qu'il manque de pertinence, de dynamisme ou d'interactivité, ce qui pourrait entraîner un manque d'engagement de la part des apprenants et des enseignants.

Question 03 : Avez-vous suivi des formations en pédagogie auparavant ?

	Nombres des enseignants	Fréquence en %
Oui	08	72.72%
Non	00	00%
Rarement	03	27.27%

Tableau 03



Histogramme 03

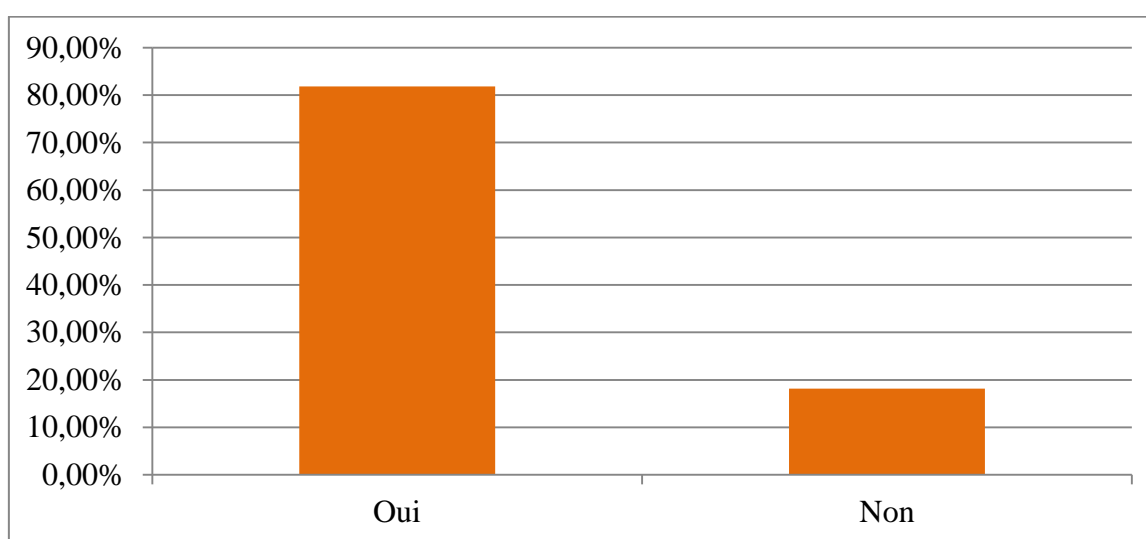
La troisième question concerne la participation à des formations pédagogiques. Les réponses indiquent que les enseignants suivent régulièrement des formations en pédagogie. Les enseignants sont généralement conscients de l'importance de se tenir à jour sur les nouvelles méthodes d'enseignement et les pratiques pédagogiques les plus efficaces. Ils cherchent à améliorer leurs compétences et à s'adapter aux besoins des apprenants, ce qui indique un engagement envers leurs professions et le désir d'offrir la meilleure expérience d'apprentissage à leurs apprenants. En

participants à des formations pédagogiques, les enseignants montrent également qu'ils sont ouverts au changement et prêts à faire évoluer leurs pratiques pour répondre aux défis actuels de l'éducation.

Question 04 : Est-ce que ces formations influencent vos apprenants ?

	Nombres des enseignants	Fréquence en %
Oui	9	81.81%
Non	2	18.18%

Tableau 04



Histogramme 04

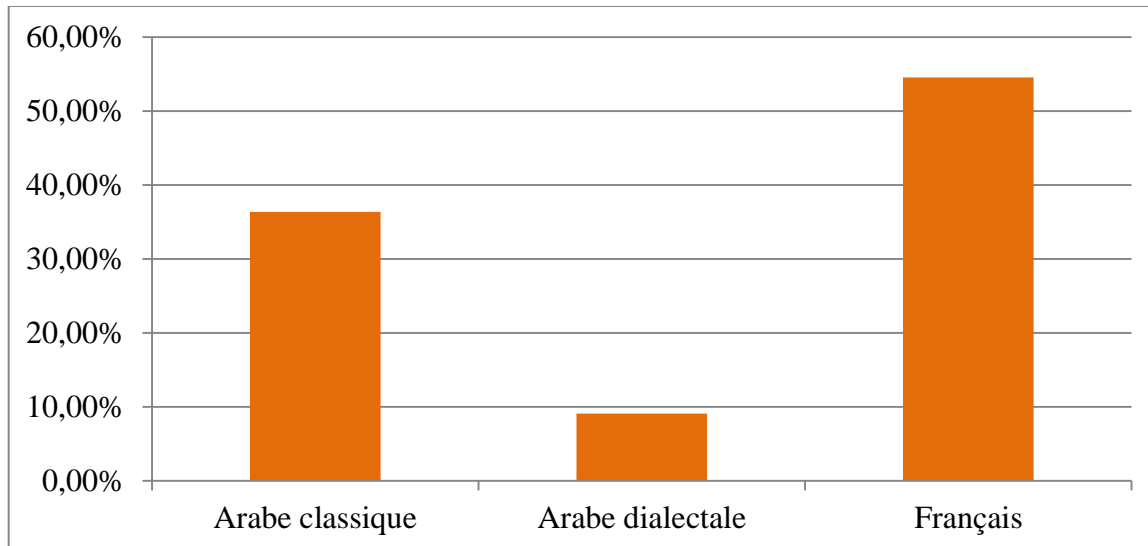
81.81% des enseignants interrogés estiment que les journées de formation organisées par les inspecteurs ont un impact sur les apprenants. En revanche, 18.18% des enseignants pensent que ces formations ne répondent pas à leurs attentes en termes de curiosité et de résolution des problèmes rencontrés dans leurs tâches, notamment en ce qui concerne la production écrite. Les enseignants qui estiment que les journées de formation organisées par les inspecteurs ont un impact positif sur les apprenants peuvent se base sur plusieurs éléments. Tout d'abord, ces formations peuvent leur permettre d'acquérir de nouvelles compétences pédagogiques, des méthodes d'enseignement innovantes, ou encore des outils pour mieux gérer la classe. Cela lui permet ensuite de mettre en pratique ces nouvelles connaissances, ce qui peut avoir un effet positif sur les apprenants en termes de motivation,

d'apprentissage et de résultats. En revanche, les enseignants qui estiment que ces formations ne répondent pas à leurs attentes peuvent avoir le sentiment que ces journées sont trop générale, ne sont pas adaptées à leurs besoins spécifiques ou ne prennent pas en compte les difficultés qu'ils rencontrent au quotidien dans leur pratique. Ils peuvent également ressentir un manque de suivi ou de soutien après la formation, ce qui rend difficile la mise en œuvre des nouvelles connaissances acquises. Cela peut expliquer pourquoi ils estiment que ces formations n'ont pas un impact significatif sur les apprenants.

Question 05 : Est-ce que vous utilisez d'autres langues pour aider les apprenants à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent ?

	Nombres des enseignants	Fréquence en %
Arabe classique	4	36.36%
Arabe dialectale	1	9.09%
Français	6	54.54%

Tableau 05



Histogramme 05

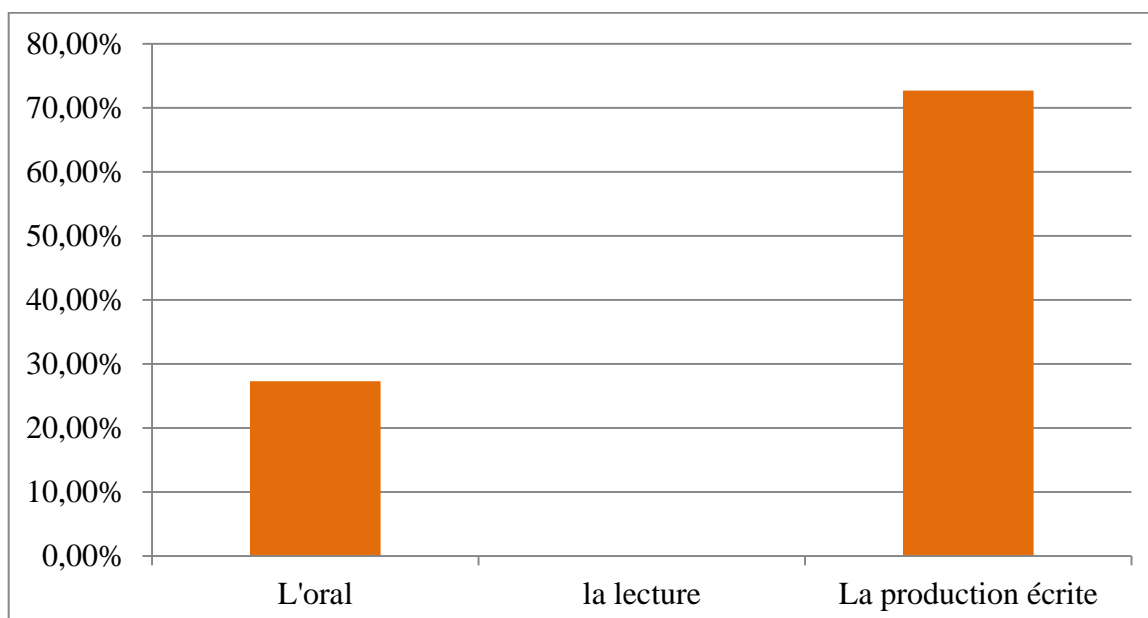
Dans le tableau, il est indiqué que 6 enseignants, représentent 54.54%, choisissent de s'exprimer en français lorsque les apprenants rencontrent des difficultés. D'autre part, 4 enseignants, soit 36.36% préfèrent expliquer en arabe classique. Enfin, un enseignant, soit 9.09%, mentionne qu'utilise l'arabe

dialectal dans ces situations. Ce qui signifie que l'ensemble des enseignants interrogés ont indiqué leur préférence pour l'une des trois langues proposées lorsqu'ils rencontrent des difficultés avec les apprenants. Cela montre que l'ensemble des enseignants ont une stratégie linguistique définie pour aider leurs apprenants en situation de difficulté.

Question 06 : Quelle séance pourriez-vous considérer comme la plus difficile ?

