

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université DJILLALI BOUNAAMA-KHEMIS MILIANA

Faculté Des Lettres et Des Langues

Département des Langues Étrangères



MÉMOIRE DE MASTER 2

Option : Didactique des Langues Étrangères

**Le rôle des erreurs orthographiques remédiées en production écrite
dans l'enseignement/apprentissage du FLE**

Cas des élèves de 1^{ère} année moyenne

Sous la direction de :

*Madame BOUACHA ZINEB

Présenté et soutenu par :

* BESKRI AMINA

* HAMMADI IMANE

* KADRI LAMYA

Année universitaire : 2017/2018

Remerciements :

Tout d'abord, nous tenons à remercier « Dieu » le tout puissant qui nous a donné le courage et la patience pour réaliser ce modeste travail.

En premier, il nous faut remercier infiniment nos professeurs d'université surtout Madame BOUACHA Zineb q'ils nous ont vraiment formés, conseillés et orientés durant les cinq ans d'étude.

Nous exprimons toute notre gratitude et notre profond au Chef du département de français Madame Merah qu'elle était très compréhensive avec tous les étudiants.

Nous adressons nos remerciements également à toute l'équipe de jury pour l'honneur qu'ils nous font en acceptant de juger ce travail.

En deuxième, on remercie vivement nos familles surtout nos parents pour leur soutien et leur sacrifice.

Un grand remerciement s'adresse à nos proches collègues NOURA Imene , LABOUZI Fatima Zohra et HAMADDACHE Fatima Zohra.

Enfin, nous remercions ceux qui ont contribué à la réalisation de ce travail, de près ou de loin.

Résumé:

Dans le contexte scolaire algérien où le français est considéré comme une première langue étrangère, les erreurs jouent un rôle très important dans la réussite scolaire.

Pour bien diriger notre recherche, nous avons posé la question suivante: Quelle est la place des erreurs orthographiques remédiées dans l'enseignement/apprentissage du FLE? autrement-dit quel est l'impact des erreurs orthographiques remédiées sur l'amélioration de la compétence scripturale chez les élèves de 1AM?

A travers cette question, on supposé que:

1-les élèves apprennent facilement la graphie des mots lorsqu'ils font des erreurs orthographiques répétitives et les corriger.

2-les erreurs orthographiques puissent se réduire si l'enseignant procède à la remédiation.

Pour vérifier ces deux hypothèses on a réalisé une enquête à travers deux outils d'investigation à savoir:

-Un questionnaire destiné aux enseignants de 1AM.

-Un test destiné aux élèves du même niveau.

Notre objectif de recherche est de montrer le rôle des erreurs orthographiques remédiées dans l'enseignement/ apprentissage du FLE.

Mots clés: erreur, orthographe, production écrite, remédiation.

ملخص:

في إطار التعليم الجزائري, تعتبر اللغة الفرنسية لغة أجنبية أولى' أين تلعب الأخطاء دور هام في التحصيل المدرسي

للقيام ببحثنا قمنا بطرح الإشكالية التالية: ما مكانة الأخطاء الإملائية المعالجة في تعليم و تعلم الفرنسية لغة أجنبية' بعبارة أخرى ما هو تأثير الأخطاء الإملائية المعالجة في تحسين الكفاءة الكتابية لتلاميذ السنة الأولى من الطور المتوسط.

من خلال هذه الإشكالية' افترضنا بأن:

-التلاميذ يتعلمون بسهولة كتابة الكلمات عندما يقومون بتكرار الأخطاء الإملائية وتصحيحها.

-الأخطاء الإملائية تقل إذا استعان الأستاذ بالمعالجة.

-للتحقق من هاتين الفرضيتين' قمنا بتحقيق من خلال:

-استبيان موجه لأساتذة السنة الأولى متوسط.

-اختبار موجه لتلاميذ السنة الأولى متوسط.

هدفنا من خلال هذا البحث هو إظهار دور الأخطاء الإملائية المعالجة في تعليم وتعلم الفرنسية لغة أجنبية.

كلمات مفتاحية:

خطأ-إملاء(تهجئة)-إنتاج المكتوب-معالجة.

Liste des tableaux :

**Tableau n°1 : grille typologique des erreurs
d'orthographe.....**

**Tableau n°2 : le déroulement de la séance de
remédiation.....**

Table des matières

Chapitre 01 : coup d'œil sur la notion erreur :

Introduction :

1-Aperçu historique de l'erreur	11
2-Erreur (Définition)	11
3-Faute (Définition)	13
4-Distinguer l'erreur et la faute	13
4-1 Erreur / Faute	14
4-2 Erreur n'est pas une faute !.....	16
5-Les différents types d'erreurs (en général) :.....	18
5-1-1 Erreur lexicale sur la prononciation	18
5-1-2. Erreur lexicale sur la formation du mot.....	18
5-1-3. Homophonie lexicale	18
5-2. Les erreurs grammaticales	18
5-2-1. Homophonie grammaticale.....	19
5-2-2. Erreur grammaticale d'accord.....	19
5-2-3. Erreur grammaticale de conjugaison.....	19
5-3. Les autres erreurs (les lettres, la ponctuation, les autres signes).....	20
5-4. Les erreurs fondées sur les règles.....	21
5-5. Les erreurs fondées sur les connaissances.....	21
5-6. Les erreurs fondées sur les automatismes ratés.....	21
6-1-Typologie d'erreurs	21
6-1-1Erreurs relevant de la compréhension des consignes.....	22
6-1-2Erreurs résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des règles du contrat didactique.....	22

6-1-3. Erreurs témoignant de conceptions ou représentations.....	23
6-1-4. Erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées.....	23
6-1-5. Erreurs portant sur les démarches adoptées	24
6-1-6- Erreurs liées à une surcharge cognitive trop importante.....	24
6-1-7 Erreurs ayant leur origine dans une autre discipline	25
6-1-8 Erreurs causées par la complexité du contenu	25
6-2 Typologie des erreurs en didactique du FLE	25
6-3 Typologie des erreurs:	25
6-3-1 Les erreurs à dominante phonétique	26
6-3-2 Les erreurs à dominante phonogrammique	26
6-3-3 Les erreurs à dominante morphogrammique	26
6-3-4 Les erreurs concernant les homophones	26
6-3-5 Les erreurs concernant les idéogrammes	26
6-3-6 Les erreurs concernant les lettres non justifiables d'un enseignement.....	26
7-Évolution du statut de l'erreur en pédagogie	26
7-1 Le modèle transmissif	27
7-2 Le modèle comportementaliste : le bogue.....	27
7-3 Le modèle constructiviste	27
8- De la faute à l'erreur.....	28
8-1 Rôle de l'enseignant de FLE	28
8-2 La pédagogie de l'erreur	28
8-3 D'où proviennent les erreurs	28
9 Les causes expliquant les erreurs récurrentes	29

10-	Afin d'éviter les erreurs	30
-----	---------------------------	----

11-	le rôle positif de l'erreur en situation d'apprentissage	31
------------	---	-----------

Chapitre 02 : L'orthographe

1-	L'orthographe: (Aperçu historique)	34
2-	Définitions de l'orthographe	34
3-1	Description traditionnelle de l'orthographe	35
3-1-1	L'orthographe française est phonologique	35
3-1-2	Elle est historique	36
3-1-3	Elle est étymologique	36
3-1-4	Elle est morphosyntaxique	36
3-1-5	Elle est morpho lexicale	36
3-1-6	Elle est discriminative, distinctive	37
3-2	Description moderne de l'orthographe	37
4-	Didactique de l'orthographe	38
5-	Statut et enseignement du français en Algérie	39
6-	L'orthographe au collège	39
7-	L'enseignement de l'orthographe du français en 1 ^{ère} année moyenne (en Algérie)	40
7-1	Les leçons proposées dans cette année	40
7-2	Les compétences orthographiques déjà acquises par les apprenants	41
8-	Les difficultés de l'enseignement/apprentissage de la compétence orthographique:	41
8-1	La complexité de la langue française	41

9-1 Difficultés orthographiques liées aux apprenants arabophones	41
--	----

9-2 Difficultés liées aux enseignants	42
---	----

10-L'erreur et l'orthographe	42
------------------------------------	----

Chapitre 03 : La production écrite et la remédiation

Introduction :

1- Écrire (définition)	45
2-1 Définition.....	45
3-Écrire est une tâche difficile à accomplir	46
4-Transfert Des Compétences.....	47
5-Qu'est-ce que la Production Ecrite.....	49
6-Pédagogie de l'erreur en production écrit.....	51
7-Différents types d'erreurs dans la production écrite	52
7-1. Erreurs de contenu.....	52
7-2. Erreurs de forme	52
8- Correction d'erreurs.....	53
8-1- Source d'erreurs.....	54
8-2- Quelles erreurs corriger ?.....	54
8-3-Comment corriger les erreurs ?.....	55
8-4-Quand corriger ?.....	56
8-5-En classe (pendant le cours).....	56
8-6-Après la classe (après le cours).....	57
8-7-Pour qui ?.....	57
8-8-Pourquoi ?.....	58

9-Stratégies de remédiation.....	58
10-Remédiation	59
11-Remédiation pédagogique	59
12-Les étapes de la remédiation	61
13-Les objectifs de la remédiation ?	62
14-Le déroulement de la séance de remédiation.....	66

Deuxième partie : Partie pratique :

Présentation et analyse des résultats obtenus

1/Pré-enquête	70
1-1Description du corpus	70
1-1-1 Les progrès	70
1-1-2 La science	71
1-1-3- Texte explicatif	71
1-2 Description de protocole de recherche	71
1-3 L'objectif de notre recherche	71
1-4 Présentation du public	71
2/L'enquête	72
2-1-Analyse du questionnaire.....	72
2-1-1 Présentation des questions	72
-Expérimentation d'une activité d'écriture	83
Test n°01	83
-Analyse des copies	85
Test n°02	87
-Analyse des copies	89

-Commentaire	90
-Conclusion générale	91

INTRODUCTION GENERALE

Dans le contexte scolaire algérien, par son impact sur la quasi-totalité des disciplines scolaires surtout au collège où le français est considéré comme une première langue étrangère, la maîtrise du langage français notamment à l'écrit se trouve au centre de l'apprentissage des élèves. Ainsi, il est considéré comme autant le socle de la réussite scolaire.

A travers notre petite expérience sur le terrain d'enseignement, on a constaté que les élèves de 1AM trouvent des difficultés orthographiques au niveau de l'écrit, plus précisément en production écrite c'est-à-dire les apprenants n'arrivent pas à écrire correctement les mots dans un petit paragraphe, ce là est due à la méconnaissance de la catégorie des mots choisis dans un écrit. Ce problème les pousse à répéter leur erreur.

A partir de ce constat, notre thème de recherche est s'inscrit dans le domaine de la didactique du FLE dont le titre est : le rôle des erreurs orthographiques remédiées dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

On a choisi ce thème de recherche parce qu'il fait partie du domaine de l'écrit qui constitue la meilleure stratégie pour tester le vrai niveau des élèves. Le public concerné est les élèves de 1AM.

Nous avons choisi de focaliser notre travail de recherche sur ce niveau et ce palier parce que les élèves sont des adultes conscients et motivés beaucoup plus que ceux du primaire et du lycée donc ils ont une curiosité spéciale à apprendre les langues étrangères malgré la complexité et la longueur du programme de deuxième génération. De même, il ya une diversité des cours à travers les trois projets.

Notre objectif ou intérêt personnel autant qu'enseignante débutante est de découvrir le domaine d'enseignement qui est très vague et de trouver des solutions afin de résoudre certaines difficultés rencontrées chez nos apprenants notamment en orthographe. Ainsi cette recherche a pour but d'avancer un petit peu l'étude de ce problème (les erreurs orthographiques) et de montrer la place de la remédiation dans la construction du savoir chez l'élève.

La problématique que nous allons traiter sera comme la suite : Quelle est la place des erreurs orthographiques remédiées dans l'enseignement/ apprentissage du FLE ? Autrement dit, quel est l'impact des erreurs orthographiques remédiées sur l'amélioration de la compétence scripturale chez les élèves de 1AM ?

Cette question majeure nous pousse à poser les questions suivantes : Qu'est ce qu'une erreur ? Qu'est ce qu'on entend par l'orthographe ? Que veut dire une production écrite et une remédiation ?

A travers la question majeure, on suppose que les élèves apprennent mieux et facilement la graphie des mots lorsqu'ils font des erreurs orthographiques répétitives et les corrigent dans la séance de la correction de la production écrite. Ainsi, nous

supposons que les erreurs orthographiques puissent se réduire si l'enseignant procède à la remédiation.

Notre recherche est devisée en deux parties : la partie théorique qu'elle est composée de trois chapitres dont le premier est intitulé coup d'œil sur la notion erreur. En effet, on a défini les mots clés de notre sujet de recherche (erreur- faute), distinction erreur vs faute ainsi les différentes typologies d'erreur et le statut de ce dernier. En clôture le premier chapitre par une petite conclusion.

Le deuxième chapitre intitulé l'orthographe où on a présenté une introduction partielle, on a commencé par un aperçu historique de l'orthographe, aussi ce terme est défini. En continuant ce chapitre de faire une description de l'orthographe soit la traditionnelle ou la moderne. De même, la didactique de l'orthographe, le français et son statut en Algérie, l'orthographe au collège, les difficultés orthographiques liées aux apprenants arabophones sont des titres que nous avons abordés.

Nous avons mit une relation entre erreur et orthographe en fin on a établi une grille typologique des erreurs d'orthographe.

Arrivant au troisième chapitre, elle portera sur la production écrite et la remédiation où les deux termes sont définis, on a réservé ce chapitre pour parler de la pédagogie de l'erreur et ses types en production écrite. On clôture le dernier chapitre de citer les étapes, les objectifs et le déroulement de la d'une séance de remédiation.

Enfin on termine le cadre théorique par une conclusion partielle.

Ce qui concerne la deuxième partie qui est la pratique ou encore méthodologique sera consacrée à la présentation et l'analyse des résultats dans laquelle on va décrire le corpus c'est-à-dire l'explication des termes du projet choisi. De même, cette partie sera plus détaillée tout en présentant l'échantillon représentatif de notre travail (1AM), la méthodologie utilisée à l'analyse des données, enfin on clôture notre mémoire par une remédiation tout en proposant un exercice qui focalise sur les erreurs d'orthographe et une dictée assimilée..

Trois citations sont mentionnées dans cette recherche dont le noyau est l'erreur :

« Tout le monde commence par faire des erreurs, est un peintre qui ne comprendrait pas les erreurs qu'il fait ne pourrait jamais les corriger. »

(Leonard de vinci, 1452-1519)

« Les plus courtes erreurs sont toujours les meilleurs. »(Molière, L'étourdi, 1655).

« S'il se trompe, laissez-le faire , ne corrigez point ses erreurs, attendez en silence qu'il soit en état de les voir et de les corriger lui-même[...] (Rousseau, l'Emile, 1762-1966, p219)

Première partie :

Cadrage théorique

Chapitre 1

The title 'Chapitre 1' is rendered in a large, bold, sans-serif font. Each letter is filled with a different color from a rainbow spectrum, starting with purple for 'C', transitioning through red, orange, yellow, green, and blue. The number '1' is also purple. A soft, grey shadow is cast beneath the letters, giving them a three-dimensional appearance as if they are floating above a surface.

Un coup d'œil sur la notion d'erreur

Introduction :

Nous nous intéressons dans ce chapitre sur la notion d'erreur, en mettant l'accent sur l'histoire, la définition, et les différentes typologies d'erreur.

1-Aperçu historique de l'erreur :

Les premières approches sur le statut et la place accordés à l'erreur apparaissent d'abord dans l'ouvrage intitulé « manières de langage » de **Walter de Bibbeswort** en 1296

Ensuite, les recherches similaires sont apparues dans les travaux de John Palsgrave en 1532 (*Ibid., p.86*) pour la première grammaire qui a été préparée pour les Anglais, plus tard dans ceux de Claude **Mauger** à partir de la fin du XVIIe siècle jusqu'au début du XVIIIe siècle. Ces deux derniers travaux ont tenté de comparer les microsystemes de la langue source à ceux des langues étrangères ou cibles. Puis, c'est par les travaux du linguiste suisse **Henri Frei** en 1929 (*Id., p.86*), dans son ouvrage intitulé La Grammaire des fautes, que l'analyse de la production du mécanisme de changement des langues a été mise au premier plan. En s'inspirant des recherches d'**Henri Frei**, **Stephen-Pit Corder** et **Rémy Porquier**(*Id., p.86*) ont développé l'analyse des erreurs selon les principes de régularisation des microsystemes grammaticaux et d'analogies.

Toutefois, il est possible de trouver une référence systématique concernant l'erreur dans chacune de ces courants que nous venons de présenter précédemment et dans Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire de **Claude Germain** en 1993. En ce qui concerne les démarches d'enseignement et le statut de l'erreur en didactique des langues, dans les travaux sur l'acquisition des langues, « trois repères fondamentaux » ont été proposés:

- De la fin du XIXe siècle au début du XXe siècle, l'erreur témoigne des faiblesses ;
- De 1940 à 1960, l'erreur est exclue de l'apprentissage ;
- De 1960 à aujourd'hui, l'erreur est considérée comme un repère sur l'itinéraire de l'apprentissage.

Nous ne voulions plus nous attarder sur les détails d'un tel rappel historique, car nous souhaitons entrer tout de suite dans le vif du sujet pour pouvoir montrer clairement la distinction entre l'erreur et la faute.

2-Erreur :

Définition:

La définition classique de la vérité et de l'erreur est celle d'**Aristote** :

« Dire 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 qui est qu'il n'est pas, c'est dire faux »

L'erreur n'est pas l'ignorance, on ne se trompe pas sur ce qu'on ne connaît pas, on peut se tromper sur ce qu'on croit connaître.

Un élève qui ne sait pas additionner ne fait pas d'erreurs d'addition et celui qui ne sait pas écrire ne commet pas de fautes d'orthographe. C'est une banalité. Toute erreur suppose et révèle un savoir» .

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

« La faute désigne divers types d'erreurs ou d'écart par rapport à des normes elles même diverses. La distinction entre ce qui est fautif et ce qui est correct dépend de la norme choisie. »

Erreur : écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé, l'erreur linguistique a longtemps été liée en didactique des langues aux interférences de la langue maternelle et la langue étrangère. Pour comprendre leur origine, les didacticiens ont aussi adopté une attitude comparative, qu'il s'agisse, antérieurement aux premiers manuels de grammaire du français des « Manières de langage » (**W.Bibbesworth**, 1296, par ex.).....

L'approche cognitive considère l'erreur comme étape dans la structuration progressive de l'interlangue et comme l'indice d'une dynamique d'appropriation du système.

Erreur : (n.f.) 1-Acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement.

-Faire erreur : se tromper.

-Par erreur : à la suite d'une confusion.

2-Etat d'une personne qui se trompe.

3-Assertion, opinion fausse.

4-Action regrettable, maladroite, déraisonnable.

Chose fausse par rapport à une norme.

Chose fausse, élément inexact dans une opération particulière. Erreur de calcul. Au sens étymologique, le terme « erreur » qui vient du verbe latin error, deerrare est considéré comme « un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement,

faits psychiques qui en résultent» *Le petit Robert* .(: 1985) p.684). « Un jugement contraire à la vérité »*Le petit Larousse illustré*(1972)p.390).

Il est possible de constater qu'à l'origine, les erreurs ont été définies comme un « écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé »

En didactique des langues étrangères, les erreurs «relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de "cheval" en chevaux lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier)»

3-Faute:

Définition :

Étymologiquement issu du mot latin fallita, de « fallere=tromper », la faute est considérée comme « le fait de manquer, d'être en moins.»¹-(*Le petit Robert, 1985 : p.763*); « erreur choquante, grossière, commise par ignorance » (*Id., p.684*) ; « le manquement au devoir, à la morale, aux règles d'une science, d'un art, etc. »²-*Le petit Larousse illustré, 1972 : p.420*. En didactique des langues étrangères ,les fautes correspondent à « des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé) » (**Marquilló Larruy, 2003 : p.120**). Il est donc possible de dire que ,dans notre quotidien, les concepts d'erreur et de faute ne sont pas suffisamment distincts l'un de l'autre, et les enseignants ont souvent tendance à les confondre.

Faute :

Le terme de faute, en partie en raison de sa charge connotative, a laissé place à celui d'erreur. On distingue ordinairement les erreurs de compétence (récurrentes et non susceptibles d'autocorrection) et les erreurs de performance (occasionnelles, non répétitives et présentes à la conscience du locuteur).

Au plan des méthodologies d'enseignement, la faute a été successivement conçue comme une injure au bon usage (approches traditionnelles), comme une « mauvaise herbe à extirper », une atteinte au système de la langue et une carence (méthodes audiovisuelles de perspective béhavioriste) ou comme l'indice d'une dynamique d'appropriation de la langue étrangère (approches communicatives, analyses d'erreurs). Cette dernière position méthodologique relève d'une conception constructiviste et cognitiviste de l'interlangue.³-

4-Distinguer l'erreur et la faute

De nos jours, surtout avec l'apparition de l'approche communicative, la didactique des langues a revalorisé la capacité d'écriture. Elle reconnaît non seulement son importance, mais aussi la valeur formative de l'écrit. Selon l'idée répandue dans la didactique des langues étrangère, ce qui est important c'est la transmission du message. C'est pourquoi, contrairement à l'oral où le message peut être transmis par un seul mot, les gestes ou les mimiques, à l'écrit, il est essentiel de construire des

phrases logiques et grammaticalement correctes pour que le message puisse être transmis. Cette situation nécessite l'analyse des erreurs commises dans les productions écrites d'étudiants afin d'y remédier. C'est parce qu'elles constituent un grand obstacle non seulement pour la transmission mais aussi pour la compréhension du message à l'écrit .

Même si dans le langage courant la faute et l'erreur sont à peu près considérées comme synonymes, la notion de « faute » a été longtemps utilisée péjorativement par les didacticiens sous prétexte qu'elle est fortement marquée par une connotation religieuse. C'est pourquoi l'erreur est plus neutre dans ce contexte .Mais, dans le domaine de la didactique des langues, il existe une distinction de nature entre l'erreur et la faute.

Il est donc évident que les erreurs sont bien différentes des fautes.

4-1 Erreur / Faute :

Faisant toutes deux références au sentiment de s'être trompé, *erreur* et *faute* sont des mots souvent confondus.

La différence, bien que subtile, n'en est pas moins présente : une *faute* (altération du latin *falsus*, faux), c'est un manquement à une règle (morale, scientifique, artistique...), à une norme, alors qu'une *erreur* (nom emprunté du latin *error*, erreur d'où incertitude, ignorance) n'est rien d'autre qu'une méprise, une action inconsidérée, voire regrettable, un défaut de jugement ou d'appréciation.

Ainsi commettra-t-on une *faute de français* (c'est-à-dire une faute *contre* l'ensemble des règles régissant notre langue, comme on le disait à une époque), une *faute de goût* (manquement à la bienséance) mais une *erreur judiciaire*.

Certains linguistes ont voulu faire de la conscience de la méprise la distinction entre *faute* et *erreur*. Ainsi, Gheorghe Doca rappelle que « les fautes sont liées à la performance » (on en est immédiatement conscient : lorsque l'on attire notre attention sur elles, on a la possibilité de faire soi-même la correction parce qu'on connaît les règles) tandis que « les erreurs sont liées à la compétence » (on les fait de façon inconsciente et involontaire, faute de connaissance suffisante de la règle).

Plus globalement, la distinction repose sur l'idée de responsabilité – pour ne pas dire de culpabilité (à la différence du *péché*, la *faute* n'a pas forcément de connotation religieuse... mais force est de constater qu'elle reste le plus souvent moralement connotée dans l'inconscient collectif).

Nous sommes responsables de nos *fautes*, en ce que nous sommes censés connaître les règles, les lois qui prévalent. En revanche, une *erreur* est le plus souvent commise de façon involontaire – sans intention délibérée, donc de bonne foi (à la différence d'un mensonge) –, par inattention, par maladresse, par oubli, par ignorance...

C'est ma faute, tout cela est arrivé par ma faute.

Cette décision précipitée fut une faute (= un manquement à la prudence).

Sauf erreur ou omission.

Induire quelqu'un en erreur (= l'amener à se tromper).

Remarque 1 : L'usage veut que l'on parle d'une *faute d'orthographe* mais d'une *erreur de calcul*. Comme si une confusion avec les lettres était plus grave qu'une maladresse avec les chiffres... Il me semble pourtant que l'on devrait pouvoir dire, dans les deux cas :

Une faute de calcul ou d'orthographe (si l'on insiste sur le manquement aux règles calculatoires ou orthographiques) et *Une erreur de calcul ou d'orthographe* (si l'on relève l'étourderie, la confusion, la simple inexactitude).

Un internaute (qui se fait appeler *Jean-Mi* sur un forum de discussion) introduit pertinemment le débat :

« Je me rappelle une "petite sixième" qui, ayant écrit "Il oubli", s'étonnait que j'ajoute un E alors que "il" est masculin... Avait-elle commis une faute ou une confusion entre l'accord de conjugaison et l'accord en genre ? Cette fillette avait réfléchi, s'était posé la question de terminaison, avait repéré le genre du sujet, mais, tout simplement, elle n'avait pas encore assimilé les codes (...) Je propose donc qu'on remplace "faute d'orthographe" par "erreur d'orthographe". »

Et vous, qu'en pensez-vous ?

Remarque 2 : Une *erreur* étant le plus souvent involontaire, on conçoit que l'expression *erreur involontaire* relève du tour pléonastique... sauf quand on souhaite insister sur le fait qu'il s'agit justement là d'une méprise commise de façon non délibérée, par opposition aux (rares ?) cas d'erreurs intentionnelles.

Remarque 3 : La locution prépositive *faute de* (sans déterminant) signifie « par manque de, à défaut de » et est invariable. On se gardera de la confondre avec l'expression *une faute de*, où le nom *faute* est précédé du déterminant *une* et suivi de son complément (voir **Remarque 4**).

Faute de grives, on mange des merles (= à défaut d'avoir ce que l'on veut, on se contente de ce que l'on a).

Faute d'avoir fait cela (et non *faute de n'avoir fait cela*, qui signifierait le contraire).

Remarque 4 : On conçoit que, dans les expressions *faute d'étourderie, faute d'inattention*, etc., le sens est en fait celui d'*erreur*. On pourra donc avantageusement parler d'une *erreur d'étourderie* ou *d'inattention*. On notera que, dans ces emplois, le nom qui suit peut exprimer soit la nature soit la cause de l'*erreur* ou de la *faute*.

Une faute de goût, de français (= en matière de goût, de français).

Une erreur d'inattention (= commise par inattention) et non *Une erreur d'attention* (l'attention ne peut être ni la nature ni la cause de l'erreur).

Cependant, quand ces mêmes expressions sont employées sans déterminant, elles relèvent de la locution prépositive *faute de*, dont on se rappelle qu'elle signifie « par manque de » (voir **REM 3**). On dira donc :

Faute d'attention, il a mal recopié la poésie (et non *Faute d'inattention, il a mal recopié sa poésie*) mais *Il a fait une faute d'inattention en recopiant la poésie* (et non *une faute d'attention*).

Remarque 5 : On écrira *c'est ma faute* de préférence à *c'est de ma faute* qui, bien que correct, relève du langage populaire. On privilégiera notamment la tournure sans préposition lorsque *faute* a un complément, qui sera introduit par *de* et non par *à*.

C'est la faute de Pierre (et non *C'est la faute à Pierre* ni *C'est de la faute de Pierre*).

Toutefois, lorsque *faute* est précédé d'un déterminant possessif, il est possible d'employer

le déterminant **à** pour renforcer ce possessif.

C'est leur faute, à ces imbéciles !

Étrangement, on continue à dire **à qui la faute ?** Sans que cela choque...

Remarque 6 : Concernant l'expression *sans faute(s)*.

Remarque 7 : Au tennis, *faute !* (*out* en anglais) se dit quand une balle retombe hors des limites du terrain (ici, faute = manquement à la règle d'un jeu). **Jacques Capelovici** (voir bibliographie) s'interroge à juste titre sur le bien-fondé de la formule « la balle est faute », *faute* étant un nom et non un adjectif...

Quant à l'expression « double faute », qui désigne le fait de manquer deux services consécutifs au tennis, on notera son pluriel : *doubles fautes*.

Bien que distincte du péché, la *faute* reste moralement connotée

4-2 Erreur n'est pas une faute !

Un mauvais rapport à l'erreur

L'un des pires reproches que l'on peut faire à l'école traditionnelle, c'est de très mal gérer l'erreur :

- on interroge souvent l'enfant sur des sujets qu'on ne lui a pas appris (la dictée !),
- on le culpabilise quand il ne connaît pas la réponse (une erreur est appelée une faute),
- on le sanctionne pour ses erreurs (mauvaise note, comparaison avec ses camarades “qui connaissent la réponse, eux !”, ironie dans le pire des cas),
- on finit par l'inhiber tellement qu'il préfère se taire ou dire qu'il ne sait pas plutôt que de risquer de donner une réponse qui ne convient pas.

L'erreur est productive

Prenons l'exemple d'un labo de recherche. On y fait très souvent des erreurs. Puis on tire les conclusions de ces erreurs pour s'approcher progressivement du succès. Si le droit à l'erreur n'existait pas dans un labo, qui oserait émettre la moindre hypothèse ? On pourrait fermer tout de suite.

Dans les apprentissages, c'est la même chose. Ou cela devrait l'être ! Viendrait-il à l'idée de qui que ce soit de reprocher à un bébé de tomber sur son derrière un nombre incalculable de fois avant d'arriver à se tenir debout et à marcher ? Zéro, le bébé !

Justement, c'est en tombant qu'on apprend à ne plus tomber... et qu'on s'en souvient car on a mal aux fesses. Inutile d'en rajouter. D'essai en essai, on cherche à mieux poser les pieds, à établir son équilibre. Et comme nous découvrons tout cela par notre propre expérience, l'apprentissage est volontaire, consenti, opiniâtre. A quoi servirait qu'on nous ordonne : "Marche !" ? Et cela nous encouragerait-il qu'on nous dise : "Comment ? Tu n'y arrives toujours pas ?"

Tout le monde a droit à l'erreur

Dans une classe ou dans toute situation d'apprentissage, le droit à l'erreur est donc très important. Et il est valable pour tous, enseignant compris. Comme d'habitude, c'est à l'enseignant de montrer l'exemple. En reconnaissant sans honte qu'il s'est trompé ou qu'il ne connaît pas la réponse, l'enseignant transmet plusieurs messages : 1) Je ne sais pas tout, c'est normal. Personne n'est infaillible et on a le droit de se tromper. 2) Le fait de le reconnaître m'honore plutôt que cela ne me dessert. 3) Je vais faire tout ce que je peux pour trouver la réponse là où elle est disponible. Ainsi, j'aurai appris quelque chose de nouveau. C'est ainsi qu'on apprend.

L'autocorrection et l'auto-évaluation :

Chez **Montessori**, le matériel comprend très souvent ce qu'on appelle "*le contrôle de l'erreur*" : un système qui permet à l'enfant de découvrir tout seul s'il s'est trompé, sans que la sanction vienne de l'éducateur. La Tour rose tombe si l'on ne centre pas correctement tous les cubes ; il reste des perles en trop ou il en manque si l'on ne calcule pas correctement le serpent positif, etc.

Chez **Freinet**, pour le calcul ou la grammaire, par exemple, les enfants travaillent sur des fichiers autocorrectifs. C'est-à-dire qu'ils peuvent à tout moment vérifier la solution, sans avoir recours au maître, sauf s'ils ne comprennent pas **POURQUOI** c'est juste ou faux. Le travail de groupe permet aussi une correction par les pairs, plus facile à accepter que celle qui vient de l'adulte censeur.

Grâce à de tels procédés, l'enfant apprend vite à s'auto-évaluer. Il sait très bien où il en est et ce qu'il doit faire pour progresser. Il ne demande de l'aide à l'adulte que lorsqu'il en a vraiment besoin, et il le fait sans crainte de se déconsidérer à ses yeux. Au contraire. Enfin sa confiance lui en n'est pas sapée quotidiennement. Il sait qu'il peut s'améliorer et cela lui donne envie de faire des efforts.

(Ce contenu a été publié dans Articles les plus lus, Chez **Freinet**, Chez **Montessori** par [ecolevivblog](#). Mettez-le en favori avec son permalien.

5-Les différents types d'erreurs (en général) :

5-1-1. Erreur lexicale sur la prononciation

J'ai oublié, ajouté ou confondu des lettres (1a) ou des accents (1b).

Chercher le mot dans un dictionnaire

5-1-2. Erreur lexicale sur la formation du mot

Je n'ai pas reconnu le radical, le préfixe ou le suffixe du mot.

(Ex : « tristemant » au lieu de « tristement »)

Chercher le mot dans un dictionnaire

5-1-3. Homophonie lexicale

J'ai confondu deux mots qui se prononcent pareil et qui appartiennent à la même classe grammaticale.

(Ex : « un verre » et « un ver » qui sont tous les deux des noms)

Chercher le mot dans un dictionnaire

5-2. Les erreurs grammaticales (qui concernent le mot par rapport à l'ensemble de la phrase ou du texte)

5-2-1. Homophonie grammaticale

J'ai confondu deux mots qui se prononcent pareil et qui n'appartiennent pas à la même classe grammaticale.

(Ex : « et » (conjonction de coordination) et « est » (verbe))

Essayer de remplacer par un mot de même sens, mais qui ne se prononce pas pareil.

(Ex : « et » peut être remplacé par « et puis » ; « est » peut être remplacé par « était »)

5-2-2. Erreur grammaticale d'accord

Je n'ai pas accordé le sujet et le verbe, le déterminant et le nom, le nom et l'adjectif, le pronom et son antécédent, etc.

(Ex : « Il est née » au lieu de « Il est né »)

Réfléchir au sens de la phrase, se demander avec quel mot s'accorde ce mot.

(Ex : se demander si le sujet du participe passé est masculin ou féminin ; « il » est forcément masculin !)

5-2-3. Erreur grammaticale de conjugaison

J'ai confondu les terminaisons verbales de différents temps, modes, personnes ou groupes.

(Ex : « il pris » au lieu de « il prit »)

Chercher la conjugaison du verbe dans un manuel type

5-3. Les autres erreurs (les lettres, la ponctuation, les autres signes)

J'ai mal coupé les mots.

(Ex : « il s'avait » au lieu de « il savait »)

Réfléchir au sens des mots.

(Ex : c'est bien le verbe « savoir » et non le verbe « avoir »)

Je me suis trompé dans l'usage des majuscules et des minuscules.

Revoir les règles de cet usage.

(On emploie une majuscule au début d'une phrase, en poésie au début d'un vers, pour les noms propres et pour les noms de peuples)

Je me suis trompé dans l'usage du trait d'union.

Chercher le mot dans un dictionnaire

Je me suis trompé dans l'usage de la ponctuation.

Réfléchir à la phrase : où commence-t-elle, où s'arrête-t-elle, etc.

Je me suis trompé dans l'écriture des abréviations (ex : « Mr » au lieu de « M. »)

Je n'ai pas su quand écrire un nombre en chiffres ou en lettres (ex : « 2 filles » au lieu de « deux filles »)

Revoir les règles de cet usage.

(On écrit en lettres quand le nombre a une fonction de déterminant ; en chiffres pour un numéro ou une date).

5-4. Les erreurs fondées sur les règles

Elles consistent en de mauvaises applications de règles dans la résolution d'un problème (employer le mauvais algorithme de résolution).

5-5. Les erreurs fondées sur les connaissances

Elles consistent en un mauvais usage des connaissances dans la résolution d'un problème .

5-6. Les erreurs fondées sur les automatismes ratés

Les actions s'écartent de l'intention poursuivie ,suite à des défaillances dans l'exécution

(manque d'attention) le stockage (mémoire), ou encore suite à l'application d'un automatisme inadéquat (appuyer sur la mauvaise touche) .

On ne peut s'apercevoir de ces dernières seulement dans l'action.

Nous allons nous intéresser dans un premier temps à ce dernier type d'erreurs dont on ne peut s'apercevoir que dans l'action

6-1-Typologie d'erreurs (selonASTOLFI)

L'erreur est plurielle

ASTOLFI en distingue de plusieurs sortes et de plusieurs natures :

1. des erreurs relevant de la compréhension des consignes
2. des erreurs résultant d'habitudes scolaires
3. des erreurs témoignant de conceptions ou représentations
4. des erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées
5. des erreurs portant sur les démarches adoptées
6. des erreurs liées à une charge cognitive trop importante
7. des erreurs ayant leur origine dans une autre discipline
8. des erreurs causées par la complexité du contenu

Typologie des erreurs : la consigne

6-1-1Erreurs relevant de la compréhension des consignes.

Les termes employés pour un questionnaire ne sont pas toujours « transparents » pour les élèves.

Exemples:

Que veut dire analyse, interprète, conclus, explique, indique?

Que doit-on faire pour interpréter?

Quelles procédures l'élève doit-il utiliser pour identifier, connaître ?

Le vocabulaire employé par chaque discipline est aussi source de problème pour les élèves: les mots nouveaux, lexique spécialisé et les mots de la langue courante qui sont utilisés de manière différente dans chaque discipline.

Exemple:

Quel point commun entre une fonction grammaticale, une fonction affine et la fonction digestive ?

L'élève doit effectuer « le cadrage » nécessaire. Peut-il y arriver seul ?

Les élèves ont parfois des difficultés à situer la question dans la consigne car elle n'est pas toujours interrogative ou se présente sous la forme de 2 questions posées successivement.

Pour apprendre à mieux lire des consignes

Remédiations:

Des consignes pour apprendre:

Jean-Michel Zakhartchouk a proposé une gamme d'exercices permettant aux élèves de mieux décoder les implicites:

Pour apprendre à mieux lire des consignes

–Donner des énoncés comportant plus de données que nécessaire ; faire identifier ces données inutiles.

–Donner des énoncés avec des données manquantes indispensables pourtant ; les faire reconnaître.

–Les données d'un travail étant fournies en tête de l'énoncé, classez des consignes relatives à ces données dans l'ordre de résolution. Justifiez cet ordre.

–Faire surligner, ou souligner de couleurs différentes données et opérations à effectuer.

–Faire identifier le nombre d'étapes nécessaires à la résolution d'un problème.

Pour apprendre à mieux lire des consignes

–Proposer une consigne, genre sujet de rédaction, avec des passages de travaux d'élèves correspondants. Faire évaluer l'adéquation de ces passages au sujet – préalablement traité en classe ou non.

–Demander de classer des questions sur un texte en fonction du type de question.

–Faire reformuler les consignes (les questions deviennent phrases injonctives et inversement.

-Faire repérer des consignes dans un ensemble de textes injonctifs ou non.

Inventaire d'activités possibles pour apprendre à mieux lire des consignes

Typologie des erreurs : les habitudes scolaires

6-1-2 Erreurs résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des règles du contrat didactique

L'élève raisonne sous influence par le jeu du contrat didactique. Il tente de s'adapter sans trop savoir à quoi s'adapter ni même comment. La conséquence, c'est que l'on obtient parfois des réponses tellement décalées que l'on ne voit plus la logique de leurs raisonnements.

*Exemple : Le maître demande : Au Moyen Âge, les gens des villes élevaient des ... ?
Les élèves répondent : des cochons, des enfants. La réponse attendue était : des cathédrales !*

Typologie des erreurs : les habitudes scolaires

La classe fonctionne trop souvent comme une société coutumière, c'est-à-dire une société disposant de ses propres règles, mais sans que celles-ci soient édictées, formalisées, mais qu'il ne faut pas transgresser.

Bien des erreurs proviennent des difficultés des élèves à décoder les implicites des situations.

Typologie des erreurs : les représentations

6-1-3. Erreurs témoignant de conceptions ou représentations

Notion bachelardienne d'obstacle épistémologique.

« On connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même fait obstacle. »

L'esprit ne peut « se former qu'en se réformant. »

Les obstacles surviennent lorsque nous agissons et réfléchissons avec les moyens dont nous disposons déjà ; ces moyens n'étant pas nécessairement appropriés ou corrects amènent les élèves à faire des erreurs.

Remédiations possibles

Remédiations :

Gérard de Vecchi et André Giordan : L'Enseignement scientifique comment faire pour que ça marche ?

- Faire dessiner en exigeant des légendes ou en écrivant ce que les élèves disent.
- Poser des questions sur des faits ponctuels.
- Demander d'expliquer un schéma pris dans un livre faire discuter sur une autre conception d'un autre élève, d'une autre classe ; confronter la classe à une croyance actuelle ou ancienne.
- Travailler les métaphores (analogies et métaphores = puissants outils de compréhension)

Comment les prendre en compte ?

- Les entendre
- Les comprendre
- Les faire identifier
- Les faire comparer
- Les faire discuter
- Les suivre d'une année sur l'autre

Typologie des erreurs : opérations intellectuelles impliquées

6-1-4. Erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées

Il est plus facile de résoudre un problème par une addition si le problème correspond à un gain que d'ajouter des billes quand elles ont été perdues...

Difficulté symétrique : faire une soustraction dans un problème concernant une augmentation... (cf **Brissiaud**)

Exemple : Si Pierre a 7 billes, il joue une partie et en gagne 5, tous les élèves de CP vont trouver 12. Il reste 7 billes à Paul qui vient d'en perdre 5.

Combien Paul en possédait avant de jouer ? Nombre d'élèves de CM hésitent pour répondre à ce problème.

L'effort d'abstraction n'est pas du tout le même et les opérations logiques qui sont en jeu ne sont pas les mêmes.

6-1-5. Erreurs portant sur les démarches adoptées

Les démarches peuvent être multiples, mais la démarche utilisée par l'élève ne correspond pas à celle à laquelle s'attend l'enseignant.

Dans un problème de division, beaucoup d'élèves ne voient pas la procédure experte de la division (ou ne préfèrent pas l'utiliser) et choisissent des procédures plus coûteuses, telle que la méthode des soustractions successives. Cette dernière étant lourde, elle va multiplier les occasions de se tromper.

Typologie des erreurs : démarches adoptées

Exemple en CM

Avec ses bottes de 7 lieues, le petit poucet se déplace entre deux villes. Il fait des pas de 28 km. Il part de Grenoble pour aller à Nice (224 km entre les deux villes).

Combien de pas va-t-il faire ?

Il y a une incroyable diversité de procédures, plus longues, plus compliquées (28+28+... ou 224-28 -28,... d'autres passent par l'usage des multiples de 28 pour aller plus vite...)

Leviers

Trois leviers :

- **Les conflits sociocognitifs:**

Jeu d'interactions qui permet aux élèves de progresser.

- **La métacognition:**

Revenir sur un travail déjà effectué pour le réexaminer mentalement : l'analyse des réussites même partielles est aussi importante que celle des échecs (cf. Meirieu)

- **La zone proximale:**

Faire comparer les démarches des élèves, car elles sont plus proches entre elles qu'elles ne le sont de la solution du maître.

Typologie des erreurs : surcharge cognitive

6-1-6- Erreurs liées à une surcharge cognitive trop importante

La mémoire est au cœur des apprentissages.

Deux étages:

a-la mémoire de travail : capacité de stockage limitée (8 chiffres d'un numéro de téléphone par exemple)

b-la mémoire à long terme : grande capacité mais les difficultés sont liées au rappel et à la récupération des informations stockées.

Exemple en mathématiques

Si l'on reprend l'exemple précédent du problème de maths

(Le petit poucet) on comprend qu'une procédure personnelle utilisée par l'élève soit très coûteuse pour lui puisqu'il mobilise sa mémoire de travail constamment dans cette activité.

Exemple en production d'écrit

Il faut en parallèle chercher les idées, les organiser, vérifier la syntaxe de chaque phrase, et aussi contrôler l'orthographe : c'est une activité à tâches partagées.

Typologie des erreurs : origine dans une autre discipline

6-1-7-Erreurs ayant leur origine dans une autre discipline

La difficulté pour l'élève à faire le transfert.

La psychologie distingue dans un problème : ses traits de surface (« habillage ») et traits de structure (opérations logiques requises pour la résolution).

En fait, il semblerait qu'un élève, soit d'abord sensible à la similarité des traits de surface et donc ne ferait pas le rapprochement entre les outils communs aux deux situations.

Typologie des erreurs : complexité du contenu

6-1-8-Erreurs causées par la complexité du contenu

La complexité d'un contenu n'est pas toujours perçue à sa juste valeur. L'analyse de ce type d'erreurs est typique du travail à proprement didactique.

OBSTACLES ÉPISTÉMOLOGIQUES

Difficultés internes au contenu notionnel

OBSTACLES PSYCHOLOGIQUES

Caractéristiques cognitives de l'apprenant

OBSTACLES DIDACTIQUES

6-2 Typologie des erreurs en didactique du FLE (selon C.Tagliante) :

Cinq types d'erreurs :

- erreurs de type linguistique (erreurs de syntaxe) ;
- erreurs de type phonétique (erreurs dans les sous-utilisés liées au crible phonologique) ;
- erreurs de type communicatif (registres de langue) ;
- erreurs de type discursif (mauvaise structuration du discours) ;
- erreurs de type stratégique (manque à propos, d'outils linguistiques, énoncés compris de travers, le non verbal).

6-3 Typologie des erreurs: (Nina Catach)

Selon N. CATACH, l'orthographe (mot dont l'origine est liée à deux mots grecs, qui signifient respectivement écrire et correctement) française n'est ni systématique, ni arbitraire. Elle relève plus particulièrement d'un pluri système dans lequel se dégagent:

- des fonctionnements majeurs comme celui qui assure la liaison grapho-phonétique ,
- des fonctionnements seconds, comme celui qui permet les marques morphologiques ,
- des fonctionnements hors-système : ceux qui expliquent dans un mot la présence de lettres étymologiques, voire historiques .

On peut classer ces erreurs selon six catégories:

6-3-1 Les erreurs à dominante phonétique :

Celles-ci sont dues à une mauvaise production orale.

C'est le cas de l'enfant qui écrit manmam, parce qu'il ne sait pas que l'on prononce (m a m ã(

Pour remédier à ce type d'erreur, il est nécessaire d'assurer l'oral, pour asseoir la connaissance précise des différents phonèmes.

6-3-2 Les erreurs à dominante phonogrammique :

Ces erreurs font correspondre à un oral correct, un écrit erroné. Les phonogrammes sont les graphèmes qui sont chargés de transcrire les différents phonèmes. Par exemple, au phonème (ã, correspondent les phonogrammes (ou graphèmes) en, em, an, am. C'est le cas de l'enfant qui trans pose l'oral en écrit par le biais d'archigraphèmes. O est l'archigraphème des graphèmes o, ô, au, eau. Cette situation constitue un état provisoire avant le passage à une orthographe correcte.

6-3-3 Les erreurs à dominante morphogrammique :

Les morphogrammes (ou graphèmes non chargés de transcrire des phonèmes) sont des suppléments graphiques qui assurent diverses fonctions:

- marques finales de liaisons : par exemple, la finale muette d'un mot .
- marques grammaticales, comme :
 - les morphogrammes de genre:
 - les morphogrammes de nombre : s, x
 - les morphogrammes verbaux : e, s, e
- marques finales de dérivation : grand - grandeur
- marques internes de dérivation : main - manuel.

Les erreurs à dominante morphogrammique sont donc tantôt lexicales, tantôt grammaticales (dans ce cas, elles portent sur les accords et ne relèvent pas d'une logique immuable).

6-3-4 Les erreurs concernant les homophones : (ou encore logogrammes)

Ceux-ci peuvent être lexicaux (chant / champ) ou grammaticaux (c'est /s'est). Ils peuvent aussi relever du discours.

6-3-5 Les erreurs concernant les idéogrammes :

Est considéré comme idéogramme, tout signe qui ne relève pas uniquement de l'alphabet. C'est le cas des majuscules, des signes de ponctuation.