	Nombres des enseignants	Fréquence en %
L'oral	3	27.27%
La lecture	00	00%
La production écrite	8	72.72%

Tableau 06



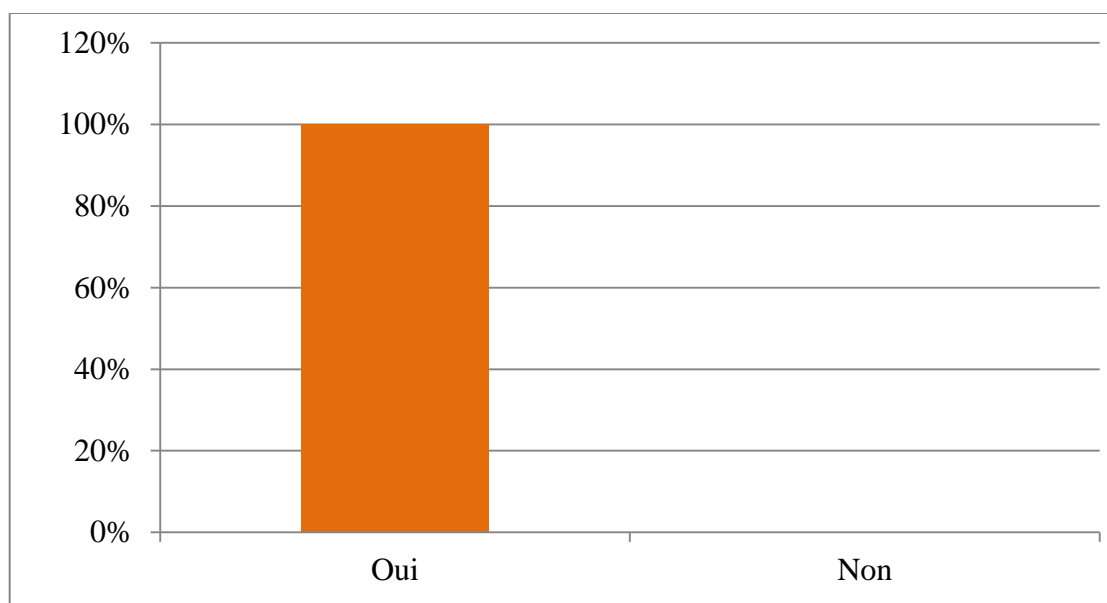
Histogramme 06

Après l'analyse des réponses fournies par les enseignants, il est noté que la majorité d'autres eux ont choisi la production écrite 72.72% et 27.27% ont opté pour l'oral. Ce qui signifie que tous les enseignants interrogés ont indiqué leur préférence pour une des deux modalités (production écrite ou l'orale) lorsqu'ils rencontrent des difficultés avec leurs apprenants. Cela confirme que la majorité des enseignants privilégie la production écrite comme outil pour aider leurs apprenants en situation de difficulté.

Question 07 : Est-ce exact que les enseignants rencontrent des difficultés avec la production écrite ?

	Nombres des enseignants	Fréquence en %
Oui	11	100%
Non	00	00%

Tableau 07



Histogramme 07

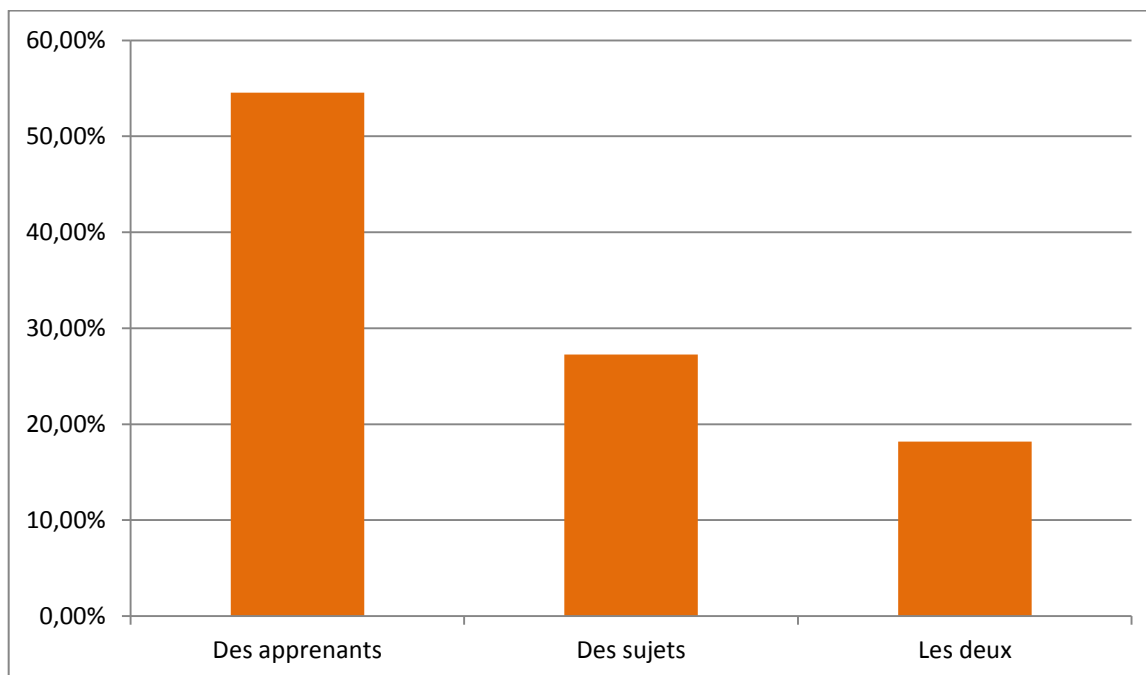
Selon l'analyse effectuée, il est noté que tous les enseignants consultés ont répondu de manière affirmative, indiquant qu'ils estiment que la séance de production écrite génère de nombreux problèmes à la fois pour l'enseignant et pour l'apprenant. Tous les enseignants ont répondu de manière affirmative, cela signifie qu'ils sont d'accord avec le fait que la séance de production écrite génère des problèmes. Il est donc probable que les enseignants estiment que la séance de production écrite pose des difficultés, aussi bien pour eux que pour les apprenants, ce qui justifie leur choix en faveur de la production écrite comme outil privilégié en cas de difficultés.

Question 08 : Si, oui, le problème relève :

a) - Des apprenants b) - Des sujets

	Nombres des enseignants	Fréquence en %
Des apprenants	06	54.54%
Des sujets	03	27.27%
Les deux	02	18.18%

Tableau 08



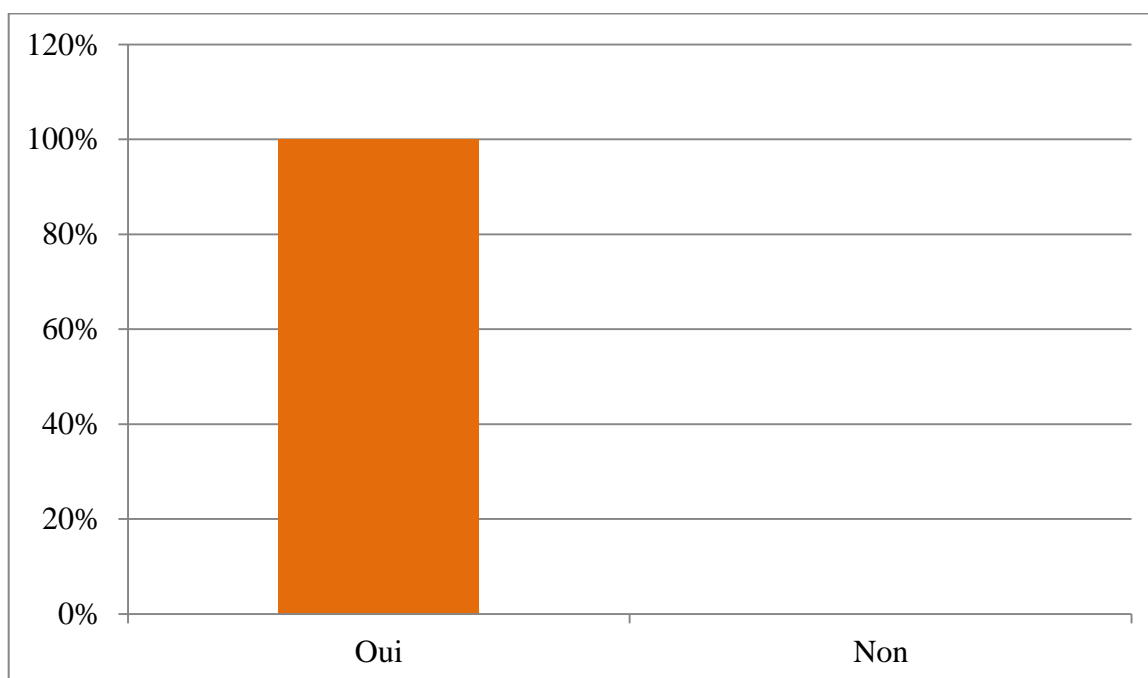
Histogramme 08

La plupart des enseignants, avec une représentation de 54.54%, identifient le manque de motivation des apprenants comme la principale source des problèmes lors de la séance d'enseignement. Pour 27.27% des enseignants, la difficulté réside dans la compréhension limitée des sujets par certains apprenants. Enfin, un groupe d'enseignants, soit 18.18%, estime que les problèmes proviennent à la fois des apprenants et de la complexité des sujets.

Question 09 : Avant d'écrire, est-ce que vous pratiquez l'expression orale ?

	Nombres des enseignants	Fréquence en %
Oui	11	100%
Non	00	00%

Tableau 09



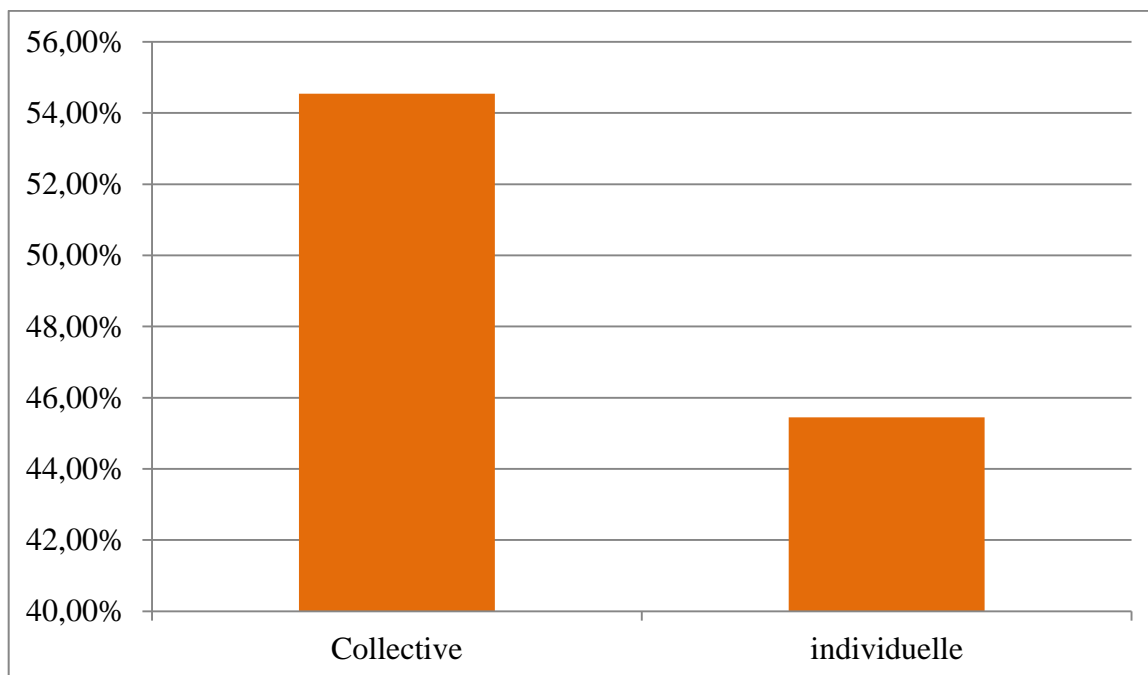
Histogramme 09

Cette question explore les méthodes utilisées par les enseignants affirmant qu'ils commencent chaque séance par une activité orale avant de passer à la production écrite. Commencer chaque séance par une activité orale avant la production écrite est une méthode pédagogique efficace pour plusieurs raisons : favoriser l'engagement des apprenants, stimuler la motivation et la confiance, développer les compétences orales, faciliter la transition vers l'écrit, encourager la créativité.

Question 10 : Quels sont les moyens que vous employez pour encourager apprenants à écrire ?