6-3-6 Les erreurs concernant les lettres non justifiables d'un enseignement

7-Évolution du statut de l'erreur en pédagogie

Le modèle transmissif : la faute 7-1

L'erreur se doit d'être évitée, perçue comme une faute du côté des élèves

, pratiquement pas comme un échec du côté de l'enseignant.

D'après ce modèle les erreurs qui surviennent peuvent être évitées.

7-2 Le modèle comportementaliste : le bogue.

À la charge du concepteur de l'enseignement et de sa capacité à s'adapter au niveau réel des élèves.

–Remise en question du maître.

Modèle inspiré de **la psychologie behavioriste**, l'activité de l'élève est guidée pas à pas afin de contourner les erreurs.

Dans les deux cas :

L'erreur est regrettable être regrettée .

Statut négatif de celle-ci.

7-3 Le modèle constructiviste :

Confère à l'erreur un statut plus positif : pour éradiquer les erreurs, il faut les laisser apparaître et les traiter.

L'erreur constitue, pour le maître, un indice important du savoir initial de l'élève.

Apprendre = prendre le risque de se tromper.

L'erreur est un indicateur du processus didactique de l'élève, des tâches intellectuelles qu'il réalise et des obstacles qu'il rencontre.

Certaines réponses erronées, y compris le silence ,témoignent de réels efforts intellectuels de l'élève pour adapter ses représentations d'un phénomène à une situation didactique nouvelle.

Il n'y a pas d'apprentissage vrai sans tentative de tester dans un cadre nouveau des outils dont le caractère opératoire ne s'applique qu'à un champ limité .

Erreur créatrice

Même si de nombreux psychologues se sont intéressés aux erreurs...il existe paradoxalement très peu de **travaux essayant de prédire la manière** dont survient une erreur : les travaux sont en général réalisés a posteriori .**James Reason** (psychologue ergonomiste), a réalisé un tel classement, en distinguant trois grands types d'erreurs.

8- De la faute à l'erreur...

8-1 Rôle de l'enseignant de FLE :

Faire avancer l'élève : éviter la fossilisation de l'interlangue.

L'évaluation positive : valoriser le chemin parcouru, faire identifier les progrès qu'il reste à faire.

Rendre l'élève autonome dans la correction de ses erreurs (auto-évaluation, conscientisation de ses erreurs).

8-2 La pédagogie de l'erreur :

L'erreur et sa prise en charge positive facilite l'individualisation des apprentissages et permet la différenciation pédagogique.

Analyse des interlangues des élèves.

Mettre côte à côte la L1, l'interlangue et la langue cible afin de formuler des hypothèses.

Comparaison des systèmes linguistiques des langues d'origine des élèves (analyse contrastive).

8-3 D'où proviennent les erreurs ?

L'interlangue est une langue transitoire qui correspond à des stratégies pour contourner les difficultés.

- *Les interférences* : deux langues en contact, il se produit entre elles des interférences (influence de la langue maternelle sur la langue cible).

Apparition d'expressions, de tournures, de création d'hybrides lexicaux, de transfert, de calque, de traduction littérale et d'emprunt (ex : person, toilets, rectangular, address).

Le transfert de la L1 sur la L2 est vu ici sous un aspect négatif car elle mène à des erreurs.

Les surgénéralisations : un moyen utilisé quand les items utilisés ne comportent pas de contrastes évidents pour l'apprenant. Par exemple, le 'S' du pluriel peut être généralisé à des verbes (ex : 'les enfants joues').

Les interférences avec la LO

Ces interférences agissent sur différents plans : phonétique, morphosyntaxique, sémantique, culturel, à l'oral et à l'écrit, en production et en compréhension.

Exemple 1 : Un angolais ayant le portugais comme langue maternelle dirait, en situation d'apprentissage ou d'acquisition du français : 'Je domine mieux le portugais que le

français' au lieu de 'je maîtrise mieux le portugais que le français'(le verbe portugais dominera le sens de maîtriser en français mais, dominer en français serait synonyme de ordonner, imposer, sommer.

Exemple 2 : Un anglophone dira 'je suissoif' (I amthristy) / 'je suisfaim' (I amhungry) / 'je suis vingt ans' (I amtenty) / 'je suispeur' (I amscared).

Exemple 3 : production d'un élève de 14 ans, de langue arabe« ma mère est une femme belle et gentil. Elle m'a rendu dans son ventre pendant neuf mois. Elle a le cheveu noir. Ses yeux marron. Sa taille moyen. Elle dit toujours la virité. Elle me conseille pour je suis amoureuse. »

Quelles sont les erreurs dues à l'influence de la langue arabe ? Lesquelles sont d'ordre phonétique, syntaxique ou sémantique ?

Exemple 3 : production d'un élève de 14 ans, de langue arabe

Interférence phonétique : virité (distinction i / é).

Interférence lexicale : elle m'a rendu (= elle m'a porté), pour je suis amoureuse (= quand je suis amoureuse).

Interférence morphosyntaxique: calque sur la phrase nominale de l'arabe (sujet - attribut) : le cheveu (= les cheveux), l'omission du verbe être (sa taille est moyenne, ses yeux sont marron).

9- Les causes expliquant les erreurs récurrentes en FL2

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur les causes de ces erreurs persistantes chez les élèves en immersion.

Une des raisons évoquées est celle de l'interférence de la langue maternelle (LI) de l'apprenant anglophone dans le processus d'acquisition de la langue cible (FL2). En effet, l'anglais en tant que langue de communication dominante de ces élèves interfère directement ou indirectement au cours des exercices ou des pratiques d'expression orale ou écrite en français. Or, ce problème d'interférence se retrouve à tous les niveaux du primaire et du secondaire, à en croire **Hammerly** (1989). D'après lui, la qualité du français des élèves en immersion, tant à l'oral qu'à l'écrit, laisse à désirer. Il évoque comme raison l'insuffisance de l'utilisation du français en salle de classe et le manque d'interaction avec les élèves issus des écoles francophones.

Les apprenants sont plus exposés aux erreurs de français de leurs pairs qu'ils prennent trop souvent pour modèles. **Rebuffot** (1993) corrobore cette assertion en soulignant le fait que les élèves anglophones ne sont pas assez exposés au français des locuteurs natifs, plus particulièrement celui des jeunes de leur âge qui auraient pu influencer positivement leur compétence linguistique. L'unique locuteur natif qu'ils ont souvent comme modèle d'imitation, en l'occurrence leur enseignante ou leur enseignant, ne suffit pas pour

remédier au problème de fossilisation apparente auquel ils font face. Cette clientèle éprouve des difficultés énormes en communication écrite et bute sur différents éléments de la grammaire et du vocabulaire. À ce propos, Hammerly (1989), **Mougeon** et **Mougeon** (2003) et **Obadia** (2006) ont fait état, dans leur recherche, de plusieurs erreurs linguistiques récurrentes commises par les élèves d'immersion (les élèves anglophones des programmes de français cadre n'y font pas exception). Parmi les types d'erreurs identifiés par ces chercheurs, mentionnons le cas de l'interférence des verbes anglais *to be* et *to have* qui survient fréquemment dans l'emploi par des élèves de certaines expressions françaises formées avec les auxiliaires avoir et être. Nous pouvons aussi citer le cas de l'emploi de la préposition/or (en français pour) que des élèves emploient, dans leur interlangue, pour traduire certaines prépositions françaises. Par ailleurs, **Lyster et Rebuffot (2002)** ont fait état, dans une étude, de la difficulté que traversent les élèves d'immersion dans l'acquisition des pronoms d'allocution tu et vous en français oral et écrit. En anglais, le seul pronom *Y* ou traduit les deux pronoms français tu et vous, sans compter le dilemme des élèves qui tutoient constamment plutôt que de vouvoyer dans des contextes sociaux formels.

Par contre, même si ces erreurs persistantes se retrouvent chez les apprenants des deux sexes en communication écrite, plusieurs études tendent à faire valoir que les filles réussissent mieux dans les épreuves exigeant des compétences en grammaire et en orthographe que les garçons. D'après une enquête menée en 2003 par l'Association Internationale pour l'Évaluation du rendement scolaire, nous disent **Karsenti et al (2008)**, les résultats des filles dans les compétences en écriture en sixième année dépassent considérablement ceux des garçons. De surcroît, ces mêmes auteurs affirment ceci: « On constate de plus que les écarts observés au primaire dans l'apprentissage de la langue persistent au secondaire, voire s'accroissent» (p. 340). De son côté, **Rogers (2009)** atteste que dans les pays industrialisés, incluant le Canada, les filles réussissent mieux au plan scolaire que les garçons, peu importe le niveau scolaire, le pays ou la langue. Selon lui, «la supériorité des filles en matière de lecture et d'écriture est une constante largement observée et relativement statique depuis les 40 dernières années» (p. 1). Tenant compte de ces études, il paraît pertinent que nous considérions maintenant certaines pratiques pédagogiques mises de l'avant par la recherche pour remédier aux erreurs récurrentes.

10- Afin d'éviter les erreurs :

Essayer d'anticiper les erreurs des élèves sur des points de langue particuliers.

Approche contrastive des langues.

Quand les apprenants apprennent une langue seconde, ils ont le plus souvent un point de départ ou une étape initiale; la grammaire de leur L1 sur laquelle ils peuvent s'appuyer.

'Comparons nos langues', **N.Auger**

La démarche de comparaison proposée par **N. Auger**, montre comment l'on peut

intervenir auprès des apprenants, au moins pour modifier le spectre de l'erreur et l'appriivoiser.

La comparaison est ainsi observée selon trois angles qui permettent à l'apprenant de donner à l'erreur un statut constructif et non destructeur : tout d'abord l'approche comparatiste permet de montrer les ressemblances existant entre différents systèmes linguistiques, elle en montre aussi les différences. Ceci permet enfin aux apprenants d'avoir un regard conscient et "déculpabilisé " sur les interférences.

11- Le rôle positif de l'erreur en situation d'apprentissage:

En didactique, de nombreuses méthodes utilisent les erreurs dans le cadre de l'apprentissage (Blumberg, 1976 ; Simon & Simon, 1973). Lorsque l'apprenant fait une erreur, il se trouve en situation d'hésitation ou de confusion du domaine de connaissances, les déséquilibres ponctuels produits par l'erreur lui incitent à dépasser son état actuel pour chercher de nouvelles solutions (Inhelder, Sinclair, & Bovet, 1974). Dans une telle perspective, la confrontation avec l'erreur se révèle être un moment essentiel dans le progrès des connaissances.

L'erreur a alors un rôle dynamisant et structurant dans le développement des connaissances.

Chercher les fautes d'orthographe dans un texte, choisir la bonne orthographe parmi une liste proposée, générer soi-même d'autres façons d'écrire un mot, sont des méthodes qui s'appuient sur le rôle positif de l'erreur.

Conclusion

A travers ce que nous avons cité comme des parties importantes et essentielles de l'erreur, on a tenté de présenter assez nombre d'informations en relation avec ce concept.

Chapitre 02

The title 'Chapitre 02' is rendered in a bold, sans-serif font. Each letter is filled with a different color from a rainbow spectrum, starting with purple for 'C', transitioning through red, orange, yellow, green, and blue. The text is positioned in the upper left quadrant of the page. A soft, grey shadow is cast beneath the letters, extending to the right and slightly forward, giving the text a three-dimensional appearance.

Orthographe

Introduction :

Dans ce chapitre, il nous a semblé intéressant de mentionner la notion d'orthographe, car elle nous permis d'assimiler la difficulté de l'orthographe française, et pour cela nous donnons ses deux descriptions.

1-L'orthographe: (Aperçu historique) :

Au moyen âge l'écriture était très proche d'une reproduction de la langue parlée, ou toutes les lettres se prononçaient et chaque lettre correspondait à un seul son précis.

A cette époque pour écrire le français les scribes utilisaient dans les textes, les chansons de geste, les poésies, etc., le latin qui était une sorte d'aide-mémoire.

Au XIII e siècle le latin occupe une place privilégiée chez les élites et au sein de l'Eglise, alors que le français devient la langue des textes juridiques et administratifs lesquels exigent clarté et précision.

L'insuffisance de l'alphabet latin, de 22 lettres (le (k), le (j), le (v), et le (w) n'ont pas encore été adoptés), et on créa, ainsi, un deuxième étage en combinant les lettres existantes de façon à former des digrammes (ex. : an, in, on, un), cette insuffisance fait naître certaines modifications dans l'orthographe française sur les plans :

- phonétique: raccourcissement de tous les mots.
- Morphologique: simplifications des désinences.
- Syntaxique: ex: L'ordre des mots.
- Lexical: Enrichissement du vocabulaire

2- Définitions de l'orthographe :

a- Première définition :

« La manière de manifester par écrit une langue conformément aux règles en vigueur à l'époque considérée. »

b- Deuxième définition :

« La manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe,

lexique...). L'orthographe est un choix entre ces diverses considérations, plus ou moins réglé par des lois ou des conventions diverses.»

c- Troisième définition :

Elle est « l'art d'écrire correctement les mots d'une langue de la manière considérée comme la seule correcte. » Selon la description traditionnelle, l'orthographe française ne repose pas sur un système, mais sur un ensemble de sous-systèmes.

d- Quatrième définition :

« Manière d'écrire un mot qui est considérée comme la seule correcte. Façon d'écrire, avec ou sans fautes. »

« Manière dont un mot est écrit.

e- Cinquième définition :

Comme les autres langues romanes, la langue française a constitué son orthographe à partir de l'alphabet latin. A ces lettres latines sont venus s'ajouter, à diverses époques, des signes diacritiques et des lettres nouvelles destinées à marquer des distinctions ignorées du latin. De plus, le développement historique de l'écriture du français est à l'origine de sa relative indépendance : cette écriture en est venue à noter directement des informations grammaticales et sémantiques. C'est pourquoi, comme le préconisent les linguistes contemporains, il faut aborder l'orthographe française comme un système composite : écriture alphabétique transcrivant les sons du français, et écriture idéographique codant le signifié. Ce système apparaît sous-tendu par un certain nombre de principes : principe phonéticographique, principe morphologique, principe étymologique, principe historique, principe de différenciation

3-1 Description traditionnelle de l'orthographe :

3-1-1 L'orthographe française est phonologique

Elle est phonologique car elle ne considère que ce qui est significatif ;

par exemple, on ne s'intéresse pas aux différentes variantes du 'R' en français, car leur différence n'est pas productive, et ne sert pas à former des mots différents.

L'orthographe française repose sur un certain nombre de lettres dont le rôle est de transcrire des sons. Néanmoins, il n'y a pas équivalence entre lettres et sons, car l'alphabet est insuffisant (26 lettres, mais 36 phonèmes).

Seules les lettres j, k et v sont toujours prononcées et correspondent toujours au même son ; et ce n'est pas par hasard, car ces lettres ont été créées (j et v), ou importées (k).

Le latin a évolué pour devenir le français, et l'alphabet est devenu nettement insuffisant. Quelques lettres se sont ajoutées, venues du grec ou d'autre alphabet: K, W, Y, Z; des lettres ont été rallongées; par exemple : le 'i' en 'j', d'autres lettres ont été modifiées : le 'u' en 'v' pour transcrire les sons nouveaux correspondants. Plus tard, des accents, trémas, cédilles, ont été ajoutés.

Malgré l'évolution du latin il reste des problèmes :

- Des sons se transcrivent à l'aide de 2 ou 3 lettres, et souvent, on ne peut faire autrement. On parle alors de digrammes ou trigrammes.

-La consonne graphique x correspond à deux sons [ks / gz]

- une lettre peut correspondre à des sons différents : c = [k / s]; s = [s/z]

-un son peut transcrire en des lettres différentes : [o] = o / au / eau /.

-une lettre peut être muette, surtout en fin de mot ; ex : le s dans temps.

3-1-2 Elle est historique :

La plupart des particularités d'orthographe non conforme à la prononciation représentent les traces de l'histoire des mots : traces du mot latin par exemple qui est à l'origine, traces de l'évolution naturelle, figée au moment où l'écrit n'a plus correspondu à l'oral.

3-1-3 Elle est étymologique :

L'orthographe française est étymologique car un certain nombre de mots ont connu une correction pour les rapprocher de leur étymon latin.

Exemples : corps (corpus) - temps (tempus) - homme (homo) - compter (computare) - sept (septem) - vingt (viginti) - paix (pax) - voix (vox)...

3-1-4 Elle est morphosyntaxique :

L'orthographe donne des indications sur les rapports entre les éléments de la phrase. Ceci concerne tous les accords (pluriel, féminin), toutes les désinences, de nombre, genre, et désinences verbales.

3-1-5 Elle est morpho lexicale :

L'orthographe du mot ne change pas dans toutes les situations, exemple : le mot boeuf / oeuf conserve son 'f' au pluriel, malgré la prononciation "oeux".

L'adjectif petit conserve son 't', qu'il soit derrière le nom, ou devant avec liaison : unenfant petit / un petit enfant.

3-1-6 Elle est discriminative, distinctive :

Elle sert à distinguer les homophones, tous ces mots monosyllabiques qui se prononcent de la même façon mais qui s'écrivent différemment.

Exemple :

- ver, vers, verre, vair, vert.

-sot, saut, seau, sceau.

3-2 Description moderne de l'orthographe

Le plurisystème

L'orthographe française repose sur trois systèmes distincts, définis par Nina Catach

a- **Le premier système** détermine le rapport phonie - graphie où les signes codent du son (rapport phonème - graphème). L'écriture est constituée de phonogrammes.

Phonogramme : est un graphème qui correspond à une prononciation. Ce

terme est défini par Nina Catach « la partie des signes qui transmettent essentiellement les phonèmes ».

-Un même phonème peut être transcrit par des phonogrammes différents, le phonème [k] écrit par 'k' dans képi, par 'c' dans car, par 'qu' dans quand.

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

b - **Le deuxième système** est celui du morphogramme, ce terme fait référence à la forme ou aux variations de forme des mots (à la morphologie ou syntaxe), Nina Catach a également le divise en deux catégories :

1-Morphogrammes grammaticaux sont constitués par des désinences ; c'est - à - dire des terminaisons qui correspondent à la catégorie grammaticale. Ce sont les marques du genre, du nombre, les flexions verbales...

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

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

On notera que le fonctionnement de ces marques dérivatives est moins systématiques que celui des marques grammaticales ; c'est ainsi que l'on écrit abri malgré abriter, tabac malgré tabatière et tabagie.

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

c- Le troisième système :

Les logogrammes :

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

4- Didactique de l'orthographe

Savoir orthographier est une compétence qui se construit progressivement, non sans difficultés pour certains élèves, de l'école élémentaire au collège. Le système complexe qui gouverne l'orthographe de la langue française explique en partie ces difficultés. Mais il semble que la réflexion sur la mise en place d'une didactique de l'orthographe se heurte d'abord à des obstacles étrangers à la langue elle-même. C'est ce qu'explique **Jean-Pierre Jaffré** lorsqu'il remarque : « De ce point de vue, les questions que posent les recherches en didactique de l'orthographe sont parfois plus cruciales que les solutions elles-mêmes. Dans leur genèse, elles montrent que la didactique est aussi affaire de conception et que, avant de trouver des solutions, il faut aussi apprendre à (se) poser les bonnes questions. Parmi celles-ci, il semble que les représentations que les adultes – et les enseignants – peuvent avoir sur l'orthographe soient extrêmement importantes. Plus on parvient à mettre de la distance entre soi et l'objet d'enseignement, et mieux on perçoit la part réellement fonctionnelle. Il y a trop de passion et pas assez de raison autour de l'orthographe. »

La « raison » évoquée par **Jean-Pierre Jaffré** doit être recherchée du côté de chercheurs, telle Nina Catach, dont les travaux ont largement contribué à renouveler l'approche de l'orthographe en tant que discipline scolaire. Dès 1978, elle trace des perspectives simples pour guider le travail des enseignants : « Une écriture comme la nôtre peut être acquise de plusieurs façons, la plupart du temps complémentaires : la mémoire, la répétition (l'usage) ; la référence à l'étymologie ou à l'histoire (c'est ce que l'on faisait dans les lycées où l'on étudiait le latin et le grec) ; enfin, et c'est ce que nous préconisons, par référence constante à la langue actuelle (phonologie, mais aussi morphologie, syntaxe, lexicale). » (L'orthographe, **Nina Catach**, Que sais-je ?, Presses Universitaires de France, 1978, pp. 94 et 95)

5-Statut et enseignement du français en Algérie:

Après des longues années de colonisation française, l'Algérie est devenu le premier pays francophone après la France. La langue française vient en deuxième position après l'arabe langue officielle et nationale. En réalité c'est au lendemain de l'indépendance, en 1972, que la langue arabe a occupé une place prépondérante au sein de la nation algérienne. Cette mesure a entraîné une transformation dans l'enseignement du français. Divers statuts lui ont été attribués tels : « langue de spécialité », « langue étrangère privilégiée », « langue des techniques », et depuis quelques années le français a pris le statut de langue étrangère.

Malgré l'arabisation du pays, le français fait partie du paysage linguistique algérien, selon un sondage réalisé par un Institut algérien pour le compte de la revue Le Point auprès de 1400 foyers algériens, 60 % des foyers algériens comprennent et/ou pratiquent la langue française, le parler algérien a intégré des mots et des expressions françaises et devient un mélange de français et d'arabe dialectal.

En ce qui concerne l'enseignement du français en Algérie, il représente l'une des principales préoccupations dans le domaine de la formation scolaire. Et c'est toujours l'ordonnance du 16 avril 1976 qui organise l'éducation et la formation en Algérie.

6-L'orthographe au collège :

Parler encore de l'orthographe au collège paraît bien imprudent. Outre la lassitude, voire l'agacement, le sujet risque de faire remonter à la surface des problèmes dissimulés, tenus cachés parce que non résolus.

La question passionne les Français, les enseignants, les élèves : faut-il réformer le code de l'écrit et adopter un système plus proche de l'oral ? L'école doit-elle se montrer plus exigeante, ou au contraire plus tolérante ? Qu'advient-il des élèves entrant dans le monde professionnel et dans leur vie d'adulte s'ils ne maîtrisent pas le code de l'écrit ?

Quelle incidence une mauvaise orthographe peut-elle avoir sur la scolarité d'un élève et sur ses choix d'orientation ?

Le but de ce travail n'est pas de répondre à toutes ces questions –une carrière entière d'enseignant n'y suffirait pas-mais de proposer quelques sujets de réflexion, d'effectuer une mise au point et la synthèse d'une année d'approfondissement sur la question.

Lieu d'affrontement à l'école et au collège, ou des forces d'opposition sont mises en jeu et pas toujours dans l'intérêt réel des élèves, ce travail constitue une prise de position, un témoignage, un engagement. Son objectif n'est pas de résoudre le conflit, mais de convaincre d'envisager la question avec tout le respect qu'elle mérite :

L'orthographe s'enseigne, l'orthographe s'acquiert. Et les neuf années d'apprentissage, du cours préparatoire à la troisième ne sont pas de trop pour donner à chaque petit

Français les moyens de s'exprimer, de communiquer en toute latitude et ... de s'engager vers des études littéraires si tel est son choix.

7- L'enseignement de l'orthographe du français en 1^{ère} année moyenne (en Algérie)

:

Au cours de ce cycle le programme du français langue étrangère comporte 3 projets, le premier contient trois séquences, le deuxième contient trois séquences tandis que le dernier contient deux séquences.

Dans la pédagogie du projet l'enseignement de l'orthographe se fait à l'intérieur des séquences au même titre que les autres activités de langue, chaque séquence traite un point orthographique précis.

7-1 Les leçons proposées dans cette année:

- Leçon 1 : l'accord sujet/ verbe.
- Leçon 2 : l'accord de l'adjectif qualificatif.
- Leçon 3 : les signes de ponctuation.
- Leçon 4 : L'accord du participe passé employé avec être.
- Leçon 5 : L'accord du participe passé employé avec avoir.
- Leçon 6 : le participe passé des verbes du 3^{ème} groupe.
- Leçon 7 : les adverbes en « ment »
- Leçon 8 : les homophones grammaticaux : a/à ; est/et ; ces/ses.

La démarche pédagogique de l'enseignement de l'orthographe s'effectue, dans la classe, à partir d'activités d'observation, de découverte et de manipulation : l'apprenant observe un texte ou un corpus de textes courts. Cette observation est guidée par une série de questions écrites ou orales qui amènent l'apprenant à découvrir la règle orthographique choisie à étudier. Après la phase d'observation et de découverte vient la reformulation de la règle puis l'application dans des exercices systématiques.

Au-delà de ces temps pendant lesquelles l'apprenant construit ses savoirs, une activité d'application différente lui permette de réemployer la notion étudiée c'est la dernière activité de chaque séquence, c'est l'expression écrite. Très souvent les apprenants réussissent à appliquer les règles dans les activités systématiques mais quand ils se trouvent en situation de production écrite, ils font plusieurs erreurs d'orthographe.

7-2 Les compétences orthographiques déjà acquises par les apprenants :

Les apprenants entrant en première année moyenne sont sensés avoir acquis les compétences orthographiques suivantes :

- L'accord de l'adjectif qualificatif.
- Les signes de ponctuation.
- L'accord du participe passé employé avec être.
- L'accord du participe passé employé avec avoir.
- le participe passé des verbes du 3^{ème} groupe.
- les adverbes en « ment »
- les homophones grammaticaux : a/à ; est/et ; ces/ses.

8- Les difficultés de l'enseignement/apprentissage de la compétence orthographique:

8-1 La complexité de la langue française

Une des premières difficultés à laquelle sont confrontés les apprenants du français langue étrangère est liée à la complexité de celle-ci. *Nina CATACH* constate qu'il existe « des difficultés inhérentes à notre système graphique »

Selon *J.P.Jaffré* (2004 :16), la langue française est une langue transcrite grâce à une écriture alphabétique dans laquelle chaque lettre ne correspond pas à un seul son, elle recèle de nombreuses surprises orthographiques (ex : les phonèmes inconsistants, comme '0' qui peuvent s'écrire de nombreuses façons :

bateau, tuyau, crapaud, moto, défaut, bientôt) qu'aucune règle simple ne puisse justifier et sans même être facilement explicables par l'étymologie.

Autrement dit, il n'est pas possible d'écrire exactement un mot tel que nous le prononçons ou que nous l'entendons. Les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes sont beaucoup moins consistantes que les correspondances graphèmes phonèmes utilisés en lecture. Ex : le son [k].

Certaines lettres servent à noter un son : « l'écriture du français utilise 86 % d'unités en relation avec les sons de l'oral. Mais d'autres ne se prononcent pas et servent pourtant à comprendre les mots (les lettres muettes tels: théâtre, hôpital.

L'existence, en français, de plusieurs graphèmes pour transcrire un seul et même phonème, de nombreux homophones va être une source de difficultés pour les apprenants.

9-1 Difficultés orthographiques liées aux apprenants arabophones :

L'apprentissage du français par les arabophones implique une acquisition d'un système phonétique et phonologique différent de celui de leur langue.

Le système orthographique du français est assez complexe et pose de gros problèmes aux natifs, comme le montre Nina « l'orthographe du français est une orthographe difficile et le restera. »

Lorsqu'il s'agit d'apprenants d'origine étrangère, ces problèmes sont plus complexes, c'est le cas des apprenants algériens qui sont confrontés de deux systèmes différents : l'arabe et le français.

L'écriture arabe qui appartient à la famille chamito-sémitique, a un système phonologique différent de celui du français, qui est une langue latine faisant partie du groupe italique. Elle est consonantique dans laquelle chaque consonne joue un rôle spécifique, se lit de droite à gauche et la graphie des mots transcrit leur prononciation. En effet selon Koughougli, cité par (M.Ghellai (1997 :50), « le principe fondamental de l'écriture arabe est que la graphie normale d'un mot reflète exactement sa prononciation. » (Ghellai, M. (1997). Analyse des erreurs et des représentations orthographiques du français par des intellectuels arabophones. Thèse de doctorat. Grenoble.

En outre, l'écriture arabe comporte trois voyelles, représentées par des marques diacritiques notées au - dessus ou au-dessous de la consonne, soit le **Fatha** (a), le **Damma** (u) et le **Kasra** (i), elle peut noter moins que la chaîne parlée puisque les voyelles brèves ne sont pas notées dans une écriture non pointée par contre le français peut noter plus du fait de la morphologie silencieuse (ex: « parle », « parlent »).

9-2 Difficultés liées aux enseignants :

Devant la complexité du système orthographique du français, l'enseignant, très souvent, se trouve dans une situation de malaise, car il ne sait pas comment permettre aux apprenants d'écrire un texte sans faire des erreurs orthographiques, autrement dit, comment aider les apprenants à prendre conscience de ses acquis en matière d'orthographe lorsqu'ils écrivent.

Selon une enquête faite par A.Millet, V.Lucci et J.Billiez auprès des enseignants de collège et de lycée dans la région de Grenoble. La plupart de ces enseignants interrogés ont fait apparaître deux contradictions dans leurs discours et leurs représentations : il faut dédramatiser l'orthographe... mais l'orthographe, c'est important. Il n'y a pas de règles... mais il y a des règles. Cela indique que l'orthographe est difficile et elle exige une pédagogie adéquate pour l'enseigner.

Au cycle moyen, l'étude des outils de la langue, n'est pas une fin en soi, mais elle est reliée à l'objectif de la maîtrise des discours, il revient donc à l'enseignant de mener de front liens entre les outils de la langue dont fait partie l'orthographe, l'écriture et la lecture à l'intérieur des séquences. Cela exige nécessairement une vue globale du projet pédagogique avant de l'enseigner, et une vue précise des points orthographiques présents dans chaque séquence.

10-L'erreur et l'orthographe :

Dans l'apprentissage scolaire, l'erreur est forcément présente et nécessairement transitoire. Elle est considérée comme une partie intégrante du processus d'apprentissage.

C'est pourquoi, elle fut étudiée selon différents points de vue, afin d'être évitée autant que possible.

11- Selon *Nina Catach* :

- **Grille d'analyse simplifiée d'erreurs orthographiques**

Calligraphie	Oubli et ajout de jambages, lettres ambiguës parce que mal formées...
Ponctuations et Majuscules	majuscules de noms propres et de début de phrases, tirets, apostrophes...
Segmentation	Fausse segmentation de mots : "savévou" pour savez-vous
Phonogrammes	
Oubli, erreur extragraphique	Oubli d'une lettre ou d'une syllabe
Erreur relevant de problème de discrimination auditive	Confusion consonnes sourdes/consonnes sonores, "ajeter" pour acheter
Erreur relevant d'une mauvaise maîtrise du système graphique, erreur altérant la valeur phonique des lettres	la "gerre" pour la guerre, "cueillir" pour cueillir, "carrose" pour carrosse
Erreurs lexicales, usage	
Lettres historiques	rythme
Lettres déricatives, morphogrammes	"canart" pour canard
Logogrammes lexicaux, homonymes	il mange du "pin"
Morphologie	
Logogrammes grammaticaux	on/ont, et/est, son/sont
Marques d'accord dans le groupe nominal	ommission, adjonction : les "petit" garçons
Confusion entre des marques du pluriel, noms, adjectifs	les "chevaus"
Marques d'accord dans le groupe verbal	les oiseaux "chantait" ce matin

Conclusion

Nous avons conclu cette partie intitulée "orthographe" par l'examen des principales données théoriques de l'orthographe française et les difficultés de son enseignement en Algérie.

Chapitre 03

The title 'Chapitre 03' is rendered in a large, bold, sans-serif font. Each letter is filled with a different color from a rainbow spectrum, starting with purple for 'C', transitioning through red, orange, yellow, green, and blue. The text is positioned on a white background and casts a soft, grey shadow to its left and slightly forward.

La production écrite et la remédiation

introduction

Dans ce dernier chapitre, nous exposons deux notions fondamentales à propos de notre thème de recherche: la production écrite, et la remédiation, nous essayons avec effort de lister beaucoup de données qui nous servent de bien mener notre recherche.

1- Écrire (définition) :

Selon **le Robert** : tracer (des signes d'écriture, un ensemble organisé de ces signes), consigner, noter par écrit, annoncer par lettre,... . Exprimer par l'écriture....

2- L'écriture :

Dans son article sur l'analyse des processus d'écriture rédactionnels **M CHAROLLE** (1987-28) écrit : « *il est extrêmement difficile de répertorier les opérations effectuées par un sujet dans une activité rédactionnelle. De plus, une fois qu'on a isolé certaines opérations, il est moins commode de les articuler dans une schématisation modélisant l'ensemble de ces conduites* »

Dans les milieux institutionnels, l'écrit prend une grande part des activités consacrées à l'apprentissage d'une langue. Durant tout le cursus scolaire, les apprenants sont appelés à produire et réaliser par écrit des tâches et ce, à différents moments de l'apprentissage du FLE.

2-1 Définition.

Essayons de voir la définition générale de l'écriture dans un des dictionnaires de didactique, où il est noté que « **écriture** » est dérivée du mot « écrit » et est expliquée comme suit : « ce terme désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription, sur support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue»

Dans le même contexte, on trouve dans la même source que « l'écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur dans l'instantané et le déferé, dans l'ici et maintenant ou dans l'ailleurs ». De son côté **Pierre Frienkel** (1994) dit que : « l'écriture est à la fois matière et vibration ; matière sonore ou graphique ; vibration porteuse de sens qui nous touche plus ou moins ». Il reste à dire que, pour échanger des informations et communiquer, l'homme utilise ce moyen qui est vu par Crystal(1995) : « comme étant un moyen de communication qui utilise un système de marques visuelles employées sur certains types de surfaces, elle est un genre d'expression graphique ».

Donc, **l'écriture** est une activité mécanique dans laquelle le scripteur s'engage. En réalité, cet aspect est utilisé dans le contexte scolaire où l'écriture n'est pas conçue comme une composition de lettre ou de symboles, mais c'est l'élaboration cognitive comportant

différentes étapes comme le soulignent **Flowers** et **Hayes** « l'écriture est un moyen de processus mentaux distinctifs que le scripteur orchestre ou organise durant l'acte de composition de texte ». A la différence de la conception classique de l'activité qui voyait que cette dernière était linéaire, c'est-à-dire que le scripteur, pendant cette tâche suit le processus suivant : pré-écriture, écriture, révision et édition. Ce même processus d'écriture est vu par Perl et ses successeurs comme étant une tâche englobant plusieurs éléments qui peuvent intervenir à différents moments de la rédaction. Le scripteur part par la phase de pré-écriture à l'écriture puis à la révision de son texte, il peut retourner à l'écriture et puis, de la révision, il va à la phase d'édition et inversement, de là il revoit sa pré-écriture et finit sa tâche par l'ultime phase qu'est la publication. C'est un processus récursif à part entière.

3-Écrire est une tâche difficile à accomplir :

Tout le monde se met d'accord à dire que l'écriture est une tâche difficile à accomplir. On sait tous que l'habilité à parler couramment, d'une façon persuasive et appropriée est un but que la plus part des gens recherchent que ce soit en L1 ou en L2. Cependant écrire d'une façon appropriée et effective est une chose qui échappe à beaucoup même dans leur langue maternelle. On pourrait se demander alors : pourquoi est-il difficile d'écrire ?

Selon **Bernard Rey** et **Vincent Carette** : « les élèves lorsqu'ils sont confrontés à des tâches leur demandant une mobilisation et une organisation de procédures sont souvent en Publication écriture.

On évoque dans le monde enseignant l'exemple de tâches d'expression écrite où élève n'applique pas les règles d'orthographe, de grammaire...et alors qu'il réussit sans trop de problèmes des exercices systématiques ».

De même, l'activité d'écriture intimide le scripteur, ce dernier se trouve mal outillé dans des situations de communication qui demande de sa part une perfection et un affinement de son écrit.

Denis Baril (2002- p. 237) cite dans le même sens : « Ce qui intimide dans l'écriture, c'est qu'elle est une communication à distance et qu'elle a un caractère persistant (...) Le scripteur est donc en train d'être complet et prévoyant : son message doit être auto-suffisant immédiatement et ne pourra être corrigé ».

Dans le même contexte, disons que l'écriture est une tâche complexe qui fait appel à des procédures à fin de résoudre ses problèmes. Pour **Jean Pierre Cuq** (2005p.184) : « Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est pas une tâche aisée car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables (...) mais réaliser une série de résolution de problème » En outre, il y a aussi d'autres problèmes qui interviennent dans l'activité d'écriture et rendent le scripteur inapte à écrire. Ces problèmes peuvent être de différents types parmi lesquels on cite :

a)- Problème cognitif :

Il peut s'agir de difficultés liées à la non-maitrise de tel ou tel aspect de la langue ou du processus rédactionnel ou de la nécessité de gérer simultanément de nombreuses composantes de ces processus pour pouvoir rédiger une production écrite.

b)-Problème psychologique :

C'est un problème lié ou un manque, voire une absence de l'interaction entre le scripteur et le lecteur.

c)-Problème linguistique :

Parce qu'à l'écrit nous devons nous exprimer d'une manière plus claire et plus grammaticale et pour compenser certaines caractéristiques propres à l'oral comme les gestes, et l'expression du visage, le scripteur doit gérer lors de la tâche d'écriture le contenu, l'organisation, la syntaxe, l'orthographe, le choix des mots et le processus d'écriture. La combinaison de tous ces composants rend l'écrit plus sophistiqué.

Par ailleurs, écrire dans sa langue maternelle fait appel à beaucoup d'habilités de langue, mais aussi à des capacités métacognitives. En L2 bon nombre de ces aptitudes seront moins développées que dans la L1. Par exemple la connaissance linguistique en L2 est plus limitée. Pour le FLE , il paraît que l'écriture est particulièrement difficile, les apprenants sont donc appelés à lire plus pour pouvoir créer des produits écrits qui demandent des formats appropriés à la représentation rhétorique des idées aussi bien que la maîtrise dans tous les domaines de la langue.

4-Transfert Des Compétences.

Il est évident que le scripteur en L1 a certaines compétences qui lui permettent de résoudre les obstacles rencontrés et de parfaire sa production écrite. Dans certaines situations, il peut puiser dans sa langue première pour réaliser cette tâche si ardue. Je vais donc essayer de voir si ces compétences peuvent être transférées en L2 ou non. En réalité, il paraît que le recours à des compétences antérieurement acquises en L2 peut servir à produire en L2 comme le souligne **Marie J. Myers**(105) : « on ne peut pas écrire à partir de rien dans la L2 sans puiser abondamment dans la L1 ce qui n'est pas souhaitable ».

Dans ce cadre de l'activité d'écriture, la L1 peut contribuer largement à la rédaction en L2. Cumming (1989) souligne : « l'utilisation de la L1 dans le cas de la production écrite n'intervient pas d'une façon directe sur la production en L2 par le transfert des traits d'un code linguistique à un autre, mais de façon indirecte, puisqu'elle porte sur la mise en œuvre d'usage et de capacités de traitements qui sont développés en L1 ». Ce transfert peut apporter des résultats plus performants en L2 aussi bien au niveau de la forme qu'au niveau du fond. Dans ce contexte, une étude réalisée dans ce domaine sur des scripteurs apprenant une langue étrangère à travers laquelle et a permis de soulever les points suivants:

a) « l'usage de la L1 est plus probable et plus utile à certains stades du développement de la L2 : plus cette maîtrise s'accroît et moins il est nécessaire de faire appel à la L1.

b) L'usage de la L1 est plus fréquent dans les textes portant sur les sujets liés à la L1 traitant de la réalité culturelle de la L1 ou connus à travers la L1 ».

Nombreux donc, sont les profits que peut tirer un scripteur en L2, quand il fait appel à ses connaissances. En L1, ces profits peuvent effectivement améliorer le résultat et aboutir à des meilleurs produits écrits. La L1 est un élément facilitateur permettant l'accès à la L2.

Cette information est puisée via internet dans le moteur de recherche Google

La recherche de Friedland menée dans ce sens sur des scripteurs en L2 a abouti à l'hypothèse selon laquelle « l'usage de la langue dans laquelle ont été acquises des connaissances sur le thème traité en favorise l'accès, la sélection et l'organisation, ce qui aboutit à des résultats meilleurs.

A noter, cependant, que même si le recours à la L1 contribue à la performance en L2, cela n'exclut pas le fait que pour le scripteur en L2 la tâche est ardue et couteuse en terme de temps. En réalité, ces rédacteurs focalisent sur le lexique et la syntaxe au détriment des dimensions textuelles de leur texte produit. Spécialistes et praticiens déconseillent l'emploi de la L1 dans l'apprentissage de la langue étrangère ou seconde parce qu'ils pensent que cela risque d'aboutir à une distorsion dans l'acquisition des mécanismes spécifiques à la L2.

Par ailleurs, « les contraintes imposées en langue cible, conduisent les rédacteurs à prendre conscience de leur moindre capacité à contrôler leur expression en L2 et à réduire, par conséquent, les idées qu'ils prévoient à exprimer ».1

De même les écrits des scripteurs en L2 sont pleins de répétitions, pour combler ces lacunes, ces rédacteurs utilisent des mots en langue native pour générer des idées et affiner leur attention d'écriture. Pour ce qui est du processus de formulation, les rédacteurs en L2 produisent peu de mots et leur productions comportent un grand nombre de pauses avec des idées fragmentées, en conséquence, les textes ne sont pas de bonne qualité.

En somme, le recours à des connaissances antérieurement acquises en L1 pour réaliser l'activité rédactionnelle en L2 est une arme à double tranchant : d'une part, elle est au service du scripteur car elle lui permet de combler les déficiences en L2 par le recours aux connaissances acquises en L1 lui permettant ainsi de produire un texte cohérent tout en veillant aux respects de normes de la langues cible. De l'autre part, elle peut lui être fatale dans la mesure où leur application n'est pas à bon escient. En effet, certains scripteurs n'arrivent pas à maîtriser l'emploi correct de cette dernière.

5-Qu'est-ce que la Production Ecrite

La production écrite n'est pas une simple transcription, ne consiste pas en la juxtaposition de phrases bien formées, n'est pas une activité subsidiaire à la lecture. En fait, elle n'est pas une activité aussi simple et son enseignement/apprentissage en contexte scolaire demeure relativement complexe : elle implique non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire.

Dans le domaine des langues étrangères, essentiellement depuis l'émergence de l'approche communicative, la production se présente, au même statut que le savoir-écrire en langue maternelle, comme une activité de construction de sens et vise à l'acquisition chez les apprenants de la capacité à produire divers types de textes répondants à des intentions de communication : ils écrivent pour être lus. A ce propos **Thảo** (2007) écrit que « Les apprenants ne composent pas des textes pour que l'enseignant puisse corriger leurs fautes. » mais que la production écrite « est une activité qui a un but et un sens : les apprenants écrivent pour communiquer avec un (ou des) lecteur(s)... ». Donc, il s'agit d'apprendre vraiment à communiquer.

L'apprenant est donc amené à former et à exprimer ses idées, ses sentiments pour les communiquer à d'autres et donc à actualiser une compétence de communication écrite qui se définit comme étant « une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées. »

Selon Albert (1998, p.60-61), cette compétence fait intervenir cinq niveaux de compétences (ou composantes) à des degrés divers de la production :

Une compétence linguistique : compétence grammaticale (morphologie, syntaxe), compétence lexicale ;

Une compétence référentielle : « connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde » (Moirand, 1982) ;

Une compétence socioculturelle : « connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissance de l'histoire culturelle » (Moirand, 1982) ;

Une compétence cognitive : compétence qui met en œuvre les processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition/apprentissage de la langue ;

Une compétence discursive (ou pragmatique) : capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication écrite.

Ainsi, la création d'un texte fait appel à un enchevêtrement de ces compétences dont l'apprenant est amené à faire usage lors de son activité de scripteur. Mais, en même temps « Il doit façonner son message afin que le destinataire soit en mesure de comprendre sa pensée. » (Weber, 1993, p.62). Ce qui signifie qu'il se doit d'écrire d'une façon correcte

mais aussi de manière intelligible et ordonnée, d'où la complexité de l'activité d'écriture : Beaucoup de savoirs et d'habiletés viennent s'impliquer.

C'est pourquoi, mis à part une manipulation d'un ensemble de savoirs (grammaire, lexicale, orthographe, syntaxe...), l'apprenant est contraint d'effectuer une série d'opérations intellectuelles que de nombreux chercheurs ont tenté de mettre à jour à travers des modèles de processus d'écriture, terme désignant « toute opération mentale qui sert, à accomplir un objectif ou une tâche cognitive liés à la production écrite. » (Whalen, 1994, p.52). Leur objectif était d'expliquer le processus automatiquement enclenché lorsque le scripteur produit son texte et de comprendre ce qui se passe dans sa tête.

Ces études nées principalement aux Etats-Unis au début des années 80 avec l'essor de la psychologie cognitive et à l'aide des techniques telles la réflexion à haute voix, les entrevues... ont permis de démontrer que le processus d'écriture n'est pas constitué d'étapes linéaires toutes distinctes l'une de l'autre comme le préconisait Rohmer (1965, Cf. Cornaire & Raymond, 1999) mais d'étapes récursifs, dynamiques et sans cesse en interaction entre elles ; d'indiquer des pistes d'interventions possibles pour améliorer la qualité des écrits des apprenants ; de montrer qu'une fois conscientes chez le scripteur, ces opérations mentales menant au produit fini qu'est le texte se transforment en stratégies d'écriture.

Ces modèles de processus, d'abord engendrés pour la langue maternelle, ont été par la suite appliqués dans le domaine de l'expression écrite en langue étrangère et c'est souvent par le biais de ces modèles que la production écrite est décrite et formalisée (Chanquoy & Alamargot, 2002, p.4).

C'est pourquoi, afin de définir et mieux comprendre ce qu'est la production écrite, nous verrons dans la suite de ce travail, par l'intermédiaire de la description d'un modèle, en quoi consistent ces opérations mentales qui mènent à des performances à l'écrit, à la production d'un texte. L'orthographe est un ensemble de règles qui régissent la manière d'écrire les mots d'une langue donnée. Il y a l'orthographe d'usage pour les mots telle quelle l'orthographe grammaticale.

L'orthographe grammaticale : règle la manière de conjuguer les verbes et d'accorder les mots en genre et en nombre en tenant compte de leur rôle dans la phrase.

La production écrite permet de mieux comprendre certains mécanismes de base.

6-Pédagogie de l'erreur en production écrite

Les recherches effectuées dans le domaine de la didactique des langues étrangères ont démontré que le traitement et l'utilisation des erreurs à l'oral et à l'écrit occupaient depuis longtemps une place importante dans les travaux sur l'acquisition des langues. En général, en situation de production écrite, il est reconnu que l'évaluateur a tendance à sanctionner énormément les fautes d'ordre morphosyntaxique. Or, il est important de prendre en considération les autres critères d'évaluation.

Quant aux erreurs, comme elles font partie du processus d'apprentissage, il serait aberrant de les considérer comme impardonnables et comme inconvénients inséparables de ce processus. Au contraire, elles sont la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son « interlangue » dont le système linguistique est en train de se mettre en place. C'est pourquoi, plus particulièrement en évaluation formative, il est essentiel d'utiliser les erreurs comme un moyen de réaliser des activités de remédiation. De cette façon, elles ne seront plus ressenties comme négatives, mais tout au contraire comme un moyen d'apprendre et de progresser.

De ce point de vue, à l'écrit, il est fortement conseillé de savoir distinguer les différentes quelle démarche corrective faut-il et/ou doit-on adopter ? Dans cette optique, **Christine Tagliante** propose des « activités de conceptualisation, systématisation et de réemploi. » (**Tagliante**, 2001 : pp.153-155) :

a-Conceptualisation

Il s'agit de la conceptualisation grammaticale. Elle représente le mieux la méthodologie de l'approche communicative. Cette activité exige le développement des capacités intellectuelles et met certaines techniques d'analyse, de réflexion, de synthèse et de déduction à la disposition de l'apprenant lors du processus de l'apprentissage d'une langue étrangère.

b-Systématisation :

Il est question de la systématisation des règles de grammaire. L'objectif consiste à amener l'apprenant à faire le point systématiquement sur ce qu'il a déjà appris et acquis, sur ce qu'il possède et voudrait acquérir. Selon que l'apprenant a connu les faits linguistiques dans des documents authentiques, la systématisation lui permet de mieux se situer, de définir ses compétences, de reconnaître ses atouts et de pouvoir les revaloriser dans sa production écrite.