	Nombres des enseignants	Fréquence en %
Collective	06	54.54%
Individuelle	05	45.45%

Tableau 10



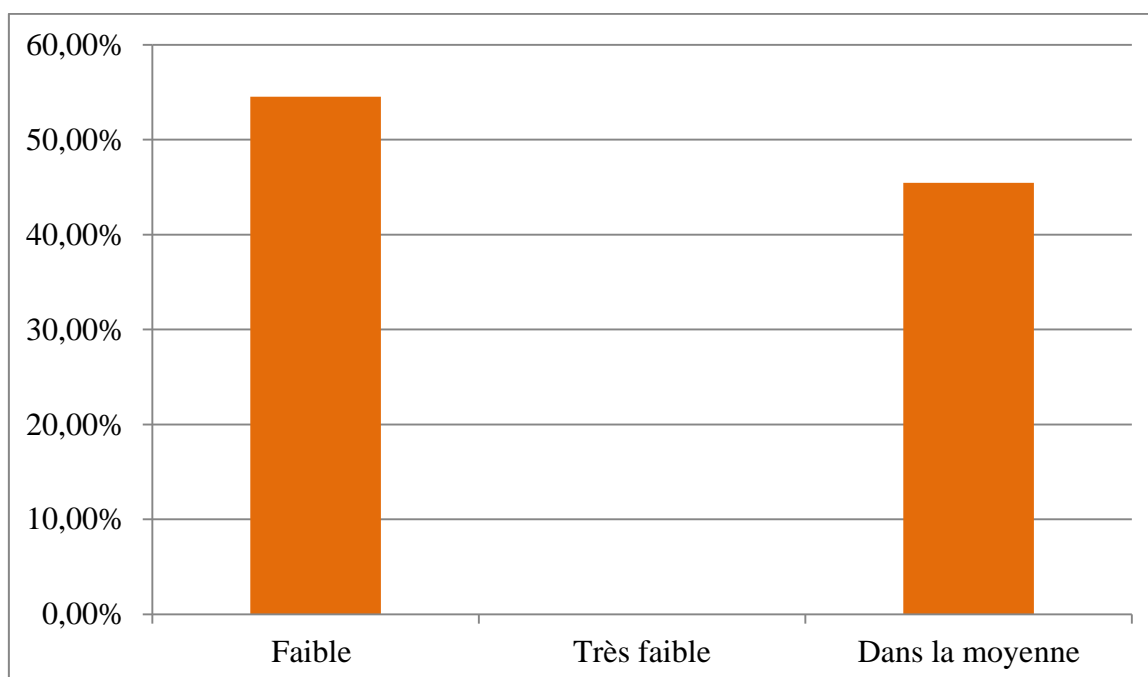
Histogramme 10

54.54% des enquêtes indiquent qu'ils font travailler leurs apprenants de manière collaborative. Ce pourcentage met en évidence l'utilisation fréquente de cette méthode par les enseignants. En revanche, 45.45% des enquêtes mentionnent ne pas avoir pratiqué l'écriture en groupe, optant plutôt pour un travail individuel en raison de contraintes telles que la taille des classes, le bruit des apprenants, et le manque de temps, ce qui rend cette approche difficile pour les enseignants.

Question 11 : Quel est votre évaluation des compétences de vos apprenants en l'écriture ?

	Nombres des enseignants	Fréquence en %
Faible	06	54.54%
Très faible	00	00%
Dans la moyenne	05	45.45%

Tableau 11



Histogramme 11

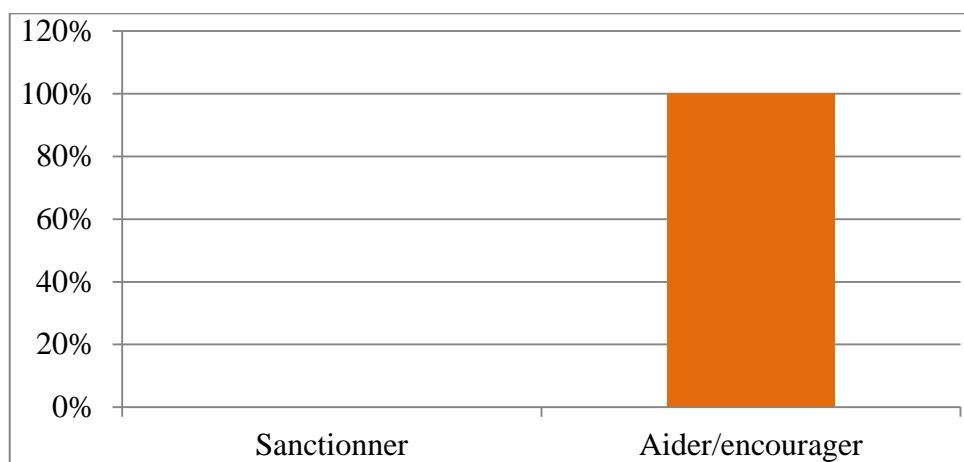
Cette question vise à évaluer les compétences des apprenants en écriture. 54.54% estiment que les performances de leurs apprenants sont faibles dans ce domaine, tandis que 45.45% estiment que ces apprenants affichent des résultats moyens. Il est justement que les apprenants rencontrent des difficultés en écriture pour plusieurs raisons. Les compétences en écriture nécessitent de la pratique régulière et une bonne maîtrise de la langue, l'écriture demande de savoir organiser ses idées de manière cohérente, de respecter les règles grammaticales et orthographiques et d'avoir un bon vocabulaire, manquent de motivation ou de confiance en eux. certains apprenants aient des besoins spécifiques en matière d'écriture, tels que des troubles de l'apprentissage ou des difficultés d'ordres linguistiques, qui

nécessitent une attention particulière et des stratégies d'enseignement adaptées.

Question 12 : Comment réagissez-vous en cas d'échec de vos apprenants ?

	Nombres des enseignants	Fréquence en %
Sanctionner	00	00%
Aider/encourager	11	100%

Tableau 12



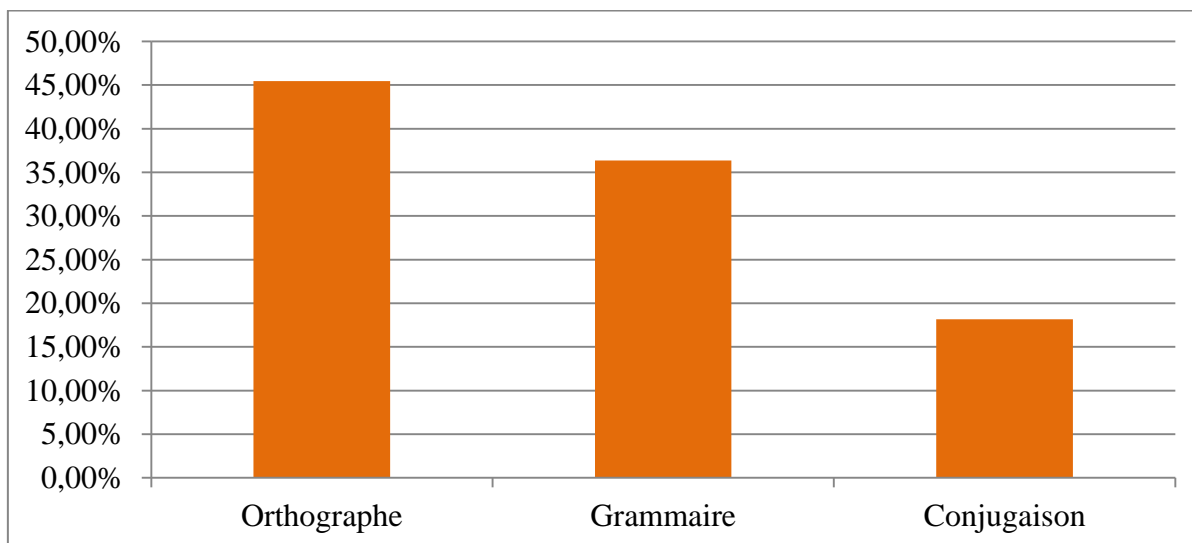
Histogramme 12

Les réponses des enseignants indiquent qu'ils apportent tous leur aide et leur encouragement aux apprenants pour les aider à réussir. Les enseignants sont là pour guider, soutenir et encourager les apprenants dans leur parcours d'apprentissage.

Question 13 : Quelles sont les erreurs que vous repérez dans les travaux écrits de vos apprenants ?

	Nombres des enseignants	Fréquence en %
Orthographe	5	45.45%
Grammaire	4	36.36%
Conjugaison	2	18.18%

Tableau 13



Histogramme 13

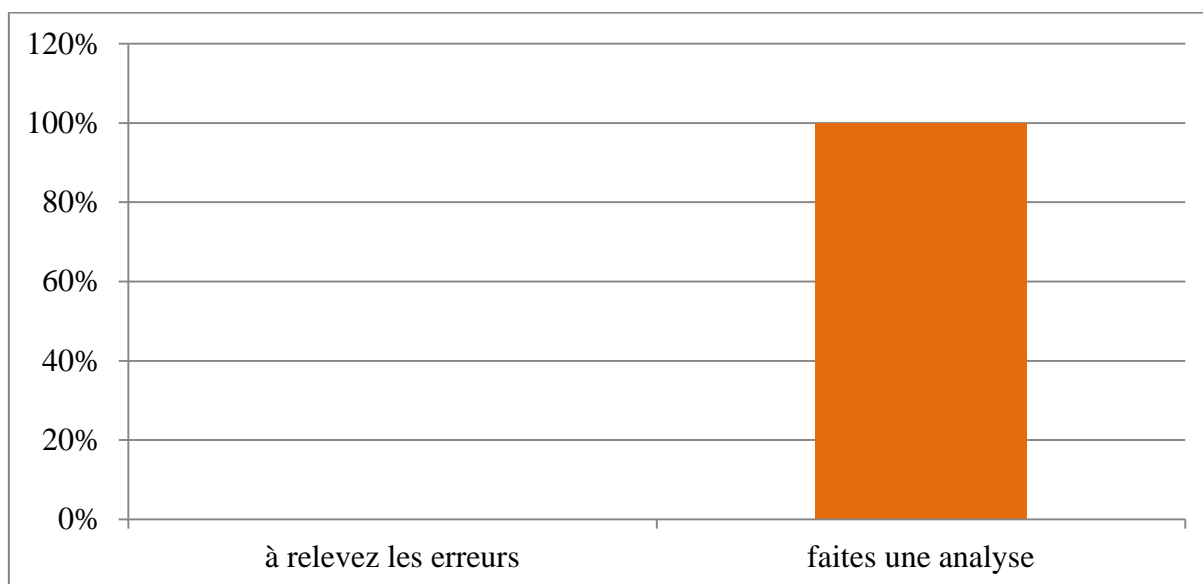
D'après notre analyse, il est observé que les enseignants rencontrent au moins deux types de difficultés avec leurs apprenants ; le premier concerne la compétence linguistique en orthographe.

Comme nous le savons, la langue française est renommée pour sa complexité en termes d'écritures de conjugaison et de grammaire.

Question 14 : Votre approche se limite –t- elle à repérer les erreurs ou procédez-vous à une analyse approfondie ?

	Nombres des enseignants	Fréquence en %
A relevez les erreurs	00	00%
En faites-vous une analyse	11	100%

Tableau 14



Histogramme 14

Dans cette question, l'ensemble des enseignants, soit la totalité à 100% affirment qu'il est essentiel de procéder à une analyse des erreurs identifiées afin que l'apprenant puisse prendre conscience de ses erreurs.