Ainsi, cela aidera l'apprenant à comprendre que les règles grammaticales sont inutiles si elles ne sont pas utilisées correctement pour la transmission correcte du message. Sinon, le message sera transmis d'une façon erronée. Il est donc conseillé de faire des exercices de reformulation des règles découvertes en vue de pouvoir diminuer le nombre d'erreurs à l'écrit.

c-Appropriation et fixation :

Ces deux activités qui visent l'appropriation et la fixation des points de grammaire découverts en conceptualisation, exigent la pratique d'une structure de manière intensive,

surtout en interaction écrite. Pour ce faire, il est nécessaire d'aider l'apprenant à utiliser le lexique et le thème qui entourent cette structure. Il faut donc favoriser l'emploi répété de la structure à fixer. Selon Gilberte Niquet, il faut « remettre l'élève au contact du matériau pour que l'acquisition se forme et devienne automatisme. » (Niquet, 1987 : p.15). Contrairement à ce que l'on croit, il est admis qu'un seul contact avec une structure linguistique, syntaxique ou un mot n'est pas suffisant afin que l'apprenant puisse se l'approprier.

7-Différents types d'erreurs dans la production écrite :

En général, il existe cinq types d'erreurs dans la didactique des langues étrangères. Selon Christine Tagliante, ce sont les « erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique » (Tagliante, 2001 : pp.152, 153). Mais, pour la production écrite et son évaluation, nous préférons nous concentrer plutôt sur les principales erreurs possibles dans la production écrite. À ce propos, il est possible de dire que les productions écrites d'étudiants sont généralement évaluées sous deux aspects différents : le niveau pragmatique (NP) et le niveau linguistique (NL).

En partant de nos pratiques d'enseignant concernant les principales erreurs rencontrées dans les productions écrites de nos étudiants en classe préparatoire de **Fle de l'Université de Marmara**, nous les diviserons généralement en deux groupes : les erreurs de contenu et celles de forme. Définissons-les en détail :

7-1. Erreurs de contenu

Tout d'abord, quand l'apprenant lit la consigne (le sujet) à rédiger, l'idéal serait qu'elle soit bien comprise par l'apprenant. Sinon, son texte sera mal cadré, totalement ou partiellement hors-sujet. Une fois que l'apprenant a compris le sujet, il doit respecter la consigne. Il est évident que lors de la production écrite, certains nombre de mots sont « imposés à l'apprenant et on lui accorde une marge de 10 % en plus ou en moins. » C'est-à-dire que, pour un texte d'essai à rédiger en 400 mots, la marge permettra à l'apprenant d'utiliser soit 360 mots (10 % en moins) soit 440 mots (10 % en plus).

Une autre consigne souvent négligée est le type de texte. L'apprenant doit respecter le type de texte. Il n'a pas le droit d'écrire un texte narratif au lieu d'un texte descriptif ou informatif, ni écrire une lettre qui prend la forme d'un récit. Au moment de la rédaction, il lui est toujours conseillé de rédiger un texte d'une façon structurée et cohérente. La construction d'un plan (introduction, développement et conclusion), la transition entre les idées (cohésion) et entre les paragraphes (cohérence) pour assurer la cohérence textuelle deviennent ainsi indispensables. Pour ce faire, l'apprenant est obligé d'utiliser les mots outils (articulateurs logiques) pour éviter l'inorganisation qui empêche une bonne articulation du texte. Bref, il faut que l'apprenant respecte le genre du texte. Le pire est que ces défauts sont souvent accompagnés d'erreurs linguistiques qui constituent les erreurs de forme.

7-2. Erreurs de forme

Il s'agit des erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques, (par exemple : l'emploi des temps des verbes, l'orthographe déficiente, la ponctuation, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, le manque de vocabulaire, etc.). Dans ce travail, nous nous focaliserons particulièrement sur ces erreurs de langue en les divisant en trois groupes différents, y compris les erreurs liées à la langue maternelle. À cet égard, on affirme qu'il est possible d'étudier les erreurs de formes à l'écrit en trois catégories :

- **Groupe nominal** : ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminants (Articles : féminin, masculin), les adjectifs (comparatifs, superlatifs), l'accord en genre et en nombre, les génitifs et les composés (noms et adjectifs), etc.

- **Groupe verbal** : il s'agit des erreurs morphologiques telles que la conjugaison des verbes, les temps, les aspects, les auxiliaires de modalité, la passivation, les autres (gérondifs, infinitifs), etc.

- **Structure de la phrase** : il est question des erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation et l'orthographe.

Signalons que ce classement d'erreurs à l'écrit privilégie la cohérence et la cohésion textuelle qui sont prioritaires pour l'acquisition d'une compétence textuelle. En cas de non-respect des consignes d'essai, toutes ces erreurs constituent un grand obstacle en production écrite pour que le message puisse être transmis complètement d'une façon claire et compréhensible. Elles nuisent également à la qualité du texte produit par l'apprenant. Il est même possible de dire que le nombre élevé d'erreurs décourage l'apprenant et provoque une démotivation chez lui.

8- Correction d'erreurs

De nos jours, surtout avec l'arrivée de l'approche communicative, deux compétences (oral et écrit) sont devenues prioritaires dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Dans cette recherche, nous nous intéresserons particulièrement à l'analyse des erreurs à l'écrit ainsi qu'à leur remédiation. En fait, les recherches en didactique des langues ont démontré que lors des productions écrites, l'apprenant a plus de temps qu'à l'oral pour réfléchir et agir. Il peut travailler en groupe pour trouver la meilleure solution. Il a aussi la possibilité d'utiliser un dictionnaire pour chercher ses mots et vérifier l'orthographe et la conjugaison. Mais, il est souvent admis que cela ne suffit pas à diminuer le nombre d'erreurs à l'écrit. De plus, certains énoncés qui peuvent être acceptables pour transmettre un message dans l'expression orale, ne passent pas à l'écrit. Cela vient de l'écart qui existe entre la forme écrite et orale du français qui n'est pas aussi phonétique que le turc. Pour cette raison, la grammaire orale n'est pas transposable en français. Par exemple, l'omission du « ne » de la négation ne gêne pas la compréhension

du message à l'oral, mais elle constitue un grand obstacle à l'écrit. C'est la raison pour laquelle les méthodes basées sur l'approche communicative introduisent le passage à l'écrit dès le début du parcours d'apprentissage. Mais, comment / quand / pourquoi / pour qui faut-il et/ou doit-on corriger les erreurs? Toujours dans cette optique, nous tenterons d'examiner la source des erreurs à l'écrit pour pouvoir dresser une liste d'erreurs à corriger.

8-1- Source d'erreurs

Il est reconnu que la recherche sur la source des erreurs à l'écrit n'est pas une invention tout à fait nouvelle, mais c'est un domaine où entrent en jeu beaucoup de facteurs humains et pédagogiques. De 1950 à 1970, C.C. Fries, R. Lado, B. Py et C. Noyau ont travaillé sur l'analyse contrastive inspirée de la linguistique structurale distributionnelle de L. Bloomfield et du béhaviorisme de B. F. Skinner. Il s'agissait plutôt des transferts positifs et/ou négatifs et d'interférence. À partir de 1970, en s'inspirant de la linguistique générative de Noam Chomsky et du constructivisme de J. Piaget, S.-P. Corder, R. Porquier, B. Py et C. Noyau ont introduit l'analyse d'erreurs et de fautes dans la didactique des langues étrangères. Notons que cela coïncide avec l'apparition de l'approche communicative. De nos jours, il est reconnu que deux théories concernant la source d'erreurs sont plus appréciées parmi d'autres : les erreurs dues au transfert et celles qui sont dues au développement de la langue cible.

En examinant la source des erreurs en didactique, selon certains chercheurs tels qu'Elaine Tarone (1987), « l'influence de la langue maternelle serait négligeable ; il s'agirait plutôt d'erreurs apparues en cours d'acquisition de la langue cible. » (Champagne-Muzar et Bourdages, 1993 : p.76). Cela signifie que les erreurs résultent de processus innés ou naturels qui ont été supprimés progressivement au fur et à mesure que s'acquiert la langue maternelle. Ce point de vue a été sévèrement critiqué par James Emil Flege en 1984. Mais plus tard, les résultats des expériences de Tarone (1987) ont été remis en question par Georgette Ioup, Amara Tansomboon (1987) et Sato (1987). Ils ont enfin démontré que « le transfert de la langue première à la langue cible » (Ibid., p.76) étaient la cause de nombreuses erreurs.

8-2- Quelles erreurs corriger ?

Les recherches en relation avec le traitement d'erreurs en didactique des langues étrangères continuent sans cesse à occuper une place importante et privilégiée. Mais, il est admis qu'il n'existe pas encore de réponse adéquate, claire, nette et précise à la question portant sur la sélection des erreurs à corriger. C'est pourquoi il est très difficile d'y répondre en une fois. Quant à nous, en nous appuyant sur nos pratiques en tant qu'enseignant de FLE depuis une dizaine d'années à l'Université de Marmara, nous adoptons les critères proposés par certains chercheurs pour sélectionner les erreurs à corriger. Signalons que plusieurs d'entre eux acceptent « une classification générale des erreurs » (Ibid., p.78) à corriger:

a- Les erreurs qui affectent l'intelligibilité du message : il s'agit des erreurs ayant un impact négatif sur la compréhension de l'énoncé. Elles empêchent, nuisent ou rendent difficile la compréhension ou la transmission du message. De plus, certaines d'entre elles peuvent de temps en temps causer des malentendus.

b- **Les erreurs qui sont fréquentes** : ce sont les erreurs commises par un seul apprenant ou bien les erreurs communes d'un groupe d'apprenants. Par exemple, il est très fréquent de voir l'omission de l'article, le manque d'accent, les erreurs de transfert en début d'apprentissage comme l'écriture d'un mot français tel qu'il utilise en langue turque (ex : téléphone=téléfon ; manteau=manto ; merci=mersi, etc.) chez nos étudiants turcs en classe préparatoire de FLE de l'Université de Marmara.

c- **Les erreurs qui sont jugées irritantes** : il est question des erreurs qui peuvent provoquer des réactions négatives de la part des natifs. Surtout en interaction écrite, elles peuvent énerver la personne à laquelle nous nous adressons et nous amener à refuser de poursuivre l'échange de conversation français avec lui. Par exemple, une personne native (locuteur natif) peut refuser de répondre ou de poursuivre l'échange avec son destinataire en cas de non-respect de la formule d'appel, de salutation et des règles générales pour l'écriture, la mise en page d'une lettre de motivation ou amicale, d'un e-mail et d'une invitation. Par conséquent, il est clair que, en tant que médiateur et guide, le rôle de l'enseignant de FLE face aux erreurs devient très important. En prenant en considération les besoins d'un apprenant ou d'un groupe d'apprenants ainsi que le niveau de compétence de ceux-ci, c'est donc l'enseignant qui doit, à notre avis, décider de choisir les erreurs à corriger ou à remédier en production écrite.

8-3-Comment corriger les erreurs ?

Les recherches sur l'erreur dans l'apprentissage des langues démontrent que plusieurs démarches correctives, didactiques et pédagogiques sont possibles face aux erreurs de l'apprenant. Tout d'abord, il faut dire aux apprenants, comme le montrent la plupart des chercheurs tels que **Michel Billières** (1987) et **Robert Morley** (1988), qu'ils commettront normalement des erreurs à **l'écrit**, et que les erreurs sont inévitables à tout moment d'apprentissage. Il est admis que c'est un fait naturel tout au long du processus d'apprentissage. Mais, ce qui est important, c'est d'accepter un avis bienveillant face aux erreurs.

C'est pourquoi ni les enseignants ni les apprenants ne doivent en penser négativement. Au lieu de sanctionner l'erreur ou de l'éviter, il vaut mieux la placer au centre de la démarche pédagogique. À notre avis, comme elle constitue une étape primordiale dans l'acquisition des connaissances langagières, elle est nécessaire. Donc, comment peut-on/faut-il la corriger pour ne pas produire les mêmes erreurs à **l'écrit** ? Pour ce faire :

- Tout d'abord, au début d'une séance consacrée à **la production écrite**, il est important de faire un diagnostic des habiletés de chaque apprenant.
- C'est pourquoi il est conseillé d'explicitement le caractère instructif de l'erreur au sein de la classe, pour le professeur comme pour l'apprenant.
- Il est nécessaire de prendre en considération l'influence du code oral sur le texte écrit pour la langue française dont l'écriture de mots est différente de la prononciation en vue d'éviter toute influence néfaste de l'oral sur le code écrit (la langue écrite) jusqu'à ce que les apprenants démontrent la maîtrise de la transposition du code écrit.
- Une fois que cette mise au point faite, il est conseillé à l'enseignant de s'attaquer aux erreurs sans culpabiliser et intimider ses apprenants. Pour cela, en faisant une pratique

systématique et personnalisée, il doit consacrer un temps suffisant à une phase de repérage, de formulation et d'explicitation par l'apprenant de ses propres erreurs.

- Donc, quand on est en évaluation formative, il vaudrait mieux former les apprenants à s'auto-corriger et à s'auto-évaluer. En conclusion, nous sommes d'avis qu'il est nécessaire de définir un contrat explicite pour l'apprenant et, au sein de la classe, de veiller à la mise en place de stratégies permettant la vigilance progressive et la responsabilité des apprenants pour pouvoir supprimer les erreurs.

8-4-Quand corriger ?

Il est reconnu que la réponse à cette question dépend des facteurs tels que le niveau de compétence linguistique des apprenants et le type de tâches exigées. À ce propos, **J.M. Hendrickson** (1979) propose une hiérarchie qui, basée sur le niveau de compétence de l'apprenant, aide l'enseignant à orienter le choix des erreurs à corriger en général. En ce qui concerne le processus de la correction d'erreurs, **J.M. Hendrickson** (cité par Champagne-Muzar et Bourdages, 1993 : pp.80, 81) suggère une correction selon trois niveaux de compétences :

- **Au niveau élémentaire de compétence** (ex : pour nous, il correspond aux niveaux A1 et A2 selon le CECRL), la correction devrait porter seulement sur les erreurs qui nuisent ou empêche la communication **à l'écrit**.

- Au niveau intermédiaire (ex : pour nous, il s'accorde aux niveaux B1 et B2 selon le CECRL), l'objectif de la correction d'erreurs devrait être les déviations les plus fréquentes.

- **Au niveau avancé** (ex : pour nous, il se rapporte aux niveaux C1 et C2 selon le CECRL), les efforts devraient plutôt porter sur les erreurs irritantes qui influencent négativement l'intelligibilité du message.

Les propositions de **J.M. Hendrickson** démontrent qu'il existe différentes possibilités d'évaluation des connaissances pour l'apprenant et l'enseignant selon la situation, le contexte et le moment de l'apprentissage (au début, pendant et à la fin du parcours d'apprentissage).

Cependant, pour l'efficacité de la réalisation des activités écrites en classe et après la classe, il est souhaitable que l'enseignant et l'apprenant soient conscients de leurs rôles et/ou missions et de certaines stratégies, techniques/tactiques d'apprentissage efficaces. Pour ce faire, de toute façon, l'idéal serait que le temps nécessaire à la correction soit prévu dans le déroulement des séances :

8-5-En classe (pendant le cours)

Pour l'enseignant, il apporte une aide ponctuelle, corrige les exercices terminés par certains apprenants avant le temps imparti. Dans ce cas, il serait utile de signaler immédiatement le résultat attendu à l'apprenant et puis de lui demander d'effectuer l'autocorrection. Mais, il serait importun de lui demander de refaire le devoir dans son intégralité ou bien de lui donner des explications superflues.

Quant à l'apprenant, ayant incité à s'auto-corriger et motivé par son professeur, il doit penser à la validité de sa démarche et de ses résultats en vue de les remettre en bon état. Il doit tout de suite relire le texte corrigé par son professeur et réutiliser également les outils servant à la correction (grille d'évaluation, dictionnaire, etc.). Et en même temps, il faut qu'il confronte ses résultats à la correction faite par son professeur pour pouvoir arriver à s'auto-corriger et s'auto-évaluer.

8-6-Après la classe (après le cours)

Il est conseillé à l'enseignant de souligner toutes les erreurs commises par les apprenants, et puis de leur rendre leur texte **d'expression écrite** et enfin de contrôler les devoirs ou la correction effectuée par les apprenants.

L'apprenant doit faire minutieusement les corrections demandées et exigées par son professeur, en se servant des grilles d'indicateurs de réussite (ex : grille d'auto-évaluation et d'autocorrection), demander d'aide et faire plus d'efforts pour examiner et analyser la nature et la cause de ses erreurs. En effet, il est préférable pour l'enseignant de faire de moins en moins de correction immédiate et mutuelle des erreurs à l'écrit parce que l'apprenant doit prendre en main son apprentissage. Depuis 1980 et surtout avec l'évolution de l'approche communicative, il est fortement conseillé à l'enseignant de langue étrangère d'amener les apprenants à développer des stratégies d'autocorrection qui les aideront ultérieurement à améliorer leurs faibles compétences scripturales. Ainsi, ils pourront être plus autonomes et responsable de leur apprentissage.

8-7-Pour qui ?

Il est possible de dire que la position de l'enseignant face aux erreurs commises par les apprenants ne doit pas être la même que celle du linguiste : le rôle de linguiste consiste à constater et à décrire l'erreur ; or l'enseignant de langue se doit d'intervenir, c'est-à-dire qu'il est obligé de rechercher les causes d'erreurs (faire un diagnostic) et de les attaquer afin d'y remédier. Mais, que peut-il faire de l'observation et de l'analyse des erreurs de l'apprenant ? Les erreurs peuvent-elles utiles dans l'apprentissage ? Pour qui : Pour l'enseignant ? Pour l'apprenant ? Selon nous, la correction d'erreurs a des effets positifs pour l'enseignant, l'apprenant et le processus d'apprentissage :

- **Pour l'enseignant**, l'analyse d'erreurs lui permet de vérifier les résultats attendus et l'acquisition des compétences, d'analyser les erreurs et d'y remédier, de réguler et d'adapter son programme d'enseignements.

- **Pour l'apprenant**, cette analyse constitue une grande motivation grâce à laquelle l'apprenant peut faire des progrès vers les compétences visées en réinvestissant ses propres connaissances.

- **Pour l'enseignement**, tout cela servira à la planification de l'enseignement et de l'apprentissage (ou à assurer la régulation du programme d'enseignements), à la mise en place d'un cours ou à l'élaboration d'un matériel, à l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage.

Donc, il est clair que **l'erreur est un indice de la représentation de l'apprenant et du système de la langue cible**. Elle est également comme un miroir qui renvoie à l'enseignant des informations sur l'enseignement proposé.

8-8-Pourquoi ?

Quand une situation devient difficile, quand elle se met à causer l'ennui, le découragement et les heurts, il n'y a que deux façons de l'affronter : la subir ou réagir. En milieu scolaire, les chercheurs en didactique des langues étrangères affirment que l'erreur est généralement considérée comme la « source d'angoisse et de stress. Même les bons élèves y sont pris par la peur de rater, (...) » (Astolfi, 1997 : p.118).

À ce propos, dans le CECRL, il est clairement souligné que « les erreurs sont inévitables ; elles sont le produit transitoire du développement d'une interlangue par l'apprenant. Les fautes sont inévitables dans tout usage d'une langue, y compris par les locuteurs natifs. » (Conseil de l'Europe, 2004 : p.118).

Étant donné que les erreurs ne sont pas des inconvénients inséparables du processus d'apprentissage, il convient de dire qu'elles doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une opportunité à la fois pour la régulation et l'amélioration de son programme d'enseignements à l'égard de ses apprenants.

C'est parce qu'il est admis que « les fautes et les erreurs sont la preuve de l'échec de l'apprentissage, de l'inefficacité de l'enseignement, de la volonté qu'a l'apprenant de communiquer (pour nous, c'est la communication en interaction écrite) malgré les risques. » (Ibid., p.118). Il est observable qu'en didactique des langues, l'erreur est perçue comme l'indicateur qui permet de constater objectivement si l'apprenant a acquis telle ou telle compétence langagière.

En bref, il faut donc corriger les erreurs en vue de développer la compétence scripturale et linguistique de l'apprenant grâce à laquelle il pourra développer la confiance en lui ainsi que la motivation.

9-Stratégies de remédiation

En ce qui concerne l'interprétation des erreurs en production écrite, nous proposons dans cette étape du présent travail quelques mesures à prendre en tant que techniques/tactiques efficaces en vue de les faire disparaître dans le plus court délai :

- Tout d'abord, il est nécessaire de faire des hypothèses sur la cause des erreurs d'apprenant afin de pouvoir clairement identifier leurs natures.
- Il faut interroger l'apprenant pour pouvoir éveiller la prise de conscience chez lui qui peut également l'aider à prendre conscience d'une structure de règle inadéquate dans un contexte donné.
- Il est souhaitable que les fautes et les erreurs d'apprenants soient corrigées immédiatement par l'enseignant en classe.

- Pour ce faire, l'enseignant doit systématiquement mettre en place une correction mutuelle pour que les apprenants parviennent à une égale maîtrise de la langue cible en production écrite.

- En fonction des objectifs de l'exercice, quand c'est nécessaire, les erreurs devraient non seulement être corrigées mais aussi analysées et expliquées.

- Les erreurs qui ne sont point que des lapsus devraient être acceptées comme « langue transitoire » et ignorées, mais il faut faire plus d'efforts pour faire disparaître et/ou supprimer les erreurs systématiques en utilisant certaines stratégies de réécriture telles qu'ajouter, remplacer, supprimer et déplacer.

Donc, il vaut mieux inciter et former les apprenants à s'auto-évaluer et s'auto-corriger.- Il est admis que les possibilités pour supprimer les erreurs à l'écrit sont nombreuses. Il faut donc chercher à tout prix un temps opportun pour l'analyse et l'interprétation mutuelles des erreurs qui aideront les apprenants à être plus habiles à corriger et à supprimer leurs erreurs.

10-Remédiation :

La remédiation est un terme à connotation médicale qui, de ce fait, renvoie à un protocole : l'examen du patient, le diagnostic de la maladie, l'identification des causes, le remède à prescrire, le pronostic sur la guérison.

C'est ce protocole, c'est-à-dire cette suite programmable d'opérations liées logiquement, qui intéresse la remédiation au sens pédagogique du terme.

L'intérêt de la remédiation, par rapport au rattrapage tel qu'il a été constitué par les pratiques des enseignants, est que c'est à la fois une action préventive de l'échec dans la mesure où le diagnostic intervient dès que les difficultés d'apprentissage manifestent ; la remédiation est fondamentalement corrective puisqu'elle s'attaque également aux causes et interroge tous les facteurs (l'apprenant, l'école, le milieu) ; elle est, dans sa pratique idéale, individualisée puisqu'elle s'inscrit dans une pédagogie de la différenciation .

Elle est essentiellement consubstantielle de l'apprentissage, contrairement au rattrapage qui se fait à posteriori.

Selon **Cuq, Jean-Pierre** : On appelle remédiation un ensemble d'activités qui permettent de résoudre les difficultés qu'un apprenant rencontre(...). La remédiation, conçue comme un soutien, se fait en principe en fonction de démarches pédagogiques différentes(...). Elle porte sur des savoirs et des savoir-faire langagiers ou communicatifs

11-Remédiation pédagogique :

Pour cerner la quintessence du concept de « REMEDIATION PEDAGOGIQUE », il faut partir de l'assertion du mot remède. Un remède est une substance, moyens employés pour comprendre une maladie. Il s'agit de tout ce qui sert à prévenir, apaiser, faire cesser un

mal quelconque. C'est ainsi que le remède de l'ennui est le travail.

Du mot remède découle le verbe « remédier » qui signifie porter remède à – remédier à une défaillance.