3.3.1. La consigne

Imaginez que vous êtes un célèbre influenceur sur les réseaux sociaux. Vous avez récemment atteint un million d'abonnés et vous souhaitez partager un message important avec votre audience.

Rédigez un texte argumentatif sur l'un de vos réseaux sociaux préférés (comme Instagram, Twitter, ou Facebook) dans lequel vous abordez un sujet qui vous tient à cœur.

Critères de réussite

- Donner un titre au texte.
- Utiliser le présent de l'indicatif.
- Utiliser les procédés explicatifs :
- Définition, reformulation, énumération... .
- Organiser le texte : introduction, développement, conclusion.

3.2.3. Grille d'analyse des résultats

Nous avons choisi d'utiliser la grille d'analyse de Nina Catach pour évaluer les résultats. Cette grille permet de classer les erreurs d'orthographe en différentes catégories, ce qui facilite la tâche d'analyse pour les enseignants.

Voici le tableau des erreurs d'après Nina Catach :

3.2.3. Grille d'analyse des erreurs d'orthographe Nina Catach

Nina Catach propose dans son ouvrage L'orthographe française propose le classement suivant pour analyser les erreurs d'orthographe :

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
Erreurs extragraphiques		
0. Erreurs à dominante calligraphique	Ajout ou absence de jambages, etc.	*mid/(nid)
Obis. Reconnaissance et coupure des mots	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes	le *lévier (l'évier)
1. Erreurs à dominante extragraphique (en particulier phonétique)	Omission ou adjonction de phonèmes Confusion de consonnes Confusion de voyelles: ex. [o]/[ə]	*maintenant (maintenant) *suchoter (ch/s) *moner (mener)
Erreurs graphiques proprement dites		
2. Erreurs à dominante phonogrammique (règles fondamentales de transcription et de position)	Altérant la valeur phonique N'altérant pas la valeur phonique	*merite (mérite) *briler (briller) *recu (reçu) *binette (binette) *pingoin (pingouin) *guorille (gorille)
3. Erreurs à dominante morphogramme		
1. Morphogrammes grammaticaux	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	*chevaus (chevaux) *les rue (les rues) ceux que les enfants ont *vu (vus)
2. Morphogrammes lexicaux	Marques du radical Marques préfixes/suffixes	*canart (canard) *anterrement (enterrement), *annui (ennui)
4. Erreurs à dominante logogrammme	Logogrammes lexicaux Logogrammes grammaticaux	j'ai pris du *vain (vin) ils *ce sont dit (se)
5. Erreurs à dominante idéogrammme	Majuscules Ponctuation Apostrophe Trait d'union	l'*état (l'État) *et, lui (et lui) *léta (l'État) *mot-composé (mot composé)
6. Erreurs à dominante non fonctionnelle	Lettres étymologiques Consonnes simples ou doubles non fonctionnelles Accent circonflexe (non distinctif)	*sculteur, *rume (sculpteur, rhume) *boursouffler (boursoufler) *anerie, *patisserie

3.4. Analyse du corpus

Pour analyser les erreurs des productions écrites des apprenants, nous avons utilisé la grille de Nima Catach que nous avons mentionnée précédemment.

3.4.1. Erreurs à dominante logogrammique (les homophones)

N° de copie	Erreurs 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	« ... grâce <u>a</u> ... »	Confusion entre « a » verbe avoir et « à » dans la locution prépositive de cause « grâce à ».
4	« ... <u>ses</u> à El Abiodh Sidi Cheikh ... »	Emploi de « ses » objectif possessif au lieu de « c'est » présentatif.
5	« ... Jijel <u>s'est</u> une très belle ville ... »	Emploi de « s'est » au lieu de « c'est » présentatif.

(Tableau N° 01)

Commentaire

Dans le tableau numéro 1, nous constatons que les erreurs à prédominance logogrammique dans les copies des apprenants sont exclusivement de nature grammaticale.

- Dans la copie (1) l'apprenant a écrit « et » conjonction de coordination au lieu « est » du verbe être.
- Dans la copie (2), il y a une confusion entre « c'est » présentatif et « s'est » qu'on trouve dans les verbes pronominaux où ne peut remplacer « se » par « me » ou « te ».
- Dans la copie (3), 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 les copies (4) et(5), l'apprenant confond entre « ses » qui est un objectif possessif, pluriel de sa ou son et « c'est »présentatif.

Lorsqu'un phénomène peut être représenté par différentes formes graphiques, cela indique que ces apprenants ont insuffisamment de de connaissance en ce qui concerne la transcription de certains formes phoniques. Lorsqu'un apprenant commet des erreurs de transcription de forme phonique, cela peut indiquer un manque de maîtrise es règles de phonétiques et d'orthographe de la langue.

3.4.2. Erreurs à dominante idéogrammique

N° de copie	Erreurs de l'apprenant	Interprétation
2	jijel est une ville algérienne (ligne 1) «...promouvoir les voyageurs» <u>en</u> fin, s'est une ville touristique (ligne 8).	Oubli d'emploi de la majuscule au début de la phrase. Point final à la fin de la phrase. Oubli d'emploi de la majuscule au début de la phrase et absence du point finale.
3	La ville d' <u>o</u> ran (ligne 1) «...dans le Nord- <u>e</u> st de l'Algérie» (ligne 03)	Absence de la majuscule au début de nom propre « Oran ». C'est un nom de ville. Absence du point final à la fin de la phrase. Absence de la majuscule au début du mot « Est ».

4	Elle se trouve au <u>n</u> ord Algeria. « ...pour visiter cette belle ville »	Absence de la majuscule au début du mot « Nord ». Oublie du point final à la fin de la phrase.
5	Bejaia, est très <u>B</u> elle, ses gens sont sympathiques ses lieux, de	Emploi incorrecte de la majuscule au

	restauration, attrayants et ses hôtels, accueillants. (Ligne 3-4-5-6) « ... <u>p</u> our toutes ces raisons... »	début de l'adjectif « belle ». Oubli de mettre une virgule après le mot « sympathiques ». La virgule est mal placée après «lieux» et «hôtels». Manque de la majuscule au début de la phrase, «Pour».
6	<u>e</u> n conclusion, pour toutes ces raisons...	Oubli de la majuscule au début de la phrase, « En ».
7	La ville de <u>a</u> naba (le titre)	« Annaba » est un nom de ville (absence de la majuscule au début du mot).
9	« ...les vagues incessantes de la grande bleu » <u>e</u> nfin, le soir...surplombant « ...nord <u>e</u> st... »	Absence du point final à la fin de la phrase. Oubli de la majuscule au début de la phrase et le point final à la fin de la phrase. « Nord-Est » : oubli du trait d'union et des majuscules.
11	l' <u>a</u> lgérie est un pays... <u>v</u> isitez l' <u>a</u> lgérie... « ...d' <u>a</u> frique ».	Oublie de la majuscule au début du mot « 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	l' <u>a</u> lgérie 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 » (ligne2) « 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>a</u> lgérie 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	« ... <u>n</u> ord... »	« Nord » : oubli de la majuscule.

(Tableau 2)

Commentaire

Dans les copies (2, 5, 9, 11, 14, et 12), les apprenants ont oublié de mettre une majuscule au début de la phrase. Il est possible qu'ils aient simplement oublié de le faire ou peut être qu'ils n'ont pas été suffisamment entraînés à utiliser les majuscules correctement. C'est pourquoi on ne voit pas de majuscules au début de la plupart des phrases dans ces copies.

Dans la copie (5), il y a également une utilisation incorrecte de la virgule.

L'apprenant sait que la virgule sépare des groupes de mots dans une phrase, mais il ne sait pas comment identifier et délimiter ces groupes fonctionnels. Par conséquent, il place la virgule au hasard. De plus, dans cette même copie, l'apprenant a mis une majuscule là où il ne fallait pas, avant l'adjectif qualificatif "belle" 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 du sud, Nord) ne sont pas écrits avec une majuscule initiale. Cela suggère que les apprenants n'ont pas bien compris les règles d'utilisation des majuscules dans ces cas, soit ils ont oublié

la règle, soit ils négligent son application. Dans la copie (14), l'apprenant a utilisé une majuscule d'imprimerie au lieu d'une majuscule cursive dans le mot "Tipaza".

Cela suggère que l'apprenant n'a peut-être pas été suffisamment entraîné à écrire les majuscules cursives.

En ce qui concerne la copie (17), l'apprenant a écrit le mot "dabord" sans séparation sans apostrophe après le "d" en écrivant le mot comme il le prononce à l'oral. Cela montre qu'il ne perçoit pas la coupure entre les mots. L'absence de l'apostrophe dans ce cas indique une confusion ou une erreur dans la compréhension de la construction des mots composés. Cela montre un besoin de renforcement des connaissances en orthographe et en grammaire pour améliorer la qualité de l'écriture.

3.4.3. Erreurs à dominante morphogrammique

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

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

(Tableau N° 03)

Commentaire

Dans le tableau ci-dessus, nous avons observé deux types d'erreurs liées aux morphogrammes : les erreurs lexicales et les erreurs grammaticales. Il est remarquable qu'un grand nombre d'apprenants éprouvent des difficultés lorsqu'il s'agit d'accorder le verbe avec son sujet ou l'adjectif avec le nom

auquel il se rapporte. De plus, la notion d'accord du participe passé n'est pas bien maîtrisée.

Dans la copie (1), l'apprenant a commis plusieurs erreurs en utilisant le mauvais pronom personnel et en ne conjuguant pas correctement le verbe. Il a utilisé (ils) au lieu de (elle) et a utilisé (situe) au lieu de (située), en ne plaçant pas le participe passé après l'auxiliaire (être) au présent. Ces erreurs indiquent une mauvaise compréhension de la relation entre le sujet et le verbe.

Dans la copie(2), il y a une mauvaise relation entre le nom et le déterminant. Par exemple, (un ville) au lieu de (une ville) et (un raison) au lieu de (une raison).

Ces erreurs relèvent de l'orthographe d'usage et montrent que l'apprenant n'a pas bien assimilé les règles de l'accord en genre et en nombre.

Dans les copies (3, 6, 9, et 19), il y a des erreurs d'orthographe d'usage où le manque du pluriel manque. Par exemple, (les vêtement) au lieu de (les vêtements) et (ces raison) au lieu (ces raisons). Ces erreurs peuvent être causées par le fait que les mots en question n'ont pas de forme particulière au pluriel à l'oral, ce qui a pu échapper à l'apprenant lors de la lecture.

Dans la copie (20), l'apprenant a rencontré des difficultés avec la conjugaison des verbes du troisième groupe. Il a écrit (elle contient) au lieu de (elle contient). Il est possible que l'apprenant ait écrit le mot tel qu'il l'a entendu dans se rappeler de la conjugaison correcte. Cela souligne l'importance de pratiquer régulièrement la conjugaison des verbes moins courants pour s'assurer de les maîtriser.

3.4.4. Erreurs à dominante graphique (Orale juste– écrit erroné)

N° de copie	Erreurs à dominante phonogrammique	Interprétation
1	«... péisage »	« ...paysage », choix d'un mauvais graphème (oral correct – écrit erroné), n'altère pas la valeur phonique.
3	«... <u>c</u> ome »	« ...comme », omission d'une lettre, n'altérant pas la valeur phonique.
7	«... An <u>a</u> ba »	« Annaba », omission d'un phonème, n'altérant pas la valeur phonique.

4	«... consi <u>ie</u> lle »	« ...conseille », inversion de deux graphèmes, altérant la valeur phonique.
---	----------------------------	---

(Tableau N° 04)

Commentaire

Dans cette analyse, nous examinons les phonogrammes et observons que parfois la prononciation est correcte, mais la graphie est incorrecte. Voici quelques exemples :

Dans la première copie, l'apprenant a écrit (péisage) au lieu de (paysage) remplaçant le (y) par un (i).

Dans la troisième copie, il semble que l'apprenant ait écrit le mot (come) avec un seul (m) au lieu de (comme) avec deux (m), car c'est ainsi qu'il le prononce.

Dans la quatrième copie, nous constatons que l'apprenant connaît l'orthographe du mot (conseille) mais l'a écrit (consielle) en inversant des deux lettres (i) et (e). Nous pensons qu'il s'agit simplement d'une erreur d'inattention. Cette erreur d'inattention pourrait être due à divers facteurs, tels que la vitesse de l'écriture, la fatigue ou la distraction. Il est possible que l'apprenant connaisse la bonne orthographe du mot mais ait commis une erreur mineure en le notant. Il est important de souligner que ces erreurs ne remettent pas en cause la compréhension ou la maîtrise de la prononciation de l'apprenant, mais simplement sa capacité à transcrire correctement les mots sur le papier. Il est donc essentiel de rappeler à l'apprenant l'importance de la relecture et de la vérification de l'orthographe lors de la rédaction de textes.

3.4.5. Erreurs à dominante extra graphique

N° de copie	Erreurs à dominante calligraphique	Reconnaissance et coupure du mot	Erreurs à dominante extra graphique (en particulier phonétique, (Orale erroné – écrit erroné)	Interprétation
2	« ...prom <u>ou</u> voir » « ... <u>u</u> ne ville »			Mal formation du « m ». Mal formation du « u ».
3	« ...dé <u>cou</u> vrir » « ...magn <u>if</u> ique »		« ...becoup »	Mal formation du « v ». Mal formation du « i ». « ...beaucoup », choix du mauvais graphème changeant la prononciation du mot.
4		Dabord	« ... <u>ter</u> istique » Alger <u>i</u> a	Il n'a pas séparé le « d » de « d'abord ». « ...touristique », 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>is</u> ibles »			Le point sur le « i » est mal formé.
6	« ...tom <u>ber</u> » « ...raison <u>s</u> »		« ...natural <u>l</u> » « ...tradition <u>al</u> » « ...wast... »	Mal formation du « e ». Le « n » est mal formé. « ...naturel », confusion de voyelles : « a » à la place du « e ». « ...traditionnelle », confusion de voyelles : « a » à la place du « e ». « ...ouest », choix du mauvais graphème.
8	« ...rav <u>is</u> sante » « ... <u>v</u> isiter »			Mal formation de la lettre « v » dans les deux mots.
11	« ...patrimo <u>im</u> e » « ...l'hu <u>ma</u> nité » « ... <u>m</u> on pas »			« ...patrimoine », ajout de jambage « ...l'humanité », absence de jambage. « ...non pas », ajout de jambage.
14	« ...dé <u>cou</u> vrir »			La lettre « v » est mal

				formée.
15	« ...ru <u>i</u> mes » « ...Ro <u>n</u> aines » « ...hist <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	« ... <u>t</u> oristique »	Il n'a pas séparé le mot « d'abord ». « ...touristique », confusion de voyelles, le « o » au lieu du « ou ».
20			« ...cô <u>t</u> ire »	« ...côtière » Omission d'un phonème « è », l'écrit est erroné parce que l'oral est erroné.
21	« ...rom <u>a</u> ne »			Omission d'un phonème « 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			« ...be <u>q</u> ue » « ...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			« ...trad <u>i</u> sion »	« ...tradition », confusion de consonnes, le « s » au lieu de « t ».
19			« ...in <u>o</u> ubliable »	« ...inoubliable », confusion de voyelles, le « o » à la place du « ou ».

(Tableau N° 05)

Commentaire

Les erreurs relevées peuvent être attribuées à une mauvaise maîtrise de l'écriture, à une difficulté dans le découpage des sons ou à une confusion entre les différents graphèmes.

Dans les copies (2, 3, 6, 8, 14 et 15) les apprenants ont des difficultés à bien dessiner les lettres (u), (v), (i), (o), (e), (m) et (n). Cela peut s'expliquer par un manque d'entraînement à la graphie des lettres ou par un manque d'attention lors de l'écriture. Il est possible que ces difficultés persistent chez les apprenants de la quatrième année moyenne.

Dans les copies (11 et 15), nous remarquons des ajouts ou absences de jambages au (m). Cela peut indiquer une confusion entre l'utilisation de l'angle (m) et de la lettre (n) dans les mots (patrimoine), (ruines), (romaine) et (humanité), cela peut être dû à une mauvaise prononciation.

Dans les copies (4 et 17), les apprenants ont écrit le mot (d'abord) en un seul mot au lieu de deux éléments. Cette erreur peut être attribuée à la prononciation orale, où les apprenants ne perçoivent pas la séparation entre les deux parties du mot.

Dans les copies (1, 4 et 6), il semble que les apprenants ont transféré des mots de l'anglais vers le français. Au lieu d'écrire (Ouest) et (Algérie), ils ont écrit les mots anglais (West) et (Algeria).

Dans la copie (16), l'apprenant a écrit le mot (tradition) avec un (s) au lieu de (tradition) avec (t). Cette erreur peut être due à la prononciation orale, où le son [s] été perçu à la place du son [t]. Par conséquent, l'apprenant a écrit le mot avec un (s) au lieu d'utiliser la lettre (t).

Dans la majorité des copies, les apprenants éprouvent des difficultés à écrire correctement les mots, soit parce qu'ils ne les prononcent pas correctement, soit parce qu'ils ne trouvent pas les graphèmes appropriés. Cela est observé dans les exemples cités dans les copies 4, 6, 16, 17, et 19. Il est probable que les difficultés des apprenants à écrire correctement les mots soient dues à une combinaison de facteurs tels que la prononciation incorrecte des mots, une mauvaise maîtrise de l'orthographe des mots ou une confusion entre les différents sons et graphèmes. Ces erreurs peuvent également indiquer un

manque de pratique régulière de l'écriture et une tendance à transférer des mots d'une langue à une autre sans prendre en compte les spécificités orthographiques. Il est donc important de travailler sur la phonétique, la graphie des lettres et la conscience phonologique pour aider les apprenants à améliorer leur compétence en écriture.

3.4.6. Erreurs portant sur la lettre non fonctionnelle

N° de copie	Erreurs 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 N° 06)

Commentaire

Les erreurs mentionnées concernent principalement les lettres muettes et les consonnes doubles dans les mots français. Les lettres muettes telles que (trop), (outil) et (sculpteur) sont souvent difficiles à expliquer aux apprenants, car leur présence est due à l'étymologie. De même, les consonnes doubles dans des mots comme (honneur) mais (honorable) posent souvent des difficultés pour comprendre leur présence ou leur absence.

Dans la deuxième copie, l'apprenant a omis le (s) dans (pays) probablement parce qu'il a pensé que c'était une manque du pluriel, puisque le déterminant est au singulier. Cependant, le mot (pays) est invariable.

Dans les copies (4, 10, et 16) l'apprenant a omis la lettre (g) dans (magnifique), car cette lettre est muette. Certaines lettres peuvent être présentes dans un mot sans être prononcées, et c'est le cas du (g) dans ce cas précis. Cela peut rendre la prononciation des mots difficiles à appréhender pour les apprenants, car il faut souvent connaître la forme écrite du mot pour savoir s'il y a une lettre muette ou non.

3.5. Interprétation des résultats

Après avoir examiné les copies des apprenants de la 4^{ème} année du cycle moyen, nous avons identifié deux catégories de productions. La majorité des copies présentaient des écrits de qualité médiocre, avec des textes mal structurés, une écriture parfois difficile à déchiffrer, des paragraphes mal liés (absence des connecteurs logiques ou chronologique) ainsi que des erreurs diverses. Cependant, une minorité des copies présentaient des écrits satisfaisants avec des textes bien organisés, des phrases et des paragraphes bien liés, ainsi qu'une orthographe correcte.

Il est effectivement préoccupant de difficultés persistantes en matière d'écriture, ce qui se traduit par des erreurs à la fois générales et orthographiques. Notre analyse, en prenant en compte le plurisystème linguistique, révèle que les erreurs les plus fréquentes se situent dans trois catégories principales : la catégorie extragraphique, qui englobe notamment les erreurs phonétiques et calligraphiques ; la catégorie morphogrammique, comprenant les erreurs grammaticales et lexicales ; et enfin la catégorie idéogrammique, qui concerne principalement l'oubli des majuscules, l'absence de point à la fin des phrases et une utilisation incorrecte de la virgule.

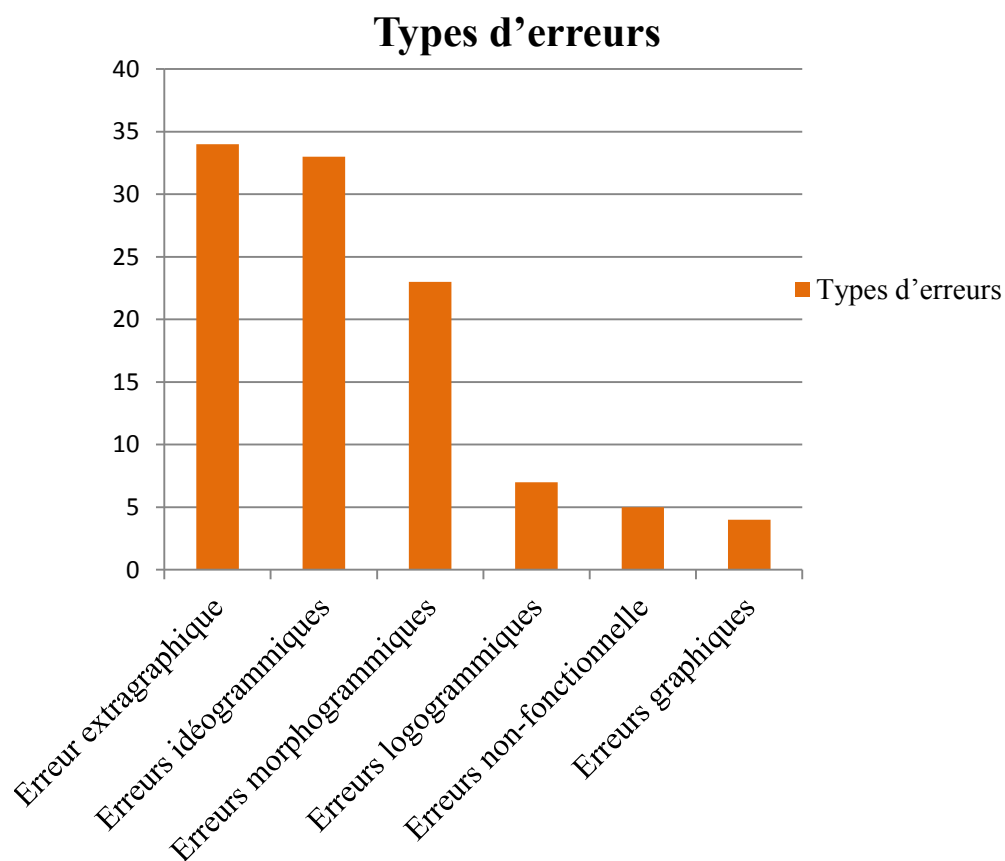
D'après les informations fournies dans le tableau et le diagramme ci-dessous, il est possible de dresser une synthèse des erreurs orthographiques commises par les apprenants en production écrite. En analysant ces résultats, nous remarquons que la majorité des apprenants rencontrent des difficultés et font face à des problèmes au niveau des erreurs extragraphiques, représentant ainsi 34 erreurs, soit environ 32.07%. En deuxième position, nous trouvons les erreurs idéogrammiques avec environ 33 erreurs, soit environ 31.13%.