Interrogeons – nous aussi sur la notion de « pédagogie ». Elle est une théorie, science de l'éducation et particulièrement, l'éducation des enfants. C'est aussi l'ensemble des qualités du pédagogue, de celui qui a enseigné, expliqué, facilité les connaissances. On dira alors de nos répétiteurs « qu'ils manquent de pédagogie ».

La remédiation pédagogique est l'ensemble des moyens utilisés par un spécialiste de la pédagogie pour faire cesser une défaillance, un manque, une lacune, une erreur, un mal quelconque après une évaluation diagnostique ou pronostique.

Cette définition appelle une réflexion sur le moment de la remédiation. Quand et comment faire une bonne remédiation pédagogique ?

C'est en effet au terme d'une évaluation que le pédagogue, au regard des performances de l'enfant, peut estimer nécessaire de porter remède à une défaillance de l'apprenant. C'est dire qu'on ne peut pas attaquer l'année par une remédiation pédagogique. Il faut d'abord enseigner l'enfant, lui donner un certain nombre de savoir puis l'évaluer afin de mesurer le degré d'atteinte des objectifs préalablement fixés.

Si l'objectif n'est que partiellement atteint, alors il faut imaginer les moyens de couvrir la défaillance constatée chez l'apprenant.

Si l'objectif est bien atteint, il va de soi que la remédiation n'a pas de place dans ce cas. C'est dire qu'il y a des enfants qui ne nécessitent pas d'être soumis au régime de la remédiation pédagogique.

Pour bien suivre un élève, il faut l'aimer, le connaître, savoir ses difficultés. Ceci vous permet d'établir régulièrement une fiche de remédiation par discipline suivant une certaine périodicité. Il s'agit de consacrer beaucoup plus de temps pour cet enfant parfois en dehors des heures normales de classe. Mais dans ce dernier cas, il faut se rassurer que l'enfant a d'abord pris une pause d'au moins quinze minutes avant d'attaquer la remédiation.

La remédiation ne se fait pas au hasard. Elle vise une lacune spécifique de l'enfant et tend à apporter une solution à cette lacune. Elle a donc pour but de combattre l'anomalie, l'erreur la faute dûment constatée chez l'enfant tout au long d'une séquence d'apprentissage.

En outre la remédiation pédagogique ne saurait dépasser 45 minutes au niveau II et une heure au niveau III. Elle suppose donc que l'enseignant a suffisamment ciblé les problèmes de l'enfant et a pour cela choisi des exercices adéquats pour combattre ce mal. Elle s'achève généralement par une fiche des devoirs à faire à la maison.

Au total, la remédiation pédagogique n'est pas la répétition. C'est une affaire des professionnels de la pédagogie différenciée et ce, dans le cadre de l'enseignement compensatoire. Il s'agit pour l'enseignant, non de répéter, mais de développer de compétences pédagogiques permettant d'utiliser les stratégies adaptées aux besoins spécifique des élèves en général et en particulier de ceux des élèves en difficulté d'apprentissage. La remédiation oriente donc l'acte pédagogique vers l'individu. Elle tient

compte des différences interindividuelles. Elle est une pédagogie de maîtrise

12-Les étapes de la remédiation :

Il n'existe pas de recette miracle pour une bonne remédiation. Il y a cependant des étapes incontournables lorsqu'on entreprend un tel projet. Ce sont ces étapes que je souhaite maintenant développer.

a) L'évaluation formative

C'est le point de départ de la remédiation, l'action à partir de laquelle on pourra mettre en place le dispositif permettant de pallier aux difficultés des élèves. Elle a pour but de vérifier si les objectifs de départ sont atteints et permet de mettre en évidence les compétences acquises par les élèves. Avec l'évaluation formative on inclut complètement les erreurs des élèves dans l'apprentissage. C'est pour cela que cette évaluation est généralement binaire ou

« trinaire » (acquis, non acquis et en voie d'acquisition). L'évaluation n'a aucun intérêt si aucun profit n'en est tiré tant par l'enseignant que par les élèves.

En effet c'est à partir de cette évaluation que l'enseignant va pouvoir réajuster ses démarches d'enseignement, soit en les reprenant, soit en comblant les manques qui peuvent apparaître, soit en envisageant un approfondissement des apprentissages en cours. Le support est généralement une grille, comportant une liste d'objectifs (ou de compétences) en face desquels il faut cocher la case acquis ou non acquis (« je sais faire » / « je ne sais pas faire », si on propose la grille aux élèves). On peut complexifier les items : « je réussis toujours », « j'hésite »... afin que les élèves aient les moyens de qualifier leur travail, ils participent alors pleinement à la tâche. On ne se contente alors plus de faire le bilan des savoirs, mais on permet aux élèves de faire leur propre bilan, de voir leur progression, c'est une façon de les faire accéder à l'autoévaluation.

Le rôle de l'enseignant est primordial lors de l'évaluation formative, la grille est un outil mais une observation attentive des élèves en situation permet aussi de faire des diagnostics et des rectifications directes de l'apprentissage. Dans ce cas on distingue très bien les éléments qui perturbent ou dérangent les élèves, les situations qui engendrent des erreurs, des hésitations...

On peut trouver deux types d'évaluations formatives, ayant des visées différentes :

- **L'évaluation formative d'un point de vue néo-behavioriste** : son but est d'amener un groupe d'élèves au même niveau de compétence (le plus haut possible) malgré l'hétérogénéité qui peut toucher la classe. Ce type d'évaluation aboutit à une mesure des performances par un système de tests permettant de vérifier si l'objectif de départ est atteint. Si ce n'est pas le cas l'enseignant propose alors des activités de remédiation, de correction ou de soutien suivant les nécessités des élèves et sous différentes formes (travail de groupe ou individuel).

- **L'évaluation formative d'un point de vue cognitiviste** : l'élève est ici entièrement impliqué dans l'évaluation (c'est pourquoi on peut parfois la trouver sous le nom « d'évaluation formatrice »), il prend ainsi conscience des erreurs sur lesquelles il sera plus facile de revenir par la suite. Le mode d'évaluation est identique à celui utilisé pour

l'évaluation précédente, mais dans le cas présent, l'exploitation de l'évaluation donne lieu à une situation de « réapprentissage » plus avancée, plus poussée. Et c'est l'analyse des erreurs qui permet de mettre en place la remédiation adéquate, obligeant l'enseignant à s'adapter continuellement aux élèves.

Dans le point de vue cognitiviste, l'évaluation formative doit donner lieu à une régulation que l'on peut diviser en trois catégories :

- **la régulation interactive**, elle a lieu au sein même des séances, l'enseignant adapte la situation d'apprentissage, en fonction des élèves à travers ses échanges avec eux.

- **la régulation proactive**, elle est différée dans le temps et donne suite à l'évaluation du travail des élèves, qui va permettre d'orienter ceux-ci vers des activités d'approfondissement ou de soutien. Elle est principalement destinée aux élèves qui ont le niveau de maîtrise requis.

- **la régulation rétroactive**, (qui comporte la notion de feed-back) et se destine aux élèves dont les compétences ne sont pas encore correctement construites et avec lesquels il faut recommencer la mise en place des savoirs. Elle a pour finalité la mise en place de situation de soutien, de rattrapage...sous différentes formes : travail individuel, collectif, par groupe...

(Evaluation formative et régulation)

Il est important de noter que l'évaluation formative bien qu'étant un point de départ à la mise en place de situations d'aides, n'est pas obligatoirement le point de départ d'une leçon ou d'une séquence (ce n'est pas une évaluation initiale).

13-Les objectifs de la remédiation

Si on étend cette grille de lecture à la question de la remédiation, on peut se demander dans quelle mesure elle participe ou non à cette politique du « tout à l'individu ».

Bien sûr, nous l'avons vu plus haut, les objectifs officiels de la remédiation sont la réussite de tous en adaptant les moyens aux besoins de chacun.

Mais nous avons aussi vu qu'un des objectifs implicites de la remédiation est de maintenir la motivation pour les apprentissages et de limiter le décrochage scolaire. Ce sont déjà des objectifs un peu plus minimalistes que ceux annoncés au départ mais qui contribuent à garder la cohésion sociale autour du projet de l'École. En effet, cette « roue de secours » permet à la société de continuer à croire en une certaine égalité de l'école puisqu'on permet à tout un chacun de combler son retard, quelle que soit la raison de celui-ci.

D'autre part, sans qu'on puisse identifier cela comme un objectif mais plutôt comme un des effets du système, le fait d'identifier que certains élèves ont besoin de remédiation et pas d'autres et de dispenser ces autres des activités pratiquées par les premiers implique une individuation de la responsabilité de la réussite.

Cette démarche vient conforter la représentation dominante dans laquelle chacun est responsable de sa réussite et de ses échecs et réduit à peau de chagrin, la responsabilité collective.

Certaines écoles ou certains enseignants semblent conscients de cette dérive et tentent de mettre en place des systèmes plus collectifs de travail. Mais la pensée « individuelle » est

tellement dominante dans la société que c'est un combat qu'il faut mener au niveau des élèves, des enseignants et des parents. Cette perspective est tellement lourde qu'il a pu paraître plus facile à certains, au sein des interventions, de se limiter à l'analyse des pratiques plutôt que de promouvoir une réelle analyse du système.

14-Le déroulement de la séance de remédiation

Déroulement	Que fait l'enseignant	Que font les apprenants	Effets produits
Mise en Confiance	Fait rappeler les prérequis que les élèves maîtrisent déjà	Les apprenants répondent juste	Sécurisés, les apprenants adhèrent mieux à l'activité
Annonce de l'objectif de la séance	Le maître explique ce que les apprenants vont faire au cours de cette séance	Ils écoutent	-Inquiétude - motivation
Verbalisation d'apprentissage	Orienté, questionne .	Décrit le phénomène qu'il a conduit à l'erreur	P o u r l'apprenant : il prend conscience que la stratégie

des apprenants.

d'apprentissage

dont il s'est servi

n'est pas

efficace.

P o u r

l'enseignant : il

prend conscience

des différentes

stratégies

d'apprentissage

utilisées par les

apprenants et qui

ont conduit à

l'échec.

Il se rend compte

de la nécessité de

mettre en

adéquation sa

propre démarche

d'enseignement

et les stratégies

Il prend

conscience que

			les difficultés des apprenants n'ont pas toujours la même origine
Mise en œuvre de la remédiation	Organiser tout (en binômes, en individuel, en petits groupes...) Distordre la tâche et réaliser des activités ponctuelles et en relation avec la compétence.	Se met avec son camarade Peut reconnaître de la tâche à réaliser et comprendre la consigne. Essai de résoudre le problème en apportant sa propre stratégie.	Pour les apprenants : ils acquièrent la notion et développe de nouvelles stratégies. P o u r l'enseignant : il prend conscience de la nécessité de différencier ses démarches aussi bien en situation d'apprentissage qu'en situation de remédiation
Evaluation	Propose de nouvelles tâches appartenant à la	Visite de l'apprenant en difficulté ? Appartenance de la	P o u r l'enseignant : prendre

	<p>des limites vérifier l'état de l'objectif (acquisition de la mise-à-jour nouvelles stratégies)</p>	<p>non présente et développement de nouvelles stratégies d'apprentissage)</p>	<p>conscience qu'une seule séance de remédiation pourrait ne pas suffire à aplanner la difficulté pour le même groupe d'apprenants. Si les résultats sont en revanche satisfaisants, il éprouve un sentiment de satisfaction et de fierté parce qu'il a réussi à aider les apprenants à surmonter leurs difficultés.</p>
--	---	--	--

Conclusion :

Nous avons fini la partie théorique par ces informations importantes liées à la production écrite et la remédiation, deux concepts essentiels dans notre travail de recherche.

Partie Pratique

Deuxième partie

Cadrage méthodologique

*Deuxième partie
Cadrage méthodologique*

Présentation et analyse des résultats obtenus

Cette partie sera consacrée à la présentation et l'analyse des résultats obtenus en se basant sur deux outils d'investigation à savoir un questionnaire destiné aux enseignants de l'AM de différents établissements une tâche rédactionnelle destinée aux élèves du même niveau.

Dans ce volet, nous allons tenter de mettre en pratique et de traduire les notions évoquées dans la partie théorique.

1/Pré-enquête :

1-1Description du corpus :

Le programme de 2^{ème} génération du manuel scolaire de l'AM est devisé en trois projets. L'objet de notre enquête est le 2^{ème} projet qui intitulé :

« Je réalise avec mes camarades un dossier documentaire pour expliquer les progrès de la science et leurs conséquences » dont les trois mots -clés sont les progrès, la science, et le texte explicatif

En outre, ce projet est composé de trois séquences, la deuxième séquence est intitulée « J'explique les différentes pollutions » et la dernière séquence a «comme un titre : « J'explique le dérèglement du climat »

Leur objectif est d'amener l'élève à produire à l'oral et à l'écrit un texte explicatif tout en respectant sa structure et les critères de réussite.

Chaque séquence se termine par une activité d'écriture à savoir la production écrite.

En effet, à la fin de la deuxième séquence, l'élève rédige un court texte explicatif qui parle sur « les causes et les conséquences de la pollution de l'air » concernant la troisième séquence, l'élève produit le même type du texte qui explique les conséquences du réchauffement climatique...

Donc, on a déduit que les thèmes proposés aux élèves ont leurs permet de laisser un écrit acceptable car les deux séquences sont complémentaires.

1-1-Les progrès : Le progrès est l'actions d'allez vers l'avant, de s'accroitre, d'être meilleur.

Pour une société ou pour l'humanité, le progrès est l'évolution dans le sens d'une amélioration, sa transformation progressive vers plus de connaissance et de bonheur

La notion de progrès est une idée moderne qui s'oppose à cette de stabilité qui dominait dans le passé.

1-2- La science : est l'ensemble des connaissances et études d'une valeur universelle, caractérisées par un objet et une méthode fondés sur des observations objectives vérifiables et des raisonnements rigoureux.

1-3- Texte explicatif : Le texte explicatif consiste à donner des informations organisées dans un domaine particulier de la connaissance (biologie, géographie, histoire, grammaire, littérature...), pour faire comprendre un fait, un phénomène, une situation.

Il est principalement présent dans les ouvrages scientifiques et techniques, les encyclopédies, les ouvrages de vulgarisation, les manuels scolaires, la presse.

Il peut aussi être inséré dans un récit, réel ou de fiction, littéraire ou non littéraire.

1-2 Description de protocole de recherche :

Notre travail de recherche s'inscrit dans la méthodologie mixte, qui met en relation entre la quantitative et la qualitative.

La première vise à recueillir les données observables, elle se base sur l'observation des faits, elle aboutit à des données chiffrés qui permettent de faire des analyses descriptives, des tableaux, des graphies, des statistiques (elle se réalise par les questionnaires).

La deuxième qui est la qualitative dont le chercheur part une situation concrète comportant un phénomène particulier il s'agit de comprendre et non pas de démontrer.

Cette méthodologie pourrait établir les trois niveaux de recherche : la description, la classification, l'explication.

Ce travail est basé sur deux outils d'investigation : Un questionnaire destiné aux enseignants du cycle moyen, et l'observation de classe par le biais de l'expérimentation de deux productions dans chaque séquence.

1-3 L'objectif de notre recherche :

Notre objectif de recherche est de découvrir le domaine de l'enseignement et d'avancer un petit peu la recherche et de vérifier les vrais niveaux des élèves de 1AM en production écrite.

1-4 Présentation du public :

Pour vérifier notre hypothèse, nous allons proposer un questionnaire destiné à 5 enseignants du cycle moyen des établissements des villes suivantes :

Djelida (Sahnoune Abdelkader) Bordj Emir Khaled (5 Juillet 1962) et Djemaa ouled Cheikh (Zouatni Mohamed)

Le questionnaire se compose de 08 questions de différents choix (questions ouvertes, fermées) afin d'avoir des réponses pertinentes de chaque question posée.

Notre échantillon choisi est une classe de 1AM où le nombre des élèves 32 dont 17 filles et 15 garçons âgés de 12-14 ans. On a pris 5 copies de production écrite de bons élèves afin de vérifier si l'objectif est atteint ou non.

2/L'enquête :

2-1-Analyse du questionnaire

2-1-1 Présentation des questions :

Présentation et objectif :

Il s'agit d'une question ouverte dont l'objectif est de connaître les années d'expériences des enseignants

Questions N° :01 Quelle est votre tranche d'âge ?

Analyse:

Nous remarquons qu'un pourcentage de 60% des enseignants leur âge varie entre 20- 30 ans par contre les 40% des enseignants sont âgés 30-40 ans.

Commentaire : Nous constatons que dans les établissements il y'a une diversification socioculturelle

Présentation et objectif :

Il s'agit d'une question fermée dont l'objectif est de savoir si la séance d'orthographe prise en charge par le programme.

Question N° : 02 Pensez vous que le programme consacre-t-il assez d'importance à la séance de l'orthographe ?

a-Oui

b-Non

Commentaire :

Nous remarquons qu'un pourcentage de 100% des enseignants consacre assez d'importance à la séance de l'orthographe

Analyse :

Le programme français dans les manuels scolaires favorise l'apprentissage de l'orthographe au cycle moyen pour réduire le taux des erreurs orthographiques.

Présentation et objectif :

Il s'agit d'une question ouverte dont l'objectif est de connaître le volume d'horaire consacré à la séance d'orthographe.

Question N° :03 Quel temps journalier consacrez-vous à l'étude de l'orthographe ?

Analyse :

Nous remarquons qu'un pourcentage de 100% des enseignants qui consacrent un temps journalier à l'étude de l'orthographe.

Commentaire :

La séance d'orthographe dans le programme algérien est la dernière activité en point de langue, elle vise à expliquer les règles françaises, à simplifier la prononciation et l'écriture, c'est la raison pour laquelle en doit consacrer plus de 45min.

Présentation et objectif :

Il s'agit d'une question ouverte dont l'objectif est le choix des activités proposées par l'enseignant.

Question N° : 04 Quels types d'activités mettez-vous en place ?

Analyse :

Nous remarquons qu'un pourcentage de 60% des enseignants qui sacrifient leurs activités à la production écrite par contre les 40% des enseignants qui consacrent leurs activités à la dictées.

Commentaire :

Pour tester si l'élève a assimilé la notion étudiée dans la séance d'orthographe, l'enseignant autant qu'un guide propose des activités d'évaluation ; la dictée comme un moyen d'évaluation aide l'enseignant à mieux vérifier le résultat obtenu par ses élèves.

De même l'activité de production écrite c'est-à-dire une mini situation dans laquelle l'élève réemploie la notion étudiée.

Présentation objectif :

Il s'agit d'une question ouverte dont l'objectif est de savoir la place et le rôle de la dictée dans une séance d'orthographe.

Question N° :05 Pour vous, la dictée est un outil :

a-D'évaluation

b-D'apprentissage

Analyse :

Nous remarquons qu'un pourcentage de 100% des enseignants ont dit que la dictée est un outil d'apprentissage.

Commentaire :

La dictée est un outil d'apprentissage qui aide les apprenants à réinvestir les acquis de l'activité, Cet exercice est un outil d'évaluation qui permet à l'enseignant de vérifier le savoir faire de l'apprenant.

Présentation et objectif :

Il s'agit d'une question ouverte dont l'objectif est de déterminer le processus d'apprentissage de l'orthographe.

Question N° :06 Selon vous, l'apprentissage de l'orthographe passe par :

a-Apprendre par cœur

b-Analyse et réflexes

Analyse :

Nous remarquons que un pourcentage de 60% des enseignants leurs séance d'orthographe passe par la compréhension par cœur des élèves par contre les 40% des enseignants leurs séance d'orthographe passe par l'analyse et le réflexes des élèves.

Commentaire :

Les étapes d'apprendre l'orthographe passent par l'analyse d'une notion en arrivant au processus de réflexion.

Présentation et objectif :

Il s'agit d'une question ouverte aux choix multiples dont le but est d'identifier le cycle principale d'apprendre l'orthographe.

Question N° :07 Selon vous, à quel niveau de la scolarité l'apprentissage de l'orthographe est-il plus important ?

a- Cours préparatoire

b-Cours élémentaire

c- Cours moyen

Analyse :

Nous remarquons qu'un pourcentage de 100% des enseignants ils ont dis que le niveau le plus important d'apprendre l'orthographe est le cours moyen.

Commentaire :

La nécessité d'apprendre l'orthographe au cycle moyen est une étape parcellaire d'où l'apprentissage de l'élève se construit progressivement.

Présentation et objectif :

C'est une question ouverte dont l'intérêt est de détecter les lacunes orthographiques rencontrées chez les élèves en production écrite.

Questions N° : 08 Selon vous pourquoi les élèves commettent des erreurs orthographiques en production écrite ?

a- peut être l'élève ne mémorise pas la graphie des mots

b- l'élève ne réinvestit pas ses acquis vus en classe

Analyse :

Nous remarquons qu'un pourcentage de 60% des enseignants qui ont dit que la cause des erreurs orthographiques de leurs élèves en production écrite peut être l'élève ne mémorise pas la graphie des mots, tandis que les 40% des enseignants ont dit que l'élève ne réinvestit pas ses acquis vus en classe.

Commentaire : Les élèves commettent assez d'erreurs orthographiques à cause de l'influence du milieu social sur leur apprentissage ou encore l'absence de plaisir

2-Analyse des résultats obtenus :

Questions N° :01 Quelle est votre tranche d'âge ?

50 ans et plus

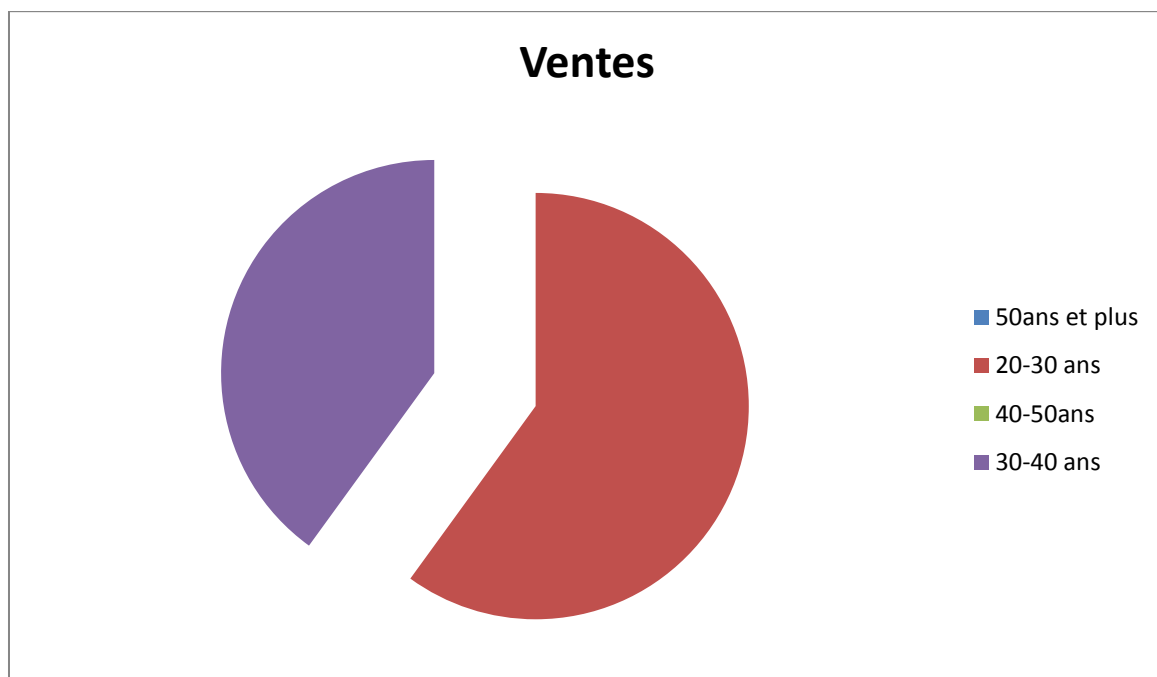
20-30 ans

40-50 ans

30-40 ans

	Choix	Nombre	Pourcentage
50ans et plus	0	5	0%
20-30 ans	3	5	60%
40-50 ans	0	5	0%
30-40ans	2	5	40%

Présentation de graphie :



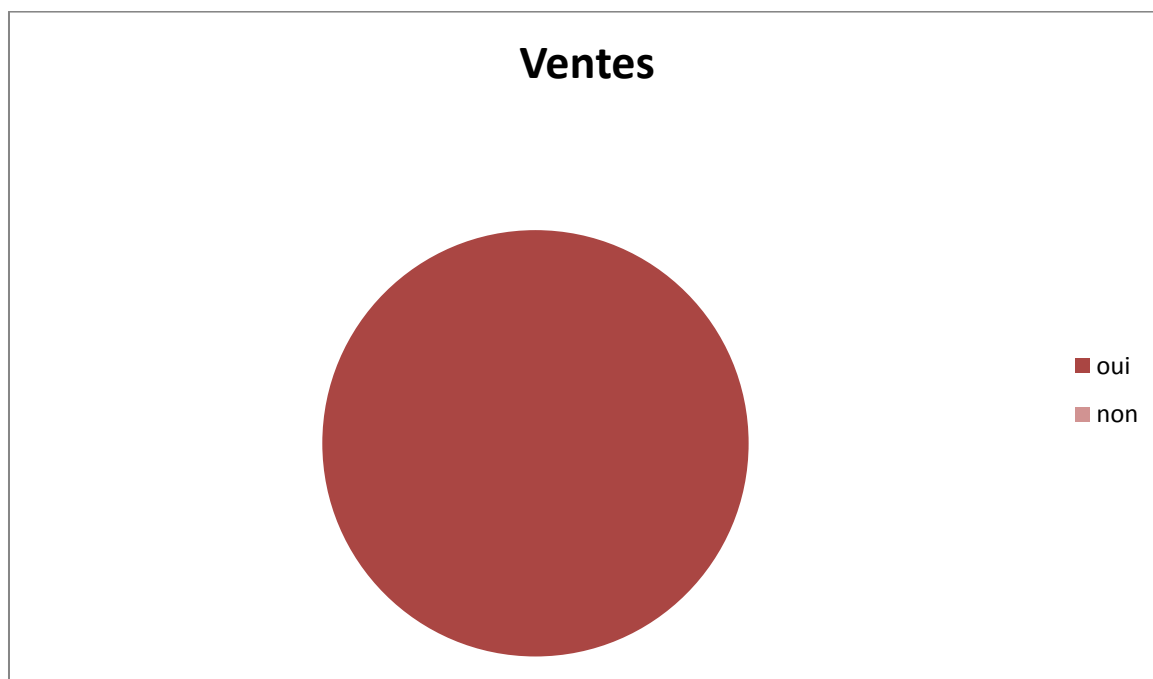
Question N° : 02 Pensez vous que le programme consacre-t-il assez d'importance à la séance de l'orthographe ?

a-Oui

b-Non

	Choix	Nombre	Pourcentage
Oui	5	5	100%
Non	0	5	0%

Présentation de graphie :



Question N° :03 Quel temps journalier consacrez-vous à l'étude de l'orthographe ?