D'après les informations présentées, cela semble que les erreurs orthographiques commises par les apprenants en production écrite se répartissent en plusieurs catégories. Les erreurs extragraphiques sont les plus courantes, représentant environ 32.07% des erreurs. Les erreurs morphogrammiques, notamment celles liées à l'accord en genre et en nombre des déterminants, des noms et des adjectifs, représentent environ 21.69% des erreurs.

En revanche, les erreurs de type graphique, logogrammique et non-fonctionnel sont moins fréquentes, avec des pourcentages relativement faibles. Par exemple, les erreurs non-fonctionnelle ne représentent que 4.71% des erreurs totales, principalement en raison de graphies non conventionnelles utilisées pour un nombre limité de mots. Les erreurs logogrammiques, qui concernent principalement les homophones grammaticaux tels que (et/est), (s'est/c'est), (a/à), (ses/ces), représentent environ 6.60% des erreurs totales.

Types d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Erreur extragraphique	34	32.07%
Erreurs graphiques	4	3.77%
Erreurs morphogrammiques	23	21.69%
Erreurs logogrammiques	7	6.60%
Erreurs idéogrammiques	33	31.13%
Erreurs non-fonctionnelle	5	4.71%
Total	106	100%

(Tableau N° 07)



3.6. La remédiation

La remédiation, telle que déjà expliquée dans la partie théorique, revêt une importance cruciale au sein de la formation, car elle permet d'aligner tous les apprenants sur un même niveau avant de poursuivre de nouvelles acquisition. L'enseignante propose de nouvelles activités d'apprentissage spécifiquement conçues pour les apprenants en difficulté, afin de remédier aux lacunes identifiées en orthographe. Ces exercices présentent une variété de formats et visent différents objectifs de remédiation.

Exercice 01

Accordez les objectifs qualificatifs mis entre parenthèse :

- Les fleurs du jardin dégagent une fraîcheur (printanier).
- Ce livre est d'une utilité (indéniabl).
- Nous avons passé une soirée (entière) à regarder des films.
- Le vieil homme paraissait (âgé) et (fatigué).
- La ville pittoresque possède des ruelles (sinueus).
- Les tableaux exposés dans la galerie sont d'une beauté (éblouissant).

Exercice 02

Mets au pluriel les phrases suivantes :

- L'enfant joue dans le parc.
- L'étudiante étudie pour leur examen.
- L'oiseau chante dans l'arbre.
- La voiture circule dans la rue.
- La fleur fleurise au printemps.

Exercice 03

Accordez correctement le participe passé des verbes mis entre parenthèse :

- Il s'est (blesser) en jouant au football.
- Les fleurs se sont (faner) dans le vase.
- Elle s'est (laver) les mains avant de manger.
- Les cadeaux se sont (échanger) lors de la fête.
- Les animaux se sont (réfugier) dans leur abri pendant l'orage.

Exercice 04

Complétez les phrases suivantes par (s'est) ou (c'est), (ses) ou (ces) :

- Il lavé les mains avant de manger.
- J'ai trouvé fleurs dans le jardin.
- Elle coupé les cheveux.
- Nous avons acheté livres à la librairie.
- Il blessé en jouant au football.

Exercice 05

Complétez les phrases suivantes par (et) ou (est) :

- L'école que j'ai fréquentée située dans le quartier voisin.
- L'eau des cascades de tamda claire limpide.
- Le parc national un endroit où les amoureux de la nature peuvent se détendre.
- Le restaurant que nous avons choisi réputé pour sa cuisine délicieuse.

Exercice 06

Ponctue les phrases suivantes :

- Bonjour dit le jeune homme au guichetier pourriez-vous ne renseigner sur l'heure de départ du prochain train en direction d'oran.
- Bonjour quel plaisir de vous voir veuillez entrer et vous installer je vous en prie.
- Cet homme malgré ses vêtements froissés sa vieille voiture et sa occupe de cheveux négligées en réalité la personne la plus fortunée du monde.

Exercice 07

Mettez-vous la majuscule dans le bon endroit :

- pendant les prochaines vacances, Hadjer prévoit de visiter Bejaïa, une ville située en Algérie, en Afrique. son objectif est de montrer

jusqu'au sommet du mont Yemma Gouraya. elle est impatiente de découvrir la chaleur hospitalière des béjaouis et d'admirer les plages magnifiques aux alentours de ville, comme Tichy, Aokas et Boulimat, ainsi que d'autres sites pittoresques.


Conclusion

D'après nos conclusions, il ressort que le système orthographique français pose des difficultés aux apprenants de 4^{ème} année moyenne. Les règles phonologiques, morphosyntaxiques, sémantiques et stylistiques de la langue française sont difficilement maîtrisées et perçues comme complexes par les apprenants, car c'est une langue étrangère pour eux.

Lorsqu'ils passent d'une langue à une autre, les apprenants utilisent des traits phonétiques, morphologiques, lexicaux ou syntaxiques propres à leur langue maternelle. Cela est dû aux différences au niveau des voyelles et des consonnes. De plus, le transfert de l'anglais vers le français est perçu par les enseignants comme un transfert négatif qui nuit à l'apprentissage de la langue.

Ensuite, il est inévitable de commettre des erreurs lors de l'apprentissage. L'apprenant ne peut pas éviter de faire des erreurs car il ne peut pas tout savoir de la langue étrangère dès le départ. L'apprentissage est un processus progressif et l'apprenant commet des erreurs sur les notions qu'il n'a pas encore abordées, mais aussi sur celles qu'il a déjà étudiées. Les erreurs fournissent des indications sur les difficultés de l'apprenant et permettent de mettre en place des stratégies de remédiation.

Enfin, il est primordial que l'écriture d'un apprenant soit lisible. Un travail présentant une mauvaise qualité d'écriture entraîne des lettres ou des mots ambigus en raison d'une mauvaise formation. Par conséquent, il sera mal noté.



Conclusion Générale

Conclusion générale

Pour conclure notre travail de recherche intitulé : « Analyse des erreurs d'orthographe en production écrite en classe de FLE, cas des apprenants de quatrième année moyenne », il est essentiel de souligner que l'orthographe représente un pilier primordial de la communication écrite.

L'objectif de cette étude est de décrire et analyser les obstacles rencontrés par les apprenants en production écrite, identifier les types et causes des erreurs d'orthographe, et proposer des stratégies efficaces pour y remédier.

Cela a motivé notre exploration pour répondre à notre problématique initiale : Pourquoi les apprenants commettent-ils des erreurs d'orthographe ? A travers cette question principale, nous abordons des sous-questions : Quels sont les types d'erreurs commises en production écrite ? Quelles sont les solutions qui peuvent être suggérées pour remédier à ces erreurs ?

Notre analyse révèle diverses catégories d'erreurs chez les apprenants de quatrième année moyenne, telles que les erreurs grammaticales, syntaxiques, lexicales, sémantiques et d'interférence linguistiques.

Après avoir analysé les copies des apprenants, nous avons confirmé les hypothèses émises au départ :

- 1) Les erreurs d'orthographe commises seraient à la fois des erreurs de contenu et de forme.
- 2) La langue maternelle pourrait influencer les idées des apprenants.
- 3) L'apprenant ne serait pas familier avec les règles de la grammaire.

Il s'avère crucial que les enseignants sensibilisent les apprenants à l'importance de l'orthographe. Expliquer aux apprenants que l'orthographe joue un rôle fondamentale à la fois pour assurer la qualité linguistique d'un écrit et pour préserver la langue elle-même.

Les résultats de notre étude soulignent que l'erreur, en général, est un élément important pour évaluer l'apprentissage de la production écrite. C'est un outil d'enseignement qui permet aux apprenants de découvrir leurs problèmes et leurs difficultés.

Conclusion Générale

La remédiation joue un rôle crucial dans le traitement de l'erreur. Elle aide à résoudre les difficultés et à consolider les connaissances antérieures de l'apprenant, contribuant ainsi à améliorer son niveau. En ce qui concerne la production écrite, la dictée est un moyen efficace pour remédier aux erreurs orthographiques car elle permet à l'apprenant de pratiquer l'écriture et de se concentrer sur l'orthographe des mots. En écoutant attentivement et en transcrivant correctement les mots dictés, l'apprenant peut identifier ses erreurs et les corriger grâce à la correction de l'enseignant ou à l'utilisation d'un dictionnaire. La dictée permet aussi de renforcer la maîtrise de l'orthographe et d'améliorer la précision de l'écriture.

En guise de notre conclusion, cette recherche souligne l'importance de comprendre les lacunes orthographiques des apprenants pour orienter les futurs travaux. Il est crucial d'adapter les solutions pédagogiques aux besoins changeants des nouvelles générations, influencées par les avancées technologiques.



**Les Références
bibliographiques**

Les références bibliographiques

1) Les ouvrages

- Astolfi, J- P, Cuq, l'erreur, un outil pour enseigner. Paris, ESF éditeur, 2011.
- Bachelard, G, la formation de l'esprit scientifiques ; contribution à une psychanalyse de la connaissance objective, Paris, Varin, 1938.
- Cuq, J-P, Gruca, I., cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2003.
- Cuq, J- P, éducation et formation, nouvelles questions, Paris, ESF, 2003.
- Dumont, D, le geste d'écriture, Paris, 2^{ème} édition, Hatier, 2006.
- Catach, N, les délires de l'orthographe, Paris, Plon, 1989.
- Catach, N, l'orthographe française, traité théorique et pratique, Paris, Nathan université, 1986.
- Decomps, D, la dynamique de l'erreur, Hachette, Paris, 1999, p 18.
- Hayer, J, R, Flower et les autres « cognitive process in revision S Rosenberg (dir). Advertics. In psychlinguistics, Vol 11 reading, writting and langage processing », 1987. Combridge university press.
- Fayol, M, 1996, la production du langage écrit, in David, J., Plane. S, l'apprentissage de l'écriture de l'école au collège, Puf.
- Manesse, D, 2007, orthographe ; à qui la faute ? ESF.
- Benard, E, 1991, l'approche communicative, théories et pratiques, CLE international, Paris.
- Béchard, H, 1992, phonétique et morphologie du français moderne et contemporain, presse universitaire de France, 1^{ère} édition, Paris.

2) Articles et les revues

- Demirtas Huseyin, Gumus, L, de la faute à l'erreur, une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE, université de Marmara, Synergie turquin n ° = 02, 2009.
- Catach, N, Pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit en FLE, Synergie Algérien n °= 02, 2011.