Moins de 15min

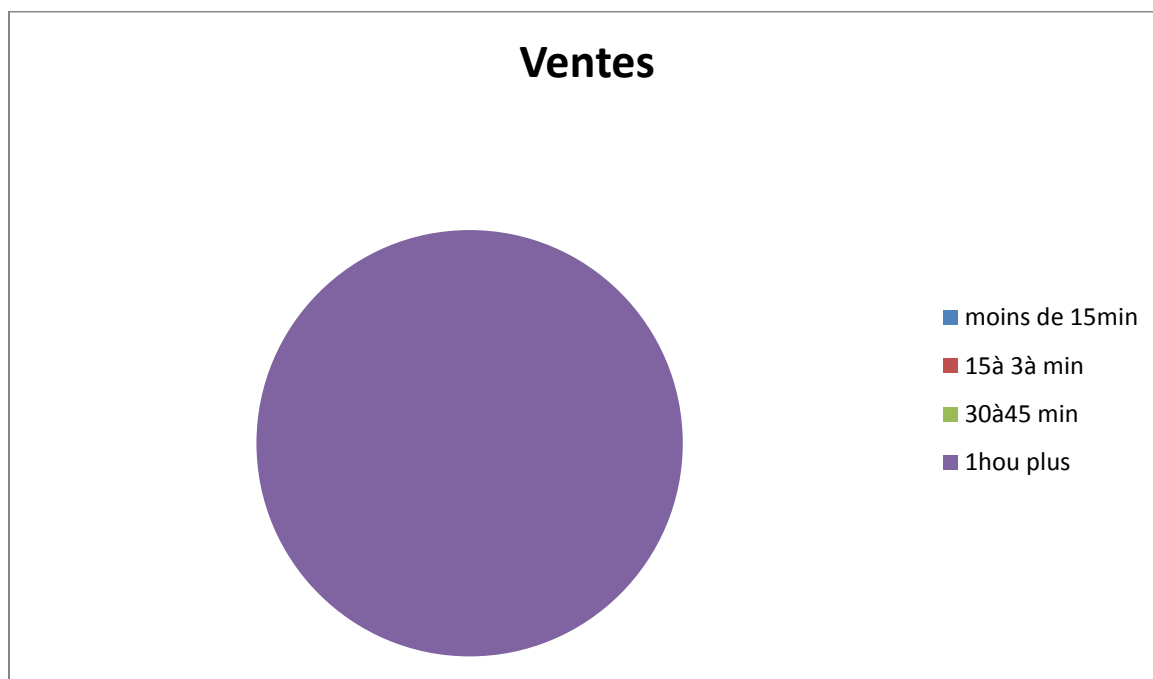
15à 30 min

30à45min

1h ou plus

	Choix	Nombre	Pourcentage
Moins de 15 min	0	5	0%
15à30 min	0	5	0%
30à45min	0	5	0%
1hou plus	5	5	100%

Présentation de graphie :



Question N° : 04 Quels types d'activités mettez-vous en place ?

a-Production écrite

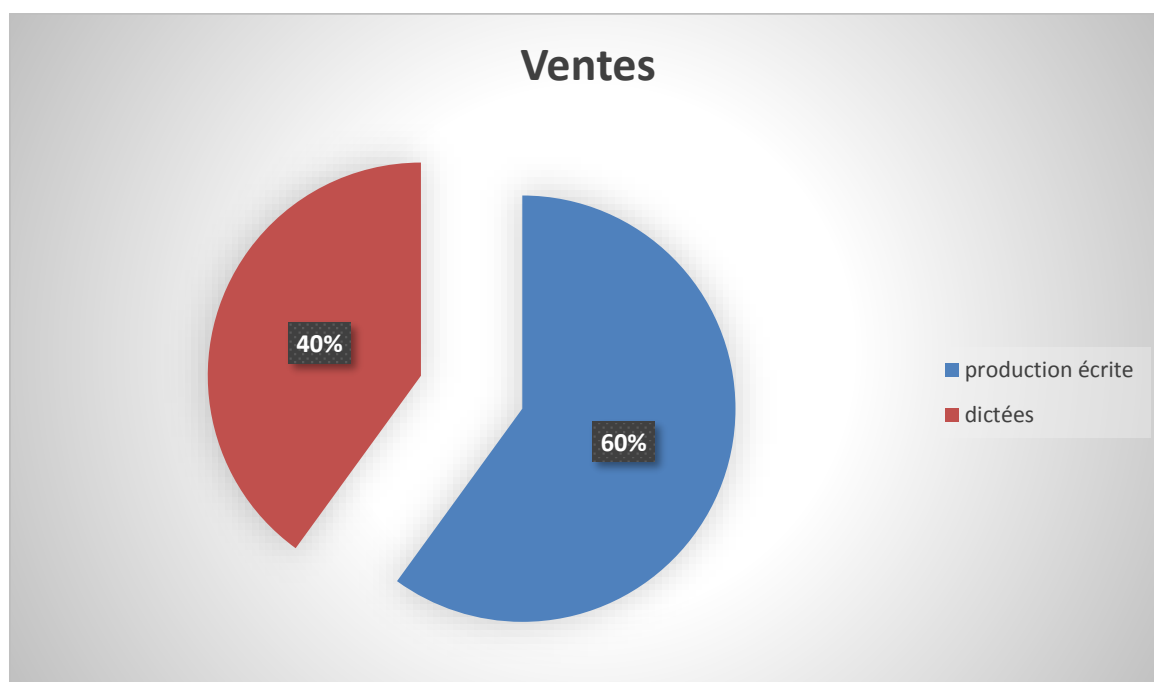
b-Dictées

c-Exercices d'application

d-Jeux (type mot croisés)

	Choix	Nombre	Pourcentage
Production écrite	3	5	60%
Dictées	2	5	40%
Exercices d'application	0	5	0%
Jeux (type, mot croisés)	0	5	0%

Présentation de graphie :



Question N° :05 Pour vous, la dictée est un outil :

a-D'évaluation

b-D'apprentissage

	Choix	Nombre	Pourcentage
D'évaluation	0	5	0%
D'apprentissage	5	5	100%

Présentation de graphie :



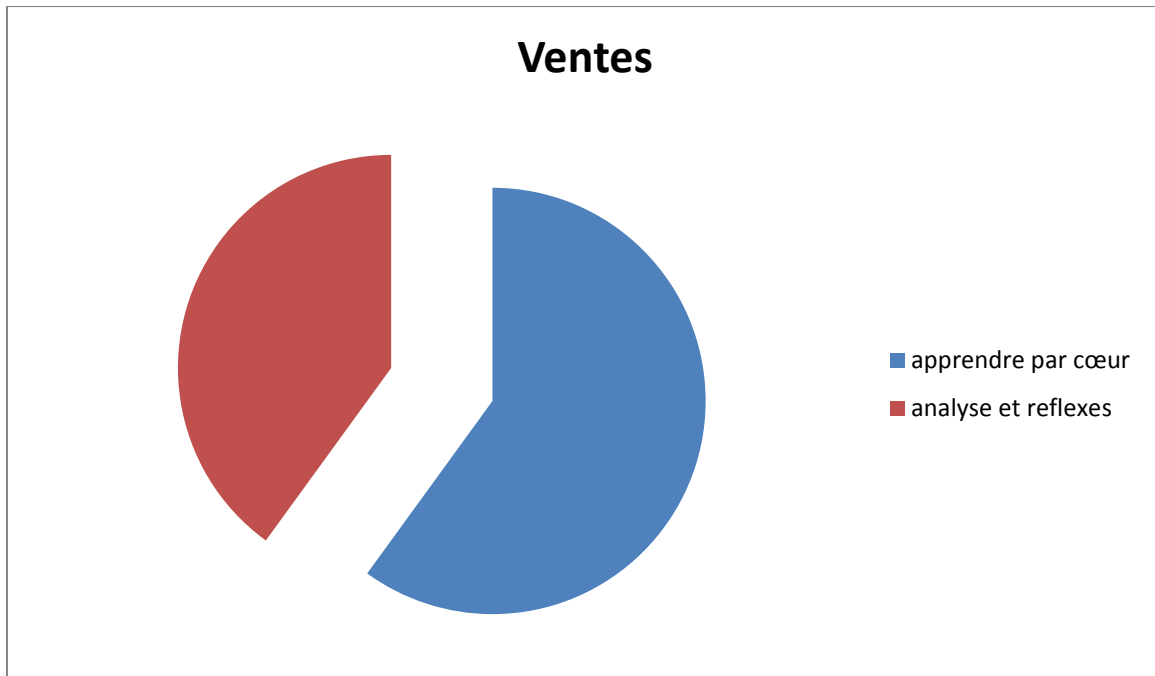
Question N° :06 Selon vous, l'apprentissage de l'orthographe passe par :

a-Apprendre par cœur

b-Analyse et réflexes

	Choix	Nombre	Pourcentage
Apprendre par cœur	3	5	60%
Analyse et réflexes	2	5	40%

Présentation de graphie :



Question N° :07 Selon vous, à quel niveau de la scolarité l'apprentissage de l'orthographe est-il plus important ?

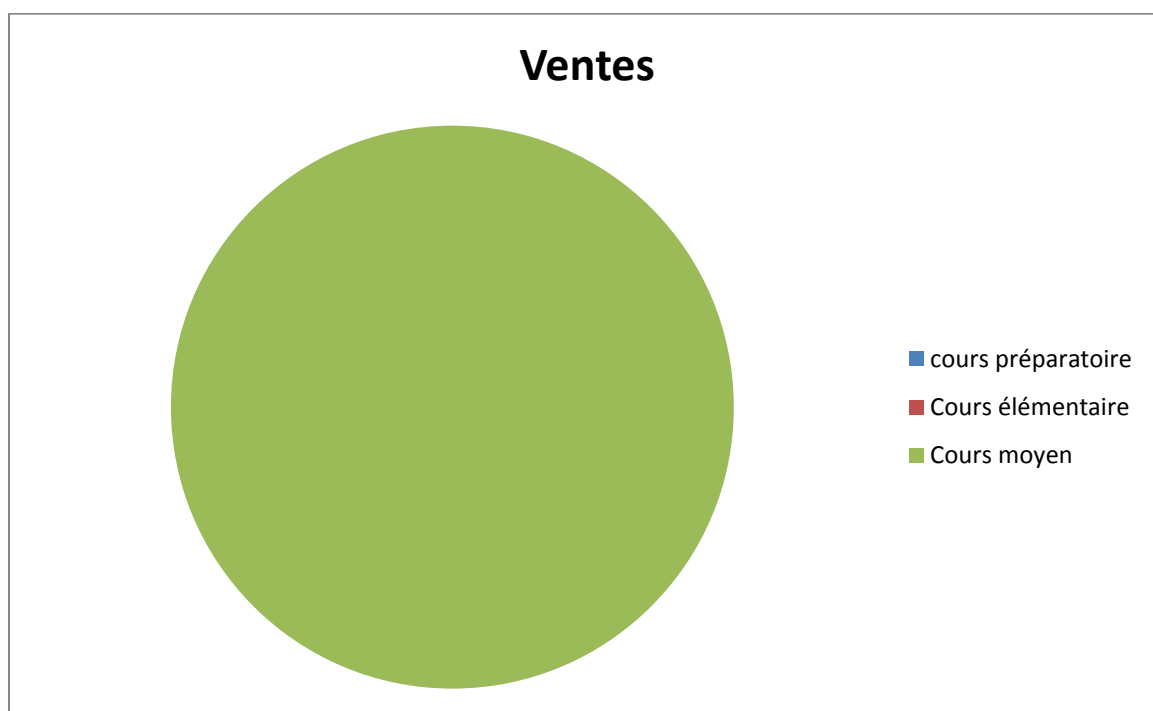
a- Cours préparatoire

b-Cours élémentaire

c- Cours moyen

	Choix	Nombre	Pourcentage
Cours préparatoire	0	5	0%
Cours élémentaire	0	5	0%
Cours moyen	5	5	100%

Présentation de graphie :



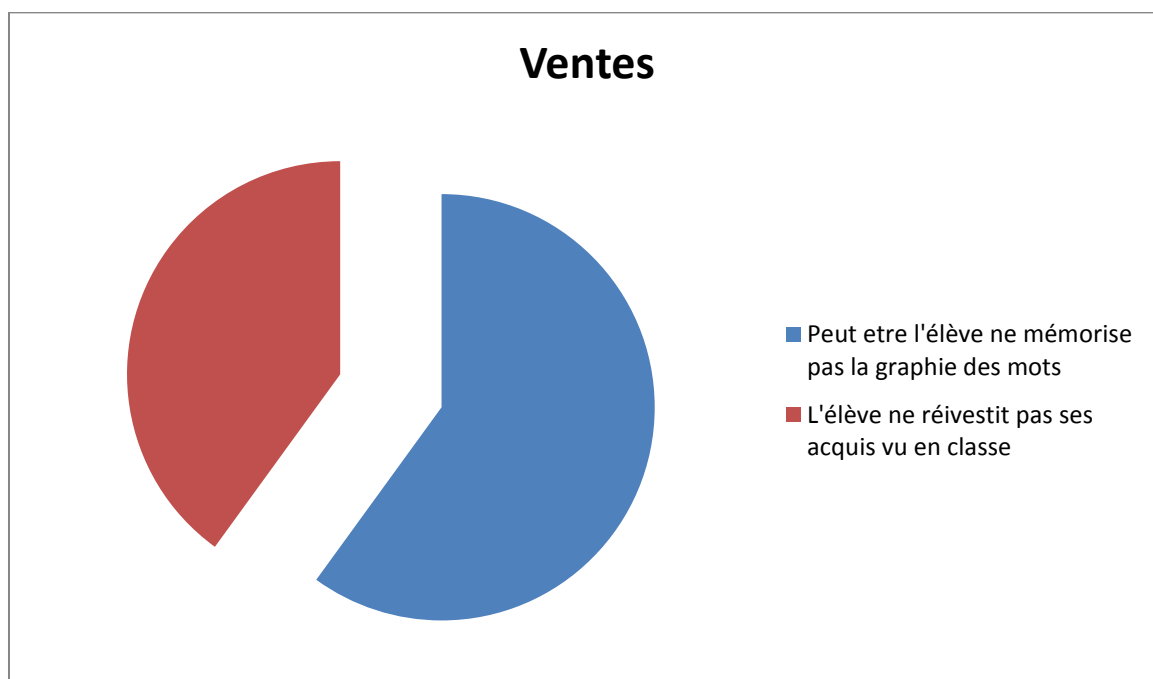
Questions N° : 08 Selon vous pourquoi les élèves commettent des erreurs orthographiques en production écrite ?

a- peut être l'élève ne mémorise pas la graphie des mots

b- l'élève ne réinvestit pas ses acquis vu en classe

	Choix	Nombre	Pourcentage
Peut être l'élève ne mémorise pas la graphie des mots	3	5	60%
L'élève ne réinvestit pas ses acquis vu en classe	2	5	40%

Présentation de graphie :



Expérimentation d'une activité d'écriture :

Test n°01 :

Le public visé: nous avons réalisé notre travail de recherche dans une classe de 1AM dans le CEM de 05 juillet 1962 qui se trouve dans la commune de Bordj Emir Khaled. Cette classe contient 33 élèves où on a choisi 05 dont leur niveau est bon car cette classe contient deux niveaux d'élève : le bon et le faible ; donc il n'y a pas des élèves de niveau moyen. La raison de ce déséquilibre entre les niveaux relève du milieu socio culturel.

Notre objectif est d'identifier les erreurs commises par ces élèves notamment les erreurs orthographiques .Les élèves rédigent une production écrite en respectant la consigne suivante

Projet II : le réalise avec mes camarades un dossier documentaire pour expliquer les progrès de la science et leurs conséquences.

Séquence 02 : j'explique les différentes pollutions.

Objectif :

-Produire un texte explicatif en réinvestissant les acquis de la séquence

Déroulement de l'activité

I/Situation problème :

Rappel du sujet du premier jet

II Sujet :

Pendant les vacances, tu as visité tes voisins qui habitent à chlef près de l'usine du ciment, tu as remarqué une grande fumée qui se dégage de cette station.

Rédige un court texte en expliquant les causes et les conséquences de cette pollution sur la santé des habitants de la ville.

Critères de réussite :

Pour réussir ton travail, tu dois :

- a) Donner un titre au texte ;
- b) Employer les synonymes pour éviter la répétition ;
- c) Utiliser l'expression de la cause et de la conséquence ;
- d) Ecrire les verbes au présent de l'indicatif et au passé composé
- e) Utiliser les procédés de l'énumération et de la reformulation.

Analyse des copies :

Test n°01 :

Copie n°01

Copie n°01	Sujet n °01
Nombre de mots	54
Nombre d'erreur orthographique	11

Copie n°02

Copie n°02	Sujet n °01
Nombre de mots	54
Nombre d'erreur orthographique	11

Copie n°03

Copie n°03	Sujet n °01
Nombre de mots	28
Nombre d'erreur orthographique	09

Copie n°04

Copie n°04	Sujet n °01
Nombre de mots	77
Nombre d'erreur orthographique	11

Copie n°05

Copie n°05	Sujet n °01
Nombre de mots	66
Nombre d'erreur orthographique	17

Après la remise des copies des élèves, on a identifiée les erreurs orthographiques les plus fréquentes :

Erreur	Norme	Typologie
Fénomène	Phénomène	Erreur/lexicale/absolue/graphique
Et causée	Est causée	Erreur/grammaticale/relative/graphique
Plusieurs maladie	Plusieurs maladies	Erreur/grammaticale/morphologie/relative/graphie
Phénomène nocive	Phénomène nocif	Erreur/grammaticale/morphologie/relative/graphie
L'eau dans mer	L'eau des mers	Erreur/grammaticale/morphologie/relative/graphie

Nous avons proposé, après la correction des erreurs, une activité de remédiation au niveau orthographique :

Exercice 01 : complète les phrases par le mot qui convient en consultant le dictionnaire:

- 1- Le changement du (clima-climat) est le résultat de la (polusion- pollution).
- 2- L'homme est le premier responsable de ce (phénomène-phénomène)
- 3- (beaucoup _boucou) de maladies sont les (conséconces-conséquences) de la pollution de l'air.

Exercice n °02 : Dictée assimilée

La pollution de terre

La pollution de terre est un phénomène dangereux pour notre planète. Ce phénomène a provoqué plusieurs problèmes sur la santé de l'homme et sur l'environnement.

Remarque :

Cette exercice nous montre qu'il ya des élèves qui répètent leurs erreurs comme il ya d'autre commencent à développer leur écriture.

Test n°02

Pour vérifier s'il y a une amélioration ou non au niveau orthographique en production écrite, nous avons proposé un deuxième test au même public en respectant la fiche pédagogique ci-dessous :

Projet II : le réalise avec mes camarades un dossier documentaire pour expliquer les progrès de la science et leurs conséquences.

Séquence 03 : j'explique le dérèglement du climat

Objectif

-Produire un texte explicatif en réinvestissant les acquis de la séquence

Déroulement de l'activité

I/Situation problème :

Explique à tes camarades les causes du changement climatique

II/Sujet :

Pour la journée de l'environnement, ton établissement organise le concours du meilleur écologiste. Tu es chargé de rédiger un court texte explicatif où tu expliques les conséquences du réchauffement de notre planète.

Critères de réussite :

Pour réussir ta production, tu dois :

- a) Donner un titre au texte ;
- b) Employer les procédés explicatifs (définition, énumération)
- c) Utiliser l'expression de conséquence et de but ;
- d) Ecrire les verbes au présent de l'indicatif et au passé composé ;
- e) Accorder correctement le participe passé.

Analyse des copies :

Test n°02

Copie n°01

Copie n°01	Sujet n °02
Nombre de mots	49
Nombre d'erreur orthographique	03

Copie n°02

Copie n°02	Sujet n °02
Nombre de mots	44
Nombre d'erreur orthographique	04

Copie n°03

Copie n°03	Sujet n °02
Nombre de mots	20
Nombre d'erreur orthographique	05

Copie n°04

Copie n°04	Sujet n °02
Nombre de mots	66
Nombre d'erreur orthographique	08

Copie n°05

Copie n°05	Sujet n °02
Nombre de mots	57
Nombre d'erreur orthographique	07

Analyse des copies de deux tests :

Après l'étude et l'analyse des copies des élèves dans le premier test, nous avons constaté que les élèves ont produit un texte où le message est transmis. Mais cet écrit contient des erreurs de différents types surtout celles de l'orthographe.

En premier sujet de la production, le pourcentage des erreurs orthographiques soit 21,15% .cela dépend aux plusieurs facteurs :

Les élèves écrivent les mots tels qu'ils sont prononcés sans vérifier la graphie de ces termes ; ainsi, la négligence de la lecture et l'écriture qui les aide à enrichir le bagage linguistique, influence sur la compétence scripturale de l'apprenant. En outre, la méconnaissance des règles qui régissent la langue française par exemple l'accord du participe passé, de l'adjectif qualificatif...etc , le choix des prépositions/ou des déterminants.

Ce qui concerne le deuxième test de la production écrite, 11.44% des erreurs orthographiques ont été commises donc il ya une diminution des erreurs et surtout au niveau orthographique où les élèves ont corrigé les mots qu'ils ont écrits incorrectement en premier test.