3) Thèses et mémoires

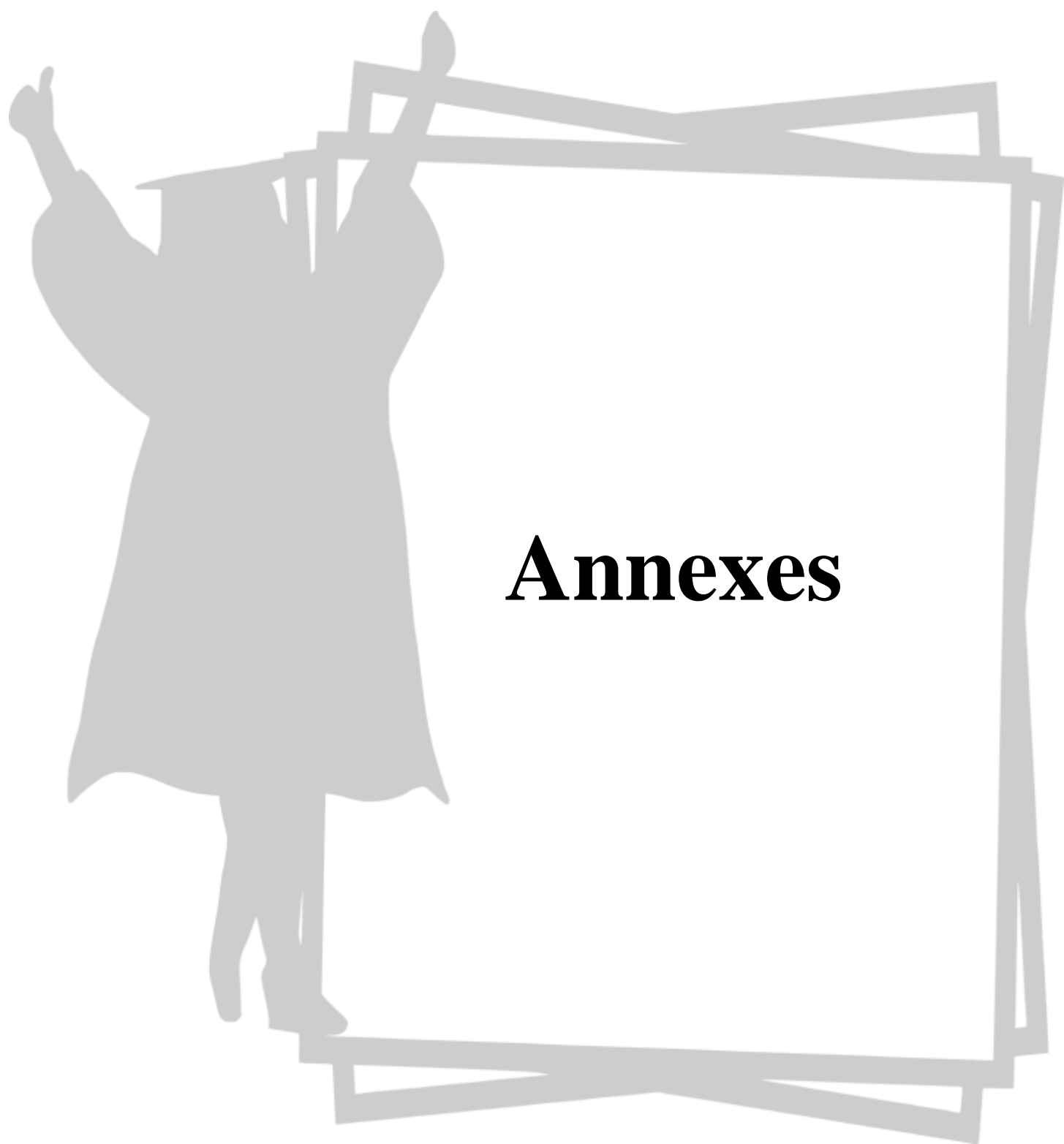
- Kadi, L, Pour une amélioration des productions écrites des étudiants inscrit en licence de français, un autre rapport au brouillon. Thèse de doctorat d'état. Université de Constantine, 2004.
- Daoudi, K, L'analyse des erreurs orthographiques. Cas des apprenants de 1ère licence LMD, Université de Mohamed Boudiaf de M'Sila, 2018 – 2019.
- Hadeif, H, L'analyse des erreurs en production écrite en classe de FLE cas des apprenants de 4ème AM, Université de Biskra, 2020 – 2021.
- Charef Benatia, H, Les erreurs d'orthographe dans l'écrit chez les apprenants de 4ème AM, Université de Mostaganem, 2014 – 2015.

4) Les dictionnaires

- Cuq, J- P, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, Clé international / Asdifle, 2003.
- Le petit Larousse, 1972.
- Le petit Robert, 2008, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, l'essentielle française 2^{ème} édition.
- Gallisson, et Coste Daniel, Dictionnaire didactique des langues, Hachette, 1976, P 215.
- Larousse, 1997.

5) Les sites internet

- Programmes d'études en FL 2 (1997) : [http : // www.edu.gov.mb.ca](http://www.edu.gov.mb.ca).
- [www.oasisfle.com / documents / pédagogie de l'erreur. htm](http://www.oasisfle.com/documents/pedagogie_de_l_erreur.htm).



Annexes

Annexe 2 : Les productions des apprenants (2^{ème} version)

L'arbre est un être vivant indispensable à l'homme de même qu'à la nature. À mon avis, il doit participer au développement.

D'abord, l'arbre joue un rôle capital dans la préservation de l'environnement. Par exemple, il lutte contre la pollution de l'air en absorbant le CO₂ gaz carbonique et en produisant de l'oxygène.

Ensuite, l'arbre est un arbre pour beaucoup d'espèces d'animaux comme les cigognes.

Enfin, les arbres sont utiles à la ville.

Enfin, l'arbre est nécessaire à l'homme dans sa vie quotidienne. Par exemple, les gens l'utilisent pour embellir les villes et traverser les parcs. Les jardins de leur lieu en exploitent le bois pour fabriquer des meubles et les fruits pour leur nourriture.

En conclusion, il faut planter et protéger les arbres car ils sont très importants pour l'homme.

Je sais mon père que l'internet est très important pour notre vie. Pour certaines pour plusieurs choses.

D'abord il aide à chercher des réponses sur nos questions que nous posons. En effet il aide à étudier de nombreux et améliorer sur internet.

Il aide, tu nous a vu. Etudier avec des livres et des fournitures de nos pays.

On ne sait pas mon père mais l'internet nous aide à chercher très rapidement et ne perdre pas de temps.

Il aide à acheter les livres aide à la culture et on trouve jamais des informations que nous lisons.

Il nous aide à raison et ce point, mais il y a des informations qu'il ne peut pas trouver.

L'internet

La dernière fois je demande à mon père

si je pouvais lui utiliser l'internet

Mon père : Pourquoi tu veux que je te

laisse utiliser l'internet ?

Moi : L'internet est très important dans

notre vie parce que avec elle je peux faire

des recherches et je l'utilise dans mes

études et communiquer avec mes camarades

et ma famille.

①
l'état dernier, je suis parti avec
ma famille à annaba en voiture
on a admiré plein de beau
paysages, j'ai ainsi surtout
la mer c'est une vile
professionnelle et annaba et
une vile touristique les
vacances à annaba sono play
sont magnifique

ANNEXES.

Le 15 décembre 1832 naît à Dijon un
père Gustave Eiffel, des parents
français.

En 1843-1850 il poursuit ses études
au collège de Dijon, puis en 1852-1858

le construction Gustave construit
des truss dans le sud d'Amérique
(Chili, Bolivie, Pérou)

Gustave Eiffel il fait en 1881-1882 un
pont de suspension en Hongrie et de
l'exécution et de très beaux projets
(la statue de la Liberté)

En 1887 c'est le début de la construction
de la tour Eiffel. le 1889 inauguration
de la Tour Eiffel

Il est mort en 1923

D'après : Eiffel

présentation écrite

Bruno a connaissance est Niveau
vous à parler de son métier d'ouvrier
et médecin.

1. point, puis on a commencé
je vous me cherche et du travail.

Nomine validation.

un autre. Se la parle sérieusement
à propos du thème
alors on parle quelle façon
Et réfléchir bien.

je vous en
présente

- Quand j'étais grand, mon traîcheur
c'est un professeur de français.

- Un soir, mon père a parlé de ma mère
d'avenir, moi dit à papa : "je voudrais coiffeur".
et papa n'a accepté pas cette métier alors que je
justesse mon choix "je deviens coiffeur parce que

Annexe 03. Phonèmes du français

LES PHONÈMES DU FRANÇAIS	
VOYELLES	<p>[i] (é fermé)</p> <p>[e] (é ouvert)</p> <p>[ɛ] (a antérieur)</p> <p>[œ] (a postérieur)</p> <p>[ɔ] (o ouvert)</p> <p>[o] (o fermé)</p> <p>[u] (ou français)</p> <p>[y] (ou fermé)</p> <p>[ø] (eu fermé)</p> <p>[œ] (eu ouvert)</p> <p>[ɑ] (a sourd ou muet)</p> <p>[a] (a nasalisé)</p> <p>[ɛ̃] (e nasalisé)</p> <p>[œ̃] (o nasalisé)</p> <p>[ɔ̃] (ou nasalisé)</p> <p>[ɑ̃] (a nasalisé)</p> <p>[i] (e fermé)</p> <p>[e] (é ouvert)</p> <p>[ɛ] (a antérieur)</p> <p>[œ] (a postérieur)</p> <p>[ɔ] (o ouvert)</p> <p>[o] (o fermé)</p> <p>[u] (ou français)</p> <p>[y] (ou fermé)</p> <p>[ø] (eu fermé)</p> <p>[œ] (eu ouvert)</p> <p>[ɑ] (a sourd ou muet)</p> <p>[a] (a nasalisé)</p> <p>[ɛ̃] (e nasalisé)</p> <p>[œ̃] (o nasalisé)</p> <p>[ɔ̃] (ou nasalisé)</p> <p>[ɑ̃] (a nasalisé)</p>
CONSONNES	<p>[p] <i>pedicure, appâtir</i></p> <p>[b] <i>babouche, aborder, abbé</i></p> <p>[t] <i>tendre, porter, attendre</i></p> <p>[d] <i>dorer, adorer, pardon</i></p> <p>[k] <i>coque, croquer, képi</i></p> <p>[g] <i>gager, naviguer</i></p> <p>[f] <i>fruits, philanthropie</i></p> <p>[v] <i>voiture, wagon</i></p> <p>[s] <i>siffler, essai, saçon, café, six</i></p> <p>[z] <i>zèbre, plaisir</i></p> <p>[ʃ] <i>fourche, chat</i></p> <p>[ʒ] <i>jeune, bourgeois</i></p> <p>[m] <i>mourir, pomme</i></p> <p>[n] <i>nourrir, naine</i></p> <p>[ɲ] <i>noyer, montagne</i></p> <p>[l] <i>laisser, mille</i></p> <p>[ʁ] <i>rare, ouvrage</i></p>
SEMI-VOYELLES	<p>[j] <i>yeux, café, ravier, fille</i></p> <p>[w] <i>fauc, puris, bruit, duc</i></p> <p>[ɥ] <i>oui, loi, foir, fouet</i></p> <p>[ɥw] <i>oui, loi, foir, fouet</i></p>

LA FRÉQUENCE DES PHONÈMES EN FRANÇAIS					
PHONÈMES	EXEMPLES	FRÉQUENCE (p. 100)	PHONOÈMES	EXEMPLES	FRÉQUENCE (p. 100)
[a]	pat	8,1	[ʁ]	rare	2,0
[ɑ]	fa	6,9	[s]	son	2,9
[ɛ]	été	8,5	[z]	zèbre	1,7
[œ]	œuf	8,5	[ʒ]	jeune	1,5
[ɔ]	soir	5,8	[ʃ]	four	1,4
[o]	lit	5,6	[ʒ]	jeune	1,2
[u]	pu	0,3	[ʒ]	jeune	1,0
[ø]	cheval	4,9	[w]	fauc	0,9
[œ]	œuf	4,5	[ɥ]	oui	0,7
[ɑ]	cas	4,5	[ɥw]	oui	0,6
[ɛ̃]	pas	4,3	[ɥw]	oui	0,5
[œ̃]	dos	3,5	[ɥw]	oui	0,5
[ɔ̃]	mor	3,4	[ɥw]	oui	0,5
[ɑ̃]	danc	3,3	[ɥw]	oui	0,3
[ɑ̃]	rid	2,8	[ɥw]	oui	0,3
[ɑ̃]	cor	2,7	[ɥw]	oui	0,2
[ɑ̃]	rie	2,4	[ɥw]	oui	0,2
[ɑ̃]	mot	2,1	[ɥw]	oui	0,1

Phonème : la plus petite partie sonore qui n'a pas de sens en tant que telle mais qui, par commutation, peut provoquer un changement de sens.