Cette amélioration est le résultat positif d'un moyen d'évaluation qui est la remédiation qu'elle consiste à chercher et soigner les causes à la racine, à travers laquelle on a proposé deux types d'exercices dont le premier consiste à compléter les phrases en choisissant les termes adéquats en consultant le dictionnaire. Quant au deuxième exercice, un petit passage mit en pratique comme une dictée.

Nous avons aussi remarqué qu'après l'analyse des copies du deuxième test, le processus de la dictée permet aux élèves de rectifier leurs erreurs orthographiques.

Or, il ya certains élèves qui n'arrivent pas à corriger certains erreurs car ils ne peuvent pas recenser et mémoriser la graphie de tous les mots.

Commentaire :

L'analyse des copies du premier test nous montre que les apprenants sont capables de donner un écrit acceptable qui respecte le thème proposé et la structure du texte.

-La forme du texte explicatif est respectée : l'introduction, le développement et la conclusion.

-certains critères de réussites sont négligés par exemple le procédé de la reformulation, exemple « la pollution est un phénomène nuisibl. » ; le mot « nuisible » n'est pas reformulé.

- Non respect de l'accord des ;

- adjectifs qualificatifs « phénomène danger » ;

- participes passés « la pollution et causé » ;

- Verbes avec son sujet « il utilises »

Ainsi, il ya beaucoup d'erreurs d'orthographe : « nuisbl » au lieu, « sent » au lieu « sont », « lomme » au lieu « l'homme »

On a remarqué aussi qu'il ya certaines phrases mal cohérentes, comme : « la pollution de lair dange sur sonté de lomme ... », « le causes et les consquences de fenemene dange dans le monde ».

Lors de l'analyse de la deuxième production, on a remarqué qu'il ya une amélioration dans l'activité d'écriture plus précisément au niveau de l'orthographe « phénomène » , « climat » , « l'homme », «dangereux ».

Cela nous permet de dire que les erreurs orthographiques peuvent être corrigées si l'enseignant propose des activités de remédiation après avoir les identifier ce qui permet aux élèves de rectifier leurs lacunes.

Conclusion générale

Le thème de notre travail de recherche est le problème que nous avons observé en classe : les élèves font des erreurs répétitives notamment orthographiques en activité d'écriture.

L'orthographe nécessite la pratique quotidienne de l'écriture pour permettre aux apprenants de corriger leurs erreurs en se basant sur les outils appropriés à cet apprentissage.

L'erreur est une étape importante du processus d'apprentissage, elle est nécessaire et source d'enseignement pour tous. Une erreur commise et corrigée durant l'apprentissage d'une langue étrangère sera plus rarement répétée dans une prochaine situation d'apprentissage, ce qui mène l'élève vers la réussite scolaire.

Notre objectif est de montrer que grâce à la remédiation, les erreurs orthographiques deviennent un moyen qui aide l'apprenant à construire son savoir dans des situations nouvelles.

Les questions que l'on s'est posées à plusieurs reprises sont : qu'est ce qu'une erreur ? Qu'est ce qu'on entend par orthographe ? Que veut dire une production écrite, une remédiation ?

Nos outils d'investigation qui sont le questionnaire destiné aux enseignants de 1AM et le test écrit destiné aux élèves du même niveau, nous ont permis de vérifier l'hypothèse que nous avons émise à savoir : les élèves font des erreurs orthographiques répétitives apprennent mieux la graphie des mots. Ainsi la deuxième hypothèse a été confirmée où on a supposé que si l'enseignant propose une activité de remédiation, l'élève peut construire son savoir et rectifier ses lacunes.

Grace à l'analyse des copies des élèves, nous sommes arrivés à dire que les erreurs orthographiques répétitives permettent aux élèves de construire leurs savoirs et d'améliorer la compétence scripturale si l'enseignant propose des exercices de remédiation tout en consacrant assez de temps à cet outil d'apprentissage. Nous avons déduit que la dictée avec toute sorte est le moyen d'évaluation le plus efficace pour l'apprentissage du FLE.

Bibliographie

Les ouvrages consultés :

Jean pierre cuq et alii , 2004 : P 86 sur la grammaire de la langue française.

Marquilló Larruy, 1993 : pp. 56,57

Albin Michel, 1966, V.8, p 62.

André Scala (1995),

PROQUEIR Rémy et FRAUENFELDER Ulli « enseignement et apprenants face à l'erreur »IFDLM, 1980, p 36

GALISSON, Robert et COSTE, Daniel, Dictionnaire didactique des langues» ,Hachette, 1976, p215.

Livre :

De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE,Lokman DemirtaşHüseyinGümüş, Université de Marmara ,Synergies Turquien° 2 - 2009 pp. 125-138

Encyclopédie Universalis, Paris, Albin Michel, 1966, V.8, p 62.

André Scala (1995), Le prétendu droit à l'erreurin Collectif, Le rôle de l'erreur dans la relation pédagogique (p. 19 à 25, Villeneuve-d'Ascq, UdReFF)

Martine MARQUILLÓ LARRUY (2003): L'interprétation de l'erreur, Paris, Clé International p.128

In N.CATACH, L'orthographe française, p.288, Nathan)

(Lightbown, 2003 ; Lyster, 2004 ; Lyster et Rebuffot, 2002).

Groupe Diepe, 1995; Geary, 1998; Weil-Barais, 2006)

(L'erreur en classe de langue746-20-49-15 13-05-2016)

(RRIVE, GADET, GALMICHE, La grammaire d'aujourd'hui guide alphabétique de linguistique française, Flammarion, 1986)

Nina CATACH, L'orthographe, PUF, 1978.)

Jean-Pierre Jaffré, C.N.R.S., p. 102)

« Les recherches en didactique de l'orthographe» (L'Ecole des lettres I, n° 12, 1989-1990)

(L'ORTHOGRAPHE AU COLLEGE, Témoignage d'une enseignante : Michèle LOUBARESSE, Professeure certifiée de Lettres modernes Juin 2005 p.04)

(Nina Catach : L'orthographe, Collection "Que sais-je? ED. P.U.F, P, 96.)

(R Honvault : L'orthographe ? Ce n'est pas ma faute, « A L'aube du troisième millénaire », Panoramiques, 4 e trimestre 1999, n°42, P29.)

(Catach, Nina (1978), L'orthographe paris. ED, P.U.F)

Bachllaire

(Bouchard cité par Pouliot, 1993, p.120).

(De Beaugrande, 1984 ; Scardamalia et Bereiter, 1987 ;... Cf. Cornaire & Raymond, 1999)

Dictionnaire :

Cuq, Jean-Pierre, Dictionnaire de la didactique du français : langue étrangère et seconde. Paris : CLE international ,2003. P82

-le Robert, Dictionnaire de français .Paris : Dictionnaire LE ROBERT-SEJER, 2005.P159

Le petit Robert ,(: 1985) p.684).

Le petit Larousse illustré(1972)p.390).

Jean Pierre CUQ et alii(2004) : Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, Clé International/Asdifle, p. 303

-(Le petit Robert, 1985 : p.763);

-Le petit Larousse illustré, 1972 : p.420.

(Le petit robert, 197)

(Le Robert, Dictionnaire de français .Paris : Dictionnaire LE ROBERT-SEJER, 2005p.316)

(Cuq, Jean-Pierre, Dictionnaire de la didactique du français : langue étrangère et seconde. Paris : CLE international ,2003. P184).

Cuq, Jean-Pierre, Dictionnaire de la didactique du français : langue étrangère et seconde. Paris : CLE international ,2003(p.101)

Le Robert, Dictionnaire de français .Paris : Dictionnaire LE ROBERT-SEJER, 2005p.140)

(Cuq, Jean-Pierre, Dictionnaire de la didactique du français : langue étrangère et seconde. Paris : CLE international ,2003. P213)

(COMPRENDRE LE CONCEPT DE REMEDIATION PEDAGOGIQUE) : Dimanche, 10 Août 2008 23:16 « LE PETIT MONDE »

Sitographie :

(<http://parler-francais.eklablog.com/erreur-faute-a5553353> (Par Marc81 dans Synonymie le 14 Septembre 2011 à 09:40)

« 16 RÉFLEXIONS AU SUJET DE « L'ERREUR N'EST PAS UNE FAUTEFAUTE »)(Publié le 13 septembre 2012)

Mémoires consultés :

(MEMOIRE Présenté en vue de l'obtention du diplôme de MAGISTER Causes et difficultés des erreurs orthographiques chez les apprenants de la 1^{ère} année moyenne. ECOLE DOCTORALE ALGERO-FRANÇAISE ANTENNE DE L'UNIVERSITE DE BISKRA)

(MEMOIRE Présenté en vue de l'obtention du diplôme de MAGISTER Causes et difficultés des erreurs orthographiques chez les apprenants de la 1^{ère} année moyenne. ECOLE DOCTORALE ALGERO-FRANÇAISE ANTENNE DE L'UNIVERSITE DE BISKRA)

(Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master Option: Sciences du langage et didactique Pratique de la remédiation pédagogique dans l'enseignement / apprentissage du FLE au primaire Cas des apprenants de 5^{ème} année primaire BOUAKKAZ Asma MIZAB Amel, 2015/2016)

(La remédiation scolaire Une politique du sparadrap ? Coordonné par Sandrine GROSJEAN Décembre 2011)

(Ce tableau est tiré du guide de la remédiation pédagogique du F.L.E au primaire : ABASSI, B., et al, op. cit, p.37)

Source:

« L'orthographe française »,éd Nathan.

Les documents officiels :

Le manuel de 1AM

Annexe

SÉQUENCE

3

J'explique le dérèglement du climat



Projet II

Je réalise avec mes camarades un dossier documentaire pour expliquer les progrès de la science et leurs conséquences.

Étape 2

L'élaboration de ce projet suit son cours. Réaliser cette deuxième partie nécessite :

- d'établir le plan de votre travail portant sur les dangers des différentes pollutions ;
- de sélectionner des illustrations en rapport avec les dangers des différentes pollutions ;
- de rédiger de courts textes expliquant les dangers des différentes pollutions en réinvestissant ce que vous avez appris durant la séquence et en introduisant les procédés explicatifs de « l'énumération », de « la reformulation » et les signes de ponctuation qui leur sont propres.

D'une séquence à une autre

Tu viens de finir l'étude de ta 2^{ème} séquence à travers laquelle tu as produit des textes expliquant les dangers des différentes pollutions.

Une autre séquence s'annonce.

Au cours de celle-ci, tu auras à expliquer les bouleversements climatiques.

SÉQUENCE

2

J'explique les différentes pollutions



PROJET II

« Je réalise avec mes camarades un dossier documentaire pour expliquer les progrès de la science et leurs conséquences »

Etape 1

Pour cette première étape, tes camarades et toi devrez-vous entendre :

- sur la composante des groupes de travail ;
- sur la forme et le modèle de dossier documentaire à réaliser (affiche, livret, DVD, ...) ;
- sur le choix des illustrations relatives aux progrès de la science ;
- sur le calendrier des séances de travail.

Il s'agit également de :

- prendre des notes en consultant des magazines et des sites web ;
- rédiger de courts textes expliquant l'importance des progrès scientifiques en réinvestissant ce que vous avez appris durant la séquence ;
- introduire les procédés explicatifs de « la définition », de « l'énumération » et les signes de ponctuation qui leur sont propres.

D'une séquence à une autre

Tu viens de finir l'étude de ta 1^{ère} séquence à travers laquelle tu as produit des textes expliquant l'importance des progrès scientifiques.

Une autre séquence s'annonce.

Au cours de celle-ci, tu auras à expliquer les différentes pollutions

PROJET 2

Je réalise avec mes camarades un dossier documentaire pour expliquer les progrès de la science et leurs conséquences.

Situation de départ

Non à l'usine de détergents

A l'annonce de la construction d'une usine de détergents à proximité de votre établissement, tes camarades de classe et toi avez décidé de vous organiser pour faire annuler ce projet. Pour cela, vous demandez audience au président d'APC afin de lui faire part de votre inquiétude sur les risques de maladies respiratoires et la dégradation de votre environnement.

Pour vous préparer à cette rencontre, vous faites, d'abord, des recherches sur les dangers de la pollution de l'air. Ensuite, vous vous informez auprès du médecin de l'UDS sur les risques de maladies que peut engendrer cette usine. Enfin, vous choisirez des photos et des illustrations qui montrent les conséquences désastreuses d'un tel projet à la fois sur les élèves, les habitants du quartier et sur l'environnement.

SAIOL
Kawthar

Dimanche 01 Avril 2018

Situation d'intégration

La pollution de l'air
La pollution de l'air est un phénomène
orth

~~est~~ naturel nuisible. quels sont les causes et les
conséquences de ce phénomène?

La pollution de l'atmosphère est causé par
g acc
les activités humaines, utilisation des produits
chimiques, le jet des déchets, par conséquent,
la pollution provoque des maladies graves et
respiratoires, le réchauffement climatic.

Dimanche 01/11/2018

Hausbuch
Zirkular

La pollution de l'air

La pollution est un phénomène très
(dangereuse)
dangereuse pour la santé de l'homme alors
celle sont les causes et les conséquences de
ce phénomène ?

ce phénomène est provoqué par les fumées
des usines, le jet de plastique donc
elle provoque plusieurs maladies
comme les maladies respiratoires et le
changement de climat

TAMAR
Schrak

la pollution de l'air

La pollution de l'air ~~est~~ dange sur
santé de l'homme est parce que
malad dans les causes et les
conséquences de fenomenes dange
dans le monde.

Les danjers de la pollution de l'air

Goul
Asma

La pollution est un phénomène
dangereuse. Il y a trois types de pollution:
pollution de l'eau et pollution
atmosphérique et la pollution de l'air.
Quel sont les danjers de ce
phénomène?

La pollution cause le changement du
clima, la mort des animaux marin
et les maladi respiratoires.

Les fumé des voitures, les pesticides
la mémoire et les déchets sont les
causes de la pollution de l'air.

L'homme le responsable de
cette phénomène.

SAIDI
Khadija

La pollution de l'air orth.

La pollution est un phenomene orth.

danger acc. par exemple la pollution orth.

de l'air orth. et la pollution de l'eau

et la pollution de terre orth.

les conséquences orth. de cet phenomene acc.

phenomene orth. sont les maladies, les

déséquilibre orth. du clima orth. la disparition orth.

des animaux. la pollution est provoquée l'acc.

par l'homme parce qu'il jete les dech orth.

dech orth. dans la terre orth. les mer orth.

Lundi 16 Avril 2018.

SAIDI
Kawthar

Quelles sont les conséquences du réchauffement climatique ?

Le réchauffement climatique est un phénomène

naturellement nuisible pour notre planète, c'est-à-dire

un phénomène dangereux. Quelles sont ses

conséquences ?

Le réchauffement est causé par la pollution

de l'air, par conséquent la météo est changée,

les glaces de deux pôles fondent.

Lundi 16 Avril 2018

Hach
Zabdar

Quelles sont les conséquences
(de).

de réchauffement climatique?

- Le réchauffement climatique est un ^{orth}phénomène ^{acc(der)}naturel dangereux, autrement dit un phénomène néfaste à notre environnement

Le ^{orth}phénomène a causé plusieurs problèmes par exemple la fonte des glaces. l'immobilité car le niveau de la mer ^{orth}s'élève ^{orth}par suite l'accord.

TAMAR
Jehrak

Le réchauffement climatique
orth

* Le réchauffement climatique
orth

est phénomène et dange dont
orth orth

la santé de l'homme le rechauffement
répé

donner beaucoup les malade
conj orth

Le réchauffement du climat

GOVL

ASMA

Le réchauffement du climat est un phénomène nuisible. C'est l'augmentation de température dans la saison.
Quelles sont les conséquences du réchauffement climatique ?

Ce phénomène provoque la fonte des glaces, la sécheresse, et la réduction de terrain glaciaire. La température augmente sur terre par conséquent les animaux polaires sont en risques.

Il faut lutter contre la pollution car elle cause le réchauffement climatique.

Le réchauffement du climat

Saidi
Khadija

Le réchauffement climatique est
une hémorragie massive que nous
la vie de l'homme et de ^{des} animaux, quels
sont les conséquences de réchauffement
du climat ?

Le réchauffement climatique
provoque les inondations et les sécheresses
et la disertification, est diminuer
l'eau dans mer

Donc, il faut éviter les causes
de réchauffement par une bonne
gestion terre.

Identification de l'enseignant :

1- Wilaya d'Ain Defla

Ville DJELIDA

Etablissement SAH NOUN Abdel Kader

Sexe : Homme

Femme ✓

3- Durée d'expérience d'enseignement :

Moins de 11 ans ✓

Plus de 11 ans..... plus de 20 ans

Questions N° :01 Quelle est votre tranche d'âge ?

50 ans et plus

20-30 ans ✓

40-50 ans

30-40 ans

Question N° : 02 Pensez vous que le programme consacre-t-il assez d'importance à la séance de l'orthographe ?

a-Oui ✓

b-Non

Question N° :03 Quel temps journalier consacrez-vous à l'étude de l'orthographe ?

Moins de 15min

15à 30 min

30à45min

1h ou plus ✓

Question N° : 04 Quels types d'activités mettez-vous en place ?

a-Production écrite ✓

b-Dictées

c-Exercices d'application

d-Jeux (type mot croisés)

Question N° :05 Pour vous, la dictée est un outil :

a-D'évaluation

b-D'apprentissage ... ✓

Question N° :06 Selon vous, l'apprentissage de l'orthographe passe par :

a-Apprendre par cœur ... ✓

b-Analyse et réflexes

Question N° :07 Selon vous, à quel niveau de la scolarité l'apprentissage de l'orthographe est-il plus important ?

a- Cours préparatoire

b-Cours élémentaire

c- Cours moyen ... ✓

Questions N° : 08 Selon vous pourquoi les élèves commettent des erreurs orthographiques en production écrite ?

a- peut être l'élève ne mémorise pas la graphie des mots ✓

b- l'élève ne réinvestit pas ses acquis vus en classe

Identification de l'enseignant :

1- Wilaya d'Ain Defla

Ville *Bordj El Emir Khaled*

Etablissement *05 juillet 1962*

Sexe : Homme

Femme *A*

3- Durée d'expérience d'enseignement :

Moins de 11 ans ... *A*

Plus de 11 ans..... plus de 20 ans

Questions N° :01 Quelle est votre tranche d'âge ?

50 ans et plus

20-30 ans *A*

40-50 ans

30-40 ans

Question N° : 02 Pensez vous que le programme consacre-t-il assez d'importance à la séance de l'orthographe ?

a-Oui *A*

b-Non

Question N° :03 Quel temps journalier consacrez-vous à l'étude de l'orthographe ?

Moins de 15min

15à 30 min

30à45min

1h ou plus *A*

Question N° : 04 Quels types d'activités mettez-vous en place ?

a-Production écrite *A*

b-Dictées

c-Exercices d'application

d-Jeux (type mot croisés)

Question N° :05 Pour vous, la dictée est un outil :

a-D'évaluation

b-D'apprentissage

Question N° :06 Selon vous, l'apprentissage de l'orthographe passe par :

a-Apprendre par cœur ..

b-Analyse et réflexes

Question N° :07 Selon vous, à quel niveau de la scolarité l'apprentissage de l'orthographe est-il plus important ?

a- Cours préparatoire

b-Cours élémentaire

c- Cours moyen

Questions N° : 08 Selon vous pourquoi les élèves commettent des erreurs orthographiques en production écrite ?

a- peut être l'élève ne mémorise pas la graphie des mots

b- l'élève ne réinvestit pas ses acquis vus en classe

Identification de l'enseignant :

1- Wilaya d'Ain Defla

Ville DJELIDA

Etablissement SAH NOUN Abdel Kader

Sexe : Homme

Femme

3- Durée d'expérience d'enseignement :

Moins de 11 ans

Plus de 11 ans..... plus de 20 ans

Questions N° :01 Quelle est votre tranche d'âge ?

50 ans et plus

20-30 ans

40-50 ans

30-40 ans

Question N° : 02 Pensez vous que le programme consacre-t-il assez d'importance à la séance de l'orthographe ?

a-Oui

b-Non

Question N° :03 Quel temps journalier consacrez-vous à l'étude de l'orthographe ?

Moins de 15min

15à 30 min

30à45min

1h ou plus

Question N° : 04 Quels types d'activités mettez-vous en place ?

a-Production écrite

b-Dictées

c-Exercices d'application

d-Jeux (type mot croisés)

Question N° :05 Pour vous, la dictée est un outil :

a-D'évaluation

b-D'apprentissage ✓

Question N° :06 Selon vous, l'apprentissage de l'orthographe passe par :

a-Apprendre par cœur ✓

b-Analyse et réflexes

Question N° :07 Selon vous, à quel niveau de la scolarité l'apprentissage de l'orthographe est-il plus important ?

a- Cours préparatoire

b-Cours élémentaire

c- Cours moyen ✓

Questions N° : 08 Selon vous pourquoi les élèves commettent des erreurs orthographiques en production écrite ?

a- peut être l'élève ne mémorise pas la graphie des mots ✓

b- l'élève ne réinvestit pas ses acquis vus en classe

Identification de l'enseignant :

1- Wilaya d'Ain Defla

Ville *Bordj Emir Khaled*

Etablissement *05 juillet 1962*

Sexe : Homme

Femme

3- Durée d'expérience d'enseignement :

Moins de 11 ans

Plus de 11 ans..... plus de 20 ans

Questions N° :01 Quelle est votre tranche d'âge ?

50 ans et plus

20-30 ans

40-50 ans

30-40 ans

Question N° : 02 Pensez vous que le programme consacre-t-il assez d'importance à la séance de l'orthographe ?

a-Oui

b-Non

Question N° :03 Quel temps journalier consacrez-vous à l'étude de l'orthographe ?

Moins de 15min

15à 30 min

30à45min

1h ou plus

Question N° : 04 Quels types d'activités mettez-vous en place ?

a-Production écrite

b-Dictées

c-Exercices d'application

d-Jeux (type mot croisés)

Question N° :05 Pour vous, la dictée est un outil :

a-D'évaluation

b-D'apprentissageX.....

Question N° :06 Selon vous, l'apprentissage de l'orthographe passe par :

a-Apprendre par cœur

b-Analyse et réflexesX...

Question N° :07 Selon vous, à quel niveau de la scolarité l'apprentissage de l'orthographe est-il plus important ?

a- Cours préparatoire

b-Cours élémentaire

c- Cours moyenX...

Questions N° : 08 Selon vous pourquoi les élèves commettent des erreurs orthographiques en production écrite ?

a- peut être l'élève ne mémorise pas la graphie des mots

b- l'élève ne réinvestit pas ses acquis vus en classe ✓ X

Identification de l'enseignant :

1- Wilaya d'Ain Defla

Ville ..Djemaa...Dakled...Cheikh

Etablissement ..Zouatni Mohamed

Sexe : Homme ...

Femme

3- Durée d'expérience d'enseignement :

Moins de 11 ans

Plus de 11 ans.. .. plus de 20 ans

Questions N° :01 Quelle est votre tranche d'âge ?

50 ans et plus

20-30 ans

40-50 ans

30-40 ans

Question N° : 02 Pensez vous que le programme consacre-t-il assez d'importance à la séance de l'orthographe ?

a-Oui

b-Non

Question N° :03 Quel temps journalier consacrez-vous à l'étude de l'orthographe ?

Moins de 15min

15à 30 min

30à45min

1h ou plus

Question N° : 04 Quels types d'activités mettez-vous en place ?

a-Production écrite

b-Dictées

c-Exercices d'application

d-Jeux (type mot croisés)

Question N° :05 Pour vous, la dictée est un outil :

a-D'évaluation

b-D'apprentissage ✓

Question N° :06 Selon vous, l'apprentissage de l'orthographe passe par :

a-Apprendre par cœur

b-Analyse et réflexes ✓

Question N° :07 Selon vous, à quel niveau de la scolarité l'apprentissage de l'orthographe est-il plus important ?

a- Cours préparatoire

b-Cours élémentaire

c- Cours moyen ✓

Questions N° : 08 Selon vous pourquoi les élèves commettent des erreurs orthographiques en production écrite ?

a- peut être l'élève ne mémorise pas la graphie des mots

b- l'élève ne réinvestit pas ses acquis vus en classe ✓