Source des données : Lebel, L. (1971). *Le français, linguistique et enseignement du français*. Louvain.

Ministre De L'Enseignement Supérieur et De La Recherche

Scientifique

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Université Ibn_ Khaldoun _ Tiaret

Faculté Des Lettres et Des Langues

Département Des Lettres et Des Langues étrangères

Questionnaire adressés aux enseignants :

Question 01 : Depuis combien de temps exercez-vous cette profession ?

a) moins de 5ans

b) de 5à10ans

c) de 10à 15ans

d) plus de 15ans

Question 02 : Quelle est votre opinion sur le programme de la 4AM ?

- difficile - facile - Intéressant - Ennuyeux - Autres.

Question 03 : Avez-vous suivi des formations en pédagogie auparavant ?

Oui - Non - Rarement.

Question 04 : Est-ce que ces formations influencent vos apprenants ?

Oui - Non.

Question 05 : Est-ce que vous utilisez d'autres langues pour aider les apprenants à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent ?

Arabe classique - Arabe dialectale - Français .

Question 06 : Quelle séance pourriez-vous considérer comme la plus difficile ?

L'oral - La lecture - La production écrite .

Question 07 : Est-ce exact que les enseignants rencontrent des difficultés avec la production écrite ?

Oui - Non .

Question 08 : Si, oui, le problème relève :

a)- Des apprenants b)- Des sujets .

Question 09 : Avant d'écrire, est-ce que vous pratiquez l'expression orale ?

*Oui - * Non .

Question 10 : Quels sont les moyens que vous employez pour encourager apprenants à écrire ?

Collective + Individuelle .

Question 11 : Quel est votre évaluation des compétences de vos apprenants en l'écriture ?

Faible - Très faible - Dans la moyenne .

Question 12 : Comment réagissez-vous en cas d'échec de vos apprenants ?

Sanctionner - Aider/encourager .

Question 13 : Quelles sont les erreurs que vous repérez dans les travaux écrits de vos apprenants ?

A) Orthographe

b) Grammaire

c) Conjugaison.

Question 14 : Votre approche se limite -t- elle à repérer les erreurs ou procédez-vous à une analyse approfondie ?

- A relevez les erreurs

- En faites-vous une analyse

Table des matières

Introduction générale.....	08
----------------------------	----

Chapitre I la production écrite en classe de FLE

Introduction	13
1. La production écrite	13
1.1 Définition de la production écrite	13
1.2 Définition de l'écrit.....	14
1.3 Les objectifs de la production écrite	15
1.4 Les caractéristiques de la production écrite	16
1.4.1 Le modèle de de Hayes / Flower.....	17
1.4.2 Le modèle de Garette / Lever.....	17
1.5 La place de l'écrit collègue algérien	19
1.6 L'enseignement de la production écrite à travers quelques méthodes .	19
1.6.1 La méthode traditionnelle	19
1.6.2 La méthode audio – orale.....	20
1.6.3 La méthode SGAV	20
1.6.4 L'approche cognitive	20
1.6.5 L'approche communicative.....	21
1.7 L'orthographe.....	21
1.7.1 L'orthographe lexicale	23
1.7.2 L'orthographe grammaticale.....	24
1.7.3 L'orthographe de la syntaxe.....	25
1.8 Les difficultés de l'orthographe	25
1.8.1 Le domaine de la sémiologie	25
1.8.2 Les principes idéographiques.....	26
1.8.3 Les marques grammaticales	26
1.9 L'enseignement de l'orthographe	27
Conclusion.....	28

Chapitre II Les erreurs d'orthographe

Introduction	30
--------------------	----

1.	Définition de l'erreur	30
1.1.	L'erreur en didactique	31
1.1.	Différents types de l'erreur	31
1.1.1.	Les erreurs de contenus	32
1.1.2.	Erreurs de formes	33
1.2.	Définition La faute	34
1.2.1.	De la faute à l'erreur	35
1.2.2.	La faute dans l'apprentissage	36
1.2.3.	Erreur ou faute, la responsabilité de l'apprenant	37
1.3.	La typologie des erreurs en production écrite	38
1.3.1.	La typologie des erreurs selon Nina Catach	38
1.3.2.	La typologie des erreurs selon Jean - Pierre	39
1.4.	La correction de l'écrit en classe de FLE nécessite de suivre certains démarches	43
1.4.1.	Les corrections envisagées en classe du FLE	43
1.5.2	La correction directe	44
1.5.3	La correction stratégique	45
1.5.4.	Le travail en groupe	45
1.6.	La démarche de la remédiation à l'erreur	47
1.6.1.	Le repérage des erreurs	49
1.6.2.	L'analyse des erreurs	49
1.6.3.	La correction des erreurs	49
1.7.	La stratégie de la remédiation	49
1.8.	Les objectifs de la remédiation à l'erreur	50
	Conclusion	51

Chapitre III : Cadres : Méthodologie / Analyse et interprétation des résultats

	Introduction	53
3.1.	La pré_ enquête et l'enquête sur le terrain	53
3.1.1	La description du lieu de la recherche	53
3.1.2	La description du public et de l'espace classe de la recherche	53
3.1.3	La description de l'enseignante	54
3.2.	La méthodologie	54
3.3.3	L'observation de la classe	55

3.2.1.1 Le déroulement de la séance de production écrite	55
3.3.4 Questionnaire adressé aux enseignants	56
3.2.2.1 Description du questionnaire	56
3.3 Analyse et interprétation du questionnaire	57
3.3.1. La consigne	70
3.3.2. Grille d'analyse des résultats	71
3.3.3. Grille d'analyse des erreurs d'orthographe Nina catach.....	72
3.4 Analyse du corpus	73
3.4.1. Erreurs à dominante logogrammique (les homophones)	73
3.4.2. Erreurs à dominante idéogrammique	74
3.4.3. Erreurs à dominante morphogrammique	77
3.4.4. Erreurs à dominante graphique (orale juste – écrit erroné)	79
3.4.5. Erreurs à dominante extragraphique	81
3.4.6. Erreurs portant sur la lettre non_ fonctionnelle	84
3.5 Interprétation des résultats	85
3.6 La remédiation	87
Conclusion.....	90
Conclusion générale	91
Les références bibliographiques.....	94
Les annexes	97



Résumé

Résumé

L'apprentissage d'une langue étrangère lors d'une situation d'enseignement pose un défi considérable pour les apprenants car cette langue diffère complètement de leur langue maternelle. Au cours de cet apprentissage, les apprenants sont confrontés à des difficultés et à des obstacles qui se manifestent souvent sous forme d'erreurs, notamment des erreurs orthographiques. Cette étude se situe dans le domaine de la didactique de l'écrit. Son objectif est d'analyser les erreurs d'orthographe commises par les apprenants lors de leurs productions écrites afin de découvrir quelles sont les raisons de ces erreurs et d'élaborer des stratégies de remédiation. Pour mener cette recherche, une observation a été effectuée auprès d'une classe de quatrième année moyenne au CEM ZIGHOUD Youcef à Ksar CHELLALA – Tiaret. Notre travail de recherche adopte une méthode descriptive analytique qui , vise à décrire et à analyser les pratiques pédagogiques en contexte . Deplus , un questionnaire a été distribué aux enseignants pour recueillir leurs perceptions et expériences sur le sujet étudié .

Nos résultats soutiennent notre hypothèses initiales et nous permettent de proposer des solutions pour améliorer la production écrite des apprenants au niveau de l'orthographe .

Mots Clés : erreurs – production écrite – orthographe – remédiation – l'apprentissage.

الملخص

تعلم اللغة الأجنبية هو عملية مهمة وحساسة بالتحديات ، خاصة عندما يكون اللغة المراد تعلمها مختلفة تماما عن لغتك الأم. قد تواجه العديد من الصعوبات اثناء تعلمك للغة الجديدة، ومن أبرزها صعوبات التهجئة والكتابة بشكل صحيح. تقع هذه الدراسة ضمن مجال تعليم اللغة الكتابية، حيث يتم تحليل اخطاء التهجئة التي انشأها المتعلمون في انتاجاتهم الكتابية. الهدف من هذا التحليل هو فهم انواع الاخطاء الاكثر شيوعا ووضع استراتيجيات مناسبة للتغلب على هذه المشكلة. تم اجراء هذ البحث من خلال تجربة اجريت على أقسام السنة الرابعة متوسط في مؤسسة زيغود يوسف في قصر الشلالة بولاية تيارت. يعتمد عملنا البحثي على منهج وصفي تحليلي يهدف الى وصف وتحليل الممارسات التربوية في سياق بالاضافة الى ذلك تم توزيع استبيان على الاساتذة لجمع تصوراتهم وخبراتهم حول الموضوع المدرسي . تدعم نتائجنا فرضياتنا الاولى وتسمح لنا باقتراح حلول لتحسين التعبير الكتابي للمتعلمين على مستوى الاملاء .

الكلمات المفتاحية : الأخطاء – تعبير كتابي – املاء – تعزيز – تعلم.

Abstract

Learning a foreign language in an educational setting poses a considerable challenge for learners, as this language is completely different from native language. During this learning process, learners are confronted with difficulties and obstacles that often manifest in from of spelling errors. *This* study falls within the field or written language didactics, and its objective is to analyze the selling errors made by learners in their written productions in order to better understand the most frequent types of errors and develop rewmediation strategies. To conduct this research, an experiment was carried out with a fourth grade class at CEM Zighoud Youcef in Ksar Chellala - Tiaret. Our research work adopts a descriptive _analytical method which aims to describe and analyze educational practices in context . Deplus , a questionnaire was distributed to teachers to collect their perceptions and experiences on the subject studied . Our results our initial hypotheses and allow us to propose solutions to improve the written production of leaners at the level of spelling .

Key words errors - written production - spelling - remediation -learning